De volta ao futuro da língua portuguesa

Atas do V SIMELP - Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa

Gian Luigi De Rosa
Katia de Abreu Chulata
Francesca Degli Atti
Francesco Morleo (orgs.)



Università del Salento

De volta ao futuro da língua portuguesa
Atas do V SIMELP - Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa

ISBN 978-88-8305-127-2

Università del Salento

Gian Luigi De Rosa, Katia de Abreu Chulata,
Francesca Degli Atti e Francesco Morleo (Orgs.)

De volta ao futuro da língua portuguesa

Atas do V SIMELP - Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa

UNIVERSITÀ DEL SALENTO

2017

Processo de Avaliação
Toda submissão foi inicialmente analisada pelos coordenadores dos simpósios, que avaliaram possíveis problemas de autoria (como plágio, republicação, etc.). Num segundo momento, os coordenadores atribuíram a submissão aos revisores, para que estes conduzissem o processo de avaliação, para poder publicar os trabalhos.

© 2017 Università del Salento - Lecce

Coordinamento SIBA
UNIVERSITÀ DEL SALENTO
http://siba.unisalento.it

eISBN 978-88-8305127-2 (electronic version)
http://siba-ese.unisalento.it

Comitê Permanente do SIMELP

Maria Célia Lima-Hernandes - Universidade de São Paulo
Maria João Marçalo - Universidade de Évora
Roberval Teixeira e Silva - Universidade de Macau
Vânia Cristina Casseb-Galvão - Universidade Federal de Goiás
Gian Luigi De Rosa - Università del Salento
Katia de Abreu Chulata - Università degli Studi G. D'Annunzio di Chieti/Pescara

Comitê Científico do V SIMELP
Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa

Acir Mário Karwoski
Adair Bonini
Adair Vieira Gonçalves
Adriana Albuquerque
Adriana Baptista
Agostinho Goenha
Agostinho Potenciano de Souza
Alan Baxter
Alina Villalva
Américo Venâncio Lopes Machado Filho
Ana Elvira Luciano Gebara
Ana M. Carvalho
Ana Madeira
Ana Nunes
Ana Paula Cleto Godinho
Ana Paula Rocha
Anabela Leal de Barros
André Luiz Rauber
André Marques do Nascimento
Angélica Rodrigues
Anna Christina Bentes
Antonio Corbacho Quintela
Antônio Donizeti Pires
Aparecida Negri Isquerdo
Aracy Alves Martins
Armindo Gameiro
Ataliba T. de Castilho
Austria Rodrigues Brito
Barbara Gili Fivela
Barbara Gori
Benjamin Abdala Junior
Carla Barbosa Moreira
Carlos Assunção
Carlos Filipe Guimarães Figueiredo
Caroline Rodrigues Cardoso
Catarina Xu
Celda Choupina
Célia Sebastiana Silva
César Nardelli
Choi Wai Hao
Christiane Cunha de Oliveira
Clarice Assalim
Cláudia Graziano Paes de Barros
Cláudia Hilsdorf Rocha
Cláudia M. Wanderley
Cláudia Roncarati (em memória)
Cláudio Abreu Fonseca
Cleudemar Alves Fernandes
Cristina Carvalho
Cristina Lopomo Defendi
Custódio Cavaco Martins
Daniel Marra da Silva
Daniele Marcelle Grannier
Darcilia Marindir Pinto Simões
Davi Borges de Albuquerque
Deise Nanci de Castro Mesquita
Denize Elena Garcia da Silva
Dermeval da Hora
Diana Luz Pessoa de Barros
Edleise Mendes
Edson Rosa Francisco de Souza
Edvaldo Balduino Bispo
Edwiges Maria Morato
Eliana Dias
Eliane Marquez da Fonseca Fernandes
Eliane Pereira Machado Soares
Elidio Nhamona
Elisandra Filetti
Else Vieira
Elza Kioko Nakayama Nenoki do Couto
Émerson Di Pietri
Emília Helena Portella Monteiro de Souza
Erotilde Goreti Pezatti
Esperança Cardeira
Felicia Jennings-Winterle
Francisco José Quaresma de Figueiredo
Gabriel Antunes de Araujo
Gian Luigi De Rosa
Giorgio de Marchis
Giulia Lanciani
Giuseppe Tavani
Goiandira de Fátima Ortiz de Camargo
Gregório Firmino
Guaraciaba Micheletti
Guilherme Fromm
Helder Garmes
Helena Toida
Heloisa Augusta Brito de Mello
Heloisa Maria Moreira Lima Salles
Henrique Barroso
Hildo Honório do Couto
Hildo Honório do Couto
Ieda Maria Alves
Ikunori Sumida
Ilse Leone Borges Chaves de Oliveira
Inês Signorini
Israel Elias Trindade
Ivo Da Costa Do Rosário
Jamesson Buarque de Souza
Joana Plaza Pinto
João Caixinha
João Paulo Silvestre
José Pereira da Silva
José Pereira da Silva
José Romerito Silva
Juan Carrasco
Juan José Rodríguez
Juciele Pereira Dias
Kátia de Abreu Chulata
Kátia Menezes de Sousa
Kleber Aparecido da Silva
Laura Masello
Lee Sung Doc
Leila Barbara
Leila Borges Dias Santos
Leonor Scliar Cabral
Leosmar Aparecido da Silva
Lídia Spaziani
Lilian Coutinho Yacovenco
Liliana Cabral Bastos
Liliane Santos
Livia Assunção
Luana Alves Luterman
Luciana Ávila
Lucielena Mendonça de Lima
Luis E. Behares
Luís Gonçalves

Luiz Paulo da Moita Lopes
Madalena Teixeira
Magda Bahia Schlee
Manoel Luiz Gonçalves Corrêa
Manoel Mourivaldo Santiago Almeida
Manuel Célio Conceição
Marcello Ribeiro
Márcia Santos Duarte de Oliveira
Márcia Teixeira Nogueira
Marcos Bagno
Maria Angélica Furtado da Cunha
Maria Antónia Espadinha
Maria Antonieta Amarante de Mendonça Cohen
Maria Aparecida Torres
Maria Auxiliadora Ferreira Lima
Maria Auxiliadora Fontana Baseio
Maria Cândida Trindade Costa de Seabra
Maria Célia Dias de Castro
Maria Célia Lima-Hernandes
Maria Cristina Rigoni Costa
Maria da Aparecida Meireles de Pinilla
Maria da Conceição Paiva
Maria da Graça Lisboa Castro Pinto
Maria do Céu Fonseca
Maria do Socorro Pessoa
Maria Fernanda Garbero de Aragão
Maria Francisca Xavier
Maria Gorete Neto
Maria Helena de Moura Neves
Maria Helena Mira Mateus
Maria João Marçalo
Maria José Coracini
Maria José Grosso
Maria Laura Bettencourt Pires
Maria Luceli Faria Bastistote
Maria Lúcia C. V. O. Andrade
Maria Luiza Braga
Maria Marta Pereira Scherre
Maria Suelí de Aguiar
Maria Teresa Lino
Maria Zilda da Cunha
Mariagrazia Russo
Mariângela Rios de Oliveira
Marilda Cavalcanti
Marilúcia Mendes Ramos
Marina Rosa Ana Augusto
Mário Eduardo Viaro
Mário Pinharanda
Marli Quadros Leite
Masayuki Toyoshima
Mathias Arden
Matilde Virginia Ricardi Scaramucci
Maura Alves de Freitas
Melliandro M. Galinari
Meng Yin Bi
Mirian Santos de Cerqueira
Monica Lupetti
Monica Simas
Nara Maria Fiel de Quevedo Sgarbi
Nilza Barrozo Dias
Norma Lopes
Orlene Lúcia de Saboia Carvalho
Otília Costa e Sousa
Oto Araújo Vale
Paola Leone
Patrícia Carvalhinhos
Paula de Paiva Limão
Paulo Osório
Pedro Carlos Louzada Fonseca
Raul de Souza Püschel
Regina Helena Pires de Brito
Renata Barbosa Vicente
Rita de Cássia Ribeiro de Queiroz
Roberto Gomes Camacho
Roberto Mulinacci
Roberval Teixeira e Silva
Rodrigo Marques
Rogelio Ponce de León Romeo
Roland Schimdt-Riese
Rosane Amado
Rosangela Sarteschi
Ruben Rodrigues
Sanderléia Roberta Longhin-Thomazi
Sebastião Carlos Gonçalves
Sebastião Elias Milani
Sérgio Paulo Guimarães Sousa
Silvia Lucia Bigonjal Braggio
Sinval Martins de Sousa Filho
Soélis Teixeira do Prado Mendes
Solange Fiuza Cardoso Yokozawa
Suely Corvacho
Tang Si Juan
Tânia Ferreira Rezende
Valeria Tocco
Vânia Cristina Casseb-Galvão
Vania L. R. Dutra
Vanise Medeiros
Vera Lúcia de Oliveira
Verli Fátima Petri da Silveira
Victor Semedo
Vima Lia Rossi Martin
Vito Antonio D'Armento
Vivianne Fleury de Faria
Xoán Carlos Lagares
Ye Zhi Liang
Zhang Weiqi
Zhao Hongling

SUMÁRIO

Apresentação.....1
Introdução.....3

PARTE I

SIMPÓSIO 2 – CONFIGURAÇÃO DO SISTEMA PRONOMINAL DO PORTUGUÊS
Coord: Tânia Ferreira Rezende - Roland Schmidt-Riese

Sistemas de concordância e de correferência no paradigma pronominal de primeira pessoa do plural no português brasileiro
Dorothy Bezerra Silva de Brito, Adeilson Pinheiro Sedrins.....15
Diferentes usos dos pronomes pessoais: inovação do português brasileiro ou tendência da língua portuguesa?
Ediene Pena-Ferreira.....31
Indexicalidade e definitude. Sobre os determinantes definidos em português medieval
Sarah Bürk.....51

SIMPÓSIO 6 – ETIMOLOGIA E LINGUÍSTICA HISTÓRICA DA LÍNGUA PORTUGUESA
Coord: Mário Eduardo Viaro - Américo Venâncio Lopes Machado Filho

A história da variação do complemento infinitivo em português
Maria Auxiliadora da Fonseca Leal.....73
Ainda sobre "As origens e estruturação histórica do léxico português": étimo e processos de formação em dados do Atlas Linguístico do Brasil (ALIB)
Américo Venâncio Lopes Machado Filho, Isamar Neiva.....87
O pecado em memória: estudo lexicográfico de um texto de 1521
Lisana Rodrigues Trindade Sampaio, Cemary Correia de Sousa, Américo Venâncio Lopes Machado Filho.....105
Cartas abertas na imprensa de Mossoró-RN: analisando a trajetória de uma tradição discursiva
Lucimar Bezerra Dantas da Silva.....119
O Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa (DELPo): conceitos de metalema, hemilema, hiperlema e ultralema
Mário Eduardo Viaro.....143
A *Gramática* de Fernão de Oliveira: anotações críticas sobre a edição de uma obra do final da Idade Média portuguesa
Jane Keli Almeida da Silva, André Luís de Alcântara Santos; orientador: *Américo Venâncio Lopes Machado Filho*.....157

SIMPÓSIO 8 – SINTAXE PORTUGUESA: CONVERGÊNCIAS, DIVERGÊNCIAS E INFLUÊNCIAS
Coord: Barbara Gori – Vanessa Castagna

O basileto crioulo das ilhas de Cabo Verde no romance *Odju d'agu* de Manuel Veiga
Natalia Czopek.....185

Ecos da remarcação do parâmetro do sujeito nulo no PB: o caso das sentenças existenciais
Juliana Marins, Maria Eugenia Lammoglia Duarte.....203

SIMPÓSIO 13 – O SUJEITO E A LÍNGUA SOB DETERMINAÇÕES DO DISCURSO E DA HISTÓRIA
Coord: Kátia Menezes de Sousa - Cleudemar Alves Fernandes

As reconfigurações das materialidades discursivas e o reposicionamento dos sujeitos no dispositivo de inovação
Kátia Menezes de Sousa.....225
A constituição de um espaço de dizer no batimento entre língua e história: o sujeito norte mato-grossense na Amazônia Legal brasileira
Tânia Pitombo-Oliveira.....241
Memória e história na mídia: a imagem de Dilma Rousseff nas eleições de 2014 no Brasil
Edjane Gomes de Assis.....259
Da ordem da língua à ordem do discurso: a intolerância no discurso político contemporâneo
Vanice Sargentini.....281
O sujeito e a verdade em *O homem duplicado* de José Saramago
Karina Luiza de Freitas Assunção.....293

SIMPÓSIO 14 – GRAMÁTICA COMUNICATIVA DA LÍNGUA PORTUGUESA
Coord: Liliane Santos - Maria Luceli Faria Batistote

Reflexão diacrónica sobre a abordagem comunicativa no ensino de PLE
Ângela Patrícia Luís de Oliveira Salvador Bruno.....309
O ato de fala *desculpa* numa gramática comunicativa do português
Thomas Johnen.....319
A língua portuguesa e a constituição identitária do sujeito indígena: relato de uma experiência
Maria Luceli Faria Batistote.....339
Respostas negativas no português do Brasil
Liliane Santos.....349

SIMPÓSIO 15 – LINGUÍSTICA HISTÓRICA E ONOMÁSTICA: LÍNGUAS ROMÂNICAS, LÍNGUAS INDÍGENAS E LÍNGUAS DE SINAIS
Coord: Maria Suelí de Aguiar - Maria Célia Dias de Castro

Um olhar onomástico aos nomes de alguns santos católicos
Maria Suelí de Aguiar.....369
Graus de motivação e toponímia maranhense
Maria Célia Dias de Castro.....389
O uso de tecnologias digitais no ensino de língua portuguesa para alunos surdos
Fernanda Grazielle Aparecida Soares de Castro, Hector Renan da Silveira Calixto.....409

SIMPÓSIO 16 – ESTUDOS ESTILÍSTICOS
Coord: Guaraciaba Micheletti - Ana Elvira Luciano Gebara

Palavra, discurso e estilo: Tradição e transgressão em João Ubaldo Ribeiro
Denise Salim Santos.....425
Diálogos interculturais entre os irmãos Grimm e Chico Buarque: revisitando narrativas infantis clássicas
Cristiane Schmidt.....441

SIMPÓSIO 20 – HISTÓRIA E MEMÓRIA NA LÍNGUA PORTUGUESA EM TEMPOS DE COLONIZAÇÃO/DESCOLONIZAÇÃO LINGUÍSTICA
Coord: Vanise Medeiros - Verli Petri

Língua e mundialização literária: uma história da língua portuguesa na contemporaneidade
Carolina P. Fedatto.....459
Um sabá nos trópicos – memórias em confluência
Gileade Godoi.....477
Língua oficial em espaços de imigração: modos de praticar e de oficializar
Maria Cleci Venturini.....487
Uma língua de estado não sexista. Descolonizando a língua oficial da dominação sexual
Mónica Graciela Zoppi Fontana.....503
A memória e os movimentos do sujeito: leitura e literatura construindo a autoria dos alunos da educação básica
Soraya Maria Romano Pacífico.....521
Memória e processos lexicais em mídia popular
Tania Conceição Clemente de Souza; Jonathan Ribeiro Farias de Moura.....535
Que língua é essa que, em solo brasileiro, se institucionaliza nos instrumentos linguísticos?
Vanise Medeiros, Verli Petri.....549
Língua portuguesa, patrimônio linguístico-cultural: da memória que atravessa o dizer do gramático brasileiro sobre a língua no século XX
Thaís de Araujo da Costa.....565

SIMPÓSIO 25 – DEMONSTRAÇÃO DOS USOS, NORMAS E IDENTIDADES LINGUÍSTICAS LOCAIS
Coord: Sebastião Elias Milani - Daniel Marra da Silva

Fatos fonéticos e fonológicos constatados na pesquisa do Atlas Linguístico de Goiás – ALINGO
Sebastião Elias Milani; Daniel Marra da Silva.....589
Traços identitários do falar do sul de Goiás: realizações do /o/
Isadora Massad Giani Pinheiro.....607
Diversidade e variação linguística em contextos mato-grossenses
Neusa Inês Philippsen.....623

SIMPÓSIO 31 – DIFUSÃO DO PORTUGUÊS: DIFERENTES CONTEXTOS, MÚLTIPLAS REALIDADES
Coord: Regina Pires de Brito - Neusa Barbosa Bastos

Português falado na Áustria
Cláudia Fernandes.....643
Língua portuguesa: difusão, variedades e identidade em estudantes cabo-verdianos e portugueses
Maria Helena Ançã.....659
Língua portuguesa e ensino: lusofonia em perspectiva historiográfica
Neusa Maria Oliveira Barbosa Bastos, Regina Pires de Brito.....677

SIMPÓSIO 34 – A NEOLOGIA NO SÉCULO XXI – CASOS DO QUOTIDIANO
Coord: Ieda Alves - Teresa Lio - Madalena Teixeira

Do neologismo ao empréstimo: a Itália descobre o Brasil? Ou o Brasil descobre a Itália?
Lilian Manes de Oliveira.....689
A neologia – reflexão sobre a variação e a instabilidade conceptual
Madalena Contente, Maria Teresa Rijo da Fonseca Lino.....701

SIMPÓSIO 35 – LINGUAGEM E COGNIÇÃO – ASPECTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS DA PERSPECTIVA SOCIOCOGNITIVA
Coord: Edwiges Maria Morato - Heronides Maurílio de Melo Moura

Relações entre fala e gesto: a referenciação multimodal
Patrik Aparecido Vezali.....713
Como o milagre da leitura é possível? Investigando processos biológicos e culturais da produção de sentidos em leitura
Rosângela Gabriel.....735
Analogia, metáfora e outras projeções em gêneros não literários: funcionalidade e implicações sociocognitivas
Aline Pereira de Souza.....753

SIMPÓSIO 36 – A QUESTÃO DA(S) LÍNGUA(S) PORTUGUESA(S): ENTRE O INSTITUCIONAL E A MEMÓRIA DO FUTURO
Coord: Carla Barbosa Moreira - Juciele Pereira Dias

Questões sobre "linguagens, códigos e novas tecnologias" no Youtube
Carla Barbosa Moreira, Juciele Pereira Dias.....773
Nos comentários, a língua: O sujeito, seus discursos e seus espaços para (não) dizer na mídia
Silmara Dela Silva.....793
Saberes linguísticos como discurso: A língua portuguesa em jogo
Eliana de Almeida.....809
Memória e arquivo em retorno em concepções de língua portuguesa entre tradutores e estudantes de tradução
Solange Mittmann.....823
O conceito de variação linguística no ensino de língua materna segundo as crônicas e colunas da mídia online: Uma proposta discursiva
Ronaldo Adriano de Freitas.....833

SIMPÓSIO 38 – ESTUDOS SOCIOLINGUÍSTICOS E SOCIOCULTURAIS EM LÍNGUA PORTUGUESA
Coord: Anna Christina Bentes - Sebastião Carlos Leite Gonçalves

Interrupção e reformulação na entrevista sociolinguística, prática de poder?
M. Emília Pereira.....851

SIMPÓSIO 44 – DIVERSIDADE DIALETAL, MULTILINGUISMO E CONTATO DE LÍNGUAS: IMPLICAÇÕES PARA A GRAMÁTICA DAS LÍNGUAS NATURAIS NA PERSPECTIVA DOS ESTUDOS LINGUÍSTICOS FORMALISTAS
Coord: Heloisa Maria Moreira Lima-Salles - Eloisa Nascimento Silva Pilati

Passivas no português brasileiro: Considerações acerca da estrutura em uma língua de tópico e o ensino
Marina Rosa Ana Augusto, Rafaella Faria Alves de Souza.....869
Sobre as orações gerundivas com sujeito oracional no português do Brasil
Camila Parca Guaritá.....883
"Your inside is out when your outside is in" – O lugar da sua gramática e da outra gramática na sua mente e na escola
Ricardo Joseh Lima, Mônica de Azevedo Rodrigues Paulo, Thayane Santos Antunes.....895
Desenvolvimento de habilidades em língua portuguesa em sala de aula – Como chegar ao conhecimento linguístico explícito?
Eloisa Nascimento Silva Pilati, Helena Guerra Vicente.....913
A manifestação da concordância verbal nas redações do ENEM de alunos da Educação de Jovens e Adultos – EJA
Alzira Neves Sandoval, Stefania Caetano Martins de Rezende Zandomênico.....925
Desenvolvimento da consciência sintática em sala de aula
Juliana Carolina Argenta Carlos Lopes da Silva.....941

SIMPÓSIO 46 - GRAMATICALIZAÇÃO, SUBJETIFICAÇÃO E MUDANÇA LINGUÍSTICA: ESTUDOS DE CASOS NAS DIVERSAS VARIEDADES DO PORTUGUÊS
Coord: Edson Rosa Francisco de Souza - Jussara Abraçado
Aqui, *aí*, *ali* e *lá* em sintagmas nominais indefinidos: um estudo de gramaticalização em perspectiva funcionalista
Francisco Wildson Confessor.....959

SIMPÓSIO 47 – PORTUGUÊS DO BRASIL: HISTÓRIA, CONTATOS E VARIEDADES
Coord: Konstanze Jungbluth - Layla C. Iapechino Souto - Mari Noeli Kiehl

A variação do português em comunidades afro-brasileiras do RS: entre a origem africana e o português contemporâneo
Antonio Carlos Santana de Souza.....983
"Nacionalidade é brasileira […] *aber* coração chora pros dois". Co-construções bilíngues – atos de identidades biculturais
Konstanze Brigitte Jungbluth.....1003
Vocábulos triviais do português brasileiro: da oralidade ao dicionário
Maria Cristina Parreira, Rosimar de Fátima Schinelo.....1013

Manutenção e perda das línguas e culturas italianas de imigração no eixo Rio de Janeiro-Juiz de Fora
Mario Luis Monachesi Gaio.....1027
Contando a própria identidade – uma narrativa quilombola como projeto colaborativo
Rita Tamara Vallentin.....1041
A dêixis de pessoa na comunidade de Siricari-PA: uma variação do português brasileiro
Walkíria Neiva Praça, Cristiane Torido Serra.....1055

SIMPÓSIO 50 – A ARGUMENTAÇÃO NA LÍNGUA PORTUGUESA: ABORDAGENS RETÓRICO-DISCURSIVAS
Coord: Melliandro Mendes Galinari - Helcira Maria R. de Lima

O eu e o outro: aforização, argumentação e construção de imagens na eleição presidencial brasileira de 2014
Glaucia Muniz Proença Lara.....1075
Ethos no discurso midiático: valores retóricos na formação da imagem do enunciador
Claudia Maria Sousa Antunes.....1097
Emoções suscitadas e emoções expressas: Contribuições da retórica e da linguística discursiva para análise de um vídeo-resposta
Helcira Lima.....1113
A retórica como elemento de análise da transição histórica: do Pe. Antônio Vieira a Antero de Quental
Natalia Tammone, Artur Daniel Ramos Modolo.....1129
Argumentação e erística: Pequeno ensaio sobre a mentira
Eliana Amarante de Mendonça Mendes.....1145
Resumo acadêmico: Uma abordagem segundo a teoria da argumentação na língua
Cristiane Dall Cortivo-Lebler.....1159

SIMPÓSIO 52 – ESTUDOS HISTÓRICOS DO LÉXICO E LEXICOGRAFIA DO PORTUGUÊS
Coord: Maria Filomena Gonçalves - Clotilde de Almeida Azevedo Murakawa

O 'campo das cores' no Dicionário Histórico do Português do Brasil (sécs. XVI-XVIII)
Maria Filomena Gonçalves.....1081
Traços do léxico nordestino em *Memorial de Maria Moura,* de Rachel de Queiroz
Carlos Alberto de Souza.....1099
As expressões sintagmáticas no Dicionário Histórico do Português do Brasil (DHPB)
Odair Luiz Nadin, Clotilde de Almeida Azevedo Murakawa.....1125

SIMPÓSIO 54 – GLOBALIZAÇÃO LINGUÍSTICA, MOBILIDADE E METAREFLEXIVIDADE
Coord: Inês Signorini - Luiz Paulo da Moita Lopes - Marilda Cavalcanti

Contribuições da Linguística Aplicada para o ensino de português
Inês Signorini.....1145
Superdiversidade no contexto escolar de fronteira: Diálogo de saberes
Maria Inêz Probst Lucena, Maria Elena Pires-Santos.....1153

PARTE II

SIMPÓSIO 3 – LITERATURA EM TRÂNSITO: EM VIAGEM À CASA DO OUTRO
Coord: Maria Fernanda Garbero de Aragão - Giorgio de Marchis

"- É irmão. A vida é dura": A bastardia em *Desalma*, de Ana Paula Maia.
Maria Fernanda Garbero.....1173
(Re)tecendo os espaços de ser: Sobre a escrevivência de Conceição Evaristo como recurso emancipatório do povo afro-brasileiro
Henrique Furtado de Melo, Maria Carolina de Godoy.....1189
Viajando no barco do outro: Mia Couto e Guimarães Rosa
Marli Fantini Scarpelli.....1209
Nas encruzilhadas de *Becos da memória*, de Conceição Evaristo, e *Texaco*, de Patrick Chamoiseau: A diáspora negra entre remoção, deambulação e resistência
Júlia Almeida.....1225
Estranha morada em Manoel de Barros
Mara Conceição Vieira de Oliveira, Paula Campos de Castro.....1241
O testemunho do exílio em *Comissão das lágrimas*, de António Lobo Antunes
Cid Ottoni Bylaardt.....1257
Geografias do precário: Um estudo da ficção de João Gilberto Noll
Analice de Oliveira Martins.....1271
Eu/ele e as visões do mundo de e em Graciliano Ramos
Giovanni Ricciardi.....1281
Intercultura, o outro e atualidade de Jorge Amado
Antonella Rita Roscilli.....1285
O outro na dialética da colonização lusitana dos trópicos - *Desmundo*, de Ana Miranda, e *Choriro*, de Ungulani Ba Ka Khosa
Edvaldo A. Bergamo.....1293
O invisível Hotel Ryugyong, representações do outro no romance *Dentro do segredo, uma viagem na Coreia do Norte*, de José Luís Peixoto
Vânia Cecília Almeida Rego.....1309
Quando o escritor é anfitrião da própria cidade.
Enrico Martines.....1333

SIMPÓSIO 19 – ESCRITAS POÉTICAS EM LÍNGUA PORTUGUESA: DIÁLOGOS CRÍTICOS
Coord: Alexandre Pilati - Solange Fiuza Cardoso Yokozawa

Progresso e sentido da história em *O carro da miséria*, de Mário de Andrade
Alexandre Pilati.....1347
Realismo e natureza morta em "Boi morto", de Manuel Bandeira
Ana Laura dos Reis Corrêa.....1363
Saída à francesa – Poetas franceses e dilemas brasileiros na poesia de Drummond nos anos 50
Homero Vizeu Araújo.....1383
Autenticidade, necessidade e desencanto no itinerário poético de José Terra
Fernando Carmino Marques.....1397
Arte e inteligibilidade: "Não-coisa", de Ferreira Gullar.
Bernard Herman Hess.....1411
O diálogo por um fio – de Ariane – na lírica contemporânea escrita por mulheres.
Maria Severina Batista Guimarães.....1427

Poetas anônimos e produções marginais periféricas: processos de autoria e subjetivação
Eliane Aparecida Bacocina.....1443
Confluências entre poesias de João Cabral de Melo Neto e Carlos de Oliveira
Kelly Beatriz do Prado.....1461
Bandeira, Drummond e a nova poesia brasileira
Raquel Beatriz Junqueira Guimarães.....1481
"Os fios finos" e o "largo leito"
Assunção de Maria Sousa e Silva.....1499
Angélica Freitas e Paulo Henriques Britto: uma conversa entre duas formas de vida
Ana Paula El-Jaick.....1517

SIMPÓSIO 24 – LITERATURA, HISTÓRIA E IMAGINÁRIO DO BRASIL COLONIAL: ESCRITAS E REPRESENTAÇÕES
Coord: Pedro Carlos Louzada Fonseca - Márcia Maria de Melo Araújo

A poesia de Gregório de Matos em João Adolfo Hansen: artigo em reposição
João Carlos Felix de Lima.....1539
O papel dos textos legais e dos relatórios de viagem do período colonial sobre as representações sociais europeias
Lucio Lord, Adriano Dornelles.....1559
Influência do imaginário nos *Diálogos das Grandezas do Brasil* de Ambrósio Fernandes Brandão
Márcia Maria de Melo Araújo.....1577
Tempo, mistério e linguagem: a representação na *História do Futuro* do Padre Antônio Vieira
Patricia de Freitas Camargo.....1591
O imaginário do feminino e a retórica da feminização no descobrimento da América e na colonização do Brasil
Pedro Carlos Louzada Fonseca.....1607

SIMPÓSIO 29 – ESTUDOS DO ESTILO EM DIFERENTES GÊNEROS DISCURSIVOS
Coord: Elis de Almeida Cardoso - Álvaro Antônio Caretta

Estilo e discurso literário
Elis de Almeida Cardoso.....1625
O estilo na canção popular brasileira
Álvaro Antônio Caretta.....1637
O estilo dos gêneros digitais: o blog educacional
Daniervelin Renata Marques Pereira.....1653
Marcas de estilo individual e estilo de gênero em resumos escritos por universitários
Márcia Helena de Melo Pereira.....1673
Uma questão de estilo: as singularidades do gênero videoaula youtubiana de escrita/redação científica
Simone Cristina Mussio.....1693
O estilo e a relação entre tipos textuais na composição do gênero prontuário médico
Kênia de Souza Oliveira.....1713
As três camadas estilísticas: análise do estilo na divulgação científica no Facebook
Artur Daniel Ramos Modolo.....1731

Estilística e futebol: um estudo das crônicas ludopédicas de Nélson Rodrigues
Claudio Cezar Henriques.....1751

SIMPÓSIO 49 – LÍNGUA, DISCURSO, IDENTIDADE
Coord: Beth Brait - Anderson Salvaterra Magalhães - Adriana Pucci Penteado de Faria e Silva

Tradutores portugueses e seus motivos - as justificativas de traduções para o português no fim do século XVIII
Cláudio Denipoti.....1769
As construções discursivas do trabalho do imigrante em *Amar, verbo intransitivo*, *um idílio,* de Mário de Andrade
Angela Maria Rubel Fanini.....1791
Discurso e identidade em canções brasileiras
Maria Inês Ghilardi-Lucena.....1815
Cosmos e espelho da língua: apontamentos à margem do crioulo
Maria da Graça Gomes De Pina.....1835

SIMPÓSIO 55 – CONSTRUÇÃO E DESCONSTRUÇÃO DE FRONTEIRAS GEO-LINGUÍSTICA, SÓCIO-CULTURAIS E LITERÁRIAS
Coord: Paula Limão - Vera Lúcia de Oliveira - Mariagrazia Russo

"Terrorismo literário": Manifesto da literatura marginal
Ana Paula Franco Nobile Brandileone.....1847
Para além da ousada ambiguidade jamesiana: O livro *A outra* de Ana Teresa Pereira
Anabela Oliveira da Naia Sardo.....1869
Enraizamento e rendição da língua portuguesa no Japão nos séculos XVI e XVII: Uma língua sem fronteiras para demarcações culturais
Carlo Pelliccia.....1891
Representações pós-coloniais na construção da linguagem de Mia Couto
Cinthia Lopes de Oliveira.....1907
Fronteiras linguísticas diatópicas e diastráticas na narrativa de Miguel Torga: Análise das estruturas conversacionais como ação social nas obras *Bichos*, *Contos da Montanha* e *Novos Contos da Montanha*
Maria Antonietta Rossi.....1923
De como a cultura e a figura do índio são projetadas a partir de uma literatura "marginalizada"
Maria Georgina dos Santos Pinho e Silva, Huarley Mateus do Vale Monteiro.....1937
Como Caliban desconstruiu a fronteira de Próspero
Maria Rosa Adanjo Correia.....1949
O espaço linguístico fronteiriço luso-espanhol. Percursos para a construção de identidades. Um olhar na Raia alentejana / *Raya extremeña*
Mariagrazia Russo.....1963
O "portunhol" da América Latina no ciberespaço: De interlíngua e língua de fronteira a língua de intercompreensão e língua literária sem fronteiras
Paula Cristina de Paiva Limão.....1985
A Lição da Rainha Ginga
Rita Ciotta Neves.....2003
O Brasil visto de baixo para cima em *Pensamentos de um correria*, de Ferréz
Vera Lúcia de Oliveira.....2017

O Portunhol/Portuñol na poesia de Fabián Severo
Cristiana Crinò.....2027

SIMPÓSIO 56 – LITERATURA BRASILEIRA: RELAÇÕES ENTRE HISTÓRIA, CULTURA E LÍNGUA
Coord: Adeítalo Manoel Pinho - Mauro Nicola Póvoas

Culturas e linguagem na ficção de Milton Hatoum
Amina Di Munno.....2047
Narrativas contemporâneas do cárcere no Brasil e na Itália: entre a voz do indivíduo e o coro dos prisioneiros
Luciana Paiva Coronel.....2059
João Ubaldo, Deus e o diabo na terra do sol
Edil Silva Costa, Pérola Cunha Bastos 2075
Vozes poéticas de Mato Grosso: história, cultura e identidade
Adriana Lins Precioso.....2093

SIMPÓSIO 60 – O PASSADO-PRESENTE: AS CANTIGAS MEDIEVAIS E A CONTEMPORANEIDADE
Coord: Maria Fernanda Garbero de Aragão - Xoán Carlos Lagares Diez

Diálogos poéticos: Leitura, reescrita e permanência da poesia provençal e trovadoresca
Carla Cristina Fernandes Souto.....2113

SIMPÓSIO 61 – TRAVESSIAS E DIÁLOGOS LITERÁRIOS
Coord: João Vianney Cavalcanti Nuto - Mônica Horta Azeredo

Experiência inacabada da morte e da loucura em *Berço de corvos*, de María Zaragoza e Dídac Plà, e em *Cemitério dos vivos*, de Lima Barreto
Maria Aline de Andrade Correia.....2139
Carnavalização em *Mar Morto*: diálogos entre Bakthin e Jorge Amado
Denise Dias.....2151
A ficcionalização do mundo: uma viagem no informe
Elizabeth de Andrade Lima Hazin.....2165
Vozes d'África: autoria e relações de poder em duas autobiografias de escravos
João Vianney Cavalcanti Nuto.....2175
A magia poética da alegria e do amor, em *Primeiras Estórias*, de Guimarães Rosa
Juliana Estanislau de Ataíde Mantovani.....2185
No limiar entre o eu e o outro: leitura interartes do conto *A terceira margem do rio*, de João Guimarães Rosa
Kelly Fabíola Viana dos Santos.....2203
Nas redes da leitura: um anacrônico paralelismo entre história e ficção
Leny da Silva Gomes.....2225
Tradução de literatura peruana ao português: uma experiência em sala de aula
Lucie Josephe de Lannoy.....2239
Sonhos roubados de umas meninas da esquina: traduções intersemióticas ou dialogismo intertextual entre literatura e cinema brasileiros
Gislene Maria Barral Lima Felipe da Silva, Mônica Horta Azeredo.....2257

A equipolência linguística em Mário de Andrade e seu herói sem caráter
Sâmella Michelly Freitas Russo.....2279

PARTE III

SIMPÓSIO 5 – LÍNGUA DE HERANÇA – EM BUSCA DE FUNDAMENTOS TEÓRICOS E ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS
Coord: Maria Célia Lima-Hernandes - Felícia Jennings-Winterle

Definindo espaços para uma abordagem pedagógica do português como língua de herança
Felicia Jennings-Winterle.....2297

SIMPÓSIO 7 – ENSINAR QUAL LÍNGUA? LER QUAL LITERATURA? DIVERSIDADE LINGUÍSTICA, LETRAMENTO LITERÁRIO E INTERCULTURALIDADE EM PAÍSES DE LÍNGUA PORTUGUESA
Coord: Aracy Alves Martins - Victor Semedo

A formação do leitor literário na escola pública
Verônica Maria de Araújo Pontes.....2307
Livros didáticos de literatura e (des) construção de identidades: reflexões acerca das Leis Federais Brasileiras nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008
Ana Paula dos Santos De Sá.....2323
"Era uma vez uma menina linda, linda ... De pele negra": leitura e produção de sentidos de conto por crianças brasileiras
Sandra Patrícia Ataíde Ferreira, Suzana dos Santos Gomes, Sâmia Macedo Ferreira, Fabíola Mônica da Silva Gonçalves, Maria Celina Teixeira Vieira.....2337
Representação da juventude na literatura africana de língua portuguesa: a narrativa juvenil de Ondjaki
Alice Áurea Penteado Martha.....2353
O leitor e a educação literária no ensino médio
Daniela Maria Segabinazi ; Raquel Sousa da Silva.....2367
A questão da diversidade linguística no acervo da ABEC (1989-2000): subsídios para se pensar o multidialetismo na atualidade
Giovana de Sousa Rodrigues.....2385
Letramento literário e formação de leitores
Vanderleia da Silva Oliveira; Ana Paula Franco Nobile Brandileone.....2401

SIMPÓSIO 9 – DESCRIÇÃO FUNCIONAL E ENSINO DO PORTUGUÊS
Coord: Roberto Gomes Camacho - Erotilde Goreti Pezatti

Norma e identidade social
Roberto Gomes Camacho.....2419
Restrições de acessibilidade na aquisição das construções relativas na escrita infantil
Gabriela Maria de Oliveira-Codinhoto.....2437
A ordenação de constituintes no ensino de português
Erotilde Goreti Pezatti.....2459

A plausibilidade interpretativa de relações retóricas sobrepostas na articulação de orações no português brasileiro
Maria Beatriz Nascimento Decat.....2475
Orações adverbiais reduzidas de gerúndio: o ensino do português e a perspectiva da gramática discursivo-funcional
Ana Maria Paulino Comparini, Lisângela Aparecida Guiraldelli.....2495

SIMPÓSIO 10 – ENTRE A LINGUÍSTICA E A DIDÁTICA: A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE PORTUGUÊS E O CONHECIMENTO LINGUÍSTICO
Coord: Adriana Baptista - Celda Choupina

A implicação da metalinguagem linguística na difusão de conteúdos gramaticais e na construção do conhecimento em alunos e agentes educativos
Celda Choupina; Adriana Baptista; José António Costa.....2517
Contribuição da linguística da enunciação para o ensino do léxico de português como língua adicional
Bruna Sommer Farias; Elisa Marchioro Stumpf.....2539
Uso e reflexão no ensino de gramática: uma inovação possível nas atividades pedagógicas
Camilla Maria Martins Dutra; Laura Dourado Loula.....2559
Do conhecimento gramatical ao conhecimento didático no ensino da gramática: perceções de docentes do 2.º ciclo do ensino básico
Maria Cristina Vieira da Silva; Íris Susana Pires Pereira.....2575
Análise linguística e formação de professores: Um discurso sobre a dicotomia teoria e prática
Maria de Lourdes Rossi Remenche, Nívea Rohling.....2593
Análise linguística e formação de professores de língua portuguesa: refletindo para o ensino e ensinando para a reflexão
Mônica Mano Trindade Ferraz, Mariana Lins Escarpinete.....2611

SIMPÓSIO 11 – ENSINO-APRENDIZAGEM DE PORTUGUÊS E OS (MULTI)LETRAMENTO(S)
Coord: Cláudia Graziano Paes de Barros - Otília Costa e Sousa

Formação e práticas de docentes de língua portuguesa na perspectiva dos multiletramentos
Leandra Ines Seganfredo Santos.....2633
Novos Letramentos e Ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa: reflexões sobre práticas escolares
Cláudia Graziano Paes de Barros.....2651
Reflexões sobre os percursos de letramento de professores de língua portuguesa em formação e possíveis repercussões em suas práticas pedagógicas
Ana Lúcia de Campos Almeida.....2667
Letramentos na escola: as novas tecnologias e as práticas sociais de leitura e de escrita
Lúcia Helena Medeiros.....2683
Gêneros digitais: escolhas discentes - Opções docentes
Nara L. C. Salamunes.....2701

As interfaces digitais e suas contribuições para as práticas de letramento infantil na contemporaneidade
Fernanda Maria Almeida dos Santos; Verena Santos Abreu.....2715
Mutiletramentos e o ensino na educação de jovens e adultos
Helenice Joviano Roque-Faria, Márcia Regina Boni.....2737
O letramento acadêmico em arquivologia: a proposta do projeto sesa à luz dos estudos bakhtinianos
Eliete Correia dos Santos, Maria de Fátima Almeida.....2757

SIMPÓSIO 17 – O ENSINO DE PORTUGUÊS PARA ESTRANGEIROS NO BRASIL: DA IMIGRAÇÃO EUROPEIA DO SÉCULO XIX ÀS MIGRAÇÕES INTERNACIONAIS
DO XXI
Coord: Norimar Júdice - Patrícia Almeida

Tradição e improvisos no ensino de português no Maranhão: final do século XIX e início do século XX
Maria José Nelo.....2779
O ensino de português para estrangeiros na região de São Paulo: do final do século XIX a meados do século XX
Aparecida Regina Borges Sellan.....2799
O Brasil dos anos 40 em material de ensino de português para estrangeiros
Norimar Júdice.....2819
Os gêneros carta e *e-mail* em materiais de português para estrangeiros editados no Brasil: mudanças ao longo do tempo
Adriana L. do P. Rebello.....2843
Terra Brasil: para o ensino da diversidade linguística e cultural brasileira no século XXI
Regina L. Péret Dell´Isola.....2855

SIMPÓSIO 18 – TELECOLABORAÇÃO E PLE: CONTRIBUIÇÕES DO PROJETO TELETANDEM
Coord: Livia Assunção - Maisa de Alcântara Zakir

Telecolaboração e projeto Teletandem: modalidades e identificação de temática intercultural
Maisa de Alcântara Zakir.....2867
Proposta de uso de jogo lúdico para o ensino-aprendizagem de português e de espanhol em Teletandem
Ronaldo Tavares Gomes; *Mônica Baêta Neves Pereira Diniz*.....2885
Ensino e aprendizagem de PLE através do Skype: o uso do Padlet
Filipa Matos.....2905

SIMPÓSIO 21 – ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA E A CONSTRUÇÃO DE SUBJETIVIDADES NO DISCURSO ESCOLAR
Coord: Sinval Martins de Sousa Filho - Cristina Batista de Araújo

Sujeitos-Professores e a língua escrita: história, memória e implicações para os seus fazeres pedagógicos, identidades profissionais e processos de subjetivação
Filomena Elaine Paiva Assolini.....2919

Estudo preliminar sobre subjetividade e identidade do aluno-leitor numa sequência didática do gênero poema
Cássia Rodrigues Dos Santos.....2935
Representações e experiências de ensino e aprendizagem de língua portuguesa: contribuições para a inserção social de povos indígenas
Douglas Da Silva Jorge; Mariney Pereira Conceição.....2953
A avaliação enquanto dispositivo de subjetivação: a prova de redação do enem em questão
Luciana Kuchenbecker Araújo; Sinval Martins De Sousa Filho.....2969
"Ser Professor" ou "Tornar-se Professor" de língua portuguesa: experiências no Pibib/UEM
Ana Maria De Carvalho; Maria Do Socorro Da Silva Batista.....2987
As contribuições da sequência didática para a constituição do aluno como sujeito autor em produções textuais
Valéria Schmid Queiroz.....3003
O cuidado de si na educação: em questão o caso Isadora Faber
Cristhiane Gomes Dos Santos.....3023
Subjetividade e formação do leitor: o problema da ausência da leitura literária nos livros didáticos do Ciclo 1 do Ensino Fundamental
Sheila Oliveira Lima.....3039
A língua portuguesa nos modos de subjetivação escolar do povo Akwén-Xerente (Jê)
Sinval Martins De Sousa Filho.....3057
Constituição de subjetividades no discurso e no letramento escolar
Paulo Roberto Almeida.....3073

SIMPÓSIO 22 – QUESTÕES SEMÂNTICO-SINTÁTICAS NA PESQUISA E NO ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA
Coord: Darcilia Simões - Paulo Osório

Lost in translation: relativismo linguístico
Afrânio da Silva Garcia.....3091
O léxico e a leitura de textos literários no ensino fundamental
Aira Suzana Ribeiro Martins.....3107
Cenas enunciativas ou usos idiomáticos? Identidade e variação semânticas dos verbos *comer* e *quebrar* em PB
Márcia Romero.....3121
Aspectos semânticos, sintáticos e discursivos da antonomásia do nome próprio
Ana Lúcia Monteiro Ramalho Poltronieri Martins.....3143
Nominalizações em textos acadêmicos de português brasileiro (PB): alguns aspectos cognitivo-funcionais da estrutura argumental dos deverbais e possíveis implicações para o ensino de PB
Ana Larissa Adorno Marciotto Oliveira, Bárbara Malveira Orfanó, Monique Vieira Miranda.....3157
A revisão de textos como mediadora do processo de construção do sentido
Maria Aparecida Cardoso Santos.....3175
As relações sintáticas na obra de Lygia Bojunga: O fato linguístico-expressivo como motivação para o ensino de língua materna
Maria Teresa Gonçalves Pereira, Darcilia Simões.....3189
Concordância nominal de número com nomes próprios compostos
Edson Domingos Fagundes.....3205

Seleção lexical neológica nas redes sociais: uma proposta para o ensino da língua
Maria de Fátima Fernandes Bispo.....3221
Discursos contra-hegemônicos em *A varanda do frangipani*, de Mia Couto: apropriações de estratégias de construção narrativa em favor do real animismo africano
Flavio García.....3237
Advérbios em *-mente* na língua portuguesa: análise de propriedades sintático-semânticas
Gessilene Silveira Kanthack.....3261
Alguns problemas específicos na aquisição do português por falantes de línguas próximas (espanhol)
Marianne Akerberg.....3281
Estímulos à construção de padrões cognitivos voltados ao desenvolvimento de habilidades de leitura por meio de fenômenos de significação em textos de humor
Sayonara Abrantes de Oliveira Uchoa.....3297
Mato Grosso: de descrição a nome - um percurso enunciativo
Taisir Mahmudo Karim.....3317
O paralelismo sintático na produção de textos acadêmicos
Tania Maria Nunes de Lima Camara, Lília Alves Britto.....3329
A linguagem inovadora de "Recordações do escrivão Isaías Caminha", de Lima Barreto, pelo viés do jornal
Marta Rodrigues.....3347
Aspetos sobre o conjuntivo no português de Angola
Maria João Marçalo, João Muteteca Nauege.....3365
Mas era isso que eu queria dizer!
Darcilia Simões.....3379

SIMPÓSIO 27 – FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE PL2/PLE: PERSPECTIVAS DE LÁ E DE CÁ
Coord: Adriana Albuquerque - Livia Assunção

Casos de flutuação no emprego do modo subjuntivo no português brasileiro: uma investigação
Adriana Albuquerque, Martina Farias.....
Ensinando português à distância: prós e contras
Rosa Marina de Brito Meyer.....
Português para falantes de espanhol: aspetos chave na formação de professores.
Rocío Alonso.....
"Não parece, mas é": um estudo comparativo entre expressões idiomáticas do português brasileiro e do inglês norte-americano
Bárbara Baldwin.....
A substituição da palavra sim em respostas afirmativas no português brasileiro: um estudo descritivo para aplicabilidade no ensino de PL2E
Ana Rosa de Sá Donadio.....
Ensinar a ler e escrever em L2. Que perfil docente para ensinar alunos imigrantes?
Belisanda Tafoi.....
A percepção do humor crítico brasileiro por alunos de português como segunda língua para estrangeiros (PL2E): O jogo de palavras em charges na mídia impressa e na internet.
Sheila Mejlachowicz.....

Aspectos interacionais e culturais da ordem no ensino de português como segunda língua para estrangeiros (PL2E) no meio militar
Viviane Bousada Caetano da Silva.....
A crônica esportiva: como instrumento de interação social para o aluno internacional
Isabel Cristina Pozzi.....
Formação de professores em Timor-Leste: o desafio da escrita em língua portuguesa
Joice Eloi Guimarães.....

SIMPÓSIO 28 – DESAFIOS E ESTRATÉGIAS TRADUTÓRIAS PARA O SÉCULO XXI E A TRADUÇÃO APLICADA AO ENSINO DE PLE
Coord: Gian Luigi De Rosa - Maria João Marçalo - Kátia de Abreu Chulata – Maria José Coracini

Ángel Crespo: tradutor de poesia brasileira
Francielle Piuco Biglia.....
Problemáticas tradutórias e adequação sociolinguística: A tradução italiana de *Estive em Lisboa e lembrei de você* de Luiz Ruffato
Gian Luigi De Rosa.....
Variação linguística e tradução literária: impasses e possibilidades
Carolina Paganine.....
Tradutor "impróprio": do português ao italiano entre identidade e alteridade
Katia de Abreu Chulata.....

SIMPÓSIO 33 – A ABORDAGEM ACIONAL DO PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA: O ENSINO BASEADO EM TAREFAS
Coord: Maria José Grosso - Ana Paula Cleto - Sara Santos

Abordagem acional em curso de capacitação de professores de PLA: O ensino baseado em tarefas
Mônica Baêta Neves Pereira Diniz, Rafaela Pascoal Coelho.....
A perspectiva acional no ensino de português como língua estrangeira
Ayumi Nakaba Shibayama.....
Desempenho oral em português língua estrangeira do aprendente falante de chinês numa abordagem por tarefas
Sara Santos.....
O papel da tradução em tarefas que focam a competência sociocultural
Maria José Grosso & Jing Zhang.....

SIMPÓSIO 37 – ESTUDOS DO LÉXICO E DE DICIONÁRIOS E ENSINO DE PORTUGUÊS
Coord: Orlene Lúcia de Saboia Carvalho - Roberto Mulinacci - Valeria Tocco

A apropriação do léxico e o uso do dicionário nas aulas de língua portuguesa e de música com crianças nos anos iniciais do ensino fundamental
Kely Cristina Nogueira Souto; Evandro Carvalho de Menezes.....
O registro da pronúncia nos dicionários *Aurélio* e *Houaiss*
Maritana Luiza Onzi.....

O jeitinho brasileiro: culturema e a formação de unidades fraseológicas.
Heloisa da Cunha Fonseca.....
Campo lexical 'vestuário': verbetes do dicionário informatizado analógico de língua portuguesa
Michelle Machado de Oliveira Vilarinho.....
A valorização do contexto e do pragmatismo das expressões idiomáticas nos dicionários monolíngues e bilíngues
Maria Luisa Ortiz Alvarez.....

SIMPÓSIO 42 – GÉNEROS, MÍDIAS E ENSINO DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA MATERNA
Coord: Adair Bonini - Adair Vieira Gonçalves

Ler e escrever na universidade na perspectiva dos projetos
Maristela Juchum.....
A didatização do jornal impresso num contexto de formação docente
Eliana Merlin Deganutti de Barros.....
O jornal escolar como mídia contra-hegemônica – Jornalismo de escola não modelado pelo jornalismo comercial dominante
Adair Bonini.....
Leitura de obras literárias através de novas mídias: Avaliação e ensino
Tatiana Simões e Luna.....

SIMPÓSIO 43 – MATERIAIS DIDÁTICOS DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA NÃO-MATERNA: ENTRE ORIENTES E OCIDENTES
Coord: Xu Yixing - Roberval Teixeira e Silva

Planejamento didático e produção de materiais para ensino de português para estrangeiros: A necessidade de equilíbrio entre foco na forma, uso de tarefas e o ensino baseado em conteúdos
Marcelo Concário.....
Material didático de português como língua estrangeira para aprendentes chineses – Análise de um caso no âmbito da linguística do texto
Xu Yixing.....

SIMPÓSIO 48 – ABORDAGEM FUNCIONAL NO ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA
Coord: Vania L. R. Dutra - Magda Bahia Schlee

Como conceder em português? – As estratégias concessivas no português brasileiro
Thamara Santos de Castro.....
A hibridização dos subsistemas atitude e gradação no gênero memórias literárias
Angelane Faustino Firmo, Mônica de Souza Serafim.....

SIMPÓSIO 51 – O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NA FORMAÇÃO PROFISSIONAL
Coord: Ania Lúcia Tinoco Cabral - Rosalice Pinto

A progressão referencial em textos de alunos da educação profissional: um olhar linguístico para o ensino médio integrado.
Juzelly Fernandes Barreto Moreira.....
A formação do professor de Língua Portuguesa: o lugar da Educação Literária
Ana Isabel de Sousa Ferreira Pinto.....
Representações e usos das formas de tratamento por rececionistas de hotel
Sara Morgadinho Lopes.....
O gênero relatório nas aulas de língua portuguesa: um instrumento semiótico para o agir profissional nos cursos superiores de tecnologia
Sueli Correia Lemes Valezi.....
Estudo das marcas do boletim de ocorrência e aplicação no ensino do gênero na formação profissional de policiais
Denise dos Santos Gonçalves.....
O trabalho docente com a leitura em uma entrevista de autonconfrontação simples: possibilidades de compreensão e formação do agir do professor
Sandra Memari Trava, Luzia Bueno.....

SIMPÓSIO 57 – PRÁTICAS INTERCULTURAIS DE ENSINO DE PORTUGUÊS
Coord: Tânia Ferreira Rezende - Shirley Eliany Rocha Mattos

Interculturalidade, leitura e produção textual no ensino e aprendizagem da língua portuguesa: As histórias da personagem Mafalda
Rosane Salete Sasset, Salete Borino, Moisés José Rosa Souza.....
O ensino de português como língua estrangeira: As diferenças culturais como promotoras da interação e da negociação de significados
Pedro Henrique Andrade de Faria, Francisco José Quaresma de Figueiredo.....
O ensino de português como le (ple) no projeto *Sí, yo puedo*: Uma análise da iniciativa de imigrantes bolivianos em São Paulo
Sidney de Souza Silva…….....
Ser brasileiro em Portugal: Relatos de experiências de aprendizagem dos participantes do Programa de Licenciatura Internacional (PLI)
Francisco José Quaresma de Figueiredo.....

SIMPÓSIO 58 – O ENSINO DA LEITURA E DA (RE)ESCRITA EM LÍNGUA PORTUGUESA
Coord: Eliane Marquez da Fonseca Fernandes - Maria de Lourdes Faria dos Santos Paniago - Maria da Graça Lisboa Castro Pinto

Mediação pedagógica e ensino da leitura/interpretação
Eliane Marquez da Fonseca Fernandes, Maria de Lourdes Faria dos Santos Paniago.....
Ler e produzir sentido: Investigando representações como elemento constitutivo de competência de leitura
Adilson Ribeiro de Oliveira.....
A prática da reescrita e a formação do aluno leitor e escritor
Elis Uchôa de Lima.....
Desdobramentos metodológicos da revisão textual-interativa: Apontamentos, comentários e questionamentos
Renilson José Menegassi, Denise Moreira Gasparotto.....

A leitura de textos multimodais em uma instituição de ensino técnico e tecnológico: Uma comparação entre as práticas e o dito por diversas vozes
Aline Rezende Belo Alves.....
Da "manta de retalhos" ao "tapete de arraiolos": Transformação de tecedura também aplicável à escrita académica
Maria da Graça L. Castro Pinto.....
Os desafios da leitura e da escrita
Sabrina Alvernaz.....

PARTE IV

PÔSTERES
Língua materna ou língua estrangeira?
Uma experiência com o ensino do português brasileiro na formação inicial do curso de letras
Sonia Merith-Claras.....

De volta ao futuro da língua portuguesa.
Atas do V SIMELP - Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa
ISBN 978-88-8305-127-2
DOI 10.1285/i9788883051272p1
http://siba-ese.unisalento.it, © 2017 Università del Salento

Apresentação

Este volume reúne os textos dos simpósios apresentados no V SIMELP - Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa - que se realizou na Università del Salento, em Lecce, de 8 a 11 de outubro de 2015.

Consideramos muito relevante que esse evento mundial dedicado à língua portuguesa tenha se realizado, pela primeira vez, num país onde a língua portuguesa não é língua veicular, nem língua oficial. Essa escolha não foi casual, de fato, já a partir da primeira edição do SIMELP, em 2008, registrou-se, entre os participantes, um aumento de interesse no âmbito do ensino e consequente pesquisa em PLE: pensemos, por exemplo, no crescente número de simpósios dedicados à difusão da língua portuguesa como língua estrangeira, como língua segunda ou como língua de herança.

Portanto, "De volta ao futuro da língua portuguesa" quis significar um avanço no movimento dialético entre passado, presente e futuro da língua portuguesa, criando um espaço de debate rico de discussões, mas nunca polêmico, e produzindo confrontos construtivos a partir de posturas diferentes e geradoras de outros possíveis âmbitos de pesquisa e de estudo.

O português, no quadro das línguas românicas, foi levado da Europa a territórios extraeuropeus em que, depois de ter-se apresentado como língua estrangeira e/ou madrasta, nativizou-se, criando espaços discursivos novos, capazes de ressignificar a realidade e o mesmo mundo em língua portuguesa. Assim sendo, teve grande repercussão e realce o fato de o V SIMELP ter chegado à Itália – território paradigmático de memória arqueológica e linguística –, reunindo mais de 1000 participantes oriundos de todos os continentes, para refletir sobre os mais diferentes âmbitos de estudo da língua e da literatura em português, no continuum da sua transformação.

Como dissemos inicialmente, esta publicação agrupa os textos da maioria dos simpósios apresentados no V SIMELP durante os quatro intensos dias em que se realizaram também três conferências, sete mesas redondas, o lançamento de cerca de 50 livros com seus mais de 150 autores, apresentação de pôsteres, além de momentos de confraternização e descontração com coquetéis, jantares e música. Todos esses

momentos, tanto os de concentração, quanto os de descontração, tiveram uma linha comum que nunca abandonou os participantes: a consciência do valor e da riqueza de uma língua que não tem donos e que registra uma realidade pluricêntrica.

Enfim, assim como aconteceu durante o V SIMELP, onde se discutiu em língua portuguesa sobre importantes temáticas e foram apresentadas inovadoras pesquisas no âmbito linguístico, literário, cultural, antropológico, histórico, etc., esperamos que o entusiasmo e a alegria que dominaram naqueles dias possam, de alguma maneira, estar presentes aqui nas entrelinhas dos testemunhos das autoras e dos autores que contribuíram para a realização desta publicação, que, certamente, traçará veredas para os próximos participantes, indicará o caminho para os futuros coordenadores de simpósio, para os eventuais debatedores das mesas redondas, assim como para os presidentes de futuros SIMELPs.

Gian Luigi De Rosa
Katia de Abreu Chulata

De volta ao futuro da língua portuguesa.
Atas do V SIMELP - Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa
ISBN 978-88-8305-127-2
DOI 10.1285/i9788883051272p3
http://siba-ese.unisalento.it, © 2017 Università del Salento

Introdução

Os trabalhos reunidos neste volume representam um contributo relevante para a reflexão sobre a língua portuguesa no que diz respeito às áreas da Linguística, da Literatura e da didática do Português como língua materna, de herança e segunda.

Os artigos estão aqui divididos em seções, conforme as áreas temáticas dos respectivos Simpósios:

Parte 1: Estudos linguísticos. Estão incluídos nesta seção todos os trabalhos apresentados e selecionados para a publicação que investigam a língua nas áreas da sociolinguística, linguística aplicada, linguística teórica etc.

Parte 2: Estudos literários. Esta seção abarca as comunicações de estudos na área das literaturas em língua portuguesa.

Parte 3: Estudos na área da didática do Português. Estes estudos incluem as reflexões teóricas e práticas sobre o ensino do Português como língua materna e língua segunda.

Parte 4: Pôsteres. Esta seção reúne os pôsteres apresentados nas diversas áreas de pesquisa e selecionados para a publicação.

Parte 1: **Estudos linguísticos**

Os estudos incluídos nesta primeira parte da publicação e apresentados nos cinco dias do V Simelp deram uma imagem caleidoscópica do estado atual da investigação linguística no âmbito da língua portuguesa.

Os trabalhos apresentados no Simpósio 2 - *Configuração do sistema pronominal do português*, no quadro teórico da linguística histórica, procuram analisar a reorganização do sistema pronominal latino e a configuração do sistema pronominal românico, levando à configuração de diferentes gramáticas. O Simpósio 6 - *Etimologia e linguística histórica da língua portuguesa* reúne trabalhos baseados sobre a linguística

histórica no que diz respeito à lexicologia de sincronias pretéritas, à semântica histórica, à morfologia histórica e à etimologia no âmbito da linguística histórica. O Simpósio 15 - *Linguística histórica e onomástica: línguas românicas, línguas indígenas e línguas de sinais* discute os processos de nomeação das pessoas, de nomes de lugares, das coisas e nomes próprios de todos os tipos; os seus aspectos linguísticos, além de estimular conclusões sobre a imposição de poder no ato denominativo e a continuidade de uma prática nem sempre espontânea. O Simpósio 46 - *Gramaticalização, subjetificação e mudança linguística: estudos de casos nas diversas variedades do português* dá espaço à apresentação de resultados e à discussão de questões provenientes de estudos sobre gramaticalização, subjetificação e mudanças linguísticas observadas nas diversas variedades do Português. O Simpósio 52 - *Estudos históricos do léxico e lexicografia do português*, sobre o estudo histórico do léxico português, pretende contribuir para a investigação da história do léxico e da lexicografia do Português, tanto em Portugal como no Brasil. Os trabalhos deste Simpósio pertencem a especialistas que trabalham em domínios como a morfologia histórica, a mudança e a cronologia lexical, a etimologia, dicionarização do léxico e a marcação lexicográfica.

O Simpósio 8 - *Sintaxe portuguesa: convergências, divergências e influências* tem como objetivo focalizar aspectos sintáticos do Português e dos crioulos de base portuguesa em perspectiva contrastiva.

O Português como língua de herança é o ponto de partida do Simpósio 5 - *Língua de herança – Em busca de fundamentos teóricos e encaminhamentos metodológicos*. Este Simpósio tem por objetivo analisar vários aspectos relevantes no campo de estudo das línguas de herança e abrir novos debates sobre tópicos como identidade, singularidade, inclusão social, sentimento de pertença e valorização da sociocultura via expressões da cultura material e imaterial.

A Análise do Discurso é a base do Simpósio 13 - *O sujeito e a língua sob determinações do discurso e da história*. Esse simpósio reúne estudos concernentes à relação entre o Discurso e a História utilizando, como dados discursivos, diferentes gêneros da língua portuguesa e imagens que integram a cultura dos falantes dessa língua. O Simpósio 14 - *Gramática comunicativa da língua portuguesa* tem por objetivo propor elementos para a reflexão sobre questões relativas à abordagem e à concepção comunicativa da gramática, bem como sobre aplicações desta abordagem ao ensino do Português. O Simpósio 20 - *História e memória na língua portuguesa em tempos de colonização/descolonização linguística* reúne trabalhos que, no campo da

Análise de Discurso quanto da História das Ideias Linguísticas, analisam conceitos que gravitam nestes dois campos para apresentar resultados de pesquisas que tenham como temática a língua portuguesa e as políticas de línguas. O Simpósio 47 - *Português do brasil: história, contatos e variedades* busca refletir sobre a natureza e o papel social da língua, percebendo a sua constituição e os usos vinculados a questões de cunho ideológico e às formas pelas quais são estabelecidos e se relacionam; trata-se de questionar a ocorrência do acesso à diversidade linguística e de entender, sob o enfoque das lutas e dos conflitos socioculturais, as questões ao redor da constituição, dos usos e do domínio das linguagens, considerando o próprio e o não-próprio do Português do e no Brasil.

O Simpósio - 25 *Demonstração dos usos, normas e identidades linguísticas locais* reúne pesquisas no campo da geolinguística, um campo do conhecimento linguístico que emergiu no final do século XIX a partir dos estudos de Georg Wenker (1852-1911) e de Jules Gilliéron (1854-1956). Este Simpósio é dedicado às pesquisas relacionadas à descrição de variantes linguísticas locais e ao estudo da língua de forma geral.

A proposta do Simpósio 38 - *Estudos sociolinguísticos e socioculturais em língua portuguesa* é apresentar estudos sociolinguísticos de base variacionista e/ou funcionalista e/ou interacional, assim como aqueles dedicados à linguagem de base sociocultural, cujo foco central são as análises de fatos e/ou fenômenos linguístico-culturais na língua portuguesa. No Simpósio 44, intitulado *Diversidade dialetal, multilinguismo e contato de línguas: implicações para a gramática das línguas naturais na perspectiva dos estudos linguísticos formalistas*, propõem-se estudos sobre o desenvolvimento linguístico no que diz respeito ao contato de dialetos em situação de estratificação social, ao processo de escolarização e à situação de acesso tardio ao input linguístico. O Simpósio 31 - *Difusão do português: diferentes contextos, múltiplas realidades* - tem como objetivo aprofundar aspectos que evidenciem o papel da língua portuguesa como instrumento construtor da identidade linguística, cultural e social do sujeito em países de oficialidade lusófona (Angola, Brasil, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique, São Tomé e Príncipe, Timor-Leste), em outros espaços de presença significativa de comunidades lusofalantes, além de regiões como Galiza e Macau, por exemplo.

O Simpósio 34 - *A neologia no século XXI – casos do quotidiano* analisa, partilha, discute quais são as opções lexicais dos falantes e escreventes, independentemente dos corpora (literários, científicos, jornalísticos etc.).

O Simpósio 35 - *Linguagem e cognição – aspectos teóricos e metodológicos da perspectiva sociocognitiva* reúne pesquisas que, no campo da Linguística, dedicam-se à problemática cognitiva, presente de forma cada vez mais incisiva e promissora entre os estudos da linguagem. Trata-se de esforços teóricos e empíricos que dizem respeito aos aspectos funcionais, gramaticais, e socioculturais da relação entre linguagem e cognição.

O Simpósio 36 - *A questão da(s) língua(s) portuguesa(s): entre o institucional e a memória do futuro* está inscrito no domínio da Análise de Discurso e reúne pesquisas sobre políticas de língua nos espaços nacionais, evidenciando as tensões entre a língua imaginária nacional e as outras línguas faladas nos territórios.

O Simpósio 50 - *A argumentação na língua portuguesa: abordagens retórico-discursivas* apresenta artigos que discutem a força argumentativa/retórica de quaisquer elementos da língua portuguesa, como, por exemplo, o fenômeno da dêixis, os índices de modalização, os processos de referenciação, as modalidades de polifonia (discurso direto, indireto, indireto livre), os marcadores prosódicos (ritmo, entonação...), as escolhas lexicais, os arranjos sintáticos, os conectivos, etc.

Uma reflexão sobre o atual estágio da Estilística e o seu lugar nos estudos da linguagem é oferecida pelo Simpósio 16 - *Estudos estilísticos*, cujo objetivo é resgatar o lugar da Estilística nos estudos que se têm voltado basicamente para enfoques discursivos e textuais. À questão do estilo e à sua análise é dedicado o Simpósio 29 - *Estudos do estilo em diferentes gêneros discursivos*, que oferece um leque de reflexões teóricas baseadas na análise estilística de *corpora* ligados à literatura, à canção popular, mas levando também em consideração outras tipologias de produção discursiva – blog, youtube, divulgação científica.

O Simpósio 54 - *Globalização linguística, mobilidade e metareflexividade* reúne contribuições de diferentes orientações teórico-metodológicas que enfocam as relações que se podem estabelecer na contemporaneidade entre fenômenos e processos de natureza linguístico-discursiva, sociocultural e político-ideológica relacionados à globalização, mobilidade gradual e escalar de identidades, formas e usos linguístico-discursivos nos espaços-tempos produzidos pela globalização socioeconômica e linguística, e de metareflexividade orientada para a emergência e circulação dessas

identidades, formas e usos nos espaços-tempos focalizados, inclusive os espaços-tempos engendrados nas/pelas mídias digitais.

Parte 2: estudos literários.

Os estudos reunidos na segunda parte do volume abrangem vários âmbitos na área das literaturas em língua portuguesa e exploram as instigantes questões promovidas no contexto dos Simpósios.

Grande relevância é dada ao estudo dos processos de (re)construção dentro do espaço literário. O Simpósio 3 - *Literatura em trânsito: em viagem à casa do outro* analisa a relação entre literatura e lugares do mundo, com enfoque no romance contemporâneo em língua portuguesa. As contribuições exploram a experiência do trânsito e os processos de construção e desconstrução dos lugares e sua reinvenção no texto literário, inclusive através da desterritorialização da língua.

A imagem da fronteira, analisada transversalmente, foi aprofundada no Simpósio 55 - *Construção e desconstrução de fronteiras geo-linguística, sócio-culturais e literárias*. Os contributos deste Simpósio examinam os fenômenos gerados pelo contato entre falantes de códigos linguísticos diferentes, tocando em questões ligadas ao espaço fronteiriço, à literatura marginal e à literatura "marginalizada".

Focalizada no sistema literário brasileiro, a proposta do Simpósio 56 - *Literatura brasileira: relações entre história, cultura e língua*, continuação de outro Simpósio ocorrido no III SIMELP, visa avançar no estudo crítico literário de sistemas brasileiros de literatura numa dimensão cultural nacional e internacional.

Uma perspectiva histórica é apresentada no Simpósio 24 - *Literatura, história e imaginário do Brasil colonial: escritas e representações*, que enfoca as representações do Brasil e analisa suas manifestações no material literário do período colonial.

O Simpósio 61 - *Travessias e diálogos literários* encerra reflexões resultantes de pesquisas sobre diversos aspectos referentes às relações dialógicas entre literatura e cultura. O diálogo entre o passado e o presente é o foco do Simpósio 60 – *O passado-presente: as cantigas medievais e a contemporaneidade* que pesquisa a presença da lírica medieval no correr dos anos e oferece leituras de obras contemporâneas em diálogo com as cantigas medievais, ampliando os debates sobre a presença do passado nas produções de hoje.

Outra perspectiva é aprofundada no Simpósio 49 - *Língua, discurso, identidade*, cujo eixo são as relações existentes entre língua (dimensão sócio-ideológica), discurso (atualização da linguagem em diversas materialidades e multimaterialidades) e identidade (construção histórica e cultural), apresentadas a partir da análise de *corpora* ligados aos domínios discursivos em suas diversas esferas.

Novas perspectivas em relação às produções poéticas em língua portuguesa são oferecidas pelas contribuições do Simpósio 19 - *Escritas poéticas em língua portuguesa: diálogos críticos*, que completa a seção com estudos que propõem novos olhares sobre grandes poetas da língua portuguesa.

Parte 3: estudos na área da didática do Português.

Estudos na área da didática do Português fecham esta publicação, contribuindo com reflexões teóricas e práticas sobre o ensino do Português como língua materna e língua segunda e propondo enfoques e perspectivas inovadoras.

A interculturalidade e a cultura da diversidade são a base do Simpósio que abre esta coletânea de estudos didáticos, o Simpósio 7 - *Ensinar qual língua? Ler qual literatura? Diversidade linguística, letramento literário e interculturalidade em países de língua portuguesa*. No âmbito deste Simpósio são apresentandos dois eixos de investigação, sendo o primeiro relacionado às tensões entre língua oficial e línguas maternas/nacionais, enquanto o segundo analisa a literatura para crianças e jovens e seu papel na formação dos leitores.

Em paralelo, o diálogo entre culturas diferentes é o ponto de convergência do Simpósio 57 - *Práticas interculturais de ensino de português*, dedicado às experiências de ensino do Português em contextos nos quais o Português é utilizado como língua de relações interculturais (L1, L2, L3 ou LE). Na mesma direção se põe o Simpósio 43 - *Materiais didáticos de português como língua não-materna: entre orientes e ocidentes*, que focaliza o ensino do Português como língua não-materna (PLNM) e a escolha/elaboração de materiais com referência específica aos contextos que envolvem estudantes/professores asiáticos.

A abordagem funcionalista e suas aplicações didáticas constituem a base de dois simpósios: o Simpósio 9 - *Descrição funcional e ensino do português*, que propõe

pesquisas orientadas para a construção de uma gramática descritiva que leve em consideração o uso da língua nas interações interpessoais, já o Simpósio 48 - *Abordagem funcional no ensino da língua portuguesa*, propõe estudos que visam ao desenvolvimento das competências comunicativas dos alunos através da interação e da análise linguística vinculada aos contextos de uso.

Três Simpósios exploram questões ligadas à formação para adultos. O Simpósio 10 - *Entre a linguística e a didática: a formação do professor de português e o conhecimento linguístico* aborda a questão da importância da formação linguística dos professores de Português L1 e L2, enquanto o Simpósio 27 - *Formação do professor de pl2/ple: perspectivas de lá e de cá*, dedicado à formação dos professores de PLE, mostra interesse específico em relação às práticas de ensino e seus pressupostos pedagógicos na perspectiva de um amplo intercâmbio de experiências didáticas. A formação profissional é enfocada no Simpósio 51 - *O ensino de língua portuguesa na formação profissional*, que analisa o ensino da língua para fins específicos, investigando os gêneros textuais das diversas áreas de trabalho e os gêneros textuais 'multimodais'.

Uma reflexão acerca da influência das inovações tecnológicas nos modos de leitura e escrita contemporâneos e o estudo das novas tipologias de textos são o ponto de partida do Simpósio 11 - *Ensino-aprendizagem de português e os (multi)letramento(s)*. Apresentam-se, aqui, contribuições para a reflexão sobre a relação entre a multiplicidade de letramentos da época contemporânea e o ensino linguístico. O surgimento de novos gêneros discursivos relacionados às tecnologias e às novas práticas sociais de linguagem é pesquisado no Simpósio 42 - *Gêneros, mídias e ensino de português como língua materna*. A importância das Tecnologias de Informação e Comunicação no desenvolvimento de novos rumos para a prática do ensino de línguas volta a ser discutida também em outro Simpósio, dedicado ao projeto Teletandem e transculturalidade, o Simpósio 18 - *Telecolaboração e PLE: contribuições do projeto Teletandem*, que analisa as implicações dessa nova modalidade de aprendizagem, com ênfase na dimensão cultural das interações linguísticas entre os participantes.

Outras abordagens didáticas são desenvolvidas em Simpósios especializados, como o Simpósio 33 - *A abordagem acional do português como língua estrangeira: o ensino baseado em tarefas* que apresenta pesquisas na área do ensino-aprendizagem por tarefas e da definição de seu âmbito teórico e conceitual; o Simpósio 28 - *Desafios e estratégias tradutórias para o século XXI e a tradução aplicada ao ensino de PLE* abre

a discussão a um amplo leque de questões e debates ao redor da tradução e de seus usos em contextos didáticos.

O Simpósio 17 - *O ensino de português para estrangeiros no Brasil: da imigração europeia do século XIX às migrações internacionais do XXI* inscreve-se no contexto de uma análise historiográfica das fases do ensino do PB para estrangeiros e examina as práticas e a produção de materiais de Português para estrangeiros.

O Simpósio 21 - *Ensino de língua portuguesa e a construção de subjetividades no discurso escolar* é dedicado à interrelação entre o ensino da língua portuguesa e os processos discursivos de constituição do sujeito e da subjetividade dentro do espaço escolar. Os contributos do Simpósio 58 - *O ensino da leitura e da (re)escrita em língua portuguesa* privilegiam os pressupostos da Linguística Sociointerativa educacional e tratam da questão da mediação do professor no desenvolvimento das capacidades de leitura e escrita dos alunos.

Em conclusão, os vocábulos da língua portuguesa são o foco dos Simpósios 22 e 37. O Simpósio 22 - *Questões semântico-sintáticas na pesquisa e no ensino da língua portuguesa* procura elaborar estratégias de abordagem semiótico-funcional no ensino da língua portuguesa, com referência às implicações da seleção vocabular na estruturação sintática dos enunciados. O Simpósio 37 - *Estudos do léxico e de dicionários e ensino de português*, afinal, se baseia na discussão relativa à função dos dicionários pedagógicos no ensino-aprendizagem dos aspetos formais e semânticos do léxico do Português.

Francesca Degli Atti

Francesco Morleo

PARTE I
ESTUDOS LINGUÍSTICOS

SIMPÓSIO 2

CONFIGURAÇÃO DO SISTEMA PRONOMINAL DO PORTUGUÊS

COORDENADORES

Tânia Ferreira Rezende
(Universidade Federal de Goiás)

Roland Schmidt-Riese
(Katholische Universität Eichstätt-Ingolstadt)

De volta ao futuro da língua portuguesa.
Atas do V SIMELP - Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa
Simpósio 2 - Configuração do sistema pronominal do português, 13-28
ISBN 978-88-8305-127-2
DOI 10.1285/i9788883051272p13
http://siba-ese.unisalento.it, © 2017 Università del Salento

SISTEMAS DE CONCORDÂNCIA E DE CORREFERÊNCIA NO PARADIGMA PRONOMINAL DE PRIMEIRA PESSOA DO PLURAL NO PORTUGUÊS BRASILEIRO

Dorothy Bezerra Silva de BRITO[1]
Adeilson Pinheiro SEDRINS[2]

RESUMO
Este trabalho analisa as relações de concordância estabelecidas entre as formas pronominais *a gente* e *nós* com o núcleo verbal em sentenças do português brasileiro, e o licenciamento de formas anafóricas e pronominais que estabelecem uma relação de correferência com esses pronomes. A análise tem como objetivo discutir o estatuto das formas *a gente* e *se*, em termos de composição de traços, bem como argumentar a favor da ideia de diferentes gramáticas atuando no licenciamento de formas anafóricas e concordância verbal para as formas pronominais de primeira pessoa no português brasileiro. Mais precisamente, iremos argumentar a favor de que formas como *nos*, bem como a manifestação de morfologia de número no verbo, fazem parte de uma gramática periférica, nos termos de Kato (2013, 2005). Ainda, recorremos à distinção entre duas variedades do português brasileiro apresentadas em Costa & Silva (2006), que propõem, baseados em diferentes padrões de concordância verbal encontrados no português brasileiro, em comparação com o português europeu, a existência de duas modalidades para o português brasileiro: PB1 e PB2. Em nossa análise, sugerimos que a variedade denominada PB2, pelos autores, pode ser inferida como parte da gramática periférica.

PALAVRAS-CHAVE: pronomes; concordância; correferência; gramática nuclear; gramática periférica.

1. Introdução

A variação entre as formas pronominais *nós* e *a gente*, formas de primeira pessoa plural, tem sido objeto de estudo de um número robusto de trabalho (ex. Lopes, 1999, 2003; Omena, 1998, entre outros). A competição entre essas formas tem favorecido uma dinâmica na variação da concordância verbal, podendo haver ou não

1 UFRPE/UAST, Endereço: Avenida Gregório Ferraz Nogueira, s/n – CEP: 56909-535, Serra Talhada, Brasil. E-mail: dorothybsb@gmail.com.
2 UFRPE/UAST, Endereço: Avenida Gregório Ferraz Nogueira, s/n – CEP: 56909-535, Serra Talhada, Brasil. E-mail: sedrins@gmail.com.

uma manifestação de morfologia de número no verbo, quando esses pronomes estão na posição de sujeito.

Além disso, quando as formas *nós* e *a** *gente* são retomadas por itens que estabelecem com estes uma relação de correferência, também podemos encontrar uma dinâmica de competição de formas, podendo tanto *nos* como *se* servirem como correferentes para *nós* e *a gente*, salvo algumas restrições de localidade (Menuzzi, 2004).

Os exemplos em (1), a seguir, serão tomados como o fio condutor da discussão a ser apresentada neste trabalho:

(1) a. *A gente* se viu no espelho.
b. *A gente* se vimos no espelho.
c. A gente nos viu no espelho.
d. ??A gente nos vimos no espelho.

(2) a. Nós se viu no espelho.
b. Nós se vimos no espelho.
c. ??Nos nos viu no espelho.
d. Nós nos vimos no espelho.

O ponto central da discussão deste trabalho é o estranhamento da combinação das sentenças apresentadas em (1d) e (3c), casos em que os exemplos soam mais degradados, em termos de gramaticalidade. Como iremos sugerir, o estranhamento dessas sentenças se deve a um conflito entre o uso de formas licenciadas por uma gramática nuclear e formas licenciadas por uma gramática periférica, nos termos em que propõe Kato (2005, 2013). A forma *nos*, restrita à escrita ou à fala conservadora (Duarte, 2013) faria parte da gramática periférica do falante do português brasileiro (PB), bem como o uso da marcação de número no verbo. O conflito, então, estaria no fato de que *nos*, um item da gramática periférica, seria mais compatível com o uso da forma morfologicamente marcada para número do verbo, quando este pode apresentar esta marca, uma propriedade também dessa gramática periférica.

Para desenvolvermos a discussão deste trabalho, iremos discutir os padrões morfossintáticos de concordância e correferência estabelecidos entre a 1ª pessoa do plural no português brasileiro (PB) contemporâneo, o verbo e formas anafóricas que a

tomam como antecedente, retomando a discussão apresentada em Menuzzi (2004). Iremos discutir também o estatuto da forma anafórica *se* em termos de traços constitutivos, e o estatuto da forma pronominal *a gente* em termos de traços gramaticais e semânticos.

O trabalho está organizado da seguinte maneira: a seção seguinte traz a discussão do trabalho de Menuzzi (2004), em que o autor apresenta restrições na dinâmica de concordância entre pronomes de primeira pessoa do plural no português e formas correferentes. Na seção 3, discutimos a constituição de traços da forma anafórica *se* no português, baseados no trabalho de Brito (2009), bem como discutimos brevemente os traços formais para a forma *a gente*, conforme assumimos neste trabalho. A seção 4 traz a discussão sobre os padrões de concordância verbal no PB, com base no trabalho de Costa e Silva, a partir do qual assumimos duas variedades para essa língua: uma com morfologia de número manifestada visivelmente no verbo e outra variedade em que essa morfologia não é verificada. A seção 5, por sua vez, discute a dinâmica das formas pronominais do PB que são especificadas para a língua escrita e as formas que são presentes tanto na fala quanto na escrita, baseados no trabalho de Duarte (2013). Ainda na seção 5 introduzimos, recorrendo a Kato (2005 e 2013) a noção de gramática nuclear e gramática periférica, a fim de embasar nossa proposta de que os exemplos degradados em (1) e (2) são resultados de um conflito gerado a partir da combinação de formas de gramáticas distintas. A seção 6 apresenta nossas conclusões.

2. Correferência *antecedente pronominal-anáfora*

Menuzzi (2004) afirma que a combinação entre *a gente, nós* e as suas possíveis formas anafóricas (*se* e *nos*, respectivamente) seria restringida por um conflito entre condições semânticas e gramaticais, pelo fato de *a gente* apresentar especificação gramatical [3pes, sing], e ter uso muito comum como [1pes, plu] no PB, como está ilustrado em (3) abaixo:

(3) a. *A gente* já {*se*/**nos*} viu na TV.

b. *A gente* sempre confiou demais em {??*si mesmos*/?*nós mesmos*}.

c. *A gente* tinha visto um bicho atrás de {*nós*/**si*}.

	Traços gramaticais
a gente	[3pes, sing]
se	[3pes]
nos (nós)	[1pes, plu]

O autor aponta que o uso da expressão *a gente* como forma pronominal de 1ª pessoa do plural é muito comum no português do Brasil, ainda que ela apresente a especificação gramatical [3pes, sing]. Para argumentar a esse favor, Menuzzi lança mão da concordância que essa expressão "exige da forma verbal" (Menuzzi, 2004, p. 108).

Para ele, o fato de *a gente* ser uma forma especificada como 3ª pessoa do singular e, ao mesmo tempo, ser compatível com o índice referencial de 1ª pessoa do plural, viola uma restrição semântica, denominada COMPSEM (descrita abaixo) e leva às alternâncias de formas anafóricas atestadas em (4).

- COMPSEM (COMPATIBILIDADE SEMÂNTICA) – Um índice deve ser compatível com as especificações lexicais do NP ao qual é atribuído.

(4) a. *A gente* muitas vezes {*se/*nos*} encontrava no cinema.
b. *A gente* muitas vezes ouviu falarem mal de {**si/nós*} no escritório.

Menuzzi aponta que, embora *a gente* possa entrar em relações anafóricas com pronomes de 1ª pessoa, "essas relações só são permitidas quando o contexto não é local – quando há alguma 'distância sintática' envolvida" (p. 108), ou seja, essas relações apresentam restrições de LOCALIDADE, como mostra o contraste entre (5a) – (5c):

(5) a. A gente já {*se/*nos*} viu na TV.
[Local]
b. A gente sempre confiou demais em {*??si mesmos/?nós mesmos*}.
[PP Compl]
c. A gente tinha visto um bicho atrás de {*nós/*si*}.
[PP Locativo]

Para Menuzzi (2004, p.109),

- o problema com a relação entre *a gente* e *nos* em (5a) não pode ser inerente à "combinação" destas formas, já que essa combinação é possível em (6):

(6) *A gente* soube que o Paulo *nos* viu no Giovannetti ontem.

- o problema da relação entre *a gente* e *si* também não pode ser causado pela "combinação" destas formas, como mostra a gramaticalidade de (3a) – *si* e *se* seriam essencialmente iguais.

- os efeitos de localidade ilustrados em (3) não podem ser atribuídos às condições inerentes ao uso de pronomes de 1ª pessoa do plural ou de 3ª pessoa do singular, já que os primeiros podem ser "localmente ligados" por um antecedente que seja ele próprio um pronome de 1ª pessoa do plural, e não *a gente*, e os reflexivos de 3ª pessoa podem tolerar uma relação que não seja "a mais local", desde que o antecedente seja também *semanticamente* de 3ª pessoa, e não apenas *gramaticalmente* de 3ª pessoa, como é o caso de *a gente* (6):

(6) a. *Nós* já *nos* vimos na TV.
b. *Nós* sempre confiamos em *nós mesmos*.

(7) a. *O João* sempre confiou em *si mesmo*.
b. ?*O João* viu uma cobra atrás de *si*.

Assim, no quadro geral delineado por Menuzzi (2004), tanto reflexivos de 3ª pessoa quanto pronomes de 1ª pessoa do plural podem ser formas anafóricas para *a gente* em sua interpretação de 1ª pessoa do plural. Entretanto, pronomes são excluídos caso a relação seja "a mais local possível" e se tornam aceitáveis à medida que a "a distância da relação aumenta".

Para o autor, três condições entrariam em jogo para explicar as alternâncias discutidas até então: COMPSEM (definida acima), LOCALIDADE e COMPCADEIA (definida abaixo):

COMPCADEIA (COMPATIBILIDADE PARA CADEIAS) – Se (a,b) formam uma cadeia, então as especificações de traços de b devem ser compatíveis com as especificações de traços de a.

A interação dessas três condições resultaria no seguinte quadro para as anáforas de 1ª pessoa do plural:

Hierarquia da Localidade:	Local <	PP Compl <	PP Loc
Efeitos sobre *se/si* (LOCALIDADE, COMPSEM):	✓ *se*	?? *si*	**si*
Efeitos sobre *nos/nós* (COMPCADEIA):	**nos*	?*nós*	✓ *nós*
Violações de LOCALIDADE+COMPSEM (*se/si*)	*	*	**
Violações de COMPCADEIA (*nos/nós*)	**	*	-

A assunção de que *a gente* apresenta a especificação gramatical [P:3; N:Singular], tomando como evidência o reflexo dessa especificação na forma verbal e no reflexivo *se/si*, e a classificação agramatical da ligação local entre *nos* e *a gente* com base em restrições de compatibilidade de cadeia não encontram suporte empírico no PB, como se pode constatar na aceitação de dados como os apresentados a seguir:

(8) a. Nós nos vimos na TV.
b. ??Nós nos viu na TV.
c. Nós se vimos na TV.
d. Nós se viu na TV.

(9) a. A gente nos vimos na TV.
b. ??A gente nos viu na TV.
c. A gente se vimos na TV.
d. A gente se viu na TV.

Os dados apresentados em (8) e (9) testam a alternância entre as formas anafóricas e verbais de 1ª pessoa do plural. As relações entre *a gente* e *nós,* sejam como antecedentes ou anáforas, ainda que suscitem um grande estranhamento em alguns dos

dados criados, não nos parecem agramaticais, e melhoram consideravelmente com a realização morfológica da flexão de 1ª pessoa do plural no verbo (cf. (8b) em oposição a (8a), e (9b) em oposição a (9a)).

3. Composição de traços da anáfora e da forma *a gente* no PB

3.1 Especificações de traços para a forma reflexiva *se*

No PB canônico, o *se* é considerado o clítico reflexivo para a terceira pessoa do singular, *ele* e *ela*, e do plural, *eles* e *elas*, para o pronome de segunda pessoa do singular *você*, e também do plural, *vocês*, e para o pronome de primeira pessoa do plural, *a gente*. Outra possibilidade apresentada pela gramática do PB, ainda que não faça parte do registro culto da língua, é a de que o *se* seja a forma reflexiva também para antecedentes de primeira pessoa do singular e do plural, *eu* e *nós*, respectivamente, e também para o pronome de segunda pessoa do singular, *tu* (Brito, 2009).

(10) a. *Ele/ela se* cortou.
b. *Eles/elas se* cortou(cortaram).
c. *Você se* cortou.
d. *Vocês se* cortou(cortaram).
e. *A gente se* cortou(cortamos).
f. *Eu se* cortei.
g. *Nós se* cortou(cortamos).
h. *Tu se* cortou.

Excetuando-se o *se*, os clíticos usados para marcar a reflexividade de um predicado podem também ser usados em contextos não reflexivos (a fonte em itálico indica que os itens têm o mesmo referente):

(11) a. *Eu me* vi no espelho.
b. *Eu me* vi no espelho depois que o João *me* lavou.
c. *Eu se* vi no espelho depois que o João **se* lavou.

Em oposição ao que é observado com *me* em (11b), é obrigatório que *se* esteja no mesmo predicado que o seu antecedente, como evidencia a agramaticalidade de (11c), em que a interpretação pretendida é a de que todos os itens em itálico teriam o mesmo referente (i.e., *eu*, ou o falante). Abaixo, (12a) e (12b) vêm reforçar essa diferenciação entre *se* e *me*:

(12) a. *Eu se* vi no espelho depois que o João *me* lavou.
b. João me/*se viu no espelho.

Nos contextos apresentados, o *se* tem apenas a interpretação reflexiva e estabelece obrigatoriamente uma relação anafórica local com o antecedente, diferindo de *me* (e também de outros clíticos como o *nos,* por exemplo), que pode entrar numa relação anafórica tanto localmente quanto não localmente, e pode também ser dêitico (cf. *me* em (12b)). O uso do *se* reflexivo é muito restrito: tem de ser anafórico, tem de ter um antecedente local e não pode apresentar referência disjunta, como evidencia a agramaticalidade do *se* em (12b), em que a interpretação pretendida é uma em que o *se* tem uma referência diferente de *João*. É importante ressaltar que, ainda que haja restrições quanto ao contexto de ocorrência, a aparente não identificação dos traços de número e pessoa entre o antecedente e o *se* não torna a sentença agramatical.

Propomos, assim, que o *se* não tem os traços φ especificados em sua estrutura. Sua presença (e a de um antecedente local) impõe uma interpretação reflexiva ao predicado, função esta que, para os outros clíticos, estaria condicionada a fatores como localidade e identidade de traços com o antecedente, por exemplo. A relação que há entre os outros clíticos e os antecedentes é a de correferência que se dá através da identidade de traços, e não uma relação de reflexividade.

3.2 Traços da forma pronominal *a gente*

Assumir que a forma pronominal *a gente* apresenta traços gramaticais de terceira pessoa e singular baseando-se apenas na morfologia de concordância verbal de terceira

pessoa "exigida" por essa forma é empiricamente contestável se analisarmos dados linguísticos coletados em qualquer parte do Brasil.

(13) a. *A gente* gostamos de bolo.
b. *Nós* vai estudar mais tarde.

O enfraquecimento da morfologia de concordância no PB seria responsável pela possibilidade de contestar os julgamentos de gramaticalidade apresentados em (2), a depender da região do Brasil em que eles sejam coletados, além de permitir alternâncias da forma anafórica de primeira pessoa do plural, como podemos observar em (7) e (8).

4. Sobre o padrão de concordância verbal do PB e a proposta de Costa e Silva (2006)

O paradigma de concordância verbal do português brasileiro tem apresentado um enfraquecimento na morfologia de número, sendo esta uma propriedade que distingue variedades do PB. Costa e Silva (2006), por exemplo, propõem uma distinção entre PB1 e PB2 com base no traço de número: o PB1 corresponde à variedade do PB em que se pode observar quatro diferentes marcas para a manifestação de número e o PB2 corresponderia à variedade em que haveria apenas duas marcas distintas para a morfologia verbal de número:

Quadro 1 - PB1: combinação de traços binários de pessoa e número (Costa e Silva, 2006)

	singular	**plural**
I	Cant-o	Cant-a/cant-a-mos
II	Cant-a	Cant-a-m
II	Cant-a	Cant-a-m

[+pessoa, -número]	-o
[+pessoa, +número]	-mos
[-pessoa, -número]	-a
[-pessoa, +número]	-m

Quadro 2 - PB2: distinção apenas marcada para pessoa (Costa e Silva, 2006)

	singular	**plural**
I	Cant-o	Cant-a
II	Cant-a	Cant-a
II	Cant-a	Cant-a

Costa e Silva (2006) estudam a manifestação da morfologia de número no domínio nominal e verbal do português (europeu e brasileiro) advogando a favor da

abordagem da Morfologia Distribuída (Embick & Noyer, 2001), mais especificamente a favor da ideia de que os efeitos de concordância visível nas variedades do português derivam do tipo de morfema envolvido (*singleton* ou *dissociado*) e do desencadeamento ou não de concordância em configuração especificador-núcleo.

De acordo com os autores, em PE e em dois dialetos do PB, não há nenhuma evidência para postular diferentes lugares de pouso para o verbo: em todos esses dialetos o verbo parece se mover de V para T, sem alcançar o núcleo funcional mais alto (Costa, 1996, Costa & Galves, 2002). Assim, a questão que surge é: se há evidência de que em todos esses dialetos o alvo do movimento do verbo é o mesmo, como manter a afirmação de que as diferenças morfológicas se correlacionam estritamente com o movimento do verbo?

Os autores propõem, então, que a diferença entre PB1 e PB2 está vinculada ao papel desempenhado pela natureza do morfema de número. Enquanto no PE [plural] é um morfema *dissociado*, que não figura na sintaxe propriamente dita e é inserido após *spell-out*, no PB [plural] é um morfema *singleton*, que se adjunge ao elemento que apresenta a informação concernente ao número.

(13) e (14) são representativos do PB1 e do PB2, respectivamente, na proposta de Costa e Silva:[3]

(14) a. Os carro tão lindo (PB1)

b. Os carro tá lindo (PB2)

Em (14a) o verbo apresenta morfologia de número, bem como o determinante que encabeça o sintagma nominal na posição de sujeito. De acordo com a proposta de Costa e Silva, a concordância verificada em entre o DP na posição de sujeito e o verbo (concordância de número morfologicamente visível) é desencadeada pela configuração especificador-núcleo – apenas essa variedade do PB (PB1) seria sensível a esse tipo de concordância.

Em (14b), apenas o determinante que encabeça o sintagma nominal na posição de sujeito apresenta a morfologia de número, o que se configura como a variedade do

3 Os autores assumem para as duas variedades do PB (PB1 e PB2) que no domínio do sintagma nominal a manifestação de morfologia de número se dá apenas no determinante. Não iremos discutir o padrão de concordância nominal no PB aqui, mas salientamos que essa consideração dos autores merece ser rediscutida, principalmente dentro de perspectivas que preveem a atuação de uma gramática periférica em que padrões de concordância nominal de número que se enquadram no que prediz a gramática normativa podem ser licenciados.

PB em que ocorre o morfema *singleton*. Nessa variedade, a configuração especificador-núcleo não acarreta concordância no verbo.

Assumindo as ideias defendidas em Costa e Silva (2006), observamos que os padrões apresentados em (15) e (16) do PB, podem ser acomodados, identificando aquelas construções representativas do PB1, bem como aquelas representativas do PB2:

(15) a. Nós nos vimos na TV. (PB1 – morfema *singleton*+morfologia acarretada pela configuração especificador-núcleo)

b. ??Nós nos viu na TV. (PB1 – violação da marcação morfológica no verbo em configuração especificador-núcleo)

c. Nós se vimos na TV. (PB1)

d. Nós se viu na TV. (PB2)

(16) a. A gente nos vimos na TV. (PB1 – concordância especificador-núcleo)

b. ??A gente nos viu na TV. (PB1 – violação da manifestação de concordância na configuração especificador-núcleo)

c. A gente se vimos na TV. (PB1 – concordância especificador-núcleo)

d. A gente se viu na TV. (PB2 – sem manifestação de concordância de número no verbo)

5. Retomando os dados de Menuzzi (2004)

Discutimos anteriormente os dados que estão sendo retomados em (17), abaixo, que são apresentados e discutidos em Menuzzi (2004):

(17) a. *A gente* já {*se*/**nos*} viu na TV.

b. *A gente* muitas vezes {*se*/**nos*} encontrava no cinema.

O objetivo central do nosso trabalho foi reinterpretar a impossibilidade de ocorrência de *nos* nos contextos como os apresentados em (17a) e (17b), buscando argumentar que essa impossibilidade se daria não necessariamente pela violação de condições apresentadas em Menuzzi, mas por uma questão de conflito de uso entre duas

gramáticas. Em linhas gerais, a ideia que queremos defender é a de que a forma *nos*, bem como o padrão rico de concordância verbal encontrado em algumas variedades do PB, são formas exclusivas do que Kato (2005, 2013) denominou de gramática periférica, onde se situa aquilo que o falante aprendeu sobre a sua língua por instrução formal.

De acordo com Kato (2013), o conhecimento linguístico de um adulto é constituído de uma gramática nuclear (aquela resultante da marcação de parâmetros), resultado da aquisição espontânea da língua, e um sistema periférico de regras, que corresponde ao conhecimento acumulado pela escolarização, onde se situa aquilo que o falante aprendeu, em situação formal de instrução. Esse sistema periférico iremos tratar como gramática periférica, em oposição à gramática nuclear.

Ainda de acordo com Kato (2013), existe uma distância entre a língua falada, vernacular, aquela da fase de pré-letramento, e a língua escrita visada pela escola como objeto de ensino. O conhecimento adquirido a partir da aprendizagem da língua escrita corresponderia ao conhecimento que expande o conhecimento do falante para além do domínio da gramática nuclear. Assim, iremos assumir aqui que formas linguísticas restritas ao universo da escrita, ausentes na língua falada, fazem parte da gramática periférica do falante.

Nesse sentido, Duarte (2013) apresenta um quadro dos pronomes pessoais do português brasileiro, verificando o uso em relação às modalidades falada e escrita do português. O quadro é apresentado a seguir:

Quadro 3 – Pronomes pessoais no português brasileiro – fala e escrita (Duarte, 2013: 120)

Pessoa	**Número**	**Formas tônicas**	**Formas átonas na fala e na escrita**			**Formas tônicas oblíquas na fala e na escrita**
		Nom.	**Acus.**	**Dat.**	**Indef.**	**Formas nominativas sem função acusativa e oblíqua°**
P1	**sg.**	Eu	me	me		mim, comigo
	pl.	nós ***a gente***	nos	nos		nós, conosco ***a gente***°
P2	**sg.**	tu, você	te, **lhe**, o, a, se	te, lhe		ti, contigo ***você***°, si, consigo, ***você mesmo***
	pl.	~~vós~~, vocês	vos, os, as, se	~~vos~~ lhes		~~vós~~, ~~convosco~~ ***vocês***°, ***vocês mesmos***

P3	**sg.**	ele, ela	o, a, se	lhe	se	si, consigo ***ele°, ela°*** ***ele(a) mesmo(a)***
	pl.	eles, elas	os, as, se	lhes		si, consigo ***eles°, elas°*** ***eles(as)*** ***mesmos(as)***

Segundo a apresentação dos pronomes no quadro acima, Duarte afirma que as formas sublinhadas correspondem aos "pronomes de uso mais restrito a certos grupos sociais ou mesmo em extinção na fala espontânea" (Duarte, 2013: 119). As formas não grifadas correspondem aos pronomes presentes tanto na fala quanto na escrita, as formas tachadas correspondem aos pronomes extintos na fala e na escrita, e, por fim, as formas em negrito e itálico correspondem são formas inovadoras que já começam a aparecer também na escrita.

As afirmações sobre o quadro apresentado acima são colocadas por Duarte a partir da análise de resultados de trabalhos realizados em centros urbanos e, de acordo com a autora, sinalizam o que é mais conhecido e menos controvertido sobre o sistema pronominal brasileiro.

Como nos interessam, neste trabalho, quatro formas do quadro acima, a saber, *nós*, *a gente*, *se* e *nos*, temos abaixo o quadro comparativo das formas, entre essas quatro, que são restritas à escrita, e aquelas presentes tanto na fala quanto na escrita:

Quadro 4 – Formas pronominais de primeira pessoa do plural e possíveis formas correferentes: fala *versus* escrita

	Nominativo	**Possíveis correferentes**
P1 plu.	nós ***a gente***	nos se

De acordo com o quadro acima, as formas *nós* e *nos* seriam as formas restritas à escrita, sugerindo que são formas mais produtivas pela gramática periférica da língua, uma vez que não estariam presentes, *a priori*, na língua falada. Observando ainda o mesmo quadro, podemos verificar que para a forma *nós*, tanto *nos* quanto *se* poderiam servir como formas correferentes, uma vez que tanto *se* quanto *nos* são formas previstas na gramática da escrita.[4]

4 A questão que surge é se uma construção como "Nós se vimos na TV" seria uma construção da gramática da escrita, que tende a ser aproximada com o uso normativo da língua. Não iremos desdobrar a discussão aqui, mas entendemos que a gramática periférica, nos termos em que estamos tomando aqui, e baseados nos trabalhos de Kato (2005, 2013), não deve ser entendida como gramática que apresenta apenas estruturas tidas como dentro de norma prescritivas.

Da mesma forma, para o pronome inovador *a gente*, pode-se prever tanto *nos*, quanto *se*, uma vez que *a gente* é uma forma presente na modalidade falada e na modalidade escrita.

A agramaticalidade dos exemplos em (17) não seriam, portanto, fruto de uma combinação equivocada entre forma pronominal e item correferente.

O que irá entrar em jogo é a combinação dessas formas com padrões de concordância verbal. Retomando a proposta de Costa e Silva sobre PB1 e PB2, sugerimos que essas duas variedades correspondem ao que estamos chamando aqui de gramática periférica e gramática nuclear, respectivamente. O PB1 represente a variedade do PB com uma morfologia de número manifestada no verbo, que é uma característica da variedade mais conservadora de uso da língua. O PB2, por sua vez, é a variedade sem manifestação de morfologia de número no verbo, característica mais presente na língua falada, espontânea.

Com base nisso, retomamos o quadro 4 abaixo, adicionando as possibilidades de manifestação de morfologia de número no verbo, quando o sujeito é uma das formas pronominais de primeira pessoa do plural:

Quadro 5 – Padrões de concordância verbal e de correferência com pronomes de primeira pessoa do plural no PB

	Nominativo	**Possíveis correferentes**	**Possível manifestação de morfologia de número**
P1 plu.	nós ***a gente***	nos se	viu vimos

A forma **viu**, como forma verbal utilizada para sujeitos com traço de número plural, é uma forma específica da língua que entra no quadro acima apenas para ilustrar o uso de qualquer verbo sem a morfologia visível de número. É a forma que representa o padrão de concordância da gramática da fala, ou gramática nuclear. Já a forma vimos, é uma forma especializada para a escrita, ou decorrente da aprendizagem de uma variedade do português com morfologia rica de número. Com a inserção das formas verbais no quadro acima, as possibilidades de combinação entre os pronomes nominativos, as formas correferentes e a forma verbal ficam restritas.

A forma **viu** é incompatível com as formas *nós* e *nos*, essas últimas pertencentes ao uso de uma gramática periférica, e outra da gramática nuclear.

6. Conclusão

A hipótese que levantamos para a continuidade da reflexão até aqui empreendida é a de que a especificação dos traços gramaticais de *a gente*, assim como a sua especificação de traços semânticos, é a de [P:1; N: Plural]. A afirmação de que a especificação gramatical desta forma pronominal seria [P:3; N: Singular], baseada apenas na "concordância" com "verbos flexionados na 3ª pessoa do singular" ou reflexivos e pronomes que também apresentariam essa especificação gramatical, não encontra suporte empírico.

Se assumirmos que *a gente* apresenta a especificação gramatical [P:1; N: Plural], não teríamos a violação das condições semânticas e gramaticais que, segundo Menuzzi (2004), atuariam nas alternâncias anafóricas da 1ª pessoa do plural, ou seja, COMPSEM ou COMPCADEIA, já que *a gente* e pronomes de 1ª pessoa do plural apresentariam as mesmas especificações de traços gramaticais e semânticos. Tampouco teríamos problema com a possibilidade de *a gente* apresentar *se* como anáfora, já que, como discutido em Brito (2009), este não teria especificação gramatical ou semântica para pessoa e número.

Algumas restrições parecem atuar sobre o clítico *nos* que, de acordo com nossos julgamentos de gramaticalidade, só é possível quando o verbo apresenta também a morfologia de número [plural], o que tentamos relacionar com um conflito de uso de duas modalidades de gramática distintas: uma periférica, em que formas mais conservadores são licenciadas, como, por exemplo, a forma *nos* e a marcação de plural no verbo, e a gramática nuclear, em que são licenciadas formas e estruturas resultantes da marcação de parâmetros, no processo de aquisição da língua.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Brito, D. B. S. 2009. *O* se *reflexivo no português brasileiro*. 2009. 113 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Pós-Graduação em Letras e Linguística, Universidade Federal de Alagoas, Maceió.

Costa, J.; Silva, M. C. F. 2006. Notas sobre a concordância verbal e nominal em português. *Estudos Linguísticos* XXXV, p. 95-109.

Duarte, M. E. L. 2013. O papel da sociolinguística na descrição da gramática da escrita contemporânea. In: MARTINS, M. A.; TAVARES, M. A. (orgs.). *Contribuições da sociolinguística e da linguística histórica para o ensino de língua portuguesa*. Natal: EDUFRN, p. 115-142.

Duarte, M. E. L. 1996. Do pronome nulo ao pronome pleno: a trajetória do sujeito no português do Brasil. In KATO, M.; ROBERTS, I. (Orgs). *Português Brasileiro*: uma viagem diacrônica. Campinas, SP: Editora da UNICAMP.

Embick, D.; Noyer, R. 2001. Movement operations after syntax. *Linguistic Inquiry*, n. 32, p. 555-595.

Kato, M. A. 2013. A gramática nuclear e a língua-I do brasileiro. In: Martins, M. A. (org.). *Gramática e ensino*. Natal: EDUFRN, p. 147-164.

Kato, M. A. 2005. A gramática do letrado: questões para a teoria gramatical. In: Marques, M. A.; Koller, E.; Teixeira, J.; Lemos, A. S. (org.). *Ciências da linguagem:* trinta anos de investigação e ensino. Braga: CEHUM (U. do Minho, p. 131-145.

Lopes, C. R. dos S. 1999. *A inserção de "a gente" no quadro pronominal do português:* percurso histórico. Tese (doutorado) – Rio de Janeiro: UFRJ.

Lopes, C. R. dos. S. 2003. *A inserção de "a gente" no quadro pronominal do português*. Frankfurt/Madrid. VERVUERT/Iberoamericana.

Menuzzi, S. M. 2000. First person plural anaphora in Brazilian Portuguese: chains and constraint interaction in binding. In: Costa, J. (ed.). *Portuguese Syntax*: new comparative studies. Oxford: Oxford University Press, p. 191-240.

Menuzzi, S. M. 2004. Concordância da anáfora pronominal em português do Brasil. Conflitos entre condições gramaticais e semânticas, e a estrutura da gramática. In: Negri, L.; Foltran, M. J.; Oliveira, R. P. (Orgs.). *Sentido e significação:* em torno da obra de Rodolfo Ilari. São Paulo, SP: Contexto, p. 96-120.

Omena, N. P. de. 1998. A referência à primeira pessoa do discurso no plural. In: SILVA, G. M. de O e; SCHERRE, M. M. P. *Padrões sociolinguísticos*: análise de fenômenos variáveis do português falado na cidade do Rio de Janeiro. 2. ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, UFRJ, p. 183-2015.

De volta ao futuro da língua portuguesa.
Atas do V SIMELP - Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa
Simpósio 2 - Configuração do sistema pronominal do português, 29-48
ISBN 978-88-8305-127-2
DOI 10.1285/i9788883051272p29
http://siba-ese.unisalento.it, © 2017 Università del Salento

DIFERENTES USOS DOS PRONOMES PESSOAIS: INOVAÇÃO DO PORTUGUÊS BRASILEIRO OU TENDÊNCIA DA LÍNGUA PORTUGUESA?

Ediene PENA-FERREIRA[5]

RESUMO
Pretende-se, neste trabalho, discutir os diferentes usos dos pronomes pessoais, especificamente o uso de pronomes retos na função de complemento e uso de pronomes oblíquos na função de sujeito, tidos como característica do português brasileiro (PB) que o diferencia do português europeu (PE). As ocorrências encontradas nos fizeram questionar se esses usos são peculiares do PB ou ocorrem ou ocorreram no PE. Para responder a esses questionamentos, analisamos *corpora* de textos escritos e orais do PE e do PB. Para observação de textos escritos utilizamos como referência o *Corpus do português*, organizado por Mark Davies e Michael Ferreira (2006), o COMTELPO (Corpus Mínimo de Textos Escritos da Língua Portuguesa), organizado por Figueiredo-Gomes e Pena-Ferreira (2006), e o Projeto Fly (Forgotten Letters Years 1900-1974) (2008). Os dados dos textos orais foram retirados do CRPC - Corpus de Referência do Português Contemporâneo e do CTOPS - Corpus de Textos Orais do Português Santareno. Os dados de diferentes variedades da língua portuguesa nos permitem dizer que o uso do pronome oblíquo na função de sujeito e do pronome reto na função de complemento é uma característica da língua portuguesa popular, encontrada em épocas remotas, embora com pouca frequência, e em diferentes regiões. Ocorre que, no português brasileiro, devido à formação histórico-cultural, essa característica se acomodou e se desenvolveu, a ponto de muitos linguistas apontarem esse uso como traço diferenciador do PE e do PB.

PALAVRAS-CHAVE: pronomes pessoais; função nominativa; função acusativa; português brasileiro.

1. Primeiras palavras[6]

O interesse em investigar o comportamento dos pronomes pessoais surgiu pela observação de uso dos pronomes pessoais do caso reto na função de complemento

5 UFOPA – Instituto de Ciências da Educação/Programa de Letras, Av. Marechal Rondon, s/n. Caranazal 68040-090, Santarém-Pará- Brasil. E-mail: ediene.ferreira@ufopa.edu.br.
6 Este trabalho é parte do meu estágio de pós-doutoral, realizado no ILTEC (Instituto de Linguística Teórica e Computacional) de Lisboa/PT, sob orientação do prof. Lachlan Mackenzie. Para a realização da pesquisa tive apoio da CAPES.

verbal, como em (01)

(01) nós adotamos **ele**... então... no caso ele é o irmã::o... sobri::nho né?[7] (*k27-EP)

e o uso dos pronomes oblíquos na função de sujeito, como em (02)

(02) deram... contribuição com dinhei::ro e::... e:: para *mim* puder ter essa embarcação... (FK8DL)

Esses usos nos levaram a refletir sobre o paradigma dos pronomes pessoais e sobre a mudança como o fenômeno inerente a todo sistema linguístico. Surgiram, portanto, as seguintes indagações: a) Estaria ocorrendo uma mudança de paradigma nos pronomes pessoais, considerando essa alternância de uso entre os pronomes retos e oblíquos? b)Essa mudança caracterizaria somente o português brasileiro ou caracterizaria também o português europeu? c) A alternância, pronomes retos funcionando como complemento verbal e pronomes oblíquos funcionando como sujeito, ocorreria em todas as pessoas ou haveria uma "preferência" por uma pessoa do discurso? d) Essa mudança se caracterizaria como uma inovação ou como uma tendência existente e já prevista no sistema da língua portuguesa?

Para responder a esses questionamentos, analisamos *corpora* de textos escritos e orais do PE e do PB. Para observação de textos escritos utilizamos como referência o *Corpus do português*, organizado por Mark Davies e Michael Ferreira (2006)[8], o COMTELPO (Corpus Mínimo de Textos Escritos da Língua Portuguesa), organizado por Figueiredo-Gomes e Pena-Ferreira (2006), e o Projeto Fly (Forgotten Letters Years 1900-1974) (2008)[9]. Os dados dos textos orais foram retirados do CRPC - Corpus de Referência do Português Contemporâneo[10] e do CTOPS - Corpus de Textos Orais do Português Santareno.

Além dos textos produzidos por falantes de Portugal e do Brasil, analisamos ainda textos orais de falantes de língua portuguesa de Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique, São Tomé e Príncipe, Goa, Macau, Timor-Leste.

Antes de analisarmos os dados, faremos uma breve abordagem dos pronomes na tradição gramatical.

7 Ocorrências retiradas do Corpus de Textos Orais do Português Santareno – CTOPS
8 Disponível em http://www.corpusdoportugues.org/
9 Disponível em http://cards-fly.clul.ul.pt/
10 Disponível em http://www.clul.ul.pt/pt/recursos/183-reference-corpus-of-contemporary-portuguese-crpc

2. Os pronomes: de onde vieram, para onde vão?

É consenso nos compêndios gramaticais, que o pronome é a classe de palavra que acompanha ou substitui o nome. O pronome denota o ser, como o substantivo (nome), mas sem lhe dar a significação natural, ou refere-se ao ser, como o adjetivo (nome), mas sem lhe apontar qualidade ou propriedade, ou seja, a função dos pronomes, nada mais é do que mostrar ou demarcar a pessoa ou coisa sobre a ótica de quem fala ou em ligação a frase, conforme Luft (1996).

De acordo com Vilela & Koch (2001), o próprio nome "Pro-nomen" indica o valor de relação entre esta categoria gramatical e o nome (ou substantivo). Os pronomes possuem características como: serem flexionados normalmente em gênero e número, não são comparáveis e serem elementos que possuem importância denotacional no referencial do texto ou da situação. Desta forma, os pronomes se definem no discurso por não nomear, mas estabelecer a "dêixis", a "mostração", a "orientação" e justamente por isso eles tornam o texto flexível, ligando várias partes do texto. Os pronomes também são utilizados como acompanhantes do nome, e desta forma, como determinantes do substantivo.

Os pronomes pessoais são indicadores universais das três pessoas do discurso: quem fala, com quem se fala e de quem/que se fala, admitindo formas no singular com correspondentes no plural (Bechara, 2005).

De acordo com Câmara Júnior (2004), nos pronomes existe um falante (eu) que pode ser associado a si mesmo, uma ou mais pessoas (nós), constituindo então a primeira pessoa do singular (P1) e a primeira pessoa do plural (P4). Opondo-se a eles está um ouvinte, constituindo a segunda pessoa do singular (P2) ou mais de um ouvinte, constituindo a quinta pessoa do plural (P5). E todos os outros seres que se encontram fora do eixo falante-ouvinte, compõem a terceira pessoa do singular (ele/ela – P3), ou a terceira pessoa do plural (eles/elas – P6).

De filiação latina, ainda é possível hoje notar a correspondência entre os pronomes e os casos latinos, como se vê na tabela 01 a seguir:

Como vimos, o pronome *eu* provém de **eo*, redução que no latim popular sofreu o clássico *ego*; corresponde-lhe no plural *nós*. Sequeira (1959), Vasconcelos (1959) e Nunes (1989) informam que em *mim*, de *mi* < *mihi*, deu-se a nasalação por influência do *m* inicial. Como o latim não possuía nenhum pronome para a terceira pessoa, os pronomes demonstrativos *hic, iste, ipse, is, idem*, ou *ille* eram usados para preencher

essa lacuna; o latim vulgar utilizou, preferencialmente, no masculino, a forma *elle*, donde *ele*; e no feminino a forma que lhe correspondia no mesmo gênero, isto é, *illa* donde *ela*. Os pronomes pessoais *o, a, os, as*, assim como as mesmas formas dos artigos definidos, vieram dos demonstrativos.

Tabela 01: Pronomes portugueses x casos latinos

Pessoa Caso	1ª pessoa	2ª pessoa	3ª pessoa
Nominativo	Ego > eu	Tu > tu	Ille > ele Illa > ela
Dativo	Mihi < Mim / Me	Tibi < Ti / te	Sibi> si Illi > lhe
Acusativo	Me > me	Te > te	Se > se
Ablativo	Me > mim Mecum>(mego) comigo	Te > ti Tecum > contigo	Se > so Secum > consigo

(Adaptado de Sequeira, 1959)

As formas *nos* e *vos* (provindas, respectivamente, de *nós* e *nobis*, e de *vós* e *vobis*) tornaram-se átonas por serem proclíticas ou enclíticas. Foi o que ocorreu com *lhe* (de *illi*). Os pronomes *migo, tigo* e *sigo* dos arcaicos *mego, tego, sego*, surgem por analogia de *mi, ti, si*. *Nosco* e *vosco* não vêm diretamente de *noviscum* e *vosbiscum*, mas de **noscum* e * *voscum* do latim vulgar (Nunes, 1989, p.47).

Vasconcelos (1959) afirma que os pronomes *eu* e *tu*, sendo nominativos, só se empregam como sujeitos; os outros pronomes, embora também se empreguem como sujeitos, podem ser regidos de preposições, e servirem de complementos: *ele*, *d'ela*, *por nós, entre vós, sobre eles, com elas*. Macambira (1997) também afirma que os pronomes de primeira e segunda pessoa, *eu* e *tu* respectivamente, possuem uma característica única em meio aos outros pronomes, uma vez que os mesmos só podem ser considerados como sujeito ou predicativo do sujeito (Macambira, 1997). Outras características que também são peculiares a esses dois pronomes com respeito ao aspecto sintático são de que eles não funcionam como objeto direto e não suportam preposições – no caso, para *eu,* para *tu.*

Assim, a tradição nos mostra que os pronomes que correspondem ao caso nominativo latino são usados sintaticamente como sujeito oracional; e os pronomes correspondentes aos demais casos são usados como complementos verbais. Dessa

forma, as gramáticas tradicionais de língua portuguesa apresentam o seguinte quadro para explicar os pronomes pessoais:

Tabela 02: Pronomes pessoais

NÚMERO	PESSOA	PRONOMES RETOS	PRONOMES OBLÍQUOS
Singular	Primeira	Eu	Me, mim, comigo
	Segunda	Tu	Te, ti, contigo
	Terceira	Ele/ela	Se, si, consigo, o, a, lhe
Plural	Primeira	Nós	Nos, conosco
	Segunda	Vós	Vos, convosco
	Terceira	Eles/elas	Se, si, consigo, os, as, lhes

(Adaptado de Abaurre, 2006)

Entretanto, usos do PB vêm mostrar que essa tabela não corresponde à realidade do português falado no Brasil. Primeiro porque a 2ª pessoa do singular e 1ª do plural coocorrem com, respectivamente, as formas "você[11]" e "a gente", e a 2ª pessoa do plural está em desuso, sendo substituída por "vocês", conforme observamos em (03), (04) e (05), respectivamente.

(03) em quanto tempo... em quanto tempo... aconteceu tudo isso? de *você* conhecer... casar... ter filho? (DM02-EP)

(04) não... *a gente* passemo:: mais ou menos uma semana de:::... uma semana eh::: pra conhecer a família... aí fiquemo na casa dela... passeando (DM01-EP)

(05) é como foi? v*ocês* passaram um TEMpo lá... ou só conheceram mesmo? (DM01-EP)

Segundo porque essa divisão não corresponde, de forma estanque, ao papel sintático exercido pelo tipo de pronome. Ou seja, pronomes retos nem sempre exerceram o papel

11 Em Portugal, a forma de tratamento *você* nem sempre é considerada muito educada, e, ainda hoje, fora da intimidade, não é raro associá-la a alguém que não é muito culto e tem falta de educação. "[O valor] de tratamento igualitário ou de superior para inferior (em idade, em classe social, em hierarquia), e apenas este, [é] o que *você* possui no português europeu normal, onde só excepcionalmente – e em certas camadas sociais altas – aparece como forma carinhosa de intimidade. No português de Portugal não é ainda possível, apesar de certo alargamento recente de seu emprego, usar **você** de inferior para superior, em idade, classe social ou hierarquia" (Cunha e Cintra, 1984). Quase trinta anos depois de estas palavras terem sido publicadas, a perspectiva por elas descrita ainda se mantém em Portugal, embora no passado a atitude fosse, em certos meios, mais exacerbada quando se encarava o empregado de ***você*** (e não o uso da 3ª pessoa do singular com um interlocutor) como traço de falta de trato em situações de comunicação. Não é possível identificar com segurança a origem factual das expressões em apreço, mas parece plausível que *você* fosse usado com serviçais, entre os quais se incluiriam, por exemplo, moços de estrebaria, que tinham um trabalho rude. (conversa informal com o prof. João Saramago, maio de 2014)

de sujeito e os oblíquos nem sempre exercem o papel de complemento, como nas ocorrências de (06) a (09).

(06) aí meu pai pegou e levou *nós*

(07) o papai traía muito *ela*

(08) aí ele me pegou e me deu de conta pra *mim* morar...

(09) pra *ti* aprimorar teu corpo

Diante dessas ocorrências, comuns no PB, surgem vários questionamentos sobre o paradigma dos pronomes pessoais. Tais usos são peculiares do PB? Ocorrem ou ocorreram no PE? Há fatores linguísticos que condicionam esses usos?

3. ... E a língua é feita de mudanças

As duas primeiras indagações que norteiam o nosso trabalho (1. Estaria ocorrendo uma mudança de paradigma nos pronomes pessoais, considerando essa alternância de uso entre os pronomes retos e oblíquos? e 2. Essa mudança caracterizaria somente o português brasileiro ou caracterizaria também o português europeu?) já podem ser respondidas.

Há uma liberdade, no português popular tanto brasileiro quanto europeu e africano, quanto ao uso dos pronomes pessoais. Como já apresentado acima, há frequente substituição, no PB, embora com coexistência, dos pronomes *tu* e *nós* por *você* e *a gente*, respectivamente; e a substituição do pronome *vós* por *vocês*. Mas esses usos também ocorrem no PE popular. Alguns estudos sobre a linguagem popular em Portugal comprovam isso.

Alves (1965) estudou a linguagem dos pescadores de Ericeira, uma vila que fica a 42 km de Lisboa, e constatou que:

> Embora as formas do pronome pessoal sejam as mesmas do português normal, observam-se, no entanto, diferenças na 1ª pessoa e 2ª pessoas do plural para as quais se empregam as formas: (a) 1ª pessoa – a gente (a par de nós) "a gente somos pescadores"; (b) bocês, boceses (nunca vós). (Alves, 1965, 180)

Esses usos foram constatados também por Cruz (1991), que estudou a aldeia de Odeleite, uma comunidade que pertence ao concelho de Castro Marim, de que dista 14 km, à comarca de Vila Real de Santo António e ao distrito de Faro. A aldeia de pescadores, lavradores e canastreiros tem forte influência moura. Cruz (1991, p. 107) observou que *o pronome sujeito nós é muito frequentemente substituído pela expressão* ***a gente****, como é próprio da linguagem popular:*

(10) "Quand' a gente pod' à vinha..."

(11) "A genti orden' a vaca, ô a ovelha, ô essi que fôri..."

(12) "chama-l' a gente atafarrilha"

A forma do plural *vós* é substituída por *vocês*:
(13) "Vocês é que sabem..."

E o pronome *comigo* é geralmente substituído pela expressão *mais eu*.
(14) "Foi ele mais eu..."

Essa substituição também é realizada no nordeste brasileiro: "o homem que vive mais eu..."[12]

Em Malhada Velha, uma aldeia no Concelho de Penela, distrito de Coimbra, a substituição do pronome *nós* por *a gente* também foi confirmada por Oliveira (1992). A autora diz que o *pronome nós é usado na Malhada Velha como no português-padrão. Por vezes é substituído pelo indefinido 'a gente':*

(15) "Nós semos labradoris"

(16) "A genti ó pé d'elis num ganha sebo!"

E constatou que o pronome *vós*, pelo contrário, é sempre substituído por *bocê(s), bossemecê(s*)

(17) E ká stou a aborrecer a vossemecê, num stou?
(18) Bocês são mas é uns rabacêros! (Oliviera, 1992, p. 155)

Em relação ao uso dos pronomes pessoais na função de sujeito e de complemento, Alves (1965) constatou que, em Ericeira, as formas do complemento

12 Fala espontânea de mulher, 50 anos, diarista, em Fortaleza/CE.

direto *o, a, os, as* e de complemento indireto *lhe, lhes*, aparecem substituídas pelas formas *ele, ela, a ele, a ela, a eles, a elas.*

(19) "Eu não quero ele cá dentro".

(20) "Tinha uma cadêra de berga, escangalhei-ela".

(21)"Bendi eles há munto ano".

(22) "Molhómos elas todas" (Alves, 1965, p. 180)

Cruz (1991) observou que em Odeleite o pronome pessoal complemento é usado por vezes com função de sujeito:

(23) "... dá pra mim guardari".

O caso contrário, o uso do pronome sujeito com função de complemento também se observa por vezes:

(24) "A gente agora vai cercando elas"

Consultando a base de textos orais do CRPC, vimos que o pronome indefinido a *gente* vem sendo usado no PE popular com verbo na 1ª pessoa do plural:

(25) "é sim, minha senhora, o navio fica ancorado e *a gente íamos* com os botezinhos é que íamos procurar[13]"

Utilizando a mesma base, verificamos o comportamento dos pronomes no português africano. Encontramos *a gente* substituindo o pronome *nós* em Angola, Moçambique e Guiné-Bissau:

(26) "eu acho que hoje em dia, com a proliferação de doutores que a gente tem" (Angola)

(27) "essas crianças que a gente tem, ao ficarem em casa só por dois meses" (Moçambique)

(28) "sim, a gente sabe." (Guiné-Bissau)

E os pronomes *você* e *vocês* substituindo *tu* e *vós* em Angola e Goa.

(29) "bom, formada, depende do que você entende por formada, porque, escola secundária, como digo" (Angola)

13 Falante da cidade de Aveiro.

(30) “qualquer coisa que você julga e você acredita” (GOA)
(31) “vocês entre, en[...], mas, en[...], na juventude” (GOA)

Os dados de Angola nos mostraram que, a exemplo do que ocorre no PB e no PE, os clíticos *o, a, os, as* são substituídos por *ele, ela, eles, elas*.

(32) “eu e o padre Horácio é quem acompanhámos ela até ao hospital” (Angola,002)

Em Moçambique, encontramos os clíticos *o, a, os, as* substituídos por *a ele, a ela.*

(33) “que eu sigo *a ele*” (Moçambique)

(34) “do, do jogo, não é, a, de, da corrida, muita gente começou a criticar *a ela*.” (Moçambique, 005)

O clítico *me* ganhou reforço com a presença de *a mim*.

(35) “e outro segue-me a mim” (Moçambique)

Em Angola, o pronome oblíquo *mim* também é usado como sujeito.

(36) “eu tive de sair mesmo da minha família e arranjar um cantinho que é para mim poder viver sozinho trabalhar normalmente, para mim poder sobreviver.” (Angola, 004)

Nos Açores, também encontramos usos parecidos. Medeiros (1964), ao estudar a linguagem da Ilha de São Miguel, constatou que “com infinitivo conjugado, nas circunstâncias de fim, a forma pronominal de primeira pessoa que se usa é *mim* e não *eu; p’a mim comê(r)*; *p’a mim me desembaraça(r)*” (p.72).

Os dados apresentados revelam que o uso do pronome do caso reto em função de objeto e o uso do pronome oblíquo em função de sujeito, tidos como características do PB[14], ocorrem nas demais variedades da língua portuguesa, sendo, portanto, um traço peculiar a essa língua e não a uma variedade específica.

Podemos ser tentados a pensar que esses usos são recentes na língua portuguesa, mas Nunes (1989) atesta o uso de *eles, elas* como formas de objeto direto no português arcaico. Diz o autor que na literatura antiga encontra-se por vezes o pronome *ele* ou *el* empregado também como acusativo ou complemento directo; assim no Livro de Esopo (edição Leite de Vasconcelos) lê-se a pág.33 *que enforacariam ell*. Veja-se exemplo

14 Un phenomena remarquable est celui de l’inversion des pronoms (...). Le pronom sujet s’emploie au lieu d’accusatif: chamar eles “chamá-los” ou “chamá-los a eles”. (Vasconcellos, 1970, p.132)

idêntico em documento do século VIII, pág.39. Igual prática subsiste no português do Brasil, segundo informa Leite de Vasconcelos no seu livro Esquisse d'une dialectologie portuguaise.

Esse emprego dos pronomes, então, poderia ser considerado um uso existente no português arcaico e que se manteve no português popular contemporâneo, com maior ou menor frequência dependendo da variedade. No PB, por exemplo, esse uso, na oralidade, é praticamente generalizado, e às vezes, independe da classe social ou do nível de escolaridade, conforme observamos em uma rápida análise dos dados do CTOPS (Campos; Pena-Ferreira, 2013).

Tabela 03: Tempo de Escolaridade

Função Sintática / Tempo de Escolaridade	Pronome Reto com função de sujeito	Pronome Reto com função de complemento	Pronome Oblíquo com função de sujeito	Pronome Oblíquo com função de complemento	Total
0 – 4 anos	10 (26%)	20 (53%)	8 (21%)	0	38
5 – 8 anos	31 (39%)	37 (46%)	11 (14%)	1 (1%)	80
9 – 12 anos	17 (35%)	25 (51%)	7 (14%)	0	49
+ 12 anos	17 (33%)	23 (44%)	11 (21%)	1 (2%)	52
TOTAL	75 (34%)	105 (48%)	37 (17%)	2 (1%)	219

De acordo com Campos e Pena-Ferreira (2013), até os falantes com mais de 12 anos de escolaridade, os com nível superior, portanto, tendem, preferencialmente, a usar tantos os pronomes retos na função de complemento quanto o oblíquo na função de sujeito.

Equivocadamente poderíamos supor que essa preferência ocorre somente na oralidade. Mas, notamos em textos narrativos, como romances e novelas, do PB, o uso dos pronomes *ele* e *ela* como complementos verbais.

(37) "De tarde quando volta do serviço, a Carmela chama ele na cerca" (O Besouro e a Rosa, 1923)
(38) "Toda vez que eu canto ele" (Auto da Compadecida, 1955)
(39) "Terror sem fundamento, bem se vê... lavaram ela, Dona Carlotinha se deu ao trabalho de acender o fogo" (Grande Serão Veredas, 1956)
(40) "Que é para o estrangeiro respeitar ele" (Viva o povo brasileiro, 1984)

As ocorrências (37) a (40) foram encontradas em obras do período modernista. Cabe lembrar que o Movimento Modernista no Brasil caracterizou-se pela quebra de

padrões e pela tentativa de valorização do que é local. Talvez essa característica explique o uso de tais construções como sendo um uso do homem brasileiro, retratado nessas obras.

2.1 As preferências da língua

2.2.1 Pronomes retos em função acusativa

Cientes do uso de pronomes retos na função de complemento e de pronomes oblíquos na função de sujeito, questionamos se essa alternância ocorre em todas as pessoas ou se há uma preferência por uma pessoa do discurso.

Observando o *corpus* selecionado para este trabalho, encontramos 136 (cento e trinta e seis) ocorrências de pronomes retos em função acusativa; e 38 (trinta e oito) ocorrências de pronomes oblíquos em função de sujeito.

Percebemos que, em função acusativa, parece haver uma preferência pela terceira pessoa do singular, pois das 136 (cento e trinta e seis) ocorrências em que pronomes retos figuram como complemento, 105 (cento e cinco) são ocorrências com 3ª pessoa.

(41) como eu moro na casa do meu tio né?... eu ajudo *ele* lá

(42) eu conheci *ela* através de um colega nosso

Na tabela a seguir distribuímos o número de ocorrências de cada pessoa do discurso.

Tabela 04: Pessoas do discurso – pronomes retos em função de complemento

Pessoas do discurso	1ª pessoa do singular	2ª pessoa do singular	3ª pessoa do singular	1ª pessoa do plural	2ª pessoa do plural	3ª pessoa do plural
Quantidade de ocorrência	10	02	105	05	00	14

Com exceção da 2ª pessoa do plural, em desuso no PB, encontramos ocorrências de todas as outras pessoas do discurso, embora em número bem menor em relação à 3ª pessoa do singular.

A 1ª pessoa do singular foi mais encontrada em letras de canções populares, como demonstrado abaixo:

(43) Cê ta querendo *eu*, eu também tô te querendo
Pega *eu,* leva *eu,* chama *eu* que eu vou correndo (http://letras.com/fernando-sorocaba/1908467/)

(44) Quem quiser um coração
Cheio de amor e paixão
Tenho pra dar e vender
Pega *eu* e leva pra você
Pega *eu* e leva pra você (http://letras.com/leonardo/pega-eu-e-leva-pra-voce/)

(45) Ô leva eu, Eva Eva
Leva tambem o meu amor, Eva Eva
E vamos juntos na avenida
É carnaval em São Salvador (http://letras.com/ivete-sangalo/121393/)

(46) Leva eu, leva eu
não quero ficar só
papai por favor
me leva pro forró (http://letras.com/forro-do-muido/1629813/)

(47) Molha eu,
Seca eu,
Deixa que eu seja o céu
E receba
O que seja seu.
Anoiteça e amanheça eu.
Beija eu,
Beija eu,
Beija eu, me beija. (http://letras.com/marisa-monte/63/)

(48) O leva eu
Minha sodade
eu tambem quero ir
Minha sodade

quando chego na ladeira
tenho medo de cair
leva eu
leva eu (http://letras.mus.br/nilo-amaro-seus-cantores-de-ebano/664149/)

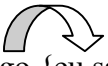
(49) Deixa a vida me levar
(Vida leva eu!)
Deixa a vida me levar
(Vida leva eu!)
Sou feliz e agradeço
Por tudo que Deus me deu... (http://letras.mus.br/zeca-pagodinho/49398/)

Todas essas letras apresentadas são de autores brasileiros, mas encontramos uma letra escrita por um autor português chamado Cabuenha.
(50) Leva eu pra Angola e
Leva eu pra Angola e a
Pra saber dos fundamentos
Entender capoeira (http://capoeiralyrics.info/Songs/Details/345)

Esses usos parecem retratar o falar do homem simples, relacionando essa escolha linguística à classe social do falante. Em textos mais espontâneos, encontramos esse uso apenas quando a construção se caracterizava como sentença complexa, ou seja, quando há mais de uma oração em contextos em que o complemento da primeira se confunde com o sujeito da segunda:
(51) eu não quero mais... nem contato com ele... porque... *o que ele fez eu passar*...
(52) mandou eu ir duas horas
(53) ela deixou eu sair lá na porta

Observe que essas ocorrências apresentam a mesma estrutura:


{ele fazer algo {eu passar}}

{al\guém mandar algo {eu ir}}

{ela deixar algo {eu sair}}

De acordo com o que os gramáticos consideram padrão da língua portuguesa, em relação à escolha pronominal, as ocorrências acima seriam reescritas assim:

(52a) o que ele me faz passar
(51b) mandou-me ir duas horas
(53c) ela deixou-me sair lá na porta.

Pela estrutura da oração, percebemos que o falante pode optar por escolher usar o pronome de 1ª pessoa em sua forma oblíqua (me) ou em sua forma reta (eu). Como, no PB, o sujeito parece ter maior importância sintática, ou seja, se um dos elementos tiver que ser excluído da sentença opta-se por excluir o complemento e preservar o sujeito, o falante tende a escolher o sujeito, daí a preferência pela forma 'eu' e não 'me' em sentenças como as apresentadas acima.

Com a primeira pessoa do plural em função acusativa encontramos 05 (cinco) ocorrências, como a apresentada abaixo:

(54) aí meu pai pegou e levou *nós*

O uso da segunda pessoa do singular como complemento não apareceu na fala espontânea, apenas notamos o uso em letras de música, embora reconheçamos que esse uso é comum no nordeste brasileiro.

(55) É eu precisava tanto falar com ela
Mas eu vo falar *pra tu*
E *tu* dá uma forcinha pra eu tá
Olha eu vou falar *pra tu*
Pra tu falar pra ela
Pra ela falar. (http://letras.com/tiririca/369908/)

Talvez o pouco uso do pronome 'tu' deva-se ao fato de este pronome estar em concorrência e em coocorrência com o pronome 'você'.

(56) eh eu gostaria de perGUNTAR a você.
(57) ... o que mudou em você...
(58) qual a imPORTÂNCIA dessa experiência nesse projeto PARA VOCÊ?

Já a terceira pessoa do singular 'ele/ela' é a preferida na posição de acusativo.

Talvez isso se explique por ser a 3ª pessoa o referente constante no discurso. Como se tratam de narrativas, o tema é sempre sobre um referente e esse referente aparece frequentemente na narrativa. O fato de haver uma incidência do pronome reto em detrimento do oblíquo, nesta função, pode ser explicado por ser aquele mais transparente que este; é como se o falante precisasse resgatar integralmente o referente, vejamos um exemplo:

(59) a gente tinha feito uma aposta... logo que nós vimos *ela*

Nesta narrativa, o falante está contando como conheceu a namorada. Ele e o amigo fizeram uma aposta para ver quem sairia primeiro com a garota. Retomar esse referente por meio do pronome reto parece torná-lo mais presente na narrativa, veja a diferença:

(59) a gente tinha feito uma aposta... logo que nós *vimos ela*

(59a) a gente tinha feito uma aposta... logo que nós **a** *vimos*.

Talvez a necessidade de ser explícito na narrativa leve o falante a preferir a transparência do pronome reto à opacidade do pronome oblíquo.

Observamos também se características semânticas do referente influenciariam na escolha do pronome. Percebemos que o uso do ele/ela independe da natureza do referente, pois retomam tanto entidades com os traços [+animado] e [+humano], quanto [+animado] e [-humano] até entidade com o traço [-animado]:

(60) eu conheci ***ela*** através de um colega nosso (ela = esposa, traços [+animado] [+humano])

(61) quando eles comiam... que as cobra iam pegar ***eles***... eles corriam (eles = os patos, traços [+animado], [-humano]

(62) ... aquele coisa do do cigarro... não tem aquele pacotinho... de maratá... ela gosta de mascar *ele* (ele = cigarro, traços [-animado])

Foram registradas 14 (quatorze) ocorrências da 3ª pessoa do plural, como em (63):

(63) só o que nós devemos pedir é pra Deus que abençoe eles...

2.2.2 Pronomes oblíquos em função nominativa

Entendemos que há um equilíbrio em todo sistema linguístico. Devido a esse equilíbrio, esperamos que os pronomes oblíquos também passem a ocupar o lugar dos retos na função de sujeito, uma vez que estes, como mostramos nos exemplos acima, passaram a exercer função de complemento.

Isso de fato vem ocorrendo na língua, mas, de acordo com nossos dados, de forma menos frequente. Registramos 38 (trinta e oito) ocorrências e observamos que o fenômeno ocorre apenas na primeira e segunda pessoas do singular, com o pronome tônico *mim* e o átono *te*, respectivamente.

Tabela 05: Pessoas do discurso – pronomes oblíquos em função de sujeito

Pessoas do discurso	1ª pessoa do singular mim	2ª pessoa do singular te	3ª pessoa do singular	1ª pessoa do plural	2ª pessoa do plural	3ª pessoa do plural
Quantidade de ocorrência	29	09	00	00	00	00

A tabela 05 nos mostra que quando o pronome oblíquo é usado na função de sujeito, preferencialmente, é o pronome *mim* que ocupa essa função. Um detalhe importante é que nos dados analisados só registramos esse uso na construção [preposição para + pronome + verbo no infinitivo], como mostrado nas ocorrências (64) e (65):

(64) u::m rendimento vamos dizer assim ao final do mês... que dava suporte *pra mim* v*iver* comecei a sentir o sabor da independência nesse tempo...
(65) agora eu vou amornar uma água *pra mim tomar* um BA::nho

Parece haver uma fixidez nesse tipo de construção, e o falante parece não reconhecer o *mim* como sujeito para segunda oração, mas sim como complemento da primeira. As sentenças (63) e (64) podem ser representadas pela estrutura abaixo:

(64a) [Dava suporte para algo [X viver]]

(65b) [amornar água para algo [X tomar um banho]]

Em que X é o sujeito da segunda oração. Como o sujeito é pronominal, espera-se

que o pronome escolhido seja um pronome do caso reto. Mas o falante talvez não interprete a sentença dessa forma, a interpretação dada parece ser a seguinte:

(64c) [Dava suporte para mim [viver]]
(65d) [amornar água para mim [tomar um banho]]

Esses casos são uma clara demonstração de que o pronome *mim* faz parte da primeira oração, atraído pela preposição *para*, não sendo, portanto, sujeito da próxima oração. O fato de o verbo da segunda oração estar reduzido à forma nominal infinitiva contribui, acreditamos, para que o falante não considere necessária a presença de um sujeito expresso, como, talvez, acontecesse se o verbo estivesse flexionado na forma finita. Não encontramos, por exemplo, construções em que o pronome *mim* substituísse o pronome *eu* iniciando sentenças, como em * "mim não quero mais nem contato com ele". No discurso espontâneo, por menos escolarizado que seja o falante, esse uso não ocorre, o que nos faz pensar que a substituição do pronome oblíquo pelo pronome reto, na 1ª pessoa, esteja condicionada à presença da preposição *para* e de verbo no infinito. A forma [para mim] parece ser uma espécie de construção pré-fabricada.

O termo *construção pré-fabricada* é aqui usado no sentido que Bybee (2010) utilizou para itens semanticamente semelhantes que se agrupam em torno de um exemplar de alta frequência – um pré-fabricado. Unidades pré-fabricadas são definidas por Bybee (2010) como qualquer expressão convencionalizada, como propões Erman e Warren (2000). Para estes, os pré-fabricados linguísticos (prefabs) são combinações, utilizadas por falantes nativos, de duas ou mais palavras de preferência a combinações alternativas que poderiam, se não houvesse convencionalização, ser equivalentes.

Os pré-fabricados acabam sendo formas de identificação cultural de uma comunidade particular, incorporando-se ao repertório linguístico por meio da alta frequência. A frequência, para Bybee (2003), é um importante mecanismo para a formação da gramática, pois, segundo a autora, as construções gramaticais são rotinas motoras automatizadas que podem ser organizadas para que o discurso se torne mais fluente. Essa automatização ocorre devido à repetição, por meio da qual sequências de unidades, anteriormente independentes, tornam-se uma só.

A repetição constante leva à *habituação* e à *emancipação*. Segundo Bybee (2003a, p.154), habituação é o processo pelo qual um organismo não mais responde a estímulos repetidos, perdendo, assim, sua força semântica; e emancipação é o processo

pelo qual a função instrumental original assume uma função simbólica inferida do contexto no qual ocorre[15].

Dessa forma, podemos dizer que as construções gramaticais são modificadas ou mantidas por meio do mesmo mecanismo, a repetição, atendendo às necessidades cognitivas e comunicativas do falante. Para dar conta dessas necessidades, as gramáticas das línguas naturais não podem ser concebidas como estáticas e acabadas. O seu aspecto não-estável manifesta-se por meio da variação e da mudança. Assim, dizemos que a gramática está em um contínuo processo e que sua estrutura linguística apresenta uma relativa estabilidade, pois, sincronicamente, a gramática exibe, de modo simultâneo, padrões regulares, rígidos, e padrões que não são completamente fixos, mas fluidos.

Em outras palavras, podemos dizer que, ao lado de padrões relativamente fixos e resistentes a alterações, há, na gramática, formas que tendem a assumir novas funções, padrões novos que se estabilizam, resultando numa reformulação da gramática. Isso ocorre porque as gramáticas adaptam-se às necessidades de expressão dos usuários. É a situação comunicativa que motiva, em parte, a estrutura da gramática.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abaurre, M. L. M. 2006. *Gramática: Texto: Análise e Construção de sentido:* volume único. São Paulo: Moderna.

Alves, Joana Lopes. 1965. *A linguagem dos pescadores da Ericeira*. Junta Distrital de Lisboa.

Bechara, Evanildo. 2005. *Moderna gramática portuguesa*. Rio de Janeiro: Lucerna.

Bybee, J. Mechanisms of change in grammaticalization: the role of frequency. In: Jandra, R.; Bybee, Joan. 2010. *Language, usage and cognition*. Cambridge: Cambridge.

Câmara JR., J. M. 2004. *Estrutura da língua portuguesa*. Ed. Vozes. Petrópolis.

Cruz, Maria Luisa Segura da. 1991. O falar de Odeleite. Instituto Nacional de Investigação Científica. Lisboa.

Davies, Mark and Michael Ferreira. (2006-) *Corpus do Português: 45 million words, 1300s-1900s*. Available online at http://www.corpusdoportugues.org.

15 *[...] habituation, the process by which an organism ceases to respond at the same level to a repeated stimulus.(...). [...] the process of emancipation, by which the original instrumental function of the practice take on a symbolic function inferred from the context in which it occurs*. (BYBEE, 2003, p. 154)

Erman, B.; Warren, B. 2000 *The idiom principle and the open choice principle*. Text., 20(1), p.29-62. Fox, Gwyneth.

Figueiredo-Gomes, J.B.; Pena-Ferreira, E. (orgs.) Corpus mínimo de textos escritos em língua portuguesa. Lisboa, 2006.

Luft, C. P. 1996. *Novo Manual de Português*. 3ª ed. – São Paulo – Globo.

Macambira, J. R. 1997. *A estrutura morfo-sintática do português*. 8ª ed. – São Paulo, Pioneira.

Medeiros, M. de J. C de. 1964. *A linguagem micaelense em alguns dos seus aspectos*. Dissertação de Licenciatura em Filologia Românica. Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa.

Nunes, José Joaquim. 1989. *Compêndio de gramática histórica portuguesa*. Lisboa: Clássica Editora.

Oliveira, Margarida Gama de. 1992. Malhada Velha (um lugar da serra no concelho de Penela): Estudo etnográfico, linguístico e folclórico. Edição da Cámara Municipal de Penela.

Pena-Ferreira, E; Lima-Gomes, M. 2010. *Corpus de Textos Orais do Português Santareno* – CTOPS. 1. ed. Santarém: Gráfica e Ed. Tiagão, v. I. 436 p.

Sequeira, Francisco Júlio Martins. 1959. *Gramática histórica da língua portuguesa*. Lisboa: Livraria Popular.
Vasconcelos, José Leite de. 1959. *Lições de filologia portuguesa*. Rio de Janeiro. Livros de Portugal. 3a edição.

Vilela, M. Koch, I. V. 2001. *Gramática Da Língua Portuguesa.* São Paulo.

De volta ao futuro da língua portuguesa.
Atas do V SIMELP - Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa
Simpósio 2 - Configuração do sistema pronominal do português, 49-69
ISBN 978-88-8305-127-2
DOI 10.1285/i9788883051272p49
http://siba-ese.unisalento.it, © 2017 Università del Salento

INDEXICALIDADE E DEFINITUDE. SOBRE OS DETERMINANTES DEFINIDOS EM PORTUGUÊS MEDIEVAL

Sarah BÜRK[16]

RESUMO
O objetivo do presente trabalho é analisar o uso dos determinantes definidos em português medieval. Os procedimentos seguidos no trabalho para analisar o emprego dos determinantes definidos são os seguintes: num primeiro passo, apresentarei considerações teóricas sobre a noção de definitude e a função semântica dos determinantes definidos em português contemporâneo. Num segundo passo, definirei os métodos e os critérios da análise seguindo a tipologia da teoria dos conceitos nominais e da determinação elaborada por Löbner (2011) desde um ponto de vista universal. Num terceiro passo, apresentarei os resultados da análise de um corpus de amostra de português medieval. O uso dos determinantes definidos em português medieval corresponde basicamente ao uso previsto pela teoria de Löbner (2011).

PALAVRAS-CHAVE: sintagma determinativo; português medieval; artigo definido; demonstrativo; possessivo

1. Introdução

Os determinantes definidos são geralmente definidos como elementos funcionais que funcionam como regentes de sintagmas determinativos e que têm como complementos sintagmas nominais aos quais conferem o valor discursivo e pragmático de definitude (Longobardi, 2008). Sob o término de definitude considera-se uma categoria gramatical que se manifesta no âmbito da determinação nominal por meio dos determinantes definidos, isto é, o artigo definido, o artigo demonstrativo e o artigo possessivo (Lyons, 1999). Em função de elementos funcionais os determinantes definidos não são destinados a evocarem objetos ou classes de objetos imaginados ou reais e existentes fora do universo linguístico, tal como os substantivos, mas carecem de

16 LMU München/KU Eichstätt, Universitätsallee 1, D-85072 Eichstätt, Alemanha, SarahBuerk@gmail.com

conteúdo descritivo próprio e têm como objetivo estabelecer a construção referencial dos sintagmas nominais aos quais precedem. Os determinantes definidos desempenham, porém, a função de atualizadores da descrição categórica expressa pelos sintagmas nominais que introduzem. Assim, servem para converter o ser não referenciado, virtual e genérico denotado pelo sintagma nominal em um ser referenciado, individual, existente e inequivocamente identificável no contexto discursivo ou situacional.

Embora se confirme, ou seja, se suponha a existência de demonstrativos e possessivos em posição adnominal em todas as línguas que existem, apenas um número reduzido das línguas no mundo dispõe de um artigo definido. Entre as 620 línguas registradas no *World Atlas of Language Structure* apenas 308 línguas examinadas contam com um artigo ou afixo definido próprio (Dryer, 2013). Do ponto de vista geográfico, destaca que a maior concentração de línguas revestidas de um artigo definido próprio se encontra na Africa central, no Pacífico, na América central e na parte oeste da Europa (Dryer, 2013).

Em termos sintácticos, as línguas sem artigo definido próprio, tal como o latim, diferem das línguas com artigo definido próprio, tal como as línguas romances, apenas quanto à realização da cabeça funcional do sintagma determinativo. Enquanto for ausente um artigo demonstrativo ou possessivo, nas línguas com artigo definido próprio a função determinativa deve ser assumida por um determinante definido morfologicamente transparente. Nas línguas sem artigo definido próprio, ao contrário, a posição determinativa no caso da ausência de artigo demonstrativo ou possessivo é assumida por um elemento morfologicamente não transparente, o chamado artigo nulo, veja-se Longobardi (2008). Na criação de um artigo definido morfologicamente transparente, os pronomes demonstrativos de valor distal servem como fonte privilegiada (Lyons, 1999; Diessel, 1999). Assim também os artigos definidos das línguas romances, excepto o sardo, derivam do demonstrativo distal latim *ille* que não só dá origem aos artigos definidos, mas continua também como pronome demonstrativo distal reforçado pelo dêictico *eccum* em *aquele* (Ledgeway, 2012).

Tanto o estudo da evolução diacrónica do artigo possessivo e dos artigos demonstrativos como o estudo da emergência do artigo definido em tardo-latim e da sua subsequente evolução nas línguas romances tem sido objeto de inúmeras pesquisas, entre outras cabem destacar as publicações mais recentes de Galves (2008), Ledgeway (2012), Rinke (2010). Entretanto, fazem falta as pesquisas dedicadas propriamente às funcionalidades dos determinantes definidos de um ponto de vista histórico e

contrastivo e, isto, em especial, nas variedades históricas do português. A fim de promover a descrição linguística do sistema determinativo em português medieval, esta contribuição tem como objetivo analisar e contrastar a configuração do sistema dos determinantes definidos em português medieval à base de um corpus exemplar de hagiografias portuguesas medievais. Por este motivo, apresentarei na primeira secção considerações teóricas sobre a noção de definitude e a função semântica dos determinantes definidos em português contemporâneo. Na terceira secção, definirei os métodos e os critérios da análise seguindo a tipologia da teoria dos conceitos nominais e da determinação elaborada por Löbner (2011). Na quarta secção, apresentarei, então, os resultados da análise de um corpus de amostra de português medieval. E, finalmente, na quinta secção, acabarei por concluir a análise e sugerir futuras linhas de pesquisa.

2. Considerações teóricas

Como já foi aludido, nas línguas romances modernas, o artigo definido, os artigos demonstrativos e o artigo possessivo são os instrumentos essenciais na construção da referência definida. Assim, tanto o artigo definido como os artigos demonstrativos e o artigo possessivo servem para marcar a definitude do sintagma nominal que introduzem. Isto é, indicam que o complemento nominal introduzido por eles refere a uma única entidade determinada e específica no mundo extralingüístico, e que esta entidade única, determinada e específica é inequivocamente identificável, tanto por meio da informação categórica designada no sintagma nominal complemento do determinante definido como por meio do contexto pragmático dado.

Embora os determinantes definidos partilhem a função de indicadores de definitude, e, deste modo, de indicadores de identificabilidade e construtores de referência, variam nas formas de estabelecer a referência específica e definida dos sintagmas nominais que introduzem. A fim de determinar as diferenças funcionais entre o artigo definido, o artigo demonstrativo e o artigo possessivo, consideramos os seguintes exemplos (1-2):

(1) A Maria e o João estão a jantar em casa. A Maria diz:

a. Ô João, chega-me aí *o vinho*. Que estou a morrer de sede.

b. Ô João, chega-me aí *este vinho*. Que quero experimentar o branco primeiro.

c. Ô João, chega-me aí *o teu vinho*. Quero ver se é mesmo tão bom como dizes.

(2) a. *Ô João, chega-me aí *o vinho* e *o vinho.*

b. Ô João, chega-me aí *este vinho* e *esse vinho.*

c. *Ô João, chega-me aí *o teu vinho e o teu vinho*.

d. Ô João, chega-me aí *o teu vinho* e *o meu vinho*

O artigo definido no sintagma determinativo *o vinho* em (1a) expressa não apenas que o referente designado por *vinho* é inequivocamente identificável por parte do interlocutor, mas também que, na dada situação comunicativa, existe um único referente relevante ao qual convém a designação nominal *vinho,* vejam-se Löbner (2011) e Mira Mateus (1983). Em consequência do valor semântico de unicidade, geralmente atribuído ao artigo definido, explica-se também a impossibilidade de introduzir dois referentes da mesma designação categórica mediante um sintagma determinativo encabeçado por artigo definido, veja-se a agramaticalidade do exemplo em (2a), também Löbner (2011). Assim, o artigo definido sugere uma identificabilidade inequívoca preestabelecida da entidade referida e serve, portanto, para a expressão do sentido básico da noção de definitude.

O sintagma determinativo introduzido pelo artigo demonstrativo *este vinho* em (1b), porém, não requer uma interpretação referencial sujeita ao valor de unicidade, tal como visto em (1a). Ao contrário do artigo definido e em consequência do seu valor deítico, os artigos demonstrativos transmitem uma noção de contraste entre o referente real considerado pelo locutor e outros possíveis referentes do sintagma determinativo respectivo (veja Löbner, 2011; Lyons, 1999). Os artigos demonstrativos indicam, portanto, que existem várias entidades correspondentes à designação categórica expressa pelo sintagma nominal concorrentes no contexto pragmático atual e que cabe ao interlocutor descobrir a entidade referida precisamente considerada pelo locutor. Assim, os artigos demonstrativos podem também ser usados para referir a duas entidades distintas designadas mediante a mesma noção categórica, como se mostra no exemplo (2b) (Löbner, 2011).

Ao contrário do artigo definido, os artigos demonstrativos não expressam, então, a unicidade categórica do referente designado e não garantem, daí, a identificabilidade

inequívoca deste último. Em função de signos indexicais, os artigos demonstrativos indicam, porém, que o locutor está em contacto directo com o referente designado e que este contacto directo entre o locutor e a entidade designada destaca a entidade referida considerada como única para com as demais entidades referentes possíveis. Os artigos demonstrativos, portanto, não expressam a unicidade e, assim, a identificabilidade inequívoca preestabelecida da entidade referida, senão servem para expressar uma unicidade que nasce da relação deítica entre o locutor e a respectiva entidade. De este modo, representam o referente designado como um representante categórico de relevo em contraste com os demais representantes da categoria expressa pelo sintagma nominal complemento, sejam estes últimos presentes na situação discursiva ou não. Concretamente no caso do exemplo (1b), o locutor pode empregar o artigo demonstrativo ou devido ao facto de haver de facto dois vinhos diferentes na mesa ou simplesmente a fim de captar a atenção do interlocutor e de dirigi-la para a entidade correspondente. De este modo, os artigos demonstrativos atribuem uma relevância epistémica de grão maior ao seu referente discursivo que o artigo definido, logrando daí um efeito de destaque (Kaplan, 1989).

Tal como os artigos demonstrativos, os artigos possessivos são considerados expressões indexicais. Semelhantes à funcionalidade dos artigos demonstrativos, os artigos possessivos asseguram, portanto, a identificabilidade inequívoca do referente designado pelo sintagma determinativo encabeçado por eles por indicarem uma relação directa entre a entidade referida com uma outra entidade possessora desta primeira entidade referida. No caso dos sintagmas determinativos encabeçados por artigos demonstrativos a referência se estabeleça mediante a ligação entre o locutor e a entidade designada e, em especial em português, a sua posição no espaço físico para com ele.

Os artigos possessivos, porém, podem construir a referência a partir de qualquer entidade, correspondente ou não ao locutor, que está em relação com a entidade referida e mediante a qual a entidade referida pode ser identificada. Assim, no exemplo (1c) o sintagma determinativo *o teu vinho* serve para designar um referente da categoria *vinho* que está ligado ao interlocutor, por estar possuído por ele, por estar situado perto dele ou por ter sido objeto do seu discurso, veja-se Celso/Cunha (1983). Semelhante ao artigo definido, os artigos possessivos não podem introduzir várias entidades da mesma noção categórica enquanto estas forem ligadas à mesma entidade possessora, como ilustra a agramaticalidade do exemplo (2c), veja (Löbner, 2011). De modo semelhante aos artigos demonstrativos, porém, os artigos possessivos podem introduzir uma

segunda entidade da mesma noção categórica caso esta última for ligada a outra entidade possessora que não a primeira, veja-se *o meu vinho e o teu vinho* no exemplo (2d).

Embora os artigos definidos expressem nada mais que o valor de definitude, os artigos demonstrativos e os artigos possessivos articulam, além do valor de definitude, um valor indexical. Por este motivo, tanto os artigos demonstrativos como os artigos possessivos podem ser considerados, então, determinantes definidos marcados semanticamente em comparação com o artigo definido, que não tem valor indexical. Ainda, os artigos demonstrativos e os artigos possessivos podem ser agrupados sob o término de *artigos deíticos*, tal como proposto por Mira Mateus et al. (1983). Para além do nível semântico, a função dupla dos artigos deíticos reflete-se nas estruturas e possibilidades sintácticas do português. Assim, no português europeu, os artigos possessivos estão obrigatoriamente acompanhados pelo artigo definido, como visto em *o teu vinho* em (1c). E, enquanto designarem um referente discursivo tópico, também os artigos demonstrativos podem co-ocorrer com o artigo definido, veja-se *o livro esse* no exemplo (3).

(3) Já li *o livro esse* no ano passado.

Em consequência do seu valor indexical, os artigos demonstrativos e os artigos possessivos indicam de forma explícita que os valores de unicidade e de identificabilidade inequívoca que atribuem à entidade referida por eles se limitam ao contexto linguístico atual ou descrito. Embora a unicidade atribuída à entidade referida pelo artigo definido também esteja sobmetida ao contexto linguístico, caso se combine com um substantivo comum como *vinho* em (1a) que não denota uma entidade inerentemente única, o artigo definido não comunica a limitação deítica de forma explícita.

Como resultado da relação indexical expressa entre a entidade referida e o locutor, no caso dos artigos demonstrativos, ou entre a entidade referida e uma outra entidade relacionada com esta primeira, como no caso dos artigos possessivos, os artigos deíticos tornam visível a dimensão subjetiva e o caráter contingente de cada enunciação, vejam-se os exemplos (4) para o artigo demonstrativo e o exemplo (5) para o artigo possessivo.

(4) a. *Aquele João* pensa que o mundo gira à volta dele.

b. Meu pobre coração, *nessa eterna ansiedade*,

Nesse eterno sofrer, eterno arrastaria
Esta triste, esta longa, esta eterna saudade.
(Mário Pederneiras, *LSMV*, p. 53) (Celso; Cunha, 1986:333)

(5) *O teu João* é mesmo um convencido.

Deste modo, os artigos demonstrativos e os artigos possessivos podem servir, ao contrário do artigo definido, para tornar visível o locutor e, portanto, para destacar a subjetividade inerente a cada enunciação. Por isso, os artigos deíticos podem comunicar valores subjetivos de diferente índole e, assim, tornar o discurso mais expressivo. Como visto anteriormente, os demonstrativos em (4) produzem um efeito de sinalização que o artigo definido não poderia expressar.

3. Método

Antes de começar a própria análise das funções semânticas dos artigos definidos em português medieval, é preciso definir os métodos e os critérios básicos da análise. Os determinantes definidos estão, maioritariamente, considerados na sua dimensão pragmática, analisando sobretudo as funcionalidades diferentes do artigo definido e do artigo demonstrativo, vejam-se por exemplo, de um ponto de vista global, as teorias de Ariel (1990) e de Gundel et al. (1993) sobre os diferentes grãos de acessibilidade referencial designada pelas distintas formas referenciais e as teorias respeitante à funcionalidade pragmática dos determinantes demonstrativos de Himmelmann (1996) e Levinson (2004), veja-se também a discussão do exemplo (4).

No entanto, os determinantes definidos manifestam claras diferenças nas suas respectivas preferências no que se refere aos tipos nominais com os quais se combinam, como demostrado por Fraurud (1996) e, recentemente, elaborado na teoria dos conceitos nominais e da determinação nominal (*concept type and determination theory*) por Löbner (2011), cujas categorias vamos aplicar à seguinte análise dos determinantes definidos em português medieval. A partir de um ponto de vista semântico, Löbner (2011) elabora uma tipologia funcional da interação dos determinantes nominais com a semântica lexical dos nomes que introduzem. A teoria de Löbner (2011) parte da ideia que se podem distinguir quatro tipos lexicais básicos no âmbito dos nominais. Os

chamados conceitos nominais dividem-se em (i) *nomes genéricos*, (ii) *nomes individuais*, (iii) *nomes relacionais* e (iv) *nomes funcionais*.

Sob o término de (i) *nomes genéricos* agrupam-se nomes comuns que caracterizam os seus respectivos referentes em termos de propriedades, como *gato*, *pedra*, *agua* e *escritor* (Löbner 2011:280). Numa dada situação comunicativa os *nomes genéricos* podem referir a várias entidades como portadores da propriedade genérica que designam. Na classe dos (ii) *nomes individuais* agrupam-se nomes para entidades inerentemente únicas (Löbner 2011:281). Num dado contexto comunicativo designam, então, apenas um referente, como entre outros *lua*, *papa* e os nomes próprios. O grupo dos (iii) *nomes relacionais* é composto por nomes que caracterizam os seus referentes em termos de uma relação particular que liga a entidade referida a uma outra entidade possessora (Löbner 2011:281). As relações para com a entidade possessora designadas pelos *nomes relacionais* não são exclusivas à entidade referida, mas podem valer para várias entidades. Assim contam como nomes relacionais os nomes de papéis não-únicos, como *irmão* e *aluno,* os merónimos não-únicos, como *dente* e *ramo*, e nominalizações, como *correr*. Finalmente, tal como os nomes relacionais, os (iv) *nomes funcionais* caracterizam os seus referentes em termos da relação que estes mantêm com uma entidade possessora. Ao contrário dos nomes relacionais, porém, os nomes funcionais designam relações inerentemente únicas para com a entidade possessora. Fazem parte deste grupo merónimos únicos, como cabeça e superfície, nomes para papéis únicos, como *mãe* e *autor*, nomes para dimensões abstratas de um indivíduo, como *nome* e *cheiro* (Löbner 2011:282).

Löbner (2011) classifica os quatro conceitos nominais básicos conforme à sua respectiva realização positiva ou negativa dos valores semânticos de unicidade e de relacionalidade. Assim, os (ii) nomes individuais e os (iv) nomes funcionais representam conceitos nominais únicos, os (i) nomes genéricos e os (iii) nomes relacionais, porém, conceitos nominais não-únicos. Quanto ao valor de relacionalidade, agrupam-se os (i) nomes genéricos e os (ii) nomes individuais como conceitos não-relacionais e os (iii) nomes relacionais e os (iv) nomes funcionais como conceitos relacionais que precisam da especificação de um possessor para construir a referência. Löbner (2011) considera que os valores [±unicidade] e [±relacionalidade] estão especificados para cada unidade nominal no léxico mental. No entanto, uma forma nominal polissêmica como *mulher* que represente especificações conceptuais diferentes, pode projetar várias entradas lexicais e tipos conceptuais, vejam-se Löbner (2011) e

Brenner et al. (2014). Assim *mulher* pode representar um nome genérico na leitura genérica e um nome funcional na leitura da relação conjugal designada por *mulher* no sentido de *mulher de alguém.*

Löbner (2011) assume que as funções semânticas dos determinantes nominais atuam sobre os tipos conceptuais dos nomes que introduzem. Assim, propõe que cada tipo conceptual define uma ou várias formas de determinação inerentes à respectiva configuração conceptual dos nomes. Denomina-se, então, *determinação congruente* o facto de um nome estar determinado por um determinante nominal que está em sintonia com o tipo conceptual básico do nome que acompanha.[17] Consideramos, a seguir, as configurações de determinação congruente no âmbito dos determinantes definidos.

Conforme descrito no procedimento acima, o artigo definido expressa o valor semântico de unicidade e indica, portanto, que a entidade referida pelo sintagma determinativo encabeçado por ele é inequivocamente identificável e única no universo discursivo. Respeitante ao seu valor [+único], o artigo definido está considerado, então, como determinante que está inerente aos conceitos nominais [+únicais] como os nomes individuais e os (iv) nomes funcionais*,* vejam-se *a lúa* em (6ii) e *o pai* em (6iv). No caso do artigo definido, no entanto, é necessário diferenciar entre o uso em singular que expressa, de facto, a unicidade inerente à entidade e o uso em plural no qual o valor de unicidade se perde. O artigo definido em plural, ao contrário, indica tal como os artigos demonstrativos o valor de [–unicidade] da entidade referida e corresponde, portanto, aos conceitos nominais [–únicos] como os nomes genéricos e os nomes relacionais, vejam-se *esta pedra* em (6i) e *este irmão* em (6iv). Em consequência da realização positiva do valor de relacionalidade, os nomes relacionais e os nomes funcionais prevêem também a determinação por um artigo possessivo, vejam-se *a tua mão* em (6iii) e *a minha cabeça* (6iv).

(6) *determinação congruente*

(i) nomes genéricos ✓artigo demonstrativo, artigo definido pl

p. ex. *Encontrou esta pedra.*

(ii) nomes individuais ✓artigo definido sg

p. ex. *A lua está a brilhar.*

17 Embora Löbner (2011) integre na sua teoria também os determinantes indefinidos e quantificadores, restrinjo-me nesta contribuição conforme ao propósito do estudo apenas das funções dos determinantes definidos.

(iii) nomes relacionais ✓artigo demonstrativo, artigo possessivo, artigo definido pl

p. ex. *Este irmão do Pedro vai à Itália.*

(iv) nomes funcionais ✓artigo definido sg, artigo possessivo

p. ex. *O pai do Pedro é muito alto.*

Designa-se, porém, pelo término *determinação incongruente* o facto de um nome for determinado por um determinante não inerente à sua configuração conceptual (Löbner, 2011). Assim, determinação incongruente surge quando nomes [+únicos] como os nomes individuais e os nomes funcionais estiverem determinados por um determinante nominal [–único] como o artigo demonstrativo, vejam-se *esta lua* em (7ii) e *este pai* em (7iv). No caso dos nomes [–únicos] e [–relacionais] como os nomes genéricos, porém, o artigo definido, em consequência do seu valor [+único], e o artigo possessivo, em consequência do seu valor [+relacional] funcionam como determinantes incongruentes, vejam-se *a pedra* em (7i) *o irmão* em (7iii).

No que diz respeito aos nomes relacionais, no entanto, apenas o artigo definido conta como determinante incongruente, como *o irmão* em (7iii). Em consequência da realização positiva do valor semântico de relacionalidade, o artigo possessivo não pode ser classificado como determinante incongruente à configuração conceptual dos nomes relacionais, embora nenhum deles é [+único]. Não conta como determinação incongruente se o complemento possessor dos nomes [+relacionais] for saturado de forma directa por meio de um complemento preposicional, de um possessor externo ou de um referente discursivo não directamente ligado ao sintagma determinativo designando o possuído, como no caso da anáfora associativa.

(7) *determinação incongruente*

(i) nomes genéricos artigo definido, artigo possessivo

p. ex. *Encontrou a pedra do Pedro. / Toma a minha caneta.*

(ii) nomes individuais artigo demonstrativo, artigo possessivo, artigo definido pl

p. ex. *Esta lua está bem vermelha. / O meu deus é o teu deus.*

(iii) nomes relacionais artigo definido sg

p. ex. *O irmão do Pedro vai à Itália.*

(iv) nomes funcionais artigo demonstrativo, artigo definido pl

p. ex. *Este pai já ligou ontem. / Os pais vão buscar os filhos às quatro da tarde.*

Em consequência da incongruência semântica dos determinantes para com os nomes introduzidos por eles, como visto em (7i-iv), efetua-se uma modificação da configuração conceptual do nome conforme a semântica do determinante aplicado. Consideramos, a seguir, os tipos de modificação produzidos pelos determinantes definidos em questão. Conforme ao seu conteúdo semântico, o artigo definido singular acrescenta aos conceitos nominais [–únicos], o valor de [+unicidade]. Se um nome genérico, então, for determinado por um artigo definido, transforma-se em um nome individual (8ia). No entanto, se um nome relacional for determinado por um artigo definido, transforma-se em um nome funcional (8iii). O artigo possessivo, portanto, não apenas acrescenta o valor de [+unicidade], mas também de [+relacionalidade]. Assim, se um nome genérico for determinado por um artigo possessivo, transforma-se em um nome funcional (8ib). Aos nomes individuais, porém, o artigo possessivo acrescenta apenas o valor de [+relacionalidade], o que produz um nome funcional (8iib). O artigo demonstrativo e o artigo definido em plural, ao contrário do artigo em definido singular e do artigo possessivo, anula a marcação positiva dos tipos nominais [+únicos]. De este modo, um nome individual determinado por artigo definido em plural ou artigo demonstrativo transforma-se em um nome genérico (8iia-b), um nome funcional em um nome relacional (8iv).

(8) *modificações de tipo conceptual no âmbito dos determinantes definidos*

input	*determinação*	*output*
(i) a. nome genérico	artigo definido sg	conceito individual
b. nome genérico	artigo possessivo	conceito funcional
(ii) a. nome individual	artigo definido pl	conceito genérico
b. nome individual	artigo demonstrativo	conceito genérico
c. nome individual	artigo possessivo	conceito funcional
(iii) nome relacional	artigo definido sg	conceito funcional
(iv) a. nome funcional	artigo definido pl	conceito relacional
b. nome funcional	artigo demonstrativo	conceito relacional

Além do mais, é necessário considerar que, conforme a teoria de Löbner (2011), a determinação congruente corresponde ao uso básico dos nomes, enquanto que a

determinação incongruente apresenta um uso derivado ou marcado tanto dos nomes como dos determinantes nominais. Esta hipótese é corroborada a validade de uma análise de corpus por Horn e Kimm (2014) demostrando que o uso de nomes com determinantes congruentes à respectiva configuração conceptual é significativamente maior ao uso de nomes introduzidos por determinantes incongruentes à respectiva configuração semântica, vejam-se para os valores exactos Löbner (2011) e Horn/Kimm (2014). Além disso, um estudo psicolinguístico de Brenner et al. (2014) confirma que os usos congruentes dos nomes estão processados significativamente mais rápido que os usos incongruentes da parte do receptor.

Levanta-se aqui a questão de se as categorias estabelecidas por Löbner (2011) podem contribuir a um conhecimento mais profundo da função dos determinantes definidos em português medieval e de se podem abrir novas linhas na investigação do sintagma determinativo. A fim de se aproximar das questões aqui formuladas e de obter uma amostra do uso real dos determinantes definidos em português medieval, é necessário consultar um corpus de português medieval. Para adquirir uma visão sincrónica e integradora da funcionalidade semântica dos determinantes definidos em português medieval, foram escolhidas duas hagiografias intituladas *A vida de Tarsis* e *A visão de Túndalo* datadas do século treze que formam parte do manuscrito alcobacense de vidas de santos e que são disponibilizados pelo *Corpus Informatizado do Português Medieval*. Dos dois textos examinados foram recolhidos todos os sintagmas determinativos que têm como determinante um artigo definido, um artigo demonstrativo ou um artigo possessivo. Assim, constitui-se uma base de dados de um total de 1093 sintagmas determinativos.

4. Análise

Num primeiro passo, os sintagmas determinativos recolhidos no *CIPM* foram anotados manualmente com informações sobre o tipo de determinante definido que encabeça o sintagma. Conforme os critérios funcionais e estruturais foram distinguidos os seguintes tipos: primeiro, o artigo definido distinguindo aí, conforme à sua diferença funcional, entre (i) o artigo definido em singular e (ii) o artigo definido em plural; segundo, os artigos possessivos distinguindo aí, conforme à respectiva diferença

estrutural, entre (iii) o possessivo simples e (iv) o possessivo composto que inclui o artigo definido; e, terceiro, os artigos demonstrativos distinguindo aí entre (v) o demonstrativo proximal, (vi) o demonstrativo medial e (vii) o demonstrativo distal.

Como se pode ver no gráfico 1, mais de dois terços dos sintagmas determinativos recolhidos estão encabeçados por um artigo definido, o que corresponde a um total de 68% das ocorrências. Entre os 740 artigos definidos encontrados predominam os artigos definidos em singular com 497 ocorrências em comparação com 243 ocorrências com artigo definido em plural.

Gráfico 1. Frequência por tipo de determinante definido

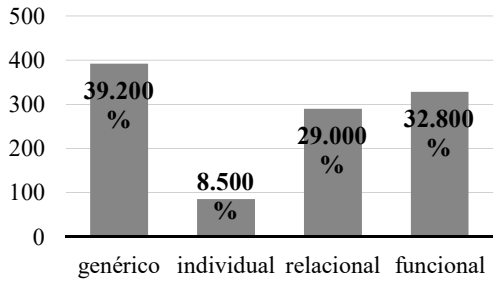
				número de ocorrências
definido	740 (68%)	singular	o, a	496
		plural	os, as	244
possessivo	212 (19%)	simples	meu(s), minha(s), etc.	116
		composto	o(s) meu(s), a(s) minha(s), etc.	96
demonstrativo	141 (13%)	proximal	este/os, esta(s)	87
			aqueste/os, aquesta(s)	2
		medial	esse/os, essa(s)	1
		distal	aquele/os, aquela(s)	51
∑	1093	(100%)		

Se bem que ocupem uma posição muito distante do artigo definido, os artigos possessivos atingem a segunda maior frequência com um valor de 19% das ocorrências em total. Das 212 ocorrências encontradas aparecem 96, aproximadamente a metade das ocorrências, com artigo definido. Por último, constata-se no gráfico 1 que os artigos demonstrativos são os determinantes definidos com menos frequência entre os determinantes definidos no corpus, com um total de 13% das ocorrências. A maioria das 141 ocorrências dos artigos demonstrativos é constituída pelo demonstrativo proximal com 89 ocorrências, das quais duas correspondem à forma medieval *aqueste* que provem de uma univerbação do elemento deítico *eccum* e do demonstrativo *iste*. Em segundo lugar, figuram os demonstrativos distais com 51 ocorrências. Quanto aos demonstrativos mediais, apenas uma ocorrência foi recolhida.

Num segundo passo, os nomes cabeça dos sintagmas nominais complemento dos sintagmas determinativos recolhidos foram anotados com informações sobre os

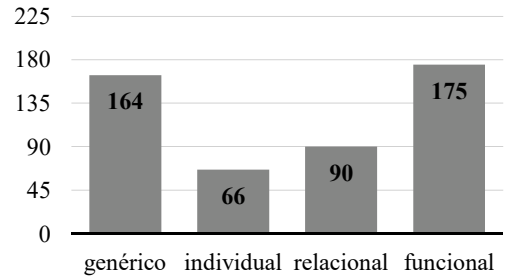
respectivos tipos nominais conforme às categorias estabelecidas por Löbner (2011), veja-se o terceiro parágrafo. 39% dos sintagmas determinativos, ou seja, 392 dos 1093 sintagmas em total, têm como complemento um *nome genérico*, veja-se o gráfico 2. Com pouca diferença, em segundo lugar encontram-se os *nomes funcionais* com 33% (328 ocorrências), seguidos com pouca distancia pelos *nomes relacionais* com um total de 29% (290 ocorrências). Igualmente como previsto por Löbner (2011), os *nomes individuais* são, com um total de 9% (85 ocorrências), o tipo mais raro no corpus examinado.

Gráfico 2. Frequência por tipo nominal



Uma vez anotados os sintagmas determinativos recolhidos com informações tanto sobre o tipo de determinante definido aplicado como sobre o tipo nominal básico, podemos começar a própria análise das funções dos determinantes definidos em português medieval. Quando for questão de experimentar se as categorias de Löbner (2011) podem contribuir a um conhecimento mais profundo do sistema determinativo em português medieval, é preciso interrogar a nossa base de dados, num primeiro passo, sobre as respectivas preferências dos diferentes determinantes definidos no que diz respeito ao tipo nominal do nome determinado por ele. Examinamos primeiro a distribuição dos tipos nominais em combinação com o artigo definido, vejam-se o gráfico 3 para o artigo definido em singular. Para os artigos definidos em singular, em consequência da sua realização positiva do valor de unicidade, Löbner (2011) prevê uma frequência maior de uso com os tipos nominais [+únicos], tal os *nomes individuais* e os *nomes funcionais*. Embora esta observação se verifique no caso dos *nomes funcionais*, que são, de facto, o tipo nominal mais frequente em combinação com o artigo definido em singular com 175 das ocorrências, não se verifica, portanto, com os *nomes individuais* que se encontram em apenas 66 casos com artigo definido e figuram, assim, no último lugar, vejam-se os exemplos em (9).

Gráfico 3. Frequência do definido singular por tipo nominal



(9) a. E *o firmamẽto*$_{\text{individual}}$ era como ceeo sobre as suas cabeças muy fremoso. (*A visão de Túndalo* fol.134v.)

b. E entõ apareceo aly a vaca muy brava ẽ guisa que non querya per nẽhũa entrar pella ponte. Enpero ouve-*a* de tomar *ao pescoço*$_{\text{funcional}}$. e ẽntrou cõ ella pella ponte. (*A visão de Túndalo* fol.127v.)

A segunda maior frequência atinge, no entanto, os *nomes genéricos* com um valor de 164 ocorrências com artigo definido em singular, embora esta combinação conte como determinação incongruente. Aplicando o artigo definido com conceitos nominais que não designam entidades inerentemente únicas, mas propriedades, como os *nomes genéricos* e os *nomes relacionais,* o locutor convida o interlocutor a construir um objeto da propriedade categórica expressa pelo sintagma nominal como determinada e única no universo de discurso, explicando-se esta unicidade por meio do contexto discursivo, como no caso dos sintagmas definidos anafóricos, como *o asno* em (10a), ou não, como no caso dos sintagmas determinativos não-anafóricos, como *todo o çiliçio* em (10b) e *o altar* em (10c).

(10) a. vinha e passou perdante elles hũa jogressa da çidade de Antiochia […] ẽ çima de *hũũ asno*$_i$, ornada e affectada de muitos e grandes nobres ornamentos e sobre ella nom pareçia, se nom ouro e pedras margaritas preçiosas e de gram vallor. […] E quando os bispos, ẽ çima *do asno*$_i$ cõ a cabeça descuberta e cõ tanta põpa e soberva a viram passar […] tornarom suas façes e seus rrostros atras (*Vida de Tarsis* fol.75r.-75v.)

b. E o bispo Nono outra vez tornou sua façe sobre seus giolhos, cõ grande desejo sospirando e chorando ferindo seus pectos; *todo o çiliçio de que era vestido* de suas lagrimas era molhado (*Vida de Tarsis* fol.75v.)

c. vy ẽ cabo d*o*$_{\text{def sg}}$ *altar*$_{\text{genérico}}$ hũa põõba de collor negra e chea e çercada de muita çugidade e fedor, o qual fedor e çugidade eu nom podia soffrer (*Vida de Tarsis* fol.77r.)

Na distribuição dos determinantes definidos que indicam [–unicidade] inerente das entidades referidas, como o artigo definido em plural e os artigos demonstrativos, no entanto, constata-se uma clara preferência para os conceitos nominais [–únicos], como previsto por Löbner (2011), vejam-se o gráfico 4 para o artigo definido em plural e o gráfico 5 para os artigos demonstrativos. Assim, tanto na distribuição do artigo definido em plural como dos artigos demonstrativos, os *nomes genéricos*, com 105 ocorrências com o artigo definido em plural e 78 com os artigos demonstrativos, e os *nomes relacionais*, com 95 ocorrências com o artigo definido em plural e 43 com os artigos demonstrativos, são os tipos nominais mais frequentes, vejam-se os exemplos em (11).

Gráfico 4. Frequência do definido plural por tipo nominal

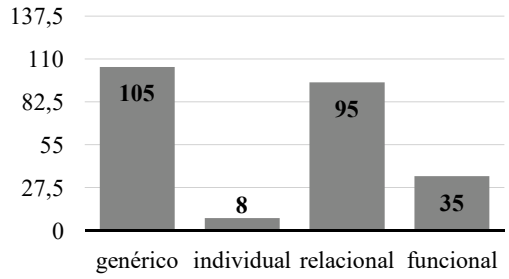
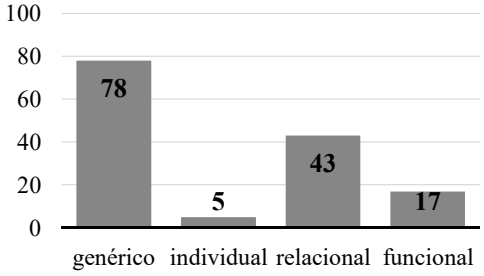


Gráfico 5. Frequência dos artigos demonstrativos por tipo nominal



(11) a. Eu andava per todos $os_{\text{def pl}}$ $mosteyros_{\text{genérico}}$ pera veer e visitar todos $os_{\text{def pl}}$ $padres_{\text{genérico}}$ e hirmããos e receber deles beencom e em todos os mosteyros era muy gran fama de dom Payo monje. (*Vida de Tarsis* fol.82r.)

b. quando virõ aquello espantarõ-sse muito e el abryo $os_{\text{def pl}}$ $olhos_{\text{relacional}}$ e começou de oolhar (*A visão de Túndalo* fol.124r.)

c. Rogo-te que me digas de quaes he $esta_{\text{dem}}$ $folgança_{\text{relacional}}$ tamanha e $este_{\text{dem}}$ $lugar_{\text{genérico}}$ tam bóó. firmamẽto e $esta_{\text{dem}}$ $fonte_{\text{genérico}}$ como ha nome. (*A visão de Túndalo* fol.132r.)

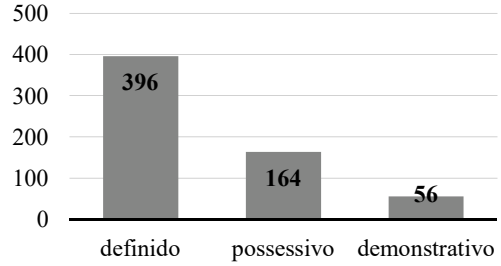
Os tipos nominais [+únicos] que demonstram determinação incongruente com o artigo definido em plural e os artigos demonstrativos são claramente os tipos nominais menos frequentes nos gráficos 4 e 5. Os *nomes individuais* com 8 ocorrências com o artigo definido em plural e 5 ocorrências com os artigos demonstrativos representam valores ainda mais baixos para os *nomes funcionais* que contam 35 ocorrências com o artigo definido em plural e 17 ocorrências com os artigos demonstrativos. Como visto no comentário dos exemplos (7), os determinantes definidos [–únicos] produzem uma alteração na configuração do nome, vejam-se os exemplos em (12). Os artigos demonstrativos, além disso, produzem um efeito chamativo, transformando um nome inerentemente único, como o nome próprio *aquel Lucifel* em (12b) em um nome não inerentemente único.

(12) a. E entõ começarõ de andar e viron grande espanto de teebras. e ouvirõ tam grande volta que semelhava que *todollos*$_{\text{def pl}}$ *firmamẽtos*$_{\text{individual —> genérico}}$ *da terra* se moviã. (*A visão de Túndalo* fol.129v.)

b. E *aquel*$_{\text{dem}}$ *Lucifel*$_{\text{individual—> genérico}}$ era atam grande que sobejava per todallas outras bestas em grandeza. (*A visão de Túndalo* fol.131r.)

Na distribuição dos artigos possessivos os nomes [+relacionais] e, portanto, inerentemente determinados pelos artigos possessivos estão muito à frente dos tipos nominais [–relacionais]. No primeiro lugar da hierarquia figuram, os *nomes funcionais* com 100 ocorrências, seguidos pelos *nomes relacionais* com 64 ocorrências, vejam-se *sseu rostro* em (13) como exemplo para os *nomes funcionais* e *aos seus amados* como exemplo para os *nomes relacionais*. Os *nomes genéricos* e os *nomes individuais*, tal como previsto por Löb-ner (2011), são os tipos nominais menos frequentes com 43 ocorrências para os primeiros e apenas 5 ocorrências para os segundos. Com os tipos nominais [-relacionais], porém, os artigos possessivos impõem o valor de relacionalidade, indicando que a entidade referida é inequivocamente identificável por estar ligada à entidade possessora expressa pelo artigo possessivo, veja-se o *ssua camara* em (13).

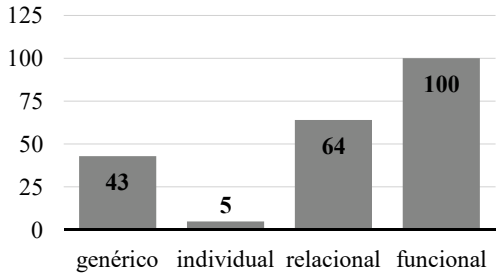
Gráfico 6. Frequência dos artigos possessivos por tipo nominal



(13) Quantas horas pensades que esta molher está dentro ẽ *ssua*$_{\text{poss}}$ *camara*$_{\text{genérico—>relacional}}$, ẽ sse ornamentar e affectar, lavando e affremosentando *seu*$_{\text{poss}}$ *rrostro*$_{\text{funcional}}$, untando-o de muitos e desvayrados unguẽtos pera seer desejada de todos e pareçer bẽ ao mundo e nõ seer nem pareçer torpe e fea *aos*$_{\text{def}}$ *seus*$_{\text{poss}}$ *amados*$_{\text{relacional}}$, que oje pareçẽ e cras nõ som? (*Vida de Tarsis* fol.76r.)

Tendo em conta o facto de os complementos possessores dos tipos nominais inerentemente [+relacionais] terem de estar saturados para poder estabelecer a referência definida, levanta-se aqui a questão de quais são as estruturas de complementação da entidade possessora caso não forem complementados com artigo possessivo. Como visto nos gráficos 3 a 5, os tipos funcionais ocorrem também em grande número com o artigo definido e os artigos demonstrativos determinantes que não especificam a relação com uma entidade possessora, veja-se no gráfico 7 a distribuição dos tipos nominais [–relacionais], tais os *nomes relacionais* e os *nomes funcionais.*

Gráfico 7. Frequência dos tipos nominais [+relacionais] por tipo de determinante



Tal como no português contemporâneo, além do artigo possessivo, o complemento relacional dos conceitos nominais [+relacionais] pode ser especificado por meio de um possessor externo, de um sintagma preposicional complemento, como *o imiígo da humanal linhagem* (14a), de um adjetivo relacional, como *humanal linhagem* (14a) ou de uma anáfora associativa, como *pellas paredas* em (14b).

(14) a. e agora anda e amostrar-té-éy *o imiígo da humanal linhajem* (*A visão de Túndalo* fol.130v.)

b. E seram atam sotíís que entrarã *nas casas* ainda que as portas estem çarradas. assi como Jhesu Cristo entrou *aos apostollos*$_{\text{possessor}}$ estando aas portas çarradas. Trespassarom *pellas*$_{\text{def}}$ *paredas*$_{\text{relacional}}$ tam sotilmente como o sõo da palavra. (*A visão de Túndalo* fol. 136v.)

c. O santo bispo Nono per forca a fez levantar de terra e lhe disse: - [Os sanctos canones e decretos dizem que nenhũa meretriz e molher publica nom deve de seer baptizada se nom der fiadores que nũca mais use de maos pecados nẽ se emvolva em eles.]$_{i}$ E ela quando esto ouvio outra vez se lancou ẽ terra e com muyta[s] lagrimas e sospiros e grandes vozes disse: - Tu daras razom e cõto da mynha alma a Deos, e os meus pecados e maldades a ty seer[a]m tornados se me nom baptizares. Porque muyto temo *esta tardanca*$_{i}$ que fazes em me baptizar (*Vida de Tarsis* fol.78v.-79r.)

No exemplo (14c), no entanto, o complemento relacional de *tardanca* não apenas é especificado por meio da frase completiva *que fazes em me bautizar*, mas também por meio de uma ligação deítica com o discurso precedente que expressa a hesitação do bispo Nono para com o baptizado da Tarsis estabelecida pelo artigo demonstrativo *esta*.

5. Discussão final

O estudo mostrou que as funções semânticas dos determinantes definidos em português medieval no corpus de amostra correspondem às funções previstas pela tipologia de Löbner (2011). Para obter um conhecimento mais profundo do uso dos determinantes definidos em português antigo seria, em um próximo passo, necessário ampliar tanto os critérios de análise como o corpus analisado. Uma ampliação dos critérios de análise incluindo tanto a diferenciação por classes nominais (tal a diferenciação entre concreto e abstrato, *mass* e *count*) possibilitaria assim mesmo matizar melhor o uso dos determinantes definidos em português medieval.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ariel, Mira. 1990. Accessing noun phrase antecedents. London: Routledge.

Bernstein, Judy. 2008. Reformulating the determiner phrase analysis. Language and linguistics compass, n°2. p. 1246-1270.

Brenner, Dorothea; Indefrey, Peter; Horn, Christian; Kimm, Nicolas. 2014. Evidence for four basic noun types from a corpus-linguistic and a psycholinguistic perspective. In: Doris Gerland; Christian Horn; Anja Latrouite; Albert Ortmann (Org.). Meaning and Grammar of Nouns and Verbs. Düsseldorf: dup. p. 21-48.

Chambelland Galves, Charlotte Marie. 2008. Estudo da variação do determinante em sintagmas nominais possessivos na historia do Portugues. Tese de doutorado da Universidade Estadual de Campinas.

CIPM - Corpus informatizado do português medieval. Disponível em: <http://cipm.fcsh.unl.pt/>. Acesso em: 16 ag. 2015.

Cunha, Celso; Cintra, Luís F. Lindley. 1986. Nova gramática do português contemporâneo. Lisboa: João Sá da Costa.

Diessel, Holger. 1999. Demonstratives. Amsterdão: John Benjamins.

Dryer, Matthew S. 2013. Definite Articles. In: Matthew S. Dryer; Martin, Haspelmath (Org.). The World Atlas of Language Structures Online. Leipzig: Max Planck Institute for Evolutionary Anthropology. Disponível em: <http://wals.info/chapter/37>. Acesso em: 14 sept. 2015.

Fraurud, Kari. 1996. Cognitive ontology and NP form. In: Thorstein Fretheim (Org.). Referent and reference accessibility. Amsterdam: Benjamins. p. 65-87.

Giusti, Giuliana. 1997. The categorial status of determiners. In: Liliane Haegeman (Org.). The new comparative syntax. Londres: Longman. p. 95-123.

Gundel, Jeannette; Hedberg, Nancy; Zacharski, Ron. 1993. Cognitive Status and the Form of Referring Expressions in Discourse. Language, n.°69. p. 274-307.

Ledgeway, Adam. 2012. From Latin to Romance. Morphosyntactic typology and change. Oxford: OUP.

Longobardi, Giuseppe. 2008. Reference to individuals, persons, and the variety of mapping parameters. In: Axel Klinge; Hendrik, Müller (Org.). Essays on nominal determination. Amsterdão: John Benjamins. p. 189-211.

Löbner, Sebastian. 2011. Concept type and determination. Journal of Semantics, n.°28. p. 279-333.

Lyons, Christopher 1999. Definiteness. Cambridge: CUP.

Mira Mateus, Maria Helena (Org.). 1983. Gramática portuguesa. Coimbra: Almedina.

Rinke, Esther. 2010. A combinação de artigo definido e pronome possessivo na história do português. Estudos de lingüística galega, n.°2. p. 121-139.

SIMPÓSIO 6

ETIMOLOGIA E LINGUÍSTICA HISTÓRICA DA LÍNGUA PORTUGUESA

COORDENADORES

Mário Eduardo Viaro
(USP)

Américo Venâncio Lopes Machado Filho
(UFBA)

De volta ao futuro da língua portuguesa.
Atas do V SIMELP - Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa
Simpósio 6 - Etimologia e linguística histórica da língua portuguesa, 73-86
ISBN 978-88-8305-127-2
DOI 10.1285/i9788883051272p73
http://siba-ese.unisalento.it, © 2017 Università del Salento

A HISTÓRIA DA VARIAÇÃO DO COMPLEMENTO INFINITIVO EM PORTUGUÊS

Maria Auxiliadora da Fonseca LEAL[1]

RESUMO
Trabalho de natureza sincrônica e diacrônica que descreve e analisa a variação do complemento [de+infinitivo]~[ø+infinitivo] em cinco períodos da língua portuguesa, a saber, português arcaico, português clássico, português setecentista, português oitocentista e português moderno contemporâneo. Mediante a recolha de dados dos cinco períodos analisados identificou-se os fatores internos da *adjacência/não adjacência, classe de verbos, tempo verbal, modo verbal e pessoa gramatical* que estão imbricados na relação da complementação infinitiva portuguesa.
Metodologicamente partiu-se do presente para o passado, retornando depois ao presente à maneira de Labov (1972c) e utilizando para a análise quantitativa dos dados o Programa "WordSmith Tools".
Sincronicamente descreveu-se o complemento infinitivo variável [de+infinitivo]~[ø+infinitivo] e seus fatores condicionantes em cada sincronia analisada. Verificou-se que o fenômeno ocorre em todas as fases da língua portuguesa, sendo mais recorrente na fase arcaica. Uma das razões aventadas para essa alta ocorrência é o elevado índice de elementos ruptores que aí se apresentam.
Diacronicamente verificou-se que o fenômeno é estável, e ao longo da história do português está condicionado por um contexto estrutural específico *adjacência/não adjacência*, bem como por uma determinada classe de verbos, aqui rotulados de verbos *transitivo-modais*. Observou-se, também, que o número de verbos regentes, assim como as estruturas infinitivas preposicionadas decrescem com passar do tempo, mas não desaparecem.

PALAVRAS-CHAVE: complemento infinitivo; diacronia; variação.

No presente trabalho, analisamos as construções [de+infinitivo] e [Ø+infinitivo] como complemento de sintagmas verbais ilustradas em:

(1-a) "Ela *evita de comer* à noite";

(1-b) "Nós *evitamos falar* sobre política."

1 UFMG/Faculdade de Letras. Rua rio pomba, 882, CEP 30720-290, Carlos Prates, Belo Horizonte – Minas Gerais – Brasil.dorale230@yahoo.com.br

As estruturas listadas em (1) ocorrem em todas as fases da língua portuguesa, mais frequente ou menos frequente conforme o período observado. São variáveis que podem evidenciar ou um fenômeno de mudança lingüística ou um fenômeno de retenção.

Os dados destacados ilustram um fenômeno de variação no português hodierno. O termo *variação*, segundo Tarallo (1986, p.8), remete à "teoria da variação que assume a heterogeneidade e o 'caos' linguístico como objeto de estudo. Já *variantes* são "conjunto de formas linguísticas que compõem uma variável; podem ser *padrão, não padrão, conservadora, inovadora, estigmatizada* e de *prestígio*". Em outras palavras, as várias maneiras de dizer a mesma coisa, em um mesmo contexto, com o mesmo valor de verdade[2]. A *variável*, por sua vez, é o conjunto de variantes.

Observamos os fatores que condicionam essa variação, a fim de comprovar ou não o status dela na língua, inclusive pelo fato de algumas variáveis representarem estágios no movimento de um estado lingüístico para outro.

É o que admitem (WLH 1968:188), em seu terceiro postulado para a teoria da mudança lingüística, quando afirmam: "nem toda variabilidade e heterogeneidade na estrutura da língua envolve mudança, mas toda mudança envolve variabilidade e heterogeneidade".

O "princípio uniformitário" adotado por Labov (1995) e ainda mantido no variacionismo prediz: "as forças que atuaram para produzir o documento antigo são as mesmas que atuam na língua atual", permitindo assim o movimento presente – passado.

Iniciamos nossa análise partindo de fatos/dados do presente para entrever o passado e interpretando dados históricos do passado para entender/interpretar o presente. Postulamos, conforme o "princípio uniformitário", que a comparação entre presente e passado (seguindo inclusive, a perspectiva neogramática) contempla o fato de que todos os tipos de mudança lingüística existiriam e ocorreriam em todas as fases da história das línguas.

Os períodos da língua examinados são: o português moderno contemporâneo (PMC), o português oitocentista (PO), o português setecentista (PSE), o português clássico (PCL) da segunda metade do século XVI e século XVII, e por fim, o português arcaico (PA) qual seja, os textos escritos em português, até a primeira metade do século XVI.

2 O termo *verdade* aqui corresponde a mesmo significado.

Os fatores condicionadores, isto é, o conjunto total de possíveis fenômenos que determinam a ocorrência de variantes na sistematização ou não da mudança variam e mudam constantemente. De acordo com (Milroy, 1992:123), "os dados/informações de variabilidade são construídos a partir do princípio de que a língua é variável todo o tempo".

Sincronicamente investigamos os complementos infinitivos ligados aos verbos ocorridos nos corpora, objetivando caracterizá-los ou não como complemento objetivo infinitivo preposicionado, segundo os fatores que condicionam sua ocorrência.

Diacronicamente comparamos a variação da complementação e os tipos de verbos presentes, nos vários períodos sondados, como possíveis indicadores de "processos de mudança", "variação estável", ou "fenômeno de manutenção".

O suporte teórico segue o modelo da Teoria da Variação, de base tipicamente laboviana, que prevê a correlação de variáveis a fenômenos de variação lingüística, no que diz respeito: 1) ao "encaixamento", isto é, como uma determinada mudança se encaixa no nível estrutural e social; 2) à "transição" que permite identificar as fases intermediárias em que as variantes coexistem e concorrem, diminuindo gradualmente a ocorrência de uma e aumentando a ocorrência de outra.

Para a análise quantitativa foi usada a proposta "teórico-metodológica" da Lingüística de Corpus, através da utilização das ferramentas computacionais denominadas "Concord" e "Tags" do Programa "WordSmith Tools".

Os corpora

Português Moderno Contemporâneo: (PMC)

(2a) "Dever-se-á *evitar de levar* comidas e/ou bebidas para as salas de correção".

(2b) "O povo *evita escolher* candidatos sem formação como governantes" (Vestibular UFMG, 2002).

A construção (2a) registra o verbo *evitar* que tem como complemento [de+infinitivo]. Diferentemente da estrutura (2b) que assinala o verbo ligado ao complemento através de [Ø+ infinitivo].

Conforme Houaiss, *evitar* pode ser transitivo direto e bitransitivo, apresentando as acepções "escapar-se de, esquivar-se de, não permitir, poupar", etc. Este verbo

também apresenta variação do complemento infinitivo, com e sem a preposição *de*, sem que essa presença/ ausência interfira no seu significado.

Português Oitocentista

(3a) "... a soberba cavaleira, de uma formosura invejável na Circássia, *devia de ser* a esposa raptada de algum grão-vizir; ..." (*Amor de Salvação,*Camilo Castelo Branco: 20).

(3b) "...e demonstre que o romance filosófico *deve ser* assim alinhavado ..." (*Amor de Salvação,* Camilo Castelo Branco: 24).

Também no *corpus* do português oitocentista ocorre a variação do complemento [de+infinitivo]~[Ø+infinitivo]. Nas obras dos escritores desse período é corrente a referida variação, principalmente, junto a verbos como *dever e precisar,* sem que a presença/ausência da preposição, nestes contextos, modifique o significado dos verbos.

Português Setecentista

(4a) ".... e chorosos olhos em Natália e depois levantando-os ao Céu, *prometeu de propor* estes desejos ...." (*Novelistas e Contistas Portugueses,* Manuel Bernardes: 270).

(4b) "... dar satisfação à parte ofendida e alívio à sua consciência gravada, *prometeu pagar* o que se lhe demandava. O raro amor..." (*Novelistas e Contistas Portugueses,* Manuel Bernardes: 274).

Português Clássico

(5a) "...afeiçoada ao gesto belo e tenro, *deseja de compra**r***-vos para genro" (*Lusíadas,* Camões, I-16).

(5b) "E mais lhe diz também que **ver deseja**" (*Lusíadas,* Camões, I-63).

Português Arcaico

(6a) "...suptamente *começaron de ouvir* trovões..." (*Narrativas dos Livros de Linhagens,* José Mattoso: 80).

(6b) "...E começou rei Ramiro entom seu corno tanger, e *começou chamar* sua gente pelo corno que lhe acorressem,..." (*Narrativas dos Livros de Linhagens,* José Mattoso: 58).

Os fenômenos lingüísticos variáveis sob análise são registrados em todas as fases da língua portuguesa. Deve-se dar destaque ao fato, já comprovado, de que a língua é variável em todos os seus períodos.

Análise dos dados

TABELA 1 - Percentual do total geral de ocorrências das estruturas [de+infinitivo] e [Ø+infinitivo] nos cinco períodos analisados

Período	[de+inf.]	%	[Ø+inf.]	%	Total
PA	1705	49,6 %	1730	50,4 %	3435
PCL	197	35,9 %	352	64,1 %	549
PSE	73	13 %	491	87 %	564
PO	197	16,7 %	979	83,3 %	1176
PMC	267	16,5 %	1351	83,5 %	1618
Total	2. 439	33,3%	4. 903	66,7 %	7. 342

Os resultados expressos na TAB. 1 indicam a porcentagem do total geral de ocorrências das construções [de+infinitivo] e [Ø+infinitivo] presentes nas cinco fases da língua portuguesa.

Diacronicamente, comparando-se o período arcaico com os períodos subseqüentes, observa-se que a freqüência de ocorrência do complemento [de+infinitivo] decresce com o passar do tempo: de 49,6% no português arcaico para 16,5% no português moderno contemporâneo, e a do complemento [Ø+infinitivo] aumenta de 50,4% no PA para 83,5% no PMC.

Apresentamos na TAB. 2 o total de ocorrências da variação [de+infinitivo]~[Ø+infinitivo] nos cinco períodos da língua.

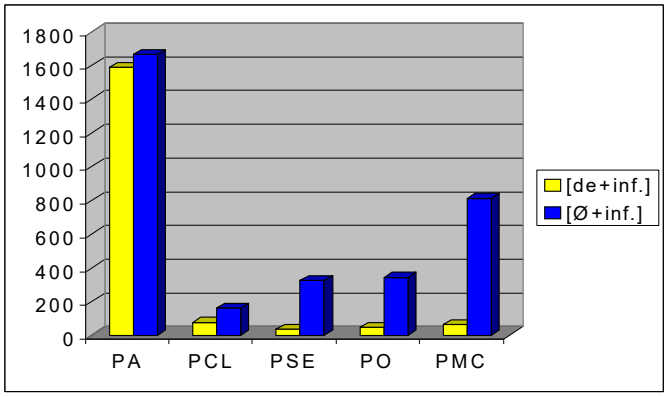
TABELA 2 - Total de ocorrências da variação [de+infinitivo]~[Ø+infinitivo] nas cinco fases da língua

Período	[de+inf.]	%	[Ø+inf.]	%	Total
PA	1580	48,7 %	1667	51,3 %	3247
PCL	78	32,8 %	160	67,2 %	238
PSE	37	10 %	335	90 %	372
PO	46	11,8 %	344	88,2 %	390
PMC	66	7,5 %	810	92,5 %	876
Total	1. 807	35,5 %	3. 316	64,5 %	5. 123

No que tange ao QUADRO da variação presente nos cinco períodos pesquisados, a TAB. 2 permite-nos constatar, em termos quantitativos, o decréscimo da variante preposicionada no PMC em relação ao PA. Levando-se em conta o total de construções em variação, o complemento [de+infinitivo] no PA representa 48,7% e no PMC corresponde a 7,5%. Já o complemento [Ø+infinitivo] se eleva de 51,3% a 92, 5%.

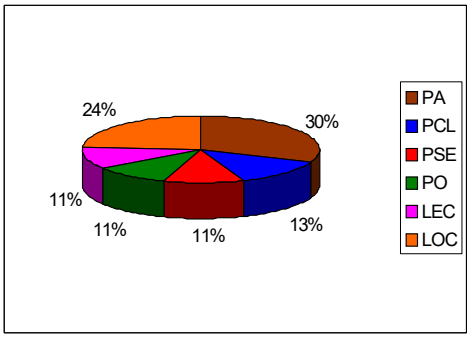
O GRAF. 1 a seguir revela a variação [de+infinitivo]~[ø+infinitivo] nos cinco períodos pesquisados.

GRAF.1- variação [de+infinitivo]~[Ø+infinitivo] nos cinco períodos pesquisados



Observe-se agora, no gráfico. 2, o percentual dos verbos em variação nos 5 períodos analisados.

GRAF. 2 - percentual do número verbos que admitiram variação [de+infinitivo]~ [Ø+infinitivo] em todos os períodos examinados

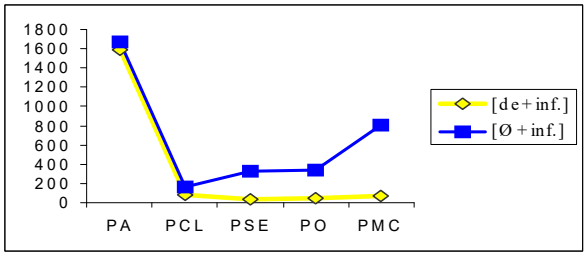


O GRAF. 2 indica que o período arcaico representa o maior percentual de verbos em alternância, isto é, (30%), seguido da modalidade oral contemporânea (LOC) (24%) e período clássico (13%). Já o percentual dos verbos em variação no PSE, PO e LEC (Língua Escrita Contemporânea) correspondem a 11% para cada período.

Os verbos dos períodos pretéritos do português apresentavam maior variabilidade em relação aos períodos mais recentes. No entanto, na modalidade oral contemporânea, essa variabilidade ainda é bastante freqüente, quase se iguala, em termos percentuais, à do período arcaico da língua.

O GRAF. 3 abaixo indica a evolução das estruturas [de+infinitivo] e [Ø+infinitivo] na história da língua portuguesa.

GRAF. 3 - evolução das estruturas [de+infinitivo] e [Ø+infinitivo] na história da língua portuguesa



O GRAF. 3 indica que as construções nas quais figuram o infinitivo preposicionado diminuem e as construções não preposicionadas aumentam, com o passar do tempo.

Os resultados e as interpretações dos dados levaram-nos a identificar fatores internos imbricados na ocorrência do fenômeno investigado. São eles: *estruturas adjacentes* (ruptores), *classes de verbos, tempo verbal, modo verbal e pessoa gramatical.*

Sobre a adjacência

Os resultados obtidos através da análise do fenômeno da *adjacência/não adjacência* (ruptores) dos verbos listados nos *corpora* comprovaram: a) que ambos, o infinitivo preposicionado e infinitivo não preposicionado ocorrem predominantemente adjacentes ao verbo regente; b) que quando ocorre a não adjacência esta prevalece junto ao infinitivo preposicionado, assim como a adjacência predomina junto ao infinitivo não preposicionado.

Sobre as classes semânticas

A maioria dos autores que tratou da variação infinitiva afirma que esta depende de certos verbos/alguns verbos/determinados verbos. Dentre eles Barreto (1914), Carneiro Ribeiro (1950), Said Ali (1964), Almeida (1965), Maurer Jr. (1968), Dias (1970), Pontes (1973), Bynon (1983), Vitral (1987), Mattos e Silva (1989), Kury (1985), Beth Levin (1993), Madureira (2000), Neves (2000), Bechara (2001).

Levando-se em conta o significado, os resultados obtidos revelam que a quase totalidade dos verbos listados nos *corpora* pesquisados pode ser incluída na classe dos verbos denominados "sensitivos", expressando *deliberação, modalização, freqüência, benefício*, dentre outros. Compartilham ademais, características de "modalidade" e de "auxiliaridade", sobretudo no período arcaico.

Do ponto de vista semântico, estes verbos compartilham "aspectos modais" e do ponto de vista sintático, compartilham características transitivas. Assim sendo, pode-se propor para essas classes de verbos o rótulo de *transitivo-modais*. Observou-se ao longo do trabalho que esta é a classe verbal que admite a variação do complemento infinitivo.

Sobre o tempo verbal, modo verbal e pessoa gramatical

Após a análise dos verbos nas cinco fases da língua, observou-se que para todos os verbos regentes de complemento infinitivo variável, predominaram o tempo "pretérito" (perfeito e imperfeito), o modo indicativo e a terceira pessoa gramatical (singular/plural). Estes fatores estão presentes tanto nas estruturas [de+infinitivo], quanto nas estruturas [ø+infinitivo].

Os verbos cujos complementos infinitivos são variáveis ao longo da história do português ocorrem preferencialmente no "pretérito" do modo indicativo e na terceira pessoa. Estes fatos comprovam que as classes de verbos, nas quais prevalece o tempo pretérito, a terceira pessoa gramatical e o modo indicativo são mais estáveis com o passar do tempo. Na verdade estes fatores tendem a se manter, mas não os verbos, nos quais ocorrem, pois estes têm comportamento diferenciado ao longo do tempo: alguns desaparecem, outros se mantêm como transitivos, outros se desmodalizam, outros, por

sua vez se auxiliarizam. Mas, geralmente preservam o tempo pretérito, o modo indicativo e a terceira pessoa gramatical, nas construções de complementação infinitiva.

Os resultados parecem confirmar o que Manczak (1963) propõe como "tendências gerais do desenvolvimento morfológico", segundo transformações analógicas. Este autor afirma que o tempo pretérito é mais resistente às mudanças que outros tempos, que as formas de terceira pessoa suportam menos mudanças analógicas que outras pessoas gramaticais e que o modo indicativo, por sua vez, é, também, menos submisso à mudança em relação aos outros modos.

Embora não estejamos aqui tratando especificamente de casos de analogia, a persistência de um mesmo tempo verbal, modo verbal e pessoa gramatical ao longo da história do português, nas construções infinitivas, certamente caracterizam este tipo de estrutura [de+infinitivo]~[ø+infinitivo] e revelam uma certa rigidez morfossintática.

Considerações finais

De acordo com a análise seriada dos verbos cujos complementos admitem variação, foi possível constatar que, em termos estruturais, o complemento infinitivo variável existe em cada uma das fases da língua. No entanto, este não ocorre com o mesmo tipo de verbo. Postula-se, então, que a variação estrutural está condicionada à determinada classe de verbos que, do ponto de vista sintático, podem ser usados como transitivos e do ponto de vista semântico, pertencem à classe dos chamados verbos "sensitivos", aqui denominados *transitivo-modais*.

Dentre os fatores estruturais contemplados, observou-se que o fenômeno da adjacência/não adjacência está imbricado na relação da complementação infinitiva nas cinco fases da língua portuguesa. Verificou-se que o complemento infinitivo, seja preposicionado, seja não preposicionado ocorre predominantemente contíguo ao verbo regente. No entanto, quando o complemento infinitivo não está adjacente, nas fases mais remotas da língua, prevalecem as estruturas nas quais figuram os complementos preposicionados. Já as estruturas não preposicionadas, por sua vez, ocorrem adjacentes aos verbos regentes. Significa dizer que [de+infinitivo] correlaciona-se a não adjacência, assim como [Ø+infinitivo] correlaciona-se a adjacência, confirmando a máxima de que "marcas levam a marcas" e "zeros levam a zeros". (Sherre, 1996).

No que concerne à freqüência de ocorrência dos verbos regentes, que admitiram variação, mostrou-se que:

a) a variante [de+infinitivo] e o número de verbos regentes declina com o passar do tempo;

b) a variante [Ø+infinitivo] aumenta;

c) a variação da complementação infinitiva como um todo decresce ao longo do tempo, mas não desaparece.

Observou-se, também, que a regência não é um fenômeno fixo na língua. Ela varia e muda com o passar do tempo. Cada sincronia apresenta uma regência diferente da outra. No período arcaico, o número de verbos que admite variabilidade do complemento infinitivo é maior do que o número de verbos de complemento infinitivo variável no período moderno. Mas, a modalidade oral contemporânea se aproxima das épocas mais remotas. O número de verbos da LOC e o número de verbos do PA são bastante próximos. A nosso ver, isso decorre do fato de a língua escrita do PA apresentar muito mais características de oralidade do que a língua escrita atual. Naquela época, segundo os documentos existentes, escrevia-se como se falava, portanto, a escrita representava, grosso modo, a fala daquela sincronia.

Quanto à classe semântica, verificou-se que a maioria dos verbos que exibe o complemento infinitivo variável pode ser incluída na classe dos "sensitivos", que por sua vez, subdividem-se em "deliberativos", "volitivos", "benefactivos", dentre outros.

Quanto às inovações, estas também se revelam no léxico. Os verbos *agüentar [de+infinitivo], evitar [de+infinitivo], inventar [de+infinitivo], impedir [de+infinitivo], importar [de+infinitivo], negar [de+infinitivo], proibir [de+infinitivo], propor [de+infinitivo], recusar [de+infinitivo], reprimir [de+infinitivo], topar [de+infinitivo],* etc. conservam a estrutura [de+infinitivo] do português arcaico e inovam lexicalmente, já que com estes verbos, o complemento em pauta não aparece no período pretérito da língua. Deve-se fazer notar que esta estrutura sintática que, à primeira vista, parece "sub-standard", na fase atual revelou-se, segundo os *corpora* consultados, como uma estrutura altamente recorrente na fase arcaica da língua.

Diante de todos os resultados apresentados, e com base na análise observada pode-se comprovar:

l) a existência de fenômenos sintáticos variáveis em todas as fases da língua portuguesa;

2) que a variabilidade é sistemática e ocorre tanto no presente quanto no passado

3) que a língua dos períodos pretéritos é mais variável que a dos períodos mais recentes;

4) que a variação depende de alguns itens lexicais;

5) que a regência não é um fenômeno fixo na língua;

6) que a preposição *de* é altamente produtiva no sistema;

7) que nem sempre a variante mais recorrente permanece;

8) que a variação se processa gradualmente;

9) que a mudança se dá em ritmos diferentes;

10) que o complemento é selecionado segundo a classe verbal.

De tudo que foi dito não há como deixar de reconhecer a importância das análises descritivas que privilegiam os períodos pretéritos da língua, sobretudo aqueles mais remotos no tempo, pois é aí que se observam muitos fatos que justificam fenômenos lingüísticos que são à primeira vista, estigmatizados na língua hodierna, especialmente na modalidade oral.

Apresentamos uma análise que teve como objetivo descrever e sistematizar a variação do complemento [de+infinitivo]~[ø+infinitivo] dos verbos **transitivo-modais** em cinco períodos da língua portuguesa. Isso só foi possível por termos trabalhado com dados históricos empíricos que configuraram na medida das limitações inerentes a toda pesquisa histórica, um *corpus* coerente, condição *sine qua non* para toda a discussão apresentada ao longo do trabalho.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Almeida, Napoleão Mendes de. 1965. *Gramática Metódica da Língua Portuguesa.* São Paulo: Editora Saraiva.

Atkins, S. *et al*. 1992. Corpus design criteria. In: *Literary and Linguistic Computing*, 7: 1-16.

Barreto, Mário. 1914. *Novíssimos Estudos da Língua Portuguesa.* Coleção de Artigos. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves.

Bechara, Evanildo. 2001. *Moderna Gramática Portuguesa.* Rio de Janeiro: Editora Lucena.

Berber Sardinha, A P. 2000. Padrões Lexicais e colocações do português In: Lingüística de Corpus: Histórico e Problemática. *D.E.L.T.A,* São Paulo, v. 16, n. 2, p. 323-367.

Bynon, Theodora. 1983. *Historical Linguistics.* London: Cambridge University Press.

Carneiro Ribeiro, Ernesto. 1950. *Serões Grammaticaes ou Nova grammatica Portugueza.* Salvador: Livraria Progresso Editora Aguiar & Souza LTDA.

Dias, Augusto Epiphanio da Silva. 1970. *Syntaxe Histórica Portuguesa.* 5ª edição. Lisboa: Livraria Clássica Editora.

Kury, Adriano Da Gama. 1985. *Novas Lições de Análise Sintática.* São Paulo: Ática.

Labov, William. 1972a. *Sociolinguistic Patterns*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.

_____. 1972c. On the Use of the Presente to explain the Past. In: HAIMAN, L. (Org.). *The Eleventh International Congress of Linguistic*s. Florence, 2: 825-851.

_____. 1995. *Principles of Linguistic Change. Internal Factors*. Oxford: Blackwell.

Leal, Maria Auxiliadora da Fonseca. 2002. Sobre a história dos infinitivos introduzidos por *de* no português mineiro. In: COHEN, Maria Antonieta M. & RAMOS, J (Orgs.). *Dialeto mineiro e outras falas. Estudos de variação e mudança lingüística*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras/UFMG, Cap.1,11-30.

Levin, Beth. 1993. *English Verb Classes and Alternations*. Chicago and London: The University of Chicago Press.

Madureira, Evelyne Dogliani. 2000. *Difusão Lexical e Mudanças Sintático-Semânticas: os verbos psicológicos.* Tese (Doutorado em Lingüística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

Mańczak, Witold. 1963. Tendances Générales du développement morphologique. *Língua 12* pp. 19-38.

Mattos E Silva, Rosa Virgínia. 1989. *Estruturas Trecentistas.* Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda.

Maurer JR., T.H. 1968. *O infinitivo Flexionado Português.* São Paulo: CIA Editora Nacional.

Milroy, James. 1992. *Linguistic Variation And Change. On The Historical Sociolinguistics Of English*. GB: Blackwell.

Neves, M.H.M. 2000. *Gramática De Usos Do Português.* São Paulo: UNESP.

Pontes, Eunice. 1973. V*erbos Auxiliares Em Português.* Petrópolis: Vozes.

Said ALI, M. 1964. *Gramática Histórica Da Língua Portuguesa*. 3ª Edição. São Paulo: Edições Melhoramentos.

Scherre; Silva (Org.). 1996. Padrões Sociolinguísticos: Análise De Fenômenos Variáveis Do Português Falado Na Cidade Do Rio De Janeiro, *Tempo Brasileiro*, P. 85-117.

Sinclair, John. 1991. *Corpus, Concordance, Collocation.* Oxford: Oxford University Press.

_____. 1995. From Theory To Practice. In: G. LEECH *Et Al*. (Org.). *Spoken English On Computer – Transcription, Mark-Up And Application*. London: Longman.

Weinreich, U.; Labov, W & Herzog, M. 1968. Empirical Foundations For A Theory Of Language Change In: Lehmann, W. P. & Malkiel, J. (Orgs.). *Directions For Historical Linguistics,* Austin, University Of Texas Press.

Tarallo, Fernando Luiz.1983. *Relativization Strategies In Brazilian Portuguese*. Ph.D Dissertation. Philadelphia, University Of Pennsylvania.

_____. 1986. *A Pesquisa Sociolinguística.* 2ª Edição. São Paulo: Ática.

Vitral, Lorenzo. 1987. *Sobre A Complementação Infinitiva Em Português*. Dissertação (Mestrado Em Linguística) - Faculdade De Letras, Universidade Federal De Minas Gerais, Belo Horizonte.

De volta ao futuro da língua portuguesa.
Atas do V SIMELP - Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa
Simpósio 6 - Etimologia e linguística histórica da língua portuguesa, 87-104
ISBN 978-88-8305-127-2
DOI 10.1285/i9788883051272p87
http://siba-ese.unisalento.it, © 2017 Università del Salento

AINDA SOBRE "AS ORIGENS E ESTRUTURAÇÃO HISTÓRICA DO LÉXICO PORTUGUÊS": ÉTIMO E PROCESSOS DE FORMAÇÃO EM DADOS DO ATLAS LINGUÍSTICO DO BRASIL (ALIB)

Américo Venâncio Lopes MACHADO FILHO[1]
Isamar NEIVA[2]

RESUMO

O escopo deste trabalho busca perseguir um panorama renovado da constituição do léxico do português, no esteio e em homenagem ao conhecido texto de Joseph-Maria Piel (1989), publicado originalmente em 1976. Diferentemente, porém, para poder ser um trabalho renovado, ao invés das fontes formativas remotas no espaço europeu, pretende-se observar no Atlas Linguístico do Brasil (ALiB), recém-publicado (Cardoso et al., 2014b), as denominações utilizadas pelos diferentes dialetos brasileiros, para algumas respostas dos informantes a questões do Questionário Semântico-Lexical (QSL), instrumento metodológico, utilizado por esse importante projeto dialetológico nacional. Como se sabe, no que tange à constituição histórica do léxico do português, podem-se atestar diversos processos formativos, relacionados a variadas motivações, sejam de ordem intra ou extralinguística e, sobretudo, sócio-históricas. Para além da presença de elementos latinos, peculiares às línguas românicas, algumas estruturas léxicas – provindas de elementos não latinos – foram engendradas ou absorvidas no inventário do português, em diferentes momentos da história, nomeadamente em seu processo de transplantação para o Brasil, em que recrudesceram novas unidades lexicais na língua, afluentes de elementos autóctones e africanos. Considerando a perspectiva histórica e variacionista a que se filia esta pesquisa, propõe-se uma breve análise em que se permita o reconhecimento da distribuição de algumas variáveis espaciais registradas em algumas cartas e, em especial, informações sobre sua etimologia. Ademais, considerou-se relevante investigar, através de uma análise qualitativa, a possibilidade de identificar isoléxicas para algumas áreas temáticas observadas nas capitais brasileiras na composição desse importante registro do espólio lexical brasileiro.

PALAVRAS-CHAVE: Constituição do léxico do português, variação dialetal do léxico

1 PPGLinC-UFBA, Instituto de Letras, Departamento de Letras Vernáculas, Rua Barão de Jeremoabo, 147 Campus de Ondina, Salvador, Bahia , Brasil, 40170-115, americovenancio@gmail.com.
2 DO-PPGLinC-UFBA, Instituto de Letras, Departamento de Letras Vernáculas, Rua Barão de Jeremoabo, 147 Campus de Ondina, Salvador, Bahia , Brasil, 40170-115, isa.neiva.letras@gmail.com.

brasileiro, Atlas Linguístico do Brasil.

1 Cartas abertas

Dos instrumentos metodológicos utilizados pelo Projeto Atlas Linguístico do Brasil, o Questionário Semântico-Lexical (QSL) teve sua versão final publicada em Cardoso (2014a:155-172), em que se apresentam 202 questões, distribuídas em 14 áreas temáticas, isto é, 1. Acidentes geográficos, 2. Fenômenos atmosféricos, 3. Astros e tempo, 4. Atividades agropastoris, 5. Fauna, 6. Corpo humano, 7. Ciclos da vida, 8. Convívio e comportamento social, 9. Religião e crenças, 10. Jogos e diversões infantis, 11. Habitação, 12. Alimentação e cozinha, 13. Vestuário e acessórios e 14. Vida urbana.

Dessas, optou-se, neste trabalho, em função de espaço, por analisar as questões 15, 20 e 21, de Fenômenos atmosféricos (cujas respostas esperadas seriam, respectivamente, chuva de pedra, orvalho ~ sereno e nevoeiro ~ cerração ~ neblina); as questões 39, 42 e 50, de Atividades Agropastoris (tangerina ~ mexerica, penca e mandioca ~ aipim); as questões 67, 85 e 86, de Fauna (Galinha D'Angola ~ Guiné ~ Cocar, Libélula e Bicho da fruta).

Esclarece-se que o Volume 2 do AliB se refere, exclusivamente, às capitais dos estados brasileiros. A etimologia, origem ou processo de formação são indicados entre parênteses.

1.1 Fenômenos atmosféricos

1.1.1 *Chuva de pedra*

Decorrente das respostas à questão 15, com a formulação: "Durante uma chuva podem cair bolinhas de gelo. Como chamam essa chuva?", esse fenômeno obteve 6 (seis) variantes comprovadamente dialetais no espaço nacional:

1 *Chuva de pedra* (*chuva*, latim *pluvia*; *pedra*, latim *petra*) – Mais comum na região Sul, com maior expressão em Curitiba, com 50% das respostas. Presente, também, no Centro-Oeste e, discretamente, no Sudeste. No Nordeste, só ocorre em Aracaju e em

Teresina. No Norte, em Rio Branco e Boa Vista.

2 *Chuva de granizo* (granizo, do espanhol *granizo*)– Presente em todo o país, é a variante majoritária em quase todos os dialetos, sendo a forma categórica no Rio de Janeiro, e quase categórica em São Luís e Fortaleza, em que convive, apenas, com a realização minima de *chuva de neve*. No Sul, é utilizada por, aproximadamente, 60% dos informantes, em Florianópolis, e por 50% em Curitiba. No Nordeste, exibe incidência de 20% em Salvador, única capital dessa região em que não é majoritária.

Note-se que, segundo Cunha (1986:393), *granizo* ocorre pela primeira vez apenas no século XVI e provém do castelhano. Corominas & Pascual (1996:196) afirmam que "del castellano proceden el port. *Granizo*, como se ve por la". Observe-se que a variante arcaica portuguesa, não identificada no Brasil, *grando*, é, para Cunha (1986), atestada no século XIV, sendo diretamente associada à sua etimologia latina *grando, onis*.

3 *Chuva de gelo* (*gelo*, do latim *gelus*) – Mais frequente no Nordeste e no Norte, caracteriza uma isoléxica bastante significativa que separa, a partir de uma linha imaginária traçada desde o Distrito Federal para o Oriente e o Ocidente as mesmas diferenças socioeconômicas identificadas nos dois "pedaços" do Brasil. Identificam-se, não obstante, usos discretos em Campo Grande, São Paulo e Porto Alegre.

4 *Chuva de neve* (*neve*, do latim *nix, nivis*)– Variante tipicamente nordestina, não ocorrendo apenas em Teresina, mas difundindo-se com pouca representatividade em Manaus e Porto Velho. Em Macapá representa 25%, aproximadamente. Quantitativamente, é mais empregada em Natal, Maceió e Salvador.

5 *Chuva de pedra de gelo* (*gelo*, do latim *gelus*) – Essa variante sintagmática exclusiva de Teresina, entre as capitais do Nordeste, conjuga duas variantes também presentes nessa cidade, *chuva de gelo* e *chuva de pedra*, com antes visto. Encontra-se também em pequena percentagem em Cuiabá e Campo Grande.

6 *Chuva de granito* (*granito*, de origem obscura) – Convive com a variante *chuva de granizo* em algumas capitais do Nordeste, Salvador, Recife e João Pessoa, sendo na primeira bastante siginificativa, representando 50% de todas as ocorrências. No Sudeste, só aparece em Vitória e Belo Horizonte, em torno de 20%, e em Goiânia, no Centro-Oeste, algo próximo de 10%.

A variante *chuva de granito* traz um comentário curioso, apresentado em nota no ALiB (Cardoso, 2014b:150): A informante feminina, faixa etária 2, de nível de

escolaridade universitário, diz: "Tá caindo *pedra de gelo*. Agora, que fala mais na televisão *granito*, não sei o que é, mas…".

Essa questão remete para o que tem defendido Machado Filho (2014:271 e ss.) que acredita que se deva alterar o conceito de variante lexical

> para cada forma diferente de se representar, em um mesmo contexto um mesmo valor significativo ou funcional, independentemente de as alterações na forma terem origem fonética, fonológica, morfológica, sintática ou discursiva.

Outras ocorrências únicas foram identificadas, que não representam estatisticamente um dialeto, a exemplo de *Chuva de rosa*, em Belo Horizonte, e *Chuva de flor*, em Campo Grande.

1.1.2 Orvalho

No que tange às respostas à questão 20, cuja formulação: "De manhã cedo, a grama geralmente está molhada. Como chamam aquilo que molha a grama?", obtiveram-se 5 (cinco) variantes comprovadamente dialetais no espaço nacional: *orvalho*, *neblina*, *sereno*, *garoa* e *neve*.

1 Orvalho (de origem obscura) – Reconhecida em todo Brasil, essa forma não pode ser apontada como representativa de nenhuma região em especial, mas registra-se que tem menor expressão em Porto Velho, Macapá, Maceió e Florianópolis, nas quais é majoritário o uso de *sereno*.

***2** Sereno* (do latim *serenus,a,um*) – Presente em todas as capitais, tem maior ocorrência em Florianópolis, com mais ou menos 80%, seguida de Salvador, Cuiabá, Rio Branco, Manaus, Macapá, Natal e Goiânia, em que cujos usos ultrapassam os 50% das respostas dadas. Apenas em Teresina, São Paulo e Rio de Janeiro, essa forma é pouco utilizada, variando de 10% a 25%, mais ou menos.

3 Neblina (do espanhol *neblina*, cuja origem latina teria sido *nebula*)– Presente em todo o Sudeste, a lexia ocorre, discretamente, no Norte e Centro-Oeste. No Nordeste, só foi identificada em Teresina e em Maceió (maior índice nacional, algo em torno de 50%) e no Sul, apenas em Curitiba. Interessará saber depois de levantados os dados dos outros pontos, como se manifesta essa variante no interior do Paraná e nas regiões circundantes.

4 *Garoa* (talvez do latim falado *calugo*, do latim *caligo*) – Apenas ocorre em duas capitais do Sul e do Norte do País, a saber: Porto Alegre e Curitiba; Boa Vista e Porto Velho, nesta com mais de 25% das respostas.
5 *Neve* (do latim *nix, nivis*) – No âmbito das demais variantes identificadas, o fenômeno *neve* só se realiza em Vitória e Teresina, com menos de 10% dos informantes.

1.1.3 Neblina

No tocante à questão 21, "Muitas vezes, principalmente de manhã cedo, quase não se pode enxergar por causa de uma coisa parecida com fumaça, que cobre tudo. Como chamam isso?", foram obtidas como respostas 7 (sete) variantes: *neblina, cerração, neve, nevoeiro, névoa, fumaça* e *sereno*.
1 Neblina (do espanhol *neblina*, cuja origem latina teria sido *nebula*) – A neblina se expande por todo o Brasil, dissipando-se apenas em João Pessoa, em que não ocorre uma única vez. Também no Nordeste, é menos expressiva em Natal e em Fortaleza e mais significativa em Aracaju, Maceió, Salvador e São Luís.
2 Cerração (derivado de *cerrar* + *ção*) – No Nordeste, só ocorre *cerração* em Aracaju (-10%) e João Pessoa com o mesmo percentual. Mais presente em Porto Alegre (+60%), Campo Grande e Cuiabá.
3 Neve (do latim *nix, nivis*) – Essa estranha escolha lexical, se considerada a componente significativa latina relacionada ao branco ou ao frio, foi mais comum no Norte e no Nordeste, conquanto com baixa frequência, sem, entretanto, ocorrência em São Luís, Aracaju e Maceió. Não se encontra presente no Centro Oeste nem no Sul. No Sudeste só se realiza em Vitória com menos de 15%.
4 Nevoeiro (*névoa* + *-eiro*) – Há nevoeiro em Vitória (mais de 25%), Recife, João Pessoa Fortaleza São Luís e Teresina. Ocorre também em Florianópolis, em Cuiabá, Campo Grande, Goiânia e em Manaus, o que demonstra um provável movimento convexo, se observado o Brasil, desde Recife.
5 Névoa (do latim *nébula*) – No Nordeste, principalmente, com forte presença em Fortaleza (50%), acontece também com pouca expressividade no Rio de Janeiro, em Curitiba e em São Paulo.
6 Fumaça (*fumo* + *-aça*) – A presença de *fumaça* é percebida apenas em Natal e Recife (menos de 5%). Isso leva a avaliar se não houve a motivação de gatilho, já que *fumaça* se encontra presente na formulação "parecida com fumaça", conforme antes visto.

7 Sereno (do latim *serenus,a,um*) – Apenas em Manaus e em Macapá, na trilha do rio Amazonas, com pouca expressividade.

Como se pode observar, *neblina*, *sereno* e *neve* ocorrem tanto como variantes para *orvalho* ("vapor de água atmosférica que se condensa e se deposita em gotículas, de manhã cedo e à noite, orvalho"), quanto como variantes de *neblina* ("nevoeiro que dificulta a visão ou orientação espacial"). A carta L04 do ALiB, de natureza semasiológica, apresenta neblina com ambas as significações. Isso leva a considerar em perspectiva lexicográfica essa variante como elemento homônimo, merecendo, portanto, tratamento difereciado, ou seja, indicações sobrescritas (Neblina¹ : Neblina²), no caso de elaboração de vocabulários, glossários ou dicionários, como se prevê no *Projeto Dicionário Dialetal Brasileiro.*

Neblina[1] e Neblina² são coocorrentes em grande parte do País, com maior ênfase, no Sudeste e no Norte, em que se realizam em todas as capitais da região, nas duas possibilidades significativas, exceto em Rio Branco. No Nordeste, ocorrem em Teresina e em Maceió; no Sul, apenas em Curitiba; no Centro Oeste apenas em Cuiabá. Neblina² não ocorre no restante do Nordeste, do Sul e do Centro Oeste.

Provavelmente, isso seja decorrente de uma acomodação sêmica provocada por perdas e ganhos de traços significativos nos usos linguísticos em função de processo de aquisição do léxico.

1.2 Atividades agropastoris

1.2.1 Tangerina/Mexerica

Como respostas à questão 39 "[...] as frutas menores que a laranja, que se descascam com a mão, e, normalmente, deixam um cheiro na mão? Como elas são?", foram documentadas 9 (nove) formas que se configuram como dialetais:

1 *Tangerina* (da expressão laranja *tangerina* 'do Tânger') – Em todo o Brasil, com menor incidência no Pará e Curitiba. Seu uso é categórico no Rio de Janeiro, em Boa Vista e em Macapá. Coocorre apenas com *mexerica* em Salvador, Fortaleza e Belém.

2 Mexerica (regressivo de *mexericar*, 'promover intriga') – Em contraste ao Rio

de Janeiro, em que o uso de *tangerina* é categórico, como visto, a presença de *mexerica* é majoritária nas demais capitais do Sudeste brasileiro: Vitória, São Paulo e Belo Horizonte. É mais comum também, em Campo Grande, Goiânia e Piauí, com usos percentuais entre 25% e 50% aproximadamente.

3 Poncã (do japonês *ponkan*) – Encontra-se, com boa frequência, no Centro Oeste, em Rio Branco e Porto Velho, no Norte, e, também, presente no Sul. No Nordeste, só há *poncã* em Teresina e Aracaju (com percentuais aproximados a 5%), mas muito expressivo em Maceió (+ de 50%) que, estranhamente, é a capital com maior índice de uso dessa variante.

Esse fato revela que nem sempre a distância geográfica equivale à distância linguística.

4 Maricote (forma não dicionarizada, talvez variante de maricota, 'mexeriqueira') – É uma forma típica de São Paulo e do Centro Oeste, mas cujos percentuais são poucos representativos.

***5** Laranja-cravo* (*laranja*, do árabe *narandja*; *cravo*, do latim *clavus*) – É uma variante nordestina de Recife, João Pessoa e Natal, exclusivamente. Apenas Natal não supera os 60% de uso de Recife e João Pessoa, ficando com algo em torno de 40% dos usos.

6 Tanja (resultado metaplásmico de redução de *tangerina* + *laranja*) – São Luís e Teresina são as capitais em que essa variante ocorre no Brasil. Nesta, com 20%, aproximadamente; naquela, com quase 50%.

***7** Carioquinha* (de *carioca, < tupi karioka, + -inha*) – Só ocorre em São Paulo, com pouco mais de 10% das ocorrências.

8 Mimosa (talvez do latim científico *mimosa*, por extensão, 'planta da família das leguminosas') – Forma majoritariamente utilizada em Curitiba, com mais de 40%, coexistindo *com mexerica, tangerina, poncã* e *bergamota.*

***9** Bergamota* (do italiano *bergamotto*, 'variedade de pera')– Variante principalmente usada em Porto Alegre, por mais de 70% dos informantes. Em Florianópolis é também bastante produtiva com mais de 40%. Em Curitiba, é residual.

1.2.2 Penca de Banana

Ainda, em relação às atividades agropastoris, a partir da questão 42, "[...] cada parte que se corta do cacho da bananeira para pôr para madurar/amadurecer?", foram obtidas como respostas 4 (quatro) variantes:

***1** Penca* (origem obscura) – Presente em todo o País, com exceção de Belém e Recife,

em que se observou *knockout* em favor da forma *palma*, *penca* tem, contrariamente a essas cidades, uso categórico (100%) em toda a região Centro Oeste e em Curitiba e Florianópolis, no Sul, em Vitória, no Sudeste, e em Salvador, no Nordeste.

2 *Palma* (do latim *palma*) – Setentrialmente distribuída, essa forma tem uso categórico em Recife e Belém, como antes visto. Na região Norte, seu uso é muito expressivo, com índices superiores a 70%, não existindo apenas em Macapá.

3 *Cacho* (talvez do latim *capulu*, 'punhado') – Poder-se-ia traçar para essa variante uma isoléxica que representasse um corredor entre a faixa leste e o centro do País. Pode-se dizer que se trata de uma forma típica do leste do Brasil, senão por não estar presente em Florianópolis, Curitiba, Vitória, Salvador, Recife, nessse percurso.

4 *Concha* (do latim *conchula*) – Encontra-se apenas em duas capitais do Nordeste brasileiro: João Pessoa, em que é bastante frequente, com pouco menos de 50%, e em Natal, com percentual reduzido.

1.2.3 Extremidade da inflorescência da bananeira

Em relação à questão: "[...] a ponta roxa no cacho da banana?", formulação da questão 44, foram dadas como respostas 9 (nove) exuberante formas:

1 *Mangará* (do tupi *manga'ra*) – Forma típica do Norte e o Nordeste do país, exceto em Belém, é de uso categórico em Natal, João Pessoa, Manaus e Boa Vista. No Nordeste, não ocorre em Salvador, Aracaju e Maceió. Sem ocorrência no Sudeste, Centro Oeste e Sul do país.

2 Umbigo (do latim *umbilicus*) – Única forma atestada em Belém é também a forma categórica em Belo Horizonte. Seu uso é majoritário em Florianópolis, Vitória, Campo Grande, Goiânia e Cuiabá. Tem menor incidência em Salvador, Porto Alegre, Macapá.

3 *Flor* da banana ~ da bananeira (*flor*, do latim *flos, floris*; *banana*, origem controversa, mas talvez de étimo árabe *banana*, 'dedo') – Com maior incidência em São Paulo, em Macapá (50%) e Porto Velho (40%), *flor da banana* ou *da bananeira* ocorre em Porto Alegre e Curitiba, no Sul; no Nordeste, apenas em Recife. A representatividade do uso em Curitiba e Rio Branco é de 25%, Também ocorre em Cuiabá, Vitória.

4 *Coração da bananeira ~ do boi* ou ~ *do cacho*) (*coração*, talvez do latim falado **coratione*) – Ocorre no Nordeste em Salvador e Aracaju, como mais de 25% das ocorrências. Em São Paulo, Curitiba, Florianópolis, Goiânia, ultrapassa os 50%. Em Cuiabá, algo em torno de 20%.

5 *Pendão* (do espanhol *pendón*)– Em São Luís e Teresina, representa 50% dos usos. Em Aracaju, 25%.
6 *Buzo da bananeira* (do latim *bucinum*) – É a forma categoricamnte reconhecida em Maceió, com presença de 25% em Aracaju.
7 *Mangai* (forma não dicionarizada; talvez resultado metaplásmico de *mangalho*, 'pênis grande') – Está presente em Recife e em Natal, apenas.
8 *Pêndulo* (do latim *pendulus*) – Com aproximadamente 25% dos usos em Aracaju e em Fortaleza, aparece na fala de mais de 10% de Campo Grande.
9 *Buzina* (do latim *bucina*) – Variante soteropolitana, supera 30% dos usos dessa capital baiana. Esta presente também em São Paulo, com 50%.

1.2.4 Aipim

No tocante à questão 50 "[...] aquela raiz branca por dentro, coberta por uma casca marrom, que se cozinha para comer?", obtiveram-se como respostas as seguintes variantes:
1 *Macaxeira* (do tupi *maka'xera*) – Forma tópica do Norte e Nordeste, não ocorrendo apenas em Salvador, nas capitais desta região. Não foi identificada no Centro-Oeste, no Sudeste, nem no Sul, dividindo o Brasil em duas grandes partes.
2 *Mandioca* (do tupi *mandi'okai*) – É no Centro Oeste o resultado para 100% das respostas, assim como em Belo Horizonte e São Paulo. É reconhecida, ainda, em parte do Nordeste (Fortaleza João Pessoa Teresina), com discreta presença em Belém e Porto Velho, na região Norte.
3 *Aipim* (do tupi *ai'pi*)– Tem um comportamento, por assim dizer, irregular no Brasil. Presente em Natal (30%), diminui a incidência em Maceió e Aracaju (10%), é categórica em Salvador, Florianópolis e Porto Alegre e com grande expressividade em Vitória, Rio de Janeiro e Curitiba. Aparece discretamente em Belém.

Interessa reconhecer que, onde ocorre, *mandioca* é interpretada, exclusivamente como 'raiz venenosa', em Porto Alegre e Florianópolis, no Sul; em Salvador, Aracaju, Maceió, Recife, Natal e São Luís, no Nordeste; em Macapá Boa Vista, Manaus e Rio Branco, também, no Norte. No restante do país não há unanimidade significativa para esse item lexical, podendo ser interpretada como raiz venenosa ou não.

1.3 Fauna

1.3.1 Galinha D'Angola

Quanto à Questão 67 "[...] a ave de criação parecida com a galinha, de penas pretas com pintinhas brancas?", percebe-se mais uma vez a riqueza vocabular dos dialetos brasileiros e alguns usos majoritários regionais.

1 *Galinha D'Angola* (*galinha*, do latim *gallina*) – Existe em todo o Brasil, à exceção de Maceió. É visivelmente uma unidade da metade meridional brasileira. Categórico o uso em diversas capitais, como em Belo Horizonte, Campo Grande, São Paulo, Rio de Janeiro e Curitiba, é bastante expressivo, também, em Cuiabá e Porto Alegre.
2 *Tô-fraco* (resultado metaplásmico do sintagma verbal "estou fraco", por processo onomatopaico; *fraco*, do latim *flaccus,a,um*, 'mole') – Forma tópica do Nordeste, não foi indentificada apenas em Natal e Teresina. No Norte, só se encontra em Boa Vista, com percentagem baixa de realização.
3 *Capote* (do francês *capote*) – Desloca-se de Fortaleza em direção ao norte, passando por Teresina. Nessas duas capitais nordestinas, aproxima-se de 50%. A maior incidência nacional se encontra em Rio Branco, onde só disputa com Galinha D'Angola, esta com algo em torno de 10%.
4 *Picote* (não dicionarizada com essa acepção) – Característica do Norte brasileiro, essa variante só não é majoritária nessa região em Rio Branco, que, como se viu, opta por *capote*. Está presente, ainda, em Porto Velho (75%), mas não foi identificada no Nordeste, no Sudeste, nem no Sul.
5 Guiné (topônimo africano) – É variante nordestina, mais presente em Aracaju, Recife, João Pessoa e Natal, em que supera, crescentemente os 50%. Em Salvador é de uso discreto e não ocorre em Fortaleza, nem em São Luís.
6 Capão (do latim *cappo,-onnis*) – Só acontece em Teresina e em Fortaleza, mas com incidência pouco representativa.
7 *Galinha D'água* (*água*, do latim *aqua*)– Idiossincrasia de Maceió e de Natal, chega a representar 15% das ocorrências.
8 Saqué (variante não dicionarizada, de origem obscura) – Forma variante de um quarto dos informantes de Salvador, ocorre também em Teresina, com menos de 10%.
9 *Catraia* (acepção não dicionarizada, conquanto se identifique a acepçnao para

meretriz nessa forma de origem obscura) – Na pesquisa do ALiB, só foi encontrada em São Luís, em que é utilizada por quase 50% da população.

10 *Galinhola* (*galinha* + *-ola*) – Justificando idiossincrasias, aparece em Vitória e representa quase 50% dos usos.

11 *Angolista* (do topônimo *Angola* + *-ista*) – Utilizada por mais de 50% da população de Florianópolis, é reconhecida em Porto Alegre, por 20% dos falantes. Não ocorre em qualquer outra região do Brasil.

12 *Cocar* (do francês *cocarde*) – É o formato dado por mais de 25% da população de Goiânia, ocorrendo, muito discretamente, também, em Cuiabá.

Essa prolificação de formas se revela de interesse para o conhecimento variacional do léxico do português brasileiro e corrobora a posição de Rossi (1967, apub CARDOSO, 2010, p. 47) de que "a dialetologia não se resume aos atlas linguísticos", mas antes ajuda a ver o "homem na sua inteireza" (Cardoso, 2010:48), já que é o léxico uma parte importante da identidade ontológica.

Isso remete a uma relevante noção a que se atrela a *Dialetologia* e que se encontra, *mutatis mutandis*, presente no prefácio que Antônio Cândido fez para o célebre livro de Sérgio Buarque de Holanda, *Raízes do Brasil*, que embora longa merece ser repetida sempre:

> A certa altura da vida, vai ficando possível dar balanço no passado sem cair em autocomplacência, pois nosso testemunho se torna registro da experiência de muitos, de todos que, pertecendo ao que se denomina uma geração, julgam-se a princípio diferentes uns dos outros e vão, aos poucos, ficando tão iguais, que acabam desaparecendo como indivíduos para se dissolverem nas características gerais da sua época (Cândido, 1995:9).

1.3.2 Libélula

Foram 18 (dezoito) as variantes apuradas nas respostas à Questão 85 "[...] o inseto de corpo comprido e fino, com quatro asas bem transparentes, que voa e bate a parte traseira nas águas?"

1 *Libélula* (do latim científico *libellula*, do latim *libella*, no diminutivo) – É uma variante disseminada em quase todo o Brasil, mas com maior concentração no Sudeste e no Sul, sendo de utilização categórica em Belho Horizonte. No Nordeste, apenas não ocorre em Aracaju, Maceió e Natal. Não se encontra, também, em Belém, em Macapá e em Rio Branco, conquanto em Boa Vista, Manaus e Porto Velho esteja em torno dos

25%.

2 *Helicóptero* (do francês *hélicoptère*) – Variante majoritária em Goiânia, não é uma forma muito disseminada no país. Está presente no Sul (Curitiba e Florianópolis) e em São Paulo, único estado do Sudeste a registrar o vocábulo. Para além desses espaços, aparece em Rio Branco e em Natal.

3 *Bate-bunda* (*bater*, do latim *batere*; bunda, do quimbundo *mbunda*) – Divide com *lava-bunda* a hegemonia em Campo Grande, no Centro-Oeste. No Sul, apenas em Curitiba, com 40% aproximadamente de uso.

4 *Lava-bunda* (*lavar*, do latim *lavare*) – É uma variante capixaba, no Sudeste, e curitibana, no Sul. Em ambas as capitais a ocorrência se encontra acima de 25%. Também acontece em Campo Grande, com antes visto, e discretamente em Goiânia.

5 *Lava-cu* (*cu*, do latim *culus*) – Teve ocorrência significante em Aracaju, com mais de 50%, exclusivamente.

6 Lavadeira (*lavado* + *-eira*) – Forma com distribuição espacial bastante irregular, é encontrada em Porto Velho, no Norte, e muita expressividade no Rio de Janeiro, em que representa 50% das ocorrências da capital. Acontece, ainda, em Vitória, com 25%, aproximadamente.

7 Zigue-zigue (talvez de origem onomatopaica) – Característica do litoral nordestino, ocorre algo em torno dos 75% em Maceió, em Natal e em João Pessoa. Em Aracaju, Recife e Fortaleza sua presença é mais discreta. Não foi identificada em Salvador, em Teresina, nem em São Luís.

8 *Cigarra* (talvez do espanhol *cigarra*) – Acontece no Sul, em Porto Alegre, onde é variante mais utilizada (60%), no Sudeste apenas em São Paulo (30%) e em Vitória (15%); para além de Belém e Macapá com 25%.

9 *Jacinta* (origem obscura) – Típica dos dialetos do Norte, só não é majoritária em Rio Branco, onde representa 20% dos dados levantados. Não ocorre fora desse espaço regional.

10 *Cavalo* (do latim *caballus*) – Variante que disputa com Libélula em Salvador a seleção lexical para denominar esse inseto. No Nordeste, está presente também em Recife.

11 *Cavalo-do-cão* (cão, do latim *canis*) – Só registrada em Rio Branco, com 60% das ocorrências, e discretamente em Porto Velho (10%), no Norte, e em Recife (10%), no Nordeste.

12 *Cachimbal* (talvez por analogia a *cachimbau*, conhecido como peixe-trombeta) –

Apenas em Aracaju (10%) e em Maceió (25%).

13 *Catirin**a*** (talvez por analogia à personagem do Bumba-meu-boi, forma variante do antropônimo Catarina) – É a forma usualmente selecionada pelos habitantes de Teresina, que convive também com *Libélula* (10%).

14 *Macaco* (etimologia provavelmente do subgrupo linguístico banto) – Variante majoritária de São Luís, representando 75% das ocorrências. *Libélula* foi a outra variante identificada (25%).

15 *Mané-magro* (metaplasmo do antropônimo *Manuel* + *magro; este do latim macrum*, de *macer*) – Em Fortaleza, representa mais de 50% das ocorrências.

16 *Besouro* (talvez do espanhol *abejorro*, aumentativo de *abeja,* "abelha") – Variante de Florianópolis, exclusivamente, com mais de 50% de representatividade nos dados.

17 *Assa-peixe* (*assa,* forma finita de assar, esta do infinitivo latino *assare*; *peixe,* do latim *piscis*) – Representa 50% dos usos em Cuiabá, única capital em que se identificou o item.

18 *Olho-de-peixe* (*olho*, do latim *oculus*) – Metade da população de Cuiabá utiliza essa variante, que disputa a hegemonia com *Assa-peixe* como antes visto.

1.3.3 Bicho da goiaba (Bicho de fruta)

Registrada no QSL como Bicho de Fruta, a Carta L13 do ALiB é apresentada sob a denominação de Bicho da goiaba. As variantes apuradas nas respostas à Questão 86 "[...] aquele bichinho branco, enrugadinho, que dá em goiaba, em coco?" foram as seguintes:

1 *Bicho da goiaba* (*bicho*, do latim *bestium*; *goiaba*, talvez do tupi *acoyaba*) – Só não ocorre em Rio Branco e em Recife, no Brasil. É variante hegemônica no eixo sul-sudeste, sendo forma categórica em Porto Alegre, São Paulo e Rio de Janeiro, mas com índices de uso bem elevados nas demais capitais dessas regiões. Em Vitória, onde exibe menor expressividade, chega a 60% dos usos. No Nordeste, as maiores incidências são em Aracaju, São Luís, Teresina e Natal, oscilando, respectivamente, desde 80% a 50%.

2 *Larva* (do latim *larva*) – Forma lexical de diferentes espaços nacionais. Ocorre no Sul, com baixa incidência, em Florianópolis e Curitiba; Está no Sudeste, também com baixa produtividade, em Belho Horizonte e Vitória; reaparece no Nordeste, com um pouco mais de ocorrências, em João Pessoa, Natal e Fortaleza (algo em torno de 20% a 25%). Também se manifesta no Norte, em Macapá, Manaus e Porto Velho, com baixa

incidência.

3 Tapuru (do tupi *tapu'ru*) – É evidentemente uma variante da região Norte, ocorrendo com bastante expressividade em todas as capitais. No Nordeste, ocorre em São Luís (25%), João Pessoa (40%), Maceió (30%) e em Recife, onde é de uso categórico (100%).

***4** Lagarta* (talvez do latim **lacarta*, pela forma padrão *lacerta*) – Percorre essa variante o litoral brasileiro, desde Vitória até Fortaleza, não existindo apenas em Recife, que como se viu só conhece o *tapuru*. A maior incidência é em Salvador, com mais de 60% dos usos identificados. A menor, em Porto Velho (5%), única capital do Norte a exibi-la.

5 Broca (do catalão *broca*) – Está muito discretamente presente em Macapá e Em Porto Velho, no Norte do Brasil.

6 Gongolô (talvez do quimbundo *ngongolo*, 'centopeia') – É uma das mais utilizadas formas em Porto Velho, com mais de 40%.

7 Bicho da fruta (*fruta*, do latim *fructa*) – Variante minoritária em Belém (10%).

8 Coró (origem obscura) – Forma majoritária do Centro-Oeste. 75% em Cuiabá e 60% em Goiânia e em Campo Grande.

2 Os diferentes étimos e processos formativos da amostra

Embora se trate apenas de uma amostragem, os resultados publicados nas cartas observadas confirmam, como era de se esperar, a riqueza genenealógica do léxico do português brasileiro. Assim como Piel (1989) que já assegurava, para caracterização do inventário lexical do português, uma falta de homogeneidade se excluída a dimensão latina, a breve amostra da variação lexical em capitais brasileiras, aqui exibida, confirma a dinâmica a que se submete essse nível de análise, em função dos contextos sócio-históricos que lhe possa servir de esteio.

Para o autor,

> o conjunto vocabular do português nunca se manteve estacionário, antes evoluiu constantemente num ritmo ora mais, ora menos acelerado, evolução que não chegou ainda ao seu termo e que representa o esforço comum de homens procedentes de ambientes geográficos e sociais muito diversos (Piel, 1989:9).

Isso se pôde observar nos dados deste trabalho. Conquanto a base vocabular histórica perpetue a etimologia latina que deu origem ao português, como se vê nos usos reiterados de *sereno*, *concha* ou *larva*, resultados de acomodações fônicas, e mais especialmente sua inexorável presença nos itens mais funcionais, em estruturas locucionais, como as compostas pelos verbos *assar, bater* ou *lavar*, em *assa-peixe, bate-bunda* e *lava-cu*, é curioso poder perceber que muitas dessas composições dialogam com outras línguas com que o português esteve em contato no percurso de constituição do português brasileiro, como no segundo dos exemplos acima, em que o item *bunda*, tão usual no Brasil, se associa ao verbo latino para expressão referencial variante *bate-bunda*, da forma padrão *libélula*. Ou, mesmo, em compostos com itens lexicais de línguas autoctónes brasileiras, em especialdo tupi, como em *bicho da goiaba*.

Ademais, no levantamento realizado, verifica-se que, para além do étimo latino, muitas variantes advém de outras línguas românicas, como o francês, o catalão, o castelhano, o italiano, e se mantêm, ainda hoje, em uso em solo nacional.

Interessante notar que das línguas do contato, em que foram majoritárias o tupi antigo e o quimbundo na história, encontraram-se correspondências nesta investigação, como as mais significativas. Quanto a esta última, Tinhorão (1997) já afirmava que, mesmo muito cedo em Portugal, teria o quimbundo fortemente contribuído com a composição lexical da língua, se considerada a

> constância das referências a uma língua de negros (...) leva a imaginar que, se tal forma corrompida de falar o português de mistura com termos africanos chegou a constituir quase um dialecto na metrópole, alguma consequência deve ter resultado de tal intercâmbio linguístico. E, na verdade, embora a sintaxe portuguesa continuasse inatingida, pelo facto de as alterações da fala de nego se terem circunscrito sempre à fonética e à morfologia da língua de empréstimo, o léxico não deixaria de acusar, afinal, exemplos resultantes de tão longa troca cultural (Tinhorão, 1997:377).

Obviamente, algumas unidades foram essencialmente construídas pela dinâmica morfológica da língua e outras por processos onomatopaicos, a exemplo de *zigue-zigue* ou *tô-fraco*, subordinados às chamadas competências lexicais de que se servem os utentes da língua nesse processo de apropriação.

Para Correia (2004:42), a

> capacidade de um falantes de uma língua compreender e produzir palavras construídas novas, que não conhecia até então, é parcialmente semelhante à

competência sintáctica. Desse modo, entende-se que, da competência lexical, faz parte a competência derivacional.

3 Traçados isolexicais possíveis a partir da amostra

Não são os grandes centros urbanos os melhores espaços para a identificação de isoléxicas, seja em função da descontinuidade geográfica, seja em função dos processos de koiné, próprios da integração metropolitana.

Não obstante, em linhas gerais, pode-se dizer que a *macaxeira, o aipim* e a *mandioca* poderiam ser utilizados para caracterizar isoléxicas nacionais, dividindo o país em três grandes áreas de predominância lexical. A *macaxeira* situar-se-ia no Norte e no Nordeste, a *mandioca* ocuparia parte das regiões Sudeste e seria característica do Centro-Oeste, enquanto o *aipim*, seria uma variante do Sul, em distribuição pelo litoral do Sudeste e parcialmente do Nordeste, tendo Porto Alegre, Florianópolis e Salvador, como expoentes isolexicais.

Outro traçado possível, se refere ao uso de *guiné*, de *picote* e da forma padrão *galinha d'Angola*. Esta última é muito mais presente no Sul e no Sudeste, enquanto *guiné* se configura como variante eminentemente nordestina, ao menos da distribuição espacial entre Aracaju e Natal. *Picote*, por sua vez, é característica das capitais do Norte do País, convivendo, também com outras variantes, em especial com a forma padrão.

No que tange às denominações para *libélula*, percebe-se que *jacinta* é forma majoritária do Norte, assim como *zigue-zigue* é em boa parte do litoral nordestino.

Quanto a *bicho de goiaba*, é esta uma frequente variante do eixo sul-sudeste, conquanto se difunda menos expressivamente por todo o País. A variante *lagarta* desloca-se de Vitória até Teresina, não tendo sido identificada nesse traçado, apenas, em Recife, em que a forma *tapuru*, típica do Norte, foi a única às respostas nessa capital.

Os dados não permitiram outras generalizações.

4 Breve conclusão

Foi função deste trabalho observar os primeiros resultados publicados pelo

projeto ALiB sobre as capitais brasileiras, com o intuito de, a título de amostragem, identificar variantes lexicais utilizadas pelos utentes em algumas áreas temáticas investigadas, com vistas ao levantamento de suas etimologias.

Pôde-se perceber como os contatos linguísticos ocorridos no Brasil no processo de constituição do português deixaram marcas indeléveis no léxico, a exemplo de elementos indígenas e africanos, mesmo em uso nos grandes centros urbanos atualmente, assim como a tradição histórica se tem perpetuado, haja vista a presença de elementos românicos, originalmente trazidos pelos portugueses, no processo de transplantação da língua.

Espera-se que este pequeno trabalho possa contribuir para a difusão da variação no Brasil, advertindo-se, em tempo, que só se poderão traçar isoléxicas mais precisas quando os dados dos 250 pontos do AliB estiveram disponíveis para análise.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Barbato, Marcello; Varvaro, Alberto. 2004. Dialect dictionaries, *International Journal of Lexicography*, v. 17, nº 4, p. 429-439.

Cândido, Antônio. 1995. O significado de Raízes do Brasil. In: HOLANDA, Sérgio Buarque de. *Raízes do BrasilI*. 26 ed. São Paulo: Companhia das Letras.

Cardoso, Suzana Alice. 2010. *Geolinguística*: tradição e modernidade. São Paulo: Parábola.

Cardoso, Suzana Alice et al. 2014ª. *Atlas Linguístico do Brasil*: volume 1. Londrina: Eduel.

Cardoso, Suzana Alice et al. 2014b. *Atlas Linguístico do Brasil*: volume 2. Londrina: Eduel.

Corominas, Joan; Pascual, José A. 1997. *Diccionario Crítico Etimológico Castellano E Hispánico*. Madrid: Gredos.

Correia, Margarita. 2004. *Denominação E Construção De Palavras*. Lisboa: Colibri.

Cunha, Antônio Geraldo Da. 1998. *Dicionário Etimológico Nova Fronteira Da Íngua Portuguesa*. 2 Ed. Rio De Janeiro: Nova Fronteira.

Machado Filho, Américo. 2010. Um ponto de interseção para a dialectologia e a lexicografia: a proposição de elaboração de um dicionário dialetal brasileiro com base

nos dados do ALiB, *Estudos Linguísticos e Literários* , n. 41, p. 49-70.

Machado Filho, Américo. MACHADO FILHO, Américo Venâncio Lopes. 2015. Do conceito de "variante" nos estudos do léxico de perspectiva histórico-variacional. *Filologia e Linguística Portuguesa*, Brasil, v. 16, n. 2, p. 261-275, dez. 2014. ISSN 2176-9419. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/flp/article/view/83852>. Acesso em: 15 Mar. 2015. doi:http://dx.doi.org/10.11606/issn.2176-9419.v16i2p261-275.

Ronco, Giovanni. 2004. Au delà des dictionnaires: les atlas linguistiques. International Journal of Lexicography, v. 17, n. 4. p. 441-455.

Teyssier, Paul. 1989. Origens e estruturação histórica do léxico português. In: *Estudos de Linguística Histórica Galego-Portuguesa*, Lisboa, IN-CM, pp. 9-16.

Tinhorão, José Ramos. 1997. *Os negros em Portugal*: uma presença silenciosa. Lisboa: Caminho.

De volta ao futuro da língua portuguesa.
Atas do V SIMELP - Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa
Simpósio 6 - Etimologia e linguística histórica da língua portuguesa, 105-118
ISBN 978-88-8305-127-2
DOI 10.1285/i9788883051272p105
http://siba-ese.unisalento.it, © 2017 Università del Salento

O PECADO EM MEMÓRIA: ESTUDO LEXICOGRÁFICO DE UM TEXTO DE 1521

Lisana Rodrigues Trindade SAMPAIO[1]
Cemary Correia DE SOUSA[2]
Américo Venâncio Lopes MACHADO FILHO[3]

1. O pecado original

O caráter normativo e opressor dos documentos moralizantes, produzidos pela Igreja ao longo da história, tem há muito ecoado através da voz dos mesmos grupos dominantes, como o dos *barões doutos* a que se refere João de Barros (1540), na sua *gramática*, isto é, aqueles que sempre detiveram o poder sobre as massas e que cunharam, sob o alegado signo da bondade, as regras e disfarces que deveriam conduzir o comportamento social e linguístico durante eras.

Na Europa ocidental, durante a Idade Média, a Igreja era a instituição mais poderosa e, comprovadamente, uma das mais importantes, já que podia operar sobre os medos que ela própria forjava durante o processo de disseminação dos valores da doutrina cristã. No campo das ideias, o estímulo ao desprezo da vida terrena e o ensino dos preceitos da fé, administrado por frades e monges, garantiram a submissão, a obediência cega dos povos. *Unidos em um só corpo,* Igreja e autoridade civil desempenhavam a mesma função.

O historiador Oliveira Marques (1964), ao descrever a *sociedade medieval portuguesa,* registrou que o "papel que a religião desempenhava na maneira de viver do homem medieval era bem mais relevante do que hoje", pois a "explicação, por forças ocultas, da maioria dos actos que presidem à existência humana, resultava como sucedâneo da ignorância científica" e, assim, "o cristianismo preenchia o mundo, do seu

1 Do CAPES-UFBA/GRUPO NÊMESIS; zanasampaio@gmail.com
2 IC-CNPq-UFBA /GRUPO NÊMESIS; cemarycorreia@bol.com.br
3 Pq-UFBA/GRUPO NÊMESIS; americo.venancio@pq.cnpq.br

início ao seu final destino. Havia também de preencher a vida de cada homem, de presidir ao seu nascimento, ao seu crescimento e à sua morte" (Marques, 1964, p. 163).

Todos pareciam se submeter aos ritos da Igreja, às prescrições de comportamentos de todas as ordens, aos seus julgamentos e sentenças, o que se pode constatar se se recorrer ao espólio sobrevivente à ação corrosiva do tempo. Dentre esses textos, podem-se citar, em língua portuguesa, os quatro manuscritos em português dos *Diálogos de São Gregório,* editados por Mattos e Silva (1971) e por Machado Filho (2008), um *Flos Sanctorum* do século XIV, editado por Machado Filho (2009), o *Livro dos Usos da Ordem de Cister*, do início do século XV, editado por Sampaio (2013), o *Tratado de confissão,* impresso do final do século XV, editado por Sousa (no prelo), o *Breue memorial dos pecados e cousas que pertencẽ ha cõfissã,* impresso do início do século XVI, editado por Nascimento (2010).

Todas essas produções textuais, que servem apenas de exemplo, já que a lista completa seria desnecessária aqui,[4] tinham o claro intuito de reforçar os ideais religiosos e a submissão à autoridade eclesiástica, prescrevendo e descrevendo as condutas a fim de instruir os homens para que não "condenassem" suas almas. Dessa forma, investigar esse legado é uma tarefa muito profícua no empreendimento de reconstituição da história da língua portuguesa, da cultura e dos movimentos sociorreligiosos que, a si, se relacionavam.

Conhecendo-se bem o processo de edição dos documentos desse período, os critérios editoriais adotados, os objetivos do editor, o público a que estava destinada a edição e as características próprias do texto, é possível elaborar estudos de diversa ordem, pois a edição elaborada com rigor filológico resultará em uma fonte de informação social, histórica, linguística e cultural de um determinado povo em uma determinada época, permitindo que, "à vista desarmada", conforme afirma Castro (1973, p. 05), se possa aproximar dos textos medievais e de seus conteúdos.

Partindo desse princípio e de que o registro "do léxico de um dado período [possibilita] a apreensão de sua história modelada pela dinâmica das comunidades linguísticas em seus processos de socialização" (Machado Filho, 2003, p. 02), procurou-se verificar como a ideia de *pecado* se manifestava lexicalmente na Idade Média portuguesa.

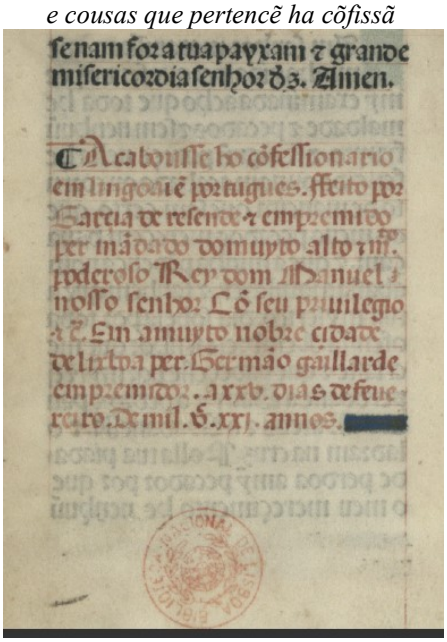
4 Sobre isso se pode consultar Mattos e Silva (2003).

Das obras citadas, optou-se por circunscrever esta pesquisa ao *Breue memorial dos pecados e cousas que pertence(m) ha cõfissã,* precisamente aos pecados considerados mortais, utilizando-se para isso não apenas a edição de Nascimento (2010), mas, ainda, o *fac- símile* da publicação original de 1521.

A escolha desse texto coaduna com o que defendia Mattos e Silva (2008, p. 09) para a realização de pesquisas em Linguística Histórica, isto é, o material a ser observado deve ser datado (datável) e localizado (localizável), no sentido em que se possa com propriedade observar traços de variação e mudança.

O *Breve Memorial* adequa-se a essa perspectiva em função de suas características *ex-libris* estarem patentes no *corpus*. Se se observar a figura 1, verifica-se que dados da autoria, função e o momento de elaboração estão todos registrados:

Figura 01- Características *ex-libris* do *Breue memorial dos pecados e cousas que pertencẽ ha cõfissã*



Fonte: http://purl.pt/109

Na figura 01, lê-se:

> *Acabousse ho cõfessionario em lingoaiẽ portugues. ffeito por Garcia de resende e empremido per mãdado do muyto alto e muito poderoso Rey dom Manuel nosso senhor Cõ seu priuilegio e cetera. Em a muyto nobre cidade de lixboa per Germão gaillarde empremidor. a XXV. dias de feuereiro. De mil. v^{c}. XXI. Anos.*

Ademais, uma observação prévia de todo o conteúdo indicou uma proliferação de elementos lexicais relacionados à ideia de pecado que se pretende observar. Atentou-se também para o fato de que para além do valor linguístico, a obra resendiana,

elaborada a mando do rei avisino, D. Manuel, e impressa por Germão Galharde, insere-se no rol dos importantes documentos para estudos filológicos e paleográficos.

2. Pecados e cousas que pertecem ha cõfissã

Dentre os comportamentos impostos pela doutrinação cristã, o ato da confissão, altamente recomendado no século XIII, durante o 4º Concílio de Latrão (1215), foi incentivado como uma forma de expurgação dos pecados e, consequentemente, regeneração do indivíduo perante à sociedade e à Igreja. Sobre a prática da confissão, Michel Foucault (1988), no seu livro *História da sexualidade: a vontade de saber*, esclarece:

> Confessa-se – ou se é forçado a confessar. Quando a confissão não é espontânea ou imposta por algum imperativo interior, é extorquida; desencavam-na na alma ou arrancam-na ao corpo. A partir da Idade Média, a tortura a acompanha como uma sombra, e a sustenta quando ela se esquiva: gêmeos sinistros. Tanto a ternura mais desarmada quanto os mais sangrentos poderes têm necessidade de confissões. O homem, no Ocidente, tornou-se um animal confidente (Foucault, 1988, p. 59).

O ocidente se tornou, para o referido autor, uma sociedade "singularmente confessanda", sobretudo na Idade Média. Nesse cenário, os tratados e manuais de confissão se converteram em uma estratégia pedagógica para instruir os clérigos e leigos confessores.

Dessa forma, obras como o *Breve Memorial* e outras, como o *Livro de Confissões* (século XIV) ou o *Tratado de Confissão* (século XV), foram confeccionadas durante a Idade Média com a pretensão de

> fortalecer a confissão como exercício conduzido pelo pároco confessor, na tentativa de que o fiel consiga com a sua ajuda examinar cada desvio de conduta no passado e possa, paralelamente, memorizar as formas virtuosas de vida para se comportar dignamente nos tempos vindouros (Teodoro, 2012, p. 207).

Lopes (2009) considera que os manuais são documentos didáticos e mostra como seria o processo de confissão

> De maneira geral, começando pelo exame de consciência do fiel, o confessor conduz o processo, perguntando ao penitente se incorreu em algum dos sete

> pecados capitais, se violou algum dos dez mandamentos, se pecou por algum dos cinco sentidos (e, se a pessoa que se confessa é um padre, acrescenta-se os doze artigos do clero) (Lopes, 2009, p. 349).

Assim, o texto de Garcia de Resende, para quem as questões morais, foram edificadoras de sua visão de mundo, induz o penitente ao rito da confissão, sugerindo logo de início, a oração que deve ser feita antes de adentrar a confissão, na qual se deve suplicar por entendimento, memória e vontade.

Posto em joelhos – posição comum ao âmbito eclesiástico – o confessor, com o rosto baixo e, no caso das mulheres, com o rosto coberto para evitar os escândalos historicamente ligados a qualquer liberdade do gênero, necessita declarar a sua dor e a sua culpa, para que fosse auferida ao seu ato a imagem da sinceridade.

Conforme a fórmula prevista em Lopes (2009), é anunciado no texto que o *memorial* será apresentado em modo de perguntas auto avaliativas, para que o penitente não incorra em algum esquecimento, registrando a consciência moral que devia ser cultivada pelos homens, mancebos, velhos e viúvos no século XVI.

Consta no impresso quinhentista uma parte dedicada aos "dez mandamentos", aos "doze frutos do espírito", às "bem-aventuranças" (e a outras informações necessárias à manutenção de um comportamento que fosse aprovado pelas autoridades nos bispados e arcebispados), todas acompanhadas de prescrição e orientação de guarda e (ou) seguimento estritos (Nascimento, 2010). Apresenta ainda os cinco sentidos corporais que 'provocam pecado', formalizados como verbos, tais como: *ouvir, ver, apalpar, cheirar, gostar* e os substantivados como *soberba, avareza, luxuria,, ira, gula, inveja, preguiça,* todos mortais.

Sobre esses *tipos de pecados*, o historiador medievalista Jacques Le Goff (1994, p. 159) afirma que se formaram lentamente a partir do século V até o século XII, momento em que os dogmas da Igreja se impunham no imaginário dos homens ocidentais em função da supremacia da instituição religiosa, o que, provavelmente, acarretou a manutenção dos *pecados capitais*.

Destarte, tendo em vista a relevância histórica, linguística e cultural desse documento, produzido no período Renascentista, o presente trabalho visa apresentar um extrato do vocabulário da obra, elaborado de acordo com os pressupostos da lexicografia histórica, com o intuito de contribuir para o trabalho de reconstrução da trajetória da língua portuguesa no período arcaico, objetivo principal do Projeto

Dicionário Etimológico do Português Arcaico (Projeto DEPARC), em andamento na Universidade Federal da Bahia, a que se filia.

Nesse sentido, este estudo representa um modesto contributo para as discussões engendradas no âmbito do ensino de língua portuguesa e da constituição do seu léxico, contribuindo assim para uma das frentes de investigação do Grupo Nêmesis: Estudos do Léxico e da História da Língua Portuguesa.

3. Para se lembrar de todos os pecados [mortais]

No processo de investigação e registro do espólio de uma língua em perspectiva histórica, deve-se levar em consideração que, durante toda a Idade Média e mesmo muito tempo do que se considerou de português moderno, a língua portuguesa desconheceu um tratado ortográfico que servisse de condutor das práticas de escrita, tendo sido o primeiro apenas publicado em 1910, por Gonçalves Vianna. Isso equivale dizer que diferentes unidades vocabulares podiam ser grafadas como um único item lexical ou mesmo uma única palavra poderia aparecer no texto dividida em duas ou mais partes, o que demanda especial atenção no tratamento dos dados, sobretudo se se utilizarem programas fragmentadores de textos para geração de listas de palavras.

A partir dessas considerações, fomenta-se a ideia de que a análise e a sistematização do léxico de um momento pretérito não devem ser realizadas senão pela ótica da Lexicografia histórica, que é, conforme apresenta Machado Filho (2012, p. 382),

> um campo de pesquisa deveras idiossincrático, já que, diferentemente da lexicografia contemporânea, a conservação da diversidade de usos da escrita, isto é, o pleno registro da variação gráfica, é muito mais requerido naquela do que nesta, passando essa ideia a se configurar como uma das linhas metodológicas norteadoras do trabalho de pesquisa diacrônico do léxico, nomeadamente no que se refere à construção de dicionários históricos da língua, em especial daqueles que objetivem registrar o período que antecede as novas posturas sociais, comportamentais e linguísticas do período renascentista em Portugal.

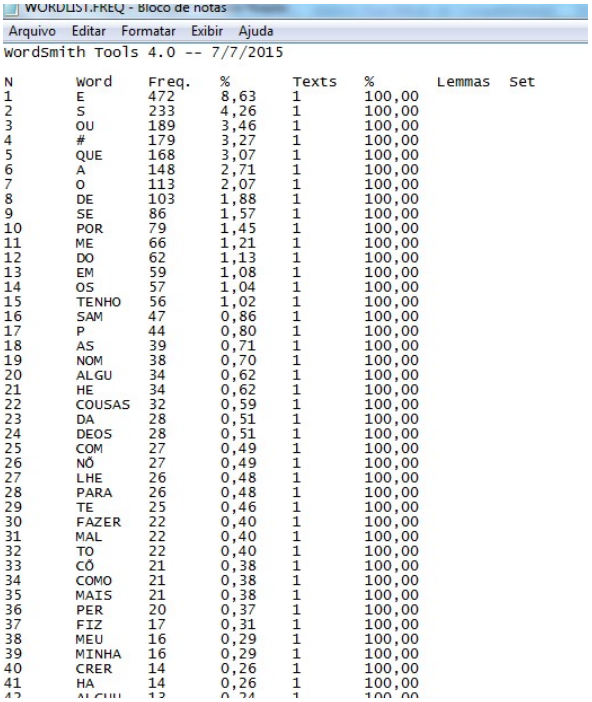
Norteado por esses pressupostos, o vocabulário elaborado considerou a lematização de todas as formas gráficas, ainda que essas ocorressem uma única vez no

corpus, estabelecendo um sistema remissivo bastante complexo, mas de fácil consulta para os interessados em prescrustar o léxico do português arcaico.

A edição de Nascimento (2010) foi processada pelo *Wordsmith 4.0*, com vistas à fragmentação do texto, identificando-se 1514 *tokens*, isto é, signos lemáticos, potenciais unidades do léxico para o devido tratamento lexicográfico.

Na Figura 02 abaixo, por exemplo, é possível notar que os conectivos, as preposições, os determinantes representam as unidades mais recorrentes no texto, como seria de esperar. Vejam-se o *E*, linha 1, *OU,* linha 3, *QUE*, linha 5.

Figura 02: Imagem da *Wordlists* na ordem de frequência



WORDLIST.FREQ - Bloco de notas

Arquivo Editar Formatar Exibir Ajuda

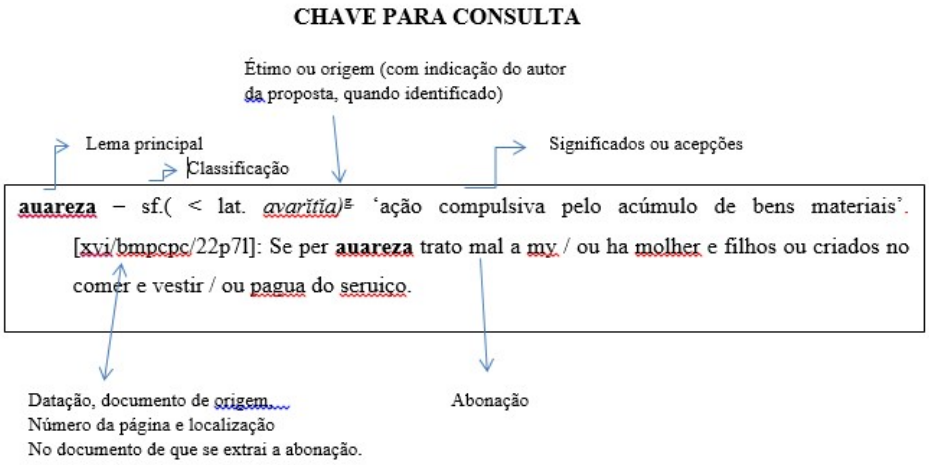
WordSmith Tools 4.0 -- 7/7/2015

N	Word	Freq.	%	Texts	%	Lemmas	Set
1	E	472	8,63	1	100,00		
2	S	233	4,26	1	100,00		
3	OU	189	3,46	1	100,00		
4	#	179	3,27	1	100,00		
5	QUE	168	3,07	1	100,00		
6	A	148	2,71	1	100,00		
7	O	113	2,07	1	100,00		
8	DE	103	1,88	1	100,00		
9	SE	86	1,57	1	100,00		
10	POR	79	1,45	1	100,00		
11	ME	66	1,21	1	100,00		
12	DO	62	1,13	1	100,00		
13	EM	59	1,08	1	100,00		
14	OS	57	1,04	1	100,00		
15	TENHO	56	1,02	1	100,00		
16	SAM	47	0,86	1	100,00		
17	P	44	0,80	1	100,00		
18	AS	39	0,71	1	100,00		
19	NOM	38	0,70	1	100,00		
20	ALGU	34	0,62	1	100,00		
21	HE	34	0,62	1	100,00		
22	COUSAS	32	0,59	1	100,00		
23	DA	28	0,51	1	100,00		
24	DEOS	28	0,51	1	100,00		
25	COM	27	0,49	1	100,00		
26	NÓ	27	0,49	1	100,00		
27	LHE	26	0,48	1	100,00		
28	PARA	26	0,48	1	100,00		
29	TE	25	0,46	1	100,00		
30	FAZER	22	0,40	1	100,00		
31	MAL	22	0,40	1	100,00		
32	TO	22	0,40	1	100,00		
33	CÓ	21	0,38	1	100,00		
34	COMO	21	0,38	1	100,00		
35	MAIS	21	0,38	1	100,00		
36	PER	20	0,37	1	100,00		
37	FIZ	17	0,31	1	100,00		
38	MEU	16	0,29	1	100,00		
39	MINHA	16	0,29	1	100,00		
40	CRER	14	0,26	1	100,00		
41	HA	14	0,26	1	100,00		

Os fundamentos principais considerados para a concepção do vocabulário priorizaram o lema principal e o correspondente registro de variantes, isto é, lemas secundários, a classificação gramatical, o étimo, remissões possíveis, a definição, a abonação, devidamente identificada quanto a página e linha.

A Figura 03, abaixo, que bem exemplifica a configuração da microestrutura do verbete:

Figura 03 - Verbete-chave



A microestrutura, definida como o "conjunto de itens e indicadores", em que *item* representa "cada uma das informações fornecidas sobre um lema em um verbete" e *indicadores tipográficos* as marcas tipográficas (itálico, negrito, colorido etc) e *não-tipográficos* (sinais, símbolos, parênteses etc), assume a definição com base no contexto, quando possível, podendo, inobstante, incorrer em estratégia de sinonímia.

Como ilustrado na Figura 3,

> o lema, deslocado em 1 cm à esquerda, é, em caso de variação gráfica, seguido dos lemas secundários, indicados pelo sinal do til; pela classificação gramatical abreviada por ponto; pela etimologia entre parênteses, a que se apõe a fonte de pesquisa abreviada e em sobrescrito; pela remissão, quando se justifique, indicada por seta e fechada por ponto; pela definição ou definições entre apóstrofos, separadas por ponto-e-vírgula e fechadas por ponto; pela datação, pela indicação do texto de que se extrai a abonação e localização da página, linha ou coluna no original, entre colchetes; e por cada abonação correspondente, com o item em negrito, fechada por ponto final.

As fontes de consulta etimológica – que sucedem a etimologia apresentada no vocabulário – são alçadas ou sobrescritas, em fonte menor, e foram extraídas dos dicionários etimológicos mais conceituados e disponíveis, nominalmente o *Dicionário etimológico Nova Fronteira da língua portuguesa*, de Antonio Geraldo da Cunha (1982); o *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*, de Antonio Houaiss e Mauro de Salles Villar (2009); o *Dicionário etimológico da língua portuguesa*, de Antenor Nascentes (1952); e para a consulta dos itens onomásticos, foram utilizados o *Dicionário onomástico etimológico da língua portuguesa* (2003), de José Pedro Machado, o *Diccionario de nombres propios*, de Roberto Faure (2002), o *Dictionnaire*

Etymologique, de Albert Dauzat (1938), o *Dicionário etimológico de nomes e sobrenomes*, de Rosário Mansur Guérios (1981).

Os itens lexicais patentes no *Breve Memorial* possuem, em sua maioria, étimos latinos, a partir dos quais é possível recuperar alguns processos metaplásmicos perscrutando os movimentos da mudança linguística em seu avanço contínuo, lento e gradual e interpretando a constituição histórica da língua portuguesa.

4. Os pecados mortais: *os que pertencem à humanidade*

Como forma de controlar os seus fiéis, a Igreja incorporou à sua prática pedagógica a apresentação de pecados graves, hábitos pecaminosos considerados pais de outros *vícios*, os quais ficaram conhecidos como *os sete pecados capitais*.

A condenação de institutos básicos do homem foi um importante instrumento no exercício do poderio religioso durante a Idade Média. A partir deles foram estabelecidas as sete virtudes: a humildade, generosidade, caridade, mansidão, castidade, temperança, diligência e as sete obras da misericórdia que se resumem em aconselhar, ensinar, castigar, controlar, sofrer, perdoar e rogar.

Como tais práticas *pecaminosas* profanavam as leis divinas apregoadas pelo catolicismo, tais pecados foram considerados mortais e deveriam ser confessados para que houvesse arrependimento. Por isso, no *Breve memorial* essas práticas são descritas detalhadamente a fim de que não se confunda o penitente e considere, a partir do conhecimento dos sentidos corporais que o leva a pecar, apenas o cultivo das *bem-aventuranças* e dos *frutos do espírito.*

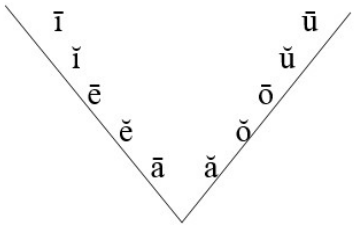
Esses pecados são apresentados seguindo a hierarquia determinada pela Igreja, de acordo com a magnitude de cada ato condenável, são eles: a soberba, a avareza, a luxúria, a ira, a gula, a inveja e a preguiça. Tal ordem é mantida na presente explanação, por se tratar de uma informação relevante para a compreensão dos considerados vícios capitais, embora o vocabulário do qual foram extraídos esses itens seja organizado seguindo a ordem alfabética, como já referido.

A partir dos registros dos sete pecados capitais no *Vocabulário do Breue Memorial* é possível tecer mais algumas considerações acerca da compreensão e formação desses comportamentos como ilustrado a seguir:

soberba – sf. (< lat. *sŭpĕrbĭa)*[g.] 'sentimento de auto-exaltação perante outrem'. [xvi/bmpc/20-9]: Os sete peccados mortaes. O primeiro he *soberba*. Se sam vão glorioso desordenadamẽte do que tenho ou do que nõ tẽho. Se cuydo q*ue* o q*ue* tenho ouue por mynha industria e mereçimẽto ou q*ue* o nõ recebi de ninguẽ.

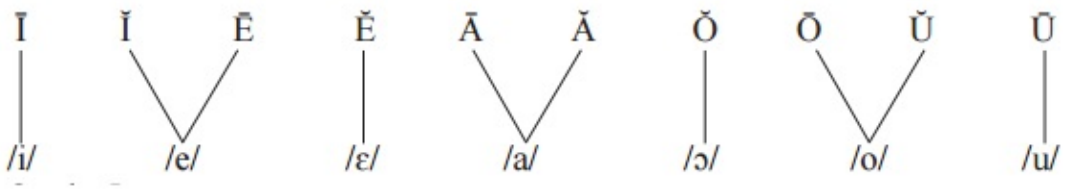
Também definido como 'a pretensão de superioridade', a soberba, oriunda da forma *sŭpĕrbĭa* do latim, passou por diversos metaplasmos até essa forma moderna. Primeiro, pode-se citar as transformações no sistema vocálico, a vogal *u* breve se transforma em *o; i breve* se transforma em *ɛ*;

É conhecido que o sistema vocálico clássico latino, constituído por dez vogais, é um sistema quantitativo ou de duração vocálica, que se diferenciavam pelos seguintes traços: 1. Anteriores, centrais ou posteriores; 2. Altas, médias ou baixas e 3. Longas e breves. Como ilustrado a seguir:

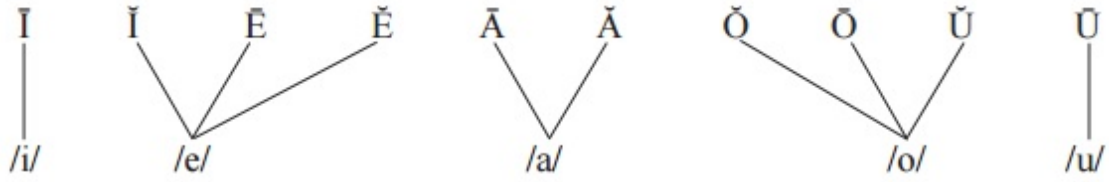


Esse sistema foi sofrendo alterações ao longo do tempo e, quando transplantado para a Península Ibérica, onde se formou a língua portuguesa, passou a ser constituído de sete vogais, não mais dez, pois o traço de quantidade havia desaparecido, permanecendo apenas a distinção da qualidade do timbre: aberto ou fechado (Tarallo, 1995, p.94).

Ocorre então as seguintes transformações em posição tônica:



E em posição átona:



Por estar em posição intervocálica, a consoante surda *p* passa a sua homóloga sonora *b,* o que geralmente ocorria. *Assim: sŭpĕrbĭa>soperbia>soberba.*

auareza – sf.(< lat. *avarĭtĭa)*[g.] 'ação compulsiva pelo acúmulo de bens materiais'. [xvi/bmpc/22-7]: Se per *auareza* trato mal a my ou ha molher e filhos ou criados no comer e vestir ou pagua do seruiço.

A avareza é o segundo pecado mortal e *para que não seja confundido com outra falta*, o autor caracteriza cuidadosamente o avaro, aquele que não dá do que tem a quem deve e trata mal a si ou a mulher ou aos filhos ou criados, no comer, no vestir ou no pagamento do serviço.

Grafada *auareza*, observa-se que assim como em *auaro, deuo, seruiço,* o <u> tem valor consonântico equivalente a <v>, consoante inexistente no alfabeto latino, do mesmo modo que a consoante <j> seguida de vogais. Durante o período em que se compreende o português arcaico[5], o <u> ~ <v> e o <i> ~ <j> eram variantes gráficas quando seguidas de vogais. As letras <v> e <j> não constavam no alfabeto romano e ficaram conhecidas como Letras Ramistas devido à influência do humanista Petrus Ramus na inclusão dessas letras no alfabeto, daí a sua posterior designação de Letras Ramistas. Na passagem do latim para o português, a forma *avarĭtĭa* passou por uma assibilação, fenômeno de mudança e variação que consiste em transformar um ou mais fonemas em uma sibilante (*t + vogal e/i > ç ou z),* ou seja, em *avarĭ**tĭ**a> avarĭza> avareza.* O i breve *(ĭ***)** de *avarĭza* passa a *e* (avareza).

luxuria– sf. (< lat. *luxurĭa)*[g.] 'comportamento sexual imoderado'. [xvi/bmpc/23-5]: O terçeiro he *luxuria*. Fica dito atras no formizio.

5 Colocar nota sobre o arco temporal e fazer referência a Ana Maria Martins (1999).

ira ~ yra ~ hira – sf. (< lat. *īra)*[g.] 'sentimento negativo e intenso contra alguém'. .[xvi/bmpc/23-7]: O quarto he *Ira*. [xvi/bmpc/23-12]: Se com *yra* a renequey ou pesey ou jurey. Se disse mal alguẽ ou desonras ou lho fiz. [xvi/bmpc/23-9]: Se com *hira* dessejey a morte a mi ou me disse mal se a outrem. Se dey ao diabo o tẽpo dia ou pessoas.

gula – sf. (< lat. *gula*)[g.] 'comportamento compulsivo pelo consumo exagerado de comidas e bebidas'. [xvi/bmpc/24-16]: Se por comer e beber me esqueço de deos ou do que deuo de fazer. Se por *gula* deixo de jejũhar as coresmas e vegilias das festas ou como leyte ou cousas contrairas neste tempo ou tomo nos jejuũs mayores consoadas do que he rezã.

enueja – sf. (< lat. *īnvĭdĭa*)[g.] 'sentimento de desgosto e ódio de quem não quer ou não aceita a felicidade, bem-estar ou a prosperidade de outrem'. [xvi/bmpc/25-16]: Se por *enueja* tenho odio a alguẽ. Se desfaço em algũas pessoas por esta causa. Se por ysso diguo deles mal ou lho faço ou desejo fazer ou lho desejo e me apraz se lho vejo.

O sexto *pecado mortal*, a inveja, grafado *enueia*, como observado na página 25, com a presença das já apresentadas letras ramistas. Observando de maneira mais atenta, pode-se ainda atestar essa origem considerando que houve uma palatalização, fenômeno em que um ou mais fonemas se transformam em uma palatal, comuns quando há d + vogal (e/i). Assim: *īnvĭdĭa>enveja.* O i longo (ī) em posição átona passa a i e o i breve (ĕ) passa a **ɛ** o que explica então a última forma final inveja.

preguiça ~ preguyça – sf. (< lat. *pĭgrĭtia*)[m.] 'comportamento inoperante auto-motivado'. [xvi/bmpc/26-5]: O septimo he *preguiça***.** [xvi/bmpc/26-13]: Se por descuydo perdy ou deixey perder algũas cousas. Se por *preguyça* deixo de rezar e ouuir myssa e preguaçã ou me cõfessar.

O último *pecado* apresentado na obra é a preguiça, étimo latino *pĭgrĭtia.* Observando as mudanças que ocorreram se pode confirmar essa informação: *i breve* se transforma em **ɛ**. Há nessa transformação um fenômeno denominado *metátese* que consiste na transposição de um fonema dentro de um vocábulo (*pĭgr<u>ĭ</u>tia>p<u>re</u>guiça)* e, por fim, a já referida assibilação (t + i/e = c).

Se estou tã acostumado a pecar que tenho os pecados em pouco

Na obra *História e memória,* o historiador medieval Jaques Le Goff adverte que o documento não deve ser considerado como um "material bruto, objetivo e inocente" e sim como fonte que "exprime o poder da sociedade do passado sobre a memória e o futuro" (Le Goff, 2003, p. 10). Nele, as relações de poder de determinado grupo se evidenciam, podendo ser percebidas através do tempo.

Na investigação da mudança linguística em perspectiva histórica, a análise e sistematização sob a ótica da *lexicografia histórica* dos *corpora* são de grande valia.

Com isso vale reiterar a importância da articulação desses saberes e dos postulados da Lexicografia histórica para a realização da investigação do léxico, esse "vasto universo de limites imprecisos e indefinidos" (Biderman, 2001, p. 179) registrado em no *Breue memorial dos pecados e cousas que pertencẽ ha cõfissã*, um texto de 1521.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Academia Das Ciências De Lisboa**.** *Dicionário Da Língua Portuguesa Contemporânea. Lisboa: Verbo, 2001.*

Barros, João De (1540). *Gramática Da Língua Portuguesa*; Cartinha, Gramática, Diálogo Em Louvor Da Nossa Linguagem E Diálogo Da Viciosa Vergonha. Reprod. Facsim., Leit., Introd. E Anot. Por Maria Leonor Carvalhão Buescu. Lisboa, Faculdade De Letras, 1971. 482 P.

Castro, Maria Helena Et Al. (1973). *Normas De Transcrição Para Textos Medievais Portugueses.* Boletim De Filologia, Lisboa, N. 12, P. 417-425

Cunha, Antonio Geraldo Da. *Dicionário Etimológico Nova Fronteira Da Língua Portuguesa.* 2. Ed. Rio De Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

Houaiss, Antônio; Vilar, Mauro De Salles. *Dicionário Houaiss Da Língua Portuguesa*. 1 Ed. Rio De Janeiro: Objetiva, 2001.

Lopes, Bárbara Macagnan. Os Pecados Capitais No *Tratado De Confissom*: A Confissão Auricular Na Península Ibérica Do Século Xv. *Revista Do Corpo Discente Do Programa De Pós-Graduação Em História Da Ufrgs*. Disponível Em: <Http://Seer.Ufrgs.Br/Index. Php/Aedos/Article/View/9858/5709>. Acesso Em: 18 Jun. 2015.

Machado, José Pedro. *Dicionário Etimológico Da Língua Portuguesa*: Com A Mais Antiga Documentação Escrita E Conhecida De Muitos Vocábulos Estudados. 6 Ed. Lisboa: Livros Horizonte, 1990. 5v.

Machado Filho, Américo Venâncio Lopes. *Dicionário Etimológico Do Português Arcaico*. Salvador: Edufba, 2013.

_____. Breve Incursão Pelo Léxico Medieval Do Português: O Testemunho De Um Manuscrito Trecentista. *Revista Estudos Lingüísticos E Literários*, 29/30: 15-29, 2003.

_____. Lexicografia Histórica E Questões De Método. In: Tânia Lobo (Org.). *Rosae*: Linguística Histórica, História Das Línguas E Outras Histórias. Salvador: Edufba, 2012.

Mattos E Silva, Rosa Virgínia. Reconfigurações socioculturais e linguísticas no portugal de quinhentos em comparação com o período arcaico. In: Mattos E Silva, Rosa Virgínia; Machado Filho, Américo Venâncio Lopes (Orgs.). *O Português Quinhentista: Estudos Lingüísticos.* Salvador: Edufba, 2002.
_____. *Caminhos Da Linguística Histórica:* Ouvir O Inaudível. São Paulo: Parábola, 2008.

Nascimento, Hérvickton Israel De Oliveira. *Edição semidiplomática do breve memorial dos pecados e cousas que pertence(M) Há Cõfissã (1521) De Garcia De Resende*. Salvador, 2010. 65p. Trabalho De Conclusão De Curso, Universidade Federal Da Bahia, 2010.

Nietzche, Friedrich Wilhelm. *Genealogia Da Moral:* Uma Polêmica. (Tradução De Manfred Schröter) São Paulo: Nova Cultural - Coleção Os Pensadores, 1973.

Resende, Garcia De. *Breue Memorial Dos Pecados E Cousas Que Pertence) A Cõfissã.* Disponível Em Http://Bnd.Bn.Pt/. Acesso Em 16 De Agosto De 2010.

Sampaio, Lisana Rodrigues Trindade. *Edições Do Livro De Usos Da Ordem De Cister, De 1415.* São Paulo: Nehilp/Fflch/Usp, 2014.

Sousa, Cemary Correia. Edição Do Tratado De Confissão. (No Prelo).

Teodoro, Leandro Alves. *A Função Moral Da Memória Na Prática Da Confissão Penitencial*. Dimensões: Revista De História Da Ufes, V. 28, 2012. P. 205-218.

De volta ao futuro da língua portuguesa.
Atas do V SIMELP - Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa
Simpósio 6 - Etimologia e linguística histórica da língua portuguesa, 119-142
ISBN 978-88-8305-127-2
DOI 10.1285/i9788883051272p119
http://siba-ese.unisalento.it, © 2017 Università del Salento

CARTAS ABERTAS NA IMPRENSA DE MOSSORÓ-RN: ANALISANDO A TRAJETÓRIA DE UMA TRADIÇÃO DISCURSIVA

Lucimar Bezerra Dantas da SILVA

RESUMO
Este artigo resulta da pesquisa PIBIC/UERN intitulada *Estudo da tradição discursiva "carta aberta" em jornais de Mossoró, ao longo do século XX* e tem como principal objetivo descrever e analisar o gênero carta aberta, a fim de conhecer as tradições discursivas que o constituem. O *corpus,* composto por 18 cartas abertas, foi coletado nos jornais *O Mossoroense* e *O Comércio de Mossoró,* entre os anos de 1904 a 1929. A análise visa a conhecer a trajetória desse gênero, buscando respostas para as seguintes questões: quais os propósitos comunicativos das cartas abertas? O que os temas das cartas revelam sobre o contexto sócio-histórico de Mossoró no inicio do século XX? Quem são os interlocutores? Que tradições discursivas compõem esse gênero epistolar? A fundamentação teórica baseou-se no modelo de Tradição Discursiva (TD), conforme Kock (1997) e Kabatek (2004a, 2004b) e nos estudos diacrônicos de gêneros textuais, entre os quais destacamos Zavam (2009); Silva (2012) e Longhin (2014). As análises mostraram que nas três primeiras décadas do século XX as cartas abertas tiveram destacada função social nos jornais mossoroenses, visando a diferentes propósitos como denunciar, reivindicar, criticar, defender-se de acusações etc., mas, a partir da década de 30 foram rareando e, praticamente desapareceram da imprensa jornalística local.

PALAVRAS-CHAVE: Carta aberta; Tradição Discursiva; História Social; História dos Textos.

Introdução

Alguns dos estudos que adotam o modelo das Tradições Discursivas (KABATEK, 2004a) têm buscado aliar conceitos advindos da Linguística Histórica, da Linguística Textual e da História Social a fim de conhecer as transformações que afetam os gêneros ao longo do tempo e identificar os traços linguísticos recorrentes, ou seja, as tradições discursivas que caracterizam cada gênero em particular. Os estudos diacrônicos de textos partem da premissa de que os gêneros apresentam características

que permitem aos leitores reconhecê-los e situá-los no tempo, pois seguem modelos historicamente convencionalizados. Essa questão tem relação com o que Coseriu (1979), citado por Kabatek (2004b), denominou de historicidade como tradição. A historicidade como tradição refere-se,

> a todos as manifestações culturais repetíveis, incluindo as linguísticas. Trata-se aqui das tradições de uma comunidade, da recorrência na criação de objetos culturais, da possibilidade de se referir a fatos culturais anteriores, evocados em fatos novos por conta de semelhança funcional ou formal ou por parcial harmonia. Trata-se aqui daqueles objetos culturais disponíveis em uma comunidade para a repetição, a qual sempre inclui a mudança em duas direções possíveis: ampliando o modelo anterior ou particularizando-o. (Kabatek, 2004b: 162-163)

É, portanto, a possibilidade de particularização dos modelos textuais da tradição que permite associar os textos às condições sócio-históricas-culturais em que foram produzidos.

Nesse sentido, a noção de (TD) deve ser entendida como um modelo textual, social e historicamente convencionalizado que determina as tradições de fala de uma determinada comunidade (Longhin, 2014) ou como afirma Costa (2008: 2) "toda forma de regularidade textual". Essa perspectiva de estudo, portanto, possibilita relacionar a história da língua à história dos textos e à história social.

Na última década, as pesquisas diacrônicas de gêneros têm mostrado certa ênfase nos gêneros epistolares. Isso pode ser explicado pela quantidade e variedade de cartas disponíveis na imprensa jornalística desde o século XIX, como carta ao redator, carta do leitor, carta do redator, carta de notícias, carta aberta e carta-crônica etc. Além dos diversos gêneros de cartas publicados nos jornais, há ainda corpora de cartas pessoais e cartas administrativas disponíveis em acervos públicos e nos bancos de dados do PHPB (Projeto de História do Português Brasileiro) e do PHPP (Projeto da História do Português Paulista).

Dentre as pesquisas que abordaram gêneros epistolares numa perspectiva diacrônica podemos citar Andrade (2008a, 2008b) que analisou cartas de leitores; Brandão, Andrade e Aquino (2009) que estudaram as tradições discursivas em cartas da administração privada e cartas particulares dos séculos XVIII ao XXI no Estado de São Paulo; Zavam (2009) que analisou a trajetória do editorial em jornais cearenses, considerando que os editoriais, inicialmente, apresentavam estrutura de carta; Silva (2012) que estudou as tradições discursivas em cartas-crônica publicadas em jornais

norte-rio-grandenses nos séculos XX e XXI; e Melo (2014) que identificou as fórmulas textuais das cartas oficiais norte-rio-grandenses no período de 1713 a 1931.

Nesse contexto, pretendemos contribuir com as pesquisas na área, estudando um gênero epistolar ainda pouco investigado.

Aspectos metodológicos

A coleta das cartas foi realizada no arquivo do Museu Lauro da Escóssia, na cidade de Mossoró-RN, em dois jornais: *O Mossoroense,* fundado em 1872[10] e *O Commercio de Mossoró*, fundado em 1904. Como as cartas abertas apresentam muita semelhança com as cartas de notícias[11] e com as cartas do redator, decidimos estabelecer como critério para selecionar *corpus* a identificação do gênero como "carta aberta" (cf. Figura 1). Outro critério utilizado para coletar o *corpus* foi considerar a sequência textual predominante. Como a carta aberta se insere entre os gêneros jornalísticos opinativos (Bonini, 2003; Silva, 2002), levamos em conta a predominância da sequência textual argumentativa nos textos identificados como cartas abertas. Com base nesses critérios, constituímos um *corpus* com 18 cartas.

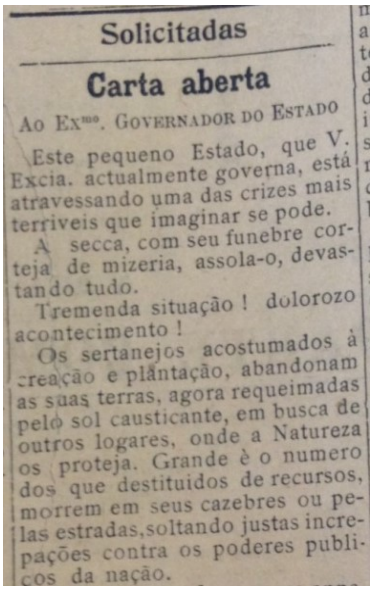
Após a coleta, para a qual foi empregada a técnica da fotografia, os textos foram submetidos à edição semidiplomática (cf. Figura 1), conforme normas estabelecidas pelo PHPB. Nesse sentido, mantivemos a grafia, a acentuação, o uso de maiúsculas e minúsculas e a pontuação originais. Eventuais erros de composição foram marcados com (*sic)* logo após o vocábulo e remetidos para nota de rodapé a fim de registrar a lição por sua respectiva correção. Por fim, a divisão das linhas do documento original foi preservada, pela marca de uma barra vertical entre as linhas e pela marca de duas barras verticais para indicar a mudança de parágrafo.

Para a análise dos dados, adotamos o modelo proposto por Zavam (2009) que estabeleceu duas categorias teórico metodológicas para a análise de tradições discursivas: o *contexto* e o *texto.* O contexto inclui três categorias analíticas: a ambiência, os interlocutores e a finalidade comunicativa. O texto também possibilita a análise de três categorias: o conteúdo, a norma e a forma.

10 *O Mossoroense,* ainda em circulação, é o terceiro jornal mais antigo do Brasil.
11 O gênero carta de notícia era utilizado pelos correspondentes do jornal para enviarem notícias de outras cidades da região.

Entendemos que esse modelo permite ao pesquisador uma ampla visão da história de um determinado gênero numa perspectiva diacrônica, uma vez que viabiliza analisar questões específicas da língua além de elementos que dizem respeito à história social em que o texto foi produzido e circulou.

Figura 1: Carta aberta no jornal e edição semidiplomática



Solicitadas

Carta aberta

Ao Exmo. Governador do Estado

Este pequeno Estado, que V. Excia. actualmente governa, está atravessando uma das crizes mais terriveis que imaginar se pode.

A secca, com seu funebre cortejo de mizeria, assola-o, devastando tudo.

Tremenda situação ! dolorozo acontecimento !

Os sertanejos acostumados à creação e plantação, abandonam as suas terras, agora requeimadas pelo sol causticante, em busca de outros logares, onde a Natureza os proteja. Grande è o numero dos que destituidos de recursos, morrem em seus cazebres ou pelas estradas,soltando justas increpações contra os poderes publicos da nação.

Carta aberta

Ao Exmº GOVERNADOR DO ESTADO

Este pequeno Estado, que V. | Excia. actualmente governa, está | atravessando uma das crizes mais | terríveis que imaginar se pode. || A secca, com seu fúnebre cor- |teja (*sic)* de mizeria, assola-o, devas- | tando tudo. || Tremenda situação ! dolorozo | acontecimento ! || Os sertanejos acostumados à | creação e plantação, abandonam | as suas terras, agora requeimadas | pelo sol causticante, em busca de | outros logares, onde a Natureza | os proteja. Grande è o numero | dos que restituidos de recursos, | morrem em seus cazebres ou pe- | las estradas, soltando justas incre- | pações contra os poderes publi- | cos da nação.

Fonte: Jornal *O Mossoroense*, (Edição de 08 de agosto de 1908)

Portanto, para conhecer a trajetória desse gênero textual em dois jornais da cidade de Mossoró-RN, a análise, com base nas duas categorias teórico metodológicas texto e contexto, se propõe a responder as seguintes questões? Quais os propósitos comunicativos das cartas abertas? O que os temas das cartas revelam sobre o contexto sócio-histórico de Mossoró no inicio do século XX? Quem são os interlocutores? Que tradições discursivas compõem esse gênero epistolar?

É importante ressaltar que no projeto de pesquisa nosso intuito era estudar a carta aberta ao longo de todo o século XX, porém, à medida que os dados foram sendo coletados, verificamos uma diminuição do gênero, de modo que, a partir da década de 30, não localizamos mais nenhum exemplar de carta aberta.

Isso mostra que, assim como ocorre com todos os gêneros, as cartas abertas, bastante utilizadas pela comunidade letrada de Mossoró, no inicio do século XX, para atender a diferentes propósitos, também sofreram transformações e, provavelmente foram substituídas por outros gêneros. Isso reforça a tese de que as transformações sócio-históricas são determinantes para o surgimento de novas formas textuais mais

eficientes para mediar a comunicação humana. Nesse sentido, os gêneros transformam-se, passam por diferentes processos de transmutação, como demonstrou Zavam (2009), podem cair em desuso e ressurgirem depois de sofrerem mudanças, a fim de atender a novos propósitos, mas também podem desaparecer, quando deixam de ter utilidade na interação humana.

As tradições discursivas e a história dos textos

O conceito de Tradição Discursiva (TD) teve como ponto de partida, em fins do século passado, as reflexões de Coseriu (1979; 1980) acerca dos três níveis de linguagem - universal, histórico e individual - no âmbito da Linguística Românica Alemã. A divisão coseriana entre os três níveis do falar foi o ponto de partida para que Koch (1997), influenciado pelas reflexões de Schlieben-Lange (1983), desenvolvesse o conceito de TD.

Segundo Coseriu (1980), a linguagem, relacionada ao saber elocucional, é uma atividade comum a todos os homens capazes geneticamente de falar. Essa capacidade inerente ao homem diz respeito ao nível *universal*. No entanto, quem fala utiliza uma língua natural específica e isso pressupõe o saber idiomático. Portanto, saber uma língua concreta se insere no nível *histórico.* Quando comparamos usuários de uma mesma língua, podemos perceber que eles apresentam diferentes competências para elaborar textos. Essa competência diz respeito ao nível *individual* e opera o saber expressivo.

Esquematicamente, os níveis de linguagem, segundo Coseriu, podem ser representados da seguinte forma:

Quadro 1 - Níveis da linguagem, segundo Coseriu

Níveis	Atividade	Tipo de saber	Produto
Universal	atividade do falar em geral	saber elocucional	totalidade do falado
Histórico	língua histórica particular	saber idiomático	(língua abstrata)
atual/individual	Discurso	saber expressivo	"texto"

Fonte: Coseriu (1980: 93)

A teoria da linguagem coseriana apresenta pontos essenciais que podem ser resumidos da seguinte forma:

a) Embora os três níveis de linguagem sigam regras próprias, eles são interdependentes;

b) O nível individual não é mera realização de uma historicidade determinada, pois, enquanto há poliglotas que realizam diferentes tradições históricas, não há nenhum indivíduo que realize essa ou aquela língua (tradição histórica) em sua totalidade;

c) Um texto não corresponde a uma só historicidade, pois pode apresentar elementos de várias tradições linguísticas.

A duplicação do nível histórico e o conceito de TD

O conceito de TD desenvolveu-se a partir de questionamentos feitos por Schlieben-Lange (1983) sobre o funcionamento do nível individual da linguagem proposto por Coseriu (1979; 1980). A autora defende que o discurso não requer somente o saber expressivo, pois enquanto cada discurso é único, o saber expressivo permite a possibilidade de reprodução.

Assim, para não haver dúvidas entre o nível individual e o saber expressivo, e entre o saber idiomático e o saber expressivo, Koch (1997) propôs modificar o esquema coseriano, ampliando o nível histórico, conforme quadro a seguir:

Quadro 2 - Níveis e domínios linguísticos, segundo Koch

Nível	Domínio	Tipo de regras
Universal	atividade do falar	regras elocucionais
Histórico	língua histórica particular	regras idiomáticas
	tradição discursiva	regras discursivas
atual/ individual	discurso	

Fonte: Koch (1997:45)

Ao relacionar as regras aos domínios da linguagem, Koch (2008) defende que a definição dos tipos de regras contribui decisivamente para a compreensão da natureza do discurso. Assim, ao domínio da atividade de falar correspondem as regras

elocucionais; ao domínio da língua histórica particular correspondem as regras idiomáticas e ao domínio das tradições discursivas correspondem as regras discursivas.

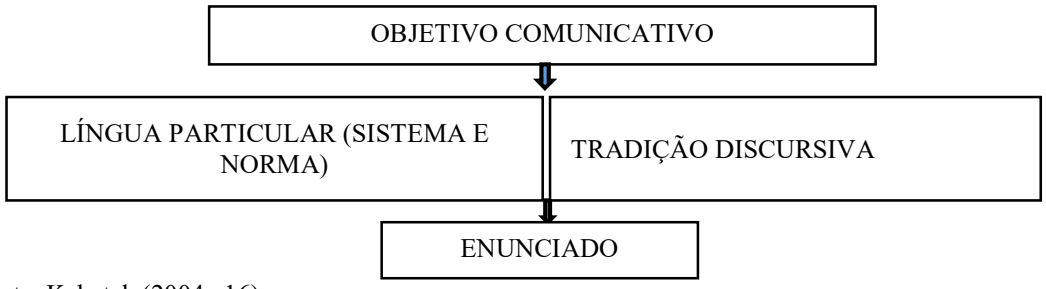
Para Koch (2008), o domínio do discurso não possui regra específica, pois nele os falantes fazem uso ao mesmo tempo de regras elocucionais, idiomáticas e discursivas.

Uma das principais contribuições da duplicação do nível histórico foi mostrar que a historicidade das tradições discursivas é diferente da historicidade das línguas históricas. Assim, as línguas históricas definem as comunidades linguísticas e as comunidades linguísticas (profissionais, religiosas, literárias) definem as tradições discursivas (Koch, 1997, 2008).

Portanto, como cada TD corresponde a um conjunto histórico de discursos individuais, para Koch (2008) não é coerente dizer que o saber expressivo está situado no discurso individual. Os falantes e ouvintes seguem regras históricas (discursivas) e, mesmo que inovem no nível do discurso, ao transgredirem regras idiomáticas, há uma obediência às regras elocucionais.

Para Kabatek (2004a), a duplicação do nível histórico permite ver a língua como sistema gramatical e lexical e como TD. Isso significa que todo ato de fala ou enunciado que apresente uma finalidade comunicativa concreta passa por dois filtros antes de se concretizar em forma de enunciado: o filtro da língua, enquanto sistema e norma, e o filtro das TD. Em decorrência disso, é possível afirmar que as TD compartilham a mesma historicidade das línguas, como fica claro na figura a seguir:

Figura 2 - Tradições discursivas (TD)



Fonte: Kabatek (2004a:16)

Considerando o esquema da figura 1, pode-se perceber que o enunciado resultante de uma finalidade comunicativa passa, ao mesmo tempo, pelos filtros da historicidade da língua e da historicidade das TD. Um enunciado como “meus pêsames”, por exemplo, considera aspectos da historicidade da língua portuguesa e da

historicidade de uma tradição de fala usada para cumprimentar os parentes de um ente que faleceu e que se repete ao longo do tempo.

Embora Kabatek (2004b) admita que as tradições discursivas compartilhem a mesma historicidade das línguas, ele esclarece que há diferenças entre a historicidade das línguas e a historicidade das TD. A primeira coincide com a historicidade do ser humano e está condicionada à historicidade da língua. "O indivíduo falante incorpora na aquisição da linguagem uma língua particular e ele a recria dentro de si como *técnica* aberta, a qual lhe permite a ação linguística criativa" (KABATEK, 2004b: 162 – grifo do autor). A historicidade das TD, por sua vez, está diretamente relacionada à história dos textos e à história cultural dos povos.

Sobre a historicidade dos textos, Kabatek (2004b) lembra que todo texto estabelece uma relação de tradição com outros textos. Essa relação pode se dar pela repetição de uma determinada finalidade textual, de um determinado conteúdo ou de traços formais. Isso significa que a produção de um enunciado – uma saudação, por exemplo - requer, ao mesmo tempo, conhecimento linguístico e conhecimento sobre a TD de saudar em determinada cultura.

Caracterizando o gênero carta aberta

A carta aberta é um gênero opinativo que se insere na esfera jornalística e tem por finalidade comunicativa apresentar e discutir um tema de interesse público ou pessoal, cujos propósitos comunicativos visam a defender um ponto de vista, uma ideia ou um projeto; reivindicar; denunciar pessoas; acusar pessoas; defender-se de acusações; criticar posicionamentos políticos; elogiar etc.

A carta aberta, seguindo a norma da maioria dos gêneros epistolares, apresenta os seguintes elementos: abertura (saudação inicial, nome do destinatário); texto (desenvolvimento do conteúdo temático) e fechamento (despedida, assinatura do remetente e, eventualmente, local e data). Porém, como frisou Marcuschi (2002:30) "um gênero pode não ter uma determinada propriedade e ainda continuar sendo aquele gênero." Isso significa que a ausência de algum desses elementos não inviabilizará a definição do gênero como carta aberta.

As cartas abertas podem vir assinadas por um único indivíduo ou grupo de pessoas que possuam interesses comuns, como, por exemplo, membros de um partido político, instituições públicas ou privadas, sindicatos, entidades não governamentais, entre outros, para expor ao público leitor questões que requerem um posicionamento, que seja de adesão ou de repúdio.

Os autores de cartas abertas são, geralmente, indivíduos bem relacionados na sociedade em que se inserem, com bom nível de escolaridade e que possuam poder de influenciar.

Quanto ao conteúdo temático, uma carta aberta pode abordar qualquer tema que suscite questionamentos e que seja de interesse da coletividade, embora interesses individuais também possam ser expostos e discutidos por meio dela.

Com relação aos meios de divulgação, observamos que, se antes o jornal impresso era o suporte mais utilizado para a publicação de cartas abertas, hoje ele foi substituído pela internet. Isso pode ser explicado pelo fácil poder de disseminação dos fatos na mídia digital, pela possibilidade de repercussão e resposta imediata do leitor. Essa dinamicidade pode resultar numa mobilização mais eficiente da população em torno do assunto exposto.

O contexto sócio-histórico da cidade de Mossoró no início do Século XX: o conteúdo temático, o propósito comunicativo e os interlocutores.

Para analisar o contexto sócio-histórico das cartas que constituem o *corpus,* selecionamos três categorias: o conteúdo temático, o propósito comunicativo e os interlocutores, para conhecer que temas são tratados nessas cartas, quem são seus autores, para quem se destinam e com quais propósitos comunicativos.

Com relação ao conteúdo temático, é importante destacar que a problemática da seca é o ponto de partida para a publicação de várias das cartas que constituem o *corpus,* isso porque a primeira década do século XX ficou marcada pela ocorrência de sucessivas secas na região Nordeste do Brasil.

O ano de 1904[12] também não choveu e os governantes tentavam encontrar soluções para amenizar o sofrimento do povo. Para conhecer a realidade da seca e

12 Das 18 cartas que constituem o *corpus,* 09 foram publicadas em 1904.

estudar saídas, foram enviadas às regiões afetadas comissões de técnicos e engenheiros de obras contra as secas. Uma das prioridades era viabilizar a construção de reservatórios de água. Silva e Medeiros (2008) afirmam que existia na época a crença de que a açudagem era uma solução imediata para amenizar os efeitos da seca, pois mantinha o sertanejo na sua terra, evitando o êxodo para as cidades litorâneas e garantia, por meio da irrigação em tempos de seca, a produção agrícola.

A cidade de Mossoró era um importante polo comercial e havia um grupo de ricos empresários e comerciantes interessados em alocar recursos do governo federal para a construção de uma ferrovia que interligasse o porto de Areia Branca[13] a Mossoró e de Mossoró a outros centros consumidores, a fim de favorecer o escoamento da produção de sal e de outros produtos produzidos na região.

Cientes do objetivo da Comissão chefiada pelo Dr. Sampaio Correia, o redator do jornal *O Mossoroense*, em nome de interesses do grupo de empresários, publicou no período de 23/03 a 12/06 de 1904 uma série de cinco cartas abertas, destinadas ao referido engenheiro. O propósito era convencer chefe da Comissão de que a construção de ferrovias era, economicamente, mais viável do que a construção de açudes, como fica claro no argumento abaixo, extraído da carta aberta publicada em 23 de março de 1904:

> a) || Como se não fôra bastante o dis- | pendio de grandes sommas com soc- | corros publicos, a conhecida açuda- | gem, que sem agua tem levado mui- | to dinheiro agua abaixo, e as peque- | nas estradas de ferro para recreio | das Capitaes e dos Capitalistas, mais | têm aggravado, em pura perda, a | situação financeira do nosso queri- | do Paiz. || Os açudes, que sô contêm aguas | quando chove, reclamam constantes | despezas para a sua conservação, sem | que, em tempo algum, proporcionem | uma renda qualquer.

Na terceira carta aberta, publicada em 17 de maio de 1904, o produtor apresenta argumentos para desqualificar a prática da açudagem como alternativa para sanar os efeitos da seca:

> b) || Força, pois, é concluirmos que | reservatorios d'agua não são *remédios* | *eficazes* contra as seccas e menos | podem ser *medidas de prevenção* | contra estas, desde que a utilidade | desses depósitos depende dos in- | vernos e se estes houvesse aquel- | les não se manifestariam.|| Ter depositos d'agua, mas não | ter agua para botar nesses depositos, | vale o mesmo que ter bolso pra | botar dinheiro e não ter dinheiro | para botar no bolso.

13 Cidade do litoral norte do Rio Grande do Norte, grande produtora de sal e distante 35 km de Mossoró.

Em outra carta aberta, o produtor mostra dados concretos sobre as vantagens econômicas das estradas de ferro. Ele defende que o desenvolvimento do país dependia da construção de ferrovias e que, ao contrário dos açudes, as ferrovias trariam a riqueza que ajudaria a tirar a região da miséria em decorrência da seca, conforme trecho da carta aberta de 16 de abril de 1904.

> c) || No nosso humilde entender, ja | que não podemos, durante as esta- | ções dos invernos, prender ou des- | viar a ventos allísios, somente gran- | des estradas de ferro que liguem o | norte ao sul da Republica, e cortem | as differentes regiões do Brasil, po- | derão trazer o remedio que cure os | males que as seccas produzem, e de | males eguaes nos preserve.

Na última carta aberta da série, a mais extensa das cinco, publicada em 12 de junho de 1904, há uma menção ao Sr, Graff. Tratava-se do rico comerciante suíço Johann Ulrich Graff que se fixou em Mossoró em 1866 e idealizou a construção de várias ferrovias interligando cidades do Estado do Rio Grande do Norte e também de grandes ferrovias para interligar as regiões do Brasil. Foi ele que realizou estudos para mostrar a viabilidade de uma ferrovia ligando o Porto de Areia Branca a Mossoró e a outras cidades do interior do Rio Grande do Norte[14].

Esses estudos consistiam em levantamentos sobre a capacidade de navegação da Barra, onde ficava o Porto de Areia Branca; sobre o relevo plano, propício à construção de uma ferrovia; sobre a existência de madeira nas margens da futura estrada de ferro e sobre as riquezas produzidas nas cidades que seriam beneficiadas pela ferrovia. Uma ferrovia era considerada um negócio excelente para a economia da região, pois facilitaria o escoamento da produção e viabilizaria a importação.

Ulrich Graff fez até os cálculos comparando os valores que seriam gastos pelo governo para construir açudes e estradas e ferro. Se intuito era provar que enquanto as ferrovias dariam lucro, os açudes dariam prejuízo, pois só seriam viáveis se houvesse chuva. Na conclusão dessa última carta aberta da série enviada a Sampaio Correia, há uma tentativa clara de convencer o chefe da Comissão de que a construção de ferrovias seria a solução para acabar com a pobreza:

> d) ||Para não nos prolongarmos mais | em apreciações que, de certo, não | escaparão a vossa reconhecida com- | petencia e a de vossos companheiros | de comissão, permitti que adian- | temos, pelo conhecimento proprio | que

14Mais informações sobre as ferrovias idealizadas por Ulrich Graff estão disponíveis em http://www.estacoesferroviarias.com.br/rgn/ulrick.htm e em http://blogdetelescope.blogspot.com.br/2013/01/o-sonho-do-graff-1915-mossoro-rn.html Acesso em 14/09/2015

> temos das regiões que devem | ser apanhadas e servidas pela pro- | jectada ferro-via, que esta pouparà | á Naçao as grandes despezas com | socorros públicos, porque depois | d'ella serão nenhuns os efeitos das | seccas; que augmentarão de modo | incalculável as industrias pastoris e | agrícolas as principaes d'essas regiões; | que novas industrias de logo ahi se | desenvolverão; e que, em pouco | tempo, ver-se-á este povo faminto | prodigalisando largos favores, em | vez de mendigar a escassa esmola. (O Mossoroense: 12/06/1904)

O flagelo da seca também é mencionado em uma carta aberta, publicada em 08 de agosto de 1908, assinada por salineiros da cidade de Macau e destinada a Alberto Maranhão, o então governador do Rio Grande do Norte. Os salineiros reclamam da crise econômica pela qual o Estado atravessa em consequência da seca e afirmam que a indústria do sal, prejudicada pela alta de impostos, encontra-se numa severa crise. A crise na indústria salineira agrava ainda mais a economia local, pois deixa de ser uma alternativa de trabalho para os flagelados da seca, como acontecia em outros tempos.

Os salineiros que assinaram a carta têm como propósito denunciar que, apesar da grande produção de sal, os donos de salinas foram prejudicados pelo contrato assinado entre o governo do Rio Grande do Norte e a Companhia Comércio e Navegação. O aumento de impostos fez o produto potiguar ficar menos competitivo, uma vez que a referida Companhia monopolizava o sal e podia comprá-lo de outros estados por um preço mais baixo. Essa situação é mencionada em várias passagens da carta, como, por exemplo, o trecho selecionado abaixo:

> e) ||Os Snrs. Tertuliano Fernandes | & C. e Cel. Francisco Tertuliano, | possuem importantes salinas nes- | te estado com grande Stok de | sal, veêm-se na dura contigencia | de abandonarem suas proprieda- | des, soffrendo consideraveis pre- | juizos, para irem explorar salinas | em outros estados onde possam | livremente exercer a sua indus- | tria, e livre estejam do arbitrio | da Companhia Commercio e | Navegação.(O Mossoroense, 08 de agosto de 1908)

Em várias cartas abertas publicadas nos primeiros dez anos do século XX, há denúncias sobre o abandono por parte dos governantes que nada fizeram para melhorar a convivência do sertanejo com a seca. Em 11 de Agosto de 1907, o Commercio de Mossoró publicou uma carta aberta escrita por Orlando Correia, um acadêmico de direito, ao Capitão Bento Praxedes, então redator chefe do mencionado jornal. A carta tinha como propósitos denunciar a situação de miséria da população de Pau dos Ferros

afetada pela seca, pedir a Bento Praxedes para continuar lutando em favor dos sertanejos, criticar o antigo Presidente, Rodrigues Alves, e elogiar Afonso Pena, o Presidente do Brasil na época.

Conforme as palavras do produtor, o governo de Rodrigues Alves foi omisso em relação à grave situação do sertão nordestino em decorrência das secas de 1903 e 1904, conforme trecho a seguir:

> f) || Aquelles dois anos calamitosos, sem | exemplo talvez nos annaes da histo- | ria das seccas no sertão foram por si | sós, bastantes para darem a prova | provada do quanto foi nullo e nefasto | o governo do Sr. Rodrigues Alves que | ficou indelegavelmente perpetuado na me- | moria do sertanejo que ainda hoje o | maldiz.

O ano de 1919 também foi seco, como atesta a carta aberta publicada no Mossoroense em 23 de abril e assinada por um grupo de empresários e políticos influentes da cidade de Mossoró: Jerônimo Rosado (Presidente da Intendência); Vicente da Mora e Cia.; P. P. de Tertuliano Fernandes e Cia.; Dr. Raphael Fernandes Gurjão; Camilo Figueiredo e Cia.; M. F. do Monte e Cia.; e, Luiz Colombo Ferreira Pinto. Na carta, o propósito é reivindicar das autoridades a construção de obras contra as secas, conforme trecho a seguir:

> g) O PROLONGAMENTO DA ESTRADA DE FERRO DE | MOSSORÓ até Petrolina, a construcção DO AÇUDE DO | CANTO DA LAGOA NO RIO UPANEMA15, e da barragem | de pedrinhas, no Rio Mossoró, são obras, para nós, | utilíssimas, precursoras do futuro de nossa terra, e | que executadas agora, virão implantar benefícios in- |calculáveis á pobreza e ao município. (O Mossoroense: 23/04/1919)

É importante mencionar que, durante os anos de seca, a cidade de Mossoró era duramente afetada, pois, embora a agricultura não fosse a principal fonte de subsistência da população, era para esse Município que os flagelados emigravam em busca de meios de subsistência.

As cartas abertas também eram escritas com o propósito de fomentar as intrigas entre membros da imprensa local. As discordâncias eram resolvidas com publicações pouco amistosas, nas quais se abusava de atributos pejorativos para desqualificar o oponente. Um exemplo disso é a carta publicada no Comércio de Mossoró, em 12 de junho de 1904, cujo destinatário era o articulista do Correio de Macau, Antero de Lima. O autor da carta aberta, o Senhor J. Martins de Vasconcelos, acusa Antero de Lima de

15 Grifos do Original

ter proferido injúrias contra sua pessoa e contra comerciantes de outras cidades. A carta é escrita em tom agressivo e irônico:

> h) ||Ao incógnito Antero de Lima || Muito bem! Seu Anthero, muito bem! || Li suas pestilencias infiltradas | no numero 6, de 22 de Maio, do | Correio de Macau e não tivesse eu | o bastante escrupulo de desenfec- | tar o seu pacote, certo teria sido | victima do vibrião perigoso e re- | pugante de sua escrophulosa lin- | guagem ... viperina e tragica!...

No final da carta, há uma justificativa sobre o propósito da publicação:

> i) ||Não foi somente pela flagrante | injustiça feita á riqueza e ao com- | mercio que tomei o arduo e santo | encargo de advogar ex-officio mi- | nha terra e meus visinhos; não: | foi tambem o desejo de illibar a | reputação e os costumes desse po- | vo sempre bom e ordeiro por indo- | le e por natureza, e que vi vilmen- | te insultado em linguagem de ar- | rieiro por algum pernostico qual- | quer. Quanto ao movimento com- | mercial, industrial e outros, esta- | mos sempre na vanguarda, não há | duvida e só o pode contestar o des- | peito mal contido.

Questões de ordem pessoal como desavenças familiares ocasionadas por escolhas políticas, desentendimentos sobre questões de demarcação de terras, defesa da honra, denúncias sobre badernas e maus costumes da população também são temas presentes nas cartas abertas que constituem o corpus desta pesquisa. Fazendo um paralelo com a realidade atual, podemos afirmar que as cartas abertas tinham função semelhante a que as redes sociais têm hoje.

Numa carta escrita pelo Senhor Francisco Borges de Andrade e publicada no Mossoroense em 11 de fevereiro de 1916, ele procura defender-se de calúnias e boatos contra sua honra e sua dignidade. Acusado de roubo e se dizendo inocente, escreve com o seguinte propósito:

> j) ||Lançando estas linhas pela im- | prensa não tenho o intuito de pro- | testar contra os vis calumniadores, | porque esses merecem o meu | despreso, mas é provocar as auto- | ridades aquém o caso competir | pra apurarem a imputação que | me fazem. || Provoco e provocarei sempre; | não temo o rigor da justiça. Abram- | se inqueritos, ouçam-se os empre- | gados do porto, do trapiche, das | repartições, façam-se buscas, appre- | nsões, tudo que o caso exigir | e apure-se o crime ou a inno- | cencia.

Há até uma carta aberta destinada ao governador do Estado do Rio Grande do Norte, na qual um funcionário público denuncia o administrador da Mesa de Rendas Estaduais de Areia Branca de não lhe fornecer uma certidão, necessária para fazer o

controle de mercadorias e proibir o contrabando. Essa carta, assim como outras cartas abertas que constituem o corpus analisado, foi publicada numa seção do jornal intitulada "SOLICITADAS", porém com a seguinte ressalva antes do texto: "Sem responsabilidade da Redacção". No trecho abaixo, selecionamos uma passagem em que o autor explica como o fato ocorreu:

> k) ||Requeri novamente por cer- | tidão o teor d'aquellas, petição | e certidão, e SS. o Snr. Admi- | nistrador Theophilo Brandão,| indeferindo minha petição, bra- | dou enfurecido que podiam | mandar ao Thesouro do Estado | quantas denuncias quisessem | que ellas serviriam para miste- | res que a decencia manda calar. (O Mossoroense, 19 de outubro de 1904)

A análise das três categorias do gênero carta aberta pode ser melhor visualizada no quadro a seguir:

Quadro 3: Conteúdo temático, interlocutores e finalidade

Cartas abertas (1904 a 1929)					
Jornal	Data da Publicação	Conteúdo(s) temático(s)	Interlocutores		Finalidade (s)
			Emissor	Destinatário	
J 1	23/03/1904 16/04/1904 17/05/1904 24/05/1904 12/06/1904	Seca, açudagem e ferrovia	Redator	Dr. Sampaio Correia	Convencer Reivindicar
J2	24/04/1904	Intriga entre membros da imprensa local	J. Martins de Vasconcellos	Redator Bento Praxedes	Denunciar Defender
J2	12/06/1904	Intriga entre membros da imprensa local	J. Martins de Vasconcellos	Antero de Lima	Criticar, acusar e defender-se
J2	10/07/1904	Crítica literária	S. Fernandes	J. Martins de Vasconcellos	Elogiar
J1	19/10/1904	Denúncia contra funcionário público	Manoel Lúcio de Gois	Governador do Estado; Inspetor do Tesouro e leitores	Denunciar, acusar e esclarecer

J2	11/08/1907	Críticas ao governo federal e seca	Orlando Correia	Capitão Bento Praxedes	Elogiar, denunciar e acusar
J2	10/11/1907	Política	Um amigo	Orlando Correia	Elogiar
J1	08/08/1908	Crise do setor salineiro	Salineiros	Governador do estado	Denunciar, reclamar
J1	10/09/1911	Política	Justiniano Lins Caldas	Cel Manoel Lins Caldas	Esclarecer; defender-se
J1	13/03/1912	Demarcação de terras	João Lins Caldas	Redator do Jornal	Denunciar; esclarecer
J1	11/02/1916	Boatos, calúnia	Francisco B. de Andrade	Caluniadores	Esclarecer
J1	10/10/1917	Costumes e tradições	Ignacio Velho	Jerônimo Rosado	Esclarecer; denunciar; criticar
J1	23/04/1919	Ferrovia e açudagem	Jerônimo Rosado e outros	Autoridade Política	Reivindicar
J1	14/06/1929	Problemas policiais	Major Raymundo Rubira	Redator do Jornal	Esclarecer; defender-se

Legenda: J 1 – *O Mossoroense*
J. 2 – *Commercio de Mossoró*

Como podemos ver, embora os temas das cartas abertas sejam variados, a maior parte aborda problemas vivenciados pela população da época, principalmente àqueles ocasionados pela seca. Quanto às finalidades das cartas, como a situação da população era difícil, as mais recorrentes são reivindicar, criticar, denunciar. Esses propósitos podem justificar o fato de as cartas serem destinadas a pessoas influentes e com poderes para resolver os problemas denunciados ou atender às reivindicações feitas pelos produtores em favor da população ou em favor próprio.

Ainda com relação às finalidades, o *corpus* contém cartas abertas cujos autores expõem problemas de ordem pessoal. Nesse caso as principais finalidades identificadas são defender-se de acusações e esclarecer fatos. Fica clara a tentativa desses emissores de contar para a opinião pública sua versão dos fatos para conseguir a adesão dos leitores, principalmente quando haviam sido vítimas de boatos e de acusações contra a honra.

Tradições discursivas que constituem as cartas abertas

Para identificar e descrever as tradições discursivas que constituem as cartas abertas, partimos da definição de Kabatek (2004a, p. 7) que entende Tradição Discursiva como:

> a repetição de um texto, de uma forma textual ou de uma maneira particular de escrever ou falar que adquire valor de signo próprio (portanto é significável). Pode-se formar em relação a qualquer finalidade de expressão ou qualquer elemento de conteúdo, cuja repetição estabelece uma relação de união entre atualização e tradição; qualquer relação que se pode estabelecer semioticamente entre dois elementos de tradição (atos de enunciação ou elementos referenciais) que evocam uma determinada forma textual ou determinados elementos linguísticos empregados.

A primeira TD que identificamos diz respeito à própria composicionalidade, ou seja, aos elementos normativos dos gêneros epistolares. As cartas abertas conservam em sua estrutura os elementos prototípicos que ajudam a identificar o gênero:

- *Abertura* – seção utilizada para saudar e identificar o destinatário da carta. Nas cartas abertas analisadas, quando o destinatário é uma autoridade e há um grau de distanciamento entre os interlocutores, a formalidade é caracterizada pelo emprego do pronome de tratamento, do título honorífico, seguido pelo nome (Ilustre Dr. Sampaio Correia); ou do pronome de tratamento seguido do cargo ocupado pelo destinatário (Exmo. Governador do Estado; Sr. Inspetor do Tesouro; Ilmo. Senhor Redator; Ilmo. Senhor. Gerente de *O Mossoroense* etc.*)*

Porém, quando não há distanciamento entre os interlocutores, os pronomes de tratamento são substituídos por atributos que dão pistas sobre a relação interpessoal existente: “Amigo dos sertões e dos sertanejos Capitão Bento Praxedes”; “Meu distinto amigo acadêmico de direito Orlando Correia”; “Meu irmão Cel. Manoel Lins Caldas.”; “Meu Jerônimo”.

Em uma das cartas analisadas, o pronome de tratamento foi substituído pelo adjetivo “incógnito”, cuja função é desqualificar o destinatário . Em outra, publicada em *O Mossoroense* na edição de 11 de fevereiro de 1916, a abertura prototípica é substituída pelo título: “A Calumnia e os Calumniadores”, uma vez que o emissor desconhecia o autor dos boatos espalhados na cidade contra sua pessoa, como fica claro na passagem a seguir:

> l) || Baldados esforços tenho empre- | gado para descobrir o infame ca- | lumniador e apurar a sua crimina- | lidade ou desvendar o mysterio da | imputação, mas o covarde, o infa- | me occulta-se com a capa do ano- | nymato do OUVI DIZER, OS | FILHOS DE CANDINHA DIZEM | e assim vai assassinando a repu- | tação indefeza.

- *Texto* – seção em que se encontram o conteúdo da carta e o(s) propósito(s) a que visam atender.
- *Fechamento* – nessa seção podem aparecer uma expressão de despedida, a assinatura e o local e data.

A análise mostrou que as cartas abertas escritas pelo redator do jornal, não apresentam assinatura e local e data. Como, por exemplo, as cinco cartas abertas remetidas ao Dr. Sampaio Correia. Não são assinadas e apenas na última delas (publicada em 12 de junho de 1904) aparece a expressão de despedida "Preza aos céos", uma tradição discursiva recorrente nas correspondências da época.

Do total de cartas analisadas, em 09 (nove) identificamos na seção de abertura o pronome de tratamento condizente com o papel social ocupado pelo destinatário. Nas demais o nome do destinatário é antecedido por um atributo: "Incógnito"; "Meu caro amigo"; "Amigo do sertão e dos sertanejos"; "Meu distinto amigo". A maioria das cartas abertas traz a assinatura do emissor, local e data que situam o texto no momento da produção.

Algumas expressões de despedida encontradas em cartas pessoas e em cartas ao Redator da época também são empregadas: "Penhorado agradece o vosso constante leitor e amigo"; "Desculpa a minha prolixidade"; "E´essa a inabalavel convicção do seu irmão e amº"; "Abraça o teu amigo e admirador"; "Até esse dia" "Do sincero collega d' *A Idéia*"; "Preza aos cèos".

Outra tradição discursiva identificada nas cartas abertas analisadas é o emprego da segunda pessoa do plural, especialmente nas cartas destinadas a autoridades. O emprego formal da segunda pessoa do plural, além de evidenciar o distanciamento entre os interlocutores, lembra o estilo pomposo empregado nas cartas oficiais. A nossa hipótese é que as tradições discursivas das cartas oficiais foram incorporadas às cartas destinadas a autoridades publicadas em jornais. O emprego da segunda pessoa funciona como uma forma de identificação do grupo de jornalistas. Kabatek (2004a) menciona que certas escolhas linguísticas evocam um discurso que tem por finalidade identificar indivíduos como pertencentes a um determinado grupo. O emprego de "vós" quando se

faz referência ao destinatário da carta aberta e a correta flexão dos verbos não deixam de ser uma demonstração de que o emissor domina a norma padrão, aspecto valorizado no contexto sócio-histórico no qual as cartas circularam.

Como podemos verificar pelos trechos selecionados a seguir, na maioria das cartas o emprego de segunda pessoa para referir-se ao destinatário é recorrente:

> m) ||Aqui chegando **t***estemunhareis* o | que não devemos mais descrever - | a fome e a nudez que synthetisam | a miseria do povo. (*O Mossoroense,* 23/03/1904)
>
> n) ||Já *tendes* visto grande parte dos | terrenos indicados para a fallada | estrada de penetração, e não **vos** | deve ter escapado que muitas des- | sas indicações se acceitas fossem, | acarretariam incalculaveis prejuisos | ao erario publico, e consumiriam | tempo incalculável (*O Mossoroense,* 16/04/1904)
>
> o) ||Na *vossa* viagem ao interior d'- | este Estado, perto do Assú *vistes* a | afamada lagôa do Piato, a maior e | mais útil que por aqui conhecemos,| mas que não terá agua, alem d'este | ano, porque, há tempos, agua não | recebe. (*O Mossoroense,* 17/05/1904)
>
> p) || E' ocasião de chamarmos *vo-* | *ssa* preciosa attencão ao que | disse o Sr. Graf com as epigraphes | "PROSPECTO DA EMPREZA"," CON- | DIÇÕES TOPOGRAPHICAS" E "CONSI- | DERAÇÕES GERAES". (*O Mossoroense,* 24/05/1904)
>
> q) || A tarefa de que *vos achaes* in- | cumbido com os **vossos** dignos com- | panheiros, affigura-se nos assaz im- | portante e melindrosa. (*O Mossoroense,* 12/06/1904)
>
> r) ||E' com grande pezar que venho | até *vós* tomar parte e provar da | desabrida offensa que nos faz o | nosso collega d'*O Correio de Macau* | em sua edição de 8 deste mez, (...) (*O Commercio de Mossoró,* 24/04/1904)
>
> s) || E *quereis* saber o extraordina- | rio numero de malefícios que nos | trouxe o Monopolio? Passo-vos | a expor alguns. (*O Mossoroense,* 08/08/1908)
>
> t) || Em tua alludida corres- | pondencia *fizeste**s*** uma cen- | sura aos homens de pres- | tigio de nossa terra pela | attenção que dispensão a | certos

> typos que perambu- | lam pelas ruas d'esta Villa | ganhando boas amisades, | por meio de enredo e his- | torias mentirosas. (*O Mossoroense,* 10/10/1917)

> u) || Com a presente, vamos insistentemente reiterar o | pedido que **vos** fizemos em telegrama de 10 do | corrente, impetrando ainda que em companhia da co- | lonia Mossoroense ahi residente, representada pelos | Snrs. Cel. Antonio Soares do Couto, Cel. Hermoge- | nes Fernandes, Dr. Eufrazio Mario de Oliveira, Raul | da Silva caldas e Capitão Alipio Bandeira, envideis | todos os meios e esforços possíveis para a obtenção | de donativos (...) (*O Mossoroense,* 23/04/1919)

> v) || Penhorado agradece o **vosso |** constante leitor e amigo. (*O Mossoroense,*14/06/1929)

Com relação ao emprego dos pronomes, a análise mostrou que o emprego da segunda pessoa só ocorre nas cartas abertas destinadas a autoridades, principalmente aquelas cujo propósito é reivindicar. Uma das nossas hipóteses é que o emprego da segunda pessoa segue a tradição das cartas oficiais, nas quais se exige um maior grau de formalidade e distanciamento entre os interlocutores.

Por outro lado, as cartas com o propósito de criticar, denunciar, defender-se de acusações, por exemplo, os pronomes são em terceira ou segunda pessoa do singular, uso que segue a tradição das cartas pessoais.

> w) | E' claro, porem, que ellas não podem | agir, desde que se não lhes offere- | çam qualquer queixa ou denuncia. | Infelizmente é vezo de algumas | pessoas da cidade de Mossoró | procurarem responsabilisar injus - | tamente as auctoridades de Areia | Branca, por actos que não lhes | compete (...) (O Mossoroense, 14/07/1929)

Considerações finais

Esta pesquisa mostrou que no início do século XX diversos gêneros epistolares tinham presença efetiva nos dois jornais pesquisados. As notícias de outras cidades se davam por meio das cartas de notícias, remetidas ao redator. O editorial também tinha a forma de carta. Nesse contexto, a carta aberta era o gênero textual escolhido quando a finalidade era reivindicar, denunciar, criticar, defender-se de acusações, acusar etc.

Sobre o conteúdo temático das cartas abertas, ficou claro que os temas são diretamente relacionados à vida dos habitantes de Mossoró ou de comunidades próximas. Assim, foi possível conhecer como as pessoas se posicionavam frente aos problemas advindos das sucessivas secas que marcaram as duas primeiras décadas do século XX no sertão nordestino; que críticas e cobranças eram feitas às autoridades para viabilizar obras de combate os efeitos da seca; como o programa de açudagem era visto pela elite econômica e como essa elite tentava influenciar as ações do governo; como foi a luta para viabilizar a construção de ferrovias; quais eram as causas das intrigas na imprensa e das desavenças pessoais publicadas nos jornais; enfim, que aspectos da vida das pessoas eram temas dessas cartas.

A análise mostrou também que no início do século XX as cartas abertas eram uma tradição discursiva da mídia impressa de Mossoró, mas, aos poucos, foi desaparecendo. Nossa busca por exemplares de cartas abertas no jornal *O Mossoroense*, uma vez que o jornal *Comércio de Mossoró* circulou por pouco tempo, mostrou que, após as duas primeiras décadas, elas desapareceram, assim como também desaparecem as cartas de notícias. Uma hipótese é que esses dois gêneros epistolares tenham sido transmutados, nos termos bakhtinianos, por outros gêneros, respectivamente o artigo de opinião e a notícia.

Por fim, quando afirmamos que o gênero carta aberta desapareceu dos jornais mossoroenses, não estamos querendo dizer que ele não seja mais praticado, pois se fizermos uma busca na Internet vamos encontrar inúmeros exemplares de cartas abertas destinadas a autoridades, a políticos, a chefes de nações, a organizações não governamentais etc. Os propósitos visam, principalmente, a interesses coletivos e ao estabelecimento de um posicionamento político. Geralmente são assinadas por sindicatos, partidos políticos, ONGS, instituições sem fins lucrativos etc. As cartas abertas não desparecem, elas migraram para outro suporte.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Andrade, Maria Lúcia C. V. de Oliveira. 2008 a. Tradições discursivas em cartas de leitores na imprensa paulista: estudo dos papéis sociais e formas de tratamento numa perspectiva diacrônica. In: *I SIMELP – I Simpósio Mundial de Estudos da Língua Portuguesa***.** São Paulo: FFLCH - Unicsul, vol.1.

_____. 2008b. Cartas do leitor: a interatividade na correspondência publicada em jornais. In: *Revista da ANPOLL***,** vol. 01, nº 25, p.138-165.

Biasi-Rodrigues, Bernardete. 2010. A Trajetória do gênero anúncio em jornais cearenses dos séculos XIX e XX. In: Araújo Júlio Cesar de; Biasi-Rodrigues, Bernardete; DIEB, Messias (Orgs.) *Seminários Linguísticos***:** discurso, análise linguística, ensino e pesquisa. Mossoró: Edições UERN, p. 17-33.

Bonini, Adair. 2003. Os gêneros do jornal: o que aponta a literatura da área de comunicação no Brasil*? Linguagem em Dis(curso***).** Tubarão-SC: v. 4, n. 1, jul./dez., p. 205-231.

Brandão, Helena H. Negamine e ANDRADE, Maria Lúcia V. C. O. 2009. Cartas da administração privada e cartas particulares: estudo da organização discursiva. In: Castilho, Ataliba Teixeira de (Org.). *História do Português Paulista*. Série Estudos. Campinas: UNICAMP/ Publicações IEL, p. 721-733.

Coseriu, Eugenio. 1980. *Lições de Linguística Geral***.** Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico.

Kabatek Johannes. 2004a. *Tradições discursivas e a mudança linguística*. Texto apresentado no encontro PHPB em Itaparica-BA, set. p. 1-23. Disponível em: <http://www.kabatek.de/discurso/itaparica.pdf. Acesso em 08/09/2015.

_____. 2004b. Sobre a historicidade de textos. Trad. José da Silva Simões. *Linha d'Água***,** nº 17, abr., p. 157-170.

Costa, Alessandra Castilho da. 2008.Tradições discursivas em *A Província de São Paulo* (1875): gêneros textuais e sua constituição. In*: Anais do Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa*, São Paulo. Disponível em: http://dlcv.fflch.usp.br/sites/dlcv.fflch.usp.br/files/03_1.pdf . Acesso em 08/09/2015

Koch, Peter. 1997. "Diskurstraditionen -zu ihrem sprachtheoretischer Status und ihrer Dynamik". In: Barbara FRANK/Thomas HAYE/Doris TOPHINKE (Hg*): Gattungen mittelaterlicher Schriftlichkeit.* Tübingen, p. 43-79.

Longhin, Sanderléia Roberta. *Tradições Discursivas:* conceito, história e aquisição. São Paulo: Cortez, 2014.

Marcuschi, Luiz Antônio. 2002. Gêneros Textuais: definição e funcionalidade. In: Dionísio, Ângela Paiva; Machado, Anna Rachel e Bezerra, Maria Auxiliadora. *Gêneros textuais e ensino.* Rio de Janeiro: Editora Lucerna.

Silva, Adriano Wagner da; Medeiros, Gabriel L. Paula de. 2008. A integração do território do Rio Grande do Norte pelos açudes e estradas de ferro. *Revista Fazendo História***.** Ano I. Edição I, p. 61-83 **.** Disponível em: http://www.cchla.u frn.br/fazendohistoria. Acesso em: 11 de setembro de 2015.

Silva, Jane Quintiliano Guimarães. 2002. *Um estudo sobre o gênero carta pessoal***:** das práticas comunicativas aos indícios de intertextualidade na escrita do texto. (Tese de doutorado). Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais.

Silva, Lucimar B. Dantas da. 2012. *Carta-crônica***:** uma tradição discursiva no jornalismo potiguar. Tese (Doutorado em Linguística). Universidade Federal do Ceará; Programa de Pós-Graduação em Linguística, Fortaleza.

Zavam, Aurea. 2009. *Por uma abordagem diacrônica dos gêneros à luz da concepção de tradição discursiva***:** um estudo com editorais de jornal. Tese (Doutorado em Linguística). Universidade Federal do Ceará; Programa de Pós-Graduação em Linguística, Fortaleza.

De volta ao futuro da língua portuguesa.
Atas do V SIMELP - Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa
Simpósio 6 - Etimologia e linguística histórica da língua portuguesa, 143-156
ISBN 978-88-8305-127-2
DOI 10.1285/i9788883051272p143
http://siba-ese.unisalento.it, © 2017 Università del Salento

O DICIONÁRIO ETIMOLÓGICO DA LÍNGUA PORTUGUESA (DELPo): CONCEITOS DE METALEMA, HEMILEMA, HIPERLEMA E ULTRALEMA

Mário Eduardo VIARO[1]

RESUMO
O presente texto visa à divulgação das ferramentas computacionais desenvolvidas pelo Núcleo de apoio à pesquisa em Etimologia e História da Língua Portuguesa (NEHiLP/USP) para a confecção do Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa (DELPo), as quais são necessárias para a organização hierárquica de dados referentes tanto à etimologia quanto à origem das palavras investigadas. Essas ferramentas são apresentadas de maneira conceitual, uma vez que formam os pressupostos da construção daquilo que a Lexicografia tradicionalmente chama de *lema.*

PALAVRAS-CHAVE: Lexicografia; Banco de Dados; Lema; Etimologia; Linguística Computacional.

1. A tarefa de coleta para um dicionário etimológico

Uma das tarefas do etimólogo é *grosso modo* coletar palavras extraídas de contextos em determinadas obras e associá-las à sua data de publicação. Consabidamente, essas obras deve ser edições confiáveis. Por meio da comparação dessas datações, é possível estabelecer a data mais antiga da palavra investigada e estabelecer etimologias. Tradicionalmente, o etimólogo é entendido como uma pessoa extremamente erudita, que sabe onde localizar as melhores fontes e não raro conhece detalhes de conteúdo das obras que consulta/cita. Essa postura, contudo, é ultrapassada pelo avanço tecnológico atual.

Obviamente, ter erudição e ser organizado são qualidades sempre desejáveis para o pesquisador desse trabalho, mas não é o ponto principal, se quisermos garantir a

1 USP - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas - Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas. Endereço: R. Luciano Gualberto, 403 - FFLCH - DLCV. CEP 05508-900 Cidade Universitária - São Paulo/SP - Brasil. Endereço eletrônico: nehilp@usp.br

fidedignidade e a *veracidade* dos dados, e mais ainda o *valor* desses dados. O ideal é que o menor número de erros seja cometido. Mesmo que saibamos que erros dependentes exclusivamente das propensões humanas sempre existirão, há alguns tipos de erros que podem ser evitados, como os motivados por cansaço e pela falta de atenção, dado o manuseio de um grande número de informações. Nesse ponto, acreditou-se, desde o início, que seria de extrema utilidade a existência de um programa que fizesse a comparação automática da data atribuída à mais antiga abonação da palavra com a data da obra analisada.

As vantagens de um programa computacional sobre a pesquisa manual seriam várias,[2] dentre as quais:

(a) numa pesquisa manual, o pesquisador não tem disponíveis em sua erudição os *termini a quo* de todas as palavras de uma língua, de modo que suas descobertas se pautam, na maioria das vezes, apenas pela "sensação" de que a palavra "não deveria estar naquele texto", por ele supor (baseado exclusivamente na sua experiência de falante e/ou pesquisador) que a palavra seja mais recente do que a data do texto investigado;

(b) mesmo se for extremamente organizado, o pesquisador não consegue fazer uma investigação exaustiva de um texto e pauta-se apenas naqueles dados que chamam sua atenção. Assim sendo, outros dados importantes acabam por passar involuntariamente despercebidos ao escrutínio do investigador, por mais minucioso que seja;

(c) para sanar a impossibilidade de uma investigação exaustiva, o pesquisador acaba às vezes especializando-se, e isso não contribui para a criação de um amplo dicionário etimológico. Assim sendo, seu recorte acabará necessariamente incidindo apenas na forma (por exemplo, procura palavras com um determinado sufixo) ou no significado (por exemplo, busca palavras de um determinado campo semântico), quando sua busca não é enviesada por uma questão *a posteriori* (por exemplo, procura palavras de suposta origem africana).

2 Outra parte do projeto do DELPo se encontra em um artigo (ainda no prelo) de Viaro et al. Sobre a pesquisa de Linguística baseada em ferramentas computacionais há obras de referência como a de Sardinha (2004).

A conclusão é que o mesmo texto precisaria ser revisto inúmeras vezes por uma grande quantidade de pesquisadores para estarmos seguros que dele foram extraídas todas as informações interessantes para um estudo etimológico.

2. Estrutura do Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa (DELPo)

Para a confecção do DELPo (Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa), projeto principal do Núcleo de pesquisa em Etimologia e História da Língua Portuguesa (NEHiLP, endereço: www.nehilp.org), concentrou-se não sobre os lemas (tais como entendidos tradicionalmente pela lexicografia), mas sobre as acepções, uma vez que as datações das acepções podem levar à datação do lema principal.

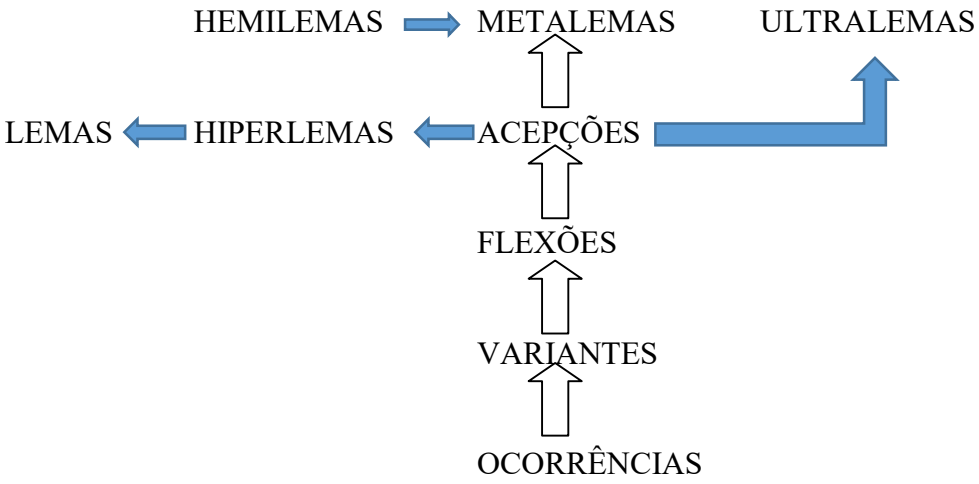
Um exemplo bastaria para fundamentar essa decisão: num dicionário temos lemas que são sempre distintos entre si, exceto se forem homônimos. Por *homonímia* a lexicografia entende o fenômeno da semelhança (por vezes meramente gráfica) entre dois lemas que têm étimos diferentes. No caso de o étimo ser igual, essas formas são chamadas de *acepções*. Contudo, flagrou-se aqui uma contradição: se o objetivo último do NEHiLP é a determinação das etimologias, não pareceu ser uma boa decisão definir *a priori* se duas palavras com mesma sequência de caracteres são homônimas ou fruto de polissemia. Além disso, havia complicações técnicas para a determinação desses conceitos. Suspendeu-se, nesse momento, a distinção entre *homonímia* e *polissemia*, com vistas à solução desse problema técnico, e nasceu daí um conceito novo, o de *metalema*[3].

Obviamente, foi construída toda uma estrutura para que, ao analisarmos os dados, pudéssemos recuperar *a posteriori* as condições de homonímia e polissemia com os chamados *hiperlemas,* que uma vez aprovados se tornariam nos *lemas* utilizados pelos consulentes. Por fim, conjuntamente com outros pesquisadores, concluiu-se que palavras abreviadas, truncadas e mutiladas não podem ter o mesmo *status* de palavras legíveis e completas, e, nesse momento, surgiu o conceito de *hemilemas*[4]. A última estrutura apresentada foi a separação dos dados do dicionário com vistas à etimologia

3 O termo *metalema* surgiu, espontaneamente, em discussões sobre a estrutura do banco de dados, no IME-USP, durante uma reunião ocorrida em 08/10/2013, às 17h21.
4 Inicialmente chamado de *paralema*.

recente daqueles que explicitam a etimologia remota e a linguística histórico-comparativa e, com isso, surgiram os *ultralemas*[5].

Conforme o estabelecimento teórico decidido em reuniões do NEHiLP e sua implementação técnica posterior, os dados linguísticos armazenados para o DELPo obedecem a seguinte estrutura:



Essas estruturas hierárquicas são importantes de ser visualizadas para o entendimento das questões apresentadas a seguir com maior detalhamento.

3. O Metalema

Um metalema difere de um lema tradicional em vários sentidos. Computacionalmente, o metalema é apenas uma sequência de caracteres, e não existem metalemas homônimos no Dicionário. Sob o mesmo metalema estarão palavras homônimas, como *manga* (fruta) e *manga* (parte do vestuário).

Do ponto de vista lexicográfico, o *lema* é a forma básica da entrada do verbete de dicionário, visto que o lema é, na verdade, um feixe de flexões[6] (ao menos nas línguas flexivas como o português). Além disso, o conceito de *lema*, do ponto de vista lexicográfico, depende da etimologia, uma vez que duas palavras homógrafas podem

5 Os termos *hemilema*, *hiperlema* e *ultralema* surgiram em julho de 2014 para denominar essas estruturas computacionais.

6 Estritamente falando, mesmo palavras invariáveis (preposições, advérbios, conjunções e interjeições) devem ser vistas como um conjunto de variantes flexionais, apenas com a ressalva de que, nesse caso, se trataria de um conjunto unitário. Subordinadas às *flexões* estão, na lógica do banco de dados, as *variantes ortográficas*. Variantes não ortográficas de uma mesma palavra são recuperáveis por meio dos *hiperlemas*.

ser, dependendo do caso, dois lemas ou um só, dependendo se são, respectivamente, fruto de homonímia (etimologias distintas) ou de polissemia (têm uma origem comum[7]). Essa distinção, preciosa para o NEHiLP, é, no entanto, embaraçosa para a computação, uma vez que tais distinções não conseguem ser feitas *a priori*. Além disso, o NEHiLP entende que a certeza de estarmos, em alguns casos complexos, diante de uma homonímia ou de uma polissemia é fruto da própria investigação etimológica. Assume-se, portanto, mesmo para os casos aparentemente óbvios, que a decisão de distintas acepções homógrafas serem casos de homonímia ou polissemia é algo *a posteriori* (que será feito pelo *hiperlema*).

Uma vez que praticamente todas as palavras são polissêmicas e algumas delas possuem homônimos, define-se:

> *metalema* é a forma significante que corresponde a uma sequência única de letras na língua, não importa a quantos lemas ou acepções de lemas distintos corresponda.

As fichas do Dicionário adotam, para o metalema, a mesma metodologia da lexicografia tradicional utilizada para o lema, ou seja:

- O metalema de um verbo é sua flexão no infinitivo;
- O metalema do substantivo é sua flexão no singular;
- O metalema de um adjetivo é sua flexão no masculino singular.

Além disso, é adotada a ortografia atual para o metalema. Portanto, os metalemas (e também as flexões) seguirão a grafia atual, pois apenas as variantes mantêm a grafia do documento do qual foram extraídas. Isso significa, na prática, que, para chegar à forma de metalema, a forma lematizada da variante passa ainda por uma *atualização ortográfica*, que respeita as seguintes convenções:

- O uso dos acentos na versão atual é respeitado (*carâ* → *cará*, *magica* → *mágica*, *idéia* → *ideia*, *bêsta* → *besta*);
- O uso atual de maiúsculas é respeitado (*lisboa* → *Lisboa*, *Rei* → *rei*)[8];
- Grafias etimológicas que envolvam as letras *y* e *h* são atualizadas (*arraya* → *arraia*, *physica* → *física*, *asthma* → *asma*, *pharmacia* → *farmácia*, *omem* → *homem*, *hontem* → *ontem*);
- Consoantes dobradas (exceto *rr*, *ss* e casos excepcionais) são convertidas em simples (*accusar* → *acusar*, *elle* → *ele*, *anno* → *ano*);

7 Para a distinção entre *étimo* e *origem*, vide Viaro 2001: 106-109.
8 Somente topônimos e antropônimos terão o metalema e a flexão escritos em maiúsculo.

- Vogais dobradas (exceto em casos excepcionais de conservação na ortografia atual) são convertidas em simples (*coor* → *cor*, *irmãa* → *irmã*)[9];
- O til deve ser substituído por *m*/*n* antes de consoantes e no final de palavras (*cãssado* → *cansado*, *coĩbra* → *Coimbra*), exceto se o til permanece na grafia atual, como em *amanhã*;
- As terminações *-am*/*-om* de substantivos e suas variantes se converterão em *-ão* (*rrezom* → *rezão*), exceto em palavras como *acordeom*, *marrom* e *edredom*[10];
- Palavras que estejam juntas/separadas de uma forma distinta da ortografia atual precisam ser preparadas previamente.

Atualizam-se as grafias:

- *i*/*j*/*y* (*jgreya* → *igreja*, *ieyum* → *jejum*);
- *u*/*v* (*vntar* → *untar*, *cauallo* → *cavalo*);
- *s*/*ss* (*ssabio* → *sábio*, *asar* → *assar*), mas não entre *c*, *sc*, *sc*, *xc*, *ç*, *sç*, *xç*;
- *s*/*z*/*x* antes de consoante ou em final de palavra (*ezquerdo* → *esquerdo*, *ferox* → *feroz*);
- *c*/*ç* (*reçeber* → *receber*, *acucar* → *açúcar*);
- *r*/*rr* (*rrei* → *rei*, *amarar* → *amarrar*);
- *g*/*j*/*gu* (*guato* → *gato*, *loguo* → *logo*, *gamays* → *jamais*);
- *gu*/*gü*/*go* (*lingoa* → *língua*, *lingüiça* → *linguiça*);
- *c*/*k*/*q*/*qu* (*quasa* → *casa*, *qeira* → *queira*, *kalenda* → *calenda*);
- *qu*/*qü*/*co* (*cincoenta* → *cinquenta*, *freqüente* → *frequente*);
- *e*/*i* e *o*/*u* postônicos e semivogais (*gatu* → *gato*, *titolo* → *título*, *cabi* → *cabe*, *escarneo* → *escárnio*, *cacao* → *cacau*);
- *m*/*n* antes de consoante e no final de palavras (*emtemder* → *entender*, *conprido* → *comprido*, *cãosado* → *cansado*);
- *c*=*ç*/*s*=*ss* (*çapato* → *sapato*, *alicerse* → *alicerce*) ou *s*/*x*/*z* antes de vogal (*caza* → *casa*)[11].

9 Esta decisão não foi fácil, uma vez que uma palavra como *coor* pode ter, dependendo da época e do local, uma sílaba ou duas. No entanto, como a avaliação disso depende muito de pressupostos assumidos por autores especialistas e há discordâncias, preferiu-se tomar essa decisão.

10 Como no caso das vogais dobradas, essa decisão não foi simples de ser tomada, mas em muitas situações (sobretudo depois do século XV) é muito difícil decidir se a grafia corresponde ou não à pronúncia e, uma vez que há discussões entre os autores sobre o problema, convencionou-se atualizar também essas formas.

Por outro lado, não se padronizam:

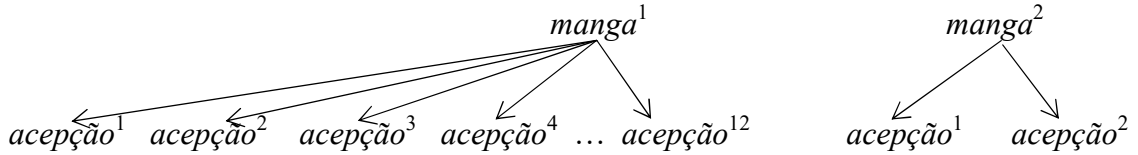
- *e*/*i* e *o*/*u* tônicos e pretônicos (*filis* → *filiz* e não *feliz*, *aquelo* → *aquelo* e não *aquilo*);
- vogais epentéticas (*idea* → *idea* e não *ideia*);
- vogais nasais em hiato (*corõa* → *corõa* e não *coroa*);
- oscilações entre *e*/*em* finais (*ome* → *home* e não *homem*);
- oscilações entre *b*/*v* (*estorbar* → *estorbar* e não *estorvar*);
- oscilações entre *l*/*r* (*pubrico* → *púbrico* e não *público*);
- outras variações de consoantes (*celebro* → *célebro* e não *cérebro*);
- metáteses (*estrobar* → *estrobar* e não *estorvar*);
- ausências de sons (*sobiar* → *sobiar* e não *assobiar*)[12].

Um exemplo do tratamento distinto do NEHiLP em relação à Lexicografia tradicional: segundo o dicionário de Houaiss & Villar (2001), o lema *manga*[1], que significa "parte de vestimenta", remonta ao latim *manĭca*; já seu homônimo *manga*[2], "fruto da mangueira", vem do malaiala *manga* (por sua vez originário do tâmil *mānkāy*). Pois bem, *manga*[1] tem 12 acepções distintas (apenas 8 na versão eletrônica de 2009.3) e *manga*[2] pelo menos duas. Além disso, o dicionário Houaiss estabelece o *terminus a quo* de *manga*[1] no século XIII e o de *manga*[2] em 1554. Para a primeira forma, não há variantes ortográficas, mas para *manga*[2] menciona-se *manguas* (1554), *mangue* (1583) e *mangas* (1616), que, ao mesmo tempo, são variantes e flexões dos lemas acima.

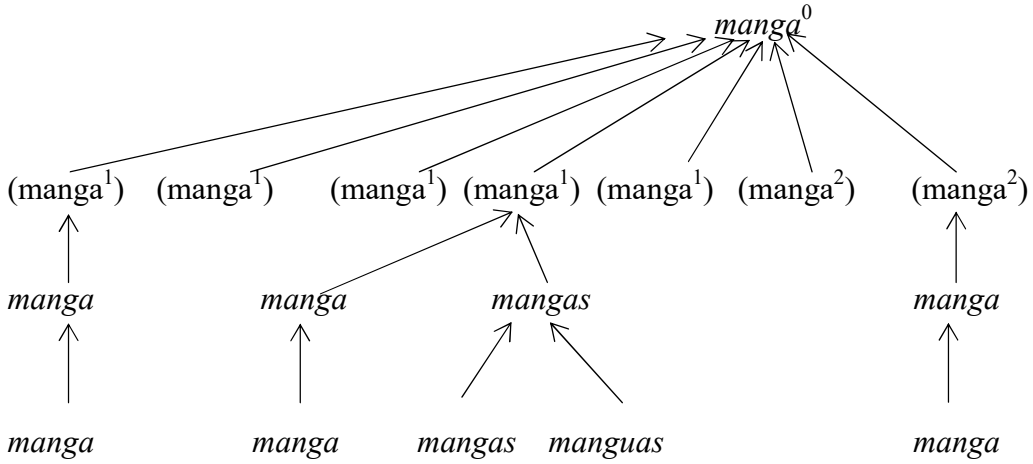
A estrutura de um dicionário criado sob os parâmetros da Lexicografia tradicional privilegiaria, portanto a seguinte hierarquia, estritamente do ponto de vista etimológico e semântico (a saber *manga*[1] e *manga*[2] estão separadas por *homonímia*, definida como palavras de étimo distinto, ao passo que as acepções subordinadas a uma palavra, cujo étimo pode não ser idêntico, mas sua origem sim, formam a sua *polissemia*):

11 Como no caso das vogais dobradas e das terminações nasais, essa decisão varia muito conforme os séculos, e é muito difícil decidir se a grafia corresponde ou não à pronúncia. Visto que há discussões entre os autores sobre o problema, convencionou-se atualizar também essas formas.

12 Casos especiais: ũa → uma (flexão), mas um (metalema) e algũa → alguma (flexão), mas algum (metalema).



No entanto, organizar essa estrutura apenas seria possível se os significados de *manga*[1] e de *manga*[2] pudessem ser identificados automaticamente, algo que o programa *Moedor* não consegue fazer, pois apenas consegue apresentar *sugestões de lema*[13]. Dessa forma, o programa analisa apenas a sequência de caracteres *manga* à qual se associam variantes ortográficas já flexionadas, extraídas de um texto. A atribuição de sentido deve ser feita pelo pesquisador. O Dicionário, porém, inverte a situação. Imagina-se uma *manga*[0] que seja apenas uma cadeia de caracteres que equivale parcialmente à sugestão de lema das moagens. Essa *manga*[0] é o significante não só de *manga*[1] e de *manga*[2] mas de todas as acepções de *manga*[1] e de *manga*[2]. O trabalho de vinculação hierárquica por meio da etimologia é estabelecido *a priori* na lexicografia tradicional, mas é uma tarefa *a posteriori* do NEHiLP. Assim sendo, muitas das informações presentes marginalmente num dicionário são aproveitadas e organizadas diferentemente no Dicionário:



Desse modo, dizemos que *manga*[0] é o metalema de todas as acepções de *manga*, que, por sua vez se manifestam na forma de flexões, as quais se concretizam em variantes ortográficas. Só a *variante* é real. Os demais níveis acima dela (flexões, acepções e metalemas) são abstrações e seguem atualizações ortográficas. Se a antiga grafia *manguas* é considerada como variante ortográfica da flexão *mangas*, isso se justifica por meio da pesquisa filológica. Já *mangues*, que aparece no dicionário Houaiss, não pertence ao metalema *manga*[0] e sim ao metalema *mangue*[0], pois não se

13 A sugestão de lema, contudo, segue um processo inteligente de autoalimentação, ou seja, aprimora-se à medida que são preenchidas as fichas do DELPo.

trata de uma variante ortográfica, mas de outro som, associado a outro fonema. A recuperação de *mangues* como variante não ortográfica de *manga* se efetua por outro caminho, ou seja, pelo *hiperlema*.

Da mesma forma que, baseado numa *variante lematizada e atualizada ortograficamente* obtemos o *metalema*, também por meio do mesmo raciocínio chegamos à *flexão*, que, diferentemente do metalema, precisa ser digitada na ficha. A única diferença da forma que aparece no campo do metalema e no da flexão é o fato de a flexão não ser lematizada. Ou seja, apesar de sua ortografia ser atualizada, respeitam-se as flexões da variante escolhida como abonação da ficha.

Exemplos:

- se a variante analisada é *primeyras* (com ortografia antiga, no feminino plural), o campo do metalema deverá aparecer como *primeiro* (na ortografia atual e masculino singular, como nos dicionários). No campo da flexão deve-se digitar *primeiras* (na ortografia atual, mas no feminino plural).

- Igualmente, se a variante analisada é *disserom*, o campo do metalema deve aparecer como *dizer* e no da flexão digita-se *disseram*.

- Por fim, se a variante for *assouiassemos*, o metalema deve ser *assoviar* e a flexão, *assoviássemos* (e não "assobiar" e "assobiássemos" porque a mudança na formação do metalema e da flexão digitadas deve ser ortográfica e não fonética).

4. Hemilema

Um hemilema é uma espécie de palavra que necessita de uma interpretação de uma acepção (por sua vez ligada a um metalema) ou de várias interpretações. Esse recurso é usado para abreviaturas em geral e para palavras truncadas (devido ao mau estado de conservação do manuscrito). Muitas vezes é possível interpretar também a flexão, por exemplo, "mtas" é um hemilema que tem a interpretação de uma certa acepção de "muito", mas reflete a forma flexionada "muitas". Igualmente, pelo contexto, é possível interpretar que o hemilema "qr" é a flexão "quer" de uma determinada acepção de "querer".

O conceito de *hemilema* nasceu da tendência do NEHiLP a privilegiar as edições diplomáticas às críticas, uma vez que para o estudo etimológico é preciso atribuir graus de certeza aos dados parcialmente documentados, como abreviaturas, palavras truncadas por dano nos manuscritos e outras ocorrências lexicais que requerem interpretação extra e erudição. Em textos muito antigos, as abreviaturas e palavras truncadas podem dar margem a muitas interpretações, e escolher uma única dessas interpretações para vinculá-las a uma acepção é bastante arriscado. Mesmo nos casos em que as abreviaturas são óbvias, convencionou-se tratá-las sempre como um hemilema, e sua consulta não será no dicionário, mas na busca de abreviaturas. A discussão etimológica no campo *Etimologia* das fichas de acepção fará menção às abreviaturas, no caso de retrodatações baseadas em interpretações das mesmas, mas isso não pode ser feito automaticamente como nas demais variantes.

A decifração de um hemilema pode conduzir a uma palavra flexionada; no entanto, os hemilemas remetem às acepções e não às suas flexões: por exemplo, *mtos* ou *mta* é interpretado como uma das acepções do metalema *muito* e não às flexões *muitos* ou *muita*, respectivamente. Também são considerados hemilemas formas como *senhor(a)s*, *amigo(a)(s)*, *amigx*, *amigxs*, *amigx(s)*, *amig@s*, *amig@(s)*, etc.

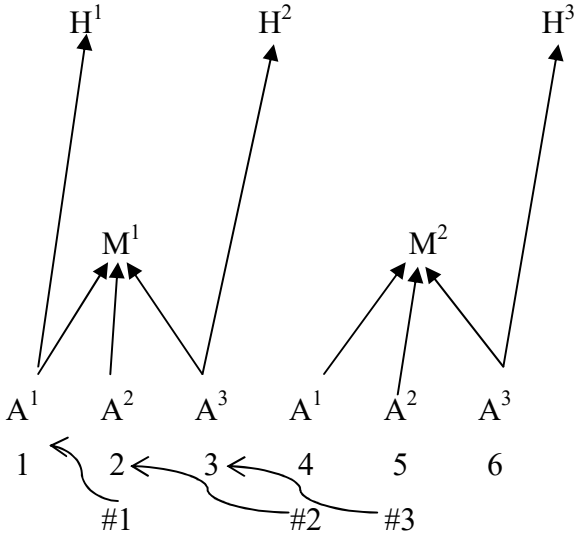
É preciso observar que uma *sigla* é distinta de uma abreviatura, pois a decomposição de uma sigla pode equivaler a mais de uma palavra (o que, na verdade, é sua etimologia). Normalmente, as siglas são escritas somente com letras maiúsculas (por exemplo, USP), mas há algumas siglas que se tornam nomes comuns e somente o pesquisador poderá diferenciá-las. Convencionou-se que uma sigla não é um hemilema e sim um metalema.

5. O Hiperlema

O campo *Etimologia* das fichas do banco de dados do DELPo pode ser preenchido com uma única informação, a saber, uma *remissão*. Nesse caso, diz-se que a acepção é *subordinada* a uma outra. A remissão tem o seguinte formato:

 # ID da acepção subordinante

Uma acepção subordinada pode remeter a uma acepção subordinante sob o mesmo metalema ou em outro metalema. A acepção subordinante que não for ao mesmo tempo subordinada chama-se *acepção principal*. Toda acepção principal gera um hiperlema, como pode ser visto na *Busca Homonímia*. Um metalema pode ter duas ou mais acepções principais. Nesse caso gerará *hiperlemas homônimos*[14]. Dessa forma, distingue-se homonímia e polissemia sob um mesmo metalema. Exemplo:



Na figura acima, o primeiro metalema tem duas acepções principais (subordinantes e não subordinadas) e o segundo, apenas uma, o que resulta em três hiperlemas. A acepção 2 (isto é, de ID 2) é subordinante em relação à acepção 4, mas é subordinada em relação à acepção 1.

O hiperlema gerado H1 tera as acepções (1), (2) e (4), ou seja, ou seja, as acepções A1 e A^2 do metalema M^1 e A^1 de M^2; o hiperlema H^2 terá as acepções (3) e (5), isto é, A^3 de M^1 e A^2 de M^2; finalmente, o hiperlema H^3 terá a acepção (6) ou A^3 de M^2. Cada hiperlema gerará lemas, da seguinte forma para a consulta externa:
O lema L^1 terá dois homônimos L^1_1 e L^1_2, correspondentes a H^1 e a H^2 e o lema L^2 terá três lemas homônimos L^2_1, L^2_2 e L^2_3. O lema L^2_1 remeterá a L^1_1; o lema L^2_2 remeterá a L^1_2 e o lema L^2_3 remeterá a H^3.

6. Ultralema

Algo digitado no campo *Origem* nas fichas do banco de dados do DELPo gera

14 Como já dito, não há metalemas homônimos, mas há hiperlemas homônimos.

um *ultralema.* Também é possível gerá-las manualmente. Os ultralemas foram criados para discussão de radicais, raízes e elementos de formação e distinguem-se em *ultralemas comuns* e o *ultralemas remotos*, dependendo do grau de antiguidade desses elementos. O formato dessa inserção deve ser:

língua ULTRALEMA

Se o ultralema for um sufixo, deve ter o formato *-x-* (se for um sufixo não-final, que requer, por exemplo, uma vogal temática) ou *-x* (se for um sufixo final); um prefixo deverá ser *x-*. Demais elementos, como raízes, são escritos sem hífen à esquerda ou à direita. No campo *Origem remota*, devem vir informações semelhantes às que aparecem no campo *Origem*; no entanto, como se trata de uma língua reconstruída (*indo-europeu*, *camito-semítico*, *bantu*, *proto-jê*, etc.), o elemento de formação terá sempre um asterisco antes:

língua *ELEMENTO DE FORMAÇÃO

Além do comentário etimológico, a utilidade dos ultralemas se vê no campo *Cognatos,* no qual estarão, automaticamente, todas as acepções cujos ultralemas foram declarados no campo *Origem* das suas fichas[15].

Assim sendo, o metalema ***cabo*** deverá ter dois hiperlemas, um que agregue os significados de "início", "cabo geográfico" e "cabo militar" e outro que agregue os de "cabo de panela" e "cabo de aço".

Além de reunir as acepções do metalema de modo que se possam distinguir os lemas homônimos das acepções em polissemia, tal como entende a Lexicografia, outra utilidade do hiperlema está na escolha de um metalema principal num conjunto de metalemas alótropos. Por exemplo, "emboaba", "imbuava" e "emboava" são três metalemas distintos, apesar de terem o mesmo significado, uma vez que a sua distinção não é meramente ortográfica. Para reuni-los é preciso que "imbuava" e "emboava" remetam, por exemplo, a "emboaba", o qual, por sua vez, gerará automaticamente um hiperlema. No hiperlema "emboaba" estarão entre as suas acepções também as formas "imbuava" e "emboava".

15 É preciso, portanto, organizar-se para que apenas a acepção principal tenha os ultralemas a fim de evitar duplicações desnecessárias.

Os dois hiperlemas que se formam da palavra ***cabo*** referem-se, cada um, a um ultralema distinto. Um deles, além da palavra "cabo", também terá as palavras ***cabeça, capital, decapitar***, etc. O outro, além da palavra "cabo", também terá, por exemplo, palavras como ***caber, receber, concepção,*** *etc. Uma palavra pode remeter a mais de um ultralema. É o caso, por exemplo, de palavras formadas por composição. Por exemplo, a palavra* ***sanguessuga*** *tem duas raízes, portanto, dois ultralemas. Um deles, além do hiperlema sanguessuga, também está vinculado aos hiperlemas sangue, sanguíneo, etc. e o outro, além de sanguessuga, também está vinculado a* ***sugar, sucção****, etc.*

7. Conclusões

Diferentemente de pertencerem a alguma teoria lexicográfica, os conceitos de metalema, hemilema, hiperlema e ultralema são meramente operacionais, mas permitem, mediante correta análise construir aquilo que a Lexicografia chama de *lema*. Assim sendo, sob o ponto de vista da Etimologia, um *lema* é algo *a posteriori.* Não se sabe de antemão se duas formas lematizadas pertencem ou não ao mesmo lema sem uma investigação etimológica e sem operações mecânicas, resultado de decisões de organização. Nesse sentido, o *metalema* reúne formas lematizadas idênticas, mas mediante as remissões, o *hiperlema,* criado automaticamente, as separa, mas ainda é um passo anterior ao *lema,* que remete da forma tradicional (com "vide lema x").

O vínculo entre as acepções e seus elementos de formação formam ainda um outro mecanismo de busca, tal como provam os *ultralemas.* Da mesma forma o vínculo entre *interpretações* de acepções e um lema abreviado, por exemplo, formam um terceiro mecanismo de busca distinto.

Poder-se-ia pensar num quarto mecanismo de busca, relacionado a determinadas "classificações semânticas" das acepções e que caracterizam buscas de antropônimos e topônimos. Mimetizar uma consulta de acordo com a tradição lexicográfica requer ainda este tipo de cuidado.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Houaiss, Antônio; Villar, Mauro de S. 2001. *Dicionário Houaiss da língua portuguesa.* Rio de Janeiro: Objetiva.

Sardinha, Tony B. 2004. *Lingüística de corpus.* Barueri: Manole.

Viaro, Mário E. 2011. *Etimologia.* São Paulo: Cortez.

Viaro, Mário E. *et alii.* No prelo. *O desafio da retrodatação para os estudos etimológicos de língua portuguesa.* Anais do I CINEFIL. Araraquara.

www.nehilp.org

De volta ao futuro da língua portuguesa.
Atas do V SIMELP - Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa
Simpósio 6 - Etimologia e linguística histórica da língua portuguesa, 157-181
ISBN 978-88-8305-127-2
DOI 10.1285/i9788883051272p157
http://siba-ese.unisalento.it, © 2017 Università del Salento

A *GRAMÁTICA* DE FERNÃO DE OLIVEIRA: ANOTAÇÕES CRÍTICAS SOBRE A EDIÇÃO DE UMA OBRA DO FINAL DA IDADE MÉDIA PORTUGUESA

Jane Keli Almeida da SILVA[1]
André Luís de Alcântara SANTOS[2]
Orientador: Américo Venâncio Lopes MACHADO FILHO[3]

RESUMO
Estudos sobre a *Grammatica da lingoagem portuguesa*, de Fernão de Oliveira (1536), foram tema de duas pesquisas de Iniciação Científica realizadas na Universidade Federal da Bahia. Em 2012, desenvolveu-se a primeira investigação, que consistiu em comparar a edição *princeps* com a versão crítica de Torres e Assunção (2000), com o intuito de verificar em que ponto se aproximavam e em que ponto se distanciavam. Adotaram-se as seguintes questões no cotejo: problemas de leitura, supressão e adição de vocábulos, não adoção de critérios de edição. Tendo em vista os problemas encontrados, resolveu-se comparar também a edição semidiplomática dos mesmos autores, em uma nova pesquisa, realizada em 2013. Obviamente, adotaram-se as mesmas questões da pesquisa anterior. Este artigo apresenta os resultados alcançados durante as duas investigações. De antemão pode-se apontar que foram identificados, nas edições observadas, supressão e adição de vocábulos, salto bordão, além da não adoção de muitos critérios editorais. Os resultados das pesquisas podem contribuir para a fortunacrítica de tão importante obra inaugural da metalinguagem portuguesa.

PALAVRAS-CHAVE: Filologia; edições; *Grammatica da lingoagem portuguesa*; Fernão de Oliveira.

1 Introdução

Em 1536, Fernão de Oliveira elabora a primeira gramática conhecida na história

1 Me/Ufba-Fapesb/Grupo Nêmesis; Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura da Universidade Federal da Bahia. E-mail: janekelialmeida@gmail.com.
2 Gd/Ufba; Graduando em Letras Vernáculas pela Universidade Federal da Bahia. E-mail: andre_luisalcantara@yahoo.com.br
3 Pq-Ufba/Grupo Nêmesis; Professor Associado de Língua Portuguesa do Departamento de Letras Vernáculas da Universidade Federal da Bahia – UFBA, Salvador, Bahia; pesquisador do Grupo Nêmesis/ALiB/NEHiLP; americovenancio@gmail.com

da língua portuguesa, intitulada a *Grammatica da lingoagem portuguesa*, e a dedica a D. Fernando D'Almada. Homem que se destacou na história por ter sido Alcaide-Mor de Lisboa e Capitão-Mor do Mar, segundo os dados do Nobiliário de famílias de Portugal (GAYO, 1938).

Uma cópia da edição *princeps*, dessa importante obra, encontra-se hoje disponível no endereço eletrônico da Biblioteca Nacional de Portugal <http://www.bnportugal.pt>, estando registrada sob a cota res-274-v. A referida obra foi, até o presente, objeto de várias edições de diferentes tipos. De cunho fac-similar, são conhecidas cinco. Em 1975, veio a lume uma edição de Maria Carvalhão Buescu, a que a autora chama de atualizada, mas cujas características podem indicar se tratar do que se convenciona chamar de edição interpretativa ou semidiplomática.

Em 2000, Torres e Assunção publicaram na Academia das Ciências de Lisboa um trabalho composto por três edições filológicas: Uma anastática, uma crítica e uma semidiplomática. Esse trabalho foi republicado em 2007. Em 2001, Toru Maruyama elaborou uma edição de cariz semidiplomática. Em 2002, Paiva na sua tese de doutorado elaborou uma edição de cunho diplomática. Em 2012, Franco e Silvestre fizeram uma edição atualizada. Assim, somam-se hoje doze edições, contando com a edição *princeps*.

As edições críticas e semidiplomática, as de Torres e Assunção (2000), foram estudadas durante duas pesquisas de iniciação científica financiadas pelos organismos de fomento, PET-UFBA e CNPq, realizadas no âmbito da Universidade Federal da Bahia, em 2012 e 2013. O objetivo das investigações foi comparar a edição *princeps* com suas versões crítica e semidiplomática, para verificar em que ponto se aproximavam e em que ponto se distanciavam. Observaram-se os seguintes pontos principais: problemas de leitura; supressão e adição de vocábulos; não aplicação dos critérios editoriais.

Pretende-se, portanto, neste trabalho apresentar os resultados conjugados das duas pesquisas, com o intuito de contribuir para a fixação desse importante texto inaugural da era moderna do português, assim como para a história da metalinguagem da língua portuguesa.

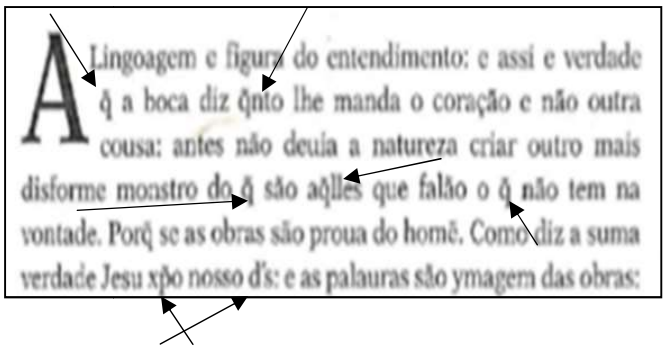
2 Edições: critérios e seus problemas

Torres e Assunção se basearam em 16 critérios para a elaboração de suas edições, tanto para a crítica, quanto para a semidiplomática. O primeiro deles se refere ao desdobramento de abreviaturas, conforme se pode observar no excerto abaixo.

> Desdobramento, geralmente até no aparato crítico, das numerosas abreviaturas[4], todas elas de tipo corrente, mesmo para um aprendiz de paleografia, mas sem a indicação do seu desdobramento em itálico, desnecessária em face dos textos semidiplomático e anastático (Torres; Assunção, 2000, P. 70).

Entrementes, a aplicação do critério não é tomada de maneira regular. Percebe-se que o desdobramento de abreviaturas nem sempre é realizado, como se pode observar na figura 1, na sequência.

Figura 1 – Irregularidade no desdobramento de abreviaturas.



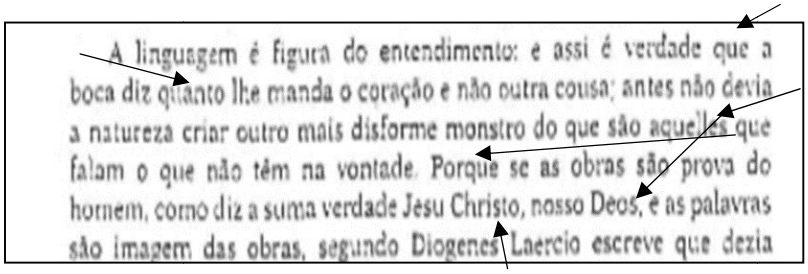
Fonte: TORRES; ASSUNÇÃO, 2000, p. 165.

Em um pequeno trecho da edição semidiplomática, modificam-se elementos abreviados sem qualquer tratamento editorial. Na segunda linha, por exemplo, o *que*, representa-se como *q⃝*, assim como *quanto*, pelo *q⃝nto.* O mesmo acontece com *Cristo*, na última linha, que aparece com a conhecida abreviatura *xp⃝o*.

Não obstante, na figura 2, que corresponde à página 83 da edição crítica, o mesmo *q⃝nto*, se encontra desenvolvido na linha 2, assim como o *q⃝*, representado como *que*. O mesmo ocorre com *Cristo*, na penúltima linha, que está desenvolvido.

4 No que se refere ao desenvolvimento das abreviaturas, Torres e Assunção se apoiam no trabalho de Maria Helena Paiva. *Intitulado Variação e evolução da palavra gráfica*: O testemunho dos textos metalinguísticos portugueses do século XVI (1997, p. 233-252).

Figura 2 – Irregularidade no desdobramento de abreviaturas.



Fonte: TORRES; ASSUNÇÃO, 2000, p. 83.

O segundo critério adotado pelos autores se refere à substituição de grafemas, como se pode observar no fragmento abaixo.

> Substituição, raramente requerida, do *g* pelo *j* e vice-versa, ou do *v* vocálico e *u* consonântico, pelos grafemas apropriados e referidos, por razões óbvias, no rodapé, ou do *y* pelo *i*, palatais estas que funcionam ora como vogais ora como semivogais e Oliveira não poucas vezes já permuta entre si (TORRES; ASSUNÇÃO, 2000, p. 70).

Mais uma vez, no que concerne à aplicação estrita dos critérios, nota-se que a substituição grafemática é irregular, no que se refere a *v* e *u*, *y* e *i*. Veja-se o quadro 1, a seguir.

Quadro 1 – Representação dos grafemas: *v*, *u*, *i*, *y*.

Edição *princeps*	Edição crítica	Edição semidiplomática	Localização do fólio
diuersos	di*v*ersos	di***u***ersos	2
chamaua	chama**v**a	chama***u***a	2
bayxo	ba***i***xo	ba***y***xo	2
leuar	le***v***ar	le***u***ar	2
sy	s***i***	sy	2
notarey	notare***i***	notare***y***	3

Como se pode ver, os grafemas destacados em negrito não foram devidamente substituídos na edição semidiplomática como sugere o critério. Obviamente, os dados acima servem apenas como exemplos e não representam a totalidade de casos.

Adverte-se, entretanto, que os autores previnem que variantes raras de Oliveira como *meyo*, *seyo*, *moyo*, *joyo*, *syllaba*, *syllabas* seriam conservadas por caracterizar seu posicionamento ortográfico. Essa decisão é sinalizada no critério 16, mas deveria ter

sido apontada também no segundo critério, porque se trata de uma exceção. Isso o tornaria mais claro, evitando dúvidas ao leitor.

Quanto ao terceiro critério, o foco recai sobre o tratamento do til.

> Resolução do til em m ou n dentro da normatividade usual, inclusive nas terminações verbais em -ão, correspondentes aos pretéritos perfeito e m. q. perfeito nas terceiras pessoas do singular (Torres; Assunção, 2000, p. 70).

Segundo se pôde depreender do texto, os autores deveriam utilizar m ou n em situações em que fosse o til incoerente para a regra ortográfica atual. O que se verifica, todavia, é sua manutenção como se pode verificar no quadro 2, abaixo.

Quadro 2 – Ocorrências de uso de til ou *m*/*n*.

Edição *princeps*	Edição crítica	Localização do fólio	Edição semidiplomática	Localização do fólio
alghũas, Alghũas	*alghũas,* *Alghũas* (21)	3, 6, 14, 17, 19, 20, 22, 24	*alghũas,* *Alghũas* (21)	3, 6, 20, 21, 22, 24, 37
alghũa	*alghũa*	8, 9, 22, 24, 25, 29, 30, 33, 41	*Alghũa*	8, 9, 22, 24, 25, 29, 30, 33, 41
algũhũas	*algũas*	22	*algũhũas*	22
nenhũa	*nenhũa*	22, 38	*Nenhũa*	22, 38
alghũ	alghum	25, 30, 31,35	*Alghũ*	25, 30, 31, 35
alghũs	alghuns	11, 20, 26, 36	*Alghũs*	11, 20, 26, 36
hũa	*hũa*	11, 12, 13, 14, 15, 16, 18, 19, 21, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34	*Hũa*	11, 12, 20, 21, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 39, 40
hũas	*hũas*	4, 12, 55, 12, 13, 25, 31, 32, 33	*Hũas*	4, 12, 25, 26, 31, 32, 39
hũ	*hum*	2, 4, 8, 11, 12, 13, 16, 17, 18, 19, 24, 26, 29	*hũ*	4, 11, 21, 24, 26, 29, 32, 34, 38, 39

hũs	*huns*	8, 25, 35	*hũs*	8, 25, 35
fezerão	*fezerão*	11	*Fezerão*	11
mĩ	*Mĩ*	71	*Mĩ*	71

Estranhamente, a inconsistência na aplicação do critério se mantém. Às vezes algũ é representado por m, em outros se mantém o uso do til. Curioso é perceber que os autores usaram uma nota de rodapé em que afirmam que "não há nisto transgressão do conselho de Silva Neto" (2002, p. 70), que em seu trabalho Textos medievais portugueses e seus problemas (1956) recomenda a sinalização das vogais nasais com til nas grafias medievais.

Essa transgressão de fato não haveria se os critérios fossem devidamente aplicados com regularidade. Note-se, no quadro 2, que a forma finita do pretérito perfeito do verbo fazer, fezerão, não foi alterada para m como sugeriram os editores.

Em relação ao quarto critério adotado por Torres e Assunção, que pretendia uniformizar maiúsculas, consoantes duplas e permitir algum grau de polimorfismo, há de se registrar, logo inicialmente, que a redação é confusa e pouco precisa. Esse critério se encontra reproduzido abaixo.

> Uniformização do uso das maiúsculas em nomes próprios e global preferência ortográfica de acordo com a média relevante de ocorrências vocabulares, quanto às consoantes duplas, às formas do verbo haver e da terceira pessoa do singular de ser, no presente do indicativo, enquanto por outro lado se respeitou sempre o polimorfismo foneticamente resultante dos jogos vocálicos e/i, o/u e vice-versa (Torres; Assunção, p. 70-71).

Em relação ao polimorfismo, que segundo os autores será mantido, constata-se que isso não ocorre de fato. Basta observar o quadro abaixo.

Quadro 3 – Exemplos do tratamento dado pelos autores às unidades polimórficas.

Edição *princeps*	Edição crítica	Localização do fólio	Edição semidiplomática	Localização do fólio
neçessar*i*a	necessar*e*a	14	neçessar*i*a	14

neçessarea	*necessarea*	*35,56*	*neçessarea*	*35, 56*
neçessar**i**as	necessar*ea*s	3	neçessar*i*as	3, 20, 23, 29
q❡yxa*y*s	queixa*e*s	17	q❡*yxay*s	17
g*i*ngibas	gengibas	17	G*i*ng*i*bas	17
d*e*ziam	d*i*ziam	21	D*e*ziam	21
*ẽ*teiras	*i*nteiras	30	*ẽ*teiras	30
*e*nteiro	*i*nteiro	30	*E*nteiro	30
pr*e*meiro	pr*i*meiro	40, 42, 46, 56, 62, 71, 72	p*re*meiro	40, 42, 46, 49, 50, 56, 62, 72
premeiros	*premeiros*	*50, 57*	*premeiros*	*50, 57*
pr**e**meira	pr*i*meira	36	Pr*e*meira	36, 56, 69, 71, 72, 76
pr**e**meiras	pr*i*meiras	63	Premeiras	40, 56, 63
espirito	*Espirito*	23	*Espirito*	23
d*e*uidir, *diuidir* deuidir	d*i*vidir, *diuidir* d*i*uidir	45, 56	d*e*uidir, *diuidir* deuidir	45, 56

Em relação ao vocábulo espirito, registraram-se as outras variantes no aparato crítico, o que não ocorreu com os demais vocábulos presentes no quadro 3. Vejam-se os muitos casos em que não se respeitou o polimorfismo, na edição crítica, entre e/i da escrita de Oliveira. Nos fólios: 20, 23, 29 sinalizam-se necessarias na versão crítica e na semidiplomática, conforme a edição princeps. Enquanto o desvio do critério só ocorre na crítica, no fólio 3, em que se registra necessareas em vez de neçessarias. Exemplo parecido ocorre com o vocábulo primeira, registrado também em apenas um fólio (36)

na edição crítica. Enquanto os fólios 56, 69, 71, 72, 76 registram-se premeira em conformidade com a edição princeps.

Premeiro é registrado, na lição crítica, nos fólios 72, 49, correspondendo ao texto princeps, enquanto se assinala primeiro nos fólios: 40, 42, 46, 56, 62, 71 e 72, em dissonância com o texto de 1536. Devidir é sinalizado no fólio 56. Já no fólio 45 registrou-se dividir.

Na edição semidiplomática, identificou-se apenas um desvio do critério, no fólio 46, em que aparece premeiro em vez de primeiro, conforme o texto princeps.

Os exemplos demonstram de que na edição crítica há uma grande variação na aplicação desse critério, ora se aplica, ora não se aplica. Em contrapartida, a lição semidiplomática respeita quase fielmente o polimorfismo de e/i de Fernão de Oliveira.

Considerando o quinto critério abaixo, veja a decisão dos autores sobre a:

> Separação, mesmo através do hífen, de morfemas ou palavras indevidamente unidas e junção de tantas que então já tendiam para isso, como toda via, por ventura, sobre tudo, a trás, a diante, com tudo, esta nasalmente adaptada com n, (conforme Prisciano já mandava colocar antes de c, d, q, f) ou de outras como se não quando advérbio, mal tratar, a meude (Torres, Assunção, p. 71).

Em relação à aplicação do critério, Torres e Assunção em algum momento não o adotam devidamente. Observe-se o quadro 4.

Quadro 4 – Exemplos de separação e junção de vocábulos.

Edição princeps	*Edição crítica*	*Localização do fólio*	*Edição semidiplomática*	*Localização do fólio*
toda uia	todavia	43, 46	Todauia	43, 46
por uentura	porventura	44, 49	por ventura	44, 49
sobre tudo	sobretudo	2	sobre tudo	2
a tras	atrás	21	a tras	21
com tudo	contudo	25	com tudo	25
se não	senão	10	se não	10
mal tratar	maltratar	74	mal tratar	74
a diante	adiante	33	a diante	33
a meude	ameude	53	a meude	53
com nosco	connosco	35	com nosco	35

Constata-se, nos exemplos acima, que na edição crítica os autores procederam devidamente a separação e junção de itens lexicais. Entretanto, na edição semidiplomática, o item lexical com tudo ocorre 22 vezes separado, enquanto, todauia aparece 14 vezes junto.

A edição crítica, diferentemente, do que se esperava atende bem a esse critério em oposição à semidiplomática, que mantém a maior parte dos vocábulos separados. Não existe explicação para isso nesse critério nem nos demais. Ao contrário do que se espera, os critérios de Amadeu Torres e Carlos Assunção não são aplicados integralmente em todos os casos e em todas as lições filológicas.

Tomando-se, sob análise, o sexto critério que se refere à:

> Regularização do grafema cedilhado, transcrevendo ç antes de e, i por c, já que o contrário tem-no Duarte Numes de Leão por idiotice, não obstante o parecer de João de Barros sobre o ceceamento, à 'maneira dos ciganos' provocado por aquele, mesmo antes destas palatais5 (Torres; Assunção, 2000, P. 71),

mais uma vez a decisão não é aplicada na sua integridade. Basta a observação do quadro abaixo.

Quadro 5 – Tratamento dado pelos editores à regularização da cedilha.

Edição princeps	*Edição crítica*	*Localização do fólio*	*Edição semidiplomática*	*Localização do fólio*
naçem	*naçem*	4	*Naçem*	4, 10
naçe	*naçe*	45	*Naçe*	45
esqueçendo	*esqueçendo*	7	*esqueçendo*	7
pronunciam	*pronunçiam*	21	*pronunçiam*	21
pronuçiar	*pronunçiar*	29	*pronuçiar*	12, 15, 22, 23, 29, 41, 47
alquiçe	*alquiçé*	42	*alquiçe*	42
alcaçere	*alcaçere*	36	*alcaçere*	36
alcaçer	*alcácer*	36	*alcaçer*	36

5Em relação à regularização da cedilha, Torres e Assunção têm como base o trabalho de Duarte Numes de Leão, *Ortografia e origem da língua portuguesa* (1983, p. 56), a obra de João de Barros. *Gramática da língua portuguesa* (1971, p. 147 e 381), e o trabalho de João da Silva Correia: *Reflexos filológicos dos sinais gráficos e do seu aprendizado* (1933, p.136-137).

abasteçer	*abastecer*	54	*abasteçer*	54
frãçes	*francês*	57	*frãçes*	57
pareçe	*Parece*	14	*parece*	14
eçeições	*eçeições*	38, 72	*eiçeições*	38, 60, 72, 73

São muitos os exemplos de não aplicação do critério. Não obstante, o critério foi aplicado em nacem na versão crítica, no fólio 10, e em parece no fólio 14, nas duas edições. Caso semelhante ocorre com o vocábulo eiceições, registrado nos fólios 60, 73 sem cedilha na versão crítica.

Registra-se que a edição semidiplomática mantém na maioria dos casos a cedilha antes de e e i. Mais uma vez o critério não foi obedecido completamente nas duas versões.

Analisando o sétimo critério que se encontra abaixo, observe-se a postura de Torres e Assunção:

> Tendendo Fernão de Oliveira para um aportuguesamento mórfico marcado de indecisões e recuos, as grafias com sabor às origens pouco se vêem, motivo por que se achou menos razoável acatá-las do que sujeitá-las à bitola comum, desde que acompanhadas sempre, em pé-de-página, da forma original, o que culturalmente tem o seu interesse, e ressalvados os hápaxes, ou quase, bõ, bõa, depoys, entre outros (Torres; Assunção, 2000, p. 71-72).

Os editores poderiam esclarecer quais são as grafias com sabor às origens, para que o referido critério ficasse claro, embora se tenha interpretado como de base etimológica.

Em relação aos vocábulos com pouca recorrência nos textos, como bõ, bõa e depoys, verifica-se que os dois primeiros foram respeitados nas duas edições e sinalizados no aparato crítico. Enquanto o vocábulo depoys foi registrado como depois, nos fólios 2 e 21, na edição crítica, desrespeitando o critério em questão.

O oitavo critério é redundante ao quarto, pois incide sobre a reduplicação consonântica.

> Não se manteve, consequentemente, a reduplicação consonântica na maior parte dos casos e sempre que, em contraste, abundavam alomorfias simplificadas (Torres; Assunção, 2000, p. 71).

Que significaria "na maioria dos casos" em um critério editorial? Não deveriam ser todos os critérios objetivos, sem margens para subjetividade? O quadro 6, abaixo, busca inventariar algumas ocorrências de reduplicação consonântica.

Quadro 6 – Conservação das consoantes duplas.

Edição princeps	*Edição crítica*	*Localização do fólio*	*Edição semidiplomática*	*Localização do fólio*
elle	ele	2, 8, 20, 21	elle	2, 8, 20, 21
immortal	immortal	2	immortal	2
pollo	pollo	2	pollo	2
nella	nella	3, 5, 15	nella	3, 5, 15
dellas	delas	3, 11, 13, 14, 15, 16, 22, 23, 29, 34	dellas	3, 11, 13, 14, 15, 16, 22, 29, 34
ella	ella	3, 5, 6, 7, 8, 13, 14, 19, 26, 34	ella	3, 5, 6, 7, 8, 13, 14, 19, 26, 24
aquelles	aquelles	4, 35	aquelles	4, 35,
parellas	par'ellas	7	parellas	7
daquelles	daquelles	8	daquelles	8
ellas	ellas	12, 15, 29, 32, 34, 36	ellas	12, 15, 29, 32, 34, 36
elles	eles	12, 17, 23	elles	12, 17, 23
gramaticos	grammaticos	13	grammaticos	13
pula	pulla	25	pulla	25
capa pele	capa-pelle	40	capa pelle	40
gramatica	grammatica	8, 40	grammatica	8, 40
ele	ele	17	elle	17
pela	pella	38	pella	38
sobrele	sobr'elle	21	sobrelle	21

Os dados apresentados acima sinalizam que a consoante lateral duplicada l é, extremamente, recorrente no texto princeps. Talvez por isso os autores a tenham conservado nas suas edições, se se considerar o que chamariam de "na maioria dos casos".

Note-se, ainda, que há vocábulos como: pula, capa pele, ele, pela, em que o l não está duplicado, mas foi duplicado indevidamente tanto na edição crítica como na semidiplomática, incluindo também a estrutura sobrele.

A consoante bilabial m foi dobrada nos vocábulos grammaticos e grammatica, mesmo não estando assim no texto original. Essa decisão não é apontada nem explicada nas duas edições. Franco e Silvestre (2012) explicam que o vocábulo m era grafado no latim com duas consoantes bilabiais, talvez por isso Torres e Assunção o mantenham duplicado. Mas essa

> correção do exemplo, no sentido de uma grafia etimologizante, contraria a regra sobre as consoantes duplas enunciadas por Oliveira no capítulo XXII. Se a regra de Oliveira defende justamente a inutilidade de algumas consoantes duplicadas, da correcção dos exemplos na edição de Torres e Assunção resulta uma formulação ilógica (Franco; Silvestre, 2012, p.101).

Se se concordar com essa posição de Franco e Silvestre, Torres e Assunção teriam interferido de forma improducente no texto e, além do mais, não estariam salvaguardados por um de seus critérios.

O nono critério é assim apresentado:

> Embora Fernão de Oliveira, diferentemente de outros quinhentistas, se haja dispensado em absoluto de quaisquer acentos, eles tornavam moderamente aconselháveis perante ambiguidades de homografia e tropeços eventuais de leitura, ou em contracções, como à, às, ò (ao), ou ainda em futuros e infinitivos arcaicos pejados de esdrújulas como dáremos, podéremos, fôremos, dixéremos, escrevéremos (Torres; Assunção, 2000, p. 72).

Em relação à acentuação dos vocábulos, os autores mais uma vez usam irregularmente esse critério. Veja-se o quadro abaixo:

Quadro 7 – Acentuação gráfica dos itens lexicais.

Edição *princeps*	Edição crítica	Localização do fólio	Edição semidiplomática	Localização do fólio
animo	animo	2	animo	2
daremos	daremos	29, 41, 62	daremos	29, 41, 62
daremos	dáremos	37	daremos	37
poderemos	podéremos	30, 57, 58	poderemos	30, 57, 58
foremos	fôremos	42	foremos	42

dixeremos	dixéremos	15, 40, 40	dixeremos	15, 40, 40
escreueremos	escrevêremos	14	escreueremos	14
escreueremos	escreveremos	25, 27, 30, 30	escreueremos	25, 27, 30, 30

Na busca de compreender o critério em questão, notou-se que os autores acentuaram, na edição crítica, os verbos que estavam na forma nominal do infinitivo e não no futuro. Concorda-se com essa decisão dos editores embora o critério não seja claro.

Constatou-se que a forma verbal daremos, no texto crítico e semidiplomático, está no futuro do presente nos fólios 29, 41, 62, portanto, não foi acentuada. Já no fólio 37, na edição crítica, a referida forma recebeu acento, corretamente, porque se encontra no infinitivo flexionado. A mesma situação ocorre com a forma verbal podéremos, nos fólios 30, 57, 58, que também recebeu acento por estar no infinitivo flexionado. Caso semelhante ocorre com a forma dixéremos, nos fólios 15, 40.

Adverte-se que as formas verbais escrevêremos e fôremos, localizadas nos fólios 14 e 42, foram sinalizadas, no texto crítico, com acento circunflexo, não obstante os editores tenham afirmado que usariam o sinal agudo, embora se possa depreender que provavelmente tenham sinalizado o timbre da vogal.

Existe, também, uma incongruência na aplicação do critério com o vocábulo animo, no fólio 2, que causa ambiguidade de homografia, mas não foi acentuado em nenhuma das edições.

Em relação ao contexto geral dos textos, pode-se constatar que a maior parte das palavras está acentuada na edição crítica, o que não acontece na lição semidiplomática.

No que concerne à inserção do apóstrofo, isso estava previsto no décimo critério que se encontra abaixo reproduzido:

> As passagens da fonética sintáctica assinalaram-se ora como apóstrofo quando explícitas, no género de co'a, antr'os – mas não quando ainda a meio caminho, por exemplo, co as orelhas – ora com desdobramento em itálico, como ajudão acrecentar [lido 'ajudam àcrecentar'], isto é, ajudam a acrecentar (Torres; Assunção, 2000, p. 72).

Em dissonância ao referido critério, não se regularizou o apóstrofo em muitos casos, mesmo em *passagens da fonética sintática*. Verifique-se o quadro 8.

Quadro 8 – Tratamento dado ao apóstrofo nas edições.

Edição princeps	*Edição crítica*	*Localização do fólio*	*Edição semidiplomática*	*Localização do fólio*
co as orelhas	com as orelhas	27	co as orelhas	27
aquelloutros	aquelloutros	68	aquelloutros	68
nestoutra	nestoutra	13	nestoutra	13
nestoutras	nestoutras	19	nestoutras	19
destoutra	destoutra	21	destoutra	21
dessoutros	dessoutros	68	dessoutros	68
estoutras	estoutras	24	estoutras	24
estoutros	nestroutos	47	nestoutros	47
estroutro	estoutro	51	estoutro	51
estoutros	estoutros	67	estoutros	67
essoutras	essoutras	45, 52, 71	essoutras	45, 52, 71
daqueloutros	daqueloutros	63	daqueloutros	63

Os exemplos acima denunciam a desobediência ao critério em questão, tanto no texto crítico como no semidiplomático. Isso comprova, mais uma vez, a falta de rigor dos autores na aplicação das decisões editoriais.

Considerando o décimo primeiro critério que segue abaixo, observe-se a decisão de Torres e Assunção:

> No que concerne à pontuação, sabido que no texto aparecem frequentemente o ponto (pontuação forte) e os dois pontos (pontuação média) sem critério constante – dado a barra transversal equivaler à vírgula, ao ponto isolando um elemento, uma palavra ou sequência vocabular, ou ao ponto e vírgula (pontuação fraca), e o de interrogação não oferecer problema – procurou-se, em face de um certos caos distribucional, uma remodelação frásica comedida (Torres; Assunção, p. 72).

Em relação a esse critério, a subjetividade mais uma vez interfere na decisão editorial. Obviamente, em função disso não se pode fazer qualquer tipo de avaliação. Não obstante, a filologia contemporânea tem indicado que:

> Quanto à pontuação original, a actualização no uso de pontos, vírgulas e outros sinais pode igualmente alterar modos de pensamento e de expressão, modificando, com escasso proveito, toda uma sintaxe que o historiador das mentalidades venha a considerar chave para a compreensão da época (DIAS, 1987, p. ix, apud Machado Filho, 2004).

O décimo segundo critério traz a questão da reprodução da nota tironiana copulativa, ou seja, e aditivo.

> Quanto à nota tironiana representativa da conjunção copulativa monografémica, de que, segundo Maria Helena Paiva, há 1315 ocorrências além de 81 delas em letra maiúscula e duas em minúscula, interprete-se como amostragem, aqui irrelevante, de uma regularidade que a ortografia do texto não abona (Torres; Assunção, 2000, p. 73).

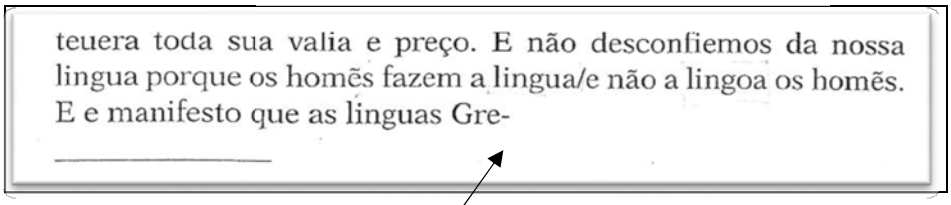
Nesse quesito os autores lograram êxito já que a referida nota tironiana não é representada em nenhum dos textos.

Quanto ao décimo terceiro critério:

> Sendo frequente a omissão de traço de translineação na imprensa quinhentista, e em grau maior na Gramática oliveiriana, acrescentámo-lo na edição crítica, sempre que era necessário, mas não na semidiplomática em fim de capítulo, o que bastará para avaliação da irregularidade no seu emprego (Torres; Assunção, 2000, p. 73),

conforme se pode ver na figura 3, abaixo, o traço de translineação foi representado na edição semidiplomática, configurando-se mais uma vez com irregularidade de aplicação.

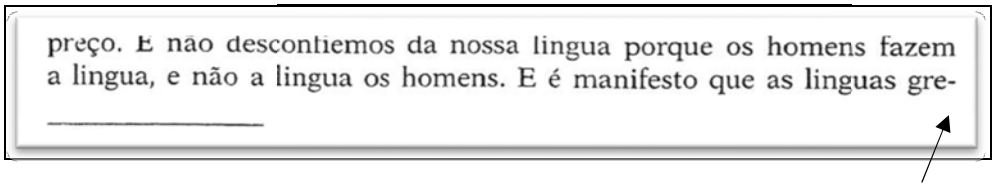
Figura 3 – Exemplos de translineação.


teuera toda sua valia e preço. E não desconfiemos da nossa lingua porque os homẽs fazem a lingua/e não a lingoa os homẽs. E e manifesto que as linguas Gre-

Fonte: TORRES; ASSUNÇÃO, 2000, p. 168.

Na figura 4, abaixo, verifica-se que o referido traço foi representado na edição crítica como prevê o critério.

Figura 4 – Exemplos de translineação.


preço. E não desconfiemos da nossa lingua porque os homens fazem a lingua, e não a lingua os homens. E é manifesto que as linguas gre-

Fonte: TORRES; ASSUNÇÃO, 2000, p. 86.

O décimo quarto critério foi devidamente adotado:

> Atendendo a que poucos capítulos (19, 28, 30, 40) se apresentavam intitulados, generalizou-se o processo a todos, entre parêntese quadrado e em linguagem condizente, o que facilita um primeiro contacto com a matéria (Torres; Assunção, 2000, p. 73).

Veja-se o décimo quinto critério, que segue abaixo:

> O cuidado tido com a paragrafação original não obstou à abertura de novos parágrafos introduzidos nas manchas compactas de uma, duas ou três páginas, no intuito de tornar mais atractiva e leve a textura figuracional sem prejuízo de conteúdo (Torres; Assunção, 2000, p. 73).

Na abertura de parágrafos, Torres e Assunção não consideraram, na maioria dos casos, o caldeirão medieval presente na edição princeps, que "se apresenta na forma do parágrafo, mas que originalmente se assemelha a uma letra "C", cortada por um traço vertical" (Machado Filho, 2004, p. 79).

Essa interferência dos autores prejudica à leitura e à organização do texto editado.

Considerando o décimo sexto critério, que se encontra abaixo,

> Manteve-se nos três textos – crítico, semidiplomático e anastático – correspondência rigorosa de paginação especial, a fim de tornar rápida a colação respectiva e não obstante a numeração geral da obra.
>
> A fim de que não surtam juízos negativos de pormenores deixados nas alíneas acima em páginas anteriores acerca do nosso primeiro primeiro gramático a quem Eugenio Coseriu não poupa elogios cientificamente fundamentados (vd. sua 'Apreciação global'), recorde-se que estávamos então numa época de sincretismos ortográficos, à margem de qualquer normatividade, precisamente em tentativas de desbravar caminhos próprios por entre compêndios latinos e humanistas relatinizantes.
>
> Dessa feita, aceitar-se ão com naturalidade tantas indecisões, misturas e variantes da escrita oliveiriana: lingoa e lingoagem, formas raras, e linguagem e lingua prevalecentes; sentimos, consintem, sintirá; dixe, dixemos e dissemos, disse; mui, muito, mais, pois, e muy, poys, mays muyto; premeiro, com presença sobretudo de meio para o final do livro, e primeiro,

desde o início; necessario, frequente, e necessareo, raro; devino e divindade; syllabas, mas às vezes sillabas ou silabas; abundância da forma ha sem variante, em face de avemos, aviam, aver, sem embargo de havidas, haviamos, havemos; Suetonio Tranquillo, geralmente reduplicado quanto à consoante lateral, e Quintiliano, jamais; para e pera; dirivadas e vezinhas; destinto e distinto; he e é (verbo ser); memorea e memoria, deferente e diferente demenuir e diminuir; menenice e feminino.

A respeito deste último vocábulo e dos alomorfos de tantos que chegam a registra-se, não só no mesmo texto, mas até na mesma linha ou linhas contíguas, são de destacar os caps. 40 (p. [56] e 44 (p.[65]. Naquele, Fernão de Oliveira teve um ataque fonético expansivo, de abertura, com seis ocorrências de premeiro, uma de necessareo, outra de devidir; neste, manifesta-se linguisticamente constipado e opta, peferentemente, pelo fechamento: para três ocorrências de femenino escreveu o dobro de feminino. ao contrário do cap. anterior (p. [62]), no qual femenino se lê cinco vezes e premeiro uma.

A propósito do verbo ser, o predomínio pertence à forma é, amiúde acompanhada da he. Optamos claramente pela simplificada; mas nota-se, nalguns textos, um aglomeramento desta, noutros daquela. Não se deixou, todavia, de registrar, no aparato crítico tudo o que pode contribuir para uma apreensão objectiva e global desta tão preciosa Gramática.

Talvez provoque estranheza a última linha de texto de muitas páginas das edições crítica e semidiplomática quando aquela e queda incompleta no início, a meio, a três quartos ou mais, para depois continuar na página seguinte. Mas, realmente, não se deparou cpm melhor solução em face do objectivo primordial de manter rigorosa correspondência sucessiva, com numeração especial em chavetas, entre os três textos originais: original, semidiplomático e crítico. O recurso a maior espacejamento seria um fraco remédio, pois iria traduzir-se em manchas tipográficas sem uniformidade. De resto, procedimento similar se verifica em linhas que finalizam com pontuação de parágrafo, a distâncias bem diversificadas da vertical mancha.

Gostaríamos que na edição crítica o tipo de letra adoptado não divergisse do da semidiplomática, ou se assemelhase até ao da 'Introdução'. Contudo, o objectivo, atrás aludido, de não prejudicar a simultaneidade tópica entre os textos, a fim de, por este modo, tornar rápida a consulta e o confronto, inviabilizou a realização de tal desiderato.

Quanto à nossa preferência pela edição semidiplomática, há uma explicação a dar. É que, contendo o volume a lição anastática para gáudio do leitor e investigador, assim colocados sem dificuldade perante o texto não só au[t]êntico mas outrossim genuíno, e havendo este saído dos prelos de

> Germão Galharde com defeitos de impressão que se repetiram, em parte, nas edições de 1871, 1936, e 1954 ou nelas se intrometeram, achámos ser obrigação imediata optar por ela, visto que a simplesmente diplomática redundaria, neste caso, em sonegação informativa e, dada a facilidade de leitura da mancha gótica de transição, numa espécie de pleonasmo.
>
> Note-se, ainda, que em nenhuma das pp. da edição princeps existe reclamo. No que concernente à numeração das mesmas, tão-somente alfabética, ela vai de Alr até E6v, contando-se cada letra até 8r/v, mas apenas estando indicada cada uma até 4r e começando expressamente em A3r.
>
> Além do índice onomástico geral, o analítico, restrito ao texto crítico da Gramática, facultará a localização rápida dos conceitos de interesse. E como esta edição coincide, página a página e sem nenhuma ou com pequena diferença de linhas em relação à semidiplomática e à anastática, é fácil a consulta global (Torres; Assunção, p. 73, 74, 75, 76),

vê-se que esse critério, deveras longo, retoma parcialmente os outros critérios, causando a sensação de subjetividade, antes referida.

Esse é o último critério, dos dezesseis apresentados nesse trabalho, é também o mais extenso, portanto, os resultados apresentados estão divididos conforme as decisões dos editores: Paginação das edições, conservação das variantes raras, aparato crítico, edição semidiplomática.

Em relação à paginação, verifica-se que a numeração dos fólios é igual nas duas edições, crítica e semidiplomática. Portanto, nesse ponto, aplicou-se devidamente o critério.

No que concerne às variantes de Oliveira, os autores em algum momento não mantiveram o critério. Basta se verificar o quadro abaixo.

Quadro 9 – Representação das variantes oliveiranas.

Edição princeps	*Edição crítica*	*Localização do fólio*	*Edição semidiplomática*	*Localização do fólio*
lingoagem	*linguagem*	4, 5	*lingoagem*	4, 5
lingoa	*lingua*	12, 18	*lingoa*	5, 7, 11, 18, 20, 44
lĩgua	*lingua*	24, 26	*lĩgua*	12, 27, 35, 41, 54, 62
lingoas	*linguas*	29	*lingoas*	29

Embora tenham sido consideradas formas raras, os vocábulos destacados em negrito não foram respeitados no texto crítico. Isso compromete bastante à transcrição de uma obra tão importante na história do português, como é o caso da Grammatica da lingoagem portuguesa. Na lição semidiplomática, as mesmas formas são devidamente acatadas, o que a torna muito mais fiel ao critério em questão do que a crítica.

Os exemplos apresentados, no quadro 9, também mostram a desobediência ao quarto critério, que assegura a conservação do polimorfismo entre o/u. Constatou-se a não aplicação do quarto critério nos itens lexicais: Lingoagem > linguagem, lingoa > lingua, lĩgua > lingua.

No que concerne ao aparato crítico, Torres e Assunção assegura que todas as interferências no texto editado serão sinalizadas. No entanto, nem sempre isso acontece, já que se verificou que muitas intervenções não foram registradas no aparato. Observem-se os dados abaixo.

Quadro 10 – Quadro representativo das intervenções nos textos editados.

Edição princeps	*Edição crítica*	*Localização do fólio*	*Edição semidiplomática*	*Localização do fólio*
e	*he*	3, 17	*E*	3, 17
fetas	*feitas*	40	*feitas*	40
home	*homem*	4	*homem*	4
võtade	*vontade*	3	*võtade*	3
hetruria	*etrúria*	9	*hetruria*	9
esse	*este*	19	*este*	19
escriptura	*escritura*	19	*escritura*	19

Os fólios 3, 17 sinalizam que a edição crítica registrou he, enquanto na verdade seria e, conforme a edição princeps. Ademais, o h em "he" não é etimológico. Os outros vocábulos representam correções feitas pelos editores, que não as registraram no aparato crítico, embora o critério assegure que tudo seria sinalizado. Torres e Assunção intervieram de forma competente no texto, entretanto, poderiam ter sinalizado isso ao leitor.

No que concerne à leitura semidiplomática, os autores assumiram a preferência por essa versão, entretanto, identificou-se que há problemas de leitura na referida edição.

Quadro 11 – Quadro representativo dos problemas editorais.

Edição princeps	*Edição semidiplomática*	*Localização do fólio*
esta *primeira* anotação	esta *primeiras* anotação	3
nam somente nestas mas *ẽ* muitas outras cousas tem anossa lingoa avantagẽ	nam somente nestas/mas q❩ muitas outras cousas tem anossa lingoa auantagẽ	5
e com ditongo como .o. ou. do dou: *dous*	e com ditongo como .o. ou. do dou, *dos*	34
Esta forma das dições a q❩ chamamos *açẽto*	Esta forma das dições a q❩ chamamos *açẽ*	34
porẽ nã e tã espiritual a lingua	*porq❩* nã e tã espiritual a lingua	4
fazemos.u.liquido *alghũas* vezes	fazemos .u. liquido *algũs* vezes	20
mas d'todo *deffeyto*	mas d'todo **d***esfeyto*	20

De acordo com os dados acima, observe-se que há um problema de concordância no texto semidiplomático: esta primeira > estas primeira. Depois, identifica-se um problema de leitura em que o vocábulo dos foi lido como dous. Há também lapsos de grafia no vocábulo açẽto que aparece registrado parcialmente como açẽ. Note-se, ainda, que há outros erros de leitura, identificados no item lexical porẽ, que é interpretado como porq❩, e no vocábulo deffeyto, lido como desfeyto. Depois, verifica-se uma alteração de gênero em que alghũas > algũs.

3 Outros problemas

Constata-se que embora a lição semidiplomática seja a preferida dos seus autores, existem problemas que precisam ser corrigidos o quanto antes, porque não se

podem permitir lapsos dessa natureza em uma obra tão importante para a história linguística do português.

No que concerne à edição crítica, identificaram-se que algumas correções foram procedidas nos textos crítico e semidiplomático. Os vocábulos os, o, vindos foram devidamente corrigidos nas duas edições, no entanto, não foram registrados no aparato crítico. Outras correções foram procedidas na versão crítica como seu por sen, para em vez de pera, proprio por propria, por em vez de per, só em vez de soo, antes por ates, mas, não foram assinaladas no aparato crítico.

Não obstante, identificaram-se problemas de leitura na edição crítica, por exemplo, a forma escrevem foi registrada como escrevam, apesar de não haver critério de regularização do indicativo do subjuntivo. Verificou-se, na referida edição, que o vocábulo escolhe foi lido como recolhe.

Acredita-se que os problemas de leitura prejudicam, de forma assaz, o texto princeps, por isso precisam ser corrigidos. Em 2012, Franco e Silvestre, em sua edição actualizada, competentemente realizaram a correção do vocábulo recolhe por escolhe, e não deixaram de apontar o lapso de leitura na edição de Torres e Assunção.

Para além dos problemas encontrados nos critérios, identificaram-se também outros lapsos editoriais como inserção e supressão de vocábulos e saltos bordões.

Mostram-se, no quadro 12, as inserções de vocábulos nas duas edições crítica e semidiplomática.

Quadro 12 – Aditamento de vocábulos nas edições.

Edição princeps	*Edição crítica*	*Edição semidiplomática*	*Localização do fólio*
eu não dou conta -- mais *q* ☽ escamẽte *da* minha lingua.	eu não dou conta *de* mais que escassamente *de* minha língua	eu não dou conta mais *q* ☽ escamẽte *da* minha lingua	35
não estran☽emos porq☽ tambẽ o falar tem -- seu mouimẽto.	não estranhemos porque o falar tem *o* seu movimento	não estran☽emos porq☽ tambẽ o falar tem -- seu mouimẽto	68
esta que. em toda parte se d'ue guardar.	esta que em toda *a* parte se deve guardar	esta que. em toda -- parte se d'ue guardar	57

Note-se que os vocábulos de, o, a foram acrescentados no texto crítico, enquanto no semidiplomático só o item o foi adicionado. Verifique-se ainda que houve a troca do elemento de por da na versão crítica. Todas as intervenções não foram registradas no aparato crítico. Franco e Silvestre (2012) mantiveram os aditamentos desses vocábulos em sua edição atualizada.

Quanto às supressões de vocábulos, observe-se o quadro abaixo.

Quadro 13 – Supressão de vocábulos.

Edição princeps	*Edição crítica*	*Edição semidiplomática*	*Localização do fólio*
Examinenos a melodia da nossa lingua e essa guardemos como fezerão *outras* gẽtes	Examinemos a melodia da nossa lingua e essa guardemos, como fezerão ---- gentes.	Examinemos a melodia da nossa lingua e essa guardemos como fezerão *outras* gentes	11
as consoantes q℈ se mudão *hũa* em outra são til.	as consoantes que se mudam --- em outra são til.	as consoantes q℈ se mudão *hũa* em outra são til.	30
e o velho, como tẽ o entender mais firme cõ o q℈ mais sabe, *e* tambẽ suas falas são de peso.	e o velho, como tem o entender mais firme com o que mais sabe, -- também suas falas são de peso.	e o velho como tẽ o entender mais firme cõ o q℈ mais sabe -- tambẽ suas falas são de peso.	52
e Quintiliano no primeiro livro da *a* rezão.	e Quintiliano no primeiro livro dá --- rezão.	e Quintiliano no primeiro liuro da *a* rezão	59
como logo diremos ensinãdo quãtas são as conjugações e amoestãdo q℈ hahi *dellas* eiceições.	como logo diremos ensinando quantas são as conjugações e amoestando que há hi --- eiceições.	como logo diremos ensinãdo quãtas são as conjugações e amoestãdo q℈ hahi *della***s** eiçeições.	72

Os dados apresentados acima, revelam que a edição crítica apresentou mais problemas quanto às supressões, já que os itens outras, hũa, e, a, dellas não foram registrados. A versão semidiplomática apresentou apenas a supressão do item e, o que a torna mais confiável do que a crítica. Esses lapsos de edição são bastante graves porque

interferem diretamente no texto de Fernão de Oliveira, adulterando uma obra tão relevante para os estudos linguísticos.

Competentemente, Franco e Silvestre (2012) corrigiram as supressões acima, e as indicaram como problemas apresentados na edição de Torres e Assunção (2000).

No que concerne aos saltos bordões, encontraram-se as seguintes ocorrências nos excertos que se encontram abaixo:

Quadro 14 – Quadro representativo dos saltos bordões

Edição *princeps*	Edição crítica	Edição semidiplomática	Localização do fólio
ẽ cõtrafazer se ajũtão cõtra e mais fazer; e ẽ refazer se ajũtão .re. e mais fazer*: e em desfazer des. e mais fazer***.** e posto q℈	Em contrafazer se ajuntam contra e mais fazer; e em refazer se ajuntam re e mais fazer. ----------. E posto que	ẽ cõtrafazer se ajũtão cõtra e mais fazer. E ẽ refazer se ajũtão .re. e mais fazer:*e em desfazer des. e mais fazer.* e posto q℈	46
mas em iz, delles são masculinos *e delles femininos* como juiz, almofariz, e delles femininos, como boyz, rayz, perdyz.	mas em **iz**, delles são masculinos ------ ----, como *juiz*, *almofariz*, e delles femininos, como *boiz*, *raiz*, *perdiz*.	mas em .iz. d'lles são masculinos **e** *delles femininos* como juiz almofariz e delles femininos: como boyz rayz. perdiz.	65

Os dados apontam que a edição semidiplomática, de forma elogiável, não apresenta nenhum saldo bordão, enquanto a edição crítica apresenta dois, comprometendo mais uma vez a integridade do texto original. Ressalta-se ainda que o salto bordão e delles femininos foi registrado no aparato do texto crítico. Franco e Silvestre (2012) corrigiram o salto bordão e em desfazer des e mais fazer, mas dessa vez não denunciaram o problema não edição crítica de Torres e Assunção.

4 Considerações finais

Não obstante a importância do trabalho de Torres e Assunção para a manutenção da história linguística do português, os dados encontrados comprovam que os critérios editoriais não são respeitados totalmente por esses autores. Existe uma grande oscilação

na aplicação dos critérios nas duas edições, crítica e semidiplomática. Entretanto, os resultados revelaram que a versão crítica apresenta uma dimensão maior de problemas como inserção e supressão de vocábulos, saltos bordões, além da não adoção de grande parte dos seus critérios. Com certeza, a leitura semidiplomática é a mais confiável para os estudos linguísticos, mas tem também problemas que precisam ser corrigidos.

Disponibilizam-se os resultados encontrados nos dois cotejos, com o intuito de chamar a atenção de que todo trabalho editorial pode apresentar problemas O rigor filológico, na realização da leitura e na aplicação dos critérios, seria um importante aliado a ser adotado para se evitarem lapsos no momento da transcrição. Por fim, sugere-se neste trabalho que uma nova edição seja elaborada tendo em vista à correção dos problemas encontrados nas edições de Torres e Assunção. Fica aqui uma homenagem ao trabalho de Fernão de Oliveira, grande precursor dos estudos linguísticos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bastos, Neusa Barbosa; CASAGRANDE, Nancy; HACKEROTT, Maria Mercedes Saraiva. As referências citadas na gramática de Fernão de Oliveira como instrumento de reconstrução do contexto histórico da época. In: ABAURRE, Maria Bernadete *et al. Fernão de Oliveira*: Um gramático na história. Campinas: Pontes Editores, 2009, p.349.

Buescu, Maria Leonor Carvalhão. *A Gramática da linguagem portuguesa* de Fernão de Oliveira. Leitura actualizada e notas. Lisboa. INCM. 1975.

_____ *Historiografia da língua portuguesa*. Lisboa: Livraria Sá da Costa,1984.

Dias, João J. et alii. *Álbum de paleografia*. Lisboa: Editorial Estampa, 1987, p. ix. Apud Machado Filho, Américo Venâncio Lopes. *A pontuação em manuscritos medievais portugueses*. Salvador: Edufba, 2004.

Duarte, Sónia. *Fernão de Oliveira*: Gramática da Linguagem Portuguesa, Fac-simile. Porto: Revista de Estudos Linguísticos da Universidade do Porto, v. 8, p. 249-253, 2013.

Franco, Jose Eduardo; Silvestre, João Paulo. *Gramática da Linguagem Portuguesa.* Fac-simile, introdução e edição atualizada e anotada. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. 2012, p. 101.

Gayo, Felgueiras. *Nobiliário de famílias de portugal*. Braga. Disponível em: http://purl.pt/12151/3/hg-40102-v/hg-40102-v_item3/index.html#/246 . Acesso em 07. set. 2015.

Machado Filho, Américo Venâncio Lopes. *A pontuação em manuscritos medievais portugueses*. Salvador: EDUFBA, 2004, p. 79.

Maruyama, Toru. *Keywor-in contexto inde of the Grammatica da Lingoagem Portuguesa 1536*. By Fernão de Oliveira. Nagoya: Nanzan University, 2001.

Mattos E Silva, Rosa Virgínia. *O Português arcaico*: fonologia, morfologia e sintaxe. São Paulo: Contexto, 2006.

Oliveira, Fernão de. *Grammatica da lingoagem portuguesa*. Lisboa: Biblioteca Nacional de Portugal, 1536.

Paiva, M. H. *Os gramáticos portugueses quinhentistas e a fixação do padrão linguístico*: contribuição da Informática para o estudo das relações entre funcionamento, variação e mudança. Porto. Tese de doutoramento em Linguística Portuguesa apresentada à Faculdade de Letras da Universidade do Porto, 2002.

Torres, Amadeu; Assunção, Carlos. *Gramática da Linguagem portuguesa (1536)* Fernão de Oliveira: Edição Crítica, Semidiplomática e Anastática. Lisboa: Academia das Ciências de Lisboa, 2000, p. 70-76.

SIMPÓSIO 8

SINTAXE PORTUGUESA: CONVERGÊNCIAS, DIVERGÊNCIAS E INFLUÊNCIAS

COORDENADORES**:**

Barbara Gori
(Università di Padova)

Vanessa Castagna
(Università Ca' Foscari di Venezia)

De volta ao futuro da língua portuguesa.
Atas do V SIMELP - Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa
Simpósio 8 - Sintaxe portuguesa: convergências, divergências e influências, 185-202
ISBN 978-88-8305-127-2
DOI 10.1285/i9788883051272p185
http://siba-ese.unisalento.it, © 2017 Università del Salento

O BASILETO CRIOULO DAS ILHAS DE CABO VERDE NO ROMANCE *ODJU D'AGU* DE MANUEL VEIGA

Natalia CZOPEK[1]

RESUMO
O objetivo principal do nosso trabalho é propor uma descrição dos traços morfossintáticos e ortográficos de uma das variedades do crioulo *kabuverdianu* característica da ilha de Santiago. O corpus de exemplos será fornecido pelo romance *Odju d'Agu* de Manuel Veiga, um texto literário que acrescentará ao nosso estudo uma marcação tipológica e estilística necessariamente especial. Na nossa análise, concentrar-nos-emos na descrição das tentativas de uniformização ortográfica do crioulo que, por sua natureza, é uma língua oral. Apresentaremos as vantagens e as desvantagens de três alfabetos propostos para transformar a oralidade na escrita. Além disso, dentro do enquadramento teórico da morfossintaxe de línguas em contacto, concentrar-nos-emos, entre outros, nos processos de expressão das relações de TMA (tempo-modo-aspeto), no sistema dos pronomes e na ordem dos elementos, na concordância entre diferentes partes da oração e na introdução da negação. Pretendemos sistematizar os fenómenos mais relevantes para a morfossintaxe e a ortografia crioula confirmando as teses do próprio autor sobre a existência de regras gramaticais bem definidas.

PALAVRAS-CHAVE: crioulo; Cabo Verde; morfossintaxe; línguas em contacto; ortografia

O objetivo principal do nosso trabalho é propor uma descrição dos traços morfossintáticos e ortográficos de uma das variedades do crioulo *kabuverdianu*, realçando os vestígios deixados pela língua portuguesa como resultado de migrações e mestiçagem entre diferentes povos. O corpus de exemplos será fornecido pelo romance *Odju d'Agu* de Manuel Veiga (2009), nascido na ilha de Santiago, Cabo Verde. Partindo de um corpus literário, o estudo terá uma marcação tipológica e estilística necessariamente especial. Na nossa análise, dentro do enquadramento teórico da morfossintaxe de línguas em contacto, concentrar-nos-emos sobretudo nos processos de expressão das relações de TMA (tempo-modo-aspeto), na ordem dos elementos, na concordância entre diferentes partes da oração e na introdução da negação. Pretendemos observar e sistematizar os fenómenos mais relevantes para a morfossintaxe crioula, acrescentando alguns comentários imprescindíveis sobre a sua uniformização ortográfica e confirmando as teses do próprio autor sobre a existência de regras gramaticais bem definidas. O nosso estudo, que não pretende de nenhuma forma ser

1 UJ, Instituto de Filologia Românica, Departamento de Filologia Portuguesa e Estudos de Tradução, al. Mickiewicza 9A (sala 217), 31-120 Kraków, Polónia, morenat@gmail.com.

exaustivo, pode constituir um ponto de partida para uma investigação mais pormenorizada.

1. O autor e a sua obra. A importância da tradição oral

Manuel Veiga, um dos mais destacados linguistas cabo-verdianos, é autor de vários textos de carácter científico como, por exemplo, *O estudo e a prática do crioulo* (comunicação apresentada no colóquio de Mindelo de 1979), *Breves considerações sobre a escrita do crioulo* (Revista *África*, n.º 6) ou *Diskrison Strutural di Lingua Kabuverdianu* (publicado em 1982, em crioulo registado com o alfabeto fonológico do Mindelo). Na área de ficção, destaca a sua obra *Odju d'Agu* (a primeira edição em 1987), o primeiro romance editado em crioulo, que segue o modelo do conto africano tal como existe ainda na tradição oral da ilha de Santiago (Alamda Duarte, 2003:169). No livro entrelaçam-se as diversas etapas da vivência do autor no campo, na cidade, na mãe-pátria, no estrangeiro, na vida real e virtual. O romance foi escrito como expressão de um desafio lançado à sua própria língua, usada por uma sociedade culturalmente hibrida.

O fator linguístico e a evocação à oralidade são as duas razões principais pelas quais a obra analisada é, aos nossos olhos, muito importante para a literatura cabo-verdiana. A tradição oral costuma ser considerada a fonte primordial e o cofre da história e sabedoria dos povos africanos.[2] A herança oral, guardada e transmitida por mestres da palavra, os chamados *griots*[3], e a literatura africana eram tratadas como "continuidade" já pelo grande representante da Negritude, Leopold Senghor.[4] Para manter o carácter original da mensagem, é bastante importante que esta se transmita na

2 Cf. Postioma (1968): "A palavra no meio africano goza de uma tarefa privilegiada; a palavra que foi pronunciada e produzida pelos antepassados encontra-se hoje como norma doutrinal e moral; ela continua ainda a operar, a instruir, a exortar e a guiar. Em África não falam somente os sábios e os poetas; todos gostam de falar. [...] A palavra é vida, é a expressão da alma, do ser mais profundo, do íntimo do coração. Um homem que não fala é doente ou falecido; falar é mostrar aos outros a própria vida: 'Eu falo logo existo'. [...] A palavra africana é poderosa, dinâmica, porque é um símbolo que permite a uma força entrar em contacto com outro ser".

3 O *griot* é um especialista escolhido ou por linhagem, ou por profissão, e só ele detém o conhecimento dos textos mais longos e especiais, como a epopeia, as genealogias ou a crónica histórica (Leite, 1998: 14-39). O seu papel principal é não deixar que toda a bagagem cultural e histórica da tradição oral africana caia em esquecimento e transmiti-la às gerações posteriores.

4 Vejam-se, por exemplo, as considerações de Leopold Senghor acerca da poesia: "Le Nègre singulièrement, qui est d'un monde où la parole se fait spontanément rythme dès que l'homme est ému, rendu à lui même à son authenticité. Oui la parole se fait poème [...]" (Leite, 1998: 14-39).

língua nacional do povo que sem ser apenas um meio de comunicação, "encerra uma carga eminentemente cultural, afetiva, visto que exprime uma determinada visão do mundo [...] que se insere na prática social de cada povo. [...] Numa situação de bilinguismo, mesmo total, a utilização de uma língua ou de outra não se efetua de forma arbitrária" (Almada Duarte, 2003:22, 128-129)[5] e o crioulo cabo-verdiano, apesar de 90% do seu atual léxico ser de origem portuguesa, é um sistema autónomo capaz de satisfazer as necessidades comunicativas dos seus utilizadores.

2. O *kabuverdianu* e as suas variedades. Definição de basileto

Entre os sistemas linguísticos das ilhas de Cabo Verde podem observar-se algumas divergências que fazem com que o crioulo cabo-verdiano não seja tratado sempre como um sistema único mas também como duas grandes variantes para cada grupo de ilhas, as do Barlavento e as do Sotavento[6], ou um conjunto de muitos sistemas independentes. Distinguem-se três razões principais desta situação:

1. Fatores cronológico-geográficos: o povoamento das ilhas realizou-se em épocas diferentes, sendo a ilha de Santiago primeira a receber colonos, provavelmente em 1462. As comunidades do Barlavento e do Sotavento ficaram isoladas durante muito tempo.

5 Durante a luta de libertação, por exemplo, o crioulo foi, pode-se dizer, a língua da luta.

6 A variante do Sotavento formou-se, após o primeiro povoamento, dos elementos do português dos séculos XV/XVI e das línguas africanas faladas pelos primeiros escravos nas ilhas de Santiago e, poucos anos depois, nas do Fogo, da Brava e do Maio e a do Barlavento (conhecida como a variante do Mindelo) começou a formar-se só a partir dos finais do século XVIII, na ilha de São Vicente, com forte influência do português europeu, como resultado da confluência do crioulo basiletal de Santiago, e foi levada posteriormente às ilhas de Santo Antão, São Nicolau e Boavista. Há quem constate que o sistema de São Nicolau constitui uma interseção entre as variantes do Sotavento e do Barlavento (Delgado, 2009:149). A estabilização da variante do Barlavento deu-se a partir da estabilização da variante do Mindelo, em 1875 (Delgado, 2009: 104, 137). Dulce Almada Duarte (2003) defende que, apesar da variação dialetal, o crioulo é uma língua com unidade suficiente para que haja comunicação entre os falantes das diferentes ilhas e Manuel Veiga (2000a) constata que "[...] a nível de estrutura profunda, existe um único crioulo, razão por que há uma intercompreensão razoável desde as ilhas mais ao Norte (Barlavento) até às ilhas mais ao Sul (Sotavento). [...] não se pode falar de nove crioulos em Cabo Verde, mas sim de um único código que se atualiza, na estrutura de superfície, em diversos dialetos". Só se falaria de vários crioulos no país se não se verificasse a intercompreensão entre os falantes dessa região. A base da formação é um crioulo basiletal dos séculos XV/XVI, do qual nasceram as diferentes variações regionais (Delgado, 2009: 140-141). Portanto, pode-se admitr a existência das duas grandes variantes e seus respetivos dialetos insulares, sendo todos os sistemas intercompreensíveis.

2. Fatores sociolinguísticos: o crioulo cabo-verdiano formou-se no contexto multilingue de interferências entre as línguas trazidas pelos escravos e os dialetos trazidos pelos colonos a um território desabitado.[7]
3. Fatores sociolinguísticos posteriores[8]: diferentes níveis de intensidade de contacto com o português[9], mas também cada vez mais com o inglês e o francês, línguas de maior prestígio social e mais funcionais, que pode originar o processo de descrioulização, isto é, perda por parte do crioulo da sua autonomia estrutural, lexical e semântica devido à entrada de neologismos e estrangeirismos.[10] Este processo é mais característico das cidades onde se pode observar um contínuo de variedades diastráticas. A forma basiletal do crioulo é usada por crioulófonos monolingues e, por não ter recebido influências notórias do português, conserva a estrutura morfossintática que o crioulo adquiriu ao se afirmar e se autonomizar face às línguas que estão na sua origem. É a forma que, além da tradição oral, mais facilmente se pode encontrar na poesia, como, por exemplo, no livro titulado *Noti* de Kaoberdiano Dambará (Alamada Duarte, 2003:181). Adquirindo traços linguísticos próprios do português, pode transformar-se em mesoleto, código muitas vezes encontrado na prosa dos autores bilingues e na fala das pessoas com a mesma característica linguística. Se a influência do português for ainda maior, pode falar-se de acroleto, uma variedade do crioulo profundamente modificada em termos morfossintáticos e lexicais. Assim, é o basileto a forma mais "pura" do crioulo, o chamado "crioulo fundo"[11], que ainda se pode encontrar em várias localidades da ilha de Santiago onde se mantém um certo conservadorismo linguístico, sobretudo nas zonas rurais mais isoladas. Mesmo assim, "é bastante difícil encontrar falantes monolingues que

7 A ilha de Santiago foi povoada com escravos oriundos da costa ocidental africana e com colonos do norte de Portugal, e a ilha de São Vicente, por sua vez, com habitantes das outras ilhas (por exemplo, de Santiago, com um crioulo já consolidado, e de Santo Antão e São Nicolau), dos Açores e do Portugal continental (Delgado, 2009:105-106). O crioulo de Santiago contribuiu então para a formação das variantes das outras ilhas mas a variante do Barlavento ficou muito mais influenciada pelo português.

8 Ver a lista de fatores que têm determinado a evolução do crioulo proposta por Veiga (1982: 32-33).

9 Cf. António Carreira *apud* Almada Duarte (2003:87-88): «[...] no século XVII (e grande parte do século XVIII) houve um verdadeiro êxodo de "homens brancos", nesse período já mais "homens de posses ou de "teres" que de "qualidade", para os rios da Guiné, fugindo ao cerco económico imposto pela série de leis restritivas das atividades mercantis, chegando a população de Santiago a ficar reduzida a "pouco mais de 20 homens brancos [...] a imigração branca (forçada) tomou maior vulto apenas no séc. XIX. Isso quer dizer que, durante quatro séculos, o elemento africano foi largamente preponderante no processo de formação da sociedade cabo-verdiana».

10 Dulce Pereira (*apud* Delgado, 2009:109) defende que este fenómeno começou no século XIX com o povoamento de São Vicente onde muitos termos africanos caíram em desuso devido à generalização do ensino em português e ao desprestígio do crioulo, proibido na administração pública.

11 O chamado "crioulo leve" é típico da ilha de São Vicente, à versão acroletal, mais aportuguesada.

mantenham intatas as estruturas linguísticas nucleares do crioulo cabo-verdiano" (Almada Duarte, 2003:55).

Como se pode ver, então, as divergências observadas entre as ilhas devem-se a um conjunto de fatores geográficos e sociais, ao esquema e à época de formação, às línguas que contribuíram ao seu surgimento, à intensidade do contacto com o português e às migrações.

3. Representação ortográfica do basileto santiaguense

As línguas crioulas costumam ser classificadas como sistemas maioritariamente orais o que, como afirma Dulce Almada Duarte (2003: 26, 123-124)[12], não pode ser razão do seu desprezo, já que todas as línguas do mundo passaram por uma fase de exclusiva oralidade. No caso do *kabuverdiano*, as primeiras tentativas de registo escrito datam do século XIX (Alamada Duarte, 2003:169).[13] Seguem-nas diferentes propostas de estandardização ortográfica que oscilam entre a escrita etimológica e a fonológica sem que se elabore uma versão final e comum para todas as ilhas do arquipélago.[14] A escrita é uma convenção que precisa de ser bem recebida pelos futuros utentes. O caso de Cabo Verde prova a complexidade do problema de padronização ortográfica, já que implica não só considerações linguísticas mas também sociológicas, psicológicas, políticas, pedagógicas e até económicas. Assim, temos de realçar que o objeto da nossa

12 Cf. os testemunhos de António Pusich, José Conrado Chelmichi, Francisco Adolfo Varnhagen e José Joaquim Lopes de Lima, citados pela mesma autora, acerca do estatuto do crioulo no século XIX: "A língua que usam é um ridículo crioulo, diferente em cada ilha na pronúncia, e em muitos termos, sendo como vergonha entre eles, e mui particularmente entre as mulheres, o falarem e o usarem o idioma do Reino. [...] são apenas os filhos de Portugal que ainda falam a língua portuguesa; e, mesmo estes, acostumam-se logo à ridícula linguagem do país, geralmente usada e chamada a língua crioula, idioma o mais perverso, corrupto e imperfeito, sem construção, sem gramática, e que se não pode escrever [...] gíria ridícula, composto monstruoso de antigo português e das línguas da Guiné, que aquele povo tanto preza, o os mesmos brancos se comprazem a imitar [...]. A língua portuguesa pura é por um hábito inexplicável desusada no trato familiar [...] substituíram-lhe uma algaravia mestiça de termos africanos e português antiquado [...] pronunciado velozmente com terminações guturais [...] sem gramática, nem regras fixas, e que varia de ilhas para ilhas".

13 As primeiras obras linguísticas dedicadas ao crioulo são *Os dialetos românicos ou neo-latinos na África, Ásia e América* de Francisco Adolfo Coelho, de 1880, e *Apontamentos para a gramática do crioulo que se fala na ilha de Santiago* escritos por António de Paula Brito em 1885 e publicados em 1888.

14 Almada Duarte (2003:169-170) afirma até que o crioulo tem sido escrito, desde há mais de um século, como um verdadeiro idioleto, segundo o bel-prazer daqueles que experimentam a necessidade de o fazer, indicando como as possíveis razões desta situação o seu estatuto como língua dominada e a sua ausência no processo de escolarização.

análise não é uma grafia padronizada de uma língua escrita mas uma das propostas de registo de uma língua que, apesar de ser maioritariamente oral, chegou a ser utilizada em várias produções inteletuais, como poesia lírica, contos ou crónicas.[15]

Na obra produzida antes da independência nacional observa-se o uso exclusivo da grafia etimológica que em prática consiste na aplicação da ortografia do português para registar, muitas vezes de uma forma imprecisa, os fonemas do crioulo. Por um lado, une o cabo-verdiano com uma língua de maior prestígio mas, por outro, implica a sua subordinação diacrónica, sem fornecer instrumentos para representação de todas as variedades insulares (Alamada Duarte, 2003: 187-194).[16] É a chamada escrita tradicional, de escassa sistematicidade e pouco económica, pois para o mesmo fonema existem vários grafemas, refletindo muitas vezes marcas regionalistas da proveniência do autor. Após o primeiro colóquio linguístico realizado em Cabo Verde em abril de 1979, conhecido como Colóquio do Mindelo, alguns autores, na sua maioria de Santiago, começaram a servir-se do alfabeto fonológico (Alamada Duarte, 2003:174). Este sistema tem como principal objetivo a preservação da autonomia fonética do crioulo, afastando a sua ortografia da escrita portuguesa e diminuindo o perigo de descrioulização. Escolheu-se a variante de Santiago[17] para elaboração de um alfabeto (o chamado "alfabeto do chapéu") no qual cada grafema corresponde a um fonema e cada fonema a um grafema, sendo, portanto, a relação entre grafemas e fonemas biunívoca.[18] Recomenda-se a adaptação dos grafemas do IAI (alfabeto do Instituto Africano Internacional), uma adaptação do IPA (Alfabeto Fonético Internacional). Em consequência, o alfabeto crioulo contêm 5 vogais orais: a, e, o, i, u; 5 vogais nasais: an, en, on, in, un; e 20 consoantes: b, s, d, f, g, ẑ, ĵ, l, Î, m, n, n^, p, k, r, t, v, ŝ, ĉ, z, sendo o ^ sinal diacrítico de palatalização.[19] Como uma proposta nova, o alfabeto fonológico era para ser debatido pela população bilingue, o que nunca aconteceu. O sistema não se

15 Veja-se a lista dos textos publicados em crioulo em Almada Duarte (2003:171-179).

16 A autora alude, entre outros, ao exemplo do *e* final pronunciado em Santiago como [i], o que resultaria na seguinte representação fonológica: *sodadi*, *parenti*, *noti*; e etimológica: *sodade*, *parente*, *note*. Neste último caso, nota-se uma tendência à descrioulização pois as diferenças de carácter fonológico não são relevantes.

17 Cf. Almada Duarte (2003:193-194): a variante de Santiago foi escolhida por ter o maior número de falantes, por ter conservado melhor o vocalismo dos étimos, por ter menos casos de morfofonologia e por razões sócio-políticas e culturais, como a sua proximidade do crioulo da Guiné- Bissau. Cf. também Veiga (1982:21).

18 Esta relação não se observa na escrita etimológica na qual temos, por exemplo, quatro representações gráficas do fonema [s]: *s*, *c* (+ *e*, *i*), *ç* ou *ss*; ou quatro realizações fonológicas do grafema *s*: [s], [z], [ʒ] e [ʃ].

19 A correspondência das consoantes do alfabeto etimológico é a seguinte: s (s, c, ss, ç); g (g, gu); ẑ (j, ge, gi); ĵ (dj); Î (lh); n^ (nh); k (c, qu); r (r, rr); ŝ (ch, s, x); č (tx); z (z, s, x). Cf. as regras ortográficas propostas no Colóquio em Delgado (2009:339-341) e em Veiga (1982:29-50) .

oficializou propulsando a manutenção da tradição etimológica. No entanto, podem se indicar alguns casos do seu uso semi-oficial (Almada Duarte, 2003:200-203).[20] Logo depois do Colóquio, Manuel Veiga realizou um estudo comparativo de quatro variantes do crioulo cabo-verdiano *Diskrison Strutural di Lingua Kabuverdianu*, que foi publicado inteiramente em crioulo de acordo com as regras da escrita fonológica.

Em 1989, como resposta às críticas dirigidas aos dois sistemas gráficos, no Fórum Internacional da Praia apresentou-se uma proposta de alfabeto situada entre a prática tradicional e a escrita fonológica que também não chegou a ser oficializada.[21] Em 1993, criou-se um grupo para a padronização do alfabeto que, tomando em consideração tanto fatores linguísticos como sociolinguísticos, apresentou o ALUPEC (Alfabeto Unificado para a Escrita do Cabo-verdiano), que visava juntar os dois modelos, o etimológico e o fonológico, isto é, a economia e o fator histórico. De acordo com as suas regras, cada som corresponde a um símbolo e todas as letras são de base latina.[22]Constatou-se também que, no futuro, seria preciso criar dois alfabetos interdialetais para cada grupo de ilhas. O ALUPEC despertou várias controvérsias, por exemplo relativamente à introdução de alguns sons ou às regras de acentuação mas acabou por ser aprovado através da lei, em 1998, como suficientemente capaz de encontrar soluções para um país de multiplicidade de variantes.

Na sua obra de ficção *Ofu d'Agu*, publicada pela primeira vez em 1987, Manuel Veiga optou pelo basileto registado com o alfabeto do Mindelo.[23] No entanto, na edição de 2009 seguem-se as modificações introduzidas pelo ALUPEC, visíveis já no título da obra – *Odju d'Agu*.[24] Por conseguinte, podem-se observar as seguintes transformações que sofre a oralidade ao ser registada na escrita:

3.1 Sistema vocálico e consonântico[25]

Adotam-se alguns ajustamentos relativamente à escrita etimológica. O chamado sistema de "chapéu de	*dja* (já)[27]; *txigaba* (chegava); *djunta* (juntar); *jiradisku* (gira-discos); *katxor* (cachorro); *midju* (milho); *viaji* (viagem);

20 A autora menciona também alguns casos de uso das duas grafias ao mesmo tempo, como *Na Kantar di Sol* de Euricles Rodrigues (1991).
21 Cf. a lista das modificações propostas no Fórum da Praia em Almada Duarte (2003:202-204) e Veiga (2000a:12-15).
22 Cf. as regras ortográficas do ALUPEC em (Delgado, 2009:343-366) e Veiga (2000a:15-17) .
23 Porém, o próprio Manuel Veiga (2000c:263) afirma que a escrita é apenas um meio e não um fim; um sistema arbitrário de transferênciada linguagem oral, o seu suporte subsidiário.
24 Cf. http://www.nhaterra.com.cv/index2.php?option=com_content&do_pdf=1&id=1005 (15.09.2015)
25 Nesta parte, seguem-se as regras descritas em Delgado (2009:342-367).

palatalização" fica modificado pela introdução dos símbolos ***tx*** (pelo *tch* etimológico e *ĉ* do alfabeto do Mindelo), ***dj, nh, x, j*** **e** ***lh***.[26]Recuperaram-se, portanto, muitos **palatais** etimológicos, alguns com simplificações (dígrafo pelo trígrafo, como o *tx* pelo *tch*)	*fidju* (filho); *murutxa* (murchar); *dinheru* (dinheiro); *ta intxiba* (enchia-se); *matxicadu* (machucado); *xanpanhi* (champanhe); *kunpanheru* (companheiro); *sinhor* (senhor); *diriji- nos* (dirigir-nos); *ralijozu* (religioso); *nha* (meu/minha); *txon* (chão); *intilijenti* (inteligente); *txeu* (cheio); *dirijenti* (dirigente); *jestikulaba* (gesticulava); *jente* (gente); *imajiná* (imaginar); *kaminhu* (caminho); *mantxa* (mancha); *burgónha* (vergonha); *trabadja* (trabalhar); *jéstu* (gesto); *matxu* (macho); *mudjer* (mulher); *unha* (unha); *Rejina* (Regina); *burmedju* (vermelho); *kanpaínha* (campainha); *djustisa* (justiça); *rijimi* (regime); *txobe* (chover); *txuba* (chuva); *kumunhan* (comunhão); *txiga* (chegar); *koraji* (coragem); *paxon* (paixão); *atxa* (achar); *intxi* (encher); *txupa* (chupar); *konsedja* (aconselhar); *tosinhu* (toucinho); *lonji* (longe); *kexa* (queixa); *paxon* (paixão); *txera* (cheirar); *txora* (chorar); *sunha* (sonhar); *bédjus* (velhos); *fulha* (folhar); *fixon* (feijão); *grexa* (igreja)
Conservam-se algumas outras letras da escrita etimológica (*s, g, z*), na maior parte dos casos com o valor de biunivocidade que não possuíam antes. Os sons [s] e [z] têm uma representação ***s*** e ***z***, respetivamente, mas podem observar-se raras hesitações ortográficas na representação do *s* com o *x* e na representação do [z] com o *s*	*algen* (alguém); *kabésa* (cabeça); *pozison* (posição); *prisizamenti* (precisamente); *sigi* (seguir); *sértu* (certo); *sivilizason* (civilização); *sukri* (açúcar); *sédu* (cedo); *rasebe* (receber); *sen* (sem); *nase* (nacer); *sénpri* (sempre); *koza* (coisa); *isu* (isso); *klasi* (classe); *selebra* (celebrar); *izami* (exame); *prizidenti* (presidente); *abundansa* (abundância); *atenson* (atenção); *múzika* (música); *dizafinadu* (desafinado); *forsa* (força); *sivil* (civil); *injustisa* (injustiça); *izénplu* (exemplo); *dizigualdadi* (desigualdade); *diféza* (defesa); *siénsa* (ciência); *bosê* (você); *ningen* (ninguém); *konsigi* (conseguir); *raspirason* (respiração); *satisfase* (satisfazer); *liseu* (liceu); *kuazi* (quase); *buluza* (blusa); *atrazu* (atraso); *dezusper*

27 Todos os exemplos citados provêm do romance de Manuel Veiga, *Odju d'Agu*, edição de 2009, pelo Instituto da Biblioteca Nacional e do Livro, na cidade da Praia (páginas 9-31).

26 Cf. Veiga (1982:37): Os sons representados antigamente por ĉ e ĵ, e agora por tch e dj, podem ser resultado da influência do substrato africano ou, no primeiro caso, do português antigo. "Segundu opinion di ĉeu algen (Baltasar Lopes, Dulce Duarte, Rosine Santos) tudu palavra ki na purtuges arkaiku ta skrebeda ch y ta prununsiada ĉ kontinua ĉ na kriolu, inbóra ivuluson diakróniku di purtuges transforma tudu kazu di ch (ĉ) antigo na ch (ŝ)".

	(desespero); *okazion* (ocasião); *présa* (pressa); *izistiba* (existia); *izisténsia* (existência); *brasu* (braço) mas: *xintadu* (sentado); *fase* (fazer); *kasa* (casa); *xinti* (sentir); *paxénxa* (paciência); *nxina* (ensinar); *rikésa* (riqueza)
A letra ***k*** passa a representar o fonema [k] em todos os contextos[28]	*ki* (que); *fika* (ficar); *kai* (cai); *ken* (quem); *makaku* (macaco); *kuazi* (quase); *skina* (esquina); *fraku* (fraco); *kustumadu* (acostumado); *ku* (com); *krê* (querer); *kumida* (comida); *sukri* (açúcar); *kuarta* (quarta), *klasi* (classe); *kel* (aquele); *riku* (rico); *Áfrika* (África); *kanpu* (campo); *kintal* (quintal); *branku* (branco); *pur kauza di kanpanha* (por causa da campanha); *kaí* (cair); *elokuenti* (eloquente); *kaba* (acabar); *béku* (beco); *skuridon* (escuridão); *porku* (porco); *diklara* (declarar); *koraji* (coragem); *kazaku* (casaco); *kinhentus* (quinhentos); *kexa* (queixar)
O ***e*** mudo não se regista ou é substituído pelo ***i***. Este fenómeno pode-se observar raramente na terminação nasal –***em***.	*dizénbru* (dezembro); *ki* (que); *tardi* (tarde); *ignoranti* (ignorante); *parti* (parte); *xanpanhi* (champanhe); *krimi* (crime); *idadi* (idade); *di* (de); *pidi* (pedir); *dizigualdade* (desigualdade); *stranhamenti* (estranhamente); *bistidu* (vestido); *filisidadi* (felicidade); *dinati di* (diante de); *diklara* (declarar); *antis di* (antes de); *xinti* (sentir); *izatamenti* (exatamente); *entritanto* (entretanto); *ómi* (homem)
O verbo ***ser*** na terceira pessoa do singular (*é* ou *ê* etimológicos; *e* no alfabeto do Mindelo) acaba por ter a forma de ***é*** (com o acento gráfico discutível por causa da perda da sua função distintiva)	*sumóla é na Grexa* (a esmola é na igreja); *si raspósta é sénpri omésma koza* (a sua resposta é sempre a mesma); *tudo é fésta, é alegria* (tudo é festa, é alegria); *kauberdianu é negru* (cabo-verdiano é negro); *es koza é mute inportante* (esta coisa é muito importante); *kuzé ki é lei* (o que é que é lei)
A **nasalização** continua a ser marcada pelo ***n*** e nunca pelo *m* O ***N*** representa convencionalmente o pronome da primeira pessoa do singular Observam-se raras hesitações na representação do ditongo –***ão*** e poucos casos de manutenção do til e de perda da	*dizénbru* (dezembro)*; ténpu* (tempo)*; kunpra* (comprar)*; ken* (quem); *anton* (então); *ninhun* (nenhum); *idukason* (educação); *nporta* (importar); *sénpri* (sempre); *ten* (tem); *fixon* (feijão); *algen* (alguém); *kunpanheru* (companheiro); *pavon* (pavão); *gratidon* (gratidão); *jardin*

28 Cf. Doneux (2000:153): A decisão de introduzir a letra k no alfabeto de Cabo Verde despertou muita polémica , por vezes "de caráter extremamente emocional. Pouco faltou para se ter feito disso um símbolo nacionalista". No entanto, o autor defende a sua presença como um elemento analógico à grafia de muitas línguas africanas, que pode favorecer a uniformização.

nasalidade na terminação - ***em***	(jardim); *txon* (chão); *kunpridu* (comprido); *inportante* (importante); *tenporal* (temporal); *raspirason* (respiração); *linpaba* (limpaba); *pon* (pão); *lenbra* (lembrar); *non* (não); *izénplu* (exemplo); *bon* (bom); *pulmanhan* (pela manhã) *N ka sa ta konta* (eu não estou a contar); *N sta odjâ* (eu estou a olhar); *N prifiri ser labrador di txon* (eu prefiro ser lavrador de chão) mas: *mãi* (mãe); *perdisãu* (perdição); *skuridãu* (escuridão); *kumunhan* (comunhão); *tanbe* (também); *aonte* (ontem)
A **vibrante** simples e múltipla continuam com a mesma representação ***r***, já que os falantes do Sotavento, sobretudo do crioulo basiletal, não fazem esta distinção ao nível da oralidade	*buru* (burro); *téra* (terra); *interogason* (interrogação); *bariga* (barriga); *sigaru* (cigarro); *korenti* (corrente); *karu* (carro); *tereru* (terreiro); *móre* (morrer); *porada* (porrada); *géra* (guerra)
O ***b*** continua a ter maior número de ocorrências do que o ***v***[29]	*obi* (ouvir); *bida* (vida); *nobidadi* (novidade); *bira* (virar); *baka* (vaca); *kabalu* (cavalo); *uba* (uivar); *burgónha* (vergonha); *Kauberdi* (Cabo Verde); *bara berdi* (vara verde); *bá* (vai); *burmedju* (vermelho); *burgónha* (vergonha); *labanta* (levantar); *baleba* (valia); *trabesa* (atravessa); *bês* (vez); *talbês* (talvez); *raiba* (raiva); *txuba* (chuva); *labrador* (lavrador); *debeba* (devia); *kutubélu* (cotovelo); *bistiba* (vestia) mas: *movimentu* (movimento); *sivilizason* (civilização); *vive* (viver); *governador* (governador); *kabuverdianu* (cabo-verdiano); *palavra* (palavra); *gravata* (gravata); *salva* (salvar); *pavon* (pavão); *divagarinhu* (devagarinho); *povu* (povo); *duvida* (duvidar)
Os **ditongos** reduzem-se na maior parte dos casos	*obi* (ouvir); *roku* (rouco); *dinheru* (dinheiro); *noti* (noite); *koza* (coisa); *sekretáru* (secretário); *poku* (pouco); *dotorado* (doutorado); *baxu* (baixo); *dexa* (deixa); *dipôs* (depois); *paxon* (paixão); *otus* (outros); *propretáriu* (proprietário); *kunpanheru* (companheiro); *mute* (muito); *asnera* (asneira); *stranjeru* (estrangeiro) mas: *aniversáriu* (aniversário); *inpériu*

29 Cf. Veiga (2000a:36): Verifica-se uma maior presença do *v* nas variantes com mais contacto com o português, em empréstimos mais recentes ou termos científicos, nos meios urbanos e nos idioletos dos estudantes. No entanto, para unificar o sistema, aconselha-se o uso do *b*.

	(império); *interogatóriu* (interrogatório); *izisténsia* (existência); *kuarta* (quarta); *féria* (férias)
Eliminação do ***h* mudo**	*óra* (hora); *ómi* (homem); *ónra* (honra); *onéstu* (honesto); *órta* (horta)
Observam-se **hesitações** ortográficas	*mosinhu* / *moxinhu* (mocinho); *jente* / *gentis* (gente); *koza* / *kusa* (coisa); *kasa* / *kaza* (casa); *Kabuverdi* / *Kauberdi* / *Kabeverde* (Cabo Verde); *kauberdianu* / *kabuverdianu* / *kabeverdiane* (cabo-verdiano); *salba* / *salva* (salvar); *spese* / *spésia* (espécie); *mãi* / *mai* (mãe); *non* / *nau* (não); *bariga* / *barriga* (barriga); *fuska-fuska* / *fuskafuska* (o lusco-fusco); *pur izénplu* / *prizénplu* (por exemplo)
Epêntese de um ***i*** para separar grupos consonânticos (fenómeno presente na realidade linguítica brasileira)	*abisentista* (absentista); *diginidadi* (dignidade); *diministrador* (administrador)
Elipse do ***e* protético**	*e staba stendedu* (ele estava estendido); *skóla* (escola); *ta stranhaba* (estranhava); *spese* (espécie); *skese* (esquecer); *stranhamenti* (estranhamente); *nforka* (enforcar); *spiritisme* (espiritismo); *nbarasadu* (embaraçado); *sukuru* (escuro); *skina* (esquina); *skada* (escada); *skritu* (escrito); *nganadu* (enganado); *splorason* (exploração); *ngorda* (engordar); *sprimi* (exprimir); *spritu* (espíritu); *speransa* (esperança); *stikadu* (esticado); *spanta* (espantar); *stranjeru* (estrangeiro)

3.2 Acentuação[30]

Na maior parte, as palavras foram definidas como **paroxítonas**, sendo o uso do acento gráfico desnecessário	*kultura* (cultura); *korpu* (corpo); *bistidu* (vestido); *prizidenti* (presidente); *kumunismu* (comunismo); *kunfiadu* (confiado)
O ***e*** e o ***o* abertos** são sempre acentuados em qualquer contexto por causa do menor rendimento funcional	*dizénbru* (dezembro)*; pórta* (porta)*; rulójiu* (relógio)*; dór* (dor)*; ténpu* (tempo)*; óra* (hora)*; stória* (estória)*; kabésa* (cabeça)*; róda* (roda)*; sédu* (cedo); *kórda* (corda); *raspósta* (resposta); *déntu* (dentro); *fómi* (fome); *éra* (era); *prétu* (preto); *ómi* (homem); *mésmu* (mesmo)
As palavras **proparoxítonas** são acentuadas	*Áfrika* (África)*; sétimu* (sétimo)*; patriótiku* (patriótico)*; úniku* (único)*; teolójiku* (teológico)*; lójika* (lógica)*;*

30 Cf. Delgado (2009:356-367) e Veiga (2000b:197).

	múzika (música)*; kósmiku* (cósmico)
Em Santiago, o acento não se coloca nas **formas verbais**. Observam-se raras exceções	*nase* (nascer); *kria* (criar); *rasebe* (receber); *skese* (esquecer); *nforka* (enforcar); *fase* (fazer); *rusponde* (responder); *troka* (trocar) mas: *devê* (dever); *xicotiâ* (chicotar); *diportâ* (deportar); *odjâ* (olhar); *ruspeitâ* (respeitar); *imajiná* (imaginar); *falá* (falar)
O **apóstrofo**, que assinalava a elisão de letras, representando fielmente a oralidade e evitando alguns encontros de consoantes, devia ser substituído pelo *e* mudo, o que não se observa no nosso corpus	*e ka sabe kus'é ki é fómi* (não sabe o que é fome); *oxi N ka'ra dotor y nha pai ka éra riku* (hoje eu não era doutor nem o meu pai era rico); *bo skesê d'moral* (tu esqueces-te da moral); *d'aonte* (de ontem); *n' el* (nele/nela); *brinká k'un koza k'é sagróde* (brincar com uma coisa que é sagrada)
O **hífen** usa-se na ligação do verbo com o pronome do objeto, de alguns advérbios de lugar com pronomes, em pronomes demonstrativos compostos e na formação de novos conjuntos semânticos	*fla-l* (falar-lhe); *fla-m* (falar-me); *purgunta-nhos* (perguntar-nos); *dexa-l* (deixar-lhe); *mamai di-meu* (a minha mãe); *bô-noiti* (boa noite); es *gentis-li* (essa gente ali); *ngana-u* (enganá-lo); *unde-u* (onde estás tu); *kér-dizer* (quer dizer); *kel-li* (aquele ali); *ka-u duvida* (não duvide); *lus fuska-fuska* (o lusco-fusco); *pónta-pé* (pontapé)
Divergências na acentuação	*vive* / *vivê* (viver)*; bá* / *ba* (vai); *bés* / *bês* (vez)

4. Alguns traços morfossintáticos[31]

Abandono parcial da marcação do **género**, desconhecido nas línguas africanas. Marcação arbitrária do sexo por construções perifrásticas. No crioulo basiletal, o sexo é menos evidente nos substantivos inanimados (prevalece a forma masculina)[32]. Observam-se raros casos de concordância de gênero, mais típicos no caso das ilhas de Barlavento	*un bês* (uma vez); *un skóla* (uma escola); *un viaji* (uma viagem); *ku vós roku* (com uma voz rouca); *saúdi fraku* (saúde fraca); *koza k'é sagrode* (coisa que é sagrada); *koxa rodondu* (coxa redonda); *karni salgadu* (carne salgada); *stréla burmedju* (estrela vermelha); *purmeru kusa* (a primeira coisa); *es interogason* (esta interrogação); *es momentu* (esse momento); *kel skolinha* (aquela escolinha); *kel dia* (aquele dia); *nha fidju* (o meu filho); *nha genti* (a minha gente); *si diplóma* (o seu diploma); *si kabésa* (a sua cabeça); *otu*

31 Cf. Santos (2000:178-187).

32Cf. Delgado (2009:268-269, 278): Principalmente na ilha de Santiago, onde ainda sobrevivem os vestígios do crioulo basiletal, o género não tem qualquer pertinência funcional no sistema de comunicação. Nos meios urbanos, onde se observam os efeitos do processo de descrioulização, é mais frequente a atualização da marcação do género.

	okazion (outra ocasião); *un fidju matxu* (um filho macho) mas: *mudjer bunita* (mulher bonita)
Perda parcial das oposições de **número**. Diferentes maneiras da sua marcação (adjetivo de quantidade, um numeral, um pronome, um coletivo ou, simplesmente, o contexto)[33] Em Santiago, não são raros os casos de substantivo flexionável com determinante na sua forma básica.	*tudu mininu* (todos os meninos); *tudu nhas koléga* (todos os nossos colegas); *odja ku si própi odju* (ver com os seus próprios olhos); *18 anu di idadi* (18 anos de idade); *nos é branku* (nós somos brancos); *tude spese de mikrobe* (todas as espécies de micróbios); *nos tudu* (nós todos); *três bês* (três vezes) *bus mudjer* / *bu mudjeris* (tuas mulheres); *gentis grandi* (gente grande); *txeu gentis* (muita gente); *tudu mosinhus* (todos os mocinhos); *kolégas kontenti* (colegas contentes); *ideias komunista* (ideias comunistas), *ses porku* (os seus porcos)
Inexistência do **artigo definido**. Determinação do substantivo por um demonstrativo. Uso dos artigos indefinidos com a prevalência da forma masculina	*Sigi vós di Papai-Grandi* (seguir a voz do Papai-Grande); *ta kortaba kel silénsiu* (cortava o silêncio); *e ka gosta di livru* (ele não gosta dos livros); *nha genti* (a minha gente); *tudu tripa di bariga* (todas as tripas da barriga) *un bês* (uma vez); *un stória* (uma estória); un figura (uma figura); *un koza* (uma coisa); *un skóla* (uma escola); *nun faíska* (numa faísca)
Ausência da **flexão verbal** e a resultante **impossibilidade de omissão do sujeito**. Os verbos reduzem-se à forma do infinitivo com apócope do –r, com exceção dos verbos *ter*, *vir* e *ir* Sistema verbal com morfemas auxiliares que indicam o tempo e o aspeto (privilegiado, como nas línguas africanas)	*N ka tene pa N troka-nho ku muéda* (eu não tenho troco); *Es vós éra di si netinhu* (essa voz era do seu netinho); *es ben fla-m* (vêm dizer-me); *e teneba gana di bai* (ele tinha vontade de ir); *foi si ki nhu Pilonkan bira propretáriu* (foi assim que o senhor Pilonkan se tornou proprietário); *nu ten ki fase tudo* (nós temos que fazer tudo); *ka foi inútil* (não foi inútil) *ta kustumaba djunta* (costumaria juntar); *ku vós roku y ta treme* (com a voz rouca e tremendo); *sa ta jestikulaba* (estava a gesticular); *dja daba el dja* (já tinha dado)
Inexistência de formas verbais para indicar o **conjuntivo**. Morfemas modais *ma* (introduz orações que expressam situações factuais) e *al* (equivalente a *haver de* em enunciados hipotéticos)	*Se bosê repará drete* (se você reparar bem); *si N sabeba ta fika sô* (se eu soubesse que estava a ficar sozinho); *mésmo ki txuba ta txobe* (mesmo que chova); *nos profesor konta-nu ma un bês gentis grandi* (o nosso professor contou-nos [que] uma vez gente grande); *kusé ki N*

33 Estas modificações no sistema nominal são resultado da influência dos sistemas de classes nominais africanos.

	al fase ku nha fidju? (o que hei de fazer com o meu filho?); *e al konsigi djunta dinheru* (ele há de conseguir juntar o dinheiro)
Reduplicação, muitas vezes com traços onomatopaicos, que sugere origem ou influência africana e tem, na maioria dos casos, função enfática	*lus fuskafuska* (uma luz muito escura); *tudu éra flanflan* (tudo abundava); *djardjarido* (nervoso); *e motxuka-l motxóku* (ele machuca-o machucado); *Ntóni ba ta matxi-matxi* (o António ia comportar-se como macho)
Emprego da **forma verbal não marcada** desde que o aspeto e o tempo sejam marcados no primeiro verbo	*Rulójiu sa ta markaba 15h12 kantu Palu obi algen* (O relógio estava a marcar 15h12 quando o Paulo ouvir [ouviu] alguém); *foi si ki nhu Pilonkan bira propretáriu* (foi assim que o senhor Pilonkan virar [se tornou] proprietário)
Emprego do ***e*** (variante contextual de *el*) como pronome pessoal *ele/ela*	*e staba stendedu* (ele estava estendido); *e fla-l* (ele disse-lhe); *e ba buska* (ele vai buscar); *e ba dexa na kasa* (ele vai deixar em casa) mas: *nhos ka pode más ku el* (nós não podemos mais com ele); *Paxon?! Anton na el N krê vive* (Paixão?! Então nela quero viver); *el inda é más rigorós ki si pai* (ele ainda é mais rigoroso que o seu pai)
Morfema negativo ***ka***.[34] Negação dupla	*nha pai ka éra riku* (o meu pai não era rico); *ka baleba péna* (não valia a pena); *N ka sabe* (não sei); *mas ka-u fla-m nau* (não me digas não) *ka sa ta konprendeba nada* (não estava a compreender nada); *ka konxeba nin téra di si mai* (não conhecia nem a terra da sua mãe); *nu ka sa ta pâpia nin di moral nin di fésta* (não estamos a falar nem da moral nem da festa);
Elipse da **preposição**, emprego facultativo ou usos atípicos	*txigaba kel óra* (chegava àquela hora); *dja djuntaba na el* (já se juntava a ele); *xintadu na si moxinhu* (sentado com o seu mocinho); *déntu sol [...] déntu di agu* (ao sol e dentro da água); *ken pode obriga negru trabadja txon* (quem pode obrigar o negro a trabalhar muito); *raspirason komesa ta subi-l* (a respiração começa a subir-lhe); *Rejina torna labanta* (a Regina volta a levantar); *el txega na kaza* (ele chega a casa)

34 Cf. Santos (2000:178): De acordo com a autora, a etimologia que se propõe para este morfema (nunca > ka) é pouco provável pois na evolução natural de línguas não se observa a queda da sílaba tónica.

Reduplicação e contração dos **pronomes** com advérbios de lugar	*si nhos nhos nase la y nhos ka móre* (se [te]) tivesses nascido lá e se não [te] morreres); *ke-li* (aquele/aquela/aquilo ali);
Padrão reduzido dos **pronomes de complementos direto e indireto**. Ênclise dos complementos	*konta-nu* (contou-nos); *fla-l* (falar-lhe); *nu ten ki suporta-l* (nós temos que suportá-lo); *e ba ta pô-s na fila* (ele vai pô-lo/la na fila)
Padrão reduzido dos **pronomes possessivos. Possessivos compostos** que funcionam apenas como um único lexema ou que podem funcionar como lexemas independentes	*si pórta* (a sua porta); *si netinhu* (o seu netinho); *nos profesor* (o nosso professor); *nos téra* (a nossa terra); *tudu nos amigu* (todos os nossos amigos); *nha pensamentu* (o meu pensamento); *ses fidju* (os seus filhos); *bu kabésa* (a tua cabeça); *e staba ku korpu di si irmon na di-sel* (ele estava com o corpo do seu irmão no dele);
Falta de **pronomes reflexos** ou usos atípicos	*un rapasinhu ki txomaba Zé* (um rapazinho que se chamava Zé) *si nhos nhos nase la y nhos ka móre* (se [te]) tivesses nascido lá e se não [te] morreres)
Importação do paradigma português de **advérbios**, com modificações fonéticas e casos de aglutinação	*di vês inkuandu* (de vez em quando); *undi* (onde); *omésmo ténpu* (ao mesmo tempo); *tudu bês ki* (todas as vezes que); *inkuantu* (enquanto); dispôs di (depois de); *pulmanhan* (pela manhã); *otrabês* (outra vez); *sinseramenti* (sinceramente), *dundi* (de onde); *dibaxu di* (debaixo de)
O morfema ***ku*** e a conjunção copulativa ***y*** como partículas de coordenação sintática	*bida y situason* (vida e situação); *gentis grandi ku nobu* (gente grande e nova); *téra di si mai ku pai* (a terra da sua mãe e do seu pai); *dia ku noti* (dia e noite)
Falta de **nexos** de coordenação e subordinação	*fladu é nos distinu* (diz-se [que] o nosso destino)
Construções **impessoais** com as formas do particípio	*sugundu ta fladu* (segundo se diz); *fladu é nos distinu* (diz-se que o nosso destino); *fladu nos é di Rubera Séka* (diz-se que somos da Ribeira Seca)
Uso do verbo ***ter*** em vez de ***haver***	*ten txeu gentis* (há muita gente); *si inférnu ka ten* (se não há inferno)

5. Léxico

Aglutinação e composição, ou seja, síntese dos elementos do sintagma numa unidade nova	*kretxeu* (*kre* < querer + *txeu* < cheio – querer muito, bem amado). No entanto, usa-se também o termo *amor*. A palavra *txeu* aparece no corpus com o significado de 'muito', junto com o empréstimo português *mute*. *kebra-djudjun* (*kebra* < quebrar + *djudjun* < jejum)

Uso frequente dos chamados ***nominhus di kaza*** como resultado do chamado processo de duplicação[35]	*Palu do Djódja*; *Zé di Béba*; *Papai-Grandi*; *Djon di Mana; Xupai;Kulau; Pirnari; Pilonkan; Ntóni; Xubénga*; *Figinha*
Diminuitvos como marcas de aproximação afetiva ou do desprezo por parte do falante	*netinhu* (netinho); *rapasinhu* (rapazinho); *divagarinhu* (devagarinho); *pontinha* (pontinha); *bokadinhu* (bocadinho); *skolinha* (escolhinha); *Pedrinhu* (Pedrinho); *dinheirin* (dinheirinho)

6. Conclusões

Os traços caraterísticos do crioulo da ilha de Santiago que acabamos de observar na obra analisada levam-nos a concluir que, apesar de serem seguidas as regras do ALUPEC, ainda se podem notar algumas hesitações quanto à ortografia ou acentuação que, neste caso, podem ser resultado do idioleto do autor. No campo da morfossintaxe ressaltam os traços distintivos da ilha, por exemplo, o sistema dos pronomes, e um certo conservadorismo, típico da variedade funda do crioulo, que já não se observa, por exemplo, em São Vicente. Feita a nossa análise, concluímos, como o faz também Dulce Almada Duarte, que o crioulo não é produto de uma deformação do português mas, antes, resultado da confrontação deste com as línguas africanas (Almada Duarte, 2003: 169). Adquiriu um grau de autonomia e funcionalidade notáveis que fazem com que seja uma ferramenta adequada para satisfazer todas as necessidades comunicativas dos seus usuários.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bibliografia ativa:
Veiga, Manuel (2009), *Odju d'Agu*, Instituto da Biblioteca Nacional e do Livro, Praia.

Bibliografia passiva:
Almada Duarte, Dulce. 2003. *Bilinguismo ou diglossia?*. Mindelo: Spleen Edições.

Delgado, Carlos Alberto. 2009. *Crioulos de base lexical portuguesa com fatores de identidades em Africa. O caso de Cabo Verde*. Praia: Instituto da Biblioteca Nacional e do Livro.

35 Cf. Delgado (2009:269-273): Uma pessoa pode ser conhecida por dois nomes – pelo nome de batismo e pelo nominho de casa, ou alcunha, no âmbito de um paradigma afetivo. Vejam-se os processos de formação dos nominhos descritos pelo autor. Como se pode deduzir, as alcunhas podem ser, por exemplo, diminutivos do nome do batismo mas também podem ser resultado de decisões arbitrárias da família, não tendo nenhuma relação com o nome oficial.

Doneux, Jean. 2000. A propósito do papel dos linguístas... e dos outros na determinação da escrita duma língua. In: Veiga, M. (Org.). *I.º Colóquio Linguístico Sobre o Crioulo de Cabo Verde*. Mindelo: INIC. p. 143-155.

Leite, Ana Mafalda. 1987. "Odju d'Agu" de Manuel Veiga: uma proposta de leitura. *África. Revista de Centro de Estudos Africanos da USP,* n.°10. São Paulo: USP, p. 162-168.

Leite, Ana Mafalda. 1998. *Oralidades & escritas nas literaturas africanas*. Lisboa: Edições Colibri.

Postioma, Adalberto da. 1968. *Filosofia Africana*. Luanda: Seminário Arquiepiscopal.

Santos, Rosine. 2000. Relações entre o crioulo e as línguas africanas. In: Veiga, M. (Org.). *I.º Colóquio Linguístico Sobre o Crioulo de Cabo Verde*. Mindelo: INIC. p. 167-187.

Veiga, Manuel. 1982. *Diskrison Strutural di Língua Kabuverdianu.* Lisboa: Plátano Editora.

Veiga, Manuel (Org.). 2000a. *I.º Colóquio Linguístico Sobre o Crioulo de Cabo Verde*. Mindelo: INIC.

Veiga, Manuel. 2000b. Estudar o crioulo é desenvolver a nossa terra. In: Veiga, M. (Org.). *I.º Colóquio Linguístico Sobre o Crioulo de Cabo Verde*. Mindelo: INIC. p. 191-199.

Veiga, Manuel. 2000c. Breves considerações sobre a escrita do crioulo. In: Veiga, M. (Org.). *I.º Colóquio Linguístico Sobre o Crioulo de Cabo Verde*. Mindelo: INIC. p. 263-275.

De volta ao futuro da língua portuguesa.
Atas do V SIMELP - Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa
Simpósio 8 - Sintaxe portuguesa: Convergências, divergências e influências, 203-221
ISBN 978-88-8305-127-2
DOI 10.1285/i9788883051272p203
http://siba-ese.unisalento.it, © 2017 Università del Salento

ECOS DA REMARCAÇÃO DO PARÂMETRO DO SUJEITO NULO NO PB: O CASO DAS SENTENÇAS EXISTENCIAIS

Juliana MARINS[36]
Maria Eugenia Lammoglia DUARTE

RESUMO
O presente trabalho tem como objetivo mostrar uma análise de dados diacrônicos de estruturas existenciais com *haver* e *ter*, extraídas de peças teatrais escritas entre os séc. XIX e XX por autores brasileiros, buscando evidências empíricas da mudança categorial por que *haver* teria passado, o que teria levado a sua substituição por *ter* existencial. Tomam-se como ponto de partida as ideias de Avelar (2006) e Avelar e Callou (2007), segundo os quais (a) tal mudança está relacionada ao enfraquecimento da morfologia verbal e, por conseguinte à perda da capacidade de interpretar uma categoria vazia na posição de sujeito referencial do verbo *ter* possessivo, (b) *haver* e *ter* deixaram de representar uma mesma categoria verbal, nos termos da *Morfologia Distribuída*. Desse modo, argumentamos em favor do fato de que *haver* e *ter* não estão em variação no PB contemporâneo. O trabalho mostra ainda que, em função da mudança na expressão da existência no português brasileiro, outro padrão sentencial emergiu no sistema, ao que chamamos sentenças existenciais de tópico-sujeito.

PALAVRAS-CHAVE: sentenças existenciais; Patâmetro do Sujeito Nulo; *ter* e *haver*; tópico-sujeito

1. Introdução

Nas últimas três décadas, inúmeros trabalhos sobre a representação do sujeito pronominal no português do Brasil (PB) ostraram as diferenças estruturais entre essa variedade do português e outras línguas românicas, como o espanhol, o italiano e mesmo a variedade portuguesa. De fato, tais trabalhos (DUARTE, 1993, 1995, 2003, 2008, entre outros, SOARES DA SILVA, 2006, 2011, e MARINS, 2009), através de análises empíricas, indicam que o PB está passando por um processo de mudança no

36 UFRJ, Faculdade de Letras, Departamento de Letras Vernáculas. Av. Horácio de Macedo, 2151, Cidade Universitária, Rio de Janeiro. CEP 21941-917. Juespmarins@hotmail.com

que se refere à marcação Parâmetro do Sujeito Nulo (PSN): a príncipio, o PB se comportava como uma língua de sujeito nulo (LSN) prototípica, revelando, entre outras propriedades, franca preferência pela posição de sujeito vazia, a exemplo do que acontece com o português europeu (PE). Entretanto, observa-se que o PB, com o passar do tempo, tem apresentado mudanças em seu comportamento, possivelmente afiliando-se ao que se tem chamado de *línguas de sujeito nulo parcial*, exibindo preferência pelo preenchimento da posição estrutural de sujeitos referenciais em todas as pessoas gramaticais.[37]

Em meio ao conjunto de alterações que se têm verificado, estudos como os de Callou e Avelar (2000, 2002) vêm apontando para a progressiva substituição de *haver* por *ter* nas sentenças existenciais na fala espontânea, confirmando no PB contemporâneo a hegemonia de *ter* na representação da existência, restando a *haver* ambientes cada vez mais específicos.

No presente trabalho defendemos que haver e ter no PB contemporâneo não constituem um caso de variação. Isso tem base no fato de que, seguindo as ideias de Avelar (2006) dentro do quadro teórico da *Morfologia Distribuída*, *haver*, que teria sido a contraparte fonológica correspondente a uma ***categoria funcional***, assim como *ter*, teria passado a figurar entre os ***verbos existenciais substantivos***, como é o caso de *existir*, nos termos de Embick e Noyer (2004). Tal perspectiva, por sua vez, se apoia no tese de Avelar e Callou (2007), que assumem, tomando como base uma abordagem não-lexicalista (HARLEY e NOYER 2003) da Teoria de Princípios e Parâmetros na sua versão minimalista (Chomsky 1995), uma mesma estrutura subjacente para as estruturas existenciais e possessivas[38], entrando a "roupagem" lexical no caminho rumo à Forma Fonológica, depois do processamento sintático.

O processo de alteração categorial de *haver* parece ter relação com a redução do paradigma flexional do verbo no PB e com a consequente perda da possibilidade de licenciamento/identificação do sujeito nulo pelo sistema, seguindo Avelar e Callou (2007). Haveria, assim, duas consequências: a impossibilidade de os falantes de interpretarem como possessivas sentenças em que o verbo *ter* aparece com sujeito nulo e a extinção/especialização por que vem passando o verbo *haver.* Assim, com as

37 Outras alterações de comportamento no PB têm sido notadas, como a emergência de pronomes plenos na posição de sujeito de referência arbitrária, a perda da inversão livre e o surgimento de DPs plenos na posição de sujeito não-argumental.

38 Os autores inserem nessa análise as sentenças copulativas/estativas, que não serão alvo desse artigo por questões de espaço.

alterações do paradigma flexional do verbo, o sistema teria perdido as condições que permitiam a materialização da matriz fonológica *haver* e teria passado a produzir aquelas que permitem a concretização de *ter* existencial.

Seguindo esse caminho, o presente trabalho apresenta uma análise de dados de senteças existenciais com *haver* e *ter*[39] extraídos de peças teatrais brasileiras, escritas entre os séculos XIX e XX, confrontando os resultados obtidos com aqueles utilizados por Avelar (2006) para sustentar a análise da substituição de *haver* por *ter* no PB contemporâneo e com os de Duarte (1993) para verificar a relação entre a remarcação do PSN e o surgimento de *ter* em estruturas existenciais[40].

2. Sentenças existenciais, possessivas e copulativas: uma mesma base derivacional

Avelar e Callou (2007), partindo de pressupostos teóricos do que se convencionou chamar de *Morfologia Distribuída*, nos termos de Halle e Marantz (1993), propõem que sentenças possessivas e existenciais (Freeze 1992; Hornstein, Rosen e Uriagereka 2002) apresentam uma mesma derivação básica e que a inserção desta ou daquela matriz fonológica é determinada por uma série de operações envolvendo conjuntos de traços específicos num dado núcleo funcional.

É interessante notar que os autores tratam os verbos *haver* e *ter* como *itens funcionais*: "*grosso modo*, isso quer dizer que a sintaxe não trabalha com *ter*, *ser*, *haver* ou *estar*, mas com categorias abstratas que apenas recebem sua "roupagem" fonológica num momento pós-sintático da computação." (*op. cit*. p. 379). Assim, tendo em conta as ideias de Embick e Noyer (2004), em vez de um *componente lexical* propriamente dito, a *Morfologia Distribuída* propõe a existência de *listas*, acessadas ao longo da gramática, que vão abarcar informações sobre itens vocabulares. O ponto de partida para uma derivação seria a lista que contém as matrizes fonológicas de itens substantivos (verbos plenos, adjetivos, substantivos), os núcleos correspondentes a categorias funcionais

39 O verbo *existir* será incluído da análise geral para efeitos de observação do comportamento de um verbo existencial substantivo, categoria a que *haver* teria passado a pertencer.

40 O trabalho de Marins (2013) associa as modificações apresentadas neste trabalho e o surgimento de sentenças existencias com o verbo *ter* em que a posição de sujeito é preenchida por um DP não-argumental. Tais estruturas, ilustradas em (i), foram chamadas por ela de sentenças existenciais de tópico-sujeito. Esse seria um sub-produto da substituição de haver por ter no PB contemporâneo, inovação em relação ao PE. Para essa discussão, ver Marins (2013).

(i) a. A geladeira tem leite na porta.
b. A geladeira tem leite dentro.

desprovidos de qualquer informação fonológica e das categorias correspondentes a verbos funcionais. A "roupagem" lexical para as categorias funcionais se dá no caminho para a Forma Fonológica, pelo acesso a uma segunda lista, que contém as matrizes correspondentes aos traços dos núcleos funcionais.

Isso posto, os autores tentam buscar respostas para as condições linguísticas que teriam permitido a implementação de *ter* nas estruturas existenciais no PB contemporâneo e por que razão isso teria acontecido no PB, em oposição ao que se encontra no PE, sistema que disponibiliza apenas *haver* como verbo existencial. Nesse ponto, apelam para as postulações de Clark e Roberts (1993), que propõem uma análise algorítmica dos parâmetros. Uma geração, portanto, altera o valor de um dado parâmetro, se em sua gramática pelo menos um valor paramétrico difere da gramática da geração anterior. Os parâmetros, nessa visão, se reduziriam a traços contidos nos núcleos funcionais. A mudança linguística estaria associada à diferente valoração do conjunto de traços de um dado núcleo funcional de uma geração para a outra. Avelar e Callou (2007) defendem que, se *haver* e *ter* são matrizes fonológicas diferentes que revestem um conjunto de determinados traços de um dado núcleo funcional, o surgimento de um ou outro verbo numa ou noutra construção se deve a mudanças na marcação de um dado parâmetro. Isso pode estar por trás, por exemplo, das motivações que fizeram com que o PB, mas não o PE, tivesse alterado a matriz fonológica existencial de *haver* para *ter*, gerando um sistema em que possessivas e existenciais são representadas pelo mesmo item lexical.

Em linhas gerais, os autores utilizam a noção de *v* (CHOMSKY, 1995), núcleo correspondente à categoria funcional de *verbo leve (light verb)*, na sua versão estativa. Na computação sintática, *v* entra em cena sem qualquer matriz fonológica. Assim, *v* seleciona como complemento uma categoria com força predicativa, aqui tratada como uma *small clause* (SC), como se vê na figura 1 abaixo:

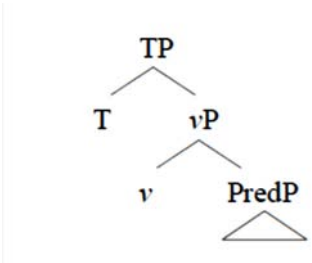


Fig. 1: Representação da derivação básica para sentenças existenciais/possessivas

Tome-se, então, como ponto de partida, a sentença em (1).

(1) ***Há*** um monte de aluno na cantina.

A essa sentença, correnponde a estruturas arborea ilustrada na figura 2, em que a SC *um monte de aluno na cantina* é tomada como complemento de *v*P.

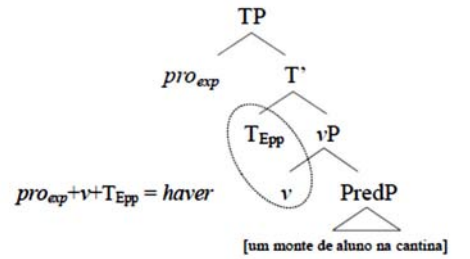


Fig. 2: Configuração derivacional para a materialização de *haver*

Como se pode observar, a inserção da matriz fonológica *haver* está condicionada a adjacência de T_{Epp} e *v*. Ou seja, nesse caso, o sistema deve contar com T portardor do traço EPP, que deve ser checado em Spec,TP. Postula-se assim a presença de um pro_{exp}, que garantiria a condição EPP de T.

Veja-se agora o exemplo em (2) abaixo, em que se ilustra a sentença possessiva[41].

(2) A cantina ***tem*** um monte de aluno.

Para gerar a sentença como a ilustrada em (2), Avelar e Callou (2007) assumem que o núcleo da predicação tomada como complemento de *v*P é uma preposição abstrata, em cuja posição de especificador se localiza o DP possuidor, e como complemento figura o DP que indica a entidade possuída. Veja-se, então, a derivação que representa o exemplo em (2):

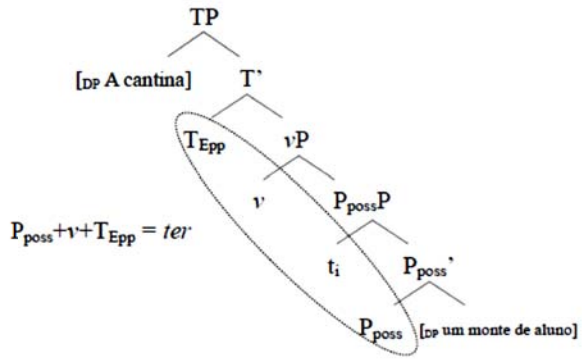


Fig. 3: Derivação geradora da matriz fonológica *ter* possessivo.

41 Avelar e Callou (2007) mostram ainda como seriam as estruturas estativas com *estar* e possessivas com *estar com*. Por conta dos limites desse artigo, encaminhamos o leitor a essa discussão em Avelar e Callou (2007) ou às considerações de Marins (2013) sobre a questão.

Na figura 3 acima, nota-se que, sendo T portador de EPP, é necessário que um DP seja movido para a posição de Spec,TP. Se *v*P toma como complemento $P_{poss}P$, é o DP *a cantina*, especificador de $P_{poss}P$, que é movido. Com isso, tem-se a adjacência de T_{Epp}, *v* e P_{poss}, o que corresponde à matriz fonológica de *ter* possessivo e o núcleo P_{poss}, amalgamado a *v* e T, não se realiza materialmente.[42]

A pergunta que resta é: por que o sistema estaria deixando de realizar a matriz fonológica de *haver* nas sentenças existenciais para lançar mão de outra? Para explicar tal processo, Avelar e Callou (2007) associam a defectividade de EPP em T, defendida por Viotti (1999) e a ausência de traços-ϕ completos em T, proposta de Ferreira (2000), que argumenta que o empobrecimento da concordância no PB teria provocado uma erosão nos traços-ϕ de T: o PB teria passado, então, a contar com um T finito com traços-ϕ completos, o que torna possível a checagem do traço de Caso Nominativo não-interpretável presente num DP, e outro T finito com traços-ϕ incompletos. Assim, para Avelar & Callou (2007), a opcionalidade de EPP em T no PB contemporâneo talvez tenha se dado em função da incompletude de traços-ϕ em T, responsáveis pela marcação de Caso. Tudo isso estaria diretamente relacionado à alteração do paradigma flexional do verbo e, consequentemente, à perda progressiva do licenciamento da categoria pro_{ref}, impedindo a interpretação do sujeito nulo no PB. O autores assumem que o PB também teria deixado de permitir categoria $pro_{exp,}$ o que teria comprometido a manutenção de *haver* no sistema. Veja-se, então, o que teria passado a ocorrer no PB, partido do exemplo em (3):

(3) ***Tem*** um monte de aluno na cantina.

Uma possibilidade é que *v*P tome a SC *um monte de aluno na cantina* como complemento. Com base na posição de Viotti (1999), para quem o traço não-interpretável EPP no núcleo funcional T(*ense*) é opcional no PB – não havendo necessidade de se pensar em uma categoria expletiva nula em Spec,TP – os autores assumem que, quando o DP pós-verbal se encontra em Spec,TP, deve portar Caso nominativo e, quando numa posição interna a *v* estativo, deve portar Caso partitivo, de acordo com os pressupostos de Belletti (1988) e Lasnik (1995). No caso ilustrado em (3), o DP *um monte de aluno* é interno ao *v*P e, portanto, recebe caso partitivo. Então, T

42 Os autores mostram ainda como se dá a derivação de estruturas com *estar* + *com*. Para essa análise, encaminhamos o leitor a Avelar e Callou (2007).

se concatena à estrutura, estando adjacente a *v*, condição para a materialização de *ter*, como se vê na figura 4:

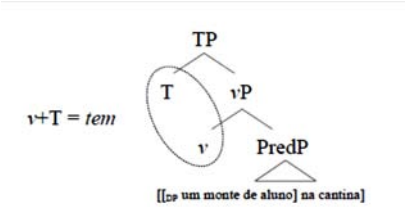


Fig. 4: Derivação geradora da matriz fonológica *ter* existencial

Ou seja, se T não porta o traço EPP, a posição Spec, TP sequer será criada, o que faz com que o DP *um monte de aluno* fique interno a *v*, dentro de PredP e receba caso partitivo[43].

Resumindo, o que se tem é o seguinte: se T não porta EPP e *v*P toma uma PredP qualquer com complemento, *v* e T adjacentes formam uma unidade que leva à materialização de *ter* na construção existencial. Se T porta EPP e *v*P toma como complemento uma PredP nucleada por uma P_{poss}, ou a P_{poss} se amalgama a *v* e T_{Epp}, o que gera *ter* na construção possessiva.

Se tudo isso estiver correto, a incapacidade de o sistema permitir que a posição estrutural de sujeito fosse ocupada por *pro*$_{ref}$ fez com que as sentenças possessivas com *ter* e sujeito nulo não mais pudessem ser assim interpretadas, já que o falante fica impossibilitado de atribuir um valor referencial a essa posição. O que "salvaria" uma sentença assim do fracasso seria interpretá-la como existencial, em que *ter* não tem sujeito gramatical, à semelhança do que ocorre com sentenças com *haver*.

Dessa maneira, o quadro que se cria é o seguinte: se *ter* com sujeito nulo passa a ser interpretado como existencial, o sistema teria passado a contar com duas matrizes fonológicas – *ter* e *haver* – para um mesmo conjunto de traços, o que impossibilitaria a aplicação do *Subset Principle*[44], uma vez que não seria possível eleger aquela mais adequada em dada condição. Além disso, se a situação fosse essa, *haver* teria que

43 Seguindo essa linha de raciocínio, os autores propoem que, se o especificador de uma categoria portadora de EPP deve ser preenchido, quando T é portador do traço EPP, o DP pós-verbal deve checar Caso nominativo e a derivação se configura como locativa/estativa, o que seleciona *estar*, no caminho para a Forma Fonológica. Para a derivação correspondente a esse padrão, ver Avelar e Callou (2007).

44 "A matriz fonológica de um item vocabular é inserida numa determinada posição se o item reúne pelo menos uma parte dos traços que estão especificados em tal posição. A inserção deve ser bloqueada se o item mostra informações (conjunto de traços e/ou condições de localidade para a inserção) que não condizem com a situação da categoria abstrata que deve receber a matriz. Quando vários itens reúnem condições para a inserção, aquele que reunir o maior número de informações correspondentes à categoria abstrata deve ser o escolhido." (AVELAR, 2006, p.52)

continuar se comportando da mesma maneira, ou seja, teria uma frequência ainda alta e faria parte do acervo de itens adquiridos primariamente pelas crianças. Nenhum desses dois fatos parece se verificar no PB atual, o que aponta para o fato de que *haver* teria sido "expulso" do rol das categorias funcionais e, assim, teria passado a integrar a lista das categorias substantivas, justificando sua frequência baixa e a especialização do seu uso.

3. De funcional a substantivo, de *haver* para *ter*: o que dizem os dados?

3.1 A análise de Avelar (2006)

Buscando indícios empíricos para confirmar a mudança categorial por que teria passado *haver*, Avelar (2006) empreende uma análise da substituição de *haver* por *ter* no PB contenporâneo, com base nos dados de Callou e Avelar (2000) para a fala culta carioca considerando em três faixas etárias em duas sincronias distintas: anos 70 e anos 90. Dessa maneira, o autor apresenta evidências empíricas que mostram que *haver* teria passado a um ***verbo existencial substantivo***, levando-se em consideração, principalmente, o fato de que verbos substantivos costumam estar associados a contextos semântico-discursivos específicos, apreentando, assim, uma menor frequência de uso.

De fato, contata-se uma drástica queda do percentual de *haver* – sobretudo entre os mais jovens – quando se comparam os dois períodos de tempo contemplados no "estudo de tendência" feito pelos autores (Cf. LABOV, 1994). De 1970 para 1990, houve uma redução do uso de *haver*, em média, de 9% nas duas faixas etárias mais altas, mas o descréscimo foi ainda maior na faixa etária mais jovem, chegando a 29%.

Avelar explora ainda a impossibilidade de aplicação de haver, entendido ja como ***verbo existencial substantivo***, em todos os contextos existenciais, tal como é possível com *ter*, que pode estar em qualquer sentença do conjunto de construções existenciais de que dispõe o português[45]. Essa situação leva a crer que há condicionamentos específicos para a realização de *haver*. O autor, então, retorna aos dados de Callou e Avelar (2000, 2002) para mostrar dois fatores linguísticos que atuam nesse sentido: o tempo verbal e o traço semântico do argumento interno.

45 Para essa discussão, ver Avelar (2006).

No que concerne ao tempo verbal, os resultados mostraram que o tempo passado parece condicionar a realização de *haver*, enquanto que *ter* aparece em qualquer tempo verbal. Embora *haver* não tenha superado *ter* na amostra em análise, nem nos anos 70, nem nos anos 90, foi no pretérito que tal verbo revelou seus maiores índices, 90% em 70 e 66% em 90. O autor atribui esse resultado ao fato de que *haver* teria se tornado o verbo existencial prototípico da narrativa, tipo textual que favorece o uso do passado.

Quanto à questão do traço semântico do argumento interno, *ter* revelou versatilidade, aparecendo associado a argumentos com qualquer traço: [+animado], [+inanimado], [+abstrato], [+evento] e [+lugar]. Por outro lado, *haver* parece ser favorecido pelos traços [-material], ou seja, [+abstrato] e [+evento], que apresentam percentuais de 50% e 41% no acumulado das duas décadas, em contraste com 17% do traço [+animado], 8%, de [+inanimado] e 21% de [+espaço].

A análise separada da fala dos mais jovens também trouxe elementos importantes para a discussão sobre o estatuto do verbo *haver* no PB contemporâneo. Em primeiro lugar, Avelar constata que, nesse grupo, *haver* tem um comportamento ainda mais afastado de *ter* – e mais semelhante a *existir* – em termos de frequência: enquanto *ter* aparece com 75%, *existir* exibe um índice de 4% e *haver*, 6%. Os outros 15% correspondem às ocorrências de *acontecer*, outro verbo do tipo ***existencial substantivo***.

3.2 O que diz o passado? A análise das peças teatrais

Propomos, com isso, uma análise de dados com objetivo mostrar em que medida as afirmações de Avelar (2006) e Avelar e Callou (2007) se verificam de fato ao longo do tempo. Além disso, procuramos mostrar a situação dos verbos *haver* e *ter* no sistema como um dos efeitos da mudança quanto à marcação do PSN no PB. Na tentativa de carcaterizar o comportamento de *haver* como categoria substantiva, observamos brevemente o comportamento de *existir*.

A análise parte do método quantitativo da largamente usado nos estudos em Sociolinguística Variacionista, de sentenças existenciais em que aparecem os verbos

haver, *ter* e *existir* em contexto em que há a possibilidade de ocorrência das três formas verbais[4647].

O *corpus* utilizado é um conjunto de 43 comédias teatrais – compreendidas como "comédias de costumes e gêneros aparentados" – buscando aproximação com a fala espontânea –, escritas entre 1844 e 1992, por autores cariocas ou que viveram no Rio de Janeiro durante a maior parte de suas vidas. Foram agrupadas em 7 períodos[48] (seguindo a mesma classificação adotada por Duarte 1993), conforme o quadro[49] 1 abaixo:

Período I	Período II	Período III	Período IV	Período V	Período VI	Período VII
1845 - 1860	1870 – 1889	1899 - 1920	1933 - 1945	1953 – 1967	1975 - 1984	1990 – 1992

Quadro 1: Relação das peças teatrais brasileiras e sua distribuição em períodos de tempo

46 De fato, há certa mudança semântica dada a alternância dos verbos, sobretudo considerando que os três itens não correspondem ao mesmo tipo de categoria. Entretanto, para obter dados que permitam a análise, foi necessário desconsiderar tal distinção e selecionar as sentenças em que a entrada dessa ou daquela forma verbal não gerasse a agramaticalidade da sentença e que produzisse um sentido mais aproximado ao da "existência pura", que assumimos ser aquela veiculada pelo verbo *existir*.

47 Não foram levadas em conta sentenças em que os verbos não constituem uma opção, como "Teve/*Houve/*Existiu macarrão no almoço", ou quando formam expressões mais ou menos fixas e expressões cristalizadas, como "Não ***há***/***tem***/****existem*** vagas", ou ainda aquelas que ocorrem de igual maneira no PB e no PE, com a posição de sujeito preenchida ou vazia, como "Isso não ***tem*** dúvida. / Não ***há***/***existe*** dúvida nisso.

48 A peças utilizadas foram as seguintes: O namorador ou a noite de São João (1844), O noviço (1945), As casadas solteiras (1945), Quem casa quer casa (1945), O judas em sábado de aleluia (1946), Os irmãos das almas (1947) e O juiz de paz da roça (1948), de Martins Pena; O primo da Califórnia (1855) e Luxo e vaidade (1860), de Joaquim Manuel de Macedo; O demônio familiar (1857), de José de Alencar; O defeito de família (1870), Amor com amor se paga (1870), O tipo brasileiro (1882), Como se fazia um deputado (1882), Caiu o ministério (1883), Maldita parentela (1887), Maldita parentela (1887), de França Jr.; O bote de rapé (1878), Não consultes o médico (1899) e Lição de botânica (1906), de Machado de Assis; O mambembe (1904), de Arthur de Azevedo; O simpático Jeremias (1918), Onde canta o sabiá (1920) e A inquilina de Botafogo (1920), de Gastão Tojeiro; O troféu (1933), A patroa (1933) e O hóspede do quarto n° 2 (1937), de rmando Gonzaga, A vida tem três andares (1938), de Humberto Cunha; A Ladra (1942), de Silvino Lopes; Uma mulher em três atos (1953), Do tamanho de um defunto (1955), Um elefante no caos (1955), Bonito como um deus (1955), e Os órfãos de Jânio (1979), de Millôr Fernandes; Pedro Mico (1954) e O colar de coral (1954), de Antônio Callado; O santo milagroso (1963), de Lauro Cesar Muniz; A mulher integral (1975) e Confidências de um espermatozoide careca (1984), de Carlos Eduardo Novaes; O último carro ou as 14 estações (1976), de João da Neves; A partilha (1990), No coração do Brasil (1992) e Como encher um biquini selvagem (1992), de Miguel Falabella.

49 A distribuição do número de peças por período não é uniforme, o que se deve ao fato de que as peças dos primeiros períodos são, em geral, mais curtas, levando à necessidade de analisar um número maior de peças para que se pudesse chegar a um número de dados minimamente significativo. Foram utilizados dados de peças de mais de um autor por período, uma vez que isso evita que os dados correspondam apenas a uma gramática em particular. Outro aspecto que deve ser levado em conta é o fato de que os dados ilustrarão fenômenos que refletem aspectos estruturais – tanto da Gramática Nuclear, quanto da sua contraparte periférica – específicos de cada autor, frutos de seus processos particulares de aquisição/aprendizagem da linguagem. Então, é com base no modo como a mudança de dissemina pela comunidade de fala (LIGHTFOOT, 1999) que os resultados poderão apenas indicar uma possibilidade do que teria ocorrido no sistema do PB ao longo dos séc. XIX e XX quanto ao fenômeno em análise.

Para o processamento quantitativo dos dados, foi utilizado o pacote de programas VARBRUL (PINTZUK,1988). Como nosso objetivo neste ponto é verificar se a hipótese de Avelar (2006) se aplica aos dados coletados, estes foram codificados de acordo com os mesmos grupos de fatores indicados em Callou e Avelar (2000) e Avelar (2006), mas, no presente trabalho, limitamo-nos a analisar as frequências gerais, o tempo verbal e o traço semântico do argumento interno.

3.2.1 Resultados gerais

Na amostra de peças brasileiras, foram computadas 986 sentenças, das quais 649 exibiam o verbo *haver*, 290, o verbo *ter* e apenas 47, o verbo *existir*. O gráfico 1 e abaixo mostra a distribuição dos usos dos três verbos ao longo dos 7 períodos:

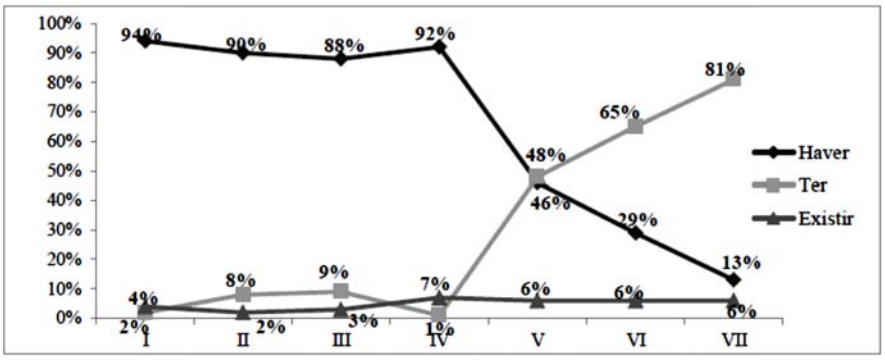


Gráfico 1: Distribuição de *haver*, *ter* e *existir* ao longo dos 7 períodos de tempo (PB)

Como se observa, as frequências de uso de *haver*, nos quatro primeiros períodos, ou seja, até os anos 30 do século XX, revelam índices bastantes altos, acima da casa dos 90%, enquanto os períodos 5, 6 e 7, que compreendem peças escritas a partir dos anos 1950, demonstram o declínio dessa forma. Em situação diametralmente oposta, encontramos o verbo *ter*, que apresenta inexpressivos índices de ocorrência nos períodos 1, 2, 3 e 4, não atingindo sequer a marca de 10%. É no período 5 que se observa a competição equilibrada entre as duas formas, e, a partir de então, *ter* ultrapassa o uso de *haver*, chegando a 81% no último período. Como se nota, a frequência de *haver* tende a se aproximar da de *existir* no último período. Esses resultados preliminares já evidenciam uma mudança no comportamento dos verbos *haver* e *ter* nos contextos existenciais. Se num primeiro momento os números indicam que *haver* era o verbo existencial prototípico, e *ter* exibia um comportamento mais

marginal nesse contexto, a situação a partir dos anos 70 (período 6) se inverte: *ter* passa a representar a noção de existência numa proporção muito maior que *haver*, que passa apresentar uma frequência de uso semelhante à de *existir*, que manteve padrões razoavelmente constantes, com percentuais que não chegam a 10%.

Se de fato as ideias apresentadas na seção anterior estão corretas, é de se esperar que a evolução de *ter* existencial tenha acompanhado a mudança no que se refere ao preenchimento do sujeito. Assim, o gráfico 2 a seguir traça um paralelo entre os resultados apresentados acima e aqueles encontrados por Duarte (1993), para a representação do sujeito pronominal.

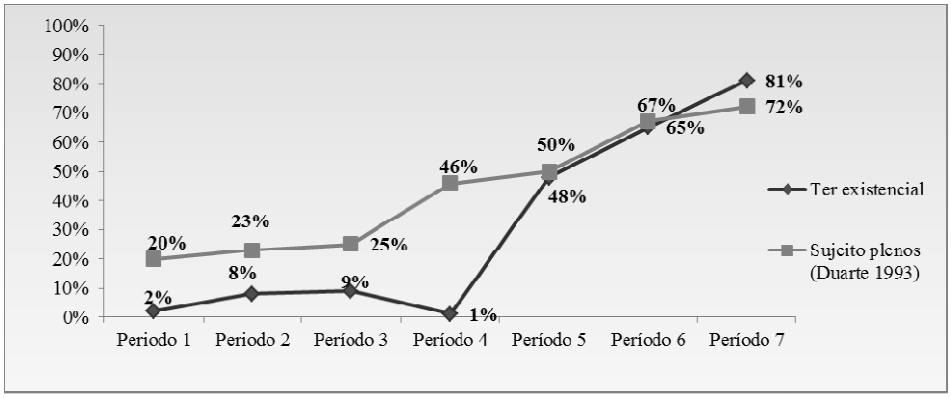


Gráfico 2: Distribuição de *ter* vs. crescimento de sujeitos de referência definida plenos ao longo dos 7 períodos de tempo (PB)

Observe-se que as curvas ascendentes para a implementação de *ter* existencial e do sujeito pronominal expresso seguem paralelas, sempre com o preenchimento do sujeito ocorrendo mais rapidamente do que o uso de *ter*. Percebe-se uma situação de proximidade entre a presença de *ter* existencial e sujeitos plenos nos três primeiros períodos: os percentuais de sujeitos plenos ainda são muito baixos, entre 20% e 25%, do mesmo modo que os índices de *ter* existencial, que ficam entre 2% e 9%. Desse modo, a baixa frequência de sujeitos plenos mostra que o sistema ainda tem a capacidade de licenciar/interpretar a categoria vazia na posição estrutural de sujeito. Isso possibilita que sentenças com *ter* e sujeito nulo ainda sejam interpretadas como possessivas. Contudo, se as idéias apresentadas até aqui estiverem corretas, com as modificações no quadro pronominal e a consequente redução do paradigma verbal – primeiro, com a entrada do pronome *você* entre o período III e o período IV; e depois com a competição entre o pronome *nós* e a forma nominal *a gente*, entre os períodos V e VI – a perda da capacidade de interpretar a combinação *ter* + sujeito nulo como posse faz avançar o uso de *ter* existencial. Assim, parece aceitável pensar que, enquanto os indíviduos mais

velhos continuam produzindo sentenças possessivas com ter e sujeito nulo, as gerações mais jovens passam a reanalizá-las, interpretando-as como existenciais.

Outro fator contribui para caracterizar o processo descrito acima. No último período, dois dados com *haver,* ilustrados em (4) e (5) a seguir chamam a atenção, pelo fato de que o primeiro aparece na fala da personagem mais velha e o segundo, na do personagem mais escolarizado.

(4) No caso dela ***ia haver*** uma multidão [de homens, de namorados, de amantes] na plataforma! (*No coração do Brasil,* Miguel Falabella, 1992)
(5) Era como se ***houvesse*** uma armadilha me esperando [...] (*No coração do Brasil,* Miguel Falabella, 1992)

Reforçando as ideias de Avelar (2006) sobre as ocorrências de *haver* entre os falantes mais jovens, os usos de *haver* referidos nos exemplos acima podem ser um reflexo da recuperação parcial de aspectos da gramática de uma sincronia passada, através do processo de letramento (pelo qual, de diferentes modos, os dois personagens passaram).

Passemos a examinar, seguindo as diretrizes de Avelar (2006), o dois contextos linguísticos que sugerem a especialização do uso de *haver*: o tempo verbal e o traço semântico do argumento interno, com vistas a confirmar a especialização do uso de *haver*.

Com o objetivo de verificar se a hipótese de Avelar (2006) – com base em Callou e Avelar (2000), de que o tempo verbal que favoreceria o uso de *haver* é o pretérito perfeito, vejamos a análise desse grupo de fator nos três últimos períodos, momento em que *ter* passa a suplantar *haver* em termos de frequência de uso. Mesmo que os dados não correspondam ao momento exato em que a substituição se dá, os resultados apontam para o fato de que até o período IV, *haver* exibia comportamento de ***categoria funcional***, o que pressupõe uma distribuição uniforme no que se refere ao tempo verbal.

Observando todos os dados, tanto de *ter*, quanto de *haver*, considerando o quantitativo geral dos três períodos, o presente é o tempo verbal que concentra o maior número de dados. Na verdade, vale observar que sentenças no presente, sejam elas existenciais ou não, serão de fato mais recorrentes no gênero textual em questão, dado que, numa peça teatral, as falas e as ações ocorrem simultaneamente. Veja-se, agora, o gráfico 4 abaixo:

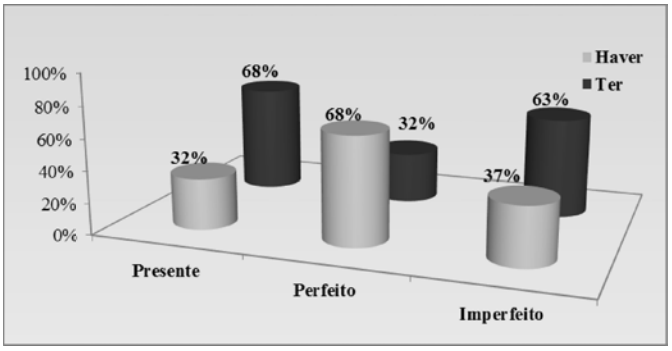


Gráfico 4: Distribuição de *ter* e *haver* pelos tempos verbais nos três últimos períodos (PB)

A distribuição que se encontra quando comparados os números de *ter* e *haver*, conforme mostra o gráfico 4 acima, é semelhante ao que Callou e Avelar (2000) encontram para a fala culta carioca. Aqui se pode notar que o percentual de *haver* no pretérito perfeito é bastante superior ao de *ter*, chegando a 68% contra 32%, faixa semelhante àquela encontrada pelos autores. Por outro lado, no presente e no pretérito imperfeito, *ter* suplanta *haver*, também com percentuais da mesma ordem de grandeza em relação aos dados de Callou e Avelar (2000).

Visto isso, os dados permitem compreender que, embora o tipo de texto usado para constituir a amostra não privilegie o aparecimento de sequências narrativas, quando isso ocorre, de fato, os maiores percentuais são os de *haver*. Isso parece sugerir que, de algum modo, *haver* estaria associado ao discurso narrativo, encontrando assim, um ambiente discursivo de resistência, sempre levando em conta que esse uso está associado às faixas etárias mais altas.

O segundo aspecto focalizado aqui diz respeito ao traço semântico do seu argumento interno. Segundo analisou Avelar (2006), *haver* aparece mais comumente associado aos traços semânticos "menos materiais", como é o caso do traço [+abstrato] e [+evento]. Se isso é verdade, na medida em que vai deixando de ser um ***verbo existencial funcional***, *haver* vai deixando de aparecer nos contextos em que seu argumento interno exibe um conteúdo nocional concreto, como é o caso do traço [+animado], [+inanimado] e [+espaço].

Assim, *ter* deveria ter encontrado nesses ambientes linguísticos um terreno fértil para a sua implementação, espraiando-se para os outros contextos na medida em que se torna o verbo existencial prototípico. Com isso, espera-se, de acordo com os resultados

apresentados até aqui, que isso tenha acontecido a partir da segunda metade do séc. XX, que corresponde ao quinto período.

Analisamos, portanto, as ocorrências de *ter* nos três primeiros períodos e *haver* nos três últimos, no que se refere ao traço semântico de seu argumento interno. O conteúdo semântico dos argumentos internos dos verbos foram classificados como [+animado], [+material], [+abstrato] , [+evento] e [+lugar], de acordo com as tabelas 1 e 1 abaixo:

Traço semântico	V	VI	VII
[+animado]	22 - 22%	5 - 12%	3 - 27%
[+material]	10 - 10%	2 - 5%	2 - 18%
[+abstrato]	61 - 62%	26 - 63%	6 - 55%
[+evento]	4 - 4%	6 - 15%	-
[+lugar]	2 - 2%	2 - 5%	-
Total	99 - 100%	41 - 100%	11 - 100%

Tabela 1: Traço semântico do argumento interno através dos três últimos períodos – verbo *haver*

Traço semântico	I	II	III
[+animado]	3 - 75%	3 - 30%	2 - 17%
[+material]	-	3 - 30%	3 - 25%
[+abstrato]	1 - 25%	4 - 40%	5 - 41%
[+evento]	-	-	-
[+lugar]	-	-	2 - 17%
Total	4 - 100%	10 - 100%	12 - 100%

Tabela 2: Traço semântico do argumento interno através dos três últimos períodos – verbo *ter*

A análise da tabela 1 permite notar que em todos os três períodos, o traço [+abstrato], exemplificado em (6) abaixo, aparece com os maiores percentuais, chegando à casa dos 60% nos períodos V e VI e 55% no período VII. Se somado com o traço [+evento], ilustrado em (7), também caracterizado como abstrato, os numeros são ainda maiores: 66% no período V e 78% no período VI.

(6) ***Há*** **diferença de cromossomos**. (*A Mulher Integral,* Carlos Eduardo Novaes, 1975)

(7) No entanto, nunca ***houve*** **tanto divórcio, tanta separação** como agora. (*A Mulher Integral*, Carlos Eduardo Novaes, 1975)

Esse resultado confirma o que foi observado por Callou e Avelar (2000) e Avelar (2006) para a fala culta, e colabora para reforçar a ideia de que o traço semântico [+abstrato] seria um contexto de resistência de *haver*.

Observando a tabela 2 acima, é possível notar que a situação prevista se confirma: *ter* parece mesmo se implementar no lugar de *haver* nos contextos em que este verbo vai desaparecendo, isto é, quando seus argumentos internos apresentam traços semânticos ligados à noção material. No período I, por exemplo, em que foram encontradas apenas 4 ocorrências de *ter* existencial, três delas estão associadas a um argumento interno com o traço [+ animado]. A situação que se observa nos dois outros períodos é interessante: conforme se implementa no sistema nas construções existências, *ter* passa a invadir todos os contextos, independentemente do traço de seu argumento interno. É isso que a leitura da tabela 2 sugere: a distância entre os dados de argumentos com traços do tipo material em oposição aos com os traços do tipo abstrato vai diminuindo com o passar do tempo, gerando o equilíbrio que se verifica no período III, quando se compara, de um lado, os traços [+animado], ilustrado em (8), [+material], ilustrado em (9), e [+lugar], ilustrado em (10):

(8) ***Tem*** **uma amiga minha** que disse que vai me arrumar preu ser revendedora da Avon (*No coração do Brasil*, Miguel Falabella, 1992)

(9) É. Mas durante a noite refresca um pouco mais, porque ***tem*** **água** em abundância. (*Um elefante no caos*, Millôr Fernandes, 1955)

(10) E ***tem*** **o quarto da empregada**, lá fora. (*Um elefante no caos,* Millôr Fernandes, 1955)

4. Considerações finais

A análise dos dados diacrônicos das peças teatrais mostrou, justamente, o aumento do uso de *ter* ao longo do tempo e o decréscimo do uso de *haver*, chegando a índices semelhantes aos de *existir*, no PB. Outro ponto relevante é que se confirmou a hipótese sobre a possibilidade de que os percentuais de *ter* existencial aumentassem paralelamente ao aumento de sujeitos de referência definida expressos. Quanto ao uso de *haver*, a análise mostrou que essa forma parece se especializar em determinados contextos, como é o caso das sequências narrativas com verbos no pretérito perfeito e de argumentos internos com traços "mais abstratos".

Dessa maneira, parece possível afirmar que, se por um lado, verbos como *existir*, por exemplo, não estão em competição com *ter* pela representação da existência, já que estamos diante de verbos que representam duas categorias diferentes, também é essa a

situação que se verifica entre *ter* e *haver* no PB contemporâneo: se outrora foi possível tratar *haver* e *ter* em termos de variação, hoje isso já não parece mais possível.

A situação que se tem hoje no PB parece ainda propiciar o surgimento de um tipo de estrutura inovadora em relação ao PE: as sentenças existenciais de tópico-sujeito, como se vê (11b) e (12b) abaixo.

(11) a. Tem gente na porta do banco.

b. O banco tem gente na porta.

(12) a. Tem gente fora do banco.

b. O banco tem gente fora.

Para essas estruturas, a autora apresenta uma proposta de derivação, que ainda carece de refinamento teórico. A análise das propriedades das sentenças existenciais de tópico-sujeito e a verificação de um possível quadro de variação entre elas e as estruturas existenciais com ter constituem para nós uma agenda de trabalho.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Avelar, J. O. 2006. De verbo funcional a verbo substantivo: uma hipótese para a supressão de HAVER no português brasileiro. *Letras de Hoje*, Porto Alegre: PUC-RS, v. 143, p. 49-74.

_____. e Callou, D. 2007. Sobre a emergência do verbo possessivo em contextos existenciais na história do português. In: Castilho, A. *et. al.* (Org.) *Descrição, história e aquisição do português brasileiro*. Campinas: Pontes, p. 375-402.

Belletti, A. 1988. The case of unaccusatives. In: *Linguistic Inquiry 19(1)*, p.1-34.

Callou, D. e Avelar, J. O. 2000. Sobre *ter* e *haver* em construções existenciais: variação e mudança no português do Brasil. *Gragoatá 9*, p. 85-100.

_____ e Avelar, J. O. 2002. Estruturas com *ter* e *haver* em anúncios do século XIX. In: Alkmin, T. (org.). *Para a história do português brasileiro*. Vol. III. São Paulo, Humanitas/USP, 2002. p. 47-67.

Clark, E. e Roberts, I. 1993. A computational model of language learnability and language change. *Linguistic Inquiry 24*, p. 294-345.

Chomsky, N. 1995. *The minimalist program*. Cambridge, MA: The MIT Press.

Duarte, M. E. L. 1993. Do pronome nulo ao pronome pleno: a trajetória do sujeito no português do Brasil. In: Roberts, I. & Kato M. (Org.) *Português Brasileiro: uma viagem diacrônica*. Campinas: Editora. da UNICAMP, p. 107-128.

_____. 1995. *A perda do princípio "Evite Pronome" no português brasileiro*. Tese de Doutoramento. Campinas: IEL/Unicamp.

_____. 2013. O sujeito expletivo e as construções existenciais. In: Roncarati, C. & Abraçado, J. (orgs.) *Português brasileiro – contato linguístico, heterogeneidade e história.* Rio de Janeiro: 7 Letras, p. 123-131.

_____. 2008. O sujeito de referência indeterminada em sentenças infinitivas. *Revista do GEL* (Araraquara), v. 5, p. 9-30.

Embick, D. e Noyer, R. 2003. *Distributed Morphology and the Syntax/Morphology Interface*. Ms.

Ferreira, M. 2000. *Argumentos nulos em português brasileiro*. Dissertação de Mestrado. Campinas, IEL/Unicamp.

Galves, C. 1987. A sintaxe do português brasileiro. *Ensaios de Linguística 13*, p. 31-50.

Hale, K. e Keyser, J. 1993. On argument structure and the lexical representation of syntactic relations. In: _____. *The View from Building 20*. Cambridge: MIT Press, p.53 -110.

Halle, M. e Marantz, A. 1993. Distributed Morphology and the Pieces of Inflection. In: HALE, K. & KEYSER, Jay. *The View from Building 20*. Cambridge: MIT Press, p.111-176.

Harley, H. e Noyer, R. 2003. Distributed Morphology. In: CHENG, L. & SYBESMA, R. (orgs.). *The second Glot International*. Mouton de Gruyter.

Labov, William. 1994. *Principles of linguistic change: internal factors*. Oxford: Blackwell.

Lasnik, H. 1995. Case and expletives revisited: on Greed and other human failings. *Linguistic Inquiry*, 26.

Lightfoot, David. 1999. Gradualism and Catastrophes. In: *The development of language aquisition, change and evolution*. Malden, Mass; Blackwell.

MARINS, Juliana Esposito. 2009. *O Parâmetro do Sujeito Nulo: uma análise contrastiva entre o português e o italiano*. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro: UFRJ - FL.

_____. 2013. *As repercussões na marcação do Parâmetro do Sujeito Nulo: um estudo diacrônico das sentenças existenciais com ter e haver no PB e no PE*. Tese de Doutorado. Rio de Janeiro: UFRJ - FL.

PINTZUK, Susan. *VARBRUL programs*. 1988.

SOARES DA SILVA, Humberto. 2006. *O Parâmetro do Sujeito Nulo: confronto entre o português e o espanhol*. Dissertação de Mestrado. Rio de janeiro: UFRJ.

_____. 2011. *Evidências da mudança paramétrica em dados da língua-E: o sujeito pronominal no português e no espanhol.* Tese de Doutoramento. Rio de Janeiro: UFRJ.

VIOTTI, Evani. 1999. *A sintaxe das sentenças existenciais no português do Brasil*. Tese de Doutoramento. São Paulo: USP.

SIMPÓSIO 13

O SUJEITO E A LÍNGUA SOB DETERMINAÇÕES DO DISCURSO E DA HISTÓRIA

COORDENADORES:

Kátia Menezes de Sousa
(Universidade Federal de Goiás)

Cleudemar Alves Fernandes
(Universidade Federal de Uberlândia)

De volta ao futuro da língua portuguesa.
Atas do V SIMELP - Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa
Simpósio 13 - O sujeito e a língua sob determinações do discurso e da história, 225-240
ISBN 978-88-8305-127-2
DOI 10.1285/i9788883051272p225
http://siba-ese.unisalento.it, © 2017 Università del Salento

AS RECONFIGURAÇÕES DAS MATERIALIDADES DISCURSIVAS E O REPOSICIONAMENTO DOS SUJEITOS NO DISPOSITIVO DE INOVAÇÃO[1]

Kátia Menezes de SOUSA[2]

RESUMO:
A proposta deste trabalho é pensar a inovação como uma tecnologia que integra, em seu funcionamento, os dispositivos de poder, de forma a atender às exigências do biopoder, e que, nesta produtiva integração, a inovação acaba por se tornar também um dispositivo, se constituindo como o caminho a ser percorrido e o ponto de chegada. A inovação constitui a ordem do mundo moderno que se pauta pelas verdades da ciência, compondo as práticas discursivas e não-discursivas, os objetos, as instâncias enunciativas, as configurações dos saberes, as formas de exercício do poder e as subjetividades. Analisaremos algumas práticas discursivas de inovação que (re)configuram, na atualidade, produtos, processos e serviços, por meio da coexistência de enunciados dispersos e heterogêneos. Para isso, além das elaborações de Michel Foucault acerca das noções de dispositivo e de biopoder, consideraremos as suas formulações a respeito do conceito de enunciado, que, segundo Deleuze (1992), da forma como foi concebido por Foucault implicava numa visão da linguagem capaz de renovar a linguística. Neste sentido, nosso principal objetivo é verificar o modo como o dispositivo de inovação incita a produção de enunciados e, ao mesmo tempo, é constituído por eles, redefinindo os posicionamentos dos sujeitos por ele implicados.

PALAVRAS-CHAVE: dispositivo; inovação; biopoder;enunciado

Considerações iniciais

Este trabalho se propõe a analisar alguns domínios de diferentes materialidades discursivas que se colocam sob os refletores da ordem da inovação como forma de constituírem uma visibilidade que atenda ao espírito tecnológico, apesar de não se configurarem como tecnologia. Contudo, o feixe de luz, que produz a visibilidade, a

1 Trabalho apoiado e financiado pela Fundação de Apoio à Pesquisa do Estado de Goiás (FAPEG). Uma versão mais aprofundada do tema da inovação na reconfiguração dos conceitos e das subjetividades será apresentada em um artigo no livro *Domínios e dispositivos técnicos, tecnológicos e das tecnologias e(m) discurso: a formação dos conceitos* da Ed. Pontes.
2 Professora associada da Faculdade de Letras e do Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Universidade Federal de Goiás. Coordenadora do Grupo Trama. Endereço: Rua Francisco Rabelo Qd. 08 Lt. 14 Conjunto Caiçara, CEP: 74775-012, Goiânia-Goiás, Brasil. (km-sousa@uol.com.br).

aparência do objeto ou da técnica, é constituído pelo acontecimento discursivodas tecnologias e exige um olhar que tem como *a priori* os discursos sobre o saber tecnológico. Nesse sentido, as materialidades discursivas que realizam a ordem do inovar serão devolvidas aos enunciados que as possibilitaram, para que possamos movimentar a forma condensada dessas materialidades que definem o caráter inovador de alguns produtos e serviços e fazer apareceremas relações entre os enunciados que lhes dão condições de possibilidade de existência. A noção de enunciado, como formulada por Michel Foucault (1995), embasará o modo de fazer de nossa análise, pois encontrar a unidade do discurso, no caso o de inovaçãonão-tecnológica, requer que se desate os nós dos enunciados que formam um conjunto com as regras de um discurso dado e que os reconheça como parte de um sistema de dispersão.Assim, conforme Foucault (1995), qualquer domínio pode ser liberado, se concebido como constituído pelo conjunto dos enunciados efetivos, falados ou escritos, em sua dispersão de acontecimentos e na instância própria de cada um. O projeto foucaultiano inverte as metodologias tradicionais de análise ao colocar em suspenso unidades universais e contínuas e propor "uma descrição dos acontecimentos discursivos como horizonte para a busca das unidades que aí se formam" (FOUCAULT, 1995, p. 30).

O conceito de não-tecnologia interessa a este trabalho, pois permite considerar as regularidades que colocam certos produtos e serviços como objetos de inovação não-tecnológica. Tais regularidades só podem ser descritas por meio da análise de enunciados efetivamente produzidos e, assim, tomaremos,como acontecimento discursivo, o surgimento de novas barbearias para atender à emergência de novos homens:o metrossexual, o lumbersexual e o übersexual.

> A emergência de acontecimentos discursivos, como os que colocam certos produtos e serviços como objetos de inovação não-tecnológica em nosso tempo, constitui laços que os colocam numa rede discursiva como estratégia para o funcionamento dos dispositivos de saber/poder, conforme Foucault (2008;2014), e para atender às exigências de uma sociedade de biopoder, em que o poder é, ao mesmo tempo, disciplinador e normalizador, não exercido mais sobre os corpos individualizados, mas com pretensões de administrar a vida e o corpo da população. Surgem "procedimentos de poder que funcionam, não pelo direito, mas pela técnica, não pela lei, mas pela normalização, não pelo castigo, mas pelo controle" (FOUCAULT, 2001, p. 86).

Dessa forma, as exigências de inovação se ligam ao tipo de sociedade que foi se construindo com os problemas da modernidade. Como o dispositivo é a rede estabelecida entre o dito e o não dito, visando estrategicamente ao controle da população e se inscrevendo em uma relação de poder, faz-se necessário situar as práticas inovadoras no tipo de sociedade que garantirá o seu funcionamento.Gilles Deleuze (1992) analisa que numa sociedade de controle, a empresa substituiu a fábrica e se tornou uma alma, introduzindo, o tempo todo, uma rivalidade inexpiável como estímulo inocente que contrapõe os indivíduos entre si e atravessa cada um, dividindo-o em si mesmo. A competição se dá em torno da capacidade de produção do diferente, do novo para o mercado. O impacto da novidade é o que garante o *status* de inovação.Susanne Weber (2008), apoiada nas análises foucaultianas, sustenta que o dispositivo de poder não é mais igual à forma piramidal da burocracia mecânica, mas igual ao modelo de poder em forma de rede do mercado, uma rede competitiva que se estende como um modelo novo e básico a diferentes domínios.

Impulsionados por todas essas questões que envolvem a (trans)formaçãodas materialidades para o funcionamento do dispositivo de inovação, é que traçamos um movimento de reflexão-análise que possa desmontar a engrenagem do funcionamento desse dispositivo, colocando à mostra as peças que entram em relação para a construção do desejo e da necessidade de consumir determinados produtos e serviços na atualidade. Essa construção garante o sucesso do dispositivo e nos coloca questões como forma de entender como a inovação vai se inscrever nos desejos e necessidades das pessoas e por que as estratégias discursivas, no caso a instauração da ideia de novos conceitos, garantem o sucesso do dispositivo. Por isso, para pensarmos os novos produtos e serviços apresentados no mercado, propomos um entendimento das noções de dispositivo, enunciado e formação dos conceitos, com base em Michel Foucault, relacionando-os às reflexões sobre a inovação no interior de um modelo empresarial (DELEUZE, 1992; WEBER, 2008), implementado pelas práticas de uma sociedade de biopoder.

A noção de dispositivo em Michel Foucault e os princípios da inovação

A inovaçãoé definida como a introdução de novidade ou aperfeiçoamento no ambiente produtivo ou social que resulte em novos produtos, processos ou serviços. As

práticas de inovação passam por transformações e se encontram em espaços recobertos pela ampla rede de comunicação que cumpre a tarefa de problematizá-las para continuar cumprindo sua função: dizer o que a inovação tem de ser. Por exemplo, no link Inovação e Tendências do site do SEBRAE[3], em uma notícia sobre Inovação e Empreendedorismo, lê-se que

> [1]Adotando as franquias como exemplo de empreendedorismo que não está ligado diretamente à inovação, podemos dizer que elas, muitas vezes, estão na fase de implementação de algum inovador, que está implantando algo inovador. Ou seja, aquele que criou a franquia pode ter criado algo novo, seja como modelo de negócio, seja com produtos ou serviços inovadores com base tecnológica ou não. [...] as próprias franquias em um primeiro momento foram inovadoras por terem criado algo que atraiu outros empreendedores dispostos a investir na sua rede. Ou seja, em um primeiro momento, eles foram inovadores, mas depois querem engessar o modelo porque acreditam ser esta uma fórmula de sucesso que não deve ser alterada. [...] Por exemplo, percebemos que os empreendedores e os inovadores precisam ter como premissa a interdisciplinaridade ao estudar um assunto, ganhar conhecimento e informação. Da mesma forma, para melhor utilizar a sua imaginação, eles precisam ter um espírito livre, a mente aberta aos novos conceitos, às novas tecnologias e às novas formas de trabalhar.

Conforme a notícia do site do Sebrae, inovar é colocar um serviço novo no mercado, é atrair competidores que podem determinar o fim do caráter inovador ou se diferenciar inovando. O fazer diferente também marca o que é inovador que deve fugir da fixidez, das formas engessadas, se apresentando sempre para as possibilidades de mudanças, com base em tecnologias ou não, mas fazendo lembrar a mobilidade e conectividade interdisciplinar das novas tecnologias. A exteriorização de uma concepção de abertura às mudanças dita outra ordem, a de demonstrar que está atualizado em novos conceitos. Os conceitos se desgastam, não atendem mais às necessidades, e os novos conceitos entram como estratégias para se vencer uma competição e espelham a mente, a personalidade, do indivíduo inovador, incluindo-o ou não no mercado de serviços.

Com base no que é visível e enunciado na definição das práticas de inovação, podemos problematizá-la como mais um dispositivo de poder da contemporaneidade. Em qualquer campo do saber, há um sistema que rege a confirmação de certos

3http://www.boletimdoempreendedor.com.br/boletim.aspx?codBoletim=143_Inovacao_e_Empreendedorismo

enunciados a partir de outros e a maneira pela qual eles se implicam ou se excluem. A análise da circulação e da troca de enunciados no campo midiático permite descrever os discursos que constituem as práticas de inovação e o tipo de sociedade produzido pela rede enunciativa tecida nos diferentes sistemas de formação dos discursos. É pela mídia que grande parte da população conhece as novidades desenvolvidas para os mais diferentes produtos. Assim, os discursos veiculados, sustentados, descartados, ou mesmo silenciados, pela mídia, constituem o arquivo, que define, nos termos de Foucault (1995), o sistema de enunciabilidade, de formação e transformação dos enunciados, a lei do que pode ser dito. Se o que é dito o é no interior das regras do arquivo, a análise dos enunciados comporta, conforme Foucault (1995), a orla do tempo que cerca nosso presente, que o domina e o indica em sua alteridade, instaura o corte que nos separa do que não podemos mais dizer e do que fica fora de nossa prática discursiva.

A inovação, por ter em sua base a relação entre diferentes formações discursivas, produz enunciados com uma nova materialidade linguística, recriando termos para nomear seus novos objetos. Como forma de conquistar ou permanecer no mercado, o discurso da inovação tem sido muito explorado para marcar a diferença entre produtos de um mesmo segmento ou para qualificar as ações de empresas, indústrias e governos. Aparece como argumento para a divulgação de produtos que vão desde aqueles voltados para a saúde, passando pela beleza, longevidade e pelo bem-estar, até aqueles que oferecem o luxo e a sofisticação.

Pelo que se lê na Lei nº 10.973, de 2 de dezembro de 2004,sobre a divulgação de Ciência e Tecnologia, a palavra que resume a ação fundamental das práticas científicas e de inovação na atualidade é a palavra relação, associação. Da mesma forma, podemos considerar o caráter de novidade da noção de enunciado formulada por Foucault, ao tratá-lo como unidade do discurso, da análise reflexiva das palavras e as coisas e como via de possibilidade de existência dos saberes e do exercício do poder. Conforme Foucault (1995), enunciado é sempre um acontecimento, porque está ligado à articulação de uma palavra e, ao mesmo tempo, a uma existência remanescente no campo de uma memória, ou na materialidade de qualquer forma de registro. O enunciado é único como todo acontecimento, porém aberto à repetição, à transformação, à reativação, por estar ligado tanto às situações que o provocam, quanto a enunciados que o precedem e o seguem. Essa capacidade de transformação, reativação, de surgir como acontecimento, parece ser o fundamento que define as práticas de inovação. Por

isso, não se pode compreender o funcionamento dessas práticas sem que se considere uma análise das regras de formação dos discursos que impõem à linguagem certos trajetos e certas condições de existência, redistribuindo os enunciadores, redefinindo conceitos e teorias e movendo os sistemas de dispersão das formações discursivas, conforme Michel Foucault (1995).É por meio de enunciados que os indivíduos são objetivados, é, também, com a circulação dos enunciados que eles são transformados em sujeitos, permitindo que os discursos funcionem como técnicas de subjetivação, atuando nos processos de identificação dos sujeitos e na constituição das identidades coletivas que incluem os sujeitos e que também os excluem.

A força do enunciado pode ser analisada em sua relação intrínseca com o conceito de inovação explicitado no site do grupo Inventta[4], em que o que é dito se liga a outros ditos capazes de justificar a sua emergência, que seja como prolongamento, transformação, reativação ou apagamento, mas se firmando nessa rede, que seja pela definição dos sujeitos que ali enunciam.O grupo se apresenta afirmando que *Somos um dos pioneiros em inovação no Brasil e América do Sul* e, junto ao Logotipo do grupo, lemos a frase *Nós respiramos e vivemos inovação, e é aqui que ela vive.* Mais abaixo no texto a informação:

> [2] Temos a inovação em nosso DNA, e é por isso que não paramos de nos transformar e evoluir. Somos multidisciplinares, empreendedores, curiosos, idealistas, estudiosos e comprometidos a romper paradigmas e criar novas formas de se pensar e agir.

O pioneirismo, condição indispensável para ser dito como inovador, já aparece logo no início do texto, demonstrando a recuperação, no enunciado, de outros enunciados que marcam o conceito de inovação. No trecho em destaque, há a apresentaçãodo sujeito que deve ser dito, configurado pelo enunciado como o desejo de "ser" que deve ser estendido aos demais seres, mesmo que seja por meio da terceirização desse serviço. Trata-se de uma maneira de viver que passa para o DNA, o biológico, um controle invisível previsto nas técnicas do biopoder e dos dispositivos de poder.Na descrição do perfil do sujeito inovador, temos também a recuperação de enunciados que delimitam as práticas de inovação. Além do pioneirismo, são marcados,como *a priori*, os conceitos de multidisciplinar, empreendedorismo, invenção,

4 http://inventta.net/quem-somos/

novidade, transformação, ruptura. Uma rede que enlaça a memória do fazer tecnológico e científico aos ditos do discurso econômico e de mercado da atualidade.

Por se realizar em rede, o enunciado é a base de existência e de funcionamento de qualquer dispositivo, que, conforme Foucault (2014,) porta uma natureza essencialmente estratégica, o que pressupõe uma certa manipulação das relações de força, uma intervenção racional e organizada nestas relações de força, seja para desenvolvê-las em determinada direção, seja para bloqueá-las, estabilizá-las, utilizá-las. O dispositivo, portanto, estaria inscrito em um jogo de poder, ligado a uma ou a configurações de saber que dele nascem, mas que igualmente o condicionam. Resumindo, seriam as estratégias de relações de força sustentando tipos de saber e sendo sustentadas por eles. Nesse sentido, Foucault (2014) esclarece que o dispositivo engloba um duplo processo: por um lado, processo de sobredeterminação funcional, pois cada efeito, positivo ou negativo, desejado ou não, estabelece uma relação de ressonância ou de contradição com os outros, e exige um reajustamento dos elementos heterogêneos que surgem dispersamente; por outro lado, processo de preenchimento estratégico perpétuo. O dispositivo está sempre pronto para atender a uma urgência, para prever o que pode ser necessário no futuro.

Como parte de um dispositivo, o site do Inventta, além de pontuar aquelas condições para a definição do que seja inovador, também demonstra atender a esse ponto estratégico de se lançar no futuro para já transformá-lo no presente:

> [3] Nosso valor está em modelar e construir o futuro. Usamos nossa energia e experiência para criar e desenvolver inovação, transformar pessoas, relações, organizações e, eventualmente, um pouco do mundo.

Considerando que dispositivo seja um termo técnico essencial do pensamento de Foucault, Agamben (2009) afirma que seria possível definir a fase atual da consolidação capitalista como uma gigantesca acumulação e proliferação dos dispositivos, pois não há um só instante na vida dos indivíduos que não seja modelado, contaminado ou controlado por algum dispositivo, e "não se trata simplesmente de destruí-los, nem, como sugerem alguns ingênuos, de usá-los de modo justo" (AGAMBEN, 2009, 42), pois, na raiz de cada dispositivo, está um desejo humano de felicidade, e a captura e a subjetivação deste desejo em uma esfera separada constitui a potência específica do dispositivo.

A ordem discursiva do inovar no modelo empresarial

Pensar em inovação é considerar, em um plano mais superficial de elaboração, aideia de invenção para exploração da economia e domínio de mercado. Seria a inovação, nesse sentido, um processo que inclui atividades técnicas, concessão, desenvolvimento, gestão e que resulta na comercialização de novos, ou melhorados, produtos. Por ser fator fundamental para o crescimento econômico na atualidade, a inovação, além de resgatar as investigações científicas em sua atividade prática, passou a compor teoricamente o campo dos conceitos e a definir os objetivos dos projetos das diversas instâncias de produção mercadológica.

Sendo tecnológicas ou não-tecnológicas, as práticas de inovação seguem a ordem do espírito tecnológico, segundo a qual, todo discurso sobre as tecnologias é requerido como uma parte delas, seja em seu *corpus*, seja no saber que utiliza. O apelo tecnológico é uma experiência relacional e topológica das tecnologias, como também das narrativas que dela são feitas. Exemplo disso são os anúncios de cerimoniais de casamento, em que o espírito tecnológico é integrado, como forma de apresentar o serviço como atualizado, atento às exigências da inovação, justificando a necessidade de seu consumo pelo fato de o cliente tambémter de se mostrar como inovador. Quanto mais fugir do lugar-comum, que poderia sustentar a rede que une enunciados e objetos, mais visível será como inovador.No site Guia de Casamento[5], o cliente é informado sobre as propostas inovadoras de empresas de cerimoniais:

> [4] Confira novidades da tecnologia que estão fazendo a cabeça dos noivos
> O Guia separou 8 novidades tecnológicas para quem deseja realizar um casamento high tech, com o que há de melhor que a tecnologia moderna pode oferecer aos noivos e convidados. Confira nossas dicas

O exemplo aqui ilustra uma tendência seguida pelos mais diversificados produtos e serviços, em que a ordem tecnológica, marcada, em sua base, pela fronteira móvel atravessada pela filosofia, tecnologia e ciência (LARUELLE, 1998), tem, em sua relação com a inovação não-tecnológica,suas fronteiras rompidas e tomadas em conjunto.Essa quebra de fronteiras força uma definição de modelo de mercado, que,conforme Weber (2008), é baseada no princípio de rede. Da mesma forma que os processos de comunicação tendem a ser organizados em uma rede permanente de retroalimentação, as organizações não são mais estruturas formadas, mas se

5 http://www.guiadecasamento.com.br/planejamento/organizacao/casamento-high-tech

transformam em um processo em que há retroalimentação permanente. Idealmente, as pessoas têm de ser empreendedoras no mercado e são estimuladas à competição, seja ela entre os provedores de serviço, com a oferta daquilo nunca pensado antes, seja ela entre os clientes, com o desejo de inaugurar uma nova fórmula, como num casamento *high tech*, ou ecologicamente correto, ou num estilo*BohoChic*, conforme o Guia de Casamento.

Weber (2008) analisa esse modelo de mercado, que é empresarial, com base nas estratégias do dispositivo de poder de Michel Foucault (2014), mostrando que sua racionalidade não representa um modelo de poder repressivo, mas um modelo que ativa o capital humano, que traça seus objetivos estrategicamente, com foco na utilidade, empregabilidade, liberdade, segurança, prevenção. As redes são uma abordagem das empresas, visando a organizar inseguranças, como a de não ter uma cerimônia de casamento inesquecível, um espetáculo nunca visto, e estabilizá-las. Assim, ela lida com a integração de elementos de estabilização organizacionais em relações vizinhas turbulentas e instáveis. Foucault (2008) apresenta a noção de risco como produtiva dentro do dispositivo de segurança, já que uma das estratégias do dispositivo é estar sempre aberto para atender às urgências. Conforme Weber (2008), em relação à empresa, as pessoas se tornam um risco para o sistema, e as estratégias de solução podem igualmente ser causas de problemas, carregando em si mesmas seus riscos específicos e novas necessidades de regulação internas.

Atendendo ao espírito tecnológico, a regulação interna de uma empresa também deve se configurar como inovadora para fazer frente aos problemas que o próprio dispositivo vai produzindo. Assim, conforme Ron Johnson, vice-presidente de varejo da Apple[6]: *Inovação é a fantástica intersecção entre a imaginação de alguém e a realidade. Ou seja, inovar vai além da criatividade, de pensar em coisas novas. Inovar é fazer coisas novas.* Ou ainda, a inovação em gestão adotada pela Google[7], conforme texto intitulado "Google - a inovação não é só tecnológica, mas administrativa", que gera uma concorrência entre as pessoas que querem ser incluídas em seu quadro de pessoal, mas que exclui, por justa causa,aquelas que não entram na ordem da inovação. Resumimos a seguir sua forma de gestão conforme o texto do site que, para finalizar a matéria, traz a seguinte opinião: *Oxalá mais empresas na área de TI tivessem essa*

6http://www.rededeinovacao.org.br/sobreinovacao/Paginas/QueInovacao.aspx

7 http://www.baguete.com.br/colunistas/colunas/46/george-fabris-justo/07/08/2006/google-a-inovacao-nao-e-so-tecnologica-mas-admi

*mesma visão inovadora e estimulante!*A opinião por si só já diz muito em termos de dispositivo e suas estratégias de funcionamento.

> [5] A receita da gigante americana para crescer não é somente investir em tecnologia e pesquisa. Inovações na gestão da empresa também fazem parte do sucesso. Segundo reportagem da Newsweek, a empresa usa 7 princípios para que seus "knowledgeworkers" (engenheiros, programadores, técnicos) usem seu tempo da melhor maneira possível, sejam criativos, entusiasmados, cooperativos, enfim, que formem um grande time. Os donos da Google acreditam que somente atraindo as melhores cabeças, eles poderão continuar crescendo e superando a concorrência. Se alguma coisa não estiver bem na empresa, os melhores profissionais invariavelmente vão procurar outro lugar para trabalhar. [...]Achei muito interessante o fato de que os fundadores-diretores da Google apostaram na inovação não só tecnológica, mas de gestão. Esforçam-se para criar um ambiente estimulante e confortável para seus colaboradores, pois sabem que a base da empresa são as ideias que vêm de funcionários motivados.

O trecho ilustra uma fórmula de sucesso de inovação em gestão, que é um dos domínios de alcance da inovação não-tecnológica (há teorias sobre inovação organizacional, de produto, processo, marketing). Também comprova o que Weber (2008) constata como técnicas e estratégias da empresa dentro dos novos conceitos difundidos pelo mercado, ao apresentar os sete princípios que visam à construção e à manutenção de seus profissionais, "trabalhadores do conhecimento", de forma que exerçam sua atividade de maneira muito focada, com capacidade para definir problemas, identificar alternativas e resolver esses problemas, influenciando nas decisões, prioridades e estratégias da empresa. Para isso, a empresa oferece aos profissionais (que se tornaram, nesse modelo, um time) o que a coloca como inovadora, por entrar na rede dos saberes científicos e não-científicos:*remuneração e pacote de benefícios acima do mercado, a empresa oferece cantinas para almoço de 1ª linha, academia de ginástica, lavanderia, massagens, salas de relaxamento e até cabelereiro.*Em contrapartida, como se trata de um time que atua numa competição, Weber (2008, p. 122) lembra que sobre esse time se exerce um controle invisível, um monitoramento contínuo, por meio do conceito de aprendizagem de vida inteira, em que o sujeito é visto como um sujeito pedagógico, que se adapta ao "apelo 'o sucesso está dentro de você!'", um empreendedor de si mesmo, auto-organizado. Os auxílios, assim, constituem estratégias preventivas capazes intervir antes que os riscos já definidos ocorram. No mesmo texto sobre a Google, há a informação de que *os diretores da*

Google tem consciência que seus concorrentes já usam técnicas de gestão semelhantes, então é preciso sempre estar evoluindo para manter-se na frente da concorrência. E cada sujeito do time precisa conduzir-se a si mesmo dentro do atual conhecimento contínuo da mudança para não se constituir como um sujeito indesejável, causador de problemas.

Conforme Weber (2008), esse modelo de mercado, baseado no princípio de rede com objetivos estabelecidos e buscados estrategicamente, confronta com outros modelos, como o das hierarquias piramidais, modelo de um dispositivo disciplinar, nos termos de Foucault (2008), em nível conceitual. Entram em jogo, atendendo às normas do dispositivo de segurança e às técnicas do biopoder (FOUCAULT, 2008), novos conceitos como administração de qualidade, sistemas de aprendizagem, empreendedorismo, identidades dinâmicas, ambiente de negócio profissionalizado, risco, monitoramento, gerenciamento, provedores de serviço, clientes etc. Os conceitos do novo mercado remetem ao NET e a um capitalismo flexível, novo modelo de controle, e "o conceito funciona" (WEBER, 2008, 120).

Inovação e reconfiguração das materialidades discursivas

Os novos conceitos de mercado organizado em rede, modelo empresarial de nossos tempos, se fazem notar na superfície dos discursos, na materialização das formas do fazer e do dizer das empresas que oferecem os mais diferentes e até inusitados serviços para a tranquilidade, segurança e sucesso do cliente, delineando um trajeto que permite o entendimento de como alimentam e são retroalimentadas pelo apelo Tecnológico, por meio daordem constante do inovar, como forma de atuaremna rede de poder construída pelos dispositivos numa sociedade de biopoder. Diante desse panorama, nos interessa nessa seção discernir como uma certa definição de inovação entrou em dispositivos que fizeram dela uma realidade, uma fabricação social e institucional das verdades recebidas.

Nesse sentido, problematizaremos algumas práticas discursivas que nos enlaçam em sua rede no momento, procurando acompanhar a mobilidade dos conceitos que, em seus ajustes e transformações, entram em relação com os enunciados que configuram as práticas tidas como inovadoras. Práticas essas que envolvem os processos de gestão das

empresas, seus produtos, serviços e o modo e o porquê de consumir do cliente. Consideraremos que os conceitos são esquemas discursivos próprios e derivados do enunciado (DELEUZE, 2005) e o tomaremos como num nível pré-conceitual, campo que permite descrever a "dispersão anônima que caracteriza um tipo de discurso" (FOUCAULT, 1995, p. 69).Trata-se, portanto, de considerar a organização do campo discursivo em que se encontram os conceitos que buscam definir o consumo dos serviços das novas barbearias divulgados na contemporaneidade. Essa escolha é ilustrativa pelo fato de estes domínioscompartilharemas mesmas positividades, com a mesma ideia da importância da renovação dos conceitos, que constituem as práticas de inovação de serviços e produtos. Nessa análise, se faz necessário ter sempre em vista que há regras que tornam possível o aparecimento e a transformação dos conceitos que são dispersos, heterogêneos e até mesmo incompatíveis (MACHADO,2006, 147).

Para a análise da transformação dos conceitos como estratégia discursiva do dispositivo de inovação,em que as novas barbearias buscam se enquadrar, faz-se necessário compreender a construção de conceitos para osnovos homens que vêm despontando nos últimos anos, também por força de dispositivos de poder e saber. Os tipos de homens que interessam às novas barbearias surgem também de uma relação entre enunciados e com outros conceitos. Exemplo disso é a matéria do Portal do Servidor do Senado Federal, na seção comportamento, que em seu número 71 de 2006, traz o texto "De metro a übersexual"[8] esclarecendo que:

> [6] A moda vai e volta. E a "regra" vale também para os comportamentos. Quer um exemplo, no mundo masculino? O metrossexual, ou seja, aquele homem que faz a sobrancelha, frequenta manicure e faz limpeza de pele regularmente já é coisa do passado. Agora, a moda é ser übersexual. Isso mesmo, o homem do futuro se distancia cada vez mais de estilos como o símbolo máximo de metrossexual, o jogador de futebol David Beckman e se aproxima da imagem mais clássica de homem, como Bono e George Clooney. [...] ser metrossexual já é coisa do passado. Quem garante é MarianSalzmain, a publicitária que tornou popular o termo "metrossexual" e que agora, num novo livro, define quem é e como é o homem do momento. [...]"Über" vem do alemão, e significa "super", o que está além. O übersexual é másculo, mas sensível e admira as mulheres fortes. [...] Mas não é preciso ser estrela para ser um übersexual, a criadora do termo conta que pesquisas de mercado mostram que eles são cerca de 25% dos homens. "Eles estão entre nós", garante.

8http://www.senado.gov.br/senado/portaldoservidor/jornal/jornal71/comportamento_moda.aspx

Muitos acreditavam que ohomem metrossexual era a nova invenção da moda masculina, mas tomam conhecimento, com a matéria, de que este tipo "já é coisa do passado" e que a nova moda é o übersexual que,aparentemente, não representa uma mudança drástica em relação ao metrossexual, pois ele também se preocupa com a imagem pessoal, porém se aproxima mais da figura do homem tradicional e, ao mesmo tempo, se constitui como "o homem do futuro". Esta última característica justifica a máxima de que "moda vai e volta" e as outras descrições desse novo homem moderno garantem a lucratividade do mercado. Na visão de muitos especialistas e estudiosos da inovação, as práticas inovadoras se constituem por tornar obsoleto tudo o que havia antes. Enquanto o übersexual remete à ideia de super do alemão, em que este significado relacionado a homem produz o conceito de másculo, o metrossexual é uma palavra originária do inglês e representa a junção dos termos "sexual" e "metrópole", construindo um conceito de um homem que vive nas grandes metrópoles, que se interessa pelo sexo oposto e não tem vergonha de dizer que cuida do corpo, da alma, da pele e do guarda-roupa. O conceito de metrossexual surge associado a outras categorias de tipos de homens que já existiam há mais tempo: o heterossexual, o bissexual e o homossexual. Como o homossexual sempre esteve associado àquele que se preocupa com a moda e com a vaidade, por isso sendo tido como um consumidor garantido, o metrossexual foi uma criação para que o mercado abocanhasse também os heterossexuais. No texto do site do senado, esta criação discursiva de novos objetos e conceitos fica clara na informação de que existe"a publicitária que tornou popular o termo "metrossexual" e que agora, num novo livro, define quem é e como é o homem do momento".

Se o übersexual era novidade em 2006, agora a novidade é o lumbersexual, mas que não descarta os tipos acima, pois, quanto mais, melhor para o mercado, mais amplia sua rede. O lumbersexual, conforme o site Bar Metrossexual[9],

> [7] significa a mistura de duas palavras: Lumberjack (lenhador) e Sexual. Hoje, se fosse escolher um termo da moda, seria lumbersexual. Ao contrário do que muitos imaginam, apesar do estilo descontraído e largado, o homem lubersexual é vaidoso. Também se preocupa com sua aparência. Mantém a barba bem cuidada, o cabelo com corte bacana e as roupas combinando. Como a barba grande já foi sinônimo de descuido, a imprensa tem essa ideia dos lubersexuais.

9 http://barmetrosexual.com/lumbersexual-como-seguir-esse-estilo/

Essa maneira pela qual esses diferentes elementos estão relacionados uns aos outros é, segundo Foucault (1995), o que permite delimitar o grupo de conceitos, mesmo que discordantes. É a maneira, por exemplo, "pela qual estão ligados os modos de aproximação e de desenvolvimento dos enunciados e os modos de crítica, de comentários, de interpretação de enunciados já formulados etc. É esse feixe de relações que constitui um sistema de formação conceitual" (FOUCAULT, 1995, p. 66).

Esse grupo de conceitos que define o novo homem não passa ileso às teias do mercado, e as barbearias se transformam para acatar novos conceitos e também se configurar dentro dos novos conceitos desse tipo de empresa. Em notícia de outubro de 2014 do site *Hair* Brasil[10], nos deparamos com título: *As barbearias masculinas voltaram com um novo conceito e uma nova experiência aos clientes*. A notícia divulga o surgimento de um novo tipo de empresa no mercado para inovar as barbearias e, para isso, precisa ser identificada por um conceito, que deve ser novo. Os conceitos pertencem a um campo submetido ao nível pré-conceitual (FOUCAULT, 1995, p. 67). A inovação é uma prova visível da coexistência entre os conceitos e o campo pré-conceitual e, assim, se dá também pelo resgate de objetos e práticas antigas, que ganham nova roupagem com os conceitos de retrô, customizar, gourmet e vintage. Este último, para produzir o efeito do diferente, descolado, e inovado, define o estilo das novas barbearias:

> [8] nos últimos anos, a moda da barbearia tem voltado com tudo em grandes capitais. O comportamento masculino mudou e eles se preocupam mais do que nunca com a aparência. Com isso, apareceram como tendência de negócio as barbearias de antigamente com visual inspirado nas décadas passadas e tudo ao som dos anos 50 e 60. Os empresários de olho nesse nicho de mercado estão abrindo por todo o Brasil salões de barbeiro com espaços sofisticados e carta de serviços diferenciada.

Os serviços oferecidos vão ao encontro da nova ordem Tecnológica, mesmo não sendo tecnológicos, atendem às demandas do biopoder, proporcionando aos clientes a possibilidade de se incluir nos padrões de beleza, bem-estar e felicidade e funcionam como estratégias do dispositivo que buscam garantir o controle, a segurança, da população e a lucratividade do mercado. O emaranhado das relações possibilitadas pelo dispositivo e pelas técnicas do biopoder não para de se lançar em novas frentes, construindo mais relações que indiciam o caráter de inovador do novo objeto ou serviço atingido. O conceito de novo homem não escapa às estratégias de outros tipos de

10http://www.hairbrasil.com/index.php?http://www.hairbrasil.com/noticias/noticia_3247.html

serviço. Se o comportamento dos homens mudou e eles se preocupam com a aparência, esse novo conceito de homem vai abrir espaço para a oferta de mais um serviço, já conhecido em décadas anteriores, mas agora encenando outros conceitos que são revisitados e transformados pela associação de outros elementos indispensáveis na encenação dos conceitos que definem o homem atual. Assim,

> [9] as novas barbearias contam agora com o conforto de cadeiras reclináveis e investem em rituais com produtos específicos para os homens e até mesmo em aromaterapia. Também é possível escolher serviços de design de barba, coloração dos pelos e agendar o dia do noivo, com direito a cerveja, petiscos, quarto exclusivo com hidromassagem, TV e videogame.

Buscamos, neste breve texto, reconhecer, por meio das práticas discursivas do mercado de serviços, que o nível pré-conceitual dos conceitos é o que de fato afeta a ordem da inovação, pois o pré-conceitual, segundo Foucault (1995), "em lugar de delinear um horizonte que viria do fundo da história e se manteria através dela, é, pelo contrário, no nível mais superficial (no nível dos discursos), o conjunto das regras que aí se encontram efetivamente aplicadas". É ele que deixa aparecerem as regularidades e coações discursivas que tornaram possível a multiplicidade heterogênea dos conceitos. São regularidades que tentamos ver exteriorizadas por meio dos enunciados que efetivam o caráter inovador tanto dos profissionais das novas tecnologias quanto dos serviços ofertados pela empresa, em seu modelo de rede.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Agamben, G. O que é um dispositivo? In: _____. *O que é o contemporâneo*? E outros ensaios. Chapecó, SC: Argos, 2009. p. 25-51.

Deleuze, G. *Conversações*. São Paulo: 34, 1992.

_____. *Foucault*. São Paulo: Brasiliense, 2005.

Foucault, M. *A arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

_____. *História da sexualidade I*: a vontade de saber. Rio de Janeiro, Edições Graal, 2001.

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

_____. O jogo de Michel Foucault. In: MOTTA, M. B. da (org.) *Genealogia da ética, subjetividade e sexualidade*. Ditos e Escritos IX. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014.

Laruelle, F. Para o conceito de "não-tecnologia". In: ARAÚJO, H. R. *Tecnociência e cultura*. São Paulo: Estação Liberdade, 1998.

Machado, R.*Foucault, a ciência e o saber*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2006.

Weber, S. M. O "intra-empreendedor" e a "mãe": estratégias de "fomento" e "desenvolvimento" do empreendedor de si no desenvolvimento organizacional e na ação afirmativa. In: PETERS, A. e BESLEY, T. (orgs). *Por que Foucault?:novas diretrizes para a pesquisa educacional*. Porto Alegre: Artmed, 2008.

De volta ao futuro da língua portuguesa.
Atas do V SIMELP - Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa
Simpósio 13 - O sujeito e a língua sob determinações do discurso e da história, 241-258
ISBN 978-88-8305-127-2
DOI 10.1285/i9788883051272p241
http://siba-ese.unisalento.it, © 2017 Università del Salento

A CONSTITUIÇÃO DE UM ESPAÇO DE DIZER NO BATIMENTO ENTRE LÍNGUA E HISTÓRIA: O SUJEITO NORTE MATO-GROSSENSE NA AMAZÔNIA LEGAL BRASILEIRA

Tânia PITOMBO-OLIVEIRA[1]

RESUMO
O Grupo de Pesquisa Educação e Estudos da Linguagem se orienta pela linha de pesquisa Sujeito do Conhecimento e ancora suas reflexões nos pressupostos teóricos da Análise de Discurso materialista histórica e tem como objeto compreender os contextos de constituição da prática discursiva dos habitantes da região norte do Estado de Mato Grosso no confronto com o discurso governamental no que diz respeito à oposição desmatar/preservar. Focalizamos a cidade de Sinop, polo regional, como referência para as entrevistas realizadas que produziram recortes específicos em que a prática discursiva dos habitantes da região se marca pela referência à injustiça e interdição ao desenvolvimento decorrentes do discurso jurídico-preservacionista governamental de restrições.Movimentamos os sentidos de 'desenvolvimento' e de 'integração' na relação presente/passado, assim como os significados de fronteira postos pelo paralelo 13º. A dificuldade em se precisar "o quê significa e para quem" nos faz refletir sobre a necessidade de nos debruçarmos sobre a questão e pesquisarmos sobre os sentidos de "desenvolvimento" e os sentidos de "sustentável". Nesta proposta de reflexão sobre a linguagem fundada nos trabalhos de Michel Foucault, Michel Pêcheux e EniOrlandi, mobilizamos algumas noções que são de fundamental importância para a compreensão da constituição dos sentidos e dos sujeitos no batimento entre língua e história e que possam contribuir na utilização e na interpretação dos conceitos postos numa possível releitura pelas políticas públicas que se traduzem posteriormente em deliberações legais.

PALAVRAS-CHAVE: Discurso; Sujeito; Amazônia Legal Brasileira; Sustentabilidade.

INTRODUÇÃO

Nesta reflexão que se inscreve na perspectiva teórica da Análise do Discurso materialista histórica, fundada nos trabalhos de Michel Pêcheux, Michel Foucault e EniOrlandi, inscrevemos como objeto de investigação "o discurso dos habitantes da

1UNEMAT – Universidade do Estado de Mato Grosso. FAEL – Faculdade de Educação e Linguagem. Curso de Letras. Av. dos Ingás, 3001, Jd. Imperial, CEP 78550-000,Sinop/MT/Brasil – taniapitombo@gmail.com

faixa de transição de floresta aberta para floresta densa ou pré-amazônia" no confronto com o discurso governamental e nos propomos a compreender as relações político-jurídico-ambientais e econômicas postas pelos discursos da região norte do Estado de Mato Grosso no que diz respeito à oposição desmatar/preservar.

Tendo em vista a oposição entre "aqueles que podem" e "aqueles que não podem", o componente de maior alcance das condições de produção e que norteou as entrevistas foi a Medida Provisória n.º 1511/96, que normatiza a obrigatoriedade da reserva legal nas propriedades acima do paralelo 13° em 80% de mata ao contrário do "resto do País" em que a reserva legal obrigatória é de 20%.

No dizer sobre o impacto das medidas jurídicas, sanções e punições fiscais que incidem sobre a região, fica atestado pelos habitantes que essas medidas não lhes são devidas.

Na busca da compreensão do funcionamento dos discursos em pauta, trabalhamos os sentidos de 'desenvolvimento', e de 'integrar' na relação presente/passado, assim como os significados da fronteira posta pelo paralelo 13°.

O interesse por este trabalho se deu na observação da prática discursiva dos habitantes da região norte do Estado de Mato Grosso, região considerada como faixa de transição entre o cerrado e a floresta amazônica, denominação conforme a EMBRAPA - Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária (1994:08), prática discursiva esta marcada por mecanismos discursivos de contestação dos habitantes desta faixa de transição contra o espaço de restrições criado/controlado por medidas governamentais.

Essa comunidade convive em permanente estado de confronto na sua relação com o estado, sob o impacto de medidas provisórias, projetos, restrições e punições fiscais que incidem sobre a região.

Tomando como referência para as entrevistas que constituem o corpus deste trabalho a Medida Provisória n.º 1511 de 27 de junho de 1996, que normatiza a obrigatoriedade da reserva legal nas propriedades rurais em 20% e a preservação em 80%, ao contrário do restante do país em que se preserva 20% e é permitido desmatar 80%; e a Portaria 16/99 do IBAMA (Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis) publicada no mês de fevereiro de 1999, suspendendo por cento e vinte dias a concessão de novas autorizações para desmate em toda região amazônica e revogando as concedidas anteriormente; deparamo-nos, na prática discursiva dos habitantes da faixa de transição, com severas críticas às medidas restritivas da MP 1511/96 e à edição da Portaria 16/99. Esta situação acarreta discussões

calorosas favoráveis ao desenvolvimento da região.

O grupo de pesquisa Educação e Estudos da Linguagem que desenvolve o Projeto de pesquisa *Tecer de uma discursividade na região norte mato-grossense da Amazônia legal: contextos e possibilidades de desenvolvimento frente à sustentabilidade,* traz para si aresponsabilidade de dar voz a esta população que é dita/falada/identificada em um contexto midiático nacional e levantar o que estaria funcionando neste contexto regional que poderia parecer tão insólito aos olhos de um alguém que estivesse fora deste processo? O que estaria tão opaco para que grande parte da população do país, em especial a mídia, hostilizasse os habitantes da região?

Esta inquietação levou-nos a procurar algo que não estivesse tão visível, e, nos propusemos a pensar discursivamente sobre estes questionamentos, e entender, a partir das relações imaginárias constitutivas dos processos discursivos, a oposição "entre aquele que pode" e "aquele que não pode" presente nos discursos dos habitantes da faixa de transição ou pré-amazônia, no confronto com o discurso governamental. Veremos que discursivamente estes habitantes se identificam como "aqueles que não podem", marcados pela relação desmatar/preservar,não como evidência do conteúdo na relação sujeito e linguagem, mas como efeitos de sentidos constitutivos de um imaginário que toma estes habitantes.

Desenvolvimento sustentável entre um jogo de imagens

Desenvolvimento sustentável: formulação presente na prática discursiva da população brasileira que beira as margens do senso comum, sendo formulada em uma diversidade de situações e sujeitos. A dificuldade em se precisar "o quê significa e para quem" nos faz refletir sobre a necessidade de nos debruçarmos sobre a questão e pesquisarmos sobre os sentidos de "desenvolvimento" e os sentidos de "sustentável" para a população brasileira que habita a região denominada da Amazônia Legal e ainda mais especificamente, a região acima do Paralelo 13° que tem limites restritivos em sua área de desmate de fitofisionomias florestais em 20%, devendo permanecer 80% de área de preservação de floresta.

Historicamente, muitos desafios se apresentam à humanidade frente a questões como um equacionamento entre desenvolvimento e consciência ecológica ou educação

ambiental. O mundo globalizado exigirá, cada vez mais, que as nações definam o que entendem e como querem trabalhar a noção de desenvolvimento (desmatar/plantar/colher/sobreviver) ou (preservar/sobreviver) na contradição desmatar/preservar. Para que essas noções efetivamente constituam práticas, é necessário trabalhá-las/compreendê-las nas regiões diretamente atingidas pelo discurso jurídico preservacionista ambiental governamental.

Assim, tomamos as noções teóricas da área da Análise de Discurso, que pensa a compreensão do fato de linguagem na relação do sujeito com os sentidos e com o mundo. Para Orlandi (1999:15),

> [...] a Análise do Discurso, como seu próprio nome indica, não trata da língua, não trata da gramática, embora todas essas coisas lhe interessem. Ela trata do discurso. E a palavra discurso, etimologicamente, tem em si a ideia de curso, de percurso, de correr por, de movimento. O discurso é assim palavra em movimento, prática de linguagem: com o estudo do discurso observa-se o homem falando [...] considerando a produção de sentidos enquanto parte de suas vidas, seja enquanto sujeitos, seja enquanto membros de uma determinada forma de sociedade.

Nesta proposta de reflexão sobre a linguagem, estaremos mobilizando algumas noções que são de fundamental importância para a compreensão da "constituição dos sentidos e dos sujeitos". Abordaremos, então, além das noções de sujeito e sentido, as de ideologia, história, linguagem e discurso.

Para Pêcheux (1997:160) "o sentido de uma palavra, de uma expressão, de uma proposição, etc., não existe 'em si mesmo' (isto é, em sua relação transparente com a literalidade do significante), mas, ao contrário, é determinado pelas posições ideológicas que estão em jogo no processo sócio-histórico em que as palavras, expressões e proposições são produzidas (isto é, reproduzidas)". Esta tese pode ser resumida dizendo que as palavras, expressões, proposições, etc., mudam de sentido segundo as posições sustentadas por aqueles que as empregam, o que quer dizer que elas adquirem seu sentido em referência a essas posições, isto é, em referência às formações ideológicas nas quais essas posições se inscrevem. Pêcheux chama, então, formação discursiva aquilo que, numa formação ideológica dada, isto é, a partir de uma posição dada numa conjuntura dada, determina o que pode e deve ser dito (articulado sob a forma de uma arenga, de um sermão, de um panfleto, de uma exposição, de um programa, etc.).

Isso equivale a afirmar que as palavras, expressões, proposições, etc., recebem

seu sentido da formação discursiva na qual são produzidas, onde os indivíduos são "interpelados" em sujeitos-falantes (em sujeitos de seu discurso) pelas formações discursivas que representam "na linguagem as formações ideológicas que lhes são correspondentes".

Para Orlandi, há uma afirmação fundamental para quem trabalha na Análise do Discurso – "a ideologia interpela o indivíduo em sujeito e este submete-se à língua significando e significando-se pelo simbólico na história." (1999ª:12). Há um efeito que é o efeito ideológico elementar pelo qual o sujeito não tem acesso ao modo como ele se constitui em sujeito, ou seja, o modo como ele se constitui enquanto posição.

Para que possamos entender o discurso encontrado na região norte mato-grossense é necessário compreender a história não como uma sucessão de fatos já dados, cronológicos. Datas não interessam, mas os modos como os sentidos são produzidos e circulam. Segundo Paul Henry (1997:51),

> Não há 'fato' ou 'evento' histórico que não faça sentido, que não peça interpretação, que não reclame que lhe achemos causas e consequências. É nisso que consiste a história, nesse fazer sentido, mesmo que possamos divergir sobre esse sentido em cada caso. Isto vale para nossa história pessoal, assim como para a outra, a grande História.

Na região norte do Estado de Mato Grosso, observamos que esta população sente-se injustiçada e interditada ao ser excluída do contexto de desenvolvimento no qual estava inserida nas décadas de 70 a 80 do século XX e submetida a um espaço de restrições criado/controlado pelas medidas governamentais em que o Estado exerce o controle através de Medidas Provisórias.

Assim, a possibilidade de compreendermos o desenvolvimento frente à sustentabilidade e as propostas de correção da ilegalidade postas no discurso governamental estadual e federal se apresentam como fundamentais para que o Grupo de Estudos Educação e Estudos da Linguagem possa observar a relação da posição-sujeito norte mato-grossense frente ao movimento das questões ambientalistas.

Dessa forma, essa pesquisa contribui para compreender como são produzidos efeitos de sentidos sobre desenvolvimento sustentável em diversas materialidades discursivas que se apresentam pelas vias dos discursos de sujeitos em diferentes posições, como ecos que sinalizam a harmonia entre o desenvolvimento econômico, a tecnologia e a vida ecológica, nesses territórios que constituem essa parte da Amazônia

Legal, a região de Sinop.

O corpo linguístico como fronteira discursiva

Pêcheux (1990:07-24),ao discutir o conceito histórico das revoluções afirma que,

> No espaço revolucionário tem-se a questão da passagem de um mundo a outro, a relação com o invisível é aí inevitavelmente colocada, do mesmo modo como nas formas históricas da contra revolução: o conjunto constitui um só processo, contraditório, no qual se tramam as relações entre língua e história.

O autor nos diz que "a questão histórica das revoluções concerne por diversas vias ao contato entre o visível e invisível, entre o existente e o alhures, o não-realizado ou o impossível, entre o presente e as diferentes modalidades de ausência".

Ao propor a existência do invisível e da ausência, Pêcheux as inscreve nas "formas linguísticas da negação, do hipotético, das diferentes modalidades que expressam um 'desejo', e também no jogo variável das formas que permutam o presente com o passado e o futuro(...) toda língua está necessariamente em relação ao "não está", o "não está mais" e o "ainda não está" e o "nunca estará" da percepção imediata: a ideologia a representar as origens e os fins últimos, o alhures, o além e o invisível".

Pêcheux nos mostra, nesta reflexão sobre as barreiras visíveis e invisíveis, que as ideologias feudais "supunham a existência material de uma barreira linguística que separava aqueles que, por seu estado, eram os únicos suscetíveis de entender claramente o que tinham a se dizer, e a massa de todos os outros, tidos como inaptos para se comunicar realmente entre si, e a quem os primeiros só se endereçavam pela martelação retórica da religião e do poder".

Observa que nem o feudalismo nem as monarquias absolutas colocaram em prática qualquer política de língua, o que não implica a ausência de acontecimentos linguísticos importantes como, por exemplo, o papel organizador da Academia Francesa que, tendo os laços de suserania se tornado ineficazes, se empenhou em reforçar a coesão da classe dominante nobiliária com a unificação de *sua* língua face à heterogeneidade linguística que havia se manifestado. Para Pêcheux (1990), assinala que,

> O 'corpo linguístico' da época feudal, o mosaico dos falares locais e dos patoás, permanecia tão intocável quanto o corpo do rei, por razões

> paradoxalmente idênticas, tendo em vista o fato de que o soberano somente podia representar seu povo na condição de ser, em seus atos e em suas palavras, a fonte única da história, da qual o povo se mantinha como o espectador mudo.

O autor atesta a partição do mundo feudal em dois mundos assegurada por disjunções visíveis entre as quais as barreiras de língua e se refere "a um 'terceiro mundo' invisível, a um trás mundo onde a separação se anula: a ideologia religiosa, que dominava a formação sócio-histórica, feudal e monárquica, consistia essencialmente em administrar esta relação com o "alhures" que a funda; ela representava este "alhures", tornando-o visível através das cerimônias e das festas – inscrevendo-se aí os discursos – que colocavam em cena este corpo social unificado, radioso, transfigurado, que manifesta o *inexistente constitutivo* da sociedade feudal.

Com o advento da Revolução Francesa (1789) a classe burguesa toma o poder político "em uma revolução nacional, democrática e popular; é também uma revolução linguística no sentido próprio do termo, posto que a "mudança de mundo" (materializada em alguns anos pela queda da realeza e a construção de um novo aparelho político, jurídico-administrativo e militar) é também profundamente marcado pela empresa política do "francês nacional".

Assim, este "terceiro mundo" invisível, este trás mundo da ideologia feudal, "este "inexistente" irrompeu materialmente, e as barreiras visíveis se desmoronaram, arrastando com sua queda a ideologia religiosa feudal". Pêcheux (1990),nos afirma que,

> A política burguesa produz um novo tipo de relação ao alhures e ao inexistente. A 'questão linguística' chega politicamente à ordem do dia, e desemboca na alfabetização, no aprendizado e na utilização legal da língua nacional, não mais o choque de dois mundos, separados pela barreira das línguas, mas um confronto estratégico em um só mundo, no terreno de uma só língua, tendencialmente Una e Indivisível, como a República.

A difusão da língua nacional é uma das questões em jogo nas lutas de classes na Europa do século XIX e a burguesia francesa procura uma aliança popular a fim de destruir a antiga dominação monárquica e ao mesmo tempo procura organizar sua própria ordem: uma nova divisão da sociedade sob a cobertura de uma unidade formal fundada no Direito.

Proclama o ideal de igualdade frente à língua como uma das condições da liberdade dos cidadãos e simultaneamente organiza uma desigualdade real em que o ensino "completo" da língua francesa consistia sobre o modelo do latim, reservando a

experiência do bilinguismo para a classe dominante e fornecendo às massas uma gramática simplificada e truncada, baseada na lógica da frase simples.

Por seu lado o proletariado experimenta o irrealizado do movimento popular. Não há igualdade entre burguesia e proletariado. Uma barreira políticainvisível se entrelaça sutilmente com as fronteiras econômicas visíveis capitalistas.

Desta maneira, não existe mais uma fronteira visível separando dois mundos como no feudalismo havia a separação entre o soberano e o povo. Pêcheux afirma que "o importante aqui é que esta nova barreira, invisível, não separa dois "mundos"; ela atravessa a sociedade como linha móvel, sensível às relações de força, resistente e elástica, sendo que, de um e de outro de seus lados, as mesmas palavras, expressões e enunciados de uma mesma língua, não têm o mesmo "sentido": esta estratégia da diferença sob a unidade formal culmina no discurso de Direito, que constitui assim a *nova língua de madeira da época moderna*, na medida em que ela representa, no interior da língua, a maneira política de negar a política".

Para o autor, os diferentes aparelhos ideológicos de Estado da sociedade burguesa "*são ao mesmo tempo idênticos e antagonistas"* em relação a si mesmos, submetendo sua unidade a uma divisão: "*um* mundo que não acaba nunca de *se dividirem dois*".

A revolução socialista para Pêcheux (1990), aparece como o inexistente específico do mundo burguês, cujo advento é o único que pode realizar "a transparência da produção social" para os próprios produtores e por eles; o discurso revolucionário socialista se constrói (nas sociedades europeias do século XIX) em torno da barreira política invisível que protege o Estado: ele consiste em denunciar a sociedade, tornando visível o seu "irrealizado"; ele se encarrega de reunir, convencer, organizar e politizar o proletariado, tornando-o visível para si mesmo, de sorte que, novo sujeito da História, este se lance à "luta final": o mundo vai mudar de base.

Esta subversão da base do modo de produção capitalista não ocorreu e o que constitui hoje "o mundo socialista" se desenvolveu na periferia do mundo capitalista, "contido em um outro mundo *pelo* mundo capitalista, quando não *dentro* dele". O campo socialista tomava o lugar da utopia realizada como ilha experimental sitiada e defendida em que o socialismo estava a se operar: "o alhures realizado tomava o lugar do 'realizado alhures'".

Esta necessidade de proteção do socialismo em relação ao capitalismo produziu fronteiras visíveis como: "a fronteira de sítio, que separa o interior do socialismo

existente e o mundo exterior do capitalismo. Fronteira protetora contra o cerco militar, as tentativas contra-revolucionárias e os riscos de "contaminação ideológica", mas por isso mesmo fronteira também de contenção interna, destinada a prevenir fugas", e ainda, "novas fronteiras interiores: reconstituição de novas solidificações e novas permanências, e em um certo retorno do sagrado feudal na ordem social: as hierarquias, as posições e os protocolos organizam a visibilidade do corpo glorioso da Revolução e asseguram a legitimidade do discurso oficial, tecido com referências aos textos fundadores e com fragmentos de memória coletiva, através dos quais o "nós" do povo se dirige a si mesmo; a ordem social pretensamente desembaraçada dos efeitos da luta de classes, converte-se em uma ordem natural, na qual não há lugar para contradições: quando muito "dificuldades de organização".

E o autor conclui "jogando com as novas fronteiras visíveis, uma fronteira invisível, de tipo novo, sinuosa e móvel, se constituiu em torno do Partido-Estado; inapreensível e invisível, ela torna visível a adversidade, produzindo o adversário, tomando o intruso interno como "traidor", "sabotador" e "agente do inimigo", e expulsando-o para fora do "nós" unânime do indivíduo social universal que ele assim protege e reproduz (...) de um lado e de outro desta fronteira, a mesma palavra, a mesma frase não têm, de novo, o "mesmo sentido": e, como no caso da ideologia jurídica burguesa, sua transposição, deliberada ou não, pode ser uma questão de vida ou morte: paradoxalmente, a desconfiança dos revolucionários com respeito à fraseologia engendrou a nova fraseologia do discurso-real autoprotetor, nova "frase democrática" que, ao repetir o que todos sabem, permite calar o que cada um entende sem confessar".

Constituição histórica dos processos de linguagem

Ao pensar sobre os conceitos de fronteira – visível e invisível – propostos por Pêcheux e os reportando para o objeto de estudo deste trabalho, considero fundamental compreender, neste caso, o paralelo 13° na relação com a linguagem.

Considerado como um marco visível – assinalado em mapas – seria somente mais um paralelo se não fosse o fato de que estabelece uma fronteira discursiva após a edição da Medida Provisória 1511/96. E é este fato que o torna diferente dos demais.

O paralelo 13° é uma fronteira discursiva que estabelece o sentido de 'aquele que não pode' ao "norte/acima" do Brasil, diferentemente do 'aquele que pode' "ao sul/abaixo"[2].

O paralelo 13° carrega um sentido outro em que ele somente se torna visível/sentido/discutido/rejeitado nos sentidos do "aquele que não pode", em sua constituição histórica, pois para "aqueles que podem" estes sentidos não existem discursivamente.

Pêcheux considera necessário reconhecer que "as ideologias dominadas se formam *sob* a dominação ideológica e *contra* elas, e não em um "outro mundo", anterior, exterior ou independente", e acrescenta, "parece que a questão de linguagem, a dos efeitos de fronteira e a da irrupção do irrealizado podem se amarrar à figura da interpelação ideológica dos indivíduos em sujeitos", introduzida por Althusser (1998)em que as práticas ideológicas são aí caracterizadas como,

> Reguladas por rituais nos quais as práticas se inscrevem no seio da existência de um aparelho ideológico, mesmo que seja uma mínima parte deste aparelho: uma pequena missa em uma pequena igreja, um enterro, um pequeno jogo em uma sociedade esportiva, um dia de aula em uma escola, uma reunião ou um encontro de um partido político, etc.

E perguntamos, então, de que forma se dá a resistência na prática discursiva dos habitantes da faixa de transição, considerando que o próprio da oposição já é uma das formas de resistência conforme o Dicionário Aurélio (2010) – "10. Oposição ou reação a uma força opressora".

Em relação às formas de se dar a resistência, para Pêcheux, estão: não entender ou entender errado; não "escutar" as ordens; não repetir as litanias ou repeti-las de modo errôneo, falar quando se exige silêncio; falar sua língua como uma língua estrangeira que se domina mal; mudar, desviar, alterar o sentido das palavras e das frases; tomar os enunciados ao pé da letra; deslocar as regras na sintaxe e desestruturar o léxico jogando com as palavras...".

O desenvolvimento entre um jogo de imagens

A análise do material das entrevistas realizadas produziu recortes específicos

2 A prática discursiva acima/abaixo se dá pela visualização do mapa e não pela demarcação geográfica que ao norte(acima) do paralelo 13° vem o paralelo 12°, 11°, etc.

marcados, a partir das relações imaginárias constitutivas dos processos discursivos, pela oposição entre "aquele que pode" e "aquele que não pode", presente nos discursos dos habitantes da faixa de transição ou pré-amazônia no confronto com os discursos ambientalistas governamentais.

Veremos que discursivamente estes habitantes se identificam como "aqueles que não podem", sentindo-se injustiçados pela nova maneira de pensar da política ambiental.

Observemos os recortes,

> Se não há o desmate, não há plantação e muito menos o aproveitamento da área.
>
> (Revista Produtor Rural, março de 1999:30)

Constata-se uma relação de condição. O produtor rural da faixa de transição tem como prioridade o aproveitamento da área, e, para que isto ocorra, é preciso desmatar e plantar.

> (...) eu vim lá do sul. Aí eu chego aqui e a terra não serve prá mais nada, é prá reserva. Isso aí também é que nem pregar prego no mar né (...) 50% de reserva prá quem veio prá abrir 80% é muita reserva né, é muito chão.
>
> (Agricultor, entrevista realizada em 04 de fevereiro de 1999)

Segundo Orlandi (1999:30) as condições de produção de um discurso podem ser consideradas em sentido estrito, ou seja, as circunstâncias da formulação, o contexto imediato; e consideradas em sentido amplo, o que inclui o contexto sócio-histórico, ideológico.

No discurso dos habitantes da faixa de transição as condições de produção em seu contexto imediato, ou seja, as circunstâncias de formulação remetem a uma prática discursiva de injustiça e interdição em uma referência presente/passado – década de setenta/década de noventa – no confronto com as medidas jurídico-ambientalistas governamentais.

Neste caso específico, considero como uma das condições de produção deste discurso a edição da medida provisória 1511/96 que aumenta a área de reserva legal ao norte do paralelo 13° de 50% para 80% nas regiões em mata. Também deve ser considerado como condição de produção, em seu contexto imediato, o fato da faixa de transição ser limítrofe ao paralelo 13° e esta proximidade aumenta o sentimento de injustiça destes habitantes.

E, ainda, a cobertura vegetal da região, em que estes habitantes alegam que esta é uma região de mata não pertencente à floresta densa amazônica.

Já, as condições de produção em seu contexto amplo trazem para a consideração dos efeitos de sentido elementos que derivam da forma de nossa sociedade, das Instituições, entre elas o Governo, no modo como organiza o poderestabelecendo leis que devem ser cumpridas, neste caso específico, a edição da medida provisória que altera a área de reserva legal.

As condições de produção do discurso da faixa de transição, em um contexto amplo, estão assentadas sobre a nova maneira de pensar da política na era da globalização que prioriza o discurso ambiental-ecológico em detrimento do discurso desenvolvimentista.

Na referência presente/passado, verificamos a necessidade de manutenção pelos habitantes da região norte do Estado de Mato Grosso, das propostas governamentais do início da colonização contidas na Declaração da Amazônia: povoamento, ocupação, segurança nacional, ocupar o território, harmoniosa integração inter-regional, mercados significativos, progresso e desenvolvimento da área, promover a completa integração sócio-econômica da Amazônia ao Brasil, perfeita e adequada incorporação à sociedade brasileira, soberania inalienável.

Os recortes nos mostram a relação sempre posta entre presente e passado. O discurso dos moradores da área de transição é um discurso que se constrói ancorado nas propostas desenvolvimentistas da década de setenta e requer a manutenção da ordem então vigente.

Como nos recortes:

> (...) ao contrário de décadas atrás, nos dias atuais, graves medidas em forma de sanções, tudo em nome do meio ambiente, através do próprio governo federal que anteriormente incentivava a ocupação da Amazônia Legal.
>
> (Gazeta Regional de Sinop, 01 de abril de 1999:02)

> Na década de setenta foram criados programas de desenvolvimento da região centro-oeste como o Prodei, SUDAM, e de expansão agrícola. Na época, muitosbrasileiros foram convidados a desbravar o cerrado e garantir nossas fronteiras. O problema é que, por parte do governo federal, não havia nenhuma preocupação quanto à questão ambiental. Agora, quando a consciência ecológica parece ter despertado, o governo exige que os produtores façam por conta própria a reconstrução das áreas de reserva legal.

> Veja o absurdo: hoje o agricultor não tem dinheiro sequer para plantar, quanto mais para reconstruir uma mata nativa de cerrado.
>
> (Elizete Araújo Ramos / Advogada / Assessora Jurídica da FAMATO - Federação da Agricultura de Mato Grosso / Revista Produtor Rural/março de 1999)
>
> A nação agora impediu os donos de propriedades na Amazônia Legal de derrubar qualquer árvore e de transportar qualquer madeira que já tenha sido derrubada, exceto as já serradas ou nos pátios das madeireiras. Essa atitude, moralmente correta na nova ordem, afetou milhares de pessoas que anteriormente atenderam uma política da própria nação em levar desenvolvimento à Floresta Amazônica."
>
> (Estudante universitário, julho de 1999)

Na prática discursiva dos habitantes da faixa de transição produzem-se diferentes formulações do mesmo dizer que já se encontra sedimentado, como nos exemplos: 'décadas atrás', 'na década de setenta', 'na época', 'anteriormente', que fazem referência a um passado na oposição a: 'dias atuais', 'agora', 'hoje'. Essa oposição se justifica no confronto com as novas medidas jurídico-ambientalistas governamentais para a região: 'a nação agora impediu', 'tudo em nome do meio ambiente', 'quando a consciência ecológica parece ter despertado', 'reconstruir mata nativa de cerrado', 'moralmente correta na nova ordem'.

No conjunto de quatro textos que constitui a sessão temática "Papel da Memória",inserida em História e Linguística, uma publicação das Atas da Mesa Redonda " Linguagem e Sociedade", realizada na Escola Normal Superior de Paris em abril de 19833, nos é apresentado o tema memória na relação entre língua e história, em que a memória, é vista "sob diferentes aspectos: lembrança ou reminiscência, memória social ou coletiva, memória institucional, memória mitológica, memória registrada, memória do historiador. Atravessando os artigos , a questão: o que é produzir memória? Como a memória se institui, é regulada, provada, conservada, ou é rompida, descolada, restabelecida? De que modo os acontecimentos históricos, mediáticos, culturais – são inscritos ou não na memória, como eles são absorvidos por ela ou produzem nela uma ruptura?"

Como resultado dessas discussões, salientamos o seguinte comentário de Pêcheux (1990:56),

---

3ACHARD, Pierre. "Papel da Memória" tradução e introdução José Horta Nunes, Campinas, SP, Pontes, 1999.

> A certeza que aparece, em todo caso, no fim desse debate é que uma memória não poderia ser concebida como uma esfera plena, cujas bordas seriam transcendentais históricos e cujo conteúdo seria um sentido homogêneo, acumulado ao modo de um reservatório: é necessariamente um espaço móvel de divisões, de disjunções, de deslocamentos e de retomadas, de conflitos, de regularização...Um espaço de desdobramentos, réplicas, polêmicas e contra-discursos.

Orlandi (1999:31), pensando a memória na relação com o discurso, a denomina de interdiscurso, em que a autora o define como "aquilo que fala antes, em outro lugar, independentemente". Ou seja, é o queOrlandi chama de memória discursiva: o saber discursivo que torna possível todo dizer e que retorna sob a formado pré-construído, o já-dito que está na base do dizível, sustentando cada tomada de palavra. O interdiscurso disponibiliza dizeres que afetam o modo como o sujeito significa em uma situação discursiva dada.

No discurso dos habitantes da faixa de transição, as propostas desenvolvimentistas para a Amazônia que na década de setenta deslocaram com propagandas de incentivo migrantes, principalmente da região sul do país e os levaram a buscar terras mais baratas para expansão agrícola, a desbravar o cerrado e garantir fronteiras, continuam significando e configuram uma memória discursiva que por filiações de sentido se vaihistoricizando, marcada pelas relações de poder no confronto com o discurso jurídico-ambientalista governamental.

É fundamental para se compreender o funcionamento do discurso e a sua relação com os sujeitos e com a ideologia o fato de que há um já-dito que sustenta a possibilidade de todo dizer. A observação nos permite remeter o discurso encontrado na faixa de transição a uma filiação de dizeres, a uma memória e a identificá-lo em sua historicidade mostrando seus compromissos políticos e ideológicos, traduzidos em sentimentos de injustiça e interdição.

Como no recorte já apresentado:

> (...) se tem uma limitação qualquer que era 80%, passou para 50% e caiu para 20%, facinho de aparecer aí um boca de burro que de repente fala que não pode desmatar mais nada(...) então eu comprei uma terra aqui há vinte anos atrás para investir na Amazônia e eu chego aqui e a terra não serve prá mais nada, é prá reserva.
>
> (Agricultor, entrevista realizada em 04 de fevereiro de 1999)

"De repente fala que não pode desmatar mais nada". Esta sequência discursiva vem carregada de sentidos, em que 'de repente' traduz a insegurança, a incerteza em

relação a um futuro vividas nas constantes alterações da lei através de medidas provisórias como vemos em: 'era 80%, passou para 50% e caiu para 20%'.

'De repente', neste caso, significa 'a qualquer momento' as leis podem alteradas, não existem garantias.

Em 'não pode desmatar' esses habitantes, discursivamente, se sentem excluídos de uma situação de desenvolvimento, pois desenvolvimento é o pré-construído do agricultorque está posto na formulação 'desmatar para plantar'. Se o desmate não é permitido, não se tem como plantar, não se produz, não se trabalha.

'Mais nada' remete a um vazio. Se o agricultor, o madeireiro, o pecuarista não pode desmatar, não vê alternativas para o desenvolvimento no qual estava inserido. Na memória discursiva destes habitantes, desenvolvimento está relacionado a desbravar: – desbravar o sertão – desbravar o cerrado – desbravar a floresta, desmatar, plantar, ganhar dinheiro, investir, enfim, a uma política liberal que se estrutura no trabalho.

Em 'a terra não serve prá mais nada, é prá reserva', vemos uma intercambiabilidade entre 'nada' e 'reserva'. Preservar a mata para os habitantes desta região significa excluir a utilização da terra – 'não serve prá mais nada' – excluir os habitantes dessa relação, excluir o trabalho, algo inaceitável no interior de nossa organização liberal-capitalista.

Para Pêcheux (1997: 164),o "pré-construído" corresponde ao "sempre-já-aí" da interpelação ideológica que fornece-impõe a "realidade" e seu "sentido" sob a forma da universalidade (o mundo das coisas), ao passo que a articulação *constitui osujeito em sua relação com o sentido*, de modo que ela representa, no interdiscurso, aquilo que *determina a dominação da forma-sujeito*.

Plantar é o posto na formulação do agricultor/produtor. O pré-construído é o desenvolvimento com o trabalho de cada um. Essa é a política do liberalismo. Trabalhar para desenvolver.

Efeito de fecho

Em tempos de globalização, o discurso estatal nacional capitalista, em um jogo de relações de força entre discursos estatais internacionais, impõe uma fronteira discursiva de restrições estabelecendo o sentido do 'aquele que não pode' em oposição à 'aquele que pode'.

A região política administrativamente denominada Amazônia Legal é distinguida em função de paradigmas de caráter ecológico ambiental, que influenciam a maneira como a própria sociedade se posiciona em relação a esta região, com os reflexos sociais, jurídicos, econômicos e organizacionais. Estes paradigmas ambientais são construídos em ambiente global, muitas vezes desconsiderando os paradigmas ambientais adotados na região, nem considerando a interpretação dos paradigmas ambientais globais pela sociedade local.

Esta pesquisa nos possibilita conhecer as características da sociedade em nossa região de interesse e que essa sociedade, que se apresenta com uma economia emergente, possa pensar o caminho das melhores práticas para a aliança entre desenvolvimento e sustentabilidade e possa estabelecer um programa permanente de discussão que vise pensar a conservação da biodiversidade local e o desenvolvimento sócio-econômico como questões muito mais abrangentes do que as tradicionais metas econômico-financeiras.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Achard, Pierre. 1999.*Papel da Memória.*Tradução e introdução José Horta Nunes, Campinas, SP, Pontes.

Althusser, L. P. 1998.*Aparelhos Ideológicos de Estado*. 7ª ed. Rio de Janeiro: Graal.

Courtine, J. J. 1997. A Rede de Formulações. In: *Novas Tendências em Análise do Dis.curso.* Dominique Maingueneau, 3ª ed. Campinas/SP: Pontes.

EMBRAPA – 1994. Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária. In: *Manual de Diretrizes Ambientais para Investidores e Analistas de Projetos na Amazônia – SUDAM – Cobertura Vegetal da Amazônia Brasileira,* p.08.

Ferreira, Aurélio B. H. 2010. *Dicionário Ortográfico da Língua Portuguesa*. 5ª ed. Curitiba:Positivo, 2222p.

Foucault, Michel. 1997. A arqueologia do saber. Tradução Luiz Felipe Baeta Neves. 5ª edição, RJ : Ed. Forense Universitária. p. 259

Guimarães, Eduardo. 1995. *Os Limites do Sentido: um Estudo Histórico Enunciativo da Linguagem*. Campinas, SP: Pontes.

Henry, Paul. 1997. A História não Existe? In: *Gestos de Leitura*. EniOrlandi(Org.) UNICAMP: Campinas.

Orlandi, Eni. 1999.*Análise de Discurso: Princípios e Procedimentos*. São Paulo: Pontes.

_____. 1999ª.*Do Sujeito na História e no Simbólico*. In: Escritos n.º 04, Laboratório de Estudos Urbanos – NUDECRI – Editora da UNICAMP.

_____. 1996.*Interpretação; Autoria, Leitura e Efeitos do Trabalho Simbólico.* Petrópolis/RJ: Vozes.

Oliveira, A. U. 1991. *Integrar para não Entregar: Políticas Públicas e Amazônia*. 2ª ed., Campinas/SP: Papirus.

Pêcheux, Michel. 1997. *A Propósito da Análise Automática do Discurso: Atualização e Perspectivas* (1975). In: Por Uma Análise Automática do Discurso: uma Introdução à obra de Michel Pêcheux. F Gadet e T. Hak (orgs.), 3ª ed. Editora da UNICAMP.

Pêcheux, Michel. 1990.*Delimitações, Inversões, Deslocamentos.*In: LABEURB, Em *Cadernos de Estudos Linguísticos,* Campinas, (19): 7-24, jul/dez.

De volta ao futuro da língua portuguesa.
Atas do V SIMELP - Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa
Simpósio 13 - O sujeito e a língua sob determinações do discurso e da história, 259-280
ISBN 978-88-8305-127-2
DOI 10.1285/i9788883051272p259
http://siba-ese.unisalento.it, © 2017 Università del Salento

MEMÓRIA E HISTÓRIA NA MÍDIA: A IMAGEM DE DILMA ROUSSEFF NAS ELEIÇÕES DE 2014 NO BRASIL

Edjane Gomes de ASSIS[1]

RESUMO
A campanha presidencial de 2014 no Brasil foi consideradauma das mais efervescentes do cenário político. O primeiro turno foi marcado pelo grave acidente aéreo que vitimou o presidenciável Eduardo Campos; Já o segundo turno compreendeu as discussões calorosas que polemizaram a vida pública e pessoal dos candidatos envolvidos. Mas, dentre tantos embates vivenciados nesta "festa da democracia", o que nos chama atenção é a movência de sentidos articulada na imagem dos presidenciáveis que lideravam as pesquisas - Dilma Rousseff (PT) e Aécio Neves (PSDB). Entendido como o representante da elite, Aécio ressurge como o discurso da mudança e o conservador da família patriarcal, em detrimento da candidata oponente que figurativiza os ideais dos menos favorecidos;sua imagem vem revestida por várias nuanças do dizer. Na esteira do fazer epistemológico articulado pela Análise do Discurso, sobretudo firmados nos conceitos de Foucault (2005; 2009), Courtine (1999), Burke (1992; 2000), dentre outros, nosso artigo objetiva analisar os movimentos de sentido que circularam no jornal *Folha de SãoPaulo*e algumas redes sociais, acerca da imagem da candidata Dilma Rousseff. Veremos como se dá o processo de rememoração instaurado na história do tempo presente. Embora em alguns lugares Dilma ressurja como a personificação do mal, em outro momento sua imagem de militância parece "ignorar" o tempo para reafirmar a figura da jovem estudante, vítima dos mecanismos de vigilância e punição característicos de um regime totalitário – os anos de chumbo da ditadura militar do Brasil.

PALAVRAS-CHAVE: discurso, história, memória, eleições.

1. Introdução

A história da política no Brasil sempre gerou profundas discussões que cultivam em sua gênese a complexa relação com a ética. Desde a época do Brasil-Colônia, casos de corrupção, dentre outros aspectosque transgridam a conduta daquele que deveria

1 Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas (DLCV). Rua Antônio Miguel Duarte – 301. Bancários, João Pessoa – PB. CEP.: 58051-125. Brasil. edjaneassis@yahoo.com.br

cuidar do povo (o representante legal), em pleno regime democrático, são comumente questionados e alimentam a descrença dos eleitores atuais cada mais situados com as notícias advindas de diferentes fontes de informação. Mas tudo adquire um maior relevo quando estas discussões são polemizadas no cenário de uma campanha presidencial.

O pleito de 2014 no Brasil e o processo de polemização provocada por questões político-partidárias confirmamque ainda não conseguimos resolver questões de séculos passados (corrupção, desigualdade social, racismo, preconceito os mais diversos), mas continuam vivas em pleno século XXI. Falamos, pois, das materialidades discursivas surgidas no campo midiáticodurante a campanha e após o resultado da vitória de Dilma Rousseff para presidência. Enunciados preconceituosos que enxergam uma região do país de modo excludente (a região nordeste, por exemplo)como proferidos nas redes sociais,mostraram que o Brasil é cortado e entrecortado não somente por critérios geográficos ou econômicos, mas, sobretudo, por relações de poder e seus regimes de verdade que entram no jogo discursivo quando são recuperadas diante do processo de rememoração.

A história e a memória aparecem neste acontecimento eleitoral; e a mídia, enquanto guardiã de uma história imediata por documentar o tempo presente, se encarrega de ratificar os discursos e emoldurá-los mediante seus regimes de verdade. Nosso artigo traz uma análise sobre os mecanismos disciplinares da mídia nas eleições presidenciais de 2014 no Brasil. Verificamos como o jornal *Folha de São Paulo* apresenta a imagem dos candidatos à eleição, dentre os quais destacamos os mais votados (Dilma Rousseff e Aécio Neves). Investigamos como os candidatos, e mais especificamente, a candidata Dilma Rousseff, reaparece nas redes sociais, em pontos dispersos na raridade e acúmulo dos enunciados. Na esteira do novo fazer epistemológico da Análise do discurso, quando os textos são vistos na perspectiva de uma semiologia histórica, focalizamos nossas lentes para a campanha do segundo turno quando detectamos que a imagem dos dois candidatos engendra dizeres outros, que mesmo aparentemente emudecidos, produzem sons ensurdecedores.

Se em uma perspectiva temos a mídia com suas estratégias para garantir a verdade, materializando o discurso da prestação de serviços e apresentando o perfil dos candidatospara contar uma história a partir de um ângulo já estabelecido, em outra perspectiva, temos o discurso das ruas, a polemização do acontecimento (eleições), através dos eleitores de ambos candidatos. É quando a Dilma, até então presidente da República e que está pleiteando a reeleição,adquire outras identidades diante do

processo de temporalidade. Reaparece a jovem de 19 anos, militante, e em outro momento, a mãe e avó, a mulher guerreira que venceu o câncer. A cadeia enunciativa da narrativa histórico-midiática produz um efeito de sentido no (e)leitor de que a tradição e a memória devem reacender o espírito do nacionalismo. Já o candidato Aécio aparece como o neto do emblemático Tancredo Neves - seus ideais progressistas e visionários ratificam o discurso da mudança e correspondem aos interesses da fatia da sociedade que quer a tão sonhada transformação, mas sempre mantendo a tradição.

Para uma melhor sistematização da análiseo artigo está dividido em três momentos que se coadunam: Primeiramente no tópico *Entre História e jornalismo: processos de rememoração do (re)dizer,* discutiremos os procedimentos disciplinares da mídia e seu entrecruzamento com o discurso da história. Comparamos a intrínseca relação entre jornalismo e história e os sentidos que se metamorfoseiam no recontar do acontecimento. Sabendo que, quem conta, conta sempre a partir de um lugar e posição determinada na instância social, insistimos em mostrar que na dispersão e irregularidade dos discursos, os jornalistas (historiadores do instante), cultivam graus de similitudes como os historiadores tradicionais. Em seguida,no tópico *Dilma Valente, Dilma Presidente: efeitos de representação*,veremos como o jornal *Folha de São Paulo*online (ed. 1º de Setembro de 2014)ao apresentar a ficha dos candidatos,evidenciando os dados pessoais e declaração de bens, instaura efeitos de verdade,agindo enquanto guardiã da sociedade, uma espécie depanópticocapaz de assegurar os interesses dos eleitores brasileiros. Discutiremos o processo de metamorfoziação da identidade de Dilma em pontos demarcados no tempo – no (re)contar da história nacional. A volta da jovem militante funciona para cristalizar o discurso da luta e serve como reafirmação da imagem de uma candidata que conserva o espírito aguerrido e destemido – aquela que não foge à luta. Os dizeres permitem/garantem a credibilidade e seriedade política.

2. Entre história e jornalismo: processos de rememoração no (re)dizer

Durante longos anos vemos que a história se fez presente em nossa vida em suas mais diferentes formas. Ela está nos livros, está na memória dos sujeitos sociais, está nas frestas dos discursos e está também no silêncio. Narrar os fatos do passado e levar ao conhecimento da sociedade momentos que ficaram imortalizados no decorrer do

tempo (como a narrativa das grandes batalhas, formação de nações, conquista de reinos), sempre intrigou os críticos quanto aos critérios de seleção dos episódios. De que lugar fala o historiador? Como os enunciados ocupam uma função enunciativa? Que critérios são escolhidos no momento de (re)contar os fatos?

As críticas quanto ao fazer historiográfico sugerem um minucioso processo de investigação que tenta dar conta deelementos diretamente envolvidos no manuseioda verdade; objetivam ouvir outras vozes silenciadas, mas ocupam (ou deveriam ocupar), lugares significativos e determinantes na produção dos acontecimentos históricos que se transformam em acontecimentos discursivos. Segundo Veyne (2008, p.117), a história tem como função "fazer compreender e contar como as coisas se passaram." Desde a Antiguidade já existia uma preocupação em tornar a história uma ciência, em que historiadores e filósofos objetivavam "definir as leis da história". Para tanto, surgiram algumas tentativas - que mais tarde foram contestadas - como o *providencialismo,* e o próprio *materialismo histórico.*

Com o amadurecimento de um pensamento crítico que contribuiu para o surgimento de novas teorias, percebe-se outra forma de fazer história.Para Burke (2000), a função do historiador era ser o guardião da memória dos acontecimentos públicos quando escritos para proveito dos autores para lhes proporcionar fama, e também para proveito da posteridade, para aprender com o exemplo deles. Contar os fatos passados significa(va) cultuar alguns sujeitos em detrimento de outros que deveriam ser emudecidos, silenciados, mesmo que foram partícipes dos chamados grandes acontecimentos.

Firmados em estabelecer uma nova perspectiva que se volta para a história dos pequenos eventos e dos "pequenos" sujeitos, em oposição aos ideais da Escola Positivista francesa e tomados pela efervescência de pensamentos e discussões acerca das questões genealógicas, Marc Bloch e Lucien Febvre criam a *Revista Les Annales d´ Histoire Économique et Sociale* em 1929, inaugurando uma "Revolução Francesa Historiográfica". Desde o Iluminismo é de conhecimento a existência de contestações sobre o fazer historiográfico, mas com os *Annales*, mais especificamente, no período entre guerras, a História aparece como uma disciplina de *status* entre as outras disciplinas, principalmente porque este clima de guerra[2] – a Segunda Guerra Mundial -

2 Segundo Foucault (2005), a guerra é a continuidade do poder por outros meios.

fez parte daquele contexto, até mesmo da própria existência de seus fundadores. Um exemplo claro foi a morte de Marc Boch em 1944, fuzilado pelos nazistas.

Na década de sessenta, a revista *Annales* recebe uma reformulação e a crítica contra o método tradicional historiográfico feito pela academia, ganha maiores nervuras com personalidades, como: Fernand Braudel, Le Goff, Georges Duby, Emmanuel Le Roy Ladurie, entre outros. Os estudiosos constituem a terceira fase dos *Annales* conhecida como a *Nova História.* Braudel destaca-se com a tese *O Mediterrâneo*[3]em que trata de estudar aquela região, observando os aspectos econômicos, sociais e políticos. Vê a influência do ambiente no homem e descreve, de forma poética, as peculiaridades do mar sempre as relacionando com o acontecimento e o fazer histórico. De acordo com Burguiére (apud Le Goff, 2005, p.30), os *Annales* assumem a seguinte posição:

> A posição dos *Annales* veicula, (…), certo populismo: é preciso conceder direito de cidadania à história dos humildes, ao lado da história dos poderosos; o obscuro camponês que melhora a técnica do *essartage* no âmbito de um sistema de gestos herdados e de uma paisagem aparentemente imóvel é um agente histórico tão importante quanto um general que ganha uma batalha. No entanto mais profundamente, ela se baseia numa concepção multidimensional da realidade social, tendo cada dimensão, ou antes, cada nível, vocação ao mesmo tempo para esboçar sua própria história e para encontrar um modo de articulação com os outros, a fim de construir o movimento de uma sociedade.

Os *Annales* compreendem um outro processo de reestruturação do pensamento historiográfico. Estabelece uma tendência, até então silenciada por um fazer tradicional, que contava uma história vista de cima, um caráter puramente dominante naquela conjuntura. Para Burke (1992, p.10), "a nova história é a história escrita como uma reação deliberada contra o 'paradigma' tradicional, aquele termo útil, embora preciso, posto em circulação pelo historiador de ciência americano Thomas Kuhn". Foucault faz também uma crítica ao discurso do historiador tradicional:

> Parece-me que se pode compreender o discurso do historiador como uma espécie de cerimônia, falada ou escrita, que deve produzir na realidade uma justificação do poder e, ao mesmo tempo, um fortalecimento desse poder. (...) Duplo papel: de uma parte, ao narrar a história, a história dos reis, dos

3*O Mediterrâneo* já parte da perspectiva de que a história não deve se resumir a apenas um ponto específico. Mas, tudo o que está correlacionado às estruturas, a uma história das ideias, é indispensável ao processo historiográfico. Desse modo, Braudel procura instaurar múltiplos olhares, ao resgatar a memória e compreender os sentidos inseridos nas peculiaridades daquela região.

> poderosos (...) trata-se de vincular juridicamente os homens ao poder mediante a continuidade da lei. (...) De outra parte, trata-se também de fasciná-lo pela intensidade, apenas suportável, da glória, de seus exemplos e de suas façanhas. (FOUCAULT, 2005, p.76).

Os estudos de Foucault acerca das rupturas com o fazer tradicional historiográfico estão alicerçados em conceitos fundamentais que irão nortear sua análise. Dentre os vários conceitos estudados na teoria foucaultiana e que servirão de suporte para impulsionar a reflexão sobre o discurso e a história, há a problematização da noção de poder e a forma disciplinar que regula o dizer.

A história produzida ao longo do tempo nos direciona para um conceito fundamental no pensamento de Foucault - a noção de *arquivo*. Considerar o *arquivo*, segundo Foucault (2004), não é considerar o *documento*, mas tomá-lo como *monumento* através de um *arché*, um fazer arqueológico. O arquivo funciona como um traço de existência é, pois, lugar da dispersão, da descontinuidade do dizer; está ligado ao "sistema de sua enunciabilidade" e ao "sistema de seu funcionamento". Afirma Foucault (2004) que o *arquivo* não é capaz de armazenar toda uma cultura da sociedade, nem tampouco descrever todos os aspectos que constituem uma determinada civilização, mas ele se dá através dos fragmentos, da dispersão dos objetos que conduzem os saberes. Ele não é "descritível em sua totalidade; e é incontornável em sua atualidade". (FOUCAULT, 2004, p. 148).

Os estudos de Foucault e demais teóricos da AD consideram que os enunciados são carregados de sentidos, são povoados de elementos e dizeres. Estamos diante não mais de enunciados isolados, mas de uma função enunciativa diretamente relacionada às condições sócio-históricas que determinam o dizer dos sujeitos. É o que faz com que cada frase, cada proposição, cada dito, seja pronunciado segundo as condições possíveis de sua existência. O que está em jogo não é aquilo que é dito, mas como é dito e as condições em que é produzido. É, enfim, a função que esse enunciado ocupa na cadeia discursiva. Nos pressupostos da AD, o enunciado deve ser tratado sempre relacionado aos outros enunciados, num espaço direcionado para aspectos discursivos revestidos de sentido. Os signos, portanto, só têm sentido mediante os outros signos que são colocados no jogo de sua relação.

Desse modo, tudo o que proferimos, como o próprio dizer do jornalista, por exemplo, está submetido a uma função enunciativa; um correlato de objetos, de elementos que constituem os dizeres, que marcam e demarcam o discurso e dialogam

entre si para construir verdades. Sabendo que os enunciados são agrupados obedecendo uma ordem, entendemos que o dizer do jornalista cultiva características do fazer historiográfico tradicional. O jornalista atua mediante formas de representação que produz sentido no imaginário social. Ambos, historiador e jornalista, enquanto sujeitos que cumprem uma função autoria, manuseiam o discurso, agindo na temporalidade e para isto, utilizam estratégias para produzir verdades (efeitos de representação) em busca de dialogar diretamente com o público, mais especificamente para ganhar sua confiança.

Em *As Palavras e as Coisas* (2002), ao estudar as similitudes, Foucault defende que os enunciados não passam de um jogo de representação:

> Nenhum signo surge, nenhuma fala se enuncia, nenhuma palavra ou nenhuma proposição jamais visa a algum conteúdo senão pelo jogo de uma representação que se põe à distância de si, se desdobra e se reflete numa outra representação que lhe é equivalente. (FOUCAULT, 2002, p.108).

Sendo resultado de uma construção e representação, a memória manuseada no (re)contar dos acontecimentos se move a todo instante, configura-se como um produto de uma montagem, nas mãos de historiadores e jornalistas, quando trazem elementos do passado, para significar o presente no instante midiático e construir, deste modo, uma história do tempo presente.No fazer historiográfico, é na e pela memória que a história vai sendo resgatada, reconstruída em outro momento, outro lugar. E, conforme os pressupostos da AD, esse devir da memória é o que faz com que as coisas ditas, os acontecimentos, apareçam de um modo dinâmico e dependente. Dependente dos lugares, da contextualização, das condições em que essa história foi e é produzida nas relações sociais, dependente, pois, da dinâmica dos acontecimentos. A memória é um discurso - é uma memória discursiva.

A memória discursiva é o elemento que faz com que os discursos sejam reconhecidos, retomados ou negados, e permite/promove um entrecruzar de vários discursos. Faz parte da historicidade do sujeito, de sua constituição. A toda formação discursiva está associada uma memória discursiva. É a memória discursiva que torna possível à formação discursiva fazer circular formulações anteriores, já enunciadas. Ela permite, na rede das formações, o aparecimento de refutações, remissões, transformações de discursos historicamente construídos.

Tão fundamental para a história, tão fundamental para o jornalismo, a memória é constitutiva do dizer e fruto de uma tradição que se perpetua na instância discursiva. Os

jornalistas primam pela narrativa dos acontecimentos, contudo, entendemos que a memória já ressurge antes da discursividade; nasce na própria formulação do pensamento. Ambos, historiadores e jornalistas, têm em comum relatar os acontecimentos do passado, retomam elementos, deslocam sentidos e reconstroem dizeres outros que são significantes para o processo da própria construção do presente.

É importante não confundir memória com história. Le Goff (2005, p.49) afirma que "a memória não é a história, mas um de seus objetos e, simultaneamente, um nível elementar de elaboração histórica." Mais globalizante, a história atua como uma operação intelectual e laica, utiliza análises e discurso crítico. É uma representação do passado. Já a memória está em evolução permanente. É mais individualizada, assim, há tantas memórias como grupos; enquanto que a história pertence a todos os grupos. A memória tem sua raiz no concreto, no espaço, no gesto, na imagem, no silêncio.

Memória e história sempre vão evocar o passado. Para Nora (1993, p.9), "a memória coletiva ou social não pode ser confundida com a história". A memória é vida, sempre carregada por grupos vivos e, nesse sentido, ela está em permanente evolução, aberta à dialética da lembrança e do esquecimento, inconsciente de suas deformações sucessivas, vulnerável a todos os usos e manipulações, susceptível de longas latências e de repentinas revitalizações. No discurso jornalístico temos uma história do tempo presente. A História do tempo presente constituiu um campo disciplinar na Europa após a Segunda Guerra Mundial, em 1945, no bojo das propostas da Nova História. Instauram-se reflexões e questionamentos sobre a distância do historiador e seu objeto de estudo.

Neste contexto, era mais que emergente, contar o genocídio provocado pelos nazistas, pois se entendia que, antes de tudo, o historiador deve produzir sentidos, e trabalhar com a "verdade". Muda-se então, a figura do historiador e a forma de fazer história, para um olhar social numa perspectiva de novas conjunturas e configurações. A narrativa deuma guerra recebe uma maior simbologia quando é dada uma maior focalização para as consequências em detrimento das causas. Não se deve estranhar então as inúmeras imagens do genocídio provocado por Hitler ou as cenas agonizantes das vítimas da guerra do Vietnã, pois a imagem também configura um discurso e funciona como um lugar de memória.

O "novo" da história é processado nos discursos da mídia com o aparecimento do passado materializado nas imagens, que funcionam como operadores de memória. As fotografias, as manipulações dos objetos, enfim todo um aparato de que o jornalista

dispõe, funcionam como um conjunto de recursos para construir esta história imediata. Ao mesmo tempo, tais objetos não apenas resgatam a história, mas sevem para oficializá-la, preservando a neutralidade e legitimidade do dizer. As imagens, juntamente com os textos verbais, são arquivadas e utilizadas pelos sujeitos-jornalistas sempre que for necessário, conforme suas necessidades e o jogo estabelecido no ambiente da notícia.

É neste ponto em que jornalistas e historiadores ocupam uma função autoria: quando selecionam, segmentam, silenciam, elucidam e agrupam os enunciados dispersos para dar consistência de unidade, fabricar verdades e produzir identidades. O discurso deve estar nas regras de um jogo; cada peça e sua posição na cadeia discursiva contribui para a multiplicidade de sentido. É a fórmula/estratégia encontrada pela *Folha de São Paulo*de 1º de Setembro de 2014 para narrar a campanha eleitoral para Presidência da República. Para isto, se utiliza de recursos tecnológicos, típicos da era contemporânea, para se subjetivar como um lugar de memória quando apresenta o rosto dos candidatos juntamente com sua ficha pessoal a fim de prestar serviços à sociedade.

Vejamos como a história e memória voltam no dizer do jornal e como o veículo promove identidades no imaginário de seu (e)leitor. Algumas questões embasam nosso pensamento neste primeiro momento: Como o jornal, assumindo o papel de advogado das causas sociais, vai utilizar a imagem dos candidatos conforme o lugar que ocupa na instância midiática? Como a memória é manuseada para (re)produzir as identidades dos candidatos? E enfim, que procedimentos utilizados pelo historiador tradicional são reproduzidos pelo historiador do instante ao utilizar novos procedimentos de interação social promovidos pela tecnologia? As questões,embora não venham com respostas prontas, nos fazem refletir que o processo da leitura (seja de qualquer meio), nos exige um olhar discursivo frente ao que nos dizem todos os dias os meios de informação.

3.Dilma Valente, Dilma Presidente: efeitos de representação

Compromisso com a verdade e parceira com a sociedade são alguns dos princípios que devem vigorar nas empresas de informação. Na campanha presidencial de 2014 a imprensa brasileira (em plataformas distintas), atuou como um panoptismo modernovigiando os candidatos,quando promoveu debates e mostrou para o público

(e)leitor,o perfil dos candidatos e a apresentação de suas propostas. Firmada nestas premissas, a*Folha* do dia 1º de Setembro de 2014 ressurge com a apresentação dos principais candidatos à eleição: Aécio Neves (PSDB - 45), Dilma Rousseff (PT- 13), Eduardo Jorge (PV-43), Eymael (PSDC-27), Levy Fidelix (PRTB-28), Luciana Genro (PSOL – 50), Marina Silva (PSB-40), Mauro Iasi (PCB-21), Pastor Everaldo (PSC-20), Rui Costa Pimenta (PCO-29), Zé Maria (PSTU). A seleção e estratégia discursiva proposta pelo jornal evidenciam a instauração do discurso democrático, pois se espera mostrar para oeleitor todos os candidatos inscritos, ignorando, pois, o ranking das pesquisas. Alguns candidatos apresentados não tiveram pontuação expressiva, nem foram ouvidos em debates organizados por alguns TVs abertas, mas ocupam um lugar no jornal e podem ser vistos e apresentados para o público.



Figura 1: Perfil dos candidatos
Fonte: Folha online. Especial eleições.

Como forma de aproximação com seu público o jornal produz uma estratégia de interatividade. Ao posicionar o mouse em cima de cada rosto do candidato, imediatamente aparecerá seu perfil (biografia), de modo que o (e) leitor possa conhecer, mediante os olhos do jornal, seu possível candidato. Atentamos para o fato de que o rosto das personagens/candidatos não aparecem totalmente, mas de perfil, ou seja, vemos apenas uma face, um lado da moeda, já que o jornal e somente ele, é quem vai se encarregar de mostrar o que ainda não sabemos e não vimos – seu perfil pessoal, sua vida financeira: dois critérios que irão desenhar, emoldurar o político, o principal líder do país. A questão aqui não está em quem é focalizado no jornal, mas como o discurso é entrecortado, que enunciados são escolhidos para emoldurar o perfil de cada candidato; como os recortes são feitos, como os sentidos são produzidos, ou seja, que mecanismos

e estratégias definem o perfil, a identidade dos sujeitos que se candidataram para o cargo máximo do país.

Além de permitir que o leitor conheça seu/sua possível candidato(a), o jornal ainda cria outro portal de acesso que o denomina de "promessômetro" – um link em que se pode conferir as promessas dos(as) candidatos(as); Há,ainda,o acesso direto ao twiter do(a) candidato(a); mais um recurso para auxiliar o leitor, sobretudo os indecisos. Com o apoio das novas tecnologias de informação que otimizam oportunizam modos diversos de interação, a *Folha* se subjetiva como um jornal moderno, atual, e se mantém viva no jogo competitivo do universo midiático.

Vejamos como o jornal focaliza suas lentes para traçar o perfil dos candidatos que lideram as pesquisas de opinião. Primeiramente temos a imagem de Aécio Neves (PSDB):



Figura 2: Perfil de Aécio Neves
Fonte: Folha online. Especial eleições.

Os regimes de verdade articulados no jornal estão materializados nos dados pessoais do candidato (sua filiação, estado civil, naturalidade, filiação partidária, dentre outros elementos que o periódico utiliza para filtrar o perfil do Aécio). É necessário, mediante tal articulação, voltar às origens e fortalecer a credibilidade do jornal. Cultiva, pois, uma forma de construção da transparência da linguagem – que é ratificada quando apresenta a declaração de bens do candidato(total de R$ 2.503.521,81). Uma determinação feita para os candidatos, em cumprindo da legislação eleitoral, pois devem apresentar sua renda antes de entrar na disputa.

A biografia é entrecortada com os seguintes enunciados que foram devidamente organizados e agrupados no jornal:

> Natural de Belo Horizonte, Aécio Neves da Cunha, 54, é filho de Inês Maria e de Aécio Cunha (advogado e parlamentar por mais de 30 anos) e neto do

> presidente da República Tancredo Neves (1910-1985).Presidente nacional do PSDB desde 2013, Aécio é economista formado pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Ele deu seus primeiros passos na política aos 23 anos, como secretário particular de Tancredo, então governador de Minas Gerais. Em 1986, Aécio elegeu-se deputado federal pelo PMDB. Dois anos depois, o tucano se filiou ao PSDB e foi um dos parlamentares que participaram da elaboração da Constituição de 1988. Aécio reelegeu-se três vezes consecutivas para a Câmara dos Deputados. Foi presidente da Casa no biênio 2001/2002. Após sua passagem pela Câmara, foi eleito governador de Minas Gerais por dois mandatos, de 2003 a 2010. Em seguida, elegeu-se para o Senado. Aécio é casado com Letícia Weber, com quem teve os gêmeos Julia e Bernardo, nascidos em junho deste ano. Ele também é pai de Gabriela, fruto de seu primeiro casamento com a advogada Andréa Falcão[4.]

Os enunciados ocupam uma função enunciativa estrategicamente construída para firmar a imagem do candidato,pautada em relações familiares. Aqui, Aécio é neto, filho e pai. Os laços com a tradição devem emoldurar sua identidade. Assim, o leitor poderá se reconhecer nos valores cristalizados da sociedade judaico-cristã – o princípio da família. Sua vida política também é ratificada pelo discurso da tradição– Aécio é neto de Tancredo Neves– político emblemático do país que ganhou as eleições presidenciais, mas morreu no dia 21 de abril de 1985, e sendo mineiro, a história cultivada no imaginário social o elegeu como um mártir da Independência. Mesmo que o periódico se utilize de um discurso do novo, já que fala em um espaço virtual e vem como um link próprio sobre as eleições presidenciais, observamos a reprodução de discursos "velhos", imortalizados ao longo do tempo na história tradicional. Volta a escrita de uma história de grandes, de tradições fixas, imutáveis, que devem se manter vivas no imaginário social – o candidato é confiável, pois sua filiação, seus antecessores contribuíram para o país, também conseguiram fazer/escrever a história.

Mas Aécio é também pai - e pai de gêmeos, um sujeito dócil, que conserva valores, e por isso, merece crédito. São discursos silenciados, mas atuam através de não ditos, quando são postos em uma relação de comparação com outros percursos discursivos no tratamento dos demais candidatos, mais especificamente quando analisamos as materialidades estrategicamente elaboradas para definir o perfil de sua principal candidata de oposição – Dilma Rousseff.

4 Disponível em: http://www1.folha.uol.com.br/especial/2014/eleicoes/candidatos/presidente/dilma-13.shtml).

Vejamos como a história e memória editada pela *Folha* é utilizadas remodelar a imagem de Dilma nos anos de chumbo da ditadura militar:



Figura3: Perfil de Dilma Rousseff
Fonte: Folha online. Especial eleições**.**

Conforme fez na elaboração do perfil de Aécio Neves a *Folha* também apresenta a ficha da candidata Dilma Rousseff mostrando seus dados pessoais e declaração de bens (total de R$ 1.750.695,64). Em sua biografia há um destaque para sua trajetória de militância, quando esteve presa pelo DOPS, na época da ditadura militar. Eis a seleção enunciativa elaborada pelo jornal:

> Tinha 16 anos quando o golpe militar depôs o presidente João Goulart. Aderiu cedo à militância política e integrou grupos de combate à ditadura. Fez parte do Colina (Comando de Libertação Nacional), que se fundiu à VPR (Vanguarda Popular Revolucionária), dando origem à VAR-Palmares (Vanguarda Armada Revolucionária Palmares). Aos 19 anos, foi presa em São Paulo e levada às dependências da Operação Bandeirante, onde foi torturada. Transferida para Minas Gerais e, depois, para o Rio de Janeiro, cumpriu quase três anos de prisão. Ela foi solta em 1972. Posteriormente, pediu indenização aos três Estados.Pouco depois de ser libertada, mudou-se para Porto Alegre, onde se formou em economia na Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Fez campanha pela Anistia em 1979 e ajudou a fundar o PDT (Partido Democrático Trabalhista) no Rio Grande do Sul.[5]

A memória volta agora neste novo acontecimento – campanha eleitoral. Aparece a Dilma militante, combatente da ditadura militar e vítima das imposições dos mecanismos de vigilância e punição prescritos e previstas nas leis nacionais da época –

5 (Disponível em: http://www1.folha.uol.com.br/especial/2014/eleicoes/candidatos/presidente/dilma-13.shtml).

a tortura em suas mais distintas modalidades é apensa alguns destas imposições. E nas últimas linhas, ocupando uma função enunciativa significativa, a *Folha* evidencia a doença enfrentada por Dilma – o câncer linfático – o que gera também uma espécie de antagonismo entre a fragilidade humana e a força em lidar com os percalços da vida.

> Em abril de 2009, Dilma anunciou que tinha câncer linfático. A doença foi tratada no hospital Sírio-Libanês, em São Paulo, com sessões de quimioterapia. Em 2010, elegeu-se presidente da República, derrotando o tucano José Serra no segundo turno.[6]

A mídia, na versão do jornal *Folha de São Paulo*, produz sentido, ratifica dizeres, atua num devir da memória com seus regimes de verdade, vontades de verdade perante o público. É necessário voltar na história de cada candidato, conhecer suas ações no passado, sua atuação na sociedade brasileira, para que o leitor, movido por discursos cristalizados ao longo do tempo, seja capaz de conhecer e escolher seu candidato. Através do *a priori histórico*, o jornal seleciona seu dizer, segmenta a história, sistematiza cada momento para construir uma "nova" história e ocupa uma função social em advogar pelas causas da sociedade – contribuir para a escrita da história nacional.

O apagamento/silenciamentoou elucidação/evocação de um fato, ficam à critério do historiador do instante, pois ele conta a partir de um lugar e movido por critérios e ordens já determinadas na linha editorial do jornal. Assim, para aqueles eleitores que forem contrários à ditadura militar é mais fácil estabelecer um grau de proximidade com a candidata Dilma. Em contrapartida, os simpatizantes, que ainda defendem a ditadura e enxergam a militância como algo nocivo e danoso, irão se aproximar com as propostas do candidato Aécio Neves.

A *Folha de São Paulo*, embora narre uma história do tempo presente, reproduz uma história vista de cima, quando seleciona os grandes acontecimentos e segmenta, na irregularidade do dizer, enunciados povoadosde outros enunciados. Voltam discursos moralizantes da sociedade brasileira: a conservação da família, a manutenção da tradição política - raízes que devem ser cultivadas e políticos que merecem ser lembrados nos lugares de memória. O historiador do instante, através do *a priori histórico*, recorre à vida militante de Dilma e sua participação como membro do Comando de Libertação Nacional – grupo de resistência à ditadura militar.No entanto,

6 (Disponível em: http://www1.folha.uol.com.br/especial/2014/eleicoes/candidatos/presidente/dilma-13.shtml).

silencia seu papel de mãe e avó; enquanto que na organização do dizer que traça o perfil de Aécio, ser pai de família é um aspecto primordial para o sentido que se pretende ratificar na atual conjuntura da campanha.

Dentre alguns aspectos que problematizam a narrativa dos fatos está a necessidade de comprovação e veracidade do que é dito. Para tanto, sobretudo na prática contemporânea, recorre-se ao recurso da imagem e mais especificamente à fotografia. No discurso jornalístico temos o fotojornalismo – uma área fundamental para a interpretação dos fatos e que dialoga diretamente com o leitor. Na mídia impressa as fotografias povoam as páginas de jornais e revistas e imprimem novos saberes no público. A imagemfuncionacomo um recurso que promove a credibilidade do dizer.

Jean Jacque Courtine, ao estudar a imagem, utiliza o termo "intericonicidade". Para o teórico, toda imagem se inscreve em uma cultura visual, e essa cultura supõe a existência de uma memória visual. Segundo Courtine, a interconicidade é constituída de dupla face: uma imagem interna e uma imagem externa. As imagens são inscritas dentro de uma série de imagens, em interdiscursos que ressurgem na cadeia discursiva. Assim, estabelece-se todo um processo de inter-relação e interação, pois as imagens retomam uma memória e dialogam em pontos complexos. Os aspectos que tomam a imagem como um correlato de outras imagens são notáveis no discurso jornalístico.

As imagens utilizadas como legitimadoras de verdade no discurso jornalístico, fazem sentido porque permitem revisitar lugares outros, e discursos que, em um certo momento, parecem inertes num "sono profundo", mas ocupam uma função enunciativae resgatam/elucidam novos acontecimentos. Neste séculoem que predomina a cultura da imagem, observamos a ampla utilização da fotografia juntamente com todo um aparato verbo-visual que emoldura os dizeres. Conforme Vasques (2002, p.32):

> Fotografar é sempre fazer história, seja a de nossas pequenas vidas, ou a das nações e dos grandes homens. Mas, em alguns momentos o fotógrafo tem mais nítida e precisa a certeza de estar "fazendo história" com seu trabalho, usando seu engenho e arte para documentar as mais formidáveis realizações de seus contemporâneos ou as avassaladoras tragédias que se abatem sobre eles.

Enquanto fazedora de história, a fotografia ratifica e testemunha o acontecimento discursivo e ocupa um lugar de memória. Mediante o fazer arqueogeneológico de Foucault a fotografia compreende um documento que se transforma em monumento. É o que acontece com a fotografia da jovem militante

Dilma,que ressurge mediantes vários desdobramentos (nas redes sociais) e encontra-se situada na dispersão e irregularidade do dizer, em uma página emblemática da história do país – a época da ditadura militar. A imagem recupera o acontecimento do interrogatório de Dilma e sua ficha no DOPS. Dois momentos distintos que foram amplamente utilizados na primeira campanha de Dilma e na reeleição em 2014.



Figura. 4: Dilma Rousseff militante política, durante o interrogatório no início dos anos 70.
Fonte: Acervo do jornal O Globo.



Figura. 5: Foto da ficha de Dilma no Departamento de Ordem Política e Social (DOPS) de São Paulo, registrada em janeiro de 1970. Fonte: wikipedia

Sentada com as mãos cruzadas e olhar distante focalizado para um ponto fixo, a jovem Dilma surge em um momento de vigilância e punição – interrogatório do Departamento de Ordem Política e Social (DOPS). A fotografia congela o acontecimento que ressurge envolto de nuanças do (re)dizer; Alguns objetos aparecem contraditórios quando o rosto de Dilma é evidenciado, enquanto que as faces dos sujeitos que a interrogam, são encobertos pelas suas próprias mãos. Ambos "escondem" seus rostos deixando transparecer que o foco está no encarcerado e não em quem o prendeu. São mecanismos de vigilância atuantes na ditadura militar ancorados pelo discurso da ordem.

A segunda imagem dialoga com a primeira quando traza projeção apenas do rosto de Dilma com uma nova identidade – a ficha do DOPS. Os arquivos de memória preservam o tempo e parecem ignorar a atualidade. Na irregularidade do dizer, as duas imagensreúnem elementos narrativos de uma página significativa do país, e paralelamente, recontam também a história dos sujeitos envolvidos neste cenário conturbado e que ainda gera profundas discussões nos dias atuais – a exemplo temos a

criação da Comissão da Verdade (organizada no governo Lula), com o objetivo de abrir os arquivos da ditadura e investigar os fatos silenciados ao longo do tempo.

O recurso da imagem que identifica Dilma como militante em atitude de ruptura e resistência mesmo detida pelo DOPS, reaparece em movimentos discursivos, em deslizamentos de sentido quando são utilizadas na campanha de 2014, tanto para os partidários do PT, como para os partidos de oposição, polemizando assim, o acontecimento. Enquanto para os primeiros a jovem militante é revestida de coragem e compromisso com a democracia e a liberdade de expressão, para os partidários do PSDB, o principal partido de oposição, o retrato de sua militância comprova a rebeldia e a desordem, o terror da esquerda comunista – volta o vermelho incendiário que promove a violência e estimula a revolta. Vejamos como estes discursos se materializam no material de campanha partidária proposto pelas duas formações discursivas – PT e PSDB.



Figura.6: Imagem de campanha da Dilma.
Fonte: http://www.blogdilmabr.com/e-dilma-na-cabecae-na-camiseta-em-todo-o-brasil/

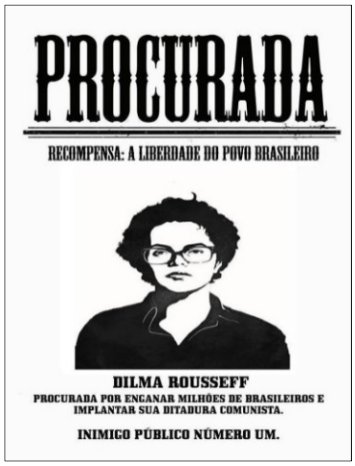


Figura.7: Imagem de Dilma vista pela oposição.
Fonte: http://consciencia.blog.br/2014/05/60-perolas-de-paginas-de-direita-no facebook-12.html

As imagens compreendem reflexos de uma representação, uma reconstrução do real. Temos a associação de uma cadeia de significados que fixam nossa memória e incorporam outros elementos, recuperam e redimensiona outros sentidos. Conforme Foucault,

> Por mais que se diga o que se vê, o que se vê não se aloja jamais no que se diz, e por mais que se faça ver o que se está dizendo por imagens, metáforas, comparações, o lugar onde estas resplandecem não é aquele que os olhos

> descortinam, mas aquele que as sucessões da sintaxe definem. (FOUCAULT, 2002, p.12).

As duas imagens apresentam formações discursivas determinantes na campanha de 2014. A primeira se move na temporalidade – noexercício de ir e vir que se empenha em resgatar o passado de Dilma a partir de duas identidades: A jovem militante e a presidente do país.Sua identidade aparece revestida de um mito, aquela que se sacrificou pela nação e dedicou sua vida em defender os interesses nacionais – ela lutou e sofreu pelo país.

O segundo momento revela o grau de similitude com a fotografia da ficha de Dilma no DOPS, mas agora sustentando o discurso da contradição – A figura de mulher guerreira/valente é considerada pelos opositores de Dilma como uma transgressorae rebelde, predomina um caráter de negatividade. A heroína aparece como uma "fora da lei", pois o cartaz da campanha pró-Aécio, reproduz os anúncios de procurados com direito à recompensa para quem a encontrar, mas aqui tal recompensa não seria dinheiro, mas "a liberdade do povo brasileiro". Seu delito: "Enganar milhões de brasileiros e implantar sua ditadura comunista". São discursos defendidos pelos partidários da direita, mais precisamente pelo PSDB, e que foram utilizados para sustentar o pedido de impeachment aclamado nos protestos das ruas organizados desde o resultado do segundo turno.

Cada imagem de Dilma é localizada em pontos distintos e estratégicos e vem manuseada por sujeitos heterogêneos, dispersos e descontínuos. Cada um carrega suas vontades e regimes de verdade,produz uma pluralidade de sentidos. A identidade de Dilma reaparece em deslocamentos na dinamicidade dos acontecimentos, na efervescência das discussões partidárias. Para o estudioso Bauman (2005, p.19) "as identidades flutuam no ar, algumas de nossa própria escolha, mas outras infladas e lançadas pelas pessoas em nossa volta, e é preciso estar em alerta constante para defender as primeiras em relação às últimas."

Embora já tenha passado décadas, o período da ditadura militar ressurge numa estratégia de rememoração. A memória e história é resgatada através da relação verbo-visual. A intrínseca sincronia entre linguagem e imagem amplia o espaço paraum exercício de interpretação.

As fotografias de Dilma utilizadas em constante deslocamentoe simulacros do dizer servem para escrever a história e promover a credibilidade da narrativa. Se em um momento ela sugere a total resistência e enfrentamento diante de um regime totalitário,

em outro momento, para outros sujeitos, as imagens reafirmam o dizer de que a justiça foi feita e a ordem voltou. Semelhante aos procedimentos de punição do século XVI, estudado por Foucault, e mais contundente na época da ditadura, Dilma (presa, com o olhar fixo, em um interrogatório) é utilizada como um exemplo de punição – seu corpo está preso, enclausurado, incapaz de comentar algum delito.

Os movimentos de representação entre o texto elaborado para o perfil de Dilma e suas imagens em vários momentos lidam com a temporalidade e ignoram o passado. O poder está nesta microfísica do dizer que é silenciado, mas continua atuante no imaginário dos eleitores de ambas posições.

Analisar discursivamente os textos que circulam nas esferas midiáticas é não se conformar apenas com o percurso da informação, mas procurar entender como a mídia constrói saber, constitui poder, legitima verdades.A ditadura é recontada em diferentes versões, cada versão sustenta uma verdade, cada dizer retoma outros dizeres, cada discurso parte de pontos determinados/deslocados – quem conta esta história revela, nos deslizes do (re)dizer, posicionamentos que se contrapõem, mesmo que atuem no mesmo acontecimento discursivo e com os mesmos recursos – as fotografias que constam nos arquivos da ditadura e que se tornaram de domínio público.

4. Considerações finais

O processo de rememoração utilizado no jornal *Folha de São Paulo*engendra uma série de deslocamentos de sentido quando evidencia as identidades dos candidatos à presidência do país, mais especificamente quando projeta a imagem de Dilma Rousseff. A ditadura militar é revisitada para promover efeitos de sentido nos eleitores a fim de que estes possam se identificar com a história do(a) candidata. O passado se funde com o presente e constituiuma diversidade de interpretações – criam graus de positividade ou negatividade com a história da Dilma militante.

Empenhado com o discurso da neutralidade e objetividade do dizer e seu compromisso com a verdade e prestação de serviços, o jornal busca construir uma íntima relação com seu público, quando não apenas apresenta os candidatos, mas permite uma maior interatividade conseguida mediante a linguagem tecnológica. Contudo, embora representando um discurso do novo, do moderno, o período retoma as

características do fazer historiográfico tradicional quando reescreve o perfil de Aécio enquanto sujeito ético, com valores firmados e cristalizados da tradição política (imagem do político Tancredo Neves). Já o entrecorte da história de Dilma traz para o cenário midiático sua vida de militância, participante de um grupo de resistência – uma imagem que reaparece em outros lugares discursivos, nos cartazes e outros materiais de campanha.

Memória e história parecem ignorar o processo de temporalidade e se entrecruzam no discurso para reproduzir jogos identitários. A época da ditadura militar volta em pleno século XXI, em 2014, para revisitar a memória dos sujeitos contemporâneos e conhecer esta página envolta de silêncios e lacunas carente de respostas ainda não encontradas. Portanto, cabe ao analista do discurso entender que o sentido sempre pode ser outro e a história e a memória, reproduzidas no universo midiático, não passam de um processo de representação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

Arent, H. Entre o passado e o futuro. 4 ed. São Paulo, Perspectiva, 1997.

Bauman, Zygmunt. Identidade. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

Burke, Peter. A Escola dos Annales (1929-1989): a Revolução Francesa da Historiografia. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1997.

_____. Como se escreve a história e Foucault revoluciona a história. 4 ed.Brasília, Editora Universidade de Brasília, 2008.

_____. A escrita da história: novas perspectivas. (org.), São Paulo, Unesp, 1992.

Dubois, Philippe. O ato fotográfico. 12 ed. Campinas, Papirus, 2009.

Foucault, Michel. A ordem do discurso. 6ed. São Paulo, Edições Loyola, 2000.

_____. O que é um autor. 3 ed. Vega: Passagens, 1992.

_____. Arqueologia do saber. 7 ed. Rio de Janeiro, Forense Universitária, 2004.

_____. Microfísica do poder. 21ed, Rio de Janeiro, Edições Graal, 2005.

_____. As palavras e as coisas. 8 ed. São Paulo, Marins Fontes, 2002.

_____. Vigiar e punir. Petrópolis, Vozes, 2009.

Kossoy, Boris. Fotografia e História. 3 ed. São Paulo, Ateliê Editorial, 2001.

Le Goff, Jacques. A história nova. São Paulo, Martins Fontes, 2005.

____. História e memória. 5 ed. Campinas, Editora da UNICAMP, 2003.

Nora, Pierre. Nora, Pierre. Entre memória e história: a problemática dos lugares. In: Projeto História. São Paulo, nº 10, p. 7-28, dez. 1993.

Vasquez, Pedro. Fotografia: reflexões e reflexões. São Paulo, Lpm, 2002.

Veyne, Paul. Como se escreve a história e Foucault revoluciona a história. 4ed. Brasília, UnB, 2008.

Sites consultados:

http://www1.folha.uol.com.br/especial/2014/eleicoes/candidatos/presidente/dilma-13.shtml)

http://acervo.oglobo.globo.com/fotogalerias/de-militante-presidente-9664143

http://www.blogdilmabr.com/e-dilma-na-cabeca e-na-camiseta-em-todo-o-brasil/

http://consciencia.blog.br/2014/05/60-perolas-de-paginas-de-direita-nofacebook-12.html

https://pt.wikipedia.org/wiki/Dilma_Rousseff.

De volta ao futuro da língua portuguesa.
Atas do V SIMELP - Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa
Simpósio 13 - O sujeito e a língua sob determinações do discurso e da história, 281-292
ISBN 978-88-8305-127-2
DOI 10.1285/i9788883051272p281
http://siba-ese.unisalento.it, © 2017 Università del Salento

DA ORDEM DA LÍNGUA À ORDEM DO DISCURSO: A INTOLERÂNCIANO DISCURSO POLÍTICO CONTEMPORÂNEO

Vanice SARGENTINI[20]

RESUMO
Em pesquisas sobre o discurso político eleitoral, observamos uma intensificação dos confrontos nas redes sociais e nas circulações midiáticas. Se nos anos de 2002 e 2006 houve uma docilização do discurso político; nas eleições de 2010 e mais especificamente de 2014 emergiram fortemente expressões de confronto e intolerância. Isso nos leva às perguntas: - Quais foram as condições de emergência de um discurso de ódio fortalecer-se nas campanhas eleitorais? O brasileiro objetivado cordial, segundo Sérgio Buarque de Holanda, ou miscigenado, conforme Gilberto Freyre, divulgador da democracia racial, tornou-se intolerante? Buscaremos nas raízes históricas dessa questão que articula cordialidade/polidez e tolerância/ intolerância algumas respostas para compreender as mutações do discurso político e as condições de emergência de um discurso de ódio no período pré e pós-eleitoral presidencial no Brasil nas últimas eleições. Para tal analisaremos enunciados produzidos por candidatos e por manifestantes em protesto, a fim de acompanhar o funcionamento do dispositivo, conforme conceito de M. Foucault, de cordialidade/ polidez e (in)tolerância.

PALAVRAS-CHAVE: discurso politico, cordialidade, polidez, intolerância, dispositivo.

1. Mutações no discurso político

Na atualidade, falar sobre o discurso político é uma tarefa no mínimo delicada. Todos são habilitados a falar, seja nos encontros, no supermercado, nasredes sociais, portanto, pode-se dizer que ele é intenso e ao mesmo tempo os dizeres são muito fugazes pelo fato de diariamente novos acontecimentos e estratégias agitarem o fazer político.

Em nossas pesquisas sobre o discurso político eleitoral (Sargentini, 2011, 2012), flagramos, por exemplo, nos anos de 2002 e 2006 uma forte docilização do discurso

20 UFSCar, Centro de Educação de Ciências Humanas, Departamento de Letras. End. Rodovia Washington Luís, Km 235. CEP: 13.565-905. São Carlos – SP, Brasil. E-mail: sargentini@uol.com.br

político. Era tempo do*Lula paz e amor* e ele nos mostrava, em sua campanha, mulheres grávidas, sorrindo e cantando e caminhando de mãos dadas, ou ainda atores negros, indígenas, brancos e orientais declamando Gilberto Freyre (poema O outro Brasil que vem aí). Eram tempos de docilização do discurso político. O olhar intransitável e provocador dos pleitos anteriores de Lula foram substituídos pelo sorriso seguro, pelo olhar indireto e complacente. A esperança venceu o medo e uma 'certa paz' reinou aos olhos do brasileiro e dos estrangeiros que viam o então presidente Lula até mesmo como 'o cara', para empregar uma expressão de Barak Obama.

Isso nos leva a perguntar: **- Quais foram as condições de emergência de um discurso de ódio fortalecer-se nas campanhas seguintes a respeito desse mesmo partido e dos políticos de forma geral? - O brasileiro cordial, segundo Sérgio Buarque de Holanda ou miscigenado, conforme Gilberto Freyre, divulgador da democracia racial, tornou-se intolerante?**

Buscaremos nas raízes históricas dessa questão que articula cordialidade-polidez e tolerância-intolerância algumas respostas para compreender as mutações do discurso político.

2. Cordialidade e intolerância em conflito

O psicanalista Christian Dunker (2014), em um artigo denominado ***Intolerância e cordialidade nos modos de subjetivação no Brasil***, leva-nos a refletir sobre o fato de possivelmente considerarmos a 'cordialidade', atributo popularizado sobre o brasileiro, como um antídoto para a intolerância. Seria assim: se o brasileiro se caracteriza por aceitar o sincretismo cultural, logo isso conduziria a vê-lo como aquele que valoriza os processos de individualização liberal. Sob essa ótica a cordialidade é signo da cura para a intolerância que compreende o racismo, a xenofobia, a homofobia, o sexismo, o preconceito religioso, social ou político. Olhando para o quadro atual parece que nos equilibramos mal nesta balança entre cordialidade e (in)tolerância. Para Dunker (2014) é preciso desconstruir esse dispositivo discursivo (que sustenta o discurso 'se somos cordiais, logo somos tolerantes') "para que uma melhor concepção sobre a intolerância possa surgir" (2014, p. 17). Orientar-nos-emos por esses temas cordialidade/ polidez e

tolerância/ intolerância para analisar as mutações ou as imobilidades da produção dos enunciados políticos.

Seguindo a reflexão de Sérgio Buarque de Holanda, em As raízes do Brasil (1936), sobre a noção de 'homem cordial', atribuída ao brasileiro, em um contexto de nossos mitos fundadores, ele fala que:

> "a contribuição brasileira para a civilização será a cordialidade – daremos ao mundo o "homem cordial". A lhaneza no trato, a hospitalidade, a generosidade, virtudes tão gabadas por estrangeiros que nos visitam, representam, com efeito, um traço definido de nosso caráter brasileiro, na medida, ao menos em que permanece ativa e fecunda a influência ancestral de padrões de convívio humano, informados no meio rural e patriarcal. (Holanda,1996, p. 146)

O homem cordial expressa, então, sua cordialidade – supostamente um atributo que lhe seria natural, mas que é expresso pelo emprego da polidez, atributo ritualizado, apreendido.

Os regimes de polidez, compreendidos como um repertório de práticas que consistem na forma de expressão da fala, dos gestos, dos modos de se dirigir ao interlocutor, modificam-se em função da especificidade de diferentes regimes de polidez em distintos períodos. Para Dunker (2014, p. 28) "a cordialidade e a polidez são formas de articular o sentimento social de respeito". Enquanto a polidez expressa um saber ritualizado apreendido expondo um processo de individualização, a cordialidade seria vista como uma característica espontânea no 'homem cordial'.

A polidez está historicamente articulada ao processo discursivo de produção do discurso político. Em sua origem, a polidez, assim como a civilidade, tem sua raiz no termo *política*. Ser polido é ser civilizado e vice-versa. A polidez (que se desencadeia nos tratados de civilidade de Erasmo de Roterdã) historicamente é um valor de direita na medida em que ele é fonte para estabelecer distinções, seja de status social, de precedência ou de sapiência. É vista como um valor de direita se atribuímos à esquerda os valores de igualdade que se pautariam no apagamento das formas de distinção.

Entretanto, na atualidade, as definições de esquerda e direita são mais complexas e isso nos faz levantar a hipótese de que a polidez, por um lado, contribui para tornar mais opacas as distinções entre os dois polos. Por outro lado, o aumento da violência no cotidiano, as críticas aos gestos de incivilidade, parecem ter tornado a polidez um valor consensual. Se a polidez era combatida por alguns, em especial os defensores das ideologias de esquerda, no início do século XX, por ser signo de galanteria,

maneirismos, salamaleques, formas de nada dizer, ao final do século XX e início do século XXI, a polidez torna-se um valor consensual, pois o campo da política parece não mais admitir a expressão da violência, seja na fala, na gestualidade, na imagem, além de valorizar os dizeres aceitos como politicamente corretos. Assim, emergem os discursos de combate à intolerância.

3. Dispositivo: cordialidade/ intolerância

Mas o que vimos ocorrer no pleito de 2014 e nas recentes manifestações é uma grande amostra da expressão de discursos de intolerância. Essas ocorrências parecem conduzir nossas reflexões para outra direção e isso exige escavar mais profundamente os traços discursivos da cordialidade. Se um deles, conforme dissemos, é a valorização incondicional do 'estranho (estrangeiro – da cordialidade com o estrangeiro/ a tolerância com o pensamento do outro)', um outro traço discursivo é o de se ver uma descontinuidade entre família e Estado. Um atravessamento constante que mescla relações de proximidade (emprego de diminutivos e palavras carinhosas, bem como o tratamento pelo prenome), com manutenção de autoridade.

Nos enunciados proferidos por políticos, essa distinção no trato está também inscrita cronologicamente. Atribui-se ao polêmico Jânio Quadros, quando era prefeito de São Paulo, a seguinte frase[21]:

> "Intimidade gera aborrecimentos ou filhos. Como não quero aborrecimentos com a senhora, e muito menos filhos, trate-me por Senhor."
> - Quando interpelado por uma jornalista a respeito de sua opinião sobre os homossexuais e foi chamado de "você".

Neste exemplo, a cordialidade é o signo da autoridade e as regras de polidez são o meio para a manutenção desse distanciamento. Intolerância com a jornalista e uma forma de contornar, de não dizer sobre o tema ou estender sua intolerância sobre a homossexualidade é o que se pode extrair desse enunciado.

Já em exemplo de enunciado mais recente, podemos ver que a relação entre o político e o cidadão não é de 'autoridade política'; as relações são de comportamentos próprios da esfera privada, da casa e não da esfera pública (da rua):

21 http://advivo.com.br/comentario/re-os-50-anos-da-renuncia-de-janio-0

> *Discurso da Presidenta da República, Dilma Rousseff, na cerimônia de batismo da Plataforma P-59 - Maragogipe/BA - 13/07/2012 às 14h45.*
> *Eu queria começar cumprimentando os funcionários da Petrobras, os...* ***Eu também te amo, fica tranquilo.*** *Os funcionários da Petrobras, os funcionários das empresas que construíram esta plataforma. [...]*
> *Finalmente, eu quero encerrar dizendo que eu tenho imensa confiança na capacidade do meu povo, do povo brasileiro, de enfrentar desafios e encontrar soluções. Nós somos um país jovem, mas, sobretudo, eu acho que nós somos um país de pessoas trabalhadoras e criativas, e somos também um país de pessoas alegres. Acho que essas nossas características são responsáveis pela capacidade que eu enxergo no Brasil, de ser um país que vai construir seu caminho, ao longo desse século XXI, e se transformar numa das maiores nações do mundo, porque, em primeiro lugar, vai olhar para o seu povo, para a sua população, para os seus brasileiros para as suas brasileiras.*
> ***Um abraço no coração e um beijo também***.[22]

A cordialidade não é uma cura para a intolerância, mas uma forma de complementação da intolerância. A cordialidade atua como um exercício da autoridade, que pode mover-se entre a complacência/ a tolerância e a intolerância, mas todos esses casos é o emprego da autoridade que está no comando.

Os generais agiam com cordialidade e completa intolerância, expressa na imposição do sofrimento físico. Os excessos parecem essenciais para a demonstração do poder, porque mostram quem pode administrar a tolerância. Por exemplo, os senhores de escravo, que podiam mandar perdoar, mandar surrar ou mandar matar, definiam o que fazer conforme sua conveniência. Essas decisões eram definidas pelas relações de poder e segundo Dunker (2014, p. 33), à luz da psicanálise, "pelo cálculo do gozo" que, dessa ação escolhida, esse senhor poderia extrair. Se ao ser tolerante ele consegue com isso extrair algum benefício, então é tolerante, isso quer dizer que se exerce a autoridade também pela tolerância.

O ex-presidente Fernando Collor tem pelo menos duas frases emblemáticas que simbolizavam o discurso próprio do seu governo: *Quero acabar com os marajás. Eu tenho o saco roxo***.** A cordialidade era exercida na tolerância com os seus e a intolerância com os outros (os marajás). A reafirmação da virilidade também é uma forma de intolerância e atribuição de fragilidade àquele que não é viril.

22 http://www2.planalto.gov.br/acompanhe-o-planalto/discursos/discursos-da-presidenta/discurso-da-presidenta-da-republica-dilma-rousseff-na-cerimonia-de-batismo-da-plataforma-p-59-maragojipe-ba

A cordialidade no discurso do ex-presidente Fernando Henrique Cardoso era marcada, sobretudo, pela expressão da tolerância. Entretanto ser tolerante é ainda uma marca de autoridade porque expõe que não há concordância, mas há a superioridade da complacência. A afirmação seguinte é um exemplo: "***Sou cartesiano, mas com uma pitada de candomblé. Sou tolerante"***[23]**.**E continuou em declarações recentes: ***"Não é porque são pobres que apoiam o PT e Dilma, é porque são menos informados***[24]***", diz FHC.***

Vimos até aqui que o discurso político responde a uma prática discursiva determinada. Ela está assentada no dispositivo da cordialidade que é complementar da intolerância e não o seu avesso. Foucault nos diz que a arqueologia poderia nos fazer ver 'uma certa maneira de falar' para verificar como essa maneira de falar está inserida em um sistema de proibições e valores. A polidez pode ser uma forma de expressão da cordialidade, entretanto, a cordialidade também admite a expressão da dureza, da intolerância. Ela é proveniente de um sistema de clientelismo, se vale das relações privadas acima das relações públicas (a esfera pública é que se submete ao espaço privado e não o contrário).

Conforme Dunker, (2014), como não estabelecemos uma distinção clara entre o espaço público e o espaço privado,

> nós sentimos uma desconfiança clara e sistemática frente a tudo que nos apareça como ideal coletivo, público e independente de interesses pessoais ou privados. As mudanças na política, justiça, polícia ou educação são interpretadas ambiguamente: como um sinal de prosperidade e como um indicativo de uma nova máscara para a forma tradicional de opressão."(p. 34)
> Ele avalia, então, que a "cordialidade-polidez e tolerância-intolerância" formam, em conjunto, o que Foucault chamaria de um dispositivo." (p. 35)

Para Dunker (2014) a 'cordialidade-polidez' e 'tolerância-intolerância' formam, em conjunto, o que Foucault (2001) chamaria de um dispositivo. Esse dispositivo 'cordialidade-polidez' e 'tolerância-intolerância' articula autoridade e poder. A cordialidade tem sua expressão na polidez, mas não é refém dessa se ela não responder aos seus interesses de expressão da autoridade. A polidez, sim, existe para supostamente separar os menos civilizados dos civilizados, mas para aqueles que reivindicam o lugar

23 Em entrevista à Folha/ UOL em 30/11/2011. http://noticias.uol.com.br/direto-da-redacao/minuto-a-minuto/2011/12/08/folha-e-uol-sabatinam-o-ex-presidente-fernando-henrique-cardoso.jhtm

24 Declaração dada aos blogueiros do**UOL**Josias de Souza**e**Mário Magalhães em 06/10/2014.http://eleicoes.uol.com.br/2014/noticias/2014/10/06/fhc-pt-cresceu-nos-grotoes-porque-tem-voto-dos-pobres-menos-informados.htm

histórico de poder, que compreende o desmando e a intolerância, a polidez é dispensável.

Segundo Foucault (2014) o dispositivo comporta elementos heterogêneos e volta-se para analisar a natureza do laço que existe entre esses elementos. Na articulação desses discursos estrutura-se o programa de funcionamento de uma instituição ou mesmo deixa-se ver ou justifica-se uma prática que permanece muda ou secundária na sociedade. A distinção social articula-se à polidez, a força do protesto é o seu avesso. Foucault (2014) acrescenta ainda a esses dois pontos um terceiro que é o fato de o dispositivo ter uma 'função estratégica dominante' e responder a um duplo processo (de sobredeterminação funcional e de perpétuo preenchimento estratégico). Isso conduz-nos à observação de que o dispositivo cordialidade/polidez e (in) tolerância é uma forma de preenchimento estratégico do sujeito de autoridade.A análise foucaultiana explica-nos: se a princípio não era por uma astúcia estratégica que surgia a proposição de que os criminosos ficassem encarcerados, em um segundo momento por um processo de preenchimento estratégico o encarceramento capaz de concentrar a delinquência "passa a ser reutilizado para fins políticos e econômicos diversos" (Foucault, 2014, p. 46). Nos protestos, a manifestação é logo absorvida por um preenchimento estratégico conforme o interesse de um ou outro grupo.

A exposição do conceito de dispositivo conduz-nos a avaliar sua produtividade nas investigações que tomam o discurso nas suas condições de emergência e produção de práticas. Para Castro (2009, p. 117), "à medida que Foucault substitui a noção de episteme pela de dispositivo e, finalmente, pela de prática, a análise do discurso começará a entrelaçar-se cada vez mais com a análise do não discursivo (práticas em geral)."

4. A emergência da intolerância; alguns exemplos

Em recentes manifestações em várias cidades do Brasil, vimos muitos cartazes,atuando como porta-voz do sujeito do discurso,que expõem diversas formas de intolerância. Em diferentes graus, a intolerância marca-se tanto pela característica do enunciado – por exemplo, "Fora Corruptos" – uma frase curta, direta e acusativa, quanto pelas marcas complementares que neles podem vir marcadas: – **Fora corruPTos**–

enunciadono qual se apresenta em destaque a sigla do partido dos trabalhadores (PT), em vermelho, que é a cor do partido. Além desses, ainda outros enunciados com semelhante funcionamento autoritário e direto como - **Fora Dilma e leve o PT junto -** ocorreram**.** Um apeloà memória discursiva ta**mbém está marcado na frase seguinte - Sai fora Dillma e leve o PT junto -** na qual a duplicação da letra 'l', atualiza o movimento de impeachment do ex-presidente Collor, estendendo-o à presidenta Dilma Rousseff.

No deslizamento metafórico de sentidos, os enunciados passam da suposta tolerância à grave intolerância ideológica, expressa, por exemplo, por formas linguísticas que em contexto determinado funcionam como insulto: ***O Brasil não será uma nova Cuba.Não queremos que o Brasil vire uma Cuba.Dilma, vá para Cuba que te pariu*.**

A intolerância sexista também ocupa as ruas em cartazes como: "Não deixe ela se safar!Nem quem a vaca tussa!" Ou simplesmente, "Dilma, sua vaca."[25] Foram muitos os insultos expostos em cartazes ou vociferados em protestos de rua. Ao estudar essas ocorrências como parte de um dispositivo de cordialidade/ (in) tolerância , observamos que a voz coletiva dá acolhimento à voz da intolerância, enquanto nas relações interindividuais, a polidez atua como forma de estratégia para o exercício da autoridade.

Em um infográfico, publicado na Folha de São Paulo do dia 16/08/2015, nomeado *Brasil em crise e protestos contra Dilma Roussef*, pudemos levantar e coletar um conjunto de frases referentes às opiniões de manifestantes entrevistados por jornalistas da Folha de São Paulo durante o protesto na Avenida Paulista em São Paulo. Reproduzimos a seguir algumas frases para que se possa verificar uma tal recorrência sintática em seu funcionamento:

a) Se Dilma sair, o Temer não vai ser melhor, e pode até mesmo ser pior. Mas algo tem que acontecer no país. O PT democratizou a corrupção.
b) PT, PMDB, PP, eles estão todos juntos, é tudo uma coisa só. Não sou contra partidos, mas há uma corrupção em todos eles, até no PSDB.
c) Dilma não tem que sair porque ela foi eleita. Pior que o PT é o PSDB e o PMDB. Mas ela tem que parar de mentir e dizer que não sabia de nada do que ocorria na Petrobrás.

25http://blogdosakamoto.blogosfera.uol.com.br/2015/03/08/e-preciso-coragem-para-chamar-uma-mulher-de-vaca-da-janela-do-predio/

d) Sou contra o impeachment porque acho que a Dilma foi eleita democraticamente pelo povo, mas ela não tem condição de governabilidade, ela até pode ficar para a história, mas espero quetenha a humildade de renunciar.

Essas frases foram ditas por participantes da passeata quando interpelados individualmente no local de protesto. Elas ilustram a recorrência de uma construção sintática presente em 18 respostas, dentre as 30 coletadas e publicadas no infográfico (Folha de São Paulo, 16/08/2015) e indicam (i) a presença de uma primeira oração ou parte da frase na qual está presente uma expressão de negação, seguida de (ii) uma segunda oração ou parte da frase introduzida pelo 'mas'. Na primeira parte da frase, a partícula de negação expõe a sensibilidade e polidez do sujeito enunciador que apresenta um forma de preâmbulo para asseverar a segunda parte da frase, introduzida pelo 'mas' que desencadeia a proposição mais grave. Vimos nessas frases uma recorrência sintática que inscreve o sujeito enunciador no dispositivo da autoridade e intolerância, pois,de forma polida, cordial, complacente, ele se exclui na primeira parte da frase, pela negação da ação da qual participa e posteriormente, na segunda parte, de forma intolerante, ele afirma sua posição.

Algumas conclusões.

O sujeito enunciador das ruas, aquele que ergue cartaz porta-voz de seu discurso formula seu dizer no interior do dispositivo da intolerância, enquanto esse mesmo sujeito enunciador, ao ser interpelado nas ruas e expressar-se oralmente em resposta a um jornalista, vale-se de uma estrutura sintática que lhe confere polidez, aonão dizer de modo direto, ao apresentar argumentos que lhe atribuam ponderação e certa complacência, ainda que em conclusão venha a garantir força ao seu último argumento, no caso o descrédito na política, no governo ou na presidenta.

Nesta circunstância de entrevistado, o sujeito enunciador não sente fragilizada sua posição, não sente ameaça à sua autoridade e por isso mantém a polidez e consequentemente seus traços de cordialidade. A nosso ver esses exemplos reafirmam como a cordialidade é uma questão de autoridade e a intolerância uma questão de poder. A ameaça da perda da autoridade autoriza a impolidez e faz emergir fortemente a

intolerância. Esses poucos exemplos ao qual fizemos referência, ainda que muito graves, são um exemplo diminuto do ódio e da intolerância que vivemos no país hoje.
Nesse dispositivo cordialidade-polidez e tolerância e intolerância, esse sujeito 'homem cordial', investido da autoridade, tende a proteger seus espaços de atuação e é tolerante se ele tiver alguma vantagem com os sucessos do outro.Dunker (2014), na visada da psicanálise, dirá que esse sujeito é tolerante enquanto ele puder partilhar do gozo do outro, e por isso, nessa condição ele terá tolerância. Isso nos leva a compreender "a gênese de diversos sentimentos sociais alinhados à tolerância, como a piedade, a comiseração,a compaixão e, sobretudo,sentimentos de respeito indiferente."(2014, p. 38).

Nesse dispositivo, a intolerância atua na delimitação de espaços, estabelece as fronteiras, os limites. O êxito do outro não está partilhado com o intolerante, e então ele passa a incomodar. Ao sentir que o outro passa a ter direito sobre um seu espaço, e que, portanto, passa a dividir com ele o seu universo de discursos, a intolerância emerge polidamente ou não. A intolerância é uma forma de resposta à ameaça do poder, ao temor de ver fragilizada a autoridade. E como o dispositivo responde a uma urgência e pode ser fonte de um preenchimento estratégico (Foucault, 2014), um jogo argumentativo forma-se em torno dessas relações de cordialidade, polidez e (in)tolerância.

Nossas questões iniciais somente podem ser respondidas com alguma inflexão e graus de ponderação. Vimos o discurso de ódio fortalecer-se nas campanhas eleitorais e também no período pós-eleitoral. Esse discurso assim se caracteriza porque abriga a intolerância que compreende o preconceito religioso, social ou político tão presentes nos exemplos analisados. Compreende também o sexismo no meio político, em especial em relação à mulher. Como verificamos a tolerânciannão é o signo da cordialidade, mas da articulação da autoridade e do poder e isso pode deslizar facilmente para a intolerância a ser observada tanto em expressões graves que circulam desinibidas na ordem do discurso como na recorrência de construções sintáticas presentes na ordem da língua.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Dunker, C. (2014)Intolerância e cordialidade nos modos de subjetivação no Brasil. In.:Fantini (org.) *Raízes da Intolerância*. São Carlos: EdUFSCar. p.17-42.

Foucault, M. (2001) Sobre a História da sexualidade. _____. *Microfísica do Poder*. Rio de Janeiro: Graal. p. 243-276.

Foucault, M. (2014). O jogo de Michel Foucault. *In:* Motta, M. B. da (org.) Genealogia da ética, subjetividade e sexualidade. *Ditos e Escritos IX.* Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014.

Holanda, S.B. (1996) *Raízes do Brasil.* São Paulo; Cia da Letras.

Sargentini, V. M. O.(2011) Discurso e História em diferentes materialidades do discurso político. In: FredaIndursky; Solange Mittmann; Maria Cristina Leandro Ferreira. (Org.). *Memória e História na/ da Análise do discurso*. Campinas -SP: Mercado de Letras, p. 203-215.

Sargentini, V. M. O (2012) A Análise do Discurso e a natureza semiológica do objeto de análise. IN: GREGOLIN, M. R. V.; KOGAWA, J. M. M. *Análise do Discurso e Semiologia: problematizações contemporâneas.* Araraquara: FCL–UNESP Lab. Editorial; São Paulo: Cultura Acadêmica.

De volta ao futuro da língua portuguesa.
Atas do V SIMELP - Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa
Simpósio 13 - O sujeito e a língua sob determinações do discurso e da história, 293-306
ISBN 978-88-8305-127-2
DOI 10.1285/i9788883051272p293
http://siba-ese.unisalento.it, © 2017 Università del Salento

O SUJEITO E A VERDADE EM O HOMEM DUPLICADO DE JOSÉ SARAMAGO

Karina Luiza de Freitas ASSUNÇÃO[26]

RESUMO
O estudo que será apresentado tem como objetivo analisar a constituição da subjetividade do sujeito discursivo Tertuliano Máximo Afonso, personagem central do romance *O homem duplicado* (2008) de José Saramago e o funcionamento discursivo da verdade. Como fundamentação teórica pautaremos nos estudos de análise do discurso de linha francesa e nos estudos de Michel Foucault que tratam da constituição dos sujeitos e como as relações de poder/saber corroboram para a constituição de "verdades". A partir desse aparato teórico podemos afirmar que os sujeitos são constituídos pela exterioridade e as verdades que os cercam são cambiantes e se repetem em muitos momentos históricos, entretanto, com sentidos díspares. Elas são tramas discursivas que apresentam sentidos que estão intrinsicamente relacionados com a história que permeia a produção do discurso. Os resultados apresentados apontam que Tertuliano assume outro lugar de verdade tendo em vista a historicidade que o permeia, ele não é mais o professor de história e sim o ator. Essa mudança em sua subjetividade vai se dando de forma lenta e gradual no decorrer da narrativa e culmina no momento em que Tertuliano atende o telefone e assume o papel de António Claro. Destacamos que as mudanças ocorridas na constituição de sua subjetividade e os sentidos emergidos são materializados através da língua, ou seja, ela é suporte para a produção discursiva.

PALAVRAS-CHAVE: discurso; verdade; subjetividade; sujeito.

> A linguagem escapa ao modo de ser
> do discurso __ ou seja, à dinastia da representação
> __ e o discurso literário se desenvolve a partir dele
> mesmo, formando uma rede em que cada ponto, distinto
> dos outros, a distância mesmo dos mais próximos, está
> situado em relação a todos em um espaço que ao mesmo
> tempo os abriga e os separa. A literatura [...] é a linguagem se
> colocando o mais longe possível dela mesma [...] uma dispersão
> do que um retorno dos signos sobre eles mesmos
> (FOUCAULT, 2001, p.221).

26 Doutora em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Uberlândia-UFU e integrante do Laboratório de Estudos Discursivos Foucaultiano - LEDIF/UFU. Endereço: Rua Paulo Martins Goulart, 734,Alto Boa Vista, Frutal- Minas Gerais, Brasil, karinalfa@gmail.com.

Iniciando

Ao atentarmos para as "definições" apresentadas sobre como podemos compreender a literatura, deparamos com inúmeras, e observamos que algumas são divergentes, já outras se aproximam; mas, juntas, atestam a complexidade da literatura e revelam-na como um objeto caracterizado por indefinidos contornos. Dentre as definições a que tivemos acesso, destacamos os apontamentos arrolados por Michel Foucault em vários de seus textos, como o que mais nos desperta atenção, pela forma como correlaciona literatura e discurso. Elegemos uma delas como epígrafe para iniciar a presente tese, visto que Foucault nos mostra que compreender o discurso literário não é uma tarefa simples, uma vez que a linguagem empregada nele rompe com a linguagem utilizada no cotidiano, ganha a liberdade de seguir por caminhos transgressores, dispersos e infinitos. São discursos que conduzem o leitor para a vida, amores, morte, transformações dos sentidos, cenas do cotidiano ou acontecimentos históricos e podem, inclusive, questionar as verdades instituídas pela sociedade. Nas palavras de Deleuze (2007), a literatura está intimamente relacionada com a vida, não com a vida do escritor, uma vez que não parte de suas próprias lembranças, mas pelo motivo de que ele escreve fundamentado no devir[27].

A literatura sempre se fez uma constante em nosso percurso acadêmico causando-nos inquietações profundas, assim, a presente proposta foi elaborada a partir da leitura do romance *O homem duplicado* (2008) de José Saramago, uma leitura extremamente prazerosa, mas que ao mesmo tempo chamou muito a nossa atenção, pois notamos no romance citado que a construção de uma dada "verdade" está relacionada com a posição adotada pelo sujeito discursivo Tertuliano Máximo Afonso frente às situações vivenciadas. Além disso, atentamos que no desenrolar da trama Tertuliano enfrenta muitas dificuldades que coadunam para a constituição de sua subjetividade, constituição essa que traz a tona os conflitos que regem a sociedade contemporânea e

27 Segundo Deleuze (2009, p.1), "*Alice assim como Do outro lado do espelho*tratam de uma categoria de coisas muito especiais: os acontecimentos, os acontecimentos puros. Quando digo "Alice cresce", quero dizer que ela se torna maior do que era. Mas por isso mesmo ela também se torna menor do que é agora. Sem dúvida, não é ao mesmo tempo que ela é maior e menor. Mas é ao mesmo tempo que ele se torna um e outro. Ela é maior agora e era menor antes. Mas é ao mesmo tempo, no mesmo lance, que nos tornamos maiores do que éramos e que nos fazemos menores do que nos tornamos. Tal é a simultaneidade de um devir cuja propriedade é furtar-se ao presente. Na medida em que se furta ao presente, o devir não suporta a separação nem a distinção do antes e do depois, do passado e do futuro. Pertence à essência do devir avançar, puxar nos dois sentidos ao mesmo tempo: Alice não cresce sem ficar menor e inversamente. O bom senso é a afirmação de que, em todas as coisas, há um sentido determinável; mas o paradoxo é a afirmação dos dois sentidos ao mesmo tempo."

levam-nos a refletir acerca de "quem somos nós?", bem como dos papéis que os sujeitos desempenham atualmente.

A verdade e o sujeito em Michel Foucault

Concomitantemente a essas observações retomamos a leitura de alguns textos de Michel Foucault acerca do poder. Nesses textos, deparamos com questões não só sobre o poder, mas também sobre a "verdade". De acordo comFoucault (2005, p.29), "somos submetidos à produção da verdade e só podemos exercer o poder mediante a produção de verdade." Assim, ao longo do nosso percurso de estudo observamos que a "verdade" é uma construção discursiva produzida a partir da historicidade que a permeia. Foucault, ao longo de seus textos,demonstra que a "verdade" é constituída a partir de um lugar legalmente instituído, como exemplo ele menciona a ciência, a economia, o poder político e outros. Ele interroga-se como articula os "jogos de verdades", ou seja, as relações que possibilitam os sujeitos identificarem-se como o louco, o doente, o condenado etc. Essas relações chamadas por Foucault (2006) de "jogos de verdades" acarretam não a descoberta do verdadeiro ou do falso, mas as regras que possibilitaram o surgimento do mesmo.

> Ora, creio que o problema não é de se fazer partilhar entre o que num discurso revela da cientificidade e da verdade e o que revelaria de outra coisa; mas de ver historicamente como se produzem efeitos de verdade no interior de discursos que não são em si nem verdadeiros nem falso. (FOUCAULT, 1995, p.7)

Não temos uma "verdade" absoluta, mas uma construção que é perpassada pela historicidade que permeia sua produção.

A partir dessas leituras algumas questões começaram a inquietar-nos. Ressaltamos que são várias as questões que surgiram, entretanto, para o presente artigo, a partir do viés teórico da Análise do Discurso de linha francesa (doravante AD), bem como das considerações foucaultianas sobre sujeito, discurso e verdade. Discutiremos alguns aspectos da constituição da subjetividade de Tertuliano Máximo Afonso, personagem central do romance *O homem duplicado* (2008) do escritor português José Saramago, e como a mesma coaduna para a construção discursiva de uma dada "verdade".

O sujeito para a AD é compreendido a partir da exterioridade que o constitui, assim ele não é fonte absoluta de seus dizeres, pois traz marcas no interior discursivo que apontam para o que o constituí, ou seja, "trata-se de um sujeito não fundamentado em uma individualidade, em um "eu" individualizado, e sim um sujeito que tem existência em um espaço social e ideológico, em um dado momento da história e não em outro" (FERNANDES, 2005, p.34).

Sendo o sujeito constituído por uma exterioridade, traremos a seguir algumas considerações tecidas por Michel Foucault, ao longo de suas pesquisas, que colocam em pauta a constituição do sujeito a partir de relações de poder/saber.Foucault (1995, p.231) em um artigo intitulado *O sujeito e o poder*menciona que seu objetivo "foi criar uma história dos diferentes modos pelos quais, em nossa cultura, os seres humanos tornaram-se sujeitos." De acordo com ele, seu trabalhou lidou com três modos de transformação de seres humanos em sujeitos. O primeiro modo envolvia a constituição do sujeito "produtivo, do sujeito que trabalha, na análise das riquezas e na economia." (FOUCAULT, 1995, p.231) Em um segundo momento Foucault estudou a constituição do sujeito a partir das relações com outros sujeitos, no caso "o louco e o são, o doente e o sadio, os criminosos e os 'bons meninos'" (FOUCAULT, 1995, p.231). E, por último, pesquisou o modo como o sujeito se torna sujeito, ou seja, nesse estudo ele abordou como o sujeito se reconhece na sexualidade.As considerações provenientes dessas pesquisas ajudam a compreender a dinâmica que envolve o "quem somos nós?", bem como a pensar outras questões. Vale ressaltar que em todos esses estudos Foucault trata do poder.

O poder sempre ocupou um lugar de destaque na reflexão sobre o sujeito, uma vez que esteve frequentemente presente nas atitudes dos homens de todos os tempos, apresentando características peculiares, mas nunca deixando de ser um território de conflitos, lutas e embates, não sendo uma coisa enrijecida e estável. O poder no discurso é sempre resultado de processos dinâmicos, incessantes e instáveis, o sentido nunca se fecha, esse é um princípio fundamental. Foucault (2006, p.10) pontua que:

> Por mais que o discurso seja aparentemente bem pouca coisa, as interdições que o atingem revelam logo, rapidamente, sua ligação com o desejo e o poder. Nisto não há nada de espantoso, visto que o discurso - como a psicanálise nos mostrou – não é simplesmente aquilo que manifesta (ou oculta) o desejo, é também, aquilo que o objeto do desejo; e visto que – isto a história não cessa de nos ensinar - o discurso não é simplesmente aquilo que

> traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo por que, pelo que se luta, o poder do qual não queremos apoderar.

Nesse mesmo estudo, Foucault (2006, p.89) esclarece que o poder não mantém nenhum contato com conceitos de estado, soberania, lei e dominação, para ele, o poder deve ser visto como uma relação de forças que se chocam e se embatem a todo o momento, criando "cadeias ou sistemas, ou ao contrário, as defasagens e contradições que isolam entre si".

O poder para Foucault (1982, p.243) é "uma ação sobre outra ação possível". Isso quer dizer que o poder não pode ser encontrado em uma substância, pois não o temos, exercemo-lo. Ele é efetivado somente entre sujeitos, não temos um poder localizado em um ponto específico na sociedade, o que encontramos é uma rede de mecanismos que envolvem todos os sujeitos, não havendo, assim, limites para a sua disseminação.

O que expusemos até o momento, bem como outras considerações elencadas por Foucault no decorrer de suas pesquisas acerca do poder, a instauração da psiquiatria, a história da sexualidade, a normalidade/anormalidade estão intimamente ligadas à constituição dos sujeitos. Sujeitos esses, que ao longo dos tempos, sofreram com as mudanças dos padrões que ocorreram na sociedade.

Somos constituídos por uma exterioridade que nos subjetiva. Sentimos a todo instante a necessidade de estarmos inseridos em uma sociedade e para que isso ocorra não medimos sacrifícios. Temos a necessidade de pertencer a um lugar, não importa que lugar seja esse, precisamos ser aceitos e nos sentirmos confortáveis perante os outros sujeitos. Neste momento, paramos e questionamo-nos: por que somos assim? O que nos torna sujeitos? São perguntas que já foram feitas por muitos pesquisadores, mas que ainda não obtiveram, e nem obterão, uma resposta definitiva. E o que é ser definitivo em uma sociedade que sofre movências a todo instante?

Existem algumas "verdades" que não são nossas, mas as aceitamos. Somos constituídos por relações de poder, como Foucault afirma, e sabemos tão pouco a respeito delas. Em *Microfísica do poder* (1995, p.179), o estudioso inicia o XII capítulo pontuando o que estudou de 1970 até aquele momento, em seguida faz a seguinte reflexão:

> De que regras de direito as relações de poder lançam mão para produzir discursos de verdade? Em uma sociedade como a nossa, que tipo de poder é capaz de produzir discursos de verdade dotados de efeitos tão poderosos? Quero dizer que em uma sociedade como a nossa, mas no fundo em qualquer

> sociedade, existem relações de poder múltiplas que atravessam, caracterizam e constituem o corpo social e que estas relações de poder não podem se dissociar, se estabelecer nem funcionar sem uma produção, uma acumulação, uma circulação e um funcionamento do discurso.

A sociedade determina o que é normal ou anormal e nós aceitamos sem refletir se aquilo pode ser considerado uma "verdade" absoluta. É justamente esse aspecto que chamou nossa atenção no sujeito discursivo Tertuliano Máximo Afonso, pois ele no decorrer da trama constrói uma "verdade" que não é a absoluta, mas como veremos a seguir, a verdade é uma construção discursiva constituída pela historicidade que permeia a sua produção.

Ao atentarmos para a constituição do sujeito observamos que ela não é tranquila, pois é permeada por lutas e embates. Assim, consequentemente, o discurso também envolve aspectos peculiares em sua constituição e que devem ser analisados. Foucault (2007, p.55) assevera que: "certamente os discursos são feitos de signos; mas o que fazem é mais que utilizar esses signos para designar coisas. É esse mais que os torna irredutíveis à língua e ao ato da fala. É esse "mais" que é preciso fazer aparecer e que é preciso descrever."

Foucault (2007) afirma que precisamos estar atentos ao discurso, pois ele é movente e disperso. O discurso pode ser removido, esquecido ou mesmo apagado. Ele ainda menciona o fato de que o discurso traz a tona elementos sociais e históricos. Assim, ao atentarmos para o discurso devemos levar em conta as condições sócio histórica que permearam sua produção. De acordo com Foucault (2007), o discurso não é algo simples de ser analisado, mas complexo e que deve ser considerado tendo em vista a seguinte observação que será considerada em nossa análise:

> Eis a questão que a análise da língua coloca a propósito de qualquer fato do discurso: segundo que regras um enunciado foi construído e, consequentemente, segundo que regras outros enunciados semelhantes poderiam ser construídos? A descrição de acontecimentos do discurso coloca uma outra questão bem diferente: como apareceu um determinado enunciado, e não outro em seu lugar? (FOUCAULT, 2007, p.30).

Concomitantemente as observações acima acerca do sujeito, poder e discurso Foucault teceu outras que também são pertinentes para o trabalho que propomos desenvolver que é acerca da "verdade". Foucault buscou compreender a construção da "verdade" não só na ciência, mas também no espaço das práticas judiciárias e outros.

No livro *A verdade e as formas jurídicas* (1999), Foucault inicia o primeiro capítulo com as seguintes considerações:

> Meu objetivo será mostrar-lhes como as práticas sociais podem chegar a engendrar domínios de saber que não somente fazem aparecer novos objetos, novos conceitos, novas técnicas, mas também fazem nascer formas totalmente novas de sujeitos e de sujeitos do conhecimento. O próprio sujeito do conhecimento tem uma história, a verdade tem sua história (FOUCAULT, 1999, p.8).

Essas considerações chamam a atenção para o fato de que o objetivo de Michel Foucault, ao longo de suas pesquisas, foi de problematizar a constituição dos objetos, bem como dos sujeitos. Essa constituição se dá por intermédio dos saberes e poderes que produzem a todo instante sujeitos diferentes. Nessas condições, a construção discursiva da "verdade" apresentará uma história.

Afirmamos que a "verdade" é uma construção discursiva, pois ela não pode ser encontrada no sujeito, mas no discurso emergindo da historicidade que permeia a produção do mesmo.Dessa forma a "verdade" para Foucault (2006a, p.302):

> é o posicionamento de uma verdade que, justamente, não estaria em toda a parte e em todo o tempo nos esperando, a nós, que seríamos encarregados de espreitá-las e apreendê-las onde quer que ela esteja. Seria o posicionamento de uma verdade dispersa, descontínua, interrompida, que só falaria ou que só produziria de tempo em tempo, onde bem entender, em certos lugares; uma verdade que não se produz em toda a parte o tempo todo, nem para todo mundo; uma verdade que não espera, porque é uma verdade que tem seus instantes favoráveis, seus lugares propícios, seus agentes e seus portadores privilegiados.

Foucault, ao longo de suas pesquisas, não procurou vislumbrar o que tinha de verdadeiro ou falso no discurso da psiquiatria, ou do poder judiciário e outros, ele buscou estudar o que permeava historicamente esses discursos. Ele mapeou as entrelinhas desses discursos com o objetivo de descobrir as relações de poder e saber que permeava a constituição dos mesmos e, consequentemente, dos sujeitos que estavam envolvidos. Como exemplo mencionaremos algumas considerações de Foucault (2009) tecidas sobre a loucura. Ele assevera que a loucura surgiu a partir da necessidade de explicar algumas diferenças encontradas em alguns sujeitos, ou seja,uma explicação para o fato de não serem "normais". O discurso psiquiátrico, de acordo com Foucault (2009), tem autorização de "classificar" os sujeitos como "normais" ou "anormais" e essa "classificação" ocorria obedecendo a determinadas regras histórica.

Dessa forma é fácil encontrar anormalidades em determinados momentos que passam a não ser em outros. Foucault (2006a, p.304) afirma que: "Essa verdade com sua geografia, seus calendários, seus mensageiros ou seus operadores privilegiados, essa verdade não é universal. O que não quer dizer que é uma verdade rara, mas sim uma verdade dispersa, uma verdade que se produz como um acontecimento."

As considerações acima servem não só para a psiquiatria, mas também para outras áreas, como por exemplo, as leis, os hábitos dos sujeitos e outros. Enfim, ao atentarmos para a nossa volta observaremos que tudo que nos cerca está em constante mudança. Assim, algumas "verdades" que consideramos como "verdadeiras" passam a não ser mais como acreditávamos, ou seja, os sujeitos são constituídos pelas movências.

Tertuliano e a verdade: rios turvos de margens indefinidas

O sujeito discursivo Tertuliano Máximo Afonso personagem central do romance saramaguiano*O homem duplicado* (2008)é um bom exemplo para a afirmação foucaultiana de que os sujeitos sofrem transformações na constituição de suas subjetividades, bem como o fato da construção discursiva da "verdade" sofrer modificações ao longo dos tempos. Tertuliano é um professor de história que, após assistir um filme no qual depara com um ator que tem as mesmas características físicas que as suas, passa por uma profunda transformação. Ele deixa de apresentar uma "estabilidade" para apresentar uma série de sintomas que atestam uma profunda modificação em sua subjetividade. Essa afirmação pode ser exemplificada através da seguinte passagem do romance:

> Correu-lhe pela espinha uma rápida sensação de medo e pensou que há coisas que é preferível deixa-las como estão a ser como são, porque caso contrário há o perigo de que os outros percebam, e, o que seria pior, que percebamos também nós pelos olhos deles, esse oculto desvio que nos torceu a todos ao nascer e que espera, mordendo as unhas da impaciência, o dia em que passou mostrou-se e anunciar-se, Aqui estou. O peso excessivo de tão profunda cogitação, ainda por cima centrada na possibilidade da existência de duplos absolutos, mais intuída, porém, em lampejos fugazes que verbalmente elaborada, fez descair-lhe devagar a, e o sono, um sono que, pelos seus meios próprios, iria prosseguir o labor mental até esse momento executado pela

> vigília, tomou conta do corpo fadigado e ajudou a aconchegar-se nas almofadas do sofá (SARAMAGO, 2008, p.24).

Após assistir o filme Tertuliano fica muito incomodado com a semelhança existente entre ele e o ator, passa a sofrer uma inquietação constante que o leva a tomar atitudes com o objetivo de saná-las. Entretanto, não haverá solução para a sua confusão mental, pois ao atentarmos para a historicidade que permeia a produção dessa narrativa notaremos que o momento é propício para a produção de subjetividades que perdem a individualidade e estabilidade, passando a "representar" a coletividade que é responsável por estabelecer padrões e condutas. A transformação operada na subjetividade de Tertuliano, bem como todas as suas atitudes tomadas no decorrer da trama chamaram nossa atenção, tendo em vista as considerações apresentadas a seguir:

> Seria interessante tentar ver como se dá, através da história, a constituição de um sujeito que não é dado definitivamente, que não é aquilo a partir do que a verdade se dá na história, e que a cada instante fundado e refundado pela história. É na direção desta crítica radical do sujeito humano pela história que devemos nos dirigir (FOUCAULT, 1999, p.10).

A constituição da subjetividade de Tertuliano coaduna com as considerações foucaultianas mencionada na citação acima, pois ele desde o início da narrativa digamos, antes mesmo de tomar conhecimento acerca do ator António Claro, já enfrentava dificuldades. Como veremos no fragmento a seguir, vale ressaltar que elas também fazem parte da constituição dos sujeitos nacontemporaneidade.

> Na verdade, Tertuliano Máximo Afonso anda muito necessitado de estímulos que o distraiam, vive só e aborrece-se, ou, para falar com exactidão clínica que a actualidade requer, rendeu-se à temporal fraqueza de ânimo ordinariamente conhecida por depressão (SARAMAGO, 2008, p.7).

Deparamos com esse fragmento na primeira página do romance e ele faz menção às dificuldades enfrentadas por Tertuliano, no caso a depressão. Como já mencionamos anteriormente, a constituição das subjetividades articula-se por meio da exterioridade, ou seja, o sujeito tem a ilusão de ser a fonte absoluta de seus dizeres, entretanto vale ressaltar que o sujeito não é a origem absoluta de seu discurso. Em seu discurso encontraremos marcas que aponta para a historicidade que permeia a sua produção. Retomamos essas considerações com o objetivo de introduzir algumas considerações de Bauman (2005) que ajudam a compreender a dinâmica que perpassa a constituição da subjetividade de Tertuliano. Ressaltamos que Bauman (2005) aborda questões sobre a construção identitária dos sujeitos, consequentemente, discute questõessobre a

fragmentação, diluição e a instabilidade da mesma. Sendo assim, ela permite reavaliar a noção de sujeito discursivo para a AD, uma vez que possibilita olharmos mais atentamente para os processos que envolvem a constituição das subjetividades operacionalizada pela exterioridade. Enfim, "os estudos culturais atestam a pluralidade, a fragmentação e a mutabilidade da identidade, e possibilitam pensá-las como integrante das relações discursivas, uma identidade de natureza discursiva" (FERNANDES e JÚNIOR, 2009, p.106).

Bauman (2005) assevera que atualmente os sujeitos estão enfrentando uma gama de dificuldades que são provenientes da transformação operada na sociedade pós-moderna. Sentimentos e emoções contraditórios, efemeridade nas relações, substituição rápida dos objetivos pessoais, solidão, medo e outros tomam conta dos sujeitos e tudo isso faz com que sintam cada vez mais desprotegidos e sem uma direção que os encaminhem para uma "estabilidade", ou seja, para uma situação segura. Bauman (2005) chama a atenção para as "comunidades guarda-roupa", pois segundo ele, os sujeitos saem de uma situação para a outra, assim como trocam de roupas. Essa transitoriedade não é positiva, pois

> O que todos nós parecemos temer, quer estejamos ou não sofrendo de "depressão dependente", seja à luz do dia ou assombrados por alucinações noturnas, é o abandono, a exclusão, ser rejeitado, ser banido, ser repudiado, descartado, despido daquilo que se é, não ter permissão de ser o que se deseja ser. Temos medo de nos deixarem sozinhos, indefesos e infelizes. Tememos que nos neguem companhia, corações amorosos, mãos amigas. Receamos ser atirados ao depósito de sucata. O que mais nos faz falta é a certeza de que isso não vai acontecer __ não conosco. Sentimos falta da garantia de exclusão da ameaça universal e ubíqua da exclusão (BAUMAN, 2005, p.100).

Notamos que a constituição das subjetividades na contemporaneidade são fragmentados e diluídas. Tertuliano, como foi mencionado no fragmento acima, não está diferente dos demais sujeitos, ele enfrenta as mesmas dificuldades, pois assim como todos os outros sujeitos é constituído pela exterioridade. O personagem central do romance *O homem duplicado* (2008) não só no fragmento acima, mas em muitos outros ao longo da narrativa sofre as mesmas dificuldades apresentadas por Bauman (2005) no fragmento citado.

As mudanças na constituição da subjetividade de Tertuliano são substancias e refletem em várias situações de sua existência. Ele passa, em alguns momentos da

narrativa, a tecer comentáriossobre a constituição da "verdade". O fragmento abaixo traz uma dessas situações:

> Reforça-lhe a conveniência de não sair de casa o facto de ter trazido trabalho da escola, os últimos exercícios dos seus alunos, que deverá ler com muita atenção e corrigir sempre que atentem perigosamente contra as verdades ensinadas ou se permitam excessivas liberdades de interpretação (SARAMAGO, 2008, p.13).

Nesse fragmento Tertuliano está em casa e tem que corrigir os trabalhos de seus alunos. O enunciado "verdades ensinadas" chamou muito a nossa atenção, pois a partir dele podemos construir uma reflexão acerca da construção discursiva da "verdade". Como mencionamos anteriormente, os sujeitos são constituídos enquanto sujeitos por relações de poder/saber que coadunam na produção discursiva de "verdades". Tertuliano é um professor de história que tem como função transmitir aos seus alunos o relato de acontecimentos históricos e os mesmos deve serrelatadoobedecendo os fatos reais. Ao depararmos com o enunciado acima e o enunciado "permitam excessivas liberdades de interpretação" nossa atenção é aguçada para o aspecto de que uma dada "verdade" pode ser construída e que a sua interpretação também e que as mesmas obedecem a determinadas regras de produção.

Tertuliano é um professor que ensina "verdades" históricas e ele as ensina esperando como resultado uma determinada interpretação de seus alunos. Essas "verdades" ensinadas por Tertuliano podem não ser as "verdades" dos acontecimentos, entretanto, ele tem o poder/saber sobre elas e ele pode também dizer se o que os alunos entenderam está "correto". Observamos que Tertuliano não apresenta este senso crítico, ele tem consciência dos problemas que cercam as grandes "verdades" ensinadas, no entanto, ele não as questiona.Como exemplo citamos o fragmento abaixo:

> [...] A História que Tertuliano Máximo Afonso ensina, ele mesmo o reconhece e não se importará de confessar se lho perguntarem, tem uma enorme quantidade de rabos de fora, alguns ainda remexendo, outros já reduzidos a uma pele encarquilhada com uma carreirinha de vértebras soltas dentro(SARAMAGO, 2008, p.13).

Tertuliano sabe das dificuldades enfrentadas no ensino da disciplina de história, bem como com as "verdades" que ensina para seus alunos, no entanto, não assume um posicionamento perante suas observações. No próximo fragmento a dúvida que perpassa sua constituição enquanto professor de história e sujeito, reflexo da exterioridade que o subjetiva, fica mais clara.

> Quando chegou sua vez de falar, num tom indolente e monocórdico que os presentes estranharam, limitou-se a repetir uma ideia que ali deixara já de ser novidade e que era motivo invariável de alguns risinhos complacentes do plenário e de mal disfarçada contrariedade do diretor, Em minha opinião, disse ele, a única opção importante, a única decisão séria que será necessário tomar no que respeita ao conhecimento da História, é se deveremos ensiná-la de trás para diante ou, segundo a minha opinião, de diante para trás, todo o mais, não sendo despiciendo, está condicionado pela escolha que se fizer, toda a gente sabe que assim é, mas continua a fazer-se de conta que não (SARAMAGO, 2008, p.41).

Tertuliano percebe que existe um problema no ensino de sua disciplina, mas não sabe o que fazer. Tertuliano profissional, como pessoal enfrenta dificuldades, não sabe o que fazer com sua existência.A descoberta de António Claro, o ator que fisicamente igual a Tertuliano, está fazendo com que sofra uma mudança substancial em sua constituição. Tertuliano não apresenta mais o referencial de "individualidade" que era constitutivo de sua subjetividade antes da descoberta. Essa mudança emerge não só no lado pessoal, mas também profissional. Assim, ele passa a questionar as "grandes verdades" como veremos a seguir:

> Sim, mas a mim o que sobretudo me atrai é a fascinante declaração de que as grandes verdades não passam de trivialidades, o resto, a suposta necessidade de uma expressão nova e paradoxal que lhes prolongue a existência e as substantive, já não me diz respeito, sou apenas um professor de História do ensino secundário (SARAMAGO, 2008, p.71).

As "grandes verdades" não existem para Tertuliano, assim como ele também não existe. O professor de história acreditava que era único enquanto sujeito, mas não é mais, e isso é muito constrangedor para ele emotivo de acentuadas mudanças em sua existência, principalmente, em sua subjetividade. Em outro momento ele afirma que "Grandes verdades, grandes mentiras, suponho que com o tempo tudo vai se tornando trivial, os pratos do costume com o tempero de sempre" (SARAMAGO, 2008, p.73).

Tertuliano sofre muito ao longo da trama, entretanto, vale ressaltar como mencionamos acima que essa é uma característica da sociedade contemporânea. Ele descobre que não é único e essa descoberta faz com que busca incessantemente a identidade de seu "sócia". Tertuliano descobre a identidade, estabelece contato com o ator, mas infelizmente o desfecho da narrativa não é o esperado por Tertuliano. António Claro se passa por Tertuliano juntamente com Maria da Paz a namorada de Tertuliano e no meio de uma discussão, sobre quem era aquele Tertuliano, eles sofrem

um acidente e morrem. Para poder continuar existindo Tertuliano não tem outra opção que não assumir o papel de António Claro. No próximo fragmento ele já está na casa do ator e no papel de António Claro. "O telefone tocou. Sem pensar que poderia ser algum dos seus novos pais ou irmãos, Tertuliano Máximo Afonso levantou o auscultador e disse, Estou" (SARAMAGO, 2008, p.283).

Considerações finais

O presente artigo possibilitou atentarmos não só para a verdade que atravessa a constituição do sujeito discursivo Tertuliano, mas também para outras verdades que circulam na sociedade e os seus sentidos, uma vez que elas também são construções discursivas. Dessa forma, devemos observar os discursos que constituem na constituição dos sujeitos, uma vez que muitas verdades que os cruzam são construções elaboradas com objetivos pré-estabelecidos, ou seja, são verdades relacionadas a determinados posicionamentos de sujeitos, para os quais elas produzem sentidos e os constituem.

Observamos que os sujeitos atualmente, por ser constituídos pela exterioridade, sofrem movência e deslocamentos, que são constituídas por lutas e embates. Dessa forma, podemos afirmar que o discurso de Tertuliano, assim como o do louco mencionado por Foucault, é interditado, não podendo mais ser veiculado. Essa interdição não é constituída de forma abrupta, mas lentamente, através de uma mudança em sua subjetividade que caminha para a morte discursiva de Tertuliano e o nascimento discursivo de António Claro.

O sujeito discursivo Tertuliano passa a viver uma "verdade" que não é a dele e ela se concretiza através do discurso. Isso quer dizer que ele deixa de ser quem é para ser o ator, essa mudança vai se dando de forma lenta e gradual no decorrer da narrativa e culmina no momento em que ele atende o telefone e assume o papel de António Claro.

Sendo assim, a partir das observações tecidas acerca da subjetividade de Tertuliano, bem como da construção discursiva da "verdade", que é construída a partir de um jogo de regras condicionadas a historicidade que permeia a sua produção, podemos afirmar que o estudo apresentado auxilia no entendimento da nossa própria constituição, pois, assim como Tertuliano, passamos por um momento no qual os sujeitos são fundados pelo descontrole emocional, no qual sentimentos que apontam para a fugacidade da

existência, a escassez do tempo, a solidão, a ansiedade e outros demonstram a fragilidade das subjetividades.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bauman, Z. *Identidade*: entrevistas a Benedetto Vecchi. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

_____. *Vida líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.

_____. *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

Fernandes, C, A. *Análise do Discurso*: reflexões introdutórias. Goiânia: Trilhas Urbanas, 2005.

Foucault, M. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1995.

_____. *O sujeito e o poder*. In: RABINOW, P.; DREYFUS, H. Michel Foucault Uma trajetória filosófica. Para além do estruturalismo e da hermenêutica. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995a, p.231-249.

_____. *A verdade e as formas jurídicas*. Rio de Janeiro: Nau Editora, 1999.

_____. *Linguagem e literatura*. In: MACHADO, R. Foucault, a filosofia e a literatura. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

_____. *As palavras e as coisas*. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

_____. *Poderes e Estratégias*. In: MOTTA, M. B. (Org.). Michel Focault.Estratégia, Poder-Saber. (Ditos & Escritos II). Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003, p. 241-252.

_____. *História da loucura*. São Paulo: Perspectiva , 2005.

_____. *A Ordem do Discurso*. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

_____. *O poder psiquiátrico*. São Paulo: Martins Fontes, 2006a.

_____. *A arqueologia do saber*. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.

_____. *História da sexualidade*1 – A vontade de saber. 7. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2007a.

Saramago, J. O homem duplicado. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

SIMPÓSIO 14

GRAMÁTICA COMUNICATIVA DA LÍNGUA PORTUGUESA

COORDENADORES

Liliane Santos
(Université de Lille)

Maria Luceli Faria Batistote
(Universidade Federal de Mato Grosso do Sul)

De volta ao futuro da língua portuguesa.
Atas do V SIMELP - Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa
Simpósio 14 - Gramática comunicativa da língua portuguesa, 309-318
ISBN 978-88-8305-127-2
DOI 10.1285/i9788883051272p309
http://siba-ese.unisalento.it, © 2017 Università del Salento

REFLEXÃO DIACRÓNICA SOBRE A ABORDAGEM COMUNICATIVA NO ENSINO DE PLE

Ângela Patrícia Luís de Oliveira Salvador BRUNO[1]

RESUMO:
No âmbito do simpósio 14, que trata do uso da abordagem comunicativa no ensino de Português Língua Estrangeira (PLE), esta reflexão tem como objetivo expor alguns elementos pedagógicos que considero essenciais para uma aprendizagem do tipo indutiva da língua portuguesa, percorrendo brevemente as correntes de vários estudiosos desta matéria e apresentando diacronicamente a evolução desta abordagem para chegar aos aspetos sincrónicos. Para tanto, metemos em evidência metodologias de ensino – como, por exemplo, precedência da habilidade oral, uso do PLE na sala de aula, tratamento do erro, tipo de materiais didáticos, apresentação da gramática através de método indutivo, introdução de situações de quotidiano, dramatização, etc. –, além da utilização dessas metodologias perante os vários tipos de situação de ensino/aprendizagem (por exemplo, tipo de público, idade, objetivo, interesse e grau de escolaridade dos alunos, material didático e equipamento escolar, a língua de origem dos discentes). Esta reflexão tem em conta a minha experiência pessoal como docente de PLE durante os últimos dez anos em Itália, nomeadamente na Sardenha.

PALAVRAS-CHAVE: abordagem comunicativa, ensino de PLE, gramática comunicativa.

Caraterísticas fundamentais

Como todos nós sabemos, a tradição baseada no gramaticalismo, definida também como método tradicional, método tradução-gramática ou, por vezes, método bilingue, dominou por cerca de dois séculos o ensino das línguas estrangeiras ou línguas não maternas (LNM). Baseada essencialmente no estudo e no conhecimento das regras gramaticais e da estrutura morfossintática das línguas clássicas, como o grego e o latim, essa tradição privilegia uma abordagem estritamente dedutiva e racional, o que resulta

1 UNICA, CLA – Centro Linguistico di Ateneo dell'Università degli Studi di Cagliari, Via Porcell, 09100, Cagliari, Italia, apsalvador@libero.it.

em escassa motivação no aluno e incapacidade de usar de modo fluente a LNM em atos comunicativos. É o que ilustra a Figura 1, abaixo:

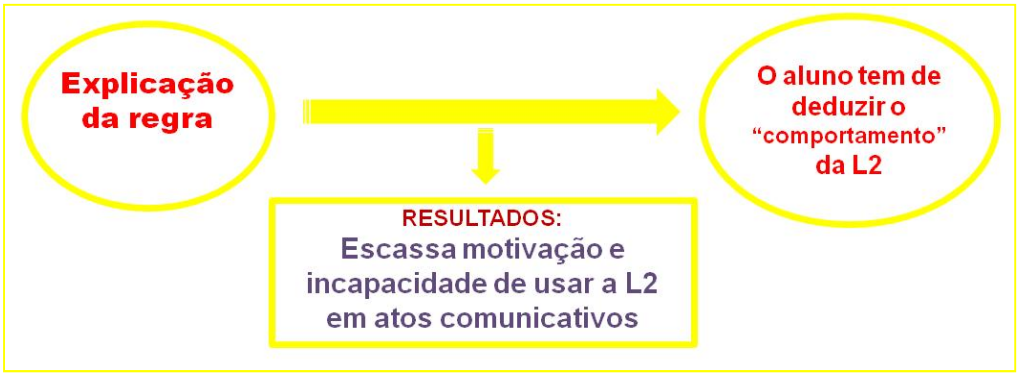


Figura 1 – Método tradicional

Trata-se de uma abordagem considerada há já muito tempo como não adequada às exigências de uma sociedade moderna mas, infelizmente, relativamente ao ensino de Português Língua Estrangeira (PLE), ainda presente em grande parte dos manuais escolares e gramáticas, que apresentam poucos atos comunicativos e dão primazia a uma apresentação gramatical mais tradicional, por vezes camuflada como tentativa de apresentar o ensino da gramática como uma "reflexão sobre a língua".

A passagem do método dedutivo ao método indutivo era inevitável, não só para estimular nos estudantes uma reflexão sobre a língua em estudo, mas também para levar o aluno a comprender o funcionamento da língua através da observação e do confronto com documentos linguísticos, escritos ou orais, baseados em situações da realidade quotidiana, antes da explicação da regra gramatical.

Este processo requer certamente, mais tempo, mas tem a vantagem de tornar o discente mais ativo no seu próprio percurso de aprendizagem. Trata-se, portanto, de realizar um "percurso de descoberta", em que, partindo de uma revelação, um problema ou uma dúvida linguística, se chega à definição de uma regra. A descoberta das regras presentes numa língua e o seu funcionamento, através desta metodologia, propicia uma participação dinâmica na construção do seu próprio percurso de aprendizagem e estimula a prática de habilidades cognitivas, como, por exemplo, relacionar e/ou reagrupar os vários elementos da língua em estudo, instrumento fundamental na aprendizagem de uma L2. Nesse sentido, Almeida Filho (1993: 47-48), afirma que

> O ensino comunicativo é aquele que não toma as formas da língua descritas nas gramáticas como o modelo suficiente para organizar as experiências de aprender outra língua mas sim aquele que toma unidades de ação feitas com

> linguagem como organizatórias das amostras autênticas de língua-alvo que se vão oferecer ao aluno-aprendiz.

Ora, tendo em conta todos estes elementos, seria auspicioso a realização de uma gramática de PLE que privilegiasse uma abordagem comunicativa da língua, assim como novos manuais de PLE para utilizar na sala de aula, de modo a dar preferência a esta metodologia.

Esta abordagem fundamenta-se num príncipio pragmático-funcional e implica várias características que eu, após uma observação das opiniões dos principais estudiosos nesta matéria, considero essenciais, e que consistem o núcleo da minha reflexão. É o que veremos a seguir.

Precedência à habilidade oral

Já em meados do século XVIII, Antoine Pluche (1751), mais conhecido como abade Pluche, apresenta um conceito fundamental da abordagem comunicativa: "*Il ne peut y avoir que deux façons d'apprendre les langues. On les apprend par l'usage, et ensuite, si l'on veut par une étude réfléchie*".

Segundo Pluche, a ordem natural das habilidades linguísticas é que a linguagem oral deve preceder a escrita. Este estudioso afirma também que o ensino de uma língua estrangeira deve partir da associação objeto/palavra e, só num segundo momento, passar a uma análise da palavra e da estrutura gramatical.

Utilização exclusiva da L2[2] na sala de aula

Utilizar exclusivamente a L2 na sala de aula significa que o professor pode até nem conhecer a L1 dos alunos, pois dará preferência ao uso de diálogos e atos de conversação.

Também Lambert Sauveur (1881) apresenta os princípios fundamentais para o ensino de uma língua estrangeira e propugna: "*Qu'on enseigne une langue étrangère à*

2 A sigla L2 é usada, neste trabalho, para designar a língua estrangeira em estudo.

l'adulte comme la mère enseigne sa langue à son enfant (...) *Cette méthode interdit rigoureusement l'usage de la langue de l'élève au commencement des études*".

O autor defende, assim, o uso exclusivo da língua estrangeira na sala de aula, dando origem ao que chamamos uma abordagem oral e comunicativa da língua.

Gramática indutiva

Ainda Lambert Sauveur (*op. cit.*), afirma que a aprendizagem mnemónica é pouco duradoura e que a inteligência de cada aluno deve ser sempre envolvida no processo da própria aprendizagem, sendo o professor um guia no seu percurso: "*L'élève doit s'instruire lui-même sous la direction de son professeur, qui ne fait que l'assister à découvrir et à acquérir*".

Neste ponto, gostaria ainda de referir a importância da análise do erro e como, a partir da mesma, é possível construir uma metodologia de aprendizagem.

O tratamento do erro

O erro, na aquisição de uma língua estrangeira – no nosso caso, a língua portuguesa –, é frequentemente associado às estratégias de que o aprendente se serve para comunicar e à relação do aprendente com a L1 ou com uma outra L2 estudada anteriormente. A partir destas interferências o aluno cria, por vezes, uma interlíngua que, juntamente com os falsos amigos e os diferentes usos dos vocábulos de cada uma das línguas, o leva a cometer erros.

Outrossim, o erro é parte integrante do processo de aprendizagem: é normal cometê-lo e, frequentemente, é revelador do estádio de aprendizagem linguística do aprendente, podendo servir de base para reformular estratégias de ensino e até mesmo materiais didáticos, como, por exemplo, atividades de autocorreção, restruturação de unidades didáticas, criação de situações específicas para dramatização, etc. Ora, se considerarmos a análise do erro um elemento construtivo para a aprendizagem, construiremos um processo que ajuda a levar o aluno a compreender a diferença

gramatical ou fonética do português com a língua em causa, utilizando este estágio intermédio – interlíngua a que o estudante recorre numerosas vezes no início do estudo de uma L2 – como recurso auxiliar de memorização de regras ou vocabulário, partindo da origem desse mesmo erro e até, por vezes, chegar a usufruir de situações caricatas que esse erro pode desencadear para facilitar a memorização por parte do estudante.

Se, durante as lições, os alunos forem "forçados" a utilizar a língua de modo a serem compreendidos pelo seu interlocutor, terão condições de perceber os seus erros e tornar a sua interlíngua mais precisa. No caso de erros derivados de falsos amigos, é um sistema muito eficaz.

Este é um processo que se desenvolve com funções específicas:

a) *Função de perceção*, considerando que, ao produzir a língua-alvo, o aprendiz tem a oportunidade de perceber uma lacuna entre o que ele quer dizer e o que consegue produzir realmente, o que, após tratamento do erro, o pode ajudar a perceber quais são as suas reais dificuldades ou lacunas na aquisição do português;

b) *Função de testagem de conhecimentos adquiridos e de compreensibilidade*, considerando-se que produzir a fala é, potencialmente, um modo de o aluno testar o seu conhecimento de português e a compreensibilidade da sua formação linguística a partir do *feedback* obtido dos seus interlocutores, neste caso do docente;

c) *Função metalinguística*, pois a reflexão sobre o uso da língua em estudo pode capacitar o aluno a controlar e internalizar o conhecimento linguístico, contribuindo para a consciencialização das regras e formas linguísticas.

O *feedback* do professor, no caso de atividades de conversação em sala de aula em que surgem erros derivados de falsos amigos, pode integrar o tratamento do erro de vários modos – por exemplo, através de correção específica ou com movimentos corretivos que podem integrar pedidos de esclarecimento ou fornecimento de informações, de modo a levar o aluno a tentar reformular a sua frase. Também é possível utilizar a repetição corretiva, técnica por meio da qual o professor dá ênfase ao erro, repetindo a frase do aluno ou produzindo frases em que o erro do aluno é evidente, o que facilita ao estudante a chegar à autocorreção. A Figura 2, abaixo, retoma e resume estas últimas considerações.



Figura 2 – Tratamento do erro

A realidade quotidiana

Convém dar primazia às situações de realidade quotidiana, em vez de textos literários, que devem ser poucos e escolhidos apenas pelo prazer de leitura e não enquanto objeto de estudo.

Para além dos exemplos já citados, encontramos muitos outros estudiosos, como, por exemplo, Otto Jespersen (1860-1943), linguista dinamarquês, e François Gouin (1831-1896), professor francês, que defendem o uso da fonética e da dramatização na sala de aula para otimizar o ensino das línguas estrangeiras. Este último publica, em 1880, *L'art d'enseigner et d'étudier les langues*, obra na qual propõe o uso da técnica de dramatização, privilegiando uma apresentação da gramática baseada em situações autênticas, o que implica o envolvimento das capacidades indutivas e criativas do discente.

Também Berlitz (1852-1921), linguista alemão, explica a importância de o aluno *pensar* em língua estrangeira, o que acontece quando o professor propõe na sala de aula diálogos ou dramatizações de situações quotidianas nas quais a L2 é utilizada como instrumento de comunicação, prevalecendo o seu valor pragmático sobre a exatidão formal, desenvolvendo, assim, uma competência comunicativa mais profunda no estudante.

Após observação dos resultados de vários estudos no domínio do ensino de línguas estrangeiras e de várias experiências de ensino, sou de opinião que o professor deve apresentar ao aluno não só a língua (tendo um papel de tutor no percurso de aprendizagem do estudante), mas também a cultura, a civilização, a sociedade, os costumes e as tradições dos países de língua portuguesa, devendo sobretudo neste ponto, utilizar sempre que possível as tecnologias de glotodidática, principalmente

vídeos, pois a associação da língua com a cultura dos países onde esta se fala é essencial para uma melhor compreensão e para uma eficaz abordagem comunicativa.

Quanto ao material didático, considero assaz importantes os materiais áudio e audiovisual que acompanham os manuais e que apresentam um percurso estruturado em unidades didáticas em que são apresentadas situações de quotidiano, com exercicíos que privilegiam os atos comunicativos. Isso permite viabilizar, desde o início, o desenvolvimento das quatro habilidades linguísticas – ouvir, falar, ler e escrever – com uma interação entre oral e escrito e, obviamente, com uma progressão gradativa de dificuldades, do tipo: *compreensão* → *reprodução* → *reprodução* + *produção* → *produção*, que permite centralizar no aluno uma maior capacidade de interagir em português. Pessoalmente, considero fundamental um manual didático que apresente mormente uma competência comunicativa da língua portuguesa.

Conclusão

Para concluir, tendo em conta não somente as opiniões dos estudiosos desta matéria mas também a minha experiência como professora de PLE em Cagliari – experiência que, desde o início, se baseia na abordagem comunicativa, corroborada pela imensa dificuldade que havia, há doze anos, quando iniciei, em adquirir material didático para o ensino de PLE (que, para além de escasso era obsoleto) –, confirmo que uma circunstância tal leva o docente a elaborar pessoalmente grande parte do material didático, a criar diálogos com situações de quotidiano, bem como a usar documentos autênticos (como, por exemplo, receitas, anúncios, vídeos, excertos de noticiários, canções, etc.). Este facto – ser o próprio professor a produzir o seu material – dá a possibilidade de adequar os conteúdos às necessidades e interesses dos alunos, tendo em conta vários fatores que compõem o perfil dos aprendentes (como a idade, o ramo profissional ou de estudos e o objectivo final de cada um deles), concedendo-lhes, assim, um papel ativo na interação comunicativa e a oportunidade de serem coautores do próprio percurso de aprendizagem da língua portuguesa – o que, evidentemente, proporciona aos discentes uma grande motivação e, consequentemente, um resultado muito positivo.



Figura 3 – Abordagem comunicativa

Como docente de PLE, baseando-me na tipologia de ensino adotada por mim (ilustrada na Figura 3), no final de cada curso desejo que os meus alunos tenham adquirido capacidade de comunicar em português e, conforme o nível do curso, assim são as formas de comunicação a que me refiro, seja comunicação direta como conversação, para os níveis básicos, seja comunicação complexa, através da elaboração de textos criativos (por exemplo, poemas, tautogramas, pequenos contos fantásticos, receitas imaginárias ou notícias fictícias), enfim, textos que estimulam os estudantes a explorar uma língua para se exprimir e, simultaneamente, tirar proveito dos conhecimentos adquiridos de forma engenhosa e divertida.

Quero encerrar esta minha reflexão diacrónica sobre a abordagem comunicativa no ensino das línguas estrangeiras, nomeadamente no ensino de PLE, com uma citação de Leffa (1988: 25-26), com a qual me encontro de acordo:

> Nenhuma abordagem contém toda a verdade e ninguém sabe tanto que não possa evoluir. A atitude sábia é incorporar o novo ao antigo; o maior ou menor grau de acomodação vai depender do contexto em que se encontra o professor, de sua experiência e de seu nível de conhecimento.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Almeida Filho, José Carlos Paes. 1993. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. Campinas: Pontes Editores.

Leffa, Vilson José. 1988. *Metodologia do ensino de línguas*. Disponível em http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/Metodologia_ensino_linguas.pdf. Acesso em: 11.nov.2014.

Pluche, Noël-Antoine. 1751. *La Mécanique des langues et l'art de les enseigner*. Paris: Vve Estienne et fils.

Sauveur, Lambert. 1881. *De l'Enseignement des langues vivantes*. New York: H. Holt.

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

Balboni, Paolo Emilio. 1989. Un modello operativo per la didattica. In AA.VV.: *Inglese, francese, tedesco – modelli operativi*. Brescia: Editrice La Scuola.

Bona, Cambiaghi. 1987. *Didattica della lingua francese*. Brescia: Editrice La Scuola.

Chagas, Valnir. 1957. *Didática especial de línguas modernas*. São Paulo: Companhia Editora Nacional.

Lima, M. S. et al.. 2004. O tratamento corretivo da forma no ensino e na aprendizagem de língua estrangeira. *Revista Letras*, n. 62, p. 119-133.

Lyster, R.; Ranta, L. 1997. Corrective feedback and learner uptake: Negotiation of form in communicative classrooms. *Studies in Second Language Acquisition*, n. 19, p. 37-66.

Marcel, Claude. 1853. *Manual of the Teacher and the Learner of Languages*. London: Chapman and Hall.

Swain, M. 1985. Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In Gass, S.; Madden, C. (Eds.). *Input in second language acquisition*. Rowley, MA: Newbury House, p. 235-252.

Swain, M. 1995. Three functions of output in second language learning. In Cook, G.; Seidlhofer, B. (Eds.). *Principles and practice in applied linguistics: Studies in honour of H. G. Widdowson*. Oxford, UK: Oxford University Press, p. 125-144.

De volta ao futuro da língua portuguesa.
Atas do V SIMELP - Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa
Simpósio 14 - Gramática comunicativa da língua portuguesa, 319-338
ISBN 978-88-8305-127-2
DOI 10.1285/i9788883051272p319
http://siba-ese.unisalento.it, © 2017 Università del Salento

O ATO DE FALA *DESCULPA* NUMA GRAMÁTICA COMUNICATIVA DO PORTUGUÊS

Thomas JOHNEN[3]

RESUMO:
Enquanto as gramáticas tradicionais, em última análise, são gramáticas da frase, para uma abordagem comunicativa da gramática convém partir da unidade textual mínima que é o ato de fala (cf. Engel, 1991 e Johnen, 2012). Em manuais modernos de Português Língua Estrangeira e Segunda Língua (PLE/PLS), os atos de fala recebem já certa atenção, faltando, porém, uma abordagem sistemática e uma progressão didaticamente adequada para fomentar o desenvolvimento da competência comunicativa (ver também, para o Espanhol como Língua Estrangeira, de Matos Lundström, 2013). O objetivo deste artigo é apresentar uma descrição do ato de fala *desculpa* em português (cf. Johnen; Weise; Schmidt-Radefeldt, 2003), no âmbito de uma gramática comunicativa, i.e., na interface entre sintaxe, semântica e pragmática. Apesar da sua importância para a aquisição de uma competência comunicativa, até hoje, este ato de fala foi raramente considerado na gramaticografia do português (cf., contudo, o tratamento em Carreira e Boudoy, 1993: 123-124).

PALAVRAS-CHAVE: Gramática comunicativa; atos de fala; desculpa.

1. Introdução: Atos de fala e gramática comunicativa

Indagando-nos sobre a unidade mínima comunicativa no nível textual, propomos, em Johnen (2012), seguindo as reflexões de Engel (1991: 33), considerar o ato de fala como tal unidade. Advogamos, portanto, que os atos de fala devem ter um lugar central numa gramática comunicativa do português, chegando a tipologias diferentes daquelas propostas pela filosofia de linguagem (Austin, [1962] 2006 e Searle, [1979] 1996), que influenciaram também a reflexão linguística depois da "virada pragmática".

3 WHZ: Westsächsische Hochschule Zwickau, Faculdade de Línguas Aplicadas e Comunicação Intercultural, Área de Espanhol e Português, Postfach 20 10 37, D-08012 Zwickau, Alemanha. Thomas.Johnen@fh-zwickau.de.

Apontamos que urge considerar as sequências de enunciados e explorá-las como relações gramaticais da semioses de *actio* e *reactio* (Schmidt-Radefeldt, 2003: 21), algo que Holmberg; Karlsson (2006: 32-37) esboçam na sua gramática funcional do sueco, com as categorias de atos de fala iniciativos e reativos. Do mesmo modo, Engel (1991), na sua gramática do alemão, nomeia de 'atos de fala não-saturados' tais atos de fala que exigem uma reação do alocutário.

Por outro lado, em Johnen (2004: 622), argumentamos que cada capítulo dedicado a um determinado ato de fala deveria considerar os seguintes elementos:

- definição do ato de fala em questão;
- explicações gerais sobre o ato de fala considerado;
- formas de realização explícita;
- formas de realização implícitas;
- eventualmente, formas de realização não-verbais;
- formas não-verbais que acompanham o ato de fala;
- sistematização das reações possíveis;
- apresentação de padrões acionais típicos; e
- eventualmente, exemplos para uma matriz de mal-entendidos culturais, relacionada às formas de realização do ato de fala em questão.

Neste artigo, no entanto, por razões de espaço, não poderemos detalhar todos os pontos acima mencionados. Contudo, como outros pontos relevantes, apontamos para padrões acionais específicos tanto do ato de fala quanto de redes de atos de fala. Isso porque, considerando pesquisas como a de Blum-Kulka; House; Kasper (1989), além da de van Dijk (1978), entre muitas outras, torna-se evidente que cada ato de fala se insere num padrão acional dominado por um determinado ato de fala.

Assim, começaremos, também neste artigo sobre o ato de fala de *desculpa*, com uma discussão sobre as características deste ato para tratar, depois, dos demais pontos.[4] Vale ressaltar que por razões de espaço não poderemos apresentar uma descrição exaustiva.

4 As partes que descrevem diretamente o ato de fala *desculpa* são um resumo revisado de Johnen; Weise; Schmidt-Radefeldt (2003), trabalho publicado unicamente em alemão. Uma versão abreviada em russo pode ser encontrada em Weise (2003).

2. As características do ato de fala *desculpa*

A desculpa é um dos atos de fala com base nos quais Austin ([1962] 2006: 192-208) desenvolveu o conceito de *performatividade*, sendo que o ato de desculpa é realizado pela sua enunciação. A classificação da desculpa por Searle (1979: 23-24) como ato expressivo teve uma grande recepção também na linguística. Assim, Mateus et al. (1989: 129) definem como finalidade do ato de fala "exprimir o estado psicológico do locutor em relação ao estado de coisas especificado no conteúdo proposicional". Outros consideram como elementos centrais a expressão de lamento ou de arrependimento (Leech, 1983: 217; Searle; Vanderveken, 1985: 11; Martens-Cleef, 1991: 289). Vale, porém, questionar se no ato de desculpa a expressão de emoções é realmente a finalidade principal. Seria difícil explicar realizações de desculpas como no exemplo (1), nos quais o falante viola uma norma social de maneira voluntária, se desculpando no momento da própria violação:

(1) Peço desculpa por telefonar a esta hora (Mateus et al. 1989: 130).

Parece mais adequado considerar o ato de fala desculpa como uma atividade reparadora (Kerbrat-Orecchioni, 1998: 148), cujo objetivo é restabelecer o equilíbrio ritual da interação. Particularmente na vida pública, trata-se, muitas vezes, de um ato simbólico que sinaliza a submissão do violador da norma às normas vigentes ou o reconhecimento das relações de poder sem ser, necessariamente, a expressão emocional de arrependimento. Habermas (1997, II: 104), por sua vez, ressalta que não se pode concluir de um ato de desculpa que o falante realmente pensa ou sente o que expressa pelo ato, mesmo se é verdade que o falante tampouco pode demonstrar de maneira ostensiva que não sente arrependimento ou não lamenta o ocorrido (ver o exemplo apresentado por Olshtain, 1989: 155-156). Além disso, a desculpa pode ser usada também de maneira estratégica (Keller, 1984: 20).

A motivação da enunciação de uma desculpa, portanto, não é tanto o desejo do falante de expressar um sentimento, mas, antes de tudo, o objetivo de diminuir um desequilíbrio entre falante e ouvinte (Leech, 1983:125) que é caracterizado por uma tensão psicossocial (Engel, 1991: 43). Pode ser, então, considerado como um ato de contrabalanceamento ou de equilibragem (Goffman, [1967] 2012: 26-30). A função principal do ato de desculpa é, portanto, "a regulação da relação interpessoal" (Carreira,

1995: 105). Essa caracterização converge com a classificação do ato desculpa por Habermas (1997, I: 437) como *ato de fala regulador* e, neste grupo, como *ato satisfativo*. Habermas (id.: 435-436) frisa o caráter social deste ato, pois o falante se refere a algo num mundo social comum, de maneira a indicar que deseja construir uma relação interpessoal reconhecida. Wunderlich (1976: 77-84) também classifica a desculpa na categoria de atos de fala satisfativos – junto com os atos de justificação, agradecimento, resposta e argumentação. Outros, como Wilske (1983: 25) e Wandtke (1987: 26-27) consideram que a desculpa pode ser atribuída a três procedimentos de comunicação diferentes: sóciorreguladores, expressivos e estabelecimento de contato.

Para localizar melhor o ato de fala *desculpa* no conjunto dos atos de fala mais correntes, reproduzimos, no Quadro 1 (página seguinte), a proposta que Engel (1991: 36) apresenta na sua gramática do alemão (para maiores detalhes da adaptação para o português, ver Johnen, 2012).

3. Estrutura interacional do ato de fala desculpa

Como mencionamos anteriormente, o ato de fala de desculpa pode ser considerado um ato não-saturado, i.e., não pode ser realizado com sucesso sem um ato de ratificação do ouvinte. Além disso, o ato se refere a um outro ato (verbal ou não-verbal) ou evento cujo acontecimento exige, segundo as normas vigentes na sociedade em questão, uma desculpa do seu causador. Portanto, o ato de desculpa faz parte de uma interação mais complexa, constituída, no mínimo, pelos seguintes elementos:

a) ato (verbal ou não verbal) ou evento *x* que viola uma norma, localizado na área de responsabilidade de I*x* e que é (potencialmente) negativo para I*y*;
b) ato de reparação: desculpa de I*x* direcionada a I*y* por ter causado *x* ou pelo fato de *x* ter acontecido;
c) reação de I*y* ao ato de reparação de I*x*. Os tipos de reação são a ratificação, a refutação ou uma pergunta pela razão do pedido de desculpa.

Segundo a sequência dos elementos a) e b), podemos diferenciar entre dois tipos principais de desculpas. Se a) precede b), trata-se de uma desculpa retrospectiva-reparativa; se a) e b) acontecem simultaneamente ou se b) ocorre antes de a), trata-se de uma desculpa preventiva (cf. também Rathmayr, 1996). Estas podem ainda ser

subclassificadas em desculpas preventivas prospectivas e desculpas preventivas acompanhadoras da ação violadora de norma.

Um exemplo de desculpa preventiva prospectiva seria (2) – um extrato de um filme de Manuel Oliveira:

Atos orientados a um alocutário						Atos orientados ao locutor
Atos informativos	Atos de contrabalanceamento	Atos comprometedores				
		Atos que comprometem o locutor	Atos que comprometem o alocutário	Atos que comprometem locutor e alocutário	Atos que comprometem pessoas não determinadas	
comunicado concordância discordância intensificação-generalização comentário restrição paráfrase sinal de ouvinte	agradecimento desculpa aceitação aprovação congratulação condolência	promessa	pedido autorização conselho repreensão xingamento advertência pergunta: - perguntas com resposta sim ou não -pergunta de informação - pergunta com alternativas -pergunta verificativa - pergunta esclarecedora - sinal de falante	oferta ameaça atos delimitadores de contato: - saudação - alocução - apresentação - endereço - remetente	desejo proposta anúncio	xingamento (sozinho) surpresa resignação

Quadro 1: Tipologia de atos de fala de Engel ([2]1991: 36)

(2) Situação: Baltasar (=B) e Piedade (=P) encontram-se num bosque. B está de pé, P está sentada. Os dois estão conversando:

P: se é verdade que há qualquer coisa em si que me atrai ... desculpe a franqueza ... outros há ... que odeio

B: ((senta-se e começa sorrir)) nada melhor para acanhar-me, Piedade ... essa é a mais forte expressão de amor (Oliveira, 1995: I: 12).

No caso da desculpa preventiva prospectiva, o falante dá a entender que está consciente da transgressão da norma e que continua sendo interessado num bom relacionamento com o ouvinte (apesar da ação anunciada), apelando para o ouvinte aceitar a transgressão da norma. Lange (1984: 62) denomina este procedimento de "pedido de consentimento do ato transgressor da norma".

4. Delimitação de outros atos de fala: justificação, confissão de culpa, pedido de perdão, pedido de compreensão, lamentação, contestação

Parece útil indagar se o ato de fala de desculpa se distingue de outros atos de fala

que referem, como este, a um evento negativo ou uma transgressão de norma sob responsabilidade do falante. O Quadro 2 (página seguinte) oferece uma visão de conjunto das convergências e divergências entre o ato de fala de desculpa, por um lado, e os atos de justificação, confissão de culpa, pedido de perdão, pedido de compreensão, além dos atos de lamentação e de contestação, por outro.

A distinção mais fundamental está no nível da atitude proposicional de I*x* com relação ao evento *x*. No caso de todos os atos de fala mencionados, com exceção da *contestação*, trata-se do fato de que:

I*x* considera verdadeiro: *x* ∧ I*x* considera verdadeiro I*x*(*x*).

Isso significa que I*x* admite tanto o evento quanto a sua autoria, ou seja, a sua responsabilidade pelo evento. No ato de contestação, ou é contestada a realidade do evento ou a autoria, isto é, a responsabilidade de I*x*.

	pedido de			lamentação	confissão de culpa	justificação	contestaçãà
	desculpa	perdão	compreensão				
admitir o ocorrido	+	+	+	+	+	+	-
admitir ser o autor de *x*	+	+	±	+	+	+	-
admitir responsabilidade por *x*	±	+	±	±	+	+	-
admitir relevância negativa de *x*/ violação de norma por *x*	+	+	+	+	+	-	-
indicação de razões por ter realizado *x*	±	±	±	±	±	±	-
relação temporal com o ocorrido	retrospectivo ou preventivo	retrospectivo	retrospectivo ou preventivo		retrospectivo	retrospectivo ou preventivo	contestação retrospectiva ou contestação preventiva de um plano ou da responsabilidad e para o plano
outras características	pedido explícito de anulação da tensão causada	confissão de culpa moral; pedido de anulação da tensão causada	pedido de aceitação de *x* e declaração de não-responsabilidade de Ix por *x*	atitude avaliativa do locutor: Ix acha que *x* é mau; atitude emotiva do locutor: Ix sente pena por causa de *x*	Ix se divide em duas personalidades: - autor do delito - arrependido; expressão e/ ou fórmula de arrependimento	renegação da relevância negativa de *x*; baixo grau de formulaicidade	

Quadro 2: Delimitação do ato de desculpa versus pedido de perdão, de compreensão, lamentação, confissão de culpa, justificação e contestação

No caso da *justificação*, I*x* nega ou as consequências negativas de *x* para I*y* ou o fato de que se trate de uma transgressão de norma. Trata-se, portanto de uma reinterpretação do evento (cf. Keller, 1984: 258).

No caso do *pedido de compreensão*, no entanto, I*x* reconhece as consequências negativas de *x* para I*y*, mas, em última análise, não se considera responsável (cf. Sitta, 1992: 551).

A *confissão de culpa* e a *lamentação* se distinguem com relação ao fato de que enquanto a primeira tematiza a responsabilidade e o arrependimento, a segunda deixa em aberto a questão do grau da responsabilidade de I*x*, mas enfoca a tematização da atitude emotiva e pode ser considerada como sendo orientada ao ouvinte, pela manifestação desta atitude emotiva (*sim*patia). A *confissão de culpa*, por outro lado, é orientada em direção ao falante, pois se trata, em primeiro lugar, da autoimagem na relação interpessoal.

Outra diferença é que a *lamentação* e a *confissão de culpa* não são pedidos explícitos de anulação de culpa, mas simplesmente atos informativos sobre a responsabilidade ou o estado emotivo de I*x*. Tanto a *lamentação* quanto a *confissão de culpa* podem ser consideradas como disponibilidade de I*x* em pedir desculpa pelo evento *x*. No estoque social de conhecimentos, a *confissão de culpa*, além disso, é considerada como um ato que merece a concessão de perdão (cf. Kerbrat-Oreccioni, 1998: 169), o que mostram ditos listados em Lacerda; Lacerda; Abreu (1999: 274) como: "*pecado confessado é meio perdoado*", "*quem confessa merece perdão*". Se bem que alguns ditos exigem também uma demonstração do arrependimento, como "*o arrependimento lava a culpa*" e "*a culpa que se confessa com lágrimas de arrependimento começa a ser virtude*".

O que diferencia o *pedido de perdão* dos outros atos aqui analisados é que estes não necessariamente implicam uma culpa moral, enquanto esse é o caso no pedido de perdão.

5. Estrutura do ato de desculpa

A estrutura do ato de desculpa depende da gravidade do evento e da situação comunicativa. No caso de eventos menos graves, basta um ato realizado por uma só palavra como "*Desculpa*" ou "*Desculpe*"; em caso de eventos mais graves, a estrutura é mais complexa. O Quadro 3, abaixo, apresenta uma tentativa de dar uma visão de conjunto dos seus possíveis componentes.

<table>
<tr><td rowspan="6">Preparação da atenção</td><td rowspan="4">alocução</td><td>Título/ papel</td><td></td></tr>
<tr><td rowspan="3">nome</td><td>sobrenome</td></tr>
<tr><td>nome de batizado</td></tr>
<tr><td>apelido</td></tr>
<tr><td>forma de tratamento insultuosa</td><td></td></tr>
<tr><td>pronome</td><td></td></tr>
<tr><td colspan="3">marcador de pedido de atenção</td></tr>
<tr><td colspan="4">Fórmula de desculpa</td></tr>
<tr><td rowspan="6">Intensificadores da desculpa</td><td rowspan="5">como parte da fórmula de desculpa</td><td colspan="2">advérbios intensificadores</td></tr>
<tr><td colspan="2">expressões / exclamações emocionais</td></tr>
<tr><td colspan="2">expressões que marcam um certo nível de linguagem</td></tr>
<tr><td colspan="2">cluster de intensificadores ou repetição dos mesmos</td></tr>
<tr><td colspan="2">partícula de cortesia (p.ex. por favor)</td></tr>
<tr><td colspan="3">referência a sentimentos do ouvinte</td></tr>
<tr><td colspan="3">gestualidade, mímica, prosódia</td></tr>
<tr><td colspan="4">Menção do evento ocorrido</td></tr>
<tr><td rowspan="8">Atitude perante a responsabilidade por x</td><td colspan="3">confissão de culpa</td></tr>
<tr><td colspan="3">arrependimento, fórmula de arrependimento</td></tr>
<tr><td colspan="3">declaração de ausência de intenção</td></tr>
<tr><td colspan="3">compreensão pela reação do ouvinte</td></tr>
<tr><td colspan="3">declaração sobre o próprio estado emocional (geralmente: vergonha ou constrangimento)</td></tr>
<tr><td colspan="3">admissão dos fatos e rejeição da responsabilidade</td></tr>
<tr><td rowspan="3">rejeição da admissão da culpa</td><td colspan="2">renegação da responsabilidade</td></tr>
<tr><td colspan="2">acusação do ouvinte</td></tr>
<tr><td colspan="2">alegação de ter sido ferido</td></tr>
<tr><td colspan="4">explicação</td></tr>
<tr><td colspan="4">pergunta pela aceitação da desculpa</td></tr>
<tr><td colspan="4">oferta de reparação</td></tr>
<tr><td colspan="4">promessa de melhora</td></tr>
<tr><td rowspan="6">Tentativa de desvio de atenção do evento ocorrido</td><td colspan="3">questionamento da norma</td></tr>
<tr><td colspan="3">fingimento de não ter percebido o evento ocorrido</td></tr>
<tr><td colspan="3">comentário orientado para o futuro ou para uma tarefa a realizar</td></tr>
<tr><td colspan="3">humor</td></tr>
<tr><td colspan="3">oferta de compensação para acalmar o ouvinte</td></tr>
<tr><td colspan="3">meios lexicais ou fraseológicas de atenuação</td></tr>
</table>

Quadro 3: Componentes possíveis do ato de desculpa

Note-se que nem todos os elementos apresentados no Quadro 3 necessitam estar presentes, pois dependem da estratégia de cortesia com vista à situação de comunicação. Carreira (2001) relaciona quatro estratégias de cortesia no caso do ato de desculpa, com a tipologia de cortesia apresentada por Kerbrat-Orecchioni (1992: 178):

Estratégias de cortesia	**Exemplos**
cortesia negativa para com a face negativa	pedido de desculpa por qualquer violação do território do "eu"

Estratégias de cortesia	**Exemplos**
cortesia negativa para com a face positiva	pedido de desculpa por eventualmente ter atingido a susceptibilidade; atenuação de uma crítica
cortesia positiva para com a face negativa	pedido de desculpa acompanhado de um presente/de uma proposta de ajuda
cortesia positiva para com a face positiva	pedido de desculpa acompanhando um elogio

Quadro 4: Estratégias de cortesia no caso de pedidos de desculpa segundo Carreira (2001: 97)

No caso de realizações implícitas do ato de fala de desculpa, é possível enunciar um ou vários dos componentes mencionados no Quadro 3, em lugar de uma fórmula explícita de desculpa. No caso de um e-mail respondido com atraso por causa de uma viagem, uma explicação pode ter o papel de uma desculpa implícita (cf. também Kerbrat-Orecchioni,[2] 1998: 172).

Vale ressaltar que os atos de desculpa implícitos, podem coocorrer com atos explícitos, como em (3) – um trecho de uma carta comercial modelo –, no qual a infração da norma é desculpada de maneira implícita por meio de uma lamentação e as eventuais consequências negativas desculpadas por meio de um ato de desculpa explícito:

(3) **Lamento sinceramente o engano** a que V. S$^{a.}$ se refere em s/ estimado favor de 25 [...]. **Só me resta pedir-lhe que me desculpe qualquer transtorno** que lhe tenha causado, e me creia sempre (Vieira, 1977: 176).

Se, por um lado, no caso de uma desculpa implícita pode bastar a expressão de uma lamentação, por outro não será possível combinar um pedido de desculpa explícito com uma expressão de não-lamentação, como Fraser (1981: 261) ressalta com toda a razão:

(4) *Desculpe ter pisado no seu pé, mas não lamento.

Em (5) – um trecho de uma peça de teatro portuguesa – a fórmula explícita como pedido de perdão é somente enunciada depois que as tentativas implícitas por meio de fórmula de lamentação, confissão de culpa, fórmula de arrependimento acompanhadas por estratégias não-verbais e para verbais (enunciadas antes da pausa) não tiveram sucesso.

(5) MÉDICO LEGISTA – Ainda há mais ... apesar de as provas serem claras essa besta nunca me reconheceu como seu filho e, não contente com isso,

> permitiu que a minha pobre mãe morresse na miséria e na boca do povo ...
>
> DEMÉTRIO MOTA – Lastimo tudo isso ((Perturbado, fala com dificuldade, com a voz embargada)). Reconheço que procedi muito mal e confesso que estou arrependido... Só Deus sabe como lamento. Perdoem-me! Perdoa-me! ((Esconde a cara entre as mãos)) (Barbosa; Machado, 1999: 43).

No Quadro 5, analisamos a estrutura do exemplo (5):

Fórmula de lamentação	Lastimo tudo isso
Mímica, postura corporal	((perturbado))
Articulação verbal	((fala com dificuldade))
Articulação vocal	((voz embargada))
Confissão de culpa	*Reconheço que procedi muito mal*
Fórmula de arrependimento	*E confesso que estou arrependido*
Pausa	...
Intensificação da sinceridade por meio de referência a um poder transcendente	*Só Deus sabe como*
Fórmula de lamentação	*lamento.*
Pedido de perdão intensificado por meio de repetição e alocução do grupo e do filho natural, bem como por meio da realização sintática do complemento do verbo *perdoar*	*Perdoem-me!* *Perdoa-me!*
Gestualidade	((Esconde a cara entre as mãos))

Quadro 5: Análise exemplar da desculpa explícita depois de tentativa de desculpa implícita

(5) mostra também que a gestualidade, a mímica e a prosódia possuem uma importância não-negligenciável para preencher a condição de sinceridade do pedido de desculpa. Segundo Basto (1938: 24), o gesto de esconder o rosto entre as mãos vale como expressão de vergonha[5] que é um indício do arrependimento.

5 Sobre gestos que sublinham a sinceridade de um pedido de desculpa em outras culturas, ver Kerbrat-Orecchioni (21998: 161-162) para o francês, bem como Müller (1998: 104) e Johnen; Weise; Schmidt-Radefeldt (2003: 29-30) para o alemão.

6. Visão de conjunto das fórmulas de desculpa em português

Nesta secção, apresentaremos uma visão de conjunto das fórmulas de desculpa mais importantes – sem pretender, com isso, à exaustividade.[6]

6.1. Fórmulas de desculpa explícita curtas sem verbo

As seguintes fórmulas sem verbo podem ser consideradas como pedidos explícitos de desculpa:

Perdão!
Mil desculpas!
As minhas desculpas!
O meu pedido de desculpa!
Em certos contextos: *Com licença!*

Perdão! pode ser utilizado também de maneira preventiva (cf. Maçãs, 1976: 219) e, além disso, como atos de fala de delimitação de contato (por exemplo, realizando um ato de estabelecimento de contato), como em (6):

(6) **Perdão!** Que horas são, por favor? (Carreira; Boudoy, 1993: 123).

As minhas desculpas! e *O meu pedido de desculpa!* são fórmulas mais elaboradas e, por isso, apresentam um nível de linguagem mais elevado. (7) mostra que *As minhas desculpas, mas...* pode ser utilizado também de maneira preventiva numa situação de ameaça à face do interlocutor:

(7) **As minhas desculpas**, mas que idade tem? (Carreira, 1997: 161).

6 Nos baseamos, além da análise do nosso corpus, nas seguintes publicações: Schemann; Schemann-Dias (1979: 225), Kröll (1980-1986), Casteleiro (1984: 66), Wandtke (1987: 34), Casteleiro; Meira; Pascoal (1988: 146-148; 202); Carreira; Boudoy (1993: 70-71; 123-124; 259-260; 279); Morais; Franco; Herhuth (1994: 39), Carreira (1995), Carreira (1997: 135-164), Campo (1998: 100-101), Lalana Lac; Pereira (1998: 172-173), Campo (1999: 39-45), Morais (1999: 66), Khlyzov (2000: 36-39), Carreira (2001: 94-100), Monteiro (2008), Gomes (2010), Whitlam (2011: 404-406) e Gonçalves (2013).

A fórmula *Com licença!* pode, em certos contextos, também servir como fórmula explícita de desculpa sem verbo, conforme demonstram os exemplos (8) e (9):

(8) Quem nasce burro, **com licença**, nunca chega a cavalo (Almeida,[7] 1932: 27).

(9) ((Situação: num refeitório de um comissariado de polícia, duas personagens – um oficial de polícia (P) e João de Deus (JD) – estão sentados à uma mesa, comendo))

P: o que é isto? ((aponta para um pedaço de pão na mesa))

JD: é uma carcaça ... toda gente vê que é uma carcaça

P: e o que é que a carcaça tem dentro?

JD: rodelas de chouriço

((O oficial de polícia tapando a boca com a mão e arrotando de maneira discreta))

P: **com licença** ... teu nome diz-me qualquer coisa ... João de Deus de quê?

JD: só João de Deus (Monteiro, 1989, 1: 39)

Em (8), trata-se de um enunciado que ameaça a face do interlocutor. Em situações análogas, quando se usa um termo ou uma expressão suscetível de ofender o interlocutor, também pode ser utilizado *desculpa* + *objeto direto* (= o termo ou a expressão potencialmente ofensiva) como em (10), o que mostra que, nesses contextos, *com licença!* é utilizado para realizar um pedido de desculpa:

(10)– uma questão que me surge, ah, quando um leiloeiro está a fazer a avaliação de uma peça tem que saber que ela é, eh, fidedigna

– ah! Pois tem que fazer, tem que ir peritar e especialmente na pintura. hoje há inúmeras vigarices, quem, desculpe o termo, mas é mesmo isto, e ... que é preciso detectar (Casteleiro; Nascimento, 2001, pasta: "Portugal", ficheiro: "O Leiloeiro").

Em (9), o oficial de polícia transgride a norma contemporânea de não arrotar em público nem à mesa. A fórmula *com licença*, em (9), é utilizada para reparar esta transgressão – portanto, também neste exemplo *com licença* serve como uma fórmula curta explícita de pedido de desculpa (para outros usos de *com licença*, veja-se Johnen; Weise; Schmidt-Radefeldt, 2003: 34-36).

6.1.1. Expansões sintáticas

No caso de desculpas retrospectivas, o objeto da desculpa pode ser mencionado numa frase preposicional introduzida por *por* (11) ou por *por causa de* (12):

(11) As minhas desculpas por causa de ontem.

(12) As minhas desculpas pelo atraso (Morais, 1999: 66).

Além disso, é possível expandir a fórmula *as minhas desculpas* pela utilização do nome de uma pessoa, em cujo nome o locutor enuncia a desculpa depois da sua:

(13) As minhas desculpas e as desculpas do Tiago (Carreira; Boudoy, 1993: 124)

No caso de desculpas preventivas por motivo de um termo não adequado à situação ou ameaçador de face, o destinatário da desculpa pode ser mencionado numa frase preposicional introduzida por *de*. Isso vale tanto para *perdão* (14) quanto para *com licença* (15), conforme demostra Kröll (1980-1986: 76):

(14) O segredo desta terra está nos três quindins: terra granita, água granita e caganita com perdão de V. Excelência (Ribeiro, s.d., apud Kröll, 1980-1986: 76).

(15) Quis a fortuna que mestre Braz se metesse por então a mercador de porcos mortos com licença do patrão (Godinho, 1941: 236; apud Kröll, 1980-1986: 76).

6.2. Fórmulas explícitas imperativas de desculpa

Desculpa! (tratamento informal) e *Desculpe!* (tratamento formal) são as formas imperativas mais frequentes, seguidas por *Perdoa!* e *Perdoe!*. Segundo Carreira (2001: 97), devido à sua alta frequência, a força ilocutória de *Desculpa* é menos forte do que a de *Perdoe!*. A fórmula *Aceite minhas desculpas* é usada em contextos mais formais, enquanto *Escusem-me por X* e *Escusem X* parecem fórmulas antiquadas (cf. Johnen; Weise; Schmidt-Radefeldt, 2003: 39 com mais referências).

As expansões sintáticas mais frequentes do nosso corpus são as seguintes:

a) a menção do objeto da desculpa por meio de um objeto direto:

(16) Desculpe a maçada (Carreira; Boudoy, 1993: 123)

(17) Caro colega perdoe esta intromissão, mas [...] (Barbosa; Machado, 1999: 84)

b) a menção do objeto da desculpa por uma frase infinitiva:

(18) Desculpe não a ter atendido logo, mas [...] (Barbosa; Machado, 1999: 17)

c) menção do falante por meio de um pronome objeto indireto.

Neste caso, trata-se de uma intensificação da desculpa, como mostra o exemplo de *Perdoem-me!* em (5) (cf. também Kröll, 1980-1986: 78). Monteiro (2008: 100) considera que *me desculpa* marca uma distância pessoal.

d) partículas de cortesia, interacionais[7] e modais

Partículas de cortesia – como *por favor* (19) – e interacionais – como *se não se importa* (20) –, bem como as partículas modais *lá* (21) e *aí* (22) são outras expansões possíveis, que acrescentam diferentes matizes no plano interacional e que mereceriam um estudo próprio por causa da sua complexidade.

(19) Perdoe-me, sim?, por favor (Carreira, 1997: 161).

(20) Se não se importa, desculpe-me (Carreira, 1997: 161).

(21) Desculpe lá, mas é verdade (Prata[3], 1993: 48).

(22) Desculpa aí. Esqueci de me apresentar (Mantovani; Meireles; Müller, 2003: 21)

Monteiro (2008: 100) considera *Desculpa aí* como coloquial.

6.3. Fórmulas performativas explícitas

O verbo *desculpar-se* não possui nenhum uso performativo. Em compensação, é possível usar colocações dos verbos *pedir* (23) e *apresentar* (24) com o substantivo *desculpa*. Também é possível usar uma oração subordinada introduzida por *que* com o verbo *pedir* (25).

7 Para o termo *partícula interacional* em português, cf. Schmidt-Radefeldt (1993).

(23) Peço desculpa. Não a deixei ler (Braga, 1984:43.)

(24) Apresentamos aos senhores as nossas desculpas (Carreira; Boudoy, 1993: 124).

(25) Respondendo ao s/ estimando favor de 2 do corrente, peço que me desculpe o engano que motivou a s/ justa reclamação (Vieira, 1977: 179).

6.4. Formulas performativas modalizadas

Segundo Wunderlich (1983: 237), atos de fala performativos modalizados definem para o ouvinte a relação entre o ato de fala e a situação que caracteriza a interação. O falante torna transparente uma parte da sua planificação verbal. São fórmulas como *Quero pedir desculpa, Queiram desculpar, Há-de perdoar-me, Vai me perdoar*, cujas funções também mereceriam um estudo mais aprofundado.

7. Observações finais

O objetivo deste artigo foi dar, numa primeira aproximação, uma visão de conjunto de questões relevantes para a análise do ato de fala de desculpa em português. Por razões de espaço, não foi possível detalhar todas as formas explícitas possíveis, nem analisar as formas implícitas mais frequentes (para mais detalhes, ver Johnen; Weise; Schmidt-Radefeldt, 2003: 51-54; Monteiro, 2008: 116-119; Gomes, 2010: 87-95). Tampouco foi possível descrever as reações possíveis ao ato de desculpa, dos quais apresentamos uma primeira visão de conjunto em Johnen; Weise; Schmidt-Radefeldt (2003: 54-57; ver também Whitlam, 2011: 406). O foco deste estudo foi nas questões teóricas de definição e delimitação do ato de fala de desculpa, bem como na sua estrutura gramatical. Futuros estudos deveriam analisá-lo a partir de uma perspectiva interacional em contextos autênticos. Os estudos de Monteiro (2008) e Gomes (2010) tentam considerar os contextos interativos dos filmes que constituem os respectivos corpora e apontam, neste sentido, na direção certa, se bem que seria necessário ampliar a base empírica. Estudos contrastivos poderiam elucidar ainda mais as especificidades

do português. Assim, a desculpa virtual, muitas vezes enunciada na despedida: "Desculpe qualquer *coisa*" não tem correspondentes em muitas línguas e possui o potencial de confundir falantes dessas línguas que não a conhecem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

a) Corpus (exemplos citados)

Almeida, Fialho d'.[7] 1937. *A cidade do vício*. Lisboa: Livraria Clássica.

Barbosa, Miguel; Machado, Luís. 1999. *Na cama toda gente me conhece*. Lisboa: Hugin.

Braga, Maria Ondina. 1984. A mulher do lenço. In: Wilhelm, Eberhard Axel (Org.): *Contos portugueses modernos: antologia bilíngue (luso-alemão)*. Lisboa: Ulmeiro, p. 37-45.

Casteleiro, João Malaca; Nascimento, Maria Fernanda Bacelar do (Orgs.). 2001. *Português falado: documentos autênticos; gravações áudio com transcrição alinhada. CD-ROM*. Lisboa: Centro de Linguística da Universidade de Lisboa; Instituto Camões.

Mantovani, Bráulio; Meireles, Fernando; Müller, Anna Luiza. 2003. *Cidade de Deus: o roteiro do filme*. Rio de Janeiro: Objetiva.

Monteiro, João César. 1989. *Recordações da casa amarela*. Ed. em vídeo. Lisboa Atlanta Filmes.

Oliveira, Manoel de. 1995. *O convento*. Ed. em vídeo. Lisboa: Atlanta Filmes.

Prata, Mario.[3] 1993. *Dicionário de português: Schifaizfavoire; crônicas lusitanas*. São Paulo: Globo.

Vieira, José. 1977. *Cartas comerciais em português*. Porto: Porto Editora.

b) Estudos

Austin, John L[angshaw] ([1962] 2006). *Cómo hacer cosas con palabras: palabras y acciones*. Buenos Aires: Paidos.

Basto, Cláudio. 1938. A linguagem dos gestos em Portugal: esboço etnográfico. *Revista Lusitana* v. 36, p. 5-72.

Blum-Kulka, Shoshana; House, Juliana; Kasper, Gabriele. 1989. *Cross-Cultural Pragmatics: Requests and Apologies*. Norwood, New Jersey: Ablex.

Campo, José Luís de Azevedo. 1998. *Studien zu den kommunikativen Formeln im Portugiesischen: ein Lehrbuch für Lusitanisten*. Rostock: Universität Rostock, Institut für Romanistik (Lehr- und Arbeitshefte zur Lusitanistik / Hispanistik der Universität Rostock).

_____. 1999. *Zum sprachlichen Ausdruck von Sprechakten im Portugiesischen und im Deutschen: ein Lehrbuch für Lusitanisten*. Rostock: Universität Rostock, Institut für Romanistik (Lehr- und Arbeitshefte zur Lusitanistik / Hispanistik der Universität Rostock).

Carreira, Maria Helena Araújo. 1995. Pedido de desculpa e delicadeza: para o estudo dos seus processos linguísticos em português. In: Associação Portuguesa de Linguística (Org.). *Actas do X Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística* (Évora, Universidade de Évora, 6-8 de Outubro de 1994). Lisboa: APL, p. 105-116.

_____. 1997. *Modalisation linguistique en situation d'interlocution: proxémique verbale et modalisation en portugais*. Louvain; Paris: Peeters (Bibliothèque de l'Information Grammaticale, v. 33)

_____. 2001. *Semântica e discurso: estudos de linguística portuguesa e comparativa (português/francês)*. Porto: Porto Editora (Linguística; v. 13).

_____; Boudoy, Maryvonne. 1993. *Le Portugais de A à Z*. Paris: Hatier.

Casteleiro, João Malaca (Org.). 1984. *Português Fundamental, v. 1: Vocabulário e gramática, tomo 1: Vocabulário*. Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica; Centro de Linguística da Universidade de Lisboa.

_____; Meira, Américo; Pascoal, José. 1988. *Nível limiar: para o ensino/aprendizagem do Português como Língua Segunda/Língua Estrangeira*. Strasbourg: Conseil de l'Europe; Lisboa: ICALP.

De Matos Lundström, Anna. 2013. *Los aspectos pragmáticos en manuales suecos de español como lengua extranjera: Su contribución al desarrollo de la competencia pragmática en el bachillerato*. Dissertação (Mestrado em Espanhol) - Stockholms universitet, Stockholm. Disponível em: http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:su:diva-106045. Acesso em 14 nov. 2014.

Dijk, Teun A[drianus] van. 1978. *Tekstwetenschap: een interdisciplinaire inledning*. Utrecht; Antwerpen: Het Spektrum (Het wetenschapelijk boek; v. 633).

Engel, Ulrich. 1991. *Deutsche Grammatik*. 2ª ed. Heidelberg: Groos.

Fraser, Bruce. 1981. On Apologizing. In: Coulmas, Florian (Org.). *Conversational Routine: Explorations in Standardized Communication Situations and Prepatterned Speech*. The Hague; New York: Mouton, p. 259-271.

Goffman, Erving ([1967] 2012): *Ritual de interação: ensaios sobre o comportamento face a face*. 2a ed. Petrópolis: Vozes.

Gomes, Carolina Costa de Souza. 2010. *"Desculpa, mas é que...": O ritual de pedido de desculpas em seriados televisivos brasileiros com aplicabilidade em Português como Segunda Língua para Estrangeiros*. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro: Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

Gonçalves, Mafalda Raquel Marques. 2013. *Atos expressivos e ensino de Português como Língua Não Materna: o caso do pedido de desculpa e da expressão de um desejo*. Dissertação de Mestrado. Coimbra: Universidade de Coimbra.

Habermas, Jürgen. 1997. *Theorie des kommunikativen Handelns*, 2 vol. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Holmberg, Per; Karlsson, Anna-Malin. 2006. *Grammatik med betydelse: En introduktion till funktionell grammatik*. Uppsala: Hallgren & Fallgren (Ord och stil; v. 37).

Johnen, Thomas. 2004. Sprechakte kontrastiv: Das Rostocker Forschungsprojekt "Sprachvergleich Euro-Portugiesisch – Deutsch – eine textlinguistisch und kommunikationsorientierte Gegenüberstellung des Deutschen und Portugiesischen". In: Wolff, Armin; Ostermann, Thorsten; Chlosta, Christoph (Org.). *Integration durch Sprache*. Regensburg: Fachverband Deutsch als Fremdsprache (Materialien Deutsch als Fremdsprache; v. 73), p. 605-656.

_____. 2012. Os atos de fala numa gramática comunicativa do português. In: Silva, Roberval Texeira; Yan, Qiarong; Espadinha, Maria Antónia; Leal, Ana Varani (Org.): *Anais do III SIMELP: A formação de Novas Gerações de Falantes de Português no Mundo, simpósio 14: Gramática comunicativa da língua portuguesa* [CD-ROM]. Macau: Universidade de Macau, p. 37-50.

_____; Weise, Karin; Schmidt-Radefeldt, Jürgen. 2003. Sich entschuldigen im Deutschen und Portugiesischen. *Lusorama* v. 54 , p. 5-70.

Keller, Monika. 1984. Rechtfertigungen: zur Entwicklung praktischer Erklärungen. In: Edelstein Wolfgang; Habermas, Jürgen (Org.). *Soziale Interaktion und soziales Verstehen: Beiträge zur Entwicklung der Interaktionskompetenz*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, p. 253-299.

Kerbrat-Orecchioni, Catherine.[2] 1998. *Les interactions verbales, tome 3: variations culturelles et échanges rituels*. Paris: Armand Colin.

Khlyzov, Vitalij. 2000. *Rusko-portugal'skij razgovornik*. Moskva: Martin.

Kröll, Heinz. 1980-1986. Contribuição para o estudo da linguagem falada em português. *Revista Portuguesa de Filologia*, v. 18, p. 18-96.

Lacerda, Roberto Cortes de; Lacerda, Helena da Rosa Cortes de; Abreu, Estela dos Santos. 1999. *Dicionário de provérbios: francês, português, inglês*. Rio de Janeiro: Lacerda.

Lalana Lac, Fernando; Pereira, Maria Emilia. 1998. *Gesprächswortschatz Portugiesisch: expôr, comentar, e discutir em português*. Ismaning: Hueber.

Lange, Willi. 1984. *Aspekte der Höflichkeit: Überlegungen am Beispiel der Entschuldigungen im Deutschen*. Frankfurt am Main: Lang.

Leech, Geoffrey Neil. 1983. *Principles of pragmatics*. London; New York: Longman.

Maçãs, Delmira. 1976. Fórmulas interlocutórias do diálogo no português moderno coloquial. *Biblos*, v. 45, p. 153-266.

Marten-Cleef, Susanne. 1991. *Gefühle ausdrücken: die expressiven Sprechakte*. Göppingen: Kümmerle.

Mateus, Maria Helena; Brito, Ana Maria; Duarte, Inês; Faria, Isabel Hub. 1989. *Gramática da língua portuguesa: elementos para a descrição da estrutura, funcionamento e uso do português actual*. Lisboa: Caminho.

Monteiro, Flávia de Almeida. 2008. *Agradecimentos e desculpas em português brasileiro e em espanhol: um estudo comparado de polidez a partir de roteiros cinematográficos contemporâneos*. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, Letras Neolatinas.

Morais, Armindo (Org.). 1999. *Certificado de português: objectivos de aprendizagem e teste-modelo*. Frankfurt am Main: WBT Weiterbildungs-Testsysteme.

_____, Franco, António; Herhuth, Maria José Peres (Orgs.). 1994. *Certificado de Português*. Frankfurt am Main: Examinations Office of the International Certificate Conference; Deutsches Institut für Erwachsenenbildung; Pädagogische Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschulverbandes.

Müller, Cornelia. 1998. *Redebegleitende Gesten: Kulturgeschichte, Theorie, Sprachvergleich*. Berlin: Berlin Verlag Arno Spitz (Körper, Zeichen, Kultur; v. 1).

Olshtain, Elite. 1989. Apologies across languages. In: Blum-Kulka, Shoshana; House, Juliana; Kasper, Gabriele. 1989. *Cross-Cultural Pragmatics: Requests and Apologies*. Norwood, New Jersey: Ablex, p. 155-173.

Rathmayr, Renate. 1996. *Pragmatik der Entschuldigung: vergleichende Untersuchung am Beispiel der russischen Sprache und Kultur*. Köln; Weimar; Wien: Böhlau.

Schemann, Hans; Schemann-Dias, Luiza. 1979. *Dicionário idiomático português-alemão: as expressões idiomáticas portuguesas, o seu uso no Brasil e os seus equivalentes alemães /Portugiesisch-deutsche Idiomatik: die portugiesischen Idioms, ihr Gebrauch in Brasilien und ihre Entsprechungen im Deutschen*. Braga: Cruz; München: Hueber.

Schmidt-Radefeldt, Jürgen. 1993. Partículas discursivas e interaccionais no português e no espanhol em contraste com o alemão. In: Schmidt-Radefeldt, Jürgen (Org.): *Semiótica e linguística portuguesa e românica: Hoenagem a José Gonçalo Herculano de Carvalho*. Tübingen: Narr, p. 63-78.

_____. 2003. Zur Konzeption einer kommunikativen Sprachsvergleichs-Grammatik Deutsch/Portugiesisch. In: Blühdorn, Hardarik; Schmidt-Radefeldt, Jürgen (Org.). *Die*

kleineren Wortarten im Sprachvergleich Deutsch – Portugiesisch. Frankfurt am Main et al. (Rostocker Romanistische Arbeiten; v. 7), p. 17-34.

Searle, John R. [1979] 1996. *Expression and Meaning: Studies in the Theory of Speech Acts.* Cambridge; New York; Melbourne: Cambridge University Press.

_____; Vanderveken, Daniel. 1985. *Foundations of illocutionary logic*. Cambridge: Cambridge University Press.

Sitta, Horst. 1992. Entschuldigen Sie bitte! In: Burger Harald; Haas, Alois; von Matt, Peter (Org.). *Verborum Amor: Studien zur Geschichte und Kunst der deutschen Sprache; Festschrift für Stefan Sonderegger zum 65. Geburtstag*. Berlin; New York: de Gruyter, p. 544-558.

Wandkte, Ilona. 1987. *Die kommunikativen Formeln im Portugiesischen als Realisierung von Kommunikationsverfahren*. Diplomarbeit (Monografia de Conclusão de Curso). Rostock: Universität Rostock, Sektion Lateinamerikawissenschaften.

Weise, Karin. 2003. Rečevoj akt IZVINENIJA na portugal'skom i na nemeckom jazykakh. In: *IV Stepanovskie Čtenija. Funkcionirovanie jazykov v aspekte nacional'no-kul'turnoj specifiki. Na materiale romano-germanskikh i vostočnykh jazykov: Tezicy dokladov i soobščenij Meždunarodnoj konferencii*. Moskva: Izdate'stvo Rossijskogo universiteta družby narodov, p. 53-54.

Whitlam, John. 2011. *Modern Brazilian Portuguese Grammar: A practical guide*. London; New York: Routledge.

Wilske, Ludwig. 1983. Kontaktive Kommunikationsverfahren. Potsdamer Forschungen: Wissenschaftliche Schriftenreihe der Pädagogischen Hochschule 'Karl-Liebknecht', *Reihe A*, v. 56, p. 23-37.

Wunderlich, Dieter. 1976. *Studien zur Sprechakttheorie*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
_____. 1983. Modalisierte Sprechakte, In: Brünner, Gisela; Redder, Angelika: *Studien zur Verwendung de Modalverben mit einem Beitrag von Dieter Wunderlich*. Tübingen: Narr (Studien zur deutschen Grammatik; v. 19), p. 226-245.

De volta ao futuro da língua portuguesa.
Atas do V SIMELP - Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa
Simpósio 14 - Gramática comunicativa da língua portuguesa, 339-348
ISBN 978-88-8305-127-2
DOI 10.1285/i9788883051272p339
http://siba-ese.unisalento.it, © 2017 Università del Salento

A LÍNGUA PORTUGUESA E A CONSTITUIÇÃO IDENTITÁRIA DO SUJEITO INDÍGENA: RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA

Maria Luceli Faria BATISTOTE[8]

RESUMO:
No processo ensino/aprendizagem do Português como Segunda Língua (PL2), segundo proposição da gramática comunicativa, o ensino da gramática deve tomar como ponto de partida as necessidades comunicativas e os interesses comunicativos dos aprendizes, integrando a reflexão gramatical, sempre a serviço desses interesses e conforme necessidades daí advindas. Nessa direção, propomos apresentar, neste trabalho, o relato de uma experiência sobre o ensino de língua portuguesa para aprendizes indígenas, especificamente no que tange à concordância verbal. Tomamos por base os pressupostos teóricos de autores como Matte Bon (1995), Marcuschi (2008) e Santos (2011), que postulam uma abordagem de ensino de língua contextualizado, em situações comunicativas, levando-se em conta a situação enunciativa como elemento fundamental para desenvolver as habilidades linguístico-textual-discursivas do aprendiz. Em face de a língua portuguesa surgir para algumas comunidades indígenas como segunda língua e ocupar um espaço relevante, diante de necessidades, hoje existentes, de vindas constantes à cidade, de serviços bancários, de negociações com parceiros de projetos agrícolas da lavoura mecanizada e outras atividades, cabem reflexões sobre a língua enquanto elemento de construção de identidade. Os resultados da pesquisa apontam que a ênfase no conhecimento puro e simples de aspectos gramaticais embasa-se numa concepção de língua como um fim em si mesma. No entanto, o contexto cultural proporciona uma reflexão crítica sobre as concepções de língua que envolvem os vários saberes e conhecimentos tradicionais. Esses dados indicam o quanto é importante para o professor uma nova postura em relação à concepção de língua e à abordagem de ensino a ser adotada.

PALAVRAS-CHAVE: Abordagem de ensino; Concepções de língua; Gramática comunicativa; Sujeito indígena.

1. Perspectivas iniciais

O presente artigo se insere numa pesquisa mais ampla, na qual buscamos refletir sobre

8 UFMS, CCHS, Câmpus de Campo Grande, Cidade Universitária, Universitário - CEP: 79070-900, Campo Grande, Mato Grosso do Sul, Brasil, marialucelifaria@gmail.com

uma experiência com o ensino de língua portuguesa para aprendizes indígenas, especificamente no que concerne à concordância verbal. Tomamos por base os pressupostos teóricos de autores como Matte Bon (1995), Marcuschi (2008) e Santos (2011), que postulam uma abordagem de ensino de língua contextualizado, em situações comunicativas, levando-se em conta a situação enunciativa como elemento fundamental para desenvolver habilidades linguístico-textual-discursivas do aprendiz.

Há alguns anos, ao ministrar disciplinas de Língua Portuguesa e Língua Inglesa para alunos de ensino fundamental em escola da fazenda Itamarati, localizada no município de Campo Novo dos Parecis, estado de Mato Grosso, pude perceber o fato de, em uma sala de quarenta alunos, quinze serem índios da etnia Paresí. Essa realidade, causou-me, por vezes, surpresas, em face do quadro que ia se delineando e, com o passar do tempo, pude perceber, ao desenvolver atividades avaliativas, que os alunos indígenas sempre conseguiam obter melhores notas na disciplina de língua estrangeira. Então, indagava-me sobre quais seriam os motivos que permitiam uma melhor aprendizagem em determinada língua.

A hipótese, por mim formulada, considerava as diferenças existentes na constituição das gramáticas dessas línguas. Não foi possível, naquele momento, desenvolver pesquisas científicas para comprová-la. No entanto, houve a necessidade de mudar-me para Tangará da Serra, município também pertencente ao estado de Mato Grosso. E lá, lecionando em escola pública estadual, reencontrei alguns daqueles indígenas de quem outrora havia sido professora. Concomitantemente ao ensino fundamental e médio, comecei a lecionar no ensino superior, na Universidade do Estado de Mato Grosso (doravante UNEMAT) e foi nessa universidade que tive a satisfação de iniciar as pesquisas que tanto almejava desenvolver. A seguir, apresento algumas noções teóricas que norteiam esta pesquisa.

2. Um pouco de teoria

Proponho apresentar, neste trabalho, algumas considerações sobre o ensino de língua portuguesa para aprendizes indígenas, tomando como enfoque a gramática dessa língua, bem como alguns dilemas vivenciados pelos profissionais, especialmente os professores não-índios, que atuam nessa área.

As discussões em torno do ensino de línguas, embora tenham sofrido modificações ao longo dos tempos, ainda apresentam a gramática de modo bastante marginalizado. No

contexto dessa problemática, temos a perspectiva da *gramática comunicativa*, cuja preocupação centraliza-se, segundo Santos (2008), no fato de que, no processo ensino/aprendizagem do PL2, o ensino da gramática deve tomar como ponto de partida as necessidades comunicativas e os interesses comunicativos dos aprendizes, integrando a reflexão gramatical, sempre que esta se coloca, ao serviço desses interesses e necessidades.

Minha pesquisa parte, mais especificamente, do aparato teórico de autores como Matte Bon (1995) e Santos (2008), que postulam uma abordagem de ensino de língua contextualizado, em situações comunicativas, considerando a situação enunciativa como fundamental para desenvolver habilidades linguístico-textual-discursivas do aprendiz.

Nesse contexto, vimos a língua portuguesa surgir para algumas comunidades indígenas como segunda língua e ocupar um espaço relevante, diante de necessidades, hoje existentes, de vindas constantes à cidade, de serviços bancários, de negociações com parceiros de projetos agrícolas da lavoura mecanizada e outras atividades. Nesse sentido, cabem, também, reflexões sobre a língua enquanto elemento de construção de identidade. É notável como, ao entrar em contato com o branco, o indígena perde, gradativamente, o seu lugar de enunciação e acaba por assimilar a enunciação do sujeito não-indígena, o branco.

Em face da necessidade de recortar o córpus, minha discussão ater-se-á à problemática da concordância verbal e das proposições da gramática normativa sobre esse tema na língua portuguesa, utilizando, por vezes, transcrições em língua materna paresí.

3. Concordância verbal: descrição e interpretação do córpus

Julgamos pertinente apresentar alguns autores que descrevem o mecanismo da concordância verbal. Segundo Baccega (1996: 5), concordância "é em geral um mecanismo sintático que expressa a associação de elementos de uma frase, ela pode ser nominal – concordância do adjetivo com o substantivo – ou verbal – concordância do verbo com o sujeito". A autora afirma ser esse fenômeno linguístico, entre os de caráter sintático, um dos mais importantes.

Perini (1985: 86) define concordância verbal como "um sistema de condições de harmonização entre o sujeito e o núcleo do predicado das orações".

Roca-Pons (1976: 33) considera o termo *concordância* relativamente adequado para esse fenômeno, pois, se concordância significa pôr-se ou estar de acordo em algum aspecto, as

condições em que ela se realiza deveriam ser iguais para os termos que "concordam". No entanto, um deles é que impõe a concordância, a que tem que se submeter o termo "menos importante".

Parece-me que isso acontece mais precisamente com línguas de origem latina, diferentemente de muitas línguas indígenas, que apresentam estrutura diferenciada, como, por exemplo, a língua paresí.

Na análise, observei a concordância verbal e a relação/harmonização do verbo com os demais termos da frase nas produções textuais em língua portuguesa, apesar de verificar, em muitos textos, ocorrência de desvios relativos à coerência, coesão, hipercorreção, entre outros.

Adotei a metodologia de transcrição de alguns trechos em língua materna paresí, a fim de observar como se apresentava a relação de concordância nessa língua e, ainda, buscar entender como se dava o processo de transferência para o português. Importa, aqui, destacar que, segundo Maia (2003: 78), "o fenômeno conhecido como transferência se dá quando estruturas da primeira língua interferem na expressão oral ou escrita da segunda língua".

Meu córpus constitui-se de recortes de textos produzidos em sala de aula[9], a partir da escrita de narrativas produzidas por alunos de quinta a sexta séries do ensino fundamental, com faixa etária variando de 12 a 30 anos, oriundos da escola Zozoiterô, situada na aldeia Rio Verde, localizada no estado de Mato Grosso.

Embora, na maioria das vezes, os alunos tenham optado pela estrutura padrão da língua portuguesa (segundo a NGB, [sujeito + verbo + objeto (SVO)]), foi possível perceber que a relação entre esses termos não se apresentava de forma harmônica. Vejamos:

No ano passado eu foi pescar na lagoa (...)

Temos o sujeito na primeira pessoa do singular (*eu*) e a forma verbal na terceira pessoa do singular (*foi*). No entanto, de acordo com a NGB, a forma verbal deveria estar flexionada na primeira pessoa do singular (*fui*). Percebe-se a inexistência de concordância verbal, pois, segundo Infante (2001: 583), "o verbo e o sujeito de uma oração mantêm entre si uma relação de mútua solidariedade (...) e de acordo com essa relação o verbo e o sujeito concordam em número e pessoa".

9 Agradeço imensamente a Lucineide Gonçalves Aguiar (minha orientanda no curso de Especialização em Linguística na UNEMAT) por compartilhar comigo, no ano de 2006, o material das atividades, desenvolvidas em sala de aula, na escola Zozoiterô. E, ainda, pela oportunidade de juntas refletirmos, naquela ocasião sobretudo, a respeito de questões relativas à transferência linguística.

Julgamos pertinente frisar que, segundo Rowan (1989: 9), na língua paresí o tempo não se mostra no verbo. Há diferença, então, entre a língua portuguesa e a língua paresí. Isso pode implicar consequências na conjugação e na concordância do verbo. Vejamos as considerações apresentadas no *Manual Prático da Língua Paresí* (ROWAN, 1989: 19):

> O verbo **wikaoka** (…) significa:
> "chegamos" (ano passado)
> "estamos chegando" (agora)
> "chegareis" (no ano que vem)

Vale ressaltar que, segundo meu informante, que auxiliou na transcrição, há um marcador de tempo isolado no verbo. Vejamos outra ocorrência:

> *Eu estavam sentada cima de jacaré de repente ele polou* (...)

Em busca de uma melhor compreensão, apresento a mesma frase escrita no singular e no plural na língua paresí. O hífen (-) será utilizado para separar as palavras. No entanto, quando mais de um termo for utilizado para formar uma só palavra, usarei o símbolo (+). Assim, temos:

> *Eu estava sentado em cima do jacaré*
> *Natyokita ene iyakare heno*
> eu + sentar – marcador de passado – jacaré – em cima

Em termos gramaticais, temos:
na – 1ª. pessoa do singular
tyokita – verbo sentar
ene – marcador de passado

Vejamos uma estrutura no plural:

> *Elas estavam sentadas em cima do jacaré*
> *Eyenae ene tyokita iyakare heno*
> elas + marcador de plural – marcador de passado – verbo sentar – jacaré – em cima

Em termos gramaticais, temos:

eye – 3ª. pessoa do plural feminino

nae – marcador de plural

ene – marcador tempo passado

tyokita – verbo sentar

iyakare – substantivo ("jacaré")

heno – advérbio ("em cima")

Note-se que, além de haver diferenças nas estruturas das duas línguas, o marcador de tempo é isolado do verbo, no primeiro caso e, no segundo há, ainda, o marcador de plural. **Como, então, essa transferência se dá para um falante que tem como L2 a língua portuguesa?** Para lançar um pouco mais de luz a essas reflexões, vejamos outro exemplo:

Onte, eu e Nadilson, nós fomos pescar no rio, nos chegar, no rio pescar pegar muito peixe.

Observe-se que, no início, o aluno estabelece a concordância adequada, de acordo com NGB. Em outras palavras, o sujeito concorda com o verbo: "nós fomos pescar". No entanto, quanto aos verbos utilizados posteriormente, emprega-os no infinitivo ("nós chegar", "no rio pescar", "pegar muito peixe"), o que compromete a frase.

Analisando a produção textual desse aluno, pode-se observar que quase todos os demais verbos foram empregados na forma infinitiva ("depois ficar mais tarde", "depois ficar anoite", "eu acordar", "banhar"). Segundo Rowan (*op. cit.*), na língua paresí não há verbos no infinitivo. **Qual seria, então, a possível explicação para essa escrita?** Para continuar a reflexão, apresento a conjugação do verbo:

naytsene – marcador 1ª. pessoa do singular

natyo – pronome pessoal – eu

aytsene – marcador 3ª. pessoa do singular

eye – pronome pessoal – ele

waytsene – marcador 1ª. pessoa do plural

wtso – pronome pessoal – nós

Vejamos um caso de verbo no infinitivo:

O menino estava sentado, no banco ele pensar

Podia-se esperar que o verbo "pensar" estivesse flexionado na 3ª. pessoa do singular do pretérito perfeito ("pensou"). Essa conclusão foi possível ao considerar o texto na íntegra, em que a narrativa contextualizava fatos já ocorridos e concluídos. Partindo desse ponto, teríamos a seguinte sentença em língua materna:

O menino estava sentado no banco, ele pensou.
Ahekotita ene zoimya tyokita
pensar – marcador de passado – menino – sentar

Em termos gramaticais, temos:
ahekotita – verbo "pensar"
ene – marcador de passado
zoimya – sujeito
tyokita – verbo "sentar"

Em português, o verbo não está flexionado no pretérito; porém, na língua paresí, como se observa na transcrição, há um marcador de tempo isolado do verbo. É possível, então, pensar numa possível influência na produção do enunciado em língua portuguesa.

Cabe fazer menção às diferenças existentes entre as estruturas, no que se refere à ordem dos termos, entre as duas línguas. **Seria possível que tais diferenças influenciassem os alunos da etnia paresí na escrita de textos em língua portuguesa?**

O que fica evidente, após observar as transcrições, é o fato de esses alunos lidarem diariamente com duas línguas totalmente diferentes, com sons e estruturas diversificadas. Dessa forma, refletir sobre como isso afeta suas produções textuais faz-se necessário, uma vez que o desejo, tanto de alunos quanto de comunidades indígenas, é ter conhecimento e domínio da língua portuguesa. Como ressalta Paes (2002: 127),

> A Língua Portuguesa aparece como elemento prioritário (...). O Paresí compreende que toda dinâmica da sociedade envolvente está estruturada sobre a língua nacional (...). Com o domínio desta língua o Paresí pode estabelecer uma relação de luta marcando sua posição na sociedade dos "civilizados".

Vale então, aqui, retomar afirmações contidas em nossa Constituição: "O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurando às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem". Parece-nos que, diante do quadro apresentado, o professor não-índio que pretenda trabalhar com a disciplina de Língua Portuguesa para aprendizes indígenas precisa

obter conhecimentos a respeito das diferenças mencionadas, além do conhecimento acerca da própria estrutura e funcionamento, aqui em questão, da língua materna paresí.

4. Perspectivas finais

O português, nosso bem ou patrimônio coletivo, é o componente central da cultura brasileira e, como tal, transmite os valores dos demais sistemas culturais inseparáveis da língua: a família, a educação, a economia, a moral, a política, as artes, a religião. Podemos dizer que a língua materna e a cultura nacional são sistemas que subjazem à identidade linguístico-cultural do indivíduo. Consequentemente, a educação em língua portuguesa deverá basear-se em valores diversos, que reflitam a natureza complexa e multiforme dos sistemas linguístico e cultural. Não basta, portanto, fazer da língua portuguesa um mero instrumento de comunicação. Ao professor cabe insistir no ensino dos princípios básicos que regulam o funcionamento de nosso sistema linguístico, a fim de que o aluno seja capaz de comunicar-se nos vários "estilos" da língua.

Apesar de o Brasil ser um país multilíngue, as discussões sobre especificidades linguísticas apresentam-se, ainda, de forma muito incipientes, presumivelmente em face de toda a trajetória percorrida desde a chegada dos colonizadores até o momento em que os povos indígenas se apropriam da língua como elemento de construção de identidade. A língua portuguesa surge para algumas comunidades indígenas como segunda língua e ocupa um espaço importantíssimo face às necessidades hoje existentes, como indicado no início deste trabalho.

Os resultados da pesquisa apontam que a ênfase no conhecimento puro e simples de aspectos gramaticais embasa-se na concepção de língua como um fim em si mesma. No entanto, o contexto cultural proporciona uma reflexão crítica sobre as concepções de língua que envolvem os vários saberes e conhecimentos tradicionais. Como referido, esses dados indicam como é importante para o professor assumir uma nova postura em relação à concepção de língua e à abordagem de ensino a serem adotadas.

REFERÊNCIAS BILIOGRÁFICAS

Baccega, Maria Aparecida. 1986. *Concordância Verbal*. São Paulo: Ática.

Infante, Ulisses. 2001. *Curso de Gramática: aplicada aos textos*. São Paulo: Scipione.

Maia, Marcos Antonio Rezende. 2003. Oficina de Período: uma proposta para o ensino de português no 3º. Grau Indígena. *Cadernos de Educação Escolar Indígena*. Barra do Bugres: Unemat.

Marcuschi, Luiz Antonio. 2008. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola.

Matte Bon, Francisco. 1995. *Gramática Comunicativa del español. De la idea a la lengua*. Madri: Edelsa (Tomo II), 2ª ed.

Paes, Maria Helena Rodrigues. 2002. *Na Fronteira: os atuais dilemas da escola indígena em aldeias Paresi de Tangará da Serra – MT, num olhar dos estudos culturais*. Dissertação de Mestrado. Porto Alegre: UFRGS.

Perini, Mario A. 1985. *Para uma nova gramática do português*. São Paulo: Ática.

Roca-Pons, J. 1976. *Introdución a la gramática*. Barcelona: Teide.

Rowan, Felícia. 1989. *Manual Prático da Língua Paresi*. Cuiabá: Summer Institute of Linguistics.

Santos, Liliane. 2011. Ensino de português para estrangeiros e gramática comunicativa: dos enunciados gramaticalmente corretos aos enunciados idiomaticamente adequados. *Estudos Linguísticos*, vol. 40, n. 2, p. 715-725.

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

Aguiar, Lucineide Gonçalves. 2006. *O ensino de língua portuguesa para alunos Paresi*. Monografia do Curso de Especialização em Linguística, Língua e Discurso. Tangará da Serra: UNEMAT.

Batistote, Maria Luceli Faria. 2005. Discurso jornalístico: a construção da imagem do povo Paresí. In: BARONAS, R. (Org.). *Identidade cultural e linguagem*. Cáceres, MT: UNEMAT Editora; Campinas: Pontes Editores.

Costa, Romana Maria Ramos. 1985. *Cultura e contato, um estudo da sociedade Paresi, no contexto das relações interetnicas*. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro: UFRJ.

De volta ao futuro da língua portuguesa.
Atas do V SIMELP - Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa
Simpósio 14 - Gramática comunicativa da língua portuguesa, 349-367
ISBN 978-88-8305-127-2
DOI 10.1285/i9788883051272p349
http://siba-ese.unisalento.it, © 2017 Università del Salento

RESPOSTAS NEGATIVAS NO PORTUGUÊS DO BRASIL

Liliane SANTOS[10]

RESUMO
Nosso objetivo, neste trabalho, é o de apresentar uma taxonomia das estratégias linguísticas utilizadas para cumprir o ato de fala de recusa, no Português do Brasil. Considerados como *atos de fala complexos* – noção similar à de *evento comunicativo* – os atos de fala em questão serão, assim, examinados a partir de um duplo ponto de vista: o de seu papel enquanto estratégias que procuram evitar uma resposta socialmente reprovada (um "não" puro e simples) e de seu papel como reveladores do trabalho (ou desejo) de preservação da imagem pública dos locutores. Para esse estudo, utilizamos um *corpus* propositalmente heterogêneo, o que nos permitiu encontrar ocorrências que não teríamos encontrado se tivéssemos trabalhado com um *corpus* mais homogêneo.

PALAVRAS-CHAVE: Recusar; Português do Brasil; Estratégias Linguísticas; Ato de Fala Complexo; Evento Comunicativo.

Introdução

Neste trabalho, apresentamos uma abordagem inicial da análise das respostas negativas – ou recusas – no Português do Brasil. Trata-se de um trabalho de classificação e categorização das diferentes estratégias utilizadas para responder negativamente a perguntas e para recusar – pedidos, convites, propostas, sugestões. As diferentes estratégias encontradas são exemplificadas e rapidamente comentadas.

Os exemplos utilizados provêm, todos, de nosso *corpus* pessoal, que vimos constituindo ao longo de vários anos. Trata-se de situações de comunicação síncrona (em face a face ou por telefone), que foram anotadas, mas também de situações de comunicação assíncrona (e-mails, chats, SMS, inbox do Facebook, mensagens pelo WhatsApp, fóruns de discussão e blogs da internet). Tendo em vista que também nesses

10 Université de Lille, CNRS, UMR 8163 – STL – Savoirs Textes Langage, F-59000. UFR Langues, Littératures et Civilisations Étrangères, Département d'Études Romanes, Slaves et Orientales, Section de Portugais. BP 60149 – Domaine Universitaire du Pont-de-Bois – 59653 – Villeneuve d'Ascq Cedex – France. liliane.santos@univ-lille3.fr.

casos os participantes intervêm em turnos alternados (mesmo se, algumas vezes, com horas ou dias de diferença entre um turno iniciador e a resposta), em todos os exemplos os participantes serão identificados pela letra "L" (para "locutor").

Este trabalho está dividido em três partes: começaremos por uma breve exposição do quadro teórico no interior do qual desenvolvemos nossa reflexão, passando, em seguida, para a apresentação da classificação e da taxinomia propostas. Na terceira e última parte, apresentamos nossas considerações finais, nas quais destacamos as possibilidades de desenvolvimento da análise aqui iniciada, a partir dos pontos que foram abordados mas não aprofundados, tendo em vista os limites deste trabalho.

1. Quadro teórico

O ato de recusar será considerado, neste trabalho, como um ato de fala complexo,[11] tendo em vista que somente pode ser compreendido num quadro que leve em conta o fato de constituir, nos termos de Murphy & Neu (1996) e de Tanck (2004), um *speech act set*. Dito de outro modo, trata-se de "uma combinação de atos de fala individuais que, quando produzidos conjuntamente, constituem um ato de fala completo" (Tanck, *op*. *cit*.: 2, nossa tradução). Assim, é possível dizer que "com frequência, o falante precisa de mais de um ato de fala para desenvolver o objetivo comunicativo mais abrangente – ou a força ilocutória – que deseja alcançar" (*id*., *ibid*.). Cabe ainda notar, com Scollon & Scollon (2001), que o ato de fala complexo é similar ao *evento comunicativo*, unidade de análise em que são levados em consideração os atos de fala de todos os interlocutores.

O ato de recusar aqui estudado é aquele que consiste em responder negativamente – seja de maneira direta, seja de maneira indireta – a uma pergunta, mas também a um pedido, um convite, uma proposta ou uma sugestão. Como tal, e na medida em que contradiz a expectativa do interlocutor, a resposta negativa e

11 Não apresentaremos aqui a teoria dos atos de fala, que damos por conhecida. Para essa teoria, remetemos a Searle (1969, 1976, 1979).

principalmente a recusa constituem uma ameaça para a imagem positiva[12] deste último, o que explica que seja realizada principalmente por meio de estratégias indiretas[13], como veremos a seguir.

2. Estratégias

Se a aceitação (resposta positiva) constitui a resposta preferida a pedidos, convites, propostas e sugestões, a recusa (resposta negativa) constitui a resposta despreferida a esses atos de linguagem. Sendo a resposta preferida, a aceitação tende a ser realizada de forma direta, sem demora ou mitigação. A recusa, por seu lado, sendo a resposta despreferida, é, com muita frequência, realizada de maneira indireta, sendo acompanhada por um ato preparatório (com marcadores do tipo "quer dizer (que)...", "olha...", "sabe...", "não sei..."), uma justificação (com marcadores do tipo "mas é que..."), um atenuador (como "acho que...", "me parece...", "(ao) que eu saiba...") e/ou um pedido de desculpas ("desculpa/desculpe", "sinto muito")[14]. É nesse sentido que o ato de recusar pode ser considerado um ato de fala complexo, pois se compõe de outros atos de fala, fazendo um conjunto com um único e mesmo objetivo comunicativo – ou tendo uma única e mesma força ilocutória.

Sejam realizadas direta ou indiretamente, as estratégias de recusa podem ainda ser realizadas com foco no locutor ou no interlocutor. O cruzamento dessas quatro dimensões leva-nos ao reconhecimento das 12 estratégias ilustradas na Figura 1, na página seguinte.[15]

Passaremos, na sequência deste trabalho, à ilustração de cada uma dessas estratégias, sabendo que, em alguns casos, encontraremos um certo número de subtipos.

12 Utilizamos o termo *imagem* para traduzir o termo inglês *face*, da teoria da polidez linguística – que não apresentaremos aqui e da qual a noção de *imagem positiva* ("positive face") é extraída. Para essa teoria, ver Brown & Levinson (1978, 1987), Goffman (1955) e Kerbrat-Orecchioni (1994, 1996).

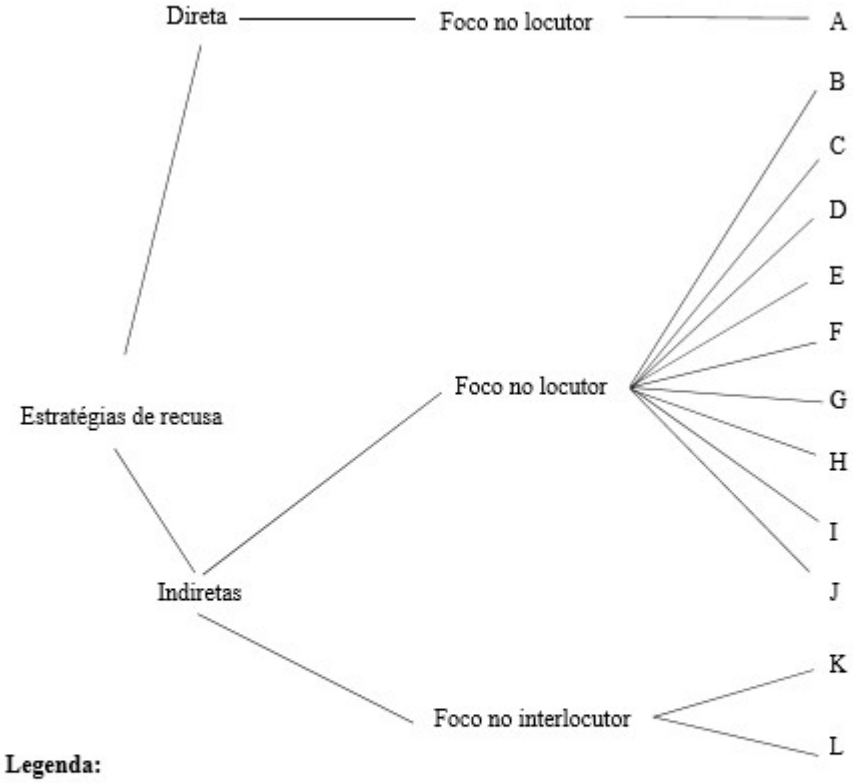
13 Para a noção de estratégia linguística, ver Haverkate (1984).

14 Também conhecidos como "estratégias de mitigação", esses elementos foram estudados em inglês por Stalpers (1995), no contexto de desacordos em negociações comercias e, em português, por Albuquerque (2003), no caso dos "atos de negar em entrevistas televisivas".

15 Essa descrição inspira-se na apresentada por Beebe, Takahashi & Uliss-Weltz (1990), para a língua inglesa, assim como na descrição proposta, também para a língua inglesa, pelo Center for Advanced Research on Language Acquisition (CARLA) da Universidade de Minnesota (Carla, 2015), que agradecemos pela autorização para a adaptação do material.

2.1. Recusa explícita (estratégia A)

Muito pouco frequentes em nosso *corpus*, as respostas negativas que utilizam a estratégia A ocorrem mais facilmente em contextos de perguntas fechadas binárias, isto é, perguntas que propõem somente duas respostas possíveis e mutuamente excludentes



("sim" ou "não"):

Figura 1: Estratégias utilizadas para responder negativamente

(1) L1 – C, você viu o J?
L2 – **Não**.
L1 – Obrigada.

Mas, mesmo nesses casos, a resposta negativa pode ser atenuada, por exemplo pelo uso de recursos prosódicos (volume mais baixo, alongamento, tessitura mais alta).

Por sua vez, a recusa explícita a uma proposta ou um convite, quando ocorre, é geralmente considerada "muito seca" ou "rude":

(2) [Numa universidade, numa mesa de estudos coletiva. L2 mora longe do campus e os ônibus estão em greve.]
L1 – Você não quer ir dormir em casa hoje à noite?
L2 – **Não**.
L1 – ...
[Súbito silêncio na mesa, inclusive por parte dos que não participavam da conversação.]

A falta de reação de L1, mas principalmente o silêncio por parte dos que circundavam os interlocutores mostra que "não se deve dar um 'não' como resposta". Em outros termos, ao responder com um simples 'não', L1 rompeu uma norma social.

2.2. Expressão de tristeza (estratégia B)

(3) L1 – Vou fazer um jantar para os amigos, na minha casa, no sábado, você vem?
L2 – **Ai, que pena!** Não vou poder ir, **que chato!**

A expressão de tristeza pela recusa (principalmente quando antecipa a recusa propriamente dita) permite ao locutor não atingir a imagem pública do solicitante e, ao mesmo tempo, não exige que apresente uma justificativa – o que pode ser feito, evidentemente. Nesse caso, teríamos uma estratégia suplementar, que veremos a seguir.

2.3. Expressão de impossibilidade (estratégia C)

A impossibilidade é geralmente expressa pela apresentação de uma razão ou de uma explicação para a recusa, podendo ambos os atos de fala serem reunidos sob a etiqueta "desculpa", como ilustrado na Figura 2:

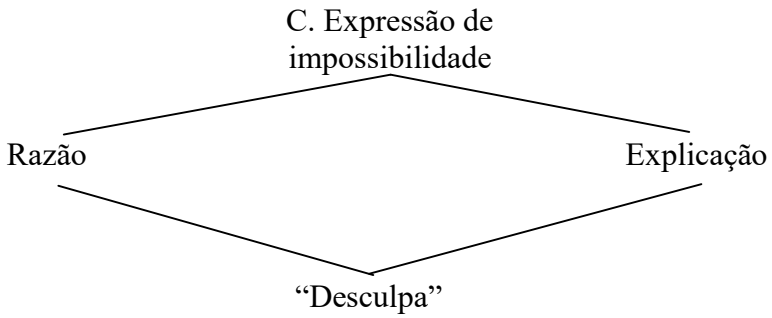


Figura 2: Estratégia C – expressão de impossibilidade

(4) L1 – Mas você não comeu quase nada… come mais um pouquinho!
L2 – Ah… não vai dar, minha flor… **tô de regime!**

Muito frequente, essa estratégia é também muito recomendada pelos manuais de etiqueta, pois dar uma razão ou uma explicação para uma recusa, principalmente se for pessoal, permite ao locutor recusar sem atentar para a imagem do interlocutor e, ao mesmo tempo, preservar a sua própria imagem.

2.4. Solução alternativa centrada no locutor (estratégia D)

(5) [Facebook, por inbox]
L1 – F, estou por aqui, estou querendo ir jantar. Dê um toque se/quando você for jantar, ok?
L2 – [1h mais tarde] Querida, acabei nem jantando. Resolvi ir ao cinema. **Amanhã às 9 estarei no café, nos vemos?** Estarei lá até as 10. Beijo

Ao propor uma solução alternativa – após a recusa de fato, que se concretizou pelo silêncio –, L2 não somente procura apagar a ofensa cometida – por não ter respondido ao convite de L1 (e portanto, tê-lo recusado), mas também – e justamente por isso – acaba por aceitar o convite: é o que lhe permite preservar as imagens de ambos.

2.5. Proposta de aceitação futura (estratégia E)

(6) L1 – Vamos almoçar?

L2 – Ah… hoje não dá, tenho que ficar aqui, trabalhando. Mas **segunda que vem eu prometo que vou**!

Como no caso da solução alternativa que vimos no exemplo (5), a promessa de aceitação futura tem a dupla função de preservar a imagem de ambos os interlocutores e apagar a ofensa cometida pela recusa.

2.6. Aceitação condicional (estratégia F)

(7) [Facebook, por inbox]

L1 – L, (…) o meu trabalho (…) está pronto (…) você poderia apresentá-lo pra mim? (…)

L2 – O simpósio que eu coordeno está marcado para o dia 9, entre o final da manhã e o início da tarde. **Fora desse horário estou livre e posso, sim, apresentar o seu trabalho**.

Embora L2 possa procurar se defender, argumentando que sua intenção não foi recusar o pedido de L1, mas somente indicar que não tinha como aceitá-lo plenamente, o que mostra que a aceitação condicional é tratada como uma recusa é o fato de L1 não ter respondido a L2, isto é, não ter indicado se a condição era satisfatória nem ter enviado o trabalho em questão.

2.7. Afirmação de um princípio de conduta (estratégia G)

(8) L1 – (…) Então, aí teve uma briga feia no departamento…

L2 – Quem foi? Foi a C?

L1 – Ah… **eu conto o milagre mas não conto o santo**!

Afirmar um princípio de conduta significa dar a razão da recusa – e, nesse sentido, essa estratégia se aparenta à estratégia C – com a diferença, neste caso, de que não se trata de uma desculpa. Ao mesmo tempo, essa estratégia serve para indicar, de

maneira indireta, que a pergunta do interlocutor for "indiscreta", e que é por isso que L1 não responde.

2.8. Tentativa de esquiva (estratégia H)

Como mostra a Figura 3, a tentativa de esquivar-se pode conhecer diferentes realizações. É o que veremos em seguida.

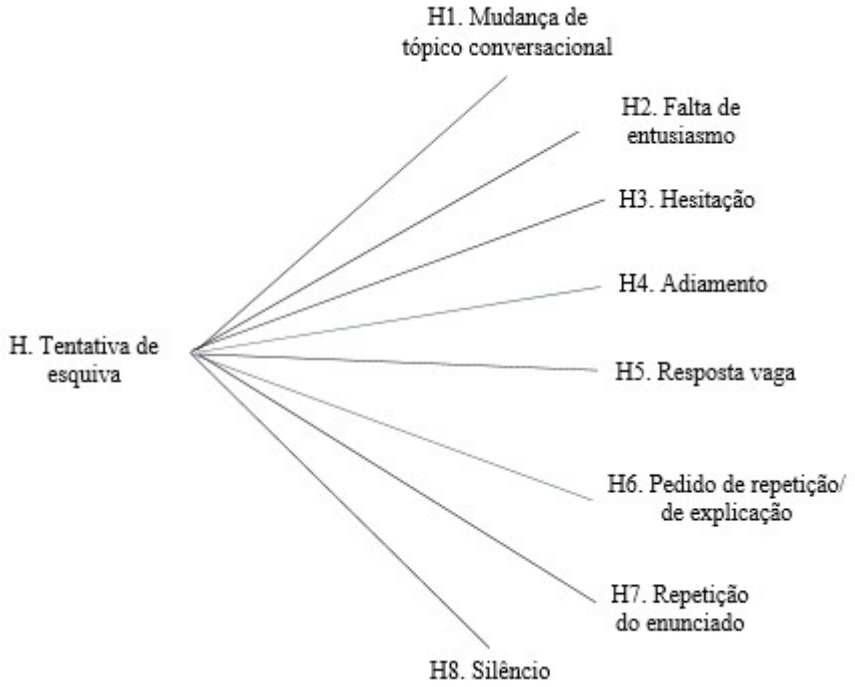


Figura 3: Estratégia H – Tentativa de esquiva

2.8.1 Mudança de tópico conversacional (estratégia H1)

(9) L1 – Você podia me emprestar x reais?

L2 – **Ãh… Lembra aquele amigo meu, o P? Pois é, a mulher dele ganhou neném no mês passado.**

Na medida em que essa estratégia ignora completamente o ato de pedido de L2, mudar de tópico conversacional equivale a um "não curto e grosso". Essa estratégia é geralmente utilizada entre interlocutores que têm uma relação bastante próxima (amigos

íntimos ou membros de uma mesma família) ou entre aqueles em que há uma relação de poder desequilibrada (L2 ocupando, evidentemente, a posição de maior poder).

2.8.2. Falta de entusiasmo (estratégia H2)

(10) L1 – J, a gente precisa falar com o S, assim não dá pra continuar. Você vem comigo?
L2 (a) – **Vou sim, claro.**
L2 (b) – **O que é que você não me pede sorrindo que eu não faço chorando?**

Se, do ponto de vista formal, a falta de entusiasmo equivale a uma aceitação, do ponto de vista pragmático trata-se, no mínimo, de uma "aceitação forçada". Como mostra a resposta (L2b), o português codificou uma fórmula para esse tipo de resposta.

2.8.3. Hesitação (estratégia H3)

(11) L1 – R, eu preciso te pedir um favor…
L2 – **Hm… Quer dizer que… bom…** diga!

Também a hesitação pode ser vista como uma "aceitação forçada", por indicar o estado de espírito pouco favorável de L2, mesmo se, do ponto de vista formal, equivale a uma aceitação. Veja-se, além disso, que em certos casos o pedido não precisa ser feito para ser recusado.

2.8.4. Adiamento (estratégia H4)

[L1 e L2 são irmãs]

(12) L1 – S, cê sabe que o meu namorado tá vindo pra cá, pra ficar um mês aqui, né? Então, cê não podia emprestar a sua casa pra gente, por uns dias? Cê fica na casa da mãe [que fica ao lado].

L2 (a) – **Vou pensar.**

L2 (b) – Hm… **posso responder mais tarde?**

Como ocorre com a falta de entusiasmo, também no caso do adiamento encontramos respostas codificadas: em português, dizer "vou pensar" ou pedir para responder mais tarde equivalem a uma resposta negativa.

2.8.5. Resposta vaga (estratégia H5)

(13) [por e-mail]

L1 – Professora, eu queria saber se posso me candidatar para tutor esse ano de novo. Mas, como no ano passado, só vou poder ficar no primeiro semestre, porque tenho estágio no segundo.

L2 – Claro, D. **Todas as candidaturas são bem vindas**.

Responder de maneira vaga a um pedido preciso significa, como se vê, recusar. É o que mostra a reação de L1, que não somente não respondeu à mensagem de L2, como também não se candidatou.

2.8.6. Pedido de repetição ou de explicação (estratégia H6)

(14) L1 – Cê já corrigiu as provas? Eu precisava que você mandasse as notas pra hoje à noite.

L2 – Desculpa, **você pode repetir?** Eu não entendi o que você disse.

Pedir para repetir o enunciado é mais do que simplesmente não responder ao pedido: é, ao mesmo tempo, desencorajar L1. Em casos como esse, é comum uma resposta do tipo "eu pergunto depois" ou "deixa pra lá", por parte de L1.

2.8.7. Repetição do enunciado (estratégia H7)

(15) L1 – O ensaio do grupo é hoje às quatro. Cê não esqueceu, não, né?
L2 – **Às quatro?**
L1 – Você, hein?

Na medida em que não constitui uma resposta direta, a repetição do enunciado ou de parte do enunciado do interlocutor é interpretada como uma resposta negativa, como mostra a reação de L1, que equivale a uma crítica e marca seu desagrado com relação à resposta/ao comportamento de L2.

2.8.8. Silêncio (estratégia H8)

(16) [chat por Skype]
L1 – Quando é que você vai arrumar um namorado novo?
L2 – **…**
[a troca continua, sobre outros tópicos]
L1 – [Dez minutos depois] Por que você não me respondeu? Eu não mereço uma resposta?
L2 – Você merece uma resposta, tanto que eu continuei conversando com você. É a sua pergunta que não merece resposta.

Em nosso corpus, somente encontramos esse tipo de estratégia em exemplos escritos (e-mail, SMS, chat). De nosso ponto de vista, isso se explica pelo fato de que o silêncio, na interação em face a face, é considerado como muito agressivo – mais agressivo, até, do que uma mudança de tópico (que também ignora o enunciado do interlocutor). Apesar disso, podemos encontrar casos em que o silêncio é erigido em princípio: ver, por exemplo, o post "Perguntas indiscretas eu finjo que não escuto".[16]

2.9. Dissuasão centrada no locutor (estratégia I)

A tentativa de dissuasão do interlocutor centrada no locutor pode ser dividida em

16 Ver https://twitter.com/pefabiodemelo/status/411103294048993280. Acesso em 5 jan.2015.

três subtipos: a apresentação de uma consequência negativa, o pedido de ajuda e auto defesa, como ilustrado na Figura 4:

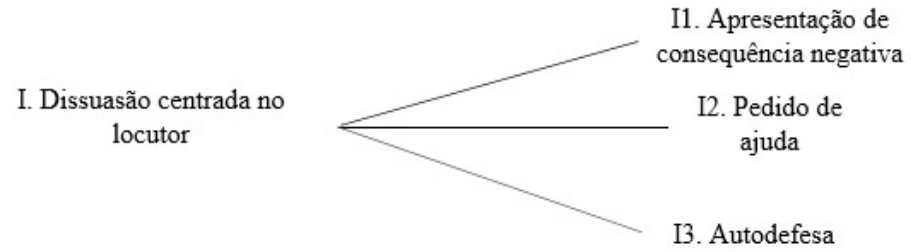


Figura 4: Estratégia I - Dissuasão centrada no locutor

2.9.1. Apresentação de consequência negativa (estratégia I1)

(17) L1 – Eu tô indo no cinema hoje à noite, com o K, e depois a gente vai naquele bar novo. Cê não quer ir com a gente?
L2 – Ih, M, eu tô de mau humor hoje. **Não vou ser boa companhia**!

Apresentar uma possível consequência negativa da aceitação do pedido, focalizando essa consequência em si mesmo, é um modo de responder negativamente sem assumir a responsabilidade pela recusa e, ao mesmo tempo, preservar a imagem do interlocutor, na medida em que essa estratégia dispensa-o da responsabilidade.

2.9.2. Pedido de ajuda (estratégia I2)

(18) L1 – Olha, vou precisar de ajuda para aplicar as provas de segunda-feira. Você pode me ajudar?
L2 – E eu vou precisar de ajuda para as provas da quarta. **Você pode me ajudar também?**

Essa estratégia assemelha-se, numa larga medida, à estratégia F (aceitação condicional), pois o pedido de ajuda de L2 pode ser interpretado como equivalente de "aceito o seu pedido de ajuda se você aceitar o meu".

2.9.3. Autodefesa (estratégia I3)

(19) L1 – (…) a gente tem que entregar o projeto na sexta à tarde. Você pode ler o texto pra amanhã?
L2 – Olha, G, **mais do que eu tô fazendo não dá**!

Ao autodefender-se, o locutor não somente recusa o pedido do interlocutor, mas também indica que esse pedido é "abusivo" e revela considerá-lo como uma acusação. Uma possível consequência desse tipo de estratégia é a abertura de um conflito entre os interlocutores.

2.10. Aceitação formal (estratégia J)

(20) L1 – Você leu o e-mail que eu mandei? Preciso de uma resposta logo…
L2 – Li, sim, **vou responder logo**.

Essa estratégia tem um certo parentesco com a estratégia H2 (falta de entusiasmo) mas, mais particularmente, com a estratégia H4 (adiamento). Sua particularidade, no entanto, reside no fato de que o pedido de adiamento se dá de maneira indireta.

2.11. Dissuasão centrada no interlocutor (estratégia K)

A dissuasão centrada no interlocutor compreende três subtipos: a ameaça, a culpabilização e a crítica, esta última com dois subtipos: a crítica ao interlocutor e a crítica ao pedido, como se vê na Figura 5:

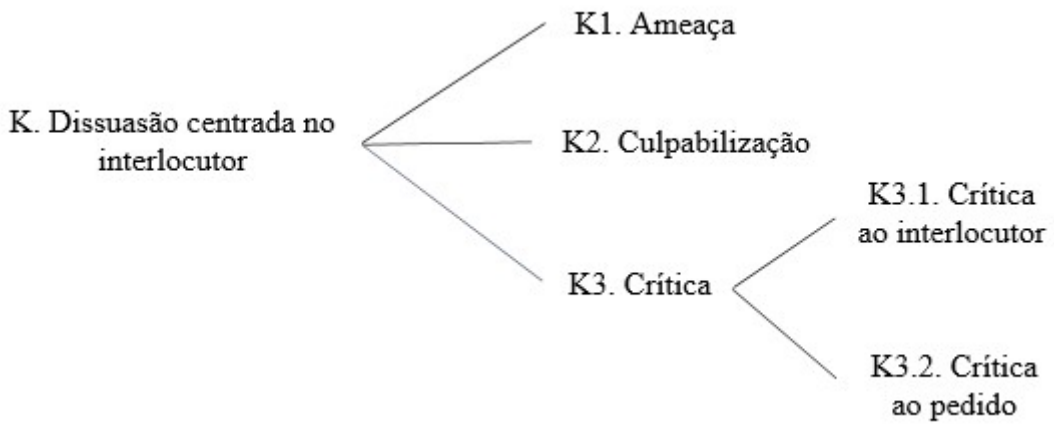


Figura 5: Estratégia K – Dissuasão centrada no interlocutor

2.11.1. Ameaça (estratégia K1)

(21) L1 – Você tem que voltar a falar com o JP, vocês não podem continuar brigados assim!

L2 – Olha, W, se você fizer isso, **eu vou brigar é com você!**

Sendo um ato socialmente reprovado, a ameaça tem por consequência principal, geralmente, o estremecimento das relações entre os interlocutores. Note-se, além disso, que uma ameaça pode não somente provocar o abandono do pedido pelo locutor que o fez, mas também que só pode ser utilizada numa relação de poder desequilibrada.

2.11.2. Culpabilização (estratégia K2)

(22) [por e-mail]

L1 – Caso vc esteja de acordo, eu saindo daqui de R a résidance me devolve o cheque caução que vc fez de xxx euros (lembra?). Ajudaria muito se eu pudesse depositar o cheque em minha conta, porque eu tenho que deixar nnn euros de uma só vez nesse novo aluguel (...).

L2 – Com relação ao cheque, confesso que não contava usá-lo (...). As minhas finanças estão meio apertadas (...) **Se esse cheque fosse**

descontado agora, sem que eu pudesse repor (...), **ficaria ainda mais apertado**. Sinto muito.

Culpabilizar o interlocutor, além de constituir uma recusa indireta, é uma maneira de fazê-lo desistir do pedido. A ameaça pode, evidentemente, acompanhar uma recusa direta, situação que não será examinada neste trabalho.

2.11.3. Crítica ao interlocutor (estratégia K3.1)

(23) L1 – Eu queria dar um sex toy de presente de aniversário para a M. Você me ajuda a escolher?
L2 – Ah, J, **você tem sempre umas ideias esquisitas**, né?

A crítica ao interlocutor somente pode ser utilizada em casos em que o poder entre os interlocutores não é compartilhado de maneira equilibrada.

2.11.4. Crítica ao pedido (estratégia K3.2)

(24) [Num fórum de discussão sobre música][17]
L1 – [Você pode me explicar] como surgiram os grandes riffs?
L2 – **precisa mesmo responder isso?**

Assim como no caso da estratégia anterior, a crítica ao pedido somente ocorre nos casos em que há desequilíbrio na relação de poder entre os interlocutores, não somente porque criticar é uma ameaça às imagens públicas de ambos os interlocutores – e, nesse sentido, criticar é infringir uma norma social –, mas principalmente porque somente critica (em todo o caso, somente critica abertamente) aquele que se encontra em posição superior.

2.12. Solução alternativa centrada no interlocutor (estratégia L)

(25) L1 – Eu precisava ir no shopping rapidinho, na cidade tá tudo fechado. Dá

17 Ver http://forum.cifraclub.com.br/forum/3/249460/p1. Acesso em 8 out.2015.

pra você me levar?

L2 – **Você não pode ir de ônibus?**

Apresentar uma solução alternativa centrada no interlocutor constitui também uma estratégia que somente pode ser utilizada nos casos em que a relação de poder entre os interlocutores é desequilibrada, pois utilizar essa estratégia equivale a fazer recair sobre aquele que fez o pedido a responsabilidade de encontrar (sozinho) uma solução para seu problema.

3. Considerações finais

Ao termo desta exposição, gostaríamos de chamar a atenção para alguns pontos que aparecem em filigrana em nosso trabalho. O primeiro deles diz respeito ao fato de que, sendo esta uma abordagem inicial do tema, a própria nomenclatura e a classificação aqui apresentadas devem ser revistas e afinadas. É o caso, por exemplo, das estratégias I1 ("apresentação de uma consequência negativa") e K1 ("ameaça"): devem ser consideradas como estratégias diferentes ou reunidas numa mesma estratégia? Um argumento em favor desta última solução seria o fato de que uma ameaça constitui um ato de fala em que o locutor se compromete a realizar um prejuízo futuro para o interlocutor (Searle, 1979), e que a apresentação de uma consequência negativa pode constituir uma ameaça, como mostra a comparação entre (26) e (27):

(26) L1 – Eu queria que você fosse meu professor de português. Eu vou para o Brasil e você é brasileiro!

L2 – Falem com a chefe do departamento. [Olha para a chefe do departamento] Mas **atenção: ela é muito brava.**

(27) L1 – Eu queria "raptar" o M e levar ele pra passear. Ele anda trabalhando demais. Você não quer vir comigo?

L2 – Hm… **isso não vai dar certo!** Ele não gosta de surpresas.

O que nos permite, até o momento, considerar que se trata de duas estratégias diferentes é o fato de que o ato de ameaça é sempre centrado no interlocutor, enquanto uma consequência negativa pode não ser.

De modo semelhante, a diferença entre "razão" e "explicação", ambas reunidas sob a etiqueta de "desculpa" (estratégia C – expressão de impossibilidade) mereceria

uma análise mais fina, que verifique se se trata de uma única estratégia ou se há argumentos que indiquem se tratar de duas estratégias diferentes.

Também é preciso ressaltar que muitas das respostas negativas – principalmente na categoria "esquiva" (estratégia H) – correspondem a aceitações formais, o que mostra que a recusa pura e simples é, de fato, a mais rara das estratégias, devido às consequências que pode ter para as relações entre os interlocutores.

O terceiro ponto que merece destaque – e que indica um rumo futuro para este trabalho – é o fato de que, embora tenhamos apresentado as estratégias separadamente, na realidade é muito frequente que mais de uma estratégia seja utilizada para recusar – o que mostra a dificuldade em recusar e mostra, ao mesmo tempo, que a recusa corresponde à definição de *ato de fala complexo* (ou de *evento comunicativo*) que apresentamos no início desta exposição, pois cada estratégia corresponde a um ato de fala diferente.

O quarto ponto que merece ser aprofundado diz respeito às reações às recusas, pois somente a resposta do locutor que recebeu uma resposta negativa a seu pedido, convite, proposta ou sugestão é que permite saber de que modo a estratégia foi interpretada (ver os exemplos (7) e (13)).

O quinto ponto que mereceria uma investigação mais afinada e aprofundada é o fato de que algumas respostas correspondem a fórmulas, isto é, combinações pré-existentes, prontas para serem utilizadas em certas situações (ver a resposta L2b, do exemplo (10) e L2a, do exemplo (12)).

Do mesmo modo, a questão das relações de poder entre os interlocutores é um ponto que foi abordado apenas de passagem, mas que deve ser aprofundado. Como vimos, em muitos casos a relação de poder é um elemento determinante na escolha da estratégia por aquele que recusa, já que algumas formas de recusa correspondem a uma séria ameaça às imagens de ambos os interlocutores, sendo, ao mesmo tempo, demonstrações de poder. É o caso, por exemplo, do silêncio, estratégia que nos leva a abordar o sétimo ponto que gostaríamos de destacar: a escolha de um *corpus* tanto falado quanto escrito foi o que nos permitiu encontrar exemplos em que essa estratégia é utilizada. De fato, nas situações de comunicação síncrona, em face a face, o silêncio parece ser evitado, sem dúvida por ser considerado como ainda mais descortês do que uma recusa direta.

Também não abordamos suficientemente a questão das possíveis combinações entre as diferentes estratégias. Mas esse, assim como os demais pontos que acabamos de mencionar, são temas para próximos trabalhos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Albuquerque, Adriana F. de S. 2003. *A construção dos atos de negar em entrevistas televisivas: uma abordagem interdisciplinar do fenômeno em PLE*. Tese de Doutorado. Rio de Janeiro: Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

Beebe, L. M., Takahashi, T., & Uliss-Weltz, R. 1990. Pragmatic transfer in ESL refusals. In: Scarcella, R., Andersen, E. & Krashen, S. D. (Eds.). *On the Development of Communicative Competence in a Second Language*. New York: Newbury House, p. 55-73.

Center for Advanced Research on Language Acquisition (CARLA). 2015. American Refusals. In: CARLA. *Description of Speech Acts: Refusals*. Minneapolis: University of Minnesota. Disponível em: http://www.carla.umn.edu/speechacts/refusals/structure.html. Acesso em 17 mar.2015.

Brown, P. & Levinson, S. 1978. Universals of Language Usage: Politeness Phenomena. In: Goody, E. N. (ed.) *Questions and Politeness Strategies in Social Interaction*. Cambridge: Cambridge University Press, p. 56-289.

_____. 1987. *Politeness: Some universal in language use*. Cambridge: Cambridge University Press.

Goffman, Erwin. 1955 On Face-Work: An analysis of ritual elements in social interaction. *Psychiatry: Journal of Interpersonal Relations* 18(3), pp. 213-231 [reimpresso em *Interaction Ritual: Essays on Face-to-Face Behavior*. New York: Doubleday Anchor, 1967; London: Allen Lane, 1972, p. 5-46].

Haverkate, H. 1984. *Speech acts, speakers and hearers. Reference and referential strategies in Spanish***.** Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.

Kerbrat-Orecchioni, Catherine. 1994. *Les interactions verbales. Tome 3: Variations culturelles et échanges rituels*. Paris: Armand Colin.

_____. 1996. *La conversation*. Paris: Seuil.

Murphy, B. & Neu, J. 1996. My Grade's Too Low: The Speech Act Set of Complaining. In: Gass, S. M. & Neu, J. (eds.) *Speech acts across cultures: Challenges to communication in a second language*. Berlin: Mouton de Gruyter, p. 191-216.

Scollon, R. & Scollon, S. W. 2001. *Intercultural Communication: A Discourse Approach*. Oxford (UK): Blackwell Publishers.

Searle, John R. 1969. *Speech acts. An essay in the philosophy of language*. Cambridge: Cambridge University Press.

_____. 1976. A classification of illocutionary acts. *Language in society* 5, p. 1-23.

_____. 1979. *Expression and Meaning: Studies in the Theory of Speech Acts*. New York: Cambridge University Press.

Stalpers, J. 1995. The expression of disagreement. In: Ehlich, K. & Wagner, J. (Eds.) *The Discourse of Business Negotiation*. New York: Mouton de Gruyter, p. 275-290.

Tanck, S. 2004. Speech act sets of refusal and complaint: A comparison of native and non-native English speakers' production. *TESOL Working Papers*, 4 (2), p. 1-22.

SIMPÓSIO 15

LINGUÍSTICA HISTÓRICA E ONOMÁSTICA: LÍNGUAS ROMÂNICAS, LÍNGUAS INDÍGENAS E LÍNGUAS DE SINAIS

COORDENADORES

Maria Suelí de Aguiar
(Universidade Federal de Goiás)

Maria Célia Dias de Castro
(Universidade Estadual do Maranhão)

De volta ao futuro da língua portuguesa.
Atas do V SIMELP - Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa
Simpósio 15 - Linguística histórica e onomástica: línguas românicas, línguas indígenas e línguas de sinais, 371-390
ISBN 978-88-8305-127-2
DOI 10.1285/i9788883051272p371
http://siba-ese.unisalento.it, © 2017 Università del Salento

UM OLHAR ONOMÁSTICO AOS NOMES DE ALGUNS SANTOS CATÓLICOS

Maria Suelí de AGUIAR[1]

RESUMO
Estudo que reúne análise de alguns hagiônimos no que se refere a sua etimologia, sua história de implantação devotiva relacionada à colonização de Goiás e sua propagação no meio do povo enquanto representação de padroeiro e antropônimos. Nessa análise, aponta-se a importância de conhecer a história dos santos e reconhecer suas intercessões que muitas vezes estão ligadas ao seu próprio nome. Um dos propósitos deste estudo é evidenciar que o hagiônimo muitas vezes revela a história do santo e do lugar em que vivem seus devotos. Importa chamar a atenção ao fato de que muito dos fiéis não relacionam o nome do santo à causa de devoção, como mostraram as pesquisas feitas no projeto "A linguística e colonização de Goiás". Os pontos abordados etimologicamente são os hagiônimos como *santo*, *Deus*, *anjo*, *Jesus Cristo*, parte dos vários títulos e nomes recebidos por *Nossa Senhora*, bem como de outros santos católicos, a saber, *São Paulo*, *São Pedro*, *Santo Antônio* e outros. Faz parte deste estudo uma amostragem econômica, social e política na ocasião das "descobertas" e fundação das cidades, no período de colonização de Goiás.

PALAVRAS-CHAVE: Hagiônimo; Religião; Economia; Política; Sagrado.

Introdução

Neste trabalho, discutem-se os hagiônimos de alguns santos verificando os processos de nomeação enquanto pessoas que, com o passar de sua vida, foram assumidas como santos para a Igreja Católica Apostólica Romana e/ou para o povo. Muitos desses nomes chamam a atenção quanto à semelhança deles com a atuação profissional da pessoa ou outro fator a ela relacionado durante sua vida, a qual passa a ter uma conotação simbólica para os seus devotos.

1Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística – UFG – Faculdade de Letras – Departamento de Linguística. Caixa Postal 131 – Campus II (Samambaia) – CEP 74.001-970 – Goiânia – Goiás – Brasil. aguiarmarias@gmail.com.

Importa relatar que esse estudo foi resultado de parte de uma pesquisa maior do projeto "A linguística e a história de colonização de Goiás". O foco central aqui é tratar dos hagiônimos de alguns santos cultuados pelo povo Brasileiro, enfatizando Nossa Senhora e alguns de seus nomes mais conhecidos nos estados de Goiás, Tocantins, Minas Gerais e São Paulo. Em consequência desse estudo, fez-se necessário incluir e analisar, etimologicamente, outros termos ligados ao sagrado como *santo*, *Deus*, *anjo* e *arcanjo*.

Essa pesquisa sobre os hagiônimos visa mostrar que muitas vezes o próprio nome desses santos revela as causas de por que o povo crê que na intercedência deles, mas notou-se que isso não é percebido pela maioria das pessoas, mesmo em se tratando de termos como *aparecida*, *perpétuo socorro*. O caso mais corriqueiro é o de São Expedito. Sabe-se que a ele é atribuído o título "o santo das causas urgentes" e o significado da expressão "expedito" ou "expedido", como define um pesquisado, "enviado, mandado". É entendido pelos devotos desse santo que "o pedido já foi recebido por ele e já foi mandado ao Senhor, então está resolvido". Ou seja, na crença popular, os pedidos feitos a ele são uma emergência, então, por intermédio dele, esses pedidos serão atendidos e com rapidez.

Outra motivação que fez com que se trabalhasse este tema foi a quantidade de nomes e títulos atribuídos a Nossa Senhora, que é assumida como sendo várias santas, na hora de tê-la como sua santa de devoção, como se pode verificar no decorrer das entrevistas sobre a história de colonização de Goiás.

Essa discussão parte da Onomástica, mas no decorrer das análises envolve etimologia, geografia, história e outras áreas e subáreas de conhecimento que contribuem para melhor compreensão da dinâmica dos hagiônimos e do comportamento religioso do povo.

Inicia-se esta análise tratando da etimologia dos termos *santo*, *Deus*, *anjo*, *Jesus Cristo*, *Nossa Senhora* e suas variações, depois se trata de nomes de alguns santos e santas. Além da etimologia, nessa análise dos hagiônimos, investiga-se também a história de como o santo se tornou referência de santidade, por que tem tal nome, e, quando pertinente, apontam-se contextos políticos e socioeconômicos brasileiros que interferiram na escolha do santo para devoção.

O presente estudo está dividido em quatro itens básicos: Introdução; Discussão teórica; Religião, sagrado e santo; Visão política social, econômica e religiosidade brasileira; Hagiônimos; Considerações finais e Referências.

No final dessa discussão pretende-se entender o significado de alguns hagiônimos, evidenciar que Nossa Senhora é uma única santa, apontando as várias situações que fizeram com que ela recebesse diferentes nomes. Outro propósito aqui é esclarecer os processos que levam uma comunidade a cultuar determinado santo, o que muitas vezes passa a fazer parte dos festejos tradicionais do povo e influencia nos antropônimos e topônimos nacionais.

Discussão teórica

A Onomástica é parte da linguística com ligações a outras áreas de conhecimento, principalmente a História. A expressão *onomástica* vem do grego antigo ὀνομαστική que significa ato de nomear, dar nomes. O seu estudo começa no século XIX quando se ocupa em trabalhar nomes próprios analisando suas origens e formas de nomear.

A Toponímia e Antroponímia é a divisão dos estudos onomásticos. Toponímia se ocupa de estudar nomes de lugares em geral e a Antroponímia se ocupa de nomes e sobrenomes das pessoas.

O presente estudo está voltado a uma das muitas subdivisões da antroponímia que é a hagionímia, a qual se refere ao sacro ou sagrado. De modo específico, trata-se aqui dos nomes que envolvem o sagrado e dos santos e santas cristãos.

Para melhor analisá-los faz-se necessário comentar resumidamente sobre algumas das ciências que obrigatoriamente estão incluídas nestes estudos, como Linguística Histórica, Antropologia, História e outras.

Iniciamos pelo método onomasiológico, que foi se desenvolvendo a partir de alguns estudos como o de Brinkmann, em 1872, que trata do nome para *cavalo* nas línguas românicas e no inglês. Outro estudo também representativo foi o de Luigi Morandi que se ocupou das expressões italianas para “morrer” (1883). Depois, essa área de conhecimento foi-se ampliando e modificando.

A Linguística Histórica tem um papel importante nos estudos onomásticos, principalmente no que se refere à etimologia. Sabe-se que o objetivo principal da linguística histórica não é a etimologia, mas ela estuda também a história individual das

palavras. Uma etimologia exata é um produto importante para o trabalho da Linguística Histórica (Campbell, 2004).

A Antropologia estuda o homem e a humanidade, então ela contribui bastante com a presente análise dos hagiônimos por esses estarem ligados ao comportamento das pessoas e à cultura do povo. O termo *anthropos* (ἄνθρωπος) vem do grego e significa homem e *logos* (λόγος) pensamento.

A História é a ciência que estuda o homem no tempo e espaço, assim, ela é reconhecida como fundamental para se entender os hagiônimos. Essa ciência quer dizer pesquisa, conhecimento adquirido através da investigação. O termo *história* vem do grego antigo ἱστορία que é pesquisar.

Cada uma dessas áreas de conhecimentos contribui para esclarecer os mecanismos criados para reverenciar uma pessoa ou coisa que se tornou sagrado para um povo.

Entende-se que o sagrado é parte inerente ao homem enquanto cultura. Talvez os elementos sagrados se mostrem imperativos para o seu bem estar. Na sequência, discute-se o que é religião, sagrado e santo para o homem e como esse homem se relaciona com esses elementos no dia a dia.

Religião, sagrado e santo

A busca do homem pelo seu criador, ou por um ser que seja maior e mais poderoso que ele, leva-o ao que chamamos de religião. Essa busca se dá de modo diversificado devido à cultura e à geografia em que esse homem está inserido. Joseph Campbell (1994) detalha esse tema de modo muito claro na obra "O poder do mito". Sabe-se que homem modifica a natureza no decorrer do tempo e também se modifica, assim também acontece com as pessoas e o sagrado.

Está comprovado que o sagrado está presente, se não em todas, na maioria das culturas. Assim, a religião parece ser essencialmente própria do homem e esta está ligada ao sagrado.

Durkheim (1954) assume que as relações sociais, ao serem produzidas, reproduzem-se por meio de rituais e símbolos. Esses ritos e símbolos são sagrados e profanos. No entanto, não entraremos no detalhamento do profano aqui, pois importa

falar do sagrado para trabalhar a ideia de santidade e sua relação entre antropônimos e hagiônimos.

O termo *religião* vem de *re-ligare*, isso é, religar, reler com visão para o alto. Pode-se entender que a religião tem como propósito levar o ser humano a seu lugar de origem. Já o termo *sagrado* vem de *sacrato*, *sacer*, *sacra*, *sacrum*. *Sagrado* é relativo ou inerente a Deus, a uma divindade, à religião, ao culto ou aos ritos e, assim, diz respeito ao que é sacro.

As expressões *santo* e *são* aplicam-se ao que está perfeito, àquele que tem saúde. No latim *sanu*, *a*, *um* aplica-se ao que é 'são, sadio'. Por uma questão de harmonia fonética, convencionou-se usar *santo* quando o nome referente inicia-se com vogal, por exemplo, Santo André, Santo Antônio e não *São André e *São Antônio, e usar *são* quando o nome referente se inicia com consoante, São Paulo, São Pedro, e não *Santo Paulo e *Santo Pedro.

Santo é uma expressão muito antiga. Já entre os romanos se adorava um deus que chamavam de *sanctus*. Acreditava-se que ele tornava os juramentos e promessas invioláveis, além de predizer seu cumprimento. O seu nome deu-se pelo verbo *sancire*, o que é "consagrado". *Sanctus* é o particípio passado de *sancire*, aquele que deve ser respeitado acima de tudo, resultando o termo "santo".

Em termos etimológicos, o verbo *ser* gera *sunt* no latim, assim, *sanctus* "santo" (ct ~ t) entende-se "consagrado" (cum + sacrato). Observando os processos fonológicos tem-se: sacrato > sagrado (*k* ~ *g* e *t* ~ *d*); santo > sano (*nto* ~ *no*), são (san.no > san.o > sã.o > são). Esses termos remetem ao que é perfeito, ao que está além do material, ideal.

A palavra "deus" deriva do latim *dăus*, *dei* "ser supremo", em francês *dieu* no século IX-X, em espanhol *dios* no século X, em italiano *dio* no século XI. Nos séculos XII, XIII a forma era *deus*, no século XIV já se tem as formas *deos* e *dioses*. Pela religião e pela teologia, grafa-se essa palavra com inicial maiúscula, e assume-se que essa palavra é usada para tratar de um ente infinito, eterno, sobrenatural e existente por si só; sendo Ele a causa necessária e o fim último de tudo o que existe. https://pt.wikipedia.org/wiki/Deus. Acessado em janeiro de 2016.

Nas religiões primitivas, *Deus* é uma designação dada às forças ocultas, aos espíritos mais ou menos personalizados; ídolo fabricado pela mão do homem ao qual lhe presta culto e lhe atribui poderes.

Nas religiões politeístas antigas, Deus é uma divindade superior aos homens e aos gênios à qual se atribui uma influência especial nos destinos do universo. Nas

religiões monoteístas, principalmente o cristianismo, Deus é o ser supremo e criador do universo. Já no catolicismo, Deus é cada uma das três pessoas distintas em um só, Pai, Filho e Espírito Santo. Entende-se que na religião, Deus é a representação figurada de uma divindade.[2] Outra definição para o ser Deus é EU SOU O QUE SOU que vai resultar nas iniciais YHWH em hebraico, Y *eu*, H *sou*, W *o que*, H *sou*.

O termo *deus* tem origem no latim, significando divindade, deidades em geral. O português é a única língua românica neolatina que manteve o termo em sua forma nominativa original, com o sufixo do substantivo em *–us*. Isso se observa nos dados a seguir:

Italiano: Dio; Espanhol: Dios; Português: Deus; Latim: Deus; Francês: Dieu

Deus e *divus* são termos latinos e διϝος que significa divino descende do proto-indo-europeu *deiwos* que significa "brilhante/celeste". *Dyēus* se refere à divindade principal do panteão indo-europeu, cognato ao termo grego Ζευς (*zeus*).[3] Em outras línguas tem-se o termo partindo de **deiwos* e *deiHwos* pode se fazer uma lista comparativa para se aproximar da origem do termo *Deus* passando por diversas culturas. Em Sancrito = Deva; Gaulês = Devos; Lituano = Dievos; Irlandês = Dia/Dé; Germânico = Tiuz; Angl- saxão = Tiw; Nórdico Týr.

O significado da palavra deiHwos significa "luminos, brilhante" por derivar de **deiH* que é "brilhar", de onde origina o termo *dies* do latim que passa a dia; também o nome indo-europeu do deus do céu, *Dye:us*; no grego *Zeus*, latim *Ju:piter*, no indiano *Dayaus*.[4]

O termo *anjo* vem do iraniano tomado de empréstimo pelos gregos *ó ággelos*. O significado do termo é "o mensageiro", "servidores de Deus", "mediadores de Deus". Derivado de *tó euaggelion* ~ t*o evanguélion* => *o evangélio*. *Aggelein* (grego) "anunciar", *ho ággelos* "o anunciador".

Importa aqui, após o detalhamento de termos ligados ao sagrado, tratar também dos temas economia, espiritualidade e direcionamento religioso por esses, comumente estarem muito próximos entre si. Assim, na sequência, discute-se como esses temas no

2 Informações encontradas na internet no site http://ciberduvidas.iscte-iul.pt/consultorio/perguntas/a-origem-das-palavras-deus-e-diabo/28323. Acessado em 4 de outubro de 2015.
3 Informações retiradas da internet no site http://pt.wikipedia.org/wiki/Deus#Etimologia_e_uso. Acesso em 4 de outubro de 2015.
4Informações obtida na internet no site http://mitoblogos.blogspot.nl/2006/07/2-palavra-deus.html. Acessado em 07 de outubro de 2015

Brasil colônia foram se desenrolando e, ainda hoje, mostram-se corriqueiros na citada região, além de apontar que não diferente do ocorrido em outros lugares.

Visão político-social-econômica e religiosidade brasileira

A busca de espiritualidade é algo natural ao humano e normalmente essa busca resulta na escolha de uma religião. Essa escolha nem sempre é algo livre de um contexto histórico, social e político. Unido a esse contexto, muita das religiões tendem a levar as pessoas a uma fragilidade e infantilidade em nome de uma busca de "Deus", de "agradar a Deus" visando encontrar ter paz ou conforto emocional. Essa busca passa a ser uma via de mão dupla, pois, ao buscar apoio emocional, arrisca-se a perder a autonomia e muita das vezes sem questionar.

A religiosidade no Brasil colônia e sua conotação político social e econômica muitas vezes mostraram-se atreladas. É comum lugares receberem nomes de santo e sabe-se que sempre há um santo que se comemora no dia que os "conquistadores" chegavam a um local.

Segundo alguns relatos dos moradores de localidades históricas de Goiás e Tocantins, os "conquistadores" até definiam o dia de "descobrimento" para ser o dia do santo que eles desejavam e assim o escolhiam. Isso permitia que tal localidade tivesse o nome daquele santo. Esse, por sua vez, viria a ser devotado pelo povo. Assim, criava-se um festejo tradicional e ele tornava-se o santo padroeiro dessa localidade.

Importa acrescentar que fazia parte da bagagem dos "descobridores" uma imagem de santo que levavam para esse lugar que seria "descoberto". Outras vezes, buscavam ou mandavam vir uma imagem para marcarem o lugar. Esse fato passa a nortear também a religiosidade das pessoas desse lugar.

No estado de Goiás, Minas Gerais, Mato Grosso e Tocantins, tiveram como "acelerador do progresso" os bandeirantes e outros particulares vindos de São Paulo ou mesmo de Portugal. O propósito desses era buscar pedras preciosas e não o desenvolvimento da região. A maioria das cidades históricas desses estados foram criadas devido ao minério que havia na região.

No caso de Goiás e Tocantins, o direcionamento religioso é claramente constatado e confirma-se que a religião era pautada pelas pessoas que chegaram à região

e decidiram por explorá-la. Essa afirmação fica evidente ao observar-se como sugiram os povoados desses estados e as suas festividades religiosas.

Observou-se, no decorrer das pesquisas nesses estados, que a metodologia usada era quase sempre a mesma. Assim, após confirmarem que havia riquezas naturais, normalmente minérios, decidiam por explorá-los. Então, eles se fixavam na localidade com um grupo de pessoas que já os acompanhavam para trabalhar.

Cada grupo de explorador era comandado por um líder. Esse, muitas vezes, ao tomar posse do lugar doava um terreno para a construção de uma capela ou igreja. A escolha do santo a ser cultuado na localidade, como mencionado, muitas vezes já estava estabelecida por aquele que chefiava o grupo. Isso é extremamente funcional, pois, dessa forma, garantia a manutenção daquelas pessoas que vieram com ele e ainda atraia outras para a localidade.

Com o passar do tempo, muitas dessas localidades aumentaram o número populacional e tornaram-se um lugar opcional para alguns "sem opção" trabalharem. Assim, fica evidente que esses lugares reproduziram a estrutura econômica onde uns são os "donos", que são aqueles que foram para lá explorar riquezas naturais com o intuito de enriquecerem-se mais, e outros, menos abastados, que iam para lá para sobreviver e contribuir com aqueles já abastados.

Ao considerar a religiosidade como preestabelecida pelos "donos" do lugar, fica transparente que é fora de contexto um povo questionar a escolha de santo para se venerar. Isso fica mais impossível ainda quando os festejos religiosos passavam a tradicionais. Assim, as crenças do povo desses lugares davam-se com base nos símbolos religiosos preestabelecidos por aqueles que decidiram ficar ali e não pelos que tiveram que ficar ali. Isso parece natural, todavia, esses dois fatores desencadearam uma diferença socioeconômica muito grande. E, com o passar do tempo, essa situação vai se reforçando até todos dali considerarem também natural essa dominação econômica, social e política. Acredita-se que os símbolos religiosos, não só podem direcionar a crença da localidade e região, mas também podem pautar o comportamento dos que vivem ali.

Hoornaert et al. (1974) diz que

> Na realidade o cristianismo católico é um elemento característico e caracterizante da sociedade na qual vivemos e só conseguiremos entender claramente a cultura cristã que nos foi legada pelo passado se estudarmos como ela funciona no conjunto da vida no Brasil português, quais foram as

> articulações com elementos de ordem econômca, política ou social. (Hoornaert, 1974, *apud* Matos, 2011:314).

As pessoas de cidades históricas fundadas ou não por bandeirantes que pesquisamos disseram que seu santo protetor passou a sê-lo a partir das informações de seus avós ou parentes que, por sua vez, tinham por base o santo padroeiro da localidade em que viveram. Muitas vezes, eles são também os nomes das cidades, os hagiotopônimos.

Com essa informação, pode-se verificar que o povo geralmente segue seus santos de modo tradicional. Então, vê-se como relevante discutir o significado do nome dos santos (hagiônimos) e suas histórias apoiadas em estudos teológicos, etimológicos, religiosos e outros. Durante as pesquisas, pode-se aumentar a curiosidade nas pessoas sobre os hagiônimos e levá-las a uma determinada satisfação quando informadas de algumas particularidades reveladas nesse tipo de estudo que segue.

Hagiônimo

Para abordar os nomes dos santos, os hagiônimos, importa analisar o nome mais reverenciado pelos cristãos, *Jesus Cristo*, que revela algumas novidades que os estudos teológicos trazem de modo científico. Em seguida, trata-se dos hagiônimos relacionados a Nossa Senhora, depois dos de outros santos, incluindo, Padre Cícero, pela grande influência que este teve e tem no Nordeste e no Brasil. Isso acontece mesmo este não sendo canonizado pela Igreja Católica Apostólica Romana.

a. Jesus Cristo

O nome *Jesus* em latim é *Iesus*, *Iesous* em grego. Em hebraico *Yeshua* significando "salvador"[5]. *Josué* era um nome comum entre os judeus. *Yeshua* e sua versão tardia é *Yehoshua,* com adaptação resultou em *Josué*.

O termo *Cristo* em grego *Khistos* significa "o ungido", *Khistós* do grego clássico "coberto de óleo", "untado", "algo espalhado na pele", neste caso era óleo. A expressão *cristo* era escrito *Xto* [ic.tyó] que significa "peixe"[6]. Em grego "Ichths" era usado como um signo secreto pelos cristãos entre os pagãos. "ICHTHS" correspondem a Iesous

5 Em http://etimologias.dechile.net/?Jesus. Acesso em 15/09/2015
6 Em http://hridiomas.com.br/origem-da-palavra-peixe/. Acesso em 12 de novembro de 2015

Christòs Hyos Soter, (Jesus Cristos Filho de Deus, Salvador). *Cristo* é referente a um título, messias. Em hebraico é *mashiah* de *mashah* que é messias, que por sua vez significa untar, ungir, também encontra a tradução "aquele que foi ungido com azeite para ser declarado rei"[7].

Muito antes da época de Jesus, uma pessoa, para se apresentar à divindade, deveria "estar limpo". Isso quer dizer que se fazia uma limpeza corporal refinada na pele da pessoa. Essa limpeza era feita passando-se óleos finos na pele, depois o retirava com um instrumento de metal recurvo. Depois disso, a pessoa estava "limpa", "untada", "ungida".

b. Anjos

Os textos apresentam de forma mesclada quando tratam de anjos e arcanjos. Pelos textos bíblicos, são apresentados três anjos e um arcanjo que são Samuel, Rafael e Gabriel e o arcanjo, Miguel. Já nos textos apócritos são citados sete anjos, além dos três mencionados têm mais quatro que são Uriel, Sealtiel, Jehudiel, e Barachiel.

Vale ressaltar que em textos gerais falam como arcanjos todos os anjos. Mas pela Igreja, só Miguel é arcanjo e os demais são anjos. Seguem a etimologia dos nomes dos três anjos:

Samuel (Hebraico) *Shamah* – verbo ouvir, "o que escuta (o Senhor) Deus";
Rafael (Hebraico) "r" e "f" significa curar/sarar, "medicina de Deus";
Gabriel (Hebraico) significa força, "quem está na força de Deus";

Os anjos todos tem o final *el,* que em hebraico significa estar pelo Senhor, com o Senhor e no Senhor. "El" é "Senhor", nome de deus semítico, usado para anjo e arcanjo enquanto "ser do Senhor". Assim, *Uriel* em hebraico é אוּרִיאֵל, *Uriʾel*, em hebraico tiberiano *ʾÛrîʾēl* "chama de Deus" ou "Deus é luz" (Born, 1977:74).

De modo mais detalhado, apresentamos um estudo de um dos quatro hagiônimos de anjos citados nos textos apócritos, a título de curiosidade, por ele ser um antropônimo de uma celebridade muito conhecida. Entretanto, esse hagiônimo é tão raramente usado como antropônimo quanto os demais. Então, só a título de ilustração, apresenta-se o hagiônimo *Barachiel* sigificando "que tem as bençãos de Deus". Assim, têm-se:

Barachi-el ~ Barbabi-el ~ Baraq-el ~ Barak-el ~ Parachi-el ~ Varachi-el.

7 Em http://etimologias.dechile.net/?Jesus. Acesso em 7 de outubro de 2015

c. Arcanjo Miguel

Nos escritos rabínicos descrevem "(...) Miguel e seus anjos" combatendo o mal. Nos termos judaico e cristão ele é o principal dos anjos. O termo *arcanjo* é hebraico *arc-* definido como *arché* + *anjo*. *Arché* é começo, princípio e *anjo* já foi discutido anteriormente. O hagiônimo *Miguel* é analisado como *mi-* é "o que é" e "quem é". A escrita hebraica não tinha sinais de pontuação, algumas palavras traziam consigo um significado inquisitivo, como é o caso de "mi-" e *ka-* é "como", "similar".

A forma *Miguel* (Hebraico) é "quem assemelha a Deus", em português é "aquele que está na frente", "quem é de Deus" (Born, 1977:989). As várias formas encontradas são *Miguel ~ mica-el ~ mich-el ~ mika-el ~ mija-el*.

d. Santa Maria (Nossa Senhora)

Comumente se conhece Nossa Senhora por vários nomes e títulos, sendo alguns como *Ave Maria*, *Virgem Maria*, *Virgem Santíssima* e alguns outros que são relatados abaixo, mas importa dizer que na linguagem popular esses nomes sofreram transformações que os tornaram quase irreconhecíveis.

Só para ilustração, *ave ~ áfi ~ áf*; *virgem ~ víge ~ víxi ~ víx*. Essas expressões hoje já estão quase que totalmente desassociadas da origem religiosa que é voltada a Nossa Senhora, como se constata nos *bate-papos* na internet e nos diálogos entre os pesquisados e roda de jovem. Na sequência, apresentam-se alguns dos nomes e títulos que essa santa recebeu.

Só a título de constatação, o antropônimo *Maria* é, sem discussão, o nome mais comum em Goiás e no Brasil como um todo. Há uma fala de um informante que diz "Maria não é nome, é prefixo". Isso reforça a afirmação de que tal nome é abundante, e mais, que a maioria das mulheres que traz esse nome, ele é o primeiro ou o segundo, e sempre é acompanhado ou acompanha um dos vários nomes de Nossa Senhora. Por exemplo, Maria Aparecida ou Aparecida Maria.

d.1 Nossa Senhora do Rosário ou Nossa Senhora do Santo Rosário

Título recebido pela aparição de Nossa Senhora a São Domingos de Gusmão, em 1208, na igreja de Prouille, quando lhe dá o rosário. *Rosário* se refere a uma coroa de 150 rosas brancas. Daí surge o termo *terço* que representa a terça parte do rosário.

No ano de 800, os monges rezavam os cânticos religiosos (os saltérios) que são compostos de 150 salmos. Os leigos, que eram em sua maioria analfabeta, passaram a

rezar 150 Pai Nossos no lugar dos salmos. Eles usavam uma bolsa com 50 pedrinhas para rezarem. Com o passar do tempo, usaram um cordão com 50 nós e um nó maior depois dos pequenos para saberem que já haviam terminado de rezar, e o repetia três vezes, concluindo o rosário. Em 1365, fez-se uma combinação dos saltérios dividindo-o em 15 dezenas e colocando um Pai Nosso no início de cada dezena. Informções obtidas em http://www.acidigital.com/rosario/surgio.htm. Acessado em 20 de novembro de 2015.

d.2 Nossa Senhora do Rosário dos Pretos

No Brasil colônia, os negros escravos e forros (séc. XVII) passam a venerar Nossa Senhora do Rosário num altar da Sé da Bahia, em Salvador. Os negros se organizavam em grupos para se solidarizarem entre si, conhecidos por irmandades ou confrarias.

Formalmente, a Irmandade de Nossa Senhora do Rosário foi constituída em 1685. As irmandades negras eram associações religiosas leigas que promoviam "entre seus membros a partilha e a proteção recíproca." (Matos, 2011:149). Elas eram também um meio de reivindicação e proteção de seus integrantes, além de ser um espaço em que podiam viver seus cultos e se sentirem promovidos social e religiosamente.

A padroeira da população negra no Brasil é Nossa Senhora do Rosário e é celebrada através das congadas. Nesse evento, eles se vestem de reis e rainhas.

Na época passada, 1685, e ainda na atualidade, eles ostentavam o distintivo de 'irmão' e participam nas procissões dos brancos com lugar 'oficial'. Isso garantia sua igualdade perante os brancos.

No que se refere ao uso do hagiônimo *Rosário* para antropônimo, sabe-se que é muito usado na região de Goiás. No entanto, chama a atenção para um fato: quase todas as mulheres que têm esse nome, e de faixa etária de 55 anos de idade para abaixo, demonstram não gostar de seu nome. Elas, então, omitem-no assumindo um apelido, ou só se apresentam como *Maria*.

d.3 Nossa Senhora do Carmo ou Nossa Senhora do Monte Carmelo

Esse hagiônimo surge quando um convento é construído em homenagem a Nossa Senhora no Monte Carmelo, em Israel. A característica dela é a devoção ao escapulário que teve início com São Simão Stock, entre os anos 1230-1250, quando Nossa Senhora deu um escapulário para esses religiosos que moravam no convento

usarem para se defenderem. “Escapulário” vem de *scapularium* do latim tardio “que cobre as espáduas (ombro)”. http://www.basilicadocarmocampinas.org.br/origem.htm. Acessado em 20 de novembro de 2015.

Esse antropônimo é bastante comum entre as pessoas com idade acima de 50 anos. Normalmente, elas são chamadas por *Ducarmo* e demonstram aceitar ser esse seu nome naturalmente. Às vezes essas mulheres substituem *Ducarmo* por *Carmen*, mas constatou-se que, na maioria das vezes, elas até consideram honroso de assim serem chamadas. Mesmo assim, é perceptível que nenhuma das entrevistadas vê seu nome relacionado ao hagiônimo *Nossa Senhora do Carmo*.

d.4 Nossa Senhora Aparecida

A história de Nossa Senhora com o título de *Aparecida* inicia-se na segunda quinzena de outubro de 1717, quando em Guaratinguetá-SP pescadores não conseguiam pegar peixes. Estando eles já exaustos, passaram a rezar pedindo ajuda a Nossa Senhora. Então, ao laçarem a rede, pegam uma imagem de figura feminina sem a cabeça, pescam a cabeça dessa imagem quando laçam a rede novamente. Logo tentaram pescar e conseguiram pegar uma enorme quantidade de peixe.

Após esse evento no rio, ela passou a ser uma das mais veneradas santas no Brasil. Muitos milagres são atribuídos à intercessão dela, inclusive, ela é a padroeira do Brasil.

O termo “aparecida” é um hagiônimo que passou a ser muito popular no Brasil, tanto para antropônimos quanto para antropotopônimos. Esses não ficam relacionados ao verbo “aparecer”, eles são usados referindo-se exclusivamente ao hagiônimo.

Uma curiosidade é que *Maria Aparecida* é o nome feminino mais usado no Brasil, segundo o Serviço Federal de Processamento de Dados (SERPRO), na estatística de 2014.

Para o povo, esse nome remete a uma santa negra. Os não católicos que têm nome de *Aparecida* chegam a dizer “Eu detesto esse meu nome, ele me faz lembrar aquela negrinha”.

Importa chamar a atenção de que, apesar de muito conhecida pelos brasileiros, os pesquisados demonstraram não saber que a imagem é de cor negra pelo tempo que ficou perdida nas águas do rio. Os brasileiros, em sua maioria, referem-se a Nossa Senhora Aparecida como uma santa negra, mas como ela é a mãe de Jesus, deve haver a compreensão de que não pode ser de pele muito escura.

d.5 Nossa Senhora do Ó

Nossa Senhora recebe esse nome baseado na exclamação ou suspiro *oh!*. Antes era "Nossa Senhora de Expectação do Parto da Beatíssima Virgem Maria". A devoção surgiu em Toledo, na Espanha.

Esse hagiônimo só é aplicado a topônimos, como por exemplo, *Freguesia do Ó,* em São Paulo. Nossa Senhora com esse hagiônimo é devotada também nas igrejas do Nordeste, mas no estado de Goiás não se tem notícia de devoção a ela.

d.6 Nossa Senhora de Guadalupe

O nome *Guadalupe* passou a ser difundido no Brasil mais recentemente, por ela se tornar a padroeira da América de Sul. A motivação foi política e social, por ela mostrar a necessidade de repensar a realidade dos índios marginalizados da América.

Esse nome é dado a Nossa Senhora por ser o nome do lugar onde está colocada a túnica com a estampa de Nossa Senhora. Essa túnica está preservada até os dias atuais, o que chama a atenção de muitos cientistas, além da pintura que está impressa nela.

Segundo relatos históricos, em Tepeyac, no México, em 1531, um índio vê uma senhora que pede para falar para o bispo fazer uma capela para ela. Mas o bispo só acreditou nessa fala quando o índio levou umas flores que a senhora mandou para ele.

O bispo passa a acreditar na fala do índio porque as flores não eram daquela região e a túnica desse índio estava pintada com essas flores e com a imagem de Nossa Senhora. Isso deixou até mesmo o índio surpreso porque não tinha nada desenhado em sua túnica antes de estar diante do bispo.

Esse hagiônimo não foi encontrado na região centro-oeste, nem em outras regiões brasileiras. O que se sabe é que ele é mais comum entre os índios do Peru e México.

d.6 Nossa Senhora Desatadora dos Nós

Em 1700 surge a devoção na cidade de Ausburgo, na Alemanha, quando um pintor faz um quadro de 1,10 metros de largura por 1,82 metros de altura. Esse pintor se inspirou na meditação feita por um bispo de Lyon, em que faz um paralelo com o que São Paulo fala sobre Adão e Eva dizendo que "Eva, por sua desobediência, atou o nó da desgraça para o gênero humano; ao contrário, Maria, por sua obediência, o desatou!".

Esse é outro caso de hagiônimo que não passou a ser usado como topônimo e muito menos como antropônimo. Ele é muito comum denominando uma santa devotada pelo povo de Goiás e reverenciada nas igrejas da região.

d.8 Nossa Senhora do Perpétuo Socorro

Refere-se a um quadro tradicional bizantino ligeiramente modificado pelo estilo medieval. Nele está a pintura de Nossa Senhora com o menino Jesus nos braços. Ele está expressando susto e tem a sandália do pé direito arrebentada. Ele segura o polegar direito da mãe e olha para o Anjo Gabriel que está com a cruz.

Essa ilustração do quadro retrata uma história popular que se tornou uma novena bastante conhecida pelos católicos. O nome Perpétuo Socorro é relacionado ao socorro que Nossa Senhora demonstra ter dado a seu filho que passa por um apuro e representa que para sempre socorrerá também o povo.

Socorro é muito usado como antropônimo nas regiões do Norte, Nordeste e Centro-Oeste. As mulheres que receberam esse antropônimo têm por apelido *Corrinha* que normalmente faz parte do nome *Maria do Socorro*, mas é costumam omitir o *Maria* por ser muito comum.

d.10 Nossa Senhora da Penha

Um monge sonha com uma imagem enterrada em uma serra de nome *Penha*. Conta a lenda que ela foi escondida lá por ocasião de uma guerra entre franceses e muçulmanos. A montanha se chamava assim por ser uma espécie de penhasco, por isso também nomeou a imagem de Nossa Senhora. O local é chamado Penha de França, no norte da Espanha.

A imagem que o monge havia sonhado era uma senhora com um menino no colo. Com ajuda de alguns moradores da região, ele encontra a imagem e reconhece ser Maria com o menino Jesus no seu colo.

Outro hagiônimo que não está sendo usado como antropônimo, salvo alguns poucos para pessoas com idade acima de 50 anos, mas Nossa Senhora da Penha ainda é referência de festa religiosa no interior de Goiás.

e. Santos Reis

Esses santos são muito populares em Goiás e Minas Gerais se tomá-los pelos eventos que acontecem em homenagem a eles como é o caso da “Folia de Reis”.

Inclusive, há bastantes antropônimos por causa dos hagiônimos dos Santos Reis, conhecido como os reis Magnos. Na língua coloquial são *reis Mago*.

Belquior, Gaspar e *Baltazar* são os hagiônimos dos magos mencionados no evangelho de São Mateus. Segue a análise etimológica e as variações desses três hagiônimos:

Belquior ~ Belchior ~ Melquior ~ Melchior "meu Rei é luz"; no português coloquial tem-se *Belchor ~ Belchó ~ Berchor ~ Berchó ~ Brechó*.

Gaspar "aquele que vai inspecionar"; de origem persa *Kansbar* é administrador do tesouro. Esse hagiônimo em alemão é *Kaspar* e *Kasper*, em holandês encontra-se como *Caspar* e Kasper. Em português, esse antropônimo é pouco comum e quando se encontra é como *Gaspá*.

Baltazar "Deus manifesta o Rei". Origem assíria, *Bel-šarru-usur* é "Deus protege o Rei".

Esse hagiônimo é usado como antropônimo pouco popular entre os povos de Goiás, salvo em alguns casos de filhos de mineiros que vieram para Goiás e esse foi encontrado como *Batazal*. Claro que é um tipo de equívoco do escrivão que trocou o "r" por "l" e apagamento do "l".

f. São Pedro

Simão era o nome de um dos apóstolos de Jesus, mas ele passou a chamar-se *Pedro*, depois *Pedro Apóstolo* em hebraico כיפא, em grego Πέτρος, *Pétros*, "pedra", "rocha grande e maciça". Cristo muda seu nome para כיפא, *Kepha* (*Cefas* em português) em aramaico, em latim como *Petrus*, "petra" com o mesmo significado.

Esse hagiônimo é muito difundido como antropônimo em todas as regiões do Brasil. Inclusive, São Pedro é um dos santos mais populares e é um dos santos homenageados das festas juninas. Essa festa é parte do folclore nacional, que é realizada até nas escolas, além das paróquias.

g. São Benedito

O Mouro, o Africano, o Negro e também São Benedito. Nasceu na Cecília em 1524, na Itália, filho de escravos da Etiópia. Seu nome, *Benedito* vem do latim *benedictus*, *a*, *um* significa "bem dito", "louvado", particípio passado de *benedicere*.

É um santo bem venerado no interior de Goiás, mas o seu hagiônimo é encontrado como antropônimo para a geração mais antiga. Quem tem esse antropônimo

toma por apelido *Dito*, ficando na linguagem coloquial apenas *Ditu, Ditinho* ou *Binidito*. Também é usado para referir a situações difíceis, complexas, como indica a expressão "*será o binidito?*" na fala popular.

h. São Expedito

O termo "expedito" vem do latim *expeditus*, uma corruptela de *elpidius*. *Spedito* significa "enviado". Vem de "expedir", significando também mandar, enviar, despachar. Em italiano *Spedito* quer dizer despachado, o que vai ser enviado com urgência ao seu destino.

Há muitas versões sobre a história desse santo, uma delas é que ele era um militar do exército romano da infantaria ligeira; outra versão é a de que ele era responsável pela entrega de correspondências e nunca deixava de cumprir essa tarefa com rapidez. Ele era armênio e foi morto em 19 de abril de 303.

Ainda é muito usado como antropônimo no estado de Goiás e muito venerado pelos leigos. É comum encontrar muitos panfletos desse santo nos bancos das igrejas com sua oração. Isso é feito como uma forma de pagar pela graça recebida ou que está pedindo.

i. Padre Cícero

Cícero Romão Batista, brasileiro, nascido Crato no Ceará, foi sacerdote em Juazeiro do Norte, cidade também no Ceará. Ele é conhecido como *Padre Cícero* ou *Padrinho Cícero,* na fala coloquial *Padim Ciço*.

Em 1871, ele foi convidado para celebrar a missa do Galo no povoado de Juazeiro, voltando no ano seguinte, com 28 anos de idade, para ficar no povoado. A motivação de sua volta foi uma visão, ou sonho, em que ele viu Jesus Cristo e os doze apóstolos sentados numa mesa. Nesse momento, entra uma multidão de pessoas pobres e ele entendeu que essa multidão era de retirantes nordestinos. Padre Cícero disse ainda que Cristo, virando-se para essas pessoas, ordenou-o que tomasse conta delas, e assim ele o fez. Envolveu-se com os pobres e aceitou ser padrinho de cada um que lhe pedia ajuda. Por isso, ele ficou conhecido por *Padrinho Cícero*, ou seja, *Padim Ciço*.

Cícero é um antropônimo muito comum em todo o Brasil, sendo todos, sem exceção, motivados pelo nome do Padre Cícero, pois ele é assumido pelo povo como santo, independentemente da decisão da Igreja Católica.

Neto (2009) relata os milagres que ele fez em vida, sua expulsão da Igreja e a obediência dele à Igreja até sua morte, e inclui documentos em que o clero assume não aceitar os feitos do Padre Cícero. O autor diz

> A esse respeito, uma sentença historicamente atribuída a Pierre-Auguste Chevalier, o ex-reitor do Seminário da Prainha, resume toda a questão. O velho sacerdote francês, destituído do cargo desde a revolta dos seminaristas, ainda acumularia as disciplinas de moral, liturgia e direito canônico. Já praticamente cego, maltratado pelo reumatismo e por outros males da idade, Chelier era uma espécie de conselheiro informal da diocese. Para ele, sobre aquele assunto de hóstias que sangravam e se transformavam em carne em pleno Cariri, só uma coisa podia ser dada como certa: Nosso Senhor não iria deixar a Europa para fazer milagres no Brasil. (Neto, 2009:108).

Essa discussão aparece no capítulo 5, onde o autor discute esse tema "Bispo decreta investigação: Deus sairia da Europa para fazer milagre no Agreste?", instigando ao questionamento de que o Senhor se interessaria por aqueles que já são assumidos "bem sucedidos" no mundo.

j. São Paulo

São Paulo era *Saulo*, em hebraico *Sha'ul*, em grego antigo *Saul*, *Saulos* nome relacionado ao rei Saul, rei de Israel que foi sucedido pelo rei Davi da tribo de Judá. *Saulus* significa descendência ligada ao rei Saul e *Paulus* significa o menor. Em grego *paulos*, em latim *paulus* ou *paullus* que significa baixo, curto.

Das várias versões dessa mudança, uma delas é a de que ele desejou se distanciar da história do Rei Saul, que perseguiu Davi. Depois de conhecer Jesus Cristo, entendeu que ele é muito pequeno.

Esse hagiônimo é sempre usado como antropônimo. Ele se refere a um santo muito venerado pela igreja e pelos fieis. Esse é um hagiônimo extremamente respeitado em toda a região Centro-Oeste, Norte e Sudeste.

Considerações finais

Estudar alguns dos hagiônimos mais comuns em Goiás e no Brasil exigiu a inclusão de termos relacionados ao sagrado e discutir o contexto religioso no Brasil

colônia. Os termos incluídos neste estudo são alguns daqueles mais usados pelo catolicismo. Eles são *santo*, *Deus*, *anjo*, *Jesus Cristo* e outros.

Os hagiônimos foram analisados etimológica e historicamente. Constatou-se que muitos deles têm um significado interiorizado à expressão, por exemplo, São Paulo "o menor de todos", São Pedro "pedra", *Cristo* "ungido" e outros. No que se refere a expressão para se referir a Deus, viu-se que são várias, uma delas é YHWH uma abreviatura do hebraico Y *eu* H *sou* W *o que* H *sou*.

Quanto ao hagiônimo *Nossa Senhora*, ele se manifesta de muitas formas. O processo mais comum é receber acréscimo de um topônimo, por exemplo, *Nossa Senhora de Fátima*, *da Penha*, *de Lourdes* e outros.

Há casos bem numerosos de acréscimo ao hagiônimo Nossa Senhora, expressões outras como *da Boa Morte*, *do Perpétuo Socorro*, *do Oh!*, *das Graças*, *Aparecida*, *Auxiliadora* e outros. Há também outras expressões acrescentadas a esse hagiônimo como *do Rosário*, *da Medalha Milagrosa*, *Desatadora dos Nós* e assim por diante.

Durante as pesquisas sobre a colonização do Brasil, em específico, sobre os estados de Goiás e Tocantins, compreendeu-se que dos hagiônimos tomados por antropônimos no passado, poucos sobreviveram ao tempo. Assim, apesar de haver constatado o direcionamento da religiosidade dos lugares colonizados, confirmou-se que a cada dia esse acontecimento vem, naturalmente, se enfraquecendo. Nos últimos anos, nota-se um descarte de algumas tradições quanto ao processo de nomear como o enfraquecimento dos hagiônimos em tornarem-se topônimos.

O relevante desse estudo foi a constatação de que a maturidade do povo leva a mudanças irreversíveis em várias situações, por exemplo, na aceitação de topônimos e mudanças de antropônimos. Isso se confirma pela preferência de um antropônimo em detrimento de outros para seus filhos e na omissão do próprio nome substituindo-o por um apelido. Inclusive, alguns casos de aparente hagiônimo. Por exemplo, o aeroporto de Goiânia se chama *Santa Genoveva* por pedido do dono do terreno que ao tê-lo doado para tal fim fez a exigência que colocassem o nome de sua mãe, que era *Genoveva*.

Essas e outras afirmações pautam-se nas pesquisas feitas na região que levaram os pesquisados a repensarem o processo de criação de povoados e cidades nos estados de Goiás e Tocantins.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Born, A. Van Den. 1977. *Dicionário enciclopédico da bíblia*. Rio de Janeiro: Vozes Ltda.

Brito, A. N. 2003. *Nomes próprios*: semântica e ontologia. Brasília: Editora Universidade de Brasília.

Campbell, L. 2004. *Historical Linguistics*: an introduction. Cambridge. The MIT Press.

Campbell, J. 1990. *O poder do mito*. São Paulo: Palas Athena.

Dick, M. V. P. A. 1992. *Toponímia e Antroponímia no Brasil*: coletânea de estudos. 3ed. São Paulo: FFL/USP.

Hamilton, Peter (Ed.). 1995. *Durkheim*: Critical assessments. Second Series, v.6. London, New York: Routledge.

Hoornaert, E. 1974. *Formação do catolicismo brasileiro*. Rio de Janeiro: Vozes.

Neto, L. 2009. *Padre Cícero*: fé e guerra no sertão. São Paulo: Companhia das Letras.

Matos, H. 2011. *Nossa história*: 500 anos de presença da Igreja Católica no Brasil. t.1. Período Colonial. 3.ed. São Paulo: Paulinas.

http://hridiomas.com.br/origem-da-palavra-peixe/ <Acesso em 12 de novembro de 2015>

https://www.google.com.br/webhp?sourceid=chrome-instant&ion=1&espv=2&ie=UTF-8#q=lagol%C3%A2ndia+go <Acesso em 1 de setembro de 2015>

http://santo.cancaonova.com/santo/martirio-de-sao-joao-batista-o-ultimo-e-maior-dos-profetas/ <dia 1 de setembro de 2015>

https://www.google.com.br/webhp?sourceid=chrome-instant&ion=1&espv=2&ie=UTF-8#q=padrinho+cicero+juazeiro

https://www.google.com.br/webhp?sourceid=chrome-instant&ion=1&espv=2&ie=UTF-8#q=s%C3%A3o+expedito

https://pt.wikipedia.org/wiki/Paulo_de_Tarso <dia 1 de setembro de 2015>

http://www.basilicadocarmocampinas.org.br/origem.htm

De volta ao futuro da língua portuguesa.
Atas do V SIMELP - Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa
Simpósio 15 - Linguística histórica e onomástica: línguas românicas, línguas indígenas e línguas de sinais, 391-410
ISBN 978-88-8305-127-2
DOI 10.1285/i9788883051272p391
http://siba-ese.unisalento.it, © 2017 Università del Salento

GRAUS DE MOTIVAÇÃO E TOPONÍMIA MARANHENSE

Maria Célia Dias de CASTRO[8]

RESUMO
Os estudos sobre a motivação são bastante remotos. Mais recentemente, há a noção proposta por Saussure (1916) que assegura que não existe língua em que nada seja imotivado, assim como não existe língua em que tudo seja motivado. A motivação, para Guiraud (1986), é um dos caracteres fundamentais da palavra, e está dividida em duas classificações: interna, quando tem a fonte dentro do sistema linguístico, como a motivação morfológica *banana* > *bananeira*; e externa, quando tem como fonte uma relação entre a coisa significada e a forma linguística: fazenda *Brejo da Onça*. Segundo Biderman (1998), nomear é utilizar palavras para designar os referentes extralinguísticos, atividade essa resultante de um processo de categorização específico do homem. Neves (2004) afirma que há relação entre as categorias linguísticas e as categorias cognitivas, do que decorre uma relação indicial, icônica ou simbólica mediando esses sistemas. Na análise do trabalho de Castro (2012), Solís Fonseca (2012) afirma que ali aparece claramente uma noção de gradação da motivação. Com base nesses pressupostos, este trabalho visa discutir sobre graus de motivação na nomeação dos lugares maranhenses; propomos um princípio de regularidade bastante motivado com graus de motivação para os topônimos, em que essa motivação tem a ver com relações de semelhança, contiguidade e relações simbólicas. A metodologia parte da análise semântica de topônimos maranhenses e tenta perceber essa gradação. Os resultados demonstram que os topônimos representam prototipicamente diferentes esses graus de motivação e que sua grande variedade de classes reflete a complexidade conceptual desse conjunto de nomes próprios.

PALAVRAS-CHAVE: Graus de Motivação; Escolha; Toponímia Maranhense.

Introdução

8 CASTRO, Maria Célia Dias de. Professora da UEMA, Centro de Estudos Superiores de Balsas, Departamento de Letras. Endereço: Rua Bernardino Castro, 98, Flora Rica, CEP.: 65.800-000, Balsas-MA, Brasil. E-mail: celialeitecastro@hotmail.com.

Uma pesquisa sobre os topônimos maranhenses (Castro, 2012) possibilitou um contato direto com os nomes, com os próprios lugares pesquisados e com os informantes colaboradores, detentores estes de maior conhecimento linguístico-cultural sobre estes lugares, já que neles habitavam. No informe sobre essa pesquisa, Solís Fonseca (2012) observa a respeito da arbitrariedade ou não, do grau de arbitrariedade ou de não arbitrariedade, que "é uma discussão levantada na tese, que reconhecemos de bastante importância conceptual, pois em primeiro lugar se enfrenta uma questão básica na caracterização dos signos linguísticos tal como o estipula Saussure" (Solís Fonseca, 2012: 2). Assim, ao discorrer sobre a natureza dos topônimos maranhenses, passou-se a observar mais atentamente o processo *sui generis* da motivação no processo denominador dos lugares, com base nos aspectos morfossemânticos dos topônimos e nas informações obtidas pelos informantes. Ainda assim, muitos questionamentos permaneciam sem resposta: O que subjaz linguisticamente a esse processo na motivação dos nomes? Em que estágio do *continuum* na dinâmica da evolução do nome a transparência se revela? Se os topônimos maranhenses possuem, em sua maioria, significação transparente, até que ponto ocorre uma gradação da motivação?

Nesse sentido, o foco principal de discussão recai não exatamente sobre a natureza do signo toponímico, se arbitrário[9] ou não, mas sobre o grau de motivação que envolve a escolha desses nomes. Para responder a esses questionamentos procurou-se primeiramente entender a correlação palavra-signo e nomes próprios. Em seguida, discutimos a natureza dos topônimos, a motivação e toponímia e as inter-relações das motivações com os icônimos. Discutimos os graus de motivação com base nos postulados de Saussure para, finalmente, apresentamos as considerações finais.

1 Palavra, signo, nome próprio

A palavra possui caráter multifuncional e dentre todas as suas funções, as mais básicas são a cognitiva e a comunicativa. A cognitiva, tendo em vista que por meio dela o homem pode conceituar, medir, apreciar, identificar, analisar, enfim, classificar as

9 A questão da caracterização do signo linguístico como arbitrário ou não, do grau de arbitrariedade, é uma questão já discutida em Castro (2012), em que reconhecemos a motivação como princípio conceptual fundante, na escolha dos topônimos.

coisas do mundo. A outra função seminal da palavra é a de comunicar. Por meio da função comunicativa da palavra o homem pode afirmar, questionar, explicar, mentir, apontar, referir entre tantas ações que ela que possibilita.

A categoria mais relevante que possui a palavra é a que a define como signo linguístico. Este, por sua vez, também possui uma dupla função, primeiramente, a *cognitiva*, que torna possível individuar, classificar, reassumir e evocar o referente que é designado pelo signo; a outra função é a *comunicativa*, que o classifica enquanto natureza fônica e silábica (Alinei, 2009), no ato de interação verbal.

Biderman (1998: 88) afirma que "é a partir da *palavra* que as entidades da realidade podem ser nomeadas e identificadas. A denominação dessas realidades cria um universo significativo revelado pela linguagem". Segundo essa autora, esse é um ato, específico da espécie humana, resultante do processo de categorização, em que "entende-se por categorização a classificação de objetos feita por um sujeito humano, resultando numa única resposta a uma determinada categoria de estímulos do meio ambiente" (1998: 88).

Outra categoria da palavra é a sua classificação como nome, em que este resulta do processo de lexicalização. O nome é a categoria linguística por meio da qual se designa uma classe de seres: coisas, pessoas, animais, um lugar, um acidente geográfico, entre outros seres. Os nomes próprios, entendidos como 'etiqueta', são signos cuja função principal é designar e identificar individualmente seres de existência real ou não. No processo de lexicalização desses nomes, a saber, no momento da gênese por meio das escolhas paradigmáticas, são ressaltados traços representativos salientes percebidos pelos indivíduos e pela comunidade denominadora. Dentre as categorias de nome, os nomes próprios são aqueles que referem não uma classe de coisas, de pessoas, de animais, mas os que nomeiam/designam e identificam um objeto específico, seja uma pessoa, uma entidade geográfica, uma instituição, e o individualiza exatamente por meio desse nome. A característica principal desse conjunto de nomes é a de individualização dos respectivos referentes do mundo (real ou imaginário) que são representados no ato comunicativo de evocação. É para isso que os utentes da língua usam esses nomes. A relação entre o nome próprio e a coisa referida, que podem ser os seres humanos, os lugares, atribui a esses caráter identitário exatamente pelo fato de o nome ser identificado como próprio daquilo a que ou a quem refere. Na denominação dos lugares, os topônimos individualizam esses lugares, representam-nos, identificam-nos, tornam-se próprios desses lugares.

2 Os topônimos

No Gênesis, o ato posterior ou mesmo concomitante ao da criação do mundo é o da nomeação das coisas que o compõem, e a motivação implícita para esse ato é a significação/identificação necessária dessas coisas para que o homem possa interagir com elas. Obviamente que não são os nomes que fazem gerar as coisas, mas que melhor as tornam conhecidas, evocadas, referidas, identificadas e também dominadas, que lhes dão maior visibilidade. Sem o nome, os seres (pessoas, lugares, instituições) parecem opacos. Da utilização do nome para representar esses seres decorre a denominação ou designação. O nome é, pois, uma designação linguístico-material que se atribui ao referente (objeto, pessoa, lugar), no intuito de situá-lo no mundo extralinguístico, de dar-lhe vida por meio da conceituação linguística, tendo em vista que aquilo que não possui nome pode passar despercebido por não se efetuar diretamente a sua evocação.

O ato de nomeação é também um ato de classificação dos referentes e "a nomeação da realidade pode ser considerada como a etapa primeira no percurso científico do espírito humano de conhecimento do universo" (Biderman, 1998: 91). Tão importante quanto essa afirmação, é o fato de que o ato denominador proporciona ao indivíduo que se aproprie do real, isto é, ele denomina e domina, simultaneamente.

Segundo Biderman (1998), nomear é utilizar as palavras para designar os referentes extralinguísticos, atividade essa resultante de um processo de categorização e específica do ser humano. Essa autora considera como processo cognitivo primário a formação de conceitos e como processo cognitivo secundário a nomeação (designação), posicionamento com o qual concordamos, posto que defendemos que, para além de os topônimos identificarem seus referentes, como também os significarem, essa identificação e significação expressas na forma do nome partem da realidade física ou dos estados de coisas que compõem a realidade dos denominadores. Nomear é, portanto, um procedimento de escolha que individualiza, identifica um indivíduo, uma coisa ou lugar, assim como os identifica como pertencentes a uma classe. Muito além disso, nomear é um ato motivado de criação linguística que ocorre como uma força transformadora e recriadora de forma que os utentes da língua possam interagir com mais praticidade com os seres denominados. Por meio desses termos denominadores também são indicados os caminhos, os espaços e os horizontes. O meio ambiente ressurge ao ter acionada a sua existência, através do ato evocatório, pelo nome.

Uma categoria de nomes próprios, a dos topônimos, é fundamental no processo interativo homem-língua-meio por identificarem particularmente as entidades geográficas em e com que convivem os utentes da língua. Ou, como afirma Solís Fonseca (1997: 22) "um nome toponímico é um meio de que se utiliza o homem para humanizar a paisagem como parte de sua relação com seu ambiente geográfico. Pôr nomes faz parte de um processo, o de introduzir uma ordem humana na paisagem". Esses nomes próprios fazem parte do índice léxico de que se utiliza o homem para possibilitar especificação, identificação e situacionalização dele com o meio ambiente em que vive e compartilha com seus pares. Esse valor atribuído aos nomes próprios vem do papel fundacional que eles exercem como nomes de orientação e de referência no contexto de interação histórico-existencial. Nomear os lugares é, pois, um ato de categorização, um comportamento gerador de termos linguísticos, dos topônimos, os quais comprovam a existência de entidades no mundo que por esses nomes são legitimadas, e cujo processo vai além da identificação e da referenciação, posto que esse ato acrescenta valores atributivos significativos que classificam os lugares. Nesse sentido, Dick (1992) afirma que topônimos e antropônimos, além de uma função identificadora, portam, em sua estrutura imanente, uma significação precisa. Assim, os topônimos formam um conjunto de nomes influenciados por diversos fatores tais como: meio ambiente físico ou natural, ambiente mental e social (Couto, 2007), e geralmente portam um significado transparente. Estes são de importância fundamental por revelarem maior diversidade de motivação.

Vale ressaltar que o ato denominador dos lugares se efetua de forma individual e coletiva. Individual, por primeiramente passar por um processo de escolha que tem como base as concepções do indivíduo. Coletivamente, por essa escolha submeter-se ao critério de aceitação, de legitimação pelas pessoas da comunidade de fala, o que pode ser comparado com o que Saussure chamou de contrato social. Esta bivalência é uma das condições necessárias para que esse nome realmente seja institucionalizado.

Além disso, os topônimos são termos que significam um conceito e este, por sua vez, significa uma coisa. O nome tem uma referência, um sentido, mas não somente, pois o conceito do nome não existe pela simples relação entre a palavra e a coisa representada. É necessária a compreensão da relação entre a palavra e a coisa referida e deve-se acrescentar que o mundo conceptual dos usuários da língua interfere na modulação desses conceitos. O modo como os falantes fazem emergir e compreendem a língua é um processo de intervenção desses usuários influenciado não somente pelos

fatos objetivos, ou da psicologia humana, mas da vida físico-ambiental, sociocultural e histórica que permeia seu cotidiano e que faz com que o surgimento desses nomes seja considerado como motivado e não arbitrário. Por trás dos nomes, há um sujeito e uma coletividade com todas as suas concepções formadas a interferirem nessa linguagem. Assim, os topônimos são gerados pelo homem para servi-lo em suas interações.

Os topônimos não são considerados apenas um signo, *a priori*, de forma isolada, mas num conjunto de valores que os caracterizam e que os definem com as funções a que eles se propõem: referir, identificar, situar "um" lugar ou acidente geográfico. Eles compõem verbalmente um mapa que refere determinada superfície geográfica e a insere como referência de mundo. São exemplos singulares de quão forte se dá o processo da nomeação/designação, inclusive portando na própria forma características significativas para a comunidade linguística do objeto nomeado. Assim, esse processo denominativo tem como base cognitiva fundante a motivação.

3. Motivação e toponímia

O topônimo, apesar de ser uma forma de língua animada por uma substância de conteúdo como qualquer outro elemento da língua, a partir do momento em que passa a ter essa forma acionada com essa funcionalidade, o termo que era arbitrário passa a ser essencialmente motivado, sendo esta uma das principais características deste termo (Dick, 1992). Essa autora lembra o duplo aspecto da motivação toponímica em dois momentos, primeiro, na intencionalidade do denominador, que aciona este ato num processo seletivo de escolha do nome para um acidente geográfico. Em seguida, na própria origem semântica do nome, com um significado transparente ou opaco. Depreende-se, dessa afirmação, que o conjunto do léxico disponível para a escolha e seleção denominativa, portanto, o conjunto paradigmático desses termos, encontra-se, nesse estágio de preconcepção, em que não houve uma associação do signo com uma função toponímica, com função de signo arbitrário. Temos, assim, a seguinte disposição do estágio evolutivo desses termos:



Ilustração 1: *Continuum* da dinâmica do nome (topônimo)

Esse *continuum* representa a dinâmica por que passa o nome: a motivação aciona o termo do conjunto paradigmático, que faz gerar o nome, o uso desse nome e a consequência desse ato resulta na convencionalidade. O acionamento do termo disponível altera esse estatuto do signo com a ativação da correspondência entre os elementos significante, significado, referente e icônimo[10], pelo utente da língua. Vale lembrar que essas lexias disponíveis no conjunto paradigmático têm caráter arbitrário até o momento em que são acionadas. A motivação ocorre acionando os conceitos físicos, sociais, históricos e culturais que envolvem o usuário da língua e sua comunidade linguística, como também os atributos descritivos que possuem os lugares, numa relação que envolve o usuário da comunidade linguística, o lugar e o nome. O acionamento dos conceitos do usuário e de sua comunidade linguística e dos atributos dos lugares e ou dos que com estes mantêm estreita relação e que, portanto, podem perceber esses sentidos para os nomes, é que constitui a motivação. Ocorre também que "o denominador utiliza uma lexia disponível em seu léxico virtual e a atualiza, muitas vezes em um primeiro momento, como lexema, isto é: não há intencionalidade real de denominação, apenas o nome surge num contexto enunciativo oral-discursivo" (Carvalhinhos, 2002-2003: 174), para o que essa autora cita como muito ocorreu nos relatos de viagens. Castro compreende a motivação da seguinte forma:

> Como determinadas reações causadas no indivíduo tanto pelo mundo exterior, as impressões do meio, como as causadas pelo mundo interior, os estados d'alma, que fazem com que esse indivíduo tome determinadas atitudes, como por exemplo, escolher nomes (Castro, 2012: 80).

Uma das formas de demonstrar a motivação é retratar essas impressões do mundo interior ou os estados d'alma a partir da percepção dos referentes. Izquerdo (2012) apresenta uma subclassificação dos animotopônimos - classificação esta cunhada por Dick (1992) - relacionada à vida psíquica, à cultura espiritual, aos estados d'alma, como eufóricos, aqueles que representam impressão agradável, perspectivas otimistas,

10 Nos termos de Alinei (2009: 65) "termo aplológica que funde *ícone* 'imagem' e *–onoma* 'nome', isto é, 'nome-ícone', 'nome que por meio da própria reciclagem representa diretamente o novo referente conceitual'". Reciclagem, na visão desse autor, consiste na reutilização de um lexema pré-existente, portanto também já conhecido, para designar um significado novo.

boa disposição de ânimo; e disfóricos, os de impressão desagradável, pessimista, com perspectivas de temeridade.

Segundo Alinei (2009), o signo é motivado no momento de sua criação pelas características distintivas do referente, as quais são individualizadas e ressaltadas, motivando o nome aposto a esse referente. Esse autor ressalta que Saussure percebeu a motivação primeiramente como um aspecto acidental do signo, que poderia ou não ocorrer, dependendo da natureza desse signo, sem perceber seu papel imanente, fundamental na gênese do léxico.

No ato da nomeação, o indivíduo denominador, por meio do motivo, aciona o signo, interligando-o à emissão linguística, o topônimo, e à realidade, o referente. A motivação é acionada e aciona as lexias - neste estudo, os nomes - a partir de uma compreensão cultural específica desse sujeito denominador em uma situação sociohistórica dada.

Guiraud (1986) faz duas grandes classificações para a motivação: interna, quando tem a fonte dentro do sistema linguístico; e externa, quando tem como fonte uma relação entre a coisa significada e a forma linguística. Portanto, os nomes nos possibilitam fazer referência às coisas do mundo e ou aos estados de coisas do mundo; e a realidade conceptual que liga os dois eixos, a questão linguística, o topônimo, e seu referente é a motivação.

Os questionamentos sobre a significação dos nomes ressaltam o estatuto do topônimo como resultante de um ato de gênese lexical em virtude de uma das funções básicas da linguagem, a de interação do homem com o meio ambiente, como propõe Couto (2007). Assim, o povoamento de um território implica também esse ato de gênese com motivos específicos pertinentes a esse evento, fonte por meio da qual as origens de línguas se revelam, portanto, seus aspectos culturais, sua história, sua cultura e os aspectos cognitivos que determina(ra)m essas escolhas. Solís Fonseca ressalta a importância da motivação na toponímia:

> La motivación es a su vez un concepto importante en la teoría toponímica, y ha sido desarrollada conceptualmente en esta tesis [Castro, 2012] cuando se señala que el motivo hace que la toponimia o los topónimos sean signos lingüísticos no arbitrarios, a diferencia de la concepción de Saussure, para quien lo signos lingüísticos son arbitrarios.
>
> […]
>
> El proceso de escoger un nombre toponímico, que ocurre en una encrucijada histórica precisa, implica el lugar, la circunstancia y la experiencia del

> nominador toponímico que asume un motivo para relacionar una entidad de la geografía con una emisión lingüística especifica. Se trata de un evento cognitivo en una circunstancia precisa, que identifica o genera un motivo que resulta el apropiado para un lugar determinado (Solís Fonseca, 2012: 7).

Ele afirma que o processo de escolher nomes ocorre numa encruzilhada histórica precisa, com elementos como o lugar, a circunstância e a experiência do denominador ao assumir um motivo para relacionar o acidente geográfico à lexia. Nesse sentido, pode-se afirmar que nomear também é um ato linguístico fundador para os referentes, os acidentes físicos e geográficos.

Guiraud assegura que usamos de forma motivada grande parte das palavras, e que, para esse emprego, fazemo-lo de forma relativamente consciente. Ele acrescenta que "qualquer nova criação verbal é necessariamente motivada; toda palavra é sempre motivada em sua origem, e ela conserva tal motivação, por maior ou menor tempo, segundo os casos, até o momento em que acaba por cair no arbitrário, quando a motivação deixa de ser percebida" (Guiraud, 1986: 28). A motivação, para esse autor, é um dos caracteres fundamentais da palavra, e está dividida em motivação externa, "quando ela repousa sobre uma relação entre a coisa significada e a forma significante, fora do sistema linguístico" (1986: 29). Essa motivação pode ser fonética, direta e natural, como as onomatopeias, e metassêmica, em que a significação é substituída, como na metáfora. Segundo esta classificação, a metáfora que designa um peixe, *loup* (lobo) tem uma forma-significante primária, a do mamífero, cujo significado constitui outra forma, um significante secundário, com um segundo significado, o do peixe. A motivação é interna, "quando tem sua fonte no interior do sistema linguístico" (1986: 30), como a motivação morfológica *banana* > *bananeira*. No entanto, ele ressalta que a perda de motivação ou desmotivação é necessária em proveito das alterações de sentido.

Em parte significativa dos topônimos, principalmente os de origem indígena, os elementos componentes da motivação deixam de ser percebidos, tornando-se opacos com a convencionalização do uso. Ocorre, nesses casos, a cristalização semântica e o significado dos nomes torna-se opaco. Nomes como *Icatu, Arari, Cururupu, Araioses* ilustram o fato da opacidade nos topônimos pela falta da compreensão do significado deles sem uma pesquisa etimológica e conhecimento da história do lugar.

Benveniste (2005) contesta o princípio da arbitrariedade, como proposto por Saussure, que exclui a realidade, a coisa, na constituição do signo linguístico, que nega a ligação natural do significado com a realidade, e propõe-na como um terceiro termo

para o signo. Esse autor afirma que "o signo, elemento primordial do sistema linguístico, encerra um significante e um significado cuja ligação deve ser reconhecida como necessária, sendo esses dois correspondentes consubstanciais um com o outro." (Benveniste, 2005: 59). Essa postura é justificada pela estreita simbiose entre o conceito de um nome (boi) e a imagem acústica desse conceito /boi/, o que delimita a zona de arbitrariedade, em que um signo e não outro é que se aplica à realidade (boi). Resulta, nesse sentido, que a arbitrariedade não interviria na constituição do signo.

Entendemos, com base nesses estudos e como nos propõe Neves (2004), que há relação entre a categoria linguística, neste estudo, a classe de topônimos, e as categorias cognitivas, em que uma relação motivacional media esses sistemas.

4. Enlaces motivacionais e icônimo

A motivação diz respeito ao processo de gênese léxica com base no material linguístico pré-existente. Já o termo "icônico", ainda no processo de gênese, refere-se a termos como réplica, similaridade, semelhança, enquanto índice/contiguidade refere-se a inter-relações materiais/factuais de proximidade entre os signos e os seres da realidade. Como consequência desses fenômenos, ocorrem os enlaces não arbitrários entre o significante e o significado "de tal maneira que se pode falar de uma criação de significado, associado a uma palavra já existente [...] ou de uma ressemantificação ou interpretação do vínculo entre significante e significado, na etimologia popular", conforme Báez, Cabeza e Massone (apud Silva; Torres; Gonçalves, 2004: 571). Esses autores esclarecem que há iconicidade quando se está referindo a um princípio estruturador da linguagem, a iconicidade pertence à linguagem. O termo "motivação" refere-se às associações que se produzem dentro da língua que constituem processos de extensão do significado, a pista ou impressão sensível que permite ao sujeito falante o processo de nomear, a relação entre a realidade e a percepção; seria, portanto, a associação, por similaridade ou por contiguidade, que estabelece o falante entre os signos e a realidade.

A iconicidade ou motivação icônica é, conforme Neves (2004: 103), "um princípio pelo qual se considera que existe uma relação não-arbitrária entre forma e função, ou entre código e mensagem, na linguagem humana". Esta mesma asserção

aplica-se à iconicidade entendida no sentido amplo de associação motivada, que também pode ser do tipo indicial.

O conjunto dos nomes próprios de lugares representa especialmente essa motivação ampla; e, com sua variedade de classes, reflete, por conseguinte, a complexidade conceptual em suas formas, ao representarem o meio geográfico.

A condição inerente de gênese dos topônimos como motivação icônico-indicial ressalta outras propriedades dessa motivação. Dentre elas, devem ser considerados os aspectos de espacialidade, indicando espaço, lugar em que se encontra um acidente físico ou humano; temporalidade, aspectos dos termos lexicais que expressam paradoxalmente a ideia de tempo limitado, que dura só algum tempo, daquilo que é temporâneo; identidade, caráter de geração a partir de um eu; e alteridade, nomes que se constituem através de relações de um eu com um outro. Todas estas propriedades estão intrínsecas na motivação dos topônimos.

Iconímia, na perspectiva de Alinei (2009), é o fenômeno e o processo de gênese do lexema, ou seja, a lexicalização, determinada por um termo já existente, o icônimo. O icônimo, segundo esse autor, elemento fundamental para a gênese do lexema, é o terceiro elemento do signo lexical no que diz respeito à dicotomia significante/significado, de Saussure, e quarto elemento no que diz respeito ao triângulo de Ogden e Richard, junto à forma/significado/referente. É um nome pré-existente do qual resulta um novo nome, agora para referir outro objeto. "A função do icônimo, na lexicalização, prescinde completamente da distinção entre nome, verbo e outras partes do discurso, mas é característica do lexema como expressão abreviada de uma unidade conceitual e cognitiva" (Alinei, 2009: 83). Esse elemento pode tornar-se opaco ou transparente. Opaco, tanto por causa das mudanças fonéticas quanto das mudanças culturais e semânticas, que o tornam irreconhecível; ou ainda, pode manter-se inalterado, transparente[11]. Na linguística histórica tradicional, raramente foi identificado, e em tais casos foi chamado motivação. O icônimo, portanto, representa uma realidade de mundo.

Para Alinei (2009: 64), a motivação não é um aspecto permanente da natureza do signo, mas um tipo de cordão umbilical, um instrumento representativo e comunicativo, transitório: "A motivação é o umbigo da palavra". Esse autor, baseado

11 Em Brèal (2008), aparecem os termos "transparente" e "turvo", respectivamente com esse sentido. Em Ullman (1964), em vez de turvo" aparece o termo "opaco", conforme atualmente utilizado nos estudos toponímicos.

nos estudos de Sausurre e especificamente de Ogden e Richard, no que se refere à figura que segue, reconstitui a natureza da gênese do signo por meio de um quadrângulo.

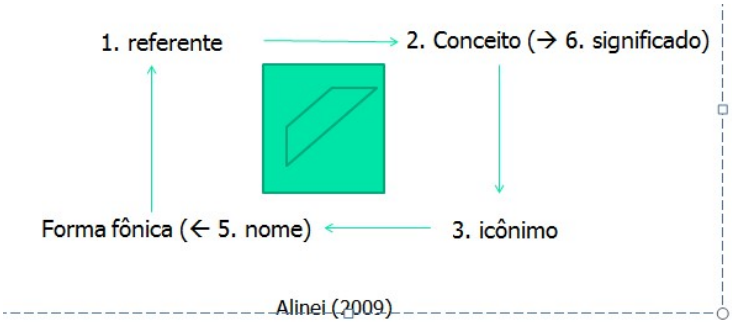


Ilustração 2: Quadrângulo Iconímico: estrutura da gênese do signo
Fonte: Alinei (2009: 89).

A concepção simplificada de signo, composto pela dicotomia significante/significado, foi exposta a uma maior complexidade com o formato triádico que insere o referente, por meio do qual são observados atributos da realidade denominada e inferidas as respectivas inter-relações. Alinei (2009) acrescenta a esta estrutura um terceiro elemento, o icônimo, termo primário representante de uma realidade já existente que ajuda a formar um novo nome. Ele esquematiza o percurso seguido pelo falante de um ângulo a outro e, depois, transversalmente: primeiramente, com base no universo cognitivo, o falante foca no novo *referente* que pretende lexicalizar; para isso, escolhe entre o campo sintagmático ou paradigmático de seu *conceito* do referente o *icônimo* que lhe parece mais adequado a representá-lo; a partir de então, a *forma fônica* antiga (o nome antigo) do icônimo resulta no *nome* do *novo* referente, enquanto o *conceito* de *referente*, do qual surgiu o processo, se transforma no *significado* da nova palavra. Esse autor classifica os diversos tipos de iconímia: primeiramente, por meio da escolha paradigmática ou associativa: i) tipo onomatopaico (*tic tac*); ii) tipo fonossimbólico (*mama, pipi*): sons associados inconscientemente ao referente; iii) metafórico: associação lexical {luna} para designar os *óculos*. O segundo tipo de escolha é a sintagmática ou definitória e descritiva, do tipo metonímico, como por exemplo {occhio} para designar *óculos*. A correspondência mais básica e imanente do signo em função toponímica, intermediada pelo utente da língua entre significante, significado, referente e icônimo, é a metonímica.

O termo *iconímia* é usado por Alinei como uma nova convenção para o termo conhecido tradicionalmente na linguística como *motivação*, por este ser, como ele

próprio cita, "de fato muito carregado de outros sentidos por poder designar todos os complexos daquilo que se revela ora como objeto".

Compreendia a noção de iconímia ou motivação em Alinei (2009), assumimos que essa se caracteriza melhor na toponímia maranhense com uma diferenciação de graus, visto que no estatuto desses nomes uma de suas fortes características é exatamente esse *status* de diferenciação.

5. Graus de motivação: revisitação a saussure

Após depreendermos a noção de motivação em Alinei, retomemo-la no texto de Saussure, pela concepção deste autor de gradação da não arbitrariedade. Esse conceito torna-se inicialmente importante, na teoria dos nomes, cuja análise permite a identificação de casos em que os nomes podem ser relativamente não arbitrários ao aparecerem em uma gradação de arbitrariedade relativa, isto é, podem expressar-se em um nível de motivação regular e/ou altamente motivados. Isso implica que aqueles que são relativamente arbitrários tendem a ser mais motivados.

No entanto, Saussure pondera essas colocações e classifica o signo como "arbitrário absoluto", aquele que não possui nenhuma motivação; e "arbitrário relativo", aquele que é "relativamente motivado", ou seja, tem como característica não ser jamais completamente arbitrário. Os "radicalmente arbitrários" são "apenas uma parte dos signos". Neste caso, ou o significante é escolhido livremente pelo nomeador, ou o icônimo tornou-se irreconhecível. Os signos classificados como apenas relativamente arbitrários podem, de certa forma, ser motivados. O autor ilustra este fato linguístico com os numerais *vinte*, apresentado como imotivado (arbitrário absoluto) e *dezenove*, como relativamente motivado, que evoca uma associação de termos como *dez, nove, vinte e nove, dezoito etc.*. Outro exemplo citado como de motivação relativa é *pereira*, que leva a pensar em *cerejeira*, *macieira* e outros. Nessa apresentação, ele justifica não ser "esta a ocasião de averiguar os fatores que condicionam, em cada caso, a motivação; mas esta é sempre tanto mais completa, quanto a análise sintagmática seja mais fácil e o sentido das subunidades mais evidente" (1995 [1916]: 153); e informa que "mesmo nos casos mais favoráveis, a motivação não é nunca absoluta" (1995 [1916]: 133).

Para justificar o fenômeno da "motivação relativa", são observados os seguintes princípios de análise: a análise do termo dado, com suas respectivas relações sintagmáticas; a evocação de um ou vários termos, com suas respectivas relações associativas, ou seja, "o mecanismo em virtude do qual um termo qualquer se presta à expressão de uma ideia" (Saussure, 1995 [1916]: 153), em que fica clara a existência da solidariedade dos termos (de ordem associativa, sintagmática) para expressar significativamente a ideia que a eles se vinculam. Em *dezenove* há uma aproximação associativa solidária de *dezoito*, *dezessete*, *vinte*, *vinte e um* (outras formas disponíveis surgem ao redor do signo para escolha de seus utentes, os termos que o rodeiam na cadeia falada) e uma aproximação sintagmática solidária de seus elementos *dez* e *nove* (as partes sucessivas que o compõem só têm valor pela sua ação recíproca que forma o todo). Justificando ainda acerca do signo "relativamente motivado", esse autor afirma:

> com efeito, todo o sistema da língua repousa no princípio irracional da arbitrariedade do signo que, aplicado sem restrições, conduziria à complicação suprema, o espírito, porém, logra introduzir um princípio de ordem e de regularidade em certas partes da massa dos signos, e esse é o papel do relativamente motivado (Saussure, 1995 [1916]: 154).

A esse respeito, Saussure explica que a maior parte do sistema linguístico porta consigo a estrutura que recebeu da natureza, mecanismo de reconstrução do sistema que revela uma diminuição ou atenuação das estruturas arbitrárias.

Para analisar a natureza dos topônimos, a relação sintagmática e associativa dos elementos que os compõem também é observada. Por meio da solidariedade dos termos, formando um todo, é depreendida a ideia designativa e significativa que eles veiculam, ao representar os lugares.

Assumida a condição de gênese dos topônimos como motivada, caracterizamo-los numa gradação de motivação. Certamente, há signos que são arbitrários, assim também como há os que não o são. E nessa classificação estão os nomes próprios de lugares, cujo termo "próprio" aponta para uma especificidade muito peculiar nessa classificação, neste caso, a inter-relação nome-lugar-referente-icônimo com a interveniência do utente da língua, em que este tem consciência dessa inter-relação.

Determinados conjuntos de signos linguísticos são produzidos por relações indiciais e icônicas. Ocorre, pois, um princípio de ordem e de regularidade motivadas em diferentes graus, já que ela reflete a maneira como percebemos e vivenciamos essas experiências de mundo. No conjunto dos topônimos, estes representam essas

percepções, a captura e controle da realidade e a representam. E a gradatividade pode ser classificada tomando como base os parâmetros básicos pierceanos, ou seja, as inter-relações entre os signos e seus referentes: *indicial*, que expressa relação material factual, de contiguidade existencial entre o topônimo e seu referente, ocorrendo, nesta classificação, um alto grau de motivação conceptual, cujo mecanismo de escolha se dá de forma metonímica; *icônica*, em que há similaridades entre o significado transportado pelo topônimo e seu referente, isto é, semelhança entre o significado atual do signo e a forma do referente, ocorrendo também alto grau de motivação - porém menor do que na motivação indicial - cujo mecanismo de escolha se faz de forma metafórica; e *simbólica*, em que a motivação deixou de ser percebida, e o termo é usado de forma mais desprendida em relação ao icônimo e sem apreensão da inter-relação entre topônimo e referente atualizado.



Ilustração 4: Graus de motivação e iconicidade
Fonte: A autora

Nessa ilustração, os termos considerados altamente motivados são, portam, por um lado, relação indicial: *Balsas*; por outro, relação icônica: *Chapada das Mesas*.

Nessa vertente de análise, as reflexões de Biderman (1998) propõem a conceptualização como o processo cognitivo primário e a nomeação da realidade como processo cognitivo secundário, ambos constituindo a etapa científica inicial do espírito humano de conhecimento do universo. Uma continuidade desse processo conceptual dá-se com a classificação dos graus de motivação.

Retomando Saussure[12], ele afirma que o nível de motivação, alta ou baixa, pode ser observado desde um extremo de motivação que vai de débil à alta motivação.

Nesta pesquisa, para classificar os graus de motivação acionados pelos falantes, partimos dessa gradação saussureana e classificamos de “muito alta” para “alta”,

12 Saussure não teve a intenção de fazer um estudo classificatório sobre a motivação.

"relativa", "baixa", em vez de "débil", e "nula", conforme segue.

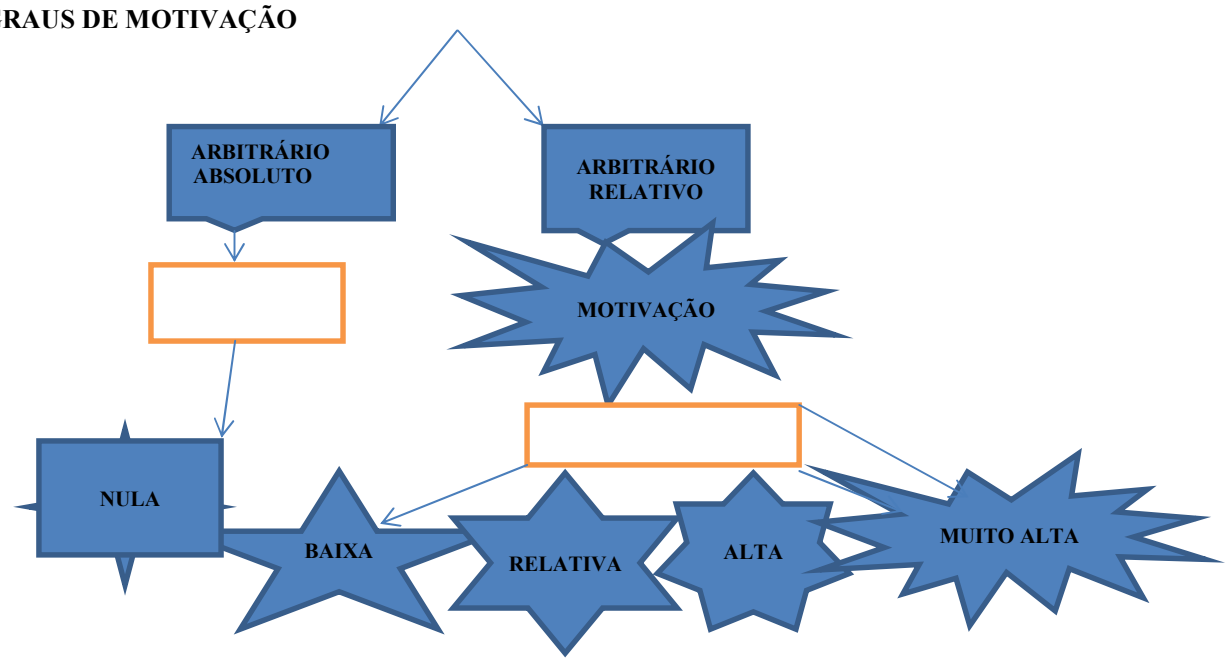


Ilustração 3: Graus de Motivação
Fonte: A autora, baseada em Saussure (1995 [1916]).

Esta classificação considera como ponto de partida o início do *continuum*, quando ocorre o processo de escolha, portanto, a gênese dos topônimos.

Motivação muito alta: processo de escolha em que o tipo de relação entre o nome, o significado, o referente e o icônimo - significante primário pré-existente que ajuda a formar o novo nome - é de contiguidade material e ou factual. O tipo de escolha é sintagmático, por conseguinte, pressupõe uma inter-relação mais estreita, mais profunda, mais evidente, e se dá de forma bastante recorrente no conjunto dos topônimos. O processo para a estruturação do pensamento e suscitamento do nome é acionado de forma intrinsecamente produtiva, em que um icônimo, por exemplo, {água}, dá origem a muitas extensões e faz surgir denominações dessa fonte comum como *Fazenda Água Doce, Fazenda Água Boa, Fazenda Água Branca*. Ocorre com frequência a denominação das terras, das passagens, das paragens, das fazendas, dos sítios, dos povoados, das vilas, das cidades e do Estado, em virtude do nome do rio ou do riacho que os banha: *Balsas* < *rio Balsas, Alto Parnaíba* < *rio Parnaíba, Riachão* < *riacho Frutuoso*. O icônimo {rio *Balsas*} ou {*riacho Frutuoso*} passa a gerar o novo nome do lugar, da cidade de *Balsas*, de *Riachão*. Esse processo ocorre, numa relação em que os topônimos são atribuídos às terras, com base na existência dos minerais que

nelas existem e nos respectivos qualificativos desses minerais, numa relação de contiguidade aproximativa do ecossistema homem-natureza-língua. Os minerais da terra também são representados em microtopônimos como *Fazenda Lapa* < {*lapa*}, cujo icônimo significa 'pedra', os quais são a fonte para a denominação do lugar que comporta esse mineral; o nome do objeto ou entidade passa a ser atribuído à terra, em virtude das inferências dos denominadores, que associam as relações de pertencimento, de existência, em que uma coisa (hipônimo) pode tomar o lugar de outra (hiperônimo).

Este é o tipo de motivação que expressa as inter-relações mais básicas do processo de concepção dos topônimos, algum tipo de contiguidade espacial inter-relacionada material ou factualmente com o próprio referente, o lugar. Assim, a escolha de um topônimo pode implicar uma valorização dos aspectos naturais percebidos pelo homem, portanto, relacionados à própria sobrevivência.

Motivação alta: processo de escolha em que a relação estabelecida entre um termo fonte, o icônimo, a forma do nome, o significado e o referente é icônica *Chapadas das Mesas*, cachoeira *Dois Funis,* cachoeira *Pedra de Fogo*, *Cachoeira dos Pilões*, rio *Sereno,* rio *Salobro, Morro do Elefante.* Esses topônimos expressam relação de similaridade do referente, o acidente físico-geográfico, em relação a um termo fonte, o icônimo {mesa, funil, pedra de fogo, pilão, serenidade, sal, elefante}. A relação entre o referente denominado, o nome do acidente e o icônimo, termo fonte motivo da denominação, ocorre num processo de motivação alta. Os topônimos são convenientemente concebidos/escolhidos tendo em vista os atributos significativos "semelhança com uma mesa", "estreitamento dos dois canais", "pedras de fogo", "cavidades redondas", "águas serenas", "sabor salgado" e "elefante" que não parecem eminentemente naturais para representarem os lugares, são nomes pré-existentes transferidos de entidade antes nomeada, o termo fonte ou icônimo, para denominar outra entidade (lugares, acidentes geográficos), o novo referente, com o termo alvo, neste caso, o topônimo. Os nomes *mesa, funis, pedra de fogo, pilões, elefante* e o qualificativo *sereno* ajudam na referenciação dos lugares e estabelecem uma comparação entre elementos (físicos-físicos, físicos-humanos). A escolha do topônimo implica uma valorização dos aspectos cognitivos do homem, relacionados ao processo mental de associação por semelhança.

Motivação relativa: processo de escolha em que ocorre um tipo de relação de contiguidade entre o nome, o referente e o icônimo. Intrinsecamente associada a essa contiguidade do nome também está a relação de semelhança entre um termo fonte, o

icônimo, a nova forma do nome e o referente. Este tipo de motivação resulta nos processos gramaticais de formação de palavras pela derivação e sufixação a partir da forma primitiva de um icônimo: {*Buriti*} > *Buritizinho,* {*Chapada*} > *Chapadinha.*

Motivação baixa (débil?): neste processo de escolha, o tipo de relação entre o nome, o significado, o referente e o icônimo não deixa de ser motivado, porém se dá de forma bastante tênue e é pouco percebido na forma do topônimos. Topônimos como *Buritirana* {buriti}, motivado pela existência dessa espécie de buriti na região, e *Cajapió* {cajá}, *cajá-pyoca,* polpa de cajá, essência de cajá, nem sempre deixam clara a motivação para os falantes da língua.

Motivação nula: este é um momento do *continuum* da dinâmica do nome em que o processo de motivação da escolha sofre um apagamento e o termo criado perde o significado do icônimo, e o tipo de relação entre o nome, o significado, o referente e o icônimo - significante primário pré-existente que ajuda a formar o novo nome – passa a ser despercebido pelo fato de o topônimo já estar em circulação, portanto, já ter sido publicizado e, com o tempo, cristalizado. Na toponímia maranhense, ocorre principalmente com nomes de língua indígena cuja motivação passa, atualmente, despercebida pela maioria dos falantes da língua, como *Araguanã,* nome motivado pela presença do animal arara/papagaio/ periquito; *Arari,* pela presença de arara amarela; *Axixá*, pela existência desse tipo de fruta áspera ao tato na localidade; *Cururupu,* fonte do sapo, *Grajaú, carajá-u*, comida de macaco, lugar onde os macacos vêm comer, ou pode ser *carajá-y*, rio dos macacos; *Mearim,* campo pequeno, entre muitos outros nomes em que os utentes da língua não têm consciência do significado desses topônimos por não mais estarem familiarizados com os termos de origem indígena.

Considerações finais

Este artigo discutiu sobretudo a motivação e seus respectivos graus, na nomeação dos lugares maranhenses. Entendemos que a inter-relação entre os topônimos, seus significados, seus referentes e o icônimo realiza-se no nível de categorias cognitivas ou mentais. Assim, o que subjaz linguisticamente a esse processo de motivação na gênese dos nomes são as relações icônicas, metonímicas e simbólicas mediando a gradação da motivação, portanto, esses sistemas.

Propomos um princípio de motivação para os topônimos, em que esta tem a ver principalmente com relações de contiguidade material/factual e de similaridade.

No que se refere à dinâmica da evolução do nome, ocorre uma gradação da motivação em que a transparência se revela sutilmente desde a graduação baixa e se manifesta de forma bastante transparente na gradação alta e muito alta. Assim, a motivação possui realmente papel imanente, fundacional na gênese do léxico. Portanto, o fato mais importante é compreender que ela tem função eminentemente de gênese e não caráter essencialmente funcional. Outro fato a ser considerado é que nem sempre a motivação nos topônimos é transitória. Aliás, esses aspectos motivacionais transparecem de forma bem revelante nesses nomes, deixando-os transparentes, e reafirma o posicionamento de Neves (2015) de que tudo no uso linguístico são escolhas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alinei, Mario. 2004. *L'Origine Delle Parole*. Roma: Aracne, 2009.

Báez, Imaculada. CABEZA, Carmem. MASSONE, María Ignacia. Enhebrando el hilo de lo icónico. (In: SILVA, Augusto Soares. TORRES, Amadeu. GONÇALVES, Amadeu (orgs.): Linguagem, Cultura e Cognição. Estudos de Linguística Cognitiva.

Biderman, M. T. C. 1998. *Dimensões da palavra. Filologia e Linguística Portuguesa*, n. 2, p. 81-118, Araraquara.

Carvalhinhos, P. 2002-2003. *Onomástica e lexicologia*: o léxico toponímico como catalisador e fundo de memória. Estudo de caso. São Paulo: *Revista USP*, n. 56, p. 172-179, dez./fev.

Castro, Maria Célia Dias de. 2012. *Maranhão*: sua toponímia, sua história. 2012. 474 f. Tese (Doutorado), Universidade Federal de Goiás, Goiânia.

Couto, Hildo Honório do. 2007. *Ecolinguística:* estudo das relações entre língua e meio ambiente. Brasília: Thesaurus.

Dick, M. V. do A. 1990. *A motivação toponímica e a realidade brasileira.* São Paulo: Arquivo do Estado.

_____. 1992. *Toponímia e antroponímia no Brasil:* coletânea de estudos. 3. ed. São Paulo: FFL/USP.

Izquerdo, Aparecida Negri. 2012. A motivação na Toponímia: algumas reflexões. InSella, Aparecida Feola; Corbari, Clarice Cristina; Bidarra, Jorge. Pesquisas sobre

Léxico: reflexões teóricas e aplicações. Campinas: Pontes Editores. Cascavel: EDUNIOESTE.

Neves, M. H. M. 2004. *A gramática funcional.* São Paulo: Martins Fontes.

Saussure, F. 1995 [1916]. *Curso de linguística geral.* 20. ed. São Paulo: Cultrix.

Solís Fonseca, G. S. 1997. *La Gente Pasa, Los Nombres Quedan...:* introducción en la toponímia. Lima: G. Herrera Editores.

Ullmann, Stephen. 1964. *Semântica:* uma introdução à ciência do significado. 3. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

De volta ao futuro da língua portuguesa.
Atas do V SIMELP - Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa
Simpósio 15 - Linguística histórica e onomástica: línguas românicas, línguas indígenas e línguas de sinais, 411-423
ISBN 978-88-8305-127-2
DOI 10.1285/i9788883051272p411
http://siba-ese.unisalento.it, © 2017 Università del Salento

O USO DE TECNOLOGIAS DIGITAIS NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA ALUNOS SURDOS

Fernanda Grazielle Aparecida Soares de CASTRO[13]
Hector Renan da Silveira CALIXTO[14]

RESUMO
Este trabalho visa analisar atividades pedagógicas e relacioná-las a discussões sobre o uso de tecnologias digitais no ensino de Língua Portuguesa para alunos surdos. Justificamos este trabalho por apresentar aspectos relevantes sobre o ensino de LP para surdos, com auxílios de atividades pedagógicas lúdicas em conjunto com tecnologias digitais que contribuem para o processo de escolarização dos alunos surdos. Temos como base teórica epistemológicas: Coscarelli (2010), Araújo (2013), Gesser (2012), Quadros; Karnopp (2004), e Quadros; Schmiedt (2006). Temos como método uma pesquisa bibliográfica referente à utilização dos recursos tecnológicos digitais a fim de ensinar LP para discentes surdos. Analisamos duas sugestões de trabalhos pedagógicos com o objetivo de ampliar e fixar o conhecimento de palavras da LP de forma lúdica e são: jogo de memória e palavras cruzadas, propostas por Quadros; Schmiedt (2006). A primeira possibilita a associação de um sinal em libras ou uma imagem a um verbete corresponde em LP, proporcionando aumento de vocabulário da LP e da Libras do aluno surdo. A segunda possibilita a fixação do vocabulário adquirido na primeira atividade, contribuindo para a ampliação deste vocabulário em Libras e em LP. Concluímos que ambas as atividades, utilizadas com tecnologias digitais na aplicação das mesmas durante as aulas, são facilitadores do ensino de LP para alunos surdos. Então é imprescindível que professores busquem inserção dessas tecnologias na prática didática a fim de proporcionar melhoria no processo ensino aprendizagem tendo como público alvo discentes surdos.

PALAVRAS CHAVE: tecnologias digitais, ensino aprendizagem, língua portuguesa, surdez, libras.

1. Introdução

A educação de surdos iniciou no Brasil há pouco mais de 150, com a criação do

13 UFRJ, Faculdade de Letras, Departamento de Letras Libras, Rua Valparaiso 377, ap 202, bairro Sion, 30315-580, Belo Horizontes, MG, Brasil, fernandagas1@gmail.com
14 UERJ, Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, Departamento de Formação de Professores, Rua 15 de novembro, 758 (casa 3), Vila São Luiz, 25065-136, Duque de Caxias, RJ, Brasil, hectorscalixto@gmail.com

Instituto Nacional de Educação de Surdos, em 1857[15]. Após a sua criação na cidade do Rio de Janeiro, a educação de surdos no Brasil foi se expandindo para outros estados. Com a influência das decisões tomadas no Congresso de Milão[16], em 1880, foi proibida a utilização da Língua de Sinais e passou a ser utilizada uma metodologia oralista de ensino aos alunos surdos brasileiros, assim como em outros países.

No entanto, logo percebeu-se que o oralismo não era eficiente para ensino de surdos e o Brasil, assim como outros países, passaram e ter posicionamentos mais reflexivos e críticos a partir da constatação de insucessos nas práticas anteriormente adotadas (Quadros, 1997).

O português é a língua da maioria dos brasileiros e deve ser ensinado para os surdos, conforme determina a Lei 10.436 de 24 de abril de 2002, que reconhece a Libras como língua oficial da comunidade surda brasileira, e que no seu Art. 4º, Parágrafo Único diz que "a Língua Brasileira de Sinais – Libras não poderá substituir a modalidade escrita da língua portuguesa" (BRASIL, 2002).

Para que isso seja cumprido, o ensino a língua portuguesa como segunda língua para indivíduos precisa ser realizado de forma a considerar a singularidade do sujeito surdo, mas ainda assim na maioria das escolas encontram-se dificuldades para realizar essa tarefa, conforme é a apostando por Quadros e Schmiedt (2006:23):

> (...) atualmente a aquisição do português escrito por crianças surdas ainda é baseada no ensino do português para crianças ouvintes que adquirem o português falado. A criança surda é colocada em contato com a escrita do português para ser alfabetizada em português seguindo os mesmos passos e materiais utilizados nas escolas com as crianças falantes de português. Várias tentativas de alfabetizar a criança surda por meio do português já foram realizadas, desde a utilização de métodos artificiais de estruturação de linguagem até o uso do português sinalizado.

Levando em consideração essas dificuldades, este trabalho surgiu a partir da seguinte inquietação: que práticas de leitura e escrita da língua portuguesa vêm sendo desenvolvidas com alunos surdos? E, mais precisamente, que atividades pedagógicas são propostas por Quadros; Schmiedt (2006) para o ensino de Língua Portuguesa para alunos surdos?

15 O Instituto Nacional de Educação de Surdos foi criado em 26 de setembro de 1857, a pedido de Eduard Huet ao então imperador D. Pedro II, e na ocasião da sua criação se chamava Instituto Nacional de Surdos-Mudos. (Rocha, 2007)

16 Em 1880 foi realizado o Congresso de Milão, que ocorreu de 6 a 11 de setembro do mesmo ano, onde um grupo de profissionais, não-surdos, tomou a decisão de excluir a língua de sinais do ensino de surdos, e decidiram isso sem a participação dos professores e profissionais surdos (Campelo, 2009).

Este trabalho visa analisar atividades pedagógicas propostas por Quadros; Schmiedt (2006) e relacioná-las a discussões sobre o uso de tecnologias digitais no ensino de Língua Portuguesa para alunos surdos.

Assim consideraremos algumas práticas de ensino de língua portuguesa para surdos que têm sido significativas no processo de ensino aprendizagem na percepção de Quadros; Schmiedt (2006), refletindo sobre a influência das tecnologias digitais nesse ensino: o que pode ou não ser considerado e utilizado pelos professores e a atenção necessária a partir das novas demandas trazidas por essas tecnologias.

Temos como base teórica epistemológicas: Coscarelli (2010) e Araújo (2013) em tecnologias digitais. Gesser (2012) e Quadros; Karnopp (2004) acerca de ensino de Libras. E Quadros; Schmiedt (2006) discutindo ensino de português para surdos.

Temos como método uma pesquisa bibliográfica com seleção, leitura e análise de artigos, periódicos e livros referentes à utilização dos recursos tecnológicos digitais a fim de ensinar Língua Portuguesa para discentes surdos. E como principal componente, analisamos duas sugestões de trabalhos pedagógicos com o objetivo de ampliar e fixar o conhecimento de palavras da Língua Portuguesa de forma lúdica e tais atividades são: jogo de memória e palavras cruzadas, propostas por Quadros; Schmiedt (2006).

Inicialmente, faremos uma breve discussão sobre a temática da Leitura e tecnologia, em seguida, frisaremos sobre o uso de novas tecnologias e a Leitura em Língua Portuguesa por alunos surdos. E, por fim, analisaremos as atividades pedagógicas propostas por Quadros e Schmiedt (2006), expondo, por conseguinte, nossas considerações sobre este trabalho.

2. Leitura e tecnologia

De acordo com McLaughlin e DeVoogd (2004), o letramento tradicionalmente utilizado demonstra atitudes em que o aluno, ao ler um texto, se posiciona de acordo com o estilo do autor, sem contribuições verdadeiramente reflexivas. Os autores ainda afirmam que, nesse caso, as ideias dos leitores não são importantes.

A relação entre texto e contexto são elementos básicos para uma leitura crítica, assim como a utilização de conhecimentos prévios, e isso contribui consideravelmente no processo de ensino-aprendizagem. Entender que o autor pode apresentar a

mensagem, mas que quem lê possui o direito de questionar e analisá-la, é uma característica básica de um leitor crítico (McLaughlin; DeVoogd, 2004).

Com os avanços tecnológicos que são evidentes atualmente, ocorreu também uma mudança nas maneiras de se ler nos tempos atuais, conforme Mattos (2011) salienta:

> Até bem pouco tempo, leitura significava ler um texto escrito em papel, em uma direção pré-determinada, ou seja, de cima para baixo e da esquerda para a direita. Hoje em dia, principalmente após a intensificação do uso da Internet, essa concepção de leitura precisa ser revisada. No ambiente digital, a comunicação passa a ser multimodal, ou seja, a informação é fornecida não apenas em forma de texto escrito, mas também através de imagens e sons (p. 36).

Com isso, as formas de leitura se dão de formas mais diversificadas, possibilitando que as tecnologias digitais produzam leitores que não utilizam apenas textos impressos para obter informações, mas que as obtenham por meio de textos digitais e imagens.

Assim, as mais diversas leituras, através de gêneros e suportes textuais diferentes, precisam ser consideradas e levadas à sala de aula, principalmente pelo uso tão acentuado da Internet, como afirma Mattos, considerando a multimodalidade no ensino. Stevens e Bean (2007:18) exemplificam outros impactos que as tecnologias digitais causaram na definição de texto atualmente:

> Além do texto impresso e oral, as imagens estão também interligadas de forma implacável. Hipertexto, e-books, caixas de pop-up, streaming de vídeo, mensagens instantâneas, telefones celulares, smart phones que imitam dispositivos maiores, como os laptops, dispositivos de música digital, pagers, gravadores de vídeo digitais, assistentes pessoais de mesa (PDAs), e video-games são apenas algumas das ferramentas que deixaram sua marca nas mudanças crescentes de definição de texto.

É perceptível a grande presença das mais diversas ferramentas hoje existentes que permitem a leitura. No entanto, não é uma tarefa muito simples para o professor saber lidar com tantas novas exigências. Coscarelli (2010:516) defende que, com o advento da tecnologia, novas formas de ler e escrever passaram a existir: “hoje nossos instrumentos de leitura e produção de textos – os computadores – são multimidiáticos, ou melhor, hipermidiáticos”. É comum percebermos a influência das tecnologias digitais nas salas de aula nos dias atuais, e para tal é necessário que os professores não demonstrem resistência na utilização destas tecnologias como ferramentas de ensino.

3. Novas tecnologias e a leitura em língua portuguesa por alunos surdos

Conforme Gesser (2012), a Linguagem oral foi utilizada como metodologia de ensino para surdos no Brasil e em outros países. Essas estratégias oralistas foram adotadas por educadores que acreditavam que as habilidades orais deveriam ser ensinadas a alunos surdos, com a finalidade de melhorar o seu desenvolvimento intelectual e auditivo.

De acordo com Salles *et al* (2004), apenas uma pequena parte de todas as pessoas surdas tem uma razoável capacidade de expressão da fala e recepção verbal. Em virtude disso se torna pouco proveitoso o uso dessas metodologias oralistas para ensino de surdos, já que essa capacidade de expressão de fala e recepção verbal não é observada na maioria dos surdos. Além disso, Sousa (2008) afirma que os professores não são terapeutas da fala, e é muito importante fazer uma distinção entre esses dois papéis, não cabendo aos professores o papel de ensino da fala a alunos surdos.

Sousa (2008:50) ainda reitera que para os aprendizes surdos adultos "escrever em uma língua oral-auditiva ainda parece retomar toda uma história de repressão à língua de sinais, de imposição da fala (vocalização), de exaltação da condição de ouvinte e da afirmação da surdez como incapacidade". Por isso, há de se preocupar com o impacto psicológico da forma de ensino da língua portuguesa, para que não seja criada uma resistência a essa língua, tomando como repressão ou até mesmo imposição de uma língua em sobreposição a sua língua natural e legalmente reconhecida.

A dificuldade de aprendizado de uma língua escrita por pessoas surdas se dá, muitas vezes, não apenas por se tratar de uma outra língua, mas também devido ao fato de não terem familiaridade com alguns aspectos discursivos como a pontuação, parágrafos, sequências argumentativas e outros (Guarinello, 2007).

Isso acontece porque a Libras, primeira língua do sujeito surdo brasileiro, é uma língua de modalidade diferente da língua portuguesa, em que a primeira ocorre na modalidade visual-espacial e a segunda principalmente na modalidade oral-auditiva, e mesmo que Libras possua sua organização gramatical, não possui as mesmas características discursivas que a língua portuguesa (Quadros; Karnopp, 2004).

Com isso em mente, utilizar-se das tecnologias digitais pode possibilitar a proposição de alternativas mais condizentes com as demandas atuais de alunos surdos. Isso não significa dizer que é uma solução a todas as dificuldades encontradas no ensino de língua portuguesa como segunda língua para surdos.

Com a presença dessa multimodalidade atual na sala de aula, faz com que ocorra a modificação da forma como os sujeitos se comunicam, e isso possibilita também a mudança e adaptações nas formas de ensino, utilizando-se dessas novas tecnologias digitais e das novas formas de interação com os textos e com as mídias disponíveis, conforme Costa (2012:64) argumenta:

> o surgimento de novos tipos de mídia associado ao desenvolvimento tecnológico expande-se com uma surpreendente velocidade e, ao mesmo tempo em que altera e potencializa a cognição humana, modifica o modo como os sujeitos se comunicam.

Quadros e Schmiedt (2006:42), mesmo sem mencionar a presença de tecnologias digitais, apontam algumas questões a que os professores precisam estar atentos para preparar uma atividade de leitura para alunos surdos:

- Qual o conhecimento que os alunos têm da temática abordada no texto?
- Como esse conhecimento pode ser explorado em sala de aula antes de ser apresentado o texto em si?
- Quais as motivações dos alunos para lerem o texto?
- Quais as palavras fundamentais para a compreensão do texto?
- Quais os elementos linguísticos que podem favorecer a compreensão do texto?.

Um dos pontos questionados por Quadros e Schmiedt (2006) são as "motivações dos alunos para lerem o texto". Neste aspecto, pensamos na relação que a tecnologia pode exercer nesse ponto. Tal relação nos permite afirmar que "é necessário conhecer e explorar bastante os suportes digitais e suas ferramentas para extrair desse conhecimento muitas possibilidades pedagógicas" (Araújo, 2013: 99). Assim, a simples utilização de tecnologias pode contribuir como motivação de leitura do texto apresentado, já que essas tecnologias fazem parte da nova forma de comunicação utilizada pelos sujeitos.

Com isso, o papel do professor também se torna fundamental para mostrar outras formas de utilização das novas tecnologias, como forma de obter informações e como ferramenta de aprendizagem, possibilitando caminhos para se utilizar bem essas tecnologias digitais.

Percebemos que há uma tentativa de trazer para a sala de aula práticas que vão ao encontro das novas demandas dos alunos. "Trata-se, provavelmente, de um consumidor mais aparelhado, capaz de apreender o simultâneo e o múltiplo"

(Zilberman, 2011:85). É verdade que nem todos os alunos se caracterizam dessa maneira, mas é perceptível a grande influência que as novas tecnologias vêm exercendo nos alunos e nas escolas atuais.

Mas algumas questões ainda são levantadas em relação a isso: "a escola precisa realmente assumir o papel de agência de letramento digital em todos os contextos sociais? No caso de crianças que não possuem computadores em casa, não seria importante que a escola assumisse esse papel?" (Coscarelli, 2010:523). Mais adiante, Coscarelli (2010:524) conclui:

> A escola não deve perder essa oportunidade de incorporar as novas tecnologias, sobretudo as digitais, em suas práticas educativas. Acredito que, neste momento, ela precisa de projetos e pesquisa que possam lhe oferecer apoio, auxiliando, assim, a reflexão sobre a melhor forma de usar essas tecnologias como recurso didático e sobre como a escola pode ajudar seus alunos a desenvolver competências e habilidades importantes para o letramento digital.

Tendo isso como ponto de partida para uso das tecnologias digitais em sala de aula, temos também o professor do aluno surdo, que muitas vezes ao se deparar com o ensino de leitura em Língua Portuguesa, se sente inseguro, ora por falta do domínio em Libras, ora por não saber estratégias de ensino de segunda língua. Mas esquece de que há meios, como as novas tecnologias, que podem facilitar o processo e estreitar essa relação de aluno-professor, trazendo mais significado às aulas.

Temos de levar em consideração que há diferenças entre o ensino de português como língua materna e como segunda língua para surdos, entre elas está a utilização de recursos que facilitem a contextualização dos textos apresentados, como Quadros e Schmiedt (2006:40) apontam:

> A leitura precisa estar contextualizada. Os alunos que estão se alfabetizando em uma segunda língua precisam ter condições de "compreender" o texto. Isso significa que o professor vai precisar dar instrumentos para o seu aluno chegar à compreensão. Provocar nos alunos o interesse pelo tema da leitura por meio de uma discussão prévia do assunto, ou de um estímulo visual sobre o mesmo, ou por meio de uma brincadeira ou atividade que os conduza ao tema pode facilitar a compreensão do texto.

Com a utilização das tecnologias é possível, pelo simples uso das mesmas, provocar o interesse dos alunos. Mas apenas isso não é suficiente, necessitando por parte do professor e da escola o uso de um assunto que mantenha a motivação e o interesse do aluno no texto. Após ter criado interesse no texto, e assim o aluno ter

realizado a leitura e compreensão do contexto e, consequentemente, do texto, pode-se perceber que a produção textual se tornará mais fácil, como Quadros e Schmiedt (2006:43) mais uma vez declaram:

> Na medida que o aluno compreende o texto, ele começa a produzir textos. Ele começa a escrever textos. A escritura é um processo que se constrói por meio do registro das atividades realizadas na própria sala de aula e de experiências vivenciadas pela própria criança.

Apesar de Quadros e Schmiedt (2006) focarem na alfabetização de crianças, os princípios metodológicos são válidos para o ensino do português como segunda língua para alunos surdos de forma geral.

Tendo como base esses princípios, a utilização das tecnologias digitais demonstra uma dentre as estratégias de ensino de leitura e escrita de português, exercendo um papel de grande influência no processo de ensino aprendizagem.

4. Análise das atividades

Entre as atividades pedagógicas propostas por Quadros e Schmiedt (2006:74), selecionamos duas para analisar sua aplicabilidade, utilizando tecnologias digitais e assim analisar se seus objetivos poderiam ser alcançados. Ambas as atividades foram propostas para trabalhar a leitura e o vocabulário com o objetivo de "ampliar e fixar o conhecimento de palavras da Língua Portuguesa de forma lúdica", levando em consideração que:

> O profissional que trabalha a Língua Portuguesa com surdos sabe da importância que tem a ampliação e fixação de vocabulário para o desenvolvimento da leitura e escrita dos mesmos. Sabe também que trabalhar com listas de palavras soltas, fora de um contexto, não produz bons resultados na aprendizagem de uma língua, então comumente as "palavras novas" são trabalhadas partindo-se de textos. (Quadros; Schmiedt, 2006:74)

Desta forma, apresentamos, a seguir, as atividades e as respectivas análises das aplicações destas com o uso das atividades auxiliadas pelas tecnologias digitais.

4.1 Jogo da Memória

A primeira delas é intitulada Jogo da Memória, onde é sugerida a criação de diferentes jogos da memória, com associações entre sinal x gravura, sinal x palavra, alfabeto manual x palavra e gravura x palavra. Essas sugestões apresentadas por Quadros e Schimiedt (2006) são apresentadas a seguir na Imagem 1, Imagem 2, Imagem 3 e Imagem 4, e representam como elas foram aplicadas sem o uso das tecnologias digitais, apenas com a colagem em cartões confeccionados manualmente pelos professores.

Imagem 1: Jogo da memória (sinal x gravura)



Imagem 2: Jogo da memória (sinal x palavra)



Imagem 3: Jogo da memória (alfabeto manual x palavra)



Imagem 4: Jogo da memória (gravura x palavra)



Fonte: Quadros; Schmiedt (2006)

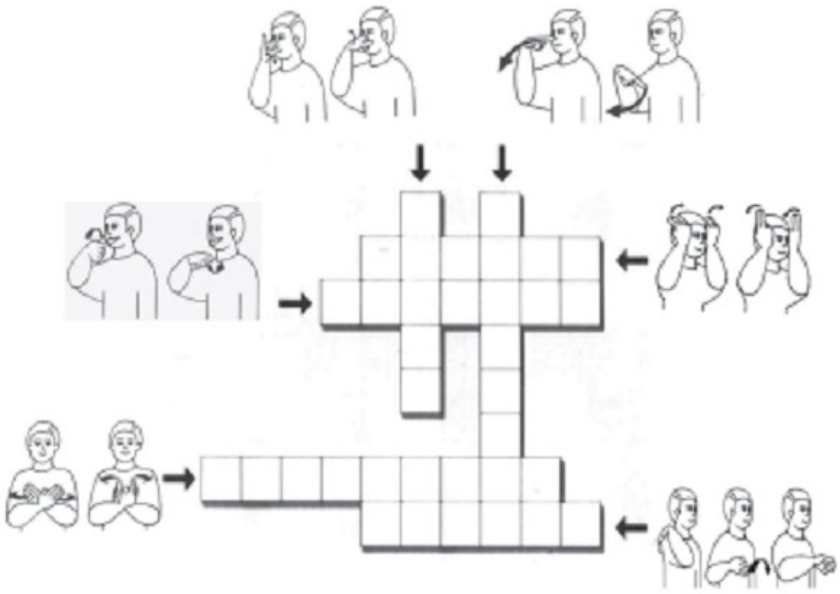
Essa atividade pode ser realizada com auxílio de programas tecnológicos de construção de atividades pedagógicas ou por utilização de programas que possibilitam criações de animação, facilitando sua utilização pelos alunos surdos, fazendo associação das palavras com os sinais correspondentes, dos sinais com as imagens correspondentes, ou das imagens com as palavras correspondentes, facilitando a fixação do vocabulário, juntamente com a associação das representações de alguma imagem tanto em língua portuguesa quando em Libras, assim como a associação das duas línguas.

4.2 Palavras Cruzadas

A segunda atividade é intitulada Palavras Cruzadas, em que é sugerida a criação de palavras cruzadas onde o aluno poderá montar cruzadinhas (em português ou alfabeto manual) com os vocábulos já trabalhados na atividade anterior, a fim de melhorar a fixação.

Mais uma vez essa atividade pode ser realizada com auxílio de programas tecnológicos de construção de atividades pedagógicas ou por utilização de programas que possibilitam a sua criação, facilitando a utilização pelos alunos surdos, tornando a fixação do vocabulário algo lúdico, e que proporcionará aos alunos a associação das representações de alguma imagem tanto em língua portuguesa quanto em Libras, assim como a associação das duas línguas.

Imagem 5: Palavras Cruzadas



Fonte: Quadros; Schmiedt, (2006)

4.3 Análise da aplicação das atividades

A primeira atividade é significativa, pois possibilita a associação de um sinal em libras ou uma imagem a um verbete correspondente em língua portuguesa, proporcionando aumento de vocabulário da língua portuguesa e da libras, no aluno surdo. Porém, não achamos interessante a relação que a atividade trás entre elementos datilológicos da Libras com palavras soletradas da língua portuguesa, pois a simples escrita da palavra em língua portuguesa utilizando a datilologia não possibilita a apropriação de significado, e sim apenas a reprodução das letras escritas em letras do alfabeto em libras.

A segunda atividade amplia o vocabulário em libras e em língua portuguesa, uma vez que o professor cria as cruzadinhas com as palavras que os alunos têm mais dificuldade de fixar. Assim, essa atividade se mostra complementar à anterior, já que o aluno necessita ter contato com os sinais e as palavras correspondentes em língua portuguesa para que essa atividade promova a fixação do vocabulário e assim cumpra seu objetivo.

5. Considerações finais

Este trabalho teve como objetivo analisar as propostas de atividades pedagógicas elencadas por Quadros; Schmiedt (2006) e, com isso, relacioná-las a discussões mais teóricas sobre o uso de tecnologias digitais no ensino de Língua Portuguesa para estudantes surdos.

Concluímos, com este estudo, que ambas as atividades, sendo utilizadas concomitantes com tecnologias digitais, auxiliam na aplicação das mesmas durante as aulas e são instrumentos facilitadores do ensino de língua portuguesa para alunos surdos. Por isso, é imprescindível que os professores busquem a inserção dessas tecnologias na sua prática didática a fim de proporcionar uma melhoria no processo ensino aprendizagem, tendo como público alvo os discentes surdos.

No entanto, lembramos que mais importante do que lidar com as tecnologias na educação de surdos, é saber trabalhar de forma qualitativa no processo educacional. Por isso, achamos interessante que o professor priorize as trocas, as interações, a cooperação entre os pares, as pesquisas, os trabalhos em grupo, todas essas habilidades necessárias poderão contribuir para que os alunos surdos sintam-se cada vez mais integrados no ambiente escolar utilizando as novas tecnologias.

É preciso que a escola esteja adequada para receber o aluno surdo, proporcionando formação para o uso destas tecnologias aos seus professores e demais profissionais, assim como disponibilizar serviços que contemplem ao surdo formas de aprendizagem em sua própria língua e assim eliminar barreiras linguísticas e culturais no ambiente escolar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Araújo, J. 2013. O texto em ambientes digitais. In. Coscarelli, C.V. (Org.) *Leituras sobre a leitura: passos e espaços na sala de aula.* Veredas: Belo Horizonte.

Brasil.2002. *Lei n.º 10.436, de 24 de abril de 2002*, Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436>, Acesso em 28 mar. 2009.

Coscarelli, C.V. 2010. A cultura escrita na sala de aula (em tempos digitais). In: Marinho, Marildes; Carvalho, Gilcinei T., (orgs.). *Cultura escrita e letramento.* Belo Horizonte: Editora UFMG.

Costa, J. C. et al. 2012. A multimodalidade tecno-comunicacional nas interfaces do corpo expandido. In: Rios, José; Boccia, Leonardo; Coimbra de Sá, Natalia. (Org.).

Desafios Intermodais: leituras da composição. 1ed. Simões Filho: Editora Kalango, v. 1, p. 63-80.

Gesser, Audrei. 2012. *O ouvinte e a surdez: sobre ensinar e aprender a LIBRAS*. São Paulo: Parábola.

Guarinello, A. C. 2007. *O papel do outro na escrita dos sujeitos surdos.* São Paulo: Plexus.

Mattos, A. M. A. 2011. *Novos letramentos, ensino de língua estrangeira e o papel da escola pública no século XXI.* Revista X, v. 1, p. 33-47.

McLaughlin, M.; DeVoogd, G. L. 2004. *Critical literacy: enhancing students' comprehension of text*. New York: Scholastic.

Quadros, Ronice. M. 1997. *A educação de surdos: a aquisição da linguagem*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Quadros, Ronice M.; Karnopp, Lodenir B. 2004. *Língua Brasileira de Sinais: estudos linguísticos.* Porto Alegre: Artmed.

Quadros, Ronice M.; Schmiedt, Magali L. P. 2006. *Ideias para ensinar português para alunos surdos.* Brasília: MEC/SEESP.

Rocha, Solange.2007. *O INES e a educação de surdos no Brasil: aspectos da trajetória do Instituto Nacional de Surdos em seu percurso de 150 anos.* Rio de Janeiro: INES.

Salles, H. M. M. L. et al. 2004. *Ensino de língua portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica.* v.1.Brasília: MEC/SEESP.

Sousa, A. N. 2008. *Surdos brasileiros escrevendo em inglês:uma experiência com o ensino comunicativo de línguas*. 237 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza.

Stevens, L. P.; Bean, T. W. 2007. *Critical literacy: context, research, and practice in the K-12 classrooms.* Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Zilberman, Regina. 2011. A tela e o jogo: onde está o livro? In: Martins, Aracy A., Machado, Maria Zélia V., Paulino, Graça, Belmiro, Célia Abicalil (orgs.). *Livros & Telas.* Belo Horizonte: Editora UFMG.

SIMPÓSIO 16

ESTUDOS ESTILÍSTICOS

COORDENADORES

Guaraciaba Micheletti
(Universidade Cruzeiro do Sul / Universidade de São Paulo)

Ana Elvira Luciano Gebara
(Universidade Cruzeiro do Sul / Direito GV)

De volta ao futuro da língua portuguesa.
Atas do V SIMELP - Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa
Simpósio 16 - Estudos estilísticos, 427-442
ISBN 978-88-8305-127-2
DOI 10.1285/i9788883051272p427
http://siba-ese.unisalento.it, © 2017 Università del Salento

PALAVRA, DISCURSO E ESTILO: TRADIÇÃO E TRANSGRESSÃO EM JOÃO UBALDO RIBEIRO

Denise Salim SANTOS[1]

RESUMO
Esta pesquisa volta-se para a relevância da seleção vocabular na construção do discurso do humor presente na obra literária de João Ubaldo Ribeiro. Inclui-se nessa perspectiva a exploração expressiva das palavras a que recorre o escritor para construir o discurso do humor em seus textos. A dicotomia culto - popular no uso da língua portuguesa falada no Brasil retrata implícita ou explicitamente problemas de ordem sócio-político-cultural e por isso traz na sua superfície o distanciamento causado pelas relações de poder. O escritor aproveita-se dessa circunstância para materializar distorções, selecionando palavras e expressões que identifiquem as diferentes camadas sociais pelas diferentes vozes presentes na narrativa. Privilegia-se a expressividade dos substantivos, adjetivos e verbos. A seleção lexical é vista como um elemento diferenciador e, nesta condição, constrói o humor ali presente. O embasamento teórico distribui-se em três planos, a saber i) fatos gramaticais; ii) as propostas discursivas; iii) a seleção de palavras como marca estilística de João Ubaldo Ribeiro. O embasamento teórico distribui-se entre Martins (2012), Cressot (s/d), Maingueneau (1996, 2010), Minois (2003). Depreende-se que a articulação da seleção de um vocabulário ao humor não privilegia as formações neológicas, mas aproveita-se das unidades pertencentes ao uso popular, ao uso comum ou ao uso culto para associarem-nas às intenções discursivas do escritor, atingindo os efeitos de sentido pretendidos.

PALAVRAS-CHAVE: Estilística; Seleção Lexical; Discurso; João Ubaldo Ribeiro

Neste artigo privilegia-se o conceito de estilo como escolha entre alternativas de expressão, o que não significa dizer que evidenciar-se estilo como desvio da norma, conjunto de características individuais de produção ou marcas coletivas de um determinado período sejam definições rejeitadas. Dessa maneira vemos no recurso à estilística uma forma de observar um uso da linguagem que vai além de seu valor denotativo, de sua função informativa. Apenas estabelecemos tal definição como uma das possibilidades de se estudar a obra de João Ubaldo Ribeiro.

1 Santos, Denise Salim. Universidade do Estado Do Rio de Janeiro, Instituto de Letras, Departamento de Língua Portuguesa (LIPO). Rua Vilela Tavares, 253, AP 701. CEP 20725-220. Rio de Janeiro/RJ. Brasil. d.salim@globo.com

A busca incessante da palavra certa, da palavra justa, aproximou-nos da produção literária de João Ubaldo Ribeiro. Em seus livros há sempre referência direta ou indireta a essa unidade de significado como elemento fundamental da existência humana. É por ela que o homem expressa sentimentos, angústias, vontades, desejos, ideias e ideais, sua maneira de ver o mundo. Segundo Martins (2012: 24) *o estilo do escritor - a sua maneira individual de expressar-se - reflete seu mundo interior, a sua vivência,* e também inclui uma visão crítica do mundo, da sociedade.

O poder plástico da palavra é apresentado por Ionne Bordelois (2005:31), ao tratar do emprego das palavras no universo da função poética da linguagem:

> A palavra poética é violenta contra a palavra estabelecida - mas se trata daquela violência que aponta o Evangelho quando diz que só os violentos arrebatarão o reino. Walter Benjamin fala das marteladas necessárias ao escritor que deve forjar uma nova linguagem golpeando a contrapelo a crosta que cega a palavra desgastada pelo uso, a máscara que afoga a palavra convencional, a rigidez que asfixia a palavra burocrática. Todas essas travas são arrancadas por esse golpe de luz que, como o vento que abre a anêmona, a poesia inflige aos sepulcros branqueados das linguagens oficiais. E a palavra ressuscita chamando e chamejando novamente, recordando sua e nossa origem.

Associando o poder da palavra à artesania do escritor, vemos a propriedade do vocabulário empregado por João Ubaldo reconhecida por seus pares. O poeta Haroldo de Campos, em depoimento cedido à revista *Cadernos de Literatura* (1999:37), ressalta essa marca de estilo com que o escritor surpreende *por seus temas inusitados, por suas faixas vocabulares, por um tesouro vocabular que exibe em sua obra*. Tal repertório elogiado por Campos foi sendo cultivado, certamente, pelo íntimo contato com os clássicos nacionais e universais. Na crônica *Memória de livros* (1987:151-2), João Ubaldo nos relata como foi a construção do seu universo leitor. A avó, durante as férias escolares, lhe fornecia as leituras "proibidas". Quando retornava à casa paterna, já o esperavam as leituras compulsórias determinadas pelo pai, destinadas *a limpar os efeitos deletérios das revistas policiais*. Sobre seu convívio com a leitura, diz Ubaldo:

> Sei que parece mentira e não me aborreço com quem não acreditar (quem conheceu meu pai acredita), mas a verdade é que, aos doze anos, eu já tinha lido, com efeitos às vezes surpreendentes, a maior parte da obra traduzida de Shakespeare, O elogio da loucura, As décadas de Tito Lívio. D. Quixote [...] adaptações da Divina Comédia,a Ilíada, a Odisséia, vários ensaios de Montaigne, Poe, Alexandre Herculano, José de Alencar, Machado de Assis,

> Monteiro Lobato, Dickens, Dostoievski, Suetônio, os Exercícios espirituais de santo Inácio de Loyola e mais não sei quantos clássicos, muitos deles resumidos, discutidos ou simplesmente lembrados em conversas inflamadas, dos quais não me esqueço e a maior parte dos quais faz parte íntima de minha vida.

À palavra também cabe nomear seres e objetos, nomeação que resulta da interação do homem com o mundo, da maneira como ele apreende a realidade que o cerca para representá-la simbolicamente, registrando seu conhecimento, estruturando-o a partir da percepção de diferenças e semelhanças, classificando-as e dela se apropriando.

Ao conjunto de palavras de uma língua gerado *por atos sucessivos de cognição da realidade e de categorização da experiência cristalizada em signos linguísticos: as palavras,* Biderman define léxico (1998:11). Como patrimônio vocabular de uma determinada língua natural, é o resultado da história dessa língua, cujos elementos herdados, assim como seus modelos categoriais, possibilitam a geração de novas unidades lexicais, novas palavras e, consequentemente, novos usos do já existente em função do contexto, das intenções discursivas e condições de produção do usuário.

Ainda citando Biderman (1998:13), a etapa mais primitiva do conhecimento da realidade identifica-se com a organização do léxico básico de uma língua natural, mas a ampliação progressiva do conhecimento da realidade e a consequente apropriação do mundo, como já foi dito, fez com que o homem desenvolvesse técnicas e construísse o conhecimento científico. Justifica-se dessa forma a necessidade constante de expansão do repertório lexical para cobrir e registrar o avanço científico e técnico que se impôs às sociedades civilizadas, intensificada também pela velocidade frenética das mudanças sociais, da comunicação, do contato com outras culturas e pela influência inequívoca dos meios de comunicação de massa.

No entanto, também é possível reativar o emprego um repertório que retrate uma outra época, uma outra circunstância histórica, social ou geográfica a partir das palavras elencadas na construção enunciativa. Valoriza-se, então a memória lexical da língua.

A possibilidade de enriquecimento constante confirma a ideia de léxico como um sistema aberto a novos acréscimos, a outras adaptações, pois à medida que muda a realidade, surge a necessidade de serem alteradas as representações que se fazem dela. Essas novas representações fixam-se no nível linguístico pelo léxico, que reflete e

refrata o modo como o grupo social vê e representa o mundo, servindo também, segundo Isquerdo (2004:11), *de mensageiro de valores pessoais e sociais que traduzem a visão de mundo do homem enquanto ser social*.

Essa ideia também está presente em Michel Foucault (1999:222) em uma de suas reflexões sobre a palavra, a história natural e as coisas:

> De sorte que não teria sido possível falar, não teria havido lugar para o menor nome, se no fundo das coisas, antes de toda representação, a natureza não tivesse sido contínua. [...] As coisas e as palavras estão muito rigorosamente entrecruzadas: a natureza só se dá através do crivo das denominações, ela que , sem tais nomes, permaneceria muda e invisível, cintila ao longe por trás deles[...].

Léxico, então, deve ser compreendido como a totalidade de palavras de uma língua ou o saber interiorizado por parte dos falantes dessa língua. Estudá-lo é uma forma de resgatar a cultura dos grupos sociais, traduzindo a maneira como as sociedades percebem o mundo em que estão inseridas nas diferentes etapas de sua história e de sua constituição.

Portanto, é pertinente que se aborde aqui, como recurso estilístico, por meio da seleção vocabular, a maneira de identificar o lugar social das personagens em ação nos romances ubaldianos, em especial no que diz respeito ao romance "O feitiço da ilha do Pavão" (1997), selecionado aqui para exemplificar a exploração da camada vocabular como marca de estilo do escritor.

Genouvrier e Peytard (s/d, p.279-280) distinguem léxico de vocabulário. Para eles, o léxico é o conjunto de todas as palavras que num momento dado estão à disposição do locutor; são as palavras que ele oportunamente emprega, compreende e que constituem seu léxico individual. O vocabulário é sempre parte do léxico individual que, por sua vez, também é parte do léxico global, ponto extremo da cadeia, no qual se pode inventariar *uma soma considerável de palavras num período historicamente determinado.*

Acatar tais noções facilita entender que a seleção deste ou daquele item lexical na construção de um enunciado pode ter a influência de vários fatores sejam eles diatópicos, diastráticos ou diafásicos (idade, sexo, raça, cultura, profissão, posição social, comunidade em que vive etc) construindo a identidade desse enunciador ou a preocupação do enunciador em fazer-se entender, aproximar-se do enunciatário. Portanto, considerações sobre variação linguística são importantes quando se estudam as unidades lexicais como elementos de estilo.

Considerando uma mesma comunidade, é possível estabelecerem-se pelo menos duas variedades de linguagem coexistentes, desempenhando cada uma delas um papel específico: culta ou padrão - em que posicionamos a tradição- e o popular, - em que posicionamos a transgressão. Para a materialização enunciativa de cada uma delas, percebe-se um tratamento vocabular diferenciado, como não poderia deixar de ser. Em uma atividade linguageira em que se faz necessário o uso culto, o vocabulário empregado é mais variado, havendo um cuidado maior com a precisão dos significados. Quando a atividade enunciativa se presta a reproduzir o uso popular, o vocabulário tende a menor variação, os termos empregados apresentam significados menos precisos

No quadro a seguir observam-se termos encontrados no romance que marcam a variação linguística na seleção vocabular empregada pelo narrador ou pelas personagens:

Dialeto social popular **vocabulário popular**	**Dialeto social culto** **vocabulário culto**
emprenhar	engravidar
safadagem	libertinagem, devassidão
bucho	ventre
pelejou	insistiu
se entupindo	fartando-se
bunda	nádegas

Em enunciados de natureza popoular, o palavrão, as palavras obscenas, as injúrias, os xingamentos terão trânsito mais livre. Segundo Ullman (1968:152), *"um fator que restrige la libertad de elección em la cuestión de las imágenes es la necessidad de conformarlas a la personalidad del individuo que las usa"*. E com ele concordamos quando afirma que o estilo particular de um autor se traduz muitas vezes através do estilo do narrador.

No romance *O feitiço da ilha do Pavão* (1997), o apuro vocabular não é menor, ora explorando a tradição da língua, ora sendo transgressoramente elaborado. Nesse universo de ficção nada é ou não é sempre. Nem tudo é bom ou mau, exclusivamente. E as palavras, sempre inquietas sob a pena do escritor, ajustam-se ao seu dizer. Conheçamos um pouco desse trabalho com as palavras.

Tantanhengá ou Tontonhengá no parecer de alguns (FIP: 1997,59) cujo nome de batismo cristão é Balduíno da Anunciação, tem a alcunha popular Galo Mau.

Muitas denominações para um ser somente. Tais referências surgem como resultado de um intenso processo de interação voluntária ou involuntária dessa personagem com os grupos sociais que a rodeiam e mostram como esse ser é percebido pelo Outro.

> [...]índio tupinambá muito do péssimo no ver da maioria, homem de alto valor no ver de Iô Pepeu, rastejador mestre, doutor dos matos, amigo de todas as ervas, conhecedor de todos os bichos, íntimo de todas as árvores, velhaco como toda mascataria levantina, matreiro como oitocentos curupiras, mentiroso como um frade viajante, o mais entendido em aguardente de cana de que se tem notícia, do fabrico ao desfrute_ e a única coisa que lhe falta saber é falar direito língua batizada, mas há quem afirme que é fingimento.(FIP, p.31)

Para o amigo Iô Pepeu, ele é um "índio tupinambá", "homem de alto valor", "rastejador mestre", "doutor", "amigo e conhecedor das plantas e dos bichos". Para algumas outras pernagens, um beberrão, que vive a desfrutar da aguardente de cana que fabrica, e talvez por isso Tontonhengá. Já a sociedade civilizada da época vê nele características menos honoráveis: "velhaco", "matreiro", "mentiroso".

Quem nos passa tais informações é um narrador que, cumprindo seu papel de intermediador entre narrativa e leitores, busca palavras e expressões que construam o universo ficcional do romance. Cada palavra tem seu peso, sua função discursiva, sua força ideológica assim como é ela, a palavra, que marca a sua importância no desempenho das relações do homem consigo mesmo e com o mundo.

A ilha do Pavão é uma ilha-país onde não deveria haver mais lugar para desigualdades ou preconceitos de quaisquer espécies. A justiça social desempenharia a função de sustentáculo da liberdade de cada habitante da Assinalada Vila de São João Esmoler do Mar do Pavão e de outras tantas vilas que compõem esse mundo imaginário, espaço no qual a ação narrativa acontece. Olivieri-Godet (2005:119) comenta a incorporação do gênero utópico no romance ubaldiano, baseando-se na obra de Thomas More, que inaugura a utopia literária moderna:

> *L'inscription de l'utopie dans le roman "O feitiço da ilha do Pavão" prodruit des représentations du territoire brésilien qui vont du mythe fondateur de < l'île fortunné> aux spéculations prophétiques d'un Brésil <terre d'avenir>. Au mythe dês terres fortunées, " o feitiço da ilha do Pavão" ajoute les utopies des cités parfaites por miex exposer les tensions entre les images réelles et les projections mythiques e utopiques du Brésil.*

Logo no primeiro capítulo, o narrador dá a conhecer a ilha nas suas características físicas e geográficas e, principalmente, a constituição das gentes que a

habitam, e aqui predomina o uso de um vocabulário requintado para descrever os hábitos comuns dos habitantes da ilha:

> A Assinalada Vila de São João Esmoler do Mar do Pavão não parece evidenciar qualquer singularidade **de monta**. Observaria o visitante apressado que os **joaninos** são iguais a toda gente, ocupados em **afazeres** dos quais toda gente se ocupa. Talvez lhe cause um pequeno espanto ver como homens, mulheres e crianças, brancos e negros, **bem-postos** e pobres, diferentemente de outras terras, **abraçam o uso** de tomar banhos de mar, às vezes durante toda manhã ou mesmo todo dia, entre grandes **folguedo**s e algazarras sem que **constipem** ou lhes **advenha** algum mal da **excessiva infusão em humores salsos**. Possivelmente estranhará ver negros calçando botas, **sentando-se à mesa** com brancos, **tuteando**-os com naturalidade e agindo em muitos casos como homens do melhor **estofo** e posição **financial**, além de negras trajadas como damas e de braços dados com moços **alvos** como **príncipes do norte**." (FIP, p.17)

Na ilha do Pavão, a palavra mostra sua força das mais diversas maneiras. Iô Pepeu passará todo o romance tentando possuir Crescência, como possui qualquer mulher da ilha, mas não consegue, pois a negra congolesa se nega a pronunciar as "palavras mágicas", afrodisíacas, melhor dizendo, aquelas que levariam o filho de Capitão Cavalo ao gozo extremo no fim do ato sexual. Ela lhe cede o corpo, é verdade, mas não a palavra*, "*palavras malditas, cravadas em seu miolo tão indelevelmente, desde aquela tremenda primeira ocasião em que a negra Sansona, umas das preferidas de Capitão Cavalo e três vezes maior que Iô Pepeu, puxou-o para a esteira e, com as feições assustadoramente transfiguradas e a voz parecendo lhe sair dos peitos enormíssimos, tirou-lhe a roupa, apalpou-o todo, mordeu-lhe o pescoço, alisou-lhe a bunda e abriu diante dele as coxas poderosas gritando" (FIP: 33) as tais "palavras malditas" que o escravizariam para sempre, pois teria de ordenar que as dissessem, precisaria ouvi-las toda vez que o desejo tomasse conta de seus instintos. E por Crescência conhecer tais palavras, mas ter também o poder de não dizê-las, Iô Pepeu tornou-se servo da linda negra. Se as palavras libertam, aqui elas escravizam.

No trecho transcrito, os termos e expressões populares como "bunda", "peitos", "abrir as coxas", atestam o emprego de expressões que constroem o erotismo, que também pode ser visto como uma das marcas do estilo de Ubaldo. Outros tantos termos se espraiam pelo romance, marcando uma das facetas aqui consideradas: a transgressão.

As condições que cercam os atos de fala conduzem o interlocutor à percepção do jogo semântico proposto pelo locutor. A construção de um discurso transgressor pelos caminhos do erotismo é marcada pelo emprego de itens do vocabulário comum com sentido metafórico quando se refere, por exemplo às partes baixas do corpo ou fenômenos fisiológicos, produzindo efeitos grotescos, de que são exemplos:

pênis :	vergaio (vergalho)
	pau de bandeira
	baixios
	pau de bandeira
	mangalho
	cilindro de carne
	lança
	falo
	mucurango
	bonifrate
testículo :	*zovo*
	bago
	tomate
	cunhão
vagina:	quirica
	periquitona
	vaso dianteiro
	meio do mundo
	sítio
pelve:	baixios
ânus	rabo
	traseiro
latos	peido (peidar)
	bufa
urinar	mijar
defecar	cagar
	borrar-se

No fragmento a seguir, como palavrões, expressões injuriosas ou obscenas propriamente ditos, registram-se as unidades pertencentes ao vocabulário do dialeto social popular "cu**"**, rubricado em DH como um regionalismo e tabuísmo no Brasil e em Portugal, **"**puta" e **"**fanchão"**.** A artesania do escritor em combinar palavras desconstrói, por meio do discurso do humor, a carga negativa ou a rejeição resultante do emprego de tabuísmos que transgridem o dialeto social comum. A atenuação do sentido resulta do contraste estabelecido pelo emprego imponente da típica sintaxe lusitana e vocábulos como "santa" e "soldadesca", representantes lexicais da tradição

da língua, e os termos chulos da fala popular. Este recurso pode ser considerado como outra marca do estilo de Ubaldo

A trangressão também se apresenta por meio de termos e expressões encontrados na voz do jabarandaia Tantanhengá contra o intendente da ilha:

> - Mentira. Mentira de Dão Filipe, tendente, **filadumaégua com oitenta jumentos."** (FIP: 37)

Ou para demonstrar desprezo pela mulher do intendente, Dona Felicidade:

> [...] Isso tudo por causa de Dona Felicidade, aquela **peste** que deveria ser **faxineira do inferno**, aquela **bacurau remelenta** e **fedorenta**, do nariz **de quati,** dos dentes **de baiacu** e do **bafo de lama.** (FIP:46).

Ou ainda para desqualificar as autoridades mandatárias da ilha que frequentavam a "Cambra":

> - Disconfiado nada, tudo **burro**, tudo **safado tapado**. Índio já pensou tudo, já tá tudo aqui pensado, pensadinho. (FIP: 64)

O jabarandaia Tantanhengá, com sua fala arrevesada, é a voz que luta pela liberdade dos primeiros habitantes da ilha, os índios, reavivando na narrativa os embates entre silvícolas e colonizadores no período inicial da formação da nação brasileira. Sua fala revela os embargos na aquisição de uma nova língua, principalmente no que se refere à pronúncia das palavras, marcada por metaplasmos dos mais variados tipos. O exagero com que esse fato é apresentado ao leitor constrói expressivamente uma personagem caricatural, não exatamente pelo que diz, mas pelo modo como diz aquilo que pensa. Ainda assim, os desvios fonéticos não chegam a interferir na comunicação. Seus interlocutores, inclua-se aqui o leitor, não têm dificuldades em perceber no significante alterado os significados pretendidos. A fala de Balduíno Galo Mau assenta-se em um dos extremos quanto à seleção lexical, uma vez que seu discurso vem marcado pelo vocabulário popular.

Os textos impregnados de humor vêm forjados por situações ambíguas. Embora suscitem hilaridade, normalmente são motivados por alguma situação que irrita, inquieta a opinião pública, o que nos leva a constatar que, através do humor, tenta-se destruir a realidade que não agrada. Esses textos têm que ser construídos dentro de técnicas eficientes, uma vez que o discurso humorístico não está interessado em manter relações de significação num mesmo sistema de referência. A justaposição de planos é fonte frequente desse tipo de efeito de sentido. Até porque as palavras não têm função exclusivo de produzir um único sentido. Elas podem ser manipuladas para chegar a

esse objetivo, pois o discurso do humor sempre encontra um caminho para expor o subterrâneo, o não oficial.

Por sua vez, o levantamento vocabular realizado a partir da construção do discurso das personagens representantes da etnia branca da ilha - Borges Lustosa, Moniz de Andrade, Capitão Cavalo etc - registra a presença de itens lexicais pertencentes ao dialeto social culto, chegando a níveis da erudição. Selecionamos, como amostragem, alguns termos encontrados na fala dessas personagens:

Adjetivos
nefana amanhada alcantilada cavilosas entanguidas ajaezadas
taciturna inauditos abissais abismal ruante salsos empaladora
pachorrento escancelada homiziado lancinantes arribados
amalgamado torpes prosélitos naufragoso

Substantivos
entrefolhos dissipação taludes goletas ursulina caleças
humores escol louçainha venefício escarneamento trasgos
ditames grongas grados* falésias guisas alcoviteira
mestre-escola gelosia caneiro curimã marouço repiquetes
apicuns gramuás estriges hostes alcunha menear*
(*) substantivo formado pelo processo de conversão

verbos
alvorotar-se encordoar surdir encafuar acossar açular
enxamear avultar espraiar lampedejar tutear-se abeirar-se

Em outra passagem do romance, a habilidade escritora de Moniz Andrade é requisitada novamente. Desta vez, para a elaboração de um memorial que seria encaminhado a Capitão Cavalo na tentativa de persuadi-lo a "transformar-se numa espécie de governador tirânico, cuja missão principal seria sem dúvida alguma atender aos interesses deles e estender-lhes todo tipo de favor e privilégio" (FIP:154), segundo o ponto de vista do narrador. Ali se verifica a adequação do vocabulário à intenção discursiva , bem como à situação de uso. O memorial assim se inicia :

> Ai, América Portuguesa, sol do novo mundo, gema celsa da Coroa, torrão de cabedal inexaurível, a que ponto chegaste, nesta sesmaria deslembrada, em que seus princípios e ordenação se envilecem, sua gente se mesticiza e se deprava, sua autoridade não se reconhece, seus camaristas e homens bons se desprestigiam e seu elemento servil se há como Livre? Ter-se-á ao menos lenitivo para tantas aflições, poder-se-á ao menos esperar algum governo em tanto desgoverno, algu'a mão segura

> a guiar os destinos da Assinalada Vila de São João Esmoler do Mar do Pavão? (FIP, p.141)

Seguindo os moldes da corte portuguesa, o reino tem sua corte trazida ao texto pelos títulos nobiliárquicos: "barões", "viscondes", "condes", "marqueses". Os símbolos do poder real também lá estão: "cetro", "sala do trono", "carruagem", "cocheiro", "sota-cocheiro", "escudeiro", "áulicos", "aves"(saudação), "sólio", "brasão", "real mordomo", "reposteiro", "manto", "reino", "súditos" ,"arautos", significativos para marcar o léxico da tradição bem como o que materializa enunciativamente as relações de poder.

A construção do ambiente onde se passa a ação narrativa registra a seleção de termos da fauna e da flora locais. Muitos deles fazem parte do vocabulário comum e circulam com certa frequência entre os usuários da língua ou, pelo menos, não causam tanto estranhamento ao leitor.Tal seleção constrói uma paisagem tipicamente brasileira com a presença de termos da fauna e flora locais.

Tupinismos
Flora: sucupira maçaranduba jacarandá ipês jatobá carnaúba piaçava apicum oitizeiro **Fauna**: guará jandaia raposas jaburu preás tatu jararacas teiús jandaia tucano cobra-cipó tamanduá sanhaço

Africanismos
Fauna: macaco (or. controv.) marimbondo calango

A presença de termos de especialidade é também observada. Pelo menos dois campos do conhecimento humano são ativados no texto pela presença de itens lexicais a eles pertencentes. Com relação aos termos de marinharia tem-se "embarcação", "navegante", "velas", "cascos", "galeota", "batelão", "barco", "ancoradouro", "atracadouro", "proa", "pôr a pique", "vagalhão", "piloto", "maré". Ao descrever a geografia detalhada da ilha estão presentes "praias", "ilha", "ponta", "enseada", "angra", "baía", "lagoa", "laguna", "arrecifes", "cascatas", "morrotes". Ainda que no texto em análise as palavras mantenham o traço "termo de especialidade", conforme registrado no Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa (2001), a maioria delas se estendeu ao uso comum perdendo a característica de termo exclusivo, mas o respeito à terminologia se apresenta como traço de estilo do escritor, pois é recorrente não só no romance em estudo como em vários outros, inclusive nos livros infantis e juvenis também de autoria de João Ubaldo Ribeiro.

Os manuais de estilística justificam o emprego de termos estrangeiros, adaptados ou não á língua de chegada, como sendo palavras evocativas, ou seja, como uma estratégia *para dar à fala ou ao texto um toque de exotismo, quando contribui para dar autenticidade à referência a outras terras e outras gentes*, segundo Martins (2012: 108).

Vários empréstimos enriquecem o texto e trazem a influência da cultura francesa nos costumes do quilombo existente na ilha, deixando transparecer um certo bom gosto e elegância tão próprios dos franceses tais como "libré", "peruca","escarpins" estes ligados à maneira de vestir; "falbalás", "festão" ligados a vestimenta e decoração , "broquéis" e "brasão", termos de heráldica; "carruagem" e "liteira", meios de transporte; "quartaus", animais de pouca estatura (a sonoridade da palavra pode sugerir sentido diverso para quem não conhece o significado); "escarlate", "arauto". Tais palavras se localizam na fala do rei quilombola e na fala do narrador quando este, por meio do discurso indireto, repassa ao leitor a voz do rei do quilombo ou descreve-o.

Vejamos mais algumas ocorrências:

francesismos
ruante surdir boticas bugres coragem miragem taludes oeste frotas chaminé satânicos sensações franquear frota divisa feitiço onça

espanholismos
forasteiro menear caudaloso feiticeiras forquilha penha tabaco quiçá atordoar padecimento

italianismos
piloto sentinela cascata comparsa contraforte irredutível

helenismos
prosélitos demônio falange colossal igrejas caleça meandros caribdes anarquia

germanismo
guisas

lusitanismo

capelistas

arabismos
alcouce amalgamado (amálgama) açúcar azeite

Concluindo, algumas considerações. As primeiras leituras do livro nos davam a impressão de que a transgressão vocabular seria o traço mais significativo. Iniciado, porém, o levantamento dos itens a serem analisados - substantivos, adjetivos e verbos-, percebemos que fomos iludidos. De fato as palavras transgressoras ali estavam, mas não de forma tão frequente. Constatamos, sim, que o vocabulário que marca a tradição lexical é muito mais presente, confirmando a erudição do escritor, ao mesmo tempo que é empregado para, discursivamente, delimitar as relações de poder na ilha entre os representantes da corte, de um lado, e os dominados - índios e negros escravizados. Explorando o humor, João Ubaldo critica as relações de poder. Por mais estranho que pareça, esse repertório há tanto tempo pertencente ao léxico da língua, e tão desconhecido por seus usuários, dá aos enunciados um tom de exotismo, constituindo-se numa viagem no tempo e na história da formação da língua portuguesa.

Não nos referimos aqui somente a palavras eruditas, que estas são relativamente poucas em relação ao conjunto de termos que fazem parte do léxico geral. O estranhamento, o desconhecimento de várias palavras é justificável quando deparamos com unidades muito antigas no léxico da língua, arcaísmos de fato, trazidos ao texto para atender ao tempo em que se passa a narrativa, palavras que datam do século X, XII, XIII... e que ainda são buscadas pelo escritor para serem empregadas em sua primeira acepção dicionarizada. A análise do vocabulário empregado por João Ubaldo Ribeiro no romance *O feitiço da ilha do Pavão* faz-nos concluir que o jogo vocabular incessante entre tradição e transgressão é o grande tesouro da ilha.

Cremos que o repertório aqui apresentado atinge o objetivo proposto. Podemos afirmar também que a exploração de um mosaico lexical, parcialmente apresentado, pode ser identificado em outras obras do escritor. De palavra em palavra, qual um alquimista, João Ubaldo Ribeiro constrói seus romances, deixando ao alcance do pesquisador um vasto campo de trabalho em que a tradição e a transgressão vocabular convivem harmoniosamente, pintando o quadro da identidade brasileira, pelas vozes que representam as diferentes etnias, os variados grupos sociais que habitam a Assinalada Vila de São João Esmoler da Ilha do Pavão, onde todos os dias "cumprindo

a missão que lhe foi dada desde a Criação, um grande bem-te-vi atitou energicamente, na copa de um oitizeiro do largo da Calçada" (FIP:18)

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BERND, Zillah; ÚTEZA, F. *O caminho do meio.* Uma leitura da obra de João Ubaldo Ribeiro. Porto Alegre: Ed. Universidade/ UFRGS, 2001.

BIZZOCI, A. *Léxico e ideologia na Europa Ocidental*. São Paulo: Annablume, 1997.

BORDELOIS, I. *A palavra ameaçada.* Rio de Janeiro: Vieira Et Lent, 2005.

Cadernos de Literatura Brasileira. *João Ubaldo Ribeiro.* São Paulo: Instituto Moreira Salles, 1999.

CARVALHO, J. G. H. de. *Teoria da Linguagem.* Natureza do fenômeno lingüístico e a análise das línguas. 4ª tiragem emendada. Vol I. Coimbra: Atlântida Ed., 1979.

_____ *O erotismo na literatura* (o caso Rubem Fonseca). Rio de Janeiro: Cátedra, 1979.

CRESSOT, M. *O estilo e suas técnicas*. Lisboa; Edições 70, 1980.

DA CAL, E. G. *Língua e estilo de Eça de Queiroz*. Coimbra: Almedina, 1978.

FOUCAULT, M. *As palavras e as coisas:* uma arqueologia das ciências humanas. 8 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

GENOUVRIER, E.; PEYTARD, J.*Linguística e Ensino de português*. Coimbra: Almedina, [s/d]

GUIRAUD, P. *Les mots savant*. 2. ed. Vendôme: PUF, 1978.

HOUAISS, Antonio. *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva.

MAINGUENEAU, D. *Pragmática para o discurso lit*erário. São Paulo, Martins Fontes, 1996.

MARTINS, N. S. *Introdução da estilística*. 3 ed. rev e aum. São Paulo: EDUSP, 2012.

MINOIS, G. *História do riso e do escárnio*. Trad. Maria Elena O. Ortiz Assumpção. São Paulo: UNESP, 2003.

OLIVIERI-GODET, R. *João Ubaldo Ribeiro:* Littérature brésilienne et constrctions identitaires. Rennes: PUR, 2005.

RIBEIRO, J. U. *O feitiço da ilha do Pavão.* Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1997.

_____ Um brasileiro em Berlim. Rio de Janeiro: Objetiva, 2011.

ULLMANN, S. *Lenguage Y estilo.* Madri: Aguillar, 1968.

De volta ao futuro da língua portuguesa.
Atas do V SIMELP - Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa
Simpósio 16 - Estudos estilísticos, 443-456
ISBN 978-88-8305-127-2
DOI 10.1285/i9788883051272p443
http://siba-ese.unisalento.it, © 2017 Università del Salento

DIÁLOGOS INTERCULTURAIS ENTRE OS IRMÃOS GRIMM E CHICO BUARQUE: REVISITANDO NARRATIVAS INFANTIS CLÁSSICAS

Cristiane SCHMIDT [2]

RESUMO
O ato de narrar histórias e de recriar o mundo pela fantasia, assim como discorrer sobre a condição humana, são dimensões essenciais das histórias destinadas ao universo infantil. A leitura, a análise e a produção de narrativas infantis em ambientes educativos auxiliam no desenvolvimento cognitivo, social e emocional das crianças-leitoras. Assim, a abordagem dialógica e interativa de textos tem sido tema de vários debates nos estudos literários, linguísticos e, de forma geral, na área da educação. A partir do exposto, discuto, inicialmente, conceitos atrelados à concepção dialógica da linguagem a partir dos postulados teóricos de Mikhail Bakhtin (1997) e de estudiosos da perspectiva bakhtiniana no contexto nacional (Faraco, 2001; Brait, 2005). Para tanto, o objetivo desta investigação consiste em propor um diálogo entre as narrativas infantis "*Os Músicos de Bremen*" (1812) dos Irmãos Grimm e "*Os Saltimbancos*" de Chico Buarque (1977). Nesse sentido, apresento uma abordagem contextualizada dessas histórias, procurando resgatar a origem dos contos de fadas e a sua consolidação no contexto medieval. A metodologia adotada consiste numa abordagem qualitativa, a partir de análise da temática do conto e da fábula – objetos deste estudo - procurando destacar as semelhanças e diferenças, bem como as representações sociais, políticas e culturais presentes nessas narrativas.

PALAVRAS-CHAVE: Dialogismo; Letramento Literário; Conto e Fábula; Interculturalidade.

1. Introdução

As narrativas infantis, em especial os Contos de Fadas, apesar de sofrerem modificações e adaptações mesmo sob influência de diversas culturas e épocas, preservaram seu conteúdo principal. Enquanto legado cultural, traduzem-se numa possibilidade de manter viva a história do povo.

2 UNIOESTE, Programa de Pós-Graduação em Letras, nível Doutorado; endereço para correspondência: 79823-420, Dourados-MS, Brasil; endereço eletrônico: cris_lehrerin@hotmail.com.

Elas também se qualificam como recurso pedagógico e linguístico significativo, pois a interlocução com obras (literárias ou não) requerem a construção de sentidos mediante o diálogo e respectiva atitude responsiva e, sobretudo, oportunizam a compreensão de mundo, com seus problemas e possíveis soluções.

A partir do exposto, a escolha da temática procede do interesse pela perspectiva bakhtiniana no campo dos Estudos da Linguagem e pelos Contos de Fadas, bem como da vivência enquanto professora e colaboradora do processo formativo de professores de línguas.

Dessa forma, procura-se apresentar possíveis diálogos entre o gênero Conto de Fadas "*Os Músicos de Bremen*" dos Irmãos Grimm e o gênero fábula musical "*Os Saltimbancos*" de Chico Buarque, apontando aspectos que estabelecem o dialogismo entre esses enunciados, considerando seu caráter atemporal e pertinência nas práticas pedagógicas.

2. Dialogismo e Relações Dialógicas: tentando conceituar

As palavras de Carlos A. Faraco (2001) - um dos estudiosos de Mikhail Bakhtin no contexto nacional - definem com propriedade a complexidade e o desafio intelectual que representa o contato inicial com as leituras, os estudos, enfim, com o pensamento bakhtiniano. Segundo Faraco, a dificuldade reside não no fato de Bakhtin ser um autor hermético, mas decorre do fato de ele "operar com uma forma de pensar que se afasta radicalmente dos paradigmas hegemônicos no mundo acadêmico que estuda realidades humanas" (Faraco, 2001: 113).

Como crítico às concepções de linguagem denominadas por Bakhtin de 'subjetivismo idealista' (concepção pautada em Humboldt) e de 'objetivo abstrato' (com base no estruturalismo saussuriano), Bakhtin opôs a tal monotonia monológica, uma visão de sujeito, de linguagem, de mundo e de discurso pluralista, polifônico e inconcluso. No entendimento de Faraco (2001), cabe à genialidade desse teórico a concepção da linguagem numa dimensão criativa, dinâmica, mutável, heterogênea e em constante adaptação à realidade sociointeracional.

Esse radicalismo tem relação com o olhar abrangente de Bakhtin acerca da linguagem, do homem e da cultura, no sentido de compreender esses conceitos na perspectiva da globalidade e da interação social. Ou seja, deve-se compreender o

homem como alguém que se constitui na e pela interação verbal (Faraco, 2001). Podemos, dessa forma, depreender que o sujeito, ao passo em que vai se constituindo mediado pela linguagem na interação social com o(s) outro(s), tenha no dialogismo sua força motriz.

Outra divulgadora notável do pensamento de Bakhtin, a pesquisadora Beth Brait (2001), reafirma que o dialogismo - a natureza dialógica da linguagem – constitui-se como conceito central dos estudos desse pensador russo. Segundo essa autora, "o dialogismo diz respeito às relações que se estabelecem entre o eu e o outro nos processos discursivos instaurados historicamente pelos sujeitos" (Brait, 2005: 95). Nas próprias palavras de Bakhtin (2003[1979]), todo enunciado é de natureza dialógica, dessa forma, o dialogismo é o modo de funcionamento real da linguagem.

Além disso, o dialogismo pauta-se no princípio da alteridade, pois reconhece a existência do outro, de outras vozes na constituição de determinado texto, visto que "o sujeito falante elabora suas enunciações em virtude da relação – real ou virtual – que mantém com o(s) parceiro(s) da interação" (Francelino, 2004: 24-5).

O dialogismo pressupõe a existência de uma interação permanente entre os participantes do diálogo, ou seja, o sujeito, ao mesmo tempo que negocia com seu interlocutor, recebe influências deste. Trata-se do princípio básico, que pressupõe a contra-palavra, a qual nem sempre ocorre de forma harmoniosa, mas também depreende o confronto, o desencontro.

O enunciado, como totalidade discursiva, é constituído num determinado contexto social e histórico, no entanto ele não deixa de estabelecer vínculos com outros enunciados e discursos, sendo permeado por diversas vozes alheias - as vozes constituídas pelos outros e dos quais nos servimos como novos temas/discursos.

Conforme Bakhtin (2003), tudo (reportando-se, especificamente ao campo da linguagem) que é criado se traduz num reflexo, numa expressão de algo já existente, de algo produzido anteriormente. Quer dizer, algum tema ou enunciado criado é sempre recriado a partir de algo dado, do que está posto; o que não impede que o dado seja reconstruído, reformulado, se transformando num novo e singular. Ou seja, cada enunciado compreende um elo da cadeia muito complexo de outros enunciados.

Da mesma forma, Silveira, Rohling e Rodrigues destacam que os enunciados "nascem de outros enunciados já-ditos (explícitos ou não) e buscam a reação-resposta ativa dos outros (sempre falamos/escrevemos para um outro) [...]" (Silveira; Rohling; Rodrigues, 2012: 22).

Nesse sentido, de acordo com Francelino, trata-se de uma das noções do dialogismo, o fato de haver relação entre os enunciados e os discursos, pois que "a palavra está sempre relacionada com o que já foi dito e com o que ainda há de vir" (Francelino, 2004: 25), assim como a palavra, o enunciado mantém relação dialógica constante, numa espécie de teia dialógica, com o 'grande diálogo social'. Todo enunciado/discurso está necessariamente em relação dialógica, uma vez que tem sua origem em outros enunciados (explicitados ou não), assim como se dirigem para o outro (fala-se ou escreve-se para outrem).

De acordo com Bakhtin (2010), qualquer relação no campo da linguagem e ou do texto efetuado a partir de elementos extralinguísticos, requer abordagens históricas de fatos e fontes, ou seja, todo discurso mantém contato com outras réplicas do chamado diálogo social, estão, assim, permeadas por vozes de outros – as vozes alheias. Nesse sentido, procura-se compreender o texto mediante a perspectiva e a intenção do locutor que é responsável pela compreensão de outrem. "Assim, as relações dialógicas são extralinguísticas. [...] A linguagem só vive na comunicação dialógica daqueles que a usam" (Bakhtin, 2010: 209).

Da mesma forma, o ato de citar o discurso alheio, implica da parte do sujeito ao fazê-lo, a necessária reflexão, julgamento e avaliação. Em outras palavras, fazer uso do pensamento/da fala do outro não é uma atividade neutra, mas decorre da consciência e de uma escolha ideológica do locutor.

Nesse sentido, toda compreensão de um enunciado implica uma atitude responsiva da parte do interlocutor, ou seja, o leitor/ouvinte, ao se apropriar de um determinado enunciado, se posiciona em relação a ele, por meio de atitudes distintas: concordar, adaptar, acrescentar, retirar informações, aprofundar, opor-se, etc.

Trata-se de outro aspecto do dialogismo - o princípio da responsividade (Bakhtin, 2003[1979]), que consiste numa resposta ativa, numa reação por parte do destinatário. Essa perspectiva contrapõe-se ao modelo de comunicação pautado na teoria da informação de base mecanicista, em que os protagonistas do processo comunicativo, restringem-se à troca de informações e, no qual, de um lado (o locutor) encontra-se na qualidade de participante ativo e no outro lado, o receptor, tem uma posição passiva.

Nesse processo de retomada do discurso, o locutor estabelece uma interação dinâmica entre o discurso transmitido e o que se transmite, passando a criar uma nova enunciação. Nas palavras de Ramos, "reportar não significa apenas repetir, mas

também estabelecer uma relação entre o discurso que reporta e o discurso reportado; uma forma de interação dinâmica dessas duas dimensões" (Ramos, 2010: 6). Para essa autora, trata-se de um processo natural, pois que constantemente fazemos citações, referências às palavras e ao discurso do outro, e o fazemos mediante (re)considerações e transformações.

Conforme Bakhtin (2010), cada enunciado é um ato histórico e irrepetível, assim como o discurso só existe num complexo sistema de diálogos (relações dialógicas), que nunca se interrompem. Ou seja, o enunciado mantém diálogo com outros enunciados, anteriores e posteriores a ele, remetendo, assim, a discursos alheios.

O que efetivamente identifica um enunciado é aquilo que esse enunciado diz, num determinado contexto para um determinado locutor, nas condições específicas em que ele é produzido e recebido. Segundo Bakhtin (2010), o que é repetível é a materialidade linguística, pertencente ao plano da língua. A palavra (em um enunciado) sendo dotada de uma dimensão verbal e outra extraverbal e determinada pela situação específica de interação, pelo contexto em que se insere, não é tida como repetível, na perspectiva bakhtiniana. Dessa forma, não se pode repetir a situação que confere a essa mesma palavra significações tão distintas em cada um dos enunciados, enfim, nos discursos.

3. Conto de Fadas: aspectos contextuais

É comumente complexo delimitar a origem dos contos de fadas, ou seja, precisar quando e onde essas narrativas surgiram. No entanto, sua gênese está na transmissão oral, na narrativa, ou precisamente, no contar uma história. Conforme Soriano (2009) contos consistem em relatos orais de povos primitivos, cuja função era repassar às gerações futuras suas experiências, feitos extraordinários, aprendizados e mistérios. Era uma maneira "de o narrador manter viva, através da palavra, sua história na mente de seu povo" (Soriano, 2009: 22).

A contação de narrativas remete a imagem de pessoas sentadas em círculo, numa grande roda, na qual há a ideia de interação e de totalidade; não há delimitações definidas do início ou fim, nem de posições hierárquicas. Assim, todos que participam da contação de histórias são convidados ao diálogo, à audição e ao compartilhamento

das vivências, saberes, enfim, a narrar suas histórias. A partir do relato oral, tais narrativas foram registradas na modalidade escrita - o que foi fundamental para que os contos adquirissem caráter literário.

Elas foram deixando rastros nas diversas localidades por onde passaram e sofreram modificações de acordo com a cultura de uma determinada localidade e com o tempo, mas preservaram seu conteúdo principal (Benjamin, 1994). É o caso dos famosos contistas alemães, conhecidos como os Irmãos Grimm.

Os Irmãos Grimm (Jacob,1785-1863 e Wilhelm,1786-1859) nasceram na cidade de Hanau, na Alemanha. Eles foram filólogos, críticos, folcloristas, contistas e escritores no século XVIII e contribuíram de forma significativa para a língua e cultura alemã com a compilação, não só de inúmeros contos, como também mediante a publicação de um dicionário e uma gramática da língua alemã.

Conforme Barbosa (2009) entre os anos 1807-1814, os Irmãos Grimm recolheram contos baseados em tradições populares do seu país, ouvindo pessoas que viviam e trabalhavam nas aldeias e vilarejos nas proximidades de Kassel, na Alemanha. Esses filólogos embrenhavam-se nas aldeias para ouvir e transcrever tais relatos, sendo que procuraram registrar com fidelidade tais narrativas.

Nesse sentido, os objetivos daquela coleta consistiam em fazer o levantamento de elementos da língua alemã e preservar aspectos folclóricos e culturais germânicos, mediante seu registro numa obra de expressão da identidade nacional. Para tanto, no ano de 1812 eles publicaram a primeira coletânea de contos de fadas - os chamados *Märchen*[3]*,* no livro intitulado "*Contos da Criança e do Lar*", contendo 86 narrativas e o segundo volume foi publicado em 1815, com 70 histórias.

Conforme Coelho (1991) os contos de fadas consistem em narrativas curtas, em que um herói ou heroína parte de uma problemática existencial vinculado à realidade (como estado de penúria, carência afetiva ou conflito familiar), sendo desafiado por um ser malévolo (bruxa, fantasma, gigante), assim como precisa enfrentar diversos obstáculos, para, ao final, triunfar contra o mal. O enredo dessas narrativas, sempre contém elementos mágicos, encantados (fadas, anões, animais falantes), assim como

3 Entre os contos alemães mais famosos da coletânea destacam-se "João e Maria", "Chapeuzinho Vermelho", "Rapunzel", "A Bela Adormecida", "A Gata Borralheira", "Os músicos de Bremen", "Cinderela", "Gato de Botas" e "Branca de Neve e os Sete Anões". Diversos contos dos Irmãos Grimm foram traduzidos em muitos idiomas; assim como alguns desses foram apresentados nas telas do cinema, sendo reconhecidos como celebridade mundial.

personagens típicos como reis, rainhas, princesas e príncipes, os quais convivem no mesmo ambiente.

Tais contos originaram-se da tradição popular, especificamente de segmentos sociais do contexto medieval, cuja vida era triste e dura como as crueldades das histórias que criaram. Para Barbosa,

> [...] essas narrativas não eram direcionadas apenas ao público infantil, mas serviam também para divertir os adultos, uma forma de alerta das classes populares, no sentido de que esses contos expunham as condições reais nas quais a grande parcela da população vivia. Ódio, inveja, e conflitos de interesses ferviam na sociedade camponesa. A aldeia não era uma comunidade feliz e harmoniosa. Uma luta pela sobrevivência, e sobreviver significava manter-se acima da linha que separava pobres de indigentes. A vida era uma luta inexorável contra morte (Barbosa, 2009: 12).

O registro dos contos de fadas ocorre, em sua maioria, numa época de transição do contexto medieval para o moderno. Nesse interem, a classe burguesa foi se consolidando e, por conseguinte, seus perspectivos valores, quais sejam: a valorização da infância, e da família como instituição privada. Ariès (1981), em suas pesquisadas sobre a construção dos sentimentos de infância (paparicação/apego; fragilidade/inocência) e do conceito de infância (até então a criança era concebida como adulto em miniatura, não havia distinção entre o mundo adulto e o mundo infantil), destaca um notável sincronismo entre o nascimento da classe social burguesa e o advento da Idade Moderna, pois que ambas nasceram no fim do século XVII.

No entendimento de Fortes (1996) nessa época ocorre uma mudança socioeconômica e cultural, ou seja, a partir da metade do século XVII, há uma mudança de atitude com relação à criança e à estrutura familiar, ao passo em que os escritos desse momento histórico começam a enaltecer a criança e a diferenciá-la do adulto.

A autora (Fortes, 1996) ressalta que na família nuclear burguesa, o filho passa a ser visto como centro, o herdeiro e o projeto de futuro, e, dessa forma, objeto de todas as formas de investimentos, tais como afetivo, econômico e, sobretudo, educativo. Isso justifica o cuidado com a escolha dos materiais culturais, em especial - do livro literário.

Inicia-se, no contexto moderno, uma valorização para com o comportamento recatado, o pudor com o próprio corpo, a reserva na linguagem e o controle sobre a convivência, as diversões e até sobre a leitura recomendada para o público infantil

(Ariès, 1981). A partir dessa época, a intenção está em oferecer aos pequenos textos considerados adequados a sua compreensão, experiência de mundo e formação.

Assim, os contos de fadas, no caso as obras dos Irmãos Grimm, são significativos e encantam gerações com temáticas que remetem ao contexto medieval. Estabelecendo novas relações dialógicas, esse gênero continua fazendo sucesso na contemporaneidade, sendo considerado acervo literário e cultural de renome universal.

4. "Os Músicos de Bremen" e *"Os Saltimbancos"*: perspectiva do dialogismo

Machado (2010), abordando a temática dos gêneros discursivos, como esferas de usos da linguagem, reitera que essa proposta desenvolvida por Bakhtin decorre do entendimento do dialogismo como processo comunicativo, ou precisamente, um processo de interação ativa.

Conforme Bakhtin (2003[1979]: 280), "cada campo de utilização da linguagem elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos *gêneros do discurso"*.

Nessa perspectiva, os gêneros discursivos são definidos por apresentarem três dimensões constitutivas, a saber:
(i) o conteúdo temático, que consiste no objeto de discurso dizível por meio do gênero;
(ii) o estilo, que diz respeito à seleção de recursos gramaticais, lexicais e fraseológicos;
(iii) a construção composicional, que se refere à seleção de procedimentos composicionais para a organização verificada na estrutura dos textos pertencentes a um determinado gênero (Campos; Ribeiro, 2013).

Esses elementos fundem-se "indissoluvelmente no todo do enunciado, e todos eles são marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação" (Bakhtin, 2003[1979]: 280).

Ainda em relação à dimensão temporal e cultural dos gêneros, Machado discorre,

> O gênero, na teoria do dialogismo, está inserido na cultura, em relação a qual se manifesta como 'memória criativa' onde estão depositadas não só as grandes conquistas das civilizações, como também as descobertas

> significativas sobre os homens e suas ações no tempo e no espaço (Machado, 2010: 159).

Em se tratando do conto *"Os músicos de Bremen"* o enredo aborda a trajetória similar de quatro animais domésticos - o burro, o cachorro, o gato e o galo - ao não servirem mais para as tarefas de trabalho, eram maltratados e seriam abandonados pelos seus donos. Como os bichos estavam em idade avançada, não podendo mais servir aos seus respectivos proprietários, seriam 'descartados'.

Dessa forma, resolvem sair em busca de um sonho comum: serem músicos na cidade de Bremen e encontrar a felicidade. Para tanto, acabaram de hospedando numa casa, na qual havia ladrões. No entanto, ao final da narrativa, os animais, já então amigos conseguem afugentar o vilões e acabam se instalando nessa residência, onde faziam suas músicas e viviam despreocupados.

Figura 1 - Estátua dos "Músicos de Bremen"[4]



Fonte: http://euterpedespedacada.blogspot.com.br/2012/08/os-saltimbancos.html

4 Em homenagem ao Conto dos Irmãos Grimm, foi erguida no ano de 1951 uma estátua de bronze de 2 metros de altura, ao lado da Câmara Municipal na cidade de Bremen, localizada na região Norte da Alemanha. Desde essa época recebe, anualmente, diversos visitantes que rememoram o legado cultural germânico.

Esses personagens representam os diferentes segmentos sociais do povo, ao passo em que os proprietários dos animais simbolizam os senhores feudais, ou seja, os proprietários das terras na Idade Média. Por isso, o projeto de irem para a cidade de Bremen, a fim de tornarem-se músicos e buscarem a liberdade, pois Bremen nessa época era livre, não existia o sistema feudalismo, nem relação de vassalagem. Nessa nova moradia os servos - no caso os quatro animais - almejavam desvincular-se dos rígidos deveres e do regime de servidão que tinham para com seus senhores (Petitat, 1995).

Em relação à obra intitulada "*Os Saltimbancos*" - uma fábula musical inspirada no conto popular "*Os Músicos de Bremen*" – "cujo texto original é do italiano Sérgio Bardotti, marca a incursão de Chico Buarque no universo infantil. "Os Saltimbancos" não está restrito ao mundo pueril, pois seus temas são extremamente politizados." (Wanderley, 2007: 9). Esse novo texto, datado no ano de 1977, sendo uma recriação a partir do texto já dado, narra também a história de quatro animais - agora um jumento, um cachorro, uma gata e uma galinha – que, em decorrência dos maus tratos de seus donos, abandonam os mesmos.

O contexto de produção, que consta como fator de orientação e, por conseguinte, determina o gênero em questão, - fábula feita por Chico Buarque -, refere-se ao período de Ditadura Militar no Brasil (1964-1985), durante o qual o poder político estava sob o controle dos militares. De forma geral, a ditadura militar brasileira teve como características centrais, - as quais interessam para a presente discussão - a censura aos meios de comunicação e à elite cultural (músicos, atores, artistas plásticos), assim como a repressão aos movimentos sociais e de oposição, mediante uso de métodos violentos, inclusive a tortura.

Vale destacar que Chico Buarque - nome artístico de Francisco Buarque de Holanda - é um músico, dramaturgo e escritor brasileiro. Filho do historiador Sérgio Buarque de Holanda, iniciou sua carreira na década de 1960, e devido à crescente repressão do governo militar no Brasil, é exilado para a Itália. Após seu retorno à terra natal, Chico engaja-se na luta pela democratização, tornando-se um dos artistas mais ativos contra o regime político ditatorial vigente.

Na sua trajetória como compositor, Chico Buarque reuniu uma vasta obra, que engloba a música, a dramaturgia e a literatura, sendo que é possível apreender seu viés político, sobretudo em "Calabar"; "Gota' D' água"; "Os Saltimbancos"; e "Ópera do Malandro", todas datadas nos anos de 1970 (Wanderley, 2007).

Muitos artistas, como foi o caso de Chico, não puderam, dessa forma, se expressar livremente, e sofreram diversas punições, dentre as quais, o exílio. Como forma de 'burlar' a ordem vigente, os intelectuais e artistas utilizavam-se de **recursos estéticos e estilísticos para expressassem as suas opiniões, angústias e, principalmente, seu posicionamento contrário ao regime ditatorial.**

No que se refere à construção composicional desse gênero, a fábula é concebida como uma narrativa curta e de fácil assimilação cujo objetivo é transmitir determinada moralidade. Ela apresenta uma natureza simbólica, pois as personagens são, em sua maioria, animais com características semelhantes às dos seres humanos (Silva; Moreira, 2012).

Conforme Wanderley, reportando-se à fábula de Chico

> O tema central é a solidariedade, apreensível a qualquer criança. Talvez o conteúdo político não seja facilmente percebido por elas e também pode não ser este o objetivo dos autores. A crítica política é feita de forma alegórica. Os animais – gato, galinha, cachorro e jumento – metaforizam os operários que tentam fugir do sistema assalariado de exploração para fundarem uma comunidade baseada na colaboração mútua (Wanderley, 2007: 9).

Considerado o exposto, pode-se inferir que o conto "*Os Músicos de Bremen*" e a fábula "*Os Saltimbancos*", embora sejam de épocas e de contextos históricos distintos (a circulação desses textos está intimamente relacionada ao contexto de produção dos mesmos, ou seja, às condições específicas em que ambos foram produzidos) e apresentem gêneros distintos, reportam-se às temáticas semelhantes.

Especificamente, no que se refere ao conteúdo temático desses gêneros literários, identifica-se uma aproximação, pois em ambos os enunciados, a exploração, a repressão, a solidariedade e a busca pela liberdade, encontram-se no cerne dessas obras.

Em decorrência das condições de produção, em que não se podia expor, nem problematizar determinados temas de cunho socioeconômico e/ou político, os personagens centrais desses enunciados - os animais criados pelos contistas e pelo músico - acabam se figurando como porta-vozes, embora de forma 'velada', contra o regime feudal e o militar.

Dessa forma, as obras podem ser consideradas alegorias que retratam e criticam a relação de dependência entre proprietários/detentores dos meios de produção e os trabalhadores. Na sociedade medieval, tal relação equivalia aos nobres/aos senhores

feudais e seus vassalos; já na sociedade capitalista, tem-se o patronato e o proletariado. Elas representam de forma simbólica os acontecimentos sociais, políticos e econômicos dessas épocas.

Outro aspecto relacionado ao conteúdo temático desses enunciados, está em problematizar os modelos socioeconômicos e respectivos tratamento com trabalhadores mais velhos, considerados, em sua maioria, improdutivos. Conforme a pesquisadora brasileira Bosi (1994), há rejeição para com o velho, sendo que, na medida que ele perde sua força de trabalho, não é considerado produtor nem reprodutor. "O velho não participa da produção, não faz nada: deve ser tutelado como um menor" (Bosi, 1994: 77).

A sociedade capitalista construiu uma imagem negativa do velho em oposição à cultura dos valores da inovação, da produtividade e do consumo. Ser velho implica, muitas vezes, em ser considerado feio, doente, segregado e afastado de suas funções responsáveis e produtivas. Isso apesar de se evidenciar de forma explícita no conto (os quatro animais estão velhos e não produzem mais), também aparece de forma indireta na fábula, sobretudo com relação ao jumento.

Nesse sentido, o dialogismo está evidenciado de forma explícita entre os dois textos, sobretudo, no que se refere à intencionalidade dos autores, já que ambos criticam o contexto socioeconômico e político vigente. Esses gêneros discursivos, o conto e a fábula, apresentam respectivas especificidades quanto ao estilo e à construção composicional, sendo que, quanto ao conteúdo temático, se percebe uma aproximação, precisamente, o estabelecimento de relações dialógicas entre os dois textos literários.

Assim, podem-se perceber marcas do dialogismo entre os enunciados abordadas, como também inferir que os temas debatidos nos mesmos não se encontram totalmente superados, ao contrário, ainda são atuais e pertinentes.

Nota-se, portanto, o estabelecimento de relações dialógicas entre o conto e a fábula, mesmo sendo constituídos em contextos socioculturais e históricos muito distintos, eles não deixam de estabelecer vínculos e apresentam, portanto, aspectos convergentes.

5. Considerações Finais

Apesar do caráter ideológico das narrativas infantis, elas são obras que despertam a imaginação, a fantasia e aguçam o interesse e o prazer pela leitura; logo

atendem ao caráter de fruição e cumprem uma das funções do texto literário. Ao mesmo tempo, elas cumprem outro papel social - o caráter pedagógico, uma vez que podem ser objetos de reflexão, com vistas à formação da consciência crítica dos pequenos leitores.

Vale destacar que, apesar de serem consideradas obras infantis, não se limitam exclusivamente ao universo infantil. Elas podem ser apreciadas e assimiladas pelo público adulto ou outra faixa etária, já que a discussão tem como referenciais o contexto e, sobretudo, devem ser objeto de leitura e investigação na formação de professores de línguas e na prática pedagógica.

Trata-se da possibilidade de se exercer responsividade ao enunciado em diferentes épocas, e por diferentes faixas etárias de interlocutores. Ou seja, os leitores e/ouvintes desses enunciados são sujeitos constituídos em momentos históricos distintos e, mediante seu conhecimento de mundo e de valores, geram atitudes responsivas distintas para com os enunciados, conforme sugere a perspectiva teórica bakhtiniana.

Segundo Bettelheim (1980), é fundamental que os adultos, pais e professores narrem histórias para as crianças, o que possibilita uma maior aproximação afetiva. Assim, procura-se entrar no jogo infantil, respeitando o raciocínio mágico dessa faixa etária. Da mesma forma, Góes (1991) reitera a importância da inserção dos livros o mais cedo possível, sendo mediado pelo diálogo, contato mãe – filho, pela história contada, pelo livro ao alcance da criança, como qualquer brinquedo costuma ficar.

As obras "*Os músicos de Bremen*" e "*Os Saltimbancos*" – objetos desse estudo - continuam tendo pertinência temática para o contexto sociopolítico e cultural. Se tais narrativas trazem uma mensagem relevante para a realidade contemporânea, mesmo com tantas transformações na sociedade, nas relações de trabalho e na política, é pelo caráter universal e atemporal que somente obras literárias clássicas possuem. Por isso, devem sempre ser revisitadas!

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARIÈS, Philippe. 1981. *História social da criança e da família*. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora Guanabara.

BAKHTIN, Mikhail. 2003[1979]. O problema do texto na Linguística, na Filologia e me outras Ciências Humanas. In: _____. *Estética da criação verbal.* Tradução: Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes. p. 307-335.

_____. O discurso em Dostoiévski. In: _____. *Problemas da poética de Dostoiévski.* Tradução: Paulo Bezerra. 5. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010. p. 207-2011.

BARBOSA, Ângela Márcia Damasceno Teixeira. 2009. Antigos contos, novas histórias na literatura infantil brasileira. *Revista Travessias*, Cascavel, PR, UNIOESTE, v. 3, n. 3, p. 11-22.

BENJAMIN, Walter. 1994. *Magia e técnica, arte e política*: ensaios sobre a literatura e história da cultura. São Paulo: Brasiliense.

BRAIT, Beth. 2001. A natureza dialógica da linguagem: formas e graus de representação dessa dimensão constitutiva. In: FARACO, Carlos A.; TEZZA, Cristovão; CASTRO, Gilberto (Orgs.). *Diálogos com Bakhtin*. Curitiba: Ed. da UFPR. p. 113-126.

_____. 2005. Bakhtin e a natureza constitutivamente dialógica da linguagem. In: _____. (Org.). *Bakhtin:* dialogismo e construção de sentido. 2. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp. p. 87-98.

BOSI, Ecléa. 1994. *Memória e sociedade:* lembranças de velhos. 3. ed. São Paulo: Companhia da Letras.

BUARQUE, Chico. 2009. *Os Saltimbancos*. Rio de Janeiro: Editora José Olympio.

CAMPOS, Claudia Mendes; RIBEIRO, Josélia. 2013. Gêneros. In: COSTA, Iara Bemquerer; FOLTRAN, Maria José (Orgs.). *A tessitura da escrita*. São Paulo: Contexto. p. 23-44.

COELHO, Nelly Novaes. 1991. *O Conto de Fadas:* símbolos, mitos e arquétipos. São Paulo: Editora Ática.

FARACO, Carlos Alberto. 2001. O Dialogismo como chave de uma Antropologia Filosófica. In: FARACO, Carlos A.; TEZZA, Cristovão; CASTRO, Gilberto (Orgs.). *Diálogos com Bakhtin.* Curitiba: Ed. da UFPR. p. 113-126.

FORTES, Rita Felix. 1996. Do objeto ao sujeito, Chapeuzinho muda de cor. In: ZANCHET, Maria, FORTES, Rita, LOTTERMNANN, Clarice: *Tradição, estética e palavra na Literatura Infanto - Juvenil.* Cascavel: Editora UNIOESTE.

FRANCELINO, Pedro Farias. 2004. *A dimensão dialógica e socioaxiológica do discurso reportado em Bakhtin.* Revista da Pós-Graduação em Letras, João Pessoa, UFPB, v. 6, n. 2/1. p. 23-30.

GÓES, Lúcia Pimentel. 1991. *Introdução à Literatura Infantil e Juvenil*. 2. ed. São Paulo: Pioneira.

MACHADO, Irene. 2010. Gêneros discursivos. In: BRAIT, Beth. *Bakhtin:* conceitos-chave. 4. ed. São Paulo: Contexto. p. 151-166.

PETITAT, André. 1995. Um panorama dos sistemas de formação na Europa Medieval. Porto Alegre: Artes Médicas.

RAMOS, Fátima Maria Elias. Uma leitura do discurso do outro nos estudos da linguagem. *Revista da GELNE,* Piauí, v. 1, n. 12, p. 1-10, 2010.

SILVA, Liana M. Fonseca da; MOREIRA, Vladimir. 2012. Fabulando de Esopo a Millôr. In: *O professor PDE e os desafios da escola pública paranaense***.** Curitiba, PR, v. 1. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2012> Acesso em: 25 jun. 2014.

SILVEIRA, Ana Paula K. da; ROHLING, Nívea; RODRIGUES, Rosângela Hammes. 2012. *A análise dialógica dos gêneros do discurso e os estudos de letramento*: glossário para leitores iniciantes. Florianópolis: DIOESC. p. 21-22.

SORIANO, Mônica Elizabete Amaral. 2009. Contos de Fadas e Identidade Infantil. São Gonçalo: Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2009, 84f. Monografia (Licenciatura em Pedagogia) - Faculdade de Formação de Professores, Curso de Pedagogia, UERJ, São Gonçalo – RJ.

SIMPÓSIO 20

HISTÓRIA E MEMÓRIA NA LÍNGUA PORTUGUESA EM TEMPOS DE COLONIZAÇÃO/DESCOLONIZAÇÃO LINGUÍSTICA

COORDENADORES

Vanise Medeiros
(Universidade Federal Fluminense)

Verli Petri
(Universidade Federal de Santa Maria)

De volta ao futuro da língua portuguesa.
Atas do V SIMELP - Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa
Simpósio 20 - História e memória na língua portuguesa em tempos de colonização/descolonização linguística, 461-478
ISBN 978-88-8305-127-2
DOI 10.1285/i9788883051272p461
http://siba-ese.unisalento.it, © 2017 Università del Salento

LÍNGUA E MUNDIALIZAÇÃO LITERÁRIA: UMA HISTÓRIA DA LÍNGUA PORTUGUESA NA CONTEMPORANEIDADE

Carolina P. FEDATTO[1]

RESUMO
Este trabalho analisa as políticas linguísticas para a Língua Portuguesa na circulação editorial da literatura contemporânea. A história de construção das línguas nacionais mostra que a literatura teve um papel fundamental na consolidação de um imaginário unificado de língua. O desenvolvimento de uma escrita prestigiada e uniforme contribuiu para a construção da correspondência entre uma língua e uma nação (Auroux, 1992). A modernidade nos legou essa evidência, mas também nos forneceu elementos para desconfiar dela. A imposição das línguas das metrópoles europeias às suas colônias abalou o binômio língua/nação e possibilitou a expansão dessas línguas para além de seus territórios nacionais. Essa internacionalização linguística passou a ser significada por meio de fenômenos que designam a continuidade da influência linguístico-cultural do Europa. É sob a égide da lusofonia que assistimos ao aumento de publicações, sobretudo em Portugal e no Brasil, de produções literárias vinculadas aos Estados membros CPLP; a este acontecimento denominamos *mundialização literária*. Por meio de análises de elementos paratextuais de edições literárias atuais em Língua Portuguesa, buscaremos compreender os valores difundidos pelas políticas linguísticas lusófonas contemporâneas e o papel dos diversos países de língua oficial portuguesa. Examinando os efeitos de unidade, completude e diversidade que a ideia de lusofonia produz, questionamos a natureza da relação entre as diversas literaturas de Língua Portuguesa e buscamos retraçar a historicidade que as constitui. A aposta deste estudo é de que as produções literárias atuais em Língua Portuguesa sejam um observatório interessante de como o fenômeno da mundialização marca os *espaços enunciativos* descolonizados.

PALAVRAS-CHAVE: Colonização linguística; Literaturas em Língua Portuguesa; Política das línguas e políticas linguísticas; Lusofonia e literatura; Mundialização literária.

Gritarei
Berrarei
Matarei
Não vou para Pasárgada.
(Ovídio Martins, poeta cabo-verdiano, *Anti-evasão*)

1 UNIVÁS, Programa de Pós-graduação em Ciências da Linguagem, Av. Tuany Toledo, 470, CEP 37550-000, Pouso Alegre/MG, Brasil – carolinafedatto@gmail.com.

Língua e hiperlíngua

Para a Linguística, falar uma língua está geralmente associado à ideia de que os homens possuem uma gramática desta língua. Chomsky afirma que o conhecimento linguístico é o conhecimento de uma gramática, de uma estrutura de regras, princípios e representações que existem na mente dos falantes. A gramática representada na mente é um objeto real a partir do qual a língua deve ser definida. Já gramática elaborada pelo linguista é uma teoria articulada explícita que se esforça para exprimir as regras e os princípios da gramática presente na mente de um locutor-auditor ideal. Mas esta ideia de gramática não nasce do pensamento gerativista, ela remonta à *Tekhnê* de Dionísio de Trácia, como sendo uma técnica de descrição linguística composta por exemplos canônicos, paradigmas e regras que permitem construir frases ou uma língua gramatical. Podendo criar e recriar enunciados a partir das regras expostas, a língua gramatical não se confunde com a língua empírica, pois não é capaz de prever as frases que serão efetivamente pronunciadas pelos falantes em situações reais e históricas de comunicação.

Para considerar a realidade do conhecimento linguístico e suas produções, Auroux (1997) propõe um modelo explicativo baseado da noção de *hiperlíngua*. No modelo da competência gramatical, a gramática presente na mente é igualmente implementada em todos os indivíduos falantes de uma mesma língua, sendo também idealmente análoga à gramática produzida pelo linguista. Já no modelo da hiperlíngua, figuram diferentes elementos, como: as relações de comunicação que se estabelecem entre indivíduos diferentes com competências linguísticas diversas; indivíduos que podem ter acesso a instrumentos linguísticos que modificam sua competência; indivíduos que exercem diferentes práticas sociais e relações de comunicação que se dão num certo ambiente histórico. Segundo Auroux, a hiperlíngua é entendida, então, como um espaço/tempo estruturado por falantes social e linguisticamente desiguais, instrumentos linguísticos e situações diversas e reais de comunicação.

Levar a termo essa conceituação, para o autor, significa afirmar que a língua não existe, apenas existem certas porções do espaço/tempo, sujeitos dotados de determinadas capacidades linguísticas (ou gramáticas) não idênticas e rodeados por um mundo com seus artefatos técnicos, dentre eles gramáticas e dicionários, mas também políticas, leis, relações socioeconômicas (Auroux, 1997, p. 112). O interesse, portanto, da noção de hiperlíngua é compreender que indivíduos podem se comunicar porque

pertencem a uma mesma rede de comunicação, não porque partilham a mesma gramática. Nessa rede de comunicação incluem-se os sujeitos falantes e suas competências, mas também o ambiente cultural e a realidade não linguística. E, em nosso entender, até gramáticas e línguas diferentes. Daí o argumento da intercompreensão/comunicação ser insuficiente para distinguir as diferenças entre as línguas. Considerando a existência da hiperlíngua, esse critério é sempre político. Nesse sentido, Auroux argumenta que a mudança de hiperlíngua não vai necessariamente até à absoluta incompreensão (como na longa passagem das protolínguas a seus descendentes distantes). Mas, quando se muda de natureza e constituem-se novos espaços para a comunicação, para a vida e para a história dos homens (por exemplo, quando se estende a hiperlíngua portuguesa a territórios americanos, asiáticos e africanos), produz-se uma nova estrutura local de hiperlíngua que se marca bastante rapidamente em diferenças de estrutura linguístico-discursiva. De resto, diz o autor, "compreender como a extensão das hiperlíngua possa não conduzir à incomunicabilidade [como no caso da língua portuguesa] é um problema teórico e empírico de grande importância" (Auroux, 1997, p. 116).

Uma importante tentativa de descrição da realidade é posta, portanto, em causa por meio da hipótese de uma língua estendida, ou extensiva, que ultrapassa os limites do sistema formal, sendo ao mesmo tempo motor e fruto do mundo extralinguístico. Auroux baseia sua argumentação na análise, sobretudo, do funcionamento social dos instrumentos linguísticos e na tomada de uma posição teórica fundamental: a de que o mundo participa na construção da referência. Sobre o papel dos instrumentos, ele afirma que toda representação de fatos linguísticos contém um conjunto de hipóteses sobre a estrutura de uma hiperlíngua. Uma hiperlíngua pode ser estável ou instável, isotópica ou não, os sujeitos nela encontrados podem ser extremamente puristas ou muito tolerantes, etc. A metalinguagem é essa realidade última que engloba e situa toda realização linguística e limita concretamente toda inovação (Auroux, 1997, p. 114). Em consonância com essa posição teórica, pode-se chegar à conclusão de que a linguagem não é autônoma, ela se situa num mundo dado e entre outros hábitos sociais. Não há possibilidade de linguagem humana sem hiperlíngua. Isso quer dizer que a língua não gera por si só a sua referência. A externalidade da referência é mais do que a simples constatação de que os objetos sobre os quais fala a linguagem são exteriores a ela. É preciso compreender, a partir desse fato, que o mundo externo também participa do sentido. Por exemplo, quando um brasileiro e um português dizem algo, pode ser que a

língua gramatical não mude (embora diversos estudos afirmem as diferenças gramaticais entre português europeu e brasileiro, para ficar apenas nessa disjunção), mas o mundo no qual essas línguas são faladas muda, provocando assim uma mudança na hiperlíngua.

O importante é notar que não é da língua gramatical que existe história. As mudanças linguísticas podem até ser recuperáveis em termos cronológicos, mas o tempo não é uma das dimensões da gramática – já que a noção de sistema é eminentemente sincrônica. A história, a temporalidade, a mudança são dimensões próprias da hiperlíngua (Auroux, 1997, p. 117). Nesse sentido, essa noção se mostra bastante produtiva para estudos que pretendem considerar a língua também como um construto extralinguístico – político e histórico –, como é o caso deste estudo sobre as políticas linguísticas das literaturas em Língua Portuguesa.

Política linguística e política das línguas

O conceito de *política linguística* e sua colocação em prática, a *planificação linguística*, estão ligadas ao nascimento da sociolinguística norte-americana nos anos de 1960. Embora a intervenção humana sobre as línguas seja algo presente desde sempre na história, é a partir daí que há um florescimento de publicações coletivas consagradas aos problemas linguísticos dos países colonizados e das minorias linguísticas com um fundamento científico. A descolonização de muitos países africanos e asiáticos recoloca o problema da construção da identidade nacional através da língua e leva a estudos sobre estratégias para a modificação do estatuto das línguas locais em relação à língua da metrópole. Esses estudos colocarão numerosas questões (e soluções) sobre as funções sociais da língua e sobre as funções linguísticas da sociedade, inaugurando um campo de pesquisas que traz para o centro das preocupações o caráter *político* das relações entre línguas. Formulam-se, então, conceitos como o de *diglossia* – coexistência conflituosa entre línguas dominadas e línguas dominantes – e tipologias das situações plurilíngues que estabelecem nomenclaturas e classificações ainda hoje vigentes, como: língua padrão, clássica, artificial, vernacular, dialeto, crioulo e pidgin, além de qualificativos sobre as funções das línguas, tais quais: materna, nacional, oficial, franca, veicular.

É o linguista francês Louis-Jean Calvet (1996) quem retoma essa trajetória de emergência da política linguística ligada à da sociolinguística e discute suas implicações teóricas. A história recente de intervenção voluntária no estatuto das línguas mostra que as políticas linguísticas costumam colocar em cena a sua linguística, isto é, uma determinada visão científica sobre as línguas (Calvet, 1996, p. 123). Numa época em que a ciência apenas descrevia a estrutura das línguas, os teóricos das políticas linguísticas também só se preocupavam com a ação sobre a *forma* das línguas. Depois, à medida que a linguística se torna sociolinguística, as políticas passam a se interessar pelas *funções* das línguas. Não se pode escapar, então, de uma reflexão sobre a sustentação teórica da possibilidade de que haja políticas linguísticas, mas em que medida é possível intervir no curso das línguas? Calvet menciona o fato de que, na melhor das hipóteses, as políticas funcionam na base da imitação *in vitro* de processos históricos que acontecem *in vivo*. Sucesso ou fracasso dependem da posição teórica que se toma sobre a língua, sobre a história e os sujeitos.

Por isso, considerando que o sujeito falante é interpelado pelo *inconsciente*, que a estrutura da língua é passível de *falha* e que a *contradição* é o sentido da história, só podemos tomar as políticas linguísticas como efeito de uma ilusão de controle. Mesmo com boas intenções, não se pode determinar os rumos nem da forma linguística nem do estatuto das línguas. A possibilidade de equipar as línguas com literatura, escrita, gramáticas, dicionários, terminologias especializadas, sistemas de ensino e leis faz parte de práticas que intervém num *imaginário de língua*, na língua que podemos descrever, instrumentar, controlar, comparar, padronizar. Mas a língua não é só objeto de ciência, ela constitui sujeitos, tem uma ordem própria e acontece no curso da história, da vida. A língua é *imaginária* e também é *fluida*, acontece à revelia da ilusão de domínio e unidade (Orlandi, 2008, p. 86). As línguas resistem à planificação linguística não por vingança, mas pela complexidade de sua natureza e funcionamento.

Discurso da lusofonia e literatura

Em toda língua e em toda relação entre línguas atua, pois, uma *política linguística* específica que tenta *organizar* as práticas significativas e as forças sociais que estão em jogo. As políticas linguísticas têm um caráter *técnico, restritivo e regulador* dos sentidos e das histórias que estão circulando (Mariani, 2004, p. 44). Se as

intervenções *in vivo*, para citar a tipologia de Calvet (2002, p. 17), geralmente ligadas à intercompreensão frente à convivência entre línguas (línguas aproximativas e veiculares, neologismos espontâneos e empréstimos de palavras) e a fenômenos identitários (gírias, jargões, socioletos, escolhas e proibições deliberadas de praticar um determinado idioma em situações desiguais entre línguas), são a prova de que as práticas linguageiras são um motor importante de mudança na forma e na função das línguas, as intervenções *in vitro*, as políticas linguísticas propriamente ditas, isto é, aquelas que passam pelo Estado, por leis e decretos, gozam de maior legitimidade e alcance social. Segundo Orlandi (1998, p. 10 *et seq*.) e Mariani (2004, p. 44 e 45), a formulação dessas políticas assume posições diferentes dependendo das condições sóciohistóricas. Buscando a identidade nacional em detrimento da diversidade regional e das influências estrangeiras, o Estado e as instituições invocam a *unidade como valor*. No caso do contato entre povos, nações e Estados, como ocorre com as conquistas e colonizações, *a dominação* é tida como valor, impondo uma língua sobre outras, seja pelo contato, pela força ou pela lei. Já quando os falantes são considerados, a *diversidade* passa a contar na formulação de políticas que pretendem garantir as diferenças linguísticas. Tanto as práticas linguageiras quanto as políticas linguísticas não são isoladas da ideologia nem da imagem que se tem das línguas, o que, por um lado, acirra formas de dominação e controle linguísticos, mas também provoca resistência e mudança de sentido (Mariani, 2004, p. 45).

Mesmo sendo a colonização violência e imposição, ela não é capaz de impedir a circulação de formas de resistência e transformação. A colonização produz, dessa forma, uma contraparte: a descolonização, e com ela inicia-se um novo processo de (inter)nacionalização da língua portuguesa assim como de confirmação de sua heterogeneidade e da necessidade de unificação. Considerando a situação linguística dos países (des)colonizados, Mariani ressalta que as posições podem se dividir entre o acolhimento da língua do colonizador, reconhecendo-se a ex-colônia como tributária deste legado, ou sua rejeição em favor de um nacionalismo linguístico vinculado a tradições locais. No entanto, a complexidade da questão nos leva a afirmar que a língua da metrópole, aceita ou negada como língua oficial da ex-colônia, *nacionaliza*-se, isto é, transforma-se em língua nacional através de recobrimentos e confrontos com outras línguas (locais e de imigração, mesmo não oficiais) em consequência da memória político-histórica da colonização (Mariani, 2008, p. 74). Na contradição entre essas três ordens de inscrição da nação descolonizada na língua do conquistador, forja-se uma

relação singular, mas recorrente, da língua portuguesa com espaços e povos outros – tanto no que concerne a Portugal, quanto ao que eram e ao que são esses países, suas línguas e literaturas depois da colonização.

Nesse sentido, a criação da imprensa (que é contemporânea à exploração massiva do planeta) assume um papel fundamental, pois permite a multiplicação do mesmo texto a um custo menor por exemplar, o que contribui para sua divulgação. O fenômeno de escrita da língua muda, assim, de dimensão, já que a imprensa separa a produção intelectual do texto de sua reprodução material. Pode-se copiar indefinidamente o mesmo texto, mas é preciso fornecer aos impressores que os compram "produtos frescos", além de renovar e ampliar o mercado leitor. Esse é o primeiro passo na direção da *mercantilização* das línguas e das literaturas. Como operação material de reprodução do mesmo, a imprensa pode alcançar mais leitores e, em termos linguísticos, tem como consequências a normalização dos vernáculos, a instituição de regras ortográficas e de pontuação e a regularização da morfologia (Auroux, 1992, p. 51). Tendo em vista, entretanto, o fato de que as línguas mudam não só com o passar do tempo, mas também com as especificidades materiais de sua produção e com transformações políticas e sociais nos espaços onde circulam, a necessidade mercantil de normalizá-las não cessa de colocar novos temas a equacionar; haja vista o recente acordo ortográfico em vigor desde de 2009 e assinado em 1990 por Angola, Brasil, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique, Portugal e São Tomé e Príncipe.

Por conta do fato político da colonização, as literaturas nacionais extrapolam as fronteiras de uma única nação, já que as línguas europeias se tornaram também *línguas* de países descolonizados. Mas nem por isso as fronteiras foram apagadas, pelo contrário, elas estão cada vez mais marcadas, só que através de outros mecanismos, diferentes daqueles ligados à emergência da modernidade. As relações entre línguas, contudo, sempre engendraram uma tensão fundadora que movimenta suas *formas-históricas* entre unidade (apagamento das diferenças em favor da uniformização) e singularidade (reivindicação das diferenças em favor da pluralidade). No caso dos países lusófonos, por exemplo, *língua nacional* e *língua de colonização* são as principais formas que atuam, se sobrepõem e se confundem na disputa pelo dizer literário. Historicamente, o português descende do galego-português, que "é a forma que toma o latim no ângulo noroeste da Península Ibérica" (Teyssier, 2001, p. 03), e se afirma como língua nacional de Portugal no momento de consolidação dos estados

nacionais, quando a transformação do latim vulgar nos vernáculos românicos se beneficia de certa estabilidade devido à emergência de territórios unificados. A precoce unificação nacional aliada ao desenvolvimento econômico e tecnológico dá aos portugueses condições para a expansão ultramarina e a consequente colonização dos territórios encontrados.

No momento mesmo em que se nacionaliza, a língua portuguesa faz um movimento de internacionalização baseado na força e na imposição: ela toma a forma de *língua de colonização*. Mas para garantir a eficácia da conquista, o português se associa às línguas autóctones, gramatizando-as com base em sua técnica descritiva (Auroux, 1992, p. 74)[2], integrando vocábulos específicos, misturando sintaxes e prosódias, formando, assim, *línguas francas*, *de contato*.[3] Como reitera Mariani (2008, p. 73), todo processo de colonização impõe de forma violenta a língua do colonizador, mas essa língua irá se confrontar com outras num jogo de forças que produzirá, pelo contato linguístico e social, um lugar de dizer diferenciado e decisivo na constituição da *língua nacional*. A língua resultante da colonização não será nem a do colonizador nem a do colonizado, pois a *colonização linguística* modifica as duas e constrói um território social, política e linguisticamente heterogêneo onde se inscrevem os sujeitos dessas línguas. Ao lado de tentativas de conter a fluidez do convívio entre as diversas línguas, com a descrição/instrumentação de algumas e a determinação de seus contextos de uso, assiste-se também ao cruzamento prosódico, sintático e semântico que produzirá línguas histórica e linguisticamente distintas (Mariani, 2008, p. 74), dando origem também a produções literárias e culturais específicas que têm essa *língua outra* como motor e suporte.

Segundo Auroux, a difusão do livro impresso (meio essencial de circulação literária até cerca de duas décadas atrás) constitui um espaço ilimitado no qual os idiomas ficam liberados das variações geográficas, tornando-se *isótopos*, ou seja, uniformes num determinado território nacional (Auroux, 1992, p. 52). Mas a descolonização, aliada à circulação em rede da literatura, consolida formas *transnacionais* da Língua Portuguesa, engendrando novas formas de variação e, portanto, novas demandas por unificação. A produção literária contemporânea dos

2 A gramatização é definida por Auroux como sendo uma transferência de tecnologia de uma língua para outra e que não é nunca independente de uma transferência cultural mais ampla. No caso da gramatização das línguas indígenas e africanas, trata-se de uma *exotransferência*, pois os sujeitos que efetuam a transferência não são locutores nativos da língua para a qual ocorre a transferência (Auroux, 1992, p. 74).
3 Como foi o caso, por exemplo, da língua geral no Brasil colônia e do tétum no Timor Leste.

países de Língua Portuguesa é marcada por essa história e se, de fato, ela é culturalmente heterogênea, no âmbito das políticas linguísticas há um projeto de uniformização através, dentre outros fatores, da estabilização de um cânone literário supranacional, mas centralizado. Neste contexto, a literatura pode ser considerada como um importante meio de circulação dessa tensão entre unidade e singularidade. A difusão da Língua Portuguesa através da diversidade literária pretende restringir a heterogeneidade à esfera cultural e criar uma unidade linguística para o português que imaginariamente se esquece da história da colonização e coloca essa língua homogeneizada no campo da mundialização, como se as diferenças entre os diversos *espaços de enunciação*[4] pudessem ser completamente administradas via legislação.

Interessante é notarmos que mesmo que as línguas, em seu real, não suportem a completude, elas emprestam do idioma a *força aglutinadora* que as identificará como um todo coeso e idêntico às representações sociais. É enquanto *idioma* que a língua se deixa projetar como uma unidade colada ao imaginário social e determinada por imposições de ordem histórica (Dias, 2005, p. 111). E, por sua vez, é enquanto produção vinculada a um idioma que a literatura se disciplinariza institucionalmente como pertencente ou advinda de uma língua específica, mas representando universos culturais diversos, num processo histórico que confirma e produz efeitos de unidade linguística e nacional.

Esses efeitos estão ligados ao modo como as línguas se historicizam na relação com o espaço e os sujeitos. Em relação à Língua Portuguesa, podemos pensar como, mais contemporaneamente, a história do colonialismo português ganhou novos contornos com a ideia de lusofonia. O argumento utilizado para construir a unidade entre Portugal e suas (ex)colônias veio, em grande medida, das teorias raciais do sociólogo brasileiro Gilberto Freyre, as quais sustentavam que a especificidade da identidade brasileira repousava sob a mestiçagem biocultural. Destacava-se, num movimento de decalque e sobreposição, a plasticidade do povo lusitano que projetou a identidade brasileira, capaz de uma intensa mobilidade espacial, de adaptar-se climática e culturalmente e de poder conta com o pecado lascivo para dar lugar ao fenômeno da *miscigenação*. Esta predisposição singular, junto com o caráter cristocêntrico da expansão, teria configurado o que Freyre chamou de *colonização harmoniosa* (Freyre,

4 Na conceituação de Guimarães (2005, p. 18) os *espaços de enunciação* são espaços políticos de funcionamento das línguas, onde "elas se dividem, redividem, se misturam, se desfazem, transformam, por uma disputa incessante".

1940). O sociólogo mantinha estreitos laços com o governo Português. A antropóloga francesa Elisabetta Maino relata que:

> por ocasião de uma viagem de muitos meses pelas colônias portuguesas, em 1951, a convite do governo via ministro Sarmento Rodrigues, Freyre forja o conceito de luso-tropical, explicitado em obras posteriores (1952, 53, 61 e 62). [...] O ministério de assuntos estrangeiros utilizou os trabalhos de Freyre (*Integração portuguesa nos trópicos*, 1958) para convencer a diplomacia internacional dessa especificidade que justificava a manutenção da presença portuguesa na África (Maino, 2005, p. 188-189).

Segundo a teoria *lusotropicalista*, a democracia racial seria um traço cultural essencialista dos portugueses que determina sua *vocação ecumênica de integração*. É a partir da "constatação" da mestiçagem, que G. Freyre fala em "reciprocidade biocultural" entre Portugal e suas colônias, pois não só as colônias teriam gerado povos mestiços, os portugueses mesmos seriam o produto de uma mestiçagem (lusitanos + romanos + árabes + judeus). Da mestiçagem biológica à cultural, a ambivalência da "comunidade de espírito" leva a afirmar que a CPLP nasce como um projeto que visa a reunir países que depositaram na ilusão da descolonização/ liberação as raízes de um humanismo ativo, mas que continuam a sempre perseguir os afetos e significações partilhados. As políticas de ensino do português e as temáticas linguísticas adquirem então uma importância que elas não tinham na época do Império (Maino, 2005, p. 196).

Portugal faz de "sua língua uma pátria", isto é, um fim em si. Em vista disso, para o que é a Comunidade dos Países de Língua Portuguesa, por exemplo, tendo que se ver com o gigante econômico que é o Brasil, Portugal só pode fazer o papel do avô se fizer valer a história e a língua comuns (Perez, 2000, p.616-617). Reaparece, então, o discurso paternalista da "associação natural" que se enraíza no postulado do *destino comum* caro à versão portuguesa do lusotropicalismo. Diversos trabalhos mostram a inadequação dessa visão naturalista sobre o fato histórico da colonização. Apesar de tudo, seu alcance simbólico e utópico continua a fazer parte das representações de si e do outro, construindo clichês que foram integrados pelo imaginário nacional português. As teorias lusotropicalistas são atualmente revisitadas nos termos da lusofonia, que, por sua vez, redesenha o desejo de uma estratégia identitária global.

Segundo Maino, a institucionalização da pesquisa africanista portuguesa, por exemplo, está subordinada ao projeto de expansão colonial, como em outros países, mas ela desenvolverá menos um saber específico sobre a África do que um discurso sobre si (Portugal), contribuindo assim para reforçar o imaginário da "hiperidentidade" de um

Império com vocação ecumênica. Segundo Lourenço (1978), é por revalorizar essa imagem desastrosa de si que Portugal coloniza a África. A teoria do lusotropicalismo não foi um dispositivo de saber específico a serviço de uma ciência imperial; ao contrário, é se negando como ciência que ela neutraliza um império transformando-o em identidade (Maino, 2005, p. 197).

Língua e literatura sempre foram instrumentos importantes no desenvolvimento do sentimento de pertencimento nacional e, por sua vez, foram também profundamente marcadas por esse pertencimento. A ligação estreita entre língua, literatura e nação que se formou do século XIX se traduziu atualmente pela instauração de um *espaço internacional de literaturas nacionais* que organiza a apreensão da literatura, a organização do ensino literário ou as classificações das bibliotecas (Thiesse, 2009a, p. 61). A nação, enquanto espaço de pertencimento que se agrega em torno da língua e da literatura, tem uma relação singular com a temporalidade: ela é concebida como um coletivo com origens muito antigas, mas sua perenidade se dá por meio de figuras míticas intangíveis. Essa singularidade se traduz numa concepção determinada da história literária, por exemplo: da mesma forma que a história nacional, em geral, cobre todos os séculos e não deixa nenhuma lacuna, a história literária deve inventar e valorizar um conjunto de obras que correspondam a cada grande período da história nacional. Mas esta série de obras deve também sublinhar a permanência e a especificidade do espírito nacional. A história literária, visto que ela se inscreve num quadro nacional, é, portanto, menos histórica do que geográfica: ela traça as fronteiras de uma identidade nacional contínua através dos séculos (Thiesse, 2009a, p. 65-66).

A era nacional, portanto, marcou fortemente nossa concepção da literatura pela afirmação tácita de que, por um lado, *não há nação sem literatura* e, por outro, *não há literatura que não seja nacional*. Atualmente, o lugar privilegiado que tomou a literatura nacional no sistema de ensino, por exemplo, é colocado em questão no quadro da mundialização e da formação de comunidades transnacionais culturais e econômicas (dentre elas a CPLP). Isso abre uma série de questões sobre a definição do cânone literário, a concepção de manuais transnacionais de ensino, o uso de traduções e recursos textuais eletrônicos e a invenção de novas práticas de circulação editorial. (Thiesse, 2009b, p. 25). Esse último aspecto será objeto de nossa análise a seguir, considerando sempre que os vestígios do processo de significação e apagamento da Língua Portuguesa no contexto da colonização/descolonização linguística ficam

marcados, por exemplo, no modo como as literaturas produzidas contemporaneamente são editadas, catalogadas e premiadas.

Cinco paradas entre nações, instituições e literaturas[5]

O livro *O vendedor de passados*, do angolano José Eduardo Agualusa, circula em Portugal desde 2004 pelas Publicações Dom Quixote. Em 2010 foi editado no Brasil pela carioca Gryphus contendo tanto a menção aos direitos do autor quanto da editora portuguesa, além da referência a sua adequação ao "novo acordo ortográfico da língua portuguesa" e à catalogação do livro como "Romance angolano". Em 2009, a editora brasileira se associou ao Ministério da Educação para lançar, através do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), um lote de livros destinados a compor o acervo de bibliotecas escolares em todo o país. Estampada no alto da primeira capa está a inscrição "MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – FNDE – PNBE 2009" seguida de um desenho circular onde se pode ler "VENDA PROIBIDA". Na página da ficha catalográfica, encontram-se as mesmas informações da edição da Gryphus, acrescendo-se a co-participação do governo brasileiro na nova edição e na categorização do romance como pertencendo à "Coleção Identidades". As duas edições brasileiras trazem uma epígrafe de Jorge Luís Borges e, nas costas da página, uma reprodução em escala de cinza do mapa político e hidrográfico de Angola.

Réquiem para o navegador solitário é escrito por Luís Cardoso, considerado pela crítica o primeiro romancista do Timor Leste. O livro apareceu em 2007 pela Dom Quixote e em 2010 saiu pela Editora Língua Geral, integrando a coleção Ponta de Lança, que pretende apresentar ao público brasileiro autores lusófonos pouco conhecidos. Nesta edição, a Câmara Brasileira do Livro, obedecendo aos dados internacionais de catalogação, classifica o texto do timorense como "Romances: Literatura portuguesa" e abaixo como "Romance português".[6] A 4ª capa do livro traz a inscrição "Edição apoiada pelo Instituto Português do Livro e das Bibliotecas" seguida

5 Uma versão desta análise está publicada em Fedatto (2012).

6 Assim acontece também com as edições pela Companhia das Letras dos romances de Mia Couto, catalogados ora como "Ficção portuguesa" e "Ficção: Literatura: portuguesa", ora como "Romance moçambicano" e "Romances: literatura moçambicana em português". Essa variação parece não obedecer a critérios cronológicos ou temáticos.

pelos logotipos da *Direção Geral do Livro e das Bibliotecas* e do *Ministério da Cultura* de Portugal.

Caso inverso é o do romance *Os malaquias*, da brasileira Andréa Del Fuego, que foi publicado em 2010 pela Língua Geral na mesma coleção de autores lusófonos e no ano seguinte apareceu em Portugal pelo Círculo de Leitores, o único clube do livro português que desde a década de 70 atenta para as preferências dos leitores na escolha de seus títulos. Em outubro de 2011, *Os malaquias* vence o prêmio luso José Saramago. Curioso é que para a editora portuguesa o romance, apesar de ser brasileiro, integra a coleção "Literatura Portuguesa".

Outro romance editado como pertencendo à coleção Ponta de Lança revela que o angolano José Eduardo Agualusa é o coordenador geral do projeto e sócio da editora Língua Geral ao lado das brasileiras Conceição Lopes e Fátima Otero.[7] *O evangelho segundo a serpente*, cujo título faz alusão tanto aos evangelhos bíblicos quanto ao *Evangelho segundo Jesus Cristo*, de Saramago, é de autoria da portuguesa de origem islâmica, Faíza Hayat e foi um dos primeiros títulos lançados pela editora carioca na referida coleção, juntamente com outra autora portuguesa Patrícia Reis, com *Amor em segunda mão* e duas produções brasileiras *Dicionário de pequenas solidões*, de Ronaldo Cagiano, e *Sobre a neblina*, de Christiane Tassis. O livro de Faíza é lançado em 2006 simultaneamente pela Dom Quixote e pela Língua Geral, contando com a apresentação do moçambicano Mia Couto e a catalogação pela Câmara Brasileira do Livro como "Ficção portuguesa".

Já *Jerusalém*, do escritor português nascido em Angola, Gonçalo M. Tavares, conheceu uma trajetória diferente. O romance é parte da tetralogia *O Reino* e foi publicado primeiramente em 2004 pela Editorial Caminho, tendo recebido os prêmios LER/Millennium BCP de 2004 e José Saramago de 2005. Um ano depois, foi editado pela paulista Companhia das Letras com o apoio do *Instituto Português do Livro e das Bibliotecas* e do *Ministério da Cultura*, sob o slogan "Portugal em acção" e foi agraciado no Brasil com o Prêmio Portugal Telecom de 2007. Ainda na 1ª reimpressão datada de 2011, a folha da ficha catalográfica menciona o fato de que "a editora optou por manter a grafia do português de Portugal", apesar da vigência do acordo ortográfico, além de reconhecer o texto como pertencente à categoria "Ficção: Literatura portuguesa".

7 *Cf*. jornal O Globo de 24 de outubro de 2006 em matéria publicada sobre as estreias da editora: *Editora vai lançar obras de língua portuguesa: Língua Geral põe nas livrarias oito títulos*.

Palavras finais

Vemos que as filiações nacionais de autores e obras são sobrepostas pela nacionalidade das editoras. O importante no mundo literário contemporâneo é publicar seus livros por casas portuguesas e brasileiras.[8] A origem pátria dos autores é muitas vezes convocada como fator de exotismo e apologia da diversidade, mas não chega a construir, de fato, literaturas nacionais (como no caso do timorense Luís Cardoso, cujo livro é classificado como romance português ou de Gonçalo M. Tavares, que tem naturalidade angolana, mas é considerado um escritor português que produz literatura portuguesa). Note-se ainda a valoração que se faz ao qualificar um texto literário como ficção, romance ou literatura propriamente dita. Do gênero à expressão artística por excelência os sentidos deslizam na medida do ingresso do autor no cânone literário.

Vemos, portanto, que na conjuntura econômica globalizada, a transposição das fronteiras nacionais determina um fluxo assimétrico das mercadorias que materializam a literatura e as línguas, o que implica em dizer que as tentativas de uniformização das línguas portuguesas e catalogação de suas literaturas apresentam a mesma característica desigual presente nos outros ramos da globalização e também no processo colonizador. A mundialização da língua portuguesa através da literatura é determinada por uma disparidade de forças com relação às línguas nacionais e de imigração, mas por políticas que constroem juridicamente uma unidade imaginária ao mesmo tempo em que se beneficiam da heterogeneidade das produções literárias em Língua Portuguesa.

A produção literária contemporânea, isto é, do período da globalização que se dá no início dos anos 1990, se mostrou um espaço importante de reflexão acerca dessa heterogeneidade linguística e cultural, pois ela materializa tanto a administração da diferença entre as línguas portuguesas quanto a produção da literatura como uma mercadoria que legitima/veicula culturas nacionais inscritas numa determinada conjuntura histórico-econômica, a da mundialização.

Ao final deste breve estudo, afirmamos que mesmo imposta violenta e/ou consensualmente e administrada sob a noção limitadora de lusofonia, a língua portuguesa não é somente uma língua de Estado, autoritária, *língua de madeira* (Gadet e Pêcheux, 2004, p. 23); nem artificial, cortada de seu espaço enunciativo, *língua de papel*

8 José Eduardo Agualusa dá uma declaração sintomática ao jornal O Globo de 24/10/2006: "Não escolhemos o mercado brasileiro por acaso. Diferentemente da Europa, onde o número de leitores não cresce mais, no Brasil há um crescimento da população e, principalmente, da população alfabetizada"

(Deleuze e Guattari, 1977, p. 26 *et seq*.).[9] Vimos que a diversidade das literaturas em línguas portuguesas precisa ser contraditoriamente afirmada e negada para que se produza uma literatura de/em língua portuguesa com a coesão do singular do qual a lusofonia se decalca. Mas as línguas portuguesas e as literaturas produzidas nos países descolonizados são *nacionais* (em sentido forte), isto é, são produções de nações diversas que acontecem na tensão entre um imaginário de unidade e a produção efetiva da diferença – em relação às línguas oficiais/nacionais, maternas e de imigração praticadas naquele espaço nacional. Só que a presunção das organizações supranacionais que representam a unidade do mundo lusófono e colaboram para a publicação internacional das literaturas em língua portuguesa é de que essa pluralidade pode ser administrada com acordos ortográficos e catalogações internacionais que desconsideram as especificidades dessas produções a fim de que os livros, tomados enquanto mercadoria, circulem transnacionalmente, aumentando, assim, o mercado leitor/consumidor e a influência linguística das nações economicamente mais fortes (notadamente Portugal por ser a matriz cultural e Brasil por ser uma das potências emergentes do mundo atual). É como projeção e reflexo desse percurso histórico contraditório que a unificação se produz na literatura contemporânea e a pluralidade é administrada no singular. Através da ideia de lusofonia, a *mundialização literária* afirma as literaturas em línguas portuguesas como irmãs ou como primas distantes, às vezes até já mortas, dependendo da afinidade econômica entre as nações em questão. Unidas pela uniformização e afastadas pela estrangeiridade, essas literaturas são significadas como tendo um vínculo natural, consanguíneo, parental. Mas enquanto não se reconhecer esse vínculo como sendo histórico – relacionado, como dissemos, à colonização e à mundialização, não haverá espaço para a elaboração da diferença que as constitui.

OBRAS ANALISADAS

Agualusa, José Eduardo. *O vendedor de passados*. Lisboa: Dom Quixote, 2004. Rio de Janeiro: Editora Gryphus, 2011.

9 *Língua de madeira* é uma expressão dos analistas de discurso franceses Gadet e Pêcheux (2004), para designar a língua tratada como um sistema fechado, doutrinário e normativo como a língua da gramática, do direito e de discursos políticos. *Língua de papel* é um sintagma cunhado por Deleuze e Guattari (1977) num estudo sobre a literatura menor, aquela praticada por minorias oprimidas ou opressoras num espaço exíguo e através de uma língua desterritorializada, de papel.

Cardoso, Luís. *Réquiem para o navegador solitário*. Lisboa: Dom Quixote, 2007. Rio de Janeiro: Língua Geral, 2010.

Couto, Mia. *Terra sonâmbula*. Lisboa: Caminho, 1992. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

Couto, Mia. *Venenos de Deus, remédios do Diabo*. Lisboa: Caminho, 2008. São Paulo: Cia das Letras, 2008.

Del Fuego, Andrea. *Os malaquias*. Rio de Janeiro: Língua Geral, 2010. Lisboa: Círculo de Leitores, 2011.

Hayat, Faísa. *O evangelho segundo a serpente*. Rio de Janeiro: Língua Geral, 2006. Lisboa: Dom Quixote, 2006.

Tavares, Gonçalo. M. *Jerusalém*. Lisboa: Caminho, 2004. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Auroux, Sylvain. *A revolução tecnológica da gramatização*. Trad. Eni P. Orlandi. Campinas: Pontes, 1992.

Auroux, Sylvain. La réalité de l'hyperlangue. **Langages**, 31e année, n°127, 1997. pp. 110-121.
Disponível em: http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/lgge_0458-726X_1997_num_31_127_2128

Barreto, Raquel Goulard. Análise de discurso: conversa com Eni Orlandi. *Revista Teias*, ano 7, nº 13/14. Rio de Janeiro, jan/dez 2006. Disponível em <http://www.icict.fiocruz.br/sites/www.icict.fiocruz.br/files/Analise%20do%20Discurso%20-%20Eni%20Orlandi.pdf>

Calvet, Louis-Jean. *Les politiques linguistiques*. Col. Que sais-je?. Paris: PUF, 1996.

Deleuze, Gilles; Guattari, Felix. O que é uma literatura menor? In: *Kafka. Por uma literatura menor*. Trad. Júlio Castañon Guimarães. Rio de Janeiro: Imago, 1977.

Dias, Luiz Francisco. Problemas e desafios na constituição do campo de estudos da transitividade verbal. In: Saraiva, M. E. F. E Marinho, J. H. C. (org.) *Estudos da língua em uso*: relações inter- e intra-sentenciais. Belo Horizonte: Núcleo de estudos da língua em uso, Grupo de estudos funcionalistas da linguagem, Faculdade de Letras da UFMG, 2005.

Fedatto, Carolina P. Políticas linguísticas e literaturas contemporâneas em Língua Portuguesa. **Itinerários**, n.º 35. Araraquara, jul./dez., 2012, p. 133-144.

Freyre, Gilberto. (1940) *O mundo que o português criou*. São Paulo: É Realizações, 2010.

Gadet, Françoise; Pêcheux, Michel. *A língua inatingível*. Trad. Bethania Mariani e Maria Elisabeth Chaves de Mello. Campinas: Pontes, 2004.

Guimarães, Eduardo. *Semântica do acontecimento*. Campinas: Pontes, 2005.

Lourenço, Eduardo. *O labirinto da saudade: psicanálise mítica do destino português.* Lisboa: Dom Quixote, 1978.

Maino, Elisabetta. Pour une généalogie de l'africanisme portugais. *Cahiers d'études africaines*, 2005/1 n° 177, p. 166-215. http://www.cairn.info/revue-cahiers-d-etudes-africaines-2005-1-page-166.htm

Mariani, Bethania. *Colonização linguística*. Campinas: Pontes, 2004.

Mariani, Bethania. Da colonização linguística portuguesa à economia neoliberal: nações plurilíngües. In: PADILHA, L. C. e Lúcia Helena (org.). *Revista Gragoatá*, nº 24. Niterói: EdUFF, 2008.

Orlandi, Eni P. Ética e política linguística. *Línguas e instrumentos linguísticos*, nº 01. Campinas: Pontes: jan/jun de 1998.

Orlandi, Eni P. *Terra à vista* – Discurso do confronto: Velho e Novo Mundo. 2. ed. Campinas: Ed. Unicamp, 2008.

Pêcheux, Michel (1969). Análise automática do discurso. In: GADET, Françoise & HAK, Tony (org.). *Por uma análise automática do discurso*. Campinas: Ed. Unicamp, 1997.

Pêcheux, Michel (1975). *Semântica e discurso*: uma crítica à afirmação do óbvio. Campinas: Ed. Unicamp, 1997.

Pêcheux, Michel (1982). Ler o arquivo hoje. In*:* ORLANDI, E. (org.) *Gestos de leitura:* da história no discurso. Campinas: Ed. Unicamp, 1997.

Perez, Michel. Les enjeux de la lusophonie. Le portugais, langue de communication internationale. *Lusotopie*. Paris : Khartala, 2000 : 610-620.

Teyssier, Paul. (1980) *História da língua portuguesa*. Trad. Celso Cunha. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

Thiesse, Anne-Marie. Communautés imaginées et littératures. *Romantisme*, 2009a/1 n° 143, p. 61-68. DOI : 10.3917/rom.143.0061

Thiesse, Anne-Marie. Littérature et éducation au national. *Le français aujourd'hui*, 2009b/4 n° 167, p. 19-26. DOI : 10.3917/lfa.167.0019

Venâncio, José Carlos. *Literatura e poder na África lusófona*. Lisboa: Ministério da Educação/ Instituto de Cultura e Língua Portuguesa, 1992.

De volta ao futuro da língua portuguesa.
Atas do V SIMELP - Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa
Simpósio 20 - História e memória na língua portuguesa em tempos de colonização/descolonização linguística, 479-488
ISBN 978-88-8305-127-2
DOI 10.1285/i9788883051272p479
http://siba-ese.unisalento.it, © 2017 Università del Salento

UM SABÁ NOS TRÓPICOS – MEMÓRIAS EM CONFLUÊNCIA

Gileade GODOI[1]

RESUMO
O dia 25 de setembro de 1773 marcou o início de um período fantástico na vida do Brasil-colônia, mais especificamente no Grão-Pará e Maranhão. A instalação da derradeira visitação do Santo Ofício a essas partes do Brasil gerou confissões e denúncias. Interessa-nos aqui, aquelas cujo teor, nos permitem classificá-las como fantásticas.
Os inquisidores portugueses, falando de um lugar cuja formação ideológica os levava a ver o mundo dialeticamente dividido entre bem e mal, Deus e Diabo, classificavam as práticas coloniais com esse olhar, vendo em tudo que não condizia com as concepções católicas, um traço de pacto demoníaco, um verdadeiro Sabá nos trópicos. O discurso inquisitorial reverberava, assim, nas confissões e denúncias ocorridas nas colônias.
Mas as histórias de Sabá são histórias de um outro continente, fruto de histórias e memórias construídas em condições de produção muito diversas das vivenciadas na colônia brasileira. Ao procurar compreender, explicar e classificar a realidade colonial, os inquisidores imprimiram, na leitura que fizeram, memórias suas, estranhas à população local, a quem coube, nesse encontro de imaginários, estabelecer outro gesto de leitura que permitisse a identificação dos elementos oriundos da colônia com o imaginário europeu.
Neste trabalho, pretendemos através de um breve panorama de dez denúncias fantásticas, mostrar como o efeito do encontro de imaginários distintos e dos processos de transferência na vida de colonizados e colonizadores contribuíram para a constituição da memória de um sujeito nacional.

PALAVRAS-CHAVE: memória; transferência; inquisição; processos de identificação.

O historiador Serge Gruzinski, tratando de colonização e das denominações de idolatria, afirma que esta "tecia uma rede densa e coerente, consciente ou não, implícita ou explícita, de práticas e saberes nos quais se inscrevia e se desenvolvia a totalidade do cotidiano". (2003: 224).

Os casos de idolatria denunciados e confessados na última visitação do Santo Ofício ao Brasil, iniciada em 1773, mostram um funcionamento similar dessa rede de saberes e práticas cotidianas que nos permitem perceber o modo como esse encontro de

1 CEFET-RJ - Coordenadoria de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira
Av. Maracanã, 229, Maracanã, Rio de Janeiro-RJ, Brasil. CEP 20551-120
gi.godoi@hotmail.com

dois imaginários - europeu e ameríndio - se deu; como formações discursivas distintas estabeleceram fronteiras que se interpenetravam construindo partes do processo de identificação de um povo que se constituía na colônia; um povo com imaginário também "mestiço".

A sobreposição de práticas constitutivas do imaginário colonial e práticas do imaginário lusitano aparece nas denúncias que compuseram nosso arquivo, por apresentarem alguma memória dos sabás europeus, que, segundo Laura de Melo e Souza, não foram constantes nem consistentes em terras portuguesas. Para ela,

> Entre o povo lusitano, a ideia do conventículo noturno, as concepções acerca do voo e da metamorfose, o fantasma do infanticídio marcaram presença, mesmo se de forma *esparsa, desarticulada e fragmentária*. Umas tantas alusões às danças demoníacas e à reverência ante o demo sugerem conexões entre este imaginário e o misteriosos mito do sabá. (...) Escravos africanos residentes na Metrópole ou nas vilas do Brasil colonial incorporaram fragmentos do sabá europeu. O êxtase e a possessão de ritos como os afro-brasileiros e ameríndios alimentaram, como se disse, o imaginário demonológico português (...). (1993:178)

Encontramos um exemplar dessas danças demoníacas referidas por Souza, na denúncia 18 do *Livro da Visitação do Santo Ofício da Inquisição ao Estado do Grão-Pará*, feita contra, D. Izabel Maria da Silva, nascida na colônia. No relato feito pela denunciante que, por sua vez, o tinha ouvido de Ana Bazília, D. Izabel tinha sido vista cantando uma espécie de chamado que fez com que aparecessem "dançando ao som das ditas cantigas três pretinhos ou diabretes que solaram do canto da mesma casa (...)." Após responderem a algumas perguntas feitas por D. Izabel, das quais ela, denunciante, nada compreendeu, desapareceram.

Esta denúncia, feita ainda no tempo de graça, é bem curta. Diferente das demais, não explicita a busca de alguém por cura, adivinhação ou algo semelhante, deixando subentender que a acusada estava em um momento particular e natural, fazendo algo típico de seu cotidiano.

A denunciante não explica nem como surgiram, nem como desapareceram os tais pretinhos, que ela considerou serem diabretes. Surgiram e desapareceram como num passe de mágica ou entraram e saíram por alguma porta? Nem isso é declarado, nem o visitador o pergunta, limitando-se às perguntas de praxe, tais como se a acusada era dada a bebidas, há quanto tempo a conhecia e a opinião que tinha de sua crença, vida e costumes.

É interessante notar que, ante o relato ouvido de Ana Bazília, a conclusão da denunciante é imediata:

> aquele era o meio por onde a dita dona Izabel sabia tudo o que se passava porque tinha familiaridade e tratamento com os demônios: e que era voz constante e pública nesta cidade e principalmente pela vizinhança da dona Izabel de que ela tinha comercio e comunicação com uns xerimbabos ou demônios e que por esta via sabia tudo o que queria saber. (Lapa, 1978)

Além disso, a única questão feita à D. Josepha sobre tais aparecimentos, foi se tinha ouvido de mais alguma pessoa que D.Izabel "tivesse ou fizesse vir a sua presença os ditos xirimbabos ou diabretes", ao que respondeu positivamente sem, entretanto, lembrar seus nomes. A expressão "fazer vir à presença" não é conclusiva acerca do modo com os tais pretinhos apareciam, mas permite identificar sentidos em confluência. Para o visitador, não havia, talvez, o que questionar. Se meninos negros surgem dançando diante de alguém que lhes chamou através de um canto, se conversam de modo que o que se diz não se consegue compreender e se a pessoa envolvida nessa situação é conhecida por suas adivinhações, os tais meninos negros, os pretinhos, deviam, de fato, naquele imaginário, ser diabretes.

É notável o modo como a crença em histórias fantásticas é compartilhada por colonizador e colonizado. Em nenhum momento a denunciante é questionada nem quanto à veracidade de seu relato, nem por ter crido no que lhe contara Ana Bazília. A estranheza no surgimento e desaparecimento dos pretinhos só ocorre no que tange à sua associação com o diabo, não em sua ocorrência propriamente dita. Em outras palavras, tais histórias não pareciam absolutamente inusitadas; ao contrário, demonstravam compor o rol de fatos e boatos cotidianos, comuns na colônia. Assim é que vemos uma associação entre pretos, adivinhações e demônios. A memória da Igreja também aí se fazia presente, por naturalizar e dar veracidade e crédito à capacidade de comunicação e comércio com o demônio e sua participação na vida e no cotidiano das pessoas, agindo como adivinho através daqueles que com ele se comunicavam.

Outra característica do Sabá que vemos repetida nas denúncias e que se assemelha aos voos noturnos das feiticeiras são os saltos e estrondos nos telhados, normalmente associados a alguém **não nomeado** e **não identificável**. Essas denúncias afiguram-se extremamente fantásticas, por atribuírem a presença de vozes e ruídos nos telhados a demônios. Ou seja, havia a aceitação da possiblidade da participação ativa do

diabo nas cerimônias relatadas, demonstrando como a memória demonológica lusitana estava muito presente na memória colonial.

Das dez denúncias que contam feitos considerados, hoje extraordinários, cinco relatam atividades ruidosas nos telhados e vozes desconhecidas em comunicação com aqueles que faziam as práticas denunciadas.

O discurso "sabático" colonial, como chamamos esses relatos que são fragmentos da memória discursiva lusitana reproduzidos nos discursos das denúncias, se repetem, mudando um pouco sua formulação, mas reiterando sempre os mesmos sentidos. Vejamos algumas das diferentes formulações do mesmo discurso nas cinco denúncias referidas, retiradas do livro organizado Lapa:

Denúncia 11 – (...) as telhas faziam *estalido* como se abriam e imediatamente um *estrondo* na casa como de pessoas que por ela saltavam. (1978:158)

Denúncia 15 - (...) recolheu-se "para uma casa escura, logo se ouviu um como *terremoto* que lhes causara grande medo e pavor e depois dele ouviram vozes desconhecidas falando umas com as outras e algumas *pancadas* no teto da casa (...) (1978:173)

Denúncia 16 - (..) se ouviram de fora *estrondos e bulha* no teto da casa e nela uns saltos como de quem vinha saltando do dito teto para a dita casa. (1978:175)

Denúncia 28 – (...) se ouviu um *pé de vento* no teto das casas com bastante violência e que o mesmo teto a coberta dele se bolia (...) e

(...) logo se ouviu também um estrondo por modo de quem saltava de cima para baixo (...). (1978:211)

Denúncia 31 – (...) logo se ouve do teto da casa um estrondo como de pessoa que sobre ele está e que se segue ouvir-se um salto na casa como de quem desceu de cima para ela (...) (1978:222)

Como se pôde observar, em quase todas as denúncias destacadas há menção a um estrondo no teto da casa. Na denúncia 15 (D 15), entretanto, menciona-se um barulho como de um terremoto que causou grande medo e pavor nos presentes. Neste caso específico, a denunciada era uma mulher negra, ao passo que duas das denúncias referiam-se a índios e duas à Luduvina, uma mulher branca que praticava seus ritos sempre acompanhada de alguns índios. A referência a um barulho alto e a pancadas no teto da casa persiste na D 15, mas não há nenhuma alusão à entrada ou saída de seres não identificados que saltavam pelo telhado. Ainda assim, este é o único caso em que

tais barulhos são atribuídos, no momento da denúncia, a coisas do demônio. O denunciante afirma que na ocasião das adivinhações feitas pela preta, diziam ele e sua mulher "que não queriam ouvir tais cousas nem que se fizessem semelhantes estrondos em sua casa por parecerem cousa do demônio".

No imaginário da época, os Sabás eram cerimônias noturnas, onde o demônio reinava. A noite, a escuridão, aparece também aqui, nesses "Sabás" tropicais. A referência a quartos e casas escuras são traços dessa memória, constantes nos discursos-denúncia e presentes nos cinco casos que aludem a estrondos e saltos nos telhados.

Mais uma vez, nos aproximamos da constituição de uma memória heterogênea, na qual encontramos filiações de sentidos do Sabá e dos ritos indígenas ressignificados, configurando, assim, um traço da memória colonial. A adivinhação, predominante entre os chamados pretos e naturais da colônia (embora também muito praticado pela índia Sabina para o fim específico de descobrir feitiços) é também afetada por essa memória sabática, no caso específico da preta Maria, cuja adivinhação foi precedida de um alto ruído semelhante ao de um terremoto, ocorrido em uma casa escura. Nos demais casos também ocorre sempre o procedimento de se manter o cômodo onde ocorrem os ritos às escuras.

Consideramos que existe uma ficcionalização nas denúncias e estamos procurando entender seu papel, levando em conta as condições de produção. Afirmamos que há essa ficcionalização considerando três traços principais que constituem esses discursos-denúncia: o cômodo escuro, os barulhos no teto e as vozes desconhecidas, não atribuídas a nenhum dos presentes. Os estrondos no teto, que indicavam que alguém saltava sobre ele, e as vozes de sujeito indeterminado só surgiam após o cômodo estar às escuras. Na denúncia 28 (D 28), por exemplo, Antônia Jerônima chega a afirmar que veio a ela "o som de uma voz que saía da mesma parte em que estava o índio a qual lhe deu as boas noites e lhe perguntou como estava". Parece claro, ante esse quadro, que tanto os barulhos no teto quanto as vozes incógnitas, tão presentes nas denúncias do Grão-Pará, não seriam obras diabólicas nem acontecimentos fantásticos, mas parte de um embuste tramado para impressionar os presentes.

Giraldo Correia Lima, diretor dos índios à época, denuncia as vozes desconhecidas supostamente ouvidas nos ritos como farsa para enganar os demais indígenas. Em uma de suas denúncias, afirma que o mameluco Pedro Rodrigues, "tido e comumente reputado por feiticeiro e adivinhador e principal mestre ou oráculo entre os índios", "***finge vozes desconhecidas que com ele vão falar***".

Ao inquisidor, portanto, poderia afigurar-se clara essa percepção, entretanto, sempre ao final das denúncias, mandando saírem os denunciantes e perguntado aos padres ratificantes "se lhes parecia falara a verdade e merecia crédito", em todos os casos a resposta foi afirmativa.

Por mais que os fatos fantásticos se afigurassem como uma ficção, a solenidade da denúncia os revestia de um caráter de verdade. Mais reiteradas as histórias, mais o tribunal as valorizava como fatos verídicos e incontestáveis, como indícios de desvios de fé, como prova de que os denunciados eram partícipes de ações demoníacas e praticantes de feitiçarias.

A ficcionalização nas denúncias, fruto da memória lusitana impressa na memória indígena e escrava negra, servia como um meio para legitimar a definição de povo rústico e bárbaro, carente de quem governasse seus corpos e suas almas.

A memória do sabá que tinham os portugueses ecoava na colônia, produzindo sentidos e construindo uma memória local, híbrida, que se consolidaria como uma memória tipicamente colonial, totalmente identificada com o povo que aqui se perpetuaria, e que, afetada ainda por outros sentidos e outras memórias viria a constituir os processos de identificação do povo brasileiro.

Sem ligação direta com o sabá, uma ação recorrente nos discursos-denúncia é o uso da cuia, que, no caso das denúncias 5, 11 e 16 aparecem com um componente sobrenatural ou fantástico.

As denúncias 11 e 16, feitas contra Luduvina, mulher branca, e seus ajudantes indígenas, e a 5, feita contra o preto José, demonstram práticas muito semelhantes: no caso de Luduvina relata-se que pôs uma cuia no chão e, sobre seu fundo, pôs a ponta do cabo do maracá que estava tocando. Subitamente, "a cuia começou a mover-se sozinha com o chocalho em cima e rodeou toda a casa até que, por mandado seu, fora parar debaixo da cama da doente. " Narrativa semelhante é encontrada na denúncia 16, feita por outra pessoa, mas a respeito da mesma ocasião. Nesta segunda denúncia, a pessoa frisa que o maracá, "**sem haver cousa que a sustivesse**, ficara arvorada em cima da dita cuia e desta forma entrara por si a mover-se a dita cuia com o maracá em cima indo de uma para outra parte", (...) "até que por mandado da mesma, fora parar (...) debaixo da cama da enferma".

O preto José, embora não tenha utilizado uma cuia, teve procedimento semelhante: pegou um tostão em cobre e pôs dentro da copa de seu chapéu, que tinha

posto no chão. Afastou-se do chapéu à "distância de uma vara de medir[2]" e, começou a dizer palavras "que se não entendiam", e, repentinamente, o chapéu se moveu sem que se visse mão alguma, indo parar entre os pés dele e da doente.

As condições de produção em nosso território colonial favoreceram o encontro das práticas e imaginário europeu com as práticas e imaginário colonial, o que possibilitou a interpenetração de memórias intercontinentais, dando lugar ao surgimento de práticas próprias a um sujeito nacional.

Isso se evidencia nas instigantes denúncias feitas contra a índia Sabina, pessoa denunciada 3 vezes nesta mesma Visitação. Todas as denúncias envolviam a prática de adivinhação para cura.

No caso específico das denúncias contra Sabina, identificamos um interessante funcionamento discursivo: na mesma denúncia, o denunciante, remetendo-se ao tempo pretérito em que a prática denunciada ocorrera e reportando-se ao tempo "presente" da denúncia, ocupa duas posições sujeito distintas, as quais nomeamos posição-sujeito religioso colonial e posição sujeito religioso metropolitano.

A primeira denúncia contra a índia Sabina foi feita em 17/10/1763; a segunda no dia 21 do mesmo mês e ano e a terceira, em 7/10/1767, quatro anos mais tarde. É interessante notar a diferença existente entre as duas primeiras denúncias e esta última, feita quando a presença do visitador já havia se incorporado à rotina colonial, tendo consequentemente, propiciado uma maior transferência entre as memórias inquisitorial/metropolitana e colonial.

Na primeira denúncia, Sabina é acusada de, sete anos antes, ter adivinhado feitiços **sem "ação ou palavra supersticiosa**". Ainda assim, essas descobertas, consideradas "maravilhas", foram atribuídas à arte diabólica, dado o fato de se considerar que ela não "*tivesse virtudes tão adiantadas que Deus obrasse por ela aquela maravilha*".

Na segunda denúncia, relativa a fato ocorrido quinze anos antes, a Índia teria usado defumadouro, feito esfregação com ele no corpo do doente e molhado a mão em água benta, além de ter recomendado os exorcismos da Igreja. Observamos, aí, o relato de dois procedimentos novos: a esfregação com um defumadouro feito a partir de ervas que a índia havia levado, uma prática que se pode dizer indígena, e o uso da água benta com recomendação de exorcismos, prática católica. A ressalva feita ao final pelo

2 Cerca de 1,1m.

denunciante é dupla: sua mulher "não conseguiu melhorar senão pelos exorcismos da igreja, que a dita índia também aconselhou que buscasse".

Os procedimentos desviantes da índia, passíveis de serem denunciados, não obtiveram resultado, mesmo quando a água benta foi usada. Apenas os exorcismos, feitos na igreja e pela igreja, surtiram efeito.

Não se pode deixar de considerar que nas denúncias feitas a negação da efetividade dos ritos pagãos seja uma injunção. Afirmar que surtiram efeito seria colocar-se também no desvio; seria tornar-se, para o inquisidor, um comparsa do demônio. Negar, aqui, era imperioso.

A denúncia 44, terceira contra a Índia Sabina, tratava de fato ocorrido dois meses antes, do momento da denúncia. Nela, acrescenta-se, além do defumadouro, do cachimbo e da água benta, já citados, mais três elementos: palavras incompreensíveis, palavras das quais só se entendiam "Padre", "Filho", "Espírito Santo" e "Virgem Maria", bem como sinais da cruz.

Segundo o denunciante, a recomendação da índia tinha sido a de se "lavar os olhos com água benta para mais depressa sarar". Desta vez, admite-se uma parcial eficácia das curas feitas por ela: "não há dúvida que ele denunciante experimentou algum alívio com as ditas curas...", mas como esperado, dadas as condições de produção, a ressalva vem na sequência: "... ainda que não experimentou em se lhe aclarar a vista dos olhos com o sumo de uma erva chamada camaraã, que ela lhe foi buscar e aplicou para o dito fim". Tendo ainda recorrido à índia devido à mesma moléstia, ela fez os mesmos procedimentos e "encomendou a frequência dos exorcismos, e de água benta com que lavasse os olhos".

Observa-se, portanto, na dinâmica do espaço colonial, um crescente imbricamento entre as práticas locais e metropolitanas; dos colonos e dos colonizadores; pagãs e católicas. Assim, reconhecer a eficácia das curas mágicas já é possível, mesmo que não seja atribuída única e exclusivamente a elas, mas a algum elemento católico que funciona como um avalizador, permitindo que a força das práticas não católicas prevalecesse, ainda que no desvio. Incorporar os elementos católicos, aqui, é uma forma de resistência. Incorporar a fé da metrópole, ou melhor, elementos daquela fé, é a via pela qual se possibilita manter a fé e as práticas coloniais.

Conclusão

Em uma sociedade colonial marcada pela alteridade, o outro, aquele que permite haver identificação e transferência, fazia com que "filiações históricas" pudessem se organizar em memórias, ressignificando-as. Os discursos religiosos na colônia aproveitavam "fragmentos do ritual já instalado – da ideologia já significante – apoiando-se em 'retalhos' dele para instalar o novo" (2003). Esse novo já não era só o discurso e os sentidos do outro colonial, nem do outro metropolitano, mas um **e** outro; um no outro.

Assim, da ficção à fé, das práticas pagãs às católicas, das práticas católicas às sincréticas, é possível mapear, através das denúncias feitas à mesa do Santo Ofício, memórias de três continentes que se tornaram, através da resistência processada pelo viés da incorporação e transformação, uma só memória. Memórias que se fundem, se transformam e possibilitam gestos de identificação do que é hoje o imaginário sincrético brasileiro.

Do mesmo modo que o acontecimento discursivo do edital de fé movimentou os sentidos na direção da demonização das práticas pagãs, a resistência encontrou, no seio do discurso e símbolos católicos, a força motriz de sua sobrevivência. Ressignifcada para um lugar de desvio, pouco a pouco, as práticas pagãs foram incorporando os símbolos católicos sagrados numa busca cada vez maior de legitimação e permanência, possibilitando, assim, a sedimentação de memórias sincréticas, intercontinentais, que constituem parte do processo identitário do sujeito nacional brasileiro.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Godoi, Gileade. 1998. *Calar e dizer: injunções relativas às línguas geral e portuguesa no séc. XVIII*. Niterói, UFF, dissertação.

Gruzinski, Serge. 2003. *A colonização do Imaginário*. Sociedades indígenas e ocidentalização no México espanhol. Séculos XVI-XVIII. São Paulo: Companhia das Letras.

Lapa, José. R. do A. 1978. *Livro da Visitação do Santo Ofício da Inquisição ao Estado do Grão-Pará* (1763-1769). Petrópolis: Vozes.

Sousa, Laura de Mello e. 1993. *Inferno Atlântico* – Demonologia e colonização séculos XVI - XVIII. São Paulo: Cia. das Letras.

De volta ao futuro da língua portuguesa.
Atas do V SIMELP - Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa
Simpósio 20 - História e memória na língua portuguesa em tempos de colonização/descolonização linguística, 489-504
ISBN 978-88-8305-127-2
DOI 10.1285/i9788883051272p489
http://siba-ese.unisalento.it, © 2017 Università del Salento

LÍNGUA OFICIAL EM ESPAÇOS DE IMIGRAÇÃO: MODOS DE PRATICAR E DE OFICIALIZAR[1]

Maria Cleci VENTURINI[2]

RESUMO
Filiamo-nos à linha de pesquisa Texto, memória, Cultura e nos inscrevemos na Análise de Discurso, fundada por Michel Pêcheux e, Orlandi. Demanda dessa inscrição a concepção de língua como não-todo, tomada em sua heterogeneidade e divisão entre base linguística e processos discursivos, atestando a sua autonomia relativa. O objeto recortado é o gerenciamento da língua oficial por parte das instituições, contrapondo a política de língua do período colonial (organização da gramática da Língua Geral e outras ações coercitivas) e as políticas linguísticas no século XXI. Tratamos do período colonial a partir de pesquisas bibliografias, significando-o como um período permeado por ações coercitivas, em que a língua praticada era desconsiderada e a língua oficial – de Estado – tornada obrigatória em todos os espaços oficiais, mesmo para imigrantes. Esse período faz ponte com o período pós-colonial em espaços, que chamamos de imigração, nos quais a língua materna e a Língua de Estado se embatem, instaurando conflitos em torno do praticar e do oficializar. Nas Colônias de Entre Rios – distrito de Guarapuava/PR – a Língua Portuguesa e a Língua Alemã fazem parte do currículo escolar e são colocadas lado a lado. As crianças, nos primeiros anos aprende a língua alemã, em sua norma culta e, nos anos subsequentes, a Língua Portuguesa. O espaço de imigração embate-se entre a Nova Pátria (Brasil) e a Velha Pátria (Danúbio) e esse embate toma corpo a partir de práticas, entre elas a nomeação de ruas e espaços nos dois idiomas.

PALAVRAS-CHAVE: língua; ideologia; sujeito; cultura, memória.

Primeiras palavras: língua, espaço de imigração e sujeitos,

Todo texto se constitui como um percurso e um encaminhamento para discursos,

1 Este projeto faz parte de Pesquisa Básica e Aplicada, financiada pela Fundação Araucária – Paraná/Brasil, na qual retornamos à Análise de Discurso (AD), centrando-nos na teoria do Discurso desenvolvido por Pêcheux, especialmente, na obra Semântica e Discurso: uma crítica à afirmação do obvio, escrita em 1975, na França e traduzida por Eni Orlandi, pioneira nos estudos discursivos e na transformação da teoria, cuja marca é o questionamento constante em torno dela mesma e das demais teorias.

2UNICENTROl. Departamento de Letras (DELET) e no Programa de Pós-Graduação em Letras. Rua Barão de Capanema, Bairro Santa Cruz. CEP: 85.015.420, Guarapuava, Paraná. Brasil. mariacleciventurini@gmail.com

portanto para sujeitos, para práticas sócio-históricas e ideológicas. Tomar o texto como início da caminhada constitui pressupostos em torno de caminhos a serem percorridos/trilhados, de filiações, de recortes, de concepção e, finalmente, de um escopo teórico. Nosso percurso tem início na/pela língua que antes de ser um sistema e de ser inscrever-se em um funcionamento ancorado e sustentado pelo princípio de que os sujeitos falam para conseguir determinados resultados, constitui-se pela memória, significando pela história e por sujeitos. De acordo com Milner (2004), ela é sempre o não-todo, o heterogêneo, estruturado pela divisão entre base linguística e processos discursivos, que atestam a sua autonomia relativa, conforme discussões empreendidas, inicialmente, por Pêcheux (1997), depois por Courtine (1999) e deslocadas por Orlandi (2011), quando contrapõe mundialização e individuação como modos de o sujeito identificar-se e filiar-se em formações discursivas, o que é relevante, para tratar da língua em espaços de imigração, modos de praticar e de oficializar.

Quando propusemos esse trabalho, pensamos nos mecanismos de coerção que regulam o funcionamento da língua. Por isso, relacionamos o oficializar ao autoritarismo e à dominação, recortando mecanismos do Estado, enquanto aparelho ideológico, que cerceia liberdades linguísticas, inscrevendo práticas linguísticas no lugar que escapa ao oficial. Entre a proposição do trabalho e a sua escritura a caminhada alcançou obstáculos a serem superados, exigindo que pensássemos/repensássemos a temática, o nosso objeto, o recorte e a complexidade dele. Temos como certo que a língua imposta em tempos de colonização difere da língua trazida pelos imigrantes, no período de pós-colonização, mas as diferenças não são tão grandes, há semelhanças e, também, tensões, rupturas, equívocos, enfim, diferenças.

Diante disso, interessa discutir o gerenciamento da língua oficial por parte das instituições, contrapondo políticas de língua do período colonial (organização da gramática da Língua Geral e outras ações coercitivas), como práticas colonialistas ou pós-colonialistas, do século XX e XXI. Como não se pode dizer tudo, enfatizamos o pós-colonialismo, recortando o espaço de imigração, mais precisamente as Colônias, do Distrito de Entre Rios, onde vivem sujeitos designados de suábios do Danúbio ou, popularmente, de alemães. Para cercar a língua em espaços de imigração, como objeto, é relevante retomar Orlandi e pensar a individuação dos sujeitos, tendo em vista que eles, apesar dos efeitos de saturação dados pela mundialização são 'pegos' pela reafirmação das identificações locais, pela reativação do comunitarismo, pela fragmentação do mundo, sinalizando para a impossibilidade de separar discurso-

sociedade-sujeito quando se pensa discursivamente a língua, destacando a sua não-existência fora desse tripé.

Nossa reflexão divide-se em uma parte inicial, bastante breve, em torno do colonialismo, especialmente, o primeiro período com políticas linguísticas relacionadas ao colonialismo e a instituição da Língua Geral. O que se seguiu foi a determinação da Língua Portuguesa como língua oficial, sinalizando para a coerção em torno de que língua praticar como ponte para adentrar o que entendemos como prática pós-colonialista, em espaços de imigração, no qual há duas línguas em funcionamento (Portuguesa e Alemã) e duas modalidades linguísticas, pelo menos uma de cada língua. Para discutir a língua, em espaços de imigração estabelecemos como fio condutor os modos de praticar e de oficializar essas línguas, dando visibilidade ao modo como isso se constitui.

Recortamos, então, as colônias localizadas no distrito de Entre Rios, município de Guarapuava/Paraná/Brasil que receberam os imigrantes suábios do Danúbio, no período pós Guerra (início dos anos cinquenta, do século XX), mais precisamente entre 1951/1954. Esse espaço 'parece ser' uma cidade, mas institucionalmente é um espaço rural, formado por colônias. Bernardim (2013) designou-o de *entre lugar* porque se situa entre o urbano e o rural e, dizemos, entre línguas, espaços e nações. Portanto, entre a língua portuguesa e a alemã; entre a língua nacional e a língua estrangeira e, finalmente entre a 'nova' e a 'velha' pátria.

Nesse entre lugar, tanto a Língua Portuguesa quanto a Língua Alemã estruturam o currículo escolar e são colocadas lado a lado. De acordo com Dalla Vecchia (2013) independentemente das políticas linguísticas do Estado, as colônias de Entre Rios praticam a política que atende aos interesses da comunidade e visam à manutenção da língua da 'velha pátria'. Orlandi (2002, p. 95) pensa a política linguística a partir de três posições distintas

> 1. As políticas linguísticas como razões do Estado, das Instituições que apresentam a questão de *unidade* como valor (como princípio ético); 2. As políticas linguísticas como razões que regem as relações entre povos, entre nações, Estados: a questão da *dominação* como valor (como princípio ético); 3. As políticas linguísticas como razões relativas aos que falam as línguas: a questão da *diversidade* como valor (como princípio ético) (grifos da autora)

Num primeiro momento é possível dizer que as três posições destacadas pela autora funcionam nesse espaço, mas o segundo princípio inverte a ordem e instaura o equívoco, pois o imigrante é que pela prática tenta impor a sua língua, contrariamente

ao que acontecia no período colonial. Segundo pesquisa realizada por Dalla Vecchia (2013). a Língua Portuguesa compõe o currículo, mas há, políticas linguísticas praticadas na região multilingue, adotada em Entre Rios e políticas linguísticas nacionais de ensino de línguas. Diante disso, nossa questão é: Como se constitui e se sustenta o discurso sobre línguas e como se relacionam as práticas linguísticas realizadas e a prática oficial da língua? Vale destacar que essa questão demanda mais espaço e tempo para poder ser respondida, provavelmente por ela ressoam outras questões. Por isso, perguntamos, também: Como os sujeitos suábios do Danúbio colocam lado a lado as duas línguas e legitimam essa pratica, aproximando o praticar do oficializar?

Em nosso trabalho, a divisão decorrente do que se designa de colonialismo e de pós-colonialismo não se constitui apenas como um recorte, mas como um gesto de interpretação entre as duas temporalidades históricas na relação com as línguas praticadas e as línguas oficializadas no Brasil – país colonizado – que recebeu e passou a praticar a língua do "outro'. No colonialismo, a língua funciona como um mecanismo de submissão multi-dimensional, acompanhada de resistências que se ancoram e se sustentam nas línguas nativas.

No período colonial, o colonizador deixa a sua terra e imigra com objetivos exploratórios e mercantilistas bem definidos. A motivação está na conquista de territórios e, no caso do Brasil, também de difundir o catolicismo. O país colonizado funciona, guardando as devidas proporções, como um país derrotado de guerra e o colonizador inicia o processo de dominação pela imposição da língua. Essa é uma memória que vem da história e das práticas que sinalizam para a língua como um poder político. Assim, no colonialismo, a língua é imposta com vista a práticas monolinguísticas, dando visibilidade a duas grandes impossibilidades: unificação e o apagamento da diversidade linguística. Com isso, no período colonial o sujeito que se constitui como dominador tem a ilusão de que apaga a cultura do outro, silenciando sujeitos e as suas identificações. Na prática não como não aceitar o bilinguismo, porque a língua materna faz parte dos sujeitos, está neles.

No Brasil, a colonização linguística iniciou com a chegada da frota de Cabral, trazendo na bagagem mecanismos de aculturação, dentre eles, a igreja, memorável pelo marco histórico da primeira missa, representada em várias obras de artes. A primeira missa é interpretada pela Carta de Pero Vaz de Caminha, que funciona como texto fundador, de acordo com Indursky (2011). A língua e a fala sempre encaminham para

direções e objetivos, que passam pela língua, a qual tanto no período colonial como no pós-colonial, apesar de gerenciamentos institucionais, 'sofrem' a influência da língua e da cultura do outro, seja ele o habitante nativo ou o imigrante. Em terras brasileiras, a mescla entre o Português e a língua indígena resultou na Língua Geral, constituindo-se, de acordo com Mariani (2004), como um dos grandes apagamentos, desse período, em torno da língua.

A Língua Tupi foi considerada pelos portugueses como 'a língua' dos índios, em detrimento de outras línguas indígenas, instaurando o apagamento de culturas e de práticas, silenciando outras línguas faladas em território nacional, conforme referido por Mariani (2004). Esse gerenciamento é consequência de um processo institucional menos evidente, "não assumido claramente como organizacional", de acordo com Orlandi (2002), que nega aos sujeitos o direito de praticarem a língua de acordo com suas identificações. Orlandi (2007, p. 61), diz ainda que as diferenças linguísticas não deixam de existir pelo gerenciamento de língua dada a relação língua-memória e, também, porque as diferenças são de ordem cultural, histórica e social.

A Língua Geral, conforme Guimarães (2007, p. 64), tornou-se a língua franca, falada por todos os que dividiam o espaço brasileiro, até que no século XVIII e a língua portuguesa passou a ser obrigatória em todas as formas sociais, na escola, no comércio, na igreja, etc, depois da independência. Entendemos que a imposição da língua por aquele que 'chega' e ocupa o espaço, resulta no apagamento do 'outro', dominando-o, resultando na anulação do que se tem como Nação, sinalizando para a ausência dela. Diante dessa prática, a nação deixa de existir efetivamente, pois espaço territorial é tomado pelo colonizador e agregada a nação dominada a não que ele (dominador) pertence. A imposição da língua aos territórios dominados pelo colonizador ocorre pela representação do poder social e político que ele detém, promovendo, além da aculturação, silenciamentos e apagamentos, mas não a relação língua x cultura x ideologia, espaço através do qual os sujeitos, como povo resistem.

A resistência dá visibilidade ao distanciamento entre o que é praticado e o que é dado pela 'oficialização', no período colonial, da metrópole. No pós-colonialismo o Estado determina a língua a ser falada, praticada em todos os espaços e rompe com a língua como pertencimento, como forma de identificação. Com isso apaga, conforme Guimarães (2007, p. 64), a língua nacional que "é a língua de um povo, enquanto língua que o caracteriza, que dá a seus falantes uma relação de pertencimento a este povo". Mas o aparato do Estado não impede rupturas e transformações, tendo em vista,

conforme a língua em sua heterogeneidade e falha e o sujeito em sua divisão entre o ideológico e o inconsciente, o que aponta para a resistência. É essa resistência que discutimos, recortando o espaço de imigração da Colônia de Entre Rios, habitada pelos sujeitos designados de suábios do Danúbio, sinalizando que um povo começa a ser dominado pela língua, mas também começa a dominar.

No período pós-colonial, o funcionamento da língua é distinto do colonialismo, pois a imigração atende a uma necessidade específica do país que recebe os sujeitos que deixam a sua Nação para assumir e viver no espaço do 'outro'. Os suábios do Danúbio vieram para Entre Rios, distrito de Guarapuava, entre 1951 e 1954, atendendo a uma política de Estado, ao qual interessava a tecnologia agrícola que o povo alemão dominava, portanto a interesses institucionais. Quem assume o papel de dominador é o Estado brasileiro, pois esses imigrantes precisaram sair de seu país porque apoiaram Hitler e este foi derrotado. No Brasil, esses sujeitos assumiram o lugar do estrangeiro, daqueles que estão fora de seus lugares, porque precisam estar nesse lugar por contingências e necessidades que independem de sua vontade.

Frotscher, Stein e Olinto (2010) recorrem a Albert Elfes para destacar que os imigrantes classificam-se em três grupos de acordo com a faixa etária e com as influências que sofreram. No primeiro grupo, segundo o autor, estão aqueles que fugiram de sua terra como adultos e assumiram conscientemente os riscos e também os ganhos da decisão. No segundo grupo, inscrevem-se os nascidos no Brasil, que conhecem as contingências e falam a língua portuguesa, assumindo-a de certa forma, como sua, apesar de todas as questões já citadas. No terceiro grupo, encontram-se aqueles que vieram jovens para o Brasil e têm consciência do que perderam e do que ganharam. Para estes sujeitos os ressentimentos são maiores porque eles não assumiram os riscos de apoiar ou não as tropas alemãs na guerra. Essa decisão foi imposta a eles.

Essa classificação dos sujeitos em faixas etárias é relevante para mostrar que, apesar de a Língua Portuguesa ser a língua oficial do Brasil e de funcionar a partir de políticas linguísticas determinadas pelo Estado a partir de 1946. A Língua Alemã, que em tese seria a língua estrangeira (LE), porque pela relação constituída entre Língua Portuguesa X Estado Brasileiro é, contraditoriamente praticada e ensinada como língua materna, porque constitui e sustenta os suábios do Danúbio, enquanto sujeitos constituídos por essa língua, no espaço de imigração.

Vale destacar que a relação com o espaço político e social é relevante na língua praticada e oficializada, mesmo que os sujeitos 'queiram' manter na ' nova pátria', a

'velha' pátria, perdida pelos efeitos da guerra, o sujeito nenhum, de acordo com Scherer (2003, 120) "é sujeito sem lugar social", pois, segundo essa autora o sujeito se constitui pela língua e o lugar dessa língua precisa ser o lugar físico em que eles vivem, o instaura outra ilusão, pois a língua não é física, mas uma prática, do que s autora diz que

> [...] falar a língua e estar instado nela, através de efeitos do simbólico, na eterna e provisória movência da constituição do corpo social, vai se constituindo no discurso e no sujeito em suas idas e vindas entre o real da língua e o real da história. Divididos como sujeitos e cindidos enquanto sentido, em dois espaços de circulação o sujeito se instala. (SCHERER, 2003, p. 120).

De acordo com Venturini (2011, 77), em tese "os sujeito-imigrantes abandonam a língua materna para falar a língua oficial do país em que se instalaram, submetendo-se e adaptando-se à língua do outro". Essa submissão/adaptação não ocorre com os imigrantes de Entre Rios, pois eles buscam criar uma 'comunidade imaginada', nos termos de Andersen (2011) e, dessa manter a língua, que imaginariamente os constitui como alemães. Com isso 'esquecem' que a língua altera-se/transforma-se, apagando com isso, o fato de que eles também se encontram 'fora' do lugar. A pátria que chamam de 'velha', talvez não seja mais a pátria sonhada e deixada para trás, ela também se transformou em imaginária, fora do lugar e do tempo.

Entre o praticar e o oficializar a língua: mecanismos e visibilidades para a cultura.

A Língua Portuguesa é uma Língua de Estado e, por isso é por ele gerenciado, mas nem sempre foi assim. De qualquer forma, os responsáveis pela organização da língua são os formadores de opinião. Guimarães dá visibilidade a isso, dizendo que

> A Constituição de 1946, que pela primeira vez introduz a questão da língua como questão constitucional. Isto se dá no 'Ato das Disposições Constitucionais Transitórias', Art. 35: O Governo nomeará comissão de professores, escritores e jornalistas, que opine sobre a denominação do idioma nacional (GUIMARÃES, 2000, p.170).

Nesse sentido, o Estado determina a língua oficial por meio de uma prática política definida por ele. Os sujeitos-falantes, nesse funcionamento, assujeitam-se a essa prática, submetendo-se às condições de produção em torno da língua, impostas pelo Estado, enquanto instituição. Isso vale, também, para os imigrantes, pois eles são aceitos/recebidos no lugar. No que se refere aos suábios do Danúbio, segundo consta,

receberam as terras e, se foram proporcionadas condições de viver nessa terra, sendo produtiva.

O fato de a Língua Portuguesa ser a língua oficial da Nação brasileira e de a língua alemã ser a língua estrangeira, instaura o antagonismo, devido de acordo com Zandwais (2004), ao funcionamento de duas ou mais formações discursivas em uma mesma formação social. Entendemos, todavia, que ocorrem também contradições, tendo em vista que em uma mesma formação discursiva os sujeitos ocupam mais de uma posição-sujeito. A resistência à língua oficial e a prática da língua materna como se ela fosse a língua de Estado ou o contrário sinaliza para o embate, também entre a língua portuguesa erudita e a falada coloquialmente.

Em relação à língua alemã, ocorre o mesmo, pois os suábios do Danúbio praticavam e continuam a praticar o *schwowissch* (dialeto) e na escola é ensinado o *hochdeustch* (língua erudita). De acordo com Dalla Vecchia (2013) a entrada do português e do *Hochdeustch* tem promovido o apagamento do *schwowissch*, mas não a extinção total do dialeto falado pelos descendentes de alemães. O funcionamento das modalidades linguísticas destacadas instaura o multilinguismo, que caminha para um bilinguismo. Isso ocorre devido à valorização da modalidade culta que resulta de memórias que ressoam e retornam constituindo efeitos de sentidos de que a cultura e o estudo são o passaporte para o sucesso. Essas memórias e discursos promovem o escrito e separam os sujeitos, não só por critérios sociais e econômicos, mas também, por critérios socioculturais, que funcionam entre saber e o não-saber, aproximando o saber do eruditismo e o não saber da língua mais distensa, no caso da língua alemã, do *schwowissch.*

Assim, as colônias se destacaram, no território brasileiro pelo sucesso econômico e social e em relação à língua. Mas há um esforço para ensinar, na escola, especialmente nas séries iniciais o alemão culto. Só mais tarde é que as crianças vão aprender o português. A cultura alemã é que sustenta e constrói a pátria imaginada, pela qual a 'velha pátria' é sempre mostrada/concretada no espaço de imigração pela arquitetura, pela culinária, pelo museu, pelos nomes das ruas e, principalmente, pelo fechamento da comunidade, que se abre muito pouco para a cultura brasileira. Aqueles que constituem o segundo grupo de sujeitos- imigrantes – os que já nasceram no Brasil - destacado por Elfes, falam mais o português, mas a formação social dá visibilidade à língua e a cultura alemã.

A pesquisa aponta que o ensino da Língua Alemã é praticado como se essa língua fosse a língua da Nação e isso ocorre, mesmo havendo políticas linguísticas gerenciadas pelo Estado, nas colônias. Junto a ela funciona uma política de língua específica, determinada pelo espaço de imigração, que se constituiu por mecanismos que sustentam essas políticas. Os sujeitos-imigrantes desejam manter, no Brasil (Nova Pátria), a língua e a cultura da 'Velha Pátria'.

Para entender esse funcionamento é necessário retomar as condições de produção com vistas a ver como os sujeitos se individuam, filiam-se a comunidades em detrimento da mundialização. Isso acontece pela necessidade dos sujeitos de identificar-se, de criar traços comuns entre eles e aqueles com os vivem. Na pesquisa em tela, o lugar tornado 'comum' aos sujeitos não é chamado de 'comunidade', mas de colônias, que mantém o mesmo efeito de sentido que comunidade. Os sujeitos se aglutinam mostrando que, como diz Orlandi (2011), não se pode separar discurso-sujeito-sociedade, pois os sujeitos mantêm e fortalecem identificações, criando laços, dando visibilidade à sua constituição como povo. Foi o que aconteceu nas colônias.

Nas colônias há uma Associação cultural e um jornal que publica em língua alemã e uma emissora de rádio em que os locutores fazem os programas nessa língua. Há, também, festas típicas anuais, em que predominam as comidas, as músicas e as danças comuns na 'velha' pátria e que está sendo praticada no espaço de imigração. Na Escola Dona Leopoldina, a língua alemã, como já destacamos, é ensinada na pré-escola, antes da Língua Portuguesa e as políticas linguísticas nacionais funcionam junto a políticas que atendem ao interesse das colônias. Isso é visível na biblioteca que possui um acervo significativo de obras em língua alemã e nos demais espaços.

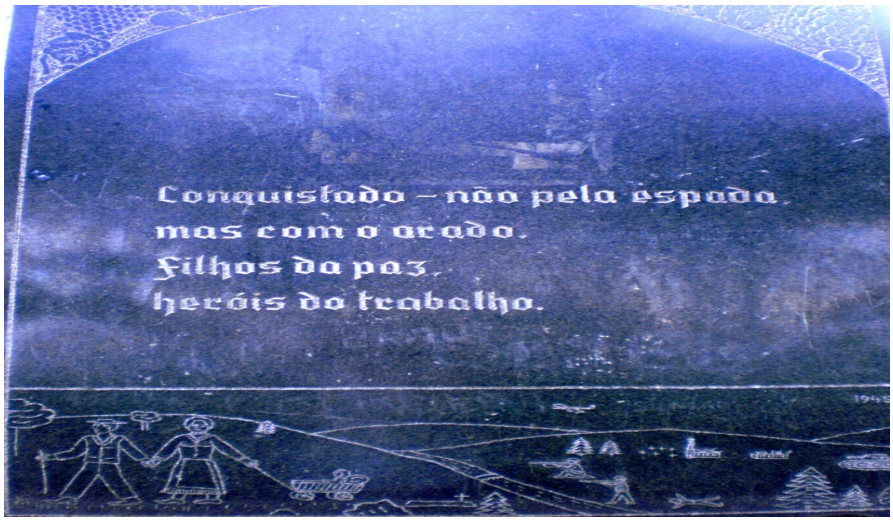
Junto à escola e ao centro cultural, funciona o museu (texto-imagem 1). Nele, a história é contada e a cultura reforçada, destacando o sacrifício dos imigrantes e construindo em torno deles uma aura de heroicidade, dado pelo sacrifício de viver longe da pátria, de precisar aprender e praticar outra língua que não a sua.



Texto-imagem 1

O Heimatmuseum - nome do Museu Histórico de Entre Rios - significa na língua alemã, o Museu da Pátria. Ele foi criado para se constituir como 'o lugar' que sustenta para as crianças e os mais jovens a necessidade de manter o idioma, pois é pela língua que os sujeitos se filiam e se identificam ao que faz da Nação o espaço sujeito. Quem o visita fica sabendo da história dos suábios do Danúbio, as comidas típicas, o modo de vestir, os casamentos, as crenças. Além disso, há fotos das casas, dos caminhões em que vieram de São Paulo até Guarapuava, mostram também as lavouras, a fundação da cooperativa Agrária, que é a base econômica do lugar.

O funcionamento do lugar 'mostra' o percurso trilhado pelos alemães. Ao lado está o Centro Cultural e a escola, todos espaços que funcionam como lugares de memória, porque 'guardam e gerenciam as memórias, especialmente as que interessa às lideranças da comunidade 'guardar', passando como herança, para os mais jovens, acreditando que estes também vão trabalhar para manter vivas as tradições e a história.



Texto-imagem 2

O monumento visibilidade pelo texto-imagem 2 destaca os suábios do Danúbio como sujeitos que conquistaram o espaço 'não pela espada', mas pelo 'arado'. Por meio dessa materialidade os sujeitos se definem e se inscrevem na formação discursiva do trabalho e da paz. Por meio dessa definição eles apagam que os primeiros imigrantes tiveram que sair da sua pátria porque apoiaram Hitler, que se filiava à guerra, à conquistas ligadas a guerras. Ocorre, nesse funcionamento, a desidentificação com a guerra e com Hitler.

Os imigrantes são 'filhos da paz' e são, também, 'heróis do trabalho'. A partir dessa inscrição, identificam-se com a ideologia em funcionamento, no Brasil, desse período, no qual o trabalho era valorizado e, devido a todas as desgraças e misérias decorrentes da guerra, esta era rejeitada. Nenhum sujeito se inscrever na FD que prega/destaca a luta armada.

Vale destacar, ainda, que o enunciado "Conquistado pelo arado" é uma prática de escrita, que instaura efeitos de perenidade. Além disso, se constituem redes parafrásticas pelas quais nesse monumento ressoa o museu e nele/por ele sedimentam-se memórias e discursos que destacam as condições de chegada dos imigrantes no Brasil. A visibilidade é dada por meio de fotos e de réplicas das primeiras casas de madeira e dos poços de onde retiravam a água, das roupas usadas, dos maquinários agrícolas, dos meios de transporte, entre outros.



Texto-imagem 3 – nome das ruas e de espaços públicos.

O terceiro texto-imagem destaca o funcionamento da língua como uma prática no espaço de imigração. Essa língua sustenta-se pelo mobiliário, fazendo o distrito de

Entre Rios rememorar/comemorar a pátria deixada para trás, por meio do que pode ser visto e que se concretiza pelo olhar. Nesse sentido, não é preciso falar da 'pátria', porque ela é mostrada por meio de escritas e de práticas sociais e políticas e porque não dizer, ideológicas por constituírem evidências de que todos os que vivem nesses espaços se veem e se significam como alemães e não como cidadãos brasileiros.

Por esse texto-imagem podemos ver que os nomes das ruas e dos lugares públicos foram escritos nas duas línguas: portuguesa e alemã. Esse funcionamento instaura efeitos de que o espaço, que fica no Brasil, se constitui, também, pelo que está ausente, mas mesmo na ausência faz sentido, ressoa, faz eco, constituindo memória. Além disso, pela escrita na língua alemã se constituem/sedimentam-se discursos e memórias da 'velha' pátria. Pelos nomes escritos na língua alemã ressoam memórias que os sujeitos brasileiros e talvez os filhos de imigrantes que nasceram, no Brasil, não conhecem. Mesmo assim, a presença na ausência funciona como uma memória que lateja, se movimenta e constitui efeitos de sentido pelas redes de memória que convoca.



Texto-imagem 4

O texto-imagem 4 traz a designação 'velha' pátria e dá visibilidade ao espaço, às cidades e, também, ao rio que corta o pais e constitui mais uma identificação entre as duas pátrias – a alemã e a brasileira. As duas são cortadas por dois rios, que passam no meio delas e simulam semelhanças entre as duas, mostrando pelo 'ver', que elas podem vir a tornar-se uma. Isso se, e somente se: na pátria (nova) for falada a língua alemã, se a cultura estiver sempre funcionando e se as memórias forem mantidas/mostradas.

Efeitos de conclusão

Destacamos no início do texto que trabalhamos com a concepção de língua na história e acrescentamos a esse funcionamento o sujeito, interprelado pela ideologia e atravessado pelo inconsciente. O mobiliário que sustenta a 'necessidade' de continuar a falar a língua alemã e os funcionamentos dessas materialidades permite que se reitere que na análise de Discurso a história tem a sua importância, mas os fatos e não os dados inscrevem-se e significam pela historicidade. Com isso, pela língua em funcionamento e relacionada à história, determinados efeitos de sentidos se constituem pelo funcionamento social, histórico, político-discursivo e outros não.

A língua que nos interessa não é homogênea e o discurso que a significa não fecha os sentidos. Por isso, as práticas e funcionamentos que dão concretude ao espaço de imigração tornam sempre presente a "velha pátria'. Mas isso não é uma regra, pois esses efeitos dependem da inscrição dos sujeitos. Nesse ponto, voltamos às nossas questões que sustentaram o que chamamos de percurso. As questões formuladas inicialmente foram duas e a primeira enfocava o discurso *sobre* o funcionamento das línguas no espaço de imigração e sobre a sustentação de duas línguas no mesmo espaço, na forma como são praticas e oficializadas. A segunda questão relaciona-se ao praticar e oficializar.

Concluímos, então, que os imigrantes só não impuseram a língua alemã porque a nação estava estruturada e com políticas linguísticas sedimentadas e em funcionamento em torno da língua oficial. Mesmo assim, entre o praticar e o oficializar, o destaque à língua alemã instaurou efeitos de que a 'velha' pátria está no Brasil, mais precisamente no distrito de Entre Rios. Porque não foi possível homogeneizar e colocar em um mesmo nível de importância as duas línguas as forças políticas e econômicas desse espaço criaram mecanismos para dar visibilidade aos sujeitos e ao espaço de imigração como um lugar ideal, 'como se' não houvesse embate e nem problemas, nesse espaço.

Esses efeitos se constituem por meio dos nomes de ruas e de espaços públicos escritos nas duas línguas, simulando o funcionamento de uma língua oficial praticada, sem interferências do Estado. Como sinalizou a pesquisa de Dalla Vecchia (2013) o dialeto falado nas casas, tende a ser superado pela língua culta alemã ou pelo português culto, mas o português e, também o alemão, alteram-se, pois uma língua se entrelaça à outra, mesclando, incluindo, subtraindo.

As distâncias entre o oficializar e o praticar se tornam menores pelo trabalho da escola, do Centro Cultural, do museu e do poder econômico, representado pela Cooperativa Agrária que desde o início sustentou a ideia de colônias, apesar desses espaços assemelharem-se a uma cidade, por tudo que está nela, ela é significada como rural.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRAFICAS

Bernardim, Adriana Cristina. *Colônias suábias*; entre a 'velha' e a 'nova' pátria. Dissertação de Mestrado. Guarapuava, Unicentro, 2013.

Frotscher, Méri; Marcos Nestor STEIN; Beatriz OLINTO. *Memória, ressentimento e politização:* narrativas da II Guerra Mundial (Suábios do Danúblio de Entre Rios, Guarapuava -PR). *Revista Tempo*, vol. 20, 2014, v. 20.

Guimarães, Eduardo. Política de línguas na linguística brasileira. In: Eni P. Orlandi (Org.). *Política linguística no Brasil*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2007. p. 63-82.
_____. Eduardo; ORLANDI, Eni P. O conhecimento sobre a linguagem. In: Claudia Castellanos Pfeiffer e José Horta Nunes (Org*.). Introdução às ciências da linguagem - Linguagem, História e Conhecimento.* Campinas, SP: Pontes Editores, 2006. p. 141-154.

Mariani, Bethânia. *Colonização linguística*. Campinas, SP: Pontes, 2004.

Milner, Jean-Claude. *O amor da língua*. Trad. Paulo Sérgio de Souza Júnior. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2004.

Orlandi, Eni P. (org) *Discurso Fundador*: a formação do país e a construção da identidade nacional. Campinas, SP: Fontes, 1993.

Frotscher, Méri; Marcos Nestor STEIN; Beatriz OLINTO. Memória, ressentimento e politização: narrativas da II Guerra Mundial (Suábios do Danúblio de Entre Rios, Guarapuava ´PR). *Revista Tempo*, vol. 20, 2014, v. 20.
_____Teorias da linguagem e discurso do multilinguismo na contemporaneidade. In: Eni P. Orlandi (Org.). *Política linguística no Brasil*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2007. p. 53-62.
_____Diluição, indistinção dos sentidos: uma política da palavra e suas consequências sujeito/história e indivíduo/sociedade. In: INDURSKY, Freda, MITTMANN, Solange, Ferreira, Maria Cristina (Orgs). *Memória e História na/da Análise de Discurso*. Campinas/SP: Mercado das Letras, 2011, p. 17-54.

Scherer, Amanda. A constituição dos sentidos nas fronteiras do eu: memória da língua e a língua da memória. *Revista Letras* – Língua e Literatura: limites e fronteiras, Santa Maria, Editora UFSM, no. 26, jul-ago, p. 119-130, 2002.

Vecchia. Adriana Dalla. *Políticas Linguísticas na Colônia 'Alemã' de Entre Rios*: o papel do Colégio Imperatriz Dona Leopoldina. Ponta Grossa, UEPG, dissertação de mestrado, orientada por Letícia Fraga, 2013.

Venturini, Maria Cleci. Sentidos políticos e identitários do nosso acordo ortográfico. In: SCHONS, Carme Regina, CAZARIN, Ercília Ana. *Língua, escola e mídia*: em(ter)laçando teorias, conceitos e metodologias. Passo Fundo, Editora da UPF, 2011, p 72-89.

Zandwais, Ana. *Perspectivas da Análise de Discurso fundada por Michel Pêcheux na França:* uma retomada do percurso. Santa Maria, RS: Programa de Pós-Graduação em Letras, 2009. Série Cogitare.

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

Pêcheux, Michel (1975). *Semântica e discurso:* uma crítica à afirmação do óbvio. Trad. Eni P. Orlandi [et. al]. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1997.

Rasia, Gesualda dos Santos. Entre a indeterminação e a determinação: o discurso na materialidade linguística. MITTMANN, Solange; GRIGOLETTO, Evandra; CAZARIN, Ana Ercilia. (Orgs.). *Práticas discursivas e identitárias:* sujeito e língua. Porto Alegre: RS. Editora Nova Prova, 2008. p. 154-173.

De volta ao futuro da língua portuguesa.
Atas do V SIMELP - Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa
Simpósio 20 - História e memória na língua portuguesa em tempos de colonização/descolonização linguística, 505-522
ISBN 978-88-8305-127-2
DOI 10.1285/i9788883051272p505
http://siba-ese.unisalento.it, © 2017 Università del Salento

UMA LÍNGUA DE ESTADO NÃO SEXISTA. DESCOLONIZANDO A LÍNGUA OFICIAL DA DOMINAÇÃO SEXUAL

Mónica Graciela ZOPPI FONTANA[1]

RESUMO
Em 2014 foi publicado o *Manual para o Uso Não Sexista da Linguagem*, elaborado pela Secretaria de Políticas para as Mulheres, do Rio Grande do Sul, Brasil. O objetivo desta publicação é, conforme explicitado em suas primeiras páginas, "proporcionar às e aos servidores públicos uma ferramenta clara e simples que lhes sirva para a implantação e o uso de uma linguagem inclusiva nas práticas escritas e orais de onde trabalham, direta ou indiretamente, especialmente àquelas que desenvolvem programas de atendimento à população". Uma iniciativa semelhante foi adotada em Portugal em 2009. A questão do sexismo na linguagem não é nova no campo dos estudos da linguagem, tendo sido abordada desde a década de setenta por disciplinas como a sociolinguística e a sociologia da linguagem. A eleição de mulheres para altos cargos políticos e institucionais atualizou essa discussão no âmbito do Estado e deu lugar a tentativas de legislar sobre o assunto. Neste artigo, centramos nosso interesse nos efeitos sobre o processo de instrumentação da língua portuguesa produzidos por políticas linguísticas explícitas que intervêm declaradamente na luta contra práticas sexistas da sociedade. A nossa pesquisa se coloca no cruzamento das disciplinas História das Ideias Linguísticas e Análise de Discurso, ao se interrogar sobre os efeitos sobre a língua oficial que essas iniciativas provocam e ao analisar o funcionamento destes novos instrumentos linguísticos, que impostos pela força do Estado, disputam ao gramático um saber sobre a língua e o projetam sobre a cidadania como um novo espaço de interpelação/subjetivação.

PALAVRAS-CHAVE: instrumentos linguísticos, cidadania, língua oficial, sexualidade, discurso jurídico.

A língua oficial

É constitutivo da relação do Estado nacional com as línguas faladas no seu espaço territorial o gesto institucional de privilegiar uma (ou algumas) dessas línguas e

1 Bolsista PQ-CNPq, auxílio FAPESP.
UNICAMP, Instituto de Estudos da Linguagem, Departamento de Linguística, Rua Sérgio Buarque de Holanda, 571. CEP 13083-859 - Campinas - SP – Brasil, monzoppi@iel.unicamp.br

instituí-las juridicamente como língua(s) oficial(ais). Guimarães (2005:11) define *língua oficial* como "a língua de um Estado, aquela que é obrigatória nas ações formais do Estado, nos seus atos legais". A língua oficial resulta, portanto, de uma decisão de Estado que exerce pressão normativa sobre os aparelhos de Estado, notadamente o judiciário e a Escola, impondo essa língua como aquela exigida aos cidadãos na sua relação com a estrutura administrativa estatal[2].

A instituição de uma língua oficial encontra suas raízes históricas em processos de dominação política e econômica e se firma ao longo do tempo por meio de dispositivos legais e institucionais que fornecem o esteio a processos de instrumentação e institucionalização dessa língua. No caso do Brasil, a instituição do português como língua oficial é efeito do processo de colonização portuguesa e seu percurso pode ser traçado historicamente até o *Diretório dos Índios*, promulgado pelo Marques de Pombal (1757), gesto fundador de políticas linguísticas destinadas a impor a língua portuguesa no território brasileiro[3]. Os efeitos dessa imposição afetam constitutivamente os processos de subjetivação/individuação dos brasileiros, fazendo parte dos processos de construção de uma identidade nacional, sustentada pela homogeneização abstrata dos sujeitos em torno de uma língua oficial, imaginariamente una, homogênea e igual para todos os cidadãos do Estado: *a língua oficial da cidadania brasileira.*

Instituído/imposto como *língua oficial* do Brasil, o português foi objeto de um intenso processo de gramatização (Auroux, 1992), pelo qual a língua do colonizador se instrumentalizou e institucionalizou no Brasil, enquanto *língua nacional,* de forma diferenciada ao modo como se deu no Portugal e em outros países onde a língua portuguesa também é língua oficial do Estado. Pelo seu percurso histórico, a gramatização brasileira deve ser analisada considerando sua relação constitutiva com diferentes memórias discursivas afetadas: pela presença viva das línguas indígenas e africanas no território nacional, pela extensão da prática das línguas gerais no passado colonial e ainda hoje em certos estados brasileiros, e pelos movimentos literários e políticos em defesa de uma nacionalidade brasileira identificada por oposição ao Portugal. Este forte processo de gramatização brasileira do português, aliado ao processo de escolarização da população promovido pelo Estado, permitiu a consolidação de uma unidade imaginária para essa língua, significada como *língua*

2 Retomamos brevemente a seguir considerações sobre a língua oficial desenvolvidas em Zoppi Fontana (2013).
3 Cf. Araújo, 2007; Mariani, 2004

nacional, isto é, não só como língua do Estado brasileiro, mas também da nação e povo brasileiros, representados imaginariamente na unidade e homogeneidade cultural e linguística historicamente construída para compor a evidência de uma identidade nacional.

Importa esclarecer que consideramos a *língua oficial* como uma dimensão da linguagem, no sentido definido por Payer (2009a; 2009b), que estuda os processos históricos e simbólicos que relacionam as línguas aos sujeitos e aos estados nacionais em termos de memórias discursivas. De acordo com esta autora:

> Uma língua é sempre habitada pela memória de outras, e cumpre explorar não somente o importante arquivo linguístico já objetivado na relação da sociedade com a língua (Auroux, 1992), sob o estatuto de língua nacional, mas também explorar aquilo que 'da língua' restou no espaço do in-forme, do sem lugar, do ilegítimo da língua na própria língua. [...] A distinção é necessária ao nosso ver tanto de modo empírico (analítico) (quais são as línguas em questão, qual a sua materialidade, qual o seu funcionamento nas práticas de linguagem?; quanto de modo teórico: como funcionam no mesmo sujeito de linguagem as diferentes dimensões de língua nacional e de língua materna? (Payer, 2009a, s.d.)

Assim, a autora explora os conceitos de *língua nacional* e *língua materna* como dimensões da ordem da memória, como dimensões da linguagem que têm lugares e funcionamentos distintos para o sujeito e na sociedade. Alargamos esta compreensão para pensar o funcionamento discursivo da *língua oficial,* entendida aqui como dimensão discursiva da língua, que é da ordem da memória e que afeta os processos de identificação-subjetivação, dado que participa, juntamente com as outras dimensões da língua, na estruturação do sujeito em sua relação com a linguagem.

Em trabalhos anteriores já analisamos o funcionamento discursivo do português como língua oficial do Brasil[4], mostrando os deslocamentos de sentidos produzidos nos processos históricos de sua definição jurídica. Como resultado das análises realizadas demonstramos que a dimensão de língua oficial do português do Brasil é representada na memória discursiva por **condensação metonímica**, ou seja, como a somaória de uma *denominação*- Língua Portuguesa- e de uma *norma ortográfica* submetida aos embates políticos e ideológicos de acordos internacionais. Desta maneira, apresentamos o **corpo imaginário** da língua oficial como sendo constituído *materialmente* (na história e na língua) por **seu nome e sua grafia.** Estes seus traços materiais lhe outorgam

4 Cf. Zoppi Fontana (2009; 2010;2011; 2012; 2013).

imaginariamente uma estabilidade referencial que representam a língua oficial como sendo estável na sua forma e funcionamento e sempre a mesma para todos os cidadãos do estado brasileiro.

Por outro lado, o fato de a dimensão de língua oficial estar vinculada ao Estado, e especificamente a seus aparelhos jurídicos e administrativos, reforça o efeito de fixidez e homogeneidade que a significam discursivamente. No nosso trabalho temos investido recentemente em desnaturalizar o imaginário construído em torno da dimensão de língua oficial, mostrando teórica e analiticamente suas divisões e contradições constitutivas e os efeitos produzidos na sua forma e funcionamento pelos embates históricos e ideológicos que a tomam por objeto.

Neste artigo desenvolvemos uma reflexão nessa mesma direção, porém abordando um aspecto ainda não explorado na nossa pesquisa, a saber: as inflexões produzidas na língua oficial do Brasil pelo debate sobre o sexismo na linguagem.

Políticas públicas inclusivas e a questão da língua

Para desenvolver nossa reflexão constituímos um corpus de documentos do Brasil e do Portugal, inscritos tanto no regime do jurídico quanto do pedagógico, entendidos aqui como ordens discursivas na sua relação com os aparelhos ideológicos do Estado. Esses textos de gênero legislativo-administrativo se instauram como uma intervenção normativa para promover o uso não sexista da linguagem na administração pública. Recortamos para fins de análise no espaço restrito deste artigo dois textos, produzidos em relação a dois espaços estatais distintos:

1- *Manual para o Uso Não Sexista da Linguagem*, elaborado pela Secretaria de Políticas para as Mulheres do Rio Grande do Sul, **Brasil,** datado em agosto de 2004**.**

2- *Guia para uma Linguagem Promotora da Igualdade entre Mulheres e Homens na Administração Pública*, elaborado pela Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género, Presidência do Conselho de Ministros, **Portugal,** datado em maio de 2009**.**

A escolha deste material linguístico se fundamenta no intuito de descrever os efeitos produzidos sobre o imaginário da língua oficial, no que tange a sua forma linguística e seu funcionamento discursivo, por processos de gramatização distintos

acontecidos historicamente em dois espaços de enunciação (Guimarães, 2002; 2005) diferentes.

Em primeiro lugar, afirmamos nossa compreensão destes textos como *instrumentos linguísticos que participam do processo de gramatização da língua portuguesa.* Auroux (1992) define o processo de gramatização de uma língua como o desenvolvimento de tecnologias de linguagem que produzem um saber metalinguístico sobre a língua, afetando desse modo o funcionamento dessa língua em relação a outras em um espaço-tempo determinados. Para o autor, a gramática e o dicionário são as principais tecnologias de linguagem, após o surgimento da escrita, que permitiram objetificar a língua através de operações metalinguísticas que deram lugar a um saber específico cuja institucionalização legitimou usos e modos de dizer-escrever. Além da gramática, do dicionário e dos diversos gêneros de glossários, listas léxicas e vocabulários, podem também ser considerados como instrumentos linguísticos outros textos com função didática-normativa, como manuais, guias, livros didáticos, cânones, entre outros. Neste sentido, os textos que selecionamos para análise serão considerados como instrumentos linguísticos e interpretados em relação aos processos de gramatização mais amplos nos quais se inscrevem.

Por outro lado, o caráter jurídico-administrativo de textos legais, destinados a prescrever e normatizar um determinado uso linguístico, ao tempo que interditam outros, é próprio da implementação de políticas linguísticas, sejam elas induzidas ou impostas pelo poder estatal, sejam elas resultado de práticas próprias da sociedade civil (políticas editoriais, mercado de ensino de línguas, etc.). Neste sentido, consideramos que os textos que constituem nosso corpus de pesquisa participam de movimentos mais amplos de políticas linguísticas que legislam sobre a língua portuguesa no seu estatuto de língua de Estado[5]. Eles foram produzidos em condições históricas diferentes, o que permite explorar as contradições de processos de gramatização acontecidos em espaços de enunciação distintos.

a- Dizem a respeito de duas línguas oficiais diferentes, embora se trate, em aparência, da mesma língua (o português). É importante destacar que do ponto de vista discursivo trata-se de fato de dimensões da língua portuguesa distintas, dado que comportam vínculos formais com dois Estados nacionais diferentes, cujas relações recíprocas foram marcadas por um processo de *colonização*

5 Cf. Orlandi (2002; 2007) para uma análise das políticas linguísticas em relação ao processo de gramatização do português no Brasil.

linguística (Mariani, 2004). Neste sentido, o português, enquanto língua oficial do Portugal, passou por um processo de gramatização diferente ao do português, enquanto língua oficial do Brasil.

b- Dizem a respeito de duas esferas distintas da administração pública e do poder de Estado: a esfera nacional, no caso do texto originado em Portugal, e a esfera estadual, no caso do texto originado no Brasil. Esta escansão espacial recorta diferentemente o funcionamento da língua oficial em relação a seu âmbito de jurisprudência, o que nos permite refletir sobre as contradições internas à língua oficial de um mesmo e único Estado nacional[6].

c- Em ambos os textos o estatuto prescritivo-normativo está presente explicitamente, embora a relação dessa normatização com a tradição gramatical e o ensino de língua no sistema escolar seja também diferenciado, como mostraremos na análise.

Em relação ao uso não sexista da linguagem apontamos apenas que se trata de um debate tanto político quanto linguístico cuja origem se encontra principalmente nos movimentos feministas e de luta pelos direitos de igualdade entre gêneros. Refere-se à denúncia dos efeitos sociais e ideológicos do uso de formas linguísticas (lexicais e morfológicas) que reproduzem e reforçam representações preconceituosas das relações de gênero na sociedade. Em geral, apontam-se formas lexicais com conotação negativa usadas para referir à identidade de gênero das pessoas (como por exemplo *bicha, traveco, sapatão, cadela,* etc), mas principalmente identificam-se formas de natureza gramatical, tocando na estrutura mesma do sistema linguístico, como é o caso da flexão de gênero morfológico das palavras e, mais especificamente, do uso já consagrado do gênero masculino como forma genérica não marcada para referir a ambos os gêneros gramaticais[7]. Também inclui-se no debate a resistência à flexão em gênero feminino de nomes que referem a cargos e funções tradicionalmente ocupados por homens (por exemplo a recente polêmica sobre o uso do termo *presidenta*). Trata-se, portanto, de um debate sobre os efeitos ideológicos das práticas linguísticas e sobre a natureza política do uso da linguagem, sobre o qual não nos estenderemos neste trabalho. Nosso

6 Em 30 de janeiro de 2014 o governador Tarso Genro promulgou a lei estadual 14.484 que impõe o uso de linguagem inclusiva não sexista em todos os órgãos e práticas da administração pública do estado de Rio Grande do Sul. Não existe na administração federal do Brasil, até onde temos conhecimento, nenhuma lei do mesmo teor. Em 2002 foi apresentado um Projeto de Lei Complementar (PLC 102-2002) no Senado Federal contendo uma iniciativa semelhante, porém esse projeto, após ser aprovado no Senado, foi arquivado na Câmara de Diputados sem sanção.

7 Cf. Yaguello (1978; 2014); Possenti e Baronas (2006).

foco está em compreender o modo como esse debate impacta o processo de gramatização da língua portuguesa nos dois espaços de enunciação que recortamos.

Instrumentação de uma língua oficial não sexista no Brasil

A criação e publicação do *Manual para o Uso Não Sexista da Linguagem*, elaborado pela Secretaria de Políticas para as Mulheres do Rio Grande do Sul, Brasil, em agosto de 2004 se inscreve em um programa mais amplo de políticas públicas afirmativas, visando à promoção dos direitos da mulher, que inclui entre outras iniciativas: a criação da Secretaria Estadual de Políticas para Mulheres, a instituição das Patrulhas Maria da Penha, a implementação das Delegacias e Postos especializados no atendimento às mulheres e a adoção de um sistema de cotas de gênero em programas sociais.

> Pensar a linguagem como um elemento inclusivo e de promoção da igualdade de gênero é um dos desafios de uma administração que tem como propósito o enfrentamento a todas as formas de discriminação e segregação. Desde o seu início, esta gestão tem sido pautada pelo enfrentamento de temas no que diz respeito à garantia dos direitos das mulheres. Aderimos ao Pacto Nacional pelo Fim da Violência contra as Mulheres, ação que foi reforçada por projetos como a Patrulha Maria da Penha e o Telefone Lilás, ampliamos a rede de atendimento às mulheres e a oferta de cursos de qualificação profissional em áreas como construção civil e na agricultura familiar. (*Por uma sociedade inclusiva,* Mari Perusso, Secretária da Assessoria Superior do Governador, *Manual...*, 2014, p.11)

Neste sentido, os gestos administrativos de intervenção nas práticas linguísticas são significados na relação com outras decisões do aparelho político-administrativo do Estado de Rio Grande do Sul que promovem a equidade de gênero nas políticas públicas. Não se trata, portanto, de uma iniciativa isolada, o que permite afastar uma interpretação idealizada do papel da linguagem na sociedade, que pregoaria que mudanças linguísticas acarretam necessariamente mudanças sociais.

> Queremos que este **Manual** se torne **mais uma ferramenta poderosa para que o Estado seja também invadido** pela construção da igualdade entre homens e mulheres" [...] "Este Manual determina e orienta a **"revisão" da linguagem internalizada na administração** do Estado do Rio Grande do

> Sul". (*Apresentação,* Tarso Genro, Governador do Estado do Rio Grande do Sul, *Manual...*, 2014, p.9)

Observe-se como o papel de instrumento linguístico que intervém eficazmente em um programa de políticas públicas aparece explicitado tanto na apresentação do Manual, de autoria do então governador do Estado de Rio Grande do Sul, Tarso Genro, quanto no interior do manual, pelas autoras do mesmo.

> Em geral, quisemos fazer um **manual com um caráter propositivo** porque seu objetivo mais imediato é proporcionar **ferramentas** que contribuam para "mudar a sociedade atual", pois ao promover que as mulheres sejam nomeadas estaremos potencializando uma mudança de mentalidades que conduzirá à criação de uma sociedade mais justa e equitativa. (*Manual...,* 2014, cap. Sua estrutura e conteúdo, p.17)

Por outro lado, é importante observar que a criação do Manual tomou por base uma publicação já existente, elaborada fora do Brasil. Trata-se do manual da *Red de Educación Popular Entre Mujeres de Latinoamérica y Caribe - REPEM-LAC,* cuja Coordenadora Geral era, na época, Patricia Stella Jaramillo Guerra. No expediente da publicação brasileira se explicita esta origem *exógena* do manual, mencionando-se tanto a existência da publicação em espanhol quanto a tradução ao português, a cargo de Beatriz Cannabrava; também menciona-se a consultoria linguística realizada pelas especialistas brasileiras convidadas Jussara Reis Prá, Leslie Campaner de Toledo e Télia Negrão, e o grupo de trabalho especificamente constituído para a elaboração do manual.

> **Realização: Grupo de Trabalho, Dec.Est. nº 49.995/2012**
> Evelise de Souza e Silva, Iria Melo de Souza, Marzie Rita Alves Damin, Luciana Lauermann,Gabriela Daudt, Claudia Ruzicki Kremer, Claudia Cardoso, Ramênia Vieira da Cunha, Marina Ramos Dermmam, Viviane Mafissoni, Maria Anita Kieling da Rocha, Eliane da Silva Alberche, Lilian Conceição da Silva Pessoa de Lira.

Já nas primeiras páginas do manual se fornecem informações relevantes sobre a instituição (REPEM LAC) que elaborou o manual tomado por base para o adotado pelo Estado de Rio Grande do Sul. Na sua página institucional, esta organização é apresentada como segue:

> REPEM LAC desarrolla sus actividades en América Latina y el Caribe desde 1981. Es una **entidad civil** sin fines de lucro que cuenta con la participación de **65 instituciones, organizaciones y grupos de mujeres** en Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Cuba, Ecuador, El Salvador, Guatemala, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, República Dominicana, Uruguay y Venezuela. (www.repem.org)

Para efeitos de nossa análise, esta vinculação a uma ONG internacional com militância ativa e reconhecida no campo dos movimentos de mulheres na América Latina sinaliza uma inflexão no processo de gramatização da língua portuguesa no Brasil na sua dimensão de língua oficial. A legitimidade de um gesto de intervenção por parte do Estado sobre essa língua aparece, assim, justificada com base na práxis social dos movimentos de equidade de gênero que ultrapassam as fronteiras do Estado nacional brasileiro. Trata-se de um gesto de interpretação da cidadania que considera as condições históricas concretas de seu exercício na sociedade, submetida às contradições constitutivas das relações de dominação. No jogo imaginário de representações que significam as relações dos sujeitos com a linguagem, é o lugar da militância feminista e sua prática política que legitimam uma intervenção na língua e não o lugar de produção e institucionalização de um saber metalinguístico sobre a língua, representado pelo lugar do gramático, do linguista, do lexicógrafo ou de outros especialistas.

Desta maneira, se projeta nos enunciados uma imagem de *Estado democrático, republicano, moderno, tecnológico e aberto* às demandas sociais.

> É tarefa dos governos **verdadeiramente democráticos e republicanos** combater as desigualdades sociais e econômicas, onde quer que elas se apresentem. A postura dos governantes no enfrentamento às discriminações e tratamentos desiguais, aos preconceitos de toda ordem e às ameaças a direitos humanos é o que dá conteúdo a estes governos. Insere-se neste contexto a crescente reivindicação pelo fim do tratamento discriminatório às mulheres [...] A **modernidade democrática**, assim, corrige mais uma das suas chagas. É incompatível com uma sociedade que se pretenda democrática e que desenvolve **tecnologias cada vez mais sofisticadas** e **instituições cada vez mais abertas.** (*Apresentação,* Tarso Genro, Governador do Estado do Rio Grande do Sul, Manual, 2014, p.9)

A língua oficial é representada, desse modo, como alvo emblemático das lutas por equidade de gênero travadas na sociedade e como espaço de intervenção possível do Estado na sua resposta à reivindicação social. Adotar na administração pública uma linguagem inclusiva não sexista simboliza metaforicamente o diálogo democrático entre a sociedade civil e o governo.

No Manual adotado pelo Estado do Rio Grande do Sul (Brasil) observamos ainda outro deslocamento importante em relação aos processos de gramatização da dimensão de língua oficial do português do Brasil. Trata-se do modo específico como se constrói a representação da fonte de performatividade que sustenta o gesto de instituir

uma normativa para a língua oficial. Assim, conforme aparece representada no texto, a condição de possibilidade e de legitimação desse gesto (a felicidade desse ato de linguagem, em termos austinianos) não está dada pelo aparelho do Estado, mas pela *presença de mulheres* nos cargos públicos; ou seja, é novamente a práxis política e social que é representada como fundamento ético e social do fazer administrativo-jurídico do poder de estado.

> Abordarmos o tema da equidade, pautada pela linguagem inclusiva e não sexista, só é possível porque **hoje, neste Governo, temos a participação feminina em postos de comando e decisão**. (*Por uma sociedade inclusiva,* Mari Perusso, Secretária da Assessoria Superior do Governador, Manual, 2014, p.11)

Outro aspecto a destacar neste documento é o modo como aparece significada a relação da administração pública do Estado com o saber escolar e a promoção de práticas linguísticas específicas. Neste sentido, o *Manual...* se representa em uma relação de descontinuidade e ruptura com o conhecimento gramatical reproduzido na escola e materializado no discurso de gramáticos de renome e no texto de dicionários amplamente utilizados.

O *Manual...* inclui criticas aos verbetes "homem" e "mulher" do Dicionário Aurélio, apontando para o androcentrismo dos mesmos, principalmente em relação às locuções fixas apresentadas nos verbetes, as quais são comparadas em duas colunas no texto para demonstrar seu funcionamento discriminatório e sexista. Trazemos a seguir um recorte dessa apresentação a guisa de exemplo, extraído das páginas 38 a 40 do *Manual...*

Depois de 14 definições para o verbete **homem**, o Aurélio lista as seguintes locuções:

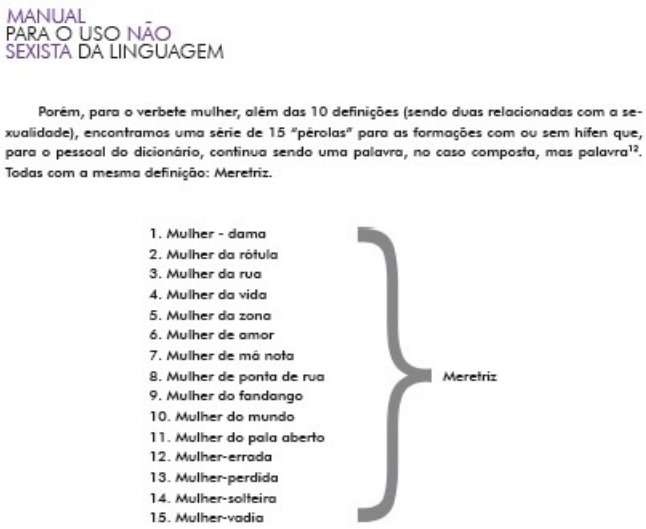
Locução homem	Definição	Locução mulher	Definição
Homem da lei	Magistrado, advogado, oficial de justiça	Ø	Ø
Homem da rua	Homem do povo	Mulher da rua	Meretriz
Homem de ação	Indivíduo enérgico, ativo, expedito, diligente	Ø	Ø
Homem de bem	Indivíduo honesto, honrado, probo	Ø	Ø
Homem de cor	Homem negro ou mulato	Ø	Ø

11 Etimologia: origem e formação da palavra.

38

A lista de locuções referidas ao verbete "homem" continua na página seguinte do Manual... Não reproduzimos aqui a tabela completa, pois o recorte que apresentamos é representativo do funcionamento discursivo que analisamos. Em seguida o *Manual...*

apresenta uma tabela com as locuções presentes no verbete "mulher" no mesmo dicionário Aurélio.


MANUAL
PARA O USO NÃO
SEXISTA DA LINGUAGEM

Porém, para o verbete mulher, além das 10 definições (sendo duas relacionadas com a sexualidade), encontramos uma série de 15 "pérolas" para as formações com ou sem hífen que, para o pessoal do dicionário, continua sendo uma palavra, no caso composta, mas palavra[12]. Todas com a mesma definição: Meretriz.

1. Mulher - dama
2. Mulher da rótula
3. Mulher da rua
4. Mulher da vida
5. Mulher da zona
6. Mulher de amor
7. Mulher de má nota
8. Mulher de ponta de rua
9. Mulher do fandango
10. Mulher do mundo
11. Mulher do pala aberto
12. Mulher-errada
13. Mulher-perdida
14. Mulher-solteira
15. Mulher-vadia

} Meretriz

O *Manual* também traz uma citação do reconhecido gramático de Evanildo Bechara e a avalia negativamente, apresentando-a como exemplo da posição errada da tradição gramatical.

> Quando a presidenta Dilma Rousseff transformou em lei a obrigatoriedade de expedir diplomas e certificados com a flexão de gênero correspondente ao sexo da pessoa diplomada, ao designar a profissão e o grau obtido, **houve muita polêmica. O gramático (e acadêmico) Evanildo Bechara a reforça**: "Pela tradição, o masculino engloba os dois. Quando digo: "Almocei na casa de meus tios", tanto me refiro a tios como a tias. O masculino é usado nos diplomas porque engloba o feminino, **seguindo a tradição da língua**". (*Manual*..., p.34)

Nas formulações do *Manual...* desenha-se uma oposição entre o que é representado como *uso correto da língua* e o que é criticado como imposição da tradição gramatical; neste sentido, *uso correto* e *uso gramatical* da língua não coincidem, o que mostra materialmente no texto a ruptura discursiva entre as dimensões de língua nacional e língua oficial do português.

> Todas essas considerações colocam em questão a necessidade de elaborar um **recurso didático** que facilite **o uso correto da língua** e foram elas que levaram à formulação do presente manual, cujo objetivo geral é precisamente proporcionar às e aos servidores públicos uma **ferramenta clara e simples** que lhes sirva para **a implantação e o uso de uma linguagem inclusiva nas práticas escritas e orais de onde trabalham.[...]** Pretendemos contribuir para **eliminar** dos documentos, ofícios, relatórios, circulares, convocatórias,

> cartazes, materiais didáticos, etc. (elaborados nessas instituições) **o uso de uma linguagem sexista-discriminatória e utilizar uma alternativa de uso correto** que contribua para a equidade de gênero. Quisemos fazer um manual com um **caráter propositivo.** (*Manual...,* 2014, p.16).

Podemos, assim, afirmar que a dimensão de língua oficial, tal como é significada no *Manual...*, se afasta do funcionamento da dimensão de língua nacional, produzida ao longo da história por meio da elaboração de gramáticas e dicionários e através da reprodução e divulgação desse conhecimento no ensino formal escolarização[8].

Instrumentação de uma língua oficial não sexista em Portugal

A publicação do *Guia para uma Linguagem Promotora da Igualdade entre Mulheres e Homens na Administração Pública*, elaborado pela Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género, da Presidência do Conselho de Ministros de Portugal, em maio de 2009, também é apresentada nos documentos como parte de um Programa mais amplo de políticas públicas.

> Os Planos Nacionais para a Igualdade (PNI) têm contemplado **um conjunto de medidas de cariz estruturante**, comuns a todos os sectores sociais e a serem implementadas por todos os órgãos da administração pública, central e local. Uma dessas medidas reporta-se à **comunicação institucional e à linguagem utilizada pelos serviços públicos**. Com o presente Guia pretende a Comissão contribuir para incluir a dimensão da igualdade de género na linguagem escrita (…), nomeadamente nos impressos, publicações, documentos e sites dos Ministérios e respectivos serviços, conforme consta no III PNI (2007-2010). (*Nota prévia,* Elza Pais Presidente da Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género, *Guia...*, 2009, p.9)

Porém, à diferença do processo de intervenção política na língua oficial acontecido no Brasil, a elaboração e criação do *Guia...* no Portugal não reconhece nenhum vínculo textual com algum instrumento linguístico anterior formulado no exterior: o processo de instrumentação não sexista da língua oficial é, em território português, de natureza endógena. No entanto, as especialistas convocadas são também todas mulheres, atuantes no âmbito acadêmico e político do Estado.

8 Pfeiffer (2005) analisa o efeito de coincidência e sobreposição produzido entre a língua nacional, a língua oficial e a língua materna no processo de escolarização.

> O presente **Guia** foi feito a partir dos trabalhos realizados entre 1999 e 2002, primeiramente pela equipa que concebeu e aplicou o *Manual de Formação de Formadores/as em Igualdade entre Mulheres e Homens* coordenado pela Comissão para a Igualdade no Trabalho e no Emprego, e mais tarde por uma equipa constituída por Maria Helena Mira Mateus (Universidade Clássica de Lisboa), Graça Abranches (Centro de Estudos Sociais, Coimbra), Fernanda Henriques (Universidade de Évora), Teresa Alvarez (Comissão para a Igualdade e para os Direitos das Mulheres), Ana da Silva e Teresa Cláudia Tavares (Escola Superior de Educação de Santarém) e reunida sob a égide da então Secretária de Estado para a Igualdade, Maria do Céu da Cunha Rego. (*Nota prévia,* Elza Pais Presidente da Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género, *Guia...*, 2009, p.9)

Outra diferença significativa deste documento é o fato de não representar nenhum vínculo com demandas sociais ou reivindicações de movimentos sociais. A iniciativa aparece justificada em relação à necessidade de promover uma *prática linguística democrática* capaz de produzir *uma redefinição do universo da cidadania.*

> Mais do que uma simples re-nomeação, uma substituição de umas formas por outras formas, o que está em causa é **uma redefinição do universo de utentes – um universo composto por cidadãos e por cidadãs.** A participação dos vários serviços públicos neste objectivo permitirá o posterior **alargamento das propostas deste Guia a outros domínios da linguagem administrativa e jurídica,** bem como a abordagem de outras questões de ordem gramatical, sintáctica e discursiva, de igual relevância para **uma prática linguística democrática.** (*Guia...,* 2009, p.15)

O *Guia...* inclui um capítulo intitulado *Enquadramento,* no qual se explicitam os antecedentes jurídico-administrativos que servem de fundamento ao documento. Trata-se de resoluções, convenções e recomendações de organismos supranacionais (ONU, UNESCO, Conselho Europeu) e nacionais (Conselho de Ministros, Constituição Nacional). São esses textos e seu caráter prescritivo que aparecem representados no *Guia...* como a fonte legitimadora do gesto do Estado português em relação à sua língua oficial. Também em relação à construção da performatividade do documento o texto do *Guia ...* do Portugal se diferencia do *Manual...* do Rio Grande do Sul-Brasil. Não é a práxis social e política que se encontra na base, mas a atividade legislativo-administrativa do Estado e dos órgãos supranacionais.

Porém a diferença mais significativa entre os dois instrumentos linguísticos que analisamos se encontra no modo como se inscrevem no processo de gramatização da

língua portuguesa no Brasil e no Portugal. O *Guia* adotado pela administração de Estado do Portugal é significado na continuidade do processo de gramatização.

O Guia cita positivamente a tradição gramatical e a coloca como ponto de sustentação de uma política em prol de uma linguagem inclusiva.

> Mas já Fernão de Oliveira, o primeiro gramático da língua portuguesa, evidenciou a incorrecção substancial do masculino genérico ao escrever: *"Marido e mulher ambos são bons homens", enfim, posto que muitas desproporções ou dissemelhanças se cometem na nossa língua...* (*Gramática da linguagem portuguesa*, 1536, Cap. XLIX.)

Desta maneira, o *Guia...* se inscreve na tradição gramatical sem descontinuidades e se beneficia da legitimação que ela produz.

> A utilização de formas duplas é geralmente considerada o recurso mais adequado e eficaz relativamente aos propósitos de visibilidade e simetria. No caso de haver adjectivo(s) aplicado(s) a formas duplas, dever-se-á recorrer à regra de concordância com o substantivo mais próximo, que segundo Celso Cunha e Lindley Cintra (Cunha, 1984: 274) é, aliás, a mais comum. (*Guia...,*2009, p.19).

Embora o *Guia...*também seja crítico em relação aos verbetes "homem" e "mulher" do *Grande Dicionário de Língua Portuguesa*, coordenado por José Pedro Machado para a Sociedade de Língua Portuguesa, prevalece sua ligação à tradição gramatical, produzindo como efeito de sentido a coincidência entre *uso correto da língua* (as práticas relacionadas a uma linguagem inclusiva) e *norma gramatical.* O *Guia* promove uma mudança no uso e nas práticas da língua oficial, porém representa essas mudanças como continuidade com o saber metalinguístico produzido pelo processo de gramatização para a língua portuguesa no Portugal. Não há assim ruptura nem descontinuidade na instrumentação não sexista da língua oficial do Portugal.

Conclusão

Com este trabalho almejamos desnaturalizar os sentidos atribuídos geralmente ao conceito de *língua oficial* e às práticas linguísticas que esse termo nomeia. Por se tratar da relação de uma língua concreta com o aparelho jurídico-administrativo do Estado nacional, essa língua é usualmente interpretada como homogênea e estável, praticamente cristalizada na forma de um nome (sua denominação oficial) e uma grafia

(estabelecida juridicamente a partir de uma acordo internacional). Costuma-se falar na *comunidade de países de língua portuguesa* para referir aos estados nacionais que adotam o português como língua oficial. Neste sentido, prevalece a representação imaginária de que se trata sempre da mesma e única *língua oficial.*

Ancorados nos postulados da Análise do Discurso e da História das Ideias Linguísticas, nossa compreensão do funcionamento da *língua oficial* é outra. Nós a consideramos como uma *dimensão da língua,* relacionada com as memórias que a significam na história. Portanto, a representação imaginária e o funcionamento discursivo da *língua oficial* é resultado do processo de gramatização que afeta uma determinada língua em um dado espaço territorial. Com as análises realizadas acreditamos ter demonstrado as diferentes inflexões e contradições que determinam a língua oficial de diversas sociedades. Vimos que, mesmo tomando uma "mesma" língua por base (o português) e vinculando os gestos de intervenção sobre ela a uma mesma preocupação social (instaurar um uso não sexista da linguagem nos documentos e práticas da administração pública estatal), o modo de representação e significação da língua oficial é diferente no *Manual* brasileiro e no Guia português.

O traço mais marcante dessa diferença se coloca em relação à tradição gramatical e a seu papel de fundamento legitimador do gesto estatal de intervenção em e instrumentação de a língua oficial. Atribuímos essa diferença aos efeitos do processo de colonização linguística sofrido pela língua portuguesa no Brasil, os quais afetaram inescapavelmente o processo de gramatização dessa língua no Brasil. Deste modo, os gestos de política linguística nos quais se origina a elaboração do *Manual...* não se inscrevem na tradição gramatical nem na continuidade de um saber metalinguístico reproduzido pelo aparelho escolar. No caso do Portugal, a instrumentação de uma língua oficial não sexista encontra seu esteio no saber gramatical, com o qual não rompe.

Esta diferença no funcionamento também afeta o modo de representação da relação entre ensino e língua. No caso do Brasil, a administração pública e as instâncias do governo são significadas na ruptura com o saber escolar acumulado através do tempo. As práticas linguísticas da Administração pública teriam a função de *fomentar uma cultura que não foi ensinada nas escolas,* servindo como exemplo.

> A mensagem, que é transmitida pela **Administração e as instâncias de governo**, atingem a muitas pessoas, e é **um exemplo** do que se pode dizer ou não, e do que se deve fazer ou não.

> **Nas pessoas que ocupam altos cargos está, em grande parte, a responsabilidade de fomentar uma cultura que não foi ensinada nas escolas** e que, a partir de encaminhamentos de diferentes programas desenvolvidos pelas secretarias, pode ser impulsado com certa eficácia. (*Manual..*, 2014, p. 76)

No caso dos documentos produzidos no Portugal essa ruptura ou não coincidência entre a língua oficial (aparelho jurídico-administrativo do Estado) e a língua nacional (aparelho escolar e tradição gramatical) não se dá.

Finalmente, para concluir, destacamos que essas políticas públicas de intervenção linguística agem principalmente em relação às práticas de escrita que estão na base do funcionamento da burocracia dos aparelhos de Estado. Reforça-se, assim, a imagem construída sobre a dimensão de *língua oficial*, que a representa frequentemente como *língua de escrita.* Apesar da dominância da escrita nas práticas de normatização de um uso correto não sexista da língua, ambas as cartilhas representam uma continuidade da escrita para a oralidade. A *língua oficial,* na sua forma escrita, promove mudanças que impactam também as práticas orais dessa língua e, ao mesmo tempo, as práticas sociais da oralidade na sociedade determinam os usos "corretos" da língua oficial escrita.

> Como o objetivo é promover a igualdade de tratamento entre mulheres e homens **na administração pública**, apresentamos o Manual de Linguagem Inclusiva Não Sexista, [...] que, a partir de agora, **orientará a linguagem escrita dos ofícios e publicações do Poder Executivo Estadual** [...]Com **discursos e documentos oficiais do Governo** que incluam expressões no feminino, garantiremos a maior visibilidade das mulheres e caminharemos rumo à mudança cultural e social tão necessária em nosso Estado. (*Manual...,* 2014, Brasil)
>
> Com o presente **Guia** pretende a Comissão contribuir para incluir a dimensão da igualdade de género **na linguagem escrita (…), nomeadamente nos impressos, publicações, documentos e sites dos Ministérios e respectivos serviços.**(*Guia...,* Portugal, 2009)

Assim, a promoção de uma linguagem inclusiva a partir de iniciativas do Estado, por meio de seu aparelho jurídico-administrativo funciona historicamente como um gesto de política linguística que se inscreve, para significar, nas memórias discursivas que afetam essa língua e nos processos de gramatização que a instrumentam na sua dimensão de *língua oficial.*

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Araújo, Anne F. de Costa. 2007. *Língua e identidade: reflexões discursivas a partir do Diretório dos Índios.* Maceió, edUFAL.

Mariani, Bethânia. 2004. *Colonização linguística.* Campinas, Pontes.

Orlandi, Eni. 2002. *Língua e conhecimento linguístico.* Para uma História das Ideias no Brasil. São Paulo, Cortez Editora.

Orlandi, E. (ed.). 2007. *Política Linguística no Brasil.* Campinas, Pontes.

Payer, M. Onice. 2009a. Dimensões Materna e Nacional das Línguas. In: *Anais do SILEL.* Volume 1. Uberlândia: EDUFU.

_____. 2009b. Imigrante: sujeito moderno. Dispositivos de objetivação do sujeito e da língua na modernidade. In: Zoppi Fontana, M. (Org) *O Português do Brasil como língua transnacional.* Campinas: RG Editora, p. 43-58

Pfeiffer, Cláudia. 2005. O saber escolarizado como espaço de institucionalização da língua. In: Guimarães, Eduardo e Miriam Brum de Paula. *Sentido e Memória.* Campinas, Pontes, p.27-40

Possenti, Sírio e Roberto Baronas. 2006. A Linguagem Politicamente Correta no Brasil: Uma Língua De Madeira? In: Revista *POLIFONIA,* Cuiabá, EdUFMT, V. 12 N. 2, p. 47-72.

Yaguello, Marina. 1978. *Les mots et les femmes*. Paris, Payot.

_____. 2014. *Les mots ont un sexe : pourquoi.* Paris, Points.

Zoppi Fontana, Mónica. 2009. Acontecimento linguístico: o discurso político e a comemoração da língua. In: *Anais do IV SEAD-Seminário de Estudos de Análise de discurso.* Porto Alegre: UFGRS. CD-r Disponível em: http://www.discurso.ufrgs.br/sead4/prog/s2_Mónica.pdf Acesso 29 set 2011

_____. 2010. Legislar sobre a língua. Resumo expandido. *GT de Análise de discurso: XXV ENANPOLL.* Belo Horizonte: UFMG. Disponível em: http://www.anpoll.org.br/eventos/enanpoll2010/data/admin/exibe_resumo.php?CodResumo=549 Acesso 25 ago 2011

_____. 2011. Língua política: modos de dizer da/na política. In: ROMÃO. Lucília e Ana ZANDWAIS. *Leituras do político.* Porto Alegre, Editora da UFRGS, pp. 65-82.

_____.2012. A arte do detalhe. Web-Revista *Discursividade: Estudos Linguísticos.* v.9, jan.-mai. Disponível em http://www.discursividade.cepad.net.br/ Acesso 10 jan 2016

_____.2013. Equívocos da/na língua oficial. In: DIAS, Cristiane e Verli PETRI *Análise do Discurso em perspectiva: teoria, método e análise.* Santa Maria, Editora da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), pp. 275-296.

De volta ao futuro da língua portuguesa.
Atas do V SIMELP - Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa
Simpósio 20 - História e memória na língua portuguesa em tempos de colonização/descolonização linguística, 523-536
ISBN 978-88-8305-127-2
DOI 10.1285/i9788883051272p523
http://siba-ese.unisalento.it, © 2017 Università del Salento

A MEMÓRIA E OS MOVIMENTOS DO SUJEITO: LEITURA E LITERATURA CONSTRUINDO A AUTORIA DOS ALUNOS DA EDUCAÇÃO BÁSICA[1]

Soraya Maria Romano PACÍFICO[2]

RESUMO
Este trabalho analisa redações produzidas por alunos que cursam o primeiro, o terceiro e o quinto anos da Educação Básica, em escolas brasileiras, públicas e particulares, com o objetivo de investigar como esses sujeitos escrevem e assumem a autoria em seus textos, os quais foram escritos após a interpretação de livros de literatura infantil, nos quais o cômico circula. A fundamentação teórica sustenta-se na Análise do Discurso pecheuxtiana e no estudo de Propp sobre comicidade e riso. Autoria, na perspectiva discursiva, deve ser entendida como uma posição discursiva que o sujeito pode ocupar para produzir textos, orais ou escritos. A nosso ver, a interpretação dos textos literários deve construir um espaço discursivo aos alunos, desde essa etapa escolar. Neste trabalho, apresentaremos um recorte referente à leitura, interpretação e análise do livro *A Verdadeira história de Chapeuzinho Vermelho*, de Agnese Baruzzi e Sandro Natalini. A metodologia consistiu em ler o livro com os alunos em meio impresso e digital para que todos acompanhassem a leitura. A análise foi feita com base na materialidade linguística de cada texto produzido pelos alunos. Como resultado, os alunos riram das situações cômicas encontradas no livro analisado e produziram seus textos escritos, ocupando a posição de autor.

PALAVRAS-CHAVE: Discurso; Literatura; Leitura; Cômico; Autoria.

1 Introdução

Refletir sobre o ensino de língua não é algo novo; todavia, a questão sempre se apresenta como necessária quando se discutem os caminhos da Educação. Neste trabalho, que tem como fundamentação teórica a Análise do Discurso, cujos conceitos iniciais foram elaborados por Michel Pêcheux e, (re)elaborados, até hoje, principalmente, no Brasil, por seus seguidores, partiremos da seguinte concepção:

1 Apoio FAPESP- 2015/15534-6.
2 USP/ Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras; Departamento de Educação, Informação e Comunicação. Av. Bandeirantes, 3900, Jardim Monte Alegre, Ribeirão Preto-SP. CEP 14040-901, Brasil. E-mail: smrpacifico@ffclrp.usp.br

sujeito e linguagem se constituem e a exterioridade afeta a ambos. Diante disso, não entendemos o sujeito como um indivíduo empírico que vai à escola para aprender uma língua que lhe é exterior; não concebemos a língua como um produto que o sujeito adquire. Entendemos que sujeito é uma posição discursiva que o indivíduo ocupa para produzir seus textos, que existe uma complexa relação do sujeito com a linguagem e que é papel da escola proporcionar condições para que os alunos sintam-se sujeitos de linguagem e, não, sujeitos à linguagem, cujas consequências, como temos visto, afastam os alunos da leitura, da escrita, da autoria de seus textos, o que sem dúvida, interfere nas práticas sociais letradas que perpassam as sociedades contemporâneas.

Essa realidade não acontece apenas no Brasil, mas em outros tantos países. Alfabetizar os alunos é um dos principais objetivos da escola brasileira de educação básica; entretanto, a nosso ver, a alfabetização em sentido restrito, isto é, um conhecimento de língua reduzido ao alfabeto não garante ao aluno a participação social, uma vez que a leitura e a escrita fazem-se necessárias nas práticas cotidianas, desde a leitura de um simples anúncio publicitário até os manuais, os contratos, as notícias sobre as questões econômicas e de saúde, todos os sentidos que circulam, nas sociedades letradas, exigem do sujeito sua inscrição na escrita, na leitura e nos gestos de interpretação. E acrescentamos, exigem a assunção da autoria. Nossas pesquisas (Pacífico, 2002; 2013) apontam para a necessidade de a escola construir espaços discursivos para que o sujeito ocupe o lugar de autor. Autoria, nessa perspectiva teórica, deve ser entendida como uma posição discursiva que o sujeito pode ocupar para produzir textos, orais ou escritos, como bem explica Tfouni (2001: 82), com quem estamos em concordância:

> O autor é uma posição do sujeito a partir da qual ele consegue estruturar seu discurso (oral ou escrito) de acordo com um princípio organizador contraditório, porém necessário, visto que existe, no processo de produção de um texto, um movimento de deriva e dispersão de sentidos inevitável, que o autor precisa "controlar" (Tfouni, 1997a), a fim de dar ao seu discurso uma unidade aparente, com começo, meio e "fechamento" (este termo foi emprestado de Gallo 1995).

Ao ocupar o lugar de autor, o sujeito constrói textos coesos e coerentes, ele não repete os sentidos dos textos já escritos por outrem, mas assume a responsabilidade pelas escolhas lexicais que coloca em discurso, bem como se responsabiliza pela construção dos sentidos, da argumentação e daquilo que pode vir a ser dito.

Em Pacífico (2012) demonstramos que alunos universitários, de um curso de Psicologia, de uma Universidade brasileira particular, chegaram ao Ensino Superior sem conseguir argumentar; logo, como defendemos em nossa tese de doutorado, sem ocupar o lugar de autor, pois para nós há uma estreita ligação entre argumentação e autoria. Diante desse resultado, como docente no curso de Pedagogia, da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, da Universidade de São Paulo-USP, Brasil, começamos a realizar pesquisas com as séries iniciais da Educação Básica, a fim de trabalhar o conceito de autoria desde o início da escolarização com o objetivo de proporcionar aos alunos, ao longo dos anos escolares, o acesso à leitura, à escrita e à autoria, para que eles cheguem à universidade ocupando a posição discursiva de autor, e que os resultados que encontramos em nossa tese (Pacífico, 2002) possam ser outros, em pesquisas futuras. Isso vem ao encontro do que escreve Orlandi (1993: 79):

> O que tem faltado, desse ponto de vista, quando se pensam as condições de produção da escrita, na escola, é compreender o processo em que se dá a assunção, por parte do sujeito, de seu papel de autor. Essa assunção implica, segundo o que estamos procurando mostrar, uma inserção (construção) do sujeito na cultura, uma posição dele no contexto histórico-social.

É fato que o lugar de autor foi, durante muito tempo, permitido apenas para os autores "consagrados" e não para os sujeitos-escolares, porque na escola há uma tentativa de controle da subjetividade e da singularidade, na medida em que os sujeitos não podem construir seus discursos se estes não estiverem de acordo com o esperado por essa instituição, a qual trabalha os textos com a ilusão da completude da linguagem, como se o autor de um texto pudesse dizer tudo em seu texto. Práticas pedagógicas desse tipo deixam de trabalhar a dimensão sócio-histórica da construção do sentido, que nunca se completa; consequentemente, o sujeito-escolar (professor/aluno) não aprende a historicizar os sentidos, a realizar o trabalho do interdiscurso no intradiscurso, a assumir a responsabilidade pelas palavras que coloca em curso, porque sua relação com a escrita, de modo geral, baseia-se na repetição do sentido construído por outrem. Essa é a concepção de ensino de língua que rege as atividades escolares de leitura e escrita.

Com base nessas considerações é que surge este trabalho, que tem como objetivo proporcionar aos alunos da Educação Básica a prática da autoria. Um dos caminhos que encontramos para expor os alunos à opacidade dos sentidos produzidos pelos gestos de leitura, escrita e autoria foi pelo viés da literatura, esta pensada de modo muito diferente daquele observado nos livros didáticos, em que os textos literários funcionam como

pretexto para a cópia ou para o ensino de gramática. Concordamos com Candido (2004) em que todos têm "direito à literatura". No caso das crianças, não simplesmente um direito reducionista a partes recortadas de contos, ou, ainda, a fábulas presentes nos livros didáticos, cujo objetivo é inculcar a "moral da história". As crianças devem ter o direito de ler os clássicos, de conhecer a produção cultural humana, independentemente, de o professor considerá-las alfabetizadas, ou não.

Se no Ensino Fundamental há uma concepção equivocada e reducionista do texto literário, no Ensino Médio, a literatura aparece como disciplina obrigatória; todavia, nesse período estuda-se a história da literatura e são priorizadas as obras selecionadas pelas melhores universidades para serem cobradas nos vestibulares. Porém, muitos alunos entendem que ler os resumos dos livros lhes garante um "certo" saber sobre a obra e é isso que fazem. Dessa forma, a arte, o belo, a estética, o prazer de ler e sentir-se envolvido por sentidos nunca vivenciados ou imaginados pelo leitor, na maioria das vezes, não são atingidos pelas atividades que compõem a chamada disciplina de Literatura.

Queremos dizer com isso que, apesar de os textos literários circularem nos materiais didáticos, desde as séries iniciais, a literatura não é trabalhada como um "direito" dos alunos, pois o texto, de modo geral, sempre se torna pretexto para ensinar gramática, transformando-se em um dever do aluno aprender tal conteúdo. Silva (2013), ao analisar o trabalho com a literatura na *Coleção Ler e Escrever*, uma das coleções de livros didáticos mais usados no Estado de São Paulo, pois é legitimada pela Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, conclui:

> [...] o lugar da literatura - que ali ainda não alcança as formas mais sofisticadas de manifestações, mas apresenta uma seleção bastante pertinente quando aliada a propostas de atividades aos alunos - ainda deixa as questões do estudo do próprio texto, sobretudo, o trabalho com os sentidos, à margem, em favor dos estudos normativos. Apontamos que os estudos de gramática são relevantes; porém, marginalizar o estudo do próprio texto prejudica e até impede que os alunos ocupem as funções leitor e autor (Silva, 2013:144).

Não concordamos com essa visão reducionista de trabalho com os textos literários; por isso, o que propomos é que os alunos conheçam o que é próprio da literatura, os textos em seus espaços vazados, em sua literariedade para que, a partir do contato e do envolvimento com a literatura, especialmente, pelo riso que os textos literários podem provocar, a escrita e a autoria sejam praticadas pelos alunos.

2 Sobre o percurso metodológico

Este trabalho analisa redações produzidas por alunos de seis a dez anos, que cursam o primeiro, terceiro e quinto anos da Educação Básica, de escolas brasileiras, pública e particular, com o objetivo de investigar como esses sujeitos escrevem e assumem a autoria em seus textos, os quais foram escritos após a interpretação de livros de literatura infantil, nos quais o cômico circula. Elegemos textos de literatura infantil em que o cômico circula porque, em nosso entendimento, a literatura e o riso podem construir condições discursivas para o sujeito produzir sentidos com os quais ele se identifica sem estar preso à "tarefa" de voltar ao texto para reproduzir o que o texto lido no livro didático diz; a nosso ver, o riso e a literatura podem colaborar para que o sujeito, mesmo que ilusoriamente, coloque-se como fonte do seu dizer, ocupando, assim, a posição discursiva de autor.

Para analisar a relação dos sujeitos com o riso, recorreremos, também, ao estudo de Propp (1992) sobre comicidade e riso. Para isso, interpretamos junto aos alunos da Educação Básica como a comicidade e o riso manifestam-se nos textos de literatura infantil a fim de possibilitar-lhes o contato com a literatura e a compreensão da comicidade que constitui a tessitura literária. A nosso ver, a interpretação dos textos literários deve construir um espaço discursivo que proporcione a aproximação dos alunos dessa etapa escolar com a leitura e a escrita.

Neste trabalho, apresentaremos um recorte dessa pesquisa, que foi realizada em três salas de aula: uma sala de terceiro ano e uma de quinto ano, de escolas municipais, da cidade de Ribeirão Preto-SP, Brasil, e em uma sala de primeiro ano, de uma escola particular, situada em uma cidade próxima a Ribeirão Preto.

A metodologia consistiu em ler o livro com os alunos em meio impresso e digital para que todos acompanhassem a leitura. Os alunos tiveram oportunidade de expor seus pontos de vista sobre os temas que circulam em cada texto. Foi feita uma exaustiva discussão oral após a leitura de cada texto, posto que para as teorias do letramento (Tfouni, 1995, 2001; Kleiman, 1995; Signorini, 2001) há uma relação de interdependência entre oralidade e escrita; portanto, tais teorias não aceitam a superioridade da escrita em detrimento da oralidade. Entendemos que o gesto de interpretação, o qual sustentará a escrita, nos anos escolares iniciais, parte da oralidade, e depois se materializa na escrita. Por ser assim, após o processo de leitura, interpretação e discussão dos textos com as crianças, conversamos com elas sobre o

contexto em que a obra está inserida; analisamos os elementos linguísticos que provocam o riso, tais como trocadilhos, jogo de palavras, ironia, paradoxos. O discurso polêmico (Orlandi, 1996) funcionou nessa situação de interlocução, pois os sentidos para *A verdadeira história de Chapeuzinho Vermelho* foram colocados em disputa, foram interpretados além do que se considera "literal", como é o esperado, especialmente, para os textos literários.

Sabemos, conforme a AD, que é a partir da relação dos sujeitos com os textos que emergem novos sentidos. No caso deste trabalho, o riso, também, faz parte da construção de novos sentidos. Com base nisso, analisamos com os alunos as possíveis representações para o lobo; discutimos a inversão de papéis dada para o lobo e para a Chapeuzinho, e por que isso provoca o riso, criando oportunidade para questionar o riso bom e o riso mau (Propp, 1992). Para finalizar, solicitamos às crianças uma produção textual, a fim de analisar como se dá a assunção da autoria. A análise foi feita com base na materialidade linguística de cada texto. De acordo com Pêcheux (1999:14):

> A análise de discurso não pretende se instituir em especialista da interpretação, dominando "o" sentido dos textos, mas somente construir procedimentos expondo o olhar-leitor a níveis opacos à ação estratégica de um sujeito (tais como a relação discursiva entre sintaxe e léxico no regime dos enunciados, com o efeito do interdiscurso induzido nesse regime, sob a forma do não-dito que aí emerge, como discurso outro, discurso de um outro ou discurso do Outro).

Por ser assim, diferentemente daquilo que, comumente, é esperado pela escola, instituição que se sustenta na ilusão de homogeneidade, o trabalho com a escrita, a nosso ver, não deve estar focado na cópia ou na reescrita, práticas que confirmam a ilusão de homogeneidade; ao contrário, entendemos que as redações materializam as relações de sentido que cada aluno pode produzir a partir de determinada leitura e isso terá implicações em sua escrita, em sua inscrição no texto e isso é singular, não pode ser o mesmo para a sala toda.

As análises serão apresentadas por meio de recortes, os quais, segundo a AD devem ser entendidos como uma parte do funcionamento discursivo das redações produzidas pelos sujeitos, isto é, não é um fragmento retirado do texto, mas são enunciados que mantêm relações de sentido com o discurso que se está produzindo. A AD ultrapassa a noção de informação, do mensurável e trabalha com a noção de texto, tendo o recorte uma relação com a constituição histórica do sentido do texto. Assim, a AD propõe a passagem do segmento para o recorte, e da frase para o texto.

Realizamos as análises buscando compreender como as crianças escrevem e se inscrevem em seus textos, quando lhes é permitido brincar com a língua e perceber que isso pode suscitar o riso. Segundo Propp (1992:119), "A língua não é cômica por si só mas porque reflete alguns traços da vida espiritual de quem fala, a imperfeição de seu raciocínio." Ainda nas palavras de Propp (1992: 31):

> O riso ocorre em presença de duas grandezas: de um objeto ridículo e de um sujeito que ri – ou seja, do homem. (...) O surgimento do riso constitui um processo em que devem ser estudadas todas as condições e as causas que o provocam.

A citação leva-nos a perguntar: quais são as possibilidades de se estudar "as condições e as causas que provocam o riso", na instituição escolar? Há um espaço outorgado ao riso, ou tudo que é risível deve ser excluído do contexto escolar? Como sabemos, na maioria das vezes, o riso é interditado dentro dos muros escolares; logo, o riso que perpassa a literatura também o é. Acerca dessa interdição, concordamos com Propp (1992: 34), em que: "Aos professores incapazes de compreender e de partilhar o riso sadio das crianças, àqueles que não entendem as brincadeiras, que nunca sabem sorrir e dar uma risada, seria recomendável mudar de profissão."

Podemos dizer que esta pesquisa abriu novos caminhos para se pensar a relação da criança com o riso. Observamos quão aguçada é a compreensão das crianças em relação aos objetos risíveis, e como esse riso é "sadio".

Segundo Propp (1992), o riso é construído sócio-historicamente. E acrescentamos, tal como o discurso. Assim, por meio do discurso as crianças compreendem como as situações risíveis são discursivizadas, como a linguagem é usada em determinado contexto para suscitar o riso. E é sobre isso que discorreremos a seguir.

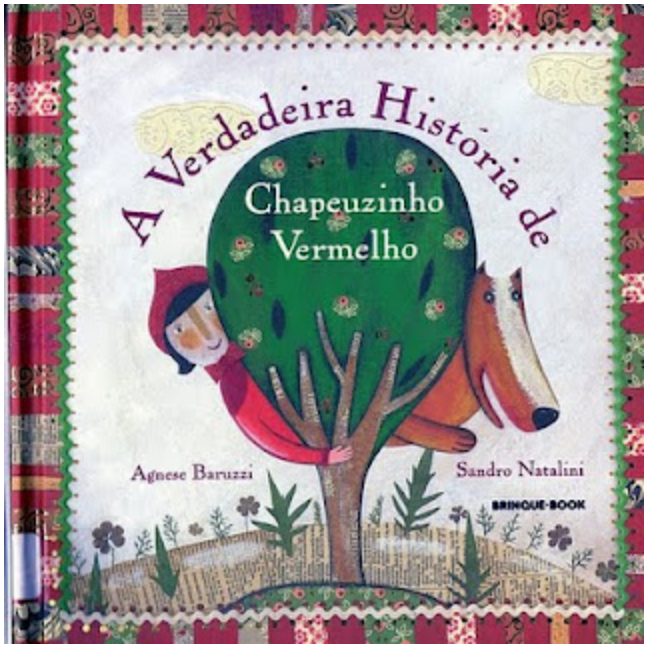
3 Chapeuzinho Vermelho e o Lobo: uma história que sempre pode mudar de cor e de humor

Chapeuzinho Vermelho, Chapeuzinho Amarelo, Fita verde no cabelo, Os três porquinhos, O Lobo e o Cordeiro, enfim, são tantos Lobos e tantos "Chapéus" que povoam o universo infantil e constroem sentidos sobre o bem e o mal, sentidos que podem parecer dados como prontos, acabados, mas que sabemos são passíveis de mudanças. Como escrevia Camões, "mudam-se o tempo, mudam-se as vontades, (...)

Todo o mundo é composto de mudança". Por ser assim, entendemos que trabalhar com *A Verdadeira história de Chapeuzinho Vermelho* pode provocar mudanças no modo de dizer das crianças sobre Chapéu, Lobo e as relações sociais que se dão na contemporaneidade, sustentadas, ou não, pelo riso.

Para este trabalho, apresentaremos as análises realizadas sobre a interpretação e produção textual que os alunos realizaram do livro *A Verdadeira história de Chapeuzinho Vermelho*, de Agnese Baruzzi e Sandro Natalini. Antes de ler a história, perguntamos aos alunos se conheciam o clássico *Chapeuzinho Vermelho* e todos disseram que sim, como, também, conheciam *Chapeuzinho Amarelo,* de Chico Buarque. Os alunos disseram que os sentidos construídos em ambas as histórias podem mudar, pois "as histórias mudam", segundo M.R.; a "época muda", conforme a resposta de S., um aluno do primeiro ano que, na época, ainda não dominava a escrita, mas produzia textos orais muito criativos, nos quais vigorava a autoria.

Após essa rápida contextualização, iniciamos a leitura com o livro em mãos e, também, a apresentação em multimídia, o que garantiu o acompanhamento da leitura por todos os alunos. Todavia, os detalhes do livro - tais como os envelopes com as cartas do lobo para Chapeuzinho e dela para o lobo, do avental usado pelo lobo, da cortina da banheira, do ônibus escolar, das páginas do jornal - foram mostrados para os alunos no livro, que passou pela mão de cada aluno. Eis a capa do livro:



Essa versão inicia-se com lobo escrevendo para Chapeuzinho a fim de pedir-lhe

ajuda para se tornar bonzinho como ela, para aprender a ser gentil e melhorar a ortografia. Chapeuzinho aceita o pedido impondo ao lobo uma condição: ficar sem comer carne. Ele aceitou.

As crianças do primeiro ano acharam engraçado o cardápio vegetariano que a Chapeuzinho preparou para o lobo e, também, acharam-no coerente com o propósito da menina de torná-lo bom, pois segundo elas, o lobo não pode comer carne, "pois carne é pessoa". Em relação aos alunos dos terceiro e quinto anos, surgiram novas interpretações. Quando eles leram que a regra mais importante era "nada de carne", surgiram muitos comentários: Falaram sobre pessoas que conhecem e que são vegetarianas e que é difícil ficar sem carne. O sujeito M., do quinto ano, disse que tentou não comer carne, mas que sua mãe o obrigou por causa da proteína: ou comia carne ou comia tofu, então ele ficou com a carne. Os alunos do quinto ano falaram que a Chapeuzinho estava "sacaneando" o lobo pondo avental de florzinha nele.

Constatamos que as crianças, quando autorizadas a percorrer os fios discursivos, fazem inferências, exercem gestos de interpretação que lhes exigem um conhecimento do contexto extralinguístico, elas não ficam presas às palavras como supõem muitos professores, elas recorrem à memória discursiva para interpretar os textos, que extrapolam as páginas dos livros didáticos.

> A memória discursiva seria aquilo que, face a um texto que surge como acontecimento a ler, vem restabelecer os "implícitos" (quer dizer, mais tecnicamente, os pré-construídos, elementos citados e relatados, discursos-transversos, etc.) de que sua leitura necessita: a condição do legível em relação ao próprio legível (Pêcheux, 2007: 52).

Como não poderia deixar de ser, já que estamos tratando de gestos de interpretação, o trabalho da memória foi recorrente no processo de construção dos sentidos, como por exemplo, os sentidos já dados sobre mentira sustentaram a interpretação dos alunos do primeiro ano acerca da atitude de Chapeuzinho para com o lobo, no final da história, quando ela, cansada de ver o lobo ser bonzinho e querido por todos, prepara-lhe uma armadilha irresistível, com um cachorro-quente. O lobo comeu e voltou a ser o velho "lobo mau da história oficial". De acordo com Orlandi (1996b:75), "O lugar do autor é determinado pelo lugar da interpretação. O efeito-leitor representa, para o autor, sua exterioridade constitutiva (memória do dizer, repetição histórica)". Como estamos analisando, é pelo viés da interpretação, do poder dizer, poder expor-se aos sentidos que não são evidentes que os alunos vão se constituindo como autores.

A respeito da mentira, Propp (1991: 115) propõe o seguinte questionamento: "por que e em que condições é cômica a mentira dos homens?" Para Propp (1991), existem "dois tipos de mentira: no primeiro, o impostor procura enganar o interlocutor, fazendo passar a mentira por verdade. No segundo tipo, o impostor não se propõe a enganar quem ouve, pois sua finalidade é outra: ele pretende divertir."

Quando Chapeuzinho mente para o lobo, o leitor acompanha a mentira e imagina as suas consequências; por isso ela é engraçada. Porém, os alunos do primeiro ano não se identificaram com o cômico, pois ficaram decepcionados com a atitude de Chapeuzinho, acharam-na cruel, e a crueldade sobrepôs-se ao riso, como podemos ler nos textos escritos por eles, que ocuparam, imaginariamente, o lugar do lobo e enviaram uma carta para Chapeuzinho, criticando o comportamento trapaceiro da personagem.

1-Recorte produzido por I., aluna do 1º. ano:

> Chapeuzinho Vermelho você miemganou. Iso não foilegau
> Asinado Lobo.

2- Recorte produzido por G., aluna do 1º. ano:

> Eu fiqu muto bravo porq vosa é muto brava
> Vose feis uma armadilha asinado Lobo.

3- Recorte produzido por N., aluna do 1º. ano:

> Chapeuzinho você me enganou e foi cruel comigo.

Interessante observar que os sujeitos-alunos se projetaram no lugar do lobo, o que confere maior poder de argumentação ao dizer, posto que o lobo está na história, é um interlocutor da Chapeuzinho, lugar não possível para o sujeito-aluno. Entendemos que essa estratégia discursiva é um indício de autoria, pois os sujeitos assumiram a construção do discurso considerando o jogo de projeções imaginárias (Pêcheux, 1995), assinaram como "lobo", responsabilizaram-se por determinado posicionamento no fio discursivo, como podemos ler em " Eu fiqu muto bravo" e "Iso não foilegau". Consideramos oportuno o que escreve Coracini (2007: 146) sobre a constituição do sujeito no outro e pelo outro:

> [...] Apre(e)nder uma língua (estrangeira-materna, materna-estrangeira), incluindo-se aí a "língua da escola"...não significa aprender formas, estruturas, repetir palavras..., mas penetrar em discursividades, ...constituir-se do, pelo e no outro... E dessa experiência "nasce" o sujeito, em constante movimento, em constante mutação [...]

Ao "penetrar em discursividades", os alunos do primeiro ano da Educação Básica assumem um posicionamento, diferentemente, do que encontramos em nossa tese de doutorado (Pacífico, 2002), em que os universitários apenas repetiam os textos

lidos e o posicionamento dos autores desses textos.

Sabemos, segundo a Análise do Discurso, que sujeitos e sentidos vão se construindo com o texto. Por isso, a direção dos sentidos nunca pode ser determinada, a priori. No caso deste trabalho, observamos que os sentidos sobre a mentira, tão recorrentes nas produções dos alunos do primeiro ano, não foram mobilizados nas produções dos alunos dos terceiro e quinto anos. Estes colocaram em curso sentidos acerca da submissão do lobo, criticaram o fato de ele fazer tudo que a menina mandava, sem questionar. Os alunos disseram que ela estava abusando, mandando o lobo fazer todo serviço doméstico e que ele iria, a qualquer momento, revoltar-se.

Pela leitura, podemos interpretar a relação desigual de poder e de saber estabelecida por Chapeuzinho, pois enquanto o lobo ficava com o trabalho braçal, a menina ia à escola estudar. Sabemos que há, em nossa sociedade, uma distribuição desigual de saber e que poucos têm, de fato, acesso à escola, à educação, ao patrimônio cultural construído pela humanidade. Apesar de os alunos dos terceiro e quinto anos terem criticado a submissão do lobo, eles não questionaram o fato de ele não ir à escola para aprender a ler e escrever, já que sua escrita apresentava vários desvios, como eles próprios perceberam e riram disso, conforme mostram os recortes abaixo:

4- Recorte produzido por W., aluno do 5º. ano:

> A parte mais interessante foi na hora que o lobo mau pediu ajuda para á Chapeuzinho vermelho e engraçada foi na hora que ele errou á escrita da carta.

5- Recorte produzido por V.H., aluno do 5º. ano:

> E a ortografia do lobo é muito engraçada e eu acho que o lobo tinha que sivinga.

6- Recorte produzido por L., aluna do 5º. ano:

> A história verdadeira da Chapeuzinho vermelho é muito legal, a escrita do lobo mal tudo errada pedindo a Chapeuzinho vermelho a ajudar-o a não ser mau não comendo carne.

A nosso ver o riso, aqui, está relacionado ao preconceito linguístico, tão enraizado em nossa sociedade a ponto de já ter capturado as crianças do quinto ano da Educação Básica. Talvez por elas frequentarem há mais tempo a escola, em relação ao primeiro e terceiro anos, os alunos do quinto ano já vivenciaram aquilo que Bagno (2007) chama de "paranoia ortográfica". De acordo com Bagno (2007: 119), "A atitude tradicional do professor de português, ao receber um texto produzido por um aluno, é

procurar imediatamente os "erros", direcionar toda a sua atenção para a localização e erradicação do que está "incorreto"."

E as análises apontam que a noção de "erro" - construída socialmente por aqueles que detêm o poder de legitimar o que é certo ou errado na língua - foi compreendida pelos alunos que registraram por escrito a zombaria para com a escrita do lobo. E isso foi escrito por alunos que também fugiram da "lei" que a escola tenta impor-lhes, a saber, a ortografia.

Entretanto, não podemos desconsiderar que, embora as crianças tenham achado "engraçada" a escrita do lobo, muitas redações parecem desconstruir a visão preconceituosa ao marcar que, apesar dos erros, Chapeuzinho entendeu os sentidos produzidos pelo lobo. E, para entender a posição do aluno sobre isso, recorremos a Bagno (2007: 127), para quem "Isso é que é educar: dar voz ao outro, reconhecer seu direito à palavra, encorajá-lo a manifestar-se... Sem isso, não é de admirar que a atividade de redação seja tão problemática na escola."

Como nosso objetivo foi analisar o processo de autoria, entendemos que os sujeitos-alunos ocuparam esse lugar, pois construíram sentidos interpretáveis. Para Orlandi (1996b: 70), "o sujeito só se faz autor se o que ele produz for interpretável. Ele inscreve sua formulação no interdiscurso, ele historiciza seu dizer". Seguindo este raciocínio, temos que o escritor que só repete não exerce a função de autor e não atinge a interpretação.

4 Considerações finais

A história nos mostra como a arte e, aqui, queremos enfatizar a literatura, transforma a vida das pessoas e de um povo. Como os grandes poetas e escritores, mesmo aqueles que tiveram seu reconhecimento tardiamente, engrandecem uma nação. Quantos países são lembrados pelos seus artistas, por sua literatura, como é o caso de Assis, Rosa, Drummond, Camões, Pessoa, Saramago, Shakespeare, Gógol, Wolf, Cervantes, Poe, Gothe, entre tantos outros que não caberiam neste parágrafo. Quantos alunos, de nossas escolas, poderão um dia compor essa lista de escritores? Acreditamos que muitos e, por acreditar nessa possibilidade, dedicamos este estudo, aqui apresentado apenas como um recorte, à análise do riso e da autoria presentes nos textos dos alunos,

sujeitos desta pesquisa.

E a escola pode ter um papel decisivo para que isso se torne realidade, podendo começar pela "arte" de despertar nos alunos a beleza dos textos literários, o gosto pelas obras artísticas, posto que é preciso permitir a muitos alunos saber apreciar um texto literário, uma peça teatral, uma música, uma pintura do mesmo modo que incentivamos as crianças a olharem as flores, as cores que enfeitam a natureza, os pássaros com seu canto encantador. A esse respeito, Snyders (1993:130) dá um ótimo exemplo:

> Quando, por volta dos 15 anos, Simone de Beauvoir descobre que o que existe não é totalmente belo, ela decide tornar-se escritora, instalar-se entre os "intelectuais" porque "o sábio, o artista, o escritor, o pensador [criam] um outro mundo, luminoso e alegre, onde tudo tem a sua razão de ser, ou seja, ela compreende que esses temas primeiros da escola primária estão muito longe de ser efetivos – e ela se impõe por tarefa participar da sua realização.

A escrita e, especialmente, a literatura, permitem ao sujeito (re)criar a realidade, lidar com os sentidos com os quais se (des)identifica e, nesse movimento, a autoria pode instalar-se. Todavia, o conceito de autoria, geralmente, fica escamoteado quando a assunto é a escrita, pois ocupa lugar de destaque a ortografia, como se escrever se limitasse a respeitar a ortografia.

Os resultados deste trabalho, porém, apontam para outro lugar. As análises mostram que os alunos riram das situações cômicas encontradas nos livros de literatura analisados, marcaram seus posicionamentos em relação aos textos lidos e, com base nisso, produziram seus textos escritos, mesmo os alunos considerados pela professora da sala como aqueles que ainda não sabiam escrever. Nos textos, a autoria vigorou, posto que as redações são coerentes, os alunos historicizaram os sentidos, não se limitaram à cópia e assumiram a responsabilidade pelo dizer. Como conclusão, pode-se afirmar que é fundamental o trabalho com a literatura, nas séries iniciais, pois além de proporcionar aos alunos o contato com a obra-prima tal qual defende Snyders (1993), também constrói condições para a assunção da autoria, especialmente, quando o riso é o foco da atenção e a alegria costura a tessitura textual dos pequenos autores.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

Bagno, M. 2007. *Preconceito linguístico:* o que é, como se faz. 49. ed. São Paulo: Loyola.

Candido, A. 2004. O direito à literatura. In: _____. *Vários escritos*. São Paulo: Duas cidades. p. 169-191.

Coracini, M. J. 2007. Nossa língua: materna ou madrasta?: Linguagem, discurso e identidade. In: _____. *A celebração do Outro:* arquivo, memória e identidade. Campinas-SP: Mercado das Letras. p. 135-148.

Kleiman, A. (Org.). 1995. *Os significados do letramento:* uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, SP: Mercado das Letras.

Orlandi, E.P. 1993. *Discurso e leitura.* Campinas, SP: Editora da UNICAMP.

_____. 1996a. *Interpretação:* autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico. Petrópolis, R.J: Vozes.

_____. 1996b. *A linguagem e seu funcionamento*: as formas do discurso. 4. ed. Campinas, SP: Pontes.

Pacífico, S.M.R. 2002. *Argumentação e autoria:* o silenciamento do dizer**.** 193 p. Tese (Doutorado em Psicologia)- Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto.

_____. 2013. Professores em movimento discursivo: espaços para interpretação e autoria. In: _____. (Org.). *Professor e autoria*: interpretações sobre o Ler e Escrever. São Carlos, SP: Pedro & João Editores. p. 146-160.

Pêcheux, M. 1993. Análise automática do discurso. In: Gadet, Françoise; Hak, Tony. (Orgs.). *Por uma análise automática do discurso:* uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Campinas: Editora da UNICAMP.

_____. 1995. *Semântica e Discurso*: uma crítica à afirmação do óbvio. 2. ed. Campinas: Editora da UNICAMP.

_____. 2007. Papel da memória. In: Achard, P. et al. *Papel da memória.* Campinas-SP: Pontes. p. 49-57.

Propp, V. 1992. *Comicidade e riso.* São Paulo: Ática.

Tfouni, L.V. 1995. *Letramento e alfabetização.* São Paulo: Cortez.

Signorini, I. (Org.). 2001. *Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento.* Campinas, SP: Mercado das Letras.

Silva, M. M. 2013. O lugar da Literatura no Ler e Escrever: investigando as possibilidades de inscrição dos alunos nas leituras e escritas (além) das escolas. In: Pacífico, S.M.R. (Org.) *Professor e autoria:* interpretações sobre o Ler e Escrever. São Carlos, SP: Pedro & João Editores. p.128-145.

Snyders, G. 1993. *Alunos felizes:* Reflexão sobre a alegria na escola a partir de textos literários**.** Tradução Cátia Ainda Pereira da Silva. São Paulo: Paz e Terra.

De volta ao futuro da língua portuguesa.
Atas do V SIMELP - Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa
Simpósio 20 - História e memória na língua portuguesa em tempos de colonização/descolonização linguística, 537-550
ISBN 978-88-8305-127-2
DOI 10.1285/i9788883051272p537
http://siba-ese.unisalento.it, © 2017 Università del Salento

MEMÓRIA E PROCESSOS LEXICAIS EM MÍDIA POPULAR

Tania Conceição Clemente de SOUZA[24]
Jonathan Ribeiro Farias de MOURA[25]

RESUMO
O objetivo maior deste trabalho é discutir determinados processos lexicais explorados na primeira página do Jornal Meia Hora, de circulação diária no Brasil, e sua inscrição na memória discursiva do português que se institui no Brasil. Nessa discussão, são articulados vários conceitos trazidos pela escola francesa de Análise de Discurso, sobretudo os conceitos de memória discursiva e de língua fluida e língua imaginária, estes formulados em Orlandi e Souza (1988). São inúmeros os mecanismos linguageiros presentes nas manchetes de capa do referido jornal, decorrentes ora de cruzamento vocabular, ora de cruzamento da linguagem verbal com a não verbal, os quais, uma vez perpassados pela memória de uma variável linguística vulgar, dão lugar a vários efeitos de sentido, efeitos de humor, de ironia, de denúncia, etc. É válido frisar que o alcance semântico dos enunciados inscritos não depende, apenas, do domínio da língua como um todo. Há todo um fator social que permeia as condições de produção de tais enunciados, tornando os mesmos passíveis de compreensão. A explicação desses processos, no bojo de uma linguística formal, tem se revelado insuficiente, como pretendemos mostrar com a análise dos mesmos. Mas a compreensão desses enunciados lançando mão do dispositivo da Análise de Discurso permite descrever o seu funcionamento à luz do conceito de língua fluida e a partir do conceito de gramatização, trazido por Auroux (1992). A articulação desses conceitos, ao lado do funcionamento dos enunciados em foco, se explicita, enfim, pelo fio de uma memória discursiva instituída no movimento da língua na e pela historicidade do português no Brasil.

PALAVRAS-CHAVE: processos lexicais; mídia popular; memória discursiva.

Introdução

A constituição da memória do Português do Brasil, como já observou Souza (1998), passa por um processo de desterritorialização por conta do traslado da Língua

24 Professora Associada da UFRJ, lotada no Departamento de Antropologia do Museu Nacional.
Praia do Flamengo 224/702, Rio de Janeiro, Brasil – 222210-065
e-mail: tania.clemente@mn.ufrj.br
25 Professor/ tecnologista, da FIOCRUZ, lotado na Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio.
Avenida Prado Junior 48/402, Rio de Janeiro, Brasil- 22011-040
e-mail: jonathan.moura@fiocruz.com.br

Portuguesa durante o trabalho de colonização. Durante um bom tempo, até o século XVIII, porém, o tupi jesuítico, cunhado como Língua Geral, era a língua que se falava e se ensinava em nosso território.

Datam dessa época diversas publicações que defendiam a necessidade de um idioma nacional, como a Grammatica Brasílica do Pe. Figueira de 1611 e reeditada até 1686 e a Grammatica da Lingua Brasileira (brasílica, tupi ou nheêngatu), de 1758. Com a intervenção do Diretório de Pombal (1755), a língua "brasílica", ou Tupi Geral é banida por um gesto jurídico de silenciá-la.

A essa altura, mais de dois séculos tinham transcorrido e o português que por aqui crescera já era outro, atravessado por outro real da história e por outro real da língua. A desterritorialização da língua dá lugar à desterritorialização da memória. O idioma que se fala no Brasil se institui menos por filiações linguísticas e mais pela discursivização de uma memória outra.

Por memória discursiva, tomamos aqui a relação do encontro da formulação de dizeres, que ganham uma atualidade no corpo do acontecimento discursivo.

Chegamos ao século XXI, e é nosso objetivo enfocar determinados processos de formações lexicais flagrantes em um jornal popular, no caso, o jornal *Meia Hora*. Estes são processos que só são possíveis de serem formulados e de serem compreendidos a partir da atualidade de uma memória aqui territorializada.

A noção de território, com a qual estamos trabalhando, se define com Deleuze e Guatarri (1980) como sendo um espaço relativo tanto a um espaço vivido, quanto a um sistema percebido no seio do qual um sujeito se sente "em casa". Trata-se de se pensar o território como lugar de subjetivação e, ao mesmo tempo, de individualização no seio de uma coletividade, processos onde trabalha o agenciamento de enunciações. O território ao se desterritorializar busca linhas de fuga e sai de seu curso para, afinal, se reterritorializar.

Com a reterritorialização, a língua portuguesa em contato com as línguas que aqui se falavam e com as línguas que ainda se falam[26] se reveste de uma materialidade discursiva singularizada face a outros falares do português, o que nos remete a pensar essa situação linguística na ordem do discurso. Com esse enfoque, a forma como a relação entre essas outras línguas se instaura na materialidade do português brasileiro

26 Não estamos nos referindo, aqui, somente às línguas indígenas, mas também a outras línguas, como o espanhol, o alemão, italiano o inglês e outras que chegam com as levas de imigrantes e as levas de escravos.

deve ser pensada para além de uma relação de contato e suas consequências. Não se trata, pois, de buscar entre o português e as demais línguas pistas de filiações linguísticas, ou de parâmetros tipológicos, ou de relações de espelho[27], mas sim de se pensar o contato a partir da história que se materializa na língua, resultando, assim, a identidade da língua que aqui se fala.

É com esse propósito que Orlandi e Souza (1988) formulam os conceitos de língua fluida e língua imaginária. São conceitos que permitem compreender a constituição da língua pelo viés da história, pelo viés do real da língua. Nesse sentido, as línguas imaginárias são "línguas-sistemas, normas, coerções, as línguas-instituição, a-históricas. Construção. É a sistematização que faz com que elas percam a fluidez e se fixem em línguas-imaginárias. [...]. A língua fluida é a que não pode ser contida no arcabouço dos sistemas e fórmulas." (idem). Reconhece-se a língua fluida quando os processos discursivos são estudados pela história da sua constituição, em suas condições materiais de produção.

Vale esclarecer que o conceito de materialidade discursiva com o qual estamos lidando difere de materialidade no âmbito da linguística formal. Alheia a uma natureza empírica, materialidade discursiva tem uma ordem própria, que se realiza na língua, na ordem do enunciável e na ordem da historicidade; consiste em uma relação determinada entre língua e ideologia. O discursivo materializa o contato entre o ideológico e o linguístico, na medida em que ele representa no interior da língua os efeitos das contradições ideológicas e, inversamente, ele manifesta a existência da materialidade linguística no interior da ideologia (cf: Courtine, 1982). Passemos à análise.

O jornal *Meia-Hora*

O tabloide *Meia-Hora* de Notícias, mais conhecido como *Meia-Hora,* é um jornal ligado ao grupo *O Dia.* Entrou em circulação em 2004 e destina-se às classes C e D. É oriundo do Rio de Janeiro, mas houve um período breve de circulação em São Paulo, entre 2010 e 2011, não obtendo o mesmo êxito.

27 Scherrer e Naro (1998), sobre a perda de concordância verbal no português do Brasil, partem do pressuposto de que este processo não significa uma creolização do português ao constatarem que localidades no interior de Portugal apresentam o mesmo fenômeno. Por esse viés, apaga-se a ideia de um "português mestiço", já que o português do Brasil teria, apenas, desenvolvido o fenômeno por relação de inerência. A argumentação dessa ordem toma os fatos como evidência e apaga a relação com a história.

O jornal é um sucesso de vendas (É o terceiro mais lido do estado do RJ e o sexto mais lido do Brasil), em 2013 foi eleito o periódico mais lido do Rio de Janeiro. Esse êxito nas vendas se deve ao linguajar utilizado, de forma bem coloquial, e o sucesso nas redes sociais na internet que criam memes a partir das capas do tabloide. No entanto, para os leitores de jornais mais tradicionais como O Globo, por exemplo, o jornal é uma ofensa não só pelo linguajar, mas também pelas manchetes que se destacam nas capas.

Notícias das mais variadas e inimagináveis como relação sexual entre humano e animal, briga de casal, pedidos inusitados de propina e zombarias entre times de futebol são alguns dos fatos que ganham destaque na capa do periódico. Mesmo com todas as críticas, sejam de profissionais da comunicação, como dos leitores mais conservadores de outros jornais, o *Meia-Hora* é um sucesso não apenas com as classes C e D, como também com pessoas de outras classes que comentam e compartilham as capas no meio virtual.

Processos lexicais

Apesar de o jornal em foco ser dirigido a uma faixa de público de baixo poder aquisitivo, a forma como são construídas as chamadas de capa é bastante complexa. A estrutura da capa chama a atenção devido a alguns fatos: o tipo de fotos que ilustram essas chamadas, a diagramação como um todo, o uso de cores diferentes destacando algumas palavras e, sobretudo, a formação inusitada de novas palavras, cujo processo aí inscrito escapa, na maioria das vezes, a uma descrição linguística em termos formais. Nos deteremos aqui a discutir apenas os processos lexicais[28] enfocando os mesmos na ordem da materialidade discursiva que os constitui. Ainda a observar, nem sempre reproduzimos a capa do jornal por inteiro, já que na análise em curso não interessa de imediato explorar os efeitos de sentido do jogo entre o verbal e o não verbal, e sim as formações lexicais em si. Selecionamos quatro tipos de formação lexical, descritos a seguir.

28 Na dissertação de Moura (2015) defendida no programa de Pós-graduação em Linguística da UFRJ, se discutem os processos lexicais e são colocados em questão alguns pressupostos da Linguística Cognitiva.

Blending ou mesclagem

A noção de blending é definida pela Linguística Cognitiva como a fusão de dois itens lexicais de base resultando num terceiro item, cujo significado recobre a significação total dos dois formativos envolvidos. Assim da junção de 'boi' com 'bailarina' forma-se 'boilarina', uma bailarina gorda. Ao olharmos o jornal como um todo, de imediato, a impressão que se tem é que o conceito de blending explicaria as ocorrências lexicais encontradas. Entretanto, tal recurso não só não descreve a maioria das formações lexicais exploradas pelo jornal, como também é pouco encontrado. Para ilustrar tal processo, escolhemos o seguinte enunciado:



Figura 1

O uso da expressão 'delegata' em '**Delegata' prende mães de santo do Pai Bruno**[29] resulta do cruzamento de 'delegada' mais 'gata'. No português do Brasil, costuma-se chamar um homem ou uma mulher atraente de gato/gata. No exemplo em pauta, a notícia recai sobre a ação de uma mulher atraente que exerce a função de delegada, daí expressar essas duas características da mulher com um só vocábulo resultante da mescla desses dois termos.

Em termos discursivos, porém, podemos verificar que o recurso do jornal não se esgota ao lançar mão de um gesto linguageiro corriqueiro. Diferente de outras chamadas de capa, em que o jornal debocha, ironiza dos personagens jornalísticos, o tratamento dado à delegada se difere pelo uso de aspas simples circunscrevendo a palavra em uso, no caso, 'delegata'. Trata-se de um tratamento diferenciado em torno dos fatos envolvendo a mulher delegada, uma autoridade. Seguindo Authier (1984), assinalamos aí uma marca de heterogeneidade mostrada, mas quem esta marca inscreve como sujeito? Certamente ao se valer do uso das aspas, o jornal não o faz porque o enunciado 'delegata' pode ser definido como inusitado, nem para chamar a atenção do leitor

29Capa publicada em 25/06/2012.

contumaz. É à delegada que o jornal se dirige, é o lugar dela como autoridade que aí está inscrito. Tal gesto, por outro lado, não nos parece ser um simples gesto de respeito, mas sim uma estratégia de antecipação quando estão em confronto duas formações ideológicas: a do jornal que joga com a polissemia aberta, com o lúdico e a da delegada que pode, do seu lugar de autoridade, entender tal gesto como injúria.

Polissemia lexical

Estamos definindo polissemia lexical como a possibilidade de uma palavra que, uma vez inserida num determinado campo semântico, delimita um domínio discursivo no qual passa a ter mais de uma acepção por relação a este domínio. É o caso, por exemplo, da palavra 'penoso' na manchete ilustrada abaixo:



Figura 2

O grande mote dessa manchete[30] gira em torno do personagem Bruno. Este, jogador de um time de futebol no Rio de Janeiro, ocupava a posição de goleiro, quando passou a ocupar também as manchetes dos jornais devido ao seu envolvimento com o crime de desaparecimento e consequente homicídio de sua ex-companheira.

30 Publicada em 17/03/2013.

A chamada principal é sobre a estadia do goleiro Bruno na prisão. Por se saber que ele jogava no gol, o jornal explora gírias ligadas ao jargão futebolístico. Uma delas é a de "levar um frango" significando que o goleiro perdeu a oportunidade de agarrar uma bola dita "fácil" de ser agarrada, ou também, que um goleiro "frangueiro" é um goleiro que sempre recebe gols.

A partir desse linguajar do futebol, o jornal explora palavras do mesmo campo semântico de frango. Então temos "penoso" fazendo uma referência à dieta difícil que o jogador está tendo na penitenciária. Tudo isso seria irrelevante se não estivesse sendo trabalhada a posição em que Bruno jogava. Ao evocar a palavra "frango", os sujeitos-leitores fazem logo uma referência à posição do jogador e nas dificuldades por que tem passado na cadeia. Há uma correlação entre a dificuldade do goleiro em campo - ou seja, levar gols, ser frangueiro - e a dificuldade em se adaptar numa penitenciária e viver comendo frango sem opção de escolher a sua própria refeição.

Além disso, "penoso" pode significar "custoso" definido segundo o minidicionário Aurélio como: (1) Que causa sofrimento ou incômodo; (2) Difícil, complicado. Uma terceira acepção da palavra 'penoso' resulta do jogo entre o verbal e o não verbal, quando se observa a cabeça da manchete:



Figura 3

A figura do frango de borracha no canto esquerdo substitui a palavra "frango" e funciona, sintaticamente, como o sujeito da frase: **[Frango] é a dieta do penoso**. Com essa leitura, mais uma vez, chega-se a um outro sentido para a palavra "penoso", podendo significar com deboche (!?) 'aquele que cumpre pena'.

O que de pertinente em termos discursivos destaca-se com esse processo é que todas essas possibilidades de significação não são previstas como entradas lexicais do português, mas são formuladas neste domínio discursivo específico - goleiro e futebol.

Há uma memória que atravessa esse conjunto de dizeres e projeta a formação ideológica de um leitor que aí se inscreve.

Esse tipo de produção léxico-discursiva é um dos mais utilizados no jornal, embora no âmbito de uma linguística formal não possa ser definido em sentido estrito como polissemia. Como o escopo de nosso trabalho é a Análise de Discurso, os três sentidos de '**penoso**' como 'aquilo que causa sofrimento, 'aquilo que é custoso' e como 'aquele que cumpre pena' podem ser entendidos pela noção de efeito metafórico, entendido como a substituição contextual numa distância entre X e Y (Pêcheux, 1975). Trata-se, então, em atestar que a deflagração de sentidos se dá numa rede parafrásica, instituída pelo próprio caráter de incompletude da linguagem.

Sonoridade e lexicalização

As formações lexicais que vamos analisar a seguir são, de fato, inusitadas, pois passam por todo um processo fonológico, e o resultado desse trabalho de sonorização resulta na lexicalização dos enunciados criados pelo jornal.

Os enunciados destacados de manchetes veiculadas em datas diferentes[31] são: 'pó-pozuda' e 'pó-riguete'. Trata-se de duas notícias sobre mulheres envolvidas com tráfico de drogas. E, nesses exemplos, o jornal lança mão de gírias usadas em certas comunidades num trabalho de referenciação de certos tipos femininos. Joga também com cores diferenciadas na redação da chamada de capa.

A notícia veiculada em fevereiro de 2013 aborda o fato de duas jovens de classe média terem sido presas no aeroporto, ao tentarem embarcar com shorts acolchoados com cocaína. A chamada para o fato vem com a seguinte frase:



Figura 4

31 Publicadas em 1º/02/2013 e 12/03/2015

A palavra ‘popozuda’ em linguajar popular se refere à mulher cujas nádegas são avantajadas. Já a palavra ‘buzanfa’, termo antigo com mais ou menos o mesmo sentido, é usado para indicar o lugar onde as meninas estavam levando as drogas. Mais uma vez, a partir do fato empírico, a forma inusitada de traficar droga, instaura um campo semântico e um domínio discursivo se abre a partir daí.

A formação lexical de ‘pó-pozuda’ envolve mecanismos um tanto complexos: primeiro há a desincorporação da sílaba /po/ da palavra ‘popozuda’ e, através da dissimilação do traço fonético da vogal fechada, que passa a ser realizada como vogal aberta [ó], cria-se um novo item lexical composto. Essa mudança de traço fonético se dá para atender à realização sonora da palavra /pó/ e compõe o novo vocábulo: pó-pozuda.

De todo esse processo resultam dois fatos: a criação de um novo item lexical (pó-pozuda) com o movimento de desincorporação de uma sílaba, sem status de formativo, mas que que passa a ser relexicalizada como tal. Interessante é observar que o deslizamento de popozuda para pó-pozuda é que faz da sílaba destacada um item lexical, que por efeito metonímico significa ‘cocaína’.

Outro movimento nesta notícia que merece atenção é a mescla do texto verbal com o não verbal. Essa junção nunca é aleatória. Faz parte da complexidade discursiva das capas, revelando a relação da complementaridade de sentidos entre o verbal e o não verbal.

É o caso, por exemplo, do destaque da sílaba [pó]. Além de todos os mecanismos linguísticos que descrevemos acima, observa-se que a desincorporação da sílaba é sublinhada por uma cor diferente dentro do vocábulo pó-pozuda. ‘Pó’ vem na cor branca (como é a cocaína), dentro do sintagma ‘A pó-pozuda’ escrito em amarelo. Essa mudança de cor acompanha a relexicalização da palavra ‘popozuda’ e da sílaba [pó].

Um outro exemplo semelhante a este vem na manchete de março de 2015, que noticia o fato envolvendo uma mulher bonita de classe média, ligada ao tráfico de drogas em favelas da zona sul do Rio de Janeiro:



Figura 5

A expressão '**periguete**' é usada popularmente para se referir a uma mulher que chama a atenção pelos dotes físicos, pela maneira como se veste e como se comporta, representando um perigo "atraente" para os homens. O recurso é próximo ao anterior, pois envolve a mudança sonora da sílaba **[pe]** para **[pó]**, fazendo significar no plano sonoro a droga (cocaína) e fazendo alusão à mesma no jogo de cores nos títulos.

Apesar de serem semelhantes, há diferenças no que se refere ao processo de lexicalização. A palavra '**póriguete**', como no caso da palavra 'delegata', é possível de ser analisada como blending lexical, enquanto 'pó-pozuda' não poderia. Em '**pó-pozuda'**, além da lexicalização da sílaba **[pó]**, a formação da palavra composta 'pó-pozuda' dá margem à leitura de alguém que "posa com pó", apesar de a grafia de "pose" ser diferente. Por outro lado, a desincorporação da sílaba /pé-/ em 'periguete' não daria lugar a um novo item lexical, pois *-riguete nada significa (diferente de posuda). Logo os recursos linguageiros dos quais o jornal lança mão não são alheios à constituição do léxico da língua.

Enfim, são inúmeros os artifícios de linguagem que o jornal Meia-Hora produz diariamente. São peças de um jogo polissêmico denso, emprestando às notícias um caráter lúdico.

Considerações finais

A partir desses processos arquitetados pelo jornal, vimos emergir a polissemia aberta. O trabalho com o discurso lúdico aponta como essas estratégias são recursos para que o jornal não seja alvo de ações judiciais. Ora pelo que noticiam, ora pelas personagens alvo das notícias. Ao contrário de periódicos com um alto prestígio, a forma de configurar as capas dá margem a enunciados com mais de uma interpretação,

forjada na discursividade do jornal como um todo. Ocorre ainda o recurso à sobreposição entre palavras e imagens e o uso frequente de jargões populares, entre outros.

Com relação à memória, há algumas questões a serem levantadas.

Até que ponto as formações lexicais do Meia-Hora são, ou virão a ser, inscritas na memória social? De imediato, podemos dizer que só o tempo dirá, mas há uma colocação interessante feita por Traugott e Trousdale (2012) sobre *construcionalização lexical.* Os autores, filiados à escola funcionalista, discutem o alcance de construções lexicais que passam a ser instituídas pelo uso na língua. Tomam como exemplo o caso da frase "*Orange is the new black*" que, a princípio, não faria sentido algum. No entanto, após começar a ser usada pela imprensa de moda, em um primeiro momento, para se referir às tendências de cores (tendo o preto como sempre uma opção garantida de bom gosto), essa expressão passou a ser utilizada pelas pessoas e se transformou em um esquema do tipo [*x* é o novo *y*], no qual *x* e *y* podem ser substituídos por diversos elementos, contanto que os domínios conceituais estejam em paralelo, ou seja, que, por analogia, estejam dentro da mesma rede. No exemplo, "*Orange"* se refere à moda das famosas que agora passam temporadas na cadeia e se tornou, inclusive, nome de um seriado de TV. De acordo com os autores, este seria um exemplo de mudança construcional, pois foi criado um novo pareamento forma-significado. Ou seja, há uma força significativa na mídia que acaba por inscrever na língua enunciados, palavras e jogos conotativos veiculados em jornais e revistas.

Ainda a esse respeito, lembramos do tabloide *Pasquim*, que circulou durante os anos de chumbo no Brasil. É atribuído aos editores do tabloide o uso de várias expressões que ganharam corpo na língua: "esquerda festiva", "o seguinte", "putz", "dica", etc. A expressão "dica" é uma abreviação de "indicações", título de uma coluna de promoção de shows, peças de teatro, livros, filmes. Em pouco tempo a coluna mudou o nome para "dicas", corruptela de indicações[32]. Na primeira edição do dicionário Aurélio (1974), "dica" aparece tendo, de forma interrogativa, a origem etimológica no verbo "indicar", e tem como sinônimo a expressão "pla", "pla pla", que hoje em dia significa "conversa", "assunto". No dicionário Aurélio (on line), "dica" tem, hoje, como significado "Indicação de informação útil, geralmente pouco divulgada". O deslizamento de "pla" como significado de "dica" para "indicação de informação"

32 Agradecemos ao amigo João Batista, jornalista, pela dica.

atesta os movimentos discursivos que se inscrevem na memória e dão corpo à língua que aqui se fala.

Pode-se também assinalar aí um processo contínuo de gramatização e de (re)gramatização. "Por gramatização deve-se entender o processo que conduz a *descrever* e a *instrumentar* uma língua na base de suas tecnologias, que são ainda hoje os pilares de nosso saber metalinguístico: a gramática e o dicionário." (Auroux, 1992). O processo contínuo de gramatização, e não apenas relacionado à formação da hiper língua, como propõe Auroux, traz um retorno à estrutura das línguas, quando ao reconfigurar o sistema institui diferenças entre as línguas em contato[33], ou como entendemos aqui, também entre as línguas aparentadas. Essas diferenças flagrantes na língua fluida, ao serem *descritas* e *instrumentadas* pela gramática e pelo dicionário, acabam por ganhar corpo na língua-sistema, na língua imaginária. E passam a fazer parte da memória da língua.

A outra questão diz respeito ao alcance significativo desses recursos do Meia-Hora pelos leitores do jornal. Se os efeitos de sentido encontram uma resposta na tiragem do jornal – tanto assim, que o jornal vende! -, se deve a um trabalho do interdiscurso já instituído tanto na discursividade do jornal, quanto na compreensão e aceitação do leitor deste tipo de mídia. Trata-se de atestar aí o trabalho de uma memória instituída no corpo da língua fluida, de uma língua que flui no curso da memória que aqui se territorializa.

Enfim, buscamos evidenciar como esses fatos trabalham na materialidade discursiva do português do Brasil. Como afirma Eduardo Galeano, "*Os cientistas dizem que somos feitos de átomos, mas um passarinho me contou que somos feitos de histórias*", e as línguas também , dizem os analistas de discurso.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Authier-Revouz, Jaqueline. 1984. Hétérogénéite(s) Énonciatvive(s). Paris: *Langages* 73.

_____. 1990 Heterogeneidade(s) Enunciativa(s). In: *Cadernos de Estudos Linguísticos* 19 Campinas, SP: UNICAMP/IEL.

33 Conferir, por exemplo, a aquisição do formativo [–puba] no português do Brasil. Este é um formativo que, em tupi, se incorpora a nomes para significar 'coisa-azeda'. Em português puba é relexicalizado como item autônomo passando a fazer parte de paradigmas nominais e verbais (verbo pubar). (cf: Souza, 2011)

Auroux, Sylvain. 1992 *A revolução tecnológica da gramatização*. Campinas, SP: Editora da Unicamp. Tradução: Eni Orlandi.

Courtine, Jean-Jacques. 1982. Définition d´orientations théoriques et construction de procédures en Analyse du Discours, *PHILOSOPHIQUES* Vol. IX, no. 2.

Deleuze, Gilles e Guatarri, Félix. 1996. *Mil Platôs – Capitalismo e Esquizofrenia*. São Paulo, SP: Editora 34. Tradução: Ana Lúcia de Oliveira e Ana Cláudia Leitão.

Deleuze, Gilles e Guatarri, Félix. 1980. *Mille plateaux - Capitalisme et schizophrénie*. Paris, France: Les Édítions de Minuit, Paris.

Figueira, Pe Luiz . 1878 (1611) Arte de grammatica da língua brasílica. *Reprodução facsimilar por J. Platzmann sob o título Grammatica da língua do Brasil*. Leipzig: B.G. Teubner.

Moura, Jonathan. R. F. 2015 *Capas do jornal Meia-Hora: uma análise discursiva do verbal e do não verbal*. 87 folhas. Dissertação- Universidade Federal do Rio de Janeiro. Faculdade de Letras, Rio de Janeiro.

Orlandi, Eni. 1988 *O contato entre línguas: Que modelos?*. Colóquio do Departamento de Linguística, Campinas: IEL/UNICAMP.

Orlandi, Eni. e Souza, Tania C. Clemente de. 1988 A Língua Imaginária e a Língua Fluida: Dois Métodos de Trabalho com a Linguagem, *Política Lingüística na América Latina*, Campinas, Pontes.

Pêcheux, Michel. 1988 Les Vérités de la Palice, Paris, Maspero, 1975. Tradução brasileira: *Semântica e Discurso*, tradutores: Eni Orlandi, Lourenço Chacon Jurado Filho, Manoel Corrêa e Silvana Serrani. Campinas, Ed:UNICAMP.

_____. 1990 (1988) *O Discurso* - Estrutura ou Acontecimento, Campinas, Pontes. Tradução: Eni Orlandi.

Scherrer, Martha Pereira e Naro, Anthony. 1998 *Restrições sintáticas e semânticas no controle da concordância verbal no português*. Fórum Linguístico, v.1.

Souza, Tania C. Clemente de. 2001 Aspetos da historicidade da língua portuguesa falada no Brasil. In: Orlandi, Eni. (org) *A construção do saber metalingüístico e Constituição da Língua Nacional*, Cáceres, MT: UNEMAT Ed. e Pontes.

_____. 2011 Língua nacional e materialidade discursiva – a influência do Tupi. In: Mello, Heliane et al (org.) *Os contatos linguísticos no Brasil*. Belo Horizonte, MG: Editora UFMG.

_____. 1998 *A oralidade como passagem histórica para a escrita: vestígios da oralidade nas gramáticas*. Comunicação no Encontro do Projeto História das Ideias Linguísticas. São Paulo, SP: USP.

Sympson, Pedro Luiz. 1926 (1876) *Grammatica da Língua Brasileira (Brasílica, Tupi ou Nheêngatu)*. Edição terceira, Rio de Janeiro: Impressores Francisco, Neiva & C. Conceição.

Traugott, Elizabeth. C. E Trousdale, Graeme. 2012 *Lexical constructionalization*. Conferência. Espanha, Universidade de Santiago de Compostela.

De volta ao futuro da língua portuguesa.
Atas do V SIMELP - Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa
Simpósio 20 - História e memória na língua portuguesa em tempos de colonização/descolonização linguística, 551-566
ISBN 978-88-8305-127-2
DOI 10.1285/i9788883051272p551
http://siba-ese.unisalento.it, © 2017 Università del Salento

QUE LÍNGUA É ESSA QUE, EM SOLO BRASILEIRO, SE INSTITUCIONALIZA NOS INSTRUMENTOS LINGUÍSTICOS?[1]

Vanise MEDEIROS[2]
Verli PETRI[3]

Eu viajava com as palavras ao modo de um dicionário.
(Manoel de Barros)

RESUMO
As relações entre língua, história e memória nos tocam de modo muito especial, enquanto brasileiros que têm como língua nacional e oficial a língua portuguesa, sobretudo quando nos propomos a refletir sobre o processo de colonização/descolonização linguística (Mariani, 2004; Orlandi, 2009). A língua nomeada portuguesa é, no Brasil, posta como língua da mãe, língua da escola, língua que é unidade, mas também como língua da diversidade, tanto interna ao solo brasileiro quanto em relação a Portugal. É nos espaços de contradição que essa língua se constitui e se institui, espaço este no qual nos interessa instalar uma discussão mais específica sobre a língua que trabalha o efeito de unidade e de diversidade. Com este trabalho, consideramos uma reflexão já por nós engendrada (Petri & Medeiros, 2013) sobre as partições na língua. As partições não desintegram a língua, ao contrário, trabalham a unidade nacional, delimitando o que seriam suas especificidades, entre outras, sociais e regionais. Nossa proposta é fazer um recorte que explicite dois espaços de produção linguística que promovem, ao mesmo tempo, a manutenção da língua (com seu efeito de totalidade) e a partição da língua (introduzindo o diferente no interior do mesmo) a fim de dar continuidade a uma reflexão sobre memória na língua.

PALAVRAS-CHAVE: língua; regional; nacional; História das Ideias Linguísticas.

1. Introdução

A questão que se coloca como ponto de partida desta reflexão é: "Que língua é essa que está institucionalizada nos instrumentos linguísticos?". Ao prepararmos nossa

1 Este texto parte advém de um artigo (Petri e Medeiros, 2013), fruto de nossa pesquisa, publicado na revista *Letras* 46, UFSM, 2013.

2 Bolsista PQ-CNPq. Laboratório Arquivos do Sujeito/UFF, CNPq, FAPERJ. Santa Teresa, Rio de Janeiro. CEP: 20240090, email: vanisegm@yahoo.com.br

3 Laboratório Corpus, PPGL/UFSM. Santa Maria, Rio Grande do Sul, CEP: 97010031, email: verli.petri72@gmail.com

apresentação para um congresso internacional fez-se necessário especificar que estamos tratando do "espaço de enunciação" (cf. Guimarães) brasileiro. Por espaço de enunciação, estamos considerando Guimarães:

> espaço regulado e de disputas pela palavra e pelas línguas, enquanto espaço político, portanto. […] Os espaços de enunciação são espaços de funcionamento de línguas, que se dividem, redividem, se misturam, desfazem, transformam por uma disputa incessante. São espaços 'habitados' por falantes, ou seja, por sujeitos divididos por seus direitos ao dizer e aos modos de dizer." (GUIMARÃES, 2005, p. 18)

Nossa proposta é pensar as partições na língua, como isso funciona nos instrumentos linguísticos, bem como isso pode trabalhar para a efetivação de uma dada unidade nacional. Aprendemos com Auroux (1992) que o funcionamento dos dicionários e das gramáticas é essencial ao processo de gramatização de uma língua, e por gramatização, entende-se: "o processo que conduz a *descrever e instrumentar* uma língua na base de duas tecnologias, que são ainda hoje os pilares de nosso saber metalingüístico: a gramática e o dicionário." (Auroux, 1992, p. 65).

No espaço de constituição e institucionalização da língua portuguesa no e do Brasil não é diferente, pois esses instrumentos linguísticos ocupam um lugar de fundação e a eles somam-se muitos outros. Em Petri (2012, p. 29), temos a afirmação de que

> tratar de instrumentos linguísticos, hoje, é trazer à baila uma série de objetos que funcionam no interior do processo de instrumentação da língua, tais como: livros didáticos, dicionários de especialidades e ou de regionalismos, sites da internet, Museu da Língua Portuguesa, diferentes materiais publicitários, etc.

De fato, nossas pesquisas têm nos levado a ampliar o rol de instrumentos linguísticos que trabalham a institucionalização da língua, dentre os quais destacamos ainda, como exemplo, o jornal nos anos 50 (Medeiros, 2010), em que se tinha, na coluna do Bechara, um curso de língua portuguesa, à semelhança de uma gramática, publicado semanalmente em página fixa no *Jornal do Brasil*. Neste caso, o jornal servia de suporte à gramatização da língua: dava-se a saber naquele espaço da gramática da língua pelo jornal.

Portanto, no interior de um universo consideravelmente grande de instrumentos linguísticos disponíveis para essa pesquisa selecionamos quatro deles na tentativa de dar

conta de diferentes regiões do Brasil, cada uma delas com sua especificidade linguajeira, são eles:

(1) *Colleção de vocábulos e frases usados na província de São Pedro do Rio Grande do Sul*, de Pereira Coruja (1852),

(2) *Popularium sulriograndense e o dialecto nacional*, de Appolinario Porto Alegre (1870),

e os glossários de:

(3) *O Dialeto Caipira*, de Amadeu Amaral (1920),

(4) *O Linguajar carioca*, de Antenor Nascentes (1922).

2. Lendo nossos vocabulários e glossários

Pensando nas relações que se estabelecem na língua enquanto ela está em processo de institucionalização no final dos séculos XIX e início do século XX, observamos partições sobre a língua, indicando o que seria regional. Tais partições podem funcionar como metonímias do nacional – na medida em que é posto como parte da língua -; ou podem ser, contraditoriamente, excluídas do nacional uma vez que significadas como desvio, incorreção, vício, patologia, como em Amaral (cf. Medeiros e Mattos, 2012) e em Nascentes, "iremos ver os erros, tentar explicar a razão de ser deles, do mesmo modo que o médico estuda a etiologia das moléstias" (Nascentes, 1953, p. 14), ou ainda "são dos mais alto valor científico os casos de patologia linguística" (*idem*, p. 12). É o que já apontamos em outros trabalhos como dentro-fora da língua (Medeiros, 2012).

Nesse momento final do século XIX (das obras de Pereira Coruja e de Apolinário Porto Alegre), observa-se o empenho em trabalhar o que estamos apontando como partições na língua, indicando que suas origens não podem ser tributadas apenas ao saber instituído como lusitano ou hispano. A presença de outras origens, sobretudo a das línguas indígenas (que se fazem presentes nas quatro obras), emerge no discurso daqueles que estudam a língua e que tentam capturar essa língua em listas de palavras. É nessa relação tensa – que diz da origem, que diz das fronteiras e que confere um estatuto regional –, que se trabalha a emergência de um sujeito na e da língua posta como una - dada pela oficialidade e nacionalidade que representa sujeito brasileiro. A nosso ver,

isso faz deslocar a ideia de um "sujeito brasileiro" como universal para se pensar nas diferenças que dizem do sujeito que se inscreve nessa língua nacional que se parte. Partes de algo que não pode se encaixar. Em outras palavras, foi preciso partir para dizer do próprio, do que seria nacional, mas as partes – muitas, difusas, entrecortadas e entrelaçadas – não formam o todo; são partes que mantêm uma tensa relação com o nacional, numa tentativa, por vezes, de afirmação do local em detrimento de algo que vem de fora, e que veio, sobretudo, do processo de colonização portuguesa; de explicitar o que é regional e que é constitutivo do que se entenderia nacional, num Brasil em processo de afirmação de sua brasilidade.

Dicionários, vocabulários, bem como glossários são lugares de memória na língua – e isto, de diferentes maneiras, encontra-se no trabalho, já seminal, de Horta (2006). Memória que não se faz sem desvãos, interditos, apagamentos e deslocamentos; memória tensa, tecida na e sobre a língua nos procedimentos tornados prática no fazer dicionarístico: seleção, indicação sobre a palavra – se substantivo, se brasileirismo, por exemplo – definição e/ou explicação, exemplificação, remissão a outros verbetes e fontes indicadas. Uma língua que, nesses lugares, vai funcionando como evidente e como patrimônio de uma nação (ou de uma região). Não é diferente nos glossários; esses, como sabemos com Auroux (2008), advieram de listas de palavras e resultaram em dicionários. Se os glossários têm tal trajetória, isto não significa, contudo, que perderam espaço para os dicionários. Ao contrário, continuam sendo produzidos até hoje.

Em nossas pesquisas, temos observado que seu funcionamento por vezes difere do dicionário, quando se têm, por exemplo, somente palavras ladeadas por outras palavras; por vezes não, quando se têm verbetes seguidos de classificações, explicações, definições, sinonímias e exemplos. No entanto, um glossário, qualquer que seja, não tem o mesmo estatuto do dicionário: este se apresenta na sociedade como lugar de consulta da língua – monumento de um patrimônio - e, como tal, adentra espaços escolares e institucionais, espaços privados e públicos quaisquer. Já o glossário não se apresenta como tal; outro leitor aí se inscreve. Grosso modo, diremos que se destina a um público mais específico; mais restritos são os seus espaços de circulação. Se um dicionário produz o efeito de completude, diremos que no glossário o efeito é outro, o

de parte especial e específica na língua, isto é, o glossário aponta para uma especificidade qualquer, seja de um texto literário, seja de uma região, por exemplo[4].

Listas de palavras, como já dissemos, e vocabulários surgiram antes dos glossários. Estes advieram daqueles. Vocabulários e glossários, assim como os dicionários e gramáticas, são discursos sobre a língua. São discursos que institucionalizam uma língua, que a trabalham como patrimônio; no nosso caso, que institucionalizam, por exemplo, um léxico como de um ou de outro lugar, revelando nuances de sentidos, diferenças e aproximações, compondo, juntos, a heterogeneidade constitutiva dessa língua. Esta breve reflexão sobre glossários, que se estende aos vocabulários, deve-se ao material aqui selecionado, a partir do qual pretendemos pensar a relação entre o nacional e o regional.

A *Colleção de Vocábulos* foi retomada e Spalding, nos anos 40, na *Revista Província de São Pedro*. Para ele, a "Coleção' foi o primeiro vocabulário regional gaúcho. O trabalho de Spalding é marcado por notas sobre a *Coleção de vocábulos* proposta por Coruja quase cem anos antes. Isto vai lhe dar um caráter de reedição – e repetição – e atualização. Traz-se à luz do século XX os estudos de Coruja e se atualiza a *Coleção*, reiterando sentidos e mobilizando outros. No gesto da repetição, atualização e deslocamento.

O *Popularium* foi reorganizado e editado por Hessel, na década de 80 do século XX. Há diferentes versões sobre o *Popularium*. Ente outras, uma diz que a obra teria sido publicada no século XIX; outra, de Hessel (1980), nega tal publicação ou alega que se perdeu, já que não se tem um único exemplar. No entanto, ambos historiadores tiveram acesso aos manuscritos, não restando dúvidas de que a obra foi produzida na segunda metade do século XIX.

*Colleção de vocábulos e frases usados na província de São Pedro do Rio Grande do Su*l[5], de Pereira Coruja, e *Popularium sulriograndense e o dialecto nacional*, de Appolinario Porto Alegre, fazem parte do que Ferreira e Cardoso (1994) apontam como primeira fase dos estudos dialetais no Brasil. De acordo com as autoras, esta é uma fase caracterizada pelos trabalhos voltados para estudos lexicais e suas especificidades. Na lista das autoras (Ferreira e Cardoso, 1994, p. 38) consta o *Popularium* de Apolinário, entre outros produtos. Ainda consoante às autoras, esta é

4 Ou ainda de uma classe social.
5 Assim era nomeado, à época, o estado do Rio Grande do Sul.

uma fase que se inicia em 1826 e que termina em 1920, com a publicação de *O Dialeto Caipira*, de Amadeu Amaral.

O Dialeto caipira, de Amadeu Amaral, de 1920, e *O Linguajar carioca*, de Antenor Nascentes, de 1922, ambos compostos de glossários, são apontados nos estudos de dialetologia como obras capitais do início do século XX.

O *Dialeto Caipira* e o *Linguajar Carioca* compõem, conforme Ferreira e Cardoso (1994), a segunda fase dos estudos dialetais no Brasil, que se caracteriza pela "predominância de trabalhos voltados para os estudos gramaticais", embora, e isto interessa ressaltar, sejam "numerosos estudos de natureza lexicográfica" (*idem*, p. 39). Esta segunda fase, para estas autoras, termina em 1952, quando se passa a ter estudos sistemáticos sobre a língua. Em suma, para elas, a *Colleção de vocábulos e frases usados na província de São Pedro do Rio Grande do Sul* e o *Popularium sulriograndense e o dialecto nacional* integram a primeira fase, ao passo que *Dialeto Caipira* e o *Linguajar Carioca* inserem-se em outra fase; naquela se acentuam os estudos lexicográficos, nesta se faz notar uma preocupação com estudos gramaticais sobre a língua embora se produzam vários léxicos e glossários regionais[6]. Ambas são marcadas por estudos não sistemáticos. Antes de prosseguir, cabe uma observação: se estas fases eram marcadas por estudos não sistemáticos, não podemos deixar de observar que em Apolinário havia uma preocupação com a nomenclatura para os estudos lexicográficos, seja procurando separar palavras de locuções, seja tentando identificar o que seria possível determinar a origem etimológica do que não seria. Certamente, ele ficou ainda à margem da criação de um método, tal como concebemos atualmente, mas também podemos dizer que estava entendendo a importância de se ter um método para esse tipo de estudo.

Outra divisão nos é dada por Guimarães (1996). De acordo com este autor, *Colleção de vocábulos e frases usados na província de São Pedro do Rio Grande do Sul* e o *Popularium sulriograndense e o dialecto nacional* se encontrariam numa primeira fase, isto é, uma fase que se caracteriza por uma ausência de estudos da língua feitos no Brasil. É interessante observar que estes autores com que estamos trabalhando, apesar de se situarem nesta fase, são brasileiros e já demonstram tal preocupação. Em Guimarães, bem como em Ferreira e Cardoso, as obras de Amaral e Nascentes estão

6 A lista que elas apresentam no tocante a léxico e glossários regionais é: *Vocabulário gaúcho*, de Roque Callage, de 1926; *Vocabulário do Nordeste do Rio Grande do Sul – Linguagem dos praieiros*, de Dante de Laytano, de 1933; *O Vocabulário pernambucano*, de Pereira da Costa, de 1937; *Vocabulário amazonense* de Alfredo da Maia, de 1939(Ferreira e Cardoso, 1994, p 43).

inseridas também em uma segunda fase, mas que se inicia no final do século XIX com a publicação de gramáticas por autores brasileiros e pela fundação da Academia Brasileira de Letras. Em outras palavras, o que marca a segunda fase em Guimarães é a produção de um dizer da língua do lugar do brasileiro (produção de gramáticas e espaço institucional da ABL).

A obra de Pereira Coruja apresenta uma lista de palavras em ordem alfabética, com classificação gramatical (verbo, substantivo, adjetivo, particípio). Tem-se uma lista de vocábulos e frases usados do Brasil (com suas relações de fronteira) e propõe-se a fazer "uma coleção com suas respectivas explicações, dando a muitos a origem provável, e deixando de outros a quem com mais critério os possa investigar" (1852).

Em meados do século XIX, como é possível observar na obra de Coruja, há a preocupação em compilar palavras da língua e seus sentidos na região sul do Brasil. Há aí uma referenciação à matriz portuguesa. Em Pereira Coruja encontramos a distinção entre um sujeito que fala a língua na "região da campanha" e o que é admitido "no centro das povoações". É visando compilar vocábulos – e respectivos sentidos – não encontrados em dicionários disponíveis à época que ele propõe a sua *Coleção*. Por fim, a preocupação com o local não se fazia sem tributo à matriz portuguesa, numa relação de adição à tal matriz.

No *Popularium* de Apolinário Porto Alegre, encontramos uma pesquisa preocupada com as questões concernentes à língua falada do e no Brasil, situada na região sul; busca-se a realização de um levantamento etimológico para o que se tinha à época, vinculando as origens da maioria das palavras a línguas indígenas e/ou negras, o que não ocorre com frequência em Pereira Coruja. Para Apolinário Porto Alegre, as palavras dessa língua falada não deviam somente tributo assim à Língua Portuguesa de Portugal, já que suas raízes eram muitas vezes da língua indígena, negra, mas também castelhana, entre outras. Podemos dizer que na obra de Porto Alegre o regional vem para compor uma unidade nacional, unidade para dar conta da heterogeneidade da língua. Diferentemente de Pereira Coruja, pensar o regional na obra de Porto Alegre é também observar o funcionamento da metonímia enquanto processo de produção de sentidos que explicita os regionalismos como parte do todo, configurado pelo nacional; exemplos disso em dois verbetes:

Anum – Dança e canto do povo rio-grandense. (Porto Alegre, 1980)

> **Apinchar** – Atirar o laço e, fig [uradamente][7], lançar um objeto qualquer de uma pessoa para outra. (...) O mesmo em Minas, São Paulo, Santa Catarina, em Cima da Serra, no Rio Grande. (...) Etim.: no guarani apyl, laço corrediço. (...). (Porto Alegre, 1980)

Como se nota, em Porto Alegre, há um próprio do sul (verbete *anum*), mas também o que ocorre no Rio Grande do Sul (verbete *apinchar*) é remetido a outros estados brasileiros mostrando um movimento na língua de formação de uma nação.

O Dialeto Caipira e *O Linguajar Carioca* indicam outras partições na língua: uma que seria, com Amaral, do roceiro, do caipira inculto, daí dialeto caipira; outra, que seria da região carioca, com Nascentes. Uma posta como dialeto; outra como linguajar. Com a primeira, a divisão que a sustenta é entre o urbano culto e o rural inculto. É interessante que a divisão social – culto e inculto – que comparece no título – caipira – é proposta como de uma região e se faz significar como regional. Com o segundo, a divisão que se dá a ver é entre o culto posto como correto ("Pouco nos interessa a língua das classes cultas, primeiro porque é correta, segundo porque lhe falta a espontaneidade da língua popular", Nascentes, 1953, p. 14) e o inculto, tal como no Amaral, e como tal é pensado como de uma região. Ambos indicam que são fortes, pois, neste momento, as fronteiras geográficas e que estas se sobrepõem às sociais. No entanto, em Nascentes, a região é a metrópole, e, com isso, a marca do inculto vai significar "locuções populares" ou "gírias" de uma grande metrópole, ou seja, há aí um deslocamento que vai permitir a indicação da gíria, o que não ocorre em Amaral. Julgamos que o fato de o Rio ser capital vai impedir no título o termo dialeto – polêmica à época e presente na introdução de Nascentes – e a divisão na língua vai filiar-se a uma divisão entre escrita – portuguesa – e fala – brasileira, inscrita no título "linguajar carioca".

As obras de Amadeu Amaral e Antenor Nascentes são produzidas em um momento que se diz do nacional em oposição a Portugal (Guimarães, Orlandi, 2002), e isto significa que é preciso observar a diversidade interna para configurar o que vai ser o nacional; por outro lado, essa diversidade interna, que também vai sendo capturada em glossários e vocabulários regionalistas (Ferreira e Cardoso, 1994), é marcada como tal. É, pois, necessário apontar aquilo que é próprio no solo brasileiro para configurar o nacional, e o que é próprio vai sendo marcado nesses estudos lexicográficos como de uma ou outra região; regional, portanto. Reside aí uma contradição que diremos própria do binômio regional/nacional: diz-se o regional para configurar o nacional, mas marcar

7 Os colchetes representam os acréscimos do reorganizador, Lothar Hessel.

como regional não implica necessariamente em ser nacional. Parte que fará pertencer ao todo – nacional –, mas como parte. Melhor explicando, palavras advindas dos glossários adentram os dicionários da língua, ou seja, há nesses instrumentos linguísticos marcação para regional, mas não para aquilo que é nacional, ou seja, o nacional funciona nos dicionários como forma não-marcada. Não como parte, mas sob o efeito de totalidade.

Sigamos um pouco mais com o material analisado. Consideramos a letra A em todos eles. Em Pereira Coruja, das 27 entradas (verbetes) iniciadas com a letra "A", Spalding comenta 19 em suas notas produzidas nos anos 40 do século XX. No *Popularium* são mais de 40 páginas do que é nomeado (pelo reorganizador) como "Vocabulário Rio-Grandense", seguido do título pensado por Apolinário Porto Alegre, que foi *Nomenclatura Geral*. Não se tem aí uma classificação gramatical, mas indicações de Etimologia (Etim.), Diminutivo (Dim.), e Exemplo (Ex.:).

O primeiro aspecto que nos chama a atenção diz respeito ao que, de alguma forma, aproxima as duas obras, já que ambas são produzidas a partir da linguagem posta como própria ao Rio Grande do Sul, na segunda metade do século XIX. E, num segundo momento, vamos explicitar o que os coloca em patamares diferentes. Vejamos:

(i) A escolha da maioria dos verbetes evidencia as relações do homem com a terra e com os animais (gado, cavalo, etc.). Como se pode observar nos verbetes dos dois autores:

> **Acolherar**, v. a. unir animais em colhera. Diz-se mais própriamente dos cavalos. (Pereira Coruja, 2013)
>
> **Abagualado** – tornado bagual, selvagem, indômito. (Porto Alegre, 1980)

(ii) A presença do prefixo "a" marcando a possibilidade de estar em processo, indicando movimento pelo verbo tornar ou tornar-se. O que é frequente tanto em Pereira Coruja quanto em Apolinário Porto Alegre, conforme demonstram os verbetes selecionados**:**

> **Amadrinhar**, v. a. acostumar os cavalos a persistirem junto de uma égua a que se dá o nome de "Égua-madrinha". O cavalo assim acostumado se diz amadrinhado. (Pereira Coruja, 2013)
>
> **Acablocar-se** – tornar-se trigueiro, ter a cor vermelha escura, tomar hábitos de índio. (Porto Alegre, 1980)

(iii) O interesse pela identificação da origem da palavra e sua etimologia, em Porto Alegre, como podemos ver no verbete que segue:

> **Abombar** – Perder o animal as forças pela ação solar ou longa estirada, podendo aliás continuar a viagem, apenas descanse ou refresque o tempo. Figurado. Ficar acabrunhado:
> ["Ai, saudades, Ainda me lembro
> De um dia que lá cantei!
> De amores meio abombado
> Este verso lhe botei."
> (Poesia popular anônima – O Balão).]
> É o *afrontar* do Norte (B. Rohan).
> Etim.: de *amombá*, consumir, gastar, acabar. O *m* permutou pela análoga labial *b*, o que pertence ao próprio guarani. Ver regra de Anchieta na *Introdução*. Todos têm errado nesta etimologia. B. Rohan, que a suspeitou, deixou-se arrastar pela Zorobabel Rodrigues. Basta dizer que dicionário nenhum espanhol dá tal acepção, para repelir semelhante origem. (Porto Alegre, 1980)

Em contraposição ao que está posto em Coruja que busca, com frequência, uma ligação da sua *Coleção de Vocábulos* com origens lusitana ou mesmo hispana, sem, no entanto, tecer maiores explicações, como podemos observar no verbete que segue:

> **Aperos**, s. m. pl. (do cast. "apêro", no português temos "apeiro") os preparos necessários para ensilhar um cavalo: diz-se estar o cavalo "bem aperado", quando está ricamente ornado para montar-se. (Pereira Coruja, 2013)

Por fim, ocorre tanto à referência explícita ao regionalismo, como em Apolinário Porto Alegre; quanto às relações com a língua portuguesa, como podemos observar em Pereira Coruja. Colocando-os em posições diferentes em relação à língua. Vejamos os verbetes anum e apero já mostrados: **(pp8)**

> **Anum** – Dança e canto do povo rio-grandense. (Porto Alegre, 1980)
> **Aperos –** s. m. pl. (do cast. "apêro", no português temos "apeiro") os preparos necessários para ensilhar um cavalo: diz-se estar o cavalo "bem aperado", quando está ricamente ornado para montar-se. (Pereira Coruja, 2013)

O glossário de Amadeu Amaral compõe a maior parte do livro *Dialeto Caipira*; já o de Antenor Nascentes é bem mais restrito e encontra-se ao final. São cento e trinta e oito verbetes (138) em Amaral e quarenta e quatro (44) em Nascentes. O glossário de Amaral apresenta classificação gramatical e indicação de gênero; em seguida, sinonímia, explicações e exemplificações[8]. Em Nascentes, não há classificação

8 O glossário de Amaral apresenta também abonações aos verbetes. Tais abonações são interessantes na medida em que a língua posta como do roceiro é contraditoriamente caucionada pela literatura portuguesa, como Camões, por exemplo.

gramatical, o movimento é, sobretudo, da sinonímia; poucas são as explicações e raros os exemplos. São, pois, dois funcionamentos distintos: um que se aproxima daquele do dicionário; outro que diríamos se apresentar como uma lista de palavras seguidas por outras. Observem-se os exemplos:

> ANGÚ, s.m. – papas de farinha ou de fubá. Fig.: negócio desordenado, teia de intrigas e mexericos, coisa confusa, e ininteligível. (Amaral, 1920).
>
> ANGU – barulho, intriga, confusão (Nascentes, 1922).
>
> APARÊIO, aparelho, s.m. – Na loc. "aparêio de fumo", que compreende o isqueiro, a pedra, o fuzil, e parece que também é necessário para fazer o cigarro. (Amaral, 1920).
>
> APARELHO, APAREIO – telefone, pessoa que atua como médium. (Nascentes, 1922).

Em ambos, diferentemente do que se observou em Pereira Coruja e Apolinário Porto Alegre, a captura da palavra é marcada por uma ortografia que flutua, como é o caso da acentuação nestes exemplos dados (angú, angu; aparêio, apareio). É a marca da oralidade da língua que se apreende como sendo das regiões focalizadas; flutuação que se faz presente na inscrição do verbete indicando a preocupação com a pronúncia, avisam eles; tensão, nós diremos, na língua posta como do outro: do "roceiro caipira", caso de Amaral, e do "léxico carioca", caso de Nascentes. E também movimento do que seria regional para nacional (APARÊIO, aparelho), em Amaral; movimento do nacional para regional (APARELHO, APAREIO), em Nascentes.

Se alguns verbetes são os mesmos, como pudemos ler anteriormente, os sentidos deslizam (caso de *angú/angu*), ou são outros (caso de *aparêio/apareio*). Nascentes já havia denunciado tal possibilidade no capítulo denominado "Léxico": "Com efeito, capital e mais importante cidade do Brasil, o Rio de Janeiro exerce sobre o resto do país uma força centrípeta que acarreta para o vocabulário carioca termos oriundos de todos os Estados" (Nascentes, 1956, pag. 181)

O próprio autor já havia apontado ainda a "força contrária" que consiste na repercussão dos neologismos cariocas para todo o país, dado o fato de o Rio ser capital. Este autor destaca também a dificuldade de seguir o léxico desde seu nascedouro (*idem*), ou seja, de se poder indicar de onde provém alguns vocábulos. Ora, para além dessas dificuldades, o que nos interessa aqui destacar são os fenômenos de pronúncia que se marcam na grafia de alguns verbetes em Amaral e Nascentes:

> ABANCÁ(R); ABRIDERA; AMARELÁ, MARELÁ; APARÊIO, APARELHO. (Amaral, 1920)

> ABAFAR, ABAFÁ; ALAVANCA, LAVANCA; ARRUMADEIRA, ARRUMADERA; APARELHO, APAREIO.(Nascentes, 1922)

São, pois, ocorrências linguísticas comuns aos dois glossários, a saber:

(i) supressão do fonema "r" final (caso e "abancá", em Amaral; e de "abafá", em Nascentes);

(ii) supressão de fonema no início de palavra (caso de "marelá", em Amaral; e de "lavanca", em Nascentes);

(iii) redução do grupo "ei" a "e" quando diante de "r", por exemplo (caso de "abridera" em ambos);

(iv) "lh" vocaliza-se em "i" (caso de "aparêio" / "apareio").

Se tais ocorrências particularizam o "dialeto caipira", por que se fazem presentes no "linguajar carioca"? Se, por outro lado, são ocorrências nacionais, no entanto, nas referidas obras são indicadas como regionais. Ademais, a grafia as denunciam como não nacionais...

O que é próprio, então, do regional? É esta uma das tensões de que falamos anteriormente ao se indicar como sendo de uma região aquilo que comparece também em outra. É o que acontece com os verbetes. São muitos os verbetes comuns entre Amaral e Nascentes, são vários entre Pereira Coruja e Apolinário Porto Alegre, mas também são significativos os comuns entre Coruja, Apolinário e Amaral, como *abombar,* por exemplo, já visto em Apolinário, anteriormente, e que comparece em:

> **Abombar**, v. n. diz-se que o Cavallo. Quando tendo feito grande viagem em dia de calor, fica em estado de não poder mais caminhar; mas depois de refrescar ainda pôde continuar a viagem. (Pereira Coruja, 2014)
>
> **ABOMBÁ(R)**, v.i. – extenuar-se (o animal). (Amaral, 1920)

E ainda entre Apolinário Porto Alegre, Amaral e Nascentes. Por exemplo:

> AZULAR: Desaparecer, fugindo com pressa. Correr precipitadamente, escapar-se furtivamente. Etim.: de ayorá, no guarani. Traz Montoya:
> "Soltar o atado: ayorá. Soltar-se ele: oyerá." Vem dum sentido translato, isto é, fugir com a rapidez com que foge o preso que foi solto ou soltou-se. (Porto Alegre, 2013)
>
> AZULÁ(R), v.i. – fugir, Sentido irônico ou burlesco. "O tal sojeito, quando eu fui atrais dêle, já tinha *azulado*" (Amaral, 1920)
>
> AZULAR, AZULÁ(R) – fugir. (Nascentes, 1922).

Neles, vemos o gesto de captura de um dizer que se julga próprio de um lugar, mas que os vocabulários e glossários, ao apreendê-los denunciam sua movência por terras outras....

Pereira Coruja, Apolinário Porto Alegre, Amaral e Nascentes: quatro autores que trabalham uma língua partida, uma língua que se parte. Indo adiante, partições que tensionam, como dissemos, o todo de diferentes maneiras: na ilusão de compor o nacional como sua metonímia, como é o caso de Apolinário; na contradição com o nacional, como é o caso em Amaral e Nascentes. Já em Coruja, a partição se faz do lugar do gesto pioneiro que tenta capturar aquilo que não está ainda em nenhum lugar institucional, não está registrado em lugar algum à época e que trabalha assim o acréscimo à língua do colonizador.

3 Considerações finais

Iniciamos nosso artigo com uma inquietação sobre o processo de institucionalização da língua, buscando compreender que língua é essa presente nos instrumentos linguísticos aos quais temos acesso, e, nesse momento, após as análises realizadas, podemos dizer que nos vocabulários e glossários, produzidos entre os séculos XIX e XX, guarda-se o desejo do sujeito que luta pela sua língua, pela institucionalização da língua falada em diferentes regiões do Brasil, muito embora o que é possível guardar seja parte da língua na ilusão de um todo nacional. A noção de língua partida mostra-se profícua para a reflexão que propomos e talvez ela possa produzir em nós o sentimento de pertença legítimo que um nacionalismo exacerbado não produziria.

Nossas indagações permanecem, a língua não é um objeto que proporciona respostas definitivas e como nos dizia Paul Henry, “se a questão é daquelas em que não se pode chegar ao fim, é possível deslocá-la, reformulá-la” (1993, p. 152).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Auroux, Sylvain. 1992. A revolução tecnológica da gramatização. Campinas: Ed. da Unicamp.

_____. 2008. “Listas de palavras, dicionários e enciclopédias. O que nos ensinam os enciclopedistas sobre a natureza dos instrumentos lingüísticos”. In Revista Língua e Instrumentos Linguísticos, no. 20, Campinas: Pontes.

Amaral, Amadeu. 2012. O dialeto caipira. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/bi000004.pdf>. Acesso em: 10 mar.

Ferreira, Carlota. e Cardoso, Suzana. 1994. A dialetologia no Brasil. São Paulo: Contexto.

Guimarães, Eduardo. 1996. Sinopse dos estudos do português no Brasil: a gramatização brasileira. In: Guimarães, Eduardo.; Orlandi, Eni. (Org.). Língua e cidadania: o português do Brasil. Campinas: Pontes, p. 127-138.

Guimarães, Eduardo. 2005. Semântica do Acontecimento: um estudo enunciativo da designação. Campinas: Pontes.

Henry, Paul. 1993. Sentido, sujeito e origem. Tradução de Eni P. Orlandi. In: Orlandi, Eni. P. (Org.) Discurso fundador. Campinas, SP: Pontes, p. 151-162.

Medeiros, Vanise. 2012 . Um glossário contemporâneo: a língua merece que se lute por ela. Revista Rua, n. 18, Disponível em: http://www.labeurb.unicamp.br/rua/pages/home/capaArtigo.rua?id=132. Acesso em: 28 fev. 2013.

_____. 2010. Sabendo (d)a língua pelo jornal: o que colunas, publicações e produção de material nos dizem da língua. In: Medeiros, Vanise.; Tedesco, Maria. Teresa. Travessia nos estudos de língua portuguesa: homenagem a Evanildo Bechara e Olmar Guterres. Rio de Janeiro: Dialogarts, p. 287-296.

_____; Mattos, Thiago. 2012 O dialeto caipira, de Amadeu Amaral: discurso fundador e acontecimento discursivo. Revista Confluências (2012), ed. 42. Disponível em: http://llp.bibliopolis.info/confluencia/. Acesso em: 28 fev. 2013.

Nascentes. Antenor. 1953. O linguajar carioca. Rio de Janeiro: Organização Simões, 1953.

_____. 1922. O linguajar carioca. Rio de Janeiro: Süssekind de Mendonça.

Nunes, José Horta. 2006. Dicionários no Brasil. Campinas: Pontes; São Paulo: FAPESP; São José do Rio Preto: FAPERP.

_____. 2008. Dicionário, sociedade e língua nacional: o surgimento dos dicionários monolíngües no Brasil. In: LIMA, I., S.; DO CARMO, L. História social da língua nacional. Rio de Janeiro: Edições Casa de Rui Barbosa, p. 353-374.

Orlandi, Eni. 2002. Língua e conhecimento lingüístico. Campinas: Cortez.

Pereira Coruja, A. A. 2013. Collecção de vocábulos e frases usados na província de São Pedro no Rio Grande do Sul. Disponível em: <http://www.ihgb.org.br/rihgb.php?s=p>. Acesso em: 1º mar. 2013.

Petri, Verli. 2012. Gramatização das línguas e instrumentos linguísticos: a especificidade do dicionário regionalista. Língua e instrumentos linguísticos, Campinas: RG Editora, n. 29, p. 23-37.

_____. 2010. Um outro olhar sobre o dicionário: a produção de sentidos. Santa Maria: PPGL/UFSM.

_____ e Medeiros. 2013. **Da língua partida: nomenclatura, coleção de vocábulos e glossários brasileiros,** *Letras,* número 46, vol. 23 (jan-jun.2013), Revista da Pós-Graduação da UFSM.

Porto Alegre, Appolinário. 1980. Popularium sul-rio-grandense. 2. ed. Reorganização de Lothar Hessel. Porto Alegre: Ed. da UFRGS.

Spalding, W. 1947. Coleção de vocábulos e frases usados na província de S. Pedro do R. G. do Sul – Antonio Alvares Pereira Coruja – Anotações de Walter Spalding. In: Província de São Pedro. Porto Alegre: Globo, p. 159-165.

Scherer, Amanda; Petri, Verli. 2012. Os homens que compraram madrugadas... Pereira Coruja e Walter Spalding na história do falar gaúcho. In: Massmann, D.; Cintra, G. Linguagem e historicidade. Campinas: RG Editora, p. 59-76.

De volta ao futuro da língua portuguesa.
Atas do V SIMELP - Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa
Simpósio 20 - História e memória na língua portuguesa em tempos de colonização/descolonização linguística, 567-585
ISBN 978-88-8305-127-2
DOI 10.1285/i9788883051272p567
http://siba-ese.unisalento.it, © 2017 Università del Salento

LÍNGUA PORTUGUESA, PATRIMÔNIO LINGUÍSTICO-CULTURAL: DA MEMÓRIA QUE ATRAVESSA O DIZER DO GRAMÁTICO BRASILEIRO SOBRE A LÍNGUA NO SÉCULO XX

Thaís de Araujo da COSTA[42]

RESUMO
Este artigo é fruto da nossa pesquisa de doutorado que ainda se encontra em desenvolvimento. Nele, à luz da Análise de Discurso, de Michel Pêcheux e Eni P. Orlandi, na sua relação com a História das Ideias Linguísticas, de Sylvain Auroux e Eni P. Orlandi, tecemos uma reflexão acerca do imaginário de língua que se impõe em duas gramáticas filiadas ao nome de autor do gramático brasileiro Evanildo Bechara, a saber: a 1ª. e a 37ª. edições da *Moderna Gramática Portuguesa,* publicadas em 1961 e em 1999, respectivamente. Para tanto, analisamos o prefácio e a introdução dessas obras. Em nossa análise, visamos, mais especificamente, compreender os efeitos produzidos no dizer do gramático sobre a língua (nomeada) portuguesa a partir da sua significação no século XX como patrimônio linguístico-cultural, buscando pensar ainda a relação estabelecida entre esse imaginário, a ilusão de homogeneidade linguística entre os povos ditos de língua portuguesa e o processo de colonização imposto por Portugal.

PALAVRAS-CHAVE: Discurso gramatical brasileiro, Imaginário de língua, Moderna Gramática Portuguesa, Evanildo Bechara.

I. Introdução

> *"... a língua não é una, a língua não é uma, as línguas mudam, as línguas entram em contato, desaparecem, se criam novas, estão sempre em movimento.*"
>
> (Orlandi, 2009: 171).

42 Doutoranda em Estudos da Linguagem pela Universidade Federal Fluminense (UFF), sob a orientação da Profa. Dra. Vanise Gomes de Medeiros. Membro do Laboratório Arquivos do Sujeito (LAS) e do *Laboratoire de Histoire des Théories Linguistiques* (LAB-HTL). Cursa estágio doutoral na Université Sorbonne Nouvelle (Paris 3), sob a supervisão de Jean-Marie Fournier. Bolsista CAPES-PDSE – Processo BEX002457/2015-06. E-mail: araujo_thais@yahoo.com.br.

A reflexão que ora apresentamos consiste num recorte de nossa pesquisa de doutoramento, na qual buscamos, inscrevendo-nos no lugar de encontro entre a Análise de Discurso – conforme formulada por Michel Pêcheux ([1975] 2009) e Eni Orlandi (2007c) – e a História das Ideias Linguísticas – cujos nomes de referência são Sylvain Auroux ([1992] 2009) e Eni Orlandi (2009) –, compreender a relação entre função-autor gramático, imaginário de língua e forma de gramática[43] em três instrumentos linguísticos (Auroux, op. cit.)[44] distintos, a saber: a 1ª. e a 37ª. edições da *Moderna Gramática Portuguesa,* publicadas respectivamente em 1961 e em 1999; e a 1ª edição da *Gramática Escolar da Língua Portuguesa*, publicada em 2001. Neste artigo, tomamos como objeto de análise as duas primeiras gramáticas e, visando compreender os efeitos no dizer do gramático da significação da língua nomeada portuguesa como patrimônio linguístico-cultural, propomo-nos a refletir acerca da constituição do que chamamos de imaginário de língua.

II. Função-autor e imaginário de língua

A noção de autoria com a qual trabalhamos foi depreendida e deslocada por Orlandi (2007b) a partir da proposta de Foucault (2007), para quem o autor pode ser entendido como um "princípio de agrupamento do discurso, como unidade e origem de suas significações, como foco de sua coerência" (ibid.: 26). Distanciando-se da proposta foucaultiana, a autoria do ponto de vista discursivo não se restringe a ocasiões especiais

43 Em *Língua e conhecimento linguístico*, Orlandi afirma: "(…) a forma de gramática tem que ver com a forma de função-autor gramático e (...) isso tem consequências sobre o trabalho produzido pelo gramático na relação do sujeito com a língua, via representação [imaginária] dessa relação por instrumentos linguísticos" (2002: 148). Assim sendo, quando dissemos que nos interessa compreender a relação entre função-autor gramático, imaginário de língua e forma de gramática, partimos do pressuposto de que essa relação é determinada historicamente e que, portanto, em função das condições de produção, pode-se dar de diferentes formas, produzindo diferentes efeitos de sentido nos instrumentos linguísticos em que se presentificam. Daí perguntarmos diante dos nossos objetos: O que é uma gramática? O que é ser gramático? Que língua é essa sobre a qual esse sujeito-gramático diz dizer nessa gramática?

44 São instrumentos linguísticos, conforme Auroux (op. cit.), as gramáticas e os dicionários, no sentido em que estes, como objetos técnicos e empíricos investidos de conhecimentos teóricos explícitos, descrevem uma língua, ajudando-nos a falá-la e a lê-la. O autor chama-nos atenção ainda para a dimensão histórica desses instrumentos, nos quais comparecem saberes que se constituem (historicamente) num horizonte de retrospecção e de prospecção e para cuja compreensão faz-se, portanto, necessária a desnaturalização do processo de constituição do passado que os atravessa e os constitui (retrospecção) e a do futuro que deles se desdobra (prospecção).

em que se dá uma enunciação original, como pressupunha Foucault, mas sempre que um sujeito se coloca (supõe estar) na origem do dizer, produzindo um texto com efeito de unidade, coerência, não contradição e fim. Assim sendo, apesar de o autor não instaurar discursividade, ele produz um lugar de interpretação, em meio a outros lugares possíveis. Daí ser a autoria, para nós, uma função exercida pelo sujeito discursivo que se caracteriza pela "produção de um gesto de interpretação" (Orlandi, op. cit.: 97), no qual o autor é colocado como o responsável pelo sentido do que diz, do que formula, significando-se e produzindo sentido de acordo com as determinações históricas a que está assujeitado.

Já a noção de imaginário de língua[45], tal como a temos pensado, relaciona-se à de condições de produção, a qual, conforme Pêcheux ([1969] 2010), é configurada pelo estado de produção dos elementos do discurso. Esses elementos se presentificam no dizer através das *formações imaginárias*, que dizem respeito ao modo como, a partir de determinados lugares sociais, filiando-se à memória do dizer, em seus gestos de interpretação-autoria, os sujeitos projetam imagens de si, do outro e do objeto do discurso.

Em nossa reflexão, tomando as gramáticas como discursos, consideramos que elas se constituem como produtos históricos frutos dos gestos de interpretação procedidos pelos sujeitos-gramáticos que têm como objeto do dizer uma certa língua. É, pois, sob essa perspectiva, que trazemos para esta discussão a noção de imaginário de língua na sua relação com a de função-autor. Entendemos que, ao dizer sobre a língua, o sujeito-gramático projeta no discurso uma certa imagem dessa língua de que ele diz dizer, isto é, ele a (res)significa, a partir do lugar que ocupa, filiando-se à memória do discurso gramatical brasileiro, ao mesmo tempo em que se constitui como sujeito (gramático) do seu dizer. O que está em jogo, portanto, como nos lembra Orlandi (2009), não é uma relação termo-a-termo, mas a construção do referente discursivo para o nome língua e, especificamente no caso em análise, para os nomes *língua portuguesa* ou, simplesmente, *português* quando significados como patrimônio linguístico e cultural.

45 Orlandi propõe a noção de língua imaginária (Orlandi; Souza, 1988/ Orlandi, 2002/2008/2009), a qual por vezes retoma como imaginário de língua sem formalizar uma distinção. Entendemos, com Mariani, Medeiros e Moura (2011), que, embora sejam essas noções correlatas e que a noção de língua imaginária pressuponha a sua filiação a um determinado imaginário de língua, estas distinguem-se, pois, enquanto a primeira diz respeito à imagem que comparece nos instrumentos linguísticos de uma dada língua na sua relação com os sujeitos dessa língua, isto é, com os sujeitos que têm/deveriam ter essa língua como sua; a segunda constitui-se como a organização, a sistematização, a normatização (prescrição/imposição de regras, proscrição de usos) de um dado imaginário.

III. Sobre a 1ª. edição da MGP

A primeira edição da *Moderna Gramática Portuguesa*, voltada para o ensino na instituição escolar, foi publicada em 1961, num período em que ainda ressoavam nos estudos linguístico-gramaticais desenvolvidos no Brasil os efeitos decorrentes de dois acontecimentos da década de 50, quais sejam: o início do processo de institucionalização dos saberes filiados à chamada ciência Linguística, notadamente ao que se tinha à época por Estruturalismo, e a implementação, por decreto, da Nomenclatura Gramatical Brasileira (NGB, em 1959)[46]. Esses acontecimentos, como ressalta Orlandi (2002/2009), tiveram como principal efeito a distinção entre o lugar do gramático e o do linguista e, por conseguinte, o deslocamento da autoridade em relação à produção do saber sobre a língua daquele para este.

A despeito disso, como têm demonstrado nossas análises, há, na primeira edição da MGP, o que temos chamado de um "duplo efeito de ruptura e manutenção". Ao mesmo tempo em que, em função da imposição da NGB, rompe-se com os sentidos filiados à tradição gramatical anterior para filiar-se aos sentidos instituídos/legitimados no/pelo discurso oficial, contorna-se tal imposição a partir do argumento do moderno, do novo, compreendido sob essas condições de produção como um argumento de cientificidade. Instaura-se, com isso, um segundo movimento de ruptura, dessa vez em relação à tradição fundada pela NGB, em nome de uma abordagem que considere o que se coloca como "modernos estudos da linguagem" (MGP, 1961, p. 21). Parece-nos

46 A proposta de unificação e simplificação da nomenclatura gramatical brasileira, considerando que a diversidade no que diz respeito à denominação dos mesmos fatos gramaticais problematizava o ensino de língua portuguesa no país foi efetivamente implementada em 1959, através da Portaria Nº 36, de 28 de janeiro. Para tanto, em 1957 já havia sido designada, por meio da Portaria nº 152, de 24 de abril, uma Comissão, composta por Antenor Nascentes (nomeado presidente); Clóvis do Rego Monteiro; Celso Ferreira da Cunha; Carlos Henrique da Rocha Lima (nomeado secretário e relator); e Cândido Jucá (Filho) − todos professores catedráticos do Colégio Pedro II, instituição que até então constituía o centro de irradiação de conhecimento sobre a língua do Brasil. Essa comissão desde o início partiu do pressuposto de que as diferentes gramáticas à época abordavam os mesmos fatos gramaticais para os quais davam nomes distintos. Esse posicionamento refletiu na nomenclatura oficial, cujo objetivo ficou sendo, então, acabar com a multiplicidade terminológica, adotando a designação que seria, conforme consta nas "Normas Preliminares de Trabalho" estabelecidas pelos membros da Comissão, a "mais exata", a "mais vulgar", a "mais tradicional", a "mais simples" e a "de uso mais geral". Ao determinar os nomes que (não) podem e (não) devem comparecer na gramática, o discurso da NGB se impõe e se sobrepõe ao discurso gramatical brasileiro, silenciando e evidenciando uns sentidos em detrimento de outros. Ao fazer isso, promove uma ruptura na memória do discurso gramatical brasileiro que altera as suas redes de filiações significativas. Como efeito desse silenciamento (Orlandi, 2007a), então, como propõe Baldini (1999), a NGB promove a regulação da relação do sujeito com o dizível: ela se inscreve no repetível, na memória já existente, elegendo nesta uma região de sentidos possíveis. Tal região se coloca, devido ao efeito da censura imposta pela terminologia oficial, como a única memória possível (de ser lembrada, de ser dita) para o discurso gramatical pós-NGB, impossibilitando, desse modo, que o sujeito se identifique a outros sentidos.

tratar-se, pois, de uma forma de gramática (Orlandi, 2002) cuja estrutura é cindida, atravessada, de diferentes maneiras, pelos sentidos inscritos nessas duas formas de saber, e que se constitui no entremeio, no enlace, na tensão, no deslize entre o lugar do gramático e o do linguista.

Salvo no efeito de ambiguidade produzido no título a partir da determinação do substantivo *gramática* pelo adjetivo *portuguesa,* que tanto pode designar o nome da língua de que diz a gramática, equivalendo à locução *do português,* como a sua origem, equivalendo, enquanto adjetivo pátrio, à locução *de Portugal*, o nome da língua de que se supõe tratar na primeira edição da MGP, "o português", só é dito na página 23 da introdução, mais especificamente nas seções intituladas *Que é uma língua* e *A língua é um fenômeno cultural*, das quais recortamos as sequências discursivas[47] abaixo:

Tabela 1 – MGP 1ª. Edição (1961)
SD1: "Entende-se por **língua** ou **idioma** o sistema de símbolos vocais arbitrários com que um grupo social se entende. Uma língua pode ser instrumento particular de um povo único, como acontece com o chinês, o romeno, ou comum a mais de uma nação. Este é o caso do português, que serve a Portugal, ao Brasil e colônias ultramarinas lusas. Este fato se explica historicamente pelos capítulos de expansão e colonização dos povos. Falamos o português como língua oficial porque, ao lado de outras instituições culturais, os portugueses no-la deixaram como traço de civilização que aqui fundaram depois de 1500". (MGP, 1961: 23) [negrito do autor].
SD2: "A língua não existe em si mesma: fora do homem é uma abstração, e no homem é o resultado de um patrimônio cultural que a sociedade a que pertence lhe transmite." (ibid., loc. cit.).

Nessas sequências, dois pontos interligados de imediato se impuseram à nossa leitura: o primeiro, o efeito de sinonímia entre *língua* e *idioma,* na sua relação com a concepção de língua enquanto um "sistema de símbolos vocais arbitrários" (MGP, 1961: 23) e ao mesmo tempo como "instrumento [de comunicação] particular de um povo (…) ou comum a mais de uma nação" (ibid., loc. cit.); o segundo, em consequência do primeiro, a sua concepção enquanto algo que é exterior ao homem.

No que diz respeito ao primeiro ponto, parece-nos ressoarem aí algumas tensões que já se colocavam naquele que é tomado como o discurso fundador da chamada

47 As sequências discursivas são, conforme Orlandi (1984), unidades discursivas de textos de natureza variada que se configuram enquanto fragmentos de uma dada situação discursiva postos em correlação conforme a pergunta feita pelo analista, a partir de uma dada posição teórica.

ciência Linguística, notadamente no *Curso de Linguística Geral* (1916), cuja autoria é atribuída a Ferdinand de Saussure[48]. Como se sabe, o chamado corte epistemológico se significou na história dos conhecimentos sobre a linguagem como uma cisão desta em língua e fala e, por conseguinte, como uma separação entre aquilo que se toma, respectivamente, como da ordem do social e do individual[49].

Cabe aqui, no entanto, analisar o efeito de sentido produzido pelo comparecimento da palavra *social* algumas vezes no *Curso*. A língua é significada como social porque ela é tomada como "um tesouro depositado pela prática da fala em todos os indivíduos pertencentes à mesma comunidade, um sistema gramatical que existe virtualmente nos cérebros dum conjunto de indivíduos" (CLG, 2006: 21) e que "não está completa no cérebro de nenhum", pois se entende que "só na massa ela existe de modo completo" (ibid., loc. cit.). Assim, *social*, no *Curso*, não diz respeito à relação entre língua e sociedade, mas ao fato de supor-se que a língua, enquanto sistema, encontra-se "depositada" nos cérebros de *uma comunidade de indivíduos,* opondo-se, assim, à fala, que seria da ordem *do indivíduo.* Esse sentido atribuído à palavra *social* no *Curso* teria sido, inclusive, um dos motivos pelos quais, segundo Colombat, Fournier e Puech (2010), de um modo geral os linguistas da época em que ele foi publicado não lhe teriam dado muita atenção, considerando-o uma especulação demasiadamente abstrata, que não levava em conta o empirismo social, bem como a covariação língua/sociedade, questões que já vinham sendo pensadas, sobretudo, por Antoine Meillet e Joseph Vendryes.

É, pois, essa tensão entre as diferentes formas de se conceber o que se coloca como o aspecto social da língua(gem) que pensamos se fazer significar na primeira edição da MGP a partir da determinação do efeito de sinonímia estabelecido entre *língua* e *idioma* – isto é, de uma lado, a língua enquanto sistema de símbolos, uma abstração que "não existe em si mesma" e se dá fora do homem, e, de outro, a língua,

48 Falamos em autoria atribuída porque, como sabemos, O CLG, publicado em 1916, três anos após a morte de Saussure, foi compilado por dois colegas e antigos alunos seus, Charles Bally e Albert Sechehaye, a partir de alguns de seus manuscritos e de anotações feitas por outros alunos que acompanharam uma disciplina, de mesmo nome, ministrada pelo mestre genovês na *Université de Genève* durante três anos universitários (1907, 1908-1909 e 1910-1911). Assim sendo, podemos destacar no CLG pelo menos três movimentos distintos de interpretação: 1) o do próprio Saussure, ao elaborar suas aulas; 2) os dos estudantes, cujas notas são (suas) leituras (suas interpretações) do que havia dito o mestre em sala de aula; e 3) o dos editores, que tiveram não só de ler e recortar o que das anotações dos alunos permaneceria, relacionando aos manuscritos de Saussure, como também de dar a todo esse material uma estrutura de livro. Esses diferentes gestos de interpretação constituem o gesto de autoria (a função-autor) que fora atribuído a Ferdinand de Saussure, ao mesmo tempo em que este é deles um efeito (autor).

49 Diz-se no *Curso*: "Com o separar a língua da fala, separa-se ao mesmo tempo: 1o., o que é social do que é individual; 2o., o que é essencial do que é acessório e mais ou menos acidental" (CLG, 2006: 22).

enquanto idioma, como instrumento de comunicação com que um grupo social se entende e que tem, portanto, uma função utilitária, já que "serve a Portugal, ao Brasil e colônias ultramarinas lusas" (MGP, 1961: 23).

Relacionado a esse primeiro ponto, está, a nosso ver, o segundo, que chamamos de efeito de exterioridade da língua. Esse efeito é produzido na MGP a partir da *partição*[50] dessa língua que se diz não existir em si mesma em duas dimensões[51]: "fora do homem" e "no homem". No primeiro caso, ela é significada, como vimos, como uma "abstração", sistema de símbolos; no segundo, enquanto "patrimônio cultural", idioma. Assim, mesmo quando "no homem", a língua é tomada como algo exterior a ele, pois é instrumento, e enquanto instrumento pressupõe-se que pode ser controlada, manipulada: ela não só *serve* a um povo ou a mais de uma nação, como também pode ser deixada de uma nação à outra, o que a caracteriza como *patrimônio cultural* que a sociedade a que o homem pertence lhe "transmite" (Ibid., loc. cit.).

Parece-nos haver aí ainda uma con-fusão[52] entre os sentidos de "grupo social", "povo", "nação" e "sociedade". A língua é tomada como o instrumento com o qual um *grupo social* se entende, se comunica. Pode ser instrumento particular de um *povo* ou de mais de uma *nação*. Ela é transmitida para o homem pela *sociedade* e, no caso do português, foi deixada para os *povos* que foram colonizados por Portugal como *traço de civilização*. Assim temos, de um lado, o que se toma por povo, os chineses, os romenos[53] e os povos que foram colonizados por Portugal; de outro, o que se toma por nações: Brasil e Portugal. O Brasil também foi colonizado, mas, quando o foi, ainda não era Brasil, não era Nação, era povo. Nação se tornou depois, depois de 1500, após passar pelo processo civilizatório iniciado com a colonização de Portugal, que já era

50 Referimo-nos aqui à *partição* no sentido proposto por Jean-Claude Milner em *L'amour de la langue*: "Dès lors, en soi n'est rien d'autre que cette partition considerée em général, *une* langue en est une forme particulière; un dialecte d'une langue, une réorganisation spécifique d'une partition particulière" (2009: 25).

51 Empregamos o termo *dimensões* tal como proposto por Payer (2006), no sentido em que uma língua é composta por muitas e diferentes dimensões discursivas da linguagem que "não são autoevidentes e nem semelhantes em quaisquer circunstâncias" (ibid.: 107).

52 Ou seja, uma fusão e uma confusão (Orlandi, 2008).

53 Poderíamos pensar aqui a diversidade constitutiva do que é posto como língua chinesa, o chinês, que é constituído por quatro línguas distintas – o mandarim, o cantonês, o sichuanês e o hakka – que têm em comum apenas a origem sino-tibetana e a representação escrita, ou do que se toma por povo chinês, os chineses, e da China, que, desde 1949, se divide em duas repúblicas, a República Popular da China (RPC) e a República da China (RC), igualmente independentes e que igualmente não reconhecem a legitimidade uma da outra. Também poderíamos pensar a diversidade constitutiva do romeno, língua oficial da Romênia (e atualmente de outros quatro países nos quais divide espaço com outras línguas também oficiais), que se diz ser constituído por quatro dialetos e que vive em tensão desde sempre com outras línguas, como, por exemplo, o antigo maldávio, nome da língua oficial da Maldávia até 2013, quando, por ser considerado a mesma língua, passou, por lei, a ser chamado também de romeno.

Nação. Ao lado dessas duas nações, Brasil e Portugal, há as então chamadas colônias ultramarinas lusas, que a esta época não eram nações (ainda), eram colônias *de* Portugal, povos que se encontrariam, então, em processo civilizatório.

Essa con-fusão entre os sentidos de nação e povo traz à baila, portanto, uma tensão que comparece no dizer do gramático entre unidade e diversidade. Enquanto ao se dizer *povo*, contraditoriamente, coloca-se em questão a diversidade – a diversidade dos povos que habitam o que se toma por mesma região, a diversidade dos povos que são falantes daquilo que é posto como uma língua única, a diversidade dessas línguas e das línguas com que elas estão em contato –; ao se dizer *nação,* silencia-se essa diversidade e impõe-se um imaginário de unidade do que é posto como língua, cidadão e Estados nacionais[54]. E é aí que, para nós, esse imaginário de língua fura, falha.

Ao lado dos sentidos de povo e de nação são colocados, como vimos, o de grupo social e sociedade: o português, enquanto instrumento de comunicação, isto é, em sua dimensão posta como idiomática, serve a Portugal, ao Brasil e as colônias ultramarinas lusas; logo, estes constituiriam um grupo social que se entende, que se comunica. Se a língua é transmitida ao homem pela sociedade a que ele pertence, no caso do brasileiro, que sociedade seria essa? Como pensar os sentidos de grupo social e de sociedade em relação ao de nação(ões)?

A con-fusão entre esses sentidos opera um silenciamento das diferenças sociais, culturais e linguísticas entre Portugal, Brasil, as chamadas colônias ultramarinas e também entre estas, pois toma *todos* como se fossem *um*, *uma só sociedade, um só grupo social*, um todo homogêneo, ainda que se reconheçam diferenças políticas, ainda que nem todos nesse todo tenha o *status* de Nação, ainda que a história (nada pacífica) do processo de independência brasileira também seja apagada, assim como o foi a resistência à dominação portuguesa nas chamadas colônias ultramarinas, ainda que… São muitos "ainda que", e é justamente neles que reside o silêncio, isto é, essa possibilidade, segundo Orlandi (2007a), de, conforme a determinação histórico-ideológica do sujeito (gramático), os sentidos serem sempre outros, mas de, justamente

54 Como pontua Branco (2013: 213), a constituição dos Estados Nacionais se dá num momento de declínio do pensamento religioso medieval e da separação entre política e religião. Se até então o 'amor a Deus' traduzia-se na necessidade de subordinação ao Soberano, com a fundação dos Estados Nacionais, este foi substituído "pelo 'amor à pátria', pela 'lealdade à nação', que deve traduzir-se na subordinação ao Estado, através das leis instituídas". Para se legitimar enquanto tal, no entanto, garantindo a governabilidade dos sujeitos nacionais e a visibilidade perante as outras nações, é preciso, conforme a autora, se fundar sobre pilares que sustentem sentidos de soberania e de unidade nacional. Dentre esses pilares Branco (ibid.: 214) destaca: "a necessidade de demarcação política e geográfica de um território" e "a eleição de uma língua nacional".

por poderem, não o serem. O que é dito e o que não se diz entram em tensão, disputam espaço, se con-fundem, de modo que o que não é dito se faz significar, faz fissura no dizer, nele deixa suas marcas. Trata-se, pois, de um silenciamento constitutivo (id., ibid.) do discurso gramatical brasileiro de meados do século XX, silenciamento este necessário à imposição e à manutenção do imaginário de unidade linguística.

Esse imaginário, atravessado pelo discurso do colonizador português, coloca Portugal como centro irradiador de civilização: o português nos fora deixado por Portugal como "traço da civilização que aqui fundaram depois de 1500" (MGP, 1961: 23). Ao se relacionar o sentido de língua ao de civilização, como nos lembra Guimarães (2011), mobiliza-se um tempo futuro para essa língua, o qual está associado ao imaginário de evolução e progresso e tem como marco inicial o ano de 1500, momento em que essa língua nos teria sido "transmitida". Apaga-se o processo de historicização da língua do Brasil e a história da relação dos sujeitos brasileiros com a sua língua e, com isso, reforça-se a ilusão de unidade linguística entre os dois países.

III. Sobre a 37ª. edição da MGP

A MGP teve trinta e seis edições sem grandes modificações (Dias; Bezerra, 2006) até ser publicada em 1999 a sua 37ª. edição, a qual, embora nela não seja dito, diferentemente das edições anteriores, tem como espaço de circulação, não a instituição escolar, mas a universidade. Tendo em vista que, como pontua Orlandi (2002: 149), toda forma de gramática traz inscrito um efeito-leitor[55] "de que deriva (ou determina) seu uso", entendemos que é esse deslocamento que produz/permite produzir um efeito de amadurecimento no dizer do gramático que se coloca desde o prefácio, no qual se apaga a referência à NGB e afirma-se tratar-se de um "livro novo" amadurecido pela "leitura

55 O lugar de autoria, como nos lembra Orlandi (2007b: 74), "se faz com a constituição de um lugar de interpretação definido pela relação com o Outro (o interdiscurso) e com o outro (o interlocutor)", que em AD chamamos de efeito-leitor. Assim, continua a autora, "o lugar do autor é determinado pelo lugar de interpretação. O efeito-leitor representa, para o autor, a sua heterogeneidade constitutiva (memória do dizer, repetição histórica)" (ibid.: 75). O autor, portanto, como nos explica a autora, não só não pode simplesmente dizer coisas que não tenham sentido, isto é, que não façam parte do interdiscurso, como deve dizer coisas que façam sentido para o seu leitor (ou melhor, para aquele que imagina que seja o seu leitor). A noção de efeito-leitor está, pois, relacionada à de formações imaginárias proposta por Pechêux ([1969] 2010), sobre a qual discorremos anteriormente. Quando da produção de um texto, produz-se, como vimos, além de uma imagem do objeto do discurso e do autor a quem o texto é atribuído, uma imagem de leitor a quem este se dirige.

atenta dos teóricos da linguagem"(MGP, 1999: 19). Esse efeito é significado, em seguida, como da ordem da atualização e do enriquecimento: "atualização no plano teórico da descrição do idioma e enriquecimento por trazer à discussão e à orientação normativa a maior soma possível de fatos gramaticais" (ibid., loc. cit.).

Em nossa leitura do prefácio da 37ª edição[56], portanto, temos depreendido sentidos que sinalizam que há no corpo dessa gramática, assim como ocorre na primeira edição, um atravessamento entre saberes filiados ao lugar do gramático ("orientação normativa") e ao do linguista ("plano teórico da descrição"), lugares estes que nestas condições de produção ganham novos contornos[57]. Notemos aqui que mais uma vez recorre-se, para justificar tal atravessamento, ao argumento do novo, da cientificidade, mas o novo aqui não significa o mesmo que outrora. Como se sabe, na década de 1960, na Europa e nos Estados Unidos, houve uma ebulição de teorias linguísticas que se propunham a pensar, dentre outros, a comunicação e a interação oral e escrita, a diversidade linguística e a construção do sentido. Essas teorias chegaram ao Brasil na década de 1980 e, embora tenham, no espaço universitário, de certo modo progressivamente se sobreposto aos estudos postos como formais, com eles passaram a conviver de forma tensa. Assim, se na primeira edição o que se toma por saber linguístico está filiado ao que se tinha à época como Estruturalismo, na 37ª edição, como efeito das condições de produção em que se encontram os estudos sobre a linguagem no Brasil, comparecem saberes filiados, não só ao que nesse momento se significa como Estruturalismo, mas também à chamada Linguística Textual, à Sociolinguística e ao Funcionalismo, notadamente àquele ao qual se filiam os estudos desenvolvidos por Eugenio Coseriu.

Além disso, diferentemente do que vimos na edição de 1961, nesta o nome da língua de que supõe dizer a gramática comparece já no prefácio: "língua portuguesa", sendo ela tomada ao mesmo tempo como "traço de nacionalidade" – cabendo aqui perguntar: *de que nação?*, já que esta não é determinada no prefácio[58] – e "elo fraterno

56 Considerando que todo texto é um fragmento de discurso, uma unidade discursiva, entendemos, em conformidade com Orlandi (2008), que o prefácio de certo modo 'limita' o texto com o qual se relaciona: "ele procura instituir-lhe um início, uma perspectiva, um modo de leitura, ou ao menos procura colocar-lhe uma referência, um início particular. Ele o contextualiza e o insere na perspectiva de um processo discursivo específico" (ibid.: 120).

57 Compreender a forma como se relacionam esses lugares nas três gramáticas que constituem o nosso *corpus* diz respeito à depreensão do funcionamento da função-autor à qual elas estão filiadas e, portanto, constitui um dos nossos objetivos de análise de nossa pesquisa de doutorado, objetivo este que ainda se encontra em desenvolvimento.

58 A referência ao Brasil no prefácio comparece apenas uma vez a partir do adjetivo *brasileiros*, que determina os centros universitários em que se encontram "nossos melhores linguistas" que seguem

da lusofonia" (ibid.: 20). No que diz respeito a este último, chamemos aqui atenção para o deslocamento no relacionamento estabelecido entre os povos ditos lusófonos. Na primeira edição da MGP, como vimos, diz-se que a língua significada como patrimônio cultural foi deixada pelos portugueses ao Brasil e às colônias ultramarinas lusas. Àquela época estas ainda não haviam conquistado a sua independência política, não eram civilizações, mas povos, daí a sua significação como colônia. Em 1999, no entanto, Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique e São Tomé e Príncipe[59] já se encontravam independentes politicamente, sendo ressignificados no dizer do gramático: não se trata mais de colônias de Portugal, mas de nações-irmãs.

Seguem o prefácio da 37ª edição, o prefácio da primeira e uma introdução que se subdivide em dois subcapítulos intitulados: "Breve história externa da língua portuguesa" e "Teoria gramatical". Partiremos nossa análise do primeiro, do qual recortamos a sequência abaixo:

Tabela 2 – MGP 37ª. Edição (1999)

SD3: "Do ponto de vista linguístico, o português contemporâneo, fixado no decorrer do séc. XVIII, chega ao século seguinte sob o influxo de novas idéias estéticas, mas sem sofrer mudanças no sistema gramatical que lhe garantam, neste sentido, nova feição e nova fase histórica.

Os escritores dos séculos XIX e XX de todos os quadrantes da Lusofonia souberam garantir esse patrimônio linguístico herdado de tanta tradição literária.

Em Portugal, no Brasil, em Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique, São Tomé e Príncipe, a língua portuguesa, patrimônio cultural de todas estas nações, tem sido, e esperamos seja por muito tempo, expressão da sensibilidade e da razão, do sonho e das grandes realizações.

Patrimônio de todos e elo fraterno da Lusofonia de cerca de 200 milhões de falantes espalhados por todos os continentes (…)" (MGP, 1999: 27).

Em "Breve história externa da língua portuguesa", o que se conta como história da língua confunde-se com a história de Portugal. A língua nomeada portuguesa é significada como "uma continuação ininterrupta, no tempo e no espaço, do latim" (ibid.: 23). Este, levado, no início do séc. III a.C., à Península Ibérica pela expansão românica, tornou-se, no século XII d.C., aquilo que seria o "falar comum à Galiza e ao território

"outros modelos [teóricos]", os quais, apesar de "válidos", não constituem o "arcabouço teórico" da 37a. Edição da MGP (1999: 19).

59 Guiné-Bissau conquistou a sua independência em 1973; e Moçambique, São Tomé e Príncipe, Cabo Verde e Angola, em 1975.

Portucalense". Anos mais tarde, no período das grandes navegações, essa língua já então chamada portuguesa, "companheira do império", foi levada, com o movimento de expansão marítima, colonial e religiosa, "na palavra dos indômitos marinheiros, pelos mares nunca d'antes navegados" (ibid.: 24), àquelas que eram até então tidas como "regiões incógnitas", "o fim do mundo" (ibid., loc. cit.). Diz-se, ainda, que o que se tem hoje por "português contemporâneo" (ibid.: 27) se fixou no século XVIII e, apesar de ter estado sob o influxo do que se toma por "novas idéias estéticas", chegou ao século seguinte "sem sofrer mudanças no sistema gramatical" (ibid., loc. cit.), de modo que os escritores "de todos os quadrantes da lusofonia", nos séculos XIX e XX, apenas "garantiram" – mantiveram, já que nada mudou – "esse patrimônio linguístico de tanta tradição literária" (ibid., loc. cit.).

Na 37ª. edição, assim como na primeira, mantém-se o imaginário de exterioridade da língua em relação ao homem – ela pode ser levada de um lugar para o outro, até o fim do mundo. Da mesma forma, exterior, "externa", é a história dessa língua que, apesar de ter sido "levada" para outros lugares, de ser falada por outros sujeitos, em outros tempos-espaços, permanece a mesma, homogênea, desde o século XVIII[60]. Segundo essa breve história, portanto, a língua nomeada portuguesa, falada por "cerca de 200 milhões de falantes espalhados por todos os continentes", é uma e una em todas as nações ditas lusófonas, "patrimônio linguístico herdado" por essas nações e, ao mesmo tempo, "elo fraterno" entre elas (ibid.: 27).

No subcapítulo "Teoria Gramatical", a definição de língua é atravessada pelos discursos da Sociolinguística e do Funcionalismo – este último através do mecanismo de citação dos dizeres filiados ao nome de autor Eugenio Coseriu. Nele, a língua é dividida em duas dimensões: a chamada *língua histórica*, significada como produto cultural e histórico reconhecido tanto por falantes nativos quanto por falantes de outros idiomas; e a chamada *língua funcional*, significada como aquela que é objeto da descrição estrutural e funcional.

Sobre a chamada língua histórica, diz-se ainda que se trata de "um amplo e diversificado espaço cultural" que encerra em si "várias tradições linguísticas, de extensão e limites variáveis, em parte análogas e em parte diversas, mas historicamente

60 A presença de uma "história externa" fez-nos debruçar sobre a gramática em busca do que seria posto como história interna da língua. Ao definir os tipos de gramáticas, distingue-se nesta edição o que se toma por "gramática histórica" da chamada "história interna da língua". A primeira, em sentido estrito, consistiria num "estudo diacrônico de um só sistema idealmente homogêneo"; e a segunda, num "estudo diacrônico de uma língua histórica" (MGP, 1999: 56). Abordaremos o sentido de sistema e de língua histórica mais adiante.

relacionadas" (ibid.: 37). Essas variações são tomadas como analogias e divergências fonéticas, gramaticais e léxicas, de modo que se conclui que uma língua histórica comporta sempre "um conjunto de sistemas" que variam de acordo com o espaço geográfico (variações diatópicas), o nível sociocultural (variações diastráticas) e o estilo (variações diafásicas). Sob essa perspectiva, a língua nomeada portuguesa é, então, significada como uma língua histórica, que é "constituída de várias 'línguas' mais ou menos próximas entre si, mais ou menos diferenciadas, mas que não chega a perder a configuração do que se trata 'do português'" (ibid.: 50).

Uma vez que se entende que uma língua histórica é composta por um conjunto de sistemas, conclui-se que, num texto oral ou escrito, apesar de sempre haver uma língua funcional que se sobreponha às demais, podem comparecer, em função dos destinatários, do objeto e da situação, diferentes línguas funcionais, de modo que "todo falante de uma língua histórica é plurilíngüe, porque domina ativa ou passivamente mais de uma língua funcional, embora não consiga saber toda a extensão de uma língua histórica" (ibid.: 38).

No que concerne à língua funcional, ela se estruturaria ainda em *sistema* e *norma,* sendo que o primeiro diria respeito ao que se toma por "oposições funcionais", "traços distintivos necessários para que uma unidade da língua (…) não se confunda com outra unidade" (ibid.: 42); e a segunda, ao que é posto como "tradicional, comum e constante, ou, em outras palavras, tudo o que se diz 'assim, e não de outra maneira" (ibid., loc. cit.), podendo coincidir com o sistema "quando este oferece uma só possibilidade de realização" (ibid.: 43). Para ilustrar essa distinção, coloca-se, por exemplo, que, "o sistema do português conta com o sufixo *-ção*, além de outros, para formar substantivos, em geral denotadores de ação, oriundos de verbos", mas "a norma prefere *casamento* a *casação*, *livramento* a *livração*, *tomada* a *tomação* ou *tomamento*" (ibid., loc. cit.). Assim, o efeito de distinção entre sistema e norma é produzido a partir do que se toma como uma possibilidade de "criatividade", de "novidade" de criação (ibid., loc. cit.), que se concebe como inerente ao primeiro e inexistente na segunda, a qual seria, portanto, da ordem da estagnação, da estabilização, da constância. Talvez, por isso, isto é, levando em consideração a sua dimensão normativa, apesar de considerar-se a multiplicidade da língua funcional, diz-se também, contraditoriamente, que ela apresenta-se, diferentemente da língua histórica, como "uma realidade linguística idealmente homogênea e unitária, isto é, que se apresenta sintópica, sinstrática e sinfásica" (ibid.: 38).

Na 37ª edição da MGP, a variação é, pois, sempre a variação possível pelo conjunto de sistemas que constituem a chamada língua histórica, ressaltando-se que a esse conjunto sobrepõe-se o que é tomado como a norma da língua, já que se diz que esta "tem maior amplitude", embora aquele seja "mais amplo" em função da sua possibilidade de criação (ibid.: 43). Se, por um lado, então, a língua histórica, enquanto produto histórico, pressupõe o que é posto como *diversidade;* por outro lado, a língua funcional, tanto na sua dimensão dita sistemática quanto na normativa, é o que garante, de diferentes maneiras, a essa língua (a ilusão de) unidade. Enquanto o conjunto de sistemas impede que variações não previstas se realizem, a norma, sobrepondo-se a ele, é significada como *uso exemplar*[61], como "plano da estruturação do saber idiomático que está mais próximo das realizações concretas" (ibid.: 42), e projeta-se sobre a língua, tornando-se a parte visível desta, isto é, um modelo a ser seguido pelos falantes das comunidades integrantes do que se diz ser um mesmo domínio linguístico. Com isso, a norma impõe à língua estagnação e, por conseguinte, estabilidade de modo a (supostamente) preservar características que garantam a sua singularidade perante os falantes nativos e os falantes dos demais idiomas.

É sob essa perspectiva que se torna possível ao gramático afirmar que "Há uma *diversidade* na *unidade*, e uma *unidade* na *diversidade*" (MGP, 1999: 50) [itálicos do autor], sendo a diversidade tomada como essa possibilidade de realizações determinadas pelo sistema ao qual se sobrepõe a norma, que, por sua vez, como vimos, é significada como aquilo que sustentaria o efeito de unidade. Não há lugar, portanto, nesse imaginário, para a diversidade como mudança, como o *outro*; somente como variação, como o *mesmo*. É assim que, voltando à análise da "Breve história", a diversidade é concebida como mudança do latim até o que se coloca como "português contemporâneo", mas depois disso ela é significada como variações estético-expressivas, como possibilidades linguísticas que se inscrevem nisso que se concebe como língua histórica e que não afetam o que se tem por sistemático/normativo.

Nesse sentido, o que é posto como teoria gramatical comparece na 37ª edição da MGP como argumento que legitima o imaginário de homogeneidade linguística entre os países que têm a língua nomeada portuguesa como língua oficial, imaginário este que, segundo Orlandi (2009), é sustentado pela noção de lusofonia, a qual alimenta ainda o

61 A gramática normativa é significada como aquela que "elenca os fatos recomendados como modelares da exemplaridade idiomática para serem utilizados em circunstâncias especiais do convívio social" (MGP, 2009: 52).

repertório da colonização, que tem como referência Portugal. Tal imaginário é também reiterado, segundo Branco (2013), pela significação dessas nações como irmãs: elas falam a mesma língua, o português, e têm uma história comum, pois se constituem como extensões de Portugal. Assim, apesar de esse elo fraternal supor uma relação de igualdade entre essas nações, faz-se significar aí uma relação hierárquica que se funda na contradição engendrada no processo de colonização. Portugal, nesse sentido, a nosso ver, não é um irmão, mas o pai que deixou como "patrimônio" essa língua una para os seus filhos, as nações por ele colonizadas; estas, sim, postas como irmãs. Nesse suposto espaço lusófono – tal como pensado por Branco (2013) –, portanto, o imaginário de língua se constrói tendo como referência essa língua do pai, e não as dos filhos, de modo que a heterogeneidade constitutiva das línguas destes, as demais línguas faladas nesses diferentes espaços nacionais, bem como as diferenças entre estes, são/precisam ser silenciadas em prol desse imaginário de língua comum, que silencia ainda, como nos lembra Branco (ibid.: 150), "a violência (da colonização) que está na origem dessa família".

IV. Patrimônio linguístico e cultural: algumas considerações a título de fechamento

Conceber a língua como patrimônio implica, como podemos depreender a partir de Venturini (2009), o retorno a um passado, que se organiza como uma narrativa aparentemente coerente, na qual é apagado o que deve ser esquecido e, por conseguinte, o que não pode e não deve ser lembrado, pressupondo-se, com isso, a partir do controle do passado, controlar-se também o presente. É assim que a língua nomeada portuguesa ou simplesmente português, significada como idioma, passa a constituir-se como *monumento,* como *lugar de memória*, de *comemoração* (Zoppi-Fontana, 2009) disso que hoje é posto como a lusofonia[62] que nos une.

Apesar de na edição de 1999 não haver o efeito de con-fusão entre os sentidos de povo, nação, grupo social e sociedade, como vimos na edição de 1961, nela, ao se significar os países ditos lusófonos como nações-irmãs, também se silencia as diferenças constitutivas destes, entre estes e também de e entre sua(s) língua(s).

62 O termo lusofonia, como pontua Branco (2013), foi cunhado em 1950, mas ganhou maior projeção no final dos anos 90, com a criação da Comunidade de países lusófonos – CPLP (1996).

Lembremos aqui que desde o prefácio a língua nomeada portuguesa é posta, ao mesmo tempo, como "traço de nacionalidade" e como "elo fraterno da lusofonia", mas é silenciada a nacionalidade a que ela se refere, pois dizê-lo implicaria contradizer o imaginário imposto pela noção de lusofonia, que pressupõe a existência de uma única língua pertencente a diferentes nações e que, portanto, se constituiria como traço de nacionalidade não de uma, mas de todas elas. Assim, ao se significar a língua nomeada portuguesa como "patrimônio de *todos*", de modo a pressupor-se uma total inclusão dos sujeitos, silencia-se ainda que ela, tal como sublinha Branco (2013), não é de todo mundo, isto é, de todos os cidadãos dos países ditos lusófonos, e que esse discurso da lusofonia também não é para todos, mas para alguns: "para os que falam e escrevem a língua imaginária portuguesa da lusofonia (...)" (ibid.: 138).

Parafraseando Mônica Zoppi-Fontana[63], admitir a diversidade, embora coloque como pressuposto a igualdade, não apaga a desigualdade. E é pelo viés da diversidade cultural e linguística, via discurso da Sociolinguística e do Funcionalismo, que se busca, como vimos, na 37ª edição, apaziguar os sentidos de diferença que colocam em questão a desigualdade que está na origem dessa família – isto é, desde o processo de colonização que, como assinalou Branco (2013), foi marcado pela violência – e que se perpetua até hoje em relação aos lugares ocupados por essas diferentes nações no que tange à produção de conhecimento linguístico-gramatical e, portanto, ao direito à/sobre essa língua.

Com o desenvolvimento do sociologismo e sob a ideologia do culturalismo, a relação entre língua e cultura é, como pontua Orlandi (2009), um efeito do recrudescimento do discurso sobre a(s) língua(s) que se deu a partir do final do século XX. Nessa perspectiva, diz-se priorizar o multilinguismo – como vimos, na edição de 1999, coloca-se que a chamada língua histórica encerra "várias tradições linguísticas" –, ao mesmo tempo em que se apagam as diferenças históricas: aceitam-se "todas as culturas e línguas, enquanto, em outro lugar, aquele que se sustenta na estrutura de poder que realmente decide, somos dominados pelo monolingüismo" (ibid.: 163)[64], monolinguismo este que, no caso em análise, é imposto pela noção de lusofonia, que silencia as diferenças a partir da projeção de um imaginário de língua que tem como

63 Em conferência proferida na mesa-redonda intitulada "Ensino do PLE- PLH e Políticas Linguísticas" no V SIMELP, realizado em Outubro de 2015, em Lecce (Itália).

64 Ao refletir sobre esse imaginário de monolinguismo, Orlandi (2009) refere-se ao inglês, mas acreditamos que essa reflexão se aplica também à relação estabelecida no espaço dito lusófono entre a língua nomeada portuguesa e as línguas outras que habitam esse espaço.

referência uma certa norma de Portugal: "O Luso é o Português. – diz Orlandi (ibid.: 179). – Nada temos a ver com isso"

Desse modo, embora tenham funcionamentos distintos, em ambas as edições, é a significação da língua nomeada portuguesa enquanto idioma compartilhado entre nações, isto é, na sua dimensão idiomática, o que produz aquilo que, com Dias (1996), chamamos de efeito de idiomaticidade. Esse efeito – que se relaciona de forma tensa com o que seria da ordem da língua e se materializa, na primeira edição, a partir da partição da língua em *sistema* e *idioma* e, na 37ª edição, em *língua funcional* e *língua histórica* – impõe um imaginário de unidade, de espaço/tempo comuns, que afeta os sujeitos falantes, produzindo um efeito de identidade entre estes e essa língua que lhes é dada historicamente como sua. Para tanto, porém, silencia-se a história da colonização imposta ao Brasil e aos demais países ditos lusófonos, o processo de historicização dessa língua nesses diferentes espaços de enunciação (Guimarães, 2005)[65], bem como a história da relação estabelecida entre esta e os sujeitos desses espaços.

Esse imaginário de língua enquanto patrimônio é, portanto, tanto na edição de 1961, quanto na edição de 1999, (ainda) atravessado pelo discurso do colonizador português, com a diferença de que nesta última a chamada ciência linguística comparece como calção que sustenta – "cientificamente" – a (ilusão de) unidade linguística. Ao ser posta como patrimônio, como podemos concluir a partir de Venturini (2009), a língua passa a ser significada no encontro do discurso antropológico com o discurso jurídico, e é, como efeito desse encontro, que pensamos ser possível interpretá-la como objeto passível de ser transmitido, como 'herança' que nos foi deixada pelos portugueses, um 'bem cultural' de propriedade do povo colonizador que se estende às nações por ele colonizadas. Assim sendo, a significação da língua como patrimônio coloca em questão, tal como haviam sinalizado outrora Medeiros e Oliveira (2012), o posicionamento de um sujeito-gramático brasileiro que, identificado ao imaginário linguístico imposto pela memória de uma norma associada à tradição (literária) portuguesa, apesar do deslocamento, no século XIX, da autoria dos estudos gramaticais para o Brasil apontado por Orlandi (2002), no século XX, ainda fala, ao dizer sobre a sua língua, "em grande medida do lugar do português" (Medeiros; Oliveira, op. cit.: 154).

65 A noção de espaço de enunciação, conforme proposta por Guimarães (2005), diz respeito à relação estabelecida entre as línguas e os falantes, sendo aquelas tomadas enquanto espaços divididos pelo político no qual "habitam" os falantes que disputam o direito ao dizer e aos modos de dizer.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

a) OBRAS ANALISADAS

Bechara, Evanildo. *Moderna Gramática Portuguesa (curso médio) − com base na Nomenclatura Gramatical Brasileira.* 1ª edição. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1961.

_____. *Moderna Gramática Portuguesa.* 37 ª edição. rev. e amp. Rio de Janeiro: Lucerna, 1999.

b) BIBLIOGRAFIAS CITADAS/CONSULTADAS

Auroux, Sylvain. *A revolução tecnológica da gramatização* (1992). Trad. Eni P. Orlandi. 2ª. ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2009.

Branco, Luiza Kátia Andrade Castello. *A língua em além-mar:* sentidos à deriva – o discurso da CPLP sobre língua portuguesa. 2013. Tese de Doutorado - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas. 2013.

Colombat, B.; Fournier, J.M et Puech, C. *Histoire des idées sur le langage et les langues*. Paris: Kliincksieck, 2010.

Dias, Luiz Francisco. *Os Sentidos do Idioma Nacional*: as bases enunciativas do nacionalismo lingüístico no Brasil. Campinas (SP): Pontes, 1996. 90 p.

Dias, L. F.; Bezerra, Maria Auxiliadora. Gramática e dicionário. In: Guimarães, Eduardo; Zoppi-fontana, Mónica. (Org.). *Introdução às ciências da linguagem*: a palavra e a frase. Campinas: Pontes, 2006, p. 11-37.

Foucault, Michel. *A Ordem do discurso*. 15ª ed. São Paulo: Loyola, 2007.

Guimarães, Eduardo. *Semântica do acontecimento.* Campinas, SP: Pontes, 2005.

_____. Os sentidos e a política de uma palavra da ciência. In: Zandwais, Ana; Romão, Lucília Sousa. *Leituras do político*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2011, pp. 83-104.

Mariani, B.; Moura, T.; Medeiros, V. Habitar uma teoria. In: Castello Branco, L.; Rodrigues, E.; Santos, G. *Análise de discurso no Brasil*: pensando o impensado sempre. Uma homenagem a Eni Orlandi. Campinas: Editora RG, 2011. p. 293-310.

Medeiros, Vanise G.; Oliveira, Thiago M. O Dialeto Caipira, de Amadeu Amaral: Discurso Fundador e Acontecimento Discursivo. In: Revista Confluência, n. 41/42, 2012.

Milner, Jean-Claude. *L'amour de la langue*. France: Éditions Verdier, 2009.

Orlandi, Eni P. *Língua e conhecimento linguístico: para uma história das ideias no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2002.

_____ . *As formas do silêncio*. 6ª edição – Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2007a.

_____ . *Interpretação; autoria, leitura e efeitos de trabalho simbólico*. 5ª edição − Campinas, SP: Pontes Editores, 2007b.

_____ . *Análise de Discurso – princípios e procedimentos*. 7ª edição − Campinas, SP: Pontes, 2007c.

_____ . *Terra à vista – Discurso do confronto: velho e novo mundo*. 2ª ed. Campinas,

SP: Ed. da Unicamp, 2008.

_____. *Língua Brasileira e outras histórias – Discurso sobre a língua e ensino no Brasil.* Campinas: Editora RG, 2009.

Orlandi E.P.; De Souza, T.C.C. A língua imaginária e a língua fluida: dois métodos de trabalho com a linguagem. In: Orlandi, Eni Pulcinelli (Org.). Política lingüística na América Latina. Campinas: Pontes, 1988.

Payer, M. Onice. *Memória da língua, imigração e nacionalidade*. São Paulo: Ed. Escuta, 2006.

Pêcheux, Michel. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio* (1975). 4ª ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2009.

_____. Análise automática do discurso (AAD-69) (1969). In: Gadet, F.; Hak, T. *Por uma análise automática do discurso*. Uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Campinas: Ed. UNICAMP, 2010, p. 61-161.

Saussure, F. *Curso de linguística geral* (1916). 27ª. Edição. São Paulo: Editora Cultrix, 2006.

Venturini, Maria Cleci. *Imaginário urbano: espaço de rememoração/comemoração*. Passo Fundo: UPF Editora, 2009, pp. 28-228.

Zoppi-Fontana, Mônica Graciela. O português do Brasil como língua transnacional. In: Zoppi-Fontana, Mônica Graciela (org.). *O português do Brasil como língua transnacional*. Campinas: Editora RG, 2009, p. 13-41.

SIMPÓSIO 25

DEMONSTRAÇÃO DOS USOS, NORMAS E IDENTIDADES LINGUÍSTICAS LOCAIS

COORDENADORES

Sebastião Elias Milani
(Universidade Federal de Goiás)

Daniel Marra da Silva
(Instituto Federal do Tocantins)

De volta ao futuro da língua portuguesa.
Atas do V SIMELP - Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa
Simpósio 25 - Demonstração dos usos, normas e identidades linguísticas locais, 589-606
ISBN 978-88-8305-127-2
DOI 10.1285/i9788883051272p606
http://siba-ese.unisalento.it, © 2017 Università del Salento

FATOS FONÉTICOS E FONOLÓGICOS CONSTATADOS NA PESQUISA DO ATLAS LINGUÍSTICO DE GOIÁS – ALINGO

Sebastião Elias MILANI[1]
Daniel Marra da SILVA[2]

RESUMO
O ALINGO- Atlas lingüístico de Goiás: léxico-fonético é um dos resultados de uma pesquisa financiada pela Fundação de amparo a pesquisa de Goiás – FAPEG, liderada pelo professor Sebastião Elias Milani, com a parceria dos Professores Tânia Ferreira Rezende e Daniel Marra da Silva. Publicado no início de 2015, traz os dados léxico-fonéticos representativos de todas as partes do estado. Goiás foi ocupado em diferentes levas de imigrantes portugueses e seus escravos e emigrantes bandeirantes paulistas e mineiros, boiadeiros maranhenses, baianos e piauienses, candangos baianos e cearenses, construtores de Brasília, e sulistas plantadores de soja, recentemente. As contribuições lingüísticas desses grupos são distintas. A contribuição bandeirante foi mais volumosa, por isso ocupou todo o estado e se consolidou como a forma falada de prestígio. Goiás é o Centro do Brasil, por isso essas contribuições têm fronteiras, pelas quais seus falantes chegaram, e onde estão bem marcadas. Do sul para o norte do estado a contribuição bandeirante genericamente chamada de Caipira. Do Norte e Noroeste do estado até o entorno do Brasília a contribuição de boiadeiros e candangos, variantes nortista e nordestina. Nesse texto, apresentam-se análises das incidências dos fonemas /R/, /l/ pós-vocálicos. Eles apresentam um número alto e regular de alofones, que se diferenciam em quantidade dependendo se o ponto de coleta se localizava mais próxima de uma fronteira ou de outra.

PALAVRAS-CHAVE: ALINGO; fronteiras; fonologia; fonética; metaplasmos.

Introdução

A presença dos diferentes traços fonéticos das variantes brasileiras permite conjecturas históricas e geográficas e permite também demonstrar a verdade da

1 Universidade Federal de Goiás (UFG), Faculdade de Letras – Departamento de Linguística e Língua Portuguesa- DELP. Endereço: Estradas dos Colibris, 287. Parque dos Cisnes – Goiânia-GO. Brasil. Cep.: 74691620. Email: sebas@ufg.br
2 Instituto Federal do Tocantins (IFTO), Campus Palmas, Curso de Letras. Endereço: AE 310 Sul, Avenida LO 05, s/n, Plano Diretor Sul, Palmas - TO, Brasil. Cep.: 77021-090. Email: danielmarra@ifto.edu.br

formação da população do estado de Goiás. Historicamente Goiás foi povoado por levas de brasileiros, em deferentes épocas, vindos do Sudeste e do Nordeste do país. Esses grupos tinham objetivos bem diferentes entre si, mas tinham em comum a obtenção de lucros com suas conquistas, por isso traziam consigo escravos, indígenas e trabalhadores livres. Marcando diferentemente as regiões do estado com suas presenças, deixaram, sobretudo nas fronteiras por onde entraram, traços lingüísticos que podem descrever a historicidade da língua portuguesa brasileira goiana.

As fronteiras Norte e Leste, com o Tocantins e a Bahia respectivamente, apresentam características fonéticas, em muitos falantes, sobretudo nos mais velhos, dos alofones característicos nas regiões Norte e Nordeste do País. As fronteiras Sul e Sudeste são com o estado de Minas Gerais e caracterizam Goiás, pela emigração dos chamados bandeirantes, com os alofones constantes nas variantes paulista e mineira. A fronteira Oeste com Mato Grosso e Mato Grosso do Sul não apresentam características individualizadas ou significativamente diferenciadas de Goiás, porque eles apresentam características de povoamento muito semelhantes ao de Goiás. Obviamente o tempo e a consolidação dessas sociedades como grupos humanos fixos e volumosos vão se encarregar de mudar isso.

> A execução da pesquisa para elaboração do ALINGO fez com que o grupo de entrevistadores percorresse todo o estado de Goiás. Entrevistou-se em 80 cidades, mesmo que no texto do ALINGO devessem constar 50 pontos de coleta. Traçando linhas, de uma extremidade a outra do estado de Goiás, tendo Goiânia como referência no centro, todas as fronteiras rodoviárias do estado são pontos de coleta e tiveram seus resultados incluídos na análise. Goiás tem fronteiras com seis estados, os quais pertencem a diferentes regiões do país e apresentam traços linguísticos característicos e diferentes entre si. (...) Do estado de Minas Gerais, região Sudeste, recebeu a influência dos falares caipiras, muito caracterizado pela execução do /R/ pós-vocálico como retroflexo, mas também caracterizado pela execução dos morfemas de diminutivo apocopados (MILANI et al, 2015, p. 290).

Na medida em que se podem identificar as regiões brasileiras por determinados traços alofônicos, em relação aos fonemas pós-vocálicos /R/ e /S/, na região Sudeste, nos estados de São Paulo e de Minas Gerias, predominam o retroflexo [ɽ] e o alveolar [s], respectivamente. No Rio de Janeiro, os velares [x]. No Nordeste, na Paraíba (Atlas Linguístico da Paraíba), aspirado [h] e palatalizado [ʃ], respectivamente. Em Goiás, predominam o /R/ retroflexo [ɽ] e o /S/ alveolar [s], mas nas regiões norte e noroeste do

estado, onde existe influência dos falares Nortistas e Nordestinos, encontram-se o aspirado [h] e o palatalizado [ʃ].

Verificando os dados coletados nas entrevistas para construção do *Acervo da fala goiana* nas diferentes cidades das fronteiras do estado de Goiás, podem ser estabelecidas todas as formas possíveis para certos vocábulos e marcar quais são os processos fonológicos recorrentes e fixos para a evolução dos fonemas falados. Há uma relação direta entre o alofone retroflexo [ɽ] e o alofone vocalizado [w]. O retroflexo ocorre tanto como alofone do /R/ quanto do /l/ em coda. Nas duas circunstâncias são necessárias considerações: em relação ao fonema /R/ pós-vocálico, o retroflexo é um alofone direto, muitos falantes brasileiros, das regiões Sul, Sudeste e Centro-Oeste, realizam esse alofone para esse fonema. Em relação ao /ɬ/, ele ocorre também nessas mesmas regiões, por causa da vocalização que esse fonema apresenta.

Na situação contrária, quando o fonema de partida é o /ɬ/, o retroflexo somente vai acontecer para aqueles falantes que vocalizam esse fonema. Essa circunstância está vinculada aos falantes que desconhecem a norma padrão por completo, muito comum nessas rodas de pessoas ouvir-se [aɽmʊ'sa]/[aɽ'mosʊ]. Provavelmente, seria possível dizer [ahmʊ'sa], mas em Goiás não foi registrado esse léxico com esse alofone em nenhuma entrevista. A hipótese mais provável é que ele seja um alofone relacionado ao retroflexo, logo, é a característica de semi-consoante do retroflexo que permitiria a pronúncia dos outros alofones do /R/ na posição de alofones do fonema /ɬ/. Em Goiás e também em São Paulo, Paraná e Triângulo Mineiro, o retroflexo como alofone do fonema /ɬ/ somente é possível por causa da vocalização desse fonema, que transforma a sílaba, de travada por uma consoante, para uma sílaba composta por consoante e ditongo decrescente [awmʊ'saɽ].

Deve-se se salientar o fato de o alofone retroflexo /ɽ/ ter uma identidade associada ao homem da roça, um caipira com pouca escolaridade, tido como ignorante. Ele é o retrato do povo do interior dos estados do Sudeste e Centro-Oeste, visto por esse olhar preconceituoso. Por causa dessa manifestação cultural, esse alofone, tanto para o /R/ quanto para o /ɬ/, em certas situações pode acabar sendo evitado, substituído, sobretudo, pela vocalização /w/, que é considerada uma forma prestigiada. Isso gera muitos casos de hipercorreção do alofone retroflexo, para o alofone vocalizado.

Quanto à distribuição diatópica no estado de Goiás, o alofone aspirado, gloto-velarizado, /h/, diferentemente do retroflexo /ɽ/, recobre uma área bem marcada. O retroflexo pode ser ouvido em todos os lugares do estado. Apesar dessa antiga marca

identitária pejorativa, vinculada ao indivíduo ignorante, ela passou por um processo de valorização no estado de Goiás e atualmente representa o goiano bem sucedido socialmente. Essa mudança se deve ao fato de a população do estado, generalizadamente, ter origem agrícola ou reconhecer o valor da produção do campo na origem, história, sucesso e riqueza do estado. Assim, a marca identitária do caipira é valorizada, não somente linguisticamente, mas no modo de vida das pessoas, como sua simpatia, simplicidade e generosidade.

O alofone aspirado /h/ ocupa atualmente a região onde estão localizados os bolsões de emigração nortista e nordestina, basicamente nas cidades mais antigas do norte goiano, as cidades mais jovens não apresentam essa marca fonética. Ficam bem localizadas pela proximidade com a fronteira da Bahia até o entorno do Distrito Federal. As razões básicas são as rodovias que ligam a Bahia e os estados do Norte e do Nordeste à cidade de Brasília, formando um corredor de emigração em direção à Capital Federal e de todos os brasileiros. Aliada a essa situação rodoviária atual, está o passado da construção do Plano piloto de Brasília, que atraiu muitos trabalhadores das regiões Norte e Nordeste.

Têm-se duas situações, o retroflexo é valorizado como representante da cultura goiana e o aspirado é estigmatizado como o forasteiro nortista e nordestino. Desse modo, somente usam o alofone aspirado aqueles indivíduos diretamente ligados ao Norte e ao Nordeste, descendentes diretos ou emigrantes que trouxeram consigo o sotaque. Todos os goianos querem falar do modo caipira da gente da Capital do estado: Goiânia. Ficou patente nas coletas, que jovens falam o retroflexo e evitam o aspirado. Fala-se aqui dessas regiões onde existe a incidência desse alofone gloto-velarizado como herança histórica, reforçada pela constante emigração de pessoas vindas dos estados Nordestinos em que esse alofone é prestigiado.

> A cada faixa etária foram selecionados seis informantes para cada município. Idade mínima, do informante mais jovem, 18 anos. Os critérios são: ter nascido no município, ser filho de pais nascido na região, pelo menos (preferencialmente no município) e ter ali residido sempre; ter cursado o ensino, de preferência, com professores da localidade; estar em condições boas de saúde no aparelho fonador; de ambos os sexos; profissões variadas. Foram feitos esforços para preencher todas as faixas etárias e escolaridade, mas isso certamente não foi possível em todas as localidades (MILANI et al, 2015, p. 11).

Para que fique claro como foi a coleta para o ALINGO, uma vez que os resultados somente podem ser assegurados por força da qualidade da coleta, além desses traços dos informantes, citados acima, a coleta foi feita considerando três faixas etárias, de 18 a 35 anos, de 36 a 45 e de 46 em diante. Considerou-se também a escolaridade dos informantes, agrupados de acordo com os dados históricos da escolaridade brasileira: analfabetos, até 4 anos de escolaridade, até 8 anos, até 11 anos e acima de 12 anos de escolaridade. Coletaram-se dados de pessoas dos dois sexos. Porém, esses dados relativos a essas variantes sociolinguísticas não foram expostos no ALINGO, mesmo que tenham sido fundamentais para sua elaboração.

Tal fato se evidenciou nas cidades jovens, ou seja, aquelas que tiveram seu desenvolvimento demográfico muito mais recentemente, após a fundação de Goiânia, 1933. Nessas cidades, são poucos os indivíduos que emigraram do Norte e Nordeste, e o fluxo cultural partiu da Capital Goiânia, por isso o falar das pessoas é muito parecido com o da Capital. As cidades mais antigas, vinculadas à mineração e depois ao desenvolvimento agropecuário, e também aquelas que estão na área de influência direta de pessoas que passam pelas rodovias, ou seja, que estão às margens de uma rodovia, sobretudo, rodovias federais, apresentam incidência do alofone gloto-velarizado aspirado [h] pós-vocálico nas pessoas acima de 40 anos. Diz-se isso, porque na coleta do Acervo, representada no ALINGO, não se encontrou caso de falante nativo, de pais também nativos, como exigia a seleção dos informantes, mais jovem de 40 anos, que não realizasse o retroflexo na sua fala.

Realidade dos fonemas /R/ e /S/ nas fronteiras de Goiás publicado no ALINGO.

> Então, nas fronteiras norte do estado e também na fronteira noroeste em que se encontra com mais facilidade fonemas pós-vocálicos /R/ glotalizado e os dentais /t/ e /d/ diante /i/ como [t] e [d], encontrou-se forte incidência de /R/ retroflexo e forte incidência de /S/ alveolarizado e também de [ʧ] e [ʤ] diante de /i/. Nas fronteiras sul e sudoeste do estado, onde predominam a produção desses fonemas de maneira oposta, encontrou-se pouca incidência no sul e forte incidência no sudoeste de glotalização de /R/ e de [t] e [d] associados ao fonema /i/ (MILANI et al, 2015, p. 291).

Os casos dos alofones, glotalização do /R/, o aspirado [h], no Sudoeste do estado, que aparece na citação, aconteceram nas cidades, pontos de coleta, nas fronteiras, especificamente por onde passam rodovias federais que cruzam o estado. Os pontos de coleta onde isso se evidenciou muito foram: Aragarças, onde fica a ponte sobre o Rio Araguaia, tendo do outro lado do barranco a cidade de Barra do Garças, no

Mato Grosso, e Bom Jardim de Goiás, cuja cidade fica a menos de 30 quilômetros de Aragarças e Barra do Garças. Mais ao sul, em direção à cabeceira do rio Araguaia, a cidade de Santa Rita do Araguaia, por onde passam muitos caminhoneiros e estradeiros, porque muitas rodovias federais e estaduais importantes para o transporte de mercadorias atravessam a fronteira para o Mato Grosso ali, pela ponte.

Estudo diacrônico da fala goiana

Para estabelecer um ponto de partida para um estudo diacrônico de um vocábulo de uma língua, é preciso dizer qual seria a forma lexical de partida. Então, qual seria a forma na expressão que fora dada pelo grupo como o nome para a idéia, o qual dera início ao processo de modificação. Como se trata de formas ainda vivas na fala cotidiana, diferente do que afirmara Saussure, essa diacronia não é irreversível, conscientemente falando trata-se de um dado sincrônico, mas se dará um tratamento metodológico diacrônico. Ou seja, neste trabalho serão analisados os dados coletados sincronicamente nos anos de 2012 e 2013, mas se fará uma análise das modificações que o tempo fez acontecer nas diferentes diastratias e diatopias.

> Toda a Linguística Diacrônica tem por base a Sincrônica. Resolver um problema de História Linguística significa provar, reduzindo, por um tempo mais ou menos longo, uma dinamicidade à imobilidade, ou seja, reduzindo-a à sincronia. O que a Linguística se chama visão histórica é a fixação e a projeção diante de nós de uma situação em que ocorreu um acontecimento lingüístico, por meio de uma intuição baseada nos dados disponíveis (VIDOS, 1996, p. 109).

Nos estudos diacrônicos das línguas em geral, exemplifica-se aqui com o estudo em Linguística Românica do Latim para o Português, sempre se toma a norma padrão como o ponto de partida. O que se pode teorizar é que a norma padrão englobaria todas as outras normas, ou seja, qualquer variante será sempre entendida em comparação com a norma padrão. Os exemplos da evolução metaplasmática do Latim para o português tomam a norma Clássica, que era eminentemente escrita, e se processam as transformações tidas como leis fonológicas de mudança para o latim vulgar, depois para o galego e depois para o português. Geralmente não se sabe se as formas intermediárias de fato existiram em alguma época entre a forma do latim clássico e a forma do português, muito possivelmente sim, mas o que se têm são as possibilidades de mudanças e uma sequência de mudanças obrigatórias ou possíveis.

> O latim clássico apresentava cinco vogais, a saber a, e, i, o, u, sendo que cada uma dessas vogais podia ser pronunciada com duração longa ou breve. A duração era,

> no caso, uma característica fonológica, ou seja, capaz de distinguir palavras e morfemas gramaticais: por esse traço pertinente das vogais, o latim literário distinguia, por exemplo, pŏpulum (ŏ breve) = povo e pōpulum (ō longo) = choupo, ŏs (ŏ breve) = osso e ōs (ō longo) = rosto; lūto (ū longo) = amarelo, e lŭto (ŭ breve) = lodo (ILARI, 2002, p. 72).

Nessa citação, Rodolfo Ilari parte do latim clássico para mostrar as transformações que viriam a ocorrer no latim vulgar e, na sequencia de seu livro, nas línguas românicas, entre elas o português. Nessa obra há um apêndice sobre o português brasileiro, obviamente ele fez um retorno ao português, forma original, e mostrou os diversos fatores que teriam contribuído para a formação da língua brasileira: contribuição indígena, muitas e diferentes línguas, contribuição dos 18.000.000 de africanos trazidos como escravos ao Brasil durante os três séculos de escravidão, vindos de muitos lugares na África, e a relusitanização do Rio de Janeiro, quando da vinda da Coroa em 1808.

Os alofones do /r/ em coda de sílaba nos dados do ALINGO

Observando a forma padrão *córrego*, nas cidades de Goiás ela apareceu de muitas maneiras: (MILANI *et al*, 2015, p. 30) ['kɔxegʊ]> 'kɔxigʊ]> ['kɔx^{i}gʊ]> ['kɔhgʊ], ['kɔrgʊ], ['kɔɽgʊ]> [kɔɽ'gɪ]. Não foi registrada a forma ['kɔwgʊ], mas ela existe e, frequentemente, é ouvida e pronunciada no estado. Também a forma ['kɔjgʊ] existe. No diminutivo apareceram as formas [kɔxɪgu'zĩɲʊ]> [kɔɽgʊ'zĩɲʊ]> [kɔɽ'gĩʊ]> [kɔh'gĩ], [kɔr'gĩ], [kɔɽ'gĩ]. Verificando a sequencia acima, vê-se que a proparoxítona é transformada em paroxítona em três etapas, a metafonia do /e/ em /i/, depois o abaixamento desse /^{i}/ até a síncope. A partir desse ponto, atuam as origens do falante, na fronteira norte do estado e também na fronteira com a Bahia tem-se a possibilidade do alofone de coda de sílaba fortemente aspirado, gloto-velarizado, ['kɔhgʊ]. Esse alofone é típico dos falares nortistas e nordestinos brasileiros e chegou a Goiás com emigrantes dessas regiões. Na fronteira sul, com Minas Gerais, tem-se predominantemente outro alofone, de origem dita caipira, típico dos estados da região Sudeste, que chegou a Goiás com os emigrantes desses estados ['kɔɽgʊ].

Ainda apareceu o alofone vibrante apical ['kɔrgʊ], também típico das variantes do Sudeste, mas que também é típico em alguns estados no Nordeste. Foi registrado

somente no entorno de Brasília, região do estado que recebeu, nos últimos 50 anos, forte emigração proveniente de todas as regiões do país, mas em maior número de alguns estados, como Rio de Janeiro, Ceará e Bahia. Essa emigração é devida às circunstâncias de construção do Plano Piloto e das rodovias que começam no Distrito Federal e também de ser o Rio de Janeiro a antiga capital Federal, de onde vieram os primeiros funcionários de todas as repartições. Então, para esse fonema líquido vibrante, em coda de sílaba, têm-se três alofones registrados no léxico *córrego* na fala em Goiás: [h, r, ɽ]. São comuns mais dois alofones nos falares brasileiros: [w e j]. O [w] ficou registrado no léxico arco-íris (MILANI et al, 2015, p. 54) [arkʊ'iɾɪs], [aɽkʊ'iɾɪs]> [aɽkʊ'ɾilɪ], [ahkʊ'iɾɪs], [awkʊ'iɾɪs]> [aw'kʷiɾɪs]> [awkʊ'iɾɪ], que será bem explanado abaixo.

Esse alofone [w], para o léxico arco-íris, como era de se esperar, ocorreu somente nas regiões central e sul do estado, onde 100% dos nativos falam a variante dita caipira, que tem no alofone retroflexo [ɽ] sua marca mais evidente. No léxico *corcunda* também foram registrados os quatro alofones citados: (MILANI *et al*, 2015, p. 174) [kor'kũdʊ], [kɔr'kũdɐ]; [koɽ'kũdɐ], [kɔɽ'kũdɐ], [kɔɽ'kũdʊ], [kaɽ'kũdʊ], [koɽ'kũdʊ]; [koh'kũdɐ], [kɔh'kũdʊ], [koh'kũdʊ]; [kow'kũdɐ], [kaw'kũdʊ], [kaw'kũdɐ], [kow'kũdʊ]. Deve-se registrar a possibilidade desse fonema sofrer síncope, então alofone zero [Ø]: [ko'kũdʊ], [ko'kũdɐ], [kɔ'kũdʊ]. Em todos os léxicos esse fonema pode sofrer síncope, nas formas verbais, quando estão no infinitivo, a apócope ocorre em quase 100% das vezes em todas as variantes faladas no Brasil, mais a frente nesse texto serão dados exemplos. Obviamente o alofone zero no léxico *corcunda* ocorreu em variantes de falantes com pouca escolaridade, com certeza por desconhecimento da forma padrão. Assim, pode-se dizer que os outros alofones [h, r, ɽ] sejam manifestações da forma padrão, a exceção seria a vocalização [w], que se desenvolve a partir do retroflexo.

Os alofones [h, r e ɽ] estão em distribuição complementar, mas o alofone vocalizado [w] somente ocorreu associado ao alofone retroflexo [ɽ]. O fato é que o retroflexo apresenta forte traço de semivogal e é esse traço que permite a evolução para a vocalização, tanto para [w] quanto para [j]. A forma do alofone [j] não ocorre com regularidade em Goiás, não houve registro no *Acervo da fala goiana*, por isso não apareceu no ALINGO. Ela é mais comum no estado de Minas Gerais, nos falares do norte daquele estado, são dados não oficiais, mas presenciados por esse lingüista em viagens por aquela região, a exemplos: ['kɔjgʊ], ['pɔjtɐ]. Do ponto de vista diatópico, tanto a forma alofônica retroflexa, quanto as vocalizadas são parte da variante geral chamada caipira, que engloba, expurgadas as especificidades locais, todos os estados do

Sudeste e do Centro-Oeste e também parte da região Norte, como o sul do Tocantins e Rondônia, e da região Sul, como o Oeste do Paraná.

No entanto, deve se registrar a existência em toda a diatopia chamada caipira das formas [tɾej'sɔw] e [tɾej'sɔ] para o léxico *terçol*. Nesse caso, além da possibilidade da vocalização do fonema /R/ a partir da pronúncia do retroflexo, existe também a análise empírica e intuitiva dos falantes como se esse fosse um substantivo composto, com o numeral três e o substantivo sol. O numeral três é regularmente pronunciado pelos brasileiros com ['tɾejs]. Essa é uma doença que se desenvolve nas pálpebras e a sensação que ela provoca quando se está no sol é horrível. Ela é contagiosa, por isso é muito comum nas crianças, que passam umas para as outras ao brincarem ou somente ficarem perto, como nas escolas. Esse foi o caso que apareceu na ALINGO, que poderia ser tomado como exemplo da vocalização em [j], porém, a maioria dos falantes em Goiás já aprende esse nome com esse formato. Entretanto, apesar de a maioria ter pronunciado [tɾej'sɔw], ela apareceu pronunciada de muitas maneiras:

Terçol [teɽ'sɔw]	Terçol [toɽ'sɔw]
Terçol [teh'sɔw]	Terçol [tri'sɔlɪ]
Terçol [tɛɽ'sɔw]	Terçol [tru'sɔlɪ]
Terçol [tɾej'sɔw]	Terçol [tɾu'sɔw]
Terçol [trej'sɔ]	Terçol [tur'sɔw]
Terçol [tɾe'sɔw]	Terçol [tuɽ'sɔw]
Terçol [tɾi'sɔw]	

(MILANI *et al*, 2015, p. 288)

Nos exemplos acima, o fonema que dera origem ao alofone vocalizado, foi o líquido vibrante. Porém, a forma vocalizada, em coda de sílaba, é o traço alofônico predominante com o fonema líquido lateral /l/. Em todas as variantes do português brasileiro o alofone vocalizado [w] predomina na execução desse fonema. É fato que ele pode fazer rotacismo com o alofone retroflexo: (MILANI *et al*, 2015, p. 96) [aɬ'kɔl^{a}tɾɐ] > [aw'kɔl^{a}tɾɐ], [aw'kɔl^{i}kʊ], [aw'kɔl^{i}kɐ], [ow'kɔl^{a}tɾɐ], [aw'kɔlɪ] > [aɽ'kɔlɐ], [ɛɽ'kɔl^{a}tɾɐ]; [a'kɔlɐtɾɐ], [ɐko'lizmʊ]; e (idem, p. 112) [aɬ'fɔʒɪ] > [aw'fɔʒɪ], [aw'fɔɽʒɪ], [aw'fɔʒɐ] > [aɽ'fɔʒɐ], [aɽ'fɔʒɪ], [a'fɔʒɪ]. Com o léxico *alfoge,* ocorreu uma pronúncia gloto-velarizada, numa cidade dentro da hipoglossia da fronteira com a Bahia: [ah'foʒe]. Isso não torna o aspirado [h] alofone do fonema [ɬ], mas forma um par suspeito com o alofone retroflexo [ɽ].

Muitos exemplos do ALINGO demonstram os processos descritos acima: [es'keɽdʊ], [is'keɽdʊ], [is'kehdʊ]; ['faɽtɐ ʤɪ'vistɐ], ['vistɐ 'kuɽtɐ], ['vistɐ 'kuhtɐ];

[kũvehsɐ'do], [kũveɽsɐ'do]; [ĩva'zoɽ], [ĩva'zoh]; ['kohnʊ], ['koɽnʊ], colocam o retroflexo e o aspirado - gloto-velarizado - como alofones. Nas formas *mau pagador* ['maw pagɐ'do], ['maw pagɐ'doɽ], ['maɽ pagɐ'doɽ], almas ['awmɐ], ['awmɐs], ['aɽmɐ], vulto ['vuwtʊ], ['vuɽtʊ], altar [aw'ta], [aw'taɽ], [aw'tah], [aɽ'taɽ] e calçada [kaw'sadɐ], [kaɽ'sadɐ], a distribuição complementar, muitas vezes livre, entre o alofone vocalizado [w] e o retroflexo [ɽ] fica demonstrada. Em *pagador* ['maw pagɐ'do], *conversador* [kũveɽsɐ'do], *altar* [aw'ta], a apócope do fonema líquido vibrante permite que se fale em um alofone zero. Em *salto mortal* ['sawtʊ mor'taw], ['sawtʊ moɽ'taw], ['sawtʊ moh'taw], ['saɽtʊ moɽ'taw] existem exemplos dos dois casos de distribuição complementar já explanados.

Formam pares suspeitos ['maw] e ['maɽ], ['awmɐ] e ['aɽmɐ], ['vuwtʊ] e ['vuɽtʊ], [aw'tah] e [aɽ'taɽ]. Em [aw'tah] e [aɽ'taɽ], o retroflexo na primeira sílaba faz par com a vocalização e na segunda, com o aspirado-gloto-velarizado. Em *mortal*, na primeira sílaba não ocorreu a vocalização, nem seria natural da fala em língua portuguesa brasileira, porque a segunda sílaba, que é a tônica, está composta por uma coda vocalizada. Porém, mortal [moɽ'taw] poderia sofrer apócope, tornando-se [moɽ'taØ], com alofone zero. Como se mostrou acima, isso acontece muito frequentemente com todos léxicos que tenha alofone retroflexo e vocalizado em coda na sílaba final e também pode ocorrer em coda das outras sílabas.

> Em quase todos os pontos onde essa forma ocorreu, eles se vinculam à dispersão da fala oriunda do Nordeste brasileiro. Estão, ou na fronteira com a Bahia ou no entorno do Distrito Federal, onde essa forma é previsível de acontecer: Campos Belos, Posse e São Domingos, Formosa, Alto Paraíso, São João d'Aliança. As cidades, onde ocorreu essa forma e não seria, em princípio, previsível, foram Aragarças, Bom Jardim, Aruanã e Santa Rita. Entretanto, quando se analisa os dados coletados em Aragarças e Bom Jardim, que são municípios vizinhos, vê-se que essas formas com o /R/ pós-vocálico gloto-velarizado são bastante comuns. Somente Aruanã estaria fora de qualquer uma dessas condições (MILANI et al, 2015, p. 298).

No léxico *alvorada*, ficou registrado o mesmo processo já descrito. O fonema /l/ apresenta três alofones: [w, ɽ, Ø]. De fato, existe a oposição entre vocalização e retroflexia, quando os alofones são do fonema /l/. A forma [ɐwvo'ɾadɐ] ocorreu em todas as partes do estado, em quase todos os pontos de coleta. É um léxico muito comum em letras de música sertanejas, por isso as pessoas conhecem essa pronúncia, comum aos goianos. No léxico *agricultor*, na segunda sílaba em que existiu o fonema

/ɬ/, ele somente apareceu com os alofones [w] vocalizado e [Ø] zero, nem a forma alveolarizada [ɬ], que seria inesperado, nem a forma retroflexa [ɐgɾikuɽ'toɽ], muito comum na fala dos goianos, nem a forma gloto-velarizada [h]. Nos grupos onde ela seria esperada, apareceu somente o alofone [Ø] zero: [ɐgɾikʊ'toh].

Esse é um caso interessante de dissimilação de fonemas. Essa pronúncia aconteceu em Cristalina, no entorno de Brasília, área onde existe a incidência desse alofone. A pronúncia hipotética e imaginável para essa situação seria [ɐgɾikʊh'toh]. Não aconteceu caso semelhante a essa hipótese, por nenhum informante entrevistado, em que em um mesmo léxico aparecesse duas vezes esse alofone. Ele tem uma complexidade de pronúncia considerável por isso a presença de um por vocábulo. Então, a explicação aceitável é a de dissimilação entre os dois alofones. A dissimilação provavelmente teria feito o alofone da sílaba átona sofrer síncope e o da sílaba tônica permanecer: [ɐgɾikʊ'toh].

A forma *arco da velha*, sinônimo religioso para arco-íris, apareceu três vezes nas entrevistas sempre dita por pessoas da última faixa etária. Com a forma alofônica alveolarizada ['ałkʊ dɐ'vɛjɐ] apareceu dita por uma pessoa de baixa escolaridade, e o retroflexo ['aɽkʊ dɐ'vɛlʲɐ], pronunciada por uma pessoa de alta escolaridade, e ['aɽkʊ dɐ'vɛjɐ], pronunciada por uma pessoa de baixa escolaridade. Obviamente, no primeiro caso [ɬ] foi uma hipercorreção da fala. Nos outros casos, os falantes pronunciaram como o fazem no dia-a-dia, com o retroflexo. De fato, não haveria de acontecer a vocalização ['awkʊ] como alofone nesse caso, mas ela seria mais plausível como hipercorreção do que a forma alveolarizada. Arco da velha é uma referência ao acordo de Noé com Deus para que não houvesse mais dilúvio: *arco da velha aliança*. Essas três ocorrências aconteceram no sul do estado, onde predomina a hiperglossia caipira.

A forma padrão para o léxico *calcanhar*, quando da implantação do português no Brasil, devia ser [kałkɐ̃'ɲar], pronúncia ainda existente em Portugal, que pode ser encontrada no Brasil na fala de pessoas da terceira faixa de idade. Na coleta para o ALINGO, foi registrada uma forma aproximada [kałkɐ̃'ɲa], com a apócope do /R/, falada por um informante de 60 anos na cidade de Cristalina. As pronúncias encontradas são variantes dessa forma padrão. Como alofones do /ɬ/ em coda de sílaba apareceram [r, h, ɽ, w]: [karkɐ'ɲa], [kahkɐ'ɲa], [kaɽkɐ'ɲa], [kawkɐ'ɲa]. Em Goiás, e em toda hiperglossia caipira, a forma predominante é a vocalizada [kawkɐ'ɲa] e [kawkɐ̃'ɲa]. Como se supôs acima, ela é que torna possível a variante retroflexa [kaɽkɐ'ɲa], pelos traços vocálicos que esse alofone apresenta. As outras duas formas [karkɐ'ɲa],

[kahkɐˈɲa] podem ser pensadas de duas maneiras, como alofones em rotacismo com /ɬ/ ou como alofones construídos a partir dos traços de consoantes do retroflexo.

No primeiro caso, o rotacismo /ɬ/ versos /r/ teria ocorrido em tempos anteriores à vocalização /w/. O fato é que em latim vulgar esse rotacismo existia e continua existindo como consoantes em cabeça de sílaba, mas em coda de sílaba esse rotacismo parece não existir, uma vez que todas as variantes brasileiras vocalizam o /ɬ/ nessa posição. Como a aparição do retroflexo /ɽ/ somente acontece na variante caipira e essa é vocaliza sempre, pode-se levantar a hipótese do retroflexo, como semiconsoante ou semivogal, fazendo rotacismo com a vocalização, que é semiconsoante ou semivogal. Exemplos muito comuns entre o povo goiano são as formas [maw'mʲitɐ] para *marmita* e ['gawfʊ] para *garfo* e [ɐɽ'mõkɐ] / [aɽ'mõkĩɐ] para *almôndega*. Como foram demonstrados acima, muitos exemplos apareceram na coleta para o ALINGO, que estão no *Acervo da língua falada em Goiás*.

A pergunta era sobre chás, o objetivo era que a pessoa falasse o léxico *erva cidreira*, é um dos chás mais comuns entre os goianos e também em outros estados do Brasil. Quase todos os entrevistados se lembraram de falar, a maioria disse ['ɛɽvɐ si'dɾeɾɐ] como era esperado. Um dos entrevistados, na cidade de Posse, disse ['ɛrvɐ si'dɾeɾɐ], ele realizou esse alofone em todas as suas repostas. Nas cidades de Nova América e Ceres, ambas na região central do estado, próximas uma da outra, ocorreram com falantes da última faixa etária, a resposta ['ɛwvɐ si'dɾeɾɐ] (MILANI *et al*, 2015, p. 79). Esse é um caso em que a forma padrão é com o fonema /R/. A forma com o alofone vocalizado [w] é uma hipercorreção, provavelmente provocada pelo valor pejorativo que o retroflexo tem, considerado falar de caipiras e roceiros.

Outro exemplo é *Volta do dia* ['vɔɽtɐ dʊ'ʤiɐ]. Supostamente a forma padronizada *volta* estaria na base da pronúncia do alofone retroflexo. O processo nesse caso é o da transformação do alofone /w/ vocalizado no alofone retroflexo /ɽ/. Essa expressão ocorreu em Corumbaíba, no sul do estado, localidade em que o alofone retroflexo é predominante. Foi dito por um senhor de 43 anos, com 4 anos de escolaridade, ele provavelmente aprendeu dessa maneira esta expressão, que significa a passagem da manhã para a tarde, ou como a maioria falou *meio dia*. A forma lexical já é assimilada com o retroflexo como alofone para o fonema /ɬ/. Certamente existiu a história da transformação da vocalização em retroflexo, mas os usuários da expressão não têm isso na memória. Devido à baixa escolaridade, esse falante jamais conseguirá fazer o percurso na direção da retomada da forma padronizada com a vocalização /w/.

A variação do fonema /R/ quando é coda da última sílaba de um léxico. São poucas as palavras que, quando terminadas com o fonema /R/, não sejam oxítonas. Foram registrados três alofones para esse fonema no léxico *calcanhar* [Ø (zero), ɽ, h]. Não se teve registro do alofone apical [r] nesse léxico, e a vocalização [w] nessa posição nunca foi ouvida, em nenhuma forma lexical, e seria extremamente fora do padrão da língua. Deve ser observado que os fonemas nasais e nasalizados não interferem na realização desses alofones, tanto em coda de sílaba, quanto na coda do léxico: [kawkɐ'ɲa], [kawkɐ̃'ɲa], [kawkɐ'ɲaɽ], [kawkɐ̃'ɲaɽ], [kawkɐ̃'ɲah], [kaɽkɐ'ɲaɽ], [kaɽkɐ'ɲa], [kaɽkɐ̃'ɲa], [kahkɐ'ɲa], [kahkɐ̃'ɲa], [karkɐ'ɲa], [kaɽlkɐ'ɲa] (MILANI *et al*, 2015, p.151).

O léxico *inverno*, que significa períodos chuvosos nos meses de dezembro, janeiro e fevereiro, apresentou dois alofones para o /R/, o retroflexo [ĩ'vɛɽnʊ] e o aspirado [ĩ'vɛhnʊ]. O aspirado ocorreu nas cidades São João d'Aliança, Bom Jardim, Campos Belos, Luziânia, Cristalina, Posse, São Domingos. A exceção é a cidade de Bom Jardim, as outras ficam na fronteira com a Bahia ou no entorno de Brasília, onde ele é comum. O falante de Bom Jardim que disse esse alofone tinha 70 anos, sem escolaridade oficial, cujos pais tinham emigrado para a região adultos. Bom Jardim fica próxima a Aragarças, fronteira rodoviária com Mato Grosso, rodovia que corta de Brasília até o Acre. Entrevistaram-se vários falantes que apresentavam traços fonéticos típicos do entorno de Brasília e inesperados para aquela região, porém típico de localidades fronteiriças onde param muitos viajantes, onde muitos são emigrantes de regiões distantes.

O léxico *orvalho* apresentou um número surpreendente de variações. No tocante ao fonema /R/ em questão nesse artigo, apresentou a mesma variação que os outros léxicos apresentaram: [h, ɽ, r]. O alofone [h] aspirado apareceu no entorno de Brasília e na fronteira noroeste com a Bahia, onde era de fato esperado. O alofone [r] apareceu nas cidades de Posse e Planaltina, a mesma região do [h]. As duas incidências foram em mulheres de meia idade, uma com curso superior e outra com 8 anos de escolaridade. Em mais de um léxico esse alofone apareceu nessas regiões, apesar de ser incomum, foram encontrados poucos falantes que o usam. O retroflexo [ɽ], como era de se esperar, apareceu em todas as regiões do estado, sempre na ampla maioria dos cidadãos de todas as localidades.

> Quando se considera a forma [or'vaλʊ] como forma de partida, ela é sincronicamente ativa em Goiás, o número de falantes que a usa é pequeno e está vinculado ao nível superior da academia, como foi o caso de uma

> informante professora aposentada da cidade de Orizona. O mais comum é que o abaixamento para [ʊ] provoque uma parcial despalatalização, mantendo o traço de líquida lateral, compondo uma forma consonantal ditongada [lʲ]: [or'valʲʊ]. Essa é a forma mais comum de pronúncia da líquida lateral palatalizada nessa variante e em muitas outras variantes do português brasileiro (MILANI et al, 2015, p. 274)

O léxico *bar* também apresentou três variantes: [h] ['bah], [ɾ] ['baɾ], [Ø] (zero) ['ba]. Como já se demonstrou acima, o fonema em coda de vocábulo pode sofrer apócope e esse alofone zero ocorre com todos os falantes, modificando em muito pouco a variante sociolinguística nível de escolaridade. As outras variantes sociolingüísticas em questão não geram nenhuma modificação. A apócope é um fato consistente na história da língua portuguesa, e nenhum fator impede ou modifica a apócope do fonema /R/. Acontece com substantivos, adjetivos e verbos. Também ocorre com fonemas vocálicos na composição de ditongo: ganhou bebê [ga'ɲo be'be], [gaĩ'o be'be] e [gaĩ'o nẽ'ne], [gãĩ'o nẽ'ne].

Apareceram nos dados do ALINGO, sempre os três alofones [h, ɾ, Ø], com os léxicos: *agricultor* [ɐgɾikuw'to], [ɐgɾikʊ'toh], [ɐgɾikuw'toɾ], *lavrador* [lavɾɐ'do], [lavɾɐ'doh], [lavɾɐ'doɾ], *entardecer* [ẽtaɾde'seɾ], [ẽtaɾde'se], [ĩtahde'se], *escurecer* [iskuɾe'se], *amanhecer* [ɐmẽɲe'seɾ], [ɐmẽɲe'se], [mẽɲe'seɾ], *clarear* [klaɾe'a], [klaɾe'aɾ], *máquina de moer* ['makinɐ ʤɪ'moeɾ], ['makinɐ ʤɪmo'e], *moedor* [moe'do], [moe'dor], *batedor* [bate'do], [bate'doɾ], [bate'do ʤɪ'pastʊ], *beija-flor* ['bejʒɐ'flo], ['bejʒɐ'floh], ['bejʒɐ'floɾ], *molar* [mo'la], [mɔ'lah], [mo'laɾ], *vomitar* [gumɪ'ta], [vomɪ'ta], [vumɪ'ta], *falador* [falɐ'do], [falɐ'doɾ], [falɐ'doh], *benzedor* [bẽze'do], [bẽze'doɾ], [bẽze'doh].

O léxico *bebedouro* [bebe'do], [bebe'doh], [bebe'doɾ] sofreu processos fonológicos anteriores que produziram a possibilidade da apócope do fonema /R/, gerando o alofone [Ø]. O primeiro processo foi a monotongação [bebe'doɾʊ], em seguida a apócope do fonema vocálico final, que gera as formas [bebe'doh] e [bebe'doɾ], finalmente a apócope do alofone líquido vibrante. Esses três léxicos: *matador* [matɐ'do], *torcedor* [toɾse'do], *chuva de flor* ['ʃuvɐ ʤɪ'fɾo], somente apareceram com o alofone [Ø]. Provavelmente um traço semântico vinculado aos léxicos, devem ser usados com raridade, significam respectivamente assassino, rodamoinho e granizo, e são usados provavelmente apenas assim.

O léxico *pernilongo* apresenta o fonema /R/ na posição pré-pretônica, mas isso não muda as possibilidades dos alofones manifestados. Nesse vocábulo há muita variação nas vogais, mas os alofones [h, ɾ] continuam e se associam a todas as

possibilidades de vogais. Apareceram na coleta e estão no ALINGO (p. 141): [pɛɽnɐ'lõgʊ], [peɽne'lõgʊ], [peɽnɪ'lõgʊ], [pehnɪ'lõgʊ], [pɛhnɪ'lõgʊ], [pɛɽnɛ'lõgʊ], [pɛɽnɪ'lõgʊ], [pɛɽne'lõgʊ], [piɽnɪ'lõgʊ], [pihnɪ'lõgʊ]. Às vezes, as pessoas brincam e falam em [pewnɪ'lõgʊ], evidentemente elas reconhecem pela intuição na língua que existe a possibilidade dessa hipercorreção. Não se pode garantir que isso não ocorra na fala das pessoas menos escolarizadas. Não é assunto nesse artigo, mas algumas dessas formas têm nas mudanças vocálicas fenômenos de hipercorreção, por exemplo, [pɛɽnɐ'lõgʊ].

Conclusão

São traços históricos importantes para a formação do povo goiano, sobretudo, linguísticamente, a emigração paulista, mineira e portuguesa, chamada de os *bandeirantes*, que contribuíram com o alofone retroflexo [ɽ] para o fonema /R/ e a vocalização [w] para o fonema /ɬ/. A emigração nortista e nordestina veio em duas grandes importantes levas de pessoas, a primeira é chamada de *boiadeiros*, a segunda é chamada de *candangos*. Essa contribuiu com o alofone aspirado – gloto-velarizado – [h] para o fonema /R/ e trouxe consigo a possibilidade da vocalização [w] do fonema /ɬ/ e o apical [r] para o fonema /R/.

São muitos séculos de história, a emigração bandeirante tinha objetivo de explorar riquezas minerais e também de povoar a região, por isso sua presença, apesar de criticada como depredatória, é extremamente significativa e está na base da formação da população: a grande maioria da população de Goiás tem raízes familiares em Minas Gerais e São Paulo. Deve-se considerar a decisiva interferência dos meios de comunicação básicos, que são sediados no Sudeste do país, que são majoritariamente falados na variante do Sudeste, já muito diferente daquela dos bandeirantes, mas bem mais próxima da falada em Goiás, do que aquela dos Nortistas e Nordestinos.

A emigração nortista-nordestina dos boiadeiros não foi tão numerosa e já encontrou uma população ocupando os espaços. Mesmo tendo contribuído largamente para a formação econômica do estado, modificou pouco a forma de falar. Somente nas partes do estado em que ocorreram reforços de emigração dessas regiões é que os traços fonéticos daqueles falares aparecem evidentemente. Nas outras partes do estado, vez ou

outra, detecta-se algum traço fonético desses falares, na maioria das vezes em vogais médias. Os reforços de emigração de que se falou, ocorreram na construção do Plano Piloto de Brasília nos anos de 1950 e de 1960 e a natural troca de cidadãos que os estados fazem em suas fronteiras, nesse caso, fronteira de Goiás com a Bahia.

O estado apresenta os alofones [h, ɽ, r, Ø e w] para o /R/ em coda e os alofones [ɬ, w, ɽ, Ø] para o fonema /ɬ/. O que deve ser evidenciado nessa conclusão é a relação entre os alofones [w e ɽ] para os dois fonemas. Eles se equivalem e formam par em rotacismo, por causa dos fenômenos de hipercorreção que atingem os dois fonemas. O que também deve ser evidenciado é o forte traço de semivogal do retroflexo que permite que ele seja avaliado pelos falantes com as mesmas características do alofone vocalizado [w] que se comporta com semivogal, mas que tem no seu interior a condição de semiconsoante, como tem as semivogais dos ditongos, crescente e decrescente, do léxico em língua portuguesa e brasileira.

Finalmente, esses alofones têm áreas de incidência bem definidas em Goiás. O que se conclui, e já apareceu em outros artigos desses mesmos autores, é que, devido ao reforço cultural de valorização das raízes econômicas e populacional do estado, o retroflexo [ɽ], juntamente com as outras características da hiperglossia chamada caipira, predominará e excluirá cada vez mais as outras possibilidades de fala dentro das fronteiras de Goiás.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aragão, Maria do Socorro Silva de. *Atlas Linguístico da Paraíba*. Brasília: UFPB/CNPQ, 1984.

Ilari, Rodolfo. *Linguística Românica*. São Paulo, Ática, 2002.

Milani *et al*. *ALINGO – Atlas Linguístico de Goiás: léxico-fonético*. Rio de Janeiro: Barra Livros, 2015.

Vidos, Benedek Elemér. *Manual de lingüística românica*. Rio de Janeiro: EDUERJ, 1996.

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

Amaral, A. *O dialeto caipira: gramática, vocabulário*. São Paulo: HUCITEC; Brasília: INL, 1981.

Aragão, Maria do Socorro Silva de. *Atlas Linguístico da Paraíba*. Brasília: UFPB/CNPQ, 1984.

Brandão, S. F. *A geografia linguística no Brasil*. São Paulo: Ática, 1991.

Callou, Dinah & Leite, Yonne. *Iniciação à Fonética e à Fonologia*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2003.

Carvalho, Dolores Garcia e Nascimento, Manoel. *Gramática Histórica*. São Paulo: Ática, 1969.

Elia, Silvio. *Preparação à lingüística românica*. Rio de Janeiro, Ao Livro Técnico S. A., 1979.

LAUSBERG, Heinrich. *Linguística românica*. Lisboa: Calouste Gulbernkian. 1962.

Milani, S. E. "Historiografia de Saussure: Curso de Lingüística Geral". Uberlândia/ UFU, Revista LETRAS & LETRAS, 2009, v. 25.

Milani, S. E. "Platão: nomear é uma ação". In.: SIGNO. Santa Cruz do Sul: UNISC, 2011.

Milani, Sebastião Elias. *A Historiografia Linguística de Ferdinand de Saussure.* Goiânia: Kelps, 2011.

Milani, S. E. *Aspectos Historiográfico-linguísticos do Século XIX: Humboldt, Whitney e Saussure*. São Paulo: Paco Editorial, 2011.

Milani, S. E. *Historiografia-Linguística de Wilhelm von Humboldt*. São Paulo, Paco Editorial, 2012.

Milani, S. E. "O signo para Humboldt, para Saussure e para Bakhtin". In.: SIGNO. Santa Cruz do Sul: UNISC, 2015

Nascentes, A. *Bases para a elaboração do Atlas Linguístico do Brasil*. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Cultura, Casa de Rui Barbosa, 1958.

Nestor, Paulo Henrique E. S. "Estudo diacrônico sobre fonética em Mattoso Câmara". In: V CONPEEX – Congresso de pesquisa, ensino e extensão. Goiânia: UFG, 2008.

Palacin, L; Moraes, M. A. de S. *História de Goiás*. 5ª Ed. Goiânia/GO: Editora UFG/1989.

Pinheiro, I. M. G & Milani, S. E. "Possibilidades fonéticas do "o" ortográfico em Goiás". Revista SOCIODIALETO, 2014.

Silva, D. M.; Milani, S. E. "A sociolingüística na sala de aula de língua portuguesa: uma investigação historiográfica". In: I SIMELP - Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa, São Paulo: USP, 2008.

Silva, Daniel Marra da. "Saussure - As consequências da instituição de um elemento híbrido, A Langue, Sistema/Fato Social, como objeto da Linguística". Anais do SILEL. Volume 2, Número 2. Uberlândia: EDUFU, 2011.

Silva Neto, S. da. *Guia para estudos dialetológicos*. 2.ª ed. melhorada e ampliada. Belém: Instituto Nacional de Pesquisas da Amazônia, 1957.

De volta ao futuro da língua portuguesa.
Atas do V SIMELP - Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa
Simpósio 25 - Demonstração dos usos, normas e identidades linguísticas locais, 607-622
ISBN 978-88-8305-127-2
DOI 10.1285/i9788883051272p607
http://siba-ese.unisalento.it, © 2017 Università del Salento

TRAÇOS IDENTITÁRIOS DO FALAR DO SUL DE GOIÁS: REALIZAÇÕES DO /O/

Isadora Massad Giani PINHEIRO[1]

RESUMO
Este artigo apresenta a análise de casos de alofonias do fonema /o/ na posição pré-tônica presentes na língua portuguesa falada no sul de Goiás. Os dados analisados são frutos de coletas desenvolvidas pelo território goiano para dar origem ao ALINGO – Atlas Linguístico de Goiás. Porém a pesquisa em questão traz o enfoque nos municípios situados no sul desse estado. Este trabalho, uma adaptação de parte da dissertação defendida e publicada pela autora, possui como objetivo uma nova contribuição para os estudos elaborados nessa região, apresentando uma exposição a respeito das vogais da língua portuguesa e também uma análise do fenômeno no português goiano, trazendo novas informações sobre as possibilidades pouco exploradas na língua portuguesa do Brasil. Como aporte metodológico foram utilizadas a Linguística Descritiva, com autores brasileiros e estrangeiros – com Camara Jr., Lopes, Maddieson e Ladefoged, e também a Linguística Histórica, a fim de embasar hipóteses de alguns fenômenos encontrados.

PALAVRAS-CHAVE: fonética; fonologia; alofonia; vogais; Goiás.

1. Introdução

Este artigo apresenta parte da pesquisa elaborada no desenvolvimento da dissertação relacionada a alguns aspectos fonéticos e fonológicos do português falado na região sul de Goiás, pelo Programa de Pós-graduação em Letras e Linguística da Universidade Federal de Goiás, o qual apresenta casos de alofonia do fonema /o/ em posição pré-tônica na língua portuguesa falada no sul de Goiás.

Os dados analisados foram coletados a partir da metodologia utilizada pelo ALiB – Atlas Linguístico do Brasil, com um questionário semântico-lexical que

1Mestre pela UFG, Programa de pós-graduação em Letras e Linguística. Atende pelo endereço: Rua Tamoio Quadra 118 Lote 6B Cond. Brasília Sul Vila Brasília. Aparecida de Goiânia – Goiás. CEP: 74993-160. E-mail: isadoramassad@hotmail.com

envolve o cotidiano dos informantes, com 240 perguntas divididas em: a natureza e o homem. Esses informantes foram selecionados de acordo com os critérios apontados por Brandão (1991): dar preferência aos nascidos na região, ou que vivem ali a desde a infância; aqueles que possuem boa dentição e boa fonação; escolher pessoas com pouca escolaridade.

Os dados analisados no artigo foram os transcritos e inseridos no livro *Alingo Atlas Linguístico de Goiás: léxico-fonético*. A seleção dos dados para o livro se deu a partir dos perfis diferenciados, da qualidade sonora das entrevistas e também da qualidade das respostas dadas, como citado anteriormente.

A região sul de Goiás foi a selecionada para o recorte territorial, *a priori*, pois se pretendia estabelecer relações entre o falar desse local com o falar do triângulo mineiro. Porém o projeto inicial sofreu modificações, já que não foi possível encontrar dados mineiros em larga escala. A mudança do projeto não impediu o trabalho com o sul de Goiás, entretanto com novos objetivos.



Mapa 1. Mapa do Estado de Goiás. (MILANI et. al., 2015).

Como não houve coleta em todas as cidades do sul de Goiás, procurou-se abranger as maiores cidades da região e suas adjacências, além da fronteira com o estado de Minas Gerais. As cidades pesquisadas foram: Orizona, Pires do Rio, Ipameri, Catalão, Três Ranchos, Corumbaíba, Buriti Alegre, Caldas Novas, Mineiros, Rio Verde, Jataí, Itumbiara, Cachoeira Dourada, Quirinópolis, São Simão, Edéia, Paraúna e Vianópolis.

Para buscar uma forma didática de apresentação do artigo, se iniciará a discussão com uma breve apresentação das vogais e, então, como uma contribuição para os estudos elaborados acerca do estado de Goiás, esse artigo analisará as possibilidades de alofones do /o/ encontradas no *falar* da região supracitada.

2. O reconhecimento das vogais

Os sons vocálicos são basicamente definidos como aqueles sons produzidos a partir da passagem de ar livre pela cavidade oral, ou seja, sem nenhum tipo de obstrução. Este conceito é encontrado em manuais de linguística, como em Silva (2013), dicionários direcionados a esta área, exemplo Trask (2011), assim como livros teóricos que abordam o assunto, Camara Jr. (2010). Porém, há muitos outros aspectos essenciais que caracterizam os sons dessa natureza.

Ladefoged e Maddieson (1996) afirmam que as vogais são fonemas que podem ser pronunciados sozinhos, além de alegarem que, em muitas línguas, as vogais podem constituir uma palavra. Os autores ainda acrescentam a ideia de que as vogais são sons silábicos, ou seja, são sons que ocupam o núcleo de uma sílaba[2].

Callou e Leite (2000) de maneira bastante didática estabelecem diferenças entre os sons vocálicos e os sons consonantais:

> As vogais são sons produzidos com o estreitamento da cavidade oral devido à aproximação do corpo da língua e do palato sem que haja fricção de ar. A vogais se opõem às consoantes por 1) serem acusticamente sons periódicos complexos; 2) constituírem núcleo de sílaba e sobre elas poder incidir acento de tom e/ou intensidade (CALLOU & LEITE, 2000, p. 26).

2 A discussão sobre a possibilidade de as vogais serem silábicas passou por Câmara Jr. (2011), que nega a exclusividade das vogais serem o centro das sílabas.Para o linguista brasileiro é possível que uma consoante ocupe esse espaço. Como argumento é utilizada a palavra inglesa *bottle,* cuja transcrição oferecida foi /botl/, dessa forma com a consoante líquida /l/ ocupando o núcleo silábico.

Assim como as autoras supracitadas, Lopes (2007), também de forma didática, compila propriedades que são características dos sons vocálicos:

> a) as vogais apresentam o maior abrimento dos órgãos articulatórios: a boca fica normalmente aberta ou entreaberta ao se pronunciar uma vogal; b) as vogais apresentam o maior número de vibrações das cordas vocais por unidade de tempo (ou seja, tem a maior frequência); c) as vogais são os únicos fonemas em português a integrar o centro da sílaba (LOPES, 2007, p. 111).

Ao unir todas essas informações, é possível formar um conceito para os sons vocálicos de forma mais abrangente e menos superficial, levando à reflexão de que os sons vocálicos são facilmente produzidos, definidos e identificados.

Mesmo que as vogais sejam pronunciadas pela passagem livre do ar pela cavidade oral, são perceptíveis diversas naturezas qualitativas desses sons, e para que isso seja possível é importante notar que eles possuem classificações quanto à produção. As classificações mais encontradas, como meio de oposição, em sistemas vocálicos do mundo são: o grau de abertura da cavidade oral, a posição da língua na boca (quanto ao eixo horizontal) e por último a posição dos lábios (LADEFOGED & MADDIESON, 1996).

A primeira categoria a ser analisada diz respeito ao grau de abertura da cavidade oral, que influencia na altura que a língua se posiciona para produzir os sons vocálicos. Segundo Ladefoged e Maddieson (1996), se uma língua possui apenas duas diferenças fonológicas nas vogais, as diferenças ocorrerão preferencialmente nessa categoria (LADEFOGED & MADDIESON, 1996).

O quadro dos símbolos vocálicos proposto pelo IPA apresenta sete graus de abertura da cavidade oral, o que não significa que todas essas possibilidades estejam presentes concomitantemente em apenas uma língua. É possível que haja a comutação entre esses níveis em torno de duas a quatro oposições em cada língua (LADEFOGED & MADDIESON, 1995).

Ao observar a língua portuguesa, Silva (2013, p. 79) indica quatro possibilidades: vogais altas, que são aquelas que ao serem produzidas a língua se encontra próximo ao palato; vogais médias-altas, as quais para serem pronunciadas a língua se abaixa um pouco, em relação à classificação anterior; vogais médias-baixas são as do terceiro nível de abaixamento; por último, as vogais baixas, as quais são produzidas quando a língua está bastante distante do palato.

A classificação de Silva (2013) levou em conta o timbre[3] das vogais. Quando a autora apresenta os níveis médias-altas e médias-baixas têm a relação com a frequência do timbre, sendo que o primeiro tipo traz um som mais grave, como nos casos do /e/ e do /o/, logo, com a frequência menor, e as últimas são mais agudas, como em /ɛ/ e em /ɔ/, com a frequência maior**.**

Camara Jr. (2010) também utiliza o timbre na classificação da altura das vogais, porém o autor utiliza uma terminologia divergente da supracitada. O autor denomina as vogais médias-fechadas de médias de 1º grau e as vogais médias-abertas de médias de 2º grau.

Já na classificação dada por Lopes (2007), o timbre não possui espaço nesse critério, uma vez que ele afirma que o timbre não pode ser observado no modelo articulatório, já que faz parte do modelo acústico, se referindo apenas à audibilidade da frequência dos sons, não servindo, então, para objetivos de descrição articulatória.

Para Lopes (2007), os níveis existentes para esse critério classificatório são: as vogais altas, as quais são produzidas com a língua se aproximando ao palato; vogais médias, são as vogais cuja posição da língua é no meio da cavidade oral; e as vogais baixas, aquelas vogais pronunciadas com a língua distante do palato.

De acordo com Câmara Jr. (2010) e Silva (2013) a vogal /a/ é classificada como vogal baixa, /ɔ/ e /ɛ/ são consideradas vogais médias-abertas, já /o/ e /e/ são chamadas de vogais médias-fechadas e, por fim, as vogais /u/ e /i/ são as vogais altas. A modificação que a classificação de Lopes (2007) sofre é que /ɔ/, /ɛ/, /o/ e /e/ são definidas todos como vogais médias, sem nenhuma outra especificação.

Outro critério capaz de classificar as vogais é o que considera a posição da língua na boca, quanto ao eixo horizontal. Essa categoria é mais simples que a anterior, visto que possui apenas três níveis de variação e na língua portuguesa do Brasil é possível encontrar todos esses níveis.

As categorias existentes nesse critério são: as vogais anteriores ou palatais, que quando produzidas a língua se projeta em direção aos dentes anteriores ou aos lábios; há também as vogais centrais, quando a língua está posicionada em um ponto neutro, no

3"Consiste o timbre em certos sons secundários ou acessórios que seguem o principal e aos quais se dá o nome de harmônicos. É esta qualidade que torna um som acusticamente distinto de qualquer outro da mesma altura, intensidade ou quantidade. Os instrumentos musicais têm cada um o seu timbre especial, o que nos permite distinguir, ainda que de longe, se o som é de uma flauta ou de um clarinete" (COUTINHO, 1972, p. 87).

centro da boca; por último, as vogais posteriores, que são pronunciadas quando a língua se encontra mais recolhida, no fundo da boca (SILVA, 2013).

Segundo Lopes (2007), no português, a localização da língua no eixo horizontal não corresponde a um aspecto distintivo da nossa língua, uma vez que não há vogais que se oponham simplesmente por uma ser anterior e outra posterior. Para que haja esse tipo de oposição é necessário que haja outro aspecto envolvido na vogal, como o arredondamento dos lábios, por exemplo. A classificação dessa categoria em português considera que as vogais /i/, /e/ e /ɛ/ sejam vogais anteriores, o fonema /a/ central e /u/, /o/ e /ɔ/ posteriores.

Mais um aspecto existente para a descrição dos sons vocálicos é o do arredondamento dos lábios, ou posição dos lábios. Neste critério há duas classificações: vogais arredondadas ou vogais não-arredondadas. As primeiras vogais são as que, ao serem produzidas, os lábios ficam arredondados; as outras são as vogais as quais são pronunciadas com os lábios distendidos.

Na língua portuguesa é possível perceber que essa classificação está relacionada ao eixo horizontal da língua na boca. As vogais anteriores são não arredondadas e as vogais posteriores são produzidas com arredondamento dos lábios. As vogais /i/, /e/, /ɛ/ e /a/ são vogais não-posteriores, logo, não-arredondadas, sendo as três primeiras, como já foi explicitado, anteriores e a última central. Já os fonemas /u/, /o/ e /ɔ/ são vogais posteriores e arredondadas.

Tem-se em português outra classificação, bastante produtiva para as vogais, que é quanto à sua nasalização. Porém é um tema de grande polêmica entre os linguistas do Brasil, visto que há pontos de vista divergentes a respeito desse assunto. Edward Lopes (2007) é a favor da existência das vogais nasais, que também possuem produção de forma semelhante às orais, exceto pela ressonância do som pelas vias nasais: “Vogais são fonemas sonoros resultantes da livre passagem da corrente de ar para a boca ou para a boca e as fossas nasais, órgãos estes que atuam como simples caixas de ressonância” (LOPES, 2007, p. 111).

O autor alega que a língua portuguesa possui verdadeiras vogais nasais, ou seja, as vogais que se produzem pelo abaixamento do véu palatino e que faz com que o ar se desloque até as fossas nasais e que lá haja ressonância. Ele ainda caracteriza as nossas *vogais nasais* em vogais centrípetas, ou seja, aquelas que possuem o timbre fechado. Para ele essas vogais podem ser representadas como /ã/, /ẽ/, /ĩ/, /õ/ e /ũ/.

Camara Jr. (2011) faz uma discussão acerca das vogais que ao serem produzidas causam ressonância nas fossas nasais. Para este linguista brasileiro, é necessário que haja a diferenciação das vogais que apenas sofrem influência de uma consoante nasal presente na próxima sílaba, daquelas as quais possuem uma nasalidade distintiva. O autor dividiu esses tipos de nasalidade em fonética, aquela que é meramente sonora, sem distinção significativa[4], e nasalidade fonológica, que já envolve mudanças de significado.

Para a transcrição fonética das vogais chamada "nasais"[5] que podem acarretar distinção, Camara Jr. (2011) sugere a utilização do arquifonema nasal, representado pelo símbolo /N/. O autor alega que: "Trata-se [...] de um arquifonema /N/, que se realiza como /m/ diante de consoante labial na sílaba seguinte, como /n/ diante de consoante anterior nas mesma condições e como um alofone [ñ] posterior diante de vogal posterior: *campo, lenda, sangue*" (CAMARA Jr., 2011, p. 58).

Câmara Jr. ainda afirma que: " [...] é preferível partir do arquifonema nasal /N/ como fato estrutural básico, que acarreta, como traço acompanhante, a ressonância nasal da vogal." A representação da nasalização das vogais para ele seria, então, transcrita como: /aN/, /eN/, /iN/, /oN/ e /uN/, trazendo a presença da nasalidade através da representação do arquifonema juntamente com a vogal (2011, p. 59).

Silva (2013) trata o aspecto nasal nas vogais diferenciando-as em: vogais que sofrem o processo de nasalização e as vogais que sofrem o processo de nasalidade. Nas primeiras a não articulação da vogal nasal causa distinção de significado, como é possível observar em 'lá' [la] e 'lã' [lã], a ausência do elemento nasal causa mudança na palavra produzido.

As vogais que passam pelo processo de nasalidade são aquelas que não causam distinção de significado, ou seja, a variação linguística é que determina a presença ou a ausência de nasalidade. Um caso clássico para se observar no português brasileiro é da palavra 'banana', como há duas consoantes nasais na palavra é possível perceber assimilação em via de regra na segunda sílaba, mas há também a possibilidade de a primeira sílaba sofrer influência da consoante nasal da sílaba seguinte: [bã'nãnə]. Essa

4Quando fala-se aqui que essa nasalidade não possui distinção significativa, está se levando em conta questões descritivas, formais, sem entrar no âmbito sociolinguístico, onde haveria sim uma distinção significativa.

5As aspas utilizadas têm a intenção de ser fiel à opinião de Câmara Jr., que as utiliza em *Estrutura da língua portuguesa*, deixando claro seu ponto de vista.

nasalidade ocorre quando há a assimilação de uma consoante nasal da sílaba seguinte na vogal da sílaba anterior.

Resumidamente, é possível encontrar as classificações de cada vogal do português brasileiro na tabela seguinte:

Vogais orais				
	Anteriores	Central	Posteriores	
Alta	/i/		/u/	Alta
Média/alta	/e/		/o/	Média/alta
Média/baixa	/ɛ/		/ɔ/	Média/baixa
Baixa		/a/		Baixa
Vogais Nasais				
	Anteriores	Central	Posteriores	
Alta	/ĩ/		/ũ/	Alta
Média/alta	/ẽ/		/õ/	Média/alta
Média/baixa				Média/baixa
Baixa		/ã/		Baixa

(adaptado de Edward Lopes, 1995, p. 116 citado por MILANI et. al, 2015)

3. Alofones do /o/ em posição pré-tônica no *falar* do sul de Goiás

A análise aqui apresentada utilizou como *corpus* respostas resultantes das entrevistas feitas para a elaboração do ALINGO – Atlas Linguístico de Goiás (2015). As entrevistas, que eram da modalidade fechada[6], tinha como base o questionário com perguntas fundamentadas pelo ALiB – Atlas Linguístico do Brasil, além de outras questões inseridas que abordam a realidade rural bastante presente no interior do estado de Goiás.

As palavras selecionadas para serem analisadas estão entre as transcritas e presentes no ALINGO (2015). A eleição das entrevistas para o livro se deu a partir da qualidade das entrevistas, ou seja, aquelas que os entrevistados responderam grande parte das perguntas; e também pela qualidade das gravações.

Com a finalidade de trazer maior validade para a análise, utilizou-se respostas que se repetiram diversas vezes, possibilitando, assim, a observação de diversas

6As entrevistas feitas com questionário fechado são aquelas que as perguntas visam a respostas objetivas. Neste caso, foi utilizado para que os entrevistados respondessem as questões com as palavras que, na opinião dele, mais se encaixasse no conceito presente na pergunta, pois assim haveria a possibilidade de eles realizarem aquela palavra selecionada do seu vocabulário de acordo com sua variedade linguística.

realizações possíveis. As palavras aqui apresentadas são respostas das seguintes perguntas: "Como chama aquele barulho que faz quando chove?", "Como chama aquela água que se encontra nas plantas de manhã?", "Como chama o osso pontudo que fica entre o pé e a perna?", "Como chama aquele ar preso que passa com um susto?" e "Como chama a parte embaixo do braço?".

Com o objetivo de encontrar possibilidades fonológicas para um fonema em questão, um pesquisador tende a induzir que os pares suspeitos[7] podem ser as únicas variações que uma produção pode sofrer, ou as principais. Porém, a seguir serão apresentados resultados que não seguem essa regra, o que amplia a quantidade de alternativas executáveis (em determinados contextos).

Um conhecimento básico de fonologia permite deduzir que durante a análise desse objeto proposto apareça a neutralização, pois ela ocorre quando sons foneticamente semelhantes deixam de ter oposição fonológica entre si, apenas em certos contextos, mantendo a oposição fonológica nos demais contextos (CAGLIARI, 2002).

Como exemplificação da neutralização em língua portuguesa tem-se o [s] e o [z], que são sons foneticamente semelhantes, diferenciando-se apenas quanto à sonoridade na produção de cada um, sendo o primeiro som surdo e o segundo sonoro. Quando os fones em questão são colocados em início de sílabas é evidente a diferença entre eles, como em [selʊ] e [zelʊ], representando, então, dois fonemas diferentes /s/ e /z/.

Já quando em final de sílabas em meio de palavras, diante de consoantes, é observável que o [s] ocorrerá , principalmente, antes de consoantes surdas, como no caso da palavras [destɪ] e o [z] poderá aparecer antecedendo as consoantes sonoras, assim como na palavra [dezdɪ] (CAGLIARI, 2002).

É possível prever a existência da neutralização, pois no Brasil dois pares suspeitos vocálicos bastante produtivos são [e] - [ɛ] e [o] – [ɔ], que se distinguem apenas em relação ao timbre. Antes de se analisar profundamente o fenômeno, fala-se que em posição pré-tônica os dois fonemas que possuem timbres abertos são mais produtivos nas regiões norte e nordeste do Brasil.

Porém, na região do sul de Goiás foi possível encontrar a neutralização dos timbres aberto e fechado do /o/. Em posição imediatamente pré-tônica ocorreu apenas na palavra "orvalho", porém com duas realizações diferentes:

7Um par suspeito é um par de sons que possuem uma ou mais propriedades fonéticas semelhantes. Tem-se como exemplo: [e] e [i], o que as diferencia é apenas o grau de abertura da boca, sendo [e] uma vogal oral, anterior, média-alta (ou média-fechada), não-arredondada e [i] uma vogal oral, anterior, alta, não arredondada.

Realização de “orvalho” como:

- [ɔh'vaʎʊ]
- [ɔɽ'valʲʊ].

Embora haja apenas duas ocorrências deste tipo de neutralização [o] ~ [ɔ] na posição pré-tônica desta palavra, é importante observar que essa baixa frequência apresenta sua importância, já que com essa informação é possível concluir que, mesmo existindo essa possibilidade, nesta região estudada ela raramente ocorre.

Um outro fenômeno bastante comum existente na língua portuguesa é a alofonia do par [o] e [ʊ]. É importante ressaltar que o ambiente onde essa alofonia é mais produtiva é em final de palavras, quando a sílaba final for átona, ou em posições pós-tônicas, como pode-se observar na realização da palavra ‘mato’ ['matʊ].

Segundo Camara Jr., esse fenômeno é chamado de “debordamento fonêmico”. Ele explica que este processo ocorre quando “há [...] uma invasão de uma fonema sobre a área de outro”. Neste caso, a “invasão” seria quanto à altura da vogal, uma vez que o fone [o] é média-alta e o [ʊ] alta (CAMARA Jr., 1977, p.60).

Embora o debordamento fonêmico do [o] para o [ʊ] ocorra principalmente nas sílabas átonas finais, foi possível encontrar realizações acontecendo em sílabas em posição pré-tônica, como é possível ver a seguir:

Realizações de “tornozelo” como:

- [toɽnʊ'zelʊ]
- [tʊɽnʊ'zelʊ]

Realização de “trovoada” :

- [tɾʊvʊ'adɐ]

A variante mais alta também apareceu como uma possível ocorrência para o “o” ortográfico, o fone [u]. Essa possibilidade, assim como a anterior, aconteceu em duas palavras e uma delas com duas realizações diferentes:

Realizações de “sovaco” :

- [su'bakʊ]
- [su'vakʊ]

Realização de “trovão”:

- [tɾu'vãũ]

A possibilidade do alofone [a] também foi encontrada entre os dados. Essa é a possibilidade que mais chama atenção, uma vez que não é um par suspeito de nenhuma das variantes anteriores, já que sua produção não é semelhante aos outros fones. Para este fone foram obtidas duas respostas diferentes e apenas uma realização para cada uma delas:

Realização de “soluço”:

- [sa'lusʊ]

Realização de “orvalho”:

- [aɾu'valʲʊ]

Sem dúvida, essa é a variante menos provável, uma vez que não corresponde a par suspeito de nenhuma das possibilidades encontradas anteriormente, já que sua articulação difere bastante das demais.

Mesmo correspondendo à variante com menor probabilidade, por questões articulatórias, na região do sul de Goiás ela foi mais produtiva do que um dos pares suspeitos, o fonema [ɔ], que apareceu em duas produções de uma mesma resposta, porém apenas uma vez em cada uma dela, uma das possibilidades que a priori poderia se esperar maior frequência.

A realização do alofone [a] nessas condições deve ser observada com bastante atenção, pois além de ele possui articulação diferente dos demais sons, ele ocorreu com uma certa frequência, comprovando sua sistematização na língua. Entretanto, as análises feitas tiveram como resultado apenas hipóteses.

A primeira hipótese a ser considerada como explicação de tal fenômeno é a da dissimilação. Esse processo fonológico consiste na “[...] diversificação ou queda de um fonema por já existir fonema igual ou semelhante na palavra” (COUTINHO, 1972, p.144).

A dissimilação estaria presente na realização da palavra “soluço” [sa'lusʊ], pois as duas sílabas finais da palavra são formadas por sons posteriores e altos. Dessa forma, para que o processo da dissimilação ocorresse seria necessário diferenciar a articulação, e o alofone [a] é capaz de executar essa função, pois se trata de uma vogal baixa e central, ou seja, com duas características diferentes dos outros sons vocálicos.

Já para a palavra “orvalho” [aɾu'valʲʊ], a hipótese é a de assimilação, que seria o processo contrário da dissimilação, isto é, ao invés de buscar a diferenciação dos fonemas, aqui procura “[...] a aproximação ou a perfeita identidade de dois fonemas, resultante da influência que exerce um sobre o outro” (COUTINHO, 1972, p. 143).

Neste caso, a realização do alofone [a] teria sofrido a influência da segunda sílaba. Por isso, a articulação se igualou, formando essa nova variante para a palavra orvalho.

Processos semelhantes já ocorreram na história da língua portuguesa, inclusive chegaram ao ponto de modificar a palavra. Coutinho (1972) apresenta alguns exemplos de ambos os processos.

Como exemplo de assimilação, com os mesmos sons do *corpus* [o] > [a], Coutinho (1972) mostra *novac(u)la> navalha* (COUTINHO, 1972, p.144).

Para exemplificar o caso da dissimilação, há as palavras *rubore> arrebol*, que também sofre modificações semelhantes às sofridas pela palavra "orvalho" (COUTINHO, 1972, p. 103).

Também foi possível encontrar a realização [o], que diante da grande quantidade de produções, permitiu afirmar que se trata do fonema /o/, do qual todos os demais são alofones:

Realizações de "sovaco":

- [so'vakʊ]
- [so'bakʊ]

Realização de "tornozelo":

- [toɽno'zelʊ]

Realizações de "orvalho":

- [oɽ'valʲʊ]
- [oɾʊ'vaj]
- [oɽ'vaʎʊ]

Realização de "soluço":

- [so'lusʊ]

Realização de "trovão":

- [tɾo'vãũ]

Ao observar o levantamento dos dados, é notável que esta última possibilidade é a mais produtiva e, por isso, é possível afirmar que o fonema do "o" ortográfico na

posição pré-tônica no sul de Goiás seria o /o/. O que permite essa alegação é a sua presença em todas as respostas analisadas, além da alta frequência em cada uma das respostas, se observadas isoladamente.

Assim, conclui-se, que em posição pré-tônica o "o" ortográfico no sul de Goiás tem como fonema o /o/ e como possibilidades fonéticas, ou alofones, os sons [ɔ], [ʊ], [u], [a] e [o].

Conclusão

A partir dessa pesquisa, foi possível observar e apresentar através de dados empíricos, que a alofonia pode ocorrer de forma muito mais vasta do que se encontra em manuais. Não que estes estejam errados, porém não é possível, ou é pouco viável, que abranjam todas as possibilidades possíveis de uma língua tão variada como o português.

As análises feitas do *corpus* em questão apresentou alofones pouco debatidos e que ocorrem na nossa própria língua, como foram os casos encontrados para o fonema /o/. Normalmente, se alegaria que este fonema permite dois alofones o [ɔ] e o [ʊ] ou [u]. O primeiro seria uma neutralização em posição pré-tônica, muito recorrente no nordeste e norte do país e o segundo, principalmente, ocorreria em ambiente pós-tônico.

Porém, a partir do exame dos dados, foi possível encontrar mais uma possibilidade, o alofone [a], com menor produtividade, porém de grande importância, uma vez que assim aumenta o escopo de alofones possíveis para o fonema /o/, em determinados contextos, não ocorrendo como variação livre.

Além do mais, foi possível, também observar que o próprio alofone [ɔ] que é comumente caracterizado como próprio do norte e nordeste do Brasil, ocorreu nesta áreas estudada. Obviamente que nas regiões citadas ele acontece com maior frequência, porém é importante perceber que isso não exclui uma possibilidade, mesmo que mínima, de ocorrência em outras áreas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

Amaral, A. *O dialeto caipira: gramática, vocabulário*. 4 ed. São Paulo: HUCITEC; Brasília: INL, 1981.

Brandão, S. F. *A geografia linguística no Brasil*. São Paulo: Ática, 1991.

Bentes, A; Mussalin, F. C. *Introdução à linguística. Domínios e fronteiras*. 3 vols.São Paulo: Cortez, 2004.

Bessa, José Rogério Fontenele (Coord.). *Atlas linguístico do estado do Ceará*. Fortaleza:UFC, 2010, 2 vol.

Cagliari, L. C. *Análise fonológica: introdução à teoria e à prática, com especial destaque para o modelo fonêmico*. Campinas: Mercado das Letras, 2002.

Callou, D.; Leite, Y. *Iniciação à Fonética e à Fonologia*. 3ª ed.. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000

Camara Jr., J.M. *Para o estudo da fonêmica portuguesa*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Padrão, 1977.

_____. *Problemas de linguística descritiva*. 20ª ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

_____. *Estrutura da língua portuguesa*. 44ª ed. Petrópolis, 2011.

Cardoso, S. A. *Geolinguística: tradição e modernidade*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

_____. *"Sergipe – um estado com dois atlas"*. In: AGUILERA,V. de A. (org.) A geolinguística no Brasil – trilhas seguidas, caminhos a percorrer. Londrina: Uduel, 2005, p. 103-135.

Coseriu, E. *Sincronia, diacronia e história: o problema da mudança linguística*. Rio de Janeiro: Presença, 1979.

Coutinho, I. de L. *Pontos de Gramática Histórica*. 6ª ed. Rio de Janeiro: Livraria acadêmica, 1972.

Ferreira, C.; Cardoso, S. A. *A dialetologia no Brasil***.** São Paulo: Contexto, 1994.

Ladefoged, P. *Vowels and consonants: an introduction to the sounds of thelanguage*. 2. ed. Oxford: Blackwell Publishers Ltd., 2001.

Ladefoged, P.; Maddieson, I. *The sounds of the world's languages*. Oxford:BlackwellPublishersLtd., 1996.

Lopes, E. *Fundamentos da Linguística Contemporânea*. São Paulo: Cultrix, 2007.

Mateus, M. H.; Andrade, E. d'. *The phonology of portuguese*. New York: Oxford, 2002.

Milani, S E., [et al]. *Atlas linguístico de Goiás: léxico-fonético*. Rio de Janeiro: Barra Livros, 2015.

Nascentes, A. *O linguajar carioca*. 2.ª ed. completamente refundida. Rio de Janeiro: Organização Simões, 1953.

_____. *Bases para a elaboração do Atlas Linguístico do Brasil.* Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Cultura, Casa de Rui Barbosa, 1958.

Pinheiro, I. M. G.; Milani, S. E. *Possibilidades fonéticas do "o" ortográfico em Goiás*. Web-Revista SOCIODIALETO: Bach., Linc., Mestrado Letras UEMS/Campo Grande, v. 4, nº 12, mai. 2014, p. 436 – 451.

Saussure, F. de. *Curso de linguística geral.* 34ª ed. São Paulo: Cultrix, 2012.

Silva, T. C.. *Dicionário de fonética e fonologia*. Colaboradoras Daniela OliveiraGuimarães, Maria Mendes Cantoni. São Paulo: Contexto, 2011.

_____. *Fonética e fonologia do Português: roteiro de estudos e guia de exercícios*. 10ª ed. São Paulo: Contexto, 2013

Silva Neto, S. da. *Guia para estudos dialetológicos*. 2.ª ed. melhorada e ampliada. Belém: Instituto Nacional de Pesquisas da Amazônia, 1957.

Trask, R. L. *Dicionário de linguagem e linguística.* 3 ed. São Paulo: Contexto, 2011.

Vidos, BenedekElemér. *Manual de linguística românica*. Rio de Janeiro: Eduerj, 1996.

Vieira, R. P. F. *Historiografia-Linguística dos métodos de estudos sobre aférese no Brasil*. (Doutorado em Linguística) Universidade Federal de Goiás, 2012.

Whaley, L. J. *Introduction of typology: the unity and diversity of language*. Thousand Oaks, London, New Delhi: Sage Publications, 1997.

Whitney, W. D. *A vida da linguagem*. Petrópolis, RJ: Vozes

De volta ao futuro da língua portuguesa.
Atas do V SIMELP - Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa
Simpósio 25 - Demonstração dos usos, normas e identidades linguísticas locais, 623-640
ISBN 978-88-8305-127-2
DOI 10.1285/i9788883051272p623
http://siba-ese.unisalento.it, © 2017 Università del Salento

DIVERSIDADE E VARIAÇÃO LINGUÍSTICA EM CONTEXTOS MATO-GROSSENSES

Neusa Inês PHILIPPSEN[1]

RESUMO
O objetivo deste artigo é apresentar o Projeto Diversidade e variação linguística em Mato Grosso (DIVALIMT)**.** Projeto que tem o propósito de refletir sobre a língua portuguesa e línguas minoritárias faladas em Mato Grosso/Brasil e mostrar resultados de pesquisa geo-sociolinguísticas em áreas geográficas mato-grossenses distintas, assim como em temáticas também distintas. A proposta da pesquisa fundamenta-se nos princípios da Geolinguística contemporânea (Coseriu, 1979/1982, Nascentes, 1953/1958/1961, Santos, 2006/2012), com ênfase tanto às variações linguísticas geográficas (diatópicas) quanto às implicações de natureza social (diastráticas). Para complementar os recortes teórico-metodológicos mobilizados nos estudos, por operar com variáveis socioculturais dos dados coletados, recorre, também, à interface com a Sociolinguística, mais especificamente ao modelo de análise linguística proposta pela Sociolinguística Variacionista (Labov, 1966/1972/2008, Tarallo, 2007). Dentre os resultados já alcançados, destaca-se um banco de dados *on-line,* que traz a compilação de pesquisas realizadas no Estado de Mato Grosso, disponível para a comunidade científica e para a população desta região brasileira, propiciando a ampliação do conhecimento acerca da identidade linguística e sociocultural deste espaço geográfico.

PALAVRAS-CHAVE: Variação e diversidade linguística; Identidade linguística e sociocultural; Região Centro-Oeste/Mato Grosso/Brasil; Banco de dados *on-line*.

Apontamentos iniciais

A Fundação Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT – é uma entidade autônoma de direito público, vinculada à Secretaria de Ciência, Tecnologia e Ensino Superior, criada a partir do Instituto de Ensino Superior de Cáceres – IESC – pela Lei nº 703 em 1978 e estadualizada pela Lei nº 4960, de 19 de dezembro de 1985. A UNEMAT passou à condição de Universidade, de acordo com a Lei complementar nº

1 Docente e pesquisadora da UNEMAT/Sinop, Faculdade de Educação e Linguagem, Departamento de Letras. Rua das Orquídeas, 82, Jardim Botânico - 78556-040. Sinop – Mato Grosso – Brasil. – neusa@unemat-net.br

30, de 15 de dezembro de 1993, e obteve no ano de 1999 o reconhecimento enquanto Universidade pelo Conselho Estadual de Mato Grosso – CEE/MT, homologado em 30 de abril de 1999, pela Portaria 196/99 da Secretaria do Estado de educação – SEDUC/MT[2].

A Universidade do Estado de Mato Grosso tem sua sede na cidade de Cáceres, interior do Estado, mas se faz presente em dez regiões geoeducacionais de múltipla diversidade geográfica, econômica e cultural, e tem como eixo central de suas atividades as áreas de educação e meio ambiente. Seu programa de expansão foi iniciado na cidade de Sinop[3], em 1990, tendo em vista o fato de a cidade ser considerada município polo regional e pela carência de profissionais especializados na região. Atualmente a UNEMAT conta com um total de onze *Campi* Universitários e com a perspectiva de abertura de novos cursos que lhe assegurem reconhecimento e a credibilidade na sociedade mato-grossense e entre as instituições brasileiras e internacionais.

Para atingir tal credibilidade, a universidade prima por preparar profissionais para a atuação consciente na busca de melhorias sociais e do desenvolvimento da sociedade onde se encontra inserida, bem como formá-los para que possam atuar de maneira integrada com os recursos naturais de modo sustentável e eficiente. Dessa forma, compreende-se estarem aptos a assumirem que seu papel no desenvolvimento passa pelo exercício de uma formação oriunda da realidade, mais especificamente, da realidade mato-grossense, seja em seus aspectos econômicos, sociais e humanos.

Assim, o DIVALIMT nasce em consonância com os objetivos e propósitos da instituição em relação aos aspectos acima descritos, com ênfase especialmente no viés geo-sociolinguístico, visto que tem o propósito maior de refletir sobre fenômenos socioculturais e sobre as línguas faladas em Mato Grosso.

Considerações teórico-metodológicas

Ao se falar em língua, seja ela a portuguesa, a inglesa, a francesa ou qualquer outra, pode-se observar que ela muda constantemente. Isso não significa, entretanto, que

2 Informações retiradas de http://www.novoportal.unemat.br/index.php?pg=campus&idc=3. Acessadas em 07 de jan. de 2015.
3 Sinop (Sociedade Imobiliária do Noroeste do Paraná) dista 503 km de Cuiabá, a capital do Estado.

a língua se torne outra língua, ou que ela se constitua em um sistema linguístico melhor ou pior. A variação linguística, portanto, é um fenômeno que ocorre em todas as línguas naturais. Do mesmo modo, a diferenciação geográfica e social entre segmentos de uma mesma comunidade linguística pode resultar em um correspondente processo de diferenciação linguística, que se manifesta com maior evidência nos níveis fonológico, léxico e gramatical.

Para Ferreira e Cardoso:

> [...] falantes de uma mesma língua, mas de regiões distintas, têm características lingüísticas diversificadas e se pertencem a uma mesma região também não falam de uma mesma maneira tendo em vista os diferentes estratos sociais e as circunstâncias diversas da comunicação. Tudo isso deixa evidente a complexidade de um sistema lingüístico e toda a variação nele contida (Ferreira; Cardoso, 1994: 12).

A preocupação com a diversidade de usos linguísticos no Brasil, embora registrada desde o início da colonização, tal como podemos verificar com a publicação da primeira gramática, já no século XVI, a *Arte de Gramática da Língua mais Usada na Costa do Brasil*, de José de Anchieta, se acentua, contudo, somente no final do século XVIII e início do século XIX. De acordo com Cardoso (1999), a primeira manifestação caracterizada como de natureza dialetológica sobre o português do Brasil surge em 1826, com o informe intitulado *Les différences que le dialecte brésilien pourrait présenter, comparé à la langue de Portugal*, publicado por Domingos Borges de Barros, o visconde de Pedra Branca.

Todavia, são as *Bases para a elaboração do Atlas Linguístico do Brasil*, obra publicada por Antenor Nascentes em dois volumes (1958 e 1961, respectivamente), que abrem caminho para o desenvolvimento de estudos nessa área. Posteriormente, pesquisadores de outras regiões brasileiras iniciam o mapeamento de aspectos mais específicos de cada área/região. Atualmente, além de atlas regionais, muitos atlas/mapeamentos locais estão sendo feitos em teses de doutorado ou dissertações de mestrado. Há que se destacar, também, o trabalho que vem sendo feito pelo Projeto Atlas Linguístico do Brasil (Projeto ALiB), desde a última década do século XX.

> [...] esse projeto representa um divisor de águas na pesquisa geolingüística e dialectológica no Brasil, uma vez que a concretização de um projeto nacional – que se propõe a descrever a variante brasileira da Língua Portuguesa e mapeá-la em um Atlas nacional e que, pela sua abrangência e pela dimensão espacial dos que o dirigem, agrega pesquisadores fixados nas diferentes

> regiões brasileiras – veio trazer novo e significativo impulso para pesquisas na área (Isquerdo, 2004: 391).

Dentre os objetivos deste Projeto nacional, que priorizam tanto as variações geográficas (diatópicas) quanto às implicações de natureza social (diastráticas), destaca-se: descrever a realidade linguística do Brasil, no que tange à língua portuguesa, com enfoque prioritário na identificação das diferenças diatópicas (fônicas, morfossintáticas e léxico-semânticas) consideradas na perspectiva da Geolinguística[4].

Ao se observar o objetivo acima e os muitos caminhos ainda a serem percorridos pela Geografia Linguística no Brasil, não se pode deixar de corroborar com a seguinte assertiva de Oliveira (2005: 385): "indubitavelmente, não se discute a importância de fazer o trabalho dialetológico, tendo em vista a característica continental do país, as variações lingüísticas nele presentes e a heterogeneidade cultural".

Para complementar os pressupostos teórico-metodológicos, por se operar com variáveis socioculturais dos dados coletados, faz-se necessário recorrer à interface com a Sociolinguística, mais especificamente ao modelo de análise linguística proposta pela Sociolinguística Variacionista.

Segundo Sá (2011: 246), "o progresso metodológico que a sociolinguística estabeleceu com sua rigorosa e solidificada consideração de fatores sociológicos, antes somente tratados superficialmente pela dialetologia, hoje tem sido amplamente utilizado na análise descritiva da língua". Com metodologia bem delimitada, "a Sociolinguística Variacionista baseia-se em pressupostos teóricos que permitem ver regularidade e sistematicidade por trás do aparente caos da comunicação no dia-a-dia, procurando demonstrar como uma variante se implementa na língua ou desaparece" (Salomão, 2011: 190).

A necessidade de se aliar ambas as teorias nesse projeto de pesquisa se fez presente desde a sua constituição, ou seja, a partir da edificação das questões norteadoras e dos objetivos, os quais enfatizam, fundamentalmente, o propósito de um olhar analítico sobre o falar mato-grossense nas dimensões diatópica e diastrática.

É importante também observar que, de acordo com Cardoso,

> Apesar de "consideradas até certo ponto sinônimas", dialetologia e sociolinguística, ao se ocuparem da diversidade de usos da língua, atribuem um caráter particular e individualizante no tratamento do seu objeto de estudo. O enfoque diatópico e sociolinguístico se faz presente em ambas.

4 Conforme pode ser visualizado em http://twiki.ufba.br/twiki/bin/view/Alib/AlibObjetivos.

> Distinguem-se, no entanto, na forma de tratar os fenômenos e na perspectiva que imprimem à abordagem dos fatos linguísticos. A dialetologia, nada obstante considerar fatores sociais como elementos relevantes na coleta e tratamento dos dados, tem como base da sua descrição a localização espacial dos fatos considerados, configurando-se, dessa forma, como eminentemente diatópica. A sociolinguística, ainda que estabeleça a intercomparação entre dados diferenciados do ponto de vista espacial, centra-se na correlação entre os fatos linguísticos e os fatores sociais, priorizando, dessa forma, as relações sociolinguísticas. (Cardoso, 2010: 26).

Salienta-se, também que, conforme Pontes (2000: 5), mais enfaticamente a partir dos anos 1990, "vários procedimentos metodológicos da geolingüística tradicional foram repensados à luz de métodos e técnicas modernos da geolingüística e da sociolingüística, os quais melhor retratam a realidade lingüística brasileira atual".

Vale ressaltar, ainda, que a mobilização dos pressupostos teóricos da Geolinguística e da Sociolinguística constitui a fundamentação alicerce deste projeto concebido como piloto, o que, contudo, não exclui a possibilidade da realização de estudos interdisciplinares, conforme forem surgindo propostas de pesquisa pelos integrantes da equipe, as quais, para os resultados que pretendem, podem, eventualmente, mobilizar outras áreas do saber para que possam atingir os objetivos de conhecer e registrar, com maior valor científico, as diferentes formas socioculturais e de falar da comunidade linguística em análise.

Metodologia e estratégias de ação

O presente projeto pertence à Faculdade de Educação e Linguagem do *Campus* de Sinop da UNEMAT e é integrante das linhas de pesquisa *Estudo das relações entre linguagem, instituição e sociedade* e *Linguagem, cultura e ensino*. Com relação às propostas de trabalho, o projeto piloto comporta, fundamentalmente, duas ações básicas, explicitadas a seguir:

1) Criação, organização e alimentação do banco de dados *on-line*

Site hospedado pelo servidor da UNEMAT. A manutenção e a constante alimentação do *site* são efetuadas por bolsistas ligados à Faculdade de Educação e Linguagem do *Campus* de Sinop e pelo suporte técnico.

2) Pesquisas com temáticas distintas feitas pelos integrantes da equipe

A importância da elaboração e da aplicação deste projeto reside, mais especificamente, na necessidade de se identificar e de se registrar variedades/diversidades linguísticas e comportamentos sócio-linguístico-culturais de falantes em distintas comunidades de Mato Grosso, pois trabalhos geo-sociolinguísticos são incipientes ainda neste Estado. Assim, decidiu-se que os pesquisadores trabalhariam com distintos fenômenos linguísticos para que se pudesse registrar e analisar, de forma mais abrangente, a fala e seus usos socioculturais, com o intuito de, posteriormente, socializar os resultados e a pesquisa linguística desenvolvida no âmbito da variação linguística mato-grossense.

Breve histórico do projeto

Como supracitado, trabalhos geo-sociolinguísticos são incipientes ainda no Estado de Mato, o que faz com que este Estado fique, geralmente, à margem de pesquisas nacionais. Há, no entanto, que se considerar que existe uma gama de pesquisas já feitas na área por estudiosos e pesquisadores mato-grossenses, contudo, como até então não existisse um banco de textos orais e escritos disponíveis em um só suporte ou espaço, estas pesquisas (a maioria em formato de dissertação, tese ou artigo científico) têm pouca visibilidade nacional, visto terem acesso reduzido por estudiosos e mesmo por pessoas interessadas em conhecer trabalhos efetuados nesta região do País.

Assim, justifica-se a necessidade de se compor um banco de dados *on-line*, que possa disponibilizar pesquisas já concluídas em território mato-grossense de cunhos geolinguístico e sociolinguístico, bem como mostrar, para a comunidade científica nacional e internacional, trabalhos que estão sendo desenvolvidos em instituições de ensino e pesquisa deste ou sobre este Estado.

Compreende-se, ainda, que deixar de registrar os falares de comunidades linguísticas, mesmo as de recente colonização, como é o caso da maioria das cidades do Norte de Mato Grosso, que datam do início da década de 1970, pode levar ao apagamento das realizações linguísticas e ao silenciamento dos fenômenos linguísticos regionais em uso por aqueles que significam o falar nesses espaços, assim como de suas atividades socioculturais.

A implementação do projeto piloto DIVALIMT, em consonância com a necessidade destas iniciativas, pretende, assim, refletir sobre língua e sociedade, sobre a pluralidade sociocultural, bem como sobre a diversidade linguística mato-grossense. As primeiras iniciativas desta implementação ocorreram em agosto de 2013, sendo, contudo, oficializado o projeto apenas em maio de 2014, por meio da Portaria Nº963/2014.

O objetivo geral deste projeto é: Identificar, descrever, documentar, caracterizar e analisar variedades/diversidades linguísticas e comportamentos sócio-linguístico-culturais de falantes em um amplo repertório mato-grossense, que compreende áreas temáticas e geográficas distintas. Dentre os objetivos específicos, destacam-se:

- Coletar fontes escritas e orais para identificar e registrar variedades/diversidades linguísticas.
- Discutir as influências sócio-linguístico-culturais trazidas pelos migrantes provenientes de diferentes espaços geográficos nacionais, que resultaram no falar local, e suas contribuições na formação e expansão do português no Norte de Mato Grosso.
- Identificar como se apresentam as características linguísticas, relacionadas a aspectos semântico-lexicais, entre os migrantes e os nascidos na região Norte mato-grossense.
- Identificar e analisar as crenças e atitudes linguísticas, investigando como os migrantes julgam o seu falar e o falar dialetal dos demais moradores da região.
- Verificar aspectos fônicos, tais como o "r" forte de início de sílaba e o "r" de final de sílabas se realizam foneticamente em contexto Norte mato-grossense.
- Coletar dados de usos e funcionamento de marcadores discursivos, característicos na fala dos moradores de Sinop, levando em conta aspectos sintáticos, semânticos e pragmáticos dos MDs focalizados.
- Identificar como ocorre o uso dos anglicismos na comunidade sinopense e suas diferentes manifestações em nosso ambiente sociocultural.
- Elaborar e organizar um glossário de termos de origem africana e/ou termos próprios da fala dos moradores das comunidades quilombolas do Estado de Mato Grosso.

- Identificar e coletar dados acerca da presença de minorias linguísticas. Trata-se de línguas minoritárias tanto alóctones, ou seja, de (i)migração, em específico àquelas presentes em amplas áreas de bilinguismo societal da região Sul do Brasil, assim como atesta o *Atlas Linguístico Etnográfico da Região Sul* (ALERS), como também línguas autóctones, sendo estas as línguas indígenas presentes na região Norte de Mato Grosso.
- Apresentar os resultados interpretativos dos fenômenos linguísticos e socioculturais regionais.

A equipe executora está sob a coordenação da Profa. Dra. Neusa Inês Philippsen (UNEMAT/Sinop), e conta com os seguintes integrantes: Dr. José Leonildo Lima (UNEMAT/Nova Mutum), Ms. Olandina Della Justina (UNEMAT/Sinop), Ms. Juliana Freitag Schweikart (UNEMAT/Sinop), Ms. Terezinha Della Justina (UNEMAT/Sinop), Ms. Grasiela Veloso dos Santos (UNEMAT/Sinop), Ms. Selmo Ribeiro Figueiredo Junior (USP), Ms. Fernando Hélio Tavares de Barros (UFRGS) e Ms. Antônio Tadeu Gomes de Azevedo (UNEMAT/Sinop). Equipe esta que, por sua vez, pretende cooptar novos colaboradores de instituições distintas e comunidade externa, interessados em promover pesquisa em Mato Grosso.

Assim, com a finalidade maior de propiciar a ampliação do conhecimento acerca da identidade linguística e sociocultural desta região do Brasil, apresenta-se, abaixo, um quadro organizacional que sintetiza os procedimentos metodológicos a serem desenvolvidos:

Quadro 1 = equipe executora e procedimentos metodológicos a serem desenvolvidos

***CORPUS* DE ANÁLISE**	**ESPAÇO DE ABRANGÊNCIA DA PESQUISA**	**PESQUISADOR(A)**	**ATIVIDADES/ JUSTIFICATIVA**
Teses, dissertações, artigos, materiais de pesquisas em andamento para compor o banco de dados *on-line*	Sinop, Vera, Cláudia e	Dra. Neusa Inês	Responsável pela criação e organização do banco de dados *on-line*, com o intuito de socializar os resultados das pesquisas geo-sociolinguísticas

e a materialidade[5] de entrevistas realizadas com vinte migrantes provenientes de diferentes espaços geográficos nacionais.	Santa Carmem	Philippsen	apreendidos em Mato Grosso, e apresentar resultados interpretativos dos fenômenos linguísticos e socioculturais trazidos por migrantes à região.
Glossário de termos de origem africana e/ou termos próprios da fala dos moradores das comunidades quilombolas do Estado de Mato Grosso.	Comunidades quilombolas do Estado de Mato Grosso	Dr. José Leonildo Lima	Elaborar e organizar um glossário. A escolha de comunidades quilombolas em Mato Grosso é uma forma de, pela falta de um inventário linguístico, em decorrência de o processo de aculturação linguística desencadear o processo de alienação linguística. Este fato pode promover o desaparecimento de muitos termos que têm sua origem nessas comunidades. Isso posto, essa é mais uma maneira de não só compreendermos a diversidade linguística regional e brasileira, mas de entender o processo de constituição de uma língua.

5 Recortada da tese *A constituição do léxico norte mato-grossense na perspectiva geolinguística: abordagens sócio-semântico-lexicais,* desenvolvida na Universidade de São Paulo.

Teses, dissertações, dados de monografias, artigos, conteúdo de jornais e revistas impressos e *on-line* de circulação regional, dados audiovisuais capturados no contexto geopolítico, sociolinguísticos e cultural mato-grossense e *corpus* de pesquisas já realizadas com pessoas comuns e formadores de opinião que residem em Sinop e região.	Comunidade sinopense	Doutoranda Olandina Della Justina Doutoranda Juliana Schweikart	Identificar como ocorre o uso de anglicismos e suas diferentes manifestações. Por conseguinte, no contexto sinopense proliferam com abundância os anglicismos e, desta maneira, entendemos ser um ambiente de pesquisa profícuo no qual valores e significados são atribuídos ao uso destes vocábulos. Assim, é nosso intuito compreender como as pessoas os usam e o que pensam sobre este ato, bem como acerca da sua presença em nosso contexto.
Teses, dissertações, artigos, materiais de pesquisas em andamento para compor o banco de dados *on-line* e materialidades históricas (fotografias, cartas, folders, textos e etc.) e culturais das diferentes regiões mato-grossenses.	Regiões mato-grossenses	Doutorando Selmo Ribeiro Figueiredo Júnior	Contribuir na alimentação do banco de dados *on-line,* pois favorecerá o acesso por parte dos participantes deste projeto e, adicionalmente, permitirá o acesso por outros pesquisadores interessados, trazendo agilidade na consecução de resultados e socializar aspectos geográficos, históricos e culturais das diferentes regiões mato-grossenses.
Teses, dissertações, dados de monografias, artigos, dados orais e/ou audiovisuais			Verificar como o “r” forte de início de sílaba e o “r” de final de sílabas se realizam foneticamente. Nós aqui no Norte mato-grossense somos

capturados no contexto geopolítico, sociolinguísticos e cultural mato-grossense provindos de pesquisas já realizadas com pessoas que residem em Sinop e região: material de entrevistas orais, de programas da mídia oral: rádio, televisão e *on-line.*	Contexto Norte mato-grossense	Ms. Terezinha Della Justina	constituídos de mistura de gentes que vêm de várias regiões do Brasil e, mesmo que do Sul tenha vindo um número maior, não dá para desconsiderar que possam estar ocorrendo misturas entre os falares provindos dos contextos diversos ou ainda que algum(s) esteja(m) sobrepondo o(s) outro(s).
O *corpus* deste estudo será composto de dados coletados por meio de entrevistas já realizadas em teses, dissertações, dados de monografias e artigos que delimitaram o Norte mato-grossense como espaço de pesquisa.	Norte do Estado de Mato Grosso	Ms. Antônio Tadeu de Azevedo	Investigar as atitudes linguísticas dos migrantes em relação aos traços dialetais dos falantes (migrantes) que compõem a população do Norte do Estado de Mato Grosso. As atitudes serão observadas no *corpus* que norteará as reflexões sobre as possíveis implicações de suas crenças e atitudes.

Teses, dissertações, monografias, artigos, conteúdo de jornais e revistas impressos e *on-line* de circulação regional, bem como dados de telejornais locais.	Norte do Estado de Mato Grosso	Ms. Grasiela Veloso dos Santos	Coletar dados de usos e funcionamento de marcadores discursivos, característicos na fala dos moradores do Norte de Mato Grosso. Este levantamento, bem como a análise dos usos desse aspecto da língua, se faz necessário a fim de contribuir com o estudo do português falado no Norte mato-grossense e, consequentemente, comparar com outros estudos em regiões diferentes do Brasil, bem como contribuir com banco de dados que possam subsidiar outras pesquisas linguísticas.
Teses, dissertações, artigos, materiais de pesquisas em andamento para compor o banco de dados *on-line* e materialidades histórico-culturais (filmagens, fotografias, folders, propagandas, notificação de programas etc.).	Região Norte de Mato Grosso	Ms. Fernando Hélio Tavares de Barros	Contribuir na alimentação do banco de dados *on-line* com a identificação e descrição de minorias linguísticas, na região Norte mato-grossense, em destaque às línguas indígenas e às variedades linguísticas de base alemã e italiana, bem como fazer levantamento e coleta de dados sobre as atividades socioculturais desenvolvidas por tais identidades.

Resultados primevos: o banco de dados *on-line*

Desde as primeiras reuniões realizadas pelos integrantes do projeto para discussão dos trabalhos a serem desenvolvidos, esse ponto surgiu como imprescindível; vale lembrar que os primeiros encontros começaram a acontecer no mês de agosto de 2013. Dessa forma, como atividade inicial, realizaram-se levantamentos bibliográficos sobre as pesquisas científicas feitas por pesquisadores mato-grossenses na área de geolinguística e de sociolinguística. Parte deste material já se encontra coletado e disponibilizado no *site*.

Para a consulta deste banco de dados, que se pretende em permanente construção, basta acessar o endereço http://sinop.unemat.br/projetos/divalimt/index.php. Abaixo, destacam-se a apresentação do *site* e as páginas em que se acomodam as teses, dissertações, obras e artigos.

Além da publicação de teses, monografias e artigos advindos de atividades científicas ligadas à área em estudo, o *site* deixa espaço para os dados sobre diversidade linguística e de comportamentos socioculturais que estão sendo coletados em distintas comunidades de Mato Grosso, resultantes das pesquisas individuais dos integrantes da equipe. Vale ressaltar que a coleta de dados dessas pesquisas tem se pautado, fundamentalmente, em *corpus* provindo de estudos científicos já realizados, ou ainda de materialidades impressas e orais apreendidas em programas da mídia: rádio, televisão, jornal, revista e *on-line.*

Caso haja necessidade, estes dados serão acrescidos por entrevistas com idas a campo, as quais, por razões éticas, conforme a legislação vigente sobre a ética em pesquisa científica, terão a identidade dos sujeitos entrevistados preservada. Os dados coletados de fala, por sua vez, estão sendo transcritos e adaptados de acordo com as normas de transcrição elaboradas para o projeto VALCO (Projeto de Variação Linguística no Centro-Oeste), no intuito de padronizar as entrevistas e facilitar a consulta por outros interessados.

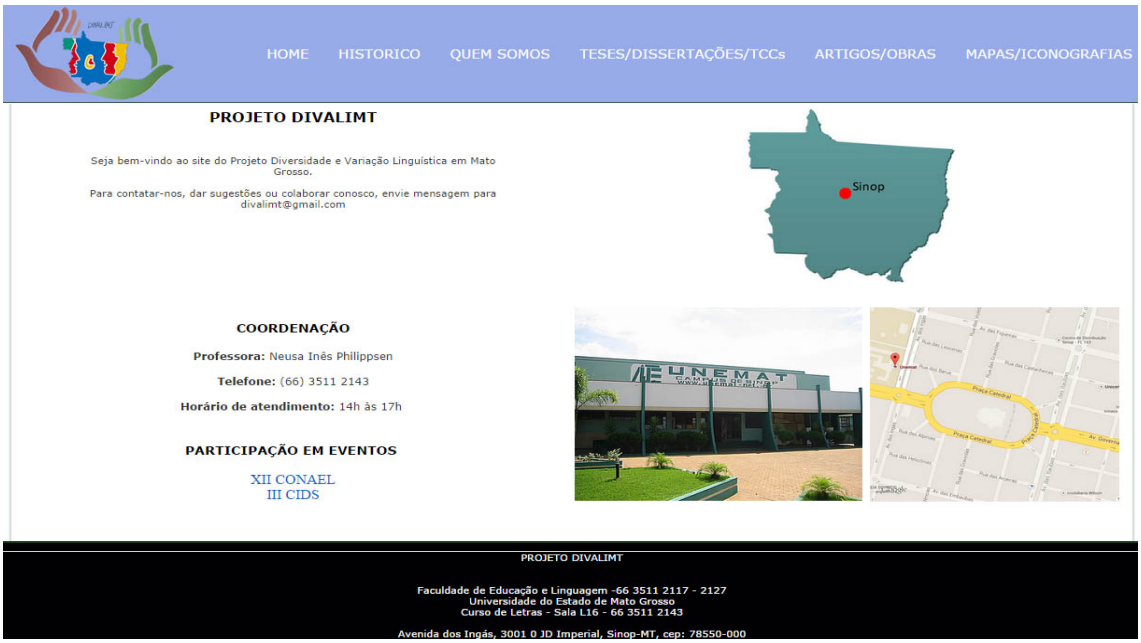


Fig. 01: Apresentação do *Site* – Página Inicial

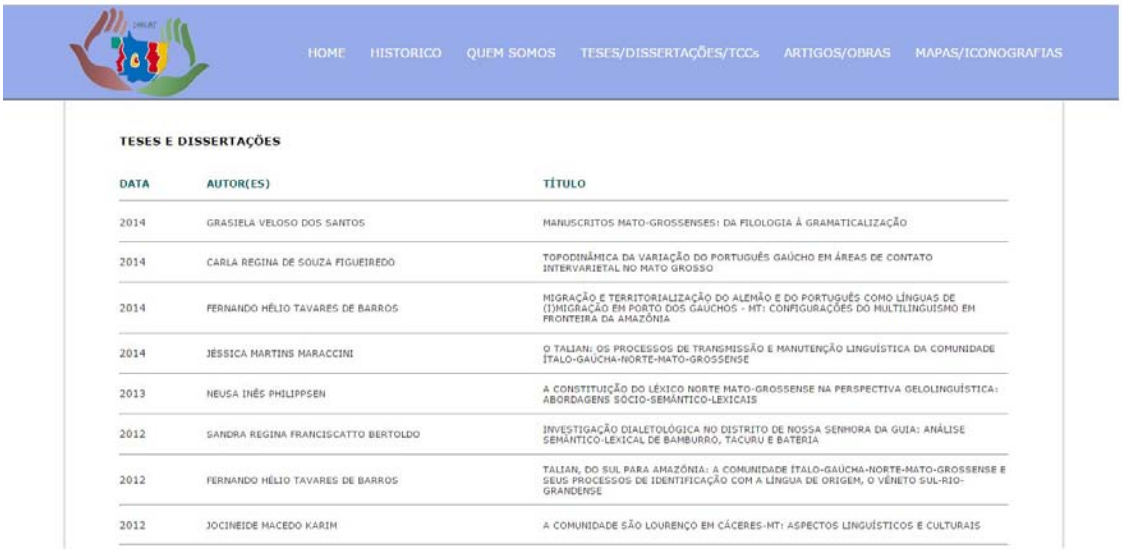


Fig. 02: Teses e Dissertações

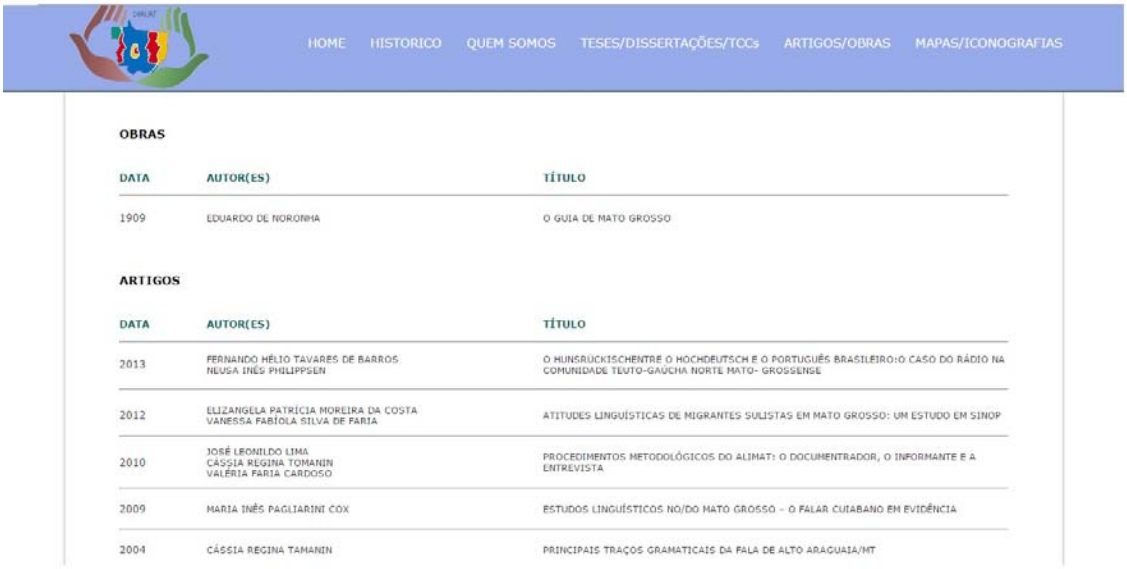


Fig. 03: Obras e artigos

Com relação às metas desta ação, pode-se destacar:

- Levantar a história das comunidades linguísticas pesquisadas por meio de pesquisa em fontes escritas e orais;
- Identificar, documentar e caracterizar variedades linguísticas em Mato Grosso;
- Identificar a permanência de línguas minoritárias no espaço de pesquisa, em especial a africana, a alemã e a italiana, assim como as atividades socioculturais por elas desenvolvidas;
- Disponibilizar um glossário de termos de origem africana e/ou termos próprios da fala dos moradores das comunidades quilombolas do Estado de Mato Grosso;
- Documentar e salvaguardar distintos fenômenos linguísticos em uso por cidadãos mato-grossenses;
- Contribuir para um levantamento nacional sobre a diversidade do português falado no Brasil;
- Socializar os resultados das pesquisas geo-sociolinguísticas apreendidos em Mato Grosso com os demais pesquisadores nacionais e internacionais da área, assim como divulgar a toda comunidade externa os trabalhos desenvolvidos na universidade, com o intuito de promover a articulação entre a universidade e demais profissionais, especialmente docentes de escolas públicas.

Considerações Finais

Por compreender-se que as ações humanas estão vinculadas à língua e, mais especificamente, às formas particulares de sua realização, que representam o comportamento linguístico e sociocultural dos falantes, esse projeto de pesquisa visa conhecer e registrar as diferentes formas de falar de distintas comunidades mato-grossenses.

Espera-se, também, contribuir qualitativamente com a incipiente pesquisa geo-sociolinguística realizada em Mato Grosso, em especial aos projetos de pesquisa desenvolvidos pela Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT, com o propósito de (re)constituir as variedades/diversidades linguísticas e histórico-culturais do Estado, assim como oferecer aos estudiosos da língua portuguesa e de línguas minoritárias, aos professores, aos lexicógrafos, aos gramáticos e aos interessados em pesquisas linguísticas um estudo interpretativo e reflexivo do caráter multidialetal existente na região.

A divulgação dos resultados alcançados pelos distintos recortes temáticos propostos irá ser realizada, além de sua inclusão no banco de dados *on-line*, em eventos locais, regionais, nacionais e internacionais, bem como por publicações em obras e/ou periódicos da área ao longo das etapas de elaboração processuais, pois se compreende que informações científicas devem ser divulgadas e socializadas como possibilidade de novas fontes de pesquisa a partir das reflexões e olhares analíticos verificados desde as fases iniciais de constituição do trabalho até os gestos finalizadores.

O intuito maior dessa pesquisa, portanto, é socializar materiais geo-sociolinguísticos coletados, descritos e analisados, para que possam ser cotejados com a diversidade do português falado no Brasil, ou, ainda, comparados com dados colhidos futuramente nos mesmos espaços mato-grossenses.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Campus Universitário de Sinop. http://www.novoportal.unemat.br/index.php?pg=campus&idc=3. Acessado em 07 de jan. de 2015.

Cardoso, Suzana Alice Marcelino. 1999. A Dialectologia no Brasil: Perspectivas. *D.E.L.T.A*, Vol. 15, Nº Especial, p.233-255.

_____. 2010. *Geolinguística: tradição e modernidade*. São Paulo: Parábola Editorial.

Coseriu, Eugênio. 1979. *Sincronia, diacronia e história***:** o problema da mudança lingüística. Trad. Carlos Alberto da Fonseca e Mário Ferreira. São Paulo: Presença.

_____. 1982. A geografia lingüística. In:_____. *O homem e sua linguagem*. Trad. de Carlos Alberto de Fonseca e Mário Ferreira. Rio de Janeiro: Presença/São Paulo, Universidade de São Paulo.

Ferreira, Carlota; Cardoso, Suzana Alice. 1994. *A dialetologia no Brasil*. São Paulo: Contexto.

Isquerdo, Aparecida Negri. 2004. De Nascentes ao ALiB: a propósito da definição da rede de pontos em pesquisas geolingüísticas no Brasil. In: Anais do *II Encontro Nacional do GELCO*: integração lingüística, ética e social. Goiânia/GO, p.390-398.

Labov, William. 2008. *Padrões sociolinguísticos*. Trad. Marcos Bagno, Maria M. P. Scherre, Caroline R. Cardoso. São Paulo: Parábola Editorial.

_____. 1972. *Sociolinguistics Patterns*. Philadelphia, University of Pennsylvania Press.

_____. 1966. *The stratification of English in New York city*. Washington, D. C., Center for Applied Linguistics.

Nascentes, Antenor. 1958-1961. *Bases para a elaboração do atlas lingüístico do Brasil*. I e II. Rio de Janeiro: MEC, Casa de Rui Barbosa.

_____. 1953. *O linguajar carioca*. Rio de Janeiro: Simões.

Oliveira, Dercir Pedro de. 2005. O Estudo Dialetológico no Brasil: a volta ou a sedimentação de uma metodologia de trabalho? In: AGUILERA, Vanderci de Andrade. (org) *A geolingüística no Brasil:* trilhas seguidas, caminhos a percorrer. Londrina: Eduel.

Pontes, Ismael. 2000. Atlas Lingüístico do Brasil (Alib): perspectivas teórico-metodológicas. *Acta Scientiarum* 22(1):1-6.

Projeto Atlas Linguístico do Brasil. *Objetivos.* Disponível em http://twiki.ufba.br/twiki/bin/view/Alib/AlibObjetivos. Acesso em 16 de nov. de 2014.

Projeto Divalimt. 2014. *Página Inicial. Teses e Dissertações. Artigos e obras.* Disponível em http://sinop.unemat.br/projetos/divalimt/index.php. Acesso em 02 de abr. de 2015.

Sá, Edmilson José de. 2011. O léxico na região Nordeste: questões diatópicas. *ReVEL*, v. 9, n. 17.

Santos, Irenilde Pereira. 2006. Proposta de análise do aspecto semântico-lexical em atlas lingüísticos regionais brasileiros. In: CUNHA, Cláudia de Souza. (org.). *Estudos geo-sociolingüísticos*. Rio de Janeiro: UFRJ, Pós-Graduação em Letras Vernáculas. p. 83-97.

_____. 2012. Sociogeolinguística e interação face a face: diálogo possível. In: Santos, Irenilde Pereira. (Org.); Cristianini, Adriana Cristina. (Org.). *Sociogeolinguística em questão: reflexões e análises*. São Paulo: Paulistana.

Tarallo, Fernando. 2007. *A pesquisa sociolingüística.* 8ª ed. São Paulo: Ática.

SIMPÓSIO 31

DIFUSÃO DO PORTUGUÊS: DIFERENTES CONTEXTOS, MÚLTIPLAS REALIDADES

COORDENADORES

Regina Pires de Brito
(Universidade Presbiteriana Mackenzie)

Neusa Barbosa Bastos
(Universidade Presbiteriana Mackenzie - Pontifícia Universidade Católica)

De volta ao futuro da língua portuguesa.
Atas do V SIMELP - Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa
Simpósio 31 - Difusão do português: diferentes contextos, múltiplas realidades, 643-658
ISBN 978-88-8305-127-2
DOI 10.1285/i9788883051272p643
http://siba-ese.unisalento.it, © 2017 Università del Salento

PORTUGUÊS FALADO NA ÁUSTRIA

Cláudia FERNANDES[1]

RESUMO
Há vários séculos que os números da emigração têm relativo peso nas estatísticas portuguesas. Num momento em que o número de saídas voltou a subir e a atingir máximos históricos, é interessante verificar como a língua portuguesa se desenvolve num enquadramento estrangeiro: se se mantém fiel à língua de partida, se sofre influências das línguas com as quais concorre nos novos contextos onde agora se insere. Com o actual alargamento das comunidades portuguesas pelo mundo, tanto das comunidades tradicionais como de novas comunidades, nomeadamente na Europa, torna-se mais relevante tomar em atenção ao português é falado fora das fronteiras do país.
Esta comunicação pretende observar a comunidade portuguesa na Áustria e a mostrar como se fala português em contexto austríaco, ou seja, como se fala português num ambiente germânico: quais são as áreas linguísticas mais permeáveis a interferências e quais as estratégias a que os falantes recorrem para conseguirem proferir os seus enunciados. O resultado da investigação a ser apresentada baseia-se em entrevistas à comunidade local.

PALAVRAS-CHAVE: Emigração; línguas em contacto; português; alemão; Áustria

O artigo que aqui se inicia tem como base o trabalho de pesquisa desenvolvido no âmbito de uma dissertação para a obtenção do grau de Doutoramento, com o título *O comportamento linguístico dos portugueses residentes na Áustria,* que foi apresentada à Universidade de Viena, Áustria, em Junho de 2015.

A emigração é um dos temas que mais faz correr tinta na actualidade portuguesa. Apesar de não ser de todo uma novidade no contexto português, sendo inclusivamente caracterizada como uma "constante na demografia portuguesa" por Magalhães Godinho (1978), a emigração foi um tema que caiu no esquecimento a partir de meados dos anos 80, falando-se inclusivamente do fim da emigração portuguesa, face aos anos florescentes da economia portuguesa e ao crescente volume de fluxos migratórios que procuravam Portugal

1 Universidade de Viena, Centro de Estudos de Tradução, Departamento de Língua Portuguesa. ZTW, Gymnasiumstrasse 50, 1190 Viena, Áustria. claudia.fernandes@univie.ac.at

como destino. Curiosamente, foi o interesse nas recentes comunidades de imigrantes que fez com que o tema das migrações fosse alvo de pesquisas e por arrastamento também se procurasse saber o que se passava com a tradicional emigração portuguesa. Com o dobrar do milénio, os fluxos da emigração voltaram a subir e a crise económica que se fez sentir em Portugal a partir de 2008, exponenciou o fluxo de saídas do país. Nessa medida, a emigração voltou ao quotidiano dos portugueses tanto na primeira pessoa como em destaque nos vários canais da imprensa. Não obstante a omnipresença da emigração recente nos meios de comunicação social, esse mesmo grau de referência não se verificou a nível de trabalhos de pesquisa científica. A existência de investigações científicas centra-se essencialmente nas comunidades portuguesas mais tradicionais, consequentemente aquelas que já existem há largas décadas, como França, Alemanha, Brasil, Estados Unidos, etc., sendo diminutos os que punham em destaque outros destinos de procura mais recente. Esse é o caso da comunidade portuguesa na Áustria, um destino de emigração portuguesa muito recente, mas que tem vindo a crescer de forma galopante. No caso austríaco, não se verificava qualquer trabalho acerca da comunidade portuguesa, o que talvez se justifique por se tratar de uma minoria entre minorias, tanto no âmbito das comunidades estrangeiras na Áustria como em termos de comunidades portuguesas emigrantes no mundo. O facto da comunidade portuguesa na Áustria ser bastante recente presta-se ao estudo de fenómenos linguísticos numa fase inicial no âmbito do contacto entre línguas. Nessa medida, esta investigação visa descrever o comportamento linguístico dos portugueses na Áustria, onde estão sujeitos à pressão de outras línguas. Com efeito, em que medida é que a língua portuguesa poderá ser alterada e/ou influenciada num contexto em que o português não é dominante.

Migrações

As migrações portuguesas constituem num fenómeno que tem vindo a marcar a História de Portugal nos últimos séculos. Baganha, Góis e Pereira (2005) esquematizam os vários fluxos de emigrações em três ciclos que se prendem a momentos histórico-políticos distintos e que nessa medida podem ser enquadrados em vagas diferentes. Com efeito, o 1º ciclo identificado tem como início em meados do século XIX, termina em 1960, sendo um fluxo migratório fortemente transatlântico, que tem como principal destino o Brasil. O 2º ciclo

apresenta uma marcante viragem no destino dos emigrantes portugueses: a emigração de transatlântica passa a ser intereuropeia, sendo os países mais visados a França e a Alemanha. Não é de estranhar que este ciclo dure num período de pós-guerra, ou seja, entre 1950 e 1974. O último ciclo indicado pelos autores visa a Alemanha e a Suíça, tem início em 1985 e estende-se até ao presente. No entanto, há que referir que o "presente" a que os autores se referem é 2005 e desde então a esta parte verificaram-se acontecimentos importantes no país que resultaram no avolumar dos fluxos migratórios. Tendo este facto em mente, a autora deste artigo munindo-se de dados estatísticos (Observatório da Emigração) e estudos mais actuais (Santos Pereira, 2010), arrogou-se a completar a tabela original, colocando uma data final de 2008 ao 3º ciclo, alargando o destino preferencial a toda a Europa, pois ela não se limita aos destinos tradicionais como França, Alemanha e Suíça, mas encontra novos pólos de atracção como o Reino Unido ou Espanha. Além disso, ainda acrescenta-se um novo ciclo de emigração, o 4º, cujo início é apontado para 2008 e que se estende até aos nossos dias. Neste último ciclo, o destino preferencial continua a ser o europeu.

Tabela 1: Emigração portuguesa (Baganha, Góis e Pereira, 2005)

	Quando?	**Para onde?**
1º ciclo	Meados do séc. XIX - 1960	Especialmente: Brasil
2º ciclo	1950 – 1974	Especialmente: França e Alemanha
3º ciclo	1985 – "Presente"	Especialmente: Alemanha e Suíça

Tabela 2: Adenda da autora ao quadro de emigração portuguesa apresentado na tabela 1

	Quando?	**Para onde?**
3º ciclo	1985 – 2008	Especialmente: Europa
4º ciclo	2008 – ….	Especialmente: Europa

Os portugueses retratados neste artigo encontram-se no 3º ciclo de emigração, pois tal como foi mencionado, trata-se de uma comunidade recente, apesar das relações entre Portugal e a Áustria serem mais antigas do que se possa imaginar. As casas de Avis e dos Habsburgos estavam ligadas entre si, entre outros, pelo casamento do Imperador Friedrich III com D. Leonor de Portugal (1452), sendo o seu filho Maximiliano (posteriormente Maximiliano I) primo directo de D. João II e por consequência de D. Manuel I. Contudo, para além de um número diminuto de portugueses em círculos aristocráticos não havia muitas mais referências a este facto até há pouco tempo. A presente comunidade portuguesa na Áustria conta com 2775 indivíduos (dados de 2014 pelo Observatório da Emigração), o que é notório se se tiver em conta que em 2010, à data da pesquisa no terreno para esta investigação) o número total era de 1553. No curto espaço de quatro anos a comunidade aumentou na ordem dos 80%, o que comprova que os fluxos migratórios continuam bastante activos, mas também que são procurados novos destinos que não os tradicionais. Assim sendo, a comunidade portuguesa na Áustria apresenta-se como uma comunidade pequena, jovem e recente.

É curioso verificar que a emigração para o espaço germanófono sempre foi relativamente popular entre portugueses. Alemanha, Suíça e o próprio Luxemburgo contam ainda hoje com uma significativa presença portuguesa, o que não se observa na Áustria. A tabela 3 apresenta sistematicamente o número dos portugueses nos respectivos países, a percentagem total de imigração (geral) nesses mesmos países, a quantidade percentual de portugueses em relação à totalidade dos emigrantes desses países e à totalidade da população residente.

Tabela 3: Portugueses em contexto germanófono (dados do Observatório da Emigração consultados a 13.06.2015, à excepção dos dados marcados com *, que consistem em cálculos da autora).

País	**Portugueses**	**PT % em rel. à população total**	**% de emigrantes** (de todas as origens)	**PT % em rel. ao total emigrante**
Suíça	253.227 (2013)	3%	24%	13%
Alemanha	127.368 (2013)	- (0,15%)*	9%	2%
Luxemburgo	90.800 (2014)	17%	45%	36%
Áustria	2.775 (2014)	- (0,03%)*	13%	- (0,2%)*

Mais uma vez se confirma o facto de a Áustria não se mostrar com grande atractivos aos portugueses, mas o certo é que as leis laborais austríacos sofreram alguns revezes no último século.

A migração laboral na Áustria cresceu grandemente no contexto pós-guerra, pois até aí a legislação laboral austríaca era bastante proteccionista relativamente aos seus cidadãos. Porém, face à falta de mão-de-obra patente, foram assinados diversos tratados internacionais que fomentaram a angariação de mão-de-obra estrangeira para lugares que não eram ocupados por austríacos. O Tratado Raab-Olah de 1961 era bastante claro nesse ponto: os trabalhadores (estrangeiros) recrutados só iriam poder preencher vagas que não poderiam ser ocupadas por austríacos. Além disso, ao recrutamento estrangeiro presidia o princípio de rotatividade, ou seja, os trabalhadores angariados só poderiam permanecer no país por um período de tempo específico, sendo consequentemente uma força de trabalho temporária. Em 1962, foi assinado um Tratado com Espanha para o recrutamento de *Gastarbeiter*, cujo fracasso foi tão evidente que fez com que as autoridades austríacas optassem nos anos seguintes por assinar tratados noutros quadrantes geográficos, nomeadamente em 1964 com a Turquia e em 1966 com a antiga Jugoslávia. Estes sim correram de feição e por isso não foi necessário recorrer novamente a outros mercados de mão-de-obra.

Na década de 90, a Áustria recebeu outra grande vaga de emigrantes devido aos acontecimentos políticos que sucediam perto das suas fronteiras. O desmantelamento da Cortina de Ferro em 1991 e a Guerra nos Balcãs entre 1991 e 1995 fizeram com que o número de ingressos na Áustria aumentasse vertiginosamente. Ainda nessa década, mais precisamente em 1995, a Áustria entra na União Europeia, o que se traduz nos mesmos direitos de alojamento e trabalho tanto para austríacos como para os cidadãos dos outros Estados-Membros.

Em pouco mais de meio século (entre 1961 e 2013), a população migrante (e com antecendentes migratórios) aumentou de 1% para 12%. No entanto, nos dois períodos de maior afluxo de emigrantes na Áustria, nos anos 60-70, os emigrantes portugueses engrossavam fileiras na França e na Alemanha e depois nos anos 90, supostamente já não existia emigração portuguesa.

Língua e sociedade

Comunidades migrantes são espaços de excelência para se observar fenómenos de contacto linguístico, uma vez que se trata de um palco onde a concorrência entre línguas é constante. Regra geral, há duas línguas em jogo: uma língua minoritária, que normalmente consiste na língua materna e cuja esfera de uso é interna, por exemplo, no seio da família. Por outro lado, encontra-se a língua da maioria, que normalmente constitui a língua oficial do país, cujo esfera de uso é externa, ou seja, serve de meio de comunicação com outros membros da sociedade (extra-comunitários), no trabalho, com autoridades ou entidades oficiais, etc. Os campos de uso das línguas encontra-se francamente delimitado, no entanto elas convivem diariamente na cabeça dos falantes, o que pode acabar por resultar em interferências entre línguas ou na influência de uma sobre a outra.

A tabela 4 mostra de forma bastante detalhada como Riehl (2002) avalia o impacto do contacto entre línguas nas diferentes áreas linguísticas a partir de um contacto ocasional até a um momento em que o contacto e a pressão cultural é muito forte. Assim, o que se pode verificar consiste no facto da primeira área a ser atingida, mesmo mediante contactos ocasionais, ser o léxico. Depois à medida que o contacto se vai intensificando, as outras áreas vão sendo igualmente afectadas.

Tabela 4: Nível de contacto entre línguas e efeitos em áreas linguísticas (baseado em Riel 2002, tradução minha)

Nível do contacto	Léxico	Fonologia / Prosódia	Morfologia	Sintaxe
1. Ocasional	Palavras com conteúdo			
2. Algo intensivo	Conjunções, advérbios	Fonemas novos em empréstimos		Estruturas antigas com uma função nova, nova sequência dos elementos frásicos sem uma alteração tipológica
3. Intensivo	Aposições, pronomes pessoais e demonstrativos, numerais baixos	Alofones novos, estrutura prosódica e estrutura silábica emprestada	Afixos de derivação em palavras nativas, afixos de flexão em empréstimos	Alterações tipológicas precárias da sequência dos elementos frásicos
4. Forte pressão		Estruturas novas distintivas,	Regras morfo-fonemáticas	Transformação da sequência dos

cultural		limitações de novas estruturas silábicas, regras alofónicas	novas, afixos e categorias de flexão emprestadas	elementos frásicos, transformação sintáctica com poucas transformações das categorias
5. Pressão cultural muito forte		Transformação fonética, perda de contraste fonético	Regras morfo-fonemáticas novas, perda de regras morfo-fonemáticas nativas, alteração das regras da estrutura da palavra	Transformação morfo-sintáctica categorial e extensiva, regras de concordância adicionais

Para poder lidar com a concorrência de línguas a que está sujeito, o falante poderá enveredar por diferentes estratégias. Neste caso, serão relevantes o *code-switching,* o empréstimo e o calque. O *code-switching* numa "troca entre duas línguas no âmbito de uma fala, uma frase ou uma oração" (Poplack, 1980:583). O falante competente pode recorrer a esta estratégia para gerir e determinar melhor as suas línguas, todavia esta estratégia poderá igualmente servir de recurso a um falante menos competente, na medida em que a outra língua poderá servir de auxílio à falta de competência linguística do falante numa das línguas (Weinreich, 1953). O empréstimo consiste na inclusão de uma palavra estrangeira ou de uma expressão curta numa fala de outra língua em que se esteja a falar, sendo que a expressão estrangeira não é ajustada em termos fonológicos nem morfológicos (Grosjean, 1982:308). Já o calque constitui numa forma muito específica de empréstimo (Otheguy et al. 1989, 1993), onde se transfere o sentido de uma palavra sem a sua forma original, ao passo que o empréstimo seria a transferência de ambos, sentido e forma.

Há que ter em atenção que a experiência migratória poderá ter um resultado ambivalente nas competências linguísticas dos falantes, se por um lado, o seu reportório vocabular poderá ser enriquecido, por outro, a sua redução poderá estar igualmente patente, tal como Mayone Dias (1989:62) refere:

> Em termos linguísticos, a experiência migratória representa tanto um processo de expansão como de contracção vocabular. Por um lado adquire-se um repositório léxico compatível com as novas necessidades existenciais, mas por outro perde-se grandemente toda a faixa referente a actividades e costumes de que o falante se vai desvinculando.

Portugueses na Áustria e o seu português

Para a elaboração desta investigação foram realizadas entrevistas à comunidade portuguesa na Áustria, cujo processo de selecção passou pelos seguintes três critérios: 1) ter português europeu como língua materna e de forma estabilizada (tendo sido escolarizado em português; 2) ter conhecimentos suficientes em língua alemã e esta fazer parte do seu quotidiano; 3) viver na Áustria há mais de dois anos. Deste processo resultaram: 33 entrevistas, que foram realizadas entre Outubro e Dezembro de 2010, traduzindo-se em 15 horas, 48 minutos e 41 segundos de entrevistas, sendo a média por entrevistado de 29 minutos e 39 segundos. As entrevistas foram gravadas em áudio e os entrevistados sabiam-no. Esse facto pode ter influenciado de algum modo a "fala espontânea", pois ao dar-se a entrevista como terminada e desligando o gravador, houve alguns entrevistados que se sentiram mais à vontade para falar como de costume, sem o esforço visível de falar correctamente.

Em geral, o perfil desta amostra consiste em jovens-adultos do sexo feminino, de origem urbana, com estudos superiores, sendo que já faziam parte do mercado laboral em Portugal antes de emigrarem e continuaram a trabalhar em território austríaco. A emigração deu-se depois do ano 2000, mas antes do período de crise marcado pelo ano de 2008, tendo sido justificada por motivos pessoais.

Uma das questões feitas ao longo da entrevista prendia-se com as próprias impressões do entrevistado enquanto falante de língua portuguesa. Aí, os entrevistados reconheceram que a sua competência linguística já conhecera melhores dias, justificando o agravamento das suas capacidades pela falta do contacto, da prática e das rotinas comunicativas, nomeadamente em contextos mais formais. Por outro lado, eles queixavam-se da falta de vocabulário mais formal, mais específico e mais moderno/actual, uma vez que o português era só falado na e com a família, não se verificando a necessidade de estruturas mais complexas nem de vocabulário mais sofisticado. Houve ainda quem confessasse cometer agora erros ortográficos e ser confrontado com dúvidas que nunca se tinham feito sentir. Por fim, foram vários que acusaram o esforço consciente de procurar e encontrar palavras adequadas em português, partindo de palavras e estruturas alemãs como ponto de partida.

Após a transcrição das entrevistas, foi elaborado um corpus com todos os casos em que se verificavam comportamentos desviantes do português standard, que resultou em praticamente 600 entradas. Estas entradas foram posteriormente classificadas de acordo com o

modelo apresentado por Brauer-Figueiredo (1999), a saber, área fonológica, área sintáctica; área morfo-sintáctica, área pragmático-textual e área semântico-lexical.

De seguida apresentam-se vários exemplos de cada uma das áreas.

Área fonológica:

1. (7) quando telefono para o Magistrat para saber alguma informação ou aquele **bezirque** < Bezirksamt

A palavra alemã *Bezirk* é dita primeiro como se se tratasse de uma palavra portuguesa [bə'zirkə], sendo depois automaticamente corrigida para a pronúncia alemã [bətsiʁk]

2. (10) Os portugueses falam muito na estra [estrada-Straße] < na rua é mesmo muito normal

A palavra *Straße* era com certeza a palavra mais disponível, tendo o entrevistado dito quase "estrada", que posteriormente é corrigida para "rua".

Área sintáctica:

3. (1) e consegue com o ordenado viver

A separação prevista em alemão entre verbo modal e verbo principal em posição final na oração é aqui reproduzida, resultando na estranha colocação do complemento directo antes do verbo principal. Em alemão, a locução verbal é partida, sendo que o verbo modal inicia a oração e o verbo principal termina-a, o que não se verifica em português.

4. (32) uma pessoa aprende mais coisas conhece novas pessoas

Apesar de não ser impossível a ordem adjectivo + nome em português, o mais frequente será a inversa, ao contrário do alemão em que o adjectivo precede a palavra que caracteriza.

5. (31) O B de maneira nenhuma é aceitável

Mais uma vez se observa a deslocação de complementos quebrando ligações que em português aparecem normalmente em bloco. Neste caso o complemento adverbial encontra-se entre o sujeito e o predicado, sendo o advérbio negativo omitido de todo.

6. (19) e pronto malas de cartão não existem já

O advérbio volta a deslizar para um posicionamento mais expectável em alemão do que em português. O advérbio ocupa a posição pós-verbal tal como seria em *existieren nicht mehr* e não o esperado "já não existem".

Área morfo-sintáctica:

7. (2) tem mais 3 ou mais **Dialekts**

Ao termo alemão *Dialekt* é acrescentado o sufixo português correspondente ao plural –s, sendo o plural em alemão para este caso específico o sufixo –e.

8. (22) são ileais são de uma ilealidade extrema

As palavras "leal" e o derivado "lealidade" não são com certeza um vocábulo recorrente no discurso do entrevistado 22 e nessa medida houve alguma precipitação ao construir o próprio substantivo e seu antónimo. Note-se o paralelismo de derivação usado erroneamente: real > realidade; leal > *lealidade. O prefixo de negação escolhido foi i- possivelmente por analogia a palavras mais frequentes como legal – ilegal; moral – imoral.

9. (13) um sistema mais **conservativo** ou normal

A proximidade formal de palavras em línguas diferentes leva frequentemente a confusões com os chamados "falsos amigos". Neste caso, o adjectivo alemão *Konservativ* tem uma forma possível na construção de palavras em português acrescentando-lhe o sufixo de género, tornando facilmente em "conservativo". No entanto a opção fixada em português deveria ser "conservador".

10. (24) havia a dificuldade da língua, claro, de não falar perfeito

Em alemão, há muitos advérbios de modo que mantêm a forma do adjectivo correspondente, fazendo que formalmente não se distinga adjectivos deste tipo de advérbio. Desse tipo de associação resulta o uso de "perfeito" em vez de "perfeitamente".

As áreas pragmático-textual e semântico-lexical foram as campeãs dos desvios observados no corpus. Não é de estranhar que ambas se movam no âmbito do conteúdo das palavras, do seu sentido e do seu uso, ou seja, os aspectos mais práticos da língua. Uma vez que a maior parte dos desvios registados caíram numa destas duas (ou mesmo em ambas, dado as fronteiras entre as duas não serem completamente estanques) categorias, foi necessário recorrer a outro critério de avaliação destas entradas para que a sua classificação desse conta dos fenómenos diferentes que elas patenteavam. Antes de avançar com o novo filtro, registam-se alguns exemplos de ambas as áreas.

Área pragmático-textual

11. (8) Já que estou aqui tenho de fazer alguma coisa\ ou?

Um interlocutor português que ouça esta frase espera a alternativa que a conjunção dijuntiva prediz. No entanto, aqui não se enunciará qualquer alternativa, pois o "ou" é usado como o alemão *oder* que funciona como uma *question tag.* Ao terminar-se uma frase com um

oder interrogativo, o entrevistado 8 não espera mais do que uma confirmação, mas que em português seria enunciada com um "não é?" ou um "pois não?".

12. (2) comem um lanche não é? Um Jause > um pão afiambrado com mortadela

A entrevistada 2 não tem a certeza se a mensagem que está a tentar expressar está a ser passada, nessa medida, elenca uma série de tentativas de explicação, começando por traduzir lanche em alemão *Jause*, mas como a tradução não lhe parece eficaz, ela explica no que consiste o lanche.

13. (5) A minha sogra estava lá no Heim

No caso da entrevistada 5, ela integra o termo alemão *Heim* (lar) no seu discurso sem qualquer tipo de preocupação adicional, ou seja, ela assume que o interlocutor percebe o que ela está a dizer. Verifica-se aqui a troca de palavra por palavra sem qualquer justificação que o explique. Um falante de português (que não dominasse o alemão) não a iria perceber.

14. (15) depois vivia numa WG

O mesmo se passa no exemplo 14. O entrevistado 14 inclui no seu discurso uma abreviatura em alemão. Todavia aqui não se trata de uma mera troca de palavra por palavra. *WG* abrevia *Wohngemeinschaft* que é um conceito que não se encontra tão difundido em Portugal, trata-se de um apartamento partilhado. Assim, partindo do princípio que o interlocutor domina ambas as línguas, enunciar *WG* é muito mais eficiente para o objectivo comunicativo do que "apartamento partilhado"

15. (1) Foi uma arte de discriminação

Quando a entrevistada 1 enunciou a frase transcrita em 15, ela queria dizer uma coisa, achou que tinha dito o que queria, mas na verdade o que disse foi outra. Na prática o que lhe saiu foi o equivalente a "foi uma discriminação de grande nível, artística", apesar de ter querido dizer que "não tinha sido bem uma discriminação, fora um tipo/uma forma /uma espécie de discriminação". Esta diferença de interpretações deve-se ao advérbio alemão "Art" significar " de forma/modo/maneira", mas ser formalmente muito parecido à palavra "arte".

Área semântico-lexical

16. (21) as cebolas ao fim de 3 semanas em casa estão grelados estão estragados uma coisa que eu nunca tinha experimentado

No caso do exemplo 16, observa-se a transferência do significado de *Erfahrung* para o correspondente directo em português "experiência, vivência". A utilização mental da entrevistada 21 do verbo *erfahren* (cujo sentido aponta para uma experiência não literal, ou

seja, algo que se presenciou ou viu) vai resultar por analogia a "experimentar", o que no contexto de comida soa a "provar" em vez do pretendido "visto".

17. (13) Se for um daqueles cursos com massas e massas de estudantes

A duplicação é frequente em português para efeitos de ênfase: rios e rios de dinheiro, dezenas e dezenas de pessoas; em inglês também: *thousands and thousands* Todavia, a escolha vocabular questionável: *Menge* (DE) > *mass* (EN) > massas (PT).

Tal como adiantado anteriormente, foi necessário aplicar mais um filtro para que a classificação das ocorrências fosse mais eficaz. Nesse sentido, optou-se pelas categorias propostas por Otheguy et al. (1989, 1993): *switch*, onde se assiste à troca de palavra de uma língua por outra de outra; *loan* (empréstimo) que traz para um enunciado numa língua termos (com forma e significado) de outra e por fim o calque, que prevê a introdução de significados de palavras de outra língua sem a sua forma original.

Switch

18. (5) O senhor embaixador disse que einleiten umas palavras

Tratou-se do único caso único onde o verbo é sujeito a um desvio. O verbo ocupa a posição portuguesa, mas surge no infinitivo e não no condicional. No entanto, a construção da forma condicional em alemão pode ser feita através da utilização do verbo modal no condicional com o verbo principal no infinitivo. Nesse caso, o verbo modal na forma condicional encerraria a oração em alemão, ocupando o último lugar na frase.

19. (1) Basta ter uma coisa parecida com o Matura e pronto

Aqui a troca de palavras ocorre num vocábulo carregado de conteúdo cultural muito específico. O *Matura* consiste no exame final do 12º ano na Áustria e é muito mais relevante em contexto austríaco do que o equivalente em Portugal.

20. (8) Só vou ao Klo ali

O exemplo 20 apresenta uma mera troca de palavra por palavra, sendo que a palavra alemã utilizada é muito mais curta, simples e económico do que o correspondente português "casa-de-banho".

Empréstimo

Dois terços dos entrevistados recorreram a esta estratégia, utilizando empréstimos de origens linguísticas diferentes: em alemão "O meu estudo" (o meu curso> *Studium*); em inglês "Muitas facilidades" (muitas infraestruturas> *facilities*); em italiano "Estamos a andar para Itália" (Estamos a ir para Itália> *andare*).

21. (18) o plástico é plástico tudo os cartões de sumo também têm aquela caixinhas especiais

O termo alemão *Kartons* é transformado no português "cartões", uma vez que a forma é muito mais próxima do que o correcto "pacote". Portanto, forma e conteúdo são emprestados a "cartões".

22. (7) Mas no dia nacional de Portugal lá na associação

O que a entrevistada 7 estava a referir-se era ao dia de Portugal, vulgarmente apontado simplesmente como 10 de Junho, mas o antecedente austríaco mantinha-se muito presente na sua mente *Nationalfeiertag* que à letra é precisamente "o dia de feriado nacional".

23. (17) enquanto estudava e discutia muito com amigos da universidade

24. (29) Já queria ter ido estudar no fim da faculdade < da escola

Os chamados verbos latinos em alemão que se identificam pela terminação em "-ieren" são frequentemente fonte de confusão por se assemelharem em muito com formas portuguesas a que correspondem outros significados: *studieren* vs. estudar (em alemão: frequentar e/ou aprender na Universidade); *diskutieren* vs. discutir (em alemão: debater)

25. (10) O nível é melhor\ os professores são muito mais bem hmmm educados < formados do que em Portugal

A forma inglesa *educated* também possível em português com o mesmo significado, mas não é suficientemente unívoco, por poder corresponder a "alguém com boa educação, bem criado" ou "alguém bem formado ou instruído", daí o entrevistado ter sentido alguma insegurança na forma "educado" e acabado por optar pelo termo mais esclarecedor "formados".

Calque

Foram encontrados calques em todas as categorias de palavra com conteúdo (nomes, verbos e adjectivos).

26. (3) E está com a pressão muito baixa

Tensão arterial diz-se em alemão *Blutdruck*, que literalmente significa pressão do sangue

27. (14) a coisa vai começar a descer no sentido da morte

A entrevistada 14 tinha como referente a expressão *bergab/abwärts,* que significa literalmente descer a montanha ou ir em sentido descendente, estando patente a ideia de um

estado que piora, e tentou reproduzi-la fielmente em português, sem que lhe tivesse ocorrido a expressão comum "ir por água abaixo".

28. (7) tive dificuldades apesar de eu estar sempre divertida

Mais uma vez se verifica a sobreposição de sentidos apesar do recurso a formas diferentes. O alemão *lustig, gut gelaunt* corresponderia ao português "divertida", mas o mais adequado no contexto seria "animada".

Para concluir e depois da análise de todos estes exemplos, a concorrência entre a língua materna (o português) e as outras línguas, nomeadamente o alemão, é incontornável, sendo que a língua portuguesa apresenta sintomas de influências das outras línguas.

Embora todas as áreas linguísticas sejam afectadas, as que mais se salienta é a lexical, sendo a menos afectada a fonológica. O segundo filtro da classificação permitiu verificar que o peso das palavras com conteúdo lexical são as mais sujeitas a influências neste momento do contacto linguístico, o que é sintomático do contacto ainda estar numa fase inicial e consequentemente ainda não muito profundo. Como a comunidade é bastante recente, o contacto entre as duas línguas ainda não dura há muito tempo e por isso ainda não se pôde enraizar. A língua portuguesa ainda está bastante presente na vida destes falantes, no entanto, já é notório que o português não consegue cobrir todas as necessidades que o falante tem. Se por vezes, o falante parece conseguir determinar quando o alemão é mais eficiente, curto ou ajustado que o português; por outras, parece ele próprio confuso, mesmo que inconscientemente, resultando formas híbridas tanto no que se refere a conteúdo como a forma.

Esta investigação pode assim comprovar o que se acontece / pode acontecer com as línguas em contacto no contexto de comunidades recentes, numa primeira fase de contacto linguístico.

Este artigo não foi escrito ao abrigo do Novo Acordo Ortográfico.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Baganha, Maria; Góis, Pedro e Pereira, Pedro. 2005. International Migration from and to Portugal: What Do We Know and Where Are We Going?. In: Zimmermann, Klaus (Org.), *European Migration – What Do We Know?*. Oxford: Oxford University Press. pp. 415-457.

Brauer-Figueiredo, Mª Fátima. 1999. *Gesprochenes Portugiesisch*. Hamburgo: TFM Verlag.

Dias, Eduardo Mayone. 1989. *Falares Emigreses – Uma abordagem ao seu estudo*. ICALP. Biblioteca Breve. Vol. 13.

Godinho, Vitorino Magalhães. 1978. L'émigration portugaise (XVe–XXe siècles): Une constante structurele et les réponses aux changements du monde. In: *Revista de História Económica e Social 1,* pp. 5–32.

Grosjean, François.1982. *Life with two Languages – An Introduction to Bilinguism*. Cambridge, MA: Harvard University Press [11th printing: 2001].

Otheguy, Ricardo e Garcia, Ofelia. 1993. Convergent conceptualizations as predictors of degree of contact in US Spanish. In: Roca, A. e Lipsk, J. (Orgs.) *Spanish in the US: Linguistic contact and diversity.* Berlim: Mouton de Gruyter, pp. 135 – 154.

Otheguy, Ricardo; Garcia, Ofelia e Fernández, M. 1989. Transferring, switching and modeling in West New York Spanish: an intergenerational study. In: *International Journal of Sociology of Language 79*, pp. 41 – 52.

Pereira, Álvaro Santos. 2010. *The return of Portuguese emigration* [working paper].

Poplack, Shana.1980. Sometimes I'll start a sentence in Spanish y termino en español – Toward a typology of code-switching. In: *Linguistics* 18.

Riehl, Claudia Maria. 2001. *Sprachkontaktforschung – Eine Einführung.*Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag. [2. Überarbeitete Auflage: 2009].

Weinreich, Uriel. 1953. *Language in Contact – Findings and Problems*. Haia: Mouton [6th printing 1968].

Observatório da Emigração
http://www.observatorioemigracao.secomunidades.pt/np4/paises.html?id=13

De volta ao futuro da língua portuguesa.
Atas do V SIMELP - Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa
Simpósio 31 - Difusão do português: diferentes contextos, múltiplas realidades, 659-676
ISBN 978-88-8305-127-2
DOI 10.1285/i9788883051272p659
http://siba-ese.unisalento.it, © 2017 Università del Salento

LÍNGUA PORTUGUESA: DIFUSÃO, VARIEDADES E IDENTIDADE EM ESTUDANTES CABO-VERDIANOS E PORTUGUESES

Maria Helena ANÇÃ [2]

RESUMO
O enfoque na consolidação da Língua Portuguesa (LP) como língua internacional tem sido evidenciado nestes últimos anos. Para além de ações e iniciativas académicas, mais de caráter nacional, geralmente em Portugal e no Brasil, destacam-se, a nível da CPLP, as duas Conferências Internacionais sobre o Futuro da Língua Portuguesa no Sistema Mundial: Brasília (2010) e Lisboa (2013), e respetivos Planos de Ação que, em conjunto, definem estratégias globais para a promoção e difusão da LP.
A Formação Profissional para o ensino da LP, principalmente no espaço da CPLP, também tem sido destacada, constando das Recomendações do Plano de Ação de Lisboa, aprovado pelo Conselho de Ministros da CPLP.
Neste texto, apresentamos parte de um estudo desenvolvido LEIP, estrutura do CIDTFF (UA), com o objetivo de identificar a perceção de dois grupos de universitários/futuros professores de Português, em Cabo Verde e Portugal, sobre a difusão da LP, a sua geografia, variedades e ainda a identidade na/pela LP. Foi utilizado um questionário, cujo tratamento de dados se apoiou no programa informático NVivo 10.
Os resultados assinalam algum desconhecimento sobre as geografias da LP e suas variedades, ressaltando o 'mito' da norma europeia. Os valores de ciência, de ciberespaço ou ainda económico são apontados pontualmente. A identidade linguística é mais evidenciada no grupo língua materna (LM) portuguesa, enquanto o de LM cabo-verdiana privilegia a identidade socioprofissional, percecionando a LP sobretudo na dimensão histórico-cultural.
Torna-se premente repensar o ensino da LP, capaz de responder à dimensão plural e internacional desta língua, sendo as Universidades locais privilegiados para o efeito.

PALAVRAS-CHAVE: Língua Portuguesa; Educação em Português; Difusão; Geografias da Língua.

Contextualização

Estes últimos dez anos têm sido pautados por um crescente interesse pela LP: ou

2 UA/Universidade de Aveiro, Departamento de Educação-CIDTFF/Centro de Investigação de Didática e Tecnologia na Formação de Formadores, Campos Universitário de Santiago, 3810-193 Aveiro, Portugal, mariahelena@ua.pt.

porque é língua falada por vários países e por esta via ela é veículo de comunicação e de transmissão de conhecimentos culturais e científicos (Castilho, 2013a; Castro 2009, 2010; Duarte, 2015), ou ainda, porque a influência de todos estes fatores consolida o potencial económico da língua (Albuquerque e Esperança, 2010; Galito, 2006; Guerreiro e Junior, 2011; Oliveira, 2013; Reto, 2012) em Portugal e/ou nos países de língua oficial portuguesa.

Nesta sequência, este interesse têm-se materializado em múltiplas ações e iniciativas de carácter nacional e internacional, nos diferentes países visando a promoção, projeção e difusão da LP e, deste modo, a sua consolidação como língua internacional. Neste âmbito, destacam-se os seguintes organismos: Comunidade dos Países de Língua Portuguesa/CPLP, Instituto Internacional de Língua Portuguesa/IILP, integrado no primeiro, e Camões – Instituto da Cooperação e da Língua, que numa ação conjunta e concertada têm impulsionado e liderado estas ações. Assim, destacam-se as duas *Conferências Internacionais sobre o Futuro da Língua Portuguesa no Sistema Mundial*, que decorreram, em 2010, em Brasília, e em 2013, em Lisboa, resultando dois *Planos de Ação*: Plano de Ação de Brasília (CPLP, 2010) e Plano de Ação de Lisboa (CPLP, 2013). As referidas Conferências foram mediadas por quatro Colóquios correspondendo a quatro Cartas:

- Carta de Luanda, na sequência do *Colóquio Internacional A Língua Portuguesa nas Organizações Internacionais*, realizado em Luanda (Angola), em julho de 2010;
- Carta de Maputo, na sequência do *Colóquio Internacional sobre a Diversidade Linguística nos países da CPLP*, Maputo (Moçambique), setembro de 2011;
- Carta da Praia, na sequência do *Colóquio Internacional sobre a Língua Portuguesa nas diásporas*, Praia (Cabo Verde), novembro de 2011;
- Carta de Guaramiranga, na sequência do *Colóquio Internacional sobre a Língua Portuguesa na internet e no mundo digital*, Fortaleza, Redenção e Guaramiranga, Ceará (Brasil), abril de 2012.

Cada um dos temas dos Colóquios corresponde a um eixo estratégico: a introdução da LP como língua oficial ou de trabalho nas organizações internacionais, de facto, e não apenas no papel; a diversidade linguística no espaço lusófono que corresponde a mais 300 línguas, para além da LP, e perfaz cerca de 5% da diversidade linguística do mundo; a LP em contexto da diáspora, com vista a uma sensibilização das comunidades para a importância de uma Educação em Português; a LP no mundo virtual e na internet, tendo em conta que a presença

da língua é um fator positivo para a cultura, economia, educação, e ainda para o desenvolvimento das sociedades.

Em Portugal, várias Universidades serviram de palco para Conferências enquadradas neste âmbito, por exemplo, a Universidade de Aveiro, em abril de 2014, acolheu a Conferência *Promoção e Difusão da LP*, da responsabilidade da Comissão Temática dos Observadores Consultivos da Comunidade de Países de Língua Portuguesa (CPLP). Aspetos como o papel da LP como língua de ciência e de inovação, assim como o potencial desta língua no mundo empresarial foram debatidos, tendo sido reconhecido que muito haveria a fazer, sobretudo nas Universidades (Ançã, 2014, 2015).

Outras iniciativas nacionais sobre a projeção e internacionalização da LP têm ocorrido sobretudo no Brasil e em Portugal, embora integrando elementos de outros países de língua oficial portuguesa. Apesar do seu pendor mais académico, têm também contado com a presença da sociedade civil. Cita-se de novo o caso da Universidade de Aveiro, cuja realidade melhor conheço. Nesta Universidade realizaram-se as duas Conferência Internacionais *Pelos Mares da Língua Portuguesa*. A última, que teve lugar em maio de 2014, contou com vários académicos de diferentes áreas científicas e foi notória a diferente perspetiva face à LP como língua de ciência e a supremacia do Inglês neste âmbito. Uma possível justificação da pouca utilização da LP em contextos científicos deve-se ao facto de a agência de financiamento nacional, Fundação para a Ciência e a Tecnologia, avaliar os projetos em Inglês, – só o resumo e as palavras-chave de cada projeto podem constar em LP para além do Inglês –, devendo os proponentes, mas, de algum modo, também todos os elementos da equipa, apresentar o seu currículo nesta língua. Para além disso, são aconselhadas revistas de língua inglesa para publicação, mesmo que se trate de artigos sobre a LP (língua, didática da LP ou políticas de língua). As revistas portuguesas e brasileiras, mesmo reconhecidas cientificamente, pelo seu elevado fator de impacto, e incluídas em importantes redes internacionais de indexação, têm pouca relevância para a apreciação dos curricula.

Em prol da projeção e internacionalização da LP, destaca-se ainda o estudo coordenado por Luís Reto, Reitor do ISCTE/Instituto Superior Ciências do Trabalho e da Empresa, do Instituto Universitário de Lisboa, publicado em 2012: *Potencial Económico da Língua Portuguesa*, estudo esse encomendado pelo Camões. De mencionar também a exposição com o mesmo nome realizada no Parlamento Europeu, em 2014, organizado pelo Camões e pelo ISCTE.

Difusão e promoção através da Educação em Português

A LP é atualmente falada por 250 milhões de locutores, como LM e língua segunda, ocupando 10,8 milhões de quilómetros quadrados da superfície da Terra, que representam 3,7% da população mundial e 4% da riqueza total (Reto, 2012). É uma língua falada nos cinco continentes e língua oficial destes países: Angola, Brasil, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique, Portugal, São Tomé e Príncipe, Timor-Leste, Região Administrativa Especial de Macau, na China, e mais recentemente, Guiné-Equatorial.

O conjunto destes indicadores constitui, indubitavelmente, um forte 'motor' de promoção e de difusão da língua (Ançã et al. 2014). Apesar das potencialidades em termos globais, o reconhecimento internacional da LP não é ainda o desejado (Duarte, 2015; Galito, 2006; Laborinho, 2012), porque há ainda outros fatores, para além da demografia e geografia, que definem o poder das línguas: índice de desenvolvimento humano, índice de fecundidade, traduções, prémios Nobel, penetração na internet, veicularidade… (Calvet e Calvet, 2012).

O ensino em particular e a Educação em Português em geral desempenham um papel fulcral no processo de valorização, divulgação, promoção da língua, sendo o professor/formador de LP/Didática da LP um agente considerável. Este tem uma responsabilidade acrescida, pois as suas representações e convicções face à língua terão um efeito de multiplicação sobre os seus alunos e um efeito nas suas práticas educativas.

A atitude dos falantes (desinteresse e ceticismo, por exemplo), nos diferentes papéis sociais que desempenham pode constituir um obstáculo. Como testemunha Galito (2006, p. 99): "Resta saber se os seus falantes já tomaram consciência do impacto económico que esse instrumento [LP], tão à sua disposição, lhes pode oferecer". Esta mesma autora acrescenta ainda: **"**o interesse pelo uso de uma língua ajuda a cimentar a credibilidade na cena internacional" (Galito, 2006, p. 33).

Esta falta de "autoestima crônica" é levantada também por Castilho (2013b), a propósito da internacionalização do Português. Os desafios propostos por este autor centram-se à volta do papel das Universidades (brasileiras) e do conhecimento sólido sobre a língua a ser difundido, todavia, são necessárias políticas linguísticas mais focalizadas, "deixando de lado a sua atual falta de rumo" (Castilho, 2013b, p.1).

O estudo empírico

O estudo a apresentar, de natureza qualitativa e descritiva (Bogdan e Biklen, 1994), integra-se num projeto mais amplo (*Políticas linguísticas para o Português: o papel do ensino na promoção e difusão da língua*) a decorrer no Laboratório de Investigação em Educação em Português/LEIP, estrutura do CIDTFF/Centro de Investigação Didática e Tecnologia na Formação de Formadores, sediado no Departamento de Educação da UA.

O presente texto tem como objetivo analisar conhecimentos e perceções de dois grupos de universitários/futuros professores de Português, em duas Universidades de dois países: uma em Cabo Verde [3]e outra em Portugal, sobre a difusão da língua, a sua geografia e variedades, e valores a ela atribuídos (de valores mais globais a valores pessoais, como o identitário). Para o tratamento de dados foi utilizado o programa informático NVivo 10, sobretudo para o caso do grupo de Portugal. Não obstante o questionário conter várias questões, neste espaço apenas nos debruçaremos sobre aquelas atrás mencionadas.

Os sujeitos do estudo em ambos os grupos realizavam o Estágio Pedagógico em Escolas nas cidades onde se encontram as respetivas Universidades. Para além disso, frequentavam o último ano académico dos seus cursos. Assim, os estudantes cabo-verdianos (12 do sexo feminino e 2 do masculino) estavam no final da Licenciatura, enquanto o grupo português (14 estudantes do sexo feminino) se encontrava a finalizar um Mestrado profissionalizante (2º ciclo de Bolonha). Excetuando uma aluna venezuelana do grupo 'português', todos os restantes tinham nascido nos países onde o estudo se realizara: Cabo Verde e Portugal, com respetivamente a Língua Cabo-Verdiana um crioulo de base lexical portuguesa, e a LP (e o Castelhano para a mestranda venezuelana) como LMs. O leque de idades dos finalistas da Universidade em Cabo Verde é bastante alargado (dos 22 aos 44 anos), incidindo na faixa dos 22 aos 27 anos (57,1%), enquanto as estudantes da Universidade portuguesa são ligeiramente mais jovens (dos 20 aos 35 anos), com incidência na faixa etária dos 20 aos 25 anos (71,4%).

3 Agradeço a disponibilidade da Profª Amália de Melo Lopes para a aplicação do questionário em Cabo Verde.

As respostas dos estudantes ao questionário

Nesta rubrica analisaremos as respostas dos estudantes dos dois grupos relativamente ao seguintes tópicos apresentados no questionário:

1. países que têm a LP com língua oficial;
2. variedades de LP e sua 'correção';
3. importância da difusão da LP e estratégias propostas;
4. valores globais da LP;
5. valores pessoais da LP.

Para a primeira questão, países que têm a LP com língua oficial (ver gráfico 1), as respostas destacam três países nos dois grupos**:** Brasil, Portugal e Angola. O Brasil aparece em primeiro lugar, com valores muito próximos em ambos os grupos, de seguida, surge Portugal, com valores na ordem dos 80% (ligeiramente menos para as estudantes portuguesas, que por lhes parecer óbvio Portugal ser um país de língua oficial portuguesa não sentiram necessidade de o registar); e Angola em terceiro lugar, com um peso elevado, sobretudo, para os formandos cabo-verdianos (93%). Portugal e Brasil são os países que comumente servem como exemplificação de países de língua oficial portuguesa e de "LM portuguesa", embora a realidade linguística desminta este facto, sobretudo no Brasil. Também em Portugal a realidade não é essa, para além de mais de 400 mil cidadãos estrangeiros (RIFA, 2014[4]), numa população de menos de 10 milhões de habitantes, com proveniências geográficas e linguísticas diversificadas, há ainda duas línguas reconhecidas oficialmente: o Mirandês e a Língua Gestual Portuguesa. Quanto ao peso atribuído a Angola, porventura, encontraremos uma outra justificação (não a de ser um país de LM portuguesa): o conhecimento e contactos advindos de uma cooperação económica, cultural e ainda académica entre estes países, pelo facto de terem em comum a mesma língua oficial. No caso português, há a presença bastante forte de portugueses em Angola e de angolanos em Portugal. Além do já referido, Angola e Brasil são, com efeito, os países com maior número de falantes de LP, com uma demografia em crescimento e desempenhando ainda um papel de relevo na economia mundial.

4 Este Relatório reporta-se ao ano em que o questionário foi passado em Portugal e também em Cabo Verde: 2013.

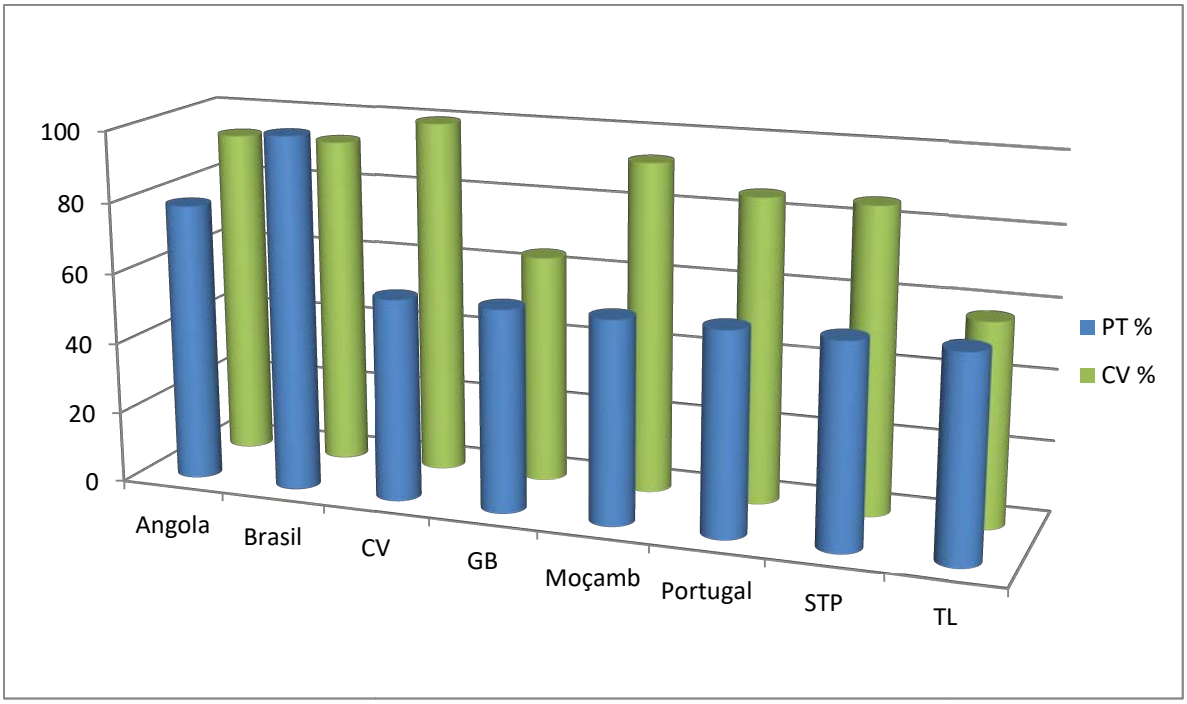


Gráfico 1 - Países que os estudantes consideram ter como língua oficial a LP

Em segundo lugar, de registar a percentagem referente a Moçambique, com bastante peso junto dos cabo-verdianos (93%, o mesmo peso que tinham atribuído a Angola), e menor para o grupo da Universidade portuguesa (64,3%), embora represente também um país em crescimento, demografica e economicamente, com repercussões e ganhos inevitáveis para a LP. Cabo Verde surge a 100% pelos próprios cabo-verdianos e a 57,1% pelas formandas portuguesas. Para além de Cabo Verde e Portugal terem uma importante cooperação entre Instituições de Ensino Superior, são de registar, por um lado, uma forte imigração de cabo-verdianos, desde há várias décadas, em Portugal, por outro lado, Cabo Verde, em termos de turismo, é um dos destinos eleitos pelos portugueses. Seria, por conseguinte, expectável que o grupo 'português' tivesse um maior conhecimento deste país, sobretudo quando se encontra a fazer um Estágio Pedagógico (também[5]) em Português.

Por fim, encontramos os restantes países cujo conhecimento não é partilhado da mesma forma por todos os estudantes, com uma exceção para a Guiné-Bissau (77%), sobejamente próximo dos cabo-verdianos, quer geograficamente quer pela história comum, no âmbito da luta de libertação (PAIGCV/ Partido Africano para a Independência da Guiné e de

5 Este grupo estagiava em quatro áreas: Português, História, Ciências e Matemática. O Mestrado em que estas estagiárias estavam integradas foi reformulado pelo Decreto Lei 79/2014, de 14 de maio, do Ministério da Educação e Ciência, e entrará em funcionamento no ano letivo 2015/2016, noutros moldes.

Cabo Verde). A mesma valorização atribuída pelas respondentes da Universidade portuguesa a Cabo Verde encontrará equivalência percentual tanto para a Guiné-Bissau como para Moçambique, ou seja, pouco mais de 50%. Do ponto de vista dos conhecimentos científicos seria desejável a seleção de qualquer destes países a 100%... Contudo, para o reconhecimento deste país terão pesado, sobretudo, os contactos com guineenses imigrantes e residentes na zona onde se encontra a Universidade portuguesa, mas também a convivência destas formandas com os colegas guineenses, nas residências universitárias, nas cantinas e na própria Universidade. Pelo contrário, é de assinalar o razoável conhecimento dos cabo-verdianos sobre todos os países de LP em África (ver em especial a percentagem relativa a STP/São Tomé e Príncipe), assim como na Ásia: TL/Timor Leste e ainda a Região Administrativa Especial de Macau, – houve igualmente dois registos do grupo de Portugal relativamente a Macau. São os cabo-verdianos, aliás, quem demonstra maior conhecimento dos países que falam Português, e foi, com efeito, este grupo que não apresentou nenhuma inexatidão a este respeito. Vejam-se duas respostas do grupo 'português' quando são referidos o Luxemburgo (terá a aluna impropriamente querido evidenciar a comunidade portuguesa neste país, a mais numerosa comunidade estrangeira?) e a "Ásia e África"…

Resultados semelhantes encontram-se no estudo coordenado por Reto (2012), a propósito desta mesma questão colocada a universitários, em leitorados de Português do então Instituto Camões. As percentagens situam-se na ordem dos 70-80% para o Brasil, Angola e Moçambique, tendo os restantes países, de dimensão menor, ficado muito aquém do esperado. "Conclui-se que a aprendizagem da língua portuguesa só até certo ponto é acompanhada da aprendizagem da respetiva geografia" (Reto, 2012:165-166).

Seria, pois, fundamental na formação de professores de Português desenvolver uma sólida cultura linguística nos alunos, aprofundando conhecimentos da geografia dos países que falam Português, assim como das suas variedades linguísticas, como veremos na questão seguinte.

Na resposta à questão sobre as variedades de LP consideradas pelos estudantes como as mais corretas, destacam-se essencialmente três países: Portugal, Brasil e Angola. O Português Europeu (PE) surge como a variedade mais correta para metade das formandas do grupo de Portugal e apenas 21,4% para os estudantes de Cabo Verde (este resultado terá de ser lido juntamente com o resultado atribuído pelos próprios ao Português de Cabo Verde). A variedade brasileira é assinalada apenas com 35,7% pelas portuguesas e com 14,2% pelo

grupo cabo-verdiano, números bastante baixos que demonstram algum desconhecimento científico do Português do Brasil. Quanto à variedade angolana de LP, esta é considerada correta por 21,4% dos cabo-verdianos, portanto com um peso superior ao do Português do Brasil, e com um peso bastante menor (14,2%) pelas mestrandas de Portugal. Há ainda lugar a outra resposta ("outro") no grupo de mestrandas (14,2%), significando (pela justificação) que todas as variedades são corretas. Quanto ao Português de Cabo Verde, o grupo cabo-verdiano assinala esta variedade como a mais correta, porque se aproxima do PE, ou porque em Cabo Verde a norma adotada é a do PE. Diremos, então, que estas respostas podem justificar a diminuta percentagem que os cabo-verdianos deste estudo conferiram à escolha da variedade de Portugal, não tendo considerado necessário referi-la, já que eles próprios dizem falar o PE.

Não obstante, alguns respondentes indicarem que todas as variedades são corretas, de acordo com as circunstâncias e com a norma geográfica, mas é evidente que atribuem à variedade europeia uma supremacia não sublinhada em nenhuma outra variedade. Em Portugal, o grupo em estudo representa a LP, com um profundo e, por vezes, intransigente 'peso' matricial ("o berço da língua"), também partilhado pelos estudantes de Cabo Verde, que, por sua vez, se recusam admitir uma variedade específica de Português (Ançã, 2015).

No que respeita à questão seguinte, sobre a importância da difusão da LP no mundo, ambos os grupos a reconhecem, diferindo, contudo, a sua focalização. Assim, os estudantes de Portugal justificam a importância da difusão pela expansão/divulgação da língua e/ou da cultura a nível internacional com 42,9%, enquanto metade das respostas dos estudantes cabo-verdianos se centra na comunicação e aproximação aos países de língua oficial portuguesa, proporcionados através de uma maior difusão da LP.

O investimento na difusão traria ainda como consequência o interesse pela aprendizagem da LP, – respostas das finalistas portuguesas (28,6%) e dos cabo-verdianos (14,2%) e também a valorização internacional (7,1% das respostas de ambos os grupos) e o favorecimento das relações comerciais e económicas (apenas uma resposta das estudantes portuguesas).

Quanto as estratégias e meios de difusão da LP, há um conjunto de propostas de ambos os grupos que assenta na focalização na educação/ensino da língua, indo ao encontro do perfil académico-profissional dos inquiridos (estagiários de Português), embora com uma maior incidência no grupo 'português' (50%): integração da disciplina de LP em sistemas educativos no estrangeiro os programas de intercâmbio universitário, nomeadamente o

Erasmus, um maior o investimento no Português Língua Não Materna/PLNM, em contexto escolar português; sensibilização à diversidade linguística (7,1%). Para os formandos de Cabo Verde, a educação/ensino da LP ("criação de materiais didáticos" e investimento na tradução) seria igualmente uma estratégia de promoção da língua (21,4%), contudo, a ênfase é menor do que no caso do grupo anterior. São sugeridas ainda por ambos os grupos outras formas de difusão da língua, como a comunicação social, as redes sociais e os eventos científicos e desportivos.

Especificamente de Portugal, referem-se os movimentos migratórios e o mercado económico/trocas comerciais (ambos as situações com 21,4%) e, ainda, uma política linguística concertada a nível da CPLP (7,1%). Os cabo-verdianos enfatizam a comunicação e a possibilidade de partilha (cultural, sobretudo) entre os países que falam Português, mas são sobretudo os contactos pessoais (28,6%), em viagem ou mesmo em Cabo Verde que podem promover a difusão (14,3%): [pela] "utilização da LP em todas as situações comunicativas" (recordemos que a LP não é a língua de comunicação diária em Cabo Verde).

Diremos, por fim, que as propostas dos formandos cabo-verdianos são mais localizadas ao contexto de Cabo Verde, enquanto as mestrandas portuguesas, para além do contexto português (PLNM, imigração) têm ainda em conta algumas estratégias macro e mais globais (União Europeia, CPLP). Curiosamente nenhum sujeito destes dois grupos referiu o turismo que, como sabemos, desempenha um papel de relevo em ambos os países.

Na questão seguinte, Valores da LP, solicitava-se aos estudantes que, de entre um número de valores assinalados, escolhessem os mais adequadas (Gráfico 2):

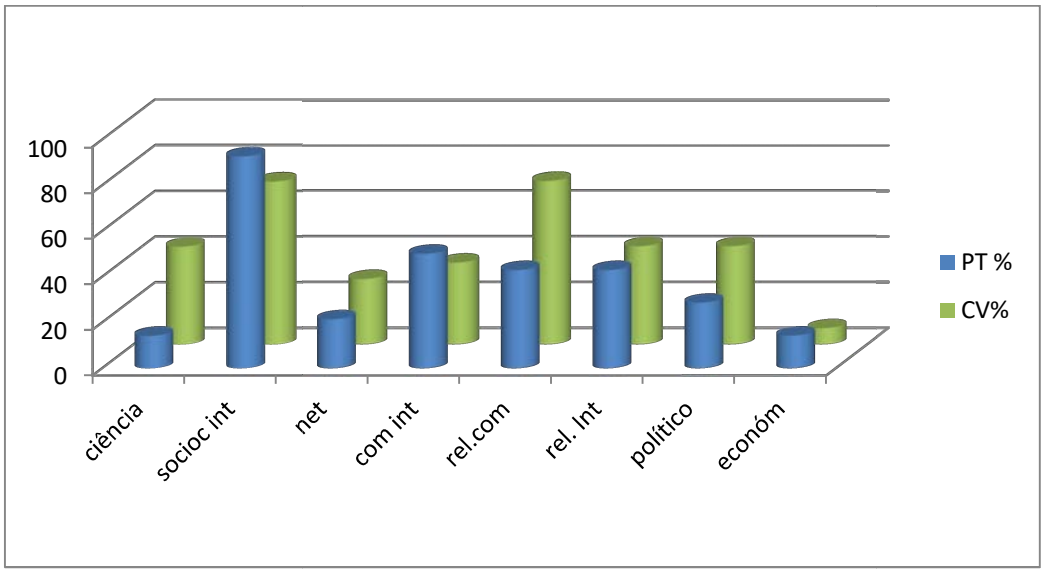


Gráfico 2 – Valores atribuídos pelos estudantes à LP

O único valor que encontrou algum consenso entre os participantes é o valor sociocultural e intelectual (socioc int) da língua, porque, de facto, estamos perante estudantes de cursos de Ciências Sociais e Humanas. Também consensuais foram as percentagens elevadas atribuídas a este valor: 92,8% no grupo de Portugal e um pouco mais baixa no grupo cabo-verdiano (71,4%). Com a mesma incidência percentual, os cabo-verdianos destacam ainda o valor da língua nas relações comerciais, valorizando, de seguida, as relações internacionais e a comunicação internacional, como forma de se projetarem para o exterior e através do Português comunicarem com os outros países de língua portuguesa. Para quase metade destes formandos, a LP tem impacto como língua de ciência (a língua predominante de acesso aos saberes académicos em Cabo Verde), contrariamente às participantes portuguesas que associam imediatamente o Inglês a este valor. Assunto, como já referido na secção anterior, na ordem do dia, debatido em várias Universidades portuguesas atualmente, e ainda polémico entre os académicos.

Quanto ao peso político, este só teve alguma expressão para o grupo cabo-verdiano (42,9%), – empenhados na construção do país, mesmo não acreditando no valor económico (7,1%). Pela crise económica e social vivida em Portugal que condiciona alguma descrença e desinteresse pela política, as mestrandas não reconhecem particularmente estes valores na língua, aliás, só a comunicação internacional merece algum destaque em metade das respondentes deste grupo que verão nos países de LP uma saída profissional. Inesperadamente, o valor da LP na internet apresenta resultados muito abaixo do expectável: os estudantes de Cabo Verde com 28,6%, Portugal com 21,4%. Esta falta de consciência sobre o poder das línguas no ciberespaço, neste caso, da LP, foi surpreendente e liga-se, obviamente, a um certo desconhecimento sobre os estudos recentes que demostram exatamente o contrário: o enorme impacto que tem presentemente o Português no mundo digital (Albuquerque e Esperança, 2010; Guerreiro e Junior, 2011; Reto, 2012).

Resultando também de algum desconhecimento destes estudantes, é o pouco impacto reconhecido no valor económico da LP, que é traduzido numa reduzida convicção face à língua. Ora, esse valor conflui do cruzamento de vários fatores, como a sua posição no mercado linguístico, o prestígio e reconhecimento em sociedade e, **sobretudo**[6], a sua valorização em contexto académico (Albuquerque e Esperança, 210; Galito, 2006; Reto,

6 Advérbio da minha responsabilidade.

2012). Embora isoladamente algum destes fatores possa ter algum significado nalgum dos grupos (veja-se o prestígio da LP em Cabo Verde), na globalidade esse valor dilui-se.

Num estudo de Mestrado realizado sob minha orientação (Henriques, 2014), estas questões são colocadas em sala de aula, numa turma de Português, do 9º ano, a 20 alunos portugueses, dos 14-16 anos. Os resultados não se afastam muito daqueles obtidos na Universidade portuguesa: um predomínio dos valores históricos, socioculturais e intelectuais da LP, não sendo valorizada a LP como língua de ciência, de poder político ou com impacto económico. Para além do mais, a presença da LP no ciberespaço não foi atestada por nenhum dos alunos daquela turma.

Na última questão, de resposta aberta, são analisados os valores pessoais atribuídos à LP, como se pode visualizar no Gráfico 3:

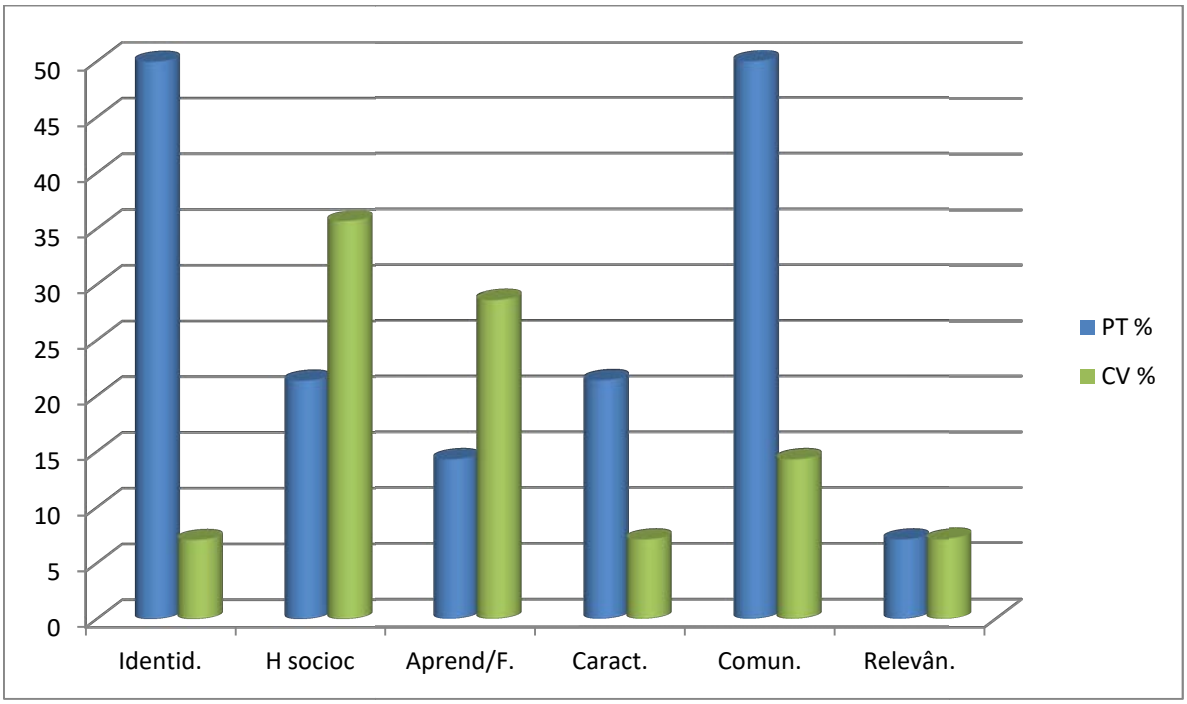


Gráfico 3 – Valores pessoais atribuídos pelos estudantes à LP

Comecemos por explicitar que as percentagens mais elevadas no grupo 'português' são apenas de 50%, – metade das respostas –, e dizem respeito aos valores de identidade e ao de comunicação. Esta opção pode denotar algum 'descomprometimento' com a língua, no caso LM de 13 das 14 das participantes e língua de trabalho e de ensino de todas. A este propósito, leia-se o valor atribuído à relevância da língua (7,1%) que, de algum modo, vai

demonstrar uma certa descrença na LP como língua global. No entanto, para exprimir o valor identitário (Ident.) estas jovens recorrem aos possessivos 'meu' ("língua do meu país") e 'minha' ("minha língua"), na linha da definição de Castilho que entende a identidade linguística como "um conjunto de intuições que se desencadeiam quando falamos ou ouvimos falar a [LP]" (2013a:2). O valor de comunicação aliado ao facto de se tratar da língua de trabalho abrange ainda o potencial comunicativo desta língua, tendo em conta a comunicação no país ou no exterior (com falantes de LP). Num segundo plano, e distanciados destes dois valores, surgem valores ainda relativos a aspetos profissionais: o histórico e sociocultural (H socioc), assim como as características da língua (estéticas e linguísticas: romântica, doce, bonita; "rica" semanticamente, lexicalmente e morfologicamente). Estranhamente a aprendizagem/formação ocupa um lugar pouco expressivo, com registos de alguma ingenuidade ("difícil de aprender (…) gostava de a conhecer melhor"), que não se coadunam propriamente com o nível académico e profissional deste grupo (Ançã et al. 2014).

Nas respostas dos cabo-verdianos encontramos uma pulverização de valores, com percentagens abaixo dos 50%, sendo o valor histórico e sociocultural da língua o destacado (35,7%), seguido da aprendizagem/formação, com um peso algo fragilizado para o perfil dos participantes (apenas 28,6%), embora se realce a importância da língua enquanto objeto de estudo ("fundamental porque é a língua que escolhi para me formar"), e ainda os motivos de ordem histórica e também socioculturais ligados a estas escolhas. Como diz um dos respondentes se não dominar bem a LP "não encontro emprego…[porque é uma] língua de prestígio e muito valorizada em Cabo Verde". Como seria expectável, o valor de comunicação (14,2%) neste tópico não tem particular expressão ("permite falar com os meus irmãos da CPLP mas também conhecer a cultura deles…"), dado que se refere à relação mais subjetiva com a LP, língua não materna, embora na questão anterior, de natureza mais objetiva, a comunicação e relações internacionais tenham sido valorizadas. Seguem-se os valores identitários (é a **minha**[7] segunda língua… é daquelas que mais aprecio" e "a melhor herança que os portugueses nos deixaram", citando Amílcar Cabral) e, por fim, apenas um sujeito valoriza a relevância da LP, e algumas das suas características afetivas ("…algo que nos cativa…") (Ançã, 2014). Atitudes de cariz afetivo em relação à LP, assim como a expressão de alguns aspetos estéticos desta língua são encontrados noutros estudos (veja-se Lopes, 2011).

7 Destacado meu.

Destes resultados, há aspetos que merecem, com efeito, sérias reflexões mas apenas especificaremos o seguinte: o pouco peso atribuído à aprendizagem da LP/formação para ambos os grupos, em particular para as mestrandas portuguesas, uma vez que se encontram em formação num Estágio Pedagógico. Talvez explicável pelo facto do perfil do curso de Mestrado em que a área de LP não é a única área de formação (ver nota 4). Por sua vez, os cabo-verdianos deste estudo que reconhecem a importância do domínio da LP, língua oficial em Cabo Verde, para se obterem bons empregos e para serem bons profissionais (professores de Português), quando solicitados em termos pessoais sobre a LP, o panorama é um pouco diferente e mais distanciado, dado que não é esta LM destes sujeitos.

Na investigação de Lopes (2011) sobre o comportamento e atitudes linguísticas dos cabo-verdianos sobre as duas línguas do território, os sujeitos inquiridos manifestam atitudes positivas face às línguas, sendo vista a Língua Cabo-Verdiana como a língua da afetividade e o símbolo mais poderoso da identidade e da cultura cabo-verdianas. No entanto, a LP também faz parte do repertório identitário destes sujeitos, ressaltando a autora que "a perda de uma delas [línguas] poderia significar perdas na identidade" dos cabo-verdianos (Lopes, 2011:404).

Se as línguas são símbolos de identidade e são usadas pelos falantes para marcar as suas (diferentes) identidades, quer (etno)linguísticas, quer sociais e culturais, estas identidades são também mutáveis ao longo da vida (Byram, 2006). Nos resultados obtidos, as marcas identitárias do grupo 'português'[8] prendem-se sobretudo com a LP como lugar materno e de socialização, muito embora a identidade profissional se espelhe também neste espaço linguístico, para os cabo-verdianos é essencialmente a identidade socioprofissional que ressalta, e também a identidade cultural através da LP que os insere numa comunidade de falantes desta língua, mas igualmente numa aproximação a esta(s) comunidade(s) que conduz a uma (já) outra identidade cultural (intercultural).

Entre síntese e comentário final

O estudo empírico apresentado contou com dois grupos de estudantes universitários,

8 Recordemos que existe uma mestranda venezuelana neste grupo.

um de Cabo Verde e outro de Portugal. Os resultados globais deste estudo não destacam particularmente a convicção dos sujeitos inquiridos sobre a língua que falam e que usam profissionalmente, como docentes de LP, constatação mais evidente no grupo 'português'.

Como dissemos anteriormente, o valor de uma língua pode resultar da conjugação de vários fatores, como a sua posição no mercado linguístico, o seu prestígio na sociedade e no meio académico. Cabe, prioritariamente, às Universidades o reforço e a consolidação da internacionalização do Português, porque estas, são, sem dúvida, locais privilegiados para este efeito, visto que é sobretudo nas Universidades que as pontes com a sociedade e com o mundo são construídas.

O ensino e a investigação desempenham, por conseguinte, um papel preponderante na valorização da LP, tanto em termos da sua utilização enquanto acesso aos conhecimentos e como mediadora entre estes, como ainda como objeto de reflexão *per se*.

Simultaneamente, é fundamental que o poder político 'legitime' este reconhecimento e que empreenda e desenvolva esforços e ações com a sociedade civil e com a Universidade, mas sem o engajamento desta, a projeção da LP como língua internacional e língua de ciência ficará seriamente comprometida.

Mais especificamente, importa, ainda e sobretudo, investir na Educação em Português e na formação de professores, dentro de um outro paradigma, de abertura a uma cultura linguística mais sólida e mais abrangente, na perspetiva de que a língua é falada e ensinada em outras geografias, para além da local. Ora, é nesta permeabilidade à dimensão plural e internacional da LP que a convicção de cada um deve assentar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Albuquerque, Alexandra; Esperança, José Paulo. 2010. El valor económico del portugués: lengua de conocimiento con influencia global. *Documentos de trabajo* (Real Intituto Elcano de Estudios Internacionales y Estratégicos), n.26, p.1-15. Disponível em: www.realinstitutoelcano.org/.../DT26-2010_Albuquerque_Esperanca_va. *Acesso em:* 3 out 2015.

Ançã, Maria Helena. 2014. Que valores tem a Língua Portuguesa? Um estudo com universitários portugueses, brasileiros e cabo-verdianos. Comunicação apresentada ao *XI Congresso da Associação Internacional de Lusitanistas/AIL*. Mindelo/Cabo Verde, 21-25 julho 2014: AIL e Universidade de Cabo Verde.

Ançã, Maria Helena. 2015. "Dos mares aos rostos da língua portuguesa" – reflexões em torno de geografias, variedades e valores do Português, na perceção de (futuros) professores, em

Portugal, Brasil e Cabo Verde. In: Ferreira, A. M.; Brasete, M. F. (Eds.), *Pelos Mares da Língua Portuguesa 2*, Aveiro: Editora da UA, p. 299-312.

Ançã, Maria Helena; Macário, Maria João; Guzeva, Tatiana; Gomes, Belinda. 2014. O papel da Educação em Português na promoção e difusão da língua – um estudo com um grupo de estagiárias. *Revista Lusófona de Educação*, n. 27, p. 93-107.

Byram, Michael. 2006. *Langues et identités. Étude préliminaire. Langue de scolarisation*. Strasbourg: Division des Politiques linguistiques.

Bogdan, Robert C.; Biklen, Sari K. 1994. *Investigação qualitativa em educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.

Calvet, André; Calvet, Louis-Jean. 2012. *Baromètre Calvet des langues du monde*. Disponível em: wikilf/culture.fr/barometre. Acesso em: 19 dez. 2012.

Castilho, Ataliba de. 2013a. Identidade linguística e planejamento de atividades. In *II Conferência Internacional sobre o Futuro da Língua Portuguesa no Sistema Mundial*. Disponível em: www.conferencialp.org/files/ataliba_identidade.pdf. Acesso em: 29 set.2014.

Castilho, A. de. 2013b. Desafios para a promoção e a internacionalização da língua portuguesa. In: ANPOLL/ILLP (Ed.), *Colóquio sobre A internacionalização da língua portuguesa*. Santa Catarina: UFSC, 6-8 de março, p. 1-17.

Castro, Ivo. 2009. A Internacionalização da Língua Portuguesa. Comunicação ao Colóquio *A Internacionalização da Língua Portuguesa*. Lisboa: Associação Sindical dos Diplomatas Portugueses, 16, junho 2009.

Castro, Ivo. 2010. As Políticas Linguísticas do Português. *XXV Encontro da Associação Portuguesa de Linguística/APL*. Porto: APL, p. 65-71.

CPLP/ Comunidades dos Países de Língua Portuguesa. 2010. Plano de Ação de Brasília para a Promoção, a Difusão e a Projeção da Língua Portuguesa. Disponível em: www.cplp.org. Acesso em: 11 março 2013.

CPLP/Comunidades dos Países de Língua Portuguesa. 2013. Plano de Ação de Lisboa. Disponível em: www.cplp.org. Acesso em: 22 fev. 2014.

Galito, Maria Sousa. 2006. *Impacto Económico da Língua Portuguesa Enquanto Língua de trabalho* Disponível em: https://infoeuropa.eurocid.pt/files/database/.../000040091.pdf. Acesso em: 9 abril 2013.

Guerreiro, Carmo; Junior, Luiz Costa Pereira. 2011. O valor do idioma. *Revista Língua Portuguesa*. Disponível em:revistalingua.uol.com.br/textos/72/o-valor-do-idioma-249210-1.asp. Acesso em: 19 fev. 2013.

Henriques, João André . 2014. *O potencial (económico) da Língua Portuguesa: representações de alunos*. Relatório de Mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro (não publicado).

Laborinho, Ana Paula. 2012. Prefácio: A língua na rota da economia. In: Reto, Luís (Coord.). *O potencial económico da Língua Portuguesa*. Alfragide: Texto Editores, p.17-20.

Lopes, Amália de Melo. 2011. *As línguas em Cabo Verde. Uma radiografia sociolinguística*. Dissertação de doutoramento. Lisboa: Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa (não publicada).

Oliveira, Gilvan Müller de. 2013. Política linguística e internacionalização: a língua portuguesa no mundo globalizado do século XXI. *Trab. Ling. Aplic*, Campinas 52.2, p.409-433, jul./dez. 2013. Disponível em www.scielo.br/pdf/tla/v52n2/a10v52n2.pdf/ Acesso em: 23 agosto 2014.

Relatório de Imigração Fronteiras e Asilo/ RIFA. 2014. Oeiras: Serviços de Estrangeiros e Fronteiras. Disponível em: sefstat.sef.pt/Docs/Rifa_2013.pdf. Acesso em: 3 set. 2015.

Reto, Luís (Coord.). 2012. *O potencial económico da Língua Portuguesa*. Alfragide: Texto Editores.

De volta ao futuro da língua portuguesa.
Atas do V SIMELP - Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa
Simpósio 31 - Difusão do português: diferentes contextos, múltiplas realidades, 677-686
ISBN 978-88-8305-127-2
DOI 10.1285/i9788883051272p677
http://siba-ese.unisalento.it, © 2017 Università del Salento

LÍNGUA PORTUGUESA E ENSINO: LUSOFONIA EM PERSPECTIVA HISTORIOGRÁFICA

Neusa Maria Oliveira Barbosa BASTOS[9]
Regina Pires de BRITO[10]

RESUMO
O espaço lusófono abriga contextos cultural e geograficamente diversos que estão sendo examinados com a devida valorização neste início de século XXI, momento em que os falantes de Língua Portuguesa ultrapassam os duzentos e cinquenta milhões no mundo. Neste artigo, buscamos examinar compêndios gramaticais portugueses para que tenhamos uma dimensão historiográfica de abordagens estabelecidas em relação aos conceitos de linguagem e cidadania constantes das políticas lingüísticas lusófonas postas pelas obras a serem analisadas em seus discursos sócio-ideológicos.

PALAVRAS-CHAVE: Estudos lusófonos; historiografia; gramaticas portuguesas; ensino de língua portuguesa.

As considerações que se seguem, constituem-se como parte de pesquisa mais ampla em que investigamos elementos para uma compreensão e aplicação do complexo conceito de lusofonia[11],

> compreendida como um espaço simbólico linguístico e, sobretudo, cultural no âmbito da língua portuguesa e das suas variedades linguísticas, que, no plano geosociopolítico, abarca os países que adotam o português como língua materna e oficial (Portugal e Brasil) e língua oficial (Angola, Cabo Verde, Moçambique, São Tomé e Príncipe e Guiné-Bissau – que constituem os Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP) – e Timor-Leste. Entretanto, não se pode restringir a lusofonia ao que as fronteiras nacionais delimitam. Nesse modo de conceber a lusofonia, há que se considerar as muitas comunidades espalhadas pelo mundo e que constituem a chamada "diáspora lusa" e as localidades em que, se bem que nomeiem

9 Instituto de Pesquisas – IP – PUC-SP e Centro de Comunicação e Letras – Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Presbiteriana Mackenzie. São Paulo, Brasil. nmbastos@terra.com.br
10 Centro de Comunicação e Letras – Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Presbiteriana Mackenzie. rhbrito@mackenzie.br. São Paulo, Brasil.
11 A respeito da ideia de lusofonia, ver, por exemplo, Martins (2006 e 2011), Brito (2013a e b), Bastos Filho, Bastos e Brito (2014).

> o português como língua de "uso", na verdade, ela seja minimamente (se tanto) utilizada: Macau, Goa, Ceilão, Cochim, Diu, Damão e Málaca. (Brito, 2010 177).

Neste sentido, justifica-se como aspecto formador da construção da identidade lusófona, um olhar fundado na historiografia linguística, a fim de buscar meandros constantes de discursos portugueses, no decorrer dos quinhentos anos de contacto cultural, no que concerne às questões formadoras dos sujeitos lusófonos. Para tanto, neste artigo, aproximamo-nos de obras gramaticais de diferentes periodos, que nos servirão de fontes e que serão observadas com apoio em aspectos da Análise do Discurso de linha francesa, tomando o termo discurso como a materialização das formações ideológicas, sendo por isso determinado por elas. O texto, por sua vez, será considerado como o lugar de manifestação consciente, em que o homem organiza, adequadamente, de acordo com a situação contextualizadora de seu discurso, os elementos de expressão que estão à sua disposição para veicular o seu discurso.

Buscamos verificar, com a dimensão do século XXI, como o ensino de língua portuguesa, ao longo dos séculos, tem obedecido à ideologia do dominante, uma vez que a linguagem do dominante é sempre a relacionada à ideologia do dominante. Tal postura, advinda da cultura medieval, revela que as escolas monacais e eclesiais, destinadas ao clero e à nobreza, passam a ideologia vigente, havendo a obrigatoriedade de leitura de textos diariamente, a denominada Regra de São Bento e, por meio dela, passavam-se, ainda em Latim, as lições de moral, princípios, costumes, tudo o que era necessário a um bom cristão e a um bom patriota.

Os humanistas doutos, em sua conjuntura sócio-cultural influenciadora da língua, enobreceram-na com vocábulos reaproximados das formas latinas, partindo de um étimo e derivando mais palavras, como por exemplo: *macula* > *malha* > *mancha* > *mágoa* > *mácula*. Procedimento esse que vai transformando os romanços em línguas novilatinas com suas peculiaridades propiciadoras de um fortalecimento das novas línguas que iniciam sua trajetória.

A reflexão que faremos, neste momento, a partir das considerações sobre o retorno às questões clássicas que se impunham aos renascentistas, são concernentes à dialética estabelecida entre a língua de cultura usada pela elite intelectual privilegiada - a língua latina - e a língua de uso cotidiano utilizada pela não-elite - a língua vernacular. O italiano Dante Allighieri, com sua frase *Nobilior est vulgaris*, eleva as novas línguas, as línguas novilatinas com suas vulgarizações, ao estatuto de línguas de cultura. Observa-se, então, pela atitude adotada, o encaminhamento para as posturas assumidas no século XVI. Assim, podemos notar

que, por um lado, notamos, até o final do século XV, ser o Latim uma língua inteligível pela comunidade internacional, mas pronunciado de acordo com a própria língua daqueles que o falavam; por outro lado, no século XVI, o latim já não era inteligível no oral, mas sim no escrito.

Tal situação leva os mestres a uma atitude paradoxal, pois, segundo Buescu (1984), ao lado da tendência de volta aos modelos clássicos na época do classicismo renascentista, havia a atitude presencialista de valorização da língua vulgar que já era utilizada pelos autores de prestígio em suas obras. Dessa forma, percebemos a adoção de uma política lingüística estabelecida pelos gramáticos do quinhentismo que era voltada não só para a sistematização das línguas vulgares, mas também para os louvores a suas próprias línguas. Assim o fizeram, por exemplo, Antonio de Nebrija em sua *Gramática Castellana* de 1492, Fernão d'Oliveira em sua *Grammatica da Lingoagem Portuguesa* de 1536 e João de Barros em sua *Grammatica da Lingua Portuguesa* de 1540.

Quanto aos louvores, mencionamos os dois diálogos que representam a preocupação pedagógica de João de Barros: *Diálogo em Louvor da Nossa Linguagem* e o *Diálogo da Viçiósa vergonha.* No primeiro, tem a intenção de despertar, nos meninos e moços aos quais destina a sua obra, a admiração pela Língua Portuguesa, apontando que a nossa linguagem foi posta em "arte", merecendo estudos reveladores de sua importância não só por ser filha do Latim, como também por ser a mais perfeita, sendo a mais parecida com a Língua Latina. Apresenta, dentre vários, os seguintes atributos para a Língua Portuguesa: riqueza vocabular, sonoridade agradável e possibilidade na formação de novos vocábulos. No segundo, tem a intenção de despertar, no mesmo público-alvo, a atenção para questões de caráter moralizador, alegando que os bons mestres cooperam com a boa formação dos educandos, enquanto que os maus deixam os discípulos "danados" para toda a vida: com "vícios de alma" e com "vícios de linguagem". Percebe-se, então, que João de Barros era voltado para a questão relacionada à educação como um todo: não bastava só ensinar as letras, era necessário também ensinar as normas do bom viver e da boa conduta.

Pautados nessa preocupação com o ensino da Língua Portuguesa, num momento em que Portugal vivia o período de política expansionista, buscando em além-mar ficar-se como dominador, surge a necessidade de se sistematizar a língua vulgar que passava ao "status" de língua de cultura. Dessa maneira, as línguas vulgares começam a sair da oralidade para a fixidez da escrita. Considera-se o alfabeto latino considerado universal, observa-se o conteúdo

fônico que estava por trás daquele alfabeto e inicia-se o trabalho com a gramaticalização das línguas neolatinas que passam a traçar o seu percurso na história. O seu ensino, entretanto, inicia-se frágil, pois só o latim tem prevalência nas escolas.

Com as conquistas ultramarinas, surgem não somente as primeiras gramáticas das novas línguas, como também as **cartinhas**, cartilhas para se ensinar a língua portuguesa por exemplo. Ensino esse destinado não só para os nobres, mas ainda para os estrangeiros, isto é, os colonizados que foram obrigados a aprender o português, uma vez que os portugueses tinham o objetivo de proceder como Roma: *"assim como Roma, senhorearemos o mundo através da língua"* (Fernão d'Oliveira, 1536). Sendo assim, notamos que a preocupação dos primeiros gramáticos da língua portuguesa, assim como a dos que os seguiram, foi a de se traçar uma política de imposição de um falar "popular", isto é, da nova língua do Lácio que deveria ser imposta aos colonizados da África, da Ásia e da América, no lugar do Latim, porém pautado no falar dos homens "*doutos*" da época, pois o que se privilegiava era a norma padrão culto, o que está completamente de acordo com as "velhas" idéias atuais a respeito do ensino de língua materna a falantes nativos.

Convém observarmos, ainda, que, para Barros, o binômio Português - Latim se põe, antes de mais nada, duma forma esclarecida e consciente em relação à realidade românica, que vai se definir a partir desse momento. O problema das fontes clássicas para a Ortografia Portuguesa foi constituído, principalmente, por Quintiliano, Varrão e Prisciano, pois os gramáticos do Renascimento se depararam, evidentemente, com realidades completamente diferentes das do Latim. Por conseqüência, o apoio aos clássicos que, nos outros capítulos da gramática, havia sido tão forte quanto útil e eficiente, revelou-se praticamente nulo neste aspecto, e as principais fontes clássicas gramaticais, se, dificilmente poderiam ser abandonadas, foram submetidas a uma crítica, e a sua doutrina a inevitáveis adaptações. Por exemplo: João de Barros apresenta uma grande inovação, que consiste na aplicação de timbre aberto e fechado para **a**, que não tinha efeito em nenhuma das outras línguas, visto que o timbre fechado de **a** é um dos traços do vocalismo português.

A finalidade de João de Barros, como afirmamos, foi estabelecer a Língua Portuguesa como autônoma, independente da latina, utilizando em sua gramática o falar da época através do que o uso ensina, e buscando a norma culta dos *"barões doutos"*, mas não negou que o Português tem como língua-mãe o latim, *"cujos filhos nós somos"*. Possui um sentimento patriótico de superioridade da língua portuguesa em face das outras, principalmente da

castelhana, uma vez que, entre as nações, Espanha e Portugal, sempre houve rivalidades.

Tais atitudes devem, hoje, ser objeto de reflexão para os professores de Língua Portuguesa, que não devem estar apegados apenas à gramática tradicional (descritivo-normativa), voltada para a norma padrão culto, mas devem considerar também a necessidade de haver trânsito entre vários níveis de fala, estando de acordo com as situações comunicativas em que estejam inseridos. Assim, temos como meta dar subsídios para que o aluno, além de se comunicar no nível de linguagem adquirido em sua comunidade, saiba se comunicar, com clareza e precisão em outros níveis, utilizando um nível de linguagem culto e atual, compatível com aquele utilizado pela elite dominante e não aquele utilizado pelos clássicos de séculos anteriores. Os gramáticos renascentistas pensavam em ensinar aos que não sabiam e ajudar os que sabiam, e essa deve ser a nossa postura: encarando o indivíduo, com seu repertório restrito, devemos, respeitando a sua língua adquirida em sua comunidade, levá-lo gradativamente ao nível culto, mostrando-lhe as diversas possibilidades de se elaborar um texto escrito ou oral, fazendo com que ele vivencie uma experiência lingüística em todos os níveis de linguagem.

Para adotarmos tal posição, é necessário termos clara a idéia de que não podemos nos basear, para exemplificação, em períodos retirados de Os Lusíadas ou dos Sermões, pois estas obras devem ser estudadas e lidas como obras literárias inseridas em outros contextos históricos, reveladoras de vários discursos carregados de coerções sócio-histórico-ideológicas de períodos passados. No entanto, não devem servir como modelo para um jovem do início do século XXI, Terceiro Milênio. Assim, antes de mais nada, é nosso dever lembrar que: *"...a escola não pode continuar, em matéria de Português, distante da língua que funciona na vida."* (Leite, 1979)

Dessa forma, como já mencionado, desde a época da colonização, a política de domínio dos portugueses foi impor a sua língua para, assim como os romanos, dominar os seus colonizados. Tal postura, vigente nos séculos XVI e XVII principalmente, foi de imposição da Língua Portuguesa, considerando-se que houve aproximações e distanciamentos entre a *Grammatica da Língua Portuguesa* de João de Barros e a *Arte da Gramática da Língua mais usada na costa do Brasil* de José de Anchieta, ambas do século XVI. Tem-se que reforçar que o enfoque do século XVI, visa ao desvendamento da ideologia do dominante, uma vez que a linguagem do dominante é sempre a relacionada à essa ideologia. Dessa maneira, podemos afirmar que a presença dos jesuítas, mestres e catequizadores, revela que a

ideologia clerical foi tão forte que se sobrepôs à do governo português e que o poder ideológico de um grupo age de forma mais atuante sobre o gramático do que suas próprias convicções. Essa situação se altera no século XVIII, momento em que, com a expulsão dos jesuítas por Pombal, inviabiliza-se a permanência do Tupi-Guarani em nosso território.

Com objetivos políticos bem marcados, os colonizadores enviaram para a nova terra aqueles que, cooptados ao Estado, pudessem levar avante a política expansionista portuguesa, o que faria com que a nação portuguesa se fortificasse e perdurasse em terras promissoras recém-conquistadas. Os jesuítas, sacerdotes enviados para a catequização, fazendo parte do aparelho ideológico do Estado e, por isso, reproduzindo a ideologia do dominante, aprendem com os indígenas a sua língua nativa e ensinam-lhes a língua portuguesa, cumprindo, assim, a missão de, voltando o olhar para a extensão da nação portuguesa, colaborar com sua solidificação.

Tanto na metrópole, quanto na Colônia, com a publicação das primeiras obras gramaticais que indicam a sistematização da língua portuguesa, o ensino da língua vernácula passa a existir paralelamente ao ensino da língua latina. Assim, podemos afirmar que o professor sempre foi autorizado e conclamado a exercer o seu papel como representante da ideologia vigente em cada época, impondo uma língua normativizada pela e para a elite e cumprindo seu papel de sustentáculo da dominação pela língua.

Em relação ao exposto, nada se modificou no século XVII, pois, segundo Bastos (1987) privilegiando a memória, Amaro de Reboredo (*Methodo grammatical para todas as línguas*, de 1619), autorizado pelo poder, propôs seu método para o ensino de todas as línguas. Considerando-se experiente, no que tange ao ensino de línguas (Latim, Português e Espanhol), critica a tendência da escola que, segundo ele, encaminha à cópia de palavras isoladas acerca de vários assuntos, o que significa uma grande perda de tempo com uma aprendizagem excessivamente lenta, e propõe, através de sua autoridade, que se estabeleçam novos critérios para que haja uma aprendizagem efetiva num menor espaço de tempo. Julga serem as sentenças por ele compiladas, as necessárias para qualquer leitura ou produção dos diversos tipos de texto. Por meio do estudo da palavra isolada, segundo Reboredo, o *"ganho de palavras"* é pequeno, isto é, estudar-se por intermédio de palavras fora de contexto não parecia eficaz, enquanto que estudar palavras agrupadas em sentenças com assuntos ligados ao aluno e pertinentes à época tornava-se eficiente, deixando o aluno apto a elaborar textos. Também o mestre é foco de comentário de Reboredo, que pretendia facilitar o trabalho

docente com o novo método, que julgava mais eficaz e menos cansativo e demorado o que propiciaria maior facilidade no ensino de línguas.

Em termos de ensino, podemos afirmar que o XVIII foi o século mais "iluminado", pois os reis desse período eram extremamente preocupados com a educação dos portugueses. Nesse século, as reformas pombalinas de instrução pública ocupam um lugar de excepcional significação, uma vez que Sebastião José de Carvalho e Melo, o Marquês de Pombal, tentou substituir os tradicionais métodos pedagógicos por métodos renovados de ensino. Nessa época, houve alvarás régios que instituíram aulas de gramática grega, latina, hebraica, de retórica, de comércio e de história. Além disso, os Estatutos do Colégio dos Nobres e da Universidade de Coimbra representaram um esforço de atender a vontade e a opinião do povo na direção de compreender o sentido da cultura portuguesa da época.

Mais do que um plano pedagógico, na verdade, as reformas pombalinas de instrução pública encerram uma filosofia política, segundo Carvalho (1978), *"com o objetivo de renovação cultural entre um período de obscurantismo beato que o antecedeu, e de reação policial, que se lhe seguiu."* Foi, portanto, um período de iluminação na história portuguesa, em que Pombal lutou contra um Portugal jesuítico, inglês e retrógrado. Os estudos em Portugal, sob a direção dos mestres da Companhia de Jesus, estavam obscuros e decadentes, sem nenhuma renovação, e foi contra isso que Sebastião lutou, procurando adequar a educação portuguesa ao momento histórico septicentista e buscando concretizar um ideal que animou o programa, o método e os hábitos dos portugueses e das instituições de ensino portuguesas.

A história dos fatos educacionais, como de todos os fatos humanos, está intrinsecamente ligada às manifestações da vida sócio-ideológica, assim é que, no século XVIII, houve a quebra da circularidade do ensino até então nas mãos dos jesuítas que ensinavam aos futuros professores que educavam à moda dos jesuítas. Em conseqüência dessa ruptura, novas propostas são aceitas e levadas avante. Temos, então, um mestre comprometido com o ensino da língua culta a seus discípulos que são ainda os privilegiados, os que têm alguma ligação com os poderosos, com a Corte e com a sociedade da época do Reinado. No entanto, apesar da uniformização da língua e da preponderância da cultura portuguesa, a separação entre portugueses e brasileiros era muito nítida, pois os portugueses queriam evidentemente continuar com a posse de tão rica possessão, e os brasileiros desejavam tornar-se independentes.

Houve uma mudança com relação ao método de ensino, por exemplo: o desejo de basear o processo educativo no conhecimento e simpatia pela criança e um novo interesse pela educação elementar. Tinha como objetivo o aspecto moral da educação, em que o controle da conduta devia ser assegurado por meio das idéias, e o professor e o processo de instrução eram exaltados pela tendência educacional da época. Os eminentes gramáticos continuavam a ser os eminentes professores de língua portuguesa que se dedicavam também à "gloriosa" tarefa de impor a seus alunos regras a serem seguidas para que a burguesia dominante continuasse seu domínio perpetuando-se no poder, nos dizeres de Vogt (1980): *"*sob o disfarce da sociedade comunicante, ou sob a máscara do indivíduo ideal, modelarmente dotado deste bem comum a todos os indivíduos, que é a língua, esconde-se o talismã ideológico da mesma atitude intelectual que contribuindo para levar a burguesia ao poder, nele a conserva e a abençoa."

O início do século XX é fértil em realizações educacionais. O professor é visto como orientador de ensino, como fonte de estímulo que leve o aluno a reagir para que se processe a aprendizagem, considerando, obviamente, as diferenças existentes entre os alunos e propiciando diversas motivações para atender a essas diferenças. As gramáticas, por seu turno, continuam com o mesmo papel que tinham nos séculos anteriores, isto é, servir à classe dominante impondo as regras que devem ser seguidas, para que os indivíduos se enquadrem no padrão culto da língua. Então os gramáticos do século XX continuam as tendências surgidas desde o século XVI, passando pelos séculos XVII, XVIII e XIX. Podemos citar Eduardo Carlos Pereira cuja gramática serviu ao ensino de línguas até o surgimento da NGB na década de 50.

Pela autoridade conseguida e perpetuada através de todos os séculos, o ensino/aprendizagem de Língua Portuguesa, para falantes nativos perdura, revelando-se como um quadro social que se estabelece na relação professor/aluno numa hierarquia funcional herdada de uma sociedade aristocrática em que o conhecimento e a sua disseminação constituem traços distintivos de privilégios e de respeitabilidade junto ao grupo social. Este grupo mantém a rigidez dos padrões clássicos que continua perdurando até hoje, apesar de no início do século ter surgido a lingüística que propõe uma nova postura com relação ao uso da língua, a saber, não havendo mais o "certo e o errado", mas sim o adequado e o inadequado, o processo de comunicação passou a ser o mais importante e, em havendo entendimento entre

locutor e alocutário a comunicação se efetiva e a importância ao *como* a comunicação se efetivou passa a ser irrelevante.

Assim, partindo-se do princípio de que o educador deve sempre estar comprometido com sua atuação frente aos educandos, com base num estudo sociológico do comportamento humano, o quadro social da sala de aula no ensino atual assenta-se no momento em que se inicia a interação de um professor com sua classe, sabendo-se que a sala de aula passa a ser o cenário, limite físico, onde ocorrerá a representação de papéis que os indivíduos estarão desempenhando durante um determinado período de tempo, ao longo de alguns meses. Essa interação estabelecida deve ser mantida durante todo o período de contacto entre esses indivíduos, para que a situação permaneça equilibrada - com a obrigação de ambos os lados de um reconhecimento e de uma valorização sem que haja necessidade de se quebrarem as atividades normais e que haja a possibilidade de se habilitarem os alunos, satisfatoriamente, a se integrarem na sociedade.

Nesse sentido, o professor/educador, em seu papel assumido perante à sociedade que o abençoa, deve estar atento às proteções de suas próprias projeções e à salvaguarda da definição da situação estabelecida. Manter-se, então o ensino de língua materna ligado ao ensino da gramática pela gramática sem haver, por parte dos professores, a preocupação com a atividade comunicativa em geral torna-se inadequado. Por outro lado, propor-se apenas a dedicação ao adequado e inadequado, ignorando-se por completo a correção é também inadequado, por estar-se desprezando uma norma privilegiada pela sociedade desde a época de Barros, Reboredo e Pereira.

Concluindo, podemos asseverar que, aos professores, no contexto lusófono atual, como sempre, continua cabendo a tarefa de dosar o conteúdo, adequá-lo à realidade do aluno, perceber as diversidades, trabalhá-las com cuidado, ouvir os alunos, solucionar suas dúvidas e ver a matéria de ensino não como um fim em si, mas como um meio de educação e ver o aluno não como um adulto e realizado, mas como um ser em contínua formação, cheio de dificuldades e de dúvidas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bastos, Neusa Barbosa. 1987. *Contribuição à História da Gramática Portuguesa: o século XVII.* Tese de Doutorado, PUC/SP.

Brito, Regina Pires de. 2010. Temas para a compreensão do atual quadro linguístico de Timor-Leste. Ciências & Letras, Porto Alegre, n. 48, p. 175-194, jul./dez. 2010 Disponível em: http://seer1.fapa.com.br/index.php/arquivos.

_____. 2013a Língua e identidade no universo da lusofonia. Aspectos de Timor-Leste e Moçambique. São Paulo: Terracota, 2013a.

_____. 2013b Sobre lusofonia. *Verbum*, Cadernos de Pós-graduação. São Paulo, PUC. n. 5, p. 4-15.

Buescu, M.L.C. *Historiografia da língua portuguesa*. Lisboa, Livraria Sá da Costa Editora, 1984.
Carvalho, Laerte Ramos de. 1978. *As reformas pombalinas da instrução pública*. São Paulo, Saraiva, Editora da USP.

Leite, Cilia Coelho Pereira. (Madre Olivia) 1979. *Semântica e sintaxe - reflexões para o professor de português*. Petrópolis, Vozes.

Martins, Moisés de Lemos. 2006. Lusofonia e luso-tropicalismo, equívocos e possibilidades de dois conceitos hiper-identitários. In Bastos, Neusa Barbosa (org.), *Língua Portuguesa: reflexões lusófonas*. São Paulo: EDUC. pp. 49-62.

_____. 2011. Globalization and lusophone world. Implications for citizenship, PINTO, Manuel & SOUSA, Helena (eds.) *Communication and Citizenship. Rethinking crisis and change*. Coimbra: Grácio Editor. pp. 75-84

VOGT, Carlos. 1980. *Linguagem, pragmática e ideologia*. São Paulo, HUCITEC; Campinas, UNICAMP.

SIMPÓSIO 34

A NEOLOGIA NO SÉCULO XXI
CASOS DO QUOTIDIANO

COORDENADORES

Ieda Alves
(Universidade se São Paulo)

Teresa Lio
(Universidade Nova de Lisboa)

Madalena Teixeira
(Instituto Politécnico de Santarém/Universidade de Lisboa)

De volta ao futuro da língua portuguesa.
Atas do V SIMELP - Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa
Simpósio 34 - A neologia no século XXI – Casos do quotidiano, 689-700
ISBN 978-88-8305-127-2
DOI 10.1285/i9788883051272p689
http://siba-ese.unisalento.it, © 2017 Università del Salento

DO NEOLOGISMO AO EMPRÉSTIMO: A ITÁLIA DESCOBRE O BRASIL? OU O BRASIL DESCOBRE A ITÁLIA?

Lilian Manes de OLIVEIRA[1]

RESUMO
Uma língua permanece viva enquanto seu léxico se renova. Em contrapartida aos vocábulos que constantemente desaparecem, outros surgem: os *neologismos*. Resultam eles de mecanismos criados dentro da própria língua, ou de itens lexicais oriundos de outros sistemas Esse segundo grupo constitui os *empréstimos*. Representam eles frutos de relações sociais. Quanto ao português, dos primórdios da sua formação até o início da Idade Moderna, recebeu enorme contribuição do árabe; na Idade Contemporânea, recebeu grande contribuição do francês; nos tempos atuais, sua principal fonte tem sido o inglês. Mas outro idioma surge com expressiva representatividade na contribuição ao português, estendida ao português brasileiro. O presente trabalho tem por objetivo enfocar a presença de tal idioma – o italiano- que, ao final da pesquisa teve o seu quórum de empréstimos contabilizado em 1425 palavras, sem inclusão de derivados nem de compostos. Ressalte-se que a primeira pesquisa lexicográfica brasileira consagrada – a do professor Antenor Nascentes, de 1955 - apontava 383 vocábulos.

PALAVRAS-CHAVE: neologismo; empréstimo; italiano; português; brasileiro

1.Era uma vez...

Era uma vez um povo que gostava de navegar (1): construía embarcações que se aventuravam pelo mar (2), levando gente e mercadoria. Navegava até dentro de cidade (3), numa embarcação que recebeu um nome especial (4). Ensinou essa arte a outros povos e, de repente, viu-se suplantado por um deles (5). Tinha o desejo de cruzar o Mar Oceano (6) e chegar a um Novo Mundo. Um de seus filhos o conseguiu (7), mas financiado por um rei e uma rainha estrangeiros (8). Se o fato o abalou, não se fez de rogado, porém de esperto. Acreditando no provérbio "O bom-bocado não é para quem o

1 Rua Tonelero 44/101 - Copacabana, Rio de Janeiro, RJ, Brasil, CEP: 22030-002.

faz, mas sim para quem o come", enviou um de seus navegadores ao continente recém-descoberto, conseguindo dar a este (9) o nome em homenagem àquele (10).

Personagens da trama, pela ordem de entrada em cena: (1) *italiano*, (2) *Mediterrâneo*, (3) *Veneza*, (4) *gôndola*, (5) *espanhol*, (6) *Oceano Atlântico*, (7) *Cristóvão Colombo*, (8) *Fernão de Aragão e Isabel de Castela*, (9) *América,* (10) *Américo Vespúcio*.

Uma relação indireta Itália-Brasil já se revelava na época medieval. Segundo Mansur Guérios (1973), os genoveses eram peritos da arte náutica. Ele corrobora a afirmativa de Carolina Michaëlis de Vasconcellos (1964), segundo a qual foram estes os mestres dos portugueses na navegação do Mediterrâneo. Daí termos como *piloto*, *prova*, *escolha*, *amainar* – termos ligados à navegação, serem de origem italiana (Guérios, 1973). Afirma Sérgio Buarque de Holanda (2002): "O espírito da colonização portuguesa é um prolongamento, através das grandes rotas do Atlântico, da ação dos seus predecessores e, por muito tempo, seus mestres: os navegadores italianos da Idade Média." Eram genoveses, venezianos ou florentinos os participantes de expedições portuguesas anteriores à descoberta da América. O próprio Cristóvão Colombo esteve a serviço de Portugal, onde viveu de 1476 a 1484, casando-se em Lisboa, em 1477, com Filipa Perestrello, filha de Bartolomeo Perestrello, que veio a ser donatário da capitania de Porto Seguro.

Dentro do Novo Mundo, surge uma nova descoberta: o Brasil atrai a atenção dos europeus. E não poderiam deixar de despertar interesse nos italianos, que para aqui vieram, como marinheiros, cartógrafos, missivistas, informantes, colonizadores.

Presença italiana marcante aflora na cartografia do século XVI. Os primeiros mapas que registram a existência do Brasil são italianos ou de inspiração italiana. O mais antigo, de 1502, tem como autor Alberto Cantino, comerciante veneziano. Junto ao desenho do litoral brasileiro, há uma inscrição que descreve fatos relativos à chegada de Cabral e a algumas características da terra e do povo brasileiro. Encontra-se na Biblioteca Estense, em Modena, Itália. Ronaldo Vainfas (2000) afirma que "pela precisão cartográfica poderia presumir um descobrimento do Brasil anterior à expedição de Cabral". A imprensa carioca veiculou que o primeiro mapa impresso do Brasil data de 1556, também de autor veneziano, Giovanni Batista Ramusio, que nunca esteve no Brasil. Uma cópia de tal raridade foi leiloada na sede do Jockey Club Brasileiro, em 5 de dezembro de 2001 (*O Globo*, 3/12/2001).

Desde a sua fundação, a cidade do Rio de Janeiro teve a participação italiana. Giuseppe Adorno, um dos cinco irmãos Adorno, que estiveram no Brasil, lutou ao lado de Estácio de Sá contra os franceses. Recebeu sesmarias em Niterói e no interior fluminense.

Américo Vespúcio, o navegador florentino que deu nome à América, foi o primeiro a avistar a Floresta da Tijuca, em 1502, quando passou pelo Rio de Janeiro. Chamou-a *Paraíso Terrestre*. Referiu-se ao pau-brasil, em italiano denominado *verzino*, com fonte promissora de riqueza econômica.

2. Era outra vez...

A imigração italiana iniciou-se no século XIX, motivada por um acordo entre o Reino das Duas Sicílias e a Corte. O Brasil também atraiu a atenção de refugiados políticos e aventureiros.

O acontecimento importante desse século na Itália foi o *Risorgimento*, movimento da unificação italiana, que teve como líderes Garibaldi, Cavour e Mazzini, o primeiro dos quais participou no Brasil da Revolução Farroupilha.

O grande nome da imigração italiana foi Teresa Cristina, Princesa das Duas Sicílias, que se tornou Imperatriz do Brasil, ao casar-se com D. Pedro II. Chegou ao Rio de Janeiro aos 21 anos. Não quis somente atrair os compatriotas do reino de Nápoles, mas também todos os da Península, como comprova a vinda para o Rio Grande do Sul de habitantes de Concordia e Modena, no final do século XIX. Por causa da febre amarela, pararam no Rio de Janeiro e fundaram a cidade de Porto Real, vizinha a Barra Mansa. A cidade fluminense de Teresópolis (cidade de Teresa) a homenageia em sua denominação.

Dona Teresa Cristina contribuiu com grande quantia para a Sociedade de Beneficência, a qual não chamou de Sociedade Napolitana, uma vez que tinha consciência da unidade histórica da Itália, conceito revolucionário para a época em toda a Europa. A Imperatriz Maria Teresa Cristina de Bourbon de Nápoles foi responsável por parte do tesouro arqueológico brasileiro, tendo trazido, em sua vinda, 795 peças arqueológicas de Pompeia. Seu papel na vida cultural do Rio de Janeiro levou o diretor do Istituto Italiano di Cultura, professor Franco Vicenzotti, a considerar injusta a

escolha de São Paulo para a realização da mostra pompeana, ressaltando o conceito errôneo vigente na Itália, que privilegia a presença italiana na cidade paulistana, em detrimento da carioca.

Qual Mecenas, padroeira das Artes, Teresa Cristina foi a responsável pela formação do maior compositor americano do século XIX: o brasileiro Carlos Gomes. Paulista de Campinas, ele chegou a Milão por intermédio de uma bolsa de estudos, conseguida graças à influência da imperatriz brasileira, filha do rei de Nápoles. A exigência da autoria de uma obra no período inicial da bolsa concretizou-se na ópera O Guarani, encenada com sucesso no Teatro Scala de Milão, em 1870, e mais onze vezes nesse mesmo ano. Milão era a capital da ópera, na época. Verdi a considerou escrita por um *vero genio*. Aos 34 anos, o gênio brasileiro recebeu do rei Vittorio Emmanuele II a comenda de Cavaleiro da Coroa da Itália. Os críticos atribuem o primeiro lugar ocupado por Carlos Gomes, no cenário americano, não só à sua genialidade, como também à oportunidade de realizar na Itália estudos que o ensinaram a desenvolver com maestria as habilidades do bel-canto.

A imigração italiana no Brasil recrudesce a partir de 1877, motivada pela anexação do reino de Nápoles ao reino da Itália. O desenvolvimento comercial do Norte italiano provocou o êxodo dos habitantes do Sul. O porto do Rio de Janeiro passou a receber inúmeros calabreses apoiados pelas sociedades que aqui se formaram, com o incentivo da imperatriz. Instalados em diferentes bairros, tiveram um grande núcleo na Gávea; a Gávea antiga compreendia também Jardim Botânico, Ipanema e parte da Barra. Até o início do século XXI, no Jardim Botânico havia uma livraria denominada "Ponte de Tábuas", homônima de um bar que ali existiu, onde reinava a alegria: discutia-se música, blocos, retretas.

3. Era o *parlare* que virou falar...

Muitos pesquisadores concordam que os estudos sobre a presença italiana no Rio de Janeiro a relegaram a segundo plano, em detrimento da cidade de São Paulo. A historiadora Izabel Mazini (Silva, 2015) atribui tal esquecimento ao fato de ter o Rio de Janeiro uma cultura portuguesa mais forte. Já o acadêmico Marco Lucchesi ressalta que "Muitos dos italianos que chegavam ao Brasil não conseguiam falar com os outros

porque falavam dialetos. O interessante é que a Língua Portuguesa serviu para eles como uma espécie de esperanto ou de língua franca." (Pelusi, 2015)

Ao Brasil aportados, trouxeram os italianos seus hábitos alimentares: beber vinho, muito vinho – e o clima frio do Sul propiciava o florescimento dos vinhedos-, comer espaguete, polenta.

O pós-guerra importou a pizza – hoje já tornada um prato nacional; incorporada ao cardápio brasileiro, se conservou as suas modalidades de origem – calabresa, marguerita, napolitana – também incorporou as modificações do país onde desembarcou: de goiabada, de banana, com açúcar e canela etc.

São Paulo exportou para o resto do País a culinária dos *oriundi* e o Rio de Janeiro aceitou o desafio. Se alguns *experts* cariocas resistem à incorporação do tomate seco às massas ou sanduíches ("coisa de paulista"), tal incorporação já se fez realidade no cardápio da Cidade Maravilhosa.

A influência italiana na culinária carioca se reflete não só nos seus pratos, mas também na proliferação dos restaurantes típicos da Bota, cujos nomes já não soam mais como estrangeiros àqueles que os frequentam: Artigiano, Cantina Donnana, Capricciosa, Cipriani, Da Brambini, D'Amici, Don Camillo, Duo, Fasano, Fiorentina, Forneria São Sebastião, Fratelli, Gabbiano Al Mare, Gero, La Pastasciutta, Luigi's, Osteria Dell'Angolo, Osteria Policarpo, Pomodorino, Stravaganze, Quadrifoglio, Trattoria, Trattoria del Borgo, Turino. Atualmente tal influência se projeta no grande número de sorveterias com nomes italianos, que apregoam fabricar *il vero gelato italiano*.

4. E vida longa ao empréstimo...

O empréstimo origina-se da transposição para outra cultura de objetos, conceitos e situações. A língua receptora acomoda ou adapta o termo ao seu sistema. Surgem como dificuldade à importação os hábitos fonéticos e a correlação entre fonemas e grafemas.

Segundo Ieda Maria Alves (1984), o termo estrangeiro percorre uma fase neológica, situada entre o estrangeirismo e o empréstimo, a qual corresponde à sua instalação no sistema de uma língua. Essa fase de integração pode ser constatada por

meio de três critérios: morfossintático, semântico e fonológico.

Quanto ao critério morfossintático, ressaltem-se os seguintes aspectos:

a) a derivação: antiMussolini; felliniano, em que a base estrangeira se aglutina a um prefixo ou sufixo vernáculo;
b) a classe gramatical: cartela, ferrovia (s.); diletante (adj.); apolentar (v.). A maior parte dos empréstimos ao português pertence à classe dos substantivos; alguns, à dos adjetivos ou verbos;
c) o gênero e o número. Geralmente, os empréstimos integram-se ao sistema flexional de gênero e número da nova língua. Do italiano para o português, por terem as línguas casos lexicogênicos diferentes (nominativo/acusativo, respectivamente), houve sempre essa adaptação: *trattoria/trattorie;* tratoria/tratorias; *lasagna/lasagne*; lasanha/lasanhas. Por vezes, houve o esquecimento de a forma já ser plural, interpretando-a como singular e pluralizando-a novamente: *broccolo/broccoli*; o/os brócolis; *gnocchi*/o nhoque/os nhoques;
d) o decalque ou calque: versão literal do elemento estrangeiro para a língua receptora: *mani pulite*/mãos limpas; *buona gente*/boa gente; *caulifloro*/couve-flor.

Quanto ao critério semântico, ressalte-se que um empréstimo se integra à nova língua, quando adquire um valor polissêmico. É o caso de *máfia*, que, significando uma organização específica, adquiriu um valor pejorativo, ou de *famiglia*, que, ainda não se adaptando à grafia portuguesa, se opõe ao português *família*, por apresentar também um valor pejorativo.

Ressalte-se que um caminho inverso foi percorrido pelo italiano *ciao*, que em português se transformou em *tchau*. Porém seu significado modificou-se: em italiano, é uma saudação de chegada e de partida; em português, conservou somente o significado de partida.

Quanto ao critério fonológico, segundo Mattoso Câmara (1975), o termo estrangeiro tende a adaptar-se ao idioma que o recebe. Essa adaptação fonética é, por vezes, seguida pela escrita. *Pizza* conserva sua grafia de origem, mas sua pronúncia já se encontra totalmente integrada aos hábitos linguísticos do português; *spaghetti* já aparece com duas formas – italiana e portuguesa-: *espaguete*. Em Fiorani (2002), encontra-se uma alteração fonética do prefixo, quando ele cria *reassunto,* modificação

do italiano *riassunto* (resumo). O vocábulo italiano ganhou, pois, um prefixo português, substituto do italiano original.

4.1 E vida longa ao italianismo...

Neste estudo, que visa a registrar a contribuição italiana ao português brasileiro, conceituou-se o termo *italianismo* como vocábulo ou expressão oriundos do italiano, ou por ele veiculados a partir de outra língua, presentes no português, quer conservando sua grafia de origem, quer adaptando-a à grafia luso- brasileira. Considerou-se italiano tanto o idioma oficial, quanto as suas variantes dialetais. Pretendeu-se elencar italianismos já dicionarizados e aqueles que, embora não-dicionarizados, têm sido veiculados na mídia falada e escrita. Quanto aos dicionarizados, os pontos referenciais extremos foram o *Dicionário etimológico de Antenor Nascentes* (1955) e o *Vocabulário ortográfico da língua portuguesa* (1999), da Academia Brasileira de Letras, em sua 5ª. edição.

Verificou-se que o primeiro italianismo registrado no português do Brasil foi *ennastrado*, significando amarrado com fita de tecido. O vocábulo foi compilado pelo filólogo A,G, Cunha (1999), que o constatou na obra de Pero Magalhães de Gandavo, (1924), cuja primeira edição data de 1576.

Segue um elenco de vocábulos que apresentam alguma curiosidade no seu trajeto Itália-Brasil:

4.1.1 Vocábulos introduzidos no português entre os séculos XIII e XVI e que aí permaneceram:

Agência, alarme, alteza, belvedere, embaixada, empresa, girafa, malagueta, regata, terremoto.

4.1.2. Vocábulos surgidos nos dois últimos séculos (XX e XXI):

Aggiornamento, capuchino, desparagonar, dressa, ferrovia, muçarela, ombrelone, reassunto, risoto, tiramisu.

4.1.3 Vocábulos que têm uma história curiosa:

Baderna, banco, casa da mãe joana, gelosia, gueto, máfia, marguerita, notas musicais, tarantela totalitário.

4.1.4. Vocábulos que apresentam curiosidades:

- morfológicas: paparazzi, oriundi;
- gráficas: aggiornamento, famiglia, imbróglio

4.2 E a produtividade do empréstimo assegura a sua longevidade...

Após sua entrada na língua, o comportamento do empréstimo, por vezes, imita o comportamento dos vocábulos vernáculos. Assim, o substantivo italiano *polenta* recebe um prefixo latino (-a) e um sufixo verbal (ar), já incorporados ao português, formando o verbo *apolentar*. O jornalista Joaquim Ferreira dos Santos (2005) registrou, pelo mesmo processo, o verbo *desparagonar* (não-dicionarizado), ao escrever em sua crônica *"Desparagone* a página certinha". Paragonar (Ferreira, 1999) significa comparar, cotejar, assemelhar.

A sigla estrangeira também pode gerar empréstimos lexicais. Traçando-se, por exemplo, a etimologia da palavra *máfia*, hoje substantivo comum, perfeitamente integrado ao sistema linguístico português, verifica-se a possibilidade de ela provir da sigla italiana **MAFIA** ("***M****orte* ***a****i* ***f****rancesi* ***I****talia* ***a****nela*"/A Itália deseja a morte dos franceses), caracterizadora da repulsa peninsular à presença francesa, em seu território, no século XIX; essa é uma etimologia que tem respaldo no repertório oral italiano. Não é, entretanto, uma etimologia pacificamente aceita. Ferreira (1999) aponta sua origem no dialeto siciliano e como seus derivados *mafião* e *mafioso*. Observe-se, também, a produtividade na extensão do seu significado. Inicialmente representativa da cultura italiana, após incorporar-se ao português transformou-se num substantivo comum e atualmente encontra-se com frequência associada a adjetivos diferentes: máfia russa, máfia colombiana, máfia do INSS.

5. Conclusão

Um país sem colônias. Uma língua não ensinada nos currículos escolares. E, no entanto, uma influência cultural marcante, expressa por um léxico de mais de mil palavras. O roteiro Itália-Brasil, de raízes no trajeto Itália-Portugal, inicia no Renascimento e chega até os dias atuais, trazendo consigo uma grande contribuição em diferentes áreas de conhecimento e enriquecendo amplamente o vocabulário do português brasileiro. O empréstimo é o neologismo que deu certo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alves, Ieda Maria. 1984. A integração dos neologismos por empréstimo ao léxico português. São Paulo: *Alfa*, 28 (supl.).

Amado, Janaína e Figueiredo, Luiz Carlos. 2001**.** *Brasil 1500 Quarenta documentos*. Brasília: UNB, SP: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo.

Araújo, Regina. 2009. *Observatório de geografia*: fronteiras e nações. São Paulo: Moderna.

Câmara Jr. Joaquim Mattoso. (1975). História da linguística. Petrópolis: Vozes.

Cenni, Franco. s/d. *Italianos no Brasil*. São Paulo: Livraria Martins.

Corrêa, Marcos de Sá *et al*. 2001. *Parque Nacional da Tijuca*. Rio de Janeiro: Ouro Sobre Azul.

Costa, Sérgio Corrêa da. 2000. *Palavras sem fronteiras*. Rio de Janeiro, Record.

Cunha, A.G. 1999. *Dicionário etimológico Nova Fronteira da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.

Faraco, Carlos Alberto. (Org.). 2001. *Estrangeirismos.* São Paulo: Parábola.

Fausto, Boris. 2001. *História concisa do Brasil*. São Paulo: EDUSP, Imprensa Oficial do Estado.

Ferreira, Aurélio Buarque de Holanda. 1999. *Novo Aurélio XXI – O Dicionário da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.

Fiorani, Sílvio. 2002. A vida é assim. In: Kiefer, Charles *et al*. *Pátria estranha*- História de peregrinação e sonhos. São Paulo: Nova Alexandria.

Freitas, Cyanéa T. de. 2002. *A cozinha italiana*. São Paulo: Melhoramentos.

Gandavo, Pero de Magalhães. 1924. *I. Tratado da Terra do Brasil. II. História* da Província Santa Cruz. Rio de Janeiro: Edição do Anuário de Brasil.

Garzanti. 1984. *Il nuovo dizionario*. Italia: Garzanti.

Guérios, R.F. Mansur. 1973. Os empréstimos italianos da língua portuguesa. In: *4º. Congresso Brasileiro de Língua e Literatura*. Rio de Janeiro.

Holanda, Sérgio Buarque de. 2002. *A contribuição italiana para a formação do Brasil.* Organização e tradução de Andréia Guerini. Florianópolis: NUT/NEIITA/UFSC.

Houaiss, Antônio *et al*. 2001. *Dicionário HOUAISS da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva.

Magno, Giuseppe. 1999. A importância e a contribuição dos italianos e descendentes no desenvolvimento brasileiro: Teresa Cristina. *Italiamiga,* n.4.

Michaelis. 1998. Moderno dicionário da língua portuguesa. São Paulo: Melhoramentos.

Moreira Neto, Carlos Araújo. 1983. Presença de italianos no processo histórico brasileiro. In: Ribeiro, Berta *et al. A Itália e o Brasil indígena*. Rio deJaneiro:Index.

Nascentes, Antenor. 1955. *Dicionário etimológico da língua portuguesa*. Rio de Janeiro, Livraria Acadêmica.

Oliveira, Lilian Manes de. 2010. *Non ti scordar di me*: presença de italianismos no português do Brasil. São Paulo: Annablume.

Oliveira, Lúcia Lippi. 2001. *O Brasil dos imigrantes*. Rio de Janeiro, Jorge Zahar.

Pelusi, Stefania. 2015. O Rio através do olhar poético dos italianos. *Comunità Italiana*. Rio de Janeiro.

Pimenta, Reinaldo. 2002. *A casa da mãe Joana*. Rio de Janeiro, 2002.

Pisani, Vittore. 1947. *L'Etimologia.* Milano: Renon.

Ribeiro, Berta *et al*. 1983. *A Itália e o Brasil indígena*. Rio de Janeiro, Index.

Santos, Joaquim Ferreira dos. 2005. Glauco e Lurdinha. *O Globo*, 06 set.

Silva, Deonísio da. 1997. *De onde vêm as palavras?* São Paulo: Mandarim

Silva, Rodrigo. 2015. Italianos no Rio: uma história fundamental. *Comunità Italiana.* Rio de Janeiro.

Vainfas, Ronaldo. 2000. Um descobrimento suspeito. Rio de Janeiro: *Jornal de Brasil*, 22 abr.

Vanni, Julio Cesar, 2000. *Italianos no Rio de Janeiro*. Niterói: Comunità.

Vasconcellos, Carolina Michaëlis de. (1964). Lições de Filologia Portuguesa. Rio de Janeiro: Martins Fontes.

Ventura, Zuenir. 2003. Operação mãos-dadas. Rio de Janeiro: *O Globo*, 11 out.

Verissimo, Luís Fernando. 1995. Origens. Rio de Janeiro: *Jornal do Brasil*, 26 ago.

Vocabulário ortográfico da língua portuguesa. 2009. Academia Brasileira de Letras. São Paulo: Global.

Weyrauch, Célia Schiavo. 2003. *Forasteiros construtores da modernidade*. Rio de Janeiro: Terceiro Tempo.

De volta ao futuro da língua portuguesa.
Atas do V SIMELP - Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa
Simpósio 34 - A neologia no século XXI – Casos do quotidiano, 701-709
ISBN 978-88-8305-127-2
DOI 10.1285/i9788883051272p701
http://siba-ese.unisalento.it, © 2017 Università del Salento

A NEOLOGIA – REFLEXÃO SOBRE A VARIAÇÃO E A INSTABILIDADE CONCEPTUAL

Madalena CONTENTE[2]
Maria Teresa Rijo da Fonseca LINO[3]

RESUMO
A neologia terminológica (neonímia) exige uma observação constante da língua por parte de terminólogos, lexicólogos e lexicógrafos; hoje, essa análise incide sobre diferentes tipos de corpora escritos e orais de línguas de especialidade ou de corpora lexicográficos. A neologia terminológica e a variação participam simultaneamente na inovação dos sistemas terminológicos e na terminologia diacrónica.
Existe um grande número de neónimos de discurso relativos a conceitos não estabilizados ou não normalizados. Esta dinâmica conceptual observa-se nos corpora textuais, em determinados tipos de textos, com um carácter de informação, divulgação e prevenção de algumas doenças ou epidemias; alguns fenómenos de instabilidade terminológica são um reflexo da instabilidade conceptual e/ ou científica em determinados domínios da Medicina, como a epidemia Ébola.
Neologismos terminológicos são criados para denominar novos conceitos e/ou novas particularidades cognitivas e mudanças conceptuais relativos, eventualmente, à evolução de um conceito.

PALAVRAS-CHAVE: neologismo**,** neonímia terminológica, neologismo terminológico, variação terminológica, instabilidade conceptual.

1. Introdução

O dinamismo constante da investigação médica tem como consequência a criação de novos conceitos que se traduzem por designações novas, isto é, neologismos terminológicos ou neónimos.

A neologia terminológica (ou neonímia, termo criado por Rondeau, em 1981) e a variação terminológica são, hoje, objeto de estudo da Terminologia. Em 1984, Rondeau teoriza a neologia, no quadro da diacronia, pelo facto deste fenómeno estar ligada ao dinamismo das línguas; nesta ótica, o autor apresenta a seguinte reflexão: «si l'on

2 Centro de Linguística da Universidade Nova de Lisboa
3 Centro de Linguística da Universidade Nova de Lisboa

considere le néologisme terminologique dans sa spécificité, il se distingue du néologisme lexical de la langue commune aussi nettement que le terme se distingue du mot» (1984; 122).

Mais tarde, Sager (1997) também formulou a sua própria teoria sobre a neologia terminológica, referindo-se à formação terminológica primária da neonímia de origem ou de criação e a secundária de denominação ou de transferência.

As novas epidemias, nomeadamente a do *vírus Ébola*, manifestaram-se numa instabilidade conceptual e linguística. Este processo refletiu-se na língua de especialidade, tendo como resultado a criação de neónimos para denominar novos conceitos e novas mudanças cognitivas.

Assim, neonímia e a variação são uma consequência da criação e da evolução do conceito e parte integrante do processo neológico; são responsáveis pela instabilidade linguística e, simultaneamente, pela renovação dos sistemas terminológicos.

2. Neologia terminológica e variação terminológica

A neologia terminológica (neonímia) e a variação terminológica exigem uma observação constante da língua.

A Terminologia é um campo multidisciplinar que tem como missão facilitar não só a comunicação científica e técnica nacional e internacional, mas permitir também o desenvolvimento e implementação das línguas de especialidade, nas suas funções de comunicação de saberes especializados.

Os léxicos de especialidade estão directamente dependentes da instabilidade conceptual e terminológica e, consequentemente, apresentam um grande número de neónimos de discurso relativos a conceitos não estabilizados ou não normalizados. Na comunicação de uma inovação científica, observamos, por vezes, uma instabilidade a nível do conceito, da sua descrição científica, mas também uma variação denominativa com caráter neológico.

A identificação dos neologismos terminológicos não é uma tarefa fácil nem na língua corrente, nem nas línguas de especialidade; esta identificação pode ser feita através de vários processos: o critério da diacronia ajuda a recuperar os neologismos

que surgem, em *corpora* textuais, num período recente e num curto espaço de tempo; o critério lexicográfico: verificação da dicionarização de uma nova unidade terminológica nos dicionários especializados ou terminológicos; o critério da novidade: uma unidade é sentida como nova pelos locutores de uma comunidade apesar de não estar dicionarizada; o critério da instabilidade: um novo conceito é denominado alternadamente por duas ou mais formas neológicas diferentes o que conduz a uma variação terminológica denominativa, por vezes com um caráter sinonímico.

O neologismo terminológico é rapidamente aceite pela comunidade científica ao contrário do neologismo da língua corrente que tem um tempo de implantação mais longo. Por outro lado, o neologismo terminológico é registado em bases ou bancos de terminologia, num curto espaço de tempo; mas esta rapidez de implantação e de registo nem sempre é acompanhada pela sua dicionarização.

Os critérios de delimitação de um neologismo terminológico são, hoje, muitas vezes, inoperantes. Assim, a fronteira entre neologismo terminológico, novo termo e termo é muito ténue.

A neologia e a variação resultante do fenómeno neológico participam na diacronia terminológica, num curto período sincrónico; traduzem a evolução rápida de um conjunto de termos médicos, em consequência de uma evolução conceptual e semântica num curto espaço de tempo. A neologia e a variação terminológica manifestam-se em discurso, através de várias designações relativas a um mesmo conceito.

Assim, a neonímia implica diversos aspetos que devem ser observados:

i) novo conceito;
ii) nova particularidade do conceito.
iii) instabilidade conceptual;
iv) estabilidade conceptual;
v) variação conceptual;
vi) evolução conceptual.
vii) estabilidade terminológica;
viii) instabilidade terminológica;
xix) variação terminológica.

Nesta investigação, a seleção dos neónimos e dos novos termos foi feita em *corpora* de níveis de especialização diferentes:

a) altamente especializados (artigos científicos de especialistas);

b) semi-vulgarizados (profissionais de saúde);

c) vulgarizados (comunicação social).

Os textos da imprensa diária, sobre o surto da *Epidemia do Ébola,* foram integrados num sub*corpus* que integra textos científicos vulgarizados; posteriormente, com a ajuda do software *Antconc* foi efectuado o levantamento de alguns neologismos terminológicos que apresentam fenómenos de instabilidade terminológica, como por exemplo:

Vírus do Ébola
vírus do ébola
Vírus Ébola
vírus ébola
Ebolavírus
ébola vírus
doença por vírus ***Ébola*** doença por vírus ***ébola (var.BR)***
doença do vírus ***Ébola*** ; sigla: DVE
doença viral de Ébola
Ebolavirose sigla : DVE
febre hemorrágica do Ébola sigla:*FHE*
sintomas do Ébola
transmissão do Ébola
tratamento do Ébola
cura do Ébola

O potamónio Ébola (rio do Congo) está na base da criação destes neologismos terminológicos, candidatos a termos. Durante algum tempo, estes neologismos terminológicos coexistiram não harmonizados.

Alguns destes neologismos têm processos de formação idênticos aos novos termos que passamos a apresentar:

Vírus de Marburg
Vírus de Marburgo
Marburgvirose sigla: MARV

Podemos observar vários neologismos terminológicos com diferentes tipos de variantes:

a) gráficas: *Vírus do Ébola, vírus do ébola, Vírus Ébola, vírus ébola*
b) morfossintácticas*: Ebolavírus, ébola vírus, vírus do ébola*
c) norma europeia/ norma brasileira: doença por vírus ***Ébola (PT)*** ; doença por vírus ***ébola (BR)***

Paralelamente, trabalhámos um sub*corpus* de textos científicos que apesar de serem escassos em português, existem alguns que do ponto de vista da sua temática são pertinentes. Assim, transcrevemos uns contextos, extraídos de um artigo científico publicado na edição de setembro/outubro de 2014, na *Acta Médica Portuguesa*, sobre o vírus Ébola, da autoria do Professor Jaime Nina, da Unidade Tropical do Instituto de Higiene e Medicina Tropical (IHMT).

> *«Ebolavirose, tal como a Marburgvirose, são zoonoses africanas, e para ambas o reservatório animal primário são morcegos. São febres hemorrágicas agudas típicas, caracterizadas por uma elevada taxa de letalidade. Num surto, o caso index humano infecta-se por contacto com um animal infectado, na maioria dos casos numa caçada. Os casos humanos secundários infectam-se por contacto próximo com um caso humano, com os seus fluidos corporais ou com um cadáver recente de um caso humano. São vírus que se transmitem facilmente por contacto directo com um caso infectado, ou por contacto com os seus fluidos corporais, basicamente com o sangue. Por isso, profissionais de saúde a trabalhar em condições subóptimas constituem uma percentagem elevada das vítimas do Ébola. De momento, o tratamento disponível é apenas de suporte, mas vários fármacos serão ensaiados em humanos a curto prazo. Também ainda não existe vacina aprovada, mas várias prometedoras já se encontram no pipeline».*

São contextos que apresentam vários aspectos que traduzem os traços conceptuais do conceito *Ebolavirose*, permitindo elaborar uma definição terminológica.

Nos diferentes tipos de *corpora* textuais, podemos observar o termo *Ebolavírus* em vários subdomínios:

i) Epidemiologia;
ii) Diagnóstico;
iii)Prevenção e Controlo;
iv)Tratamento.

A harmonização conceptual é feita pela comunidade científica e, frequentemente, assume um caráter internacional; no entanto, em vários domínios do conhecimento, o conceito é sensível a elementos de cultura e a estruturas da sociedade.

Esta harmonização conceptual tem consequências sobre a harmonização terminológica e, consequentemente, sobre a língua de especialidade de um sistema linguístico. Assim, os textos analisados apresentam uma certa complexidade nos fenómenos de neologia terminológica, onde podemos observar novas denominações não estabilizadas da epidemia, da doença, dos seus sintomas e das suas causas.

Em consequência desta instabilidade conceptual e terminológica, os especialistas têm necessidade de harmonizar e /ou normalizar conceitos e termos que utilizam na sua comunicação especializada.

Os neologismos acima mencionados participam simultaneamente da neologia formal e da neologia por empréstimo e até certo ponto de particularidades da neologia semântica.

3. Mediação da língua e da comunicação médicas

A comunicação médica não se resume apenas à relação médico-médico (entre especialista-especialista); é uma troca complexa entre o médico e o seu paciente; é uma troca complexa entre o meio e a comunidade, em geral; por isso, os médicos devem estar conscientes da importância da língua na comunicação.

Durante o período epidemiológico do *vírus do Ébola*, aconteceram diferentes tipos de comunicação médica ou no âmbito da saúde pública nacional e internacional: o surto epidemiológico situou-se no continente africano; mas existiram várias situações de contágio, em virtude das ONGs presentes na ajuda e prevenção, assim como dos diversos colaboradores enfermeiros e médicos dessas instituições terem sido evacuados para o continente europeu e americano, para tratamento e, consequente, estudo epidemiológico.

No âmbito destes tipos de comunicação, entre vários atores sociais e diferentes profissionais da saúde, podemos falar em *mediação,* termo polissémico no quadro da língua e da comunicação médicas.

Podemos observar fenómenos de *mediação* entre:

a) especialistas de uma comunidade científica;
b) comunidade científica nacional e comunidade internacional;
c) locutores e especialistas de um domínio científico;
d) profissionais de saúde;
e) terminólogo e especialista do domínio;
f) médico e paciente.

Mas os fenómenos de *mediação* podem existir noutros momentos tais como:
a) harmonização e normalização terminológicas;
b) tradução médica de diferentes tipos de textos.

Qualquer comunidade é, fundamentalmente, pluricultural e constrói-se graças ao contacto entre diferentes grupos que refletem a sua maneira de pensar, de sentir e de agir. As trocas culturais não produzem todos os efeitos nem consequências, mas é a partir destes contactos que acontece a mestiçagem cultural e a hibridação cultural.

A Medicina tem, hoje em dia, relações estreitas com outras ciências ou ramificações do saber conexos. A interdisciplinaridade e a dinâmica da produção científica internacional justificam, em grande parte, a diacronia rápida da língua e da terminologia médicas.

O terminólogo é um mediador, no trabalho de harmonização realizado em equipa, em colaboração entre terminólogos e especialistas de uma comunidade científica; mas existe também uma mediação no trabalho de normalização terminológico institucional.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Ieda (Org.). *Neologia e Neologismos em Diferentes Perspectivas*. São Paulo, Paulistana, CNPq. 2010.

BÉJOINT, Henri et THOIRON, Philippe. *Le sens en terminologie*, Lyon*, Presses Universitaires de Lyon, Travaux du Centre de Recherche en Terminologie et Traduction, Université Lumière – Lyon 2,*2000.

CONDAMINES, A. (2005) *Sémantique et corpus*, Paris, Hermes, Lavoisier.

CONTENTE, Madalena. *Terminocriatividade, Sinonímia e Equivalência Interlinguística em Medicina,* Tese de Doutoramento, Universidade Nova de Lisboa, Lisboa, Colibri, 2008.

CONTENTE, Madalena e LINO, Teresa «A Neologia na Terminologia Médica: empréstimos entre subsistemas", in *Cineo 2011*- Neologia das Línguas Românicas, Alves, Ieda Maria e Pereira Eliane Simões (org.), São Paulo, CAPES – HUMANITAS, ISBN: 978-85-7732-289-3, pp. 863- 876, 2015.

LINO, Teresa, CONTENTE, Madalena, *et ali* (PT Portugal), Darras, Xavier (Coord.) *Vocabulaire panlatin du développement durable*, site de l'Office québécois de la langue française à l'adresse http://www.oqlf.gouv.qc.ca/ressources/bibliotheque/dictionnaires/panlatin_ddurable_20150330.pdf, ISBN version électronique : 978 -2 – 550 – 72192 – 5, 2015.

LINO, Teresa, CONTENTE, Madalena, «Les systèmes terminologiques en médecine et le travail terminologique intra- et interlinguistique: Processus de médiation», in Adaptations aux diversités: médiation et traductions, aproches interdisciplinaires – Adapting to Diversity: Interdisciplinary aproches to mediation and translation, Glat, 2014, Brest, Télécom-Bretagne, ISBN: 978-2-908849-25-9, pp. 92-101, 2015.

LINO, Teresa "De la néologie à la lexicographie spécialisée d'apprentissage", *Cahiers de Lexicologie* 78 - Hommage à Robert Galisson, Paris, Honoré Champion, 2001, p.139-145.

LINO, Teresa. "Lexicographie de spécialité Plurilingue – Médecine et Pharmacologie en Langues Néolatines" in *Actes du séminaire interlatin de San Millan in la Cogolla*. 2003.

LINO, Teresa (coord.)"Vocabulaires de spécialité et lexicographie d'apprentissage en langues-cultures étrangères et maternelles", *Etudes de Linguistique Appliquée* 135, Paris, Klincksieck, Didier Erudition. 2004.

LINO, Teresa e PRUVOST, Jean (coord.) *Mots et Lexiculture – Hommage à Robert Galisson*, Paris, Honoré Champion. 2003.

LINO, Teresa. « Néologie et polysémie dans la terminologie médicale », *Actes Mots de la Santé*, Université Lumière – Lyon 2, Lyon. 2007.

LINO, Teresa. "Idiomaticité en portugais d'un point de vue de la terminologie: collocations terminologiques et néonymie", in Actes du Colloque *Idiomaticité dês Langues Romanes* , Paris, Université de Paris 8, le 11 et 12 décembre 2009. 2010.

LINO, Teresa, CHICUNA, Alexandre, GRÔZ, Ana Pita., MEDINA, Daniel. "Neologia, Terminologia e Lexicultura. A Língua Portuguesa em contacto de línguas", *Revista de Filologia e Linguística Portuguesa 12(2)*Universidade de S. Paulo. 2010.

NINA, Jaime, «Ebolavirosis: a 2014 Review for clinicians», In *Acta Médica Portuguesa*, edição de setembro/outubro de 2014; 27 (5): 625-633.

QUEMADA, Bernard. “Lexicographie”, *Lexicon der Romanistischen Linguistik (LRL)*, vol.V, I Tubingen, Max Niemeyer. 1990.

RONDEAU, Guy, *Introduction à la terminologie*. Chicoutimi : Gaëtan Morin éditeur, 1984.

SAGER, Juan Carlos. «Term formation» In: WRIGT, S. E. ; BUDIN, G. (eds.) *Handbook of terminology management*. Amsterdam : John Benjamins Publishing Company, v. I, 1997, pp. 25-41.

SIMPÓSIO 35

LINGUAGEM E COGNIÇÃO – ASPECTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS DA PERSPECTIVA SOCIOCOGNITIVA

COORDENADORES

Edwiges Maria Morato
(Universidade Estadual de Campinas)

Heronides Maurílio de Melo Moura
(Universidade Federal de Santa Catarina)

De volta ao futuro da língua portuguesa.
Atas do V SIMELP - Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa
Simpósio 35 - Linguagem e cognição – Aspectos teóricos e metodológicos da perspectiva sociocognitiva, 713-732
ISBN 978-88-8305-127-2
DOI 10.1285/i9788883051272p713
http://siba-ese.unisalento.it, © 2017 Università del Salento

RELAÇÕES ENTRE FALA E GESTO: A REFERENCIAÇÃO MULTIMODAL

Patrik Aparecido VEZALI[1]

RESUMO
Neste trabalho, apresentaremos os resultados de nossa pesquisa de doutorado sobre a relação entre fala e gesto, vinculado aos estudos sobre linguagem e cognição por uma perspectiva sociocognitiva. Partimos da observação da gestualidade em contextos de produção afásica em Língua Portuguesa. Os gestos seriam complementares e/ou compensatórios em casos em que a linguagem encontra-se alterada de alguma maneira? Para analisar essa questão, inscrevemos nossa reflexão com base em dados audiovisuais de interações entre afásicos e não afásicos. A referenciação dêitica foi tomada como foco de análise por se constituir, segundo nossas hipóteses iniciais, como o lugar de excelência em que a relação fala e gesto pode manifestar-se plenamente já que os elementos dêiticos precisam da situação de uso para sua significação; isso aciona todo um complexo jogo de mútua constitutividade entre diferentes semiologias. Estabelecemos nossas bases teóricas sobre as atividades de referenciação dêitica verbais e não verbais, analisando a questão da multimodalidade; bem como aprofundando nossa reflexão sobre o tema desta pesquisa ao analisar trabalhos basilares sobre a relação entre fala e gesto (Kendon, 2004; McNeill, 1992). Como revelaram nossos dados, a referencia é dependente das condições de emprego e de uso da linguagem – os sentidos associados aos contextos de uso dos dêiticos. Os dados de interações face a face salientam a participação do verbal e do não verbal na construção da referência, seja pela postura no mundo, seja pelo recurso a elementos do contexto, seja pela gestualidade – meios que dão visibilidade às ações referenciais e interativas.

PALAVRAS-CHAVE: Referenciação (Linguística); Afasia; Gestos; Multimodalidade; Interação Social.

Questionamentos iniciais

Neste artigo apresentaremos um breve resumo do que desenvolvemos em nossa Tese de Doutorado.[2] Nosso objetivo principal era traçar uma reflexão de base

1 UFVJM – Faculdade Interdisciplinar em Humanidades – Licenciatura em Letras Português/Inglês e Bacharelado em Humanidades (BHu). Correspondências: Rua Alda Andrade Almeida, 165, Condomínio Residencial Diamante – Presidente – 39100-000 Diamantina – MG – Brasil. pvezali@yahoo.com.br

linguístico-interacional sobre o corpo em contextos de afasia.[3] Nosso enfoque e interesse recaiam em uma reflexão sobre o corpo diante da linguagem, na presença da linguagem, como uma semiose associada de maneira direta ou indireta à linguagem e à enunciação linguística.

Assim, nosso pressuposto de pesquisa dizia respeito ao tratamento que a gestualidade tem recebido na literatura sobre a afasiologia: geralmente e/ou indiretamente, o gesto é entendido como compensatório ou complementar em casos em que a linguagem encontra-se alterada de alguma maneira. A partir dessa premissa, analisamos a relação fala e gesto em interações entre pessoas afásicas e não afásicas.

A Linguística e áreas afins, nas últimas décadas, têm abordado mais estreitamente essa relação. Diferentes pesquisadores tratam dessa questão de maneiras diversas, propondo conceitos como "sincronia", "coocorrência", "complementariedade", "gesto como facilitador do acesso lexical", etc. Mesmo que essas abordagens sejam distintas até em relação à postura teórico-metodológica, elas assinalam uma codependência entre as várias semiologias que compõem nossas compreensões e expressões na interação face a face.

Tendo isso em vista, nosso objetivo desdobrou-se na teorização sobre a relação entre fala e gesto no contexto das afasias. Para tanto, retomamos o fenômeno da referenciação dêitica como foco de análise por ele se constituir, segundo nossas hipóteses iniciais, como o lugar de excelência em que essa relação pode manifestar-se plenamente, já que os elementos dêiticos precisam da situação de uso para sua significação. Isso aciona todo um complexo jogo de relações intersemióticas. Estudar os dêiticos em contextos de instabilidade, postos por quadros de afasia, torna-se oportuno na medida em que pode trazer à tona processos e configurações relacionais que estariam "escondidos" ou "amalgamados" em contextos de produção linguística não afásica.

A referenciação dêitica é capaz de unir três realidades expressivas fundamentais para as argumentações, análises e resultados ensejados com este trabalho: fala, gesto e

---

2 Nota do autor: este artigo constitui-se em recorte de minha tese de doutorado e visa divulgação dos achados teóricos. Disponível em: http://www.iel.unicamp.br/projetos/cogites/pdf/td_vezali01.pdf

3 Podemos definir a afasia como: "(...) uma perturbação da linguagem em que há alteração de mecanismos linguísticos em todos os níveis, tanto do seu aspecto produtivo (relacionado com a produção da fala), quanto interpretativo (relacionado com a compreensão e com o reconhecimento de sentidos), causada por lesão estrutural adquirida no Sistema Nervoso Central, em virtude de acidentes vasculares cerebrais (AVCs), traumatismos crânio-encefálicos (TCEs) ou tumores. A afasia pode e geralmente é acompanhada de alterações de outros processos cognitivos e sinais neurológicos, como a hemiplegia (paralisia de um dos lados do corpo), a apraxia (distúrbio de gestualidade), a agnosia (distúrbio do reconhecimento), a anosognosia (falta de consciência do problema por parte do sujeito cérebro-lesado), etc." (Morato, 2001:154).

corpo. Pensando em nossa desconfiança inicial de sistemas em que a relação fala e gesto é positiva, constituída por dois sistemas distintos, quase como uma dualidade, vários movimentos teóricos serão requisitados por mostrarem as relações conceituais sobre essas três realidades da expressão humana.

As expressões dêiticas verbais e não verbais, portanto, são fundamentais para dar relevo a essa relação, mostrando que a gestualidade não é simplesmente "compensação" para alguma lacuna do material linguístico, ou apenas um sistema acessório e/ou suplementar. Goodwin (1995; 2003), por exemplo, argumenta que a gestualidade em casos de afasia não é simplesmente complementar. Destaca, dentre outras coisas, o caráter referencial constituído na relação língua e gesto.

Expressões dêiticas, contudo, não são constituídas por uma classe fechada de palavras e/ou expressões. Geralmente, elas são classificadas de acordo com seu funcionamento no estabelecimento das coordenadas interacionais, discursivas e enunciativas. Segundo Cavalcante (2003:106):

> Constituem expressões referenciais todas as formas de designação de referentes, as quais se diferenciam pelo modo como indicam ao 'coenunciador' (...) como o enunciador pretende que ele identifique e interprete o referente. Nessa atividade essencialmente cooperativa (...), os 'coenunciadores' dispõem de diversas pistas, em parte convencionadas na própria língua, para reconhecer os diferentes espaços e 'campos dêiticos' (...) em que se situam os objetos para os quais construirão uma representação mental de referentes.

Assim, "(...) nem toda expressão referencial é anafórica ou dêitica, e essa verdade, sozinha, já cinde os elementos referenciais em dois grandes blocos: (i) os que introduzem novos referentes no 'universo do discurso' (...); e (ii) os que realizam a continuidade referencial de objetos (...)" (Cavalcante, 2003:106). Dessa maneira, os elementos que realizam introduções referenciais puras, sem continuidade referencial, são classificados como expressões dêiticas. Segundo a referida autora, eles são agrupados em quatro tipos:

> a) dêiticos pessoais (apontam para os próprios interlocutores na situação de comunicação) (...); b) dêiticos temporais (pressupõem o tempo em que se dá o ato comunicativo ou o tempo em que a mensagem é enviada) (...); c) dêiticos espaciais (remetem ao lugar em que se acha o enunciador, ou pressupõem esse local) (...); d) dêiticos memoriais (indicam que o referente tem acesso fácil na memória comum dos interlocutores e incentivam o

> destinatário a buscar ali a informação de que ele precisa). (Cavalcante, 2003:107).

Por definição, os dêiticos estabelecem a ligação entre a linguagem e outros processos corporais, cognitivos e interacionais. Dessa forma, o estudo da dêixis em interações entre pessoas afásicas e não afásicas constituiu-se como a base empírica para a realização desta pesquisa.

Dentro do panorama aqui brevemente descrito, nosso objetivo foi mostrar como é possível um estudo do corpo no contexto das significações constituídas na interação, não como produto, mas sim como processo. Para tanto, utilizamos dados audiovisuais de interações entre afásicos e não afásicos para uma análise empírica. Obtivemos esses dados no decorrer das atividades desenvolvidas no Centro de Convivência de Afásicos (CCA) do Instituto de Estudos da Linguagem (IEL) da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), no âmbito das reuniões semanais de um dos grupos (coordenação da Prof.ª Dr.ª Edwiges Morato) que atuam no referido Centro.

O desenvolvimento do projeto consiste em constituir um *corpus* de dados audiovisuais de interações entre pessoas afásicas e não afásicas; analisá-lo qualitativamente na seleção de transcrições conversacionais; propor conceito teórico que abarque o fenômeno de mútua constitutividade entre fala e gesto, tido como pressuposto desta pesquisa.

Selecionamos as gravações feitas durante o ano de 2004, realizadas com apenas uma câmera que utilizava a antiga gravação VHS. Digitalizamos essas gravações, as quais constituem parte do banco de dados do Grupo COGITES (Cognição, Interação e Significação, coordenado pela Prof.ª Dr.ª Edwiges Mortato),[4] denominado *AphasiAcervus*.

4 "Liderado pela pesquisadora Edwiges Morato, o Grupo de Pesquisa COGITES é consagrado a análises de práticas linguístico-interacionais, em especial as que envolvem sujeitos que apresentam afasia e neurodegenerescência, com foco em determinados processos enunciativos (como atividades referenciais e operações 'meta': metalinguísticas, meta-enunciativas, metadiscursivas, epilinguísticas, etc.) e em processos conversacionais (tais como gestão do tópico discursivo, semioses coocorrentes, dinâmica de turno, atividades de correção, relação oral/escrito, estruturação da interação conversacional, etc.). No campo dos estudos psico e neurolinguísticos, os integrantes do Grupo de Pesquisa também se dedicam à análise crítica da semiologia da linguagem patológica (anomia, automatismo, perseveração, parafasia, etc.) e de questões linguísticas e sócio-cognitivas relacionadas à Doença de Alzheimer. Mais recentemente, o Grupo também se dedica à constituição e tratamento teórico-metodológico de seu acervo de dados, derivado tanto de protocolos de estudos finalisticamente orientados (como os relativos à pesquisa sobre metaforicidade e sobre atividades e processos referenciais), quanto de contextos interacionais ordinários ou naturais variados. A fundamentação teórica na qual se ancoram os estudos do Grupo de Pesquisa pauta-se sobre uma perspectiva interacionista de filiação vygotskyana. Chamada também em linhas gerais de sócio-cognitiva, essa perspectiva incorpora aspectos socioculturais e linguístico-interacionais à compreensão da problemática cognitiva, investindo no domínio empírico com base na hipótese de que nossos processos cognitivos (como memória, atenção, linguagem, percepção,

Antes de iniciarmos a primeira parte deste estudo, é importante ressaltar que nosso interesse em tratar das relações entre linguagem e corpo remonta ao nosso trabalho de mestrado, realizado na UNESP[5] e que tratava dessas relações. Analisamos o trabalho do filósofo francês contemporâneo Maurice Merleau-Ponty. Ao final dessa pesquisa anterior, percebemos a possibilidade de realizar uma análise empírica do fenômeno em destaque, bem como de sua expansão teórica.

Tendo esse trabalho como premissa também, podemos entender o corpo humano por meio de sua expressividade sócio-cognitivamente constituída (Tomasello, 2008). Assim, para subsidiar nossa reflexão, focalizaremos a relação fala-gesto, bem como a linguagem perante outros processos cognitivos.

Buscamos chamar a atenção para a análise e a compreensão dos casos de alteração da produção e da significação nas afasias, na reflexão e compreensão da corporeidade, e os impactos advindos de alterações na expressividade corporal do afásico, como a exclusão social causada por preconceitos de várias ordens em relação à afasia e ao corpo do afásico, em função de apraxias gestuais ou hemiparesias que não raramente acompanham o *déficit* afásico.

Tratamos, pois, de algumas relações entre linguagem, corpo e afasia. Isso nos leva a afirmar que a noção de corpo assumida aqui vai além da consideração apenas da expressão corporal ou da fala, ou ainda da mera presença semiótica do corpo nas interações e produções de sentido. Não podemos entender o corpo apenas como objeto ou como uma espécie de símbolo. As disposições corporais, nesse sentido, são estabelecidas numa complexa rede de relações do *continuum* formado por corpo, cognição, pensamento, linguagem e interação.

Hipóteses de pesquisa

Nosso problema principal incidia sobre a falsa compreensão de que a gestualidade, emergente em contextos de instabilidade linguística impostas por quadros diversos de afasia, seria meramente complementar e/ou compensatória, e não

---

etc.), situados local e historicamente, se constituem em sociedade e no decurso das interações e práticas discursivas." (Diretório dos Grupos de Pesquisa do CNPQ: http://dgp.cnpq.br/ buscaoperacional/detalhegrupo.jsp?grupo=00798014981QOS).

5 O Mestrado, financiado pela CAPES, foi realizado no Programa de Pós-Graduação em Filosofia da FFC – UNESP – Marília, sob orientação do Prof. Dr. Jonas Gonçalves Coelho, Departamento de Ciências Humanas – FAAC – UNESP – Bauru, e coorientação da Prof.ª Dr.ª Edwiges Maria Morato, do Departamento de Linguística – IEL – UNICAMP. Defesa pública realizada em 05/12/2005, tendo como banca: Prof. Dr. Jonas Gonçalves Coelho; Prof.ª Dr.ª Helena Franco Martins – Departamento de Letras da PUC – Rio; Prof.ª Dr.ª Mariana Claudia Broens – Departamento de Filosofia da FFC – UNESP – Marília.

constitutiva dos processos de significação. Tendo isso em vista, nosso intuito geral não foi discutir a importância de outros sistemas semiológicos, ainda mais em casos em que a semiologia restritamente linguística não dá conta sozinha da expressão/significação, mas sim analisar mais de perto quais são as relações estabelecidas entre fala e gesto sem os preconceitos e reducionismos ao linguístico que perduraram ao longo do século passado em decorrência, dentre outras coisas, do positivismo lógico, logocêntrico e idealista.

Explicações sobre a complexidade do corpo inserido no mundo, a intersubjetividade emergente nas interações, a constatação de que a categorização e a interpretação do mundo – "construção de objetos de discurso" (Marcuschi, 2007; Mondada e Dubois, 2003) – admitem que a língua encontra-se, de algum modo, enraizada no corpo como prática sócio-cognitiva. As teorias da percepção e das relações entre o sensório e o motor estão sempre indicando a relevância do corpo nos processos de significação e de comunicação.

Em relação às afasias, também somos encaminhados a questionar o fenômeno em que lesões cerebrais acabam causando "lesões sociais" de falta de entendimento por parte do "outro" dos quadros afásicos, isolamento social e familiar, preconceitos em relação ao pensamento atribuído a esses sujeitos, problemas na atribuição de sentido na expressão afásica e exclusão social.

Também podemos encontrar casos em que a gestualidade está comprometida e não atentamos para um quadro de hemiplegia: o sujeito sendo destro e a paralisação ocorrendo do lado direito, mesmo que essa seja uma alteração não linguística, ela influenciará significativamente na expressividade do corpo como um todo, incluindo a linguagem oral e escrita. Nos estudos clínicos da afasia, geralmente a gestualidade é confundida com disfunções na motricidade, tais como hemiplegias, paresias, paralisias e apraxias.[6] Esses movimentos corpóreos são considerados como gestualidade, o que acaba englobando todo e qualquer tipo de movimento articulado, mesmo que ele não seja dotado de conteúdo semântico.

O gesto também é realizado por meio de um movimento do corpo, especialmente da cabeça e dos braços. Entretanto, ele se constitui enquanto semiologia devido a

6 A afasia geralmente é acompanhada de casos de hemiplegia – paralisação dos membros de um dos lados do corpo. O termo paresia é empregado em casos em que o movimento está apenas limitado ou fraco; a mobilidade apresenta apenas um padrão abaixo do normal no que se refere à força muscular, precisão e amplitude do movimento e a resistência muscular localizada. Paralisia é a perda da capacidade de contração muscular voluntária. Os movimentos são impossíveis nessa condição. Apraxia é a alteração na capacidade de realizar tarefas que requerem padrões ou sequências de movimento.

inúmeros fatores, como, por exemplo, articular-se em formas fixas vinculadas a um sentido, exprimir ideias, apresentar estruturação gramatical em línguas de sinais, realizar descrições pantomímicas, etc.

Na interação face a face, as pessoas mexem o corpo continuamente. Muitos desses movimentos são práxicos, tais como pegar uma caneta ou um caderno, tomar notas, passar um objeto solicitado para seu interlocutor, etc. Outros comportamentos não verbais são observados, como as posturas corporais, expressões faciais, movimentos nervosos de membros, etc. Mesmo que essas ações não sejam consideradas gestos comunicativos, elas interferem significativamente na interação.

Kendon (2004:8) argumenta que o termo gesto não é usado para classificar as expressões corporais que tornam visíveis pensamentos ou sentimentos (ações involuntárias), mas sim para definir os movimentos que comunicam. Gesticular, portanto, é uma ação diretamente relacionada à fala que pode manifestar as características de expressividade intencional. Isso inclui muitos movimentos corporais, como apontar um objeto com o dedo indicador, mexer a cabeça de um lado para outro para expressar negação, etc.

É interessante notar que, mesmo existindo comprometimento de recursos linguístico-cognitivos nos indivíduos afásicos em razão de disfunções ou alterações neurológicas, eles não deixam de produzir gestos e movimentos expressivos e interpretativos. Mesmo assim, poderemos observar que os sujeitos têm muita dificuldade na execução de movimentos práxicos e na gesticulação, em casos de apraxia grave.

Quando analisamos o corpo inserido no mundo, podemos observar, de forma interessante, a organização de várias estruturas e processos cognitivos, como a percepção espaço-temporal (importante para percepção do contexto, dos enquadres interacionais e da presença do próprio interlocutor nas práticas enunciativo-discursivas); como a praxia (observável pelo investimento de sentido no olhar, na expressão facial, na postura corporal, nos gestos); como a observação e o reconhecimento de significações verbais e não verbais implícitas, essenciais para a gestão de regras e padrões comportamentais, socioculturalmente constituídos (Morato, 1997).

Pela observação da relação entre fala e gesto na interação entre afásicos e não afásicos podemos constatar que “no corpo” os vários e diferentes sistemas semióticos e cognitivos atuam de maneira mutuamente constitutiva e/ou complementar para a expressão e a significação. Essa interação intersemiótica também se observa no contexto

de processos decorrentes de algum comprometimento cerebral, como a apraxia e a hemiplegia, geralmente consideradas alterações puramente motoras e/ou sensório-motoras. Essas alterações, funcionalmente relacionadas a variações na gestualidade e/ou nos movimentos musculares, também interferem na expressão e compreensão linguísticas, o que nos remete novamente à ideia de mútua constitutividade entre vários fenômenos para a constituição de nosso corpo.

Por consequência disso, pressupomos que o corpo não é isolado em sua positividade como um objeto no mundo, isolado dos homens e suas circunstâncias socioculturais. Também podemos dizer que a percepção do próprio corpo é construída na relação dos indivíduos entre si e com o mundo social para além da percepção "interna" do corpo.

Focando nosso interesse em uma perspectiva sócio-cognitiva da linguagem, estamos mais atentos aqui aos contextos de produção de fala e podemos observar uma estreita relação do corpo e do gesto articulatório (a fala), uma continuidade sensório-motora no ato verbal e na produção discursiva, envolvendo vários sistemas semiológicos e/ou cognitivos para a expressão e a significação.

Os gestos corporais e as expressões faciais, além da riqueza prosódica, participam dos processos de referenciação das pessoas afásicas e não afásicas, indicando um percurso referencial mutuamente constituído pelo verbal e pelo não verbal. Sobre outro aspecto, é interessante ressaltar que os afásicos, mesmo quando apresentam uma produção verbal bastante comprometida, não deixam de se expressar mesmo que por meio da gestualidade, mostrando que não existe um corte operado entre o corporal e o linguístico no plano ontológico.

Portanto, para os objetivos desta pesquisa, nossas hipóteses de trabalho foram as seguintes: i - não existe positividade na relação entre fala e gesto; ii - a indicialidade se constitui na própria interação em movimentos corporais, intersubjetivos e situados; iii - não é possível provar, fora do domínio empírico, que o gesto contribui no acesso lexical e vice-versa; iv - nas afasias, a gestualidade não é complementar nem compensatória; os mesmos mecanismos de produção conjugada entre fala e gestos são observados em ambos os contextos (afásicos e não afásicos); v - mesmo que os elementos indiciais (verbais e não verbais) sejam formados por esquemas singulares, ativados na linguagem por meio do conhecimento prévio e partilhado entre os

interlocutores, eles possibilitam vários arranjos semânticos;[7] vi - a transcrição dos dados verbais e não verbais depende de nossa postura teórica para que possamos dar visibilidade à ocorrência dos fenômenos e seus sentidos.

Sobre o sistema de transcrição gestual

Traçaremos algumas considerações sobre a análise de dados audiovisuais de interações entre afásicos e não afásicos, observando os processos referenciais dêiticos. Em nossa hipótese, existiria uma estreita relação de mútua constitutividade entre fala e gesto na atividade referencial. Para investigarmos essa hipótese, tivemos que adequar nosso sistema de transcrição para que pudéssemos visualizar as ocorrências conjugadas de dêiticos verbais e não verbais e também qualificá-las.

Consideramos como base empírica desta pesquisa um *corpus* já constituído, digitalizado e transcrito linguisticamente de acordo com convenção de notação definida pelo grupo no decorrer do projeto Fapesp (03/02604-9), utilizando basicamente os dados obtidos em 2004 no âmbito do CCA.

Ao final do primeiro ano da pesquisa, tínhamos clara nossa hipótese por meio da observação e análise de dados, mas ainda não havíamos definido um sistema de transcrição adequado teórico-metodologicamente à nossa proposta inicial e com o fenômeno de conjugação indicial que observávamos nas interações analisadas.

A primeira ideia foi marcar as ocorrências como sobreposição de turnos porque essa era a melhor possibilidade encontrada no sistema de transcrição inicial. Isso era necessário para mostrarmos o exato momento de ocorrência das conjugações" entre elementos verbais e não verbais.

---

7 A propósito de seu estudo sobre a língua iucateque, Hanks (2008, p. 268) mostra que "os objetos também são referidos de forma típica, e isso também faz parte do horizonte do conhecimento prévio. Isso fica bastante evidente pelos termos como eles são *descritos*, mas também se aplica ao modo como eles são *construídos* por meio dos dêiticos. O simples *leti'* é tão comum na referência às esposas que um estranho que escutasse não intencionalmente uma conversa em que o termo fosse usado poderia adivinhar que, salvo contra-argumentos, o referente era a esposa do falante. Da mesma forma, um *té'elo'*, 'lá', simples, passa a ser associado aos lugares de praxe das pessoas, assim como *lelo'* é o dêitico padrão para referências a características do ambiente mutuamente conhecidas. Essas associações são parte não da semântica das formas, mas das práticas nas quais as formas são empregadas. O resultado da combinação destes dois aspectos do horizonte interno é a simplificação da tarefa de referir, pelo fato de tornar os objetos já disponíveis antes mesmo de eles serem selecionados. Evidentemente, o lado ruim desta simplificação é que ela torna mais difícil o controle da referência. A questão, então, não é como os interactantes fazem para limitar a cadeia de referência a um único indivíduo."

Nesse processo de elaboração de recursos de transcrição, para que pudéssemos dar visibilidade ao fenômeno que observamos nos dados, encontramos o trabalho de Kendon (2004), internacionalmente conhecido por sua pesquisa sobre os gestos e as condutas comunicativas.

No trabalho em questão, o autor propõe notações de transcrição tanto para o processo gestual (sintaxe), quanto para a qualificação da ocorrência. Sobre esse modelo de transcrição e o do próprio grupo de pesquisa que desenvolve este projeto é que elaboramos notações que representam tanto aspectos verbais, quanto não verbais (algumas marcações prosódicas e gestuais). Devido a esse fator, lançamos mão da pesquisa e adaptação de modelos de transcrição gestual. O trabalho de Kendon (2004) foi importante no processo porque possibilitou-nos a transcrição da progressão gestual, bem como a qualificação dos gestos observados.

Em nosso *corpus*, existe a ocorrência de grande quantidade de conjugações indiciais, isto é, o dêitico verbal aparece sempre conjugado a um gesto. Essa diferenciação nos fornece, além do auxílio na transcrição do material gestual, subsídios empíricos para uma análise qualitativa da relação entre as várias semioses que constituem a significação. Analisamos, também, as ocorrências de gestos com ausência de fala e as ocorrências de verbalizações sem gestualidades conjugadas.

Inspirados pelo trabalho de Kendon (2004), elaboramos um sistema de notação de transcrição que considera a sequencialidade gestual formada por fases e frases, bem como sua sincronia com a elocução verbal, sua morfologia (*hand shaps*, por exemplo) e sua semântica. As frases gestuais são transcritas logo abaixo da elocução verbal, após as iniciais do nome do interactantes em caixa baixa. As elocuções verbais são colocadas antes porque a sincronia é estabelecida tendo-as como base temporal. Após a transcrição dos gestos, marcamos, entre parênteses, a configuração gestual expressa.

Quando necessário, marcamos gestos não dêiticos ou movimentos também; para tanto, sinalizamos a frase gestual realizada e marcamos ao final a tipologia gestual, usando as abreviações “MP” para movimento práxico, “GM” para gesto metafórico, “GI” para gesto icônico e “GR” para gesto ritmado. Também marcamos o alvo referencial usando a sigla “AR”.

Os gestos dêiticos e outros movimentos não gestuais, como o direcionamento do olhar, são marcados utilizando o sistema trazido abaixo:

Quadro 1: sistema de transcrição gestual.

Frases gestuais	**Partes do corpo: braço/mão**	**Partes do corpo**	**Direcionalidade**
Preparação (P): ~~~~~	Mão direita: md	Cabeça: ca	Para esquerda: ←
Preparação e gesto não são distinguíveis facilmente: ~*~*~*~	Mão esquerda: me	Ombro: om	Para direita: →
	Mão aberta para cima: abc	Boca: bo	Para frente: ↕
	Mão aberta para baixo: abb	Olho/olhos/olhar: ol	Para baixo: ↓
Gesto (G) ("stroke"): ***** Gesto sustentado: ******	Mão aberta para o outro: abf	Olho direito: old	Para cima: ↑
	Mão aberta para si: abt	Olho esquerdo: ole	Para si mesmo: ∩
	Mão fechada para cima: fec		Afirmação: +
Gesto recuperado: -.-.-.-	Mão fechada para baixo: feb		Negação: -
Fases da ação gestual são separadas por |: ****|****	Mão fechada para outro: feo		
	Mão fechada para si: fes		
	Polegar: pol		
	Indicador: ind		
	Médio: med		
	Anular: anu		
	Mindinho: min		

Observação: Direcionalidade e tipologia gestual (*hand shapes*) são marcadas entre parênteses ( ) ao final da linha.

O movimento metodológico de adaptação de notações de transcrição levou-nos à constatação de que com poucas marcações é possível dar visibilidade à ocorrência gestual. Em nosso caso, focalizamos os gestos de cabeça e mão, seguindo a proposta de Kendom (2004). Isso nos auxiliou na própria observação do dado audiovisual, já que nosso *corpus* é composto por interações coletivas, em torno de oito participantes ou mais, e gravada apenas com uma câmera, o que dificulta a visualização de várias ocorrências, principalmente o direcionamento do olhar e certos movimentos corporais.

O *corpus* foi formado por dados audiovisuais de situações interativas desenvolvidas no âmbito do Centro de Convivência de Afásicos (CCA) do Instituto de Estudos da Linguagem (IEL) – UNICAMP, "um espaço de interação entre pessoas afásicas e não afásicas" (Morato et al., 2002).

Os dados referem-se a gravações dos 32 encontros do grupo do CCA focalizado, ocorridos semanalmente com três horas de duração, realizados no decorrer do no de 2004 (em torno de 96 horas de gravações), os dados foram selecionados do *corpus* descrito acima. Desse conjunto de dados, que constituiu nosso *corpus*, selecionamos alguns para transcrever e analisar de maneira qualitativa o fenômeno em foco nesta Tese.

As atividades do grupo de interação entre afásicos e não afásicos, coordenado por Edwiges Morato, são divididas em alguns programas específicos, como o Programa

de Linguagem – que procura explorar aspectos que constituem a linguagem em funcionamento e suas diferentes configurações – e o Programa de Teatro – que procura possibilitar a reorganização expressiva da corporeidade do sujeito cérebro-lesado e refletir sobre as atividades cotidianas. A pausa para o Café – momento sem regras definidas, reunião para um "bate-papo" informal – constitui-se como um momento em que, devido a sua própria constituição, acontecem interações interessantes para a discussão da afasia do ponto de vista da Linguística (Morato et al., 2002).

Devido a esses encontros estarem registrados em audiovisual na íntegra, possuímos um rico material de interações ordinárias espontâneas. Tendo, então, por base o acervo de dados *AphasiAcervus* (cf. Morato et al., 2006) já constituído no interior de atividades e projetos realizados pelo grupo COGITES, procedemos a uma análise qualitativa de nossos dados.

Um exemplo de dado analisado na tese

Observamos, no dado a seguir, que para além das conjugações de constitutividade em que fala e gesto apresentam sentidos idênticos, a construção da referência dependerá do quadro de atenção conjunta e do direcionamento do olhar:

(4)
AphasiAcervus: 2004
Participantes afásicos: EF, MG, MN, MS, NS, SI, SP.
Participantes não afásicos: JC, ET.
Contexto: *os participantes estão conversando, sentados em volta da mesa, na pausa para o café, comendo e bebendo. ET pega uma xícara de café e senta-se a uma das pontas da mesa, de costas para a câmera. NS e MG estão sentadas à esquerda de ET.* # ARa = alvo referencial açúcar; ARb = alvo referencial adoçante; ARc = alvo referencial sachê de açúcar; ARd = alvo referencial xícara; MP* = coloca a mão esquerda no açúcar:

01 NS tem açucar/
02 ns ˜*˜********(ol↕ET)
03 ET por favor uma colherinha
04 et ˜˜**********(indmd↕ARa)
05 NS qué açucar/
06 ns **********(ol↕ET)

07 ET uma colherinha pra mim
08 et ~~~~~~~~~~~~~~~~~~[**(indmd↕ARa)
09 ns [********(MP=me←ARa→ET)
10 MG ah\ pega
11 mg ***|****(indme←NS|indme↕ARb)
12 ns ***|~*** (MP*&ol→MG)
13 MG não: aquele lá
14 mg ****|~~~*******(ca-|indme↕ARc)
15 ns ***|***(indme↕ARc|ol→MG)
16 MG é::: põem aqui
17 mg ****|~~~*******(ca+|GI=mefeb↓ARd)
18 NS esse aq[ui/
19 ns ~*~*~*~[*~*(ol→MG&indme←ARc)
20 ET [ad[oçante
21 et [**[******(ol←NS)
22 MG [é::
23 mg [***(ca+)
24 NS ah tá
25 ns ~~~****(MP=me←ARc→MG)
26 MG não:::
27 mg ***|**(ol←NS|MP=me↕ARc←NS)
28 NS AH:: tá:: obrigado obrigado obrigado
30 ns ****|****|*~*~*~*~|*~*~*~*~|~*~*~*~* (#)

(#) (ol→MG|ca+|ol→MG&ca+|ol↕ET&ca+|ol↕ARc&MP)

No dado acima, o enquadre comunicativo estabelecido entre ET, NS e MG gira em torno da ação compartilhada pelos interactantes em questão – adoçar o café. NS pergunta para ET se o café dela está com açúcar, nas linhas 01 e 02. ET entende que NS lhe oferece açúcar, tomando "tem" com "quer", nas linhas 03 e 04. NS, percebendo o mal-entendido, reformula seu enunciado e ET mantém a mesma resposta, agora pertinente com relação à pergunta. MG solicita que NS pegue ARb nas linhas 10 e 11; como resposta, obtém o direcionamento de olhar de NS conjugado com o movimento de pegar o ARc. MG recusa o segundo referente e indica o referente anterior – ARb. MG Solicita que NS coloque o adoçante no café nas linhas 16 e 17, produzindo a um só tempo um dêitico espacial (aqui) e um gesto icônico. NS entrega o adoçante para MG que o recusa, colocando-o na frente dela. NS, a partir desse movimento práxico, entende

a intenção de MG, que era que NS tomasse café com adoçante. Por fim, NS agradece a MG, dirigindo-se verbalmente e com direcionamento de olhar para ambas, ET e MG.

A produção não verbal é composta basicamente por *pointings*, formados por direcionamentos de olhar (linhas 2, 6, 12, 15, 19, 21, 27 e 30) e *hand shapes* (linhas 4, 8, 9, 11, 14, 15 e 19). Além de conjugações indiciais, podemos observar a ocorrência de gesto icônico na linha 17, além de vários movimentos práxicos; no entanto, esse gesto forma uma conjugação indicial de complemento com o dêitico verbal "aqui" na linha 16; essa conjugação estabelece sujeito e predicado, além de restringir a indicação do AR, já que o gesto icônico ilustra o movimento práxico de pegar um frasco com a mão e despejar o conteúdo dele na xícara. Assim, podemos constatar que a relação dos movimentos não gestuais com a espacialidade e objetos disponíveis sobre a mesa posta para o café também influencia na referenciação dêitica em foco neste dado.

No dado é possível observar que a maioria das conjugações indiciais empregadas é de mútua constitutividade, ou seja, apresenta o mesmo sentido na fala e no gesto (demonstrativos e *pointings*). Mesmo que a sincronia estabelecida aponte para referências concretas no mundo, as conjugações não são suficientes para significar o que fora pretendido. Isso acontece em decorrência de que a referenciação dêitica também é influenciada pelo quadro de atenção conjunta.

A densidade modal (cf. Norris, 2006) estabelecida pelos interactantes no dado é diferente, e isso ocasiona os acionamentos de referenciais diferentes dos pretendidos por seus enunciadores. Isso é verificado, por exemplo, quando ET toma "tem" com "quer" por estar focada, principalmente, no modo verbal.

Ao analisarmos os corpos inseridos no espaço, percebemos que a fala em interação é, também, praxeológica, o que ressalta a importância da espacialidade para a referenciação dêitica. Os recursos multimodais requisitados na interação salientam que se encontram estreitadas as relações entre fala e gesto. Podemos observar no dado que a conjugação indicial em sua totalidade constitui-se como uma elocução.

À maneira de apresentar o mundo, por meio de uma linguagem ativada por signos não verbais, permanece um aspecto importante da interação e, por esse fator, os recursos multimodais devem ser considerados como nível significante nesta análise, já que eles são utilizados nos processos referenciais.

Apontamentos teórico-metodológicos

Os achados teórico-metodológicos da pesquisa realizada em nosso doutoramento, sustentam os pressupostos da perspectiva sócio-cognitiva, tais como a tese da "mente corporificada" (Varela, Thompson e Rosch, 1991; Koch e Cunha-Lima, 2004; Salomão, 1999), a concepção de cognição social (Tomasello, 1999, 2008; Koch e Cunha-Lima, 2004; Marcuschi, 2001, 2007), a concepção de "competência como prática" (Morato et al., 2008), a tese da "dimensão multimodal" da referenciação e da interação (Goodwin, 1995, 2003; Marcuschi, 2001, 2007; Morato et al., 2009; Norris, 2006), e a tese da conjugação indicial construída nesta Tese com base nos trabalhos de Kendon (2004) e McNeill (1992, 2000).

Os dados de sujeitos afásicos são ricos para a análise linguística e multimodal em função da inter-relação que podemos observar entre processos que se encontram nessa síndrome potencialmente alterados, linguagem e gesto. Tendo-se mecanismos metodológicos de inclusão do material gestual na análise da interação, podemos considerar qualitativamente os recursos não verbais convocados na referenciação e, por conseguinte, delimitar os possíveis contornos corporais da linguagem e da cognição.

Em relação à primeira questão norteadora dessa pesquisa, ou seja, dados extraídos de interações entre afásicos e não afásicos, por significarem uma continuidade em relação ao que ocorre no contexto não patológico e não uma ruptura, têm reforçado a ideia de não dicotomia entre recursos multimodais e espacialidade entre fala e gesto.

O que nos chamou a atenção nos dados dessa pesquisa foram três aspectos discursivamente interligados, e nos quais atuam de forma solidária, ainda que com distintas densidades modais (Norris, 2006), fala e gesto: a progressão pragmático-enunciativa da interação desenvolvida pelos sujeitos, as ações reflexivas dos sujeitos sobre a produção de sentidos própria e alheia e as relações intersubjetivas convocadas no desenrolar da interação pelos interactantes.

Esses aspectos salientam a presença constitutiva de um conjunto de semioses verbais e não verbais nas interações e na expressão como um todo – no corpo inserido no mundo, na cognição corpórea. Como os aspectos mostrados nos dados se assemelham ao que também ocorre no contexto não afásico, podemos traçar vários caminhos explicativos para o funcionamento da linguagem em geral.

O principal deles é o da dimensão multimodal da referenciação em geral e da dêitica em específico. Ambas podem funcionar como organizadores da centração

indicial interna ao discurso ou à interação. Observamos, também, que os gestos dêiticos possuem modalizações semelhantes aos dêiticos verbais, apresentando, em vários casos, a mesma semântica – o mesmo sentido. Um exemplo é o emprego de *pointings* em substituição de pronomes pessoais como "eu" e "tu/você", ou de demonstrativos como "aqui" e "lá". Os gestos, segundo Kendon (2004), podem organizar-se em fases e frases gestuais, apresentando a mesma sequencialidade da estruturação propriamente linguística.

A multimodalidade, então, é requisitada para a constituição da centração indicial de dado contexto e/ou enunciado. Os dêiticos gestuais e verbais são responsáveis pelas incorporações de um campo demonstrativo em certo contexto, apontando o referente ao mesmo tempo em que assinalam as perspectivas dos interactantes.

Assim, a indicialidade de certo enquadre comunicativo ou da interação dependerá de outros recursos multimodais acionados pela prática social em questão, como o enquadre comunicativo, os *frames* conceptuais e os contextos situacionais em que os dêiticos irão emergir.

Fundamentados teoricamente nas referências mencionadas acima e ancorados na análise qualitativa dos dados que constituíram o nosso *corpus*, propomos uma divisão tripartida da conjugação indicial: i - de procedência, o gesto direciona a interpretação antes do material verbal ou ocorre isoladamente; ii - de constitutividade, o gesto veicula o mesmo sentido e ocorre sincronicamente com a fala; iii - de complemento, o gesto restringe ou complementa o sentido de um item verbal.

Face ao problema da adequação de um modelo de transcrição que possibilitasse a visualização dos dados gestuais inscritos na sequencialidade enunciativo-discursiva de uma interação, apresentamos como proposição a opção de transcrever também o material gestual, marcando a organização em fases ou frases gestuais, a tipologia gestual (*hand shape* ou gesto realizado com outra parte do corpo, como o direcionamento de olhar, movimentos práxicos e gestos não dêiticos, como os metafóricos) e a direcionalidade dos gestos dêiticos quando apontam para outros sujeitos na interação ou para referentes do mundo (alvo referencial – AR –, marcado na linha da gestualidade e definido logo abaixo da transcrição).

Em relação à questão relativa ao interesse de várias áreas da Linguística pelos elementos não verbais utilizados na interação face a face, propomos que ela não se reduza a conceber, de forma distinta ou excludente, a gestualidade como fenômeno coocorrente, alternativo ou compensatório à fala. Essa hipótese não se sustenta, pelo

fato de que a gestualidade emergente em produções afásicas é modalizada de maneira semelhante ao contexto não afásico, isto é, o gesto não é isolado ou separado da linguagem e suas funções, nem é desprovido de realidade semiológica. Os afásicos continuam empregando gestos dêiticos, icônicos, metafóricos, ritmados da mesma forma que são utilizados por pessoas não afásicas. Além disso, os dêiticos gestuais participam da construção do sentido referencial (referenciação dêitica) de maneira específica, não redutível à significação linguística.

Levamos em consideração que os recursos não verbais (semiológicos, gestuais e corporais) são fundamentais para a articulação dos processos linguísticos e não linguísticos. Como pudemos observar nos dados, os processos não verbais, como gestualidade e praxia, atuam mutuamente com os processos linguísticos na construção do sentido, na manutenção do tópico discursivo, na tomada de turno, na emergência de processos mentais e/ou cognitivos. Tais aspectos assinalam a importância dos elementos não verbais não apenas para as interações, mas também para a compreensão da significação em contextos afásicos e/ou não afásicos.

Tendo em vista a questão relativa ao propalado estatuto compensatório do gesto na literatura afasiológica tradicional, reconhecemos que a gestualidade emerge em maior intensidade em contextos de produção afásica, até porque a unidade corpórea sempre busca meios para contornar situações de mal-entendidos em contextos de produção cotidiana também. Os gestos, no entanto, não surgem como meramente compensatórios devido a sua modalização; não estão no lugar da língua, como sugere a explicação de Kendon (2004), na qual o gesto realizado na ausência total de fala torna-se articulado à maneira das línguas de sinais, como se ocupasse todo o lugar da fala.

Assim, constatamos que a relação entre fala e gesto, processo dinâmico e intersemiótico que sanciona os sentidos no fluxo da enunciação, não se reduz ao percurso interno da língua ou de qualquer outra estrutura. Essa relação, em determinadas circunstâncias interativas, por ser parte integrante da enunciação e envolver processos e estratégias semântico-pragmáticas, torna-se o fenômeno mais instigante a ser investigado em uma perspectiva sócio-cognitiva da linguagem.

Considerando a referenciação dêitica em seu caráter interacional, podemos observar que ela é indicada pela "superfície" do material verbal, sem, contudo, abdicar de ancoragens em outros sistemas semiológicos, considerados pela tradição estruturalista como elementos extralinguísticos. A interação pode homologar processos de ordem verbal, como, por exemplo, a língua com suas regularidades e

sistematicidades, no entanto, também é responsável por estabelecer as possibilidades de ancoragens de certos campos demonstrativos em certos contextos.

Na análise dos dados, percebemos que os elementos não verbais utilizados para a significação e a construção de objetos de discurso não funcionam à margem da língua, nem são meramente coocorrentes ou complementares.

Como revelaram os dados, não são apenas as entidades gramaticais e lexicais que são acionadas para referenciar, mas elas são dependentes das condições de emprego e de uso da linguagem – os sentidos associados aos contextos de uso dos dêiticos. Mostraram, também, a participação do verbal e do não verbal na construção da referência, seja pela postura no mundo, seja pelo recurso a elementos do contexto, seja pela gestualidade – meios que dão visibilidade às ações referenciais e interativas.

A referenciação dêitica, portanto, pode ser analisada ao considerarmos a complementaridade de processos, a mútua constituição entre elementos, semiologias e recursos multimodais. Dessa maneira, o entendimento da complexidade da relação linguagem-corpo é importante na medida em que fornece bases sólidas e coerentes com a natureza sócio-cognitiva e multimodal da interação humana, que podem subsidiar práticas diagnósticas consistentes, a pesquisa neurolinguística de um modo geral, as condutas terapêuticas mais situadas, a quebra de preconceitos com relação aos afásicos e o incremento da qualidade interacional e comunicacional de afásicos com outros afásicos e com pessoas não afásicas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Cavalcante, Mônica Magalhães. 2003. Expressões referenciais – uma proposta classificatória. In: Morato, Edwiges Maria et al. *Cadernos de Estudos Linguísticos,* 44. Campinas: IEL, p. 105-118.

Goodwin, Charles. 1995. Co-constructing meaning in conversations with an aphasic man. In: *Research on language and social interaction*, London: Routledge, v. 28, n. 3, p. 233-260.

Goodwin, Charles. 2003. The body in action. In: Coupland, J.; Gwin, R. (Eds.) *Discourse, the body and identity.* New York: Palgrave/Macmillan, p. 19-42.

Hanks, William F. 2008. *Língua como prática social*: das relações entre língua, cultura e sociedade a partir de Bourdieu e Bakhtin. Tradução: Bentes, Anna Christina et al. São Paulo: Cortez.

Kendon, Adam. 2004. *Gesture*: visible action as utterance. Cambridge; New York: Cambridge Univ. Press.

Koch, Ingedore Vilhaça; Cunha-Lima, M. L. 2004. Do cognitivismo ao sócio-cognitivismo. In: Mussalin, Fernanda; Bentes, Anna Christina (Orgs.) *Introdução à Linguística*: fundamentos epistemológicos. São Paulo: Cortez, p. 251-300.

Marcuschi, Luiz Antonio. 2001. Atos de referenciação na interação face a face. In: *Cadernos de Estudos Linguísticos*, 41. Campinas: IEL, p. 37-54.

Marcuschi, Luiz Antonio. 2007. *Cognição, linguagem e práticas interacionais*. Rio de Janeiro: Lucerna.

McNeill, D. 1992. *Hand and mind*: what gestures reveal about thought. Chicago: The University of Chicago Press, 416p.

McNeill, D. (Ed.) 2000. *Language and gesture*. Cambridge: Cambridge University Press.

Mondada, Lorenza; Dubois, Danièle. 2003. Construção dos objetos de discurso e categorização: uma abordagem dos processos de referenciação. In: Cavalcante, Mônica Magalhães et al. *Referenciação*. São Paulo: Contexto, p. 17-52.

Morato, Edwiges Maria. 1997. *Linguagem e cognição*: as reflexões de L. S. Vygotsky sobre a ação reguladora da linguagem. São Paulo: Plexus.

Morato, Edwiges Maria. 2001. (In)determinação e subjetividade na linguagem de afásicos: a inclinação anti-referencialista dos processos enunciativos. In: *Caderno de Estudos Linguísticos*, 41. Campinas: IEL-UNICAMP, p. 55-74.

Morato, Edwiges Maria et al. 2002. *Sobre as afasias e os afásicos.* Subsídios teóricos e práticos elaborados pelo Centro de Convivência de Afásicos. Campinas: Editora da Unicamp.

Morato, Edwiges Maria et al. 2006. Tratamento de dados multimodais em práticas interativas de pessoas afásicas e não-afásicas registradas em áudio e vídeo no Centro de Convivência de Afásicos (Laboratório de Neurolinguística – IEL/UNICAMP)/*AphasiAcervus – Relatório de Pesquisa CNPq*. Campinas, (Proc. 402036/2004 – 2).

Morato, Edwiges Maria et al. 2007. Competência e metalinguagem no contexto de práticas interativas de afásicos e não afásicos. *Relatório parcial do Projeto Fapesp*. Campinas, (Proc.: 06/52950-9).

Morato, Edwiges Maria et al. 2008. Competência e metalinguagem no contexto de práticas interativas de afásicos e não afásicos. *Relatório final do Projeto Fapesp*. Campinas, (Proc.: 06/52950-9).

Morato, Edwiges Maria et al. 2009. Significação, interação e cognição: a dimensão multimodal de práticas linguístico-interacionais envolvendo afásicos e não afásicos – *Relatório de Pesquisa CNPq*/Modalinter. Campinas, (Proc. 401567/2007-9).

Morato, Edwiges Maria; Koch, Ingedore Vilhaça. 2003. Linguagem e cognição: os (des)encontros entre a linguística e as ciências cognitivas. In: Bentes, A. C.; Lima, M. L. C. *Cadernos de estudos linguísticos*, Campinas: IEL/Unicamp, v. 44, p. 85-91.

Norris, Sigrid. 2006. *Multiparty interaction*: a multimodal perspective on relevance. Discourse Studies, vol. 8, n. 3, p. 401-421. Londres: SAGE. Disponível em: HYPERLINK http://dis.sagepub.com/ Acesso em: 27 abr. 2009.

Tomasello, Michael. 1999. *Origens culturais da aquisição do conhecimento humano.* Tradução: Berliner, C. São Paulo: Martins Fontes.

Tomasello, Michael. 2008. *Origins of human communication*. Boston (Mass.): MIT Press.

Varela, F. J.; Thompson, E.; Rosch, E. 1991. *A mente corpórea*: ciência cognitiva e experiência humana. Lisboa: Instituto Piaget.

Vezali, Patrik Aparecido. 2005. *Linguagem e corpo em Merleau-Ponty*: reflexões sobre os processos de referenciação. 127f. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Departamento de Filosofia, Universidade Estadual Paulista, Marília.

Vezali, Patrik Aparecido. 2011. *A dêixis na interação entre afásicos e não afásicos*: conjugação indicial fala/gesto. 121f. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem – IEL/UNICAMP, Campinas.

De volta ao futuro da língua portuguesa.
Atas do V SIMELP - Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa
Simpósio 35 - Linguagem e cognição – Aspectos teóricos e metodológicos da perspectiva sociocognitiva, 733-750
ISBN 978-88-8305-127-2
DOI 10.1285/i9788883051272p733
http://siba-ese.unisalento.it, © 2017 Università del Salento

COMO O MILAGRE DA LEITURA É POSSÍVEL? INVESTIGANDO PROCESSOS BIOLÓGICOS E CULTURAIS DA PRODUÇÃO DE SENTIDOS EM LEITURA

Rosângela GABRIEL[8]

RESUMO
Se por um lado a leitura é uma forma particular de usar a linguagem verbal, por outro, a fim de compreender os aspectos cognitivos envolvidos na leitura, é necessário evitar, por questões metodológicas, estender inadvertidamente o campo de aplicação desse objeto de estudo (Morais, 1996). Assim, ao investigar a leitura, cumpre examinar que aspectos cognitivos e sociais lhe são específicos e que aspectos de seu processamento são compartilhados com a modalidade oral, ou ainda com as demais linguagens, considerando processos de significação verbal e não verbal. Em nosso artigo, propomo-nos a discutir o conceito de leitura a partir de uma perspectiva sociocognitiva (Vygotsky, 1998; Tomasello, 1999), distinguindo elementos que são intrínsecos à aquisição e processamento da leitura, e aspectos que são compartilhados com as demais linguagens, em especial com a linguagem verbal oral. Buscaremos ainda estabelecer uma distinção entre processos conscientes e inconscientes envolvidos na aquisição e processamento da leitura e da compreensão leitora (Dehaene; 2012; 2014), visando assim trazer subsídios para o planejamento de políticas públicas e ações pedagógicas que estejam alicerçadas nos avanços dos estudos sobre linguagem, leitura e cognição.

PALAVRAS-CHAVE: linguagem verbal oral e escrita; aprendizagem da leitura; processamento da leitura; processos conscientes e inconscientes; educação para a leitura.

1. Introdução

Quando falamos sobre leitura no dia-a-dia, nossa atenção em geral está voltada para o assunto do texto, o autor, onde o texto foi publicado, qual a perspectiva adotada pelo autor... Poucas vezes, nossa atenção volta-se para a atividade leitora *per se* ou para

8 UNISC - Universidade de Santa Cruz do Sul. Docente do Programa de Pós-Graduação em Letras e do Departamento de Letras. End.: Av. Independência, 2293 – CEP 96.815-900 – Santa Cruz do Sul, RS, Brasil. Bolsista CAPES (Processo BEX 5192/14-5). Email rgabriel@unisc.br

o próprio fenômeno denominado "leitura". No livro *Fogo Pálido*, de Vladimir Nabokov,[9] a personagem Dr. Charles Kimbote, declara a certa altura:

> Nós estamos absurdamente acostumados ao milagre de que alguns poucos sinais escritos sejam capazes de conter imagens imortais, involuções do pensamento, novos mundos com pessoas vivas, falando, chorando, rindo. Tomamos isso como dado tão simplesmente que, em certo sentido, pelo simples ato de rotineira aceitação ignorante, desmerecemos o trabalho milenar, a história da gradual elaboração da descrição e construção poética, do homem que habitava árvores a Browning, do homem das cavernas a Keats. E se acordássemos um dia, todos nós, e nos descobríssemos incapazes de ler? Eu gostaria que vocês se maravilhassem não apenas com o que leem mas também com o milagre de que tal possa ser lido.[10][11]

A pergunta lançada no trecho acima pode nos remeter a outra obra literária, *Ensaio sobre a cegueira*, de José Saramago (1995), em que as personagens não só descobrem-se subitamente incapazes de ler, mas também de ver. As situações ficcionais propostas por Nabokov e Saramago ajudam-nos a desnaturalizar o fenômeno da leitura, para que possamos refletir sobre ele. A leitura faz parte de nossas vidas de forma tão onipresente e "natural", que muitas vezes esquecemos que ela é um artefato cultural, uma criação da genialidade humana, da capacidade que temos de criar cultura e aprender com nossos coespecíficos (Vygotsky, 1998; Tomasello, 1999). O trabalho milenar que deu origem à tecnologia mais revolucionária já inventada pela humanidade, começando com desenhos esculpidos no interior de cavernas até o registro "nas nuvens" da era digital, procura ser reconstruído por estudos como os desenvolvidos pela História da Leitura (Abreu, 2000; Cavallo; Chartier, 1999; Zilberman 1989; 2001). Noutra perspectiva, a Linguística do Texto procura compreender as micro e macrosestruturas presentes no texto, que dão origem à coesão e à coerência e que permitem que a comunicação escrita alcance desempenho semelhante à oral, ou superior em determinados contextos, se considerarmos a possibilidade de permanência do registro escrito e a maior efemeridade do discurso oral (Koch; Fávero, 1985; Koch; Travaglia,

9 Disponível em https://www.google.be/#q=pale+fire+pdf. Acesso em 5 janeiro 2016.
10 As traduções apresentadas ao longo do artigo são de responsabilidade da autora.
11 *We are absurdly accustomed to the miracle of a few written signs being able to contain immortal imagery, involutions of thought, new worlds with live people, speaking, weeping, laughing. We take it for granted so simply that in a sense, by the very act of brutish routine acceptance, we undo the work of the ages, the history of the gradual elaboration of poetical description and construction, from the treeman to Browning, from the caveman to Keats. What if we awake one day, all of us, and find ourselves utterly unable to read? I wish you to gasp not only at what you read but at the miracle of its being readable.* (Nabokov, V. *Pale Fire*. Comentário linha 991, p. 167)

1989; Koch; Elias, 2006), ou ainda, se pensarmos na literatura como arte, cuja matéria prima é a palavra escrita.

O estranhamento diante do milagre da leitura, ao qual nos conclama Nabokov, pode nos levar a outras perspectivas, tais como a das neurociências. O que nosso corpo (e nosso cérebro) faz quando lemos (Dehaene, 2012; Schotter; Rayner, 2015)? O que o corpo (e o cérebro) de quem não lê (por exemplo, uma criança antes dos 5 anos ou um adulto não letrado) faz diante de um texto escrito (Pegado et al., 2014; Dehaene et al, 2015)? O que faziam os neurônios que processam a leitura em um leitor proficiente antes da aprendizagem dessa habilidade (Dehaene; Cohen, 2007; Dehaene et al., 2010)?

A leitura pode ainda ser abordada a partir de uma perspectiva educacional, econômica e social: a leitura se tornou uma ferramenta tão fundamental para a vida em sociedade que o desempenho em leitura dos cidadãos interessa não só ao indivíduo ou à comunidade escolar, mas também aos governos, e a organizações como a OECD (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico, em inglês, *Organisation for Economic Co-operation and Development*), cujo objetivo é promover políticas para incrementar o bem-estar social e econômico mundial e que é responsável pelo PISA (Programa para Avaliação Internacional de Estudantes, em inglês *Programme for International Student Assessment*). Se a leitura é uma habilidade tão fundamental, podendo ser considerada um direito humano em sociedades democráticas (Morais, 2016), como assegurar que todos sejam assistidos na aquisição e desenvolvimento dessa habilidade?

As diversas perspectivas brevemente referidas nesta introdução nos dão uma indicação da complexidade e importância do tema, tanto do ponto de vista do indivíduo quanto da sociedade. Neste artigo, procuraremos abordar a leitura a partir de um ponto de vista interdisciplinar, congregando conhecimentos das Neurociências, Linguística, Psicologia Cognitiva e Educação. Procuraremos refletir sobre dois aspectos que parecem estar no cerne dos maus resultados apresentados pelas políticas públicas e pelas orientações pedagógicas voltadas à melhoria dos níveis de leitura dos estudantes brasileiros. O primeiro aspecto, abordado na seção que segue esta introdução, diz respeito aos processos conscientes e inconscientes envolvidos na leitura. O segundo aspecto, abordado na terceira seção, refere-se à complexa relação entre linguagem oral e escrita e aos componentes da compreensão leitora. Na última seção, voltaremos nossa atenção ao contexto brasileiro, buscando sintetizar as contribuições que uma perspectiva

amparada na ciência da leitura pode trazer para o planejamento de políticas públicas e a intervenção pedagógica.

2. Processos conscientes e inconscientes envolvidos na leitura

Uma metáfora muitas vezes referida quando trata-se de processos cognitivos conscientes e inconscientes é a do iceberg. Assim como a ponta visível do iceberg, o processamento cognitivo consciente é parte, e não todo. Quando pensamos em leitura, novamente a metáfora do iceberg nos ajuda a compreender como a um só tempo estamos conscientes e inconscientes dos processos envolvidos. Além disso, a automatização faz com que processos dos quais temos consciência num determinado estágio de aquisição possam tornar-se inconscientes noutro estágio, acarretando inclusive incremento no desempenho. Pensemos, por exemplo, em como aprendemos a dirigir um carro (a série de ações coordenadas que precisam ser efetuadas e o esforço consciente de pensar em cada uma delas) e em como dirigimos após alguns anos de experiência: acelerar, debrear, frear passam a ser ações automatizadas, inconscientes, enquanto a atenção consciente fica liberada para monitorar as condições do trânsito ou planejar o caminho a ser percorrido. No processo de aprendizagem da leitura, a automatização desempenha papel fundamental, como veremos ao longo deste artigo.

Dehaene (2014) explora a relação entre processos cognitivos conscientes e inconscientes. De acordo com o autor, nunca vemos uma imagem como nossa retina vê. Ao contrário de um conjunto distorcido de pixels, permeado por vasos sanguíneos, com um ponto cego central, o que vemos é uma imagem tridimensional corrigida e reinterpretada a partir de nossas experiências prévias. Esse processo de correção e reinterpretação é inconsciente, assim como o processo de agrupamento das unidades significativas (chunks) na memória de trabalho (para uma revisão, ver Gabriel et al, 2015). Nossa capacidade de reconhecer palavras escritas deriva da capacidade inconsciente de aprendizagem estatística: ao longo da vida, um leitor adulto vê milhões de palavras, e seu córtex visual contém neurônios preparados para identificar sequências frequentes. Durante o processamento de frases, a mente está consciente do tópico em questão, e a maioria das palavras isoladas (sem mencionar fonemas e morfemas) não atinge o limiar de consciência. Já durante o processamento de frases complexas,

ambíguas ou metafóricas, a mente inconsciente ativa vários possíveis significados, ao passo que a mente consciente escolhe qual desses significados é mais apropriado ao contexto. Nas palavras de Dehaene (2014, p. 66): "A mente inconsciente propõe enquanto a mente consciente seleciona"[12].

A metáfora do iceberg é útil ainda quando pensamos no ensino e aprendizagem da leitura: assim como a ponta visível do iceberg pode levar o comandante do navio a subestimar o perigo iminente, como na famosa tragédia do Titanic, a parte observável da leitura pode levar o professor (ou os responsáveis pelo estabelecimento de políticas públicas direcionadas ao desenvolvimento da leitura) a subestimar a importância dos processos inconscientes envolvidos na leitura realizada pelo leitor hábil, mas que precisam ser aprendidos, de forma explícita e consciente pelo leitor iniciante.

Um exemplo de como a pedagogia da leitura pode ser traída pela ilusão do iceberg é o processo de transformação dos sinais gráficos em linguagem oral. Ler implica um sistema complexo de transformação dos sinais de entrada – o sinal gráfico, em representações de sua pronúncia e de seu significado. De acordo com Morais (2013:11), ler é "traduzir" o que está escrito, traduzir naquilo que o texto escrito representa, quer dizer, em linguagem. Nos sistemas de escrita alfabética, esse processo de tradução implica, no leitor iniciante, a decodificação de grafemas (letras ou conjunto de letras)[13] em fonemas (unidades fonológicas da língua que distinguem palavras entre si).

No Glossário de "Termos de Alfabetização, Leitura e Escrita para Educadores", do Ceale/Ufmg, Coscarelli (2016) define decodificação como "processo no qual o leitor transforma as retas e curvas que compõem as letras em sons oralizados ou numa imagem mental do som". Essa operação poderia ser considerada um processo simples de associação (Gough; Hillinger, 1980), se as letras representassem sempre o mesmo som, mas não é o que acontece. As línguas variam quanto à consistência com que a fonologia é representada pela ortografia - ou seja, o grau de previsibilidade da pronúncia de uma determinada letra ou conjunto de letras -, com línguas em que a relação grafema-fonema é mais transparente, num extremo, como o finlandês, até línguas altamente imprevisíveis, como o inglês (Ziegler; Goswami, 2005; 2006). Coscarelli (2016) propõe o exemplo da palavra "banana", em que temos três ocorrências da letra

12 *The unconscious mind proposes while the conscious mind selects.*

13 Um grafema é uma letra ou um conjunto de letras que corresponde a um fonema. Por exemplo, o grafema "p" corresponde ao fonema /p/, ao passo que o grafema "ss" em "pássaro" corresponde ao fonema /s/.

A, mas em cada uma delas essa letra representa um som diferente (em algumas variantes do português os sons são: [a], [ã], /ɘ/, respectivamente, e em outras /ã/, /'ã/, /ɘ/), mas poderíamos também pensar no caso emblemático da letra "x", que representa diferentes fonemas em "xícara", "táxi", "excesso" e "exame", sendo que esses mesmos fonemas podem ser escritos com outros grafemas, como no caso de "churrasco", "acesso" e "azeite".[14]

A decodificação pressupõe ainda que o leitor aprendiz tenha compreendido o princípio alfabético, segundo o qual os grafemas representam os fonemas da língua. Para um leitor alfabetizado, ou seja, que saiba ler em uma escrita alfabética, esse princípio parece bastante óbvio. No entanto, se considerarmos outros sistemas de escrita, por exemplo, o chinês e o japonês, em que os grafemas representam palavras, conceitos ou sílabas, veremos que esse princípio não é óbvio e precisa ser explicitado às crianças. Esse talvez seja um dos pontos a ser enfatizado e repetido como um mantra quando se trata de ensino de leitura: o que pode parecer óbvio para o leitor proficiente (processado, em geral, de forma inconscientemente) não o é necessariamente para o aprendiz!

A decodificação, ainda que imprescindível, é apenas o primeiro passo a ser dado no processo de transformação dos sinais gráficos em linguagem oral. A medida que o leitor ganha familiaridade com a forma escrita das palavras, o processo de decodificação vai dando lugar à conversão ortográfica (Frith, 1985), em que unidades ortográficas correspondem idealmente a morfemas ou palavras. A leitura proficiente implica fluência (leitura rápida, não truncada) e essa só é atingida por meio da automatização (ou seja, transformação de um processo consciente em inconsciente) da decodificação e gradual armazenamento das representações de palavras em sua forma ortográfica na memória de longo prazo. Ainda que seja um processo inconsciente no leitor proficiente, este pode lançar mão da decodificação consciente quando necessário, por exemplo, diante de palavras novas, de difícil pronúncia ou potencialmente conflitantes (como no caso de palavras parônimas, como delatar/dilatar/deletar).

A prática frequente da leitura e da escritura, seja com propósitos pragmáticos (utilitários), divertimento, ampliação do conhecimento ou fruição estética (literária), possibilita o desenvolvimento da literacia (tradução do termo inglês, *literacy*). Segundo

14 Não nos ocorre nenhum exemplo em português em que os fonemas /ks/, de táxi, sejam escritos com outro grafema que não o "x", mas talvez o leitor aprendiz seja tentado a grafar esses fonemas com dois grafemas, como em "tacsi", por exemplo.

Morais (2016), a literacia não se confunde com a alfabetização por duas razões: primeiro, porque alguém pode saber ler em árabe, japonês ou chinês sem ter sido alfabetizado, já que essas línguas não utilizam o alfabeto. Segundo, porque a literacia pressupõe o uso fluente da leitura e da escrita, não como um fim mas como um meio, uma ferramenta. Como dissemos no início deste artigo, o leitor fluente em geral não pensa em como lê, mas sim no que lê, portanto sua atenção consciente está voltada para a construção de sentidos durante a leitura, o que se torna possível exatamente porque a transformação dos sinais gráficos em linguagem (oral ou mental, como na leitura silenciosa), já está automatizada. Nesse sentido, a literacia poderia ser tomada como sinônimo de letramento, mas esse termo ganhou no Brasil uma conotação bastante particular, que parece negligenciar os aspectos específicos da leitura (desenvolviemnto da consciência fonológica, identificação de letras e padrões ortográficos, conhecimento do vocabulário e de expressões mais frequentes na língua escrita, reflexão sobre as micro e macroestruturas características de diferentes gêneros textuais), enfatizando seu papel enquanto prática social, como se houvesse um conflito inerente a esses dois aspectos (Morais, 2003; Soares, 2004). Na perspectiva que adotamos, a alfabetização e a literacia qualificadas são imprescindíveis para o uso da leitura e da escrita enquanto prática social, e precisam ser abordadas de forma objetiva e consciente nos programas que se propõem a incrementar a alfabetização e compreensão leitora. Voltaremos a esse assunto na sequência deste artigo.

3. A relação entre linguagem verbal oral e escrita

À palavra ‘leitura’ são atribuídos muitos significados, dependendo do contexto em que é empregada. De um ponto de vista cognitivo e também educacional, a definição do que entendemos por leitura é determinante das práticas consequentes, tanto do ponto de vista da investigação quanto da intervenção pedagógica. Para Morais (1996:111), para compreender o que é leitura, temos que evitar estender nosso objeto de estudo, a fim de apreender o que ele tem de específico, de intrinsecamente interessante. Portanto, para entender como é possível ler, nosso primeiro desafio é definir: o que há de específico na leitura?

A leitura pressupõe a escrita, que se desenvolveu inicialmente como um sistema

de representação da linguagem falada. Entretanto, ainda que a escrita tenha sido inicialmente uma tentativa de escrever a fala, seu uso ao longo dos séculos contribuiu para a constituição de uma nova modalidade de comunicação, cujas convenções são compartilhadas culturalmente, e que precisam ser aprendidas pelos novos membros da comunidade. É importante lembrar que a escrita é uma invenção cultural relativamente recente (em torno de 5.000 anos), constituindo-se como uma forma particular de uso da linguagem. Por isso, é previsível que linguagem oral e escrita compartilhem uma série de características, mas o que as distingue? O Quadro 1 ilustra dez critérios de comparação.

Quadro 1: Dez critérios ilustrativos da relação entre linguagem verbal oral e escrita

Linguagem verbal	**Oral**	**Escrita**
1. Aprendizagem	sim	sim
2. Compreensão	sim	sim
3. Interpretação	sim	sim
4. Linguagem + literal *versus* ling. + metafórica	sim	sim
5. Interação	falante – discurso - ouvinte	[autor] – texto – leitor
6. Variação linguística	+ variação; + coloquial	+ estável; +formal
7. Léxico	+ repetição; - diversidade	+ diversidade; + densidade
8. Sintaxe	+ orações curtas; + ordem direta;	+ orações subordinadas; +voz passiva; +ordem inversa
9. Conhecimento prévio	Temas de domínio comum	Maior abrangência temática
10. Tradução dos sinais visuais em linguagem	NÃO	SIM

Ao compararmos situações de uso da linguagem verbal oral e escrita, podemos concluir que ambas podem ter como objetivo a aprendizagem, a compreensão e a interpretação (Kintsch, 1998; Dascal, 2006; Gabriel et al., 2012).

Ambas as modalidades apresentam expressões mais literais ou mais metafóricas, não sendo a linguagem figurada uma prerrogativa literária (Lakoff; Johnson, 2002; Gibbs, 1994; 2002; Gabriel et al., 2011).

Ambas as modalidades pressupõem interação, ainda que atores e contextos se distingam: nas situações de comunicação oral, as informações contextuais tendem a ser mais compartilhadas, ao passo que na escrita muitas informações não são dadas e precisam ser inferidas, o que pressupõe conhecimentos compartilhados, sendo que parte

desses conhecimentos têm origem nos próprios interlocutores: falante-ouvinte, autor-leitor (Flôres; Gabriel, 2012).

Ambas as modalidades apresentam variação linguística, com a linguagem escrita tendendo à maior estabilidade e formalidade, em oposição à maior variação e informalidade da oralidade (Kato, 1986; Marcuschi, 2007).

Ambas as modalidades amparam-se no conhecimento lexical, sendo que a linguagem escrita apresenta maior densidade e diversidade lexical quando comparada à linguagem oral (Nagy; Anderson, 1984; Cunningham, 2005; Johansson, 2008).

Ambas as modalidades compartilham características comuns da sintaxe da língua, sendo que a linguagem escrita se caracteriza por construções sintáticas mais longas, uso de ordem inversa, estruturas subordinadas e maior uso de voz passiva (MacWhinney; Bates, 1989; Bates et al., 1995; Gabriel, 2001).

Ambas as modalidades amparam-se no conhecimento prévio, porém o contexto das interlocuções orais tende a ser mais compartilhado e familiar (família, escola, trabalho, comércio, etc), proporcionando informações multimodais que se somam e complementam as informações verbais (Morato; Bentes, 2013). Assim, os interlocutores podem apoiar-se em informações de diferentes origens para a atribuição de sentidos. Durante a leitura, por sua vez, o contexto é menos óbvio, englobando, *a priori,* qualquer área do conhecimento humano. Ainda que o autor tenha em mente um possível leitor, com um conjunto de conhecimentos, evidenciados no que é dito e no que não é dito, o texto escrito se emancipa do autor, ganhando públicos diversos, em períodos históricos diversos. Por isso, a compreensão em leitura muitas vezes é prejudicada por lacunas de informações contextuais imprescindíveis.

Observemos a proposta de *continuum* explicitada pelos sinais + e – presentes no Quadro 1: uma análise cuidadosa de cada critério nos revela não dicotomias, mas sim gradações. Não é necessário dizer que cada um desses critérios constitui uma área de pesquisa *per se,* e que os procedimentos utilizados na compreensão da linguagem oral e escrita não são exatamente os mesmos, como, por exemplo, o processo de referenciação, a interpretação de elementos dêiticos, as pistas prosódicas ou a possibilidade de releitura ou de interpelação do interlocutor, nas respectivas modalidades. Entretanto, essa gama de nuanças mais ou menos sutis não serão discutidas em profundidade neste artigo por uma questão de foco e de espaço.

Os nove primeiros critérios elencados no Quadro 1, sintetizados nos parágrafos acima, apontam compartilhamentos entre linguagem oral e escrita, bem como diferentes

gradações e intensidades. O último critério, no entanto, distingue-se dos demais. Para melhor entendê-lo, imaginemos a situação proposta por Nabokov: *E se um dia acordássemos, todos nós, e nos descobríssemos incapazes de ler?* E se, como em "Ensaio sobre a cegueira", de José Saramago (1995), um de nós mantivesse a capacidade de ver/ler e lesse para os demais: Quem compreenderia o texto lido? Quem estaria lendo, literalmente?

A transformação de sinais gráficos, visuais, em sons da linguagem oral, que abrange a tradução nos sistemas de escrita alfabéticos de grafemas em fonemas, e, no leitor proficiente, de padrões ortográficos em linguagem oral, está presente apenas na linguagem escrita. Ainda que possamos compreender e aprender a partir da leitura feita por outrem, só lemos, em sentido estrito, quando somos autores dessa transformação.

A relação entre os conceitos de leitura e as dificuldades na aprendizagem da leitura, e a necessidade de definir com precisão o objeto de estudo que temos em mente quando tratamos de leitura, vem sendo discutida por vários autores, com propostas que merecem nossa atenção.

Hoover e Gough (1990) propuseram uma visão "simples" da leitura (*The Simple View of Reading*), segundo a qual a leitura hábil pode ser caracterizada como o produto das habilidades de decodificação e compreensão linguística, sendo esses dois elementos de igual importância: se há decodificação, mas não há compreensão linguística, não há leitura; por outro lado, se há compreensão linguística, mas não há decodificação, não há leitura. A visão "simples" da leitura não pressupõe que a decodificação seja simples, nem que a compreensão linguística seja simples, seja na modalidade oral ou escrita, mas sim que esses dois componentes, independentes entre si, constituem a leitura hábil em proporções equivalentes.

Kamhi (2007) propõe uma visão restrita da leitura (*Narrow View of Reading*), em que o conceito de leitura seria limitado à leitura de palavras (reconhecimento de palavras e decodificação) e a compreensão (reflexão, raciocínio, interpretação), ou melhor, as dificuldades de compreensão não seriam questões de leitura, mas sim de carência de conhecimento em domínios específicos. Para o autor, os Estados Unidos e outros países estariam evidenciando, mais do que uma crise de leitura, uma crise de falta de conhecimentos. Kamhi (2009 a; b), a partir das críticas à sua proposta, reavalia sua posição, sem no entanto deixar de enfatizar que a falta de clareza sobre que aspecto está sendo medido nos testes de avaliação da compreensão leitora (se o reconhecimento de palavras, a compreensão leitora em domínios gerais ou o conhecimento de um assunto

específico), obscurece os resultados e dificulta a tomada de atitudes políticas e pedagógicas que possam trazer contribuições efetivas para minimizar a crise.

Em um estudo longitudinal investigando a leitura inicial e as habilidades linguísticas de crianças com dificuldades de compreensão leitora, dos 5 aos 8 anos de idade, Nation et al. (2010) constataram que fragilidades em aspectos da linguagem oral foram detectados em crianças que posteriormente apresentaram dificuldades de compreensão leitora. Esse resultado é extremamente relevante, se considerarmos que, até a sua publicação, não estava claro se as dificuldades de compreensão da linguagem oral eram uma consequência do baixo aproveitamento que os leitores pobres[15] fazem da atividade leitora (ampliação de vocabulário e dos conhecimentos relacionados, por exemplo), ou se essas dificuldades já estavam presentes antes da aprendizagem da leitura, tendendo à ampliação da lacuna entre bons leitores e leitores com dificuldades de compreensão. Segundo os autores, as variações na linguagem oral nos anos pré-escolares é um bom preditor da compreensão leitora no segundo ano escolar. Além disso, o estudo mostrou que os leitores com dificuldades de compreensão apresentaram menor consciência fonológica nos anos iniciais, mas também baixa competência no processamento de sentenças e compreensão de frases faladas, sugerindo a intervenção precoce junto a crianças com baixo desempenho na linguagem oral, a fim de que evitar baixo desempenho futuro também na linguagem escrita.

Nesse mesmo sentido, Snowling e Hulme (2012) advogam a presença de dois componentes independentes no processo de compreensão em leitura nos primeiros anos de aprendizagem, o que gera a necessidade de considerar pelo menos duas categorias de leitores deficientes: leitores cujas dificuldades em leitura sejam decorrentes da decodificação ineficiente (lenta e/ou não-acurada); e leitores cujas dificuldades sejam decorrentes do conhecimento insuficiente da linguagem oral (vocabulário, estruturas gramaticais, entre outros aspectos que desempenham papel relevante na compreensão).

Seidenberg (2013) retoma a distinção proposta por Snowling e Hulme (2012) ao considerar a realidade americana, em especial a das crianças oriundas de famílias hispânicas aprendendo a ler em inglês e a de usuários de variantes dialetais como a dos afro-descendentes, que apresentam domínio insuficiente da língua inglesa utilizada nos textos escritos. Se considerarmos a realidade brasileira, podemos traçar uma analogia

15 A literatura especializada na área de leitura cunhou o termo *poor readers* para denominar os leitores com dificuldades de leitura. Na falta de um termo sucinto em português, adotamos aqui a tradução literal da expressão, leitores pobres, sem que essa faça referência ao estatuto socioeconômico do leitor mas sim ao seu desempenho em leitura.

com relação às variantes dialetais da linguagem oral usadas por grupos cultural e socioeconomicamente desfavorecidos, que distanciam-se daquelas usadas nos textos escritos, representando assim um obstáculo à compreensão.

Os estudos e reflexões apresentados nesta seção reiteram a intrínseca relação entre linguagem oral e escrita, ao mesmo tempo em que as distinguem. A leitura é uma criação cultural, como referido no início deste artigo, mais ainda não disponível a todos: há povos ágrafos, há adultos analfabetos em sociedades letradas e há crianças que não compreendem o que leem, mesmo depois de anos de escolarização. Se, de um lado, aprendemos a linguagem oral a partir da interação com outros seres humanos, adquirindo inicialmente a variante linguística utilizada pelo grupo familiar, a aprendizagem da linguagem escrita requer, além da exposição a textos escritos, de instrução explícita, consciente e sistemática nos vários componentes da linguagem (fonológico, semântico, sintático, pragmático), como ilustrado no Quadro 1. Ao mesmo tempo, um diagnóstico preciso do tipo de dificuldade apresentada pelo leitores pobres é altamente desejável, para que se possa planejar intervenções qualificadas, que atendam às necessidades das crianças em risco de se tornarem leitores pobres ou que já apresentem dificuldades de leitura cristalizadas.

4. Para que todos sejam capazes de ler

E se acordássemos um dia, todos nós, e nos descobríssemos capazes de ler? Esta questão, uma antítese à proposta por Nabokov, sintetiza o desejo de tantos que vêm trabalhando para a universalização do direito de todos à alfabetização e à literacia. Para que esse objetivo seja alcançado, muitos esforços vêm sendo empreendidos, em vários países. É verdade que o século XX testemunhou reduções dramáticas do analfabetismo adulto e a consolidação do direito ao ingresso e permanência na escola. No contexto brasileiro, o ensino obrigatório e gratuito, que até 1971 restringia-se a quatro anos (curso primário), passou a oito anos no período de 1971 a 2009, e nove anos a partir de 2010, com início do Ensino Fundamental aos 6 anos de idade, e ampliação desse período em discussão nas instâncias legislativas nacionais. Por outro lado, a profusão de dados sobre a qualidade da educação promovida pelo sistema de ensino brasileiro mostra que há muito a avançar. De acordo com os dados do INEP/OCDE (2012; 2013),

49,2% dos estudantes brasileiros de 15 anos de idade encontra-se no nível 2 de leitura (em uma escala de 1 a 6), sendo capazes de reconhecer a ideia principal do texto, entender relações de partes delimitadas, fazer inferências elementares em tópico familiar. Apenas 0,5% dos estudantes brasileiros dessa faixa etária encontram-se no nível 5, estando aptos a localizar e organizar informações profundamente entranhadas no texto, cuja interpretação e reflexão exijam compreensão detalhada. Outro dado a ter em mente é que os baixos resultados nas avaliações em leitura concentram-se nos grupos sociais menos favorecidos, o que indica a necessidade de intervenção do poder equalizador do Estado, a fim de garantir educação de qualidade para todos.

Em 2012, o governo brasileiro lançou um programa promissor, com um objetivo nobre: "promover a alfabetização dos estudantes até os anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental da educação básica pública, aferida por avaliações periódicas" (Brasil, art. 1º, Medida Provisória n. 586, de 08/11/2012). O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – Pnaic prevê a ação conjunta dos estados, municípios e federação no sentido de proporcionar a formação continuada de professores alfabetizadores e orientadores de estudo; disponibilizar material didático, obras literárias e de apoio pedagógico, jogos e tecnologias educacionais; realizar avaliações sistemáticas; e fazer a gestão, mobilização e controle social do Pacto.

Ainda que a iniciativa seja louvável, o estudo desenvolvido por Lopes (2015) aponta lacunas importantes dessa iniciativa, que podem comprometer seus resultados. A partir da análise dos Cadernos de Formação do Pnaic e de entrevistas com professores do ciclo de alfabetização (primeiro ao terceiro ano do Ensino Fundamental), a pesquisa constatou que a formação proporcionada pelo Pacto não aborda uma das questões mais pertinentes no processo de alfabetização, a instrução fônica e explícita dos fonemas e grafemas, a sistematização de atividades de consciência fonológica, pré-requisito para a realização da decodificação das palavras, e que, ao mesmo tempo, contribui para fluência leitora e o incremento da compreensão.

Um dos pontos positivos apresentados pelos entrevistados foi a distribuição de livros de literatura infantil e jogos para as escolas, contribuindo para a exposição das crianças a materiais de leitura interessantes, em geral lidos pela professora, numa abordagem pedagógica cunhada como "leitura deleite". No entanto, pouca ou nenhuma ênfase foi dada quanto a como detectar e amparar precocemente crianças com dificuldades na aprendizagem da leitura, ou que possam vir a apresentar dificuldades. Não há dúvida de que a leitura deleite é bem-vinda e desejável na escola, mas para que

todas as crianças possam usufruir desse prazer também de forma autônoma, e não apenas ao ouvir a leitura feita por outrem, é necessário desenvolver as competências necessárias para a decodificação rápida e fluente, a ampliação do vocabulário e das construções linguísticas. Além disso, a leitura pode ter outros objetivos, tão nobres quanto o prazer: a busca de informação, de conhecimento, o desenvolvimento do raciocínio.

A falta de reflexão sobre os aspectos conscientes e inconscientes da leitura e sobre a complexa relação entre as modalidades oral e escrita da linguagem fica evidente na fala dos professores alfabetizadores, que se dizem preocupados com os alunos que apresentam dificuldades na aprendizagem da leitura e compreensão textual, mas ao mesmo tempo sentem-se desamparados, sem saber de que maneira auxiliá-los. Essa situação é especialmente dramática no terceiro ano do ciclo, que recebe crianças com 8 anos, muitas das quais ainda não automatizaram a decodificação fluente, comprometendo portanto o avanço no processo de aprendizagem por meio da leitura e escrita. Parece-nos bastante injusto e pouco eficaz postergar a avaliação das competências desenvolvidas ao longo do ciclo para o terceiro ano, quando na verdade o diagnóstico precoce das dificuldades (reconhecimento de palavras, pouco domínio das variantes mais formais da língua, lacunas em conhecimentos específicos) poderia instrumentalizar professores e comunidade escolar para a intervenção precoce e concomitante ao longo dos três anos do ciclo, deslocando o foco da atenção da questão de reprovar ou não a criança ao longo desse período para a questão mais fulcral: que tipo de intervenção pedagógica (ou clínica, quando for o caso) pode ser oferecida para que todos sejam capazes de ler? Ou ainda, parafraseando o belo slogan do programa americano, para que nenhuma criança fique para trás?[16]

Agradecimentos

A autora agradece a equipe da *Unité de Recherche en Neurosciences Cognitives* (UNESCOG), *Center for Research in Cognition & Neurosciences* (CRCN), *Université Libre de Bruxelles* (ULB), Bélgica, pelo acolhimento e pela infraestrutura disponibilizada durante o estágio de pesquisa (2015-2016). A preparação deste artigo

16 Alusão ao programa instituído pelo governo americano *No child left behind*. (USA, 2001).

contou com o apoio da Capes (Processo BEX 5192/14-5), da Fapergs (Edital Pesquisador Gaúcho 02/2014) e da Universidade de Santa Cruz do Sul (Res. 083/2013).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abreu, M. (Org.). 2000. *Leitura, história e história da leitura*. São Paulo: FAPESP; Campinas: ALB; Mercado das Letras.

Bates, E.; Harris, C.; Marchman, V.; Wulfect, B.; Kritchevsky, M. 1995. Production of complex syntax in normal ageing and Alzheimer's disease. *Language and Cognitive Processes* 10 (5), 487-539.

Brasil. *Manual do Pacto pela Alfabetização na Idade Certa*. Disponível em http://pacto.mec.gov.br/o-pacto . Acesso em 5 de outubro de 2015.

Cavallo, G.; Chartier, R. (Org.). 1999. *História da leitura no mundo ocidental*. Trad. de Cláudia Cavalcanti, Fulvia M. L. Moretto, Guacira Marcondes Machado e José Antônio de Macedo Soares. São Paulo: Ática, 2v.

Coscarelli, C. V. 2016. Glossário de Termos de Alfabetização, Leitura e Escrita para Educadores. Ceale/Ufmg. Disponível em http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/decodificacao. Acesso em 07 janeiro 2016.

Cunningham, A. E. 2005. Vocabulary growth through independent reading and reading aloud to children. In: Hiebert, E. H.; Kamil, M. (Ed.). *Bringing scientific research to practice*: vocabulary. Mahwah, N.J.: Erlbaum, 45-68.

Dascal, M. 2006. *Interpretação e compreensão*. São Leopoldo: Unisinos. 720 p.

Dehaene, S.; Cohen, L. 2007. Cultural recycling of cortical maps. *Neuron* 56, 384-398.

Dehaene, S.; Pegado, F.; Braga, L. W.; Ventura, P.; Nunes Filho, G.; Jobert, A.; Dehaene-Lambertz, G.; Kolinsky, R.; Morais, J.; Cohen, L. 2010. How Learning to Read Changes the Cortical Networks for Vision and Language. *Science* 330, 1359-1364.

Dehaene, S. 2012. *Os neurônios da leitura*: como a ciência explica nossa capacidade de ler. Tradução de Leonor Scliar-Cabral. Porto Alegre: Penso. 372p.

Dehaene, S. 2014. *Consciousness and the brain*: deciphering how the brain codes our thoughts. New York: Viking. 336p.

Dehaene, S.; Cohen, L.; Morais, J.; Kolinsky, R. 2015. Illiterate to literate: behavioral and cerebral changes induced by reading acquisition. *Nature Reviews Neuroscience* 16, 234-244.

Flôres, O. C.; Gabriel, R. 2012. O quebra-cabeça da leitura: leitor, texto, autor. In: Moura, H.; Gabriel, R. (org.). *Cognição na linguagem*. Florianópolis: Insular, 219-236.

Frith, U. 1985. Beneath the surfasse of developmental dyslexia. In: Patterson, K. E.;

Marshall, J. C.; Coltheart, M. (Eds.) *Surface dyslexia*: cognitive and neuropsychological studies of phonological studies of phonological reading. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, 301-330.

Gabriel, R. 2001. *A aquisição das construções passivas em português e inglês*: um estudo translinguístico. Tese de Doutorado (Programa de Pós-Graduação em Letras). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

Gabriel, R.; Flôres, O. C.; Scherer, L. C.; Molina, J. A. 2011. Aquisição e construção do sentido metafórico. *Veredas* 15, 2, 107-115.

Gabriel, R.; Flôres, O. C.; Scherer, L. C. 2012. Reading comprehension performance according to age and education level. In: Mininni, G.; Manuti, A. *Applied Psycholinguistic*: positive effects and ethical perspectives. Milano: Franco Angeli, v. I, 323-333.

Gabriel, R.; Morais, J. (no prelo). A leitura compartilhada, na família e na escola. In: Flôres, O. C.; Gabriel, R. *O que pais e professores precisam saber sobre leitura?* Contribuições interdisciplinares. Santa Maria: Editora UFSM.

Gabriel, R.; Morais, J.; Kolinsky, R. 2015. A aprendizagem da leitura e suas implicações sobre a memória e a cognição. *Ilha do Desterro*, v. 68, n 4.

Gibbs, R. W. 1994. *The poetics of mind*: figurative thought, language, and understanding. New York: Cambridge University Press.

Gough, P. B.; Hillinger, M. L. 1980. Learning to read: an unnatural act. *Bulletin of The Orton Society* 30, 179-195.

Hoover, W. A.; Gough, P. B. 1990. The simple view of reading. *Reading and writing*: an interdisciplinar journal 2, 127-160.

Johansson, V. 2008. Lexical diversity and lexical density in speech and writing: a developmental perspective. *Working Papers* 53, 61-79.

Kato, M. 1986. *No mundo da escrita*: uma perspectiva psicolinguística. São Paulo: Ática. 144p.

Kamhi, A. 2007. Knowledge deficits: the true crisis in education. *The ASHA Leader*, 12(7), 28-29.

____. 2009a. The case for the narrow view of reading. *Language, speech, and Hearing Services in Schools*, v. 40, 174-177.

____. 2009b. Solving the reading crisis – Take 2: the case for differentiated assessment. *Language, speech, and Hearing Services in Schools*, v. 40, 212-215.

Kintsch, W. 1998. *Comprehension*: a paradigm for cognition. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 480p.

Koch, I. V.; Elias, V. M. 2006. *Ler e compreender*: os sentidos do texto. São Paulo: Contexto.

Koch, I. G. V.; Fávero, L. L. 1985. Critérios de textualidade. *Veredas*, 104: 17-34.

Koch, I. G. V.; Travaglia, L. C. 1989. *Texto e coerência*. São Paulo: Cortez.

Lakoff, G.; Johnson, M. 2002. *Metaphors we live by*. Chicago: Univ. Chicago Press. 256p.

Lopes, M. I. 2015. *O impacto do "Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa" no ensino da leitura inicial em escolas municipais e estaduais de Santa Cruz do Sul*: dando voz aos professores. Dissertação de Mestrado (Programa de Pós-Graduação em Letras). Universidade de Santa Cruz do Sul, Santa Cruz do Sul.

MacWhinney, B.; Bates, E. 1989. *The crosslinguistic study of sentence processing*. Cambridge: Cambridge University Press, 505p.

Marcuschi, L. A. 2007. *Da fala para a escrita*: atividades de retextualização. São Paulo: Cortez. 136p.

Morais, J. *A arte de ler*. Tradução de Álvaro Lorencini. São Paulo: Ed. UNESP, 1996. 327p.

Morais, J. 2013. *Criar leitores*: para professores e educadores. São Paulo: Manole. 154p.

Morais, J. *Lire, écrire et être libre*: de l'alphabetisation à la démocratie. Paris: Odile Jacob, 2016.

Morato, E. M.; Bentes, A. B. 2013. Frames em jogo na construção discursiva e interativa da referência. *Cadernos de Estudos Linguísticos* 55, 1.

Nabokov, V. 2011. *Pale fire*. London: Penguin Books. 310p.

Nagy, W. E.; Anderson, R. C. 1984. How many words are there in printed English? *Reading Research Quarterly* 19, 304-330.

Nation, K.; Cocksey, J.; Taylor, Jo S.H.; Bishop, D. V.M. 2010. A longitudinal investigation of early reading and language skills in children with poor reading comprehension. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 51:9, p. 1031–1039

OCDE/Inep. 2013. Relatório Nacional PISA 2012: resultados brasileiros. Brasília: Fundação Santillana. Disponível em http://portal.inep.gov.br/pisa-programa-internacional-de-avaliacao-de-alunos. Acesso em 07/11/2014.

OCDE. 2012. PISA 2012 – Programme for International Student Assessment. Country note: Brazil. Disponível em http://portal.inep.gov.br/pisa-programa-internacional-de-avaliacao-de-alunos. Acesso em 07/11/2014.

Pegado, F.; Braga, L. W.; Nunes Filho, G.; Jobert, A.; Cohen, L.; Nakamura, K.; Ventura, P.; Pallier, C.; Morais, J.; Kolinsky, R. 2014. *Literacy Breaks Mirror Invariance for Visual Stimuli*: A Behavioral Study With Adult Illiterates. Journal of Experimental Psychology 143, 2, 887-894.

Saramago, J. 1995. *Ensaio sobre a cegueira*. São Paulo: Companhia das Letras. 312p.

Schotter, E.; Rayner, K. 2015. The Work of the Eyes During Reading. In: Pollatsek, A.; Treiman, R. *The Oxford Handbook of Reading*. Oxford: Oxford University Press, 44-59.

Seidenberg, M. S. 2013. The science of reading and its educational implications. *Language learning and development* 9, 331-360.

Snowling, M. J.; Hulme, C. 2012. Annual Research Review: The nature and classification of reading disorders – a commentary on proposals for DSM-5. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry* 53, 5, 593-607.

Soares, M. 2004. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. *Revista Brasileira de Educação* 25, 5-17.

Tomasello, Michael. *The cultural origins of human cognition*. Cambridge: Harvard University Press, 1999.

USA. Department of education, Office of Elementary and Secondary Education. 2001. *No child left behind*: a desktop reference. Washington, DC.

Vygotsky, L. S. *Pensamento e linguagem*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

Ziegler, J. C.; Goswami, U. 2005. *Reading acquisition, developmental dyslexia, and skilled reading across languages*: a psycholinguistic grain size theory. Psychological Bulletin 131(1), 3-29.

Ziegler, J. C.; Goswami, U. 2006. Becoming literate in different languages: similar problems, different solutions. *Developmental Science* 9, 5, 429–453.

Zilberman, R. *Estética da Recepção e História da Literatura*. São Paulo: Ática, 1989.

_____. *Fim do livro, fim dos leitores?* São Paulo: SENAC, 2001.

De volta ao futuro da língua portuguesa.
Atas do V SIMELP - Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa
Simpósio 35 - Linguagem e cognição – Aspectos teóricos e metodológicos da perspectiva sociocognitiva, 751-768
ISBN 978-88-8305-127-2
DOI 10.1285/i9788883051272p751
http://siba-ese.unisalento.it, © 2017 Università del Salento

ANALOGIA, METÁFORA E OUTRAS PROJEÇÕES EM GÊNEROS NÃO LITERÁRIOS: FUNCIONALIDADE E IMPLICAÇÕES SOCIOCOGNITIVAS

Aline Pereira de SOUZA[17]

RESUMO
Pretendemos mostrar que as projeções, como a analogia e a metáfora, são utilizadas em larga escala na maioria dos gêneros que são produzidos, inclusive nos "não literários". Nosso *corpus* é composto de: títulos de matérias jornalísticas, redações de exames vestibulares e memes, que são os principais gêneros a que estão expostos os alunos do Ensino Médio. A hipótese que postulamos é que as projeções, frequentes em muitos gêneros, têm importante função argumentativa. Acreditamos, também, que tais textos são consumidos justamente por conta das projeções contidas neles, já que elas tornam tais textos mais atrativos e podem significar muito, dizendo pouco. Além disso, acreditamos que a percepção de tudo isso pode ajudar, consideravelmente, a competência dos estudantes em interpretação de textos e até em produção. Objetivamos, portanto, compreender a funcionalidade e os efeitos de sentido das projeções utilizadas nos textos escolhidos e verificar como o domínio e a consciência de tais conceitos pode ajudar os alunos a compreender melhor os textos que os circundam e produzir textos mais bem escritos. Esses textos estão sendo analisados à luz da Moderna Linguística Cognitiva e, para tanto, foram utilizadas a Teoria da Integração Conceptual (Blending) proposta por Fauconnier e TURNER (2002), TURNER (2014), a Teoria da Parábola, proposta por TURNER (1996), considerações sobre Analogia propostas por HOFSTADTER, D. & SANDER, E. e, também, em termos funcionais, o princípio da "presença" proposto por PERELMAN & OLBRECHTS-TYTECA (1996).

PALAVRAS-CHAVE: analogia; metáfora; projeções; gêneros não-literários.

Introdução: As projeções e os gêneros não-literários

Por muito tempo, as projeções foram consideradas recursos estilísticos, como se fossem utilizadas apenas para embelezar os textos. É a partir da publicação da obra

17 UNESP, Faculdade de Ciências e Letras, *campus* Araraquara. Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa. Rodovia Araraquara-Jaú, Km 1, Bairro: Machados Araraquara-SP, Brasil. CEP 14800-901. e-mail: alinepsline@gmail.com

Metaphors we live by, de Lakoff e Johnson (1980) que as projeções passaram a ser vistas de outra forma, como figura de pensamento existente em nossa mente.

Seria o fato de estarem no pensamento, principalmente a metáfora, que faria com que elas fossem explicitadas pela linguagem. Dessa forma, elas não mais seriam pensadas como uma mera questão de escolha, ou de estilo.

Muitos anos se passaram desde a publicação de tal obra, entretanto, em muitos lugares e no senso-comum, ainda prevalece a ideia de que tais projeções seriam típicas apenas do discurso literário, não tendo espaço nos gêneros que não o são.

Nosso trabalho visa a endossar a tese de que tal presença, independentemente do gênero em questão, é real e recorrente, conforme anunciado há tanto tempo. Além disso, pretendemos refletir sobre qual é a funcionalidade desse uso nos gêneros específicos que escolhemos para análise, que são: Títulos de matérias jornalísticas, Redações de exame vestibular e Memes, todos extraídos de suportes digitais, como a Rede Social *Facebook* e o *site da* Instituição FUVEST (www.fuvest.br).

Muito se fala e se vê a linguagem metafórica sendo usada em textos literários ou afins. Entretanto, já que acreditamos ser a analogia e a metáfora onipresentes e muito usadas nos discursos que nos circundam e que produzimos, resolvemos então checá-las em textos que são primordialmente rotulados como "objetivos", principalmente como os Títulos de Matérias Jornalísticas, e ver se há espaço para esse tipo de estratégia que, de acordo com o senso comum, estaria mais para a subjetividade de um texto literário.

Pode parecer, à primeira vista, um contrassenso incluir em um *corpus* gêneros tão diferentes, mas isso é fruto da visão sistêmica ou contextual que assumimos, tendo como objetivo estudar tal tema em seu uso por alunos do ensino médio e candidatos ao ensino superior (vestibulandos).

Vejamos: os vestibulares da maioria das universidades brasileiras, entre as quais se contam as paulistas, que é o estado onde se situa nossa universidade e onde exercemos nossa carreira docente, exigem, na prova de redação, que os candidatos sejam capazes de ler e interpretar coletânea de textos, a maioria deles jornalística.

Exige-se, também, que eles sejam capazes de argumentar defendendo seus pontos de vista. Por outro lado, esses jovens vivem, atualmente, imersos na *internet*, onde o *Facebook* ganha lugar de destaque.

A decisão de trabalhar com tais gêneros tão heterogêneos, portanto, é mais ou menos como juntar numa gôndola de supermercado vinhos, queijos, azeitonas e frios.

Embora sejam alimentos de natureza diversa, costumam, em muitas ocasiões, ser consumidos juntos.

A hipótese por nós postulada é que as projeções, em especial a metáfora e a analogia, são bastante frequentes em muitos gêneros e não apenas nos ditos "literários" e que têm importante função argumentativa.

Acreditamos, também, que tais textos são consumidos justamente por conta das projeções contidas neles, já que elas tornam tais textos mais atrativos e podem significar muito, dizendo pouco.

Além disso, acreditamos que a percepção de tudo isso pode ajudar, consideravelmente, o desenvolvimento dos alunos do ensino médio e vestibulandos em sua competência em leitura e produção de textos.

Os gêneros escolhidos: Títulos de matérias jornalísticas, Redações de Exame vestibular e Memes - conceitos

Sabe-se que o conceito de gênero textual nasce com Bakhtin (1953; 1973). Entretanto, nas últimas décadas tal conceito é muito discutido, tanto dentro da academia quanto nas instituições de ensino básico, e há uma certa urgência manifesta de se adotar essa perspectiva para o ensino.

Marcuschi, pesquisador brasileiro sobre esse assunto, um dos mais importantes da atualidade, deixa claro, em seus escritos, inclusive, que "O estudo dos gêneros textuais não é novo, mas está na moda" (2008:147).

Diz ele a respeito desse assunto:

> [...] os textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas; [...] são entidades empíricas em situações comunicativas e se expressam em designações diversas, constituindo em princípio listagens abertas. [Assim] **os gêneros são formas textuais escritas ou orais bastante estáveis, histórica e socialmente situadas**. (Marcuschi, 2008:155, grifo nosso)

De acordo com Abreu (2008), há infinitos gêneros e cada um tem suas convenções e regras. Estudar tais convenções, inclusive, está entre as indicações dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para o trabalho nas salas de aula do Brasil.

Esse documento traz as seguintes reflexões a respeito disso:

> **Todo texto se organiza dentro de um determinado gênero**. **Os vários gêneros existentes, por sua vez, constituem formas relativamente estáveis de enunciados, disponíveis na cultura, caracterizados por três elementos: conteúdo temático, estilo e construção composicional**. Pode-se ainda afirmar que a noção de gêneros refere-se a "famílias" de textos que compartilham algumas características comuns, embora heterogêneas, como visão geral da ação à qual o texto se articula, tipo de suporte comunicativo, extensão, grau de literariedade, por exemplo, existindo em número quase ilimitado. **Os gêneros são determinados historicamente. As intenções comunicativas, como parte das condições de produção dos discursos, geram usos sociais que determinam os gêneros que darão forma aos textos**. É por isso que, quando um texto começa com "era uma vez", ninguém duvida de que está diante de um conto, porque todos conhecem tal gênero. Diante da expressão "senhoras e senhores", a expectativa é ouvir um pronunciamento público ou uma apresentação de espetáculo, pois sabe-se que nesses gêneros o texto, inequivocamente, tem essa fórmula inicial. Do mesmo modo, pode-se reconhecer outros gêneros como cartas, reportagens, anúncios, poemas, etc. (PCN, 1997:23, grifo nosso)

A partir dessa perspectiva, é importante pensar nos conceitos dos gêneros em questão. O TÍTULO DE MATÉRIA JORNALÍSTICA (cf. Costa, 2012) é definido como sendo um enunciado curto e objetivo que se coloca no começo de uma publicação jornalística para indicar ou identificar o assunto tratado e que sintetiza, com precisão, a informação mais importante do texto.

O autor diz ser o título o elemento composicional do gênero que animará ou não o leitor à leitura do texto na íntegra. Sendo assim, é de suma importância que ele seja interessante, chamativo, e no caso até informativo. É interessante destacar que nos suportes digitais, hoje, os leitores, muitas vezes, informam-se apenas pelos títulos e não acessam o texto todo, daí a importância de que ele seja claro e informativo.

É muito importante esclarecer que tal conceito não se confunde com o de manchete, que, por sua vez é o nome dado apenas ao título da matéria principal da publicação do dia do periódico. Sendo assim, para esclarecer: toda manchete é um título de matéria jornalística, mas nem todo título de matéria jornalística é manchete.

MEME, por sua vez, segundo Milner (2012:12 *apud* Vereza, 2013:11) "[...] seriam artefatos de mídia amadores, extensivamente remixados, compartilhados e recirculados por diferentes participantes em redes sociais."

Em relação ao seu formato e propósito comunicativo, Milner (2012) observa que os memes são gêneros multimodais, pois neles há interação entre imagem (texto não-verbal) e palavras (texto verbal) com o propósito de contar uma piada, fazer uma observação que se julga interessante ou propor um argumento.

Vereza, em seu estudo (2013:11), aponta a predominância de mensagens humorísticas e outras de cunho moral, proverbial, que podem ser consideradas do campo da autoajuda, pelo seu teor supostamente "edificante" e, portanto, seriam de natureza argumentativa, por defenderem um dado ponto de vista e apresentarem um olhar sobre determinados aspectos da vida.

A pesquisadora ainda acrescenta que muitos dos memes propõem metáforas - ou desconstrução ou paródia de metáforas – para criar o humor ou desenvolver um argumento.

O último gênero em questão é a DISSERTAÇÃO, gênero escolar, que, no caso do *corpus* escolhido, apresenta algumas peculiaridades composicionais, como obrigatoriedade de presença de título e número de linhas (mínimo de vinte e máximo de trinta), por tratar-se de uma produção de texto cujo propósito é fazer parte de um processo seletivo e que, por isso, a ele nos referiremos como REDAÇÃO DE EXAME VESTIBULAR.

Costa (2012:105) apresenta-nos a dissertação como sendo um tipo de redação em que há uma forma consagrada de organização estrutural em três partes: a primeira chamada de introdução, em que se apresenta o assunto a ser discutido e a tese, opinião do autor sobre esse tema; a segunda, chamada de desenvolvimento, em que são desenvolvidos os conceitos, ideias, informações e argumentos, gradual e progressivamente; e a terceira e última, chamada de conclusão, em que há um resumo de tudo o que foi expresso, com a retomada e condensação do conteúdo anterior do texto.

Após essa breve apresentação dos gêneros utilizados, que longe de pretender teorizá-los, pretende apenas apresentá-los ao leitor, seguiremos agora com a apresentação dos conceitos utilizados para a análises realizadas.

Analogia, Metáfora e outras projeções e suas funcionalidades nos gêneros em questão, sob a ótica da Linguística Cognitiva e da Retórica.

A Linguística Cognitiva, área da ciência, desenvolvida a partir da década de 70, cujos estudos baseiam-se no pressuposto central de que a linguagem reflete padrões de pensamento (cf. Evans e Green, 2006:05), hoje, fornece a nós várias ferramentas que podem servir para pensar a linguagem e sua expressão.

Para a presente análise, utilizaremos, principalmente, a Teoria da Parábola, proposta por Turner (1996); a Teoria da Metáfora Conceptual, proposta por Lakoff e Johnson (1980); a Teoria da Integração Conceptual (*Blending*) proposta por Fauconnier e Turner (2002) e Turner (2014), considerações sobre Analogia propostas por Hofstadter, D. & Sander, E. (2013) e, também, em termos funcionais, extraído da Teoria da Nova Retórica, o princípio da "presença" proposto por Perelman & Olbrechts-Tyteca (1996).

A Parábola, que consideraremos um tipo de projeção, é um tipo especial de analogia entre narrativas, pois combina histórias e projeções. Dessa forma, a história alvo – a que iremos compreender – não é mencionada explicitamente, mas, por meio de nossa capacidade ágil para usar histórias e projeções, nós projetamos a história fonte explícita para uma história alvo encoberta.

A Analogia, presente por sua vez não só na parábola, mas também em outras circunstâncias, é definida como uma comparação baseada na similaridade percebida (cf. Evans & Green, 2006:98). Segundo os mesmos autores, uma analogia ocorre a partir de *blends* de redes de integração distintos (cf. Evans e Green, 2006:423).

Hofstadter, D. & Sander, E. (2013:03), propõem que sem os conceitos não pode haver pensamento e sem as analogias não há conceitos. Elas estariam, portanto, na base da composição de nosso pensamento.

Segundo eles, dessa forma, cada conceito em nossa mente deve sua existência a uma longa sucessão de analogias feitas inconscientemente ao longo de muitos anos, que, inicialmente, dão à luz o conceito e, depois, continuam a enriquecê-lo ao longo de nossa vida. Além disso, a cada momento de nossas vidas, os nossos conceitos são desencadeados, seletivamente, por analogias que o nosso cérebro faz sem cessar, em um esforço para dar sentido ao novo e desconhecido com base no que há de velho e conhecido.

No trecho que transcreveremos abaixo, de uma redação de vestibular, é possível identificar que o candidato inicia sua argumentação, em sua redação, valendo-se da história do mito grego das sereias:

> **Tema geral da Redação:** Aproveite o melhor que a vida tem a oferecer com o cartão de crédito X.
>
> **Título da Redação:** Tenho logo existo
>
> **Parágrafo inicial:** No mito das sereias, o irresistível canto dessas criaturas atrai os marinheiros em direção aos rochedos que circundam a ilha em que elas estão entrincheiradas, inevitavelmente sendo o naufrágio das embarcações o desfecho. A música emitida por esses seres tem análogo na contemporaneidade: o capitalismo. Esse modo de produção apresenta três desencadeamentos que também levam o homem à ruína: o consumismo, a valorização do ter em detrimento do ser e a efemeridade das relações. (Disponível em: http://www.fuvest.br/vest2013/bestred/124678.html)

No caso do exemplo acima, vemos que, ao traçar uma comparação entre o que acontece com o homem que se deixa encantar pelo canto da sereia levando-o à ruína, assim também poderá acontecer conosco, se nos deixarmos encantar pelo consumismo. A história alvo, então, é aquela que será compreendida a partir da história de origem, que é aquela que é contada. Ou seja, aqui há a utilização de uma analogia, por meio de uma história, o que constitui uma parábola, para expressar uma opinião.

É visível que como artifício para iniciar seu texto e apresentar sua tese, o autor do texto vale-se dessa funcionalidade da parábola, de fazer o leitor ler uma história mais concreta e depois, projetá-la em outra, mais abstrata, com a finalidade de ser persuasivo desde o início de seu texto.

Podemos encontrar, em nossos textos, outros tipos de projeção além da Analogia e da Parábola. A Metáfora e outras projeções relacionadas a ela também são muitos recorrentes nos textos em questão.

A metáfora é um das questões centrais estudadas pela Linguística Cognitiva, ela implica

> um mapeamento entre domínios em que se escolhe propor algo mais concreto em um domínio-fonte e transpõe-se para algo menos concreto em um domínio-alvo, assim, alguns itens dos *frames* são transpostos de um domínio a outro.

Frames são definidos por Fillmore (1982, 2006) como sendo quadros evocados pelo uso da linguagem que servem para ligar e preencher o conhecimento de fundo (cf.

Evans e Green, 2006:11)[18]

Ou seja, a linguagem não apenas decodifica sentidos particulares, mas também simboliza esses sentidos que constituem parte do conhecimento compartilhado de uma comunidade particular de falantes, assim, a linguagem pode ter uma função interativa, facilitando e enriquecendo a comunicação.[19] (cf. Evans e Green, 2006:11)

Fillmore (1975,1977, 1982, 1985) propõe, portanto, que a organização dos sentidos das palavras é baseada nessa noção de *frames,* que seriam estruturas de conhecimento detalhado ou esquemas emergentes de experiências cotidianas. Segundo essa perspectiva, o conhecimento do significado das palavras seria, em parte, o conhecimento do *frame* individual a que essa palavra é associada. A teoria da semântica de *frames*, portanto, revela a rica rede de significados que compõe o nosso conhecimento das palavras. (cf. Evans e Green, 2006:166)[20]

O título de matéria jornalística "Estadão Noite' fala sobre os recentes 'remendos' no problema da Previdência Social" (Estadão, 25/06/2015) é um exemplo de enunciado com base em metáforas.

A primeira, em questão, é a personificação de Estadão Noite, que sabemos ser o jornal, portanto inanimado, mas que falará, ou seja, realizará uma ação humana.

Tal metáfora é conhecida como Personificação, segundo Lakoff e Johnson (1980), uma categoria geral que cobre uma enorme gama de metáforas; "faz-nos" tomar algo não humano como humano e permite-nos dar sentido a fenômenos do mundo em termos humanos, termos esses que podemos entender com base em nossas próprias motivações, objetivos ações e características. Em suma, é quando atribuímos qualidades humanas a entidades não-humanas que teríamos a Personificação, que é o que acontece aqui.

---

18 No original: *Language can be used to create scenes or* ***frames*** *of experience, indexing and even constructing a particular context (Fillmore 1982). In other words, language use can invoke frames that summon rich knowledge structures, which serve to call up and fill in background knowledge*. (Evans and Green, 2006:11)

19 No original: *In summary, we've seen that not only does language encode particular meanings, but also that, by virtue of these meanings and the forms employed to symbolize these meanings, which constitute part of shared knowledge in a particular speech community, language can serve an interactive function, facilitating and enriching communication in a number of ways*. (Evans and Green, 2006:11)

20 No original: *One proposal concerning the organisation of word meaning is based on the notion of a* ***frame*** *against which word-meanings are understood. This idea has been developed in linguistics by Charles Fillmore (1975,1977, 1982, 1985). Frames are detailed knowledge structures or schemas emerging from everyday experiences. According to this perspective, knowledge of word meaning is, in part, knowledge of the individual frames with which a word is associated. A theory of* ***frame semantics*** *therefore reveals the rich network of meaning that makes up our knowledge of words* (Evans and Green, 2006:166)

Outra metáfora, presente no mesmo enunciado é a dos "remendos" no problema da Previdência. É claro que não são remendos reais, de costura, mas aqui, significariam tentativas de resolver o problema (rasgo) que acabaram por deixar marcas.

Segundo Lakoff e Johnson (1980), ainda, existem, inclusive, algumas Metáforas, quase sempre as mesmas, que são empregadas regularmente em diferentes línguas do mundo, a partir de domínios conceptuais que configuram organizações coerentes da experiência humana e que representam a maneira como pensamos e agimos.

1. Afeição é calor: *Ela abraçou o namorado calorosamente*.
2. Importante é grande: *Ele é um grande homem.*
3. Felicidade é para cima: *Ela é uma pessoa que está sempre para cima.*
4. Intimidade é proximidade: *Ela é muito próxima a mim.*
5. Dificuldades são pesos: *Essa tarefa está pesada.*

É visível que, constantemente, utilizamos expressões em que nos valemos das nossas experiências corporais para atribuir significados a elas e, então, entram em cena os esquemas de imagem, que são padrões estruturais recorrentes em nossa experiência sensório-motora, que quase sempre, servem para estruturar conceitos complexos.

Alguns esquemas de imagem com os quais lidamos cotidianamente são EQUILÍBRIO (*BALANCE*); PERCURSO (composto de três elementos: ORIGEM, TRAJETO E META (*SOURCE, PATH, GOAL*); CONTATO (*CONTACT*); BLOQUEIO (*BLOCKAGE*); DINÂMICA DE FORÇAS (*FORCE- DYNAMICS*); CONTAINER (com as "partes" dentro, fora, fronteira).

É comum dizermos e ouvirmos enunciados como os ilustrados abaixo. Neles, há sempre um esquema de imagem que embasa o raciocínio:

Exemplos:

Estamos no coração da Amazônia. (esquema de *container*)

O avião precisou abortar o pouso. (esquema de percurso)

Nosso relacionamento chegou a uma encruzilhada (esquema de percurso)

A corporificação, também, é um "recurso" utilizado em larga escala tanto nos textos escritos como principalmente em nossas conversas diárias. Sendo assim, é evidente que em muitos dos textos, podemos detectar a utilização de expressões que podemos analisar à luz dos esquemas de imagens, como, por exemplo, do texto abaixo.

Nesse enunciado ("A sua vida só vai pra frente depois que você se desapega das pessoas que te levam pra trás") percebemos o esquema de imagem do PERCURSO. A

interpretação de maneira bem simplificada seria: ir para frente é bom, e ficar parado, ou ir para trás é ruim, e algumas pessoas atrasariam sua vida, portanto, livre-se delas.

O pensamento analógico se constrói entre a ideia de progredir = ir para frente e regredir = voltar para trás.

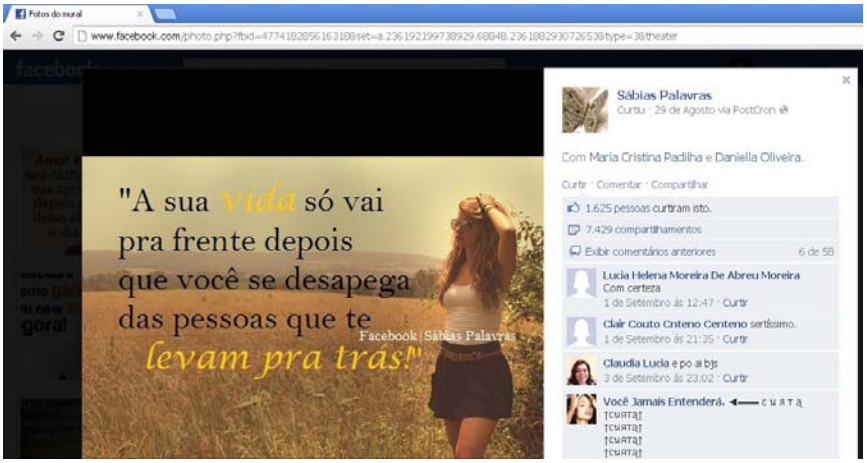


Figura 1: Exemplo de mensagem de *facebook* e esquema de imagem.
Disponível em: http://www.facebook.com/sabiaspalavras

É interessante constatar que um texto como esse é bem compreendido e aceito no meio em que circula, o que se pode comprovar pelo número de curtidas e compartilhamentos que há dele.

Outro conceito importante para nossa análise é o conceito de *blend* (mesclagem). Ele baseia-se na seleção de atributos que fazemos, quando temos de atribuir sentido a uma analogia ou a uma metáfora.

Um *blend*, segundo Turner (2014) é um novo espaço mental que contém alguns elementos de diferentes espaços mentais (os espaços de entrada) numa teia mental, mas que desenvolve o seu novo significado próprio. (cf. Turner, 2014:06)

Diante de uma frase como: "Meu colega estudou como um condenado para passar no vestibular.", o leitor seleciona dentro do *frame* de condenado (julgado culpado, confinado a uma prisão, trabalho forçado intenso) apenas o atributo trabalho forçado intenso, desprezando os outros atributos. Da mesma forma, quando dizemos, metaforicamente: "Maria Rosa é louca por brigadeiro", o leitor seleciona dentro do *frame* de louco (doença, alienação, fixação em algo), apenas o atributo fixação em algo (brigadeiro), desprezando os outros atributos.

Evans e Green (2006) dizem esse processo se baseia em um mapeamento de uma fonte de domínio (*source*) em um alvo (*target*), em que o alvo é entendido em termos da estrutura projetada.

Ainda segundo Evans e Green (2006) a *Teoria do Blending* foi originalmente desenvolvida para dar conta da estrutura linguística e do papel da linguagem na construção de significados, particularmente os aspectos "criativos", como metáforas novas/originais/singulares, contrafactuais e etc. e é composta de uma rede de integração.

Tal rede consiste em pelo menos quatro espaços: o espaço genérico, dois *inputs* e o espaço *blended* (*generic spaces, two inputs, blended space*). Com a publicação de Turner (2014) tal esquema foi atualizado, e hoje, nessa teoria, teríamos a exclusão do espaço genérico.

Exemplo:



Figura 2: Exemplo de metáfora analisada através da Teoria do *Blending.*

Disponível em: http://www.facebook.com/sabiaspalavras

No modelo do *Blending*, fica claro que nem todas as características do *frame* do domínio de origem (*input* 1) costumam ir para o domínio alvo (espaço *blend*). Pode-se dizer, nesse caso, que características como penas, galho, voo são "desintegradas". Pensa-se, portanto, no que pássaros e humanos teriam em comum, principalmente em relação às atitudes e o que elas significariam.O modelo de *Blending* dá origem a redes complexas que estão ligadas por dois ou mais *input spaces* por meio de espaços genéricos (*generic spaces*).

O espaço genérico *(generic space)* fornece informações que são abstratas o suficiente para ser comuns entre os dois (ou todos) os *inputs*. De fato, Faucconier e Turner (2002) hipotetizam que as redes de integração são em parte

licenciadas/autorizadas pelos interlocutores que identificam a estrutura comum em ambos os *inputs*, o que autoriza a integração.

Além disso, uma característica distinta de uma rede de integração é o que isso consiste no espaço *blend*. Esse é o espaço que contém a estrutura nova ou emergente, a

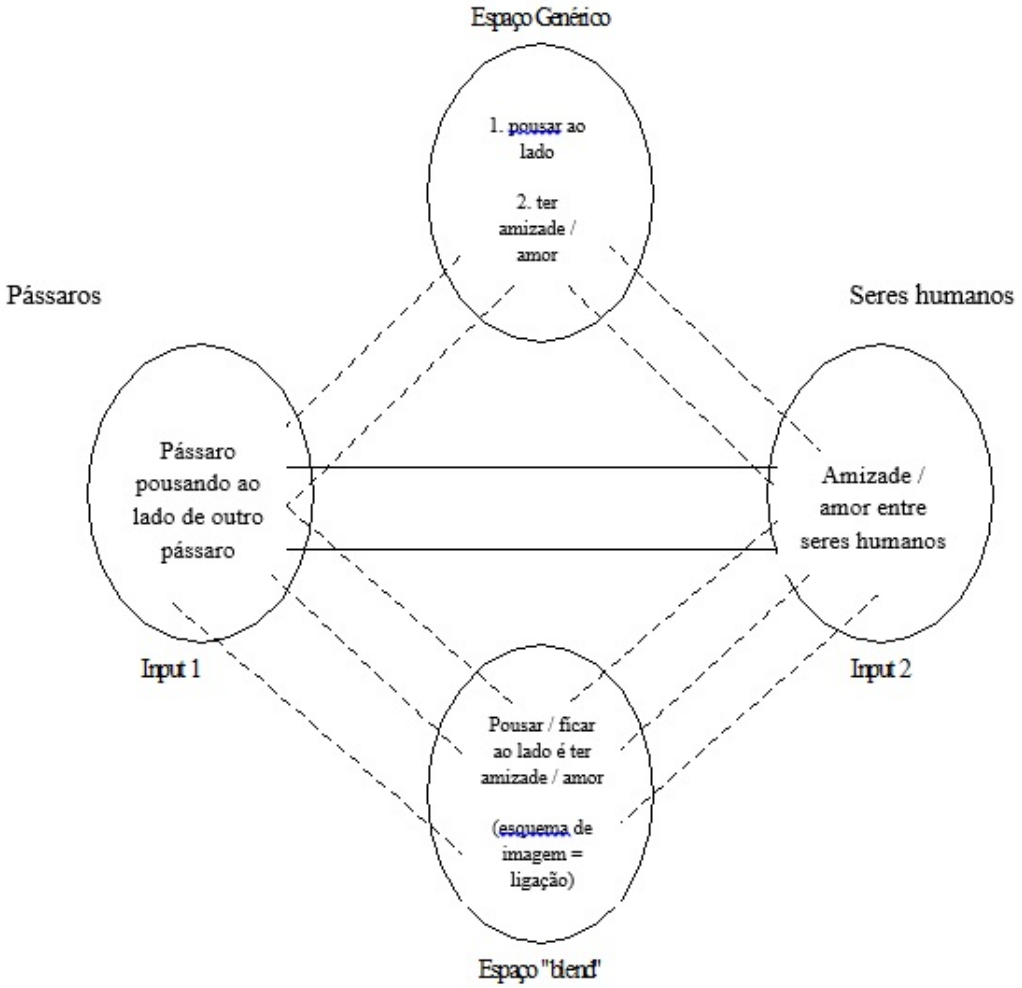


Figura 3:Representação de metáfora analisada através da Teoria do *Blending*.
Fonte: Elaboração própria.

informação que não está contida em nenhum dos *inputs*. Em outras palavras: o *blend* deriva de uma estrutura que não está contida em nenhum dos inputs.

Outros exemplos comuns de "blend" em nosso dia a dia:

Parentesco: minha tia / irmã da minha mãe.

Profissão: Neymar / o jogador do Barcelona.

Ciclo do tempo: A primavera vai chegar de novo. (Não se trata de uma primavera anterior, mas de uma nova primavera. Mesclamos num "blend" todas em uma só). O museu da TAM fecha às 17 horas. (Não é apenas hoje. Mesclamos, todos os dias, comprimindo-os num dia só)

Em adição a todos esses conceitos da Linguística Cognitiva, utilizamos as ideias sobre retórica de Perelman e Olbrechts-Tyteca (1996) e Abreu (2005), além de Aristóteles (s/d) e Meyer (2007).De modo geral, todos esses autores afirmam que, em uma argumentação, o enunciador precisa influenciar e fazer com que seu público adira ao seu discurso e, para que isso aconteça, deve haver adaptação ao auditório.

Acreditamos que tal adaptação é pretendida por conta desses usos de projeções que visam, principalmente, a tornar a mensagem mais acessível ao leitor, em qualquer um dos gêneros.

Outra ideia defendida pelos teóricos da retórica é a de que quando o enunciador precisa convencer um auditório heterogêneo, deve utilizar argumentos múltiplos para conquistar todos os seus ouvintes e pode utilizar de diversos recursos.

Acreditamos, também, que esses diversos recursos, envolvem principalmente a escolha de projeções, como as metáforas e analogias, como maneira de criar imagens na cabeça do leitor.

E qual a relação de tudo isso com o dia a dia na sala de aula? Esboço de sugestões didáticas que contribuirão para um melhor desempenho em leitura e escrita

Nossa experiência em sala de aula nos mostra o que qualquer pesquisa comprova: os estudantes brasileiros têm muita dificuldade em compreender o que leem e em produzir textos. É por isso, quem uma de nossas preocupações centrais é a de sugerir propostas para que essa dificuldade seja trabalhada e, quem sabe, diminuída.

Acreditamos que quanto mais contato o aluno tiver com textos, com o passar do tempo e pela realização de atividades de compreensão, menos dificuldades ele apresentará para realizar tais atividades.

De acordo com a concepção interacional (dialógica) de leitura, os leitores são considerados sujeitos ativos no processo de construção de sentidos (cf. Koch, 2006:10-11). Nessa perspectiva, segundo a autora,

> [...] **o sentido** de um texto é **construído na interação texto-sujeitos** e não algo que preexista a essa interação. A **leitura** é, pois, uma **atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos**, que se realiza evidentemente com base nos elementos linguísticos presentes na superfície

> textual e na sua forma de organização, mas requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes no interior de um evento comunicativo. (Koch, 2006:11- grifos da autora)

A autora ainda se refere, ao fazer apontamentos sobre o processo de leitura, à importância dos conhecimentos que o leitor já traz consigo, quando da atividade de contato com o novo texto. Segundo ela,

> Na atividade de leitores ativos, estabelecemos relações entre nossos conhecimentos anteriormente constituídos e as novas informações contidas no texto, fazemos inferências, comparações, formulamos perguntas relacionadas com seu conteúdo.
>
> Mais ainda: processamos, criticamos, contrastamos e avaliamos as informações que nos são apresentadas, produzindo sentido para o que lemos. (Koch, 2006:18)

É providencial, depois de ler as ideias defendidas por Koch, lembrar sobre o pensamento analógico sugerido por Hofstadter, D. & Sander, E. (2013). Parecem-nos ser as analogias mentais responsáveis pela produção de sentido quando da leitura.

Ainda sobre este processo de produção de sentidos, a autora chama nossa atenção para o fato que "A leitura e a produção de sentido são atividades orientadas por nossa bagagem sócio-cognitiva: conhecimentos da língua e das coisas do mundo (lugares sociais, crenças, valores, vivências" (Koch, 2006: 21). Tal opinião da autora corrobora para a relação por nós estabelecida.

É importante ressaltar a importância de tentar "abrir os olhos" do estudante-leitor para a decodificação das pistas presentes nos textos, que devem ser relacionadas aos conhecimentos que ele possui, pois:

> Assim, se [...] a leitura é uma atividade de construção de sentido que pressupõe a interação autor-texto-leitor, é preciso considerar que, nessa atividade, além das pistas e sinalizações que o texto oferece, **entram em jogo os conhecimentos do leitor**. (Koch, 2006:37 – grifo nosso)

Tais conhecimentos seriam de suma importância para o processo de leitura, pois:

> [...] na atividade de leitura e produção de sentido, colocamos em ação estratégias sociocognitivas. Essas estratégias por meio das quais se realiza o processamento textual mobilizam vários tipos de **conhecimentos que temos armazenados na memória** [...] Dizer que o processamento textual é estratégico significa que os leitores, diante de um texto, realizam simultaneamente vários passos interpretativos finalisticamente orientados, efetivos, eficientes, flexíveis e extremamente rápidos. (Koch, 2006:.39 – grifo nosso)

Ainda sobre os conhecimentos que utilizamos para a compreensão textual, a autora (Koch, 2002, 2006) afirma que "[...] para que possamos fazer o processamento textual, três grandes sistemas de conhecimento são utilizados: o conhecimento linguístico, o enciclopédico e o interacional." (Koch, 2006:39-40)

Durante qualquer processo de leitura, sempre chamamos a atenção de nossos educandos para o fato que para entender um texto devemos levar em conta "todas as pistas" que ele contém e para isso devemos usar toda a nossa "bagagem", ou seja, nossos conhecimentos, conforme supracitado, pois, como nos alerta Koch: "[...] o sentido não está no texto, se considerarmos que **nem tudo está dito no dito**, ou ainda, que **nem tudo o que está dito é o que está dito"**. (Koch, 2006:47 – grifo da autora)

É compreensível, portanto, que durante o processo de leitura hipóteses vão sendo levantadas e essas devem ser confirmadas ou não, durante a leitura, dada a decodificação do que "está" no texto.

Uma outra constatação importantíssima que a autora nos traz é em relação ao papel do contexto para a construção dos sentidos. Sobre isso, ela afirma:

> [...] Em uma situação de comunicação, **os interlocutores situam o seu dizer em um determinado contexto** - o que é constituinte constitutivo do próprio dizer – e vão alterando, ajustando ou conservando esse contexto no curso da interação, visando à compreensão.
>
> **O contexto, portanto, é indispensável para a compreensão** e, desse modo, para a construção da coerência textual [...] Dessa forma, [...] **o contexto engloba não só o co-texto, como também a situação de interação imediata, a situação mediata (entorno sociopolítico-cultural) e o contexto cognitivo dos interlocutores**. (Koch, 2006:63 – grifo nosso)

A autora ainda defende que o contexto cognitivo dos interlocutores, (nossos alunos leitores, no nosso caso) é de suma importância para a compreensão textual. Nas palavras dela:

> Este último [o contexto cognitivo dos interlocutores], na verdade, subsume os demais. Ele reúne todos os tipos de conhecimentos arquivados na memória dos atores sociais, que necessitam ser mobilizados por ocasião do intercâmbio verbal: o conhecimento linguístico propriamente dito; o conhecimento enciclopédico, quer declarativo (conhecimento que recebemos pronto, que é introjetado em nossa memória "por ouvir falar"), quer episódico ("***frames***" , "***scripts***") (conhecimento adquirido através da convivência social e armazenado em "bloco", sobre as diversas situações e eventos da vida cotidiana) (cf. Koch, 1997; Koch, 2006: 63-64 – grifo nosso)

É perceptível, portanto, que Koch assume aqui a importância dos *frames* para a compreensão textual. Assim, ela conclui a questão a respeito da importância do contexto:

> O contexto é, portanto, um **conjunto de suposições**, baseada nos saberes dos interlocutores, **mobilizadas para a interpretação de um texto**. Assumir esse pressuposto implica dizer que as relações entre informação explícita e conhecimentos pressupostos como partilhados podem ser estabelecidas [...] por meio de estratégias de "sinalização textual", por intermédio das quais o locutor, por ocasião do processamento textual, procura levar o interlocutor a recorrer ao contexto sociocognitivo. [...] **O texto é a confirmação de que a consideração ao contexto linguístico ou co-texto , ao contexto da situação mediata e imediata e ao contexto sociocognitivo faz com que nós, leitores, rapidamente, explicitemos as informações apenas sugeridas**. (Koch, 2006:64 – grifos da autora e nossos)

Com base nessa ideia de que uma palavra sempre está associada a um *frame*, buscamos perceber em que medida os conceitos e sentidos pré-existentes à leitura de nossos alunos podem ajudá-los quando dessa atividade.

Partindo de todas essas considerações sobre leitura e construção de sentidos, acreditamos ser interessante que aconteça, inicialmente, o exercício de Interpretação Textual que terá por objetivo verificar a capacidade que os alunos têm de entender as analogias, metáforas e projeções presentes.

Em seguida, explicitar as estratégias argumentativas encontradas nos textos em questão, de maneira a explicitar a construção da argumentação dos alunos dentro dos gêneros pesquisados, pode também, fazer com que o estudante-leitor perceba em que medida tais projeções realizam seus papeis argumentativos, mesmo em gêneros que, por sua natureza, não o são argumentativos.

O raciocínio sobre a funcionalidade de tais projeções torna-se uma atividade frutífera para o momento, na medida em que criticamente, o leitor pode avaliar os papéis que adquirem nos textos.

Considerações finais

É fato que as projeções fazem com que os textos fiquem argumentativamente mais fortes e servem como estratégias retóricas recorrentes. A Linguística Cognitiva possui uma ampla gama de ferramentas que pode nos ajudar a analisar e entender os

textos que nos circundam, e assim, também pode contribuir para a formação do professor com o objetivo de que ele possa incentivar seus alunos a interpretar de maneira mais plena os textos que os circundam e escrever textos mais bem escritos e argumentativamente fortes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abreu, Antônio. S. 2005. *A arte de argumentar*: gerenciando razão e emoção. 8ªed. Cotia: Ateliê Editorial.

Abreu, Antônio. S. 2008. *O design da escrita***:** redigindo com criatividade e beleza, inclusive ficção. SP: Ateliê Editorial.

Aristóteles. s/d. *Arte retórica e arte poética*. Tradução de Antônio Pinto de Carvalho. Rio de Janeiro: Ediouro.

Bakhtin, Mikhail (Volochinov). 1973(1929). *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec.

Bakhtin, Mikhail. 1994(1953). Os gêneros do discurso. In: *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, p.327-358.

Brasil. Secretaria de Educação Fundamental. 1997. *Parâmetros curriculares nacionais*: língua portuguesa / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 144p. Disponível em: portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf

Costa, Sérgio. R. 2009. *Dicionário de gêneros textuais.* 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica.

Evans, Vyvyan and Green, Melanie. 2006. *Cognitive Linguistics* - An introduction. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers London.

Fauconnier, Gilles. and Turner, Mark. 2002. *The Way We Think***:** Conceptual Blending and the Mind's Hidden Complexities. New York: Basic Books.

Fillmore, Charles. 1982. Frame semantics. In: Linguistic Society of Korea (Ed.), *Linguistics in the Morning Calm*. Seoul: Hanshin Publishing, p. 111-37.

Fillmore, Charles. 1975. An alternative to checklist theories of meaning, *Proceedings of the First Annual Meeting of the Berkeley Linguistics Society*. Amsterdam: North Holland, p. 123-31.

Fillmore, Charles. 1977. Scenes-and-frames semantics. In: Zampolli, A. (Ed.) *Linguistic Structures Processing*. Amsterdam: North Holland, p. 55-82.

Fillmore, Charles. 1985. Frames and the semantics of understanding, *Quaderni di Semantica*, 6, p. 222-54.

Fillmore, Charles. 2006. Frame Semantics. In: Geeraerts, G. *Cognitive Linguistics*: basic readings. Berlim: Mouton de Gruyter, p. 373-400.

Hofstadter, Douglas. & Sander, Emmanuel. 2013. *Surfaces and essences*. Analogy as fuel and fire of thinking. New York: Basic Books.

Koch, Ingedore G. V. 1997. *O texto e a construção dos sentidos.* São Paulo: Contexto.

Koch, Ingedore G. V. 2002. *Desvendando os segredos do texto*. São Paulo: Cortez.

Koch, Ingedore G. V. e Elias, Vanda M. 2006. *Ler e compreender*: os sentidos do texto. São Paulo: Contexto.

Lakoff, George and Johnson, Mark. 1980. *Metaphors We Live By***.** Chicago: Chicago University Press.

Marcuschi, Luiz. A. 2008. *Produção Textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial.

Meyer, Michel. 2007. *A retórica***.** São Paulo: Ática.

Milner, Ryan. 2012. *The world made meme*: discourse and identity in participatory media. Lawrence: The University of Kansas.

Olbrechts-Tyteca, Lucie.; Perelman, Chaïm. 1996. *Tratado da argumentação***:** a nova retórica**.** São Paulo: Martins Fontes.

Turner, Mark. 1996. *The literary mind.* New York: Oxford University Press.

Turner, Mark. 2014. *The origin of ideas*: blending, creativity and the human spark, Oxford: Oxford University Press.

Vereza, Solange. 2003. Metáfora é que nem... Cognição e discurso na metáfora situada. *Revista Signo*. Santa Cruz do Sul, v.38, n.65, p.2-21, jul.dez.

SIMPÓSIO 36

A QUESTÃO DA(S) LÍNGUA(S) PORTUGUESA(S): ENTRE O INSTITUCIONAL E A MEMÓRIA DO FUTURO

COORDENADORES

Carla Barbosa Moreira
(CEFET-MG)

Juciele Pereira Dias
(UFF-Brasil/PNPD/CAPES)

De volta ao futuro da língua portuguesa.
Atas do V SIMELP - Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa
Simpósio 36 - A questão da(s) língua(s) portuguesa(s): entre o institucional e a memória do futuro, 771-790
ISBN 978-88-8305-127-2
DOI 10.1285/i9788883051272p771
http://siba-ese.unisalento.it, © 2017 Università del Salento

QUESTÕES SOBRE "LINGUAGENS, CÓDIGOS E NOVAS TECNOLOGIAS" NO YOUTUBE

Carla Barbosa MOREIRA[1]
Juciele Pereira DIAS [2]

RESUMO
Tendo como premissa que as novas relações sociais na rede eletrônica (Facebook, Youtube, Whatszap) também se configuram como modo de circulação de políticas linguísticas e de saberes sobre as mesmas, o objetivo deste trabalho é compreender o funcionamento de um espaço de discussão constituído por diferentes leituras sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), especificamente no que se refere às questões sobre "Linguagens, Códigos e Tecnologias" em circulação na rede de compartilhamento de vídeos do Youtube. Para a análise trazemos a questão das políticas linguísticas em documentos oficiais que regem a língua portuguesa em relação ao discurso dos professores, da mídia impressa e eletrônica e dos instrumentos linguísticos de ensino (gramáticas), bem como recortes de videoaulas que circulam no *Youtube* para "preparação" de "Vestibulandos Digitais" (VD) do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) no Brasil. Por estes vídeos, buscamos compreender como se produz, nesse espaço digital, um discurso de suposta autoridade de transmissão de um saber mediador – e que se pretende representativo de competências e habilidades para conduzir o candidato ao "acerto" - entre os discursos do PCNEM e o das provas do ENEM.

PALAVRAS-CHAVE: Discurso, Tecnologia, Enem, Língua Portuguesa.

1. Introdução

Na contemporaneidade, a questão das tecnologias vem se presentificando no nosso cotidiano, em práticas sociais atravessadas pelo uso de aparelhos de celulares, de

1 Docente do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais - CEFET-MG, Unidade Contagem, atuando no Departamento de Formação Geral. Endereço de correspondência: Antonio Chaga Diniz, 655. Cidade Industrial, Contagem – Minas Gerais – Brasil. CEP: 32210-160. Email: carlabmor@gmail.com.
2 Pesquisadora do Laboratório Arquivos do Sujeito (LAS), na Universidade Federal Fluminense (UFF). Pós-doutoranda com financiamento da CAPES-PNPD Institucional. Endereço de correspondência: Benjamin Constante, 43. Apto 402. Bairro: Glória. Rio de Janeiro-RJ-Brasil. CEP: 20241-150. Email: jucieledias@gmail.com.

relógios, de televisões e essas práticas cada vez mais demandam por interpretação (Orlandi, 2000) sobre os modos como os sujeitos, na/pela língua, se posicionam frente às constantes inovações. A proposta deste trabalho partiu de resultados de uma pesquisa sobre os modos como os jovens hoje se relacionam com a lei simbólica, em uma sociedade que cada vez mais se organiza em redes, desenvolvida no projeto de pós-doutorado *O brasileiro hoje: língua, cultura e novas relações sociais*, supervisionado por Bethania Mariani, na Universidade Federal Fluminense.

Desse projeto, tivemos algumas ramificações de pesquisa, dentre as quais, propomo-nos a analisar como as políticas linguísticas para a promoção e difusão da Língua Portuguesa definem diretrizes e metas para o ensino-aprendizagem nas escolas, assim como as maneiras com que essas diretrizes estão sendo interpretadas na mídia eletrônica audiovisual, por canais do site de compartilhamento de vídeos, o *Youtube*.

Considerando a problemática da midiatização das políticas de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa no espaço digital, consideramos que as relações *sujeito*, *políticas de língua(gem)* e *tecnologia* são sustentadas em um imaginário sobre a língua do Brasil que vem se atualizando nos manuais de ensino dessa língua. Imaginário esse que se propaga por uma memória de colonização linguística (Mariani, 2004), repetindo um pré-construído de que a *gramática é falar e escrever corretamente*, no qual a noção de Língua Portuguesa e de Manual de Gramática se (con)fundem (Dias, 2012).

Para a análise trazemos a questão das políticas linguísticas em documentos oficiais que regem a língua portuguesa em relação ao discurso dos professores, da mídia impressa e eletrônica e dos instrumentos linguísticos de ensino (gramáticas). Com esta proposta, incluímos uma análise de videoaulas que circulam no *Youtube* para "preparação" de "Vestibulandos Digitais" (VD) do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) no Brasil. Por estes vídeos, buscamos compreender como se produz, nesse espaço digital, um discurso de suposta autoridade de transmissão de um saber mediador – e que se pretende representativo de competências e habilidades para conduzir o candidato ao "acerto" - entre os discursos do PCNEM (Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio) e o das provas do ENEM.

2. Discurso, tecnologia e políticas de língua(gem)

A Análise do Discurso, perspectiva teórico-metodológica a qual filiamos este trabalho, foi fundada por Michel Pêcheux, a partir da publicação de *Análise Automática do Discurso*, em 1969. Pêcheux (1969), salienta que até o desenvolvimento da ciência Linguística naquela época, o estudo da língua era confundido com o estudo de textos norteados por questões como: *de que fala este texto? Este texto está em conformidade com as normas da língua na qual ele se apresenta? O que o autor quis dizer?*. Com a proposta teórica de Ferdinand de Saussure, ao definir língua como forma, ou seja, um sistema independente de sua função, Pêcheux (1969, p. 62) propõe que o texto em si não funciona, o que funciona é "a língua, isto é, um conjunto de sistemas que autorizam combinações e substituições reguladas por elementos definidos, cujos mecanismos colocados em causa são de dimensão inferior ao texto". A língua para Pêcheux (1975) é a materialidade do discurso, com o qual ela estabelece uma relação não dicotômica.

Para constituir essa teoria, Pêcheux (1969) descreve os elementos pertencentes às condições de produção do discurso, definido discurso como efeito de sentidos entre interlocutores. Diferente do esquema reacional (estimulo-resposta) das teorias psicológicas comportamentalistas e também diferente do esquema informacional das teorias da comunicação (emissor-mensagem-receptor), Pêcheux (1969) coloca que o termo discurso não trata necessariamente de uma transmissão de informação entre um emissor (ponto A) e um receptor (ponto B), mas, de um modo mais geral, o discurso implica em um efeito de sentidos entre os pontos A e B.

> Fica bem claro, já de início, que os elementos A e B designam algo diferente da presença física de organismos humanos individuais. Se o que dissemos antes faz sentido, resulta, pois, dele que A e B designam lugares determinados na estrutura de uma formação social, lugares dos quais a sociologia pode descrever o feixe de traços objetivos característicos: assim, por exemplo, no interior da esfera de produção econômica, os lugares do "patrão" (diretor, chefe de empresa), do funcionário de repartição, do contramestre, do operário, são marcadas por propriedades diferenciais determináveis (Pêcheux, 1969:82).

Os lugares de A e de B na estrutura de uma formação social não são lugares físicos e sim lugares marcados por diferenças representadas nos processos discursivos que estão em jogo pelo funcionamento de uma série de formações imaginárias. De acordo com Pêcheux (1969, p. 82), são "as formações imaginárias que designam o lugar

que A e B atribuem cada um a *si* e ao *outro*, a imagem que eles se fazem de seu próprio lugar e do lugar do outro". Os estudos discursivos, no Brasil, são desenvolvidos por Eni Orlandi, tomando por base a noção de discurso de Michel Pêcheux, dedica-se à discussão sobre o discurso pedagógico e considera-o em três possíveis modos de funcionamento: o discurso *lúdico*, o discurso *polêmico* e o discurso *autoritário*. Essas distinções têm por base o objeto do discurso (referente) e os interlocutores (participantes) e seus funcionamentos se dão por dois processos discursivos – paráfrase e polissemia – definidores da tensão que produz o texto (Orlandi, 2011:15). Essa tensão é atualizada na e pela linguagem, bem como é a linguagem que media a relação entre as imagens que os interlocutores fazem de si e do outro, bem como as imagens acerca do objeto do discurso no mundo.

Considerando os processos discursivos e as formações imaginárias atravessados pela linguagem e pela definição do discurso polêmico Orlandi (2011:15), teríamos uma possível não entrada do aluno na posição de interlocutor ao tentar dominar o objeto do discurso, pois, na polêmica se "mantém a presença do seu objeto, sendo que os participantes não se expõem, mas ao contrário procuram dominar o seu referente, dando-lhe uma *direção*" (Orlandi, 2011:15). Nas tentativas de dominação do objeto do discurso, o participante relaciona-se com uma imagem produzida na tentativa de colocá-la em evidência sobre as demais. O discurso polêmico é um espaço de disputas em que a relação com o sentido se dá pelo controle da polissemia.

Enquanto que no discurso lúdico o objeto é reduzido a coisa e no discurso polêmico há uma tentativa de posse do objeto, no discurso autoritário o objeto está ocultado pelo dizer ou silenciado. De um modo geral, segundo Orlandi (2011), o discurso pedagógico (DP) se insere no discurso do tipo autoritário, em que a polissemia é contida e pode ser definido da seguinte forma:

> o DP aparece como discurso do poder, isto é, como em R. Barthes, o discurso que cria a noção de erro e, portanto, o sentimento de culpa, falando, nesse discurso, uma voz segura e auto-suficiente. A estratégia, a posição final, aparece como o esmagamento do outro. Nesse sentido poderíamos dizer que *A ensina B = A influencia B* (Orlandi, 2011:17).

O ensino se atualiza no discurso pedagógico por relações hierárquicas de poder, em que o sentido se produz como unívoco, contido no lugar de representação de A como sujeito do suposto saber. Há uma política de ensino pautada em um exercício hierárquico de poder da metrópole sobre a colônia se dá pela produção de um discurso

autoritário e pela imposição de noção de erro na memória do país colonizado. Junto aos sentidos de legitimação da língua portuguesa como oficial e obrigatória no Brasil são produzidos os sentidos de que só pela gramática é possível de não se errar na nossa língua (Dias, 2012).

Na contemporaneidade, os modos de ensino da gramática estão sendo reformulados em manuais didáticos, cursos na televisão, cursinhos pré-vestibulares e mais recente as videoaulas no espaço digital, ou seja, na Internet. Considerando as mudanças no sistema de seleção para ingresso no ensino superior brasileiro, em que cada vez mais universidades vem adotando o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), nossa proposta para este trabalho é compreender como e o que é compartilhado pelo site do Youtube. Dito de outro modo, interessa-nos, particularmente, o modo como as videoaulas de *Linguagens, Códigos e Suas Tecnologias* estocadas no Youtube põem em circulação saberes que se autorizam representativos das políticas linguísticas. Nesse sentido, tomamos as competências e habilidades constantes de documentos oficias do ENEM como eixo norteador para analisar as tensões que se materializam no discurso desses professores. Desse modo, ressaltamos que a LDB/Resolução nº 03/98 definem conhecimentos que as disciplinas recortam e as competências e habilidades a partir de três áreas - *Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*, *Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias* e *Ciências Humanas e suas Tecnologias* – trabalhadas em uma perspectiva interdisciplinar.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais, cuja base legal está na reformulação curricular do Ensino Médio a partir da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei 9.394/96, principalmente no que se refere ao "aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico" (PCN, 1997) imprimiram mudanças significativas nas políticas de ensino de língua a partir da discussão que propuseram acerca do aprendizado de Língua Portuguesa a partir de seu objeto de conhecimento – a língua que se fala fora da escola - , com o objetivo de inserir o aluno no processo ensino-aprendizagem enquanto sujeito de língua(s), pela redefinição dos sentidos de língua portuguesa.

> Pode-se considerar o ensino e a aprendizagem de Língua Portuguesa na escola como resultantes da articulação de três variáveis: o aluno, a língua e o ensino. O primeiro elemento dessa tríade, o aluno, é o sujeito da ação de aprender, aquele que age sobre o objeto de conhecimento. O segundo elemento, o objeto de conhecimento, é a Língua Portuguesa, tal como se fala e se escreve fora da escola, a língua que se fala em instâncias públicas e a que existe nos textos

> escritos que circulam socialmente. E o terceiro elemento da tríade, o ensino, é, neste enfoque teórico, concebido como a prática educacional que organiza a mediação entre sujeito e objeto do conhecimento. Para que essa mediação aconteça, o professor deverá planejar, implementar e dirigir as atividades didáticas, com o objetivo de desencadear, apoiar e orientar o esforço de ação e reflexão do aluno (Brasil, PCN, 1997:25).

A partir dessa reconfiguração no processo, enquanto professores de língua, nos empenhamos e/ou assistimos, em certa medida - à desestabilização do valor atribuído a uma língua portuguesa até então legitimada na escola, cuja memória de colonização linguística confinava os saberes sobre língua ao falar e escrever corretamente conforme a gramática, e a uma reconstrução práticas de ensino coerentes com esta perspectiva em que há sujeito e há língua; em que há sujeito de línguas. Contudo, assistimos também a um deslocamento das relações saber-poder nas aulas de Linguagens, Códigos e Suas Tecnologias. Mas é preciso abrir um espaço também para problematizar a relação entre sujeitos neste espaço videoaula; a mediação que consta dos PCN's tem foco no professor. Por isso, tomamos o modo como imaginários e tensões se materializam em seu discurso.

Em relação às políticas de ensino, o governo federal brasileiro, através do INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), elaborou o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio). Instituído, em 2009, como um dos testes que compõem as avaliações diagnósticas, este exame de seleção de ingresso ao ensino superior também pode atestar a suficiência para conclusão do ensino médio. Enquanto instrumento de medida e análise de resultados, concentra-se no desempenho dos participantes no processo educacional em desenvolvimento (Brasil, INEP, 2012).

De acordo com INEP (*ibidem*), Competência:

> é a capacidade de mobilização de recursos cognitivos, socioafetivos ou psicomotores, estruturados em rede, com vistas a estabelecer relações com e entre objetos, situações, fenômenos e pessoas para resolver, encaminhar e enfrentar situações complexas (Brasil, INEP, 2012:8).

Nesta perspectiva, a proposta do INEP com o ENEM é avaliar os aspectos cognitivos envolvidos para que os participantes, ou (VD) enfrentem situações complexas a partir de habilidades adquiridas no plano imediato do "saber fazer" (Brasil, INEP, 2012). Em uma avaliação, um item contextualizado pretende transportar *o participante do teste* para uma situação normalmente *vivenciada por ele no dia a dia*, e que, no item, pode se materializar ou não em uma situação hipotética (Brasil, INEP,

2012:9, grifo nosso). Através do confronto de situações-problema, que se apresentaria como um desafio, o participante seria instigado a tomar decisões através de um *trabalho intelectual* capaz de mobilizar *seus recursos cognitivos e operações mentais* (*ibidem,* grifo nosso*).*

3. Perspectiva teórico-metodolódica

Buscamos descrever sinteticamente alguns aspectos dos documentos oficiais que se constituem como um eixo nodal na produção das tensões nos discursos dos professores por considerarmos que estão implicados com a questão da ética no trabalho de significação. Orlandi (2001) traz essa questão para as pesquisas linguísticas que se comprometem com a relação língua, sujeito e Estado. Para este estudo, mobilizamos esse conceito na seguinte especificidade: a produção de imaginários acerca do saber que o ENEM espera que o aluno tenha sobre a língua no discurso do professor de videoaulas de LCT no Youtube.

Para o desenvolvimento da análise, filiamo-nos à perspectiva teórica da Análise de Discurso e com esse gesto assumimos uma posição ética e política, uma posição de responsabilidade de compreender os efeitos de sentido produzidos nesses discursos, que estão em circulação na mídia eletrônica audiovisual e com grande audiência (Orlandi, 1996, 2002). O conhecimento, nesse estudo, é tomado como discurso em análise e, apesar de a organização textual produzir um efeito de unidade com introdução/ desenvolvimento/conclusiva, em nosso gesto de leitura a teoria e a análise se constituem uma em relação a outra, em um batimento entre descrição e interpretação sobre esse suposto saber em circulação no *Youtube*. Projetado para funcionar como instrumento mediador da relação entre aluno e politica linguística/PCN/ENEM se configura como um gesto de intepretação do professor das videoaulas sobre as competências e habilidades a serem empenhadas pelo aluno na prova.

Assim, na prática de ensino de Língua Portuguesa através do Youtube, o professor é colocado como o sujeito do suposto saber requerido pelo ENEM. Sobre esse lugar mediador, em que a interação entre sujeitos não se estabelece, tomamos em reflexão o que Orlandi (ibidem, p. 49) sustenta de Pêcheux (1990), autorizando-nos a empenhar os questionamentos que aqui apresentamos: “em face das interpretações sem

margens nas quais o intérprete se coloca como um ponto absoluto, sem outro nem real, trata-se aí de uma questão de ética e política: uma questão de responsabilidade, ao mesmo tempo em que ressalta, que não há identificação plenamente bem sucedida.

Os documentos a interpretar, nesse sentido, se inscrevem em filiações e não são produtos de aprendizagem. Dito de outro modo, "as coisas-a-saber" coexistem com objetos a propósito dos quais ninguém pode estar seguro de "saber do que se fala" (Pêcheux, 1990). O que está aí vinculado de forma constitutiva é a ética e o político nos gestos de interpretação, que excluem o sujeito dos processos de identificação pela linguagem e pela história; o VD e seus próprios gestos de interpretação e produção de certos sentidos, portanto.

Para o desenvolvimento desta análise, realizamos uma busca no site do Youtube a partir da denominação 'ENEM Linguagens, Códigos e Suas Tecnologias'. Dentre os vídeos que obtivemos, selecionam os três com maior audiência, ou seja, com mais visualizações e fizemos a transcrição desses vídeos. Em site como o do Youtube, cada vez mais temos novas práticas discursivas materializando diferentes maneiras de se produzir sentidos pelas ferramentas de compartilhamento. O discurso audiovisual, em que constam um número imenso de visualizações, que imagens produzidas pelo sujeito na posição de autor(idade) do saber sobre a LTC estão em tensão com as imagens do sujeito leitor, nesse caso, podendo ser o aluno ou mesmo outro professor? Há um compartilhamento de qual imaginário sobre o saber?

Partindo de um esquema proposto por Orlandi (2011) sobre a comunicação pedagógica, temos:

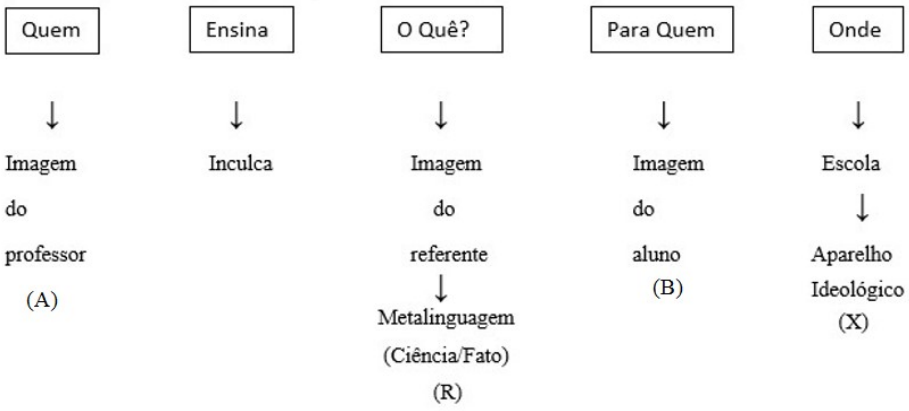


Figura 1: A ensina R a B em X. Fonte: Orlandi (2011:16)

Considerando a técnica das imagens (formações imaginárias) de Pêcheux (1969), em que o discurso pedagógico é dominante, temos uma imagem do professor (A) que pergunta sobre um objeto do discurso, ou seja, uma imagem do referente (R). A

pergunta é dirigida a uma imagem do aluno (B) em um espaço institucional que é um aparelho ideológico do Estado, a Escola (X). No caso de um vídeo, temos outro funcionamento e diante das condições de produção do discurso dos pré-Enem, questionamos quais formações imaginárias funcionam nesse espaço que não é mais o da escola, e sim o espaço digital, da mídia.

4. Análise dos comentários sobre linguagem e tecnologia em video-aulas do youtube

As videoaulas foram produzidas para VD, ou seja, os que têm acesso ao Youtube. Normalmente, as aulas se apresentam por temas, de forma fragmentada e com indicação de título/abordagem do conteúdo. Essas condições de produção do discurso, que se limitam ainda às políticas linguísticas instituídas para o ENEM, orientaram o próprio procedimento de seleção dos vídeos analisados, quer seja, a partir dos termos-chave 'Linguagens, Códigos e Suas Tecnologias ENEM'. Além disso, eles apareceram, durante o tempo de pesquisa, entre os primeiros no sistema de busca considerando-se os termos-chave. O nome do curso e/ou professores foram preservados aqui na análise, mas constam nos links indicados. Os três vídeos foram acessados durante o mês de maio e junho/2015.

A videoaula 1 (*https://www.youtube.com/watch?v=pXFAm26yMYk)* foi postado em 21 de agosto de 2012. Apresenta-se como parte de um Curso e, na abertura, faz referência ao TCI: Linguagem, Códigos e suas Tecnologias. Contudo, traz a indicação 'Língua Portuguesa'. O vídeo tem 30.015 visualizações, 234 avaliações positivas, 10 avaliações negativas e tem duração de 22 minutos e 18 segundos. Ressaltamos que o número de visualizações não corresponde ao número de pessoas que o acessara, já que uma mesma pessoa pode visualizá-lo várias vezes. Ao discurso constante dessa videoaula nos referiremos como Prof. 1.

A videoaula 2 (*https://www.youtube.com/watch?v=FMqNMdbriHM)* foi postada em 06 de maio de 2015. Apresenta-se como parte de um Curso e, na abertura, faz referência ao Curso para o ENEM – AULA 2 - Linguagem, Códigos e suas Tecnologias - Gramática. Não há disponibilidade da contagem do número de visualizações, mas é possível observar os números de 46 avaliações positivas e 1 avaliação negativa. Tem

duração de duração de 33 minutos e 54 segundos. Ao discurso constante dessa videoaula nos referiremos como Prof. 2.

A videoaula 3 *(https://www.youtube.com/watch?v=MxUwhqY_beg)* foi postada em 15 de agosto de 2012. Apresenta-se como parte de um Curso e, na abertura, tem a seguinte indicação: Língua Portuguesa Língua e Linguagem - Resumo para o ENEM: Português I. Teve 54.950 visualizações, 286 avaliações positivas e 714 avaliações negativas. Tem duração de duração de 3 minutos e 42 segundos. Ao discurso constante dessa videoaula nos referiremos como Prof. 3.

Em uma primeira leitura de dessuperficialização do discurso, centramos na questão da repetição da ideia do que eles querem nas provas, seguido de comentários sobre como pensar a língua. Passamos, assim, à análise da materialidade linguística, em que importa compreender o modo como o discurso – o objeto discursivo - é produzido ou a fim de se desfazer os efeitos da ilusão de que existe um único modo de dizer.

Trabalha-se, portanto, as relações parafrásticas, as sinonímias, a relação do dizer com o não-dizer – para que se compreenda o processo discursivo, no qual cabem os seguintes questionamentos: quais as filiações de sentido? Em que rede de memória eles se filiam? Como são materializadas as relações de poder? A seguir, apresentamos as famílias parafrásticas – organizadas em Grupos temáticos – que correspondem às imagens produzidas no discurso dos professores que ministraram as videoaulas 1, 2 e 3, representadas, respectivamente, pelos professores assim indicados: Prof. 1, Prof. 2, Prof. 3.

Grupo 1: Referência aos documentos oficiais/competências e habilidades

Como exposto na primeira parte deste texto, as políticas linguísticas que importam para esta análise estão referenciadas nos PCN's e nas diretrizes para o ENEM (Brasil, INEP, 2012), no que diz respeito, especialmente, às matrizes cognitivas, competências e habilidades para a prova de LCT. As referências ao MEC, às matrizes cognitivas, às competências e habilidades requeridas pelo ENEM são discursivizadas, quase que em sua totalidade, pelo Prof. 1.

> *Sd.1.1***- Você sabe** *que o* ***ENEM****, ele nasceu em 1998, e desde então todos os temas de redação, porque* ***assim é a parte do documento do Ministério da***

> ***Educação**, toda prova de redação de noventa e oito pra cá, foi **pautada**, **a partir** dos chamados temas transversais. (Prof. 1)*
>
> *Sd.1.2**- Você sabe** que das cento e oitenta questões divididas em áreas de: ciências da natureza, ciências exatas, ciências humanas e linguagem, códigos e suas tecnologias, essas cento e oitenta **questões são gestadas a partir de um documento que traz as chamadas matrizes, com as competências e habilidades** que nada mais são na verdade nada mais do que aquelas ideias que vão nortear a origem e o espírito da sua prova. (Prof. 1)*
>
> *Sd.1.3- **Veja**, dentro do **documento liberado pelo Ministério da Educação, com as matrizes de referências que orientam esta prova** no nosso caso de Linguagem, Códigos e suas Tecnologias, a competência um e a competência nove, tratam de um mesmo elemento. (Prof. 1)*
>
> *Sd. 1.4- Eu vou pedir que você preste atenção comigo porque eu vou acompanhar com você, vou ler com você, qual é a **competência** número um que está em jogo então, e que vai **mover** aí, o espírito de muitas **questões** que **você vai resolver** nesta prova. (Prof. 1)*
>
> *Sd 1.5- Se nós pararmos e prestarmos atenção, no nome, na nomenclatura que leva essa prova, já nos deixa bem clara a **noção que vai permear**, na verdade, a **matriz de referência do ENEM,** e todas as habilidades que **vestem** a nossa prova. (Prof. 3)*

Neste primeiro grupo, foram regularizadas referências a órgãos ou instâncias institucionais que funcionam como autoridade que legitima a interpretação dos professores quanto à confecção da prova e suas questões. Assim, o *Ministério da Educação*, *ENEM, um documento, matriz de referência do ENEM, competências e habilidades,* vão *pautar, gestar, orientar, permear, pontuar, mover*, *vestir* a prova, o que estabelece uma relação de dependência entre os documentos e 'o' saber necessário para resolvê-la. Portanto, o professor que se inscreve nesta posição se pauta nos documentos oficiais e produz uma – entre outras – imagem de que sabe como a prova é elaborada, gestada, configurada.

Esta prova - ainda que os documentos oficiais tenham reconfigurado os saberes que a constituem, a partir de uma perspectiva interdisciplinar - ainda é nomeada pelos professores 1, 2 e 3 como 'Língua Portuguesa', como podemos compreender na análise do Grupo 2.

Grupo 2: Interpretação das competências e o saber prestigiado

No discurso dos professores, compreendemos que, a partir das competências interpretadas pelo professor, sua aula será delineada a partir do conteúdo. Seu gesto de interpretação do saber que o ENEM quer exclui a relação do outro – o VD com a língua. O saber do professor é tão-somente transmitido em um único sentido, do suposto professor ao VD ou aluno. Ele explica as competências 1 e 9 a fim de tentar explicar o que o ENEM quer que seja dito/respondido/pensado pelo VD, sem colocar em cena uma prática do aluno em relação ao objeto de conhecimento, a Língua Portuguesa.

> *Sd 2.1- Veja lá então que a* ***competência número um pede****, enfoca, que você* ***saiba aplicar****, as Tecnologias da Comunicação e Informação, este é o motivo da aula de hoje****,*** *o assunto da aula de hoje, na escola, no trabalho, na sua vida.. (Prof. 1)*
>
> *Sd 2.2- Veja que a* ***competência número nove****, é* uma competência mais ampla que vai **pedir** aí um trabalho mais profundo em relação *ao que pode tocar e ao que pode* ***significar*** *as chamadas Tecnologias de Comunicação e Informação. (Prof. 1)*
>
> *Sd 2.3- Nunca deixe de lado a* ***idéia que existe por trás*** *do ENEM, existe um discurso existe uma ideia de que nós estamos aqui não só fazendo uma prova, mas fazendo uma prova para formar cidadãos, cidadãos que entendam onde estão e porque estão aqui. (Prof. 1)*

Assim, o tema da aula é definido pelas competências 1 e 9, e os verbos *saber aplicar, pedir (sd 2.1)* e *significar (sd 2.2)* materializam o que o VD deve saber-fazer em relação ao tema-conteúdo da aula 'Tecnologias da Comunicação e da Informação'. Nesta posição o sujeito interpreta a competência produzindo um imaginário de que existe uma *ideia por trás* do ENEM (*sd 2.3)* que funciona como um saber decifrado pelo professor e compartilhado pela videoaula.

As competências 9, em especial, indicam que o candidato deve entender os princípios, a natureza, a função e o impacto das Tecnologias da Comunicação e da Informação na sua vida pessoal e social. Contudo, o que se materializa no discurso são diferentes modos de o professor assumir a posição do aluno neste fazer-saber, já que é ele – e não o aluno – quem irá, enfim, atribuir significado, compreender os usos, a função e os efeitos das TCI. É o que compreendemos do Grupo 2.

Grupo 3: Gestos de intepretação do professor: o saber evidente

> *Sd 3.1- Bem,* ***o que seriam*** *então as Tecnologias da Comunicação e Informação que marcam nosso encontro, nossa conversa de hoje? Elas* ***se referem*** *a todo um aparado tecnológico, cibernético, digital midiático, que dos anos noventa para cá, mudaram afeição do mundo de uma forma muito rápida muito intensa. (Prof. 1)*
>
> *Sd 3.2- E a ideia fundamental das tecnologias da informação da comunicação seria no primeiro momento* ***facilitar a vida humana****. Mudar a relação do homem com o homem, mudar a relação do homem com o trabalho, portanto, fazer com o que o homem vivesse num mundo melhor. (Prof. 1)*
>
> *Sd 3.3-* ***Esta é*** *uma das* ***consequências****, um dos impactos primeiros das tecnologias da comunicação e informação. (Prof. 1)*
>
> *Sd 3.4-* ***Uma outra consequência****, um outro impacto,* ***é*** *justamente a diluição da distância entre as pessoas, entre os países, entre os povos, os anos noventa, veja, em termos históricos isso não é nada grandioso. (Prof. 1)*
>
> *Sd 3.5-* ***Este é*** *um dos* ***impactos****,* ***é uma das consequências*** *também das TCI a despeito de toda sedução de todo aspecto lúdico, de toda essa parafernália de telefone, games, computadores, pen-drives, possa trazer. (Prof. 1)*

O conceito de TCI, materializado no discurso pelos verbos 'seriam/se referem', é fornecido pelo professor como um saber que se deve apropriar, assim como a função das TCI também é materializada pelo verbo ***facilitar***. De acordo com o PNC's (1997), a revolução tecnológica da informatização cria novas formas de socialização, processos de produção e novas definições de identidade individual e coletiva. Enfatizamos, nesse sentido, que as habilidades são interpretadas pelo Prof.1 com o fim de fazer pelo VD o que as habilidades pedem que este faça: *identificar* pela *análise*, *relacionar*, *reconhecer*, *entender*.

O professor parte da noção de TCI e se coloca no lugar do VD, fazendo por ele o trabalho singular da relação sujeito-língua, que passa pela problematização do tema com base na realidade em que vive. A aula se afirma assim um processo de transmissão do saber do professor, do que ele identifica, analisa, relaciona, reconhece entende. Além disso, é preciso considerar que o VD também não tem nenhum espaço no processo. Nos comentários para estes vídeos, não há respostas dos professores. A relação entre professor e VD não se estabelece nem após a aula audiovisual publicada no Youtube. Basta, portanto, que este recepte o saber do professor.

Nesta mesma perspectiva, esta posição discursiva em que se inscreve o Prof. 1 vai determinar e indicar *o quê* o VD deve saber. Desconstrói-se, portanto, os gestos de interpretação do aluno potencializados nas competências do ENEM, já que os saberes sobre as TCI estão materializados no discurso do professor a partir de sua própria interpretação; 'o' saber transparente, evidente, tomado como verdade.

> *Sd 3.6 - Mas o fato é que a gente é, a toda hora, entendeu, vítima, ente aspas, desse impacto. Veja* ***quais são***, ***na verdade***, ***os efeitos fundamentais****, das tecnologias da comunicação e informação na vida humana hoje: (Prof. 1)*
>
> *Sd 3.7-* ***O mais óbvio****, o* ***primeiro é:*** *uma informação intensa, maciça, constante de informação, é informação para tudo que é lado, é informação de todos os lados, chegando a todo momento. (Prof. 1)*
>
> *Sd 3.8- Quem já viu prova do ENEM* ***sabe que*** *cai assim.* ***É obvio,*** *gente, e que* ***a resposta dessa questão*** *nada mais* ***seria****, quando eles colocaram, era (...). (Prof. 2)*
>
> *Sd 3.9- (...)* ***isto é evidentemente*** *um novo papel que se agrega a esta capacidade de mobilização das redes sociais, muito além, por exemplo, daqueles eventos tipo flash mobs, uma questão que se coloque como fundamental para que coroe toda esta nossa conversa de hoje.*

Nesta família parafrástica, o que pode e deve ser dito está marcado pelo verbo 'ser', que produz o efeito de verdade a partir das marcas *na verdade, óbvio.* A relação de referenciação *X* **evidentemente** *é/significa Y* impede o deslizamento dos sentidos, ou seja, que o sentido sobre as TCIs possa vir a ser outro que não o fornecido pelo professor como uma verdade. Desse modo, considerando-se que sentido e sujeito se constituem mutuamente no discurso (Pêcheux, 1975), compreendemos que há um impedimento, portanto, do próprio sujeito aluno de significar na/pela língua.

Na sequência discursiva *sd .6*, próprio professor ressalta que estamos inscritos neste processo e sofremos seus impactos, o que pressupõe que os trabalhos de problematização e de compreensão das questões/temáticas em pauta dependem da inscrição de um sujeito que se implica de modo singular neste processo: *a gente é, a toda hora, entendeu, vítima, ente aspas, desse impacto*. De outro lado, o que VD não viveu, o movimento impactante da informatização, pois já se constituiu nesse sistema de circulação das TCIs, é reduzido a um saber transmitido pelo professor que já fez por ele o gesto de interpretação: o impacto e as consequências da tecnologia da educação não se configuram, assim, como questões para a reflexão de um sujeito de/na linguagem, mas como conteúdo e informação. A posição em que o VD comparece no discurso do professor é um lugar do não saber.

Grupo 4: o que cai na prova - saber revelado

No discurso dos três professores comparece a interpretação que eles fazem das habilidades e competências. Eles centram no conteúdo relacionado às Tecnologias da Comunicação e da Informação indicando que há um saber a ser revelado. Mais do que isso, há uma relação de dependência entre o saber já disponibilizado pelo aluno e o que o ENEM vai valorizar, cobrar. *Se* o VD tem o saber, ele *resolve* / *entende*; a prova. Do mesmo modo, o Prof. 3, que se inscreve em uma mesma posição discursiva, centra-se nos conceitos/conteúdo que o ENEM vai abordar.

> *4.1- **Se** você compreendeu **isso você resolve** tranquilamente a **prova** do Enem. (Prof. 2)*
> *4.2- E **se você entender essa frase** você **entende a prova do Enem**. Nessa frase ele fala o seguinte: Ninguém vai a praia de vestido longo e terno e gravata. E ninguém vai a uma palestra de biquíni e sunga. Assim como o comportamento humano, a língua tem se adequar ao contexto. Certo? **Pronto**! **Você resolveu a prova do Enem!** (Prof. 2)*
> *4.3- Agora, é verdade também, **que se você souber** alguns detalhes, **ligados às competências e habilidades** que **pontuam** as questões e também a redação, o exame de redação, **vai ficar muito mais fácil** você encarar **e resolver essas questões** na prova. (Prof. 1)*

O Prof. 2 se inscreve em uma posição discursiva em que se considera o tema central como Gramática. O saber a ser revelado se produz pelo que deve e não deve ser considerado como Gramática pelo ENEM, já que, em seu discurso contraditório, o Prof. 2 vai intitular sua aula como Gramática. Contudo, ao mesmo tempo diz que o ENEM não cobra Gramática.

> *4.4 - Vocês aprenderam isso em algum momento da vida. Pois bem **isso cai no ENEM**? Não. Tá então porque você está fazendo tudo isso se não cai? Porque eu vou te explicar **o que cai em relação a isso**. **Variação Linguística**. (Prof. 2)*
> *4.5- Bom, **o ENEM não vai perguntar pra você** se fixo, a transcrição **fonética** de fixo, de fixo ne assim, é fixo assim que tem quatro letras e cinco fonemas? **Isso** aí quem pergunta é vestibular da UEMG. (Prof. 2)*
> *4.6- **Que que o ENEM vai cobrar** em relação a essa fonética e fonologia? Gente, **o ENEM trabalha com** a **língua falada e com a língua escrita** nas suas provas. (Prof. 2)*
> *4.7- Então **o ENEM,** ele **vai trabalhar** a **fonética e ortografia**, trabalhando com vocês o quê? O contexto de tradução.*

> *4.8- Quando ele pergunta assim**: Lógico que o ENEM não vai usar** a palavra **semântica**, mas o significado da palavra no texto, **ele** vai estar trabalhando isso. (Prof. 2)*
> *4.9- Então **o ENEM,** ele **vai trabalhar** a **fonética e ortografia**, trabalhando com vocês o quê? O contexto de tradução.*
> 4.10- *Quando ele pergunta assim**: Lógico que o ENEM não vai usar** a palavra **semântica**, mas o significado da palavra no texto, **ele** vai estar trabalhando isso. (Prof. 2)*

As perguntas possíveis de serem elaboradas pelo ENEM, pela UEMG, ou impossíveis de serem elaboradas, nesta posição discursiva, giram em torno do '*como'* a gramática vai ser cobrada (*o ENEM não vai usar a palavra x; vou explicar o que cai em relação a isso; o ENEM trabalha com x; o ENEM trabalha com x; trabalhando com vocês o contexto; o ENEM se baseia em).*

Grupo 5: Modos de inscrição-ocupação do lugar do outro: o *nós* discursivo

Neste grupo, é discursivizada uma aula em que o professor toma o lugar do VD. As marcas linguístico-discursivas pronominais *a gente; nós; nossa* materializam, contudo, não apenas uma ocupação desse lugar, mas, com a análise de Indursky (1997), podemos também compreender em nesta família parafrástica um embaçamento do sujeito do discurso.

> *Sd 5.5- Olha antes da **gente discutir** quais poderiam ser então alguns dos aspectos que poderiam ser levantados nas questões, **queria** te mostrar uma coisa. (Prof.1)*
> *Sd 5.6- Quer dizer, **a gente** consegue diminuir as distâncias que existem entre as pessoas, entre os povos, entre os países, nesse sentido, muda também **nossa** relação com o tempo. E que afinal de contas **a gente vê** as coisas fluindo muito mais rapidamente (...). (Prof. 1)*

Compreendemos que *a gente (sd 5.5)* e *queria (sd5.5),* na mesma sequência discursiva, constrói um referencial discursivo que remete tanto a um sujeito composto *professor + aluno* (*a gente discutir; se 5.5),* quanto ao professor que é quem vai *mostrar uma coisa (sd. 5.5)* ao aluno e, enfim, é quem vai indicar *os aspectos que poderiam ser levantados (sd 5.5)*, ou seja, não há *discussão (sd. 5.5).*

Quando consideramos o disposto na competência número 9 mediante o que se materializa no discurso do professor na *sd.5*, compreendemos que é a competência do

professor que está em jogo: a função e impacto das tecnologias da comunicação e da informação, a problematização, contextualização e reflexão *na **sua** vida pessoal e social* são determinados pela vivência do professor, que, em um processo de embaçamento do sujeito, ocupa o lugar do VD incitando-o a ***pensar com ele** (sd 5.9, sd 5.10)**,*** a ***ver com ele*** (o que ele vê; *sd 5.8)**,*** a ***acompanhá-lo em 'sua' reflexão*** e ***ter o bom gosto dele** (sd 5.8).*

> *Sd 5.8- **Veja aqui**, muito provavelmente o seu pai ouviu Paulinho da viola, a partir de uma mídia como esta aqui, um vinil com cerca de aí no máximo quarenta minutos. **Você, se for uma pessoa de bom gosto**, **já ouviu Paulinho da viola**, numa mídia que permite aí setenta e quatro minutos, mais prático, menor, mas que implicava, por exemplo, mudanças com relação ao papel do artista. (Prof. 1)*
>
> *Sd 5.9- **Eu tenho que pensar e começar a pensar**, por exemplo, em questões sobre autoria e os suportes que vão veicular as obras de arte. (Prof. 1)*
>
> *Sd 5.10 - Outros suportes, para música, para mídia, para conhecimento, como por exemplo, a Wikipédia ou wikileaks, **quando você pensa** num site como wikileaks, que é um site entre aspas de denúncia, de entrega de documentos que são vazados, **nós temos** aí, interesses políticos, interesses econômicos (...). (Prof. 1)*

As marcas linguístico-discursivas que se associam a ***nós/a gente*** produzem um "efeito de sentido performativo "(INDURSKY, 1997, p. 76), que inscreve um aparente modo comum de *ver, pensar, gostar, relacionar*, a socialização, ou mesmo cristalização, do arbítrio.

Considerações finais

Acerca dos discursos analisados, relativos às videoaulas da área de LCT, Códigos e suas Tecnologias na prova do ENEM e compartilhadas no Youtube, ressaltamos uma padronização na relação professor–aluno/VD em que este é impossibilitado de assumir voz no processo, seja pelos comentários deixados no espaço reservado pelos que visualizam os vídeos, mas não respondidos pelos professores, seja pela distância que essa tecnologia normalmente imprime às condições de produção do discurso. O VD também é excluído quando o professor toma o seu lugar ao imaginar as

respostas que eles dariam para suas perguntas; ao dizer o que eles podem e devem pensar, relacionar, enfim, interpretar.

Na análise que empenhamos compreendemos que os efeitos de sentido no discurso dos professores constitui-se tanto pela resistência e mesmo o apagamento de termos como gramática, classificação, regra e de toda prática em torno de uma referenciação ao saber metalinguístico – que até então se concentraria nas gramáticas e Livros Didáticos – em detrimento de um saber representativo/legitimado pelo professor que afirma ter autoridade para interpretar os documentos oficiais (competências e habilidades), quanto pelo que constrói uma imagem da Gramática do ENEM, do que ele vai cobrar na prova.

Em ambos, O professor, enquanto mediador entre prova e VD, passa a ser o instrumento a que(m) deve recorrer o aluno para que este faça o que deve fazer – como deve fazer - para acertar a questão. Ademais, o professor da videoaula fala a partir de um lugar não-institucional, não precisa/não se implica com a relação com o VD, não responde aos comentários, não faz perguntas das quais espera respostas. Retomando a questão inicial em torno da ética, há um sujeito excluído dos processos de identificação pela linguagem e os sentidos que seriam aí produzidos são interditados.

De tudo, compreendemos que, nas videoaulas de LCT, continua o aluno sem lugar. Nestas práticas, compreendemos, sem que alarde a responsabilidade com o outro, que ainda estamos longe de empenharmos uma postura ética nas relações entre sujeito, Estado e língua, na qual, de fato, seja priorizado o sujeito NA língua.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Brasil. 1997. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais*: língua portuguesa . Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, 144p.

Dias, Juciele. 2012. *Um gesto de interpretação na história do conhecimento linguístico brasileiro*: a definição do nome gramática. Tese (doutorado). Universidade Federal de Santa Maria. Centro de Artes e Letras. Programa de Pós-Graduação em Letras, RS.

Indursky, Freda. 1997. *A fala dos quartéis e outras vozes*. Campinas, SP: Editora da UNICAMP.

Mariani, B. 2004. *Colonização linguística*: Línguas, política e religião no Brasil (séculos XVI a XVIII) e nos Estados Unidos da América (século XVIII). Campinas, SP: Editora Pontes.

Orlandi, E. 1996. *Interpretação*: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico. Campinas, SP: Ed. Pontes.

Orlandi, E. 2000. Um fato, um acontecimento, uma história: ideias linguísticas no Brasil. In: *Relatos*. N. 6. Campinas: UNICAMP.

Orlandi, E. (Org.). 2001. *História das ideias linguísticas*: construção do saber metalinguístico e constituição da língua nacional. Campinas, SP: Pontes.

Orlandi, E. 2002. *Língua e Conhecimento Linguístico*: para uma história das ideias no Brasil. São Paulo: Cortez.

Orlandi, Eni. 2011. *Linguagem e seu funcionamento*: as formas do discurso. Campinas: Pontes.

Pêcheux, M. 2009[1975]. *Semântica e discurso*: uma crítica à afirmação do óbvio. 4. ed. Trad. Eni Orlandi [et al]. Campinas, SP: Editora da Unicamp.

Pêcheux, M. 1997a[1969]. Análise Automática do Discurso (AAD-69). In: Gadet, Françoise; Hak, Tony. *Por uma análise automática do discurso*: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Trad. Bethânia Mariani [et al.]. 3. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, p. 61-161.

Pêcheux, M. 1990. *Discurso*: estrutura ou acontecimento. Campinas, SP: Editora Pontes.

De volta ao futuro da língua portuguesa.
Atas do V SIMELP - Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa
Simpósio 36 - A questão da(s) língua(s) portuguesa(s): entre o institucional e a memória do futuro, 791-806
ISBN 978-88-8305-127-2
DOI 10.1285/i9788883051272p791
http://siba-ese.unisalento.it, © 2017 Università del Salento

NOS COMENTÁRIOS, A LÍNGUA: O SUJEITO, SEUS DISCURSOS E SEUS ESPAÇOS PARA (NÃO) DIZER NA MÍDIA

Silmara Dela SILVA[3]

RESUMO
Neste trabalho, propomos algumas reflexões acerca da relação entre sujeito e língua, com foco na análise discursiva de dizeres sobre a língua portuguesa em comentários deixados por leitores-internautas em *sites* de notícias brasileiros. Da perspectiva teórico-metodológica da análise de discurso de linha francesa, na esteira das reflexões de Michel Pêcheux (1997 [1975], 1990 [1983]), voltamo-nos, assim, para a análise de um espaço não formalizado para se dizer sobre a língua na rede eletrônica, que reúne dizeres em dispersão que, por sua vez, encerram em si uma discursividade sobre a língua escrita no Brasil. Em consonância aos objetivos do projeto de pesquisa "*Cartas, comentários, efeitos: uma análise discursiva dos espaços para o sujeito na mídia"* (FAPERJ), que tem como um de seus objetivos analisar dizeres com circulação em espaços tradicionalmente classificados pelo discurso jornalístico como opinativos, dentre eles as cartas de leitores e os comentários, com vistas a depreender os dizeres dos sujeitos sobre si mesmos e os seus movimentos de adesão e/ou ruptura e resistência (Pêcheux, 1997[1975]) em relação aos sentidos privilegiados na mídia, constituímos o nosso *corpus* de análise por comentários a notícias, que comparecem nesses que entendemos como novos espaços para o sujeito na mídia, em sua extensão na internet, que se destinam a comentar não a notícia em si, mas a língua que nela se marca. Nas análises que empreendemos, questionamos o imaginário de língua (Orlandi, 2009) que se constitui para a língua escrita no Brasil e apontamos o modo como, ao dizer da língua e de seus empregos, inscrevem-se efeitos de sentidos para os sujeitos (Mariani, 2008) que nela se constituem.

PALAVRAS-CHAVE: Análise de Discurso; Sujeito; Língua; Mídia; Comentários.

1. Situando a proposta

Iniciamos a reflexão que ora propomos, acerca da relação entre sujeito e língua, por duas afirmações feitas por Françoise Gadet, em entrevista dada pela linguista e por

3 Universidade Federal Fluminense (UFF), Instituto de Letras, Departamento de Ciências da Linguagem, rua Prof. Marcos Waldemar de Freitas Reis, s/n, sala 410, Bloco B, *campus* do Gragoatá, São Domingos, CEP: 24.210-201, Niterói, Rio de Janeiro, Brasil. E-mail: silmaradela@gmail.com.

Michel Pêcheux, a respeito do livro "A língua inatingível". Diz ela: "jogar com as regras não é o mesmo que seguir as regras de um jogo." (Pêcheux; Gadet, 2011:103-104). E ainda: "Fazer a língua funcionar é somente jogar nas suas coerções e nas suas lacunas – jogar nas latitudes que ela oferece." (Pêcheux; Gadet, 2011:105). Sabemos que, naquela ocasião, Gadet sustentava uma discussão acerca da relação entre o gramatical e o agramatical, como pensados no modelo gerativo-transformacional, apresentado por Noam Chomsky, questionando um suposto "domínio de um sujeito sobre a língua" (Pêcheux; Gadet, 2011:103), bem como a centralidade da sintaxe, distante de um funcionamento linguístico-histórico, ou seja, discursivo.

Retomamos tais afirmações, no entanto, para desloca-las, pensando-as em relação ao que, ainda hoje, costumeiramente (não) se diz sobre o sujeito em seu relacionamento com a língua. Seguir as regras do jogo da língua tem historicamente apagado o jogar com a língua, relação de um sujeito que à língua se sujeita e, ao mesmo tempo, é dela o sujeito, como nos lembra Orlandi (2001); um sujeito que promove o funcionamento da língua e que nela produz sentidos.

Especificamente no caso dos dizeres que circulam de modo amplo acerca da língua portuguesa – imaginariamente a língua falada no Brasil –, "as regras do jogo" construídas pela padronização dessa língua nacional imaginária, em sua modalidade escrita, funcionam sob o efeito de evidência do sentido, apresentando-se como único efeito de sentido possível ao se dizer sobre a língua e(m) seus sujeitos.

Um dos lugares de grande circulação desses dizeres é a mídia. Já no final do século XIX, época de consolidação do jornalismo como um negócio no país (Marcondes Filho, 2000), o dizer sobre a língua é legitimado pelo espaço destinado a filólogos e gramáticos, que ganham colunas nessas publicações, a partir de 1900. Como mostramos anteriormente (Dela-Silva, 2008:210), a imprensa brasileira se constitui, assim, como uma "instituição que promove interpretações sobre o saber lingüístico ao fazer circular sentidos sobre a língua portuguesa em seus diferentes momentos no país". Cabe pontuar que esse dizer que se dá de modo sistematizado nas colunas de especialistas dos impressos, que ainda hoje encontramos em circulação em grandes jornais do país, marca apenas a consolidação de uma prática que, de fato, teve seu início nos primeiros anos de imprensa no Brasil: desde 1821, periódicos que começaram a ser publicados fora da Imprensa Régia discorriam sobre a língua, em dizeres esparsos, em meio a debates sobre questões de unidade nacional (Dela-Silva, 2008).

São dizeres assim, com circulação igualmente esparsa, aqueles que aqui nos interessam ao nos voltarmos à análise discursiva de dizeres sobre a língua portuguesa em comentários deixados por leitores-internautas em *sites* de notícias brasileiros. Entendemos que esses comentários se apresentam como um espaço não formalizado para se dizer sobre a língua na rede eletrônica, que reúne dizeres em dispersão que, por sua vez, encerram em si uma discursividade sobre a língua escrita no Brasil.

Em consonância aos objetivos do projeto de pesquisa "*Cartas, comentários, efeitos: uma análise discursiva dos espaços para o sujeito na mídia"* (Faperj), que tem como um de seus propósitos analisar dizeres com circulação em espaços tradicionalmente classificados pelo discurso jornalístico como opinativos – dentre eles as cartas de leitores e os comentários –, com vistas a depreender os dizeres dos sujeitos sobre si mesmos e os seus movimentos de adesão e/ou ruptura e resistência (Pêcheux, 1997[1975]) em relação aos sentidos privilegiados na mídia, constituímos o nosso *corpus* de análise por comentários a notícias, que comparecem nesses que entendemos como novos espaços para o sujeito na mídia, em sua extensão na internet. Interessam-nos comentários que se destinam a discorrer não sobre a notícia em si, mas sobre a língua que nela se marca.

Como se trata de dizeres com circulação esparsa, em espaços não formalizados, ou seja, não exclusivamente destinados a esse fim, como vimos mencionando, a materialidade linguística que ora nos interessa é de difícil apreensão. É em meio a comentários dos mais diversos que dizeres pontuais sobre o emprego da língua comparecem, marcando um sempre já-lá, efeitos de sentidos em curso acerca da relação entre sujeito-língua.

De modo a atender aos propósitos ora expostos, organizamos este artigo da seguinte forma: iniciamos com a exposição do projeto de pesquisa intitulado "*Cartas, comentários, efeitos: uma análise discursiva dos espaços para o sujeito na mídia"* (Faperj), situando seus objetivos e trazendo um breve relato de seu andamento no biênio 2014/2015. Posteriormente passamos à análise de comentários sobre a língua portuguesa com circulação em espaços destinados aos sujeitos-leitores em *sites* de notícias brasileiros.

Da perspectiva teórico-metodológica em que nos inscrevemos, qual seja a Análise de Discurso que se desenvolve na esteira dos trabalhos de Michel Pêcheux, entendemos que a língua é constitutiva dos sujeitos, afastando-nos, assim, de seu entendimento como um mero instrumento de comunicação. Como afirma Orlandi

(2001:21): "As relações de linguagem são relações de sujeitos e de sentidos e seus efeitos são múltiplos e variados.". Dizer sobre a língua, dessa perspectiva, é dizer sobre o sujeito que (n)ela habita.

2. O sujeito e os seus espaços na mídia: um percurso de pesquisa

A análise discursiva que aqui trazemos, a respeito da relação entre sujeito e língua, centrando-se em dizeres sobre a língua portuguesa em comentários deixados por leitores-internautas em *sites* de notícias brasileiros, é, como já afirmamos, parte de um projeto de pesquisa destinado à análise dos espaços que se constituem para os sujeitos na mídia, na atualidade. Por esse motivo, julgamos pertinente discorrer acerca desse projeto e de seus objetivos, de modo a situar as análises que apresentaremos na próxima seção deste artigo, bem como de dar a conhecer alguns de seus desenvolvimentos.

Trata-se, conforme afirmamos, do projeto intitulado "*Cartas, comentários, efeitos: uma análise discursiva dos espaços para o sujeito na mídia"*, implementado na UFF com o apoio da Faperj, agência de fomento à pesquisa do Estado do Rio de Janeiro.[4] Tendo em vista o propósito do projeto, de analisar os processos de constituição de sentidos para o sujeito na mídia, em diferentes momentos históricos, propomos analisar os espaços que são atribuídos aos sujeitos na mídia, dos quais as cartas de leitores e os comentários são apenas alguns exemplos. O foco da pesquisa tornou-se, assim, os dizeres do sujeito na mídia e os novos espaços para circulação desses dizeres decorrentes do desenvolvimento de extensões das mídias tradicionais na rede eletrônica, como os comentários em *sites* de notícias e em *posts* das publicações nas redes sociais.

Dentre os objetivos do projeto, elencamos: i) constituir um pequeno arquivo a ser disponibilizado na internet com amostras representativas de diferentes espaços destinados aos dizeres do sujeito na mídia na atualidade; ii) analisar a relação entre os espaços tradicionais destinados aos dizeres dos sujeitos-leitores nos impressos e novos espaços que se configuram para os dizeres dos sujeitos-internautas na rede eletrônica; iii) analisar a possibilidade de funcionamento desses espaços como lugares de

4 O projeto "*Cartas, comentários, efeitos: uma análise discursiva dos espaços para o sujeito na mídia"* recebeu apoio da Fundação Carlos Chagas Filho de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (FAPERJ) no âmbito do Edital de Auxílio à Pesquisa (APQ1), 2014.1 (processo nº E-26/111.491/2014), tendo sido concluído em outubro de 2015.

resistência dos sujeitos aos dizeres em circulação na mídia, refletindo, assim, sobre a possibilidade de interlocução entre sujeitos e mídia na atualidade; iv) constituir um dispositivo teórico-analítico que permita a análise discursiva dos dizeres do sujeito na mídia, a partir da fundamentação teórico-metodológica da Análise de Discurso (Pêcheux, 1997, 1997a, 1990), contribuindo para a ampliação do diálogo entre a Análise de Discurso e os estudos da área de Comunicação.

Para analisar esses espaços para os dizeres dos sujeitos em resposta aos discursos em circulação nas mídias inscrevemo-nos na perspectiva teórica da Análise de Discurso (Pêcheux, 1997, 1997a, 1990) e, deste modo, compreendemos, como Orlandi (2007), que para que algo faça sentido é necessário que o sentido lá já se inscreva pela relação com o interdiscurso, com o já-dito constitutivo de todo dizer. Com isso, pensamos que somente é possível analisar os espaços atuais para os sujeitos na rede eletrônica se levarmos em conta o funcionamento daqueles espaços mais tradicionais, como as cartas de leitores, que os antecederam e que, ainda que pela sua negação, o constituem.

Presença frequente nas publicações impressas brasileiras como único espaço de manifestação dos leitores, as cartas de leitores e o seu modo de se constituir como um lugar dedicado à escrita do sujeito-leitor em resposta aos dizeres da mídia não deixam de produzir os seus efeitos quando este mesmo espaço é ampliado (e em alguns casos "deslocado") do papel para o virtual. Primeiramente vieram os espaços para comentários de leitores nos próprios *sites* de últimas notícias; com o desenvolvimento das redes sociais, aparecem também espaços para comentários aos *posts* das publicações em suas páginas nas redes sociais, que funcionam imaginariamente como extensões dos impressos na rede eletrônica.[5]

No âmbito das Ciências da Comunicação, muito se tem falado sobre a interatividade como uma tendência na mídia, proporcionada pela rede eletrônica e pelo desenvolvimento de novas tecnologias, como os *laptops*, *tablets* e celulares com livre acesso à internet, dentre outras. Noções como as de jornalismo participativo e mídia cidadã, compreendidas como decorrentes de "um modelo de jornalismo em que o leitor/usuário deixa de ser um mero receptor" e passa a participar "do processo de produção de um conteúdo jornalístico" (Cavalcanti, 2008:2) são decorrentes dessa

5 Retomamos nesta seção algumas das considerações que apresentamos inicialmente no artigo intitulado "Das cartas de leitores às redes sociais: o espaço para o sujeito na revista *Superinteressante*" (Dela-Silva, 2013), bem como do artigo "Os 'novos' espaços para os sujeitos e(m) seus processos de (contra)identificação com o discurso midiático (Dela-Silva, 2013a).

imagem de sujeito-leitor conectado à internet e, consequentemente às mídias, e da tendência de ampliação dos espaços para os dizeres dos sujeitos na mídia por meio da rede eletrônica: das tradicionais cartas de leitores para os comentários; dos comentários às notícias para o envio de pautas e fotos; do envio de materiais a serem utilizados na produção jornalística para a produção de reportagens sob a supervisão de profissionais da mídia. São essas novas tendências midiáticas e as (novas) relações que elas proporcionam entre mídia e sujeito que tomamos como foco no projeto de pesquisa em tela.

Tradicionalmente, as reflexões sobre esses espaços para os sujeitos na mídia, no âmbito das Ciências da Comunicação, apresentam análises quantitativas sobre a participação dos leitores-internautas em uma publicação, ou fazem uma descrição de novas tendências. No caso das análises de cartas de leitores e comentários, normalmente elas apresentam a análise quantitativa, com base no número de cartas de leitores publicadas em um periódico, por exemplo (cf. Chaparro, 1992), e dedicam-se à proposta de classificação dos gêneros textuais, que incluem as cartas de leitores e os comentários como gêneros jornalísticos opinativos (Marques de Melo, 1992, 1985; Chaparro, 1992; Coelho, 1992). No caso dos trabalhos sobre jornalismo participativo, prioriza-se a reflexão sobre o impacto desta participação dos leitores no fazer jornalístico, nas práticas de produção das notícias e transmissão das informações (Cavalcanti, 2008).

Em nosso projeto de pesquisa, propomos um olhar discursivo para esses espaços destinados aos sujeitos-leitores. Dessa perspectiva, deslocamo-nos em relação à visão corrente que considera os dizeres em circulação na mídia como mensagens a serem transmitidas ao público-leitor. Pensamos, como Pêcheux (1997a) e Orlandi (2001), que as práticas jornalísticas e midiáticas constituem discursos (e não mensagens), compreendidos como processos de produção de sentidos por e para sujeitos. E nos questionamos sobre a possibilidade de analisar os espaços destinados aos sujeitos-leitores nas publicações com foco nas possibilidades que os sujeitos leitores têm de trazer para as suas respostas outros dizeres que escapam àqueles em circulação na mídia (Dela-Silva, 2013a), constituindo assim os espaços para os seus dizeres na mídia como lugares de interlocução e não apenas de interação com as novas tecnologias (Grigoletto, 2011).

Uma vez que os espaços para comentários, seja em *sites* de notícias, seja em páginas de publicações nas redes sociais, sustentam-se na formação imaginária (Pêcheux, 1997a) de espaços da "liberdade do dizer" para os sujeitos nos discursos

da/sobre a mídia, tais espaços parecem-nos privilegiados para observar em que medida, ao manifestar-se nesses espaços onde imaginariamente "tudo se pode dizer", "sem limites de espaço" e "com circulação imediata", os sujeitos leitores-internautas conseguem colocar em circulação outros dizeres, deslocando-se, assim, ao ecoar dos sentidos privilegiados pela mídia.

Ainda no âmbito do projeto, propomos a constituição de um arquivo representativo desses espaços para os dizeres dos sujeitos na mídia, tendo em vista as suas novas configurações em função das mídias disponíveis na rede eletrônica. Diante deste arquivo, o objetivo é realizar uma análise do funcionamento ideológico desses espaços, com foco na possibilidade de caracterização desses espaços como lugares de interlocução do sujeito com a mídia, bem como lugares de resistência dos sujeitos aos discursos em circulação na mídia, capazes de proporcionar a emergência de novos sentidos e não apenas a repetição do já-dito em permanente circulação na mídia.

Dentre as justificativas que elencamos para o projeto de pesquisa que aqui apresentamos, destacamos a contribuição para as reflexões sobre a relação entre sujeito e mídia, na perspectiva da Análise de Discurso, centro de nossas pesquisas (Dela-Silva, 2010, 2011, 2011a, 2012, 2013). A proposta de constituir um arquivo com materiais representativos dos diferentes espaços destinados pela mídia aos sujeitos, na rede eletrônica, por sua vez, vai ao encontro da proposta geral de pesquisa do Laboratório Arquivos do Sujeito (LAS), institucionalmente ligado ao Departamento de Ciências da Linguagem da UFF, de "discutir e analisar a subjetividade em suas diversas materialidades", e de "construir um arquivo digital sobre o sujeito na contemporaneidade" (LAS, 2009), a ser disponibilizado como base de estudos e pesquisa não somente para os pesquisadores do próprio laboratório, mas para interessados nessa temática.[6]

Ao voltarmo-nos aos variados espaços destinados aos sujeitos na mídia na atualidade, como proposto inicialmente, a questão da língua, em seu comparecimento nesses variados espaços da mídia que constituem nosso *corpus* de análise, mereceu nossa atenção. Foi assim que, de imediato, abrimos uma frente para se pensar especificamente a questão da língua nos comentários, com o projeto de iniciação

6 O Laboratório Arquivos do Sujeito (LAS) é coordenado de forma colegiada pelas docentes e pesquisadoras Bethania Mariani, Silmara Dela Silva e Vanise Medeiros, junto do Departamento de Ciências da Linguagem, Instituto de Letras da UFF. O LAS foi fundado em 2009 e, desde então, tem se dedicado a pesquisas acerca do sujeito na contemporaneidade, bem como à constituição de arquivos. Informações no *site*: <www.uff.br/las>.

científica intitulado *"O discurso sobre a língua na rede eletrônica: uma análise de comentários do Facebook"*, que tem como foco comentários com circulação em grupos da rede social *Facebook*, destinados a discussões sobre leitura, que se ocupam de discorrer sobre a língua e(m) sua relação com os sujeitos que a empregam.[7]

Contudo, conforme observamos, tais comentários não ocorrem apenas nas redes sociais. Dizer sobre a língua é também um funcionamento que percebemos recorrente nos espaços destinados aos comentários nas publicações jornalísticas on-line. São esses os comentários que aqui nos interessam mais diretamente, sobre os quais nos debruçamos nas análises que apresentamos a seguir.

3. Os comentários sobre a língua: um gesto de análise

Nossa proposta, neste artigo, é analisar discursivamente dizeres sobre a língua portuguesa, que são deixados em espaços de comentários em *sites* de publicações jornalísticas brasileiras, por leitores-internautas. Desse modo, dirigimos nossa atenção a um espaço não formalizado para se dizer sobre a língua na rede eletrônica, em que se encontram dizeres em dispersão que, no entanto, encerram em si uma discursividade sobre a língua escrita no Brasil. Pensar a relação entre sujeito e língua e, de modo especial, a língua escrita, requer uma reflexão acerca de que língua é essa sobre a qual se diz. Trata-se, como veremos, de uma língua imaginária que, conforme Orlandi (2002:22), é a aquela "que os analistas fixam com suas sistematizações". Entendemos como a língua imaginária aquela que se fixa nas gramáticas e nos dicionários, atrelada a uma representação gráfica; uma língua padronizada que, no entanto, apresenta-se ao sujeito sob o efeito de evidência da única língua possível.

Em suas pesquisas, Orlandi (2002:22) nos aponta o modo como a língua imaginária se constitui por oposição à língua fluida, "que não se deixa imobilizar nas redes de sistemas e fórmulas.". A construção do português enquanto língua nacional do Brasil decorre, segundo Orlandi (2002), desse domínio da língua imaginária, que produz um efeito de apagamento sobre a heterogeneidade linguística, "trabalho da língua sobre

7 O projeto de iniciação científica aqui mencionado recebeu apoio financeiro da UFF, no âmbito do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC/UFF), no segundo semestre de 2014. A pesquisa desenvolvida pela graduanda em Letras Janaina Soares Almeida Cruz tem término previsto para julho de 2016. Alguns apontados sobre a pesquisa pode ser lido em Cruz (2015).

a língua" (Orlandi, 2002:31).[8] Entendemos que é um imaginário de língua que subjaz os comentários acerca da língua portuguesa em sua escrita, nos espaços que ora propomos analisar.

Como temos mostrado em reflexões anteriores (Dela-Silva, 2013, 2013a), diferentemente das cartas de leitores, os comentários na(s) rede(s) – nas páginas das publicações na rede eletrônica (em seus *sites* próprios) ou em suas páginas em redes sociais, como o *Facebook*, por exemplo –, eventualmente possibilitam aos sujeitos, na posição de comentadores, apontar para sentidos outros em curso, diferentes daqueles que são privilegiados pelas publicações. Apesar de todo controle sobre o dizer do sujeito nos comentários, materializados na redação de normas específicas do que não se pode publicar e na necessidade de se elaborar todo um cadastro prévio nos *sites* para ser possível comentar – formas de não deixar esquecer que mesmo nesse espaço do imaginário poder dizer, tudo não pode ser dito – alguns sentidos escapam em meio aos dizeres possíveis. Pensamos que dizer sobre a língua está entre esses sentidos possíveis.

As três sequências discursivas que analisamos a seguir foram recortadas de espaços de comentários em *sites* variados, a saber de duas páginas do jornal *Folha de S. Paulo*, sendo uma delas dedicada à editoria Mundo e outra, à editoria Ciência e Saúde; e uma página da revista *Superinteressante*, periódico dedicado à divulgação de ciência. Nas figuras 1, 2 e 3 a seguir, apresentamos *print screen* de cada página, em que se pode ver a notícia geradora de cada comentário apresentado na sequência, que será analisado posteriormente:

8 Orlandi (2002) expõe a noção de heterogeneidade linguística em nota ao final de seu texto, quando explica tal formulação em relação às propostas de heterogeneidade enunciativas, formuladas por J. Authier-Revuz.



Figura 1**:** *Print screen* de página da editoria Mundo do jornal *Folha de São Paulo*, com o início de uma notícia que receberá um comentário sobre a língua (SD1).

SD1:	"Abordaram ele"? <u>O jornal não tem mais revisor</u> de gramática normativa?



Figura 2: *Print screen* de página da editoria Ciência e Saúde do jornal *Folha de São Paulo*, com o início de uma notícia que receberá um comentário sobre a língua (SD2).

SD2:	"apostos" não seria escrito "a postos"..... <u>A extinção da exigência de curso de jornalismo para exercer a profissão complicou tudo</u>.



Figura 3: *Print screen* de página da revista *Superinteressante*, com o início de uma notícia que receberá um comentário sobre a língua (SD3).

SD3: Ei, editor! Corrija RAPIDAMENTE esta matéria, por favor. Colho do seu texto: "Pobrezinhos dos intermediários, que já são tradicionalmente TAXADOS de problemáticos, né? "TAXAR" com "X" significa "pôr preço em algo, tributar, determinar taxa." Você deveria ter grafado TACHAR que significa "pôr defeito, acusar, estigmatizar". Obrigado!

Nos três comentários que aqui mobilizamos (SD1, SD2 e SD3), temos um dizer que aparentemente incide sobre a língua, mas que diz das relações do jornalista ou da instituição imprensa com essa língua. Observamos que nessas sequências discursivas não são discutidas questões relativas aos efeitos de sentidos possíveis dos relatos jornalísticos ali trazidos. Não são as notícias pr si mesmas que são comentadas em seus gestos interpretativos, mas o emprego da língua em sua modalidade escrita em cada caso.

A questão apontada não é exatamente a mesma sempre. No primeiro caso, temos questionado um emprego pronominal ("abordaram ele"), cabe ressaltar, uma forma corrente no emprego oral da língua. No segundo e no terceiro casos, temos situações relativas à grafia de expressões e palavras homófonas: "apostos" e "a postos"; "taxado" e "tachado". Nos três casos, a padronização da língua para a escrita se coloca, uma questão que, aparentemente, nada tem a ver com a relação do sujeito com sua língua, mas apenas com a representação escrita dessa língua. No entanto, não é fora de uma memória discursiva, de um já-dito da norma e do erro que esse dizer sobre a língua funciona. Há um já-dito sobre a língua escrita que constitui esse discurso sobre a língua materializado nesses comentários, que justamente produz como efeito para a escrita da naturalização do sentido: é assim que deve ser escrito e não de outro jeito.

Sabemos que o discurso sobre a escrita, no entanto, não diz apenas da escrita em si. Conforme Orlandi (2002:233): "A escrita, numa sociedade de escrita, não é só um instrumento: é estruturante. Isso significa que ela é lugar de constituição de relações sociais, isto é, de relações que dão configuração específica à formação social e a seus membros.". O discurso sobre a escrita, em nossa formação social, diz de nossa configuração sócio-histórica, diz dos sujeitos e de sua relação com a língua que imaginam sob seu domínio.

Assim, é também de relações específicas entre os sujeitos e as instituições que tratam os três comentários. Quando dizem sobre a língua em sua escrita, os sujeitos comentadores dirigem-se ao jornal, ou às práticas jornalísticas em nossa formação social. Na SD3, por exemplo, esse dizer à publicação se marca no vocativo: "Ei, editor!", que é chamado a corrigir "rapidamente" a grafia da palavra "taxados". No fio do discurso, o sujeito que comenta apropria-se de uma explicação de grafia das duas palavras (taxados/tachados) encontrada exaustivamente em dicionários e compêndios sobre dúvidas de emprego do português para dizer ao editor, a quem se dirige, como escrever. Na SD1, questiona-se uma falta – em "O jornal não tem mais revisor de gramática normativa?" –, apontando uma suposta falha não do jornalista que assina a reportagem, mas do jornal, que teria dispensado ou não emprega revisores. Na SD2, por sua vez, o que se coloca em suspenso é a formação dos jornalistas de um modo geral, o que se marca na menção à "extinção da exigência de curso de jornalismo para exercer a profissão", que havia sido decidida pelo Supremo Tribunal Federal (STF) em 2009, o que faz funcionar o não-dito de que é a formação superior em jornalismo que é capaz de fornecer um "domínio" de língua escrita ao sujeito jornalista.

Os comentários funcionam, nesses casos, como espaços no interior das publicações que permitem questionar as práticas dos jornalistas e da imprensa, mas tudo isso se faz a partir de um dizer sobre a língua e a sua escrita. A língua precisa ser corrigida "rapidamente", "por favor"; ela precisa de "revisor de gramática normativa"; e deixa explícitas lacunas na formação dos jornalistas.

Cabe apontar, entretanto, que esses comentários nem sempre alcançam relevância junto às próprias instituições que os mantém enquanto um espaço da chamada interação que pretendem manter com seus leitores. Os comentários aqui mencionados não receberam qualquer resposta das instituições e um deles foi apagado. Somente a grafia da expressão "a postos" foi alterada na notícia, o que também não se pode garantir que aconteceu em consequência do comentário a esse respeito. A

interação via rede eletrônica se mantém, mas não se pode afirmar que ocorra a interlocução (Grigoletto, 2011), uma relação entre sujeitos.

Como já-dito, nos comentários reafirma-se a evidência de que a escrita recobre a língua e, ainda mais, a evidência de que se trata de uma língua, que conforme nos lembra Orlandi (2002:22), tem a "construção imaginária da unidade e da homogeneidade como pré-requisitos básicos para se ter uma identidade em um país específico, com suas formas específicas de governo e com uma língua (nacional).".

4. Para finalizar

Para fechar, ainda que provisoriamente, as considerações que ora trouxemos, retornamos à afirmação de F. Gadet com a qual iniciamos este artigo: "jogar com as regras não é o mesmo que seguir as regras de um jogo." (Pêcheux; Gadet, 2011:103-104). O discurso sobre a escrita, em nossa formação social, contribui para encobrir a possibilidade que tem o sujeito de jogar comas regras da língua, fazendo-o crer que a padronização escrita equivale à própria língua.

Imersa no efeito de evidência desse sentido, a mídia – com suas colunas de especialistas e seus manuais de como (não) escrever – reafirma tais sentidos, mas do jogo da língua também não pode escapar. A falha na representação escrita mostra, justamente, o seu caráter de representação, que tenta dar conta de uma língua que não se contém na escrita, que não se contém no sujeito.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Cavalcanti, Mario Lima. (Org.). 2008. *Eu, mídia.* A era cidadão e o impacto da publicação pessoal no jornalismo. Rio de Janeiro: OPVS.

Chaparro, Manuel Carlos da Conceição. 1992. Carta. *In*: Marques de Melo, José (Org.). *Gêneros jornalísticos na Folha de S. Paulo.* São Paulo: FTD, p. 63-74.

Coelho, Marcos Flávio Simões. 1992. Comentário. *In*: Marques de Melo, José. (Org.). *Gêneros jornalísticos na Folha de S. Paulo.* São Paulo: FTD, p. 75-81.

Cruz, Janaína Soares Almeida. 2015. Língua, discurso e rede eletrônica: uma análise de comentários no Facebook. In: Dela-Silva, Silmara.; Medeiros, Vanise.; Mariani, Bethania. (Orgs.). Anais do III Seminário Interno de Pesquisas do Laboratório Arquivos

do Sujeito. Niterói-RJ: Laboratório Arquivos do Sujeito. Disponível em: <http://www.uff.br/las/periodicos /index.php/seminariointerno/article/view/65>. Acesso em: 02 out. 2015.

Dela-Silva, Silmara. 2013. Das cartas de leitores às redes sociais: o espaço para o sujeito na revista *Superinteressante*. *Estudos Linguísticos*, São Paulo, v. 42, p. 1200-1214.

_____. 2013a. Os "novos" espaços para os sujeitos e(m) seus processos de (contra-) identificação com o discurso midiático. In: Grigoletto, Evandra *et al.* (Orgs.). *Identidade e espaço virtual:* múltiplos olhares. Recife: Editora Universitária da UFPE. p. 73-92.

_____. 2012. Discurso, mídia e educação: da (não)obviedade dos sentidos. *In*: Mariani, Bethania.; Medeiros, Vanise. (Orgs.). *Discurso e.....* Rio de Janeiro: 7Letras/FAPERJ. p. 179-198.

_____. 2011. Discurso, arquivo e saber: a mídia na constituição de arquivos na atualidade. In: Mariani, Bethania.; Medeiros, Vanise.; Dela-Silva, Silmara. (Orgs.). *Discurso, arquivo e....* Rio de Janeiro: 7Letras/FAPERJ, p. 234-244.

_____. 2011a. Em tempos de televisão digital: o discurso sobre as novas tecnologias e o sujeito na atualidade. In: Grigoletto, Evandra.; De Nardi, Fabiele Stockmans.; Schons, Carmen Regina. *Discursos em rede.* Práticas de (re)produção, movimentos de resistência e constituição de subjetividades no ciberespaço. Recife-PE: Editora Universitária UFPE, 2011a, p. 95-117.

_____. 2008. Imprensa e saber lingüístico: o percurso de uma instituição. *Revista da ANPOLL* (Impresso), v. 25, p. 207-226.

Grigoleto, Evandra. 2011. O discurso nos Ambientes Virtuais de Aprendizagem: entre a interação e a interlocução. In: Grigoletto, Evandra.; De Nardi, Fabiele Stockmans.; Schons, Carmen Regina. *Discursos em rede.* Práticas de (re)produção, movimentos de resistência e constituição de subjetividades no ciberespaço. Recife-PE: Editora Universitária UFPE, p. 47-78.

LAS. *Site* do Laboratório Arquivos do Sujeito. 2009. Disponível em: www.uff.br/las. Acesso em: 24 jun. 2014.

Marcondes Filho, Ciro. 2000. *A saga dos cães perdidos.* São Paulo: Hacker Editores.

Mariani, Bethania. Língua nacional e pontos de subjetivação. 2008. *Estudos linguísticos*, São Paulo, v. 37, n 3, p. 25-31, set.-dez.. Disponível em: <http://gel.locaweb.com.br/estudoslinguisticos/volumes/37/EL_V37N3_03.pdf>. Acesso em 26 ago. 2015.

Marques de Melo, José. (Org.). 1992. *Gêneros jornalísticos na Folha de S. Paulo.* São Paulo: FTD.

_____. 1985. *A opinião no jornalismo brasileiro.* Petrópolis: Vozes.

Orlandi, Eni Puccinelli. 2009. *Língua brasileira e outras histórias:* o discurso sobre a língua e ensino no Brasil. Campinas: Editora RG.

_____. 2007. *Interpretação.* Autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico. 5 ed. Campinas-SP: Pontes.

_____. 2002. A língua brasileira. In: Língua e conhecimento linguístico: para uma história das ideias no Brasil. São Paulo: Cortez, p. 21-32.

_____. 2002. Reflexões sobre Escrita, Educação Indígena e Sociedade. In: Língua e conhecimento linguístico: para uma história das ideias no Brasil. São Paulo: Cortez. p. 231-246.

_____. 2001. *Análise de discurso.* Princípios e procedimentos. 3 ed., Campinas: Pontes.

Pêcheux, Michel.; Gadet, Françoise. 2011. A língua inatingível. In: *Análise de discurso: Michel Pêcheux.* Textos selecionados por: Eni Puccinelli Orlandi. Tradução Sérgio Augusto Freire de Souza. Campinas-SP: Pontes Editores, p. 93-105.

Pêcheux, Michel. 1997[1975]. *Semântica e discurso:* uma crítica à afirmação do óbvio. Tradução Bethania Mariani *et all.* 3 ed. Campinas: Editora da Unicamp.

_____. 1997a. Análise automática do discurso (AAD-69). In: Gadet, Françoise.; Hak, Tony. (Orgs.). *Por uma análise automática do discurso.* Tradução Eni Puccinelli Orlandi. 3 ed. Campinas: Editora da Unicamp, p. 61-161.

_____. 1990. *O discurso.* Estrutura ou acontecimento. Tradução Eni Puccinelli Orlandi. Campinas: Pontes.

***Corpus* de análise:**

Brito, Diana. 2013. 'Espero que o governo brasileiro faça alguma coisa', diz brasileiro detido em Londres. *Folha de S. Paulo.* Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/mundo/2013/08/1328514-espero-que-o-governo-brasileiro-faca-alguma-coisa-diz-brasileiro-detido-em-londres.shtml>. Acesso em: 20 jul. 2015.

Ortiz, Fabiola. 2012. Operário ser atingido por vergalhão e não ter sequela é um mistério para a ciência, diz médico. *Folha de S. Paulo.* Disponível em: <http://noticias.uol.com.br/saude/ultimas-noticias/redacao/2012/08/31/operario-ser-atingido-por-vergalhao-e-nao-ter-sequela-e-um-misterio-para-a-ciencia-diz-medico.htm>. Acesso em: 05 maio 2015.

Perin, Thiago. 2011. Filhos primogênitos são mais inteligentes. *Superinteressante*. Disponível em: <http://super.abril.com.br/blogs/cienciamaluca/filhos-primogenitos-sao-mais-inteligentes/>. Acesso em: 2 fev. 2015.

De volta ao futuro da língua portuguesa.
Atas do V SIMELP - Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa
Simpósio 36 - A questão da(s) língua(s) portuguesa(s): entre o institucional e a memória do futuro, 807-820
ISBN 978-88-8305-127-2
DOI 10.1285/i9788883051272p807
http://siba-ese.unisalento.it, © 2017 Università del Salento

SABERES LINGUÍSTICOS COMO DISCURSO: A LÍNGUA PORTUGUESA EM JOGO

Eliana de ALMEIDA[9]

RESUMO
Pela perspectiva teórica da Análise do Discurso, propomo-nos à compreensão dos *saberes linguísticos* sobre o português, conforme se materializam enquanto discurso em circulação na imprensa, pelas formulações de *Saramago,* escritor português, e na entrevista de *Mia Couto,* escritor moçambicano. Considerando o atual contexto brasileiro de implementação das políticas e ações estratégicas de Estado, com vistas à divulgação e internacionalização do português brasileiro, e, como consequência, sua redefinição enquanto língua de comunicação internacional, perguntamos pelos sentidos sobre essa língua em espaços de *dizer* sobre, como a imprensa jornalística. Ao por em relação os efeitos de sentido produzidos sobre o português do Brasil, a partir de um olhar de fora, o do falante do português *não-brasileiro*, interessa-nos compreender a posição discursiva assumida por esses escritores em suas produções, para o que pomos em relação os saberes sobre *o português do Brasil* e os modos como são tecidos enquanto discurso sobre a língua, da qual são sujeitos-falantes. Ainda, buscaremos compreender, pelas noções de memória discursiva e memória de futuro, os modos pelos quais as formulações dos escritores projetam para o leitor os sentidos do português, enquanto língua transnacional.

PALAVRAS-CHAVE: Análise do discurso; português do Brasil; língua transnacional; Mia Couto; Saramago.

Da perspectiva discursiva dos estudos da linguagem, supomos a noção de memória discursiva e memória de futuro enquanto um funcionamento próprio da linguagem. A propósito dos sentidos naturalizados pela ideologia, que se dão como absolutos, verdadeiros, a memória discursiva os atualiza pela linguagem sob o modo da repetição, de tal modo que não somos capazes de questioná-los impunemente, sem os fundamentos da mediação teórica.

Tal funcionamento constitui para a sociedade uma rede hegemônica de sentidos que, nos termos de Mariani (1996:36), torna-se "compatível com a atuação da chamada 'memória histórica oficial', sempre efetuando gestos de exclusão a tudo que possa

9 Eliana de Almeida – UNEMAT/CNPq; tofinho@yahoo.com.br

escapar ao exercício do poder e sempre preservando a nostalgia de um passado 'bom e verdadeiro'". Para Mariani, a nostalgia de um passado bom e verdadeiro joga, ao mesmo tempo, com a lembrança de um passado remoto e ruim, que pode ser superada pela memória de um passado outro, recente e melhor, produzindo o efeito de projeção de um futuro promissor. (Mariani, 1996:36)

Assim, a memória é definida como a reatualização de acontecimentos e práticas passadas, no presente da formulação, pela linguagem (seja a produção literária, científica ou mítica, historiográfica e/ou jornalística) na sua relação com a história. Para Mariani, o recordar possibilitado pela memória se concretiza no movimento do presente em direção ao devir, produzindo o efeito de memória do futuro, que, conforme a autora, é "tão imaginária e idealizada quanto a museificação do passado em determinadas circunstâncias". (Mariani, 1998:38)

Consideramos que, a partir desses pressupostos sobre o funcionamento da memória, os sentidos em funcionamento sobre o português do Brasil, nas formulações de José Saramago (1922-2010) e Mia Couto (1955), reatualizam, de certo modo, as polêmicas empreendidas no Brasil do século XIX, entre as distintas posições discursivas sobre a língua escrita e falada em território brasileiro (Pfeiffer, 2001). Essas posições dividem-se entre defender como língua nacional do Brasil o português de Portugal ou o português brasileiro. No material de leitura que recortamos, supomos os sentidos sobre a língua portuguesa atualizarem essa cena das polêmicas, pondo-se de um modo outro como o objeto em questão e, desta feita, envolvendo outras nacionalidades e, assim, estendendo o espaço enunciativo de dizer a/sobre a língua.

Tomaremos o artigo de opinião de Saramago "O Português na ilusão do tempo", publicado na França pelo *Courrier International*, Mars-avril-mai 2003, Hors-Série *Culture,* em relação com a *entrevista* de Mia Couto "O português do Brasil vai dominar"*,* concedida à Revista Época. Buscaremos compreender os sentidos em funcionamento para a língua portuguesa nesse espaço outro de enunciação, cujo contexto se define pela implementação de políticas e ações estratégicas do Estado, com vistas à divulgação e internacionalização da língua portuguesa do Brasil, conforme Zoppi-Fontana (2009:14). Como consequência disso, tem-se a redefinição do português brasileiro como língua de comunicação internacional – *língua transnacional*, o que traz também inúmeras questões.

Os saberes sobre essa língua que se marcam no artigo de opinião/entrevista instauram um espaço de enunciação outro, nos termos de Guimarães (2002), nos modos

como se dão a atribuição das línguas para os seus falantes. Para o autor, cada espaço de enunciação tem uma regulação específica, ou seja, distribui desigualmente as línguas na disputa pela palavra (Guimarães, 2002:24). Se o espaço de enunciação da língua portuguesa das polêmicas do século XIX restringia-se a Brasil e Portugal, no que concerne à língua e aos saberes em questão, temos, nesse novo contexto, a reconfiguração desse espaço de enunciação, visto envolver Moçambique, além de outras nacionalidades.

Para o autor, falar português no Brasil é falar uma língua que são várias, uma língua que é dividida, de tal modo que é uma e é diferente disso, e cuja divisão é marcada por uma hierarquia de identidades (Guimarães, 2002:21). A partir dessas considerações, do campo da História das Idéias Linguísticas, propomo-nos pela Análise do discurso à compreensão desse espaço de enunciação outro, visto tratar de saberes, escritores e falantes do português, pelo olhar de Portugal e Moçambique. Conforme Zoppi-Fontana (2009:9), com as políticas e ações estratégicas do Estado, tendo em vista à divulgação e internacionalização dessa língua, tal debate adquire novo vigor em 2008, dada a aprovação em Portugal do *Novo Acordo Ortográfico* que, no Brasil, vigora a partir de 2009.

O texto de Saramago foi publicado em 2008, 26 anos após o Prêmio Nobel de Literatura, o que deu grande visibilidade à Língua Portuguesa no mundo. Ao criticar os políticos de seu país por arrogarem-se de ser 200 milhões o número de falantes do português no mundo, Saramago organiza de certo modo o atual espaço de enunciação sobre a língua portuguesa: ele excetua 30 milhões de falantes, cujos países, fora Brasil e Portugal tem o português apenas como língua oficial; considera que 170 milhões de falantes do português precisam aprender a falar/escrever corretamente, ao convidar portugueses e brasileiros, para resolver o seguinte problema espinhoso: o de como aprender a falar e escrever a língua portuguesa corretamente.

Ainda, ao lamentar a perda dessa riqueza tão lusitana, Saramago refere ao espaço de enunciação do português apenas os 10 milhões de falantes nascidos em Portugal, atribuindo à maioria dos falantes do português, como o veremos mais adiante, um conhecimento rudimentar da língua, excetuando os falantes portugueses.

> [...] Contrariamente ao que afirmam os políticos de meu país (Portugal), em particular quando tem responsabilidade de governo e, por conseguinte, a obrigação de fazer vibrar a corda do otimismo, nós não somos 200 milhões no mundo a falar o português. Para chegar a esse número, juntamos os 10

> milhões de portugueses aos 160 milhões de brasileiros, os 30 milhões restantes se repartem entre Angola, Cabo Verde, Guiné Bissau, Moçambique, São Tomé e Príncipe, Timor-Leste, bem como Macau, embora lhes seja muito rara a ocorrência de falar o português na rua. Assim, aparentemente chegamos a uma conta redonda. Digo *aparentemente* porque na realidade não adicionamos falantes do português, mas habitantes de países que tem por língua oficial o português.

A atestação de Saramago de que não há correspondência entre o número de habitantes e o número de falantes do português nos países considerados de língua portuguesa se dá pelos diferentes modos de distribuição da língua nesse espaço. O escritor afirma "[...] aparentemente chegamos a uma conta redonda. Digo aparentemente porque na realidade não adicionamos falantes do português, mas habitantes de países que tem por língua oficial o português". Conforme Guimarães (2009:48), a língua oficial é a língua de Estado, obrigatória nas ações formais e nos seus atos legais, o que aponta para a relação estabelecida entre sujeito/língua/Estado nesse espaço de enunciação circunscrito pelos falantes de Angola, Cabo Verde, Guiné Bissau, Moçambique, São Tomé e Príncipe, Timor-Leste e Macau.

A diferenciação entre ser falante do português e ser habitante de um país que tem o português como língua oficial dá visibilidade aos diferentes processos de colonização e dominação realizados por Portugal em suas colônias. Conforme Saramago, o número de 200 milhões de falantes do português no mundo deveria deixar de ser uma ilusão estatística, visto que grande parte desses habitantes, ou "não fala a língua ou tem sobre ela um conhecimento rudimentar". Para o escritor, *devemos* superar essas tão graves dificuldades que jogam com a relação entre sujeito/língua/Estado nesses países, para que "o desenvolvimento cultural e material" se torne possível. Com isso, o escritor mobiliza para a língua portuguesa os sentidos do desenvolvimento cultural e material, possibilitando atestar que a língua portuguesa, tanto em Portugal como no Brasil, sendo ao mesmo tempo língua materna, nacional e oficial, produz o que falta nos demais países.

Nessa formulação, Saramago dá visibilidade aos modos pelos quais administra, organiza, divide o espaço enunciativo dos 200 milhões de falantes do português no mundo, ao excetuar dos falantes do português os países como Angola, Cabo Verde, Guiné Bissau, Moçambique, São Tomé e Príncipe, Timor-Leste, bem como Macau; ao situar brasileiros e portugueses entre aqueles que falam/escrevem incorretamente a língua (conhecimento rudimentar). Essa divisão do espaço de enunciação da língua

portuguesa no mundo, segundo o escritor, demanda ações necessárias em relação à língua, para o que Saramago se junta aos falantes brasileiros e enuncia como "nós", convocando portugueses e brasileiros à tarefa de aprender a falar/escrever corretamente a sua língua:

> Então todos **nós**, incluindo **portugueses e brasileiros**, ainda temos de resolver este problema espinhoso: **como aprender a falar e escrever a nossa língua corretamente**? Pode-se objetar que este é um problema global, e em todo o mundo este meio de comunicação por excelência, a língua falada e escrita, **para muitas pessoas, e até mesmo para aqueles que têm ensino superior**, torna-se um mistério impenetrável... (Grifos meus).

O "nós" que põe os brasileiros ao lado dos portugueses e que exclui os falantes dos demais países de língua portuguesa dá visibilidade à posição ideológica que o escritor assume, na distribuição das línguas a seus falantes no espaço de enunciação. O "nós" envolve os portugueses na tarefa de aprender a falar/escrever a língua, entretanto os excetua dentre os falantes que não falam/escrevem corretamente, quando põe em relação os 10 milhões de falantes do português de Portugal e os 160 milhões de falantes do Brasil. Caberia então perguntar-nos, desse "nós" que falamos a língua portuguesa no mundo, ou seja, dos 170 milhões de falantes, quem a "falamos" e a "escrevemos" corretamente?

Em outro ponto da sua reflexão, fazendo referência ao "movimento hierático da nossa linguagem clara", o escritor conclui sua *opinião* sobre a língua portuguesa no mundo enunciando em primeiríssima pessoa, como em "deixe-me preocupar especialmente com o destino da minha própria língua". Nessa formulação, o Brasil é apagado não apenas pelo uso do pronome "eu", que circunscreve o espaço de enunciação ao enunciador, senão também pelas referências às personalidades de um passado da língua em Portugal, como com Fernando Pessoa e António Vieira:

> Isso é fato, mas deixe-me preocupar especialmente com o destino da minha própria língua, a propósito da qual Fernando Pessoa escreveu, fazendo alusão a nosso pai António Vieira (1608-1697): "Este movimento hierático de nossa linguagem clara, majestosa, esse modo de exprimir as ideias nas palavras inevitáveis, essa maravilha vocálica, cujos sons são de cores ideais". Pessoa dizia que havia chorado de emoção ao ler Vieira. Eu, eu choro de tristeza se, por descuido, chegamos a perder essa riqueza que era nossa.

Definida por Vieira e retomada por Pessoa como "maravilha vocálica, cujos sons são de cores ideais", a língua portuguesa é posta pelo escritor em relação a seu sentimento pessoal de tristeza e medo, como um objeto de perda, "essa riqueza que era

nossa". Ao afirmar a língua portuguesa como essa riqueza que era "nossa", Saramago restringe-a ao espaço de enunciação de Portugal, apagando as demais nações falantes dessa língua. Desse modo, os supostos 200 milhões tomados como o número de falantes da língua portuguesa no mundo (em 2003) são escandidos por Saramago entre: 30 milhões de habitantes, cujos países têm o português por língua oficial – mas não são falantes do português; 170 milhões de falantes que precisam aprender a falar/escrever corretamente a língua portuguesa – pois "possuem sobre ela um saber rudimentar"; 10 milhões de falantes, portugueses, que dominam e sabem a língua integralmente, essa "riqueza que era nossa", mas que poderão perdê-la como legado absoluto.

Vemos em Saramago o funcionamento discursivo de uma memória compatível com a atuação de uma história oficial sobre a língua portuguesa no mundo, à medida que promove a exclusão de tudo o que escapa ao exercício do poder, e, que por isso mesmo, faz preservar a nostalgia de um passado original e verdadeiro, como vemos em Mariani (1996:36).

No que concerne ao Brasil, percebemos o resíduo de sentidos que permanece e insiste em repetir-se em relação às discussões e polêmicas do século XIX sobre a língua portuguesa. Está dado na *opinião* de Saramago que os brasileiros têm a língua portuguesa enquanto língua materna, nacional e oficial, como também de que precisam fazê-lo "corretamente". Em "perder essa riqueza que era nossa" o escritor faz significar os sentidos de completude e unidade da língua referida a Portugal, visto que ao juntar os 160 milhões de falantes brasileiros aos 10 milhões de portugueses, tem-se a projeção midiática, etc., a apropriação brasileira dessa língua portuguesa, justamente desses que a falam/escrevem incorretamente.

Como nas formulações de Saramago, a entrevista de Mia Couto, cedida à Revista Época, refere também a língua portuguesa ao desenvolvimento cultural e material de um país, à medida que afirma sobre "o poder que o Brasil tem de exportar cultura e contagiar os países de língua portuguesa". Dessa formulação de Mia Couto, pontuamos os sentidos em funcionamento, que se definem em tomar a língua do Brasil como cultura a ser exportada; os habitantes de Angola, Cabo Verde, Guiné Bissau, Moçambique, São Tomé e Príncipe, Timor-Leste, bem como Macau, são referidos como falantes de países de língua portuguesa.

No que concerne a esse espaço de enunciação da língua portuguesa, o escritor promove um deslocamento que tira Portugal e coloca o Brasil como referência das questões da língua e da cultura. Isso não é nada trivial, se se considerar a história dos

processos de colonização e gramatização da língua portuguesa no Brasil. A formulação de Mia Couto, para além de instigante, produz-se enquanto repetição de sentidos *já-dados* nas relações entre colonizador/colonizado. Lembramos que, em sua história de formação nacional, o Brasil sempre tomou a língua/cultura de Portugal, França, como exemplares à instrução curricular educacional, dando-lhe sempre o estatuto de superioridade e grandeza ao processo de *ocidentalização*, consequentemente, de gramatização da língua[10].

A predicação de Mia Couto aos falantes africanos ou asiáticos do português como "falantes dos países de língua portuguesa", em relação a como refere Saramago, em "habitantes de países que tem por língua oficial o português", ainda, quem "tem sobre ela um conhecimento rudimentar" produz diferenças. Na entrevista de Mia Couto, esta predicação aos falantes do português está ligada ao que mostra em relação à "África que está se apropriando do português com cinco países africanos que o fazem de modo diverso", o que põe em questão não haver falantes da língua nesses países em que o português é língua oficial. Ou melhor, Mia Couto divide diferentemente o espaço de enunciação da língua portuguesa em relação a seus falantes.

Não obstante ao funcionamento desses sentidos sobre a língua portuguesa, jogando entre diferentes posições discursivas, visto se sustentarem ideologicamente também em diferentes posições, temos, na entrevista de Mia Couto, os resíduos de sentidos de algo que permanece, enquanto um *mesmo* que se repete, como já o dissemos anteriormente. Salientamos as formulações abaixo, no intuito de melhor desfiar os fios que tecem as diferentes posições discursivas sobre a língua, e então, compreendê-las:

> - o Brasil reúne condições para se tornar **a nação dominante** do ponto de vista cultural e linguístico;
> - **o Brasil serviu como modelo** para a formação da identidade nacional das nascentes nações lusófonas da África;
> - O português é uma língua viva, não porque ela seja especialmente diferente. **Mas ela viveu essa coisa que se chama Brasil;**
> - As diferenças do português em vários países não são sentidas como um problema. Salvo alguns **intelectuais conservadores do Brasil e de Portugal,** que têm um certo **gosto de se apropriar da pureza da língua**. De resto, **existe nos países lusófonos até um gosto de visitar essas diferenças**. O que

10 Referimos aqui a trabalhos desenvolvidos e publicados pelo Programa História das Ideias Linguísticas do Brasil – HIL, sob a coordenação do Prof. Eduardo Guimarães (UNICAMP) e Eni P. Orlandi (UNIVÁS), dentre outros pesquisadores.

> está acontecendo de forma inelutável **é que a variante brasileira será dominante. O português do Brasil vai dominar.** (Grifos meus).

De certo modo essas formulações atualizam a memória das relações de poder entre Brasil e Portugal, quando de sua história de colonização, em que o português de Portugal é imposto, a duras penas, como língua obrigatória e oficial no Brasil. O espaço de enunciação da língua portuguesa divide-se agora diferentemente em relação à distribuição das línguas suposta por Saramago, visto que, em Mia Couto, o Brasil passa a ocupar o lugar de Portugal, enquanto referência no mundo para a exportação da língua e cultura. Buscaremos compreender esse tecido de sentidos, pondo as formulações de Mia Couto em relação com as de Saramago, desfiando dentre os fios aqueles que implicam repetir a máxima da relação *colonizador/colonizado* e os que produzem diferença.

Para a compreensão desses sentidos que se entrecruzam sobre a língua portuguesa, tomamos da Análise do Discurso a noção de interdiscurso, tal como definida por Pêcheux (1988:162). Para esse autor, o interdiscurso funciona como o *todo complexo com dominante das formações discursivas,* em que a formação discursiva se define como o que, numa formação ideológica, numa posição, conjuntura dada, determina *o que pode e deve ser dito*. Com Orlandi (2007:31), tomamos o interdiscurso como memória discursiva, indiferentemente, considerando produzir do mesmo modo o movimento entre o que se mantém e o que muda de sentidos:

> Ou seja, é o que chamamos memória discursiva: o saber discursivo que torna possível todo dizer e que retorna sob a forma do pré-construído, o já dito que está na base do dizível, sustentando cada tomada da palavra. O interdiscurso disponibiliza dizeres que afetam o modo como o sujeito significa em uma situação discursiva dada. (Orlandi, 2007:31).

Consideramos, assim, que a memória discursiva supõe o movimento de sentidos que tornam e retornam e que dizem o *já-dito* pela paráfrase e polissemia. Conforme afirma Orlandi (2007:37), "[...] é nesse jogo entre paráfrase e polissemia, entre o mesmo e o diferente, entre o já-dito e o a se dizer que os sujeitos e os sentidos se movimentam, fazem seus percursos, (se) significam". Assim, os dizeres, as formulações não se significam a partir das intenções daquele que formula, senão pelos modos como o sujeito é afetado, inscrito na posição ideológica que o determina. No que concerne ao nosso material de leitura, tomaremos das formulações de Saramago e de Mia Couto esse jogo, esse movimento que faz retornar ao mesmo espaço de dizeres, e, ao mesmo tempo,

que se mantém, ao produzir sentidos sobre a língua portuguesa e ao circunscrever o espaço outro de enunciação.

Se, no final do século XIX, no contexto político de independência econômica, cultural e linguística do Brasil em relação a Portugal, as discursividades sobre a língua portuguesa dividiam o seu espaço de enunciação entre o português de Portugal e o português do Brasil, no contexto atual dessas produções de Saramago e Mia Couto sobre a língua, não nos parece menos óbvio, vemos estender esse espaço de enunciação, a partir de Mocambique e outros países de língua portuguesa. No entanto, supomos, pela Análise do Discurso, que estender o espaço enunciativo de dizer sobre a língua portuguesa não significa, necessariamente, dizer de outro modo, ressignificar, mudar a posição.

Nessa distribuição igual/desigual das línguas, conforme Guimarães (2002:24), vemos funcionar como repetição a máxima da relação colonizador/colonizado, em que os países africanos (Moçambique, ao menos, considerando quem enuncia) colocam-se na relação de dependência linguística e cultural com o Brasil, ressignificando os moldes da relação dominante entre Brasil e Portugal do final do século XIX. Ao mobilizarem a língua que produz desenvolvimento cultural e material, Saramago e Mia Couto, indiferentemente, põem em cena a língua portuguesa, enquanto que apagam as línguas africanas e indígenas: de um lado, o Brasil se desenvolveu porque tomou o português como língua materna, nacional e oficial, e de outro, os países africanos se mantiveram com suas línguas maternas, restringindo para o português o lugar do Estado em suas ações oficiais de escrita.

O português opera, assim, como uma língua da civilização ocidental, logo, do desenvolvimento linguístico e cultural. A posição discursiva de Mia Couto, de que a língua do Brasil se dá como referência em relação à cultura, faz repetir uma contradição lógica da relação entre colonizador e colonizado, em que o sujeito português chora a língua pela perda desse seu tesouro imensurável, legado do passado e em que o sujeito africano põe-se a projetar na história de constituição do português do Brasil, fazendo repetir sobre a língua, o lugar do colonizado. Diferentemente de Saramago, o discurso de Mia Couto sobre a língua portuguesa no mundo, mobiliza a memória de um outro passado, mais recente e melhor, produzindo o efeito de um futuro promissor, nos termos de Mariani (1996:35).

Em termos discursivos, consideramos fundamental que, nessa relação entre Brasil e países africanos de língua portuguesa, não haja uma reprodução direta do jogo

entre Brasil/Portugal, sem o trabalho de historicização dos sentidos. E então, nos termos de Orlandi:

> É a partir daí que podemos pensar a lusofonia, não como algo homogêneo e estabilizado mas como algo extremamente heterogêneo, instável, mas também se representando na diferença, como tendo uma unidade ideal. [...]. Penso que esta é a maneira mais interessante, moderna, atual de pensar a lusofonia, não em relação ao passado e à colonização mas ao futuro e à mudança: a que vê como lugar da multiplicidade (Orlandi, 2009:160).

A errância histórica e de sentidos é o que define os diferentes espaços de dizer a/sobre a língua portuguesa, em suas particularidades. Considerar a língua portuguesa como um precioso legado dos portugueses ou como língua de mercado internacional, correspondendo às representações políticas e culturais que o Brasil ocupa no cenário mundial, põe em circulação o funcionamento do mesmo, numa relação com o diferente, da memória discursiva. O mesmo, se nós tomamos o Brasil pelas relações de poder/dever quanto à língua portuguesa e os demais países; mas também o diferente, se consideramos a historicidade da língua, constituindo relações outras, na contemporaneidade, entre língua e sujeito.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Auroux, Sylvain. 1992. *A revolução tecnológica da gramatização*. Trad. Eni P. Orlandi. Campinas: Editora da Unicamp.

Gadet, Françoise; Pêcheux, Michel. 2004. *A língua inatingível.* Tradução: Bethania Mariani e Maria Elizabeth Chaves de Mello. Pontes: Campinas.

Guimarães, Eduardo & Orlandi, Eni P. 1996. Apresentação: Identidade linguística. In: *Língua e cidadania*: o português no Brasil. Campinas: Pontes.

_____. 2002. *Semântica e Acontecimento*: um estudo enunciativo da designação. Campinas: Editora Pontes.

Haroche, Claudine. 1992. *Fazer dizer, querer dizer*. Trad. E. P. Orlandi**.** São Paulo: Editora Hucitec.

Henry, Paul. 1992. *A ferramenta imperfeita*: língua, sujeito e discurso. Campinas: Editora da Unicamp.

Mariani, Bethânia Sampaio. 1998. *O PCB e a imprensa*. Campinas, Editora da Unicamp e Editora Revan.

_____. 1996. *O comunismo imaginaria*: práticas discursivas da imprensa sobre o PCB (1922-1989). Tese de Doutorado – Universidade Estadual de Campinas – Unicamp - Campinas, SP: [s.n.].

Orlandi, Eni P. 1999. *Análise de Discurso*: princípio e procedimentos. Campinas: Pontes.

_____. 2000. *Discurso e Leitura*. São Paulo: Cortez & Campinas: Editora da Unicamp.

_____. 2001. *Discurso e Texto*: Formulação e Circulação dos Sentidos. Campinas: Pontes.

_____. 1999. Do sujeito na história e no simbólico. In: *Revista Escritos*, nº 4 - Labeurb - Unicamp, Campinas.

_____. 2002. *Língua e conhecimento linguístico*: para uma história das idéias no Brasil. São Paulo: Cortez.

_____. 1999. Reflexões sobre escrita, educação indígena e sociedade. *Revista Escritos*: Escrita, Escritura, Cidade I. n° 5. Labeurb: Unicamp, Campinas.

_____. 2006. O conhecimento sobre linguagem. In: Claudia Castellanos Pfeiffer e José Horta Nunes (Orgs.). *Introdução às ciências da linguagem*: linguagem, história e conhecimento. Campinas: Pontes.

_____. 1987. *A Linguagem e seu Funcionamento*. Campinas: Pontes.

_____. 1996. *Interpretação*: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico. Petrópolis: Vozes.

Pêcheux, Michel. 1988. *Semântica e discurso*. Campinas: Ed. da Unicamp.

Pfeiffer, Claudia Castellanos. 2001. A língua nacional no espaço das polêmicas do século XIX/XX. In: *História das Idéias Linguísticas:* construção do saber metalinguístico e da constituição da língua nacional. Eni P. Orlandi (Org.) Campinas: Pontes e Cáceres, MT: Unemat Editora.

Zoppi-Fontana, Mónica Graciela. (Org.) 2009. *O português do Brasil como língua transnacional.* Campinas, SP: Editora RG.

Anexos

MIA COUTO: "O PORTUGUÊS DO BRASIL VAI DOMINAR"
O romancista moçambicano afirma que o poder que o país tem de exportar cultura está contagiando todos os países de língua portuguesa.

A língua portuguesa está se transformando, muito por causa do papel das nações emergentes lusófonas da África. Nesta entrevista exclusiva a ÉPOCA, concedida em São Paulo, o escritor moçambicano Mia Couto, de 59 anos, diz que, apesar da renovação de linguagem que a **África** apresenta hoje, o **Brasil** reúne condições para se tornar a nação dominante do ponto de vista cultural e linguística. Em relação aos países africanos, Couto diz que é preciso distinguir entre independência e descolonização – e que a África ainda não enfrentou o segundo termo. Para ele, o Brasil serviu como modelo para a formação da identidade nacional das nascentes nações lusófonas da África, mas pelo lado da mistificação, o que se esgotou rapidamente. Ele afirma que o Brasil virou as costas para a África.

ÉPOCA – O uso do português em várias nações gerou diferenças de vocabulário e uso. O português está se transformando a ponto de se desfigurar?

Mia Couto – O português é uma língua viva, não porque ela seja especialmente diferente. Mas ela viveu essa coisa que se chama Brasil. Vive a África que está se apropriando dela com cinco países africanos que o fazem de modo diverso. É evidente que é preciso um cuidado para que a língua continue com uma identidade e um fundamento. As diferenças do português em vários países não são sentidas como um problema. Salvo alguns intelectuais conservadores do Brasil e de**Portugal**, que têm um certo gosto de se apropriar da pureza da língua. De resto, existe nos países lusófonos até um gosto de visitar essas diferenças. O que está acontecendo de forma inelutável é que a variante brasileira será dominante. O português do Brasil vai dominar.

ÉPOCA – Por quê?
Couto – Por causa do tamanho do Brasil e da capacidade que o país tem de exportar a si próprio, por via da novela de televisão. Há coisas que estamos pegando de vocês brasileiros que vocês nem notam. É o caso da expressão "todo mundo". É uma expressão típica brasileira. Nos outros países dizemos "toda gente". Mas hoje "todo mundo" é comum em Moçambique. Outra palavra é cambalacho... Deve ser uma expressão africana.

ÉPOCA – "Cambalacho" é um termo do lunfardo, da gíria portenha, que incorporamos... É como "bacana', do lunfardo argentino. Há uma troca. Eu lamento que não saibamos mais sobre as formas de falar da África. O Brasil exporta, mas não sabe absorver o que vem de fora.
Couto – O Brasil quis fazer uma batalha dentro da própria língua para se tornar independente de Portugal. Houve a afirmação de uma identidade própria que se expressa na língua. O Brasil sofre do peso de seu próprio tamanho. Sofreu um processo autocêntrico, que agora está sendo repensado e está mais propenso a escutar aquilo que vem de Moçambique, Angola e Timor Leste. Ele tem muita coisa da África, mas é antigo. Agora o país importa o vocabulário do Brasil. Nós africanos temos que ser mais ativos e mais criativos nessa troca com o Brasil. [...].


Courrier
INTERNATIONAL
www.courrierinternational.com
Mars-avril-mai 2003 - 6,50 €
HORS-SÉRIE
culture
Cause toujours !
A LA DÉCOUVERTE DES 6 700 LANGUES DE LA PLANÈTE



Le portugais à l'heure de l'illusion

A quoi cela sert-il de revendiquer 200 millions de locuteurs si ceux-ci n'ont qu'une connaissance rudimentaire de la langue ? s'interroge le Prix Nobel de littérature José Saramago.

ABC
Madrid

Contrairement à ce qu'affirment habituellement les politiques de mon pays [le Portugal], en particulier quand ils ont des responsabilités au gouvernement, et donc l'obligation de faire vibrer la corde de l'optimisme, nous ne sommes pas 200 millions dans le monde à parler le portugais. Pour arriver à ce chiffre, on ajoute les 10 millions de Portugais aux 160 millions de Brésiliens, les 30 millions restants se répartissant entre l'Angola, le Cap-Vert, la Guinée-Bissau, le Mozambique, São Tomé et Príncipe, le Timor-Oriental, ainsi que Macao, même si en l'occurrence on n'y entend que très rarement parler portugais dans la rue. Ainsi, apparemment, on arrive à un compte rond. Je dis bien apparemment, parce qu'en réalité on n'a pas additionné des locuteurs du portugais, mais des habitants de pays ayant pour langue officielle le portugais.

Or il faut savoir qu'une bonne partie d'entre eux soit ne parlent pas la langue, soit n'en ont qu'une connaissance rudimentaire. Cela étant, dès qu'on aura surmonté les très graves difficultés qui ont jusqu'ici entravé, voire rendu impossible, le développement culturel et matériel de presque tous les pays cités, ce chiffre de 200 millions devrait cesser d'être l'illusion statistique qu'il est à l'heure actuelle. Alors, nous tous, Portugais et Brésiliens compris, nous aurons encore à résoudre cet épineux problème : comment apprendre à parler et à écrire correctement notre langue ? On pourra m'objecter qu'il s'agit là d'une question mondiale, que partout dans le monde ce vecteur de communication par excellence qu'est le langage parlé et écrit devient, pour beaucoup de gens, et même pour ceux qui ont fait des études supérieures, un mystère impénétrable…

"Ce mouvement hiératique de notre langue claire"

C'est vrai, mais permettez-moi de m'inquiéter, surtout, du sort de ma propre langue, à propos de laquelle Fernando Pessoa a écrit, faisant allusion à notre père António Vieira [1608-1697] : *"Ce mouvement hiératique de notre langue claire, majestueuse, cette façon d'exprimer les idées dans les mots inévitables, cet émerveillement vocalique où les sons sont des couleurs idéales."* Pessoa racontait qu'il avait pleuré d'émotion en lisant Vieira. Moi, je pleurerai de tristesse si, par incurie, nous en venions à perdre cette richesse qui fut la nôtre.

José Saramago

■ José Saramago
Agé de 81 ans, l'écrivain est né au nord-est de Lisbonne. Tour à tour serrurier, fonctionnaire, éditeur et journaliste, il publie son premier roman, *Terra do pecado* (Terre du péché), en 1947. Mais ce militant communiste devra attendre 1982 pour accéder à la notoriété avec *Le Dieu manchot* (Albin Michel, 1998).


Alberto Cristofari/Contrasto Rea

De volta ao futuro da língua portuguesa.
Atas do V SIMELP - Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa
Simpósio 36 - A questão da(s) língua(s) portuguesa(s): entre o institucional e a memória do futuro, 821-830
ISBN 978-88-8305-127-2
DOI 10.1285/i9788883051272p821
http://siba-ese.unisalento.it, © 2017 Università del Salento

MEMÓRIA E ARQUIVO EM RETORNO EM CONCEPÇÕES DE LÍNGUA PORTUGUESA ENTRE TRADUTORES E ESTUDANTES DE TRADUÇÃO

Solange MITTMANN[11]

RESUMO
O trabalho apresenta os primeiros resultados de uma investigação a respeito das concepções de língua portuguesa entre estudantes de tradução e tradutores profissionais. A partir de uma proposta de atividade, foram realizadas análises de respostas, das quais foram recortadas sequências discursivas que possibilitaram levantar questões a respeito das concepções de língua que sustentavam as respostas. O que motivou esta pesquisa foi a observação de que, no curso de Bacharelado em Letras – Habilitação Tradutor, em que atuamos, persiste uma memória que cerceia a concepção de língua numa perspectiva normativista e informacional – e, por consequência, a aceitação de que a língua é regular e de que o sentido é universal e transparente. Questionamos, então, nossos alunos (futuros tradutores) e profissionais da tradução a fim de analisar como o arquivo institucional vem cercear os discursos sobre língua portuguesa e como a memória discursiva faz retorno sobre tais discursos, numa tensão entre estrutura e acontecimento, em que aquela é desacomodada por este, ao mesmo tempo em se remolda para melhor acolhê-lo. Partimos do princípio de que é preciso desfazer as evidências e trazer para as discussões a tensa relação entre língua, sujeito e história, numa perspectiva materialista, como propõe Pêcheux. Nesse sentido, consideramos que o indivíduo se constitui em sujeito pela língua ao ser interpelado pela ideologia (sob efeito retroativo) e que a língua é atravessada pela história e a ela resiste, o que leva à sua autonomia relativa. É essa concepção de língua, a do furo, do deslizamento, da deriva, que defendemos, por permitir lugar ao sujeito e por possibilitar o próprio discurso – na produção, na leitura e na tradução de textos.

PALAVRAS-CHAVE: língua; tradução; memória; arquivo; arquivo institucional.

Apresentação

A escrita deste texto se dá a partir de uma inquietude a respeito de qual concepção de língua sustenta os discursos sobre tradução e sobre o jogo entre línguas a que os sujeitos se submetem quando traduzem ou quando refletem sobre o processo

11 UFRGS – Instituto de Letras – Programa de Pós-Graduação em Letras. Caixa Postal 15002. CEP 91501-970. Porto Alegre/RS-Brasil. E-mail: solnena@hotmail.com e solange@ufrgs.br .

tradutório. E também a respeito da relação que tradutores profissionais e estudantes do curso de tradução estabelecem com a língua em que se constituem como sujeitos a partir da interpelação pela ideologia.

Parto do princípio de que o processo tradutório é um processo discursivo que lida com o parafrástico e o polissêmico a partir de determinadas condições de produção, levando a um novo discurso, o discurso da tradução. Esse novo discurso, como qualquer discurso, resulta das relações de forças entre lugares sociais e das relações de sentidos com discursos outros (conforme Pêcheux, 1993). Porém, tem a particularidade de estar vinculado de modo singular a um determinado recorte textual, o convencionalmente chamado "texto original". Tal vínculo singular se dá pela tentativa de reprodução de efeitos de sentido, de procurar ser o mais parafrástico possível. Ou seja, o tradutor teria por função dizer o "mesmo" em outras condições de produção e em outra língua. Como o "mesmo" não é possível, busca-se um culpado pela chamada "infidelidade" e aponta-se o dedo ora para as condições de produção (incluído aí o tradutor e a história em que se encontra e da qual não pode sair), ora para a língua (a de partida ou a de chegada). Tomando para nós a questão que Pêcheux (1999) cita de Achard a partir do "provérbio chinês 'Quando lhe mostramos a lua, o imbecil olha o dedo'. Com efeito, por que não?", interessa-nos aqui o gesto dos sujeitos de apontar o dedo para a língua.

Ministrando disciplinas de língua portuguesa no curso de Bacharelado em Letras – Habilitação Tradutor e também uma disciplina sobre tradução do ponto de vista da Análise do Discurso na Pós-Graduação, propus às alunas[12] da Pós a elaboração de uma atividade para ser aplicada com os alunos da Graduação. Tratava-se de uma atividade despretensiosa: reunimos quatro fragmentos de textos literários em língua portuguesa, dois deles eram traduções, e perguntamos aos alunos quais dentre os trechos eram traduções, quais não eram e o que justificava tal avaliação. Trabalhamos, então, sobre esse arquivo de respostas e fizemos algumas análises sobre como são significados o tradutor, a tradução, a língua do outro e a língua portuguesa.[13]

As respostas dos alunos me mostraram que quando o analista depara-se com o arquivo (dá com ele, entra em embate), ele não apresenta respostas e, sim, mais perguntas. Como já afirmei em outra ocasião, tomar o arquivo como gatilho de

12 Agradeço à colega Maria Teresa Celada, da USP, que me ajudou a pensar sobre esta atividade durante uma conversa no Encontro da ANPOLL, e às alunas Gláucia da Silva Henge, Michele T. Passini e Laís V. Medeiros pela participação no trabalho de elaboração e aplicação da atividade.

13 Um primeiro resultado desse trabalho de análise com as alunas da Pós-Graduação resultou em um artigo conjunto sob o título "Algo fala antes nos discursos de estudantes sobre língua(s) e tradução", já encaminhado para publicação.

movimentos de interpretação não significa buscar ali respostas, mas permitir-se ouvir as perguntas que o arquivo nos lança, retornar à teoria e voltar com mais perguntas. (Mittmann, 2015) E dentre as perguntas que o arquivo tem me apresentado estão: Que língua é essa de que os alunos estão falando? E como essa concepção de língua faz retorno sobre a interpretação dos alunos sobre o que seja a escrita e a escrita da tradução? Ou seja, parece haver aí um pré-construído sobre língua que faz retorno através da memória em um discurso institucional sobre língua. Tentando definir melhor, diria que se trata da presença de algo que é a ordem de um arquivo institucional naquilo que é da ordem (e da organização) do arquivo de análise.

Sobre arquivo e arquivo

Em outros textos (Mittmann, 2008, 2010 e 2014) já tenho trabalhado com essa diferença entre o arquivo como noção teórica e o arquivo como noção metodológica. Este último é da ordem do empírico e refere-se às materialidades nas quais mergulhamos e entramos em jogo de enfrentamento até compor o corpus. No gesto de mergulhar, precisamos nos segurar na teoria, ou seja, por exemplo, nas noções de interdiscurso, pré-construído, discurso transverso, memória, formação discursiva e arquivo, ou, o que estou chamando aqui de arquivo institucional.

Institucional porque é sob os efeitos de transparência, evidência, universalidade e naturalidade que se dá a construção de um desencadeador, um fomentador de novos discursos. A institucionalização exerce controle tanto sobre a entrada de elementos que podem constituir o arquivo como sobre o que pode levar à produção de novos discursos. No caso da tradução, seria preciso dominar pela escrita o dizer anterior para melhor controlar (ter controlado) o novo dizer.

Cabe dizer que o arquivo aqui chamado de institucional tem forte relação com a memória (Mittmann, 2008): Na produção ou na leitura dos discursos, bem como no gesto de articulação do arquivo, o que funciona é um embate de sentidos, e o que dá sustentação a esses sentidos é a memória, como algo pré-existente e exterior, ausente mas presente, funcionando sob a forma de retorno. Nesse funcionamento entre memória e arquivo, há uma estabilização provisória realizada pelo arquivo através do efeito de totalidade. Para isso, é preciso rechaçar e controlar de fora para dentro. Do lado da

memória, a estabilização se dá pelo efeito de já-sabido, a partir de um movimento de dentro para fora, que envolve a abertura à recepção e a acomodação.

Então, voltando ao arquivo empírico de respostas, percebi que nele retornava algo que era da ordem o arquivo institucional, ou seja, de um saber institucionalizado sobre a língua portuguesa, que se repetia na forma de regras, normas, correção, domínio e fluidez. Trata-se do arquivo na concepção foucaultiana de regras que permitem a produção de novos discursos (Foucault, 2002), o que da perspectiva pêcheutiana tem a ver com o que determina o que pode ou deve ser dito, ou seja, tem a ver com a noção pecheutiana de formação discursiva (Pêcheux, 1995).

Neste caso, trata-se de uma formação discursiva que possibilita discursivizar os saberes de uma formação ideológica escolar, que ergue seus muros de forma tão violenta, que toma qualquer movimento da própria relação de intrincamento entre língua história, ou qualquer acontecimento discursivo ou linguajeiro como algo passível de ser avaliado como permitido ou não, certo ou errado, verdadeiro ou falso, pertencente à língua portuguesa ou não. Quer dizer, se algo não está dicionarizado, é considerado como não fazendo parte da língua portuguesa; se se trata de uma construção morfológica que não segue as regras do latim ou do grego clássico, tampouco; se não segue uma estrutura sintática previamente autorizada, também não.

Alguns apontamentos sobre língua que percorrem o tempo

A concepção de língua a partir de uma perspectiva normatizadora parte do princípio de que é possível encaixar novos fatos em regularidades previamente percebidas. Dois exemplos dessa forma de conceber a língua a partir do regramento são as gramáticas que fincam um marco nos estudos e na sistematização da língua portuguesa, que analisei em outra pesquisa (Mittmann, 2010). A "*Grammatica da lingoagem portuguesa*", de Fernão de Oliveira, publicada em 1536, leva o título de primeira gramática da língua portuguesa. Já a *Grammatica da língua portuguesa*, de João de Barros, de 1540, é considerada a primeira gramática *normativa* da língua portuguesa.

Oliveira dedica a maior parte de sua *Grammatica* à descrição fonológica, em capítulos sobre letras, sílabas e acentos. E afirma: "não somente em cada voz per si, mas

também no ajuntamento e no som da linguagem pode haver primor ou falta entre nós". Essa busca pelo primor se dá a partir da descrição do que dizem os que "bem falam" e da observação do seu "bom costume", de onde Oliveira toma os exemplos "para que outros muitos aprendam".

Já Barros toma a gramática como "um modo certo e justo de falar e escrever, colheito do uso e autoridade dos barões doutos". Tal modo certo e justo se define como "artifício de palavras postas em seus naturais lugares, pera que, mediante elas, assim na fala como na escritura, tenhamos em conhecimento das tenções alheias". Séculos antes de Saussure, Barros lançava mão da metáfora do jogo de xadrez: "E como pera o jogo de enxedrez se requer duis reis, um de uma cor e outro de outra, e que cada um deles tenha suas peças postas em casas próprias e ordenadas, com leis do que cada uma deve fazer (segundo o oficio que lhe foi dado)."

Na *Grammatica* de João de Barros, a descrição morfológica, com base no grego e no latim, teria por objetivo o modo certo de falar e escrever, bem como a compreensão das intenções alheias. Nessa perspectiva, a gramática traria em si a completude da língua, o sentido único e evidente, capacitando cada autor a transmitir tudo o que pretende e também cada leitor a desvendar as intenções do autor.

Assim, lado a lado, a descrição de Oliveira e a prescrição de Barros vão compondo um imaginário de língua passível de ser homogeneizada.14 O pressuposto da possibilidade de homogeneização marcará a construção das gramáticas brasileiras e o imaginário de língua das escolas repetido no senso comum.

Enquanto isso, a língua resiste, deixando rebarbas e saliências que não podem ser aplainadas. Tanto as normas ou regras, como as rebarbas e saliências são sinalizadoras da heterogeneidade constitutiva da língua: se é preciso amarras, é porque a língua teima em escapar. (Ibid., 2010)

O arquivo institucional sobre a língua no arquivo de análise

Nos textos que formam nosso arquivo empírico – já tornado corpus pelo trabalho de análise – há um retorno desse saber, dessas determinações, dessas inclusões,

14 Cabe considerar que as duas gramáticas são produzidas em contexto histórico de marcação de fronteira com a Espanha e de conquista de novos mundos/povos.

exclusões, inexclusões sobre a concepção de língua que se manifesta como pré-construído no discurso dos alunos. E por se tratar de discurso do lugar social de aluno respondendo ao lugar social de professor, isso mais ou menos já era de se esperar, embora tivesse me chocado, confesso, que essa concepção ainda fosse tão presente em discursos de sujeitos que já passaram por estudos linguísticos e por estudos discursivos.

Recortei para este texto algumas sequências que apontam para o fragmento de um texto da atividade proposta. Trata-se de um parágrafo de um romance escrito em língua portuguesa por um brasileiro.15 E selecionei para esta comunicação algumas sequências em que os alunos justificam por que apontaram que se trata de uma tradução:

> SD1: A segunda vírgula do texto (mal posicionada), a construção "apesar de eles" usado juntamente "azuis" acusam que o texto se trata de uma tradução.
>
> SD2: Outra pista da tradução é o "recém-chegado", que, em português, não necessita de hífen, não é um substantivo composto.
>
> SD3: Os elementos que sugerem isso [que se trata de uma tradução] incluem (...) sintagmas compridos (...) e o uso de conjunção aditiva no início de uma sentença.

Perpassam esses discursos outros discursos que tomam o jogo acerto vs erro na definição de se uma construção morfológica ou sintática pertence ou não à língua portuguesa: se não há correção, se não se escreve assim, então não é um texto originalmente escrito em língua portuguesa. Na perspectiva dos alunos do curso de tradução, futuros tradutores portanto, um nativo escreve bem o seu texto em língua portuguesa, seguindo certas normas, enquanto que um tradutor não sabe ou não pode escrever em língua dita correta. E se não é português correto, então talvez seja inglês, francês, alemão... quer dizer: o que foi dito em português e que fere as suas normas é o que se pode dizer em outro lugar, onde as normas podem ser outras, como é possível observar nas sequências:

15 Optei por não trazer a referência nem o trecho apresentado, pois o que me importa nesta reflexão não é retornar à obra, mas sim os apontamentos dos sujeitos a respeito da língua.

> SD4: tradução do francês. Presença do "lhe" (lui), pronome muito comum nas frases em francês. Presença do "finalmente", tradução freqüente de "finalement", que pode ter um sentido mais conclusivo também.
>
> SD5: A vírgula após "escutava ao longe" me lembrou da estrutura da língua alemã. No final, "finalmente" e "profundamente azuis" não parecem construções originalmente da língua portuguesa.
>
> SD6: Estranho o uso de "e finalmente não pode" e "olhos profundamente azuis" que, para mim, me lembram construções da língua inglesa.

Observa-se nas três sequências um rechaço a considerar as formas de escrita que construíram o texto em língua portuguesa como formas da língua portuguesa: "frases em francês", "estrutura da língua alemã", "construções da língua inglesa". Essa concepção da língua como estrutura fixa, correta, adequada, que exclui o que não se encaixa nela é a repetição do arquivo institucional sobre a língua, que apresenta um conjunto de regras para a formação de novas frases, que determina o que pode e deve e o que não pode e não deve ser dito em cada língua. Trata-se de um saber institucional rígido, fechado, que tem a ver com a concepção de língua como conteúdo a aprender, como instrumento a dominar para utilizar em comunicação, do qual o sujeito deve se apropriar com propriedade para ser autorizado a escrever e a ter seu texto reconhecido como escrito naquela língua, seja a portuguesa, a alemã, a inglesa, a francesa, ou qualquer outra dessas que se aprende na escola ou na faculdade de Letras.

Foi assim que justifiquei para mim essa resistência dos alunos a aceitar o equívoco como o próprio da língua. A perspectiva normativa é "conteúdo" que se aprende na escola, no cursinho e que é reafirmado, reforçado no curso de Letras. Mas como sou otimista e acredito que a prática da tradução vem desestabilizar as verdades e certezas aprendidas, resolvi ampliar um pouco meu arquivo empírico e consultei tradutores profissionais, já que esses entram em embates com as línguas em sua prática cotidiana. Assim, pedi a colaboração a tradutores em uma rede virtual onde se costuma consultar outros tradutores em momentos de aperto. Pedi que realizassem a mesma atividade de analisar os mesmos fragmentos, dizer se se tratava ou não de traduções e justificar sua avaliação. Treze tradutores responderam à proposta, e trago aqui

sequências de algumas dessas respostas que apontaram que o mesmo texto que citei acima se tratava de uma tradução.

> SD7: Há (...) construções que não usamos em português a não ser como "erro". Na penúltima frase, "apesar de eles" me parece mal colocado (...), pois o pronome "eles" é desnecessário em português, quando, em inglês, se for o caso, não poderia ser dispensado.

> SD8: O uso de pronomes retos (ele / eles que costumam ser evitados em textos redigidos originalmente em português por uma questão de estilo, a não ser que o escritor queira chamar atenção para algum ponto dentro do texto com o uso desse tipo de pronomes, o que não parece ser o caso aqui.

Essas respostas de tradutores são parafrásticas às respostas dos estudantes de tradução. O erro, o que se deve evitar, ou seja, a falta do bem dizer denunciaria um trabalho mal feito de escrita. Novamente é a falta o que os sujeitos apresentam como pista para apontar que se trata de tradução. O que pode ser resumido com esta resposta simples:

> SD9: Erro gramatical.

Também é interessante observar que o arquivo de respostas nem sempre indicia o mesmo olhar sobre a escrita, como é o caso da pontuação:

> SD10: o uso excessivo das vírgulas remonta ao inglês

> SD11: A pontuação com muitas virgulas me faz pensar que não é literatura escrita em língua portuguesa. O fraseado em português não usa pontuação em demasia.

> SD12: Acho que faltam algumas vírgulas, "em diagonal" não me soa natural, e no "apesar de eles" eu omitiria "eles".

Trata-se do mesmo parágrafo analisado pelos tradutores. Mas, se nas SDs 10 e 11, temos o gesto de apontar o dedo para o excesso, a demasia, na SD12 aponta-se para a falta. De qualquer forma, parece haver consenso sobre a equivalência entre erro (na forma de excesso ou de falta) e o trabalho do tradutor.

Considerações finais

No início da escrita deste texto, o objetivo era abordar o arquivo institucional como o que é da ordem da fronteirização, excluindo o que fica de fora e organizando o que está dentro. E pensar a memória do futuro como a memória discursiva, esburacada, que não exclui, mas acolhe o acontecimento, remoldando-se a ele. Explico, com base em Pêcheux (1999): pela relação com o acontecimento, isto é, pela produção do novo, a memória pressupõe sempre deslocamentos, um remoldar-se diante do impacto desse acontecimento, para melhor absorvê-lo e acomodá-lo, o que não se dá de forma pacífica, mas conflituosa, pelo jogo de forças.

Com as análises, no embate com o arquivo empírico, deparei com a violência do arquivo institucional, que silencia, exclui, ou seja, que diz que uma determinada construção feita por um autor brasileiro não pertence à língua portuguesa brasileira, lançando tanto os dizeres como os produtores de tais dizeres ao quarto de despejo.

Tenho defendido que a tradução passe a ser concebida a partir de uma concepção de língua que considera a irregularidade, o furo, a deriva, como possibilidade de significação no processo tradutório. Uma língua que é o lugar em que o indivíduo é interpelado em sujeito de dizer pela ideologia. E então me dei conta de que é justamente por isso que essa língua tem sido denegada pelo esquecimento número um, como descreve Pêcheux (1995), o esquecimento da interpelação, do sentido já lá. É preciso que algo fique de fora, esquecido, para que algo possa ser dito. Além disso, é preciso que algo fique de fora, esquecido, para que sustente o sentido daquilo que é dito. E o sujeito denega através do esquecimento número dois, que é justamente a ilusão do controle sobre o dizer. E aqueles saberes do arquivo institucional sobre língua fazem retorno sobre o sujeito na enunciação e sobre o discurso na sintaxe.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Barros, João de. 1540. *Grammatica da língua portuguesa.* http://purl.pt/12148/4/P6.html

Foucault, Michel. 2002. *A arqueologia do saber*. Tradução Luiz F.B. Neves. 6.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária.

Mittmann, Solange. 2008. Redes e ressignificações no ciberespaço. In: Romão, Lucília; Gaspar, Nádea (org.) *Discurso midiático*: sentidos de memória e arquivo. São Carlos: Pedro & João.

_____. 2010. Língua, gramática e normatização em discursos de arquivo. In: Abreu, Sabrina P. de. (org.). *Reflexões linguísticas e redação no vestibular*. Porto Alegre, UFRGS.

_____. 2014. Formação discursiva e autoria na produção e circulação de arquivos. *Conexão Letras*, v.9, p. 31-40.

_____. 2015. O arquivo como gatilho de movimentos de interpretação em torno da palavra "luta". In: Indursky, F.; Leandro Ferreira, M.C.; Mittmann, S. *Análise do discurso*: dos fundamentos aos desdobramentos. Campinas: Mercado de Letras.

Oliveira, Fernão de. *Grammatica da lingoagem portuguesa* (1536) http://hemerotecadigital.cm-lisboa.pt/dig_nacional/cd-digita/jpg/res-274-v/index-HTML/M_index.html

Pêcheux, Michel. 1990. *Discurso*: Estrutura ou Acontecimento. Tradução Eni P. Orlandi. Campinas, SP: Pontes.

_____. 1993. Análise automática do discurso. Tradução de Eni P.Orlandi. In: Gadet, Françoise; Hak, Tony (orgs.) *Por uma análise automática do discurso*: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. 2.ed. Campinas: Unicamp.

_____. 1995. Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio. Tradução de Eni P.Orlandi [et al.] 2.ed. Campinas: Unicamp.

_____. Papel da memória. 1999. Tradução José Horta Nunes. In: Achard, Pierre [et al.]. *Papel da memória*. Campinas: Pontes.

De volta ao futuro da língua portuguesa.
Atas do V SIMELP - Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa
Simpósio 36 - A questão da(s) língua(s) portuguesa(s): entre o institucional e a memória do futuro, 831-845
ISBN 978-88-8305-127-2
DOI 10.1285/i9788883051272p831
http://siba-ese.unisalento.it, © 2017 Università del Salento

O CONCEITO DE VARIAÇÃO LINGUÍSTICA NO ENSINO DE LÍNGUA MATERNA SEGUNDO AS CRÔNICAS E COLUNAS DA MÍDIA ONLINE: UMA PROPOSTA DISCURSIVA

Ronaldo Adriano de FREITAS[16]

RESUMO
Nesse texto, apresento, a partir das reflexões em desenvolvimento na minha pesquisa de mestrado, a relação entre a História das Ideias Linguísticas e a História do Ensino de Língua Portuguesa no Brasil. Tal pesquisa parte do pressupondo que falar sobre práticas de ensino de língua é (re)produzir um conceito imaginário que procura fixar um significado a objetos que são na verdade indefiníveis em função dos sentidos antagônicos que podem assumir em diferentes formações discursivas. Trata-se da análise discursiva (Pecheux/Orlandi) do tratamento dado à questão do ensino de língua portuguesa em crônicas e colunas da mídia jornalística online, a fim de compreender o modo de funcionamento discursivo dos termos "LÍNGUA" e "ENSINO" em sua ambiguidade constitutiva, na relação com a questão da "variação linguística" como fenômeno que interfere no imaginário da unidade linguística. A partir de tal recorte, desenvolvo uma reflexão a respeito da institucionalização da memória do futuro no discurso sobre a educação, sugerindo ligações entre esse discurso e o Ensino de Língua Portuguesa. Tais reflexões constituem uma contribuição para o desenvolvimento teórico das relações entre língua e sujeito e buscam oferecer subsídios para o desenvolvimento de uma prática docente que considere o histórico na formulação das concepções de língua discursivizadas na sociedade.

PALAVRAS-CHAVE: Discurso; Variação Linguística; Ensino de Língua Portuguesa; História das Ideias Linguísticas.

1. Introdução

As concepções de Ensino de Língua Portuguesa veiculadas socialmente nas crônicas da mídia jornalística fazem parte de uma intrincada rede de circulação de sentidos que determinam lugares e posicionamentos discursivos para os sujeitos

16 Professor do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia Fluminense – IFF; Mestrando em Estudos de Linguagem pela Universidade Federal Fluminense – UFF. Rua Dr. Siqueira, 273. 28030-130 - Campos dos Goytacazes, RJ – Brasil. ronaldofreitas.tec@gmail.com.

envolvidos nessa prática. O trabalho aqui apresentado é fruto da pesquisa de mestrado desenvolvida sob a orientação da professora Dra. Vanise Medeiros – UFF intitulada "Língua e Ensino – Objetos Paradoxais: O Discurso sobre Ensino de Língua Portuguesa no Brasil"; em que procuramos, compreender as formas pelas quais o discurso cronístico (Medeiros, 2003) representa diferentes concepções de Ensino de Língua Portuguesa.

Confrontadas historicamente com as formas de constituição desses sentidos, as concepções de linguagem veiculadas nesses textos representam diferentes formas filiação a linhas de sentidos que remetem a organização de nossa sociedade. Consideramos assim a atividade discursiva de produção de crônicas sobre o ensino de língua portuguesa como uma etapa dos processos que, ao reproduzir sentidos em circulação, representam os modos pelos quais a sociedade compreende o ensino de língua, ao mesmo tempo em que contribuem para a cristalização desses sentidos, a medida em que colocam nesse jogo, o aparelho discursivo midiático e o lugar discursivo do escritor, que fala sob a autoridade de um intelectual da linguagem.

Na apresentação que origina este trabalho, três objetivos foram buscados: i) apresentar um panorama da pesquisa realizada, revisando para isso a articulação entre a Análise do Discurso (AD) (Pêcheux/Orlandi) e a História das Ideias Linguísticas (Auroux) tal como proposto por Orlandi; e trazendo parte da discussão em empreendemos em nossa pesquisa sobre o conceito de objetos paradoxais na AD, enfatizando sua importância para a compreensão dos processos discursivos relacionados ao Ensino de Língua Portuguesa. ii) Produzir uma reflexão sobre a relação entre o discurso sobre o Ensino de Língua Portuguesa e o conceito de Memória do Futuro que tematiza esses simpósio. iii) Demonstrar essa articulação pela análise de um dos recortes que constituem o corpus da citada pesquisa de mestrado. Esses objetivos serão tratados nos capítulos que se seguem.

2. O discurso sobre o Ensino de Língua Portuguesa

2.1. Filiação teórica

A abordagem teórica a que nos filiamos é a da História das Ideias Linguísticas, desenvolvida por Auroux, na França, em interlocução com a Análise do Discurso

Pechetiana, tal como desenvolvida no Brasil a partir de sua introdução por Eni Orlandi, que iniciou aqui uma corrente de estudos que avançou sobre os pressupostos franceses que derem início à teoria, produzindo uma série de reflexões sobre as questões linguísticas em diversas universidades brasileiras. A aproximação dessa linha de estudos com as ideias de Auroux – que estabelecem uma reflexão sobre o impacto do desenvolvimento das ideias linguísticas sobre a cultura ocidental, numa abordagem que extrapola a dimensão historiográfica pela análise da influência dessas ideias sobre o desenvolvimento da língua e da sociedade – permitiu que essas ideias pudessem ser analisadas pelo viés discursivo.

Dessa forma, o conceito de instrumentos linguísticos, central para a teoria da História das Ideias Linguísticas, e que designa as formas pelas quais uma língua é aparelhada por certas tecnologias que modificam seu funcionamento – especialmente a gramática e o dicionário (Auroux, 1992), passou a ser estudado a partir dessa interlocução como discurso. Esse movimento trouxe para a análise dos instrumentos linguísticos a questão do funcionamento da ideologia, ponto fulcral no desenvolvimento da Análise do Discurso que praticamos.

A teoria pechetiana, que orienta os estudos em Análise do Discurso dessa linha, consiste na composição da releitura de Marx, por Althusser - que revisa o conceito de ideologia, atribuindo-lhe a função de intermediação entre o indivíduo e a realidade (de forma que não há um "fora da ideologia, nem a possibilidade de removê-la para enxergar o que por trás dela se esconde) - com o estruturalismo de Saussure que, que estuda a língua a partir das estruturas que possibilitam seu funcionamento. Tal combinação, é complementada pela releitura de Freud, por Lacan, introduzindo nessa relação o lugar do inconsciente, permitindo afirmar, (aqui em uma formulação acentuadamente simplista, uma vez que o assunto exige um desenvolvimento muito mais específico), que é pelo inconsciente que a linguagem reproduz em suas estruturas a Ideologia.

Ao mesmo tempo é pelo funcionamento ideológico que o dizer ganha sentido, e que as posições discursivas se estabelecem, originando os sujeitos: é pela interpelação do indivíduo pela ideologia através da linguagem que o sujeito se constitui. Fora dessa interpelação está vetado ao indivíduo o produzir sentido, que esse é função do posicionamento ocupado na estrutura ideológica. É como sujeitos, ocupantes de um lugar histórico social que nos inscrevemos na língua, e não como indivíduos bio psíquicos.

Ao propor a aproximação dessa teoria à História das Ideias Linguísticas, Orlandi permitiu os instrumentos linguísticos pudessem ser analisados como discurso, podendo em sua materialidade ser observado o funcionamento ideológico e a inter-relação histórica entre esses instrumentos e a constituição da sociedade Brasileira, o que propiciou uma produtiva reflexão sobre o processo de gramatização do Português Brasileiro.

É dessa interlocução que se produziram, por exemplo, conceitos como o de colonização linguística (Orlandi, 2009; Mariani 2004) e se colocaram em discussão os efeitos de se nomear a língua, que até 1946 permanecia legalmente indefinida entre Língua Brasileira ou Língua Portuguesa. É ainda de extrema importância para a compreensão do funcionamento discursivo da produção teórica metalinguística o conceito de Língua Fluida, proposto por Orlandi (2009), que abarca a língua em sua dimensão irrepresentável, infinita em sua dimensão e em constante mudança. À fluidez da língua se opõe o conceito de Língua Imaginária: abstrações produzidas no âmbito das ideias linguísticas (seja na gramática normativa, na lógica matemática ou na descrição sociolinguística) que visam tornar a língua um objeto de estudo, definível e limitado por essa própria definição. São imaginárias assim a língua descrita como padrão por uma gramática normativa ou os sucessivos e estanques estágios sugeridos pela sociolinguística que não podem dar conta das inúmeras sobreposições de variedades que se sobrepõe na produção linguística.

É a essa empreitada de estudos que produzem uma reflexão discursiva sobre o funcionamento da língua e sobre suas diversas representações metalinguísticas que nos reunimos em nossa produção, ao considerarmos o dizer de Orlandi sobre as possiblidades de extensão das análises que constituem o programa História das Ideias Linguísticas no Brasil:

> (em HIL) "analisamos ensaios, textos científicos diversos, periódicos e outros materiais que concorrem para a formação do imaginário que sustenta a constituição da (unidade da) língua nacional falando sobre sua pureza, sua natureza, etc." (Orlandi, 2001:17)

É a partir dessa consideração que a pesquisa que ora apresentamos propõe a análise discursiva de crônicas que, publicadas na mídia jornalística na internet, versem sobre o ensino de língua portuguesa, aí representando uma imagem de ensino e de língua que consideramos como elemento pertinente à História das Ideias Linguísticas, considerando a história do Ensino de Língua Portuguesa no Brasil um elemento importante da constituição dessas ideias.

2.2. A variabilidade da língua e as crônicas sobre o Ensino de Língua Portuguesa

Conforme a citação apresentada anteriormente, há um imaginário sobra a pureza da língua que sustenta a constituição da língua nacional. Enquanto projeto político, o ensino de língua portuguesa, tem, entre ouras funções, a de garantir essa unidade linguística, pela afirmação de um padrão a ser ensinado nas escolas. Há assim uma forte relação entre os instrumentos linguísticos e os discursos que determinam as práticas de Ensino de Língua Portuguesa: o jurídico, o pedagógico, o midiático...

Em nossa investigação de discursividades sobre essas práticas de ensino, levamos em consideração que esse imaginário de unidade é perturbado pela inserção, nos Parâmetros Curriculares Nacionais, de 1998, dos saberes advindos da sociolinguística – em especial o conceito de variação linguística e a legitimidade/gramaticidade das formas não padrão de uso da língua. Nossa pesquisa buscou assim analisar, no discurso do escritor, as diferentes maneiras de posicionamento em relação a essa questão, que, num primeiro momento, põe de um lado, saberes ancorados numa tradição gramatical normativista que reduzem a língua a sua norma padrão idealizada e que corresponde, grosso modo, a uma série de formas em desuso na contemporaneidade brasileira, e de outro, saberes ancorados em pesquisas empíricas sustentadas na metodologia da sociolinguística, que sustentam pesquisas em diferentes áreas acadêmicas da linguagem (como a gramaticalização funcionalista, e a etnoliguística).

Já apontado pela própria sociolinguística (*e.g.* Bagno, 1999) como um posicionamento ideológico que reafirma/fortalece as estruturas de poder, o ensino da norma padrão preconizada nas gramáticas tal qual se apresentavam no século IXX – é assim reproduzida na maioria dos manuais didáticos em uso nas salas de aula do Brasil (Bagno, 2013). Dessa forma, na primeira fase de nosso projeto, nossa investigação estava voltada para a análise do posicionamento dos escritores de crônicas em relação a polêmica instaurada sobre a legitimidade/necessidade/produtividade do estudo da variação linguística no ensino básico, tal como propõe os PCNs e os pesquisadores da área, uma vez que o funcionamento da própria norma padrão está vinculado à possibilidade de variação da língua.

No entanto, o desenvolvimento de nossas análises apontou para um fenômeno discursivo que julgamos de maior importância: no estabelecimento de sentidos da formulação textual, ocorre o jogo discursivo pelo qual os sentidos antagônicos se

firmam pela presença de seu contrário em sua constituição. Tal fenômeno é descrito na teoria pechetiana do discursivo pelo conceito de objetos paradoxais:

> A singularidade dessas lutas de deslocamento ideológico que ocorrem nos mais diversos movimentos populares consiste na apreensão de objetos [constantemente contraditórios e ambíguos] paradoxais, que são, simultaneamente idênticos em si mesmos e se comportam antagonicamente em relação a si mesmos [...]
>
> Esses objetos paradoxais [como nome de Povo, Direito, Trabalho, Gênero, Vida, Ciência, Natureza, Paz, Liberdade] funcionam em relações de força móveis, em transformações confusas, que levam a concordâncias e oposições extremamente instáveis (Pêcheux, 1983:383 *apud* Zoppi-Fontana, 2005:56)

Dessa forma, procuramos desenvolver nossa análise das discursividades sobre o Ensino de Língua Portuguesa a partir da compreensão do funcionamento paradoxal dos objetos Língua e Ensino, que acrescentamos aos listados acima por Pêcheux. É por essa via que buscamos apreender, nas materialidades analisadas, as formas pelas quais esse caráter paradoxal dos objetos em questão se apresentam no dizer do escritor. Passamos assim, à consideração de que, enquanto elemento que sustenta a constituição dos sentidos de língua e ensino, a contrariedade é inerente à produção discursiva sobre o Ensino de Língua Portuguesa.

E mais, consideramos que essa formulação (Ensino de Língua Portuguesa) se apresenta duplamente paradoxal, uma vez que nela se apresentam dois objetos paradoxais, que ao se combinarem de diferentes formas permitem uma multiplicidade de posicionamentos acerca dessa questão – o que significa identificar na formulação textual o que a teoria discursiva apresenta, a partir das colocações Lacanianas, como o sujeito dividido – já que na Análise do Discurso, sujeito e sentidos se constituem mutuamente.

Enfim, cabe destacar a forma pela qual, ao trazermos para nossas análises o conceito de objetos paradoxais, a partir da análise das crônicas, chegamos a formulações cuja compreensão produz efeitos em todas as esferas de produção de sentido sobre o ensino de língua, o que traz consequências não só para a compreensão do discurso sobre o ensino, mas como para a própria formulação pedagógica que, a partir da consideração da historicidade dos processos que constituem as práticas discursivas de Ensino de Língua Portuguesa – tal qual apresentamos em nossa dissertação de mestrado - devem passar a considerar a constituição paradoxal dos termos Língua e Ensino, que podem ser, numa formulação simplificada, dispostos da seguinte forma:

Língua como norma *e* variação.
Ensino como reprodução *e* libertação.

3. O Ensino de Língua e a Memória do Futuro

A contextualização de nossa pesquisa à temática desenvolvida nesse simpósio, "a questão da(s) língua(s) portuguesa(s): entre o institucional e a memória do futuro" leva a reflexão sobre a relação entre o Ensino de Língua Portuguesa e a constituição de uma Memória do Futuro que se engendram nos processos discursivos. O conceito de memória do futuro é formulado por Mariani (1998):

> O "recordar" possibilitado pela memória também se concretiza no movimento do presente em direção ao devir, engendrando assim uma espécie de "memória do futuro" tão imaginada e idealizada quanto a museificação do passado em determinadas circunstâncias. (Mariani, 1998:38)

A produção de uma "memória do futuro", apresentada por Mariani pode ser então compreendida como o compartilhamento de um ideal ou a projeção de uma situação socialmente compartilhado e discursivamente posto em circulação, gerando lembranças do que há de vir. Tais práticas discursivas encontram diversos lugares em nossa sociedade, da previsão de catástrofes econômicas ou ambientais à projeção de um ideal de nação que há de cumprir seu devir de assunção às posições hegemônicas no cenário internacional. É em meio a essa memória do futuro que se estruturam as discursividades sobre as práticas de ensino. Vinculando-se aos sentidos de educação, o ensino é apresentado na sociedade como uma ação de efeitos futuros, o que pode ser observado, por exemplo, na sequência apresentada a seguir, em que pelo deslizamento metafórico se pode observar a permanência de uma memória que persiste pelos enunciados que se constroem pelo compartilhamento de unidades discursivas que percorrem cada formulação.

Educar é construir o futuro
Brasil, país do futuro
Brasil, pátria educadora

Cada um dos enunciados apresentados acima representa a construção de uma memória do futuro que compartilhando a mesma matriz de sentidos, funcionam numa

relação discursiva de substituição com persistência, cada um desses sentidos retorna nos demais, e faz funcionar a memória de um futuro promissor que se constrói a partir dos investimentos em educação.

No primeiro enunciado, vimos repercutir uma memória que se origina nos primeiros discursos que propunham a universalização da educação, o que remete à Revolução Francesa, à Didática de Comenius e no Brasil aos Pareceres Republicanos de Rui Barbosa e ao Movimento Escolanovista no Brasil. Esses acontecimentos discursivos – acontecimentos históricos que, nos dizeres de Pêcheux, proporcionam o encontre de uma memória e uma atualidade, reconfigurando as matrizes de sentido e as possibilidades de dizer – instauram na matriz discursiva a necessidade de universalização do ensino como "preparação" para o desenvolvimento. É nos sentidos contidos em "preparar", que trazem a memória do anteceder, que se funda a educação como um gesto para o futuro, e a ideia, tantas vezes repetida em nossa sociedade de que a educação é uma construção para o futuro, de que nela encontraremos a diminuição das desigualdades sociais e a redenção da sociedade.

O deslizamento dessa memória para a formulação "Brasil, país do futuro"; título de um livro de Stefan Zweig (Brasilien ein Land der Zukunft) de 1941 que reflete o funcionamento da memória do futuro que se fez circular internacionalmente pela Europa nos fins do século IXX e início dos XX, atraindo um forte movimento imigratório para o país. Essa formulação extrapolou o discurso dos imigrantes e se fez valer no discurso político e jornalístico que procurava fundar uma imagem positiva da nação ao longo do século XX, estando bastante presente na memória discursiva nacional, embora se perceba em alguns discursos pós ditadura a contra identificação com seu sentido positivo, pela interpretação de um país sempre do futuro e nunca do presente.

Esses sentidos se combinam na escolha do *slogan* do governo executivo do atual mandato, que faz funcionar a memória de país que garante seu futuro pelo educacional.

A análise desse funcionamento discursivo arremete para os moldes liberais que institucionalizaram a universalização da educação, e, seguindo tais princípios, a colocou como espaço de legitimação das potencialidades individuais genéticas ou adquiridas pelo esforço, que justificariam a estratificação social. A ideia de se oferecer a mesma oportunidade a todos, desconsiderando o lugar ocupado por cada um, e fazer disso a justificativa para o sucesso de alguns e o fracasso de muitos é um efeito ideológico que permite à sociedade reproduzir suas desigualdades e garantir sua organização, já que

"todos têm as mesmas oportunidades" e foi o "desinteresse" ou a "incompetência" individual o que produziu as diferenças observadas.

A denúncia desse funcionamento ideológico de manutenção das estruturas de poder é desenvolvida por Althusser, ao identificar a escola como um aparelho ideológico de Estado, e incorporada pela Análise do Discurso que considera o funcionamento desses aparelhos pela estrutura linguística. Também Bourdieu desenvolveu uma teoria da reprodução ao criar os conceitos de *Habitus* e Violência Simbólica, e em especial, para nossa reflexão o de Capital Linguístico, pelos quais se pode observar o efeito de reprodução das estruturas sociais no funcionamento da escola, tendo pelo Capital Linguístico – ou seja, o domínio da variedade linguística de prestígio que antecede as práticas escolares - um papel definidor no sucesso escolar de cada aluno, garantindo a manutenção dos lugares de poder na sociedade.

É no cenário descrito, em que se constrói discursivamente para o ensino o lugar de redenção da sociedade, mas que destina a ele a função de reprodutor das condições sociais vigentes, desconsiderando-se a matriz histórico discursiva que constitui os sujeitos que participam das práticas educativas - que são práticas discursivas, que o Ensino de Língua Portuguesa se insere como "condição para o exercício da cidadania". Trata-se de produzir sujeitos que operam discursivamente em um estado de tensão extrema, diante de "forças móveis, em transformações confusas, que levam a concordâncias e oposições extremamente insteis" (*ibid.)* Ensinar o padrão é sempre um gesto de desqualificação das outras formas de dizer, por mais que se antecipe a isso o discurso de legitimação das demais variantes; negar o seu ensino é também negar ao aluno uma possibilidade.

É nesse sentido que em nossa pesquisa, ao enfatizarmos o caráter paradoxal dos objetos Língua e Ensino, apontamos para a necessidade de que o Ensino de Língua Portuguesa seja pensado a partir de uma perspectiva discursiva, de forma a não se negligenciarem as forças sociais e as determinações históricas que constituem os sujeitos e os sentidos envolvidos nessas práticas.

4. Analisando um recorte

Vejamos, portanto, pela materialidade de uma das crônicas que compõe o corpus

de nossa pesquisa a maneira pela qual a contrariedade que constitui os objetos paradoxais presentes no Ensino de Língua Portuguesa se manifesta nessa discursividade, denunciando o modo pelo qual os sentidos se constituem pela afirmação de seu contrário, de modo que os posicionamentos discursivos que sustentam a questão se constroem numa zona de instabilidade de sentidos, na sobreposição de espaços discursivos que tornam difusa a fronteira entre as formações discursivas que sustentam os processos de constituição dos sentidos.

A crônica selecionada para nossa análise é parte do *corpus* de análise final de nossa pesquisa, no qual analisamos crônicas que se relacionaram ao acontecimento discursivo da descoberta pela imprensa do um livro didático "Por uma vida melhor", Organizado por Heloisa Ramos, apontado em nossa pesquisa como marco que impulsionou a produção discursiva acerca do ensino de língua portuguesa, uma vez que se seguiram a isso, uma série de reportagens, entrevistas e notas sobre a publicação apelidada pela imprensa hegemônica de "o livro que ensina a falar errado". Tamanha repercussão motivou muitos cronistas a se manifestarem sobre o ensino de língua portuguesa.

É desse contexto que extraímos as crônicas que compõe o *corpus* de análise final de nossa pesquisa, e dele apresentamos o fragmento que se segue. O contexto de publicação é o evento relacionado acima, no entanto, o que motivou sua seleção para nosso corpus foi sua presença no "dossiê por uma vida melhor", coletânea de textos elaborado pela editora do manual didático apontado pela imprensa como defensor do erro de português. Trata-se, portanto, de um texto que defende o ponto de vista da citada coleção. Das obras que figuram tal dossiê, a grande maioria apresenta o posicionamento de linguistas ou estudiosos da língua, que falam para isso de um lugar de autoridade chancelado pela ciência para suas afirmações, critério que elegemos como excludente em nossa seleção de *corpus* que procurava observar o funcionamento discursivo sobre o Ensino de Língua Portuguesa a partir do lugar, "escritor" e não do especialista em gramática, ou do linguista.

Dessa forma, o texto que aqui apresentamos foi o único a figurar no citado dossiê que atendia aos critérios definidos em nossa pesquisa. Embora o nome de autor que se apresenta nesse texto não produza o desejado efeito de inscrição no cenário literário, já que Ricardo Semler é um autor mais conhecido por sua atividade empresarial, do que literária, consideramos que, pelas formas apresentadas no texto, trata-se de um espaço de produção literária que qualifica o texto para o *corpus* de

crônicas proposto; o que se pode observar a partir da escolha do título, que trabalha uma relação de intertextualidade com uma das mais famosas manifestações literárias a respeito da língua portuguesa. Com a formulação "última flor do laço", Semler estabelece um interessante jogo com o poema de Bilac, denunciando que a justificativa histórica/etimológica para a manutenção da prescrição de certas formas linguísticas pouco habituais no português contemporâneo produz amarras no processo de ensino da língua.

Vejamos assim, a partir da leitura de um pequeno recorte discursivo, como o texto apontado como exemplo de posicionamento a favor da citada coletânea se constrói a partir de contradições:

Última flor do laço

Ricardo Semler

> (...) Sem dúvida, negar o aprendizado da língua culta é inaceitável.
> Caberia só discutir o que é suficiente.
> Convém lembrar que a quantidade de unidades lexicais do português demandaria o aprendizado de 350 delas por dia letivo, por cinco anos - são 350 mil no total!
> Por outro lado, exigir o domínio da língua culta, desenvolvida a esse alto nível por, e para, as elites, é fator formador de castas.

A primeira oposição apresentada no texto se dá entre o que o autor denomina entre o que ele chama de norma culta e uma versão "menor", por ele proposta como suficiente, já que esta primeira se caracterizaria pela extensão de suas unidades lexicais. O conceito de língua é assim, num primeiro momento ao do domínio de unidades lexicais e em seu domínio que o ensino de língua deve se concentrar. Um segundo imaginário a que recorre o autor para formular seu cenário hipotético é o que reserva ao aprendiz o lugar da tábula rasa, ou do papel em branco, já que no cálculo de unidades lexicais a serem aprendidas ao longo dos cinco anos de aprendizagem sugeridas pelo autor considera-se que o aprendiz não domina sequer uma de tais unidades – há, portanto, nessa construção, uma dissociação plena entre a língua já praticada pelo aprendiz antes do contato com a cultura escolar e a língua a ser aprendida.

Mas o ponto mais importante de nossa análise se dá a partir de "Por outro lado". A presença dessa expressão é identificada em nossa pesquisa como um marcador discursivo que marca a oscilação entre distintos posicionamentos discursivos, numa tentativa de estabilização dos efeitos de contrariedade produzidos pelos objetos

paradoxais. É esse caráter paradoxal que se apresenta após tal marcação, através da formulação "desenvolvida a esse alto nível". Até tal marcação de posicionamento, a formulação discursiva apontava para a necessidade de se ensinar a norma culta da linguagem, cujo aprendizado é apontado como "sem dúvida" "inadmissível"; sendo para tal necessário se estabelecer um limite "suficiente". Dessa forma, o marcador "por outro lado" introduz o posicionamento de que esse ensino é um fator formador de castas, produzindo um efeito de estabilidade entre essas contrariedades que constituem os sentidos em jogo.

Apesar disso – como preconiza a Análise do Discurso, em sua consideração do inconsciente – é na falha que outros sentidos se revelam possíveis, e a marcação que procura estabilizar a contrariedade não dá conta da movência de posicionamentos que caracteriza esse discurso: mesmo introduzindo o posicionamento contrário a preconização da norma culta – pela atribuição de "fator formador de castas", essa norma é caracterizada como "desenvolvida a esse alto nível". Hierarquiza-se assim a norma culta em relação as demais, encontrando-se essa num alto nível, sendo qualquer outra forma adotada na estrutura de ensino, uma linguagem de baixo nível, logo seu ensino é tarefa menor que a apontada anteriormente; uma facilitação que visa negar ao estudante o acesso a tal alto nível de linguagem.

Não se trata de estabelecer uma crítica às formulações desenvolvidas pelo autor nesse recorte textual. A leitura de nossa pesquisa completa demonstra que o discurso cronístico sobre o ensino de língua é sempre marcado pela contrariedade. Mais que isso, demonstra que tal contrariedade é constitutiva dos objetos Língua e Ensino – característica que nos leva a denominá-los paradoxais, tal como procuramos expor nessa apresentação.

5. Considerações finais

Acredito ter obtido, pela análise apresentada acima, o efeito de unidade buscado para essa apresentação. Orientei-me assim pelo proposito de - dentro das possibilidades do espaço de apresentação em um simpósio - formular um texto que pudesse servir de apresentação para a pesquisa que estamos encerrando, ao mesmo tempo em que procurava estabelecer uma reflexão sobre como as discursividades analisadas

retomavam em sua constituição o funcionamento de uma memória do futuro, pela qual a discursividade sobre o ensino de língua portuguesa é marcada por uma abordagem finalística, definidora de uma prática cujos efeitos estão em devir.

Retomamos assim, conceitos da História das Ideias Linguísticas, tal como desenvolvida por Orlandi, para enfatizar que essas discursividades operam sobre um objeto indefinível em sua complexidade: a língua fluida, que assim como o rio, que inspira a metáfora que a designa, não pode ser contida por nenhuma representação lógica, formal ou descritiva - sendo qualquer dessas produções uma concepção imaginária; Tais concepções correspondem a diferentes conceitos de língua, que por sua natureza abstrata, correspondem a reduções e exclusões de partes da língua fluida. Nossa análise, no entanto, se sustenta a partir da afirmação de que, por tratar de um objeto paradoxal, cada uma dessas concepções se constitui a partir do que não é, e suas discursivizações envolvem o tratamento das contrariedades que se revelam/escondem nas formulações sobre a língua.

Ao estabelecermos a relação entre o Ensino de Língua Portuguesa e a Memória do Futuro, procuramos demonstrar as relações entre formulações correntes nas práticas discursivas, demonstrando que pelo deslizamento metafórico que orienta a produção discursiva, o outro contém o mesmo, de forma que diferentes formulações acabam por evocar a mesma memória, de que se projetam pelas ações educacionais efeitos no futuro.

Nessa consideração, trouxemos à cena a discursividade fundadora da universalização da educação, que projeta sobre essa a imagem de redenção da sociedade, o que contrapomos às teorias que demonstram a função reprodutiva da escola dentro da sociedade. É retomando esse ponto que encerramos nosso texto: pela consideração de um efeito que considero importante para a prática docente envolvida nessas reflexões: se as teorias reprodutivas da educação condenam as práticas pedagógicas à reprodução das estruturas sociais, a compreensão do caráter paradoxal que constitui essa questão aponta para o fato de que, concomitantemente ao processo de reprodução das estruturas de poder ensejadas pelo discurso pedagógico, cria-se o espaço para a resistência, para a possibilidade de que o sentido deslize e venha a produzir diferentes efeitos.

É no caráter paradoxal do ensino, tomado como atividade discursiva, que reside o espaço para o posicionamento de que, pela compreensão dos processos históricos que envolvem as práticas educacionais, pode-se ensejar a busca por alternativas para a

construção de outros lugares no espaço social. Trata-se de trazer para o âmbito do ensino o princípio discursivo de que o sentido pode ser outro, buscando produzir pela historização dos sentidos que envolvem as diferentes concepções de língua em jogo, outras formas de identificação entre os sujeitos e as formas linguísticas que lhes são dadas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ação Educativa. 2011. Por uma Vida Melhor: Intelectuais, Pesquisadores e Educadores Falam Sobre o Livro. Disponível em: <http://www.acaoeducativa.org.br/index.php/todas-noticias/2620-livro-qpor-uma-vida-melhorq> Acesso em 15 maio 2015.

Auroux, Sylvain. 1992. *A Revolução Tecnológica da Gramatização*. Campinas: Editora da Unicamp.

Bagno, Marcos. 1999. *Preconceito lingüístico o que é, como se faz*. Edições Loyola. São Paulo.

_____ 2013. *Sete erros aos quatro ventos*: a variação linguística no ensino de português. São Paulo: Parábola Editorial.

Mariani, Betania. 1998. *O PCB e a Imprensa* - Os Comunistas no Imaginário dos Jornais 1922-1989. Rio de Janeiro: Revan.

_____ 2004. *Colonização lingüística*. Campinas, Pontes,

Medeiros, Vanise G. 2003. *Dizer a si através do outro (do heterogêneo no identitário brasileiro).* Tese de Doutorado em Letras. Universidade Federal Fluminense, UFF. Brasil.

Orlandi, Eni P. (org.). 2001. *História das Idéias Lingüísticas*: Construção do Saber Metalingüístico e Constituição da Língua Nacional. Campinas/Cáceres: Pontes/Unemat,

_____ 2009. *Língua brasileira e outras histórias*. Discurso sobre a língua e a escola no Brasil. Campinas: Editora RG.

Semler, Ricardo. 2011. Última flor do laço. *Folha de S. Paulo*. 06 de junho de 2011. Disponível em: <www1.folha.uol.com.br/fsp/saber/sb0606201102.htm> Acesso em 10 jun. 2015.

Zoppi-Fontana, Monica Graciela. 2005. Objetos Paradoxais e Ideologia. *Estudos da Língua(gem)*. Vitória da Conquista, n.1, p. 41-59, junho, Disponível em: <http://www.estudosdalinguagem.org/seer/index.php/estudosdalinguagem/article/view/8/12>. Acesso em 18 abr. 2014.

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

Althusser, Louis. 1980. *Ideologia e aparelhos ideológicos de estado*. Editorial Presença, 3ª Ed.

Bourdieu, Pierre. 1983. A economia das trocas linguísticas. L'économie des échanges linguistiques. *Langue Française*, 34, maio 1977. Traduzido por Paula Montero In Ortiz, Renato (org.)

Indursky, Freda. 2011. A memória na cena do discurso. In: _____; (Org.) [et al.]. *Memória e história na/da análise do discurso*. Campinas: Mercado de Letras.

_____ 2010. Estudos da linguagem: língua e ensino. *Organon* (UFRGS), v. 24, p. 35-54, 2010.

Libâneo, José Carlos. 1990. *Democratização da Escola Pública*. São Paulo: Loyola.

Narzetti, Claudiana N. P. 2009. Gramáticos e lingüistas: polêmica e interincompreensão. *Revista Linguasagem*. Número 21. Disponível em <http://www.letras.ufscar.br/linguasagem/edicao11 /artigos _06.php> Acesso em: 10 mai. 2013.

Pfeiffer, Claudia C. 2005. O saber escolarizado como espaço de institucionalização da língua. In: Guimarães, E. Paula M. R. B. *Sentido e Memória*. Campinas: Pontes. 2005.

Saviani, Demerval. 2007. *História das idéias pedagógicas no Brasil*. Campinas: Autores Associados.

Orlandi; Eni. P. 2009. *Análise de Discurso*: Princípios e Procedimentos. Campinas: Pontes.

Pagotto, Emiligo G. 1998. Norma e Condescendência, Ciência e Pureza. In: *Línguas e Instrumentos Lingüísticos*, no 2, Campinas: Pontes.

SIMPÓSIO 38

ESTUDOS SOCIOLINGUÍSTICOS E SOCIOCULTURAIS EM LÍNGUA PORTUGUESA

COORDENADORES

Anna Christina Bentes
(Universidade Estadual de Campinas)

Sebastião Carlos Leite Gonçalves
(Universidade Estadual Paulista)

De volta ao futuro da língua portuguesa.
Atas do V SIMELP - Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa
Simpósio 38 - Estudos sociolinguísticos e socioculturais em língua portuguesa, 849-865
ISBN 978-88-8305-127-2
DOI 10.1285/i9788883051272p849
http://siba-ese.unisalento.it, © 2017 Università del Salento

INTERRUPÇÃO E REFORMULAÇÃO NA ENTREVISTA SOCIOLINGUÍSTICA, PRÁTICA DE PODER?

M. Emília PEREIRA[1]

RESUMO
Os trabalhos iniciais de Labov deram a ver a conceção de heterogeneidade ordenada a partir da ideia de que a sociedade em que uma dada língua era meio de expressão era constituída por diferenças de idade, género e rendimento, que se repercutiriam nas atualizações particulares de itens formais dessa mesma língua. Estes poderiam ser obtidos em interações rápidas, espontâneas e abaixo do nível de consciência, automáticas, portanto. As experiências dos armazéns de NI assim permitiram quantificar diferentes sons, indicadores de registos, na aceção sociolinguística que diz que não são variantes livres, mas signos indexicais sociais as produções de normas tidas por vernaculares ou prestigiantes. Se a sociolinguística variacionista toma por objeto a fala vernacular ou espontânea, obtida sob entrevista de que constam perguntas, oportunamente introduzidas pelo linguista para uma menor monitorização do falante, a perspetiva comunicacional, que releva o papel do contexto, considera já a fala nas circunstâncias em que ela se inscreve, como interação. A tradição norte americana tem Hymes por percursor. Gumperz traz convenções de notação próprias às especificidades da comunicação verbal, feita de sobreposições, de elipses e de reformulações, que se traduzem em aparentes desarticulações sintáticas. Estas, quando descritas pela pragmática, são sequências vistas em função de interrupções eventuais em que as imagens dos interlocutores, designadamente, influem. O fluxo interacional é visto ser determinado, portanto, por sequências formais – haja em vista a extensão, como critério que o estudo pretende objetivar.

PALAVRAS-CHAVE: entrevista sociolinguística; interrupção discursiva, pragmática; linguística de texto/discurso; reformulação textual

Disse-me que, durante esse tempo, as palavras tinham sido o que acreditava. Depois, suspendeu um olhar calado. Eu, porque não sabia o que dizer-lhe, disse estou bem. Ela sabia que queria falar comigo, mas também não sabia o

1 UM, Instituto de Letras e Ciências Humanas, Departamento de Estudos Portugueses e Lusófonos, Campus de Gualtar, 4710-057 Braga, Portugal, memilia@ilch.uminho.pt.
Este trabalho é financiado por Fundos FEDER através do Programa Operacional Factores de Competitividade – COMPETE e por Fundos Nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia no âmbito do projeto *Perfil Sociolinguístico da Fala Bracarense*, com a referência FCT PTDC/CLE-LIN/112939/2009.

> *que dizer, e disse se puder ajudá-lo em alguma coisa, e deixou a frase incompleta.*
>
> José Luís Peixoto, *Uma casa na escuridão*

Introdução
Frase incompleta e discurso relatado

A epígrafe literária, nos limites em que ficou, tem aspetos de importância relativamente à escrita contemporânea portuguesa no que pode atestar do português falado atualmente. Os dois primeiros permitem abordar o final – relativo a frases incompletas, percebendo as convenções (ou a sua ausência, ou inversão). Assim, a citação escolhida é da variedade europeia atual do português e, no discurso aí relatado, começa por ilustrar, numa primeira fala, um agramatismo, se reduzido à sua regência mais direta, "acreditava as palavras". Estando numa estrutura clivada, tem descrição a par de outras variáveis sintáticas em mudança, como a gramática já descreve para as relativas cortadoras, designadamente. Na atestação de que o texto literário consta, é uma marca de oralidade. A interação, i.e., o discurso trocado entre personagens, está reproduzido sem as convenções editoriais mais comuns de tal forma que o discurso citado, próprio a um dado interlocutor (na circunstância, o narrador em primeira pessoa) vem sob forma de discurso direto, no que chegou a ficar contemplado como discurso direto livre, para o que a forma de verbo introdutor nem mesmo constaria, cuja vigência é uma inovação da segunda metade do séc. XX, também na literatura portuguesa.

O verbo "dizer" surge ao final do excerto, de novo, como limite do discurso do narrador, no que apreende da voz de outra personagem, que é exterior, portanto, cujo comportamento linguístico é observável, não previsto, de todo infundido a partir da sua instância narrativa – de modo que o discurso indireto livre não poderia aqui estar em exemplificação, pelo que as vozes mais livremente ouvidas são inequivocamente as das personagens, cuja fala é 'transcrita'. Quando o índice verbal de voz narrativa é franqueado, o verbo de dizer, em terceira pessoa, nova voz deve ser percebida: a que produz uma oração condicional de que a principal fica omissa. Logo, a estratégia que o romancista aciona para reproduzir a oralidade é uma convenção própria, no que ainda é suscetível de ser entendida, mau grado a inovação. Esta não inibe a reconstituição de um tom ascendente-descendente final, plausível como dramatização ulterior da dita frase incompleta.

Notação de interrupção e discurso

O que é possível reconstituir a partir da escrita é o primeiro dado em revisão da oralidade, como se obteve nas entrevistas sociolinguísticas do Perfil Sociolinguístico da Fala Bracarense (PSFB). Este trabalho descreve frases incompletas, cujo termo adotado a partir da notação HIAT é o de *interrupção*. Distingue-a de *reformulação*, com outra notação convencionada.

A comunicação discute os dois fenómenos à luz da natureza dialogal desta interação que, conquanto sendo de papéis atribuídos previamente de modo bastante assimétrico (entrevistado/informante e entrevistadora), supõe a inversão de interlocutores de tal modo que há que acolher noções teóricas de sociolinguística interacional. Estas são as que permitem reavaliar dados gramaticais do *corpus*, pois são avançados exemplos que apenas são gramaticais se o investigador tomar em conta o verbalizado, conjuntamente, por ambos os intervenientes. Como esperado, o limite oracional e de frase é ultrapassado nesta co-construção dialogal.

A microssociologia de E. Goffman é o quadro teórico em que as noções de *face* foram enunciadas. A face positiva ficou instituída como sendo a de qualquer falante na interação. Pelo conceito, como parte do trabalho de figuração, há um *valor social positivo* de que, no cômputo das entrevistas e, ainda que não sendo o alvo dos dados de fala a obter, as entrevistadoras também se terão reclamado: "the positive social value a person effectively claims for himself by the line others assume he has taken during a particular contact" (p. 222).

O trabalho descritivo interacional não pode prescindir de tais noções, mesmo quando está em causa tão simplesmente tomar um contínuo dialogal longo e segmentar as sequências de modo a validar se estamos perante desarticulações sintáticas ou se os propósitos comunicativos, sendo de configuração de sentido, transigem com as formas, e de que modo. A partir da Análise do Discurso, segue-se a noção de *gramática emergente*, "When grammar is viewed from the perspective of its emergence in conversational texts transcribed from real time spoken interactions, significant differences from sentence-level grammar are apparent" (Hopper, 2012:304), para a descrição de regularidades da língua oral.

Metodologia
Metodologia do projeto de investigação

O Perfil Sociolinguístico da Fala Bracarense (PSFB) transcreveu a fala de entrevistas sociolinguísticas realizadas a informantes selecionados por estratificação de idade e escolaridade.

A notação HIAT foi observada. Aí distinguem-se, pelo modo de frase, enunciados interrompidos, dentre as asserções, perguntas e pedidos. Corresponde a tais enunciados interrompidos o sinal de elipse. Assim, a *interrupção*, também designada de falso começo, ou frase incompleta, ou elipse[2], pode ser pesquisada a partir das transcrições. Estas, tendo sido realizadas por bolseiras, foram revistas no decurso do projeto.

As entrevistas sociolinguísticas do PSFB são equivalentes a cerca de outras tantas horas de interação em entrevista semiestruturada, de que resultam dados a serem descritos sob a perspetiva do que especificamente carateriza a oralidade. Para tal, as notações específicas para as *interrupções* de formação de sequência linguística, ou frase, podem indicar ter havido sequências que ficaram sob forma gramatical não convencionada.

A bibliografia interacional consagra que há especificidades da comunicação verbal, feitas de ***sobreposições***, de ***elipses*** (também designadas falsos começos/frases incompletas) e de ***reformulações*** (Kerbrat-Orecchioni, 1980) que aqui se considera traduzirem-se em aparentes desarticulações sintáticas. Donde, fenómenos da natureza dialógica (ou polilogal) do uso de linguagem têm descrição comunicacional, ou também especificamente dita pragmática, sob perspetivas que validam a gramaticalidade de sequências, designadamente aquelas que, sob notação, são interrompidas a dado momento. Por exemplo, as últimas são vistas em função de interrupções eventuais em que as imagens dos interlocutores, ou mesmo elementos paralinguísticos, influem. O fluxo interacional é visto ser determinado, portanto, por sequências formais – haja em vista a extensão, como critério, mas sobretudo, por fenómenos ligados à representação; nocional (cognitiva ou conteudística) e interpessoal (no que há influências etnográficas

2 Muito conscientemente se dá o nome do sinal notacional ao fenómeno: facto é que a omissão de constituintes de frase, a que a elipse gramatical procede, é parte dos fenómenos de interrupção. Estando em causa suprir referência, o antecedente pode ter constado, quer na fala de um quer de outro dos interlocutores. Donde, determinada sequência falada, evento, ou vez, pode vir a fazer economia de uma representação porque ela está disponível na mente dos sujeitos e tê-lo-á mesmo sido disponibilizado em forma significante, coincidente com palavra ou em estrutura relativamente maior, da ordem da sintaxe, já.

ou sociológicas, que E. Goffman, por exemplo, sistematizou). As últimas podem explicar as primeiras; dimensões do sentido pretendido configurar em estruturas linguísticas perante outrem podem explicar sequências que ficaram interrompidas, que são omissas em determinados elementos linguísticos, que, momentânea e mais restritivamente, poderiam ser classificadas de agramaticais, designadamente elípticas. Não o sendo, ou, tendo sido produzidas, sendo dados reais da fala, i.e., estando instanciadas, o desafio descritivo foi recuperar – no discurso do interlocutor; no antecedente da cadeia discursiva – a plausibilidade da sequência interrompida.

Perante gravações orais como as que o PSFB tem disponíveis, o trabalho descritivo pragmático consistiu, assim, em produzir segmentações no contínuo do discurso, aqui entendido como interação verbal entre entrevistador e informante. Precisamente uma tal análise interacional expande a revisão de transcrição, que teve lugar e atendeu às convenções da notação HIAT. Consequentemente, propõem-se delimitações de sequências em que os fenómenos de gramaticalidade dependem da interação, frequentemente, indistintamente de um qualquer dos interlocutores.

A descrição da gramaticalidade é, portanto, estabelecida pelo investigador no material linguístico que decida recuperar dentre o limite válido das sequências interacionais. Segundo a perspetiva deste trabalho, tal recuperação é nocional, ou semântico-pragmática, que liga as formas de frase a representações, compreendidas aí também as de mecanismos interacionais.

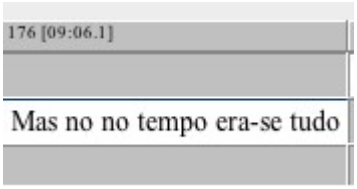
Metodologia da revisão de transcrição

Da audição e validação de transcrição síncronas resultam os dados críticos comentados a seguir em que é da maior importância a segmentação de unidades na fala. Por isso, alguns eventos são longos e vêm abaixo mostrados na segmentação relevante para a análise. Pelo facto, diferentes recortes são apresentados no sentido de argumentar como as reformulações sob convenção de transcrição, em tradução de *repair*, são detetadas a um nível empírico de unidades mínimas, que diríamos parecido a uma disfluência, como gaguez. Acontece que tais unidades minimamente extensas podem coincidir com palavras da língua, donde, terem sido registadas sob a ortografia da língua. Já quando as tomadas de vez se sucedem e acontece parecer falar um qualquer

elemento na codificação espontânea em curso a elipse vem marcada, como notação da interrupção (aborted utterance). Ora, como a interação redunda em que os enunciados podem ser co-construídos, várias das sequências mais extensas de alternância de turno entre entrevistadora e informante devem ser redefinidas, nos seus limites. Tal análise recupera referentes. Daí que seja muito duvidoso que não esteja também em causa uma elipse, de natureza contextual, especificamente dialogal. Assim, muitas notações ter-se-ão atido a limites oracionais, o que não se coaduna com a natureza dinâmica da fala.

Descrição de resultados críticos de fenómenos de interrupção

Os dados linguísticos obtidos junto do informante dão sequências cuja gramaticalidade é indisputada, sendo, portanto, de natureza morfossintática, como a conjugação assistemática relativamente ao pronome reflexo, "tinha efetivamente suicidado" e "era-se" em:



O exemplo está transcrito para que fique evidente como houve aqui a omissão da notação por barra oblíqua, sendo uma ocorrência de reformulação, sob convenção HIAT.

As notações a seguir comentadas são menos inequívocas e levam à proposta de que a análise apenas atenda a interrupções que, no decurso do inventário, serão reanalisadas como reformulações textuais-discursivas, pela sua extensão (v. adiante, a secção de "Discussão". Indica-se que haverá uma validação interacional da norma da fala, que não a atestação de sequências entre pontos finais (frases) cuja defetividade ateste eventuais omissões de constituintes. Logo, os eventos transcritos serão reduzidos à funcionalidade que tiveram na segmentação mas não serão critério desta. Em análise, tal segmentação é já descrição e não, já, separação aleatória. Mostra-se em

321 [17:01.6]
Como? Convívio dos dragões? Era o vigésimo nono a que eu fui.

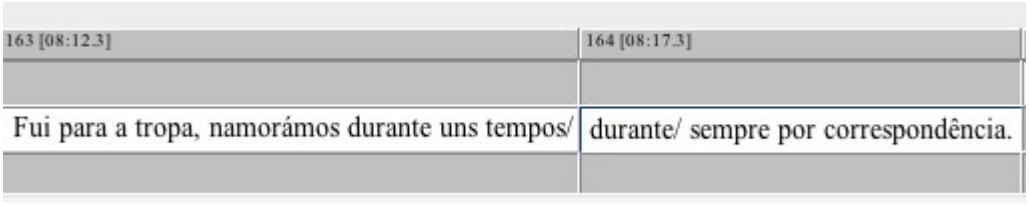
como na fala do informante a última sequência é elíptica, o que não vem assinalado pois a notação sob ortografia do português tem no mesmo evento pergunta cujo referente é recuperável para a (auto)resposta formulada.

Donde, há limites da notação, que não tem toda a análise, mesmo respeitante a formas. Inversamente, a notação colocada aplica-se à palavra e não à sua expansão minimamente mais extensa, com determinante. O exemplo abaixo é assistemático na medida em que a repetição do sintagma inicial fica indemne, mas não o acordo da preposição com o artigo entretanto pretendido, que, prefigurado mentalmente, leva à reformulação da preposição em face do que se veio a codificar.

720 [37:13.3]	721 [37:18.2]	722 [37:18.8]
	Era exagerada.	
A rigidez a rigidez de/ da altura ((hesitação))		era exagerada.

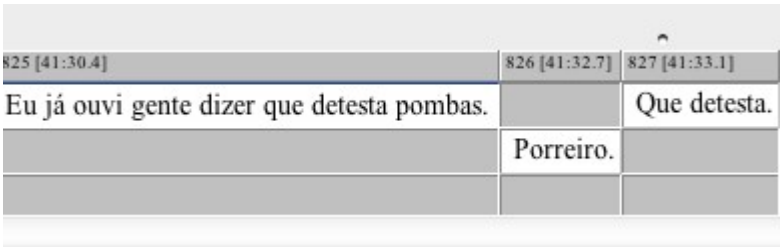
O excerto abaixo reproduzido pretende pôr em destaque a disputa acerca de à repetição de advérbio corresponder, como assinalado, uma reformulação. Desde logo, se o seria para o limite direito, não para o esquerdo do "durante" que inicia o evento final. I.e., não é lícito assinalar a redundância típica da oralidade como reformulação, pelo que quando poderia estar a especificar o tempo de namoro e deixa o limite oracional por preencher, teríamos que ter, à direita a notação de elipse. Se há duas ocorrências da mesma classe gramatical, não é, contudo a mesma codificação de sentido a de "durante certo tempo" e "sempre", como este último vem complementado. Logo, após o segundo "durante", "sempre" não pode ser tido por reformulativo, o que a análise semântico-pragmática permite distinguir. Não estando assim analisada e o débito tendo sido contínuo, o informante simplesmente se contenta com a informação já antes avançada.

Ora, este é o bom exemplo de um funcionamento interacional, cooperativo da fala pois a máxima griceana da quantidade, ou informatividade, teria sido tida por exaurida.



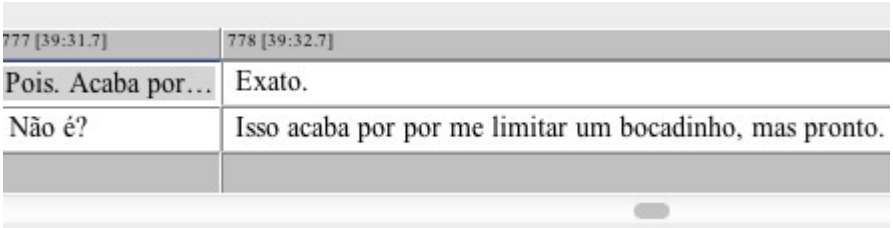
163 [08:12.3]	164 [08:17.3]
Fui para a tropa, namorámos durante uns tempos/	durante/ sempre por correspondência.

A transcrição seguinte apenas pretende atestar a frase-eco que a entrevistadora produz (linha acima na imagem da pauta notacional da interação), assim ficando exemplo do papel ativo na manutenção de vez, que não se carateriza apenas por fazer as perguntas do guião. É um alinhamento sem substância, no caso. Na descrição sintática fica frase defetiva ("Que detesta"), o que apenas é facto na segmentação mínima, que não na recuperação, aqui mostrada, da anterior tomada de vez, onde estavam todos os elementos sintáticos, de que a última frase pode, pois, fazer economia.



825 [41:30.4]	826 [41:32.7]	827 [41:33.1]
Eu já ouvi gente dizer que detesta pombas.		Que detesta.
	Porreiro.	

A imagem abaixo permite mostrar a atitude discursiva voluntariosa da entrevistadora. Interessante é que o limite de frase assinalada uma elipse. Contudo o recorte apenas se delimita mais à direita, de modo a ver como o informante retomou a formulação avançada na interação. Donde, na fala deste, o elemento central da predicação estava já disponível. A sua frase começa por figurar uma anáfora pronominal e, de acordo com o registo tem um bordão, elemento lexicalizado, mas vazio de qualquer conteúdo representacional. Porventura, este estará igualmente pelo não dito, por estar disponível, nem mesmo intersubjetivamente mas, enquanto estereótipo.



777 [39:31.7]	778 [39:32.7]
Pois. Acaba por…	Exato.
Não é?	Isso acaba por por me limitar um bocadinho, mas pronto.

É o exemplo abaixo copiado o que permite discutir *ethos* do entrevistador sociolinguista, como na bibliografia clássica, e elicitação. Aí, quer a instrução da entrevistadora fosse a de obter formas vernaculares pelo uso próprio, necessariamente célere, de antecipações, quer a disposição empática o tenha favorecido, a sobreposição à fala do informante resulta em que o próprio se furta a complementar a estrutura dada, fazendo, contudo, menção a estar em vias de codificação e, assim mesmo, ter ouvido e, ato contínuo, produzir uma estrutura mais enfática, a clivada.

Esta é uma hipótese interpretativa *ex post facto* que indica algo inequívoco: o exemplo é uma elipse na fala monologal da entrevistadora e dá o referente retomado no informante. Nesse a forma produzida não é de mero completamento, o que me permitiu enunciar a evidência de os papéis de interlocutor congregarem fala e atenção ao que é falado, ainda, com incremento, ou diferenciação, nas estruturas produzidas.

511 [27:26.9]	512 [27:28.5]
Como as coisas	
Veja como é	como é que são as coisas.

Complementarmente, o recorte seguinte tem a mesma estrutura de sobreposição de falas em que há antecipação pela entrevistadora.

1186 [58:59.1]	1187 [59:00.7*]	1188 [59:02.3]
	Não se sabia.	
a trabalhar sozinho,	a trabalhar como chefe	ainda não se sabia.

Na linha qualitativa do empenho de um entrevistador sociolinguista, o excerto abaixo tem uma alternância paradigmática na flexão que aventar-se-ia estar em perda.

505 [27:10.3]	506 [27:
	Não
Não. Embora um já tivesse ido. Mas pronto, nos anos em que eu fui	

Por exemplo, a confusão entre flexão verbal no verbo "ir" no presente na 1.ª e 3.ª pessoa foi já notada e poderia tender a ser atribuída a níveis de menor escolaridade, ou da fala regional. O facto de a entrevistadora, logo após o seu informante usar a forma de 1.ª pessoa, produzir a sequência de 3.ª poderia autorizar esta última forma fonética, pois que vinha de ser ouvida, no que poderia funcionar como gatilho sociolinguístico. Assim, exercitando o perfil de entrevistadora contido nas referências bibliográficas clássicas sociolinguísticas, poderia estar em vias de usar e consequentemente, autorizar, uma forma variável, eventualmente regional ou espontânea, vernacular, portanto. Como tal, o caráter instruído ou reflexivo do referido desempenho suscitaria a forma, procurando funcionar como menor, ou escassa, monitorização do discurso junto do entrevistado.

A mera contagem de produções – eventualmente desvinculadas do alinhamento ao som – nada diz quanto a eventuais confusões ou convergência paradigmática verbal entre pessoas do singular do verbo "ir", na flexão no presente. Constar de uma entrevista a forma, não é o bastante para correlacioná-lo a estratificações educacionais ou etárias.

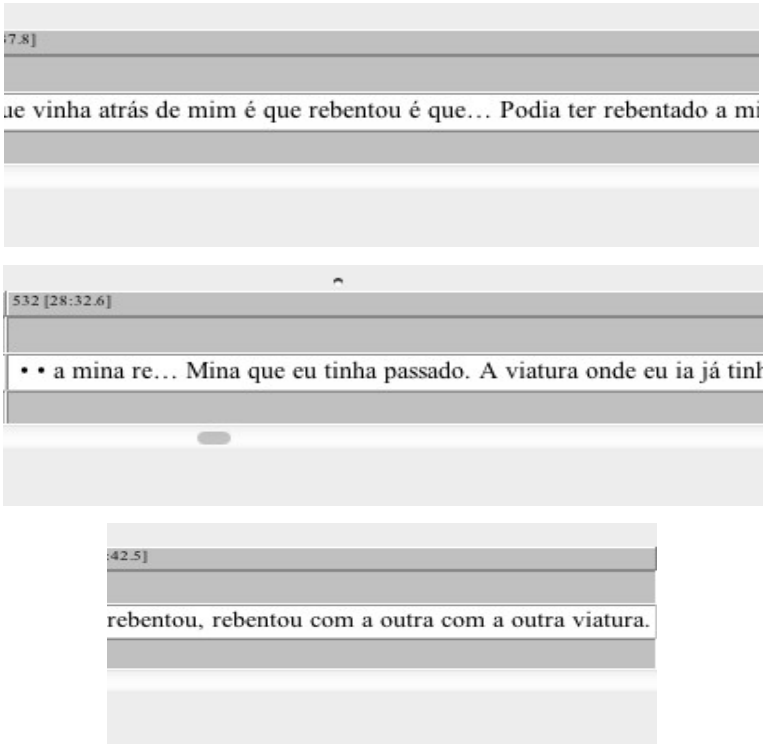
Considere-se uma extensão maior, como abaixo e chegamos a ter interrupção, o que pode ser interpretado como vigilância maior. Contudo, a forma convergente eventual não chega a ser produzida.

505 [27:10.3]	506 [27:14.9	507 [27:15.4]
	Não foi.	
Não. Embora um já tivesse ido. Mas pronto, nos anos em que eu fui		ele até me encontrar não… Ele também não foi.

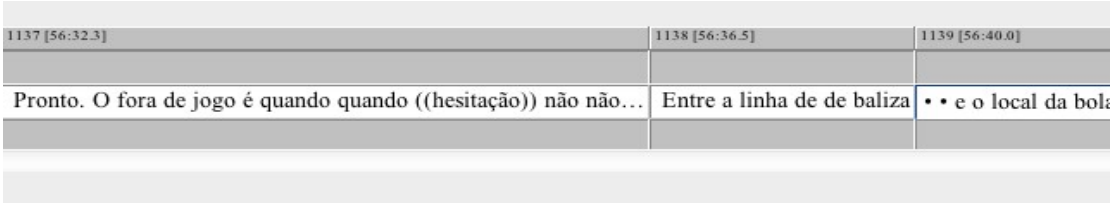
Na circunstância, um falante pouco escolarizado não segue a sequência fonética logo antes dita, no que é de avaliar o género entrevista continuar a ser formal e o informante não reduzir a flexão pessoal a uma única forma verbal. A evidência é a de que as propriedades formais gramaticais da língua não são canceladas em favor da eventual homofonia.

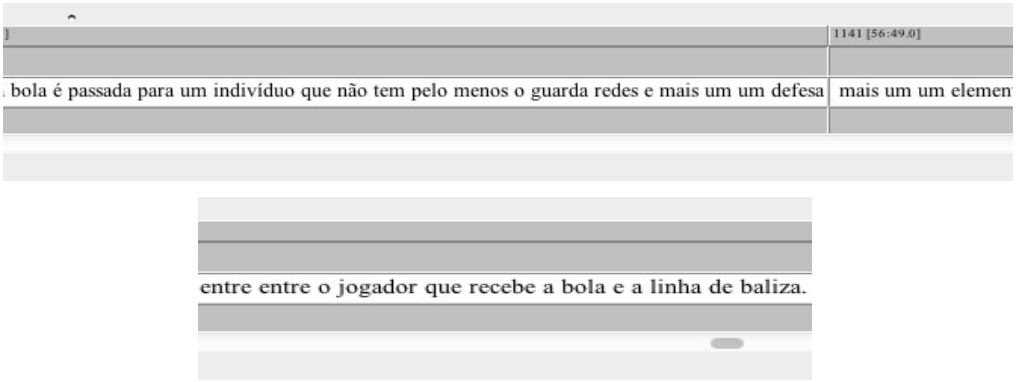
São as sequências mais extensas, tidas como acrescendo a dificuldade de formular as mais críticas quanto a classificação e análise. Seguidamente começa por reproduzir-se como um limite de evento (aleatório) é transcrito nos limites coincidentes com a frase. A linha seguinte recupera a referência de que, pois, a primeira observa

elipse. Esta segunda linha consta de uma relativa frequente mas não normativa. Antes da repetição lexical está a indicação de interrupção. Contudo, a terceira figura mostra material lexical subsequente que autoriza que se perceba que a sílaba inicial do verbo "rebentar" foi o que o sujeito não completou. Donde, há que fazer notar que a codificação oral em vias de ser feita é uma reformulação discursivo-textual que pede outras segmentações e notações. O informante está a produzir sequências menos gramaticais porque está afetado pelo que diz, na lembrança de situação extrema. Está a repetir sequências, donde a análise deve ficar pelo verbo das predicações em vias de serem formuladas para produzir, a partir dele, a descrição, do que as normas ortográfica e de reformulação atida a um só lexema, que não estruturas mais extensas, se revela improcedente.



Também a definição de fora de jogo constante do final da entrevista é de segmentação extensa.





A repetição de palavras parece ser a chave para descrever uma fala longa que parece entrecortada. Ao final da primeira figura, primeira linha, consta uma reformulação o mais à direita. Se atendermos a que o limite final da sequência (em vias de reformulação, consoante notado por /) marca a modalidade negativa da asserção que está a ser produzida, torna-se evidente como é um falso começo e, portanto, sob a notação HIAT estaria em causa assinalar a elipse. A segunda linha da figura tem a continuação a partir do mesmo referente mais saliente (de o local da bola a reformulação retem esta última). Aí o agente é preferido em nova asserção, ainda sob modalidade negativa, de que o advérbio terá sido índice psicológico precoce de que o falante está a pensar em definir por via de infração, como esquema mental mais geral, o que é linguisticamente representado, de certa forma, por "não".

A extensão da sequência pede que os instrumentos de análise sejam representacionais. Donde, está em causa, por um lado, mais do que observar que ordenações sintáticas são seguidas e, por outro, que a proposta de definição é difícil, pesada cognitivamente, designadamente em face de quem se pode julgar, intersubjetivamente, não vir a entender, ou previamente partilha de, a definição. Tal suposição ter sido feita funcionar é, ainda, estratégia da entrevista, em que o entrevistador sociolinguista se pretenderia não detentor de conhecimento, apenas para o elicitar, nas formas mais vernaculares.

Discussão de instanciações das notações convencionadas para a fala

Os dados obtidos para esta dada entrevista, que vem a permitir, no âmbito deste artigo, invalidar algumas notações, sua observância e descrição linguística, é correspondente a um entrevistado de 60 anos. Contém interrupções e reformulações

(sob tradução das convenções HIAT respetivas para "aborted utterances" e "repair") abundantes e, por vezes, relativamente síncronas. Donde, os dados apresentados foram descritos com contributo quer do alinhamento som/fala, pois que a revisão ouviu a gravação enquanto revia a transcrição, quer de bibliografia interacional fundacional.

De ambos – do processo de revisão de gravação e das leituras de referências no domínio interacional – resulta que interrupções não podem ser classificadas independentemente de falantes, donde a descrição da fala não pode ser feita sem princípios pragmáticos. É de ressalvar que a transcrição da fala sob notação é já um primeiro nível de análise, porque segmentar para transcrever e assinalar se há frases incompletas (sob interrupção, portanto) entrecorta analiticamente as falas.

Assim, interrupção e reformulação não são meras notações a convencionar, antes, dependem do fluxo interacional de tal modo que algumas sequências podem ter sido assistematicamente transcritas devido à inobservância das tomadas de vez e do que a sua alternância afeta as formas do discurso.

Os contributos teóricos da microssociologia (Goffman, 1955) e a notação adotada, um primeiro nível da análise, portanto, bem assim como o processo de revisão estabeleceram que a convenção decisiva relativamente à fala e questões de gramaticalidade, tal qual está dependente da co-construção discursiva, diz respeito à interrupção.

Diferente desta é a reformulação, definida como uma correção iniciada pelo próprio falante. Sendo assinalada na fala transcrita com uma barra oblíqua, ficará sempre num dado nível ("trier") da transcrição. Assim, não poria problemas como os diagnosticados para a interrupção, em que formas orais são gramaticais se recuperarmos determinada porção, ou lapso antecedente, do discurso, indistintamente de um qualquer dos interlocutores. Ambos os fenómenos são frequentes e caraterizadores da oralidade, donde a sua descrição importa num projeto que visa descrever a fala de modo empírico, pela amostra de falantes bracarenses escalonados em idade e escolaridade.

Interrupções e reformulações são típicos da fala. Se o texto oral se carateriza relativamente ao texto escrito como sendo feito de sequências fonéticas que dão expressão a formas mais ou menos espontâneas – pelo menos de uma codificação feita em tempo real, sem a planificação que a escrita pode ter, à que podem suceder versões trabalhadas e sucessivas, de que podemos não ter vestígios, aquele dá à descrição os dados reais de sequencialização discursiva suscetíveis de serem relacionados a condições de produção de natureza cognitiva, como memória. Assim, o texto oral

codificado perante a entrevistadora demonstra como o falante ativa ou seleciona conteúdos. Estes estão ordenados no tempo e em estruturas reais, de forma fónica. A sua representação semiortográfica permite ver como o processo de codificação sob constrangimentos do oral produz em sequências mais ou menos extensas, estruturas gramaticais; eventualmente nas mais extensas, sequências cuja boa formação pode prever preenchimentos lexicais de eventos anteriores ou, mesmo, do interlocutor.

Logo, o critério da extensão das sequências gramaticais produzidas é decisivo para descrever se, ou quando, o falante deixa cair, ou abandona, a sequência que estava em vias de codificar, ou alternativa e diferentemente, *reformula* a expressão.

Reformulação, como termo específico da Linguística do Texto/Discurso, vem de ser usado. Perante a sua homofonia com a notação convencionada e exemplificada dentro das normas de transcrição adotada importa salientar que é, aqui, uma operação de textualização oral, ou sequencialização em que analistas de texto e discurso têm trabalhado e, não já, o termo da notação, que veríamos comummente designar de titubeio. Este pode atingir qualquer ponto da cadeia fónica, assim dizendo respeito, designadamente, à dicção imperfeita, percebida e logo corrigida. Como tal, é significativamente diferente daquela outra operação de codificação e recodificação que se permite subverter – ou apenas adiar – a sintaxe, no sentido de estar comprometida com a exposição de conteúdos, feitos saber a, e conformados perante, outrem. Não raro, com a atitude linguisticamente voluntariosa do interlocutor, na medida em que partilha e participa da construção de referência.

Pensando teoricamente o processo de codificação real e instantâneo na fala relativamente ao critério de extensão, esperaríamos que sequências mais longas tendessem a ser mais interrompidas enquanto a forma fonética poderia sofrer correção independentemente da extensão. Se a interrupção pode, portanto, dizer respeito a alguma dificuldade em manter uma sequência gramatical quando ela esteja longa, impõe-se a noção de reformulação textual-discursiva, caso em que deixa de ser independente da extensão. Caso, também – o que fica para tratar noutro local – em que a observação segundo a qual não reformularíamos para dizer a mesma coisa, como princípio dos estudos textuais-discursivos, é a mais adequada à sucessão de formas em que a operação de reformulação incorre.

A descrição interacional aqui empreendida influi neste ponto no sentido de estabelecer que as sequências materiais, cuja extensão e gramaticalidade são recortadas, podem depender do que lexicalizam locutor ou alocutário, em observância material, ou

formal, do princípio de que sujeitos envolvidos em dada comunicação partilham dados contextuais que podem fazer não linearizar, num dado limite, bem como suprir linearizações uns a outros. Neste último caso, a sintaxe é uma resultante do desempenho a todo o momento acertado entre ambos.

Posto que ficou estabelecido como o critério de extensão é preditivo quanto a interrupções, ou falsos começos ele foi observado na fala do entrevistado, sendo colocados os exemplos que demonstram a manutenção de tópico discursivo em sequências longas, entrecortadas e com preenchimento lexical pela entrevistadora, inclusive.

Conclusão

Um elemento sintático não ter realização é descrito gramaticalmente como elipse. Estudos descritivos gramaticais formais consideram já tal omissão no par pergunta/resposta, i.e., dizendo respeito à interação discursiva, por via da exemplificação que dão. Esta conceção de elipse, disponível na bibliografia específica, é essencial para o corpus de entrevistas que o PSFB constitui.

O enquadramento epistemológico – sociolinguístico interacional – é requerido pelo que os dados evidenciam: preenchimento lexical pela entrevistadora e extensão com manutenção de tópico. De facto, os dados revistos apontam para um traço da comunicação que é o de um dado interlocutor preencher ou antecipar as sequências de tal forma que completa as frases. Apontam também para tarefas, como definição, cuja formulação surge no tempo limite de discurso, ainda relativamente monitorizado, mas, previsivelmente em grau menor. Nesse ponto, os dados linguísticos atingem questões centrais à codificação em tempo real, a descrição dos quais tem que ser semântico-pragmática. Donde, primeiro, resulta que o enunciado, delimitado pelo analista, pode ser uma sequência cuja gramaticalidade ficou assegurada pela prossecução de vez entre os interlocutores e, segundo, que enunciados extensos e sociocognitivamente árduos têm que ser objeto de disciplinas do texto/discurso.

A entrevista sociolinguística visava elicitar dados junto do informante com respeito a determinados assuntos e também relativos à sua fala espontânea, se possível baixando o nível de vigilância, ou consciência, do sujeito falante.

Tal trabalho de visar obter dados vernaculares bracarenses na entrevista e comportamento linguístico de informante masculino de 60 anos com baixa escolaridade ressalta um papel ativo da entrevistadora, com respeito ao seu próprio desempenho comunicacional. Um estudo quantitativo de itens, se apenas depreendidos na sua natureza morfossintática, pode iludir caraterísticas fundamentais dos mecanismos interacionais aqui levantados.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bayley, R. & Lucas (Eds.). 2007. *Sociolinguistic Variation*: theories, methods, and applications. Cambridge, CUP.

Downes, W. 1998(1984). *Language and Society*. Cambridge, CUP.

Eckert, P. & Rickford, J. R. (Eds.). 2001. *Style and sociolinguistic variation*. Cambridge: CUP.

Goffman, E. 1955. On face-work: an analysis of ritual elements in social interaction. *Psychiatry*: Journal for the Study of Interpersonal Processes.

Kerbrat-Orecchionni, C. 1980. *L'Énonciation*. Paris: Armand Colin.

Watts, R. J. 2003. *Politeness*. Cambridge: C.U.P.

SIMPÓSIO 44

DIVERSIDADE DIALETAL, MULTILINGUISMO E CONTATO DE LÍNGUAS: IMPLICAÇÕES PARA A GRAMÁTICA DAS LÍNGUAS NATURAIS NA PERSPECTIVA DOS ESTUDOS LINGUÍSTICOS FORMALISTAS

COORDENADORES

Heloisa Maria Moreira Lima-Salles
(Universidade de Brasília)

Eloisa Nascimento Silva Pilati
(Universidade de Brasília)

De volta ao futuro da língua portuguesa.
Atas do V SIMELP - Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa
Simpósio 44 - Diversidade dialetal, multilinguismo e contato de línguas: implicações para a gramática das línguas naturais na perspectiva dos estudos linguísticos formalistas, 869-882
ISBN 978-88-8305-127-2
DOI 10.1285/i9788883051272p869
http://siba-ese.unisalento.it, © 2017 Università del Salento

PASSIVAS NO PORTUGUÊS BRASILEIRO: CONSIDERAÇÕES ACERCA DA ESTRUTURA EM UMA LÍNGUA DE TÓPICO E O ENSINO

Marina Rosa Ana AUGUSTO[1]
Rafaella Faria Alves de SOUZA

RESUMO
Este trabalho tem como objetivos investigar a relação entre linguagem e outros domínios da cognição, além de alimentar a reflexão acerca da relevância de se repensar o ensino de língua portuguesa. Mais especificamente, busca-se verificar como o uso de orações passivas pode interferir na compreensão de enunciados de problemas matemáticos e impactar o raciocínio para a sua resolução. São apresentados problemas matemáticos adequados a diferentes séries escolares, com formulações em que se apresentam sentenças ativas, passivas perifrásticas ou passivas pronominais, seguidos de perguntas de compreensão. São avaliadas tanto a capacidade em prover o resultado ao problema quanto a habilidade de compreensão dos enunciados apresentados. Os resultados indicam que o tipo de sentença utilizado no enunciado pode interferir na sua resolução, sendo os melhores resultados alcançados quando a ativa está presente. A questão da competência linguística do aluno e a formação de uma periferia marcada da sua gramática nuclear, no sentido de Kato (2005), para a apreensão de habilidades necessárias no âmbito escolar são debatidas.

PALAVRAS-CHAVE: passivas; raciocínio matemático; ensino; diglossia.

Introdução

O papel da língua para o desenvolvimento cognitivo humano tem sido foco de atenção em diversos campos (Corrêa, 2006; Spelke, 2000, 2003; Carruthers, 2011). Em termos básicos, a mera capacidade de representação fornecida pela língua constitui recurso

1 Marina R.A. Augusto (UERJ, Instituto de Letras, Departamento de Estudos da Linguagem) R. São Francisco Xavier, 524 – 11 andar – CEP: 20550-900 - Rio de Janeiro-RJ-Brasil – marinaaug@uerj.br. Rafaella Faria Alves de Souza (Bolsista FAPERJ 26/200.830/2015 - UERJ, Instituto de Letras, Departamento de Estudos da Linguagem) R. São Francisco Xavier, 524 – 11 andar – CEP: 20550-900 - Rio de Janeiro-RJ-Brasil – rafaellafaria1@gmail.com.

relevante para a integração de informações conceptuais. Ao lado dos sistemas nucleares básicos da cognição, tomados por Spelke e colaboradores como sistemas cognitivos modulares inatos especializados para a representação de objetos, ações, numerosidade, geometria espacial e parceiros sociais, a língua teria papel crucial ao permitir a integração de informações entre esses sistemas independentes (Spelke & Tsivkin, 2001; Spelke & Kinzler, 2007). Sendo assim, o papel da língua seria crucial não apenas para a organização da experiência no mundo pela criança, mas também para a garantia de uma flexibilidade cognitiva, caracteristicamente humana, vinculada à integração de diferentes domínios cognitivos.

Nesse sentido, tomam-se certos raciocínios como dependentes da linguagem, na medida em que a percepção de um estado de coisas se dá a conhecer por meio desta e as ações decorrentes da apreensão desse estado de coisas também se estruturam por meio de sequências de proposições verbalizáveis. Desse modo, no desenvolvimento cognitivo e linguístico de crianças, pode-se prever uma tensão entre as estruturas linguísticas a serem acessadas na codificação de certos estados de coisas e a complexidade do raciocínio a ser desenvolvido para a execução de uma tarefa solicitada verbalmente.

Este trabalho tem como objetivo a investigação da relação entre linguagem e outros domínios da cognição, além de alimentar a reflexão acerca da relevância de se repensar o ensino de língua portuguesa. Mais especificamente, busca-se verificar como o uso de orações passivas pode interferir na compreensão de enunciados de problemas matemáticos e impactar o raciocínio para a sua resolução.

O português brasileiro (PB) mostra-se particularmente relevante aqui, pois tem-se defendido que o falante dessa variedade é diglóssico: ao lado da gramática internalizada, adquirida natural e espontaneamente na infância, a escola privilegia o uso de uma norma culta, que abriga várias distinções em relação à norma naturalmente adquirida. Kato (2005) tem se referido às construções que são tipicamente adquiridas após contato escolar como perfazendo o que ela denomina uma periferia marcada, que se soma à gramática internalizada.

Nesse sentido, tomar-se-á aqui uma estrutura, pertencente ao grupo de estruturas passivas, que está praticamente ausente da língua oral. Trata-se da passiva pronominal. Na verdade, as estruturas passivas não se mostram muito frequentes na língua oral e constituem

uma estrutura complexa, adquirida mais tardiamente em várias línguas (Maratsos et al. 1985; para o português, Estrela, 2013 (português europeu - PE); Lima Júnior, 2012 (PB)).

Essa relação entre estruturas passivas em enunciados matemáticos e o impacto daquelas para a resolução destes foi investigada por Correia (2003) para o PE. Este estudo, focalizando o PB, toma como base aquele, fazendo uso do mesmo tipo de metodologia para a coleta dos dados.

O artigo organiza-se da seguinte maneira: na seção 1, a seguir, apresenta-se a estrutura passiva. A seção seguinte traz o experimento utilizado, apresentando-se os resultados obtidos, seguidos de uma breve discussão. A seção 3 apresenta nossas considerações finais, trazendo-se uma reflexão acerca da relevância dos dados apresentados para se repensar o papel do ensino de língua portuguesa no âmbito escolar, no Brasil.

1. A estrutura passiva

Considera-se que a construção passiva seja uma construção marginal, em línguas de proeminência de tópico, como o PB tem sido classificado mais recentemente (Pontes, 1987). A estrutura passiva do tipo perifrástica é composta por um auxiliar ser + a forma do particípio do verbo. Assim o equivalente para a construção ativa em (1) é (2):

1. João viu Joana no parque.
2. Joana foi vista no parque por João

As principais características das passivas seriam então (i) ter a morfologia verbal afetada; (ii) apresentar um argumento externo cujo papel temático e caso são absorvidos pelo verbo; (iii) permitir o movimento do argumento interno para uma posição de caso nominativo (vazia pois o argumento externo não a ocupa); e (iv) poder apresentar o argumento externo como agente da passiva, em um sintagma nucleado pela preposição "*por*". É fato que grande parte das análises para a passiva no quadro gerativista considera que há um movimento do objeto lógico, complemento do verbo, de sua posição canônica para a posição de sujeito sintático.

Em relação à passiva pronominal, tem-se uma construção em que o verbo aparece seguido da partícula "se", com concordância disparada pelo elemento nominal presente,

como em (3):

3. Atenderam-se os alunos do Ensino Médio

Assume-se que, na passiva pronominal, (i) o argumento interno recebe caso nominativo, embora sua posição tenda a ser a pós-verbal; (ii) o elemento "se" desempenharia o papel de argumento externo implícito; e (iii) constituintes como agentes da passiva não seriam permitidos. Veja-se (4) a seguir:

4. *Encontraram-se as crianças pelos bombeiros.

Algumas propostas, como a de Duarte (2003), defendem que a passiva pronominal é efetivamente uma construção passiva, com o "se" como argumento externo (o que explica a impossibilidade da presença do agente da passiva no sintagma nucleado por "por"). Raposo & Uriagereka (1996) e Martins (2005), por outro lado, não consideram essas construções passivas, no PE. Para esses autores, os SNs pós-verbais não são sujeitos sintáticos, mas complementos que podem desencadear a concordância com o verbo enquanto o clítico –se ocupa a posição de sujeito sintático. Em relação ao PB, já Nunes (1991) chamava a atenção para a perda da concordância nesse tipo de sentenças, dando origem a uma construção de sujeito indeterminado.

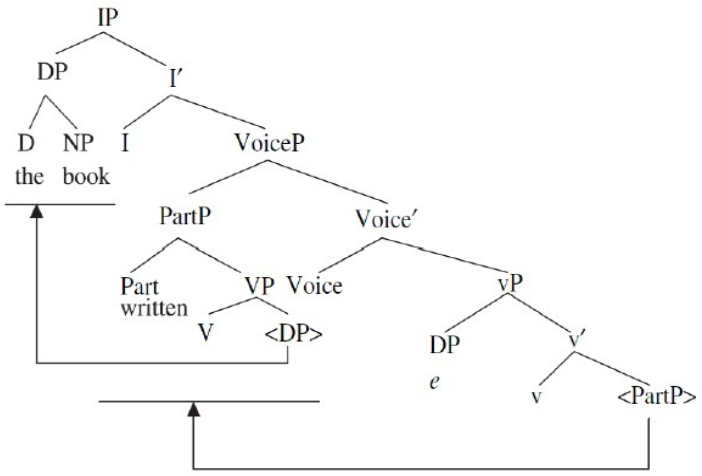
5. Vende-se casas.

Outro ponto a considerar é a presença de construções médias nessa língua. Veja-se a esse respeito Silva & Naves (2010) e Salles & Naves (2009):

6. Vende casa fácil nessa rua.

Uma das principais análises que tem sido adotada para a construção passiva perifrástica é a de Collins (2005), em que se propõe uma projeção específica para a passiva - *Voice*, e também um movimento particular, denominado *smuggling*:

7.



Trata-se do movimento de toda a projeção PartP, onde se encontra o argumento interno, para a posição de especificador da projeção Voice. O argumento interno teria sido então contrabandeado (a tradução de *smuggling*) para essa posição, de onde, então, se moveria para a posição de sujeito sintático. Há, no entanto, controvérsias em relação à estrutura proposta por Collins (Lima & Rubin (2008); Dias (2012); Lima & Augusto (2012)).

De qualquer maneira, é importante ressaltar que o domínio de passivas na aquisição é relativamente tardio, o que tem sido atestado em diferentes línguas (Maratsos et al., 1979; 1985 (inglês); Pierce, 1992 (espanhol); Terzi & Wexler, 2002 (grego); Bencini & Valian, 2008 (italiano); Chocarro, 2009 (catalão); Rubin, 2006; Lima Junior & Augusto, 2012 (português brasileiro); Estrela, 2013 (português europeu)). Na verdade, tem-se apontado que a compreensão de passivas eventivas longas (com o agente da passiva explícito) não está completa até por volta dos 5 anos de idade.

Em relação à produção, as passivas estativas são as primeiras a aparecer:

8. Tá sentada (a boneca – 1;10,21) (Minello & Lopes, 2013).

Atesta-se, também, uma preferência pelo uso alternativo de estruturas, no PB, no lugar do uso da passiva perifrástica (Gabriel, 2001), como a estrutura de tópico:

9. O menino, a menina abraçou ele. (em vez de: O menino foi abraçado pela menina.)

Resta, ainda, reiterar que a passiva pronominal está praticamente ausente da norma coloquial no PB e não tem sido atestada nas produções espontâneas de crianças jovens.

A relação entre a apreensão de um sujeito sintático que é, na verdade, um objeto lógico parece ser uma característica da passiva que a torna mais complexa para a aquisição. Lima & Augusto (2014) defendem que a criança sempre busca a derivação mais simples para acomodar o *input* recebido, o que pode levar a interpretações equivocadas quando frente a uma estrutura passiva. Em termos da derivação de uma estrutura passiva, a dificuldade, na aquisição, pode estar tanto na apreensão de um núcleo funcional específico, como proposto por Collins, em termos da projeção VoiceP ou em outras características que, eventualmente, possibilitem o movimento do objeto lógico para a posição de sujeito sintático.

Em síntese, construções passivas são efetivamente mais complexas e de aquisição

mais tardia, sendo que a passiva pronominal está em franco desuso no PB e sua construção pode se confundir com outros tipos de estruturas mais frequentes na língua. Logo, é possível prever uma dificuldade de processamento dessas construções que possa interferir na sua interpretação, impactando a compreensão e raciocínios dependentes desta. Tendo isso em conta, nossa investigação busca verificar, tomando como base um estudo desenvolvido por Correia (2003), para o PE, o impacto do uso de estruturas ativas ou passivas na compreensão de enunciados de problemas matemáticos, adotando uma metodologia experimental, de natureza psicolinguística.

2. Experimento: uso de ativas ou passivas em enunciados de problemas matemáticos

O experimento a ser reportado considerou que o uso de ativas ou passivas em enunciados de problemas matemáticos poderia impactar o raciocínio para sua resolução. Assim, foram planejados três conjuntos de exercícios a serem aplicados a uma mesma série, compostos de problemas matemáticos de mesma natureza, distintos, no entanto, em relação ao tipo de sentença utilizado em seu enunciado. Cada conjunto de exercícios foi aplicado às mesmas turmas, com intervalo de uma semana entre cada conjunto. Os primeiros exercícios continham enunciados que contemplavam orações ativas, o segundo, passivas perifrásticas, e o terceiro e último, passivas pronominais. Foram realizados três encontros com o quarto, sexto e nono anos do ensino fundamental I e II, totalizando três semanas de aplicação.

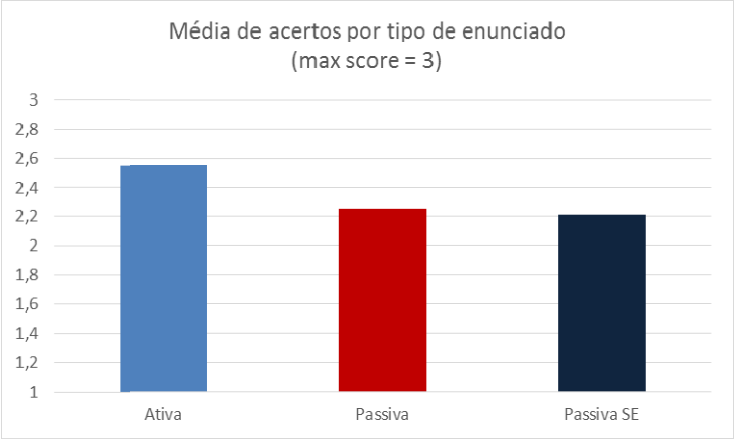
Neste estudo reportam-se os resultados dos exercícios propostos para o quarto ano. Cada conjunto de exercícios apresentava quatro problemas matemáticos, contemplando subtração (primeiro e quarto exercícios), divisão (segundo exercício) e multiplicação (terceiro exercício). Os mesmos verbos foram utilizados em cada conjunto: *quebrar*, *repartir*, *apanhar*, *colher*, ora em sentenças ativas, ora em passivas perifrásticas, ora em passivas pronominais. Cada problema era seguido de perguntas de compreensão do tipo:

10. Quem quebrou?
11. O que se quebrou?
12. Onde se quebraram?

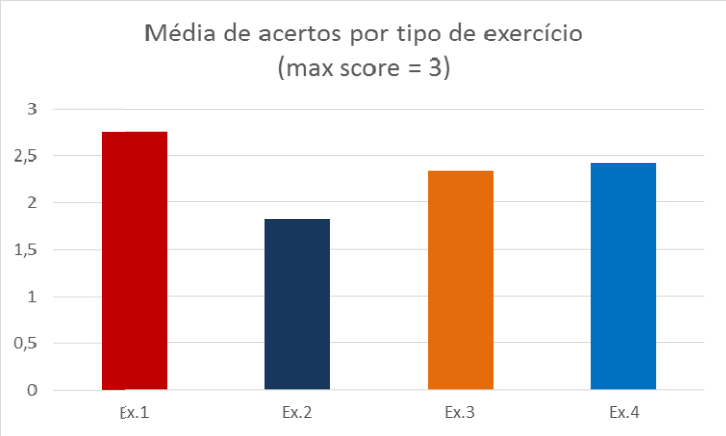
A aplicação dos exercícios contemplou o tempo utilizado por cada aluno para a sua resolução. As seguintes previsões foram feitas: (i) se a passiva é uma estrutura mais complexa que a ativa, cuja compreensão pode ser dificultada no PB, o que impactaria o raciocínio dependente da sua compreensão, então mais resoluções adequadas dos problemas matemáticos são esperadas para aqueles cujos enunciados contemplem orações ativas; (ii) se essa dificuldade de compreensão da passiva é apenas imediata, sendo superada diante do tempo disponível para a leitura e releitura do enunciado do problema, pode-se esperar que isso se reflita em tempo maior consumido na resolução dos problemas cujos enunciados apresentem a voz passiva; (iii) se há uma distinção entre a passiva perifrástica, mais comum, e a passiva pronominal, em desuso, pode-se esperar também distinção de comportamento entre os problemas cujos enunciados contemplem cada tipo de passiva, com mais resoluções equivocadas para a passiva pronominal: (iv) se essa dificuldade com a estrutura passiva pode ser superada, sendo minimizada via exposição à estrutura na escola, espera-se menor impacto da estrutura linguística utilizada nas séries mais adiantadas.

Os dados obtidos foram codificados, considerando-se três aspectos: raciocínio, cálculo e resultado. Essa codificação dos dados permitiu a submissão ao pacote estatístico ez-ANOVA, tomando-se *tipo de sentença* utilizada no enunciado (com três níveis: ativa, passiva perifrástica ou passiva pronominal) e *tipo de exercício* (com quatro níveis: ex. 1 – subtração, ex. 2 – divisão, ex. 3 – multiplicação, ex. 4 – subtração com centenas) como variáveis independentes. Tomou-se como variável dependente o número de acertos para a resolução dos problemas matemáticos, refletido no total de pontos para os três aspectos considerados para cada problema.

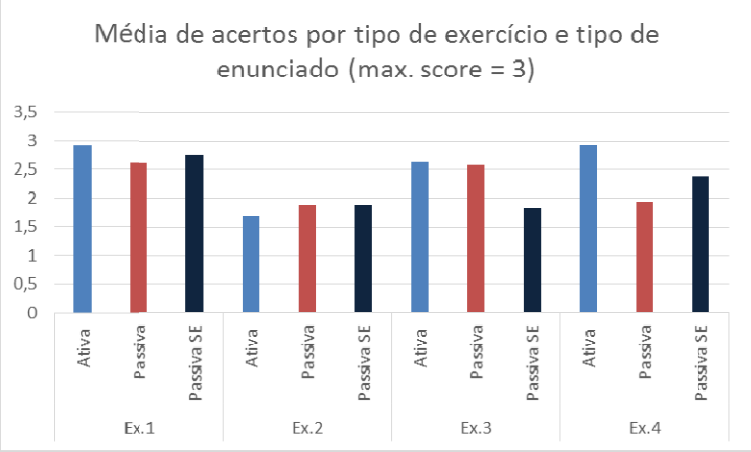
Apresentam-se os resultados para o quarto ano, que contou com 33 alunos respondendo às atividades. A análise estatística indica um comportamento diferenciado com efeitos significativos para *Tipo de sentença* utilizada no enunciado ($F(2,64) = 8,36$ $p<0,000594$), com mais acertos nas ativas e *Tipo de exercício* ($F(3,96) = 18,70$ $p<0,000001$), com mais erros para o exercício de divisão, independentemente do tipo de sentença presente no enunciado. O gráfico abaixo apresenta as médias de acerto em função de tipo de sentença utilizada no enunciado do problema matemático.



A seguir, o gráfico relativo às médias obtidas em função de tipo de exercício.



Houve uma interação entre as variáveis. O gráfico a seguir apresenta as médias em função de tipo de sentença e tipo de exercício.



Excluindo-se o exercício 2, de divisão, que se mostrou de maior dificuldade para as crianças do quarto ano, independentemente do *tipo de sentença* utilizado no enunciado do problema matemático, a resolução dos demais exercícios foi diferentemente afetada em função do *tipo de sentença*. Uma comparação *pairwise* entre as condições revela que o exercício 1, de subtração, mostrou-se o mais fácil para as crianças, com um bom escore de acertos. Mesmo assim, houve uma diferença, apenas estatisticamente marginal, entre os problemas com uso de ativas e passivas perifrásticas em seus enunciados ($t(32)=1,90$ $p< 0,0670$), com vantagem para a ativa. Para o exercício 3, de multiplicação, obteve-se uma distinção entre a ativa e a passiva pronominal ($t(32)=4,06$, $p< 0,0003$) e entre a passiva perifrástica e a pronominal ($t(32)=3,63$ $p< 0,0010$), esta última a que mais impactou a resolução dos problemas. Em relação ao exercício 4, de subtração, houve uma diferença significativa entre a ativa e as passivas, tanto perifrástica ($t(32)=5,42$ $p< 0,0001$), quanto pronominal ($t(32)=2,80$ $p< 0,0087$), com melhores resultados para a ativa. Houve, ainda, uma diferença marginal entre as duas passivas ($t(32)=1,97$ $p< 0,0575$), desta vez com melhores resultados para a passiva pronominal.

A análise do tempo de resolução para cada conjunto de problemas revelou que os exercícios que contemplavam enunciados na voz ativa foram, na média, respondidos mais rapidamente. A análise estatística indica um efeito principal para *tipo de sentença* ($F(2,64) = 6,24$ $p<0,003344$). Na comparação *pairwise*, verifica-se que há uma distinção entre exercícios na voz ativa e aqueles com uso de passivas perifrásticas ($t(32)=2,96$ $p< 0,0057$), e entre essas e as passivas pronominais ($t(32)=3,68$ $p< 0,0008$), mas não houve diferença significativa estatisticamente entre a ativa e a passiva pronominal ($t(32)=0,38$ $p< 0,7066$). Os tempos médios gastos para a resolução dos primeiro e terceiro conjuntos de exercícios foi bastante próxima.

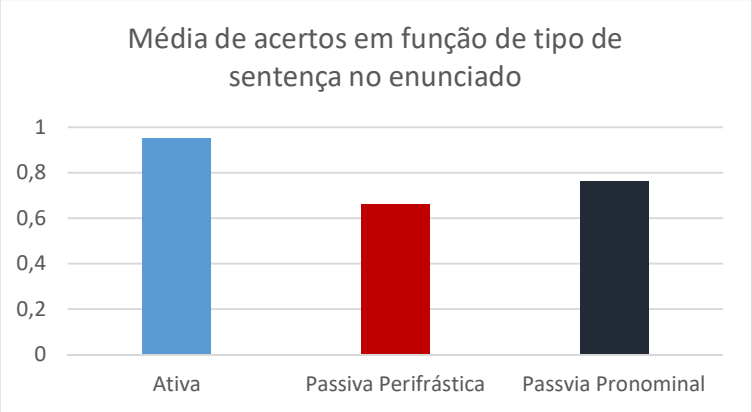
Em geral, os resultados indicam que a estrutura passiva impacta a resolução de problemas matemáticos, uma vez que os melhores resultados foram obtidos nos problemas que contemplaram a ativa em seus enunciados, confirmando a previsão (i). Não é possível afirmar que a passiva pronominal traga mais dificuldades do que a passiva perifrástica, dados os resultados das comparações *pairwise* obtidas para os exercícios 3 e 4, em sentidos opostos e os resultados em relação ao tempo gasto para a resolução dos conjuntos de

exercícios (previsão (iii)). Ainda em relação ao tempo, verificou-se que não é possível afirmar que as passivas demandem, em geral, mais tempo para a resolução dos exercícios (previsão (ii)). Isso apenas se confirmou em relação à passiva perifrástica. Os resultados das demais séries do ensino fundamental, ainda em análise, poderão apontar se esses problemas serão superados com a progressão escolar, de modo a se verificar a relevância da previsão (iv).

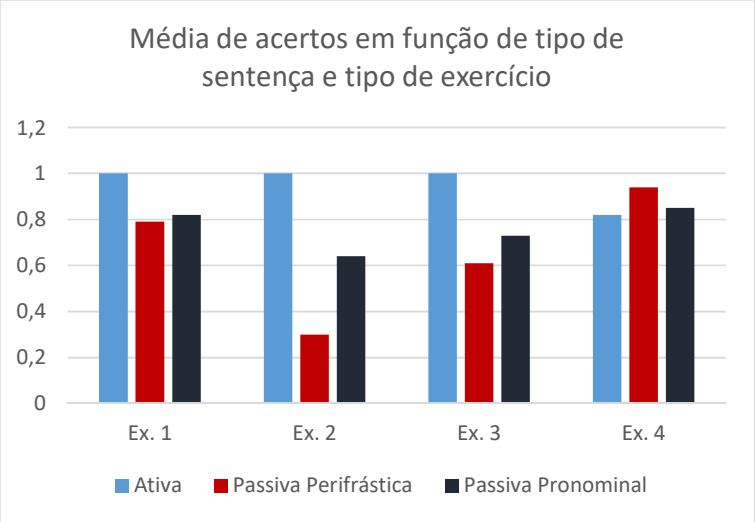
A observação das respostas dos alunos às perguntas de compreensão dos enunciados matemáticos, repetidas a seguir,

13. Quem quebrou?
14. O que se quebrou?
15. Onde se quebraram?

revelou que a primeira pergunta, que solicitava informações sobre o agente da ação e, portanto, nos enunciados com passivas perifrásticas e pronominais implicava a identificação de um agente indeterminado, obteve maior média de respostas corretas nos problemas que apresentavam enunciados na voz ativa. A análise estatística ez-ANOVA indica um efeito principal para *tipo de sentença* ($F(2,64) = 17,6$ $p<0,000001$), conforme o gráfico a seguir demonstra.



Houve também uma indicação de efeito principal para *tipo de exercício*, observando-se que, mais uma vez, o exercício de divisão traz grande dificuldade ($F(3,96) = 11,5$ $p<0,000002$). As médias de respostas corretas para as condições testadas são apresentadas a seguir:



Em relação às segunda e terceira questões, os dados não foram submetidos à análise estatística, pois não se obtiveram respostas completas. A seguir, exemplifica-se o tipo de resposta obtida e o tipo de resposta esperada, considerando-se a análise realizada em Correia (2003), base para esta investigação:

16. a. O que se repartiu?
    b. "Ingressos" (em vez de: 56 ingressos)
17. a. Por quem se repartiram?
    b. "Pela escola no baile de Carnaval" (em vez de: Pelos alunos da 4 série da escola.

3. Considerações finais

A dificuldade de processamento de estruturas passivas pode interferir para a compreensão do que foi codificado linguisticamente e dificultar a execução de uma tarefa, impactando o desempenho do aluno em diferentes disciplinas escolares. Na investigação aqui empreendida, verificou-se que a presença de estruturas passivas em contraste com estruturas ativas em enunciados de problemas matemáticos levou a um aumento significativo de raciocínios equivocados. Salienta-se, ainda, a dificuldade que perguntas

com passivas pronominais gerou para se obter uma resposta precisa e detalhada do que estava sendo perguntado. A continuação da pesquisa, com a análise dos resultados das demais séries do ensino fundamental, poderá indicar se esses problemas são superados com a progressão escolar.

Conforme mencionado, a noção de gramática nuclear e de periferia marcada de Kato (2005) é pertinente para a discussão dos resultados aqui obtidos. A construção passiva se mostra mais complexa, de aquisição mais tardia, sendo que a passiva pronominal está em desuso no PB coloquial, embora seu uso em enunciados matemáticos seja bastante característico. Habilidades necessárias no âmbito escolar incluem certos usos de normas linguísticas que precisam ser apresentadas e trabalhadas com os alunos. Uma maior familiaridade com essa estrutura é obtida apenas com o letramento, notadamente no contexto escolar. Os professores devem estar cientes dessas particularidades a fim de adequadamente controlar a relação forma *versus* função na construção do conhecimento: forma nova com função conhecida, forma conhecida para uma função nova, ou seja, uma nova forma (inclusive linguística) deve ser apresentada com funções já conhecidas, ao passo que uma nova função (incluindo-se, aí, a prática na resolução de problemas matemáticos) pode ser facilitada com o uso de formas já dominadas (linguisticamente falando).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bencini, G. & Valian, V. 2008. Abstract sentence representations in 3-year-olds: Evidence from language production and comprehension. *Journal of Memory and Language*, 59, 97–113.

Carruthers, P. 2011. Language in cognition. In: E.Margolis, R.Samuels, and S.Stich (eds.) *The Oxford Handbook of Philosophy of Cognitive Science*. OUP.

Chocarro, X.P. 2009. *The acqusition of actional passives in Catalan*. Universitat Autonoma de Barcelona.

Collins, Chris. 2005. *A smuggling approach to the passive in English*. Syntax 8, 81-120.

Corrêa, Letícia Sicuro. 2006. Língua e cognição: antes e depois da revolução cognitiva. In: Pfeifer, C. & J.H. Nunes (orgs.) *Introdução às ciências da linguagem: linguagem, história e conhecimento*. Pontes Editores, Campinas, SP.

Correia, Deolinda. 2003. *Passivas e Pseudo-Passivas em Português Europeu* - Produção Provocada e Compreensão. Dissertação de Mestrado. Universidade de Lisboa.

Dias, Bruno. 2012. *Aspectos das construções passivas com verbos psicológicos*. Dissertação (mestrado) - Universidade de Brasília.

Duarte, Inês. 2003. A família das construções inacusativas. In: M.H. M. Mateus; A.M. Brito; I. Duarte; I. H. Faria. *Gramática da Língua Portuguesa*. (6ª. Ed.) Lisboa, Editorial Caminho.

Estrela, A. 2013. *A Aquisição da Estrutura Passiva em Português Europeu*. Tese de doutoramento. Universidade Nova de Lisboa.

Gabriel, R. 2001. *A aquisição das construções passivas em português e inglês: um estudo translinguístico*. Tese de doutorado pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, PUCRS, Rio Grande do Sul.

Kato, M. 2005. A gramática do letrado: questões para a teoria gramatical. In: Marques, M.A.; Koller, E.; Teixeira, J.; Lemos, A.S. (orgs.) *Ciências da Linguagem: trinta anos de investigação e ensino*. Braga: CEHUM, p. 131-145.

Lima Júnior, J. C. 2012. *Revisitando a Aquisição de Sentenças Passivas em Português Brasileiro*: Uma Investigação Experimental com Foco na Compreensão. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Letras da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

_____ ; Augusto, Marina. (2012) Aspectos estruturais de sentenças passivas relevantes para questões em aquisição da linguagem: uma análise do português. Anais do VIII ENAL/II EIAL Encontro Inter/Nacional sobre Aquisição da Linguagem em 2011. Juiz de Fora: Programa de Pós-Graduação. 186-199

_____; Augusto, M. R. A. (2014) The Relevance of Aspectual and Semantic Features for the Comprehension of Short Passive Sentences Involving Agentive and Non-agentive Verbs. In: Costa, J; Fiéis, A.; Freitas, M.J.; Lobo, M.; Santos, A.L. (org.). *New Directions in the Acquisition of Romance Languages*: Selected Proceedings of the Romance Turn V. 1ed.Newcastle: Cambridge Scholars Publishing, p. 158-180.

Lima, Ricardo; Rubin, Maraci. 2008. Efeitos de intervenção no sistema de Agree: o caso das passivas. *ReVEL*, Vol. 6, n.10.

Maratsos, M.; Fox, D.; Becker, J.; Chakley, M. A. 1985. Semantic restrictions on children´s passives. *Cognition*, 56, p. 271-279.

Martins, Ana Maria. 2005. Passive and impersonal se in the history of Portuguese. In: J. Kebatek; C.Puch; W. Raible (eds.) *Corpora and Historical Linguistics: investigating language change through corpora and database*. Tubingen: Gunter Narr Verlag, 411-430.

Minello, Carla; Lopes, Ruth. 2013. Aquisição da voz passive no português brasileiro. Poster Iniciação Cinetífica. Universidade Estadual de Campinas.

Nunes, Jairo. 1991. Se apassivador e Se indeterminador: o percurso diacrônico no português brasileiro. *Cadernos de Estudos Linguísticos*, 20, Campinas: Unicamp, 33-58.

Pierce, A. 1992. The acquisition of passive in Spanish and the question of A-chain maturation. *Language Acquisition*, 2, 1992. p. 55-82.

Pontes, Eunice. 1987. *O tópico do português do Brasil*. Campinas, SP: Pontes.

Raposo, Eduardo; Uriagereka, Juan. 1996. Indefinite SE. *Linguistic Inquiry*, 14, 749-810.

Rubin, Maraci. 2006. Compreensão da passiva das crianças típicas. Anais do 6º Encontro Celsul - Círculo de Estudos Linguísticos do Sul.

Salles, Heloísa; Naves, Rozana. 2009. O estatuto da preposição *com* em construções com alternância sintática. *Revista Polifonia*. Cuiabá, 17, 9-27.

Silva, Cristiany & Naves, Rozana. 2010. A estrutura argumental de sentenças medias e ergativas no português brasileiro(PB): um caminho de análise. Anais do IX Encontro do CELSUL, Santa Catarina,

Spelke, Elizabeth. 2000. Core knowledge. *Am. Psychol.*, 55: 1233–1243.

_____. 2003. Core knowledge. In: Kanwisher, N. & Duncan, J. (Eds.), *Attention and Performance*, Vol. 20: Functional Neuroimaging of Visual Cognition. MIT Press, Cambridge, MA.

_____. & Kinzler, K. D. 2007. Core knowledge. *Developmental Science*, v. 10, p. 89-96.

_____. & Tsivkin, S. 2001. Initial knowledge and conceptual change: space and number. In Bowerman, M. & Levinson, S. (Eds.) Language acquisition and conceptual development. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Terzi, A. & Wexler, K. 2002. A-Chains and S-Homophones in Children's Grammar: Evidence from Greek Passives. Paper presented at NELS 32, 2002.

De volta ao futuro da língua portuguesa.
Atas do V SIMELP - Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa
Simpósio 44 - Diversidade dialetal, multilinguismo e contato de línguas: implicações para a gramática das línguas naturais na perspectiva dos estudos linguísticos formalistas, 883-894
ISBN 978-88-8305-127-2
DOI 10.1285/i9788883051272p883
http://siba-ese.unisalento.it, © 2017 Università del Salento

SOBRE AS ORAÇÕES GERUNDIVAS COM SUJEITO ORACIONAL NO PORTUGUÊS DO BRASIL

Camila Parca GUARITÁ[2]

RESUMO
A presente pesquisa tem o objetivo de investigar as características sintáticas e semânticas de orações reduzidas de gerúndio. A peculiaridade dessas construções consiste principalmente no fato de essas orações gerundivas não terem como referente apenas o sujeito ou o objeto da oração principal e sim todo o conteúdo veiculado pela oração principal. Dentro da literatura gerativista, vários trabalhos como o de Moutella (1995) e o de Lopes (2008) já investigaram as propriedades das orações reduzidas de gerúndio com sujeito oracional. No entanto não há uniformidade entre os trabalhos realizados sobre as propriedades sintáticas e semânticas de tais orações, nem mesmo há a formulação de uma proposta teórica que dê conta de explicitar suas propriedades. Vale ressaltar que esse tipo de oração reduzida não recebeu nem mesmo descrição nas gramáticas tradicionais brasileiras.

PALAVRAS-CHAVE: Orações gerundivas reduzidas de gerúndio; sintaxe e semantica

1. Introdução

O presente estudo investiga as propriedades sintáticas de orações gerundivas nas quais a referência do sujeito da oração encaixada depende do conceito expresso por toda a oração principal, como ocorre em (1):

(1) a.[O índice foi reduzido para zero]$_i$, [$_i$] **tornando** a lei mais eficaz
b. [O país tomou medidas sérias em relação à corrupção]$_i$, [$_i$] **fazendo** a nação crescer.

2 UnB, Instituto de Letras, Programa de pós graduação em Linguística, SQS 306 bloco E apt.303, 70353050, Brasíllia, DF, Brasil, camilaparca@gmail.

c. [A participação de todos é indispensável nessa luta contra as infrações]$_i$, [$_i$] **reduzindo** as vítimas de álcool.

d. [A conscientização da população veio com a diminuição do número de mortes em acidentes de trânsito]$_i$, [$_i$] **mostrando** os efeitos positivos dessa lei.

e. [Mostraremos a importância do café solúvel]$_i$, [$_i$] **apresentando** o porquê da compra desse tipo de café.

A hipótese, iniciada em Guaritá (2015) é a de que tais orações são comparáveis a orações relativas livres, pois neste tipo de sentença a oração encaixada não possui uma referência na oração principal.

Um primeiro fato interessante sobre as orações reduzidas de gerúndio com sujeito oracional é a ausência de descrição dessa estrutura em gramáticas tradicionais. Em Cunha & Cintra (2008), por exemplo, a definição de orações reduzidas consiste na afirmação de que tais orações subordinadas não são iniciadas por pronome relativo nem por conjunção subordinativa e têm o verbo em uma das formas nominais (infinitivo, gerúndio ou particípio).

Para os autores, as orações reduzidas de gerúndio podem ser adjetivas ou adverbiais. Encontramos, em Cunha & Cintra (2008), o seguinte exemplo para oração subordinada adjetiva reduzida de gerúndio:

(2) a. Virou-se e viu a mulher / **dando com a mão / fazendo sinal /** para que ele voltasse

b. Viu um grupo de homens / **conversando**.

Em (2a), o verbo da oração gerundiva tem como sujeito a referência ao objeto da oração principal (*a mulher*) e em (2b) o verbo da oração gerundiva também tem como referente o objeto da oração principal (*um grupo de homens*).

Em relação à orações subordinadas adverbiais reduzidas de gerúndio, os autores afirmam que estas têm significado principalmente temporal, mas há a possibilidade de orações reduzidas de gerúndio temporais (3a), causais (3b), concessivas (3c) e condicionais (3d):

(3) a. **Passando hoje pela porta do meu compadre José Amaro,** / ele me convidou para tomar conta de sua causa.

b. **Pressentindo /** que as suas intenções haviam sido adivinhadas, Macedo tentou minorar a situação.

c. Aqui mesmo, / **ainda não sendo padre,** / se quiser florear com outros rapazes, e não souber, há de queixar-se de você, Mana Glória.

d. **Pensando bem**, / tudo aquilo era muito estranho.

Em (3a) o verbo da oração gerundiva refere-se ao complemento *eu*, ou seja: *eu passei, ele me convidou*; em (3b) a oração gerundiva refere-se ao sujeito da oração principal (*Macedo*), ou seja *Macedo pressentiu*, o mesmo ocorre em (3c), o referente do verbo da oração gerundiva é o sujeito da oração principal (sujeito desinencial). E, em (3d), a oração gerundiva não parece ter referência clara, é de fato uma condição.

Neste artigo mostraremos primeiramente como as orações gerundivas com sujeito oracional são tratadas na literatura, depois apresentaremos uma análise preliminar que mostra o comportamento das orações gerundivas com sujeito oracional. Também apresentaremos uma revisão teórica preliminar das orações relativas livres, para realização de alguns testes para defesa da hipótese aqui apresentada e por fim serão apontadas as considerações finais com questões ainda em aberto e uma revisão daquilo que temos até o presente momento.

2. As orações gerundivas com sujeito oracional:

Guaritá (2015) mostra que há poucos estudos relacionados às orações gerundivas com sujeito oracional e não há uma consenso nas classificações.

Em Moutella (1995), em relação às orações gerundivas com sujeito oracional, a autora apresenta estruturas em que o sujeito do gerúndio não está coindexado ao sujeito da matriz, mas se refere à situação descrita nessa oração como um todo. A autora apresenta, em seguida, os seguintes exemplos (p.69, ex.63):

(2) a. O avião caiu, matando 150 pessoas.

b. O clima está seco, causando desidratação.

Para esta autora, essas construções aproximam-se das orações coordenadas e podem ser interpretadas como em *Avião cai e mata 150 pessoas.*

Em Lopes (2008) usa-se a terminologia de "orações gerudivas apositivas de foco" para se referir as orações gerundivas com sujeito oracional, estrutura sque possuem a característica de ter o sujeito da oração reduzida referente à situação descrita na matriz e não um elemento nominal dela, o sujeito do gerúndio seria um PRO de controle coindexado com a oração inteira. Para demostrar sua hipótese faz o teste com a **nominalização** (p. 69, ex. (94a-c) e (95a-c)):

(3) O avião caiu, deixando vários feridos

(4) [A queda do avião] deixou vários feridos

(5) O clima está seco, causando desidratação

(6) [A secura do clima] causa desidratação

(7) A qualidade de vida vem crescendo a cada dia, criando oportunidades para o povo brasileiro

(8) [O crescimento da qualidade de vida] cria oportunidades para o povo brasileiro

A autora considera essencial o fato de essas estruturas terem de expressar uma leitura de causa/consequência, o que reflete na impossibilidade de mudança da **posição** e reafirmando a impossibilidade de aproximar essas estruturas às coordenadas (p.69, ex. 96):

(9) a. *Deixando vários feridos, o avião caiu

b. *Causando desidratação, o clima está seco

c. *Criando oportunidades para o povo brasileiro, a qualidade de vida vem crescendo a cada dia

Esse tipo de oração gerundiva é **equivalente a orações relativas** apositivas de foco segundo Lopes, pois a oração subordinada constitui um comentário acerca da proposição

anterior, essa equivalência é demonstrada pelos exemplos a seguir (p.70, ex.98):

(10) a. A justiça social já faz parte da vida dos brasileiros, **o que proporciona/proporcionando melhor qualidade de vida, o que preserva/preservando os seus direitos de cidadãos**.

b. Vivemos num mundo de terrorismos, drogas, medos, injustiças e corrupções, **o que mostra/mostrando a insensatez e desorganização social e mundial**.

Em Mateus et al (2003:671) as autoras afirmam que há, dentro da orações relativas explicativas (ou apositivas), as orações relativas apositivas de F, tais orações constituem um comentário acerca da proposição anterior. Porém, as autoras afirmam, na descrição das orações relativas explicativas, que os antecedentes possíveis para as orações relativas apositivas são: um nome próprio (*Lisboa, que é a capital de Portugal, é uma cidade com uma luz especial*), um pronome pessoal (*Eu, que tanto me esforcei, cheguei em último lugar*) e um SN com demonstrativos ou possessivos (*Os teus primos, que vivem na califórnia, chegam hoje*). Portanto, encontra-se um problema, afinal as orações gerundivas com sujeito oracional possuem como antecedente toda a proposição contida na oração principal.

4. Análise preliminar: comportamento das orações gerundivas com sujeito oracional

As orações gerundivas aqui analisadas possuem as seguintes características sintáticas:

(i) o sujeito da oração gerundivas é toda a informação contida na oração principal, como já havia sido observado por Moutella (1995) e Lopes (2008);

(ii) há necessidade de ocorrerem na segunda posição dentro da sentença, ou seja, a mudança de posição não é possível;

(11) a. O índice foi reduzido para zero, **tornando** a lei mais eficaz.

a'. ***Tornando** a lei mais eficaz, o índice foi reduzido para zero.

b. O país tomou medidas sérias em relação à corrupção, **fazendo** a nação crescer

b'. ***Fazendo** a nação crescer, o país tomou medidas sérias em relação à corrupção.

c. A participação de todos é indispensável nessa luta contra as infrações, **reduzindo** as vítimas de álcool.

c'.***Reduzindo** as vítimas de álcool, a participação de todos é indispensável nessa luta contra as infrações.

d. A conscientização da população veio com a diminuição do número de mortes em acidentes de trânsito, **mostrando** os efeitos positivos dessa lei.

d'. ***Mostrando** os efeitos positivos dessa lei, a conscientização da população veio com a diminuição do número de mortes em acidentes de trânsito.

e. Mostraremos a importância do café solúvel, **apresentando** o porquê da compra desse tipo de café.

e'. ***Apresentando** o porquê da compra desse tipo de café, mostraremos a importância do café solúvel.

(iii) podem ser transformadas em orações relativas iniciadas por "*o que*". Esse último fato permite que passemos a levar em consideração a possibilidade das orações gerundivas com sujeito oracional se comportarem de forma parecida com as **orações relativas livres ou semi-livres**.

(12) a. O índice foi reduzido para zero, **tornando** a lei mais eficaz

a'. O índice foi reduzido para zero, **o que** tornou a lei mais eficaz

b. O país tomou medidas sérias em relação à corrupção, **fazendo** a nação crescer.

b'. O país tomou medidas sérias em relação à corrupção, **o que** faz o país crescer

c. A participação de todos é indispensável nessa luta contra as infrações, **reduzindo** as vítimas de álcool.

c'. A participação de todos é indispensável nessa luta contra as infrações, o que reduz as vítimas de álcool.

d. A conscientização da população veio com a diminuição do número de mortes em acidentes de trânsito, **mostrando** os efeitos positivos dessa lei.

d'. A conscientização da população veio com a diminuição do número de mortes em

acidentes de trânsito, o que mostra os efeitos positivos da lei.

e. Mostraremos a importância do café solúvel, **apresentando** o porquê da compra desse tipo de café.

e'. Mostraremos a importância do café solúvel, o que apresenta o porquê da compra desse tipo de café.

3. As orações relativas livres: quadro teórico

Em Móia (1996) o autor mostra algumas características das orações relativas livres, para tanto mostra aspectos que as aproximas das orações relativas com antecedente e as separa das orações interrogativas indiretas. É conhecido o fato de as orações relativas sem antecedente expresso se comportarem normalmente como "ilhas-Q", isto é, de não permitirem a extração de um seu constituinte por movimento-Q. Neste aspecto essas estruturas oracionais aproximam-se das orações relativas com antecedente expresso e afastam-se das chamadas orações interrogativas indiretas.

(13) O professor elogiou quem leu o livro.

(14) *Este é o livro [que]$_i$ o professor elogiou [$_{SN}$[$_{SCOMP}$[quem leu [V]]]

(15) O professor elogiou as pessoas que leram o livro.

(16) *Este é o livro [que]$_i$ o professor elogiou [$_{SN}$ as pessoas [$_{SCOMP}$ que leram[V]$_i$]]

(17) O professor não sabe quem leu o livro

(18) Este é o livro que o professor não sabe quem leu

A agramaticalidade em (14) e (16) documentam a impossibilidade de extrair por movimento-Q constituintes de orações relativas, com ou sem antecedente expresso. Esta impossibilidade pode ser explicada pelo fato de as orações relativas estarem encaixadas em SNs, o que significa que um constituinte extraído de uma oração relativa atravessa de uma

só vez dois nós-fronteira para a Subjacência: o SCOMP correspondente à oração relativa e o SN à estrutura nominal de que esta faz parte.

Apliquemos tal teste para a orações gerundivas com sujeito oracional, porém substituindo o gerúndio por "o que":

(19) a. O índice foi reduzido para zero, **o que** tornou a lei mais eficaz.

a'. *Esta é a lei que o índice foi reduzido para zero

b. O país tomou medidas sérias em relação à corrupção, **o que** fez a nação crescer

b'. *Esta é a nação que o país tomou medidas sérias em relação à corrupção.

c. A participação de todos é indispensável nessa luta contra as infrações, **o que** reduziu as vítimas de álcool.

c'.*Estas são as vítimas de álcool que a participação de todos é indispensável nessa luta contra as infrações.

d. A conscientização da população veio com a diminuição do número de mortes em acidentes de trânsito, **o que** mostrou os efeitos positivos dessa lei.

d'. *Estes são os efeitos positivos da lei que a conscientização da população veio com a diminuição do número de mortes.

e. Mostraremos a importância do café solúvel, **o que** apresenta o porquê da compra desse tipo de café.

e'. *Este é o porquê da compra desse tipo de café que mostraremos a importância do café solúvel.

Nesse sentido, as orações gerundivas com sujeito oracional estão se comportando de forma análoga às orações relativas livres.

Móia (1992) explica que as orações relativas livres têm como característica o fato de que a oração relativa não está associada a um antecedente nominal realizado. Ou seja, segundo o autor as orações relativas são orações em que o pronome relativo possui um referente expresso na oração anterior (oração principal). Já as orações relativas livres não se referem a um elemento específico da oração anterior;

(19) a. Quem conhece o Luís sabe que ele é um rapaz sensato.

b. As pessoas que conhecem o Luís sabem que ele é um rapaz sensato

Vemos que as relativas livres como (19a) não possuem um antecedente nominal realizado, ou seja, o pronome "quem" não possui um referente realizado na oração principal. Já em (19b) temos uma oração relativa com antecedente, dessa forma o pronome possui um antecedente nominal realizado, nesse caso "As pessoas".

Aqui conseguiremos diferenciar as relativas livres das relativas com antecedente, o autor considera, nas orações relativas livres, "*o que"* como um morfema relativo e não, como por vezes é sugerido, uma sequência artigo + pronome relativo.

• O autor distingue as ocorrências de *o que*, sendo que o caso a ser estudado é a ocorrência de *o que* como morfema relativo. Vejamos a diferença de ocorrência (Móia, 1992:10, ex.21 e 22):

(20) Este livro não é meu. **O que** te emprestei tinha a capa vermelha.

(21) Estes livros não são meus. **Os** que te emprestei tinham a capa vermelha

(22) Deves devolver-me **o que** te emprestei.

(23) Deves devolver-me **aquilo** que eu te emprestei.

Teste

(24) a. O índice foi reduzido para zero, **o que** tornou a lei mais eficaz

a'. Os índices foram reduzidos para zero, ***os que/ isso** tornou a lei mais eficaz

b. O país tomou medidas sérias em relação à corrupção, **o que** faz a nação crescer.

b'. Os países tomaram medidas sérias em relação à corrupção, ***os que/ isso** faz a nação crescer.

c. A conscientização da população só veio com a diminuição do número de mortes em acidentes de trânsito, **o que** mostra os efeitos positivos dessa lei.

c'. A conscientização das populações só veio com a diminuição do número de mortes em acidentes, ***os que/ isso** mostra os efeitos positivos dessa lei.

d. Mostraremos a importância do café solúvel, **o que** apresentará o porquê da compra desse tipo de café.

d'. Mostraremos a importância dos cafés solúveis, ***os que/ isso** apresentará o porquê da compra desse tipo de café.

Esse teste, além de mostrar que nas orações gerundivas aqui estudadas o "o que" seria um morfema relativo, também mostra que a referência do pronome não é um elemento nominal da oração principal. Não importa qual elemento nominal da oração principal coloquemos no plural, a oração sempre fica agramatical com a substituição de "o que" por "os que"

Segundo Braga, Kato & Mioto (2009) as relativas livres: constituem outro tipo de relativa, formalmente distinto das relativas com núcleo nominal. Elas são chamadas de livres porque nunca modificam um núcleo nominal (p.247):

(19) a. Tem **quem** figa que não, que a sociologia do direito é estudada por **quem** faz ciência social... sociologia jurídica. (complemento, agente da passiva)
b. eles devem aprender **o que** a gente ensina. (complemento)
c. eu acho que morar bem é morar fora da cidade... é morar **onde** você respire... **onde** você acorde de manhã... (complemento)
d. então ficou muito bonito **quando** a gente entrou... (adjunto)
e. Ele fez os bolinhos **como** manda a receita. (adjunto)
f. Aquele advogado cobra **quanto** quer pelas consultas. (complemento)
g. Faça uma boa apresentação das casas à venda, pois ele vai comprar **qual** a filha escolher. (complemento)

Os pronomes-Q sempre aparecem no início da relativa e, por isso, deduzimos que eles ali se posicionam por movimento deixando uma categoria vazia na posição de origem. Enquanto as relativas com núcleo nominal são consideradas adjuntos nominais, as relativas livres funcionam como um argumento ou como um adjunto.

Em virtude de assumirem essas funções, as relativas livres são analisadas pela tradição gramatical como orações substantivas, quando elas são argumentos, ou como orações adverbiais, quando são adjuntos adverbiais.

Uma análise formal das construções-Q mostra que uma relativa com núcleo nominal é tradicionalmente considerada um modificador desse núcleo tendo a função paralela à de um sintagma adjetival (SA). A forma usual de representar um adjunto é dobrar a categoria à qual o constituinte está adjungido. (p.273, 274):

(20) a. carros muito pesados com cargas muito pesadas... trafeguem... acima, quer dizer, acima do peso [**para o que** ela foi construída].

b. $[_{NP}\ [_{NP}$ peso]] $[_{CP}$ para que $[_{C}\ [\ _{TP}$ [ela foi construída]]]]]

Em (20b) está anotada a categoria vazia marcando o lugar de onde o pronome-Q foi movido, análise que é aplicada a uma relativa padrão. Como a área de pouso do pronome-Q é o SC, dizemos que o traço, que podemos chamar de $[+Q_{rel}]$, está em C. Por ser a relativa dependente, p traço $[+Q_{rel}]$ que atrai o pronome Q está subordinado à sentença matriz, mais propriamente ao núcleo nominal da relativa. Por isso, se existe pronome-Q nos domínios do traço $[+Q_{rel}]$, ele é obrigatoriamente atraído para o especificador de SC.

As relativas livres que são complemento de verbo são representadas da seguinte maneira:

(21) a. Eles devem aprender **o que** a gente ensina

b. $[_{TP}$ Eles $[_{VP}$ devem aprender $[_{CP}$ o que $[_{C}\ [_{TP}$ a gente ensina]]]]]

Essa seria, portanto, uma representação possível para as orações gerundivas com sujeito oracional quando as introduzimos por "o que", porém ainda precisamos encontrar uma forma de representar o fato de que, neste caso, o sujeito da oração encaixada é toda a informação contida na oração principal.

4. Considerações finais

Este trabalho compreende o início de uma investigação acerca da estrutura de orações gerundivas com sujeito oracional. Os testes feitos até aqui confirmam a

possibilidade de considerarmos tais sentenças como um tipo de orações relativas livres, porém ainda falta uma verificação acerca do estatuto oracional do sujeito das orações encaixadas nesse tipo de gerundiva estudado aqui. Como seria a estrutura das gerundivas com sujeito oracional se o sujeito da subordinada é toda a oração principal? Essa é a questão a ser explorada a partir desse momento da pesquisa.

Já sabemos que as características das orações gerundivas com sujeito oracional, identificadas aqui, foram: (i) o sujeito de tais orações reduzidas não é um elemento nominal da oração principal, mas sim toda a informação contida nela; (ii) ocorrem em posição final, pois mudança de posição não é possível e (iii) são substituíveis por relativas iniciadas por "*o que"* sistematicamente. Vimos também que, quando substituímos o gerúndio e iniciamos as orações gerundivas com sujeito oracional por "*o que*" as sentenças comportaram-se como orações relativas livres.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Braga, Maria Luiza; Kato, Mary A.; Mioto, Carlos. 2009. *As construções-Q no português brasileiro falado.* In: Gramática do Português Culto Falado no Brasil. Editora Unicamp. Campinas.

Cunha, Celso & Cintra, Lindley. 2008. *Nova gramática do português contemporâneo.* Lexikon Editora Digital. Rio de Janeiro.

Guaritá, Camila Parca. 2015. *Sobre as orações gerundivas com sujeito oracional no português do Brasil.* Dissertação de mestrado. Universidade de Brasília – UnB. Brasília.

Lopes, Josmária Madalena. 2004. *Orações Gerundivas adjetivas no português do Brasil.* Dssertação de mestrado. Universidade de Brasília – UnB. Brasília, 2004.

Mateus, Mira et. al. 2003. *Gramática da língua portuguesa.* Editorial Caminho, SA. Lisboa.

Móia, Telmo. 1992. *A sintaxe das orações relativas sem antecedente expresso do português.* Dissertação de mestrado, Universidade de Lisboa. Lisboa.

Móia, Telmo. 1996. *A sintaxe das orações relativas sem antecedente expresso no português*. In: Quatro Estudos em sintaxe do português. Edições Colibri. Lisboa.

Moutella, Emília Manuela R. 1995. *O gerúndio oracional em português.* Dissertação de mestrado. Universidade de Brasília – UnB. Brasília.

De volta ao futuro da língua portuguesa.
Atas do V SIMELP - Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa
Simpósio 44 - Diversidade dialetal, multilinguismo e contato de línguas: implicações para a gramática das línguas naturais na perspectiva dos estudos linguísticos formalistas, 895-912
ISBN 978-88-8305-127-2
DOI 10.1285/i9788883051272p895
http://siba-ese.unisalento.it, © 2017 Università del Salento

"YOUR INSIDE IS OUT WHEN YOUR OUTSIDE IS IN" – O LUGAR DA SUA GRAMÁTICA E DA OUTRA GRAMÁTICA NA SUA MENTE E NA ESCOLA

Ricardo Joseh LIMA[3]
Mônica de Azevedo Rodrigues PAULO[4]
Thayane Santos ANTUNES[5]

RESUMO
Este trabalho tem por objetivo apresentar contribuições teóricas e empíricas para um melhor entendimento e consequente aplicação da proposta de Kato (2005). A referida autora propõe uma divisão entre Gramática Nuclear e Periferia Marcada para dar conta de algumas variações e irregularidades encontradas nos falantes. Iniciamos nos apoiando em trabalhos já realizados para elaborar uma lista de critérios que possam ser avaliados como úteis para que seja possível delimitar quais fenômenos sintáticos pertenceriam a cada um dos componentes propostos por Kato (2005). Uma experiência com um teste de julgamento de gramaticalidade, com o tópico da colocação pronominal, aplicado a falantes brasileiros com nível superior, é descrita como sendo uma fonte relevante para a obtenção de dados que informarão a respeito da delimitação acima exposta. Nossos comentários finais procuram ir além da contribuição para a pesquisa acadêmica, pois visamos também sua aplicação prática em situações formais de ensino que possam vir a se beneficiar da divisão proposta por Kato (2005).

PALAVRAS-CHAVE: gramática gerativa; português brasileiro; sintaxe; variação; escola.

Introdução

Este trabalho pretende discutir questões teóricas e empíricas a respeito da proposta

3 Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Instituto de Letras, Departamento de Estudos da Linguagem, Av. São Francisco Xavier, 524, Pavilhão Reitor João Lyra Filho, 11º andar, sala 11 111 porta C, bloco F, CEP 20550-900, Rio de Janeiro - RJ, Brasil; rjlimauerj@gmail.com.
4 Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Instituto de Letras, Departamento de Estudos da Linguagem, Av. São Francisco Xavier, 524, Pavilhão Reitor João Lyra Filho, 11º andar, sala 11 111 porta C, bloco F, CEP 20550-900, Rio de Janeiro - RJ, Brasil; monuerj@gmail.com.
5 Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Instituto de Letras, Departamento de Estudos da Linguagem, Av. São Francisco Xavier, 524, Pavilhão Reitor João Lyra Filho, 11º andar, sala 11 111 porta C, bloco F, CEP 20550-900, Rio de Janeiro - RJ, Brasil; antunes.thay@gmail.com.

de Kato (2005) sobre a estrutura da Gramática Interna de um falante. Algumas motivações para esse trabalho são os poucos estudos realizados a partir dessa proposta, que consideramos relevante não apenas do ponto de vista da Teoria Gerativa, mas também do ponto de vista de uma aplicação para o ensino; e a tensão surgida entre a divisão realizada por Avelar (2006) entre os verbos *ter* e *haver*, seguindo a proposta de Kato (2005), apontando para *ter* na Gramática Nuclear e *haver* na Periferia Marcada, e a resposta de Kato (2006), que visualiza a possibilidade de os dois verbos estarem na Gramática Nuclear.

É nossa intenção, portanto, estabelecer alguns pontos que auxiliem estudiosos a ter mais clareza a respeito do que pode ou não estar na Gramática Nuclear/Periferia Marcada. Para tanto, criamos uma lista de três critérios que podem servir como guias para elucidar tentativas de classificações de estruturas sintáticas em dois dos locais propostos por Kato (2005). A partir de um desses critérios, elaboramos um teste que teve como objetivo ilustrar como empiricamente se pode aplicar em dados linguísticos a distinção entre Gramática Nuclear e Periferia Marcada.

Este texto está dividido em cinco partes. Na primeira, expomos a proposta de Kato (2005) e as ideias de Avelar (2006), bem como apresentamos brevemente outros estudos que se apoiam nessa proposta. A segunda seção traz nossas discussões sobre a proposta de Kato (2005) e os critérios que elaboramos. Nas terceira e quarta seções, descrevemos, respectivamente, a metodologia e o resultado do teste que empregamos para ilustrar um dos critérios elaborados. A quinta seção, que encerra este texto, contém nossas considerações sobre esse tipo de trabalho bem como questões de ordem prática visando ao ensino de língua portuguesa em nível fundamental.

Pressupostos teóricos

A proposta de Kato (2005) se inicia com a observação de que a produção de clíticos por falantes letrados brasileiros não corresponde nem a um estágio anterior de outra gramática nem a uma gramática portuguesa, cada uma delas tendo sido recuperada pela escola e assimilada por esses falantes. A autora nota, então, que essa produção pode ser mais bem compreendida se for adotado um componente que ela nomeia como **Periferia**

Marcada, que seria acrescentado à **Gramática Nuclear** dos falantes através de sua experiência linguística.

Kato (2005) utiliza o conceito clássico de Gramática Nuclear, tal como proposto por Chomsky (1981), como sendo o conjunto dos conhecimentos linguísticos detalhados e estabelecidos de forma natural após o processo de aquisição da linguagem pela criança. Já o conceito de Periferia Marcada é uma inovação da autora que aproveita o termo cunhado por Chomsky (1981) para redefini-lo. Chomsky (1981) pensou a Periferia Marcada como sendo o conjunto de construções pertencentes à Gramática Nuclear que seriam adquiridas mais tardiamente, embora ainda no processo de aquisição da linguagem. Kato (2005) chama de Periferia Marcada um conjunto de expressões linguísticas que seriam fruto da experiência individual de cada falante e que seria constituído por construções irregulares, formas arcaicas ou contraditórias às que fazem parte da Gramática Nuclear do indivíduo. Pronomes como *vós* e *cujo* e a colocação enclítica seriam exemplos dessas construções, que não fazem parta da Gramática Nuclear do falante brasileiro, mas que podem ser recuperadas, ainda que de forma irregular, pelo contato com ambientes linguísticos que contenham essas construções, tais como textos formais, histórias infantis, a Bíblia, entre outros.

Neste momento, acreditamos que cabe realizar uma observação sobre a terminologia empregada por Kato. Note-se que a autora não utilizou a expressão **Gramática Periférica** para nomear o conjunto acima descrito, mas sim **Periferia Marcada**. Para nós, trata-se de um indício de que a autora não deseja dar a esse conjunto um *status* de regularidade e produtividade que é conferido, de modo natural, à **Gramática Nuclear**. Caso nossa interpretação esteja correta, e assumiremos isso aqui, então essa distinção trará importantes consequências no momento de delimitar quais construções sintáticas pertencem a cada um dos componentes propostos por Kato (2005).

Avelar (2006) empreende um estudo com a finalidade de investigar a alocação dos verbos *ter* e *haver* de acordo com a proposta de Kato (2005). Após realizar análises de cunho teórico e de dados linguísticos, o autor conclui pela alocação do verbo *ter* na Gramática Nuclear e pela do *haver* na Periferia Marcada. Kato (2006) rebate a argumentação de Avelar (2006), pois uma vez que o mesmo considera *ter* como uma categoria funcional e *haver* como uma categoria lexical, não haveria razão teórica para a alocação dos dois em componentes distintos, já que não haveria competição entre eles. Um

cenário em que ambos pertencessem à Gramática Nuclear, segundo a autora, não seria implausível.

As conclusões opostas a que Avelar (2006) e Kato (2006) chegaram a respeito do *ter* e *haver* são nosso ponto de partida para uma reflexão que conduza o estudioso interessado em aplicar a proposta de Kato (2005) a construções sintáticas. Avelar (2006) reúne uma série de argumentos que levam à distinção entre os verbos e os componentes nos quais eles estariam alocados; Kato (2006) observa um detalhe desses argumentos para apontar uma alternativa à conclusão de Avelar (2006). Consideramos ser importante que haja critérios que possam ser objetivamente aplicados e seguidos e, a partir deles, estabelecer, caso seja necessário, um contraditório a respeito de uma conclusão ou outra.

O primeiro item que surge como critério para comparar construções sintáticas pode ser chamado de **Coerência Interna**. Sabe-se que algumas categorias funcionais estão atreladas a outra, seja para sua existência ou pela ordem na estrutura arbórea. O mesmo acontece com traços formais: em algumas versões do Programa Minimalista, alguns sintagmas devem portar um tipo de traço que seja compatível com um traço que está em uma dada categoria funcional. Como esse critério se aplica ao caso da investigação a respeito da Gramática Nuclear e da Periferia Marcada? Podemos iniciar a argumentação partindo da assunção de que em Português Brasileiro, para dar conta de estruturas sintáticas básicas, é necessária a presença de uma categoria funcional X que porte o traço formal Y. Com duas construções sintáticas sob investigação de pertencerem à Gramática Nuclear ou à Periferia Marcada, aquela que não precisasse de estipulação de categorias ou traços extra e que se encaixasse na assunção acima seria considerada como pertencente à Gramática Nuclear. A título de exemplo, a mesóclise parece requerer, como se nota em Manzini e Savoia (2011), um tipo de estrutura interna, com requerimentos morfológicos e sintáticos específicos do verbo para permitir a inserção de um pronome. Para dar conta da mesóclise no Português Brasileiro, seria legítimo estipular essa estrutura interna, somente para esse caso? E mais, essa estrutura interna seria compatível com as demais construções de colocação pronominal?

Acreditamos que esse critério, que podemos ver de certo modo na análise de Kato (2005) a respeito da ênclise no Português Brasileiro, possui a vantagem de não depender da obtenção de dados empíricos e seguiria o percurso metodológico do trabalho em Teoria

Gerativa, que utiliza um número limitado, porém consensual, de construções sintáticas, para realizar análises teóricas. Esse critério poderia ser complementado ou, a depender da orientação metodológica do pesquisador, preferido por outro, que nomeamos como **Reanálise de dados quantitativos**. Vieira (2003) conduz um estudo em que encontra categoricamente a ausência de mesóclise no Português Brasileiro; o mesmo não acontece com a ênclise, tanto em construções verbais simples quanto complexas. Ainda que esses números sejam bem próximos do zero, sua existência parece não permitir que se conclua que não pertencem ao Português Brasileiro. Permanecem como uma opção a ser utilizada em situações restritas. De certo, o que vamos propor, assim como o critério anterior, requer investigações mais profundas por se tratar de orientações metodológicas consolidadas, mas gostaríamos de ressaltar a dificuldade que existe em se determinar a *morte* de uma determinada construção sintática. Ao que parece, somente quando se chega ao *zero categórico* alguns pesquisadores propõem que tal situação tenha ocorrido. Nossa proposta é que números muito baixos de uso são indícios fortes de que a construção está presente na Periferia Marcada.

O terceiro e último critério é o que nos interessa mais de perto no momento, por ter gerado o teste que ilustra suas possibilidades de aplicação. **Sistematicidade de uso** é uma situação que decorre de uma regularidade que, a nosso ver, no quadro teórico em que estamos inseridos, deriva de regras estáveis e fixas, tal como se supõe haver na Gramática Nuclear. "Erros" são previsíveis e também regulares: podem ser produtos, por exemplo, de situações de comunicação que levem a indecisões, recomeços, trocas, etc. (veja-se "leite de doce" em vez de "doce de leite"). Já construções pertencentes à Periferia Marcada exibiriam outro perfil de sistematicidade: mais baixo e com tipos de "erros" diferenciados. Acreditamos que, pelo fato de estar em um componente que não está sujeito a regras fixas e estáveis, determinada construção sintática da Periferia Marcada seria utilizada de modo mais aleatório e seria possível perceber "erros" como hipercorreções ou que estejam em contraste com estruturas sintáticas básicas do Português Brasileiro.

Seguindo esse critério, estabelecemos uma linha de raciocínio que trabalha da seguinte forma: uma construção sintática pertencente à Periferia Marcada não tendo estabilidade e regras fixas e naturais tende a ter seus "erros" menos percebidos do que uma construção sintática pertencente à Gramática Nuclear. O falante teria dificuldade em

diferenciar construções legítimas de ilegítimas, em um teste de julgamento de gramaticalidade, por exemplo. A elaboração, aplicação e análise dos resultados deste teste serão descritos a partir da seção seguinte.

Metodologia

Nosso teste foi elaborado com base na metodologia aplicada em Kenedy (2005) para o estudo da estrutura, do processamento e da aquisição de sentenças de cláusulas relativas preposicionadas em Língua Portuguesa. O pesquisador desenvolveu um teste de juízo de agramaticalidade no qual empregou a metodologia experimental *off-line controlado*, o que permitia que o tempo empregado pelo respondente para emitir seu juízo fosse registrado pelo computador. Em suma, o teste consistia na apresentação de construções linguísticas que, após serem exibidas, deveriam receber um juízo de gramaticalidade pelo informante.

Com base na metodologia utilizada em Kenedy (2005), criamos um experimento de juízo de gramaticalidade com foco em estruturas pronominais: próclise, ênclise e mesóclise. O teste é composto por vinte quatro sentenças que se dividem nas seguintes categorias: (1) próclise gramatical, (1') próclise agramatical; (2) ênclise gramatical, (2') ênclise agramatical; (3) mesóclise gramatical, (3') mesóclise agramatical; (4) sentenças simples gramaticais; (4') sentenças simples agramaticais. As sentenças foram organizadas em cada categoria de acordo com os critérios de colocação pronominal previstos em Leitão (2007). Para cada categoria, há dois exemplos, com exceção das categorias 4 e 4' que apresentam seis sentenças cada. A seguir estão listados os exemplos de cada categoria:

(1) Próclise gramatical

a. Você **não** me ajudou em nada.

b. O que aconteceu **quando** te ligaram da delegacia?

(1') Próclise agramatical

a'. O professor disse que me **não** viu na escola ontem.

b'. Eu te **nunca** pedi um favor.

O autor consultado lista nove casos em que a gramática normativa recomenda a próclise na Língua Portuguesa. Assim, seria indicada a próclise quando o verbo é antecedido por uma palavra que expressa negação, como vemos no exemplo 1.a, ou por uma conjunção subordinativa, como no exemplo 1.b. Em 1', há duas próclises agramaticais visto que o pronome deveria, de acordo com a gramática normativa, estar alocado após a palavra que denota negação: O professor disse que não me viu na escola ontem/ Eu nunca te pedi um favor.

(2) Ênclise gramatical

a. Chamaram-me para o futebol de domingo à tarde.

b. A professora pediu-te que fizesse a tarefa de casa.

(2') Ênclise agramatical

a'. Eu preciso que ofereçam-me mais uma chance[6].

b'. Eu nunca diria-te palavras tão duras.

Em 2.a, a ênclise é recomendada, por tratar-se de uma abertura de frases ou períodos. Já em 2.b, a ênclise foi motivada pela conjunção subordinativa posposta. Por outro lado, em 2', não seria indicado o uso da ênclise devido à presença de conjunção subordinativa em 2'.a' e de palavra que denota negação em 2'.b'.

(3) Mesóclise gramatical

a. Se a Cláudia soubesse o quanto estou arrependido, ela perdoar-me-ia.

b. Contar-te-ei tudo o que aconteceu na reunião.

(3') Mesóclise agramatical

a'. Se eu soubesse que você viria, prepara-me-ria para a sua chegada.

b'. Visitarei-te-ei assim que eu voltar de viagem.

O emprego da mesóclise é recomendado para verbos no futuro do presente e no futuro do indicativo. Nos quatro exemplos acima, os tempos verbais estão corretos, porém a estrutura verbal está agramatical em 3'.a' e 3'.b'. A colocação pronominal nessas duas

6 Durante a apresentação da comunicação, fomos alertados de que essa sentença não seria agramatical, apenas violaria uma regra da Gramática Normativa. Compreendemos e aceitamos esse ponto de vista, no entanto, preferimos manter essa sentença como agramatical levando em conta essa restrição da Gramática Normativa que termina por atingir todos os falantes.

sentenças, para que esteja de acordo com a gramática normativa, deveria figurar da seguinte forma: “preparar-me-ia” e “visitar-te-ei”.

(4) Gramatical simples

a. João ama uvas.

b. A prova de português estava fácil.

c. Eu gosto de climas frescos.

d. A borboleta voou para a minha janela.

e. Hoje é domingo.

f. Futebol é o meu esporte favorito.

(4’) Agramatical simples

a'. Clara a balé dança.

b'. Filme eu vi o.

c’. Quebrou impressora a.

d’. Felipe uma comprou bola.

e’. Thais Luísa convidou a.

f’. Pedro é amigo João de.

As frases selecionadas como gramaticais simples e agramaticais simples foram incluídas para servirem de distratoras, de modo a evitar que os participantes se dessem conta do fenômeno estudado e de nossos reais objetivos para o teste, impedindo, assim, a ocorrência de respostas não naturais e em desacordo com a real intuição do falante.

O público alvo selecionado para o experimento foram alunos de diferentes níveis do ensino superior. No total, houve cinquenta e um participantes. Dentre eles, onze são estudantes com formação superior em Geografia que estão finalizando a pós-graduação em Planejamento Urbano e Educação Ambiental em uma faculdade particular do Rio de Janeiro. Os demais quarenta informantes estão divididos em duas turmas de primeiro período da graduação em Letras da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).

O pesquisador, ao aplicar o teste, não deu explicações orais. Sendo assim, as instruções recebidas pelo participante foram apenas as apresentadas no comando inicial do experimento, projetado no primeiro *slide* apresentado aos grupos:

> Como falante da Língua Portuguesa, você tem **intuições** sobre o que faz e o que não faz parte da sua língua. Algumas frases serão apresentadas a seguir. Após

> observar a **estrutura** da frase, você deve responder à seguinte pergunta: Essa frase faz parte da sua língua **(aceitável)** ou não faz parte da sua língua **(inaceitável)**? **ATENÇÃO! AQUI NÃO HÁ RESPOSTAS CERTAS OU ERRADAS! O QUE VALE É A SUA OPINIÃO!**

Para a aplicação do teste em todos os três grupos, foi utilizado um computador e um *Datashow* para a projeção das sentenças que estavam organizadas em um arquivo criado no programa Microsoft Office PowerPoint 2007. O tempo para responder não era restrito, mas era limitado pelo pesquisador e, com isso, o experimento teve duração de cerca de quinze minutos. As frases surgiam na tela uma a uma, o informante lia a sentença e, logo em seguida, assinalava se a considerava aceitável ou inaceitável. Cada respondente recebeu uma folha de papel em que havia o número da sentença e as opções *aceitável* e *inaceitável* a serem assinaladas, como no exemplo abaixo:

( ) ACEITÁVEL ( ) INACEITÁVEL

( ) ACEITÁVEL ( ) INACEITÁVEL

Após essa etapa, visando a obter informações que poderiam auxiliar na análise dos dados, foram coletadas algumas informações pessoais dos participantes. Para tanto, havia, no final da folha que receberam, um pequeno formulário solicitando o nome, a idade e a escolaridade do estudante. Além disso, foram questionados sobre o seus contatos com textos bíblicos e cerimônias religiosas.

A seguir, apresentamos uma tabela (Tabela 1) que mostra a ordem em que as sentenças foram expostas.

Tabela 1. Sentenças utilizadas para o experimento na ordem em que foram expostas.

Agramatical simples	Thais Luísa convidou a.
Próclise gramatical	Você não me ajudou em nada.
Agramatical simples	Clara a ontem balé dançou.
Gramatical simples	João ama uvas
Próclise agramatical	O professor disse que me não viu na escola ontem.
Ênclise gramatical	Chamaram-me para o futebol de domingo à tarde.
Gramatical simples	A prova de português estava fácil.
Mesóclise gramatical	Se a Cláudia soubesse o quanto estou arrependido, ela perdoar-me-ia.
Agramatical simples	Felipe uma comprou bola.

Gramatical simples	Futebol é o meu esporte favorito.
Ênclise agramatical	Eu preciso que ofereçam-me mais uma chance.
Próclise gramatical	O que aconteceu quando te ligaram da delegacia?
Mesóclise agramatical	Visitarei-te-ei assim que eu voltar de viagem.
Gramatical simples	A borboleta voou para a minha janela.
Mesóclise gramatical	Contar-te-ei tudo o que aconteceu na reunião.
Gramatical simples	Eu gosto de climas frescos.
Ênclise agramatical	Eu nunca diria-te palavras tão duras.
Agramatical simples	Quebrou impressora a.
Agramatical simples	Filme eu viu esse.
Gramatical simples	Hoje é domingo.
Ênclise gramatical	A professora pediu-te que fizesse a tarefa de casa.
Mesóclise agramatical	Se eu soubesse que você viria, prepara-me-ria para a sua chegada.
Próclise agramatical	Eu te nunca pedi um favor.
Agramatical simples	Pedro é amigo João de.

Resultados

Dos cinquenta e um participantes, seis pertencentes ao grupo de estudantes da UERJ foram descartados. Tal medida foi necessária pois esses seis participantes marcaram como ACEITÁVEL todas as sentenças do teste. Posteriormente, eles revelaram não ter compreendido o comando do teste e procederam assim por julgarem as sentenças apenas utilizando o critério da compreensão, e não da estrutura, como solicitava o *slide* inicial do teste.

Em relação aos participantes que foram contabilizados para averiguação dos resultados, estes em nenhuma situação julgaram como inaceitáveis sentenças distratoras aceitáveis e consistentemente classificaram como inaceitáveis sentenças distratoras inaceitáveis. Nesse caso, não houve uma totalidade de marcações devido à sentença (1) "Thaís Luísa convidou a", em que alguns participantes relataram ter marcado como aceitável por fazerem uso da interpretação "Thaís, Luisa convidou-a". Por conta disso, esses participantes não foram descartados e se mantiveram no grupo de quarenta e cinco informantes para a análise dos resultados, o que relataremos pelo tipo de colocação pronominal.

Próclise

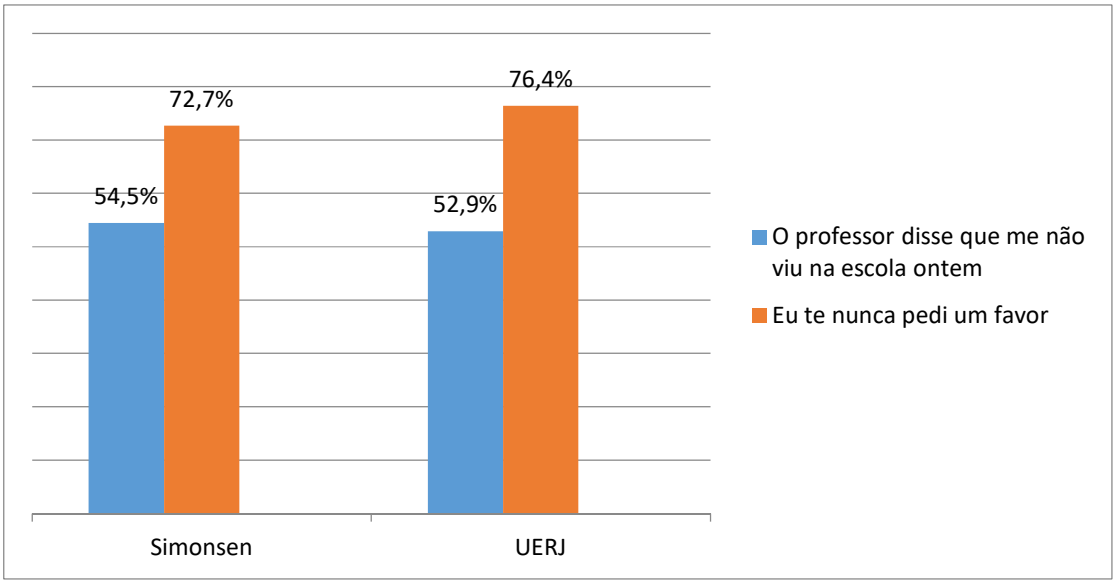
As sentenças com próclise gramatical foram consistentemente aceitas. Já as com próclise agramatical levaram a desempenhos distintos do que se deveria esperar de participantes universitários, como se pode ver na Tabela 2:

Tabela 2. Número de rejeição de sentenças inaceitáveis com próclise agramatical.

	O professor disse que me não viu na escola ontem	Eu te nunca pedi um favor
Simonsen	6/11	8/11
UERJ	18/34	26/34

O gráfico 1, a seguir, mostra esses resultados através de porcentagens que indicam a rejeição das mesmas sentenças de acordo com cada grupo de participantes.

Gráfico 1. Percentual de rejeição de sentenças inaceitáveis com próclise agramatical.



Não parece, portanto, haver distinção significativa entre os grupos de estudantes. No entanto, o que chama a atenção são as baixas taxas de rejeição, com destaque para a sentença "O professor disse que me não viu na escola ontem", em que o fato de a conjunção integrante ser considerada um "atrator" para o pronome deve ser conhecido pelos estudantes, entretanto, nesse caso, a partícula negativa "não" deveria exercer essa atração anteriormente.

Ênclise

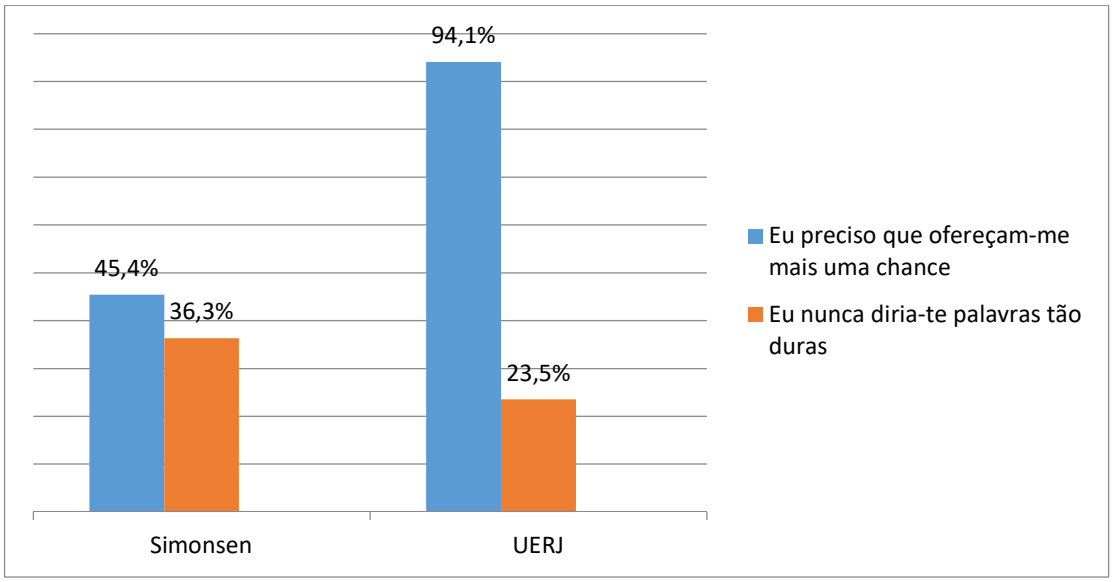
As sentenças com ênclise gramatical foram consistentemente aceitas. Já as com ênclise agramatical apresentaram, também, desempenhos distintos do que se deveria esperar de participantes universitários, como se pode ver na Tabela 3:

Tabela 3. Número de rejeição de sentenças inaceitáveis com ênclise agramatical.

	Eu preciso que ofereçam-me mais uma chance	Eu nunca diria-te palavras tão duras
Simonsen	5/11	4/11
UERJ	32/34	8/34

Ao observarmos o gráfico 2, a seguir, podemos ver esses resultados através de porcentagens.

Gráfico 2. Percentual de rejeição de sentenças inaceitáveis com ênclise agramatical.



Os resultados foram díspares apenas em relação à sentença "Eu preciso que ofereçam-me mais uma chance". Note-se que a gramaticalidade dessa sentença foi alvo de discussão na nota 4. Alunos da UERJ se mostraram sensíveis à regra da gramática normativa, o que não aconteceu com os alunos da Simonsen. Isso mostra que a discussão levantada deve prosseguir e esse tipo de dado pode ser reanalisado em pesquisas futuras.

Mesóclise

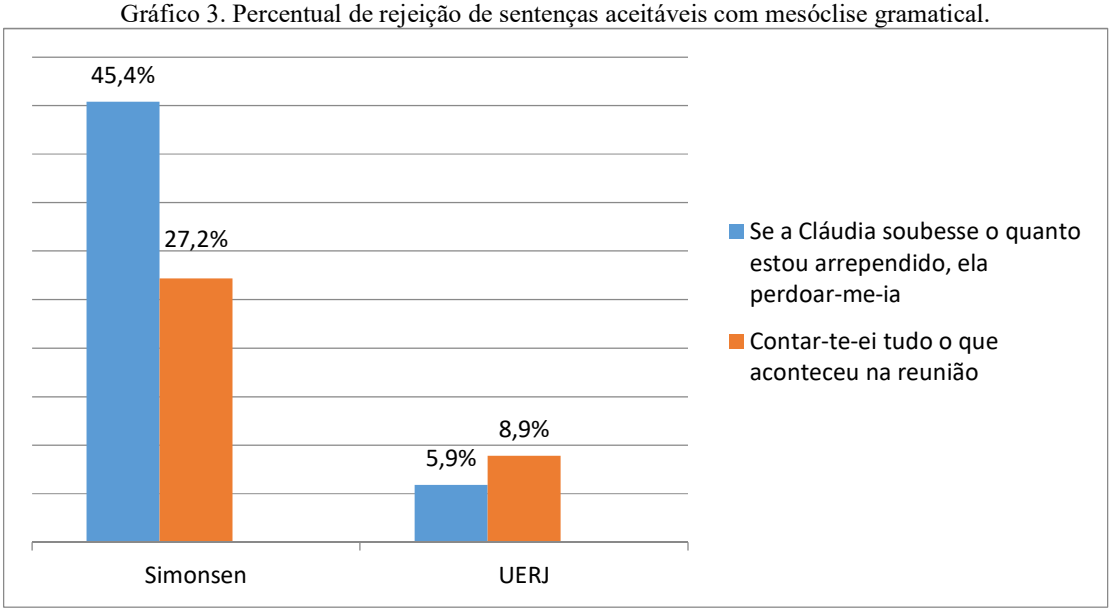
Para os dados de mesóclise, analisamos tanto as sentenças agramaticais quanto as gramaticais, por estas revelarem um padrão de rejeição distinto do observado nos dados de próclise e ênclise.

Iniciamos com as sentenças gramaticais com mesóclise, com os percentuais as taxas de rejeição na Tabela 4 e os percentuais no Gráfico 3.

Tabela 4. Número de rejeição de sentenças aceitáveis com mesóclise gramatical.

	Se a Cláudia soubesse o quanto estou arrependido, ela perdoar-me-ia	Contar-te-ei tudo o que aconteceu na reunião
Simonsen	5/11	3/11
UERJ	2/34	3/34

Gráfico 3. Percentual de rejeição de sentenças aceitáveis com mesóclise gramatical.



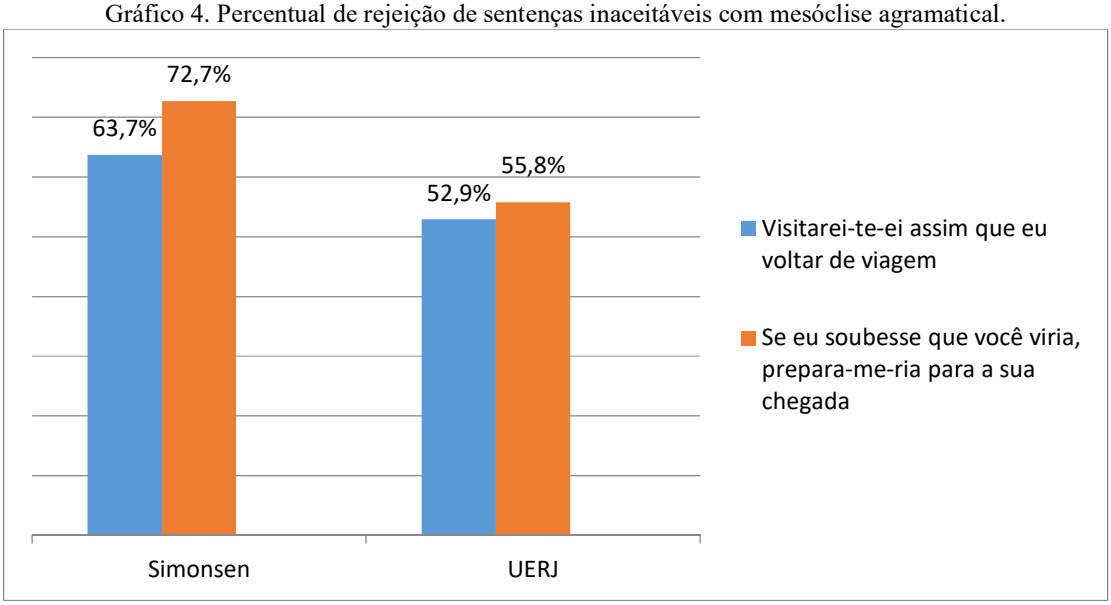
Os números da Uerj são compatíveis com o perfil esperado: baixo índice de rejeição de sentenças gramaticais. Os números percentuais dos alunos da Simonsen, no entanto, revelam altas taxas de rejeição para um tipo de estrutura que é considerado gramatical. Considerações mais detalhadas sobre esse resultado serão apresentadas na seção final desse texto.

A seguir, os dados referentes às sentenças agramaticais, na Tabela 5, e as percentagens, no Gráfico 4.

Tabela 5. Número de rejeição de sentenças inaceitáveis com mesóclise agramatical.

	Visitarei-te-ei assim que eu voltar de viagem	Se eu soubesse que você viria, prepara-me-ria para a sua chegada
Simonsen	7/11	8/11
UERJ	18/34	19/34

Gráfico 4. Percentual de rejeição de sentenças inaceitáveis com mesóclise agramatical.



Os percentuais de rejeição de sentenças agramaticais devem ser altos, quase chegando a ser categóricos. Não é isso o que encontramos nos dados dos alunos da Simonsen e da Uerj. Praticamente metade dos alunos da Uerj aceitou construções como "visitarei-te-ei" e "prepara-me-ria". Curiosamente, os alunos da Simonsen, que tiveram um desempenho inesperado na condição gramatical, estiveram mais perto do perfil de rejeição.

Considerações Finais

Neste texto, procuramos apresentar uma contribuição no sentido de avançar no conhecimento que podemos ter a respeito da questão "Como identificar se uma construção

pertence à Gramática Nuclear ou à Periferia Marcada, sendo esses conceitos definidos tal como em Kato (2005)?". Embora nossas intuições possam servir de guia para a resposta à questão levantada, parece haver um caminho mais árduo para se atingir uma adequação mais sólida a essa resposta.

A situação gerada pelo trabalho de Avelar (2006) e a réplica de Kato (2006) serve de alerta. Na comparação entre *ter* e *haver*, a tentação de se guiar pela intuição levaria o pesquisador a alocar o verbo *ter* na Gramática Nuclear e o *haver* na Periferia Marcada. Avelar foi além e procurou se embasar além de dados de juízo de gramaticalidade para outros *corpora* e discussões teóricas, para justificar o que a intuição proporia. Kato (2006), no entanto, mostrou que ambas os verbos poderiam estar na Gramática Nuclear, sem competição, apenas um com o uso menos frequente que o outro.

Nossa proposta de contribuição foi levantar algumas áreas em que investigações sistemáticas possam ser conduzidas para trazer mais informações sobre a questão levantada no início dessa seção. Escolhemos uma dessas áreas para conduzir um experimento que serviria de ilustração para o que estamos pensando. A aceitação de sentenças ditas "agramaticais" e a rejeição de sentenças ditas "gramaticais" são perfis que já foram considerados reveladores sobre a gramática de indivíduos. Assim se procede com afásicos, por exemplo, como argumenta Lima (2003). O primeiro caso (aceitação de agramaticais) revelaria uma gramática menos restrita, em que algumas regras poderiam estar sendo violadas sem que o afásico percebesse; o segundo caso (rejeição de gramaticais) revelaria uma gramática mais restrita. Em ambos os casos, poderia se pensar em uma reorganização de marcações paramétricas. Para a questão levantada nesse texto, os perfis poderiam revelar se uma construção pertence à Gramática Nuclear ou à Periferia Marcada de um indivíduo.

Os dados que obtivemos sobre próclise e ênclise mostraram que o perfil "rejeição de gramaticais" não foi observado, o que é compatível com uma estabilidade em relação a essas construções. Os dados referentes à "aceitação de agramaticais" foram menos regulares, com diferenças entre os grupos de alunos e também entre as sentenças que formavam essa condição. Não é nosso intuito realizar uma análise aprofundada desses resultados, até porque estamos conscientes de algumas limitações metodológicas na elaboração e na condução do experimento. Mostrar esse tipo de experimento e as situações que o mesmo levanta são nossas contribuições. Portanto, para a situação da condição

agramatical de próclise e ênclise, fica a lição de que grupos podem ter comportamentos distintos e que a seleção das sentenças deve ser realizada com cuidado, se possível, utilizando vários tipos de violação de próclise e ênclise.

A mesma situação não foi encontrada nos dados de mesóclise. Aqui, tivemos o perfil "rejeição de gramaticais" bastante evidente no grupo dos alunos da Simonsen. Esse é um resultado que merece atenção, pois difere do que foi encontrado nos resultados de próclise e ênclise, quando as condições gramaticais foram, como se esperava, aceitas quase categoricamente. Junte-se a esse resultado um perfil que se pode enquadrar como instável para a condição agramatical da mesóclise, qual seja, a aceitação de sentenças agramaticais. Esse tipo de perfil instável nas duas condições é o que apontamos no início do texto como possível indicador que uma construção assim esteja alocada na Periferia Marcada.

Concluímos o texto, mas esperamos que o mesmo seja o início de pesquisas futuras que venham trazer frutos para essa linha de investigação que pode alcançar avanços tanto teóricos quanto práticos (a saber, por exemplo, uma metodologia de ensino que possa refletir as diferenças entre construções da Gramática Nuclear e as da Periferia Marcada de um aluno).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Avelar, Juanito. 2006. Gramática, competição e padrões de variação: casos com ter/haver e de/em no português brasileiro. Rev. Est. Ling., Belo Horizonte, v. 14, n. 2, p. 99-143, jun./dez.

Chomsky, Noam. 1981. *Lectures on government and binding.* Dordrecht: Foris.

Kato, Mary. 2005. *A gramática do letrado*: questões para a teoria gramatical.

Marques, M. *et al*. (Org.). *Ciências da linguagem: trinta anos de investigação e ensino*. Braga: CEHUM (U. do Minho), p. 131-145.

Kato, Mary. 2006. Comentários a respeito do artigo: "Gramática, competição e padrões de variação: casos com ter/haver e de/em no português brasileiro", de Juanito Avelar. Rev. Est. Ling., Belo Horizonte, v. 14, n. 2, p. 145-149, jun./dez.

Kenedy, Eduardo. 2005. A hipótese da antinaturalidade de pied-piping: evidências de teste de juízo automático de gramaticalidade em português. In.: *Amarantes e Depois* (UERJ), Rio de Janeiro, v. 1, p. 41-67.

Leitão, Luiz. 2007. *Gramática crítica, o culto e o coloquial no português brasileiro – teoria e prática*. Rio de Janeiro: Oficina do autor.

Lima, Ricardo. 2003. *Hipótese da Preservação de Elos Locais: uma explicação unificada dos déficits de compreensão e produção no agramatismo*. Tese de Doutorado, UFRJ, Rio de Janeiro.

Manzini, Maria., Savoia, Leonardo. 2011. Mesoclisis in the imperative: Phonology, morphology or syntax? Lingua 121, 1101–1120.

Vieira, Silvia. 2003. Colocação pronominal nas variedades européia, brasileira e moçambicana do português: para a definição da natureza do clítico. In: Brandão, S.F.; Mota, M.A.C da. (Org.). *Análise contrastiva de variedades do Português*. 1ed.Rio de Janeiro: In-Fólio, v. 1, p. 37-60.

De volta ao futuro da língua portuguesa.
Atas do V SIMELP - Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa
Simpósio 44 - Diversidade dialetal, multilinguismo e contato de línguas: implicações para a gramática das línguas naturais na perspectiva dos estudos linguísticos formalistas, 913-924
ISBN 978-88-8305-127-2
DOI 10.1285/i9788883051272p913
http://siba-ese.unisalento.it, © 2017 Università del Salento

DESENVOLVIMENTO DE HABILIDADES EM LÍNGUA PORTUGUESA EM SALA DE AULA – COMO CHEGAR AO CONHECIMENTO LINGUÍSTICO EXPLÍCITO?

Eloisa Nascimento Silva PILATI[7]
Helena Guerra VICENTE[8]

RESUMO
O presente artigo defende a ideia de que, para tornar o processo de ensino-aprendizagem da variedade padrão da língua portuguesa mais efetivo, é fundamental que a formação prática dos futuros docentes esteja fundamentada numa Abordagem Pedagógica (cf. Lobato, 2003; Pilati & Vicente, 2012; Vicente & Pilati, 2012; Pilati, 2014). O foco da abordagem que iremos propor é direcionado, principalmente, às aulas de gramática, e está calcado em pressupostos da Teoria Gerativa, tais como Faculdade de Linguagem, competência e criatividade, mas não é nossa intenção excluir contribuições advindas de outras correntes teóricas.

PALAVRAS-CHAVE: Abordagem pedagógica; Ensino de Gramática; Teoria Gerativa; Metodologia de ensino.

Introdução

Há uma ampla bibliografia nacional que se propõe a discutir questões relacionadas ao ensino de língua portuguesa nas escolas no Brasil, tais como: Luft 1998; Franchi 2006; Neves 2007; Rocha 2007; Vieira & Brandão 2008; Pilati *et al*. 2011, Pilati 2014, entre muitos outros. De forma geral, pode-se observar que tais obras mostram um considerável avanço no que se refere à consolidação dos conhecimentos advindos das pesquisas linguísticas e suas aplicações ao ensino de língua materna. No entanto, apesar desse avanço, alunos formados nos cursos de Letras ainda não têm a

7 UnB, Instituto de Letras, Departamento de Linguística, Português e Línguas clássicas, Campus Darcy Ribeiro, *Campus* Universitário Darcy Ribeiro, CEP 70910-900, Brasília, Distrito Federal, Brasil, eloisapilati@gmail.com
8 UnB, Instituto de Letras, Departamento de Linguística, Português e Línguas clássicas, Campus Darcy Ribeiro, *Campus* Universitário Darcy Ribeiro, CEP 70910-900, Brasília, Distrito Federal, Brasil, helenavicente@gmail.com

segurança de como direcionar sua atuação docente, articulando teoria e conhecimentos linguísticos, sob o ponto de vista da prática docente. Acreditamos que haja várias causas para essa distância entre os conhecimentos e propostas desenvolvidos nas Universidades Brasileiras e a aplicação desses na realidade das salas de aula no Brasil. Os currículos de muitos Cursos de Licenciatura em Letras, por exemplo, ainda apresentam lacunas em relação à inclusão de atividades verdadeiramente ligadas à prática como componente curricular, há lacunas na formação dos professores em relação a métodos e técnicas pedagógicos, além de questões relacionadas à prática docente em si, tais como, infraestrutura das escolas, exigências de pais e coordenadores pedagógicos, ensino voltado para provas vestibulares e similares – questões amplas que vão além do escopo deste artigo.

No entanto, partindo dessa constatação, de que há uma lacuna entre o que se defende sobre o ensino de gramática nas universidades e a realidade das salas de aulas, o presente artigo tem o objetivo de contribuir no avanço das pesquisas e discussões sobre esse tema, por meio da proposta de um conceito de Abordagem Pedagógica na formação de professores de língua materna. Para alcançar tal objetivo, o presente artigo irá defender a ideia de que, para tornar o processo de ensino-aprendizagem da variedade padrão da língua portuguesa mais efetivo, é fundamental que a formação prática dos futuros docentes esteja fundamentada numa Abordagem Pedagógica (cf. Lobato 2003, Pilati *et al*. 2011; Guerra Vicente & Pilati 2012; Pilati 2014).

O foco da abordagem que iremos propor é direcionado, principalmente, às aulas de gramática, e está calcado em pressupostos da Teoria Gerativa, tais como Faculdade de Linguagem, competência e criatividade, mas não é nossa intenção excluir contribuições advindas de outras correntes teóricas. Temos notado, aliás, que outras teorias linguísticas (a Sociolinguística e as teorias sobre Gêneros Textuais, para citar algumas) têm tido o seu espaço nos documentos oficiais. A esse respeito, Ferreira & Guerra Vicente (2015), por exemplo, afirmam já existir "livros didáticos que trazem ao menos um capítulo abordando a língua oral, o que é notadamente resultado dos esforços na área de estudo da Sociolinguística", ao que acrescentam: "Em verdade, tal proposta tem se difundido de modo tão significativo no contexto atual do ensino de língua materna que mesmo o Ministério da Educação aconselha a prática desde o Ensino Fundamental". É o que se pode verificar nos seguintes excertos dos PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais):

> A Língua Portuguesa, no Brasil, possui muitas variedades dialetais. Identificam-se geográfica e socialmente as pessoas pela forma como falam. Mas há muitos preconceitos decorrentes do valor social relativo que é atribuído aos diferentes modos de falar: é muito comum se considerarem as variedades linguísticas de menor prestígio como inferiores ou erradas (p. 31).
>
> Formar escritores competentes supõe, portanto, uma prática continuada de produção de textos na sala de aula, situações de produção de uma grande variedade de textos de fato e uma aproximação das condições de produção às circunstâncias nas quais se produzem esses textos. Diferentes objetivos exigem diferentes gêneros e estes, por sua vez, têm suas formas características que precisam ser aprendidas.

Contudo, parece não estar totalmente claro de que maneira a Teoria Gerativa poderia contribuir para enriquecer a reflexão em torno do ensino de gramática. Este artigo, portanto, visa contribuir para o preenchimento dessa lacuna.

Construindo uma abordagem para orientar a prática docente

No ensino de línguas estrangeiras, é comum que se trabalhe a formação de professores a partir da construção de uma Abordagem de Ensino. Richards & Rodgers (2008) afirmam que uma abordagem, ou um método de ensino, é um conjunto de teorias e crenças sobre a natureza da linguagem e sobre a natureza do aprendizado de línguas. Em outras palavras, é um sistema instrucional específico de uma dada teoria da linguagem e do aprendizado de línguas que contém especificações detalhadas sobre conteúdos, papéis dos professores e alunos e procedimentos de ensino e técnicas.

Sabemos que atualmente a "Era dos Métodos" parece ser algo ultrapassado. Em outras palavras, entendemos que não é necessário que se use apenas um método no ensino de línguas. Pesquisas sobre formas de aprender, sobre as Inteligências Múltiplas, mostram que um único tipo de atividade, não é algo que seja necessariamente bom para todos os tipos de alunos. No entanto, consideramos que qualquer profissional de línguas deve dominar uma gama de conhecimento que norteie sua formação docente e sua atuação profissional. É nesse sentido que propomos a adoção de uma Abordagem de Ensino. Também acreditamos que o conceito de Abordagem de Ensino é relevante porque, durante a graduação, o aluno do curso de Letras recebe uma ampla formação em

Linguística, no entanto, muitas vezes, não é evidente para o futuro professor como fazer a "transposição didática", ou seja, transformar as teorias e conceitos aprendidos durante sua formação universitária em conhecimentos adequados para serem levados para a sala de aula. Por esses motivos, defendemos que o conceito de Abordagem de Ensino, ou Abordagem Pedagógica, deva ser utilizado na formação de professores de língua materna.

Ainda segundo Richards & Rodgers (2008), para a construção de uma Abordagem de Ensino, as seguintes perguntas devem ser respondidas:

- Quais devem ser os objetivos do ensino de língua (no nosso caso, na aula de gramática)?
- Qual a natureza básica das línguas humanas?
- Quais são os princípios para a seleção do conteúdo linguístico?
- Quais princípios de organização, sequenciamento e apresentação facilitam o aprendizado?
- Qual deve ser o papel da primeira língua? (No caso de ensino de língua materna, adaptamos a pergunta da seguinte forma: Qual seria o papel da gramática internalizada pelo falante, adquirida sem educação formal e explícita?)
- Que tipo de processamento os aprendizes usam ao dominar uma língua e como estes podem ser incorporados num método?
- Que tipos de atividades de ensino e de técnicas funcionam melhor e sob que circunstâncias?

Responder a todas essas questões vai além do escopo do presente artigo. Para a formulação do Conceito de Abordagem de Ensino, nos deteremos em responder às questões em (1), (2) e (6), repetidas a seguir: Quais devem ser os objetivos do ensino de língua (no nosso caso, na aula de gramática)? Qual a natureza básica das línguas humanas? Quais devem ser os objetivos do ensino de língua (no nosso caso na aula de gramática)?

Quais devem ser os objetivos do ensino de língua (no nosso caso, na aula de gramática)?

Entre os muitos fatores que justificam a existência de aulas de gramática,

seguindo Ferraz (2007:20), podemos citar os seguintes:

- desenvolver processos cognitivos;
- permitir acesso à informação e à cultura;
- facilitar o sucesso social e profissional;
- facilitar a aprendizagem de línguas estrangeiras;
- proporcionar maior autoconhecimento;
- ampliar conhecimento de mundo;
- facilitar o relacionamento com os outros.

Ainda segundo Ferraz (2007), a escola deve dar a todos a possibilidade de desenvolver a competência linguística que lhes permita ter acesso ao conhecimento. Deve proporcionar as aprendizagens necessárias, fazendo adquirir saberes que os tornem cidadãos cultos, que lhes permitam respeitar o outro, interagir com o mundo.

Os PCN (Brasil, 1997) também defendem a retomada e a permanência do ensino de gramática, como se verifica no seguinte excerto: "Em função disso [do ensino descontextualizado da gramática], tem-se discutido se há ou não necessidade de ensinar gramática. Mas essa é uma falsa questão: a questão verdadeira é para **que** e **como** ensiná-la" (p. 39, grifos nossos). Dentro dessa perspectiva de ensino/aprendizagem, o que se propõe é uma revisão no modo de se ensinar gramática, que não deveria se resumir à promoção de atividades de rotulação de classes de palavras ou de funções sintáticas, mas, sim, promover a reflexão sobre o funcionamento gramatical da língua, calcado no conhecimento que o aluno já tem.

A diferença entre o que pregam os PCN, por um lado, e a nossa proposta, por outro, diz respeito à natureza desse "conhecimento prévio". Enquanto para aqueles o "conhecimento prévio" corresponderia a conteúdos previamente abordados em sala de aula, para nós corresponde à competência linguística no sentido chomskyano, ou seja, à bagagem gramatical que o aluno já possui inconscientemente e carrega para a sala de aula. Sobre essa diferença de perspectiva, remetemos o leitor a Guerra Vicente & Pilati (2012).

Para abraçar uma proposta que repense o ensino de gramática, é necessário admitir a existência de diversas (porém não excludentes) interpretações para o termo "gramática". Além do tradicional conceito de "livro grosso e pouco confiável, cheio de regras que jamais conseguimos decorar" (Mioto *et al*., 2004,16), nossos alunos devem compreender que "gramática" também pode se referir à noção mais dinâmica e interna

ao indivíduo, capaz de explicar "o caráter criativo do uso das línguas naturais" (Lobato, 2003, 2). Esse uso criativo corresponde a o que viemos ressaltando ao longo deste artigo, que é a habilidade que o falante tem de lidar com enunciados que nunca ouviu antes, e cuja base é o conhecimento linguístico que traz como conhecimento prévio para as salas de aula.

Qual a natureza básica das línguas humanas?

Para que se possa entender os aspectos estruturais da língua portuguesa e também o fato de os alunos já entrarem na escola "sabendo" muito da gramática da língua portuguesa, adotaremos a perspectiva gerativista de Noam Chomsky (1970, 1986 entre outros). De acordo com o autor, os seres humanos possuem uma Faculdade da Linguagem, ou seja, há uma dotação genética para língua, com uma arquitetura especial para lidar com os elementos presentes nas línguas naturais. Em relação à aquisição da linguagem, o autor defende que esta se dá por meio da interação entre a Faculdade da Linguagem e a experiência, que envolve a exposição a dados linguísticos de entrada. Ou seja, a mente guia a criança no período de aquisição. É pelo fato de as crianças possuírem essa Faculdade da Linguagem que elas aprendem uma língua tão facilmente e de forma tão espontânea durante a infância.

Para ilustrar a relação entre o que a teoria gerativista defende em relação aos conhecimentos linguísticos prévios e ao papel da escola, apresentamos a seguinte tabela (adaptada de Pilati, 2014):

ANTES DA ESCOLARIZAÇÃO Fala na modalidade informal	DURANTE A ESCOLARIZAÇÃO Escrita padrão e Fala na modalidade padrão
Faculdade da linguagem + input (Conhecimento inconsciente de aspectos das línguas como: fonologia, morfologia, sintaxe...)	Faculdade da linguagem + conceitos aprendidos (conhecimento consciente de características da variedade padrão, variação linguística, gêneros e tipos textuais, organização das ideias, estratégias de argumentação, texto e discurso...)
Conhecimento linguístico explícito	

A tabela tem o objetivo de apresentar, de forma bastante resumida, os diferentes

papéis dos diferentes saberes que os seres humanos possuem. Ao estabelecer uma relação direta entre a fala e a Faculdade da Linguagem, pretende-se mostrar para o futuro professor que a fala é uma dotação dos seres humanos e, sendo assim, ela não será "ensinada" em sala de aula (sobre essa discussão, ver, por exemplo, Guerra Vicente & Pilati 2012). A criança que chega à escola já sabe muito sobre a gramática de sua língua. A escola irá tornar o aluno consciente dos elementos que fazem parte da língua da criança e desenvolver tais conhecimentos. Essa tabela, portanto, pretende despertar no professor a consciência de que seus alunos já possuem um vastíssimo conhecimento gramatical, que envolve aspectos fonológicos, morfossintáticos, pragmáticos entre outros, mas que tal conhecimento é inconsciente. Será na escola que o aluno se tornará mais consciente de processos e regras característicos das diferentes variedades linguísticas e dos usos e características dos textos escritos.

Outro elemento interessante a ser destacado na tabela acima é o de que a escrita se diferencia da fala por não ser uma habilidade inata. Por esse motivo, deve de ser aprendida na escola e, para isso, existem os processos de alfabetização (e letramento) e os processos de prática de escrita presentes em toda a educação básica. Além da alfabetização, há várias formas de se expressar por meio da escrita. Tais formas se adequam a diferentes gêneros textuais e cada gênero possui características próprias. Essas questões, dentre muitas outras, devem ser abordadas e ensinadas na escola. Para estabelecer a relação entre as duas habilidades há o "conhecimento linguístico explícito" (termo adotado de Costa *et al.*, 2010). Promover esse conhecimento significa explicitar e demonstrar aos alunos como funcionam determinados aspectos das línguas humanas, para que os alunos entendam como a escrita funciona, quais os aspectos envolvidos no ato de escrever, para, assim, compreender os elementos que estão em jogo nos diferentes tipos de textos escritos.

Que tipo de processamento os aprendizes usam ao dominar uma língua e como estes podem ser incorporados num método?

Ou, para usar a terminologia defendida acima, *Como tornar o conhecimento linguístico implícito um conhecimento explícito*? Para ilustrar de que forma questões metodológicas podem ser desenvolvidas em sala de aula, apresentamos as ideias

defendidas por Pilati (2014) que estabelece uma correlação entre as ideias presentes na obra *Como as pessoas aprendem* (2007) para o esnino de Língua Potuguesa.

Segundo Pilati (2014), para que ocorra a aprendizagem efetiva, é necessário que os estudantes tenham a oportunidade de entender o sentido dos assuntos estudados. Sabe-se que diversos currículos enfatizam mais a memória que o entendimento, o que leva o aluno a acreditar que a gramática de uma língua é um conjunto de regras arbitrárias e sem sentido. Para evitar esse tipo de compreensão por parte dos alunos, devemos dar sentido às aprendizagens de nossos alunos, imbuindo de sentido as aulas de gramática. Para tanto é importante que nessas aulas os alunos realizem tarefas ou enfrentem situações que mobilizem os conhecimentos adquiridos e as informações recolhidas, sejam capazes de usar diferentes técnicas e métodos (de estudo?), saibam usar o vocabulário adequado na situação adequada, saibam redigir dentro das normas e construir textos coerentes.

A seguir serão apresentados alguns princípios a serem seguidos para que se possa promover o aprendizado efetivo na sala da aula. Os três princípios são os seguintes: a) levar em consideração o conhecimento prévio do aluno; b) promover aprendizagem ativa e c) fazer com que o aluno compreenda os processos envolvidos, dentro do assunto estudado.

Em relação ao primeiro princípio, ainda seguindo a obra *Como as pessoas aprendem*, sabemos que

> Mesmo os recém-nascidos são aprendizes ativos, que trazem certo ponto de vista para o ambiente de aprendizagem. O mundo em que entram não é uma confusão de ecos e burburinhos em que cada estímulo é igualmente saliente. Em vez disso, o cérebro de um recém-nascido dá prioridade a certos tipos de informações: a língua, os conceitos básicos referentes aos números; as propriedades físicas e o movimento de objetos animados e inanimados. No sentido mais geral, a visão contemporânea a respeito da aprendizagem é que as pessoas elaboram o novo conceito e o entendimento com base no que já sabem e naquilo em que acreditam. (Comitê de Desenvolvimento, 2007).

Os professores devem prestar atenção aos entendimentos incompletos, às crenças falsas e às interpretações ingênuas dos conceitos que os aprendizes trazem consigo sobre determinados assuntos. Considerando esse primeiro princípio, Pilati (2014) que afirma é importante mostrar aos alunos o funcionamento da língua humana sob diferentes perspectivas para que eles possam compreender o próprio objeto de estudo e os objetivos das aulas de português.

Em relação ao segundo princípio, os novos estudos sobre a aprendizagem mostram a importância de promover a aprendizagem ativa (um aprendizado em cujo processo o aluno esteja envolvido e em que possa compreender realmente o assunto a ser estudado).

Para que haja o aprendizado com o entendimento, é importante que as pessoas aprendam a identificar quando aprendem algo e quando precisam de mais alguma informação. Esse aprendizado ativo requer que nas práticas de sala de aula haja momentos para a criação do sentido, para a auto-avaliação e para a reflexão sobre o que funciona e o que precisa ser melhorado dentro do processo de aprendizagem. Essas práticas aumentam o grau em que os alunos transferem sua aprendizagem para novos cenários e eventos.

Em relação ao ensino de gramática, Pilati (2014) defende que é importante que as aulas sejam planejadas para que os alunos tenham contato com a língua em uso e para que possam usá-la efetivamente, para que os alunos possam compreender o que são as diferentes estruturas linguísticas e em que contextos podem usá-las. Em outras palavras, os alunos devem experimentar nas aulas de gramáticas as diferentes formas de expressão da modalidade escrita da língua (os diferentes gêneros), não apenas como espectadores, mas, sim, como protagonistas do processo de produção textual, para que possam testar seus conhecimentos, analisar formas gramaticais, reconhecer novas formas linguísticas e desenvolver suas habilidades. Somente de forma ativa, poderão ter consciência dos conhecimentos que já possuem sobre formas linguísticas típicas da escrita ou sobre variedades linguísticas. Além disso, poderão, por meio da prática e da reflexão, compreender em quais aspectos estão tendo dificuldades e como superá-las.

O terceiro e último princípio é o de proporcionar aos alunos o conhecimento dos processos envolvidos. Para desenvolver uma competência numa área de investigação, os estudantes precisam: a) possuir uma base sólida de conhecimento factual, b) entender os fatos e as ideias no contexto do arcabouço conceitual e c) organizar o conhecimento a fim de facilitar a recuperação e a aplicação. Para os autores do livro *Como as pessoas aprendem*,

> A capacidade de planejar uma tarefa, de perceber padrões, de gerar argumentos e explicações razoáveis, de fazer analogias com outros problemas está mais intimamente entrelaçada com o conhecimento do que se acreditava antes. Mas o conhecimento de um grande conjunto de fatos desconexos não é suficiente. Para desenvolver competências numa área de investigação, os estudantes precisam ter oportunidades de aprender e

> compreender. A compreensão profunda do assunto transforma a informação factual em conhecimento utilizável. (Comitê de Desenvolvimento, 2007).

Em resumo, os princípios que o professor deve ter em mente para promover a aprendizagem efetiva são os seguintes: primeiro princípio: levar em consideração o conhecimento prévio do aluno; segundo princípio: promover aprendizagem ativa; terceiro princípio: promover conhecimento dos processos envolvidos. O professor deve levar seus alunos a: a) aprender a identificar padrões; b) desenvolver compreensão profunda do assunto; c) aprender a quando, como e onde usar o conhecimento – conhecimento circunstanciado; d) possuir acesso fluente ao conhecimento; e) ter conhecimento do conteúdo pedagógico e f) aprender com metacognição e para toda a vida.

Considerações finais

O presente artigo teve o objetivo de contribuir no avanço das pesquisas e discussões sobre formação de professores de língua materna e o ensino de gramática na educação básica. A proposta desenvolvida foi a de que para tornar o processo de ensino-aprendizagem da variedade padrão da língua portuguesa mais efetivo é fundamental que a formação prática dos futuros docentes esteja fundamentada numa Abordagem Pedagógica. No sentido de construir tal abordagem, o presente artigo, fundamentado em pressupostos da Teoria Gerativa, tais como Faculdade da Linguagem, criatividade e competência, dedicou-se a responder três questões: Quais devem ser os objetivos do ensino de língua (no nosso caso, na aula de gramática)? Qual a natureza básica das línguas humanas? Que tipo de processamento os aprendizes usam ao dominar uma língua e como estes podem ser incorporados num método?

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Brasil. Secretaria de Educação Fundamental. 1997. *Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa*. Brasília.

Chomsky, Noam. 1969. *Linguística cartesiana*. Madrid: Gredos.

_____ et al. 1970. Novas perspectivas linguísticas. Petrópolis: Vozes.

_____ 1971. *Linguagem e pensamento*. Petrópolis: Vozes.

_____ 1976. *Knowledge of language: Its nature, origin, and use*. New York: Praeger Scientific.

Comitê de Desenvolvimento da Ciência e da Aprendizagem. 2007. *Como as pessoas Aprendem: cérebro, mente, experiências e escola* (edição brasileira). São Paulo: Senac.

Costa, João *et al*. 2010. *Guião de Implementação do Programa de Português do Ensino Básico: Conhecimento Explícito de Língua*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Ferraz, Maria José. 2007. *Ensino de Língua Materna*. Lisboa: Caminho.

Ferreira, Elisabete & Guerra Vicente, Helena. 2015. "Linguística gerativa e "ensino" de concordância". In *Revista Linguagem & Ensino*, vol.18, n.º 2, 425-455.

Franchi, C. Mas o que é mesmo "gramática"? In: POSSENTI, S. (org.). *Mas o que é mesmo "gramática"?* São Paulo: Parábola Editorial, 2006 [1991], p. 11-33.

Guerra Vicente, Helena & Pilati, Eloísa. 2012. "Teoria Gerativa e "ensino" de gramática: uma releitura dos Parâmetros Curriculares Nacionais". In V*erbum – Cadernos de Pós-Graduação*, n.º 2, 4-14, jul./dez. São Paulo. Disponível em: http://revistas.pucsp.br/index.php/verbum/article/view/12793/9279

Lobato, Lúcia Maria P. 2003. "O que o professor de ensino básico deve saber de linguística?" (Palestra proferida em 13 de dezembro de 2003, como parte da mesa-redonda intitulada A Linguística e o Professor de Ensino Básico). Fortaleza.

Luft, Celso Pedro. Língua e Liberdade. São Paulo: Ática. 6ª edição. 1998.

Mioto, Carlos; Figueiredo Silva, Maria Cristina & Lopes, Ruth. 2004. *Novo Manual de Sintaxe*. Florianópolis: Insular.

Neves, Maria Helena M. 2007. *Gramática na escola* (8.ª ed.). São Paulo: Contexto.

Pilati, Eloisa; Naves, Rozana Reigota; Vicente, Helena Guerra & Salles, Heloisa. 2011. "Educação linguística e ensino de gramática na educação básica". In *Revista Linguagem & Ensino*, vol.14, n.º 2, 395-425, jul./dez.

_____ 2014. "Laboratório de Ensino de Gramática: questões desafios e perspectivas". In *O que a distância revela: reflexões de professores e estudantes do Curso de Letras EAD/UnB*, Josênia Vieira & Cordelia Francisca (org.), vol. 1, 48-67. (1.ª ed.). Brasília: Gráfica e editora Movimento.

Richards, Jack C. & Rodgers, 2001. *Theodore S. Approaches and methods in Language Teaching.* Cambridge: Cambridge University Press.

Vieira, Sílvia & Brandão, Sílvia. *Ensino de gramática: descrição e uso*. São Paulo: Contexto, 2008.

De volta ao futuro da língua portuguesa.
Atas do V SIMELP - Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa
Simpósio 44 - Diversidade dialetal, multilinguismo e contato de línguas: implicações para a gramática das línguas naturais na perspectiva dos estudos linguísticos formalistas, 925-940
ISBN 978-88-8305-127-2
DOI 10.1285/i9788883051272p925
http://siba-ese.unisalento.it, © 2017 Università del Salento

A MANIFESTAÇÃO DA CONCORDÂNCIA VERBAL NAS REDAÇÕES DO ENEM DE ALUNOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS – EJA

Alzira Neves SANDOVAL[9]
Stefania Caetano Martins de Rezende ZANDOMÊNICO[10]

RESUMO
A relação de concordância entre sujeito e verbo, segundo Berlink *et al*. (2009), é uma relação sintática que não se traduz, necessariamente, na presença de marcas explícitas de concordância verbal. No sistema de concordância do Português Brasileiro (PB), há uma mudança em curso, que não pode ser descrita com base em regras categóricas, tendo em vista a variabilidade com que ocorre na língua (cf. Naro & Scherre, 1998, 2007; Scherre, 2005; Castilho, 2010; Vieira & Brandão, 2011; entre outros). Este trabalho tem o objetivo de verificar, a partir de amostras de redações do ENEM 2012 e 2013, como a concordância verbal se manifesta nos textos escritos de alunos da modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA). Essa verificação é feita de forma comparativa com textos feitos por alunos de ensino regular. Para tanto, inicialmente faz-se um levantamento das estruturas em que há manifestação explícita de concordância verbal e das estruturas que não apresentam concordância verbal manifesta nos textos de EJA; posteriormente, faz-se uma comparação dessas estruturas com as encontradas nos textos produzidos por alunos do ensino regular. A partir desse levantamento, verificamos, ainda, se os padrões de concordância encontrados denotam a tendência de variação apresentada nos estudos supracitados, bem como analisamos a influência do ensino formal na produção escrita dos estudantes. O *corpus* de análise deste trabalho constitui-se de 100 redações produzidas por alunos da EJA no ENEM 2013 e de 100 redações produzidas por alunos de ensino regular no ENEM 2012.

PALAVRAS-CHAVE: Concordância verbal; EJA; Ensino regular; ENEM.

1. Introdução

O presente trabalho faz parte de um projeto de pesquisa que visa investigar a

9 Universidade de Brasília (UnB), Instituto de Letras, Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas, *Campus* Universitário Darcy Ribeiro, CEP 70910-900, Brasília, Distrito Federal, Brasil, alziraneves2310@gmail.com
10 Universidade de Brasília (UnB), Instituto de Letras, Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas, Campus Universitário Darcy Ribeiro, CEP 70910-900, Brasília, Distrito Federal, Brasil, stefania.rezende@gmail.com

gramática do falante letrado proveniente da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Para isso, pretende-se analisar, primeiramente, de que maneira a concordância verbal se manifesta nos textos escritos dos alunos de EJA, o que deverá ser feito de forma comparativa com a manifestação da concordância verbal presente em textos escritos de alunos de ensino regular. Além disso, pretende-se observar a influência do ensino formal na produção escrita dos estudantes, uma vez que se espera que a escola garanta-lhes acesso às formas socialmente privilegiadas.

Segundo estudos sociolinguísticos, a variação na concordância verbal decorre da redução do paradigma flexional do PB e da inversão da ordem sujeito-verbo, dentre outros fatores. Para Scherre (2005), por exemplo, a variação da concordância de número está instalada no PB falado, mas há indícios de variação também na língua escrita, ainda que em grau bastante baixo. Isso inclui, segundo a autora, "a escrita de pessoas escolarizadas submetida a um mínimo de revisão, ou seja, na escrita com algum grau de monitoração" (p. 20).

Para a presente análise, realizou-se um levantamento de estruturas de concordância verbal em um conjunto de redações do ENEM 2012 e 2013 feitas por alunos do Distrito Federal e do Acre, unidades da federação que apresentam IDH (Índice de Desenvolvimento Humano) bastante distinto. O Distrito Federal ocupa a primeira posição na classificação nacional; o Acre, a 17ª posição. Um dos aspectos que são levados em conta para a obtenção desse índice é a escolaridade, além da renda e do nível de saúde (expectativa de vida da população).

Nossa hipótese inicial era que houvesse distinção significativa no emprego de marcas de concordância no que se refere às modalidades de ensino e às unidades federativas, distinção essa decorrente do tempo de escolaridade de que cada alunado dispõe e das diferenças sociais e econômicas inerentes às unidades federativas em questão. No entanto, só se verificou alguma distinção entre os dados que comparam as modalidades de ensino. A diferença entre os dados das unidades federativas analisadas foi praticamente inexistente.

O ENEM

O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) foi criado em 1998 com o

objetivo de avaliar o desempenho do estudante ao fim da escolaridade básica, mas atualmente é utilizado como critério de seleção para diversas universidades, seja complementando ou substituindo o vestibular. Além disso, tal exame é utilizado também como critério de seleção para os estudantes que pretendem obter a certificação de conclusão do Ensino Médio.

Podem participar do ENEM alunos concluintes do Ensino Médio e indivíduos com, no mínimo, 18 anos de idade. Esse critério de participação abarca, portanto, um público bastante variado no que se refere à escolaridade. Os participantes podem estar concluindo o Ensino Médio no ano de realização do exame, podem ter interrompido os estudos e visarem à obtenção do diploma da Educação Básica ou podem, ainda, já tendo conquistado o diploma de nível superior, almejar entrar em mais um curso de graduação.

A diversidade que se observa com relação aos anos de escolarização dos participantes do ENEM não somente caracteriza o exame, mas também reflete a diversidade linguística de nosso país.

O contexto brasileiro de diferenças sociais, econômicas, geográficas e etárias constitui o Português do Brasil (PB) como uma língua rica e heterogênea no que diz respeito a suas variantes linguísticas. Existem numerosas variações, as quais se devem, entre tantos outros fatores, às diferenças entre a língua escrita e a falada, bem como entre os registros formal e informal. Diante de tamanha diversidade, é preciso ter consciência da multiplicidade dos códigos no PB e da importância da valorização de todos eles na conquista da alteridade, bem como do consequente exercício da cidadania. Nesse sentido, é importante que a escola possibilite aos alunos o domínio das variedades linguísticas empregadas nos mais diversos contextos.

Embora a concepção de linguagem que norteie o ENEM considere-a como a capacidade humana de articular significados coletivos e compartilhá-los em sistemas arbitrários de representação que variam de acordo com as necessidades e experiências da vida em sociedade, na redação do ENEM é a modalidade escrita formal da língua que é avaliada, entre outros aspectos. Ou seja, respeita-se a diversidade linguística, mas considera-se, de fato, apenas uma variedade da língua. Em vista disso, para que possam apresentar um bom desempenho no exame, é fundamental que os estudantes demonstrem conhecimento das regras da escrita formal.

A Educação de Jovens e Adultos – EJA

A EJA é uma modalidade de ensino da Educação Básica destinada ao atendimento de pessoas jovens, adultas e idosas da classe trabalhadora que, ao longo da sua história, não iniciaram ou tiveram de interromper sua trajetória escolar.

Os estudos atuais que trabalham as relações entre os pressupostos do Gerativismo e o ensino o fazem sob a perspectiva do ensino *regular*. O projeto no qual se insere este estudo pretende contribuir relacionando os princípios do Gerativismo com as questões que envolvem o processo de ensino-aprendizagem de línguas naturais, mas, também, trazendo dados desse processo em uma modalidade de ensino não contemplada anteriormente em estudos similares.

Investigar a produção escrita de alunos provenientes da EJA é relevante por várias razões, dentre as quais destacamos duas: i) investigação sobre as influências do ensino formal durante o período crítico e ii) investigação sobre o processo de aprendizagem de uma nova variedade linguística na modalidade escrita.

Em relação à investigação sobre as influências do ensino formal durante o período crítico, é importante destacar que os alunos da EJA, que devem ter a idade mínima de 15 anos para cursar o Ensino Fundamental e de 18 anos para cursar o Ensino Médio, já passaram do que, na literatura, denomina-se *período crítico* ou *período sensível* de aprendizagem.

De acordo com a Hipótese do Período Crítico, proposta por Penfield e Roberts (1959) e seguida por Lenneberg (1967) (*apud* Ferrari, 2007), as mudanças biológicas que ocorrem no cérebro no início da puberdade encerram a fase da vida humana considerada ótima para a cognição – o chamado período crítico. Nos dez primeiros anos de vida do ser humano, o cérebro alcança o máximo de sua plasticidade, portanto esse seria o período ideal para a aquisição de uma língua. Os alunos da EJA passaram pelo período crítico sem frequentar a escola (ou frequentando-a durante curto espaço de tempo), portanto sem ter contato com a variedade padrão da língua portuguesa de forma sistemática.

Interessa-nos, no presente estudo, investigar se, ao final do 3º ano do Ensino Médio supletivo, o aluno da EJA (ainda) transfere dados de sua língua para a escrita, isto é, se faz uso, ao se expressar por meio da escrita, de sua interlíngua.[11]

11 Entende-se por interlíngua o sistema linguístico intermediário entre a língua materna e a língua adquirida, que difere tanto da primeira língua do aprendiz quanto de sua língua-alvo. Nesse sistema, o

2. Concordância

A relação de concordância entre sujeito e verbo, segundo Berlink *et al*. (2009), é uma relação sintática: o argumento com função de sujeito ocupa uma determinada posição – o especificador de um nódulo funcional, ou sintagma flexional – que expressa tempo e concordância. No entanto, a concordância entre um especificador e o núcleo de flexão não se traduz, necessariamente, na presença de marcas explícitas de concordância verbal. Mesmo que o sistema não disponha de marcas morfológicas que explicitem tal relação (como no inglês, no chinês e nos casos em que se observam perdas dessas marcas, como ocorre no português brasileiro falado), a concordância está presente.

A variabilidade do verbo para conformar-se ao número e à pessoa do sujeito implica na redundância de formas, ou seja, caso haja marcação de plural no sujeito, haverá também marcação de plural no verbo (Castilho, 2014). Como exemplos de casos de marcação de concordância e de não concordância verbal, podemos citar (1) e (2), respectivamente:

(1) A**s** pessoa**s** acredit-**a**-**m** na eficácia da Lei Seca.

(2) A**s** pessoa**s** acredit-**a**-**Ø** na eficácia da Lei Seca.

Essa regra de marcação de concordância, é bom frisar, é concernente ao uso da língua em contextos formais, tanto em sua modalidade escrita quanto em sua modalidade oral. Logo, espera-se que textos escritos em que se solicita o emprego da modalidade formal da língua – como é o caso dos textos do ENEM, analisados no presente estudo – contemplem a conformação do verbo à pessoa e ao número do sujeito, tal como citado acima.

Berlink *et al.* (2009), ao analisar dados de fala de falantes cultos, puderam observar os contextos em que a concordância verbal se manifesta de forma sistemática e quando é variável. Segundo as autoras, no PB os falantes cultos tendem a demonstrar marcas explícitas de concordância verbal na presença de sujeitos nominais (cf. (3) abaixo), de sujeitos pronominais plenos e de sujeitos pronominais nulos (cf. (4)). Tais falantes demonstram, ainda, marcas de concordância que a prescrição gramatical rejeita (cf. (5)), assim como ausência de concordância nas orações adjetivas (cf. (6)) e

aprendiz constrói uma gramática mental, que consiste em um sistema de regras linguísticas abstratas baseado na produção e na compreensão da L2, para alcançar seus objetivos comunicativos na língua-alvo (Pires, 2015).

concordância variável com sujeito coletivo (cf. (7)). Nas orações com verbo inacusativo, falantes cultos optam pela ordem verbo-sujeito (VS), especialmente com verbos existenciais, tais como *existir* e *aparecer* (cf. (8)), mas denotam que a concordância com o sujeito pós-verbal não é natural para os falantes cultos (cf. (9)); em construções passivas, predominam as formas que não exibem marcas de concordância (cf. (10)).

(3) **os veteranos** ofereciam um piquenique aos... calouros então nós fomos até Itaparica.

(4) Eu levei as minhas filhas$_i$. **Elas$_i$** adoraram, né? [Ø]$_i$ não queriam ir, mas no fim [Ø]$_i$ foram, porque [Ø]$_i$ sabiam que iam outros jovens também.

(5) Não podíamos deixar de falarmos novamente no externo.

(6) O importante é que o professor proponha **diferentes atividades** que envolva diferentes processos mentais.

(7) a. **A molecada** adorou o filme.

b. **O pessoal** gozou com **aquela turma**$_i$, que$_i$ levaram o dia inteiro para arrumar a canoa.

(8) Então existe **uma época** pra ter maçã.

(9) Então aí mudou mudaram-se **os hábitos**.

(10) a. Não se usava **botinhas**.

b. Aquelas carroças vinham cheias de **defuntos** para serem enterrado.

Com base nos dados de escrita analisados no presente estudo, avaliamos os contextos e a frequência de concordância e de não concordância verbal presentes na escrita formal de alunos de EJA, assim como as semelhanças e as diferenças entre esses dados e os de alunos provenientes do ensino regular. Pretende-se, com isso, fornecer dados para um modelo teórico com base de comparação universal no que tange à aquisição/aprendizagem de língua escrita por falantes jovens e adultos.

Segundo Costa e Figueiredo Silva (2006), a concordância é uma característica redundante das línguas, uma vez que repete informação expressa em alguma outra categoria, o que não contribui para a interpretação da sentença. Os autores argumentam que sua existência não é justificada pela semântica, mas que consiste apenas em um dispositivo formal: "Concordância é, por excelência, um fenômeno de interface, uma vez que é uma manifestação morfológica de uma relação sintática" (p. 1).

Adotaremos, seguindo Chomsky (1995, 1998, 2000 e 2001), a visão segundo a qual *Agr* não constitui um núcleo funcional como proposto por Pollock (1989), mas que consiste em uma operação em que traços não interpretáveis devem ser eliminados. Tal eliminação se dá por meio do mecanismo de valoração de traços em que um elemento dotado de traços não valorados combina-se com outro elemento dotado de traços valorados.

A operação *Agree* é a operação que permite que, em uma relação de concordância entre um elemento α e um elemento β, os traços não interpretáveis de um elemento sejam eliminados, permanecendo apenas a estrutura dos traços interpretáveis. O que se propõe nessa relação sintática é que o elemento que possui traços não interpretáveis (*Probe*-sonda) entre em combinação com um elemento que possui traços interpretáveis (*Goal*-alvo), o qual valora os traços da sonda por meio de uma combinação. A sonda deve c-comandar o alvo, que deve estar em seu domínio local, e não deve haver qualquer elemento interveniente entre ambos. A operação só ocorre se o segundo elemento também tiver um traço que ainda não tenha sido checado (o traço de Caso), o que o torna ativo para entrar na combinação (Tavares Silva *et al.*, 2012:248).

Nos dados de escrita analisados, há poucos casos de não manifestação de concordância em situações de escrita monitorada. Isso nos leva a concluir que o ensino formal tem surtido efeito no que tange ao ensino de língua portuguesa.

No que nos interessa especificamente para esta pesquisa, essa questão é importante porque os alunos da EJA dominam uma variedade linguística própria, e é papel da escola oferecer-lhes acesso a uma variante formal, a partir da qual será possível aos alunos transitar por diferentes meios sociais e culturais. Uma vez que o acesso a determinados setores da sociedade é possibilitado ou facilitado quando se domina minimamente essa variante, constatar que o ensino formal da língua escrita tem se refletido na escrita dos alunos da EJA é bastante positivo.

3. Análise dos dados

Para esta análise, foram analisadas 100 redações de alunos da EJA participantes do ENEM 2013 e 100 redações de alunos de ensino regular participantes do ENEM 2012. Foram considerados para análise todos os contextos de verbos flexionados no

plural, de sujeitos compostos ("[*álcool e volante*] não combinam") e de sujeitos simples no plural ("[*Os motoristas*] devem ter consciência"), ainda que o verbo que a ele se referisse estivesse no singular ("[as pessoas] *passa* por cima"). Isto é, os verbos no singular que foram considerados eram aqueles cujo sujeito exigia marcação de plural no verbo. Foram considerados, ainda, alguns contextos em que o sujeito era constituído por sintagma nominal pesado (SN pesado), conforme descrito mais adiante.

A partir desses contextos, os dados foram separados em nove categorias: sujeito nominal; sujeito pronominal (pleno e nulo); orações adjetivas; SN pesado; verbo inacusativo (ordem sujeito-verbo); verbo inacusativo (ordem verbo-sujeito); orações com ordem verbo-sujeito, em geral; e sujeito coletivo. Esses contextos foram determinados com base na análise de dados de fala de falantes cultos feita por Berlink *et al.* (2009). Segundo as autoras, conforme supracitado, no PB os falantes cultos tendem a demonstrar marcas explícitas de concordância verbal na presença de sujeitos nominais, de sujeitos pronominais plenos e de sujeitos pronominais nulos. Demonstram, ainda, marcas de concordância que a prescrição gramatical rejeita, assim como ausência de concordância nas orações adjetivas e concordância variável com sujeito coletivo. Nas orações com verbo inacusativo, as pesquisadoras verificaram que os falantes cultos optam pela ordem VS, especialmente com verbos existenciais, tais como *existir* e *aparecer*, mas denotam que a concordância com o sujeito pós-verbal não é natural para os falantes cultos; em construções passivas, predominam as formas que não exibem marcas de concordância.

Vejamos agora de que forma cada uma das categorias apontadas foi considerada para a presente análise.

Consideramos como **sujeito nominal** aquele cujo núcleo fosse formado um substantivo (ou mais de um), o qual poderia vir acompanhado por determinantes (artigos, pronomes e numerais) e/ou modificadores, desde que os modificadores não correspondessem a locuções adjetivas – nesse caso, o sujeito seria considerado um SN pesado. Orações em que havia inversão não foram consideradas nessa categoria, isto é, somente foram colocadas no grupo de sujeitos nominais as orações em ordem direta. Os dados classificados em "Sujeito nominal" necessariamente não se encaixavam em nenhuma outra categoria. Caso isso acontecesse, o dado seria colocado em outro grupo. Por exemplo, se o sujeito nominal fizesse parte de um contexto de voz passiva (p. ex., "[Leis] já foram criadas"), o dado seria classificado e contabilizado como contexto de voz passiva, e não como de sujeito nominal. Em alguns casos, outras categorias

gramaticais foram consideradas como substantivos (p. ex., "[Beber e dirigir] são duas ações que deveriam ser instintas do pensamento"), por se encaixarem melhor nas características desse grupo do que nas de outro. Em caso de dois verbos coordenados pela conjunção "e" e flexionados na mesma pessoa, tempo e número, o segundo verbo foi considerado como tendo sujeito nominal (ou outra categoria, se fosse o caso), e não pronominal (p. ex., "[Adultos] bebem e esquecem que logo após irão dirigir").

Consideramos como **sujeito pronominal pleno** aquele cujo núcleo fosse um pronome – pessoal, indefinido, demonstrativo, entre outros (p.ex., "[Eles] precisam da ajuda do poder público", "[Muitos deles] não estavam preocupados"). Já os **sujeitos pronominais nulos** correspondem ao que a gramática denomina de sujeito oculto ou elíptico, isto é, os casos em que os verbos têm referente recuperável no contexto, mas ele não aparece explicitamente na oração de que o verbo considerado participa (p.ex., "(Vários imigrantes) preferem permanecer, já que não [Ø] podem ser expulsos, assim se [Ø] submetem a levar uma vida não legalizada", em que os parênteses indicam o termo referente do verbo e o símbolo Ø indica a posição vazia do sujeito). Verbos flexionados na 1ª. pessoa do plural não foram considerados, por não serem representativos para a análise. No caso de o verbo concordar com o sujeito, mas não o predicativo que o seguia (p. ex., "Todos estão certo"), consideramos que fazia mais sentido avaliar o caso como de concordância adequada, uma vez que os casos aqui analisados dizem respeito à concordância verbal, e não à concordância nominal. Assim como na categoria dos sujeitos nominais, os dados classificados em sujeito pronominal aqui não se repetiram em outras categorias. Se isso acontecesse, os dados eram encaixados sem outro grupo (p.ex., "[Os] que conseguem emprego na construção civil" foi encaixado na categoria das orações adjetivas, e não dos sujeitos pronominais).

Nos contextos de **oração adjetiva**, consideramos apenas o primeiro verbo das orações adjetivas – explicativas e restritivas – e seu referente (p.ex., "O objetivo da lei seca é diminuir [os acidentes] que acontecem raramente no trânsito"). Os dados encaixados no grupo das orações adjetivas podem se repetir em outras categorias. Por exemplo, nos casos em que a forma verbal da oração adjetiva encontrava-se na voz passiva, optou-se por classificar o caso tanto como de oração adjetiva quanto de voz passiva (p. ex., "passados [ensinamentos e conceitos] que devem ser absorvidos").

Na categoria dos **sintagmas nominais pesados** (SN pesados), foram considerados os SN nucleados por um substantivo e estendidos por uma locução adjetiva ("[os ditos números *das estatísticas*]"), por uma locução adverbial ("[Casos de

acidentes *devido à bebida*]") e/ou por uma oração ("[As leis *para quem se* embriaga e toma o controle do carro]"). Foram considerados os SN pesados nucleados por nomes no plural ("[Os *números* de acidentes no trânsito por causa de bebidas alcoólicas]") e também no singular ([O *percentual* de mortes e acidentes relacionados ao álcool]") – o que, em princípio, não leva à flexão de plural no verbo. No caso em que os SN pesados tinham como núcleo um nome no singular, foram considerados apenas os sintagmas em cuja extensão havia vocábulos no plural (como em "[O percentual de *mortes* e *acidentes relacionados* ao álcool]"). Os dados analisados do grupo dos SN pesados podem se repetir em outras categorias (p. ex., "[Os números de acidentes no trânsito] diminuíram de forma significante" ocorre na categoria SN pesado e em Verbo inacusativo – ordem SV; "Foi reduzido com sucesso [o número de acidentes causados por motoristas alcoolizados]" ocorre na categoria SN pesado e na categoria Voz passiva).

Na categoria denominada **voz passiva**, foram considerados os contextos de voz passiva analítica e sintética, em ordem direta ou inversa, e, ainda, a ocorrência de voz passiva em oração adjetiva. Por essa razão, os dados analisados por vezes se repetem em outras categorias (p. ex., "Foi reduzido com sucesso [o número de acidentes causados por motoristas alcoolizados]" ocorre na categoria SN pesado e na categoria Voz passiva).

Na categoria denominada **verbo inacusativo – ordem SV**, foram considerados os contextos de ocorrência de verbo inacusativo – tais como "chegar", "diminuir", "existir" – com sujeito nominal e pronominal, com sujeito formado por SN pesado e com sujeito coletivo, mas somente em orações em ordem direta. Assim, os dados analisados por vezes se repetem em outras categorias (p. ex., o período "[As taxas de acidentes de trânsito com vítimas fatais] diminuíram bastante de 2008 até os dias atuais." ocorre tanto na categoria Verbo inacusativo - ordem SV quanto em SN pesado).

Na categoria denominada **verbo inacusativo – ordem VS**, foram considerados os mesmos contextos de ocorrência de verbo inacusativo acima descritos – com sujeito nominal e pronominal, com sujeito formado por SN pesado e com sujeito coletivo –, mas as orações contempladas aqui correspondem somente àquelas que se encontram em ordem inversa. Nesse sentido, os dados analisados dessa categoria também se repetem em outras (p. ex., "Hoje em dia acontece [muitos acidentes de trânsito]" ocorre na categoria Verbo inacusativo – ordem VS e também em SN pesado). Todos os dados desta categoria estão em Ordem VS, em geral, como veremos a seguir.

Na categoria **ordem VS, em geral**, todos os contextos que envolviam a inversão verbo-sujeito foram considerados, independentemente do tipo do verbo e de já terem sido contabilizados em outras categorias (p. ex., o período "São passados [ensinamentos e conceitos] que devem ser absorvidos pela população" aparece na categoria Ordem VS, em geral, e na categoria Voz passiva). Somente os casos registrados em sujeito nominal e em sujeito pronominal foram contabilizados uma única vez, conforme já dito anteriormente. Assim, um dado como "Um pais onde acontece [muitos acidentes]" foi contabilizado nas categorias Verbo inacusativo – ordem VS e Ordem VS, em geral, mas não em Sujeito nominal. Todas as ocorrências registradas em Verbo inacusativo – ordem VS foram repetidas em Ordem VS, em geral.

Na categoria **sujeito coletivo**, consideramos, como o nome já deixa claro, contextos em que o sujeito é constituído por nomes coletivos, como em "O Brasil é um país cujo [povo] tem um maior hábito ao uso de automóvel". Os dados poderiam se repetir em outras categorias, tais como Voz passiva, por exemplo, se fosse o caso.

Os dados analisados encontram-se reunidos na tabela abaixo:

Tabela 1: Dados do ensino regular e da EJA dos do Acre e do Distrito Federal

DADOS ESCRITOS	**Ensino regular** ENEM 2012				**EJA** ENEM 2013			
	+ conc.		– conc.		+ conc.		– conc.	
SUJEITO NOMINAL	230	90%	26	10%	83	68%	39	32%
SUJEITO PRONOMINAL PLENO E NULO	256	95%	14	5%	87	84%	17	16%
ORAÇÕES ADJETIVAS	192	92%	16	8%	88	77%	26	23%
SN PESADO	122	85%	22	15%	64	71%	26	29%
VOZ PASSIVA	36	78%	10	22%	45	87%	7	13%
VERBO INACUSATIVO (ordem SV)	18	100%	-	-	8	89%	1	11%
VERBO INACUSATIVO (ordem VS)	16	73%	6	27%	12	40%	18	60%
ORDEM VS, em geral	20	59%	14	41%	20	45%	24	55%
SUJEITO COLETIVO	6	100%	-	-	5	83%	1	17%
TOTAL GERAL: 1.575	**896**	**89%**	**108**	**11%**	**412**	**72%**	**159**	**28%**

Nas 100 redações de alunos de ensino regular analisadas, do ENEM 2012, encontramos, ao todo, 1004 dados. Destes, 896 (89%) apresentavam manifestação explícita de concordância e 108 (11%) não apresentavam concordância verbal. Nas 100 redações de alunos da EJA analisadas, do ENEM 2013, encontramos, ao todo, 571 dados. Destes, 412 (72%) apresentavam manifestação explícita de concordância e 28 (11%) não apresentavam.

Retomando a análise de Berlink *et al*. (2009), segundo a qual os falantes cultos no PB tendem a demonstrar marcas explícitas de concordância verbal na presença de sujeitos nominais, de sujeitos pronominais plenos e de sujeitos pronominais nulos, os dados dos alunos ensino regular confirmam essa tendência. Os dados de alunos da EJA, no entanto, denotam uma frequência de marcas de concordância mais baixa: apenas 68%, contra 90% encontrados nos dados de ensino regular. Nas orações com verbo inacusativo, as pesquisadoras verificaram que os falantes cultos optam pela ordem VS. Nossos dados, no entanto, revelaram essa tendência relativamente aos dados da EJA (12 ocorrências de verbo inacusativo na ordem VS e 8 ocorrências de verbo inacusativo na ordem SV), mas não quanto aos dados de ensino regular (16 ocorrências de verbo inacusativo na ordem VS e 18 ocorrências de verbo inacusativo na ordem SV).

Quanto ao fato de a concordância com o sujeito pós-verbal não ser natural para os falantes cultos, nossa análise revelou que, de fato, os dados mostram essa tendência: 73% dos dados de ensino regular e apenas 40% dos dados de EJA apresentam marcas adequadas de concordância verbal, o que corresponde a uma frequência relativamente baixa, se comparada à concordância denotada nos demais contextos analisados. Em construções passivas, diferentemente do que os estudos de Berlink *et al.* apontaram (em que predominam as formas que não exibem marcas de concordância), verificamos que a frequência de ocorrência de marcas de concordância é mais baixa do que a de outros contextos analisados, mas, ainda assim, é relativamente alta: 78% de concordância foram encontrados nos dados de ensino regular e 87% nos dados da EJA.

A frequência de concordância em contextos de oração adjetiva também é alta nos dados de ensino regular (92%), mas, nos dados da EJA, essa frequência é menor (77%). Em contexto de oração adjetiva, Berlink *et al.* (2009) consideraram os dados analisados como de concordância variável, mas não quantificaram esses dados nem conceituaram o que foi considerado como "variável". Também classificaram como variável a concordância com o sujeito coletivo. Na presente análise, os contextos de sujeito coletivo foram muito poucos (somente 11, ao todo), e somente um deles não denotava as marcas de concordância esperadas.

Também é interessante a análise comparativa por unidade da federação, conforme mostram as tabelas abaixo.

Tabela 2: Dados do Acre (ensino regular e EJA)

DADOS ESCRITOS ACRE (ENEM 2012/2013)	QUANTIDADE		PORCENTAGEM	
	+ conc.	– conc.	+ conc.	– conc.
SUJEITO NOMINAL	155	39	80%	20%
SUJEITO PRONOMINAL PLENO E NULO	147	9	94%	6%
ORAÇÕES ADJETIVAS	128	20	86%	14%
SN PESADO	81	25	76%	24%
VOZ PASSIVA	36	13	73%	27%
VERBO INACUSATIVO (ordem SV)	9	-	100%	-
VERBO INACUSATIVO (ordem VS)	11	13	46%	54%
ORDEM VS, em geral	18	21	46%	54%
SUJEITO COLETIVO	9	1	90%	10%
TOTAL GERAL: 735	**594**	**141**	**81%**	**19%**

Tabela 3: Dados do Distrito Federal (ensino regular e EJA)

DADOS ESCRITOS DF (ENEM 2012/2013)	QUANTIDADE		PORCENTAGEM	
	+ conc.	– conc.	+ conc.	– conc.
SUJEITO NOMINAL	158	26	86%	14%
SUJEITO PRONOMINAL PLENO E NULO	196	22	90%	10%
ORAÇÕES ADJETIVAS	152	22	87%	13%
SN PESADO	105	23	82%	18%
VOZ PASSIVA	45	4	92%	8%
VERBO INACUSATIVO (ordem SV)	17	1	94%	6%
VERBO INACUSATIVO (ordem VS)	17	11	61%	39%
ORDEM VS, em geral	22	17	56%	44%
SUJEITO COLETIVO	2	-	100%	-
TOTAL GERAL: 840	**714**	**126**	**85%**	**15%**

A tabela 2 mostra o quantitativo dos dados do Acre, tanto provenientes de redações de alunos do ensino regular quanto de redações de alunos da EJA. A tabela 3 reúne esses mesmos dados relativamente ao Distrito Federal. A princípio, poderíamos supor que, dadas as diferentes características sociais e econômicas dessas duas unidades da federação, as diferenças encontradas nos dados analisados poderiam estar relacionadas a essa questão. No entanto, por meio da comparação feita entre esses dados, é possível observar que as diferenças no resultado da análise feita residem nas modalidades de ensino, e não nas características próprias de cada uma dessas unidades da federação.

Considerando-se as diferentes modalidades de ensino (tabela 1), notamos que 89% dos dados do ensino regular denotam marcas explícitas de concordância verbal, enquanto somente 72% dos dados da EJA o apresentam. Há apenas 11% de casos de

não marcação de concordância nos dados do ensino regular, enquanto nos dados da EJA há 28%. Comparando-se AC e DF (tabelas 2 e 3), os dados revelam frequência de ocorrência de marcas de concordância bem mais próximas. No AC, 81% dos dados denotam marcas de concordância verbal; no DF, essa frequência é de 85%. No AC, 19% dos dados não apresentam marcas explícitas de concordância; no DF, 15%.

4. Considerações finais

Este estudo comparou redações do ENEM de alunos concluintes do Ensino Médio provenientes do ensino regular e da EJA a fim de verificar se os anos de escolarização influenciam no emprego da concordância verbal em textos escritos.

Os dados escritos coletados para este trabalho indicaram a maioria absoluta de manifestação de concordância verbal. Essa constatação corrobora a afirmação de Scherre (2005) acerca da baixa frequência de variação na concordância de número na escrita. De forma geral, segundo Scherre (2005), quanto mais anos de estudo, mais marcas de plural.

Esses dados confirmam a baixa tendência à variação na concordância verbal na língua escrita monitorada, o que sugere uma influência significativa do ensino formal no processo de aprendizagem desse fenômeno.

A hipótese inicial de que os alunos de ensino regular apresentariam em seus textos mais marcas de plural do que os alunos da EJA foi confirmada, embora as diferenças apresentadas nos dados não tenham sido consideradas significativas.

A hipótese relacionada às diferenças na manifestação da concordância verbal entre Acre e Distrito Federal não se confirmou, conforme mostram as tabelas 2 e 3. A comparação entre os dados das unidades federativas apresentou pequena diferença, o que revela que, apesar das diferenças sociais e econômicas, o ensino formal em ambas as unidades da federação, no que tange ao ensino de língua portuguesa, tem atendido satisfatoriamente as exigências curriculares.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Berlink, Rosane de A.; Duarte, Maria Eugênia L. & Oliveira, Marilza de. 2009. *Gramática do português culto falado no Brasil.* Coordenação Geral: Ataliba T.

de Castilho; organização: Kato, Mary Aizawa & Nascimento, Milton do. Campinas, SP: Editora da Unicamp, vol. 3 - A construção da sentença, cap. 3 – "Predicação".

Castilho, Ataliba T. de. 2010. *Nova Gramática do Português Brasileiro.* São Paulo: Contexto.

Ferrari, Magaly. 2007. *A Hipótese do Período Crítico no aprendizado da língua estrangeira analisada à luz do paradigma conexionista*. Tese de doutorado. Porto Alegre: PUC-RS.

Ferrari-Neto, José & Tavares Silva, Cláudia Roberta. (Org.) 2012. in *Programa Minimalista em foco: princípios e debates*. Curitiba: Editora CRV. Cláudia Roberta Tavares Silva, Maria Denilda Moura, Mirian Santos de Cerqueira. Entendendo a concordância sob o viés minimalista. p. 237-268.

Kato, Mary. 2005. A gramática do letrado: questões para a teoria gramatical**.** In**:** Marques, M. A. *et al*. (orgs). *Ciências da Linguagem: trinta anos de investigação e ensino.* Braga, CEHUM (U. do Minho).

Kleiman, Angela B. & Sepulveda, Cida. 2012. *Oficina de gramática: metalinguagem para principiantes.* Campinas, SP: Pontes Editores.

Lopes, Ruth E. Vasconcellos. 2003. Aquisição da linguagem: novos modelos e velhas análises? In: *Letras de Hoje*. Porto Alegre. v. 38 nº I, p. 145-166, março.

Naro, Anthony J. & Scherre, Maria Marta Pereira. 1998. Restrições sintáticas e semânticas no controle da concordância verbal em português. *Fórum Linguístico*, Florianópolis, n.º 1 (45-71), jul.-dez.

_____. 2007. Sobre o deslocamento do controle da concordância verbal. *Linguística*, Rio de Janeiro, v. 3, n. 1, p. 133-158, jun.

Pires, Lílian Coelho. 2015. *Aquisição da escrita-padrão do PB por brasileiros em esfera escolar*. Tese de doutorado. Brasília: UnB.

Scherre, Maria Marta P. 2005. *Doa-se lindos filhotes de poodle: variação linguística, mídia e preconceito*. São Paulo: Parábola.

Vieira, Silvia R. 2011. Concordância verbal: variação em dialetos populares no norte fluminense In: Vieira, Silvia R. & Brandão, Silvia. *Ensino de Gramática - Descrição e Uso*. São Paulo: Contexto.

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

Bransford, John D. et al. (orgs.). 2007. *Como as pessoas aprendem: cérebro, mente, experiência e escola*. SP: Ed. Senac SP, p. 19-47.

Chomsky, Noam. 1981. Lectures on Government and Binding. Dordrecht, Holanda, Foris.

_____. 1986. Knowledge of Language: Its Nature, Origin and Use. Praeger, New York.
_____. 1988. Language and problems of knowledge. Cambridge: MIT.

_____. 1995. The Minimalist Program. Cambridge, Massachusetts, The MIT Press. [O Programa Minimalista. Tradução, Apresentação e Notas à tradução de RAPOSO, Eduardo. 1999. Lisboa, Caminho].

_____. 2001. Derivation by Phase. In Ken Hale: A Life in Language, ed. Michael Kenstowicz, 1–52. Cambridge, Mass.: MIT Press.

Costa, João & Figueiredo Silva, Maria Cristina. 2006. Nominal and verbal agreement in Portuguese. In *Studies on Agreement*. (editado por Costa, João & Figueiredo Silva, Maria Cristina), John Benjamins.

Pilati, Eloisa *et al.* 2011. Educação linguística e ensino da gramática na educação básica. In: *Linguagem e Ensino*. Pelotas, v. 14, n. 2, p. 395-425, jul./dez.

Salles, Heloisa. 2005. A gramática na escola: por uma educação científica. SBPC.

Sandoval, Alzira Neves & Zandomênico, Stefania C. M. R. 2014. A manifestação da concordância verbal em redações do ENEM: o caso de Goiás e do Distrito Federal. Anais do I Encontro Internacional e VI Encontro Nacional do GELCO. Agosto de 2014. Cidade de Goiás: Instituição UEG.

Travaglia, Luiz Carlos. 2011. *Gramática ensino plural.* SP: Cortez.

De volta ao futuro da língua portuguesa.
Atas do V SIMELP - Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa
Simpósio 44 - Diversidade dialetal, multilinguismo e contato de línguas: implicações para a gramática das línguas naturais na perspectiva dos estudos linguísticos formalistas, 941-955
ISBN 978-88-8305-127-2
DOI 10.1285/i9788883051272p941
http://siba-ese.unisalento.it, © 2017 Università del Salento

DESENVOLVIMENTO DA CONSCIÊNCIA SINTÁTICA EM SALA DE AULA

Juliana Carolina Argenta Carlos Lopes da SILVA[12]

RESUMO
Esse trabalho tem como objetivo analisar de modo comparativo as metodologias de ensino formal da língua portuguesa aplicadas no Brasil e em Portugal sob dois aspectos: 1. o arranjo hierárquico que combina Abordagem, Metodologia e Técnica dentro de um design instrucional e 2. o foco nos processos de aprendizagem. Como metodologia de ensino no Brasil, serão analisadas as orientações didáticas propostas nos Parâmetros Curriculares Nacionais e, no que diz respeito ao ensino de língua portuguesa em Portugal, será analisado o Guião de Implementação do Programa de Português do Ensino Básico (2011), em que se realiza uma proposta voltava para o Conhecimento Explícito da Língua. Tais propostas serão analisadas sob duas perspectivas: a) a apresentada por Richards & Rodgers (2001), em seu *livro Approaches and methods in Language Teaching*, na qual a combinação de métodos e técnicas se mostra imprescindível dentro de um arranjo hierárquico que combina Abordagem, Metodologia e Técnica dentro de um design instrucional e b) o que se propõe no livro Como as pessoas aprendem: cérebro, mente e ensino (2007), do Comitê de Desenvolvimento da Ciência e da Aprendizagem, que traz o foco do ensino para a construção do conhecimento. Os estudos serão analisados e comparados sob as duas perspectivas apontadas. A contribuição dessa pesquisa consiste em trazer novas perspectivas para o ensino de Língua Portuguesa, conciliando a prática pedagógica com concepções metodológicas de design instrucional e com os processos de construção do conhecimento.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de Língua Portuguesa; Metodologias de Ensino; Processos de Conhecimento.

1. Introdução

Nas últimas décadas, tem-se percebido que a linguística pode oferecer grandes contribuições para o ensino de língua materna. Richard (2004), em seu artigo *Why*

12 UnB, Instituto de Letras, Programa de Pós-Graduação em Linguística. Quadra 02 Conjunto A8, casa 30, CEP – 73.015-100, Sobradinho, Distrito Federal, Brasil. julianargenta@gmail.com

education needs linguistics (and vice versa), defende que a linguística tem uma interface importante com a educação. De acordo com o autor, o ensino da Gramática de modo "tradicional" já está ultrapassado, e as escolas simplesmente o transmitiam (ou transmitem) de geração em geração, sem que houvesse (haja) algum debate ou entendimento. Além disso, tal abordagem não tem raízes na linguística moderna ou mesmo nas linguísticas pré-modernas de séculos anteriores. A Gramática Tradicional, quando utilizada como técnica de ensino, é fragmentária, dogmática e prescritiva, ou seja, muito diferente da linguística moderna.

Tendo isso em vista, trabalho tem como objetivo analisar de modo comparativo as metodologias de ensino formal da língua portuguesa aplicadas no Brasil e em Portugal sob dois aspectos 1. o arranjo hierárquico que combina Abordagem, Metodologia e Técnica dentro de um design instrucional e 2. o foco nos processos de aprendizagem.

Pesquisas atuais sobre o ensino/aprendizagem de língua materna e sobre a aprendizagem de um modo geral já demonstram que o ensino deve ser baseado no desenvolvimento das capacidades do estudante de identificar padrões significativos de informação, isto é, associar novas informações a conhecimentos pré-existentes e conseguir recuperá-las de maneira adequada a fim de resolver situações-problema. Pois são esses padrões que irão fornecer as condições que desencadeiam o acesso ao conhecimento relevante para as tarefas a serem executadas.

As informações relevantes devem ser seletivas e facilmente recuperadas, e isso se dá, acima de tudo, com o desenvolvimento da metacognição, capacidade de monitorar a própria aprendizagem. Um conceito importante que acaba por ser fazer também uma habilidade imprescindível para a aprendizagem formal de língua materna.

Com base nas atuais concepções de aprendizagem, como o reconhecimento de padrões e a metacognição, e em trabalhos anteriores, que vinculam pressupostos gerativistas ao ensino formal de língua matern, como Vicente & Pilati (2012), Pilati (2014) e Silva (2015), esse trabalho se organiza de modo a apresentar, primeiramente, uma revisão dos estudos sobre a aprendizagem de modo geral (ou seja, estudos sobre como a aprendizagem ocorre), Com base na obra *Como as pessoas aprendem: cérebro, mente e escola (2010)*, e sobre abordagens de ensino (isto é, como propiciar a aprendizagem), na qual serão apresentadas as resenhas de Richards & Rodgers (2001) e Fink (2003). Em seguida, a partir de tal revisão, serão analisadas duas propostas metodológicas de ensino de português, para o ensino de língua portuguesa no Brasil, os

PCN's (1997) e, para o de Portugal, o *Guião de Implementação do Programa de Português do Ensino Básico* (2011).

2. Desenvolvimento da aprendizagem

Os estudos presentes na obra *Como as pessoas aprendem: cérebro, mente e escola (2010)* demonstram que as pesquisas destinadas a conhecer o funcionamento da mente e, consequentemente, o desenvolvimento da aprendizagem nos trazem um novo conceito do que se considera conhecimento, além de demonstrar de que maneira ele se desenvolve e como essas descobertas interferem nas metodologias de "ensino". No entanto, antes de tudo, é importante ressaltar que a obra não se refere à aprendizagem de línguas de maneira específica, mas trata da aprendizagem de um modo geral.

Como se observa na obra, o conhecimento passa a ser considerado conhecimento utilizável, ou seja, dominar conteúdos deixa de ser simplesmente armazenar informações e passa a ser a capacidade de aplicar a informação em situações-problema que a requisite. Tal mudança conceitual acaba por refletir significativamente no que se espera das metodologias aplicadas em sala de aula, agora estas não podem encarar a aprendizagem como um processo passivo e nem podem se resumir apenas a uma "taxonomia", cabe a elas agora desenvolver a metacognição. A partir disso, se torna importante ressaltar a diferença que a obra estabelece entre Conhecimento de conteúdo e Conhecimento de disciplina. Conhecimento de conteúdo diz respeito à competência, em qualquer área do conhecimento, a ser desenvolvida no aluno, enquanto que o Conhecimento de disciplina está relacionado às estratégias de ensino, ou seja, enquanto aquele deve pertencer ao aluno, este de estar presente na formação dos professores.

O fato de o aluno estar ativo no processo de aprendizagem está diretamente relacionado ao desenvolvimento da metacognição, pois é com ela que ele terá controle sobre a aprendizagem tanto no momento de conhecer novos conteúdos, quanto no momento de aplicá-los e, no que se refere ao idioma, é o desenvolvimento dela que permitirá ao aluno manipular conscientemente as estruturas de sua língua materna de acordo com o contexto em que está inserido, tanto socialmente quanto em relação à modalidade fala/escrita.

O livro sugere uma metodologia de ensino baseada em desenvolver nos aprendizes a capacidade de identificar padrões e de solucionar situações-problema. Segundo a obra, o aprendiz, a partir do momento que consegue identificar um padrão, acaba por selecionar adequadamente o conhecimento a ser aplicado a tal situação, tornando-o, assim, um Conhecimento Utilizável, e tal habilidade é desenvolvida com atividades em que se devem resolver situações-problema, pois, avaliando as situações, o aluno saberá se tem conhecimento para resolvê-la, e caso o tenha, saberá como aplica-lo, a isso é dado o nome de Competência Significativa, a capacidade de transferência que, sendo o principal meio de avaliação do progresso da aprendizagem, vai medir tal progresso relacionando o que é aprendido ao que é testado.

Há a necessidade de mudar a finalidade das atividades aplicadas em sala de aula, os alunos, como é abordado na obra, não devem ser orientados para o desempenho, ou seja, o objetivo da tarefa não pode ser obter o menor número de erros possível, mas sim devem encarar as tarefas como novos desafios, isto é, serem orientados para a aprendizagem. Quanto à aprendizagem da gramática padrão, podemos fazer uma analogia com relação a uma metodologia meramente prescritiva, orientada para o desempenho, e uma metodologia que visa a desenvolver o conhecimento que o aluno já tem internalizado, orientada para a aprendizagem.

A obra, ainda que não estabeleça uma relação direta com os pressupostos gerativistas, trabalha com um conceito muito importante para a teoria, a competência. Em Como as pessoas aprendem: cérebro, mente e escola (2010), o conhecimento pré-existente é um dos determinantes dos rumos que tomará a construção do conhecimento e, por isso, deve ser levado em consideração nas práticas pedagógicas independentemente do conteúdo a ser abordado. Esse conhecimento pré-existente pode ser encarado na Teoria Gerativa como a Competência Linguística. Todo aluno inicia na escola com um conhecimento pré-existente do idioma que fala e o que será aprendido por ele na escola relacionar-se-á diretamente com esse conhecimento.

3. Desenvolvimento de metodologias de ensino

3.1. Richards & Rodgers (2001)

De acordo com Richards & Rodgers (2001), as seguintes reflexões que devem

ser levadas na escolha e desenvolvimento da metodologia a ser utilizada em classe:

a. Quais são as metas do ensino de língua?
b. Qual é a natureza básica da língua, e como isso afetará os métodos de ensino?
c. Quais são os princípios para a seleção da linguagem significativa no ensino de língua?
d. Quais os princípios de organização, sequenciamento e apresentação que melhor facilitem a aprendizagem?
e. Qual processo os aprendizes usam no domínio da língua, e que pode ser incorporado ao método?
f. Quais técnicas de ensino e atividades funcionam melhor e sob quais circunstâncias?

Segundo a obra, três visões teóricas em relação à língua e à natureza da linguagem influenciam as abordagens e métodos atuais de ensino de língua. São elas:

- Estruturalista – considera a língua como um sistema de estrutura que relaciona elementos para gerar significados.
- Funcionalismo – considera a língua como um veículo para a expressão de significados funcionais.
- Interacionismo – considera a língua como um veículo para a realização de interação interpessoal e para a performance de transações sociais entre indivíduos.

No entanto não se pode esquecer das contribuições do Gerativismo para tal, uma vez que a abordagem da língua como algo inato ao indivíduo, assim como os conceitos de Faculdade da Linguagem, Gramática Universal e Competência, pertencentes a tal teoria, proporcionam a mudança de postura a ser adotada no ensino de língua, uma vez que considera o conhecimento prévio para a aprendizagem e a intuição do aluno para reconhecer as estruturas do idioma.

Com base nos estudos de Antony (1963:63-67), Richards & Rodgers (2001) apontam que o arranjo que combina abordagem, método e técnica é hierárquico. A chave da organização é que as técnicas realizam o método, o qual é consistente com uma abordagem. Para organizar esse arranjo, são apontados os seguintes conceitos:

1. Abordagem – é um conjunto de hipóteses correlatas que tratam da natureza do ensino e aprendizagem de línguas. Abordagem é axiomático. Ela descreve a natureza do assunto a ser abordado.

2. Método – é um plano global para a apresentação ordenada do material sobre a língua. Nenhuma parte dele contradiz, estando tudo baseado, na abordagem escolhida. Abordagem é axiomático, método é processual. Dentro de uma abordagem podem existir muitos métodos.

3. Técnica – é implementada, é o que de fato acontece em sala de aula, um truque especial, estratégia, ou artifício usado para realizar um objetivo imediato. Técnicas devem ser compatíveis com um método, e, consequentemente, exigem harmonia com uma abordagem.

Os autores ainda trazem para o sistema instrucional o conceito de Design, que, segundo eles, considera:

a) Quais são os objetivos do método;
b) Como a linguagem significativa é selecionada e organizada no método;
c) Os tipos de tarefas de aprendizagem e atividades de ensino que o método preconiza;
d) Os papéis dos aprendizes;
e) Os papéis dos professores;
f) O papel do material instrucional.

O que se observa na utilização desse arranjo para o ensino é que o método pode ser descrito a partir de questões que identificam os níveis de: abordagem, design e procedimento, os quais se utilizam dos princípios teóricos e as práticas que derivam deles.

Os apontamentos de Richards & Rodgers (2001) reforçam o que se aborda no livro Como as pessoas aprendem: cérebro, mente e escola (2010) no que diz respeito à necessidade de considerar de que maneira a aprendizagem acontece para que se elabore metodologias de ensino que sejam capazes de desenvolvê-la.

Com um olhar mais voltado para o desenvolvimento do que o os autores chamam de Design Instrucional, deixa-se claro que as práticas pedagógicas devem ser muito bem pensadas e arquitetadas antes de serem levadas para a sala de aula. Não

apenas no que se refere ao "planejamento de aula", mas, sim, algo muito maior: tratar o conteúdo dentro de uma abordagem baseada em uma teoria sobre língua, que combina uma seleção de metodologias que se realizam na técnica a ser aplicada nas aulas.

3.2. Fink (2003)

A obra de Fink (2003), *Creating Significant Learning Experiences*, faz um estudo sobre a aprendizagem significativa, ressaltando a importância das escolhas metodológicas para que se criem, em sala de aula, experiências de aprendizagem que alcancem os objetivos das práticas pedagógicas. Fink (2003) aponta dados que demonstram o quanto a escolha da metodologia para o ensino prescinde de uma reflexão acerca dos objetivos da aprendizagem. De acordo com o autor, pesquisas revelam que entre 73% e 83% dos professores escolhem a leitura como método básico para a instrução. No entanto a leitura tem efeitos limitados no que diz respeito a:

- Reter informações posteriormente.
- Desenvolver habilidades para transferir o conhecimento para outros contextos.
- Desenvolver habilidades de questionar ou solucionar problemas.
- Motivação para uma aprendizagem mais aprofundada.

O ensino deve ter como um dos objetivos criar experiências de aprendizagem significativa e com isso alcançar os seguintes resultados: i) gerar nos estudantes uma mudança significativa e duradoura e ii) fazer com que a aprendizagem tenha valor na vida dos estudantes.

Com base nos estudos de Bloom (1956), que tratam do domínio cognitivo, o autor aponta que a nomenclatura cognitiva consiste em seis tipos de arranjos da aprendizagem em sequência hierárquica: Avaliação; Síntese; Análise; Aplicação; Compreensão e Conhecimento (habilidade para recuperar informações).

No entanto, o autor complementa tal arranjo reconhecendo que também há questões outras importantes para o desenvolvimento da aprendizagem significativa, como: Aprender a como aprender; Conhecimento profundo; Integração; Dimensão humana e Reconhecer a importância do que é aprendido.

Além disso, com os estudos de Robert Sternberg (1989), o autor destaca a importância de uma visão tripla em relação ao pensamento, o que ajuda os estudantes a aprender a pensar com mais efetividade. Tais dimensões se referem ao:

- Pensamento crítico – entendimento conceitual para avaliar a qualidade das interpretações, explicações e predições.
- Pensamento criativo – utilização de novas maneiras de responder questões, desenvolvimento de novas perspectivas sobre o fenômeno estudado, desenvolver novas soluções para os problemas. Criar novas ideias, novos jeitos de fazer as coisas.
- Pensamento prático – a aplicação do conhecimento em contextos diversificados.

4. Análise das propostas de metodologia de ensino de Língua Portuguesa

4.1. Parâmetros Curriculares Nacionais (1997)

Os Parâmetros Curriculares Nacionais é o documento adotado pelo Brasil para servir de referência e consulta no que diz respeito ao tratamento didático proposto para cada componente curricular. Sua intenção é contribuir para que se alcancem as finalidades do ensino exigidas pelas práticas sociais.

Nos PCN's a perspectiva linguística adotada é o sócio-interacionismo, teoria da aprendizagem desenvolvida por Lev Vygotsky, a qual considera que a interação com o outro e com o meio tem papel determinante para o desenvolvimento sócio-cognitivo. Com base nessa abordagem, os PCN's destacam a natureza interativa da linguagem, e tomam a comunicação como a base das ações, sendo também entendida como um processo de construção de significados em que o sujeito interage socialmente, "usando a língua como instrumento que o define como pessoa entre pessoas" (p. 17). A partir disso o estudo da gramática se torna uma mera estratégia para compreensão/ interpretação/produção de textos e a literatura integrando-se à área da leitura.

O documento também faz críticas a práticas educativas desvinculadas da realidade e dos interesses dos alunos; critica também a descontextualização do conteúdo, o uso inadequado da leitura e produção de textos: excessiva escolarização dessas atividades, a excessiva valorização da gramática normativa e a história da literatura sendo o foco da compreensão do texto e na grande maioria dos casos tendo-se

o conceito de texto literário bastante discutível por ter se tornado um tanto quanto arbitrária a classificação do que de fato é literatura.

Os PCN's não tratam de uma metodologia de ensino e muito menos apontam uma metodologia a ser adotada, na verdade, seu objetivo é apenas traçar diretrizes para a educação no país, isto é, são um ponto de partida para orientar escolas e professores em relação ao ensino.

No entanto, o problema se encontra justamente na efetivação dessa nova abordagem do ensino, uma vez que se fala muito sobre ela, mas não se testemunha sua prática. Os motivos para isso são inúmeros: professores não têm uma formação acadêmica condizente com o que se propõe nos PCN"s, os livros didáticos continuam valorizando excessivamente a gramática normativa, as atividades de leitura e escrita se mantêm excessivamente escolarizadas, isto é, fogem às situações cotidiana de uso da escrita por parte dos alunos, dentre outras coisas.

O trabalho de Pilati; Naves; Vicente & Salles (2011) apontou o fato de os PCN"s não tratarem de metodologias específicas para o ensino de língua. No que diz respeito à realização das atividades, o documento diz que as atividades gramaticais devem estar relacionadas às práticas textuais, no entanto não há orientações a respeito de como isso deve ser feito. Não há formas práticas para que os objetivos ali propostos sejam alcançados. Falta-lhe também menção direta ao ensino de gramática, na verdade, os PCN's apenas fazem críticas às práticas de ensino tradicionais, permitindo a inferência de que o "ensino" de gramática está perdendo espaço na sala de aula.

Faz-se necessário operacionalizar as orientações presentes nos PCN's, uma vez que esse é fonte de consulta, reflexão e debate. Ao tratar das atividades, faz-se apenas uma diferenciação entre atividades epilinguísticas, aquelas que "brincam" com a linguagem, e as metalinguísticas, as que descrevem a língua. Sem apresentar exemplos específicos, diz que as atividades devem sistematizar a linguagem interiorizada pelo aluno, incentivando sua verbalização, assim como o domínio de outras variedades linguísticas utilizadas nas diferentes esferas sociais. Os PCN"s consideram que tanto o ponto de partida quanto a finalidade do ensino é a produção/ recepção de discursos, ou seja, direciona o "ensino" à ampliação da competência discursiva sem tratar da competência linguística como algo de igual importância.

O documento traz o texto como a unidade básica do ensino e considera os saberes linguísticos necessários ao exercício da cidadania, além de atribuir o "fracasso" escolar à ineficácia da aprendizagem da leitura e da escrita. Vê-se que os PCN"s

direcionam as práticas pedagógicas a um trabalho voltado para a análise elaboração de textos como prática social. Entretanto, é importante relembrar que Fink (2003) observa que as atividades voltadas apenas para a leitura têm efeitos limitados na aprendizagem.

Os Parâmetros Curriculares nacionais tratam a gramática como "o conhecimento que o falante tem de sua língua" (p. 27), o que é considerado gramática internalizada na literatura linguística. De acordo com Lobato (2003), os PCN"s decretam o fim do ensino gramatical como este vem sendo praticado até então, no entanto a autora frisa que a presença da gramática no ensino é necessária, mas sob uma nova percepção. Os professores precisam assimilar o conceito de gramática como algo biológico, mudando, consequentemente, o conteúdo programático.

Organizando os Parâmetros Curriculares Nacionais dentro do arranjo hierárquico proposto por Richards & Rodgers (2001) observamos como é falho o direcionamento das práticas pedagógicas proposto no documento:

- Abordagem: Sociointeracionista, sendo assim, considera a língua "um sistema de signos histórico e social que possibilita ao homem significar o mundo e a realidade". (Parâmetros Curriculares Nacionais, 1997:17)
- Método: Não apresenta uma combinação de métodos, mas apenas o texto como unidade básica de ensino.
- Técnica: Não há orientação com relação às técnicas a serem utilizadas.

Já ao estabelecer uma relação entre os PCN's e os conceitos apresentados no livro *Como as pessoas aprendem: cérebro, mente e escola (2010*), conseguimos observar o progresso das diretrizes para o ensino, pois, quando estas trazem o foco para as práticas sociais, demonstram-se compatíveis com o conceito de "Conhecimento Utilizável" apresentado no livro, além de que considerar o aluno como um elemento ativo no processo de aprendizagem. A sala de aula não deve ser um espaço para o "ensino", mas, sim, um local de aprendizagem em que professor é tido como mediador na tríade aluno, conhecimento e ensino. Os PCN"s passam a considerar os conhecimentos prévios dos alunos no processo de aprendizagem. Observa-se, porém, que o documento ainda prioriza o uso da língua e não a reflexão sobre essa, além de pautar o ensino nas variedades e não nos padrões, regularidades, que a língua apresenta.

Como se observou na análise, os estudos acerca da aprendizagem trouxeram um grande avanço nas diretrizes adotadas para o ensino de Língua Portuguesa. Este agora

apresenta objetivos voltados ao uso do idioma e não apenas ao domínio da metalinguagem, reestabelecendo o papel do professor e do aluno no processo de ensino-aprendizagem.

No entanto, se pensarmos que esse é o único objeto de consulta e orientação de milhares de professores, percebemos a necessidade de diretrizes que apresentem um arranjo melhor sistematizado, ou seja, que de fato consiga combinar, de maneira eficiente, abordagem, método e técnica em um design instrucional.

Ao analisar os documentos, também sentimos a falta de orientação em relação à elaboração das atividades gramaticais, ou seja, de maneiras de operacionalizar as diretrizes apresentadas.

4.2. Guião de Implementação do Programa de Português do Ensino Básico – Costa *et al.* (2011)

O guia tem a função de orientar a prática docente, em Portugal, com relação ao componente curricular Língua Portuguesa. Nele são apontadas diretrizes para o "ensino" a partir de uma abordagem ativa da descoberta com o objetivo de desenvolver o Conhecimento Explícito da Língua. Vê-se que os pressupostos gerativistas aparecem de maneira mais clara no guia, que já pressupõe a língua como um conhecimento internalizado que deve ser trazido à consciência, além de considerar o conhecimento prévio e a competência nos processos de aprendizagem da gramática padrão.

As questões metodológicas já aparecem no guia de maneira mais sistematizada, se o analisarmos sob o arranjo hierárquico proposto por Richards & Rodgers (2003) observamos que, no que diz respeito à abordagem, método e técnica, o guia apresenta:

- Abordagem: está sistematizada a partir do momento em que se elege o Conhecimento Explícito como objeto de trabalho.
- Método: consiste na tomada de consciência e sistematização de propriedades linguísticas e mobilização dos conhecimentos gramaticais em situações de uso. Além de apresentar o objetivo do método: "capitalizar regularidades".
- Técnica: se baseia na observação do fenômeno, manipulação dos enunciados e formulação de hipóteses, verificação das hipóteses, formulação e regras e

estabelecimento de procedimentos, aplicação das descobertas a contextos diversificados (prática) e avaliação/reinvestimento dos conhecimentos.

Quanto ao que é proposto pelo livro *Como as pessoas aprendem: cérebro, mente e escola* (2010), o trabalho com o Conhecimento Explícito se apresenta, na teoria, compatível com o conceito de Conhecimento Utilizável, além de apresentar um conceito mais eficaz de conhecimento prévio para o ensino, isto é, correspondente com o que os estudos gerativistas consideram como conhecimento prévio. O trabalho com a abordagem do Conhecimento Explícito ainda prioriza a metacognição no processo de tornar explícito o conhecimento até então inconsciente e o reconhecimento de padrões, quando aponta que a metodologia visa à capitalização de regularidades da língua. No entanto, tal consonância teórica não se verifica por completo na prática, uma vez que as atividades sugeridas não apresentam exercícios destinados à utilização do conhecimento.

Como aponta o trabalho de Xavier (2012), o a metodologia pela descoberta, que trabalha com o Conhecimento Explícito da Língua, tem um objetivo triplo: a) desenvolver a consciência linguística nos alunos; b) sistematização e explicitação das regularidades da língua e c) mobilização dos conhecimentos adquiridos na produção e compreensão de textos. Prioriza-se a manipulação da língua no sentido laboratorial, refletindo e tirando conclusões.

São, assim, objetivos principais da abordagem ativa de descoberta fazer compreender as grandes regularidades do funcionamento da língua; remeter para as capacidades de observação, experimentação, raciocínio dedutivo, indutivo e argumentação e contribuir para a construção progressiva dos conhecimentos gramaticais (Xavier, 2012:470-471).

A autora, baseada nos estudos de Chartrand (1996), sugere o que seriam as seis etapas dessa abordagem:

1ª – observação do fenômeno: os alunos agrupam enunciados retirados de um contexto conhecido, classificam, observam, apresentam conclusões e determinam quais questões serão exploradas.

2ª – manipulação dos enunciados e formulação de hipóteses: os alunos examinam como um enunciado reage quando manipulado em termos de sua estrutura e formulam hipóteses a partir dos resultados obtidos.

3ª – verificação das hipóteses: as hipóteses são testadas com outros dados para serem validadas, ou não, e então tornarem-se regras.

4ª – formulação e regras e estabelecimento de procedimentos: os alunos formulam as regras com suas próprias palavras e checam o que criaram com o que as gramáticas indicam.

5ª – prática: aplicar as descobertas a contextos diversificados gerando "automatismos" quanto à resolução de situações-problema.

6ª – avaliação/reinvestimento dos conhecimentos: transferência dos novos conhecimentos nas atividades de leitura, escrita e oralidade.

Para que a abordagem tenha sucesso, Xavier (2012) aponta a necessária relação entre os fenômenos estudados e a produção textual, sempre se atendo aos erros dos alunos, pois são esses que demonstram os conhecimentos que não foram desenvolvidos.

A autora faz a ressalva de que não se pode dizer que a abordagem tem o sucesso garantido, e nem que seja o método garantido para todas as situações de estudo gramatical, além de exigir certo nível de preparação linguística e de tempo na organização das atividades. No entanto, a abordagem ativa da descoberta já demonstrou resultados, como: aumento da curiosidade por parte dos alunos, desenvolvimento da autonomia e pensamento científico desses.

5. Considerações finais

Ao longo das análises realizadas neste trabalho, observou-se a importância que as descobertas acerca da construção do conhecimento tiveram para a reelaboração das práticas pedagógicas aplicadas ao ensino de línguas. O conhecimento prévio estabeleceu-se como o principal ponto de partida para a aprendizagem de novos conteúdos e, com isso, o ponto de partida, também, das metodologias que visam à aprendizagem pela descoberta.

O conhecimento deve deixar de ser considerado apenas como o armazenamento de informações e passa a se estabelecer como Conhecimento Utilizável, isto, é aquele que é recuperado para ser aplicado às situações-problemas que o exige. Com isso deve passar a ser fundamental nas metodologias de "ensino" o desenvolvimento da

metacognição nos alunos, pois é com essa habilidade que eles são capazes de monitorar a própria aprendizagem.

Constatou-se com o livro Como as pessoas aprendem: cérebro, mente e escola (2010) e confirmou-se com o Guião de Implementação do Programa de Português do Ensino Básico (2011) que o "ensino", atualmente, segue a tendência ao reconhecimento de padrões, desenvolvimento da metacognição e capacidade de mobilização dos conhecimentos para outros contextos de aplicabilidade, isto é, a capacidade de transferência, desenvolvendo, assim, o pensamento crítico, criativo e prático.

Viu-se, também, que as práticas pedagógicas, além de observarem tais aspectos, devem ser elaboradas de maneira sistematizada com vistas a seguir um arranjo hierárquico, que não se resume ao mero planejamento de aula, mas que combina abordagem, metodologia e técnica dentro de um design instrucional que norteia os objetivos que se pretende alcançar com a combinação de métodos.

Com relação às diretrizes do ensino de Língua Portuguesa adotadas no Brasil e em Portugal, observou-se que o documento de orientação para o "ensino" de língua portuguesa implementado em Portugal se mostra muito mais bem sistematizado, organizado e prático, do que o implementado no Brasil. Na realidade, não se tem no país um guia oficial para as práticas docentes, apenas diretrizes a serem tomadas no "ensino" de língua, mas que não se comprometem com nenhuma abordagem específica sobre concepção e linguagem e não indica nenhuma metodologia a ser aplicada em sala de aula. Falta-nos um documento que operacionalize as diretrizes apontadas pelos PCN"s, lacuna essa que o Guião preenche no que se refere ao "ensino" em Portugal. No Brasil, as discussões sobre as abordagens metodológicas permeiam os discursos, mas ainda não tomaram forma para que se tornem soluções práticas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Brasil. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa*. Brasília. 1997.

Comitê de Desenvolvimento da Ciência e da Aprendizagem. 2007. *Como as pessoas Aprendem: cérebro, mente, experiências e escola*. Edição Brasileira: São Paulo: Senac.

Fink, L. Dee. 2003. *Creating Significant Learning Experiences: an integrated approach to desingning college courses*.

Richard, Hudson. 2004. Why education needs linguistics (and vice versa). *Journal of Lingustics*, v. 40, p. 105 – 130.

Richards, Jack C. & Rodgers, Theodore S. 2001. *Approaches and methods in Language Teaching*. Cambridge University Press.

Vicente, H. G; Pilati, E. 2012. Teoria Gerativa e "ensino" de gramática: uma releitura dos Parâmetros Curriculares Nacionais. *Verbum* – Cadernos de Pós-Graduação, São Paulo, n. 2, p. 4-14, jul./dez. 2012. Disponível em: http://revistas.pucsp.br/index.php/verbum/article/view/12793/9279

Xavier, Lola Geraldes. 2012. Ensinar Gramática pela Abordagem Ativa de Descoberta. *Exedra*, p. 468 – 478, dezembro, 2012.

SIMPÓSIO 46

GRAMATICALIZAÇÃO, SUBJETIFICAÇÃO E MUDANÇA LINGUÍSTICA: ESTUDOS DE CASOS NAS DIVERSAS VARIEDADES DO PORTUGUÊS

COORDENADORES

Edson Rosa Francisco de Souza
(UNESP/São José do Rio Preto)

Jussara Abraçado
(Universidade Federal Fluminense)

De volta ao futuro da língua portuguesa.
Atas do V SIMELP - Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa
Simpósio 46 - Gramaticalização, subjetificação e mudança linguística: estudos de casos nas diversas variedades do português, 959-979
ISBN 978-88-8305-127-2
DOI 10.1285/i9788883051272p959
http://siba-ese.unisalento.it, © 2017 Università del Salento

AQUI, *AÍ*, *ALI* E *LÁ* EM SINTAGMAS NOMINAIS INDEFINIDOS: UM ESTUDO DE GRAMATICALIZAÇÃO EM PERSPECTIVA FUNCIONALISTA

Francisco Wildson CONFESSOR[1]

RESUMO
Sob a perspectiva teórica da Linguística Funcional, em sua vertente norte-americana (Hopper, 1987, 1991, 1998, 2008, 2010; Heine *et al.*, 1991a/b; Hopper; Traugott, 2003), este trabalho tem como objetivo geral investigar, com base em propriedades morfossintáticas e semântico-pragmáticas, o processo de gramaticalização de AQUI, AÍ, ALI e LÁ, como formas indicadoras de especificidade em sintagmas nominais indefinidos. Inicialmente, esboçou-se uma possível trajetória de gramaticalização por que AQUI, AÍ, ALI e LÁ teriam passado de sua função fonte como dêiticos espaciais até a indicação de especificidade. Em seguida, descreveu-se o comportamento desses itens marcadores de especificidade no que diz respeito aos seguintes fatores de natureza morfossintática e semântico-pragmática: existência ou não de material interveniente entre o item marcador de especificidade e o nome nuclear do SN; função sintática do SN especificado; status informacional dos SN a que se adjungem AQUI, AÍ, ALI e LÁ marcadores de especificidade. Os resultados apontam para a existência de formas com diferentes graus de emergência no domínio funcional da especificação nominal, sendo AÍ, provavelmente, o item mais gramaticalizado, seguido por LÁ, e depois por ALI e AQUI, cuja permanência no domínio funcional ainda não aparenta estar consolidada.

PALAVRAS-CHAVE: AQUI, AÍ, ALI e LÁ marcadores de especificidade; Funcionalismo Linguístico; Gramática Emergente; Gramaticalização; Fatores morfossintáticos e semântico-pragmáticos.

Introdução

A evolução linguística faz com que novas formas surjam na codificação de uma determinada função linguística. Hopper (1991) refere-se a esse fenômeno como estratificação (*layering*) e afirma que ele é muito comum nas línguas em geral. Essa

1 UFRN, Editora Universitária (EDUFRN). Avenida Senador Salgado Filho, 3000, Campus Universitário, Lagoa Nova. CEP: 590780-970. Natal, Rio Grande do Norte, Brasil. E-mail: wildsonconfessor@icloud.com.

diversidade formal surge, segundo Hopper (1991:23), na medida em que uma forma ou um conjunto delas, ao emergir em um dado domínio funcional[2], não substitui imediatamente – ou mesmo nunca vem a substituir completamente – o conjunto já existente de formas equivalentes funcionalmente; mas, ao contrário, esses dois conjuntos de formas passam a coexistir, podendo ser especializados para itens lexicais particulares, classes peculiares de construções ou registros sociolinguísticos; podem ainda ter significados levemente distintos ou apenas serem reconhecidos como alternativas estilísticas.

Neste estudo, sob a égide do funcionalismo linguístico de vertente norte-americana (Hopper, 1998, Givón, 2001, Hopper; Traugott, 2003, Furtado da Cunha, Oliveira e Martelotta, 2003), é discutido o processo de gramaticalização de AQUI, AÍ, ALI e LÁ, como marcadores de especificidade de Sintagmas Nominais indefinidos, com base em algumas propriedades morfossintáticas e semântico-pragmáticas. De acordo com a proposta aqui advogada, esses itens linguísticos, por intermédio do processo de gramaticalização, migraram do domínio funcional da dêixis espacial para o da especificação nominal, passando a atuar em alguns como marcadores de especificidade de sintagmas nominais indefinidos (cf. Confessor, 2013).

Para tanto, este trabalho estrutura-se da seguinte forma: na próxima seção são apresentados alguns aspectos fulcrais dos estudos funcionalistas voltados à gramaticalização; em seguida, são tecidas considerações acerca do domínio funcional da especificação nominal e, por último, é disposta a análise dos dados.

Os estudos funcionalistas voltados à gramaticalização

A linguística funcional concebe a gramática como um conjunto de regularidades convencionalizadas via repetição, isto é, expressões e orações antes inovadoras, por serem muito usadas acabam por rotinizar-se e, assim, passam a fazer parte do repertório linguístico dos falantes e, desse modo, acabam por adentrar na gramática de uma língua. Nesse sentido, a gramática de uma língua nunca está completa; está sempre mudando

2 A expressão *domínio funcional* é empregada neste trabalho, no sentido proposto por Givón (1984), isto é, para denominar as áreas funcionais que compõem a gramática, que podem corresponder a áreas funcionais gerais (ou macrodomínios), como TAM (tempo/aspecto/modalidade), caso, referência, ou a áreas mais estritas (microdomínios), como o tempo futuro, o sujeito, a dêixis, a especificação nominal, etc.

em busca de sua constituição, mas nunca chegando a se constituir de fato. (cf. Hopper, 1987, 1998).

Esse processo de mudança permanente da gramática das línguas é o foco dos estudos de gramaticalização. Heine e Kuteva (2007) concebem a gramaticalização como a gênese e o desenvolvimento de formas gramaticais. Para os autores, a função fulcral dos estudos de gramaticalização é descrever como as formas gramaticais e construções aparecem e se desenvolvem ao longo do tempo e espaço, a fim de explicar o modo como foram estruturadas. Por isso, os estudiosos da gramaticalização devem se preocupar com as regularidades de uso da língua mediante a observação da fala e escrita, como também com os diversos aspectos de mudança na língua.

Heine *et al.* (1991b) postulam que existe um processo de *problem-solving* (resolução de problemas) subjacente à gramaticalização que é metaforicamente estruturado, isto é, se dá pela expressão de uma coisa nos termos de outra, podendo ser descrito na forma de algumas categorias básicas, organizadas da seguinte maneira:

PESSOA > OBJETO > PROCESSO > ESPAÇO > TEMPO > QUALIDADE

De acordo com esses autores, essas categorias representam um domínio de conceitualização importante para a estruturação da experiência, e a relação entre elas é metafórica: qualquer uma delas pode servir para conceitualizar qualquer outra categoria à sua direita, consistindo no que Heine *et al.* (1991b:157) propuseram chamar de metáforas categoriais, como ESPAÇO É UM OBJETO ou TEMPO É ESPAÇO.

Vale ressaltar ainda que as fronteiras entre as categorias não são claramente definidas, existindo um *continuum* entre elas. Assim, no processo de gramaticalização pode haver estágios de ambiguidade em que uma palavra ou construção pode fazer parte de duas categorias simultaneamente. Além disso, Heine *et al.* (*op. cit.*), bem como a maioria dos teóricos funcionalistas, defendem o princípio da unidirecionalidade, segundo o qual as formas sofrendo gramaticalização tendem a adquirir significados cada vez mais abstratos, nunca ocorrendo o contrário.

Heine *et al.* (1991a) também propõem trajetórias mais específicas para certos processos de gramaticalização. Por exemplo, apresentam a seguinte trajetória como tipicamente envolvida na gramaticalização de conjunções: ESPAÇO > (TEMPO) > TEXTO. Segundo essa proposta, elementos indicadores de espaço externo, por transferência metafórica, passam a ser empregados como indicadores temporais e, por

fim, como organizadores do espaço textual, sendo possível um percurso do espaço externo diretamente para o espaço textual. Os autores consideram a categoria TEXTO como pertinente à categoria QUALIDADE (um de seus subtipos).

O processo de gramaticalização também envolve os mecanismos da reanálise e da analogia. Hopper e Traugott (2003) concebem a reanálise como um mecanismo geral de gramaticalização através do qual as propriedades gramaticais – sintáticas e morfológicas – e semânticas das formas são modificadas, constituindo mudanças em interpretação, mas não na forma, a princípio. Para esses autores, a reanálise é o mais importante mecanismo para a gramaticalização.

Uma definição clássica de reanálise é a de Langacker, para quem esta é vista como uma "mudança na estrutura de uma expressão que não envolve qualquer modificação imediata ou intrínseca de sua manifestação aparente". (1977:58 *apud* Hopper; Traugott, 2003:51). A reanálise não é, portanto, diretamente observável.

Na reanálise, o ouvinte pode entender que uma forma tem uma estrutura e um sentido que são diferentes daqueles do falante, isto é, os usuários da língua mudam a percepção de como os diferentes constituintes da língua (os sintagmas) são organizados. Os autores apresentam como exemplo a palavra *hamburger*, que deixa de ser entendida [Hamburg] + [er] 'o que é originário de Hamburgo' (nesse caso um tipo de sanduíche) e passa a ser ouvida como [ham] + [burger], em que *burger* passa, sozinho, a designar o sanduíche, podendo ser combinado com outras palavras como *cheese*, *beef* e *ham*.

Para Hopper e Traugott (*op. cit.*), a reanálise envolve reorganização sintagmática, linear, frequentemente local, mudança na regra e forte dependência do contexto, que é o desencadeador das mudanças proporcionadas pela atuação desse mecanismo. Por isso, os autores associam a reanálise ao processo cognitivo da metonímia.

O mecanismo da analogia não promove mudança na regra, mas possibilita a expansão/divulgação das mudanças trazidas pela reanálise para o interior do sistema linguístico. Enquanto a reanálise refere-se à substituição de estruturas antigas por novas e é secreta, a analogia, por contraste, é manifesta, e refere-se à atração de formas preexistentes na língua a construções também já existentes. Em essência, esses mecanismos envolvem inovação ao longo de diferentes eixos. A reanálise opera ao longo do eixo "sintagmático" da estrutura constituinte linear. Já a analogia opera ao longo do eixo "paradigmático", envolvendo mudança nos padrões de uso e está relacionada ao mecanismo cognitivo da metáfora.

Segundo Hopper e Traugott (*op. cit.*), apesar de somente a reanálise poder criar novas estruturas gramaticais, o papel da analogia não deveria ser subestimado no estudo da gramaticalização, já que seus produtos, por serem manifestos, são em muitos casos a principal evidência para os falantes de uma língua – e até para os linguistas – de que uma mudança aconteceu.

Hopper (1987, 1998, 2008, 2010), por sua vez, desenvolve o construto teórico da *gramática emergente*, postulando que a gramática emerge do discurso e é moldada por ele num processo contínuo. Assim, a gramática é marcada por seu caráter provisório em busca de uma estabilidade que não ocorrerá efetivamente, posto que é notório que as línguas evoluem com o tempo. No entanto, esse processo é extremamente lento, geralmente não sendo percebido pelos usuários da língua.

Para Hopper: "uma estrutura que é emergente […] nunca é fixa, nunca determinada, mas está constantemente aberta e em fluxo. O termo emergente se refere à incompletude essencial de uma língua, e vê a instabilidade entre forma e sentido como uma situação constante e natural" (1998:157).

O domínio funcional da especificação nominal

O domínio funcional da especificação nominal é constituído, dentre outras formas, por aquelas que a gramática tradicional classifica como pronomes indefinidos, caso de CERTO, ou adjetivos – DADO, DETERMINADO, ESPECÍFICO etc. Nessa função, os itens sob enfoque passam a integrar o SN, acrescentando-lhe um traço [+específico], o que indica que seu referente é específico do ponto de vista do falante, isto é, o falante conhece a identidade do referente em questão ou conhece ao menos alguma informação sobre o referente do SN, a respeito da qual, por alguma razão, não quer ou não pode revelar maiores detalhes (vide exemplos):

(01) Em ***uma CERTA ocasião***, quando estavam com fome, a cachorra trouxe uma caça e a sinhá ficou feliz, fazendo uma festa ao beijar a boca da cachorra. (informante masculino, D&G Natal – parte escrita).

(02) A religião católica é boa, no entanto, não admite questionamento, ou seja, não consegue explicar ***DETERMINADAS coisas***, como: se Deus é tão bom, por quê nas ruas encontramos pessoas deficientes

> sofrendo? se Deus prega a igualdade, por quê essa descriminação de classes? (informante feminino, D&G Natal – parte escrita).

No que diz respeito a AÍ, LÁ ALI e AQUI, em seu processo de gramaticalização como marcadores de especificidade de SN indefinidos, e considerando as categorias propostas por Heine *et al.* (1991a/b), parece que esses itens migraram da categoria ESPAÇO (advérbio de lugar) para a categoria QUALIDADE, sem necessariamente passar pelas outras categorias. A QUALIDADE, segundo Heine *et al.* (1991a:49), "é a mais genérica e difusa das categorias, podendo se referir, entre outros, a situações estáticas em oposição a dinâmicas, a conceitos não físicos em oposição a físicos". Sendo assim, a princípio, é possível considerar a especificação de SN indefinidos como vinculada à categoria QUALIDADE. Embora um marcador de especificidade não desempenhe a mesma função que um modificador (o tipo de constituinte frasal que prototipicamente está relacionado à categoria QUALIDADE – e às classes de palavra *adjetivo* e *advérbio*), acredito que, dentre as categorias propostas por Heine *et al.*, a QUALIDADE seja aquela em que podemos melhor encaixar o AÍ, LÁ, ALI e AQUI marcador de especificidade.

O processo de gramaticalização de AÍ, LÁ, ALI e AQUI pode, portanto, ser representado esquematicamente da forma que segue:

ESPAÇO > ESPAÇO/QUALIDADE > QUALIDADE

Também é possível representarmos o processo de migração de AÍ e LÁ de forma mais específica como ESPAÇO > ESPAÇO/MARCAÇÃO DE ESPECIFICIDADE > ESPECIFICIDADE.

Ilustrarei esse esquema com as ocorrências de (03) a (08), a seguir, que tratam da trajetória de gramaticalização de AÍ e LÁ, e que, a princípio, representam contextos semelhantes aos da gramaticalização de ALI e AQUI. Ressalto, porém, que devido à pouca ocorrência de dados desses últimos, mesmo em contextos ambíguos, não foi possível apresentar dados da provável trajetória de gramaticalização aqui defendida. Inicialmente AÍ e LÁ exerciam apenas sua função fonte de dêitico locativo (ESPAÇO – (03) e (04)); posteriormente, passaram a desempenhar uma função híbrida, ambígua, um pouco dêiticos, um pouco marcadores de especificidade (ESPAÇO/MARCAÇÃO DE ESPECIFICIDADE – (05) e (06)); e por último, passaram a atuar inequivocamente

como marcadores de especificidade de SN indefinidos (MARCAÇÃO DE ESPECIFICIDADE – (07) e (08)).

(03) E: você tem feito *cooper*? ultimamente?
I: Marcos eu ... durante a semana tenho corrido aí na praia ... eu corro dois dias e três dias eu faço exercícios parado ... localizados mesmo ... porque nós temos ***muitas barras AÍ*** ... nós temos paralelas é ... o ... alguns garotos levam é ... material de halteres ... e então a gente faz é ... um trabalho localizado e na ... eu no meu caso ... quando quero ... eu corro ... eu sinto necessidade de correr também ... na ... na ... aí na orla marítima (informante masculino, D&G Natal).

(04) E* Como era o como, me fala um um pouco do da história desse filme, Duro de Matar. Só um pouco, resumindo.
I* É: que ele + tava no + no no prédio, né? Dent0o do prédio, ***numa festa LÁ***, né? os terrorista0 foru0 lá, tumaru0 o prédio, + p0a rouba:0. + Aí tinha um um [pulia-] um policial só lá. Num tinha nada a ve0 cum a história, a mulhe0 dele <também> tava lá no meio, + tava como refém. Ele foi lá:, <como era o mocinho, né?> + aí conseguiu vence0 o terrorista e matô0 tudinho (informante masculino, VALPB).

(05) é ... tava com ele ... aí Jor/ aí seu Carrilho disse ... "não ... ainda não fui atendido ... eu gostaria é:: de quando o senhor tivesse um tempo é:: o senhor me desse uma certa atenção que eu tô precisando é:: ver ***um material AÍ***" ... (informante masculino, D&G Natal).

(06) E ainda bate um pouquinho de saudade desse emprego porque tinha você você conhece o ator Piancó? O o tem Piancó e tem o rapaz que faz o papel de Zé, Zeca Paraíba Zé Paraíba. Então eles frequentava esse ambiente, então aí me divertia mesmo. Quando eles chegavam lá, ele divertia legal. Piancó contava piada que né brincadeira e ele também, né? E eu sempre me envolvi. Teve um show de Piancó lá no no Rango que eu té me meti no no no no ensaio, né? Ele cantava uma coisa, eu repetia daqui ei tal, era o tipo do embola, né? Então ele dizia ***uma coisa LÁ***, eu dizia de cá, aí tinha uma garota que tinha ido cum ele pra assistir o ensaio, né? Que ela num quase morri de rir cum a gente. Ele dizia uma coisa, ela dizia uma coisa de cá, aí buteram um uma peruca de palhaço em mim, um um nariz de palhaço aqui também, pronto. Eu fiquei sendo o palhaço da da da da história, né? (informante masculino, VALPB).

(07) aí quando é agora né ... a professora me deu ***uma partitura de uma música AÍ*** ... é:: eu demorei o que ... uns ... umas cinco ... cinco aula ... ou seja ... um mês ... e uma aula ... são quatro ... são quatro aulas

por mês ... uma na semana ... aí deixe eu ver ... eu demorei cinco aulas ... pra poder aprender a partitura todinha (informante masculino, D&G Natal).

(08) Quando cheguei ali na outra casa lá em cima (choro de criança) [Aí disse] aí bati na porta, minha senhora aí abriu a porta, quando ela disse: "Tu aqui uma hora dessas?" Eu disse: "É." Eu disse: "O que é que está acontecendo aqui?" Diz ela assim: "Não, [eu] já está tudo resolvido." Eu disse: "Não! O que que é isso?" Aí o rapaz, que com o engenheiro ficou me esperando [segunda feira] que eu voltasse segunda feira para nós seguirmos viagem. Aí, não voltei mais. Eu disse: "Não! Prefiro devolver todas as diárias, que eu ia ganhar, mas não volto mais." Acho que, revoltado com aquilo, eu disse: "Agora eu tenho que resolver." Aí fui lá [na] na Universidade, né? aí fui lá, já aí entrei em contato lá e, eu disse: "É, nós temos que resolver ***um negócio LÁ*** e tal". Mas [o] o tratorista que esteve ali que ele estava cavando o terreno do lado, aí ele disse que ia botar a cerca no chão e tal [e] e que ia botar a casa no chão, e ela ficou apavorada, né? ficou apavorada (informante masculino, VARSUL Florianópolis).

Dos dados apresentados com AÍ, é possível depreender o seguinte: em (03), ao utilizar AÍ na expressão ***muitas barras AÍ***, o falante está se referindo ao local do mundo real onde ele costuma praticar exercícios localizados – em uma praia da cidade de Natal. Nesse dado, AÍ significa "nesse lugar". Em (05), por sua vez, a interpretação espacial de AÍ junto ao SN ***um material AÍ*** é apenas uma das possibilidades: o falante tanto pode estar focalizando o local (uma loja) onde ele desejava comprar determinado material quanto pode estar se referindo ao próprio material, isto é, um material específico que ele desejava adquirir naquela loja. E, finalmente, em (07), o falante parece estar se referindo não ao local onde se encontra determinada partitura de música, mas à partitura de uma música específica que lhe custou cinco aulas para aprender a tocar.

Acerca dos dados com LÁ, é consentâneo afirmar que: em (04), ao enunciar ***numa festa LÁ***, o informante parece estar apontando para o local onde se realizava certa festa (dentro de um prédio), significando "naquele lugar". Em (06), o falante tanto poderia estar apontando para o local onde se encontrava seu interlocutor, quando enunciou ***uma coisa LÁ***, quanto poderia estar se referindo ao conteúdo da fala de seu interlocutor, ou seja, estaria se referindo a algo específico dito por ele. Já em (08), com a utilização de ***um negócio LÁ***, o falante aparenta estar se referindo a um negócio

específico que ele teria de resolver, sobre o qual, provavelmente, não seria necessário apresentar mais informações naquela situação de comunicação.

O processo de gramaticalização de AÍ e LÁ (e dos outros marcadores) parece vir a reforçar o princípio de unidirecionalidade preconizado pelos estudos de gramaticalização, visto ser o significado de AÍ, LÁ, ALI e AQUI marcadores de especificidade bem mais abstrato do que seu significado fonte de advérbio de lugar, e a categoria QUALIDADE ser a última da trajetória de gramaticalização proposta por Heine *et al.* (1991a/b), portanto a mais abstrata.

Análise dos dados

Os dados que constituem o *corpus* desta pesquisa foram coletados em grandes *corpora* orais brasileiros, a saber: o *Corpus* Discurso & Gramática: a língua falada e escrita na cidade de Natal (Furtado da Cunha, 1998), o Banco Conversacional de Natal (Furtado da Cunha, 2011), o Projeto Variação Linguística no Estado da Paraíba – VALPB (Hora, 2005) e o Projeto Variação Linguística Urbana na Região Sul do Brasil – VARSUL (Vandresen, 2002). Ao fim da coleta, obtive a seguinte quantidade de dados: 128 ocorrências de AÍ, 99 de LÁ, 16 de ALI e apenas 5 de AQUI.

Depois da coleta de dados, procedeu-se à descrição e à análise dos dados de acordo com os postulados do funcionalismo. Foram Considerados nesta pesquisa três grupos de fatores morfossintáticos e semântico-pragmáticos, a fim de observar o comportamento de AÍ, LÁ, ALI e AQUI marcadores de especificidade com relação a eles, quantificando os dados. Os fatores considerados foram os seguintes: (i) existência ou não de material interveniente, predominantemente um adjetivo ou uma locução adjetiva, entre o item marcador de especificidade e o nome nuclear do SN; (ii) função sintática do SN ao qual os marcadores se adjungem (iii) *status* informacional do SN ao qual os marcadores se agregam. Os resultados são apresentados a seguir.

Existência de material interveniente

Esse fator diz respeito à possibilidade de existência de um modificador (mais comumente um adjetivo) ocorrer no sintagma nominal entre o nome núcleo e o

marcador de especificidade (AI, LÁ, ALI ou AQUI), conforme atestam os dados a seguir.

(09) dessa última escala estamos chegando em Porto Alegre ... e eu senti uma alegria tão grande ... um ... um ... uma ... era como se eu retornasse a uma terra que eu nunca encon/ que eu nunca tinha deixado de estar lá ... porque ... eu num sei se eu já te falei ... Marcos ... é ... desde pequeno eu falo ... eu falava pra minha família do Rio Grande do Sul sem nunca ter ido ao Rio Grande do Sul ... ((riso)) ***um fenômeno paranormal AÍ*** que ... é ... hoje eu sei ... um pouco por onde é que passa essas histórias né ... mas eu me sentia como que ... chegando em Areia Branca ... minha cidade do ... na/ natal né ... (informante masculino, D&G Natal).

(10) I: é ... mas ninguém sabia ... né ... aí ele ficou contente e tudo mais ... aí chegou e disse ... tem uma pessoa que pode me ajudar e tudo mais porque no um ... ele só volta através de uma tempestade ... que justamente é nesse dia ... que tá chovendo ... que há tempestades de raios e tudo mais ... com trovões e raios ... então ... ele:: no um ele só consegue voltar para mil novecentos e oitenta e cinco por causa desse raio ... porque eles sabiam que ia cair um raio na torre da igreja ... então eles fizeram uma canalização com ... com ***uma ligação elétrica LÁ*** ... né ... um fio que ligava no carro né ... que dava justamente para chegar na hora h ... aí o carro tinha que tocar aquele fio ... aí quando tocasse ... aí por causa do raio ... né ... a potência do raio ... levaria o carro para o futuro ... né ... (informante masculino, D&G Natal).

(11) minha mãe ... não gosta ... quando uma pessoa diz ... eu fiquei ... eu fiquei com fulano ... fiquei com sicrano ... sei o que ... mãe num gosta ... minha mãe tem ódio desse nome ficar ... aí é como que a pessoa vai dizer ... eu num ... eu num sei ... eu acho por exemplo ... aí eu num sabia nem o que dizer ... eu tinha que dizer "eu fiquei com fulano ... a na festa" ... mas não ... mãe não gosta disso ... aí eu ... tem gente como ... tá certo que tem ... tem muitas pessoa como ... ***uma amiga minha ALI*** que ela disse que não gosta de ficar ... ela disse que nunca vai ficar ... mas ... eu ... eu di/ eu também dizia isso ... que eu nunca ia ficar ... aí sempre quando eu vou numa festinha ... tem vez que eu fico ... mas é muito difícil ... só quando aparece um ... que eu queira ficar ... (informante feminino, D&G Natal).

(12) E* Você conhece alguém que fala diferente de você?
I* Tenho, tenho sim. Pur ixemplo: ***tem uma uma conhicida minha AQUI***, pur sinal ela tava aqui, ela num sabe falar direito. Ela num sabe

> chamar você, num sabe chamar Jorge direito, falta uma letra pra ela dizer a palavra certa. Então eu cunheço (informante feminino, VALPB).

Os resultados, expostos na Tabela 1, revelam que há uma tendência de forte integração entre os marcadores de especificidade e o núcleo do SN, já que 93,8% das ocorrências de AÍ, 93% das de LÁ, 87,5% das de ALI e 80% das de AQUI se dão em SN em que há essa integração. Esse alto grau de integração parece ser ainda reflexo do caráter clítico[3] de AÍ e LÁ marcadores de especificidade, os quais se integram sintática e semanticamente ao núcleo do sintagma do qual passam a fazer parte.

Tabela 1: Existência de material interveniente entre o núcleo do SN e os marcadores de especificidade

Marcador	**AÍ**		**LÁ**		**ALI**		**AQUI**	
	N	**%**	**N**	**%**	**N**	**%**	**N**	**%**
Com material interveniente	8	6,2	7	7	2	12,5	1	20
Sem material interveniente	120	93,8	92	93	14	87,5	4	80
TOTAIS	128	100	99	100	16	100	5	100

Fonte: Confessor (2013)

No tocante ao tipo de material interveniente encontrado na amostra analisada, deparei com quatro tipos: adjetivo, locução adjetiva, advérbio+adjetivo e pronome (demonstrativo ou possessivo). Convém ressaltar que, dentre os tipos de materiais intervenientes encontrados, nem todos aparecem em SN com todos os marcadores emergentes.

Função sintática do SN especificado por AÍ, LÁ, ALI e AQUI

Nesse fator, os SN especificados por AÍ, LÁ, ALI e AQUI foram classificados de acordo com a função sintática que desempenham. Essa classificação foi baseada em Castilho (2010), uma vez que esse autor apresenta uma nomenclatura baseada no uso real dos falantes, em uma perspectiva funcional. As funções encontradas foram as seguintes: sujeito, objeto direto, complemento oblíquo, adjunto adverbial, adjunto

3 De acordo com Payne (1997), os clíticos são morfemas que atuam no nível sintagmático e se unem fonologicamente a uma outra palavra, conhecida como **hospedeiro**, a fim de poderem ser integrados ao discurso, no qual não poderiam ocorrer sozinhos.

adnominal, absolutivo, aposto e tópico.[4] No que segue se segue, é apresentada uma breve caracterização de cada uma das funções encontradas, acompanhada de suas respectivas amostras exemplares.[5]

Sujeito: de acordo com Castilho (2010:295): "o sujeito é aquele ou aquilo de que se declara algo. Ele é o ponto de partida da predicação, é o seu tema". Com relação às suas propriedades sintáticas, o sujeito pode ser expresso por: (i) uma expressão nominal; (ii) uma expressão pronominal; (iii) por toda uma sentença; (iv) por um zero sintático (Castilho, 2010:289).

(13) E Enquanto tiver o mercado.
F [Enquanto <ti>] enquanto tiver <mer> mercado, sempre vai ter alguém que vai produzir, né? Então isso aí <fa> faz parte de uma conscientização, né? Conscientização toda da sociedade, o que não existe. Por exemplo: hoje [nosso] nosso governo aí não aproveita aí os veículos de comunicação que tem na mão, né? pra justamente lançar uma série de campanhas. Aí por exemplo [a] tem a televisão aí, né? que pega em todo o território nacional. A rede Globo, por exemplo, uma cadeia nacional. O que que ocorre. O governo, ele não se preocupa com isso, né? Agora recentemente estive vendo aí um caso que deu em Porto Alegre: ***uma menina AÍ de dezessete anos*** morreu de aborto e tal. Quando é que se viu [no] uma campanha nacional aí numa coisa que é básica, né? que é o controle de natalidade. Nem isso se faz, né? [O que que] o que esperar de controle de droga então? Uma coisa simples, né? Como o controle de natalidade e tal pra evitar essa série de abortos aí. Não sei quantos milhões são feitos por ano. Quatrocentas mil mulheres morrem por ano no Brasil em decorrência de abortos mal feitos. Entende? Então <po>, nem isso aí. (informante masculino, VARSUL Porto Alegre).

Objeto direto: trata-se de um dos argumentos do predicado, selecionado pelo verbo. Apresenta como características sintáticas as seguintes, de acordo com Castilho (2010:300-1): (i) é proporcional aos pronomes pessoais acusativos *ele/o*; (ii) na passiva

4 No tocante a funções sintáticas que não são codificadas por SN, mas geralmente por sintagmas preposicionais, como os adjuntos adverbiais, ressalto que considerei o SN como constituinte do sintagma preposicional maior, vez que qualquer sintagma pode conter um SN menor (TRASK, 2006), o que pode ser conferido no dado a seguir: "meu pai... estava ***numa crise enorme AÍ***..." (informante feminino, *Corpus* D&G Rio de Janeiro).

5 Convém salientar que, por questão de espaço, para cada função sintática é apresentada apenas uma amostra com um dos quatro marcadores emergentes.

correspondente, assume a função de sujeito; (iii) pode ser preenchido por SN de núcleo nominal ou pronominal; (iv) seu papel temático é /paciente/, mesmo com verbos causativos.

(14) banco ... entrego conta ... resolvo assim ... por exemplo ... uma entidade manda uma carta lá pra clínica ... dizendo que:: que tá abrindo credenciamento pra médicos ... aí eu vou ter que saber o que que precisa pra gente se credenciar ... pegar relação de documentos e resolver ... sabe ... até ... a gente ter o credenciamento ... é muita responsabilidade ... sabe? é muita mesmo ... porque num é todo mundo que agüenta esse rojão não ... porque se você faz só uma coisa ... é muito bom ... tem vários funcionário ... cada um tem sua função ... é bom demais ... mas você fazer tudo ... você tem que ter ***uma agenda ALI*** ... bem certinha ... sabe? e num esquecer de nada ... porque se esquecer ... (informante feminino, D&G Natal).

Absolutivo: segundo Castilho (2010:286-9), o absolutivo funciona como o argumento único de uma sentença quando o verbo for **apresentacional** ou **existencial**. Os verbos apresentacionais têm como função mais saliente, de acordo com o autor, introduzir participantes do discurso, e são também monoargumentais, distinguindo-se, assim, dos verbos bi ou triargumentais, que são predicativos.[6] A função desempenhada pelo absolutivo é geralmente descrita nas gramáticas tradicionais como sujeito, objeto direto ou predicativo do sujeito, dependendo do verbo do qual ele serve de argumento. O absolutivo apresenta como propriedades as seguintes: (i) é preenchido por um SN; (ii) desempenha um papel crucial na organização do texto, qual seja, representar os tópicos discursivos novos, que precisamos incluir na corrente da fala; (iii) tem o estatuto de identificável quando preenchido por pronomes pessoais, ou não identificável quando preenchido por substantivos, embora esse traço semântico receba um tratamento dinâmico nos textos.[7]

6 Castilho (2010:253) ressalta ainda a distinção entre **apresentar** – "introduzir no discurso um novo participante" – e **predicar** – "atribuir propriedades semânticas ao argumento de um operador".
7 A esse respeito, Castilho (2010, p. 289) afirma: "Esse tratamento pode ser assim esquematizado: em sua primeira menção, o tópico discursivo novo ainda não se integrou na memória de curto prazo, exibindo o traço semântico de /indefinitude, não identificabilidade/. À medida que o respectivo referente vai sendo retomado, ele se fixa em nossa memória, passando a /definido, identificável/, independentemente de sua articulação por *um* ou *o*".

(15) I* Ave Maria! foi uma briga tão feia, você nem imagina. A minha pressão ficou a vinte e um nesse dia, + vinte e um, só eu só num murri porque as duas num tavam porque num tem que ser as duas, né? a máxima e a mínima num tava + foi. Que ele veio dizeø que eu tinha: eu queria prejudicar ele mayø eu num queria prejudicaø ele não, porque ele saiu porque o secretário num queria mesmo que ele ficasse. Aí ele ele veio de lá pra cima de mim, comigo num tem boquinha não. + Eu gostava dele, tanto, gostava que só, todo mundo gostava dele. Mas ele veio pra cima de mim querenøo, como se fosse dá em mim. + Mayø eu num ia prejudicar ele não, eu ia me prejudicar. ***É um código LÁ*** que, a menina eu tava de férias quando eu voltei aí esse código tava dentro + da produtividade; e eu não vi que a educação mandou errado, mandou no código duzentos falta, e o código era cento e vinte e cinco, se eu tivesse se tivesse saído isso nas folhaø de pagamento, ia sair umas cinqüenta faltas, das cinquenta pessoas. Eu ia prejudicar ele? Eu ia prejudicar a mim que eu ia eu ia explicar o povo, porque quer dizer, falta de atenção, irresponsabilidade. E eu disse ao Secretário, digo: "Olhe, eu num ia prejudicar ele não, eu ia prejudicar a mim, e na faixa de cinqüenta funcionárioø, somente", e eu ia teø como é que eu ia dizeø não gente, porque eu eu num olhei, olhe aí. Ele foi burro demais, saiu porque quis. + Ele também ele era muito taxativo assim, ele queria um negócio era o que ele queria (informante feminino, VALPB).

Complemento oblíquo: Castilho (2010:304-5) distingue os complementos preposicionados entre objetos indiretos e oblíquos. Segundo ele, são propriedades do objeto indireto as seguintes: (i) é proporcional aos pronomes dativos *me*, *te*, *lhe*; (ii) é preenchido por sintagma preposicionado nucleado por *a* ou *para*; (iii) a construção em que figuram não é conversível à voz passiva; (iv) podem ocorrer juntamente com o objeto direto; (v) seu papel temático é, em geral, /beneficiário/; (vi) sua colocação de base é após o verbo, podendo vir também após o objeto direto, caso este ocorra. Ainda segundo o autor, o complemento oblíquo é uma espécie de "vagalume" nas gramáticas, que ora aparece com a denominação de complemento relativo ou complemento terminativo, ora desaparece, sendo rotulado de adjunto ou mesmo de objeto indireto. Conforme Castilho, o complemento oblíquo apresenta as seguintes propriedades: (i) é proporcional a pronomes-advérbios dêiticos ou a preposição + pronome; (ii) ocorrem como argumento interno único da sentença ou coocorrem com o objeto direto após este;

(iii) ocorre mais frequentemente com verbos de movimento; (iv) seus papéis temáticos mais comuns são /locativo/, /alvo/, /origem/ e /comitativo/. Na amostra analisada, todos os complementos verbais preposicionados foram complementos oblíquos.

(16) no prédio três ... vão ser construídas ... construído também uma ... uma quadra né ... na parte esportiva ... vai ser construído também mais uma ... uma quadra ... um ginásio ... falam ***num ginásio AÍ*** ... num sei se vai ser lá ... lá dentro ou fora ... e também é ... andaram falando aí que vai ser construída uma ... uma unidade aqui no Jiquí ... né ... (informante masculino, D&G Natal).

Adjunto adverbial: conforme Castilho (2010:309-10), os adjuntos adverbiais tomam por escopo um adjetivo ou um advérbio, desempenhando três grandes funções: (i) predicam seu escopo, atribuindo-lhe uma propriedade semântica nova – adjuntos adverbiais modalizadores, qualificadores e quantificadores; (ii) verificam a veracidade expressa por seu escopo: adjuntos adverbiais de afirmação, negação e focalização; (iii) situam seu escopo numa perspectiva locativa ou temporal: adjuntos adverbiais locativos e temporais.

(17) F Então [ele] [ele está] ele está fazendo agora o cursinho à noite, ele faz [com um] com ***um tenente-coronel ALI*** [da] da Aeronáutica que faz curso pra ele assim, particular. Ele vai todo dia, se termina o expediente às [é] o expediente dele é das nove às cinco. Termina o expediente às cinco horas, daí ele vai lá pro cursinho e chega em casa [é <de>] é dez pras dez. Sete e meia às nove, nove e meia. |Tudo dia|. Ele dá [é] Português, Matemática e Física. Que são só [esses três] essas três provas que caem, sabe? pro especialista. É Especialista de Sargento da Aeronáutica. Quer dizer que aquele que passa aqui nisso, daí ele [não] não permanece aqui em Curitiba. Daí ele vai [pra] pra Guaratinguetá, em São Paulo. Fica dois anos lá, assim em regime de semi internato, tipo de uma Escola Militar, daí quando ele volta de lá, daí já volta [daí] daí dois anos |concursando| fazendo curso lá, daí volta como Sargento. Entende como? (informante feminino, VARSUL Curitiba).

Adjunto adnominal: os adjuntos adnominais tomam por escopo, de acordo com Castilho (2010:308-9), um substantivo, predicando-o, classificando-o ou dispondo-o no

eixo espaçotemporal. A partir dessa atuação semântica, é possível distinguir três classes de adjuntos adnominais, as quais reproduzem as propriedades semânticas dos adjetivos. São elas: (i) adjuntos adnominais modalizadores; (ii) adjuntos adnominais de verificação – classificadores; (iii) adjuntos adnominais dêiticos.

(18) F É, esse cara, não sei, né? Não tenho nada contra o PT, mas [todas] todas as prefeituras que têm aí que eles [estão] estão governando aí estão viradas numa bagunça, né? São Paulo, a Erundina lá, está fazendo nada, nem aqui, né? Porto Alegre também, né?
E Não é que a Jane tinha falado há muito tempo atrás que tinha o problema ***de uma árvore AÍ***. I Já tem.
F Nós temos aqui ainda aqui. I Até agora é um horror (informante masculino, VARSUL Porto Alegre).

Tópico: consoante Castilho (2010:279-86), os tópicos podem consistir em sintagmas nominais anacolúticos, isto é, fragmentos soltos, sem conectividade sintática com o restante da sentença, ou SN que funcionam como constituintes sentenciais deslocados para a esquerda. Para o autor, do ponto de vista discursivo, tais itens fornecem um quadro de referências para o que vai ser elaborado no texto, atuando na hierarquização tópica. Do ponto de vista semântico, por sua vez, eles veiculam uma informação ainda não integrada na memória de curto prazo.

(19) *A mestra de noviça era muito autêntica mesmo. *Aí ela me falou pra: "*Porque [cê-] num vai seø é Franciscana?" *Eu disse: "*Olhe, eu sei o que é uma Franciscana e sei o que é uma carmelita. *Eu freqüento aqui há muitos anos, desde a idade que eu morava aqui perto. *Eu tinha uma tia que era carmelita e queria entraø, mais casamento é pra num aborrecer marido, né? Porque tem aquelas reuniõeø, aquele aí pra num haver confusão, né? Deixei. *Quando eu fiquei viúva aí entrei. *Aí ela disse: "*Não, pode ser que eu {inint} ser Franciscana". *Eu disse: "*Não". *Aí depois ela falou cum um que era da mesa, ele chegou, disse: "*Ave-Maria, Ivonete? Aquele é gente fina, pode ingressaø lá na ordem terceira que ninguém vai se arrepender não." ****Um mesário LÁ***, aliáis esse já morreu. *Aí ela foi lá em casa, me pediu mil desculpas, a mestra de noviça, né? *O nome dela é Da Paz, me pediu mil desculpas, eu disse: "*Olhe, eu só vou lhe garantiø uma coisa: eu vou entrar na ordem de cabeça erguida e

> vou sair quando chegaø meu meus últimos dias de cabeça erguida" (informante feminino, VALPB).

Na Tabela 2, a seguir, encontram-se os resultados da distribuição dos marcadores de acordo com a função sintática do SN ao que se ligam.

Tabela 2: Função sintática dos SN aos quais os marcadores se adjungem

Marcador	**AÍ**		**LÁ**		**ALI**		**AQUI**	
Função sintática	**N**	**%**	**N**	**%**	**N**	**%**	**N**	**%**
Sujeito	7	5,5	5	5,1	-	-	-	-
Objeto direto	43	33,6	38	38,4	11	68,8	2	40
Absolutivo	37	28,9	31	31,3	1	6,2	3	60
Complemento oblíquo	3	2,4	3	3	-	-	-	-
Adjunto adverbial	22	17,2	15	15,2	3	18,8	-	-
Adjunto adnominal	8	6,2	3	3	-	-	-	-
Tópico	8	6,2	4	4	1	6,2	-	-
TOTAIS	128	100	99	100	16	100	5	100

Fonte: Confessor (2013)

Fica claro a partir dessa distribuição que as funções sintáticas preferidas dos SN especificados pelos marcadores emergentes são as de objeto direto e absolutivo, uma vez que, juntas, correspondem a 62,5% das ocorrências de AÍ, 69,7% das de LÁ, 75% das de ALI e 100% das AQUI. Essa predominância dos marcadores acompanhando SN objetos diretos e absolutivos se coaduna com o resultado de pesquisa anterior a respeito de AÍ marcador de especificidade (Confessor, 2008:70),[8] na qual, embora a quantidade de dados tenha sido bem menor do que nesta, também houve essa predominância. É provável que, quanto mais gramaticalizado estiver um marcador de especificidade, mais ele será empregado junto a SN de funções sintáticas variadas, deixando de estar restrito a SN objetos diretos e absolutivos. Os SN objetos diretos e os absolutivos possivelmente representam os contextos sintáticos preferenciais para a emergência dos marcadores de especificidade, já que é nesses contextos que os quatro marcadores de especificidade em tela são mais empregados, além de serem os únicos em que AQUI aparece, e dois dentre os três em que ALI aparece. Portanto, os SN com função de objeto direto e de absolutivo podem representar o ponto de partida para o uso de um marcador de especificidade, que, depois de aí emergirem, podem passar a ser empregados em outras funções sintáticas.

8 Ressalta-se que, na referida pesquisa, apareceu apenas um dado que corresponde à função que nesta foi classificado como absolutivo. Na época, ele foi considerado como objeto direto.

A razão de considerar os SN objetos diretos e absolutivos como contextos de emergência de marcadores de especificidade se tornará mais clara quando forem correlacionados os resultados referentes às funções sintáticas com aqueles relacionados com a questão do *status* informacional, o que será feito na subseção a seguir. De antemão, antecipo que tanto o objeto direto quanto o absolutivo são introdutores por excelência da informação nova em uma oração (cf. Castilho, 2010). Assim, faz sentido que os marcadores de especificidades predominem em SN com essas funções sintáticas, vez que elas são as funções em que os SN indefinidos aparecem mais frequentemente, em contraposição à função sintática de sujeito, em que é mais frequente a apresentação de informação velha e, assim, de SN definidos. Como os marcadores de especificidade modificam SN indefinidos, é esperado que apareçam mais em SN objetos diretos e absolutivos. Os marcadores podem ter emergido em SN com essas funções sintáticas, porque elas são lócus propícios semântico-pragmaticamente, e também sintaticamente: é comum encontrar AÍ, LÁ, ALI e AQUI dêiticos nas proximidades de um SN indefinido com a função de objeto direto ou de absolutivo, como em *Colocaram uma máscara lá (na mesa*) ou em *Tem uma pessoa aí (fora)*, por exemplo.

Status informacional do SN ao qual AÍ, LÁ, ALI e AQUI se adjungem

Esse fator diz respeito à maneira como os referentes nominais são apresentados no discurso. Na análise desse fator, utilizei a nomenclatura utilizada por Prince (1981, 1992), que classifica as entidades discursivas em três grupos: *novos*, *velhos (ou evocados)* e *inferíveis*. Na Tabela 3, encontram-se os resultados concernentes ao *status* informacional dos SN acompanhados por AÍ, LÁ, ALI e AQUI.

Tabela 3: *Status* informacional dos SN aos quais os marcadores se adjungem

Marcador	**AÍ**		**LÁ**		**ALI**		**AQUI**	
***Status* informacional**	**N**	**%**	**N**	**%**	**N**	**%**	**N**	**%**
Novo	87	68	73	73,7	14	87,5	5	100
Velho	32	25	19	19,2	02	12,5	-	-
Inferível	09	7	07	7,1	-	-	-	-
TOTAIS	128	100	99	100	16	100	5	100

Fonte: Confessor (2013)

Os resultados obtidos mostram que o *status* informacional predominante entre os quatro marcadores emergentes é o **novo**, responsável por 68% das ocorrências de AÍ, 73,7% das de LÁ, 87,5% das de ALI e 100% das de AQUI. Esse resultado apresenta distribuição próxima à do fator anterior – função sintática dos SN aos quais os marcadores se adjungem –, que revelou como prevalecente as funções de objeto direto e absolutivo, com frequência de 62,5% das ocorrências de AÍ, 69,7% das de LÁ, 75% das de ALI e 100% das AQUI. Dessarte, é possível concluir que, como os marcadores emergentes são mais frequentes em SN com *status* informacional novo, esses sintagmas tendem a predominar nas funções sintáticas de objeto direto e absolutivo, responsáveis por introduzir essas informações novas no discurso.

Um outro aspecto saliente dessa distribuição é o de que, aparentemente, quanto menos gramaticalizado estiver o marcador de especificidade, maior será sua frequência em SN de *status* informacional novo: comparem-se, por exemplo, as frequências dos SN novos acompanhados por ALI e AQUI com as daqueles seguidos por AÍ e LÁ. Consequentemente, quanto mais gramaticalizado estiver o marcador, mais frequentemente aparecerá em SN com outros *status* informacionais: observe-se que os SN inferíveis ocorreram apenas com AÍ e LÁ, com distribuição similar.

Algumas considerações

Considerando a atuação dos marcadores emergentes no interior do sintagma nominal, os dados sugerem que eles constituem uma categoria intermediária entre clítico e modificador que, na falta de designação mais precisa, foi chamada de **partícula**. Esses itens, embora atuem no nível sintagmático, relacionando-se ao núcleo do SN, admitem, em alguns casos, material interveniente entre si e o nome nuclear do sintagma. Além disso, não aparentam estar presos fonologicamente ao substantivo, sendo, a princípio, tônicos.

Os marcadores emergentes tendem a aparecer, pelo menos na amostra analisada, predominantemente em SN com as funções sintáticas de objeto direto e absolutivo, o que pode ser tomado como indício de que o uso de AÍ, LÁ, ALI e AQUI como marcadores de especificidade deriva do uso dos dêiticos AÍ, LÁ, ALI e AQUI em construções fontes usadas nos papéis de objeto direto e de absolutivo.

Os marcadores de especificidade tendem a aparecer em SN de *status* informacional *novo*, já que referentes *novos* no discurso geralmente são introduzidos por SN indefinidos. Entretanto, acredito que, conforme discutido, quanto mais gramaticalizado estiver o marcador, mais sua presença será possível em SN com status informacionais outros que não o *novo*.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Castilho, Ataliba. T. de. 2010. *Nova gramática do português brasileiro*. São Paulo: Contexto.

Confessor, Francisco Wildson. *AÍ marcador de especificidade de SN indefinidos*: um estudo funcionalista com implicações para o ensino. 100 f. 2008. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal.

Confessor, Francisco Wildson 2013. *AÍ*, *LÁ*, *ALI* e *AQUI*: gramaticalização de um paradigma emergente no domínio funcional da especificação nominal. 197 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal.

Furtado da Cunha, Maria Angélica (Org.). 1998. *Corpus Discurso & Gramática*: a língua falada e escrita na cidade do Natal. Natal: EDUFRN.

Furtado da Cunha, Maria Angélica (Org.). 2010. *Banco conversacional de Natal*. Natal: EDUFRN. [CD-Rom].

Givón, Talmy. 1984. *Syntax*: a functional-typological introduction. v. I e II. Amsterdam: John Benjamins.

Heine, Bernd *et al.* 1991a. *Grammaticalization*: a conceptual framework. Chicago: University of Chicago Press.
Heine, Bernd *et al.* 1991b. From cognition to grammar: evidence from African Languages. In: Traugott, E. C.; Heine, B. (Eds.) *Approaches to grammaticalization*. v. 1 Amsterdan: John Benjamins, p. 149-188.

Heine, Bernd; Kuteva, Tania. 2007. *The genesis of Grammar*: a reconstruction. Oxford: Oxford University Press.

Hopper, Paul J. 1987. Emergent grammar. *Berkeley Linguistic Society*, v. 13, p. 139-157, 1987.

Hopper, Paul J. On some principles of grammaticization. In: Traugott, E. C.; Heine, B. (Eds.) *Approaches to grammaticalization.* v.1. Amsterdam: John Benjamins, 1991. p. 17-35.

Hopper, Paul J. 1998. Emergent grammar. In: Tomasello, M. (Ed.) *The new psychology of language*. New Jersey: Lawrence Erlbaum, p. 155-175.

Hopper, Paul J. 2008. Emergent serialization in English: pragmatics and typology. In: Good, Jeff. (Ed.) *Language universals and language change.* Oxford: Oxford University Press, p. 253-84.

Hopper, Paul J. 2011. Emergent Grammar and Temporality in Interactional Linguistics. In: Auer, P.; Pfänder, S. (Eds.). *Constructions emerging and emergent*. Berlin: Mouton de Gruyter, p. 22-44.

Hopper, Paul J.; Traugott, Elizabeth. C. 2003. *Grammaticalization*. 2nd ed. Cambridge: Cambridge University Press.

Hora, Demerval da. (Coord.). 2005. *Projeto variação linguística no estado da Paraíba.* João Pessoa: Ideia. [CD-Rom].

Payne, T. 1997. *Describing morphosyntax*. Cambridge: Cambridge University Press.

Prince, Ellen. F. 1981. Toward a taxonomy of given-new information. In: Cole, P. (Ed.) *Radical pragmatics*. New York: Academic Press, p. 223-255.

Prince, Ellen. 1992. The ZPG Letter: Subjects, Definiteness and Information Status. In: Thompson, Sandra; Mann, William (Eds.). *Discourse Description*: Diverse Analyses of a Fundraising Text. Amsterdam and Philadelphia: John Benjamins, p. 295-325.

Vandresen, Paulino (Org.). 2002. *Variação e Mudança no Português Falado na Região Sul*. Pelotas: EDUCAT.

SIMPÓSIO 47

PORTUGUÊS DO BRASIL: HISTÓRIA, CONTATOS E VARIEDADES

COORDENADORES

Konstanze Jungbluth
(Universität Viadrina)

Layla C. Iapechino Souto
(Universidade do Porto)

Mari Noeli Kiehl
(UFRPE)

De volta ao futuro da língua portuguesa.
Atas do V SIMELP - Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa
Simpósio 47 - Português do Brasil: História, contatos e variedades, 983-1002
ISBN 978-88-8305-127-2
DOI 10.1285/i9788883051272p983
http://siba-ese.unisalento.it, © 2017 Università del Salento

A VARIAÇÃO DO PORTUGUÊS EM COMUNIDADES AFRO-BRASILEIRAS DO RS: ENTRE A ORIGEM AFRICANA E O PORTUGUÊS CONTEMPORÂNEO

Antonio Carlos Santana de SOUZA[1]

RESUMO
O presente trabalho perscruta a influência do contato linguístico de afrodescendentes do Rio Grande do Sul (RS). A análise nele proposta deu especial atenção aos fenômenos que remontam a uma Origem Africana ou que rumem para o Português Contemporâneo e alinham-se teoricamente a outros estudos de línguas africanas e de seu contato com o português (VOGT; FRY, 1996; FIORIN; PETTER, 2009; LUCCHESI, 2009). Tem-se no Brasil 155 comunidades afro-brasileiras, com 3831 famílias. Dentre elas, as comunidades selecionadas para este trabalho foram: **1) Região do Litoral/Lagunas** – Morro Alto (Osório); **2) Região Metropolitana** – Família Fidelix (Porto Alegre); **3) Região das Antigas Charqueadas** – Maçambique (Canguçu); **4) Região dos Pampas –** Palmas (Bagé); **5) Região da Depressão Central** – Cerro Formigueiro (Formigueiro); **6) Serrana/Imigração –** São Roque (Arroio do Meio); e **7) Região das Missões** – Comunidade Quilombola Correa (Giruá). Consideram-se condicionamentos sócio-históricos distintos, entre os quais o grau de isolamento; a localização rural ou urbana; a microrregião sociocultural; a presença de outras línguas no entorno; e a antiguidade da comunidade ou topostática da população. Verificaram-se as marcas de africanidade que distinguem a variedade do português dessas comunidades do português falado no seu entorno e em que medida se transferem variantes linguísticas do entorno para o português dessas comunidades. Os resultados advindos do trabalho de campo identificaram se o comportamento linguístico dos membros desse tipo de espacialidade linguística era mais conservador e seguia, desse modo, uma orientação mais centrípeta (para dentro da comunidade) ou se tendia a uma abertura para fora (orientação centrífuga), perdendo/abandonando, nesse sentido, as marcas de africanidade que distinguem sua variedade da variedade do português do entorno.

PALAVRAS-CHAVE: Macroanálise pluridimensional; Comunidades afro-brasileiras; Língua Portuguesa no Brasil; Condicionamentos sócio-históricos distintos; Marcas de africanidade.

1 Docente do Programa de Mestrado em Letras da UEMS. Líder do Núcleo de Pesquisa e Estudos Sociolinguísticos, Dialetológicos e Discursivos (NUPESDD-UEMS). Endereço: Rua Ranulfo Saldivar, 133 – Parque Alvorada – Dourados/MS – CEP:79.823-420 – Brasil. E-mail: acssuems@gmail.com

Introdução

O presente trabalho perscrutou a influência do **contato linguístico** entre afrodescendentes, nomeadamente *quilombolas*, e comunidades de fala presentes em seu entorno em diferentes áreas sócio-geográficas do Rio Grande do Sul (RS). O objetivo central foi realizar uma **macroanálise pluridimensional da variação do português nessas comunidades afro-brasileiras**, dando especial atenção aos fenômenos que remontam, de um lado, a uma origem africana ou que, de outro lado, sinalizam uma mudança na direção do português contemporâneo.

Este estudo buscou contribuir, neste sentido, para integrar os estudos de línguas africanas e de seu contato com a língua portuguesa no Brasil, ampliando o conhecimento da língua falada por afro-brasileiros (Pessoa de Castro, 1990; Vogt; Fry, 1996; Careno, 1997; Petter, 2001 e 2002; Petter; Fiorin, 2009; Lucchesi, 2009).

Comunidades afro-brasileiras no Rio Grande do Sul

Oficialmente em 2013, existem 2.408 comunidades remanescentes de quilombos identificadas no País, mas acredita-se que há de 4 a 5 mil, com uma população estimada de 2 milhões de pessoas.

Os “quilombos” surgiram como forma de resistência à escravidão por toda parte onde havia escravizado. No Brasil os primeiros “quilombos” surgiram desde o início do período colonial, quando o país era colônia de Portugal, e o trabalho escravizado foi usado como mão de obra compulsória nas lavouras de cana, na extração da borracha e do ouro, na produção do açúcar, fumo, algodão e charque conforme a região do Brasil.

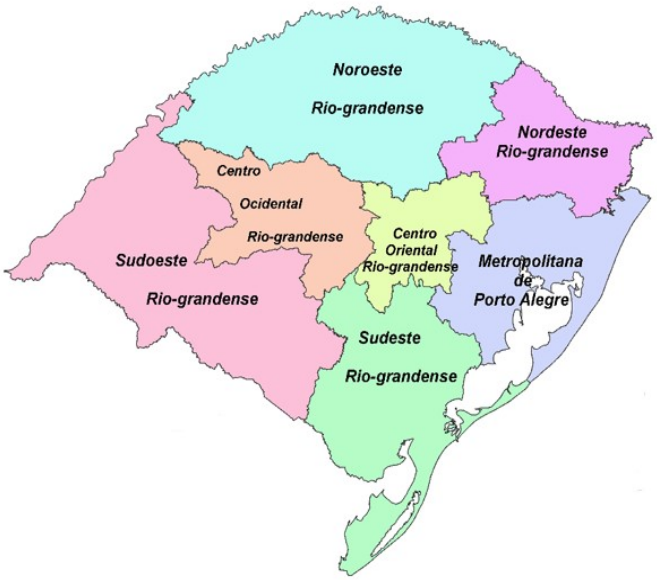


Figura 1 : Mapa do Estado do Rio Grande do Sul dividido em regiões
(Fonte: http://img.radios.com.br/mapas/brasil_riograndesul.gif).

O RS conta, atualmente, com 155 comunidades afro-brasileiras que englobam 3831 famílias. As comunidades selecionadas para esta análise foram:

1) ***Região do Litoral/Lagunas:*** RS01 – Morro Alto (Osório).

2) ***Região Metropolitana:*** RS02 – Família Fidelix (Porto Alegre).

3) ***Região das Antigas Charqueadas*** – RS03 Maçambique (Canguçu).

4) ***Região dos Pampas:*** RS04 **–** Palmas (Bagé).

5) ***Região da Depressão Central:*** RS05 – Cerro Formigueiro (Formigueiro).

6) ***Serrana/Imigração:*** RS06 **–** São Roque (Arroio do Meio).

7) Região das Missões: RS07 – Comunidade Quilombola Correa (Giruá).

As localidades selecionadas diferenciam-se por uma série de fatores, seja de ordem sócio-histórica, política ou geográfico, que podem influenciar a língua (portuguesa) falada nessas comunidades. Trata-se, em termos dialetológicos, de espaços descontínuos que lembram *ilhas linguísticas*, ocupadas por determinada população caracterizada por traços como origem étnica e língua particular, em que é possível identificar a comunidade afro-brasileira como um grupo minoritário diferente de outros.

Para investigar a variedade do português falado nessas comunidades, nos baseamos na perspectiva teórica da dialetologia pluridimensional, conforme Thun (1998), Radtke e Thun (1996), a qual inclui nas pesquisas linguísticas diferentes dimensões espaciais e sociais em comunidades de fala distintas. Segundo Thun (1998), a "dialetologia pluridimensional" pode ser compreendida como a ciência geral da variação linguística e das relações entre variantes e variedades de um lado e de falantes

de outro. À dimensão diatópica ou areal da geolinguística tradicional se incorporam outras dimensões, tais como a idade (dimensão diageracional) e o sexo (dimensão diassexual) etc.

O que a pluridimensionalidade pretende é evitar as conclusões perigosas da dialetologia monodimensional da suposta uniformidade e ausência de variabilidade linguística. O estudo – a observação da variação orienta-se por um conjunto de dimensões de análise, através das quais se busca organizar o "caos aparente" da variação linguística e captar os aspectos centrais que caracterizam o comportamento linguístico em determinada área de estudo.

Dialetologia Pluridimensional

Dialetologia tradicional: valoriza a análise espacial, mas deixa de abordar diferentes variáveis extralinguísticas;

Sociolinguística: aborda diferentes dimensões em apenas um determinado espaço;

Dialetologia pluridimensional: busca suprir as lacunas existentes nessas duas abordagens ao analisar diferentes variáveis extralinguísticas em diversos pontos de pesquisa (Thun, 1998, 2010).

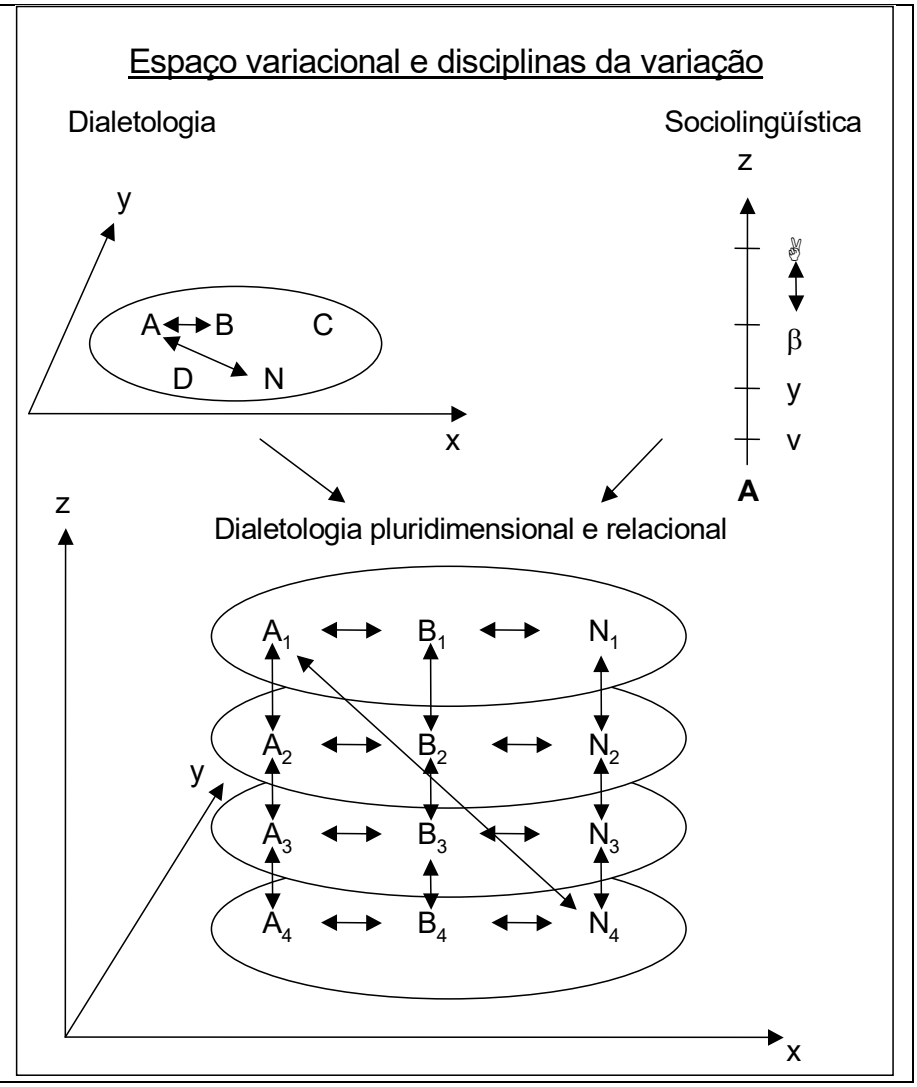


Figura 2: Modelo da dialetologia pluridimensional e relacional, segundo o esquema de Thun (1998:705)

Através desse modelo de macroanálise da variação e dos contatos linguísticos, foi possível identificar no comportamento linguístico variável das sete comunidades afro-brasileiras alguns fatores determinantes da variação e mudança do português,

apontados pelos dados dos diferentes pontos de pesquisa (dimensão diatópica), grupos etários GII e GI (dimensão diageracional) e falantes homens e mulheres (dimensão diassexual).

Frente à impossibilidade de se poder considerar o Rio Grande do Sul como um bloco linguístico uniforme, é preciso partir do pressuposto de que o português sul rio-grandense comporta subvariedades que podem ser associadas à microáreas de variação, condicionadas por fatores históricos, sócio-culturais e geográficos, entre os quais áreas de fronteira, de campo, de serra e de litoral, bem como áreas de imigração, de colonização antiga e recente, urbanas e rurais.

As contribuições de projetos como o *Atlas Linguístico-Etnográfico da Região Sul do Brasil* (ALERS, 2011a e 2011b) e *Variação Linguística Urbana da Região Sul* (VARSUL) têm mostrado a relevância dos contatos linguísticos para essa configuração linguística do território (Altenhofen, 2008). Torna-se necessário, assim, considerar a dimensão diatópica das comunidades afro-brasileiras, seu contexto histórico e geográfico, a fim de evitar generalizações que impediriam a observação e análise de processos regionais particulares que, além de caracterizarem as respectivas comunidades, permitem comparar e compreender melhor os diversos fatores sociais subjacentes ao comportamento linguístico dos falantes em cada ponto de pesquisa.

Afrodescendentes no contexto das línguas minoritárias

Língua minoritária pode ser entendida como toda e qualquer língua falada por uma minoria num estado nacional. Partindo deste princípio, o Grupo de Trabalho da Diversidade Linguística do Brasil (GTDL), em Seminário realizado no ano de 2006, começou a discutir acerca da Criação do Livro de Registro das Línguas.

Segundo o Livro de Registro de Línguas do IPHAN, no Brasil, além da Língua Portuguesa, temos mais de 200 línguas sendo faladas. As nações indígenas do país falam cerca de 180 línguas (chamadas de *autóctones*), e as comunidades de descendentes de imigrantes cerca de 30 línguas (chamadas de línguas *alóctones*). Além disso, usam-se pelo menos duas línguas de sinais de comunidades surdas, línguas afro-brasileiras, e práticas linguísticas diferenciadas nos "quilombos", muitos já reconhecidos pelo Estado, e outras comunidades afro-brasileiras. Finalmente, há uma

ampla riqueza de usos, práticas e variedades no âmbito da própria língua portuguesa falada no Brasil, diferenças estas de caráter diatópico (variações regionais) e diastrático (variações de classes sociais) pelo menos. Somos, portanto, um país de muitas línguas, tal qual a maioria dos países do mundo (em 94% dos países são faladas mais de uma língua).

No tocante a herança linguística africana, as línguas que aqui aportaram não se estabeleceram por vários motivos que não vem a propósito nesta pesquisa. A variedade dialetal falada em comunidades afro-brasileiras é designada pelo GTDL como *línguas de comunidades afro-brasileiras.* Essa definição se baseou na manifestação de usos específicos, seja como línguas rituais (por exemplo, as usadas nos cultos afro-brasileiros), seja como línguas secretas que identificam afrodescendentes como a Gira da Tabatinga fruto de remanescentes de uma das duas famílias de Bom Despacho/MG detentoras da tradição linguístico-cultural africana.

Essa língua de comunidade afro-brasileira é composta por um português rural do Brasil-Colônia e por línguas do grupo Bantu, com predomínio do quimbundo e umbundo, faladas até hoje em Angola. A língua praticada na Comunidade Afro-brasileira da Tabatinga é considerada uma língua minoritária de base africana, reconhecida por sua riqueza, sua função histórica e sua legitimidade. Mas ainda está longe o dia em que as línguas minoritárias, como indígenas e africanas, passarão a ser "línguas naturais" e não "dialetos" marginalizados e estigmatizados pela cultura dominante.

Porém, esse uso de uma língua de comunidade afro-brasileira, realizada somente pela prática oral perde cada vez mais espaço para a língua escrita, principalmente por sua prática nas escolas etc., e como critério de inserção social; colocando em desuso as línguas minoritárias. Está em jogo a questão do prestígio da escrita em relação as línguas africanas. A resistência para tratar de questões relativas às línguas africanas no Brasil começa, antes de tudo, pelo prestígio atribuído à escrita em detrimento da oralidade, a partir de uma pedagogia vigente no mundo ocidental, que sempre privilegiou o ler e o escrever diante da não menos importante e mais antiga arte do falar e do ouvir.

O plurilinguismo é uma característica que ocorre na grande maioria dos países e no Brasil não é diferente. Só que aqui, devido às repressões, os afrodescendentes, passaram obrigatoriamente a usar a língua portuguesa; deixando o uso de suas línguas ou códigos em grupos específicos, como a linguagem-ritual usada nos cultos de origem

afro e afro-brasileiro, e também como língua secreta, usadas, por exemplo, nas atuais comunidades afro-brasileiras, ou seja, as referidas representações linguísticas existentes hoje estão em grupos pequenos e com um número de léxico bastante reduzido:

> I— Os cultos de tipo —candomblé das diferentes —nações (nagô-quetu, jeje, angola) utilizam diversas línguas: iorubá, em todos os cultos e principalmente na nação nagô-quetu; ewe-fon, nos cultos jeje; quimbundu e quicongo, no candomblé de Angola. No Maranhão, no tambor de mina, há um misto de língua mina-nagô.
>
> II— Nos cultos de umbanda — religião brasileira formada do encontro de cultos africanos e tradições indígenas com o espiritismo e o catolicismo – fala-se português brasileiro popular, com vocabulário, semantismo e traços morfossintáticos particulares, próprios da entidade incorporada pelo médium no estado de transe (Bonvini; Petter, 1998:78).
>
> III— Por comunidades negras rurais, como forma de resistência cultural foi registrado por duas obras: uma sobre a linguagem do Cafundó, em São Paulo (Vogt; Fry, 1996) e outra a respeito da linguagem da Tabatinga, em Minas Gerais (Queiroz, 1998). Em Minas Gerais há menções sobre situação semelhante no povoado de Milho Verde e em Capela Nova (Queiroz, 1998:32).
>
> IV— [...] Vogt; Fry relatam a existência em Patrocínio (MG), de uma língua‘ identificada como calunga, com um léxico bastante semelhante ao do Cafundó, mas com um uso bastante distinto: ela é falada por brancos e negros, indistintamente (Vogt; Fry, 1996:234-255).

Espaço e sociedade na relação entre sociolinguística e dialetologia

Conforme observa Altenhofen (2014), fronteiras políticas e fronteiras linguísticas dificilmente coincidem. Neste estudo, ao tratar desta temática percebemos que mesmo os quilombos dentro das áreas determinadas diferem linguisticamente. As línguas variam internamente e de *status,* podendo ser a) língua majoritária ou minoritária, b) central ou periférica, ou ainda c) língua oficial ou marginal". As línguas que foram trazidas para o Brasil pelo escravizados nunca teve um status de majoritária, portanto, sempre fora considerada minoritária.

Isso faz com que línguas muito distintas ocupem territórios e constituam territorialidades

> Por *territorialidade* entendo, aqui, o espaço de uso real ou potencial de uma variedade ou variante linguística. O *território* é, em contrapartida, a base físico-geográfica, a área onde se constituem territorialidades distintas. Consequentemente, a territorialização refere-se à ação de ocupar territórios e definir aí territorialidades, que, como veremos, podem ocorrer em diversos níveis, desde o situacional até o geográfico (Altenhofen, 2014:73).

A situação que se apresenta no Rio Grande do Sul é de contato do português com várias outras línguas, dentre elas com línguas indígenas num primeiro momento, línguas africanas num segundo momento, e por último, línguas de imigração (alóctones) vindas a partir da segunda metade do século XIX. O que está ocorrendo a partir do contato destas línguas é o que Altenhofen (2014) denomina de *territorialização horizontal*, ou seja, territorialidades com menor densidade de ocupação de espaço. Pesquisas atuais dão conta de que desde o séc. XIX passou-se ao processo de *territorialização vertical,* através do qual o português vem substituindo a territorialidade das línguas as com quais entrou em contato (Ponso, 2003; Margotti, 2004; Leão, 2007; Pertile, 2009; Dück, 2011; Horst, 2014).

Dimensões de análise

De acordo com os objetivos propostos para esta pesquisa, serão controladas três dimensões e parâmetros da amostra, segundo o Quadro a seguir.

Além dos parâmetros elencados no Quadro consideramos o critério de ter nascido e vivido sempre ou a maior parte de sua vida na comunidade onde mora.

Quadro 1: Dimensões e parâmetros de análise da pesquisa

DIMENSÃO	PARÂMETRO	CRITÉRIO
diatópica	**Topostático** (informantes não trocam de quilombo) quilombo rural – quilombo urbano	Sete localidades de pesquisa: RS01 Região do Litoral/Lagunas – Morro Alto (Osório). RS02 Região Metropolitana – Família Fidelix (Porto Alegre). RS 03 Região dos Pampas e Antigas Charqueadas – Maçambique (Canguçu). RS04 Região da Campanha – Quilombo de Palmas (Bagé) RS05 Região da Depressão Central – Cerro Formigueiro (Formigueiro). RS06 Serrana /Imigração – São Roque (Arroio do Meio). RS07 Região das Missões – Comunidade Quilombola Correa (Giruá).
diastrática	**Se**: Sem Escolaridade **Ce**: Com Escolaridade	**Se**: Sem Escolaridade **Ce**: Com Escolaridade NÃO será considerada, pois um dos critérios para a entrevista era !escolaridade preferencialmente inferior a Ensino Médio.
diageracional	**GII** (geração velha) **GI** (geração jovem)	**GII**: idade acima de 55 anos **GI**: idade entre 18 e 36 anos Foram realizadas entrevistas separadas com os mais velhos e os mais jovens.
diassexual	**H:** Homens **M:** Mulheres	A variação diassexual será observada apenas de forma qualitativa, por meio da pluralidade simultânea de informantes, que reúne homens e mulheres de mesma geração e perfil sócio-cultural na mesma entrevista.
diafásica	**Resp**: respostas ao questionário **Tx**: conversa livre (etnotextos)	NÃO será considerada, apesar da atenção a dados de entrevista com questionário e conversa livre, porém de forma qualitativa.
diarreferencial	**Lg**: fala "objetiva" **MLg**: fala metalinguística	Análise qualitativa de dados obtidos por meio da técnica de entrevista em três tempos: perguntar – insistir - sugerir
diareligiosa	**Mafri**: cultos de matriz africana **Crist**: cristão (católico, evangélico etc)	NÃO será considerada, será dada atenção à religião, porém de forma qualitativa.
dialingual (contatual)	**Conta**: monolíngues e/ou contato com língua alóctones **Lafri**: praticantes de línguas ritualísticas de religiões de matriz africana	NÃO será considerada, porém será dada atenção para situações de contato línguas autóctones e línguas alóctones e para praticantes de línguas ritualísticas de religiões de matriz africana.

Coleta dos dados

Para a coleta de dados visitamos sete comunidades quilombolas em sete Regiões distintas do RS. Nossa intenção num primeiro momento, era entrevistar, um homem e uma mulher da geração mais velha juntos; e num segundo momento, um homem e uma mulher da geração mais nova; não necessariamente nesta ordem. A boa vontade em participar da pesquisa fez com que em algumas comunidades houvesse uma pluralidade de entrevistados. Nestes pontos houve a presença de informantes, como segue:

Quadro 2: Número de informantes.

Ponto	Comunidade	GIIm	GIIf	GIm	GIf	Total
RS01	Morro Alto	2	1	0	0	3
RS02	Família Fidelix	1	1	1	1	4
RS 03	Maçambique	1	2	1	2	6
RS04	Quilombo de Palmas	1	2	1	1	5
RS05	Cerro Formigueiro	1	1	1	2	5
RS06	São Roque	1	2	2	1	6
RS07	Comunidade Quilombola Correa	1	2	1	1	5
		8	10	7	8	
		Total Geral				**34**

Esta pesquisa tem um caráter inovador, uma vez que fizemos uma macroanálise pluridimensional e relacional do português falado por afrodescendentes de comunidades afro-brasileiras do Rio Grande do Sul situadas em sete pontos distintos entre si.

Após a etiquetagem dos dados, investigamos ponto por ponto como se constituiu e constitui a variedade local das comunidades quilombolas, buscando descobrir se elas mantêm ou substitui variantes de origem africana ou mais arcaicas, ou seja, se configuram uma variedade mais conservadora ou mais contemporânea. Em seguida verificamos se a variedade local do português convergia ou divergia do português do entorno; por fim, se se distancia ou aproxima do standard/substandard do português do Brasil, ou melhor, se, mostram uma variedade mais normatizada ou mais popular, levando-se em conta os traços característicos:

[+ peculiar]
[+ conservador/ arcaico]
[+ africano]
[+ popular]
[+ nivelamento]
[+ mudança linguística]
[+ substituição linguística]
[+ normatização]

Essa identificação serviu de base para a cartografia e análises quantitativas.

Macrotendências observadas

A análise particularizada de cada um dos mapas elaborados para este estudo permitiu observar algumas macrotendências que ou confirmaram ou rebateram expectativas formuladas no início da pesquisa:

a) No plano diatópico, podemos destacar as seguintes tendências:

1) RS01 (litorâneo) e RS02 (urbano) são os pontos que mais conhecem a forma [+afro]. Por extensão, parecem ser os pontos com maior consciência das marcas de africanidade (v. **mapas 028** e seguintes provam isso);
2) RS03 (charqueadas) e RS04 (pampas) sugerem um comportamento fortemente convergente e assimilável ao português do entorno. Têm, por isso, um comportamento regional próprio (cf. **mapas 028b**). RS04 parece ser o ponto mais conservador, mesmo que muitas vezes predomine uma variante que poderia ser não exclusiva da influência afro;
3) por fim, RS05 (região central) constituiu um ponto à parte, com um comportamento de perda acentuada, como em parte também RS07;
4) os pontos RS02, RS03 e RS05 muitas vezes compartilham comportamentos que parecem sinalizar uma influência dos centros urbanos em torno (Porto Alegre, Pelotas e Santa Maria);
5) O ponto RS06 (de imigração) parece ser o ponto que mais reflete a influência do contato com língua imigração, ao lado do ponto RS07 (missioneiro) que também possui influência de imigração, pelo menos na variação fonética (cf. **mapas 001-003, 015, 016**).
6) Os pontos situados mais ao norte (Litoral – RS01, Imigração – RS06, Missões – RS07) e, em posição intermediária, RS05, levantam a hipótese de influência paulista de um português popular de base caipira, provavelmente em virtude das rotas de tropeiros, por exemplo, na ocorrência de /r/ retroflexo. c ompartilham igualmente marcas que parecem contrastar com o português rio-grandense de influência paulista e de imigração
7) Os pontos RS05 e RS07 são os que menos conhecem a forma [+afro] (cf. **mapas 028d e 035**).

b) Na dimensão diassexual, evidencia-se, de modo geral, que as mulheres, mesmo as GII, tendem a um comportamento de maior adesão às inovações ou às variantes do português do entorno, de fora das comunidades afro-brasileiras. Isso pode

se explicar pelo papel social das mulheres que mantinham um contato maior com falantes lusos, tendo em vista sua atividade como servindo os senhores/os donos.

c) Os falantes homens GII, em contrapartida, parecem constituir o grupo mais conservador. Entre os jovens, é também primordialmente o grupo GIm que mais mantém variantes [+afro] no português.

d) A análise da variação lexical do português das comunidades afro-brasileiras analisadas no RS sinaliza fortemente uma mudança em curso em dois sentidos:

1) de um lado constata-se, através dos dados cartografados, uma perda significativa de variantes **[+ afro]** da GII para GI;
2) de outro lado, verifica-se no sentido contrário uma reintegração de formas **[+ afro]**, provavelmente resultantes em grande parte do português geral falado no entorno destas comunidades tanto de/quanto de uma consciência identitária acentuada por meio do movimento negro; a comparação diageracional permite levantar essa hipótese.

Considerações Finais

À guisa de conclusão, vale destacar ao menos dois pontos relevantes que serviram de motivação à finalização deste estudo. Primeiro, tratar-se da linguagem de um tipo de minoria cuja linguagem não se encontra em um processo de obsolescência no que diz respeito à espacialidade sul-riograndense. Temos plena certeza que com esse trabalho, pelo menos parte de nossa riqueza linguística fica registrada. Em segundo lugar, o estudo tem seu valor como registro de uma fala regional brasileira, especificamente do RS; afinal, o que as comunidades afro-brasileiras estudadas falam é uma variedade do portugués.

Este trabalho foi a tentativa de romper paradigmas. Com todas as deficiências e lacunas que reconhecemos neste trabalho – e a pesquisa com os dados levantados deve continuar com certeza, visto que há ainda muitos dados por analisar no *corpus* levantado – se o presente estudo proporcionou um olhar e uma perspectiva diferente de estudo das relações entre língua e sociedade em comunidades afro-brasileiras do Brasil, em toda a sua diversidade representada, neste recorte do Rio Grande do Sul – litoral, metrópole, charqueada, pampa, imigração, planalto central e Missões (colônias novas) –

Eu enquanto autor, que se considera parte dessa história, já se dará por satisfeito pela contribuição prestada. Entender como se constitui ou desconstitui a língua de um grupo humano é, aliás, o primeiro passo para a afirmação de sua identidade.

A realização deste estudo permitiu, enfim, **entender um pouco melhor a dinâmica de formação do português em comunidades desse tipo, historicamente segregadas em virtude de sua condição de opressão, porém não descontextualizadas, tampouco tão isoladas que só se possa pensar em formas arcaicas.** Um ponto central que não se pode esquecer é que essas comunidades se constituíram, acima de tudo, "em situações de contato linguístico" com a sociedade do entorno. O **português dos afro-brasileiros,** nos dias atuais, é essencialmente o resultado dos contatos linguísticos desses grupos de fala com o português da sociedade e cultura dominante em que estão inseridos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALERS, 2011a = Koch, Walter; Altenhofen, Cléo V. & Klassmann, Mário (Orgs.). *Atlas Lingüístico-Etnográfico da Região Sul do Brasil (ALERS)*: *Introdução, Cartas fonéticas e morfossintáticas*. 2ª. ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS; Florianópolis: Editora da UFSC, 2011. 512 p.

ALERS, 2011b = Altenhofen, Cléo V. & Klassmann, Mário (Orgs.). *Atlas Lingüístico-Etnográfico da Região Sul do Brasil (ALERS)*: *Cartas Semântico-Lexicais*. Porto Alegre: Editora da UFRGS; Florianópolis: Editora da UFSC, 2011. 960 p.

Altenhofen, Cléo V. 2008. Os contatos linguísticos e seu papel na arealização do português falado no sul do Brasil. In: Espiga, Jorge; Elizaincín, Adolfo. (Org.). *Español y portugués: um (velho) novo mundo de fronteiras e contatos*. Pelotas, v., p. 129-164.

Altenhofen, Cléo V. 2014. O "território de uma língua": ocupação do espaço pluridimensional por variedades em contato na Bacia do Prata. In: Fernández, Ana Lourdes da Rosa Nieves; Mozzillo, Isabella; Schneider, Maria Nilse & Cortazzo, Uruguay (orgs.). *Línguas em contato: onde estão as fronteiras?* Pelotas: Editora UFPel, p. 69-103.

Bonvini, Emilio. 2009. Línguas africanas e português falado no Brasil. In: Fiorin, José Luiz; Petter, Margarida Maria Taddoni. *África no Brasil* – a formação da língua portuguesa. São Paulo: Contexto, p. 15-62.

Bonvini, E.; Petter, M. M. T. 1998. Portugais du Brésil et Langues Africaines. *Langages*, 130, Paris: Larousse.

Careno, M. F. do. 1997. *Vale do Ribeira: a voz e a vez das comunidades negras*. São Paulo: Arte & Ciência/UNIP.

Dück, Elvine Siemens. 2011. *Vitalidade linguística do Plautdietsch em contato com variedades standard faladas em comunidades menonitas no Brasil*. Tese de Doutorado. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Horst, Aline. 2014. *Variação e contatos linguísticos do vestfaliano rio-grandense falado no Vale do Taquari*. Dissertação de Mestrado. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS); Programa de Pós-Graduação em Letras.

Lucchesi, Dante. 1998. A contituição histórica do português brasileiro como um processo bipolarizado: tendências atuais de mudança nas normas culta e popular. In: Groβe, S.; Zimmermann, K. (Ed.) *"Substandard" e mudança no português do Brasil*. Frankfurt am Main: TFM.

Lucchesi, Dante; Baxter, Alan; Ribeiro, Ilza. 2009. *O português afro-brasileiro*. Salvador: EDUFBA.

Margotti, Felício Wessling. 2004. *Difusão sócio-geográfica do português em contato com o italiano no sul do Brasil*. Tese de Doutorado. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul; PPG-Letras.

Pertile, Marley Terezinha. 2009. *O Talian entre o italiano-padrão e o português brasileiro*: manutenção e substituição linguística no Alto Uruguai gaúcho. Tese de Doutorado. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Pessoa de Castro, Yeda. 1990. *Os falares africanos na interação social dos primeiros séculos.* In: Sociedade, cultura e língua: Ensaios de sócio e etnolinguística. Org. por Linalda de Arruda Mello. João Pessoa : Shorin, p. 91-113.

Petter, M. M. T. 2001. Africanismos no português do Brasil. *História das idéias linguísticas: Construção do saber metalinguístico e constituição da língua nacional*. Eni P. Orlandi (org.). Campinas: Pontes; Cáceres: Unemat Editora.

Petter, M. M. T. 2002. Termos de origem africana no léxico do português do Brasil. In: Nunes, J. H. *História do saber lexical e constituição de um léxico brasileiro*. São Paulo: Humanitas / FFLCH / USP: Pontes.

Petter, M. M. T.; Fiorin, J. L. 2009. *África no Brasil*: a formação da língua portuguesa. 1. ed. São Paulo: Contexto.

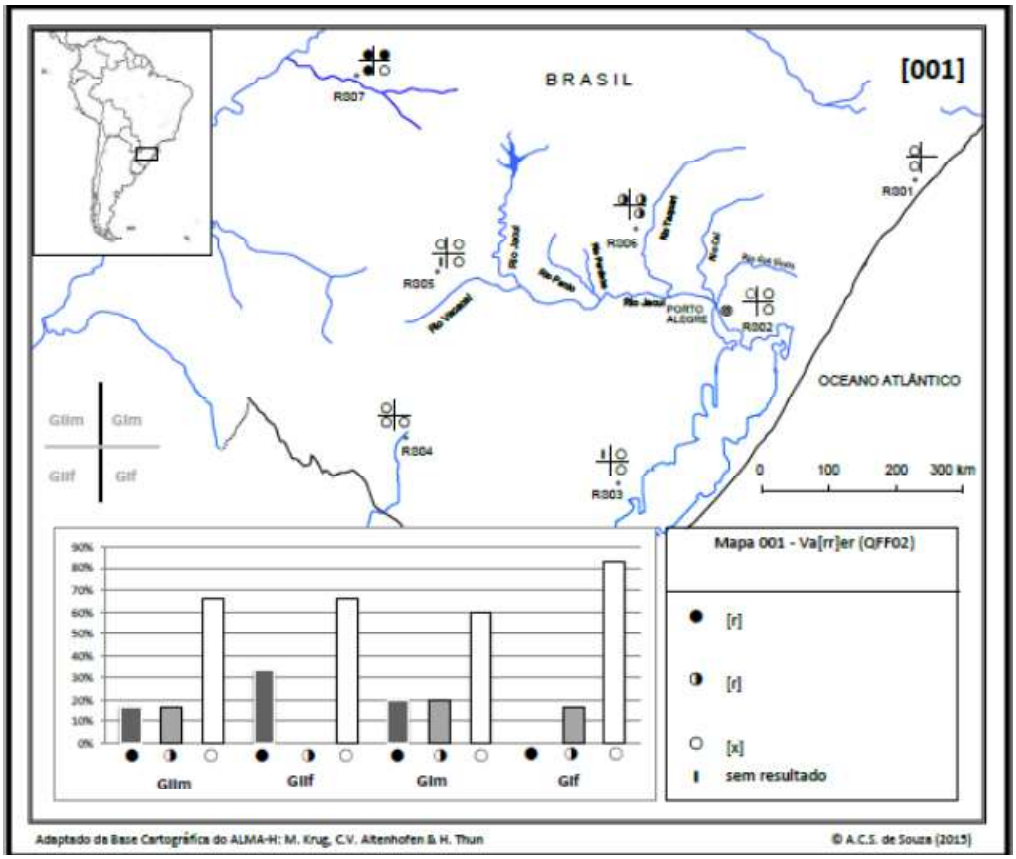
Ponso, Letícia Cao. 2003. *A variação do português em contato com o italiano na comunidade bilíngue de São Marcos - RS*. Dissertação de Mestrado. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

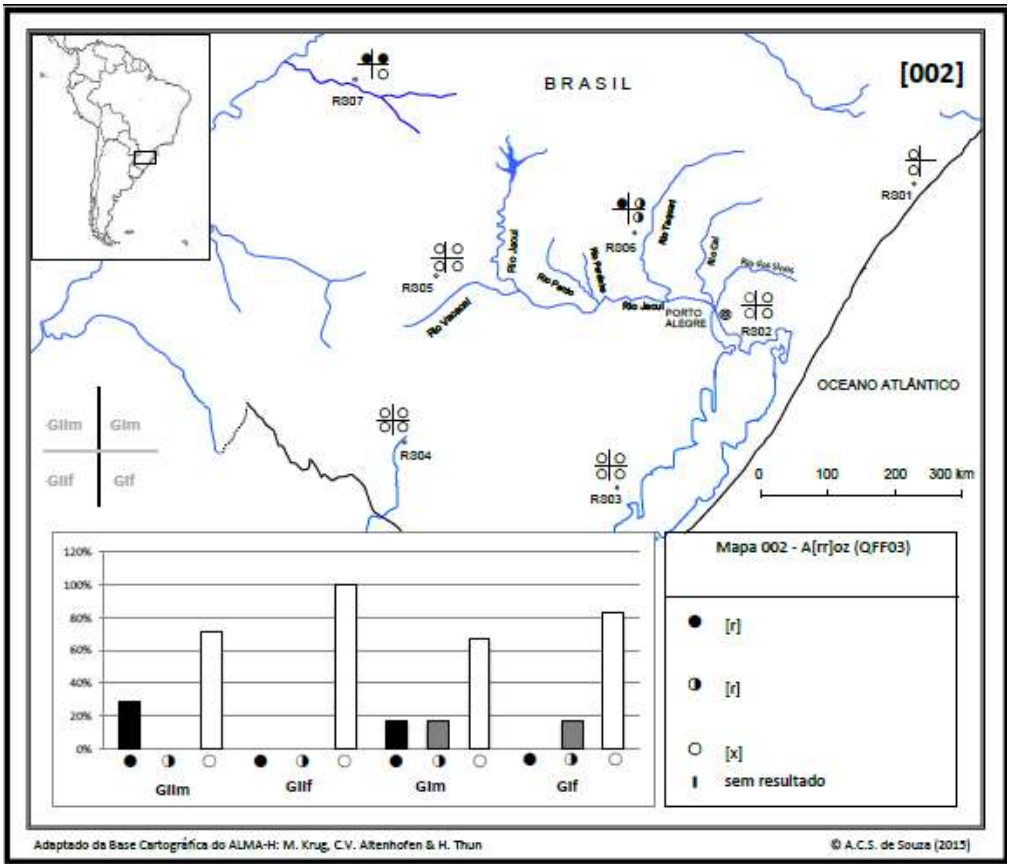
Thun, Harald. 1998. *La geolinguística como linguística variacional general (com ejemplos del Atlas linguístico Diatópico y Diastrático del Uruguay).*In: International Congress of Romance Linguistics and Philology (21. : 1995 : Palermo). *Atti del XXI Congresso Internazionale di Linguistica e Filologia Romanza.* Org. Giovanni Ruffino. Tubingen : Niemeyer. v. 5, p. 701-729, incluindo resumo dos tópicos principais da seção 5, p. 787-789.

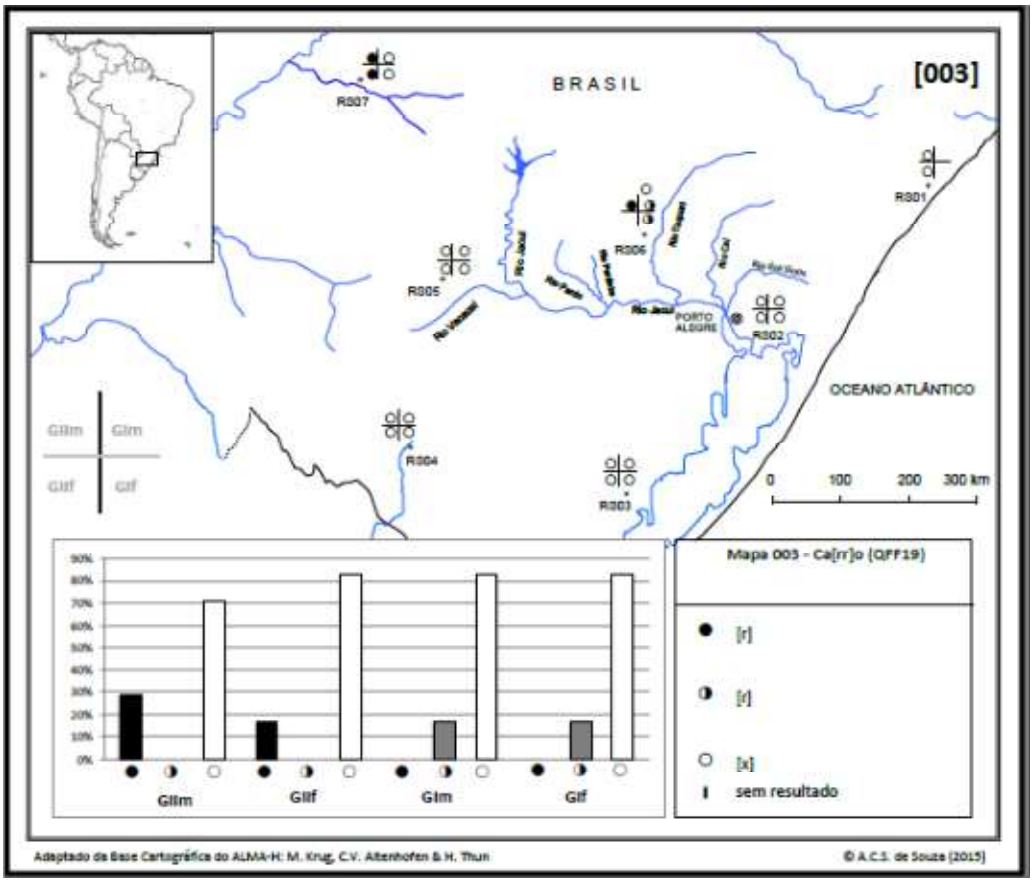
Thun, Harald. 1996. *Movilidad demográfica y dimensión topodinámica. Los montevideanos en Rivera*. In: Radtke, Edgar; Thun, Harald [orgs.]. *Neue Wege der romanischen Geolinguistik: Akten des Symposiums zur empirischen Dialektologie*. Kiel : Westensee-Verl. p. 210-269.

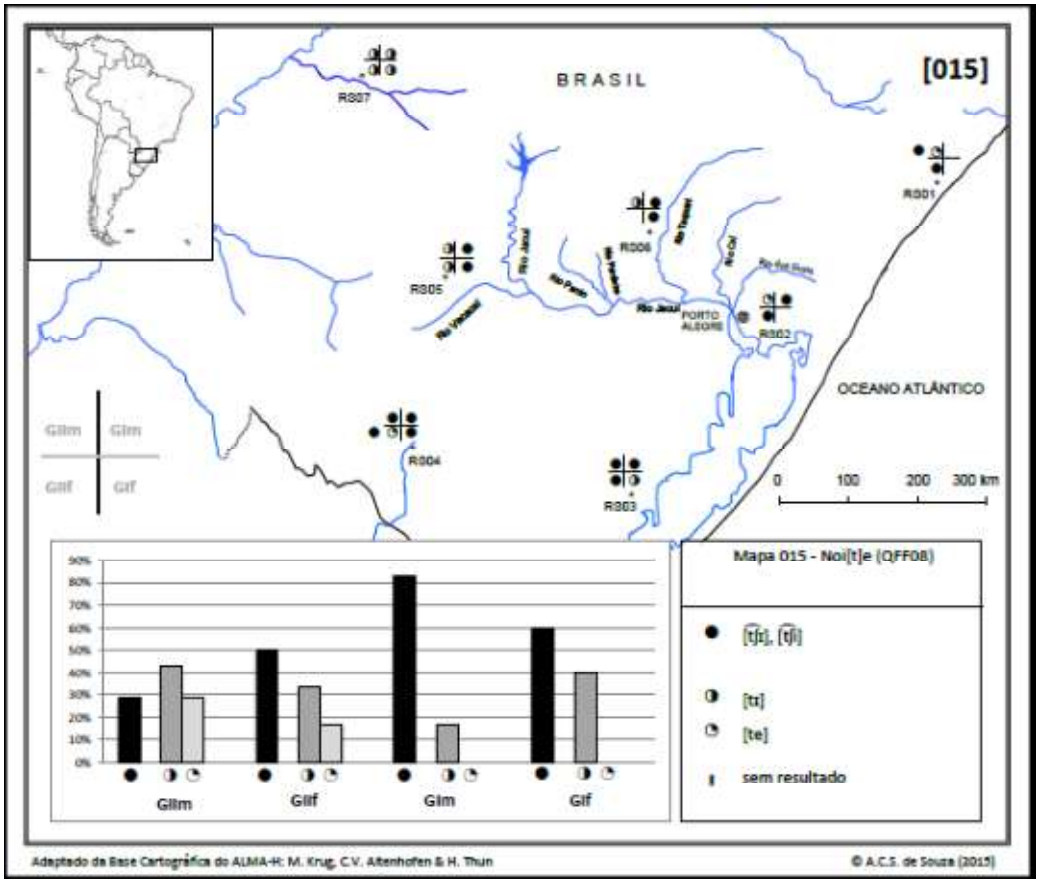
Vogt, C.; Fry, P. 1996. *Cafundó – A África no Brasil*. 1. ed. Campinas: Editora da Unicamp.

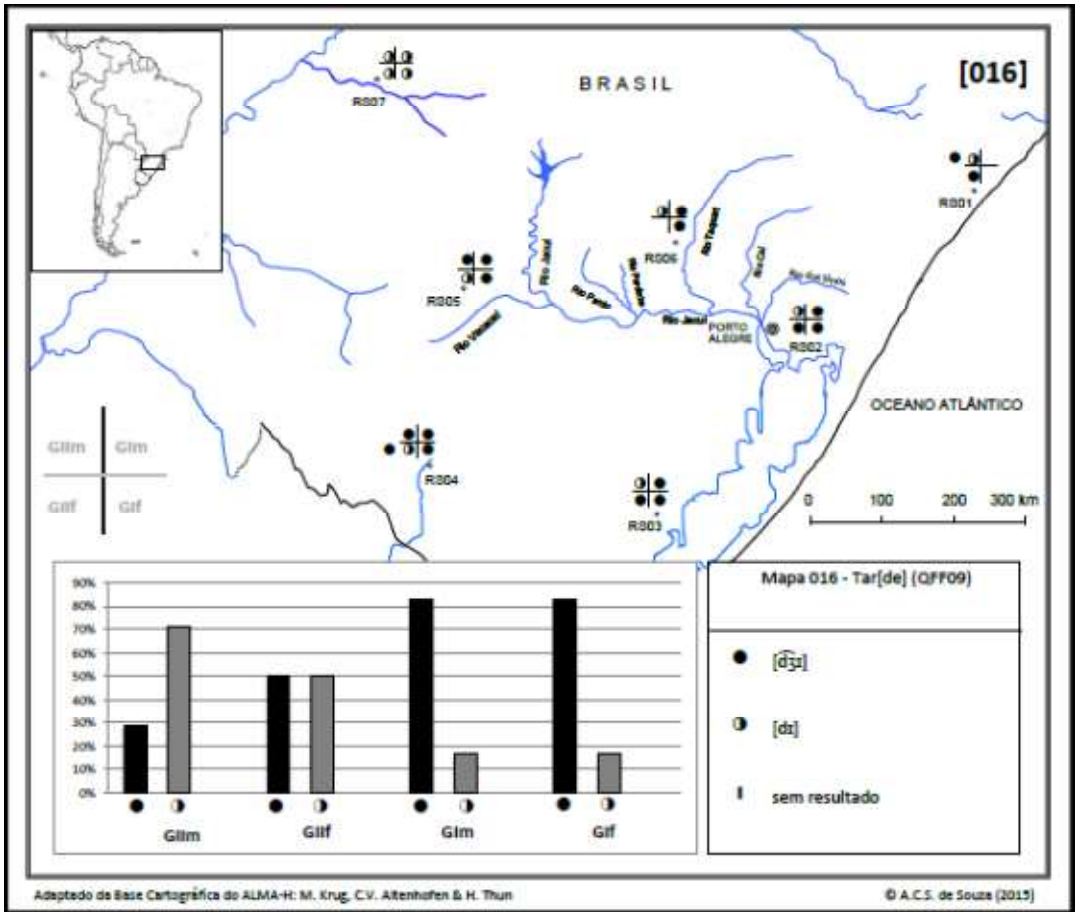
Anexos

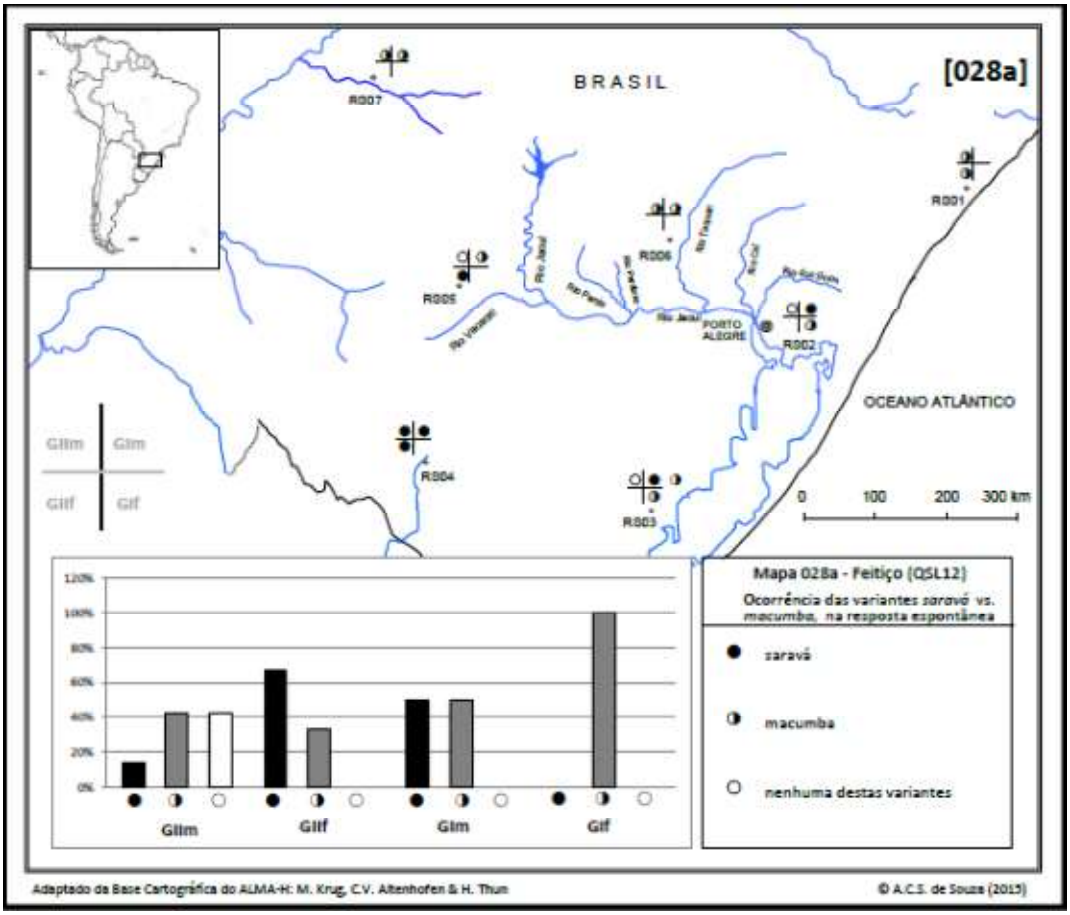


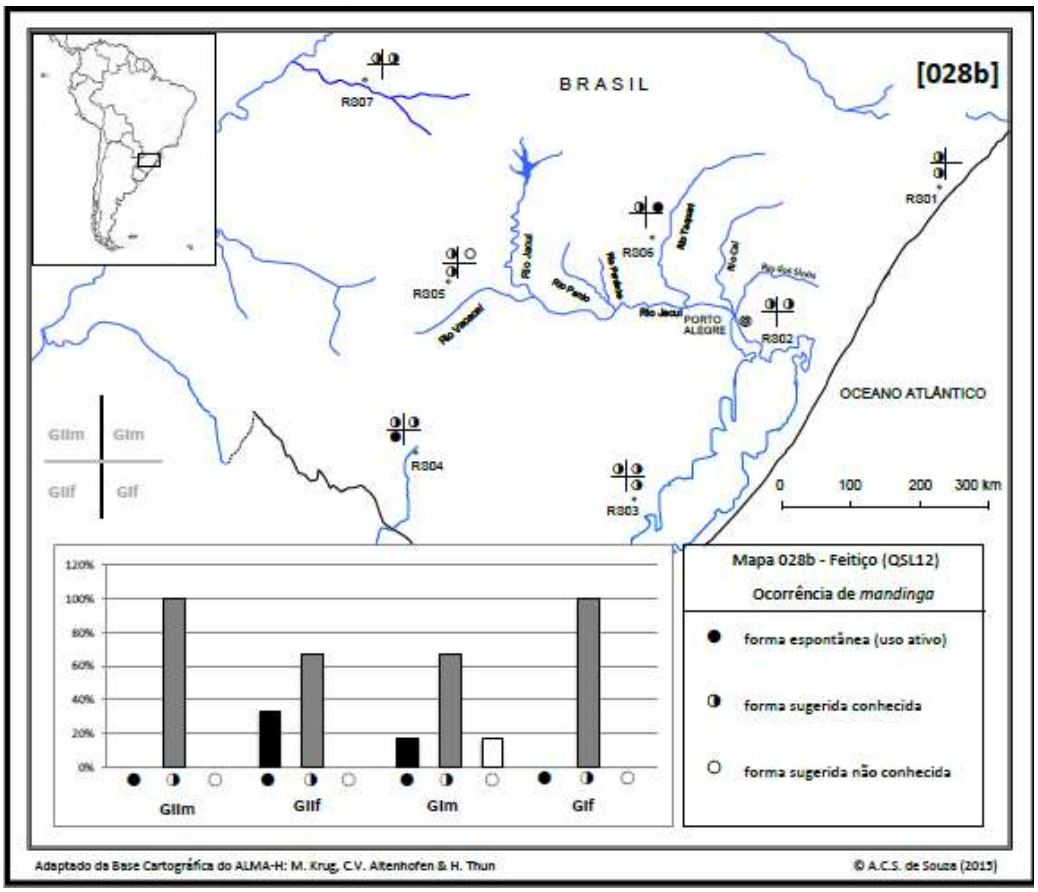

[002]
BRASIL
R307
R301
R306
R305
R302
PORTO ALEGRE
OCEANO ATLÂNTICO
R304
R303
GIlm
GIm
GIlf
GIf
0 100 200 300 km
120%
100%
80%
60%
40%
20%
0%
GIlm
GIlf
GIm
GIf
Mapa 002 - A[rr]oz (QFF03)
[r]
[r]
[x]
sem resultado
Adaptado da Base Cartográfica do ALMA-H: M. Krug, C.V. Altenhofen & H. Thun
© A.C.S. de Souza (2015)

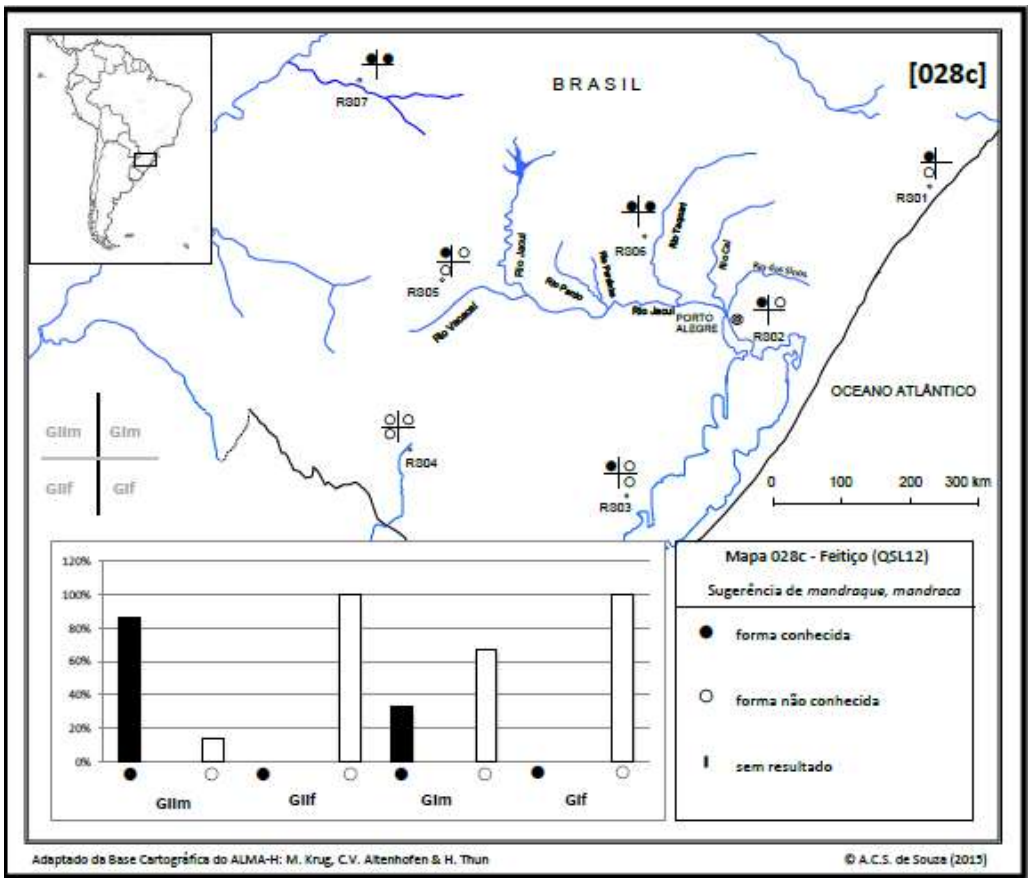

[003]
BRASIL
R307
R301
R306
R305
R302
PORTO ALEGRE
OCEANO ATLÂNTICO
R304
R303
GIlm
GIm
GIlf
GIf
0 100 200 300 km
90%
80%
70%
60%
50%
40%
30%
20%
10%
0%
GIlm
GIlf
GIm
GIf
Mapa 003 - Ca[rr]o (QFF19)
[r]
[r]
[x]
sem resultado
Adaptado da Base Cartográfica do ALMA-H: M. Krug, C.V. Altenhofen & H. Thun
© A.C.S. de Souza (2015)

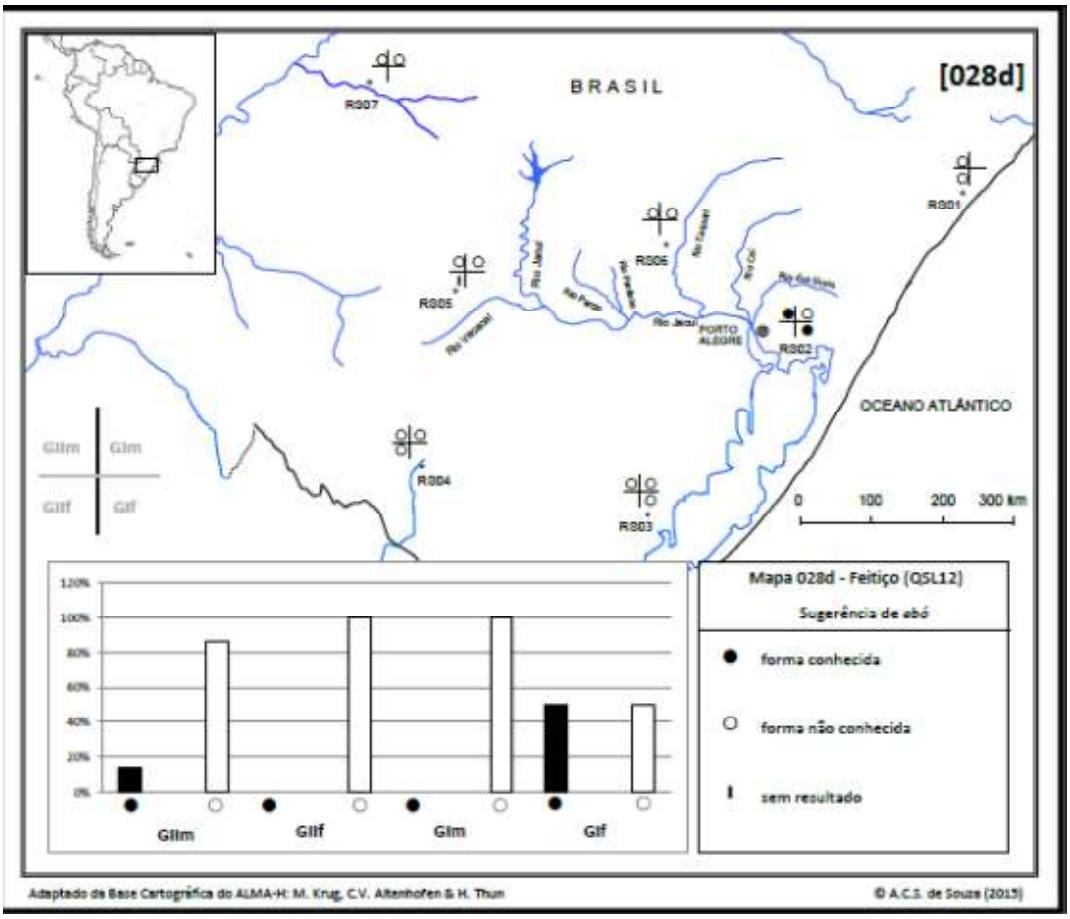

[015]
BRASIL
OCEANO ATLÂNTICO
PORTO ALEGRE
R007
R001
R006
R005
R002
R004
R003
0 100 200 300 km
Glim Glim
Glif Gif
Glim
Glif
Glm
Gif
Mapa 015 - Noi[t]e (QFF08)
[tʃɪ], [tʃi]
[tɪ]
[te]
sem resultado
Adaptado da Base Cartográfica do ALMA-H: M. Krug, C.V. Altenhofen & H. Thun
© A.C.S. de Souza (2015)

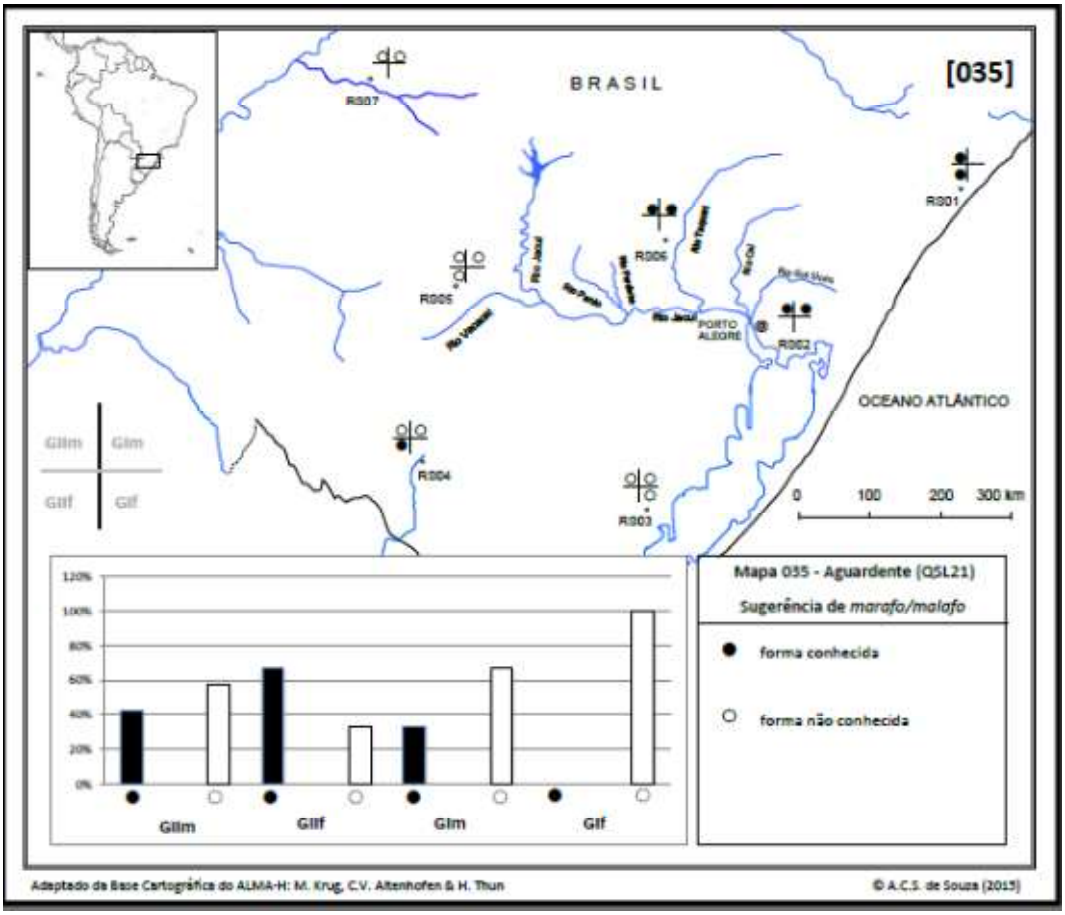

[016]
BRASIL
OCEANO ATLÂNTICO
PORTO ALEGRE
R007
R001
R006
R005
R002
R004
R003
0 100 200 300 km
Glim Glim
Glif Gif
Glim
Glif
Glm
Gif
Mapa 016 - Tar[de] (QFF09)
[dʒɪ]
[dɪ]
sem resultado
Adaptado da Base Cartográfica do ALMA-H: M. Krug, C.V. Altenhofen & H. Thun
© A.C.S. de Souza (2015)


[028a]
BRASIL
R007
R001
R006
R005
R002
PORTO ALEGRE
OCEANO ATLÂNTICO
R004
R003
GIlm
GIm
GIlf
GIf
0 100 200 300 km
Mapa 028a - Feitiço (QSL12)
Ocorrência das variantes *saravá* vs. *macumba*, na resposta espontânea
saravá
macumba
nenhuma destas variantes
120%
100%
80%
60%
40%
20%
0%
GIlm
GIlf
GIm
GIf
Adaptado da Base Cartográfica do ALMA-H: M. Krug, C.V. Altenhofen & H. Thun
© A.C.S. de Souza (2015)


[028b]
BRASIL
R007
R001
R006
R005
R002
PORTO ALEGRE
OCEANO ATLÂNTICO
R004
R003
GIlm
GIm
GIlf
GIf
0 100 200 300 km
Mapa 028b - Feitiço (QSL12)
Ocorrência de *mandinga*
forma espontânea (uso ativo)
forma sugerida conhecida
forma sugerida não conhecida
120%
100%
80%
60%
40%
20%
0%
GIlm
GIlf
GIm
GIf
Adaptado da Base Cartográfica do ALMA-H: M. Krug, C.V. Altenhofen & H. Thun
© A.C.S. de Souza (2015)


[028c]
BRASIL
R307
R301
R306
R305
R302
PORTO ALEGRE
OCEANO ATLÂNTICO
R304
R303
GIIm
GIm
GIIf
GIf
0 100 200 300 km
120%
100%
80%
60%
40%
20%
0%
Mapa 028c - Feitiço (QSL12)
Sugerência de *mandraque, mandraca*
forma conhecida
forma não conhecida
sem resultado
Adaptado da Base Cartográfica do ALMA-H: M. Krug, C.V. Altenhofen & H. Thun
© A.C.S. de Souza (2015)


[028d]
BRASIL
R307
R301
R306
R305
R302
PORTO ALEGRE
OCEANO ATLÂNTICO
R304
R303
GIIm
GIm
GIIf
GIf
0 100 200 300 km
120%
100%
80%
60%
40%
20%
0%
Mapa 028d - Feitiço (QSL12)
Sugerência de *abó*
forma conhecida
forma não conhecida
sem resultado
Adaptado da Base Cartográfica do ALMA-H: M. Krug, C.V. Altenhofen & H. Thun
© A.C.S. de Souza (2015)


[035]
BRASIL
R007
R001
R006
R005
R002
PORTO ALEGRE
OCEANO ATLÂNTICO
R004
R003
Glim
Gim
Glf
Gf
0 100 200 300 km
120%
100%
80%
60%
40%
20%
0%
Glim
Glf
Gim
Gf
Mapa 035 - Aguardente (QSL21)
Sugerência de *marafo/malafo*
forma conhecida
forma não conhecida
Adaptado da Base Cartográfica do ALMA-H: M. Krug, C.V. Altenhofen & H. Thun
© A.C.S. de Souza (2015)

De volta ao futuro da língua portuguesa.
Atas do V SIMELP - Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa
Simpósio 47 - Português do Brasil: História, contatos e variedades, 1003-1012
ISBN 978-88-8305-127-2
DOI 10.1285/i9788883051272p1003
http://siba-ese.unisalento.it, © 2017 Università del Salento

"NACIONALIDADE É BRASILEIRA […] *ABER* CORAÇÃO CHORA PROS DOIS" COCONSTRUÇÕES BILÍNGUES – ATOS DE IDENTIDADES BICULTURAIS[2]

Konstanze Brigitte JUNGBLUTH[3]

RESUMO[4]
Muito recentemente a sociedade brasileira se autopercebeu como uma comunidade de fala com uma só língua, o Português Brasileiro (PB). Nesse contexto, e também com a crescente divulgação dos meios de comunicação, a pressão para assimilar-se a essa sociedade monolíngue aumentou. As/os descendentes de imigrantes alemães, por exemplo, que durante três gerações conseguiram dar continuidade ao uso de sua língua de origem, agora já não podem assegurar a aquisição dessas competências (Zinkhahn-Rhobodes 2012). Hoje em dia, a preocupação das minorias no contexto nacional se volta também para as comunidades que falam outras línguas do/no Brasil: línguas autóctones amazônicas ou ameríndias, línguas crioulas ou línguas alóctones europeias ou asiáticas, entre outras. Todos esses contextos geram um espaço multilíngue no Brasil, fazendo com que os falantes bilíngues se afiliem a duas culturas distintas: a de sua origem e a nacional. A partir de dados empíricos, a minha comunicação enfoca atos de fala de informantes bilíngues que expressam a sua ancoragem dupla. Há dados gravados no campo perto de Florianópolis onde escutamos: «Halb das Blut ist Deutsch und *nacionalidade é brasileira*. *Então* sind wir so durchgeschnitten *ne*, aber *coração chora pros dois.*» (Laudien 2010; Rosenberg 2015). Entretanto, nem sempre a divisão entre as duas línguas está tão nítida. A coconstrução entre interlocutores bilíngues mostra um uso bilíngue que não respeita fronteiras morfossintáticas. Parece que a penetração é muito mais forte. Os atos de identidade demonstrados pelos atos de fala, como esse, também revelam ser mais intercruzado. Diante desses dados, pretendo analisar as diferentes manifestações de realizações bilíngues ao nível do discurso, da sintaxe e da palavra.

PALAVRAS-CHAVE: línguas e culturas em contato; variedades teuto-brasileiras; biculturalidade; coconstruções; atos de identidade

2 Agradeço a Layla C. Iapechino Souto pelos comentários construtivos sobre o presente artigo.
3 Europa-Universität Viadrina (EUV), Fakultät für Kulturwissenschaften, Lehrstuhl für Sprachgebrauch und Sprachvergleich, Große Scharrnstraße 59, 15230 Frankfurt (Oder), Deutschland, jungbluth@europa-uni.de
4 Agradeço os comentários dos participantes do SIMPÓSIO 47 – PORTUGUÊS DO BRASIL: HISTÓRIA, CONTATOS E VARIEDADES no V Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa, 8-11 outubro de 2015, Lecce (Itália) http://www.simelp.it.

Introdução

Essa contribuição é composta pelas seguintes partes: a) a primeira parte introduz o lugar onde os dados foram colhidos; b) a segunda fala da teoria da fronteira aplicada para a interpretação dos dados empíricos; c) a terceira parte apresenta as coconstruções e enquadra o discurso bilíngue; d) em seguida, apresento a análise das coconstruções bilíngues ao nível do sintagma e ao nível da palavra; d) e, finalmente, a perspectiva abre-se para os atos de identidade e eu pergunto se essa variedade teuto-brasileira claramente audível e evidenciada pelos dados empíricos será um leto liminal (compare dialeto; *fusion lect* Auer 1988) em fase de emergência.

O lugar da pesquisa: Pelotas

A expressão «nacionalidade é brasileira [..] *aber* coração chora pros dois», que introduz o tema dessa contribuição, pode ser caraterizada como um ato de fala bilíngue representando também um ato de identidade (Le Page/Tabouret-Keller, 1985) que indica biculturalidade (Savedra 20XY). Esse trecho pertence a um *corpus* de dados colhido em Pelotas (Laudien, 2010), uma zona rural perto de Rio Grande na Região Sul do Brasil, não muito longe da fronteira com Uruguay, como ilustra a figura 1. Nesse lugar, moram descendentes de alemães da quarta geração e gerações mais novas. Os mais velhos ainda hoje falam o seu dialeto, o pomerano. Alguns sabem falar também o alemão padrão, em certa medida, e naturalmente todos falam português brasileiro.



Figura 1: A zona rural de Pelotas — local de coleta do *corpus* (Laudien, 2010).

Apesar de essa comunidade ser uma comunidade trilíngue, nesta contribuição eu reduzo sua complexidade colocando, de um lado, o Platt (pomerano) e o Hochdeutsch (alemão padrão), e, de outro, o Português Brasileiro (PB).

Coconstruções

Em sentido lato, todo discurso pode ser compreendido como uma coconstrução entre falante e o/s seu/s ouvinte/s. O ato da fala e o/s ato/s da recepção representam uma atividade igualmente importante para realizar o discurso (Mondada, 2015). Além disso, o fato da existência de pares de atos de fala como pergunta e reposta nas línguas do mundo evidenciam que a troca entre o papel do falante e do ouvinte deve ser considerada como básica para a comunicação humana.

O trabalho conversacional entre vários interlocutores negociando assuntos de trabalho pode ser observado nos dados seguintes, onde três pessoas pretendem projetar entre todos uma mudança de lugar. Resumindo o discurso, a proposta consiste em dar continuidade ao discurso em andamento almoçando juntos. A finalidade de atingir um acordo sobre atividades compartilhadas, no futuro, precisa de um entendimento anterior. Os turnos conversacionais mostram uma determinação progressiva que, passo a passo, avança do geral ao específico, sempre dependente da ratificação pelos atos de fala ou respostas multimodais com valor afirmativo dos outros.

1.	B	So, if we could, break it up in the, in the following kind of way. I mean, i', if all, if everybody's gonna be at lunch.
1c′	C	Right, then then the sounding out about current interest and available funds we could, that's sort of a joint thing.
1″	[[5]B	Right.
1c″	[C	So it could be the three of us together.
1‴	B	That's right.
1c‴	C	And so I don't know, a half hour or something on that during lunch.

5 A fala quase simultânea está marcada pelos colchetes abertos [.

1′′′′ B Right.

Dados 1: **Co-constructing: adjustment between one and another** (Hobbs, 2012:39-40).

Nenhum dos interlocutores expressa de forma completa a proposta parafraseada em cima e titulada por ‘resumo’, e a terceira pessoa (A) não fala. Os passos podem ser extraídos da seguinte maneira: a cadeia semântica progride do geral *all* ‘todos’ (1), *everybody* ‘todo mundo’ (1), e é ratificada em um sintagma nominal *joint thing* ‘coisa compartilhada’ (1c′) por um dos seus interlocutores, até tomar a forma mais complexa *the three of us together* ‘os três em conjunto’ (1c′′).

O resumo está atingido combinando partes de turnos de ambos falantes. O discurso pode ter a forma de dialogo ou de polílogo. A finalidade da interação social de falar consiste em criar sentido, facilitando entendimento, e em chegar a um consenso entre os participantes. Não importa se esse objetivo está atingindo a base de contribuições de vários interlocutores ou se todos participam falando. Em caso extremo pode ser apenas um falante. O ajustamento recíproco (Hobbs, 2012) é fundamental para qualquer coconstrução (Vallentin, 2015). Eu me refiro a esse tipo processual de comunicação com o termo coconstrução.[6]

A teoria da fronteira

Para a análise dos dados bilíngues estamos aplicando a teoria da fronteira (Schiffauer et al., 2011). Esse enfoque geral nos permite caraterizar os fenômenos linguísticos ao nível do discurso, da sintaxe, da morfologia e da fonologia sob um olhar novo e comum para todos os níveis. Analisamos se as línguas aparecem *separadas*, *combinadas* ou *integradas*. Diferenciamos se as fronteiras são mantidas, porosas ou se elas se dissolvem: no caso da manutenção, as fronteiras são qualificadas como *duráveis;* quando são perfuradas chama-se *permeáveis;* e quando desaparece a zona alargada pode ser denominada com o termo *liminal*.

Em certos contextos históricos, o caso liminal das línguas integradas pode coincidir ou ser transformado em uma nova língua, chamada *fusion lect* (Auer, 1988)

6 Outros autores como Greco/Renaud/Taquechel 2012 usam o termo coconstrução para denominar neologismos criados em contextos multilíngues (veja mais embaixo; Jungbluth submitted).

por alguns autores. Essa fala emergente pode representar um protocriolo ou pode ter semelhanças com as línguas protoromanas (compare, por um lado, o *sermo vulgaris* do Latim tardio / proto-Romano ou, por outro lado, a emergência das glossas interpretando textos em língua latina a partir do séc VI). Eu proponho denominar uma variedade de fala com esse potencial como um *leto liminal*. O leitor pode ler a discussão mais adiante.

Enquadrar o discurso bilíngue

Começando pelo discurso, a entidade linguística de maior extensão, vamos subordinar agora os dados bilíngues a uma análise aplicando a teoria da fronteira. Os fragmentos seguintes são retirados de uma entrevista com uma senhora de 64 anos de idade, trabalhadora na roça e moradora da região de Pelotas.

2. E…eu respond/ *auf Hochdeutsch oder auf Platt? Ach auf Platt* está bom
'em alemão padrão ou em dialeto? Aí em dialeto'

Dados 2: Língua padrão ou dialeto *Platt*? (0132_Laudien_RS_Pelotas 64w POM_4gen)

3. Hoje em dia assim ca.. *äh heiraten sie und kurze Zeit später sind sie schon*
'se casam e pouco tempo depois já se separam'

3. *auseinander* né aqui muito é comum né.

Dados 3: **Hoje em Dia** (0246_Laudien_RS_Pelotas 64w POM_4gen)

Em conversas onde participam interlocutores falando fluidamente dois idiomas, as pessoas gostam de enquadrar o seu discurso em uma das línguas. Eu chamo isso enquadrar o discurso bilíngue porque aparece como uma moldura onde a outra parte do discurso está inserida. Neste caso, as línguas ficam s e p a r a d a s e as fronteiras devem ser caraterizadas como d u r á v e i s .

Atos de fala bilíngues ao nível do sintagma

O mesmo não vale para o nível do sintagma. Os dados seguintes mostram que a

fronteira mostra-se porosa. Os traços gramaticais ultrapassam as fronteiras e aparecem concordâncias entre palavras de uma e outra língua.

4. [..] *tragen* ne, [*die Hose* cintura baixa]$_{SN}$ ne, *hängt der Speck so drüber*
   'estão vestindo calças a barriga sobressai de fora'

   Dados 4: **Cintura Baixa *'Hüfthose'*** (0339_Laudien_RS_Pelotas 64w POM_4gen)

5. [*die* $_{fsg}$ *neue* $_{fsg}$ geração $_{fsg}$]$_{SN}$ *ist so* [.] *der Kerl tut auch kochen*
   'a nova é assim [.] o homem cozinha tambem'

   Dados 5: ***Die neue* geração** (0438_Laudien_RS_Pelotas 64w POM_4gen)

A transferência dos traços de número e/ou gênero está evidenciado tanto nos dados 4 como nos dados 5. O artigo determinado *die* concorda em número e gênero com o substantivo *geração,* e o mesmo vale para o adjetivo. Tanto no sintagma nominal (SN), usado em dados 4, *die Hose* 'as calças' alargada com a determinação *cintura baixa,* como na forma ainda razoavelmente um grau mais integrada do outro sintagma audível nos dados 5, fica evidente essa combinação, mostrando que as fronteiras entre as duas línguas agora são permeáveis.

Palavras bilíngues

Agora veremos as palavras bilíngues que os falantes habitualmente criam em comunidades multilíngues estáveis, revelando práticas de fala rotineiras. São o resultado da copresença das línguas faladas mais ou menos simultaneamente no mesmo espaço. Rampton (1995) observou o uso da linguagem dos jovens movendo-se em grupos multiétnicos em Londres e Barcelona. Ele escolheu o termo *crossing* para referir-se ao hábito de usar não só palavras das línguas próprias, mas também ao ato de integrar palavras inteiras ou parte de palavras das línguas dos outros em seu discurso. Um uso semelhante documenta Wiese (2012) em alguns bairros de Berlim. Ela fala do *Kiezdeutsch*, uma variedade nova, um socioleto urbano emergente (variedade diastrática). Os seus falantes são os vizinhos, moradores do mesmo bairro e falantes de línguas próprias distintas. Isso nos faz lembrar as falas locais (compare: *Mundarten*) que no tempo passado marcavam a origem das pessoas de forma muito destacada e tinham a

função de distinguir os aldeões de aldeias diferentes (variedades diatópicas em zonas rurais).

6. das Hoch ist (.) mais romântico, wenn ich so […] Mädchen [..] namoriere
   ‘a língua padrão é’ ‘quando flerto com as moças’

Dados 6: **Namoriere** (0538_Laudien_RS_Pelotas 64w POM_4gen)

7. Meine ersten beiden Kinder [..] die sind ja auch grudiert
   ′Os meus filhos maiores tiverem que reaprovar isso’

7. weil sie konnten kein Hiesig
   ‘porque não sabiam falar PB’ [literalmente: a fala daqui]

Dados 7: **Grudiert ‘verklebt’ > Reprovar** (0633_Laudien_RD_Pelotas 64w POM_4gen)

Ao nível da palavra desaparece a fronteira. A fala torna-se enigmática de forma que quem está fora da comunidade não pode compreender. Esse fato é mais óbvio no caso do neologismo *grudiert* ‘reprovado’, que se refere ao fato de que os alunos precisam repetir a classe, na fala local. Ao lado desse verbo aparecem também *perseguiert* (1448), *attendier* (0951), *respondieren* (1248) e *[einen Schwarzen] arrumier* [um homem preto] (1142). Em resumo, as línguas são integradas e as fronteiras entre as línguas, dissolvidas. A incompreensão e a transferência dos traços gramaticais (gênero, número) refletem os resultados das investigações e sugerem a emergência de uma língua nova. A minha proposta é denominar essa variedade teuto-brasileira como um *leto liminal*. Será a contraparte dos socioletos urbanos nas regiões rurais uma variedade diatópica com marcas étnicas, isto é, sociais?

Duas culturas, duas línguas: atos de identidade biculturais

O uso de uma fala bilíngue já implica um ato de identidade. Mas os nossos informantes também deixaram explícito a sua dupla ancoragem na cultura alemã e na cultura brasileira:

8. Halb das Blut ist Deutsch und *nacionalidade é brasileira o/*
   ‘Metade da sangue é alemã e’
8. e*então* sind wir so durchgeschnitten *né,* aber *coração chora pros dois*
   ‘somos cortados no meio’

Dados 8: **Coração Chora pros Dois** (1335_Laudien_RD_Pelotas 64w POM_4gen)

9. [..] ist halb brasilianisch und halb Herz is..ist Deutsch …'metade é brasileira, metade da coração é alemã'
9. *'né então sempre dois corações*

Dados 9: **Dois Corações** (0737_Laudien_RD_Pelotas 64w POM_4gen)

Esses fragmentos de uma informante entre os moradores de Pelotas mostram de forma muito linda o seu posicionamento e a autodefinição da sua comunidade. Fica evidente uma autoconfiança e um certo amor para com os moradores coétnicos e a sua terra. Não têm nada de híbrido, mas será outro exemplo para o aspecto de sincretismo (Gaio 2015; veja o termo *amalgama* Ronneberger-Sibold 2015) encontrado em outras comunidades de descendência europeia também em terra brasileira.

Conclusões

Acho que a mudança evidente nesses dados refletem um leto liminal em *estatus nasciendi*. Faz pouco tempo que o Brasil mudou sua política linguística e o leto identificado só pode se fixar se as gerações novas continuarem a falar o alemão, seja na variedade padrão, seja em dialeto (o pomerano, nesse caso). Sem a continuação do uso, essa variedade vai desaparecer com os seus falantes.

Como todos os atos de fala representam ao mesmo tempo atos de identidade (Le Page/Tabouret-Keller 1985), essa prática precisa de uma revitalização por parte dos jovens. Os falantes decidem se acham importante preservar um uso bilíngue no futuro que lhes permita expressar a sua biculturalidade por meio de uma fala bilíngue.

Acabo com a citação de uma das informantes que expressa muito bem essa postura e as pertinências duplas que eles formaram:

«Nacionalidade é brasileira [..] *aber* coração chora pros dois»

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Auer, Peter. 1988. From Code-switching via Language Mixing to Fused Lects: Toward a Dynamic Typology of Bilingual Speech, *InList No. 6 Interaction and Linguistic Structures*.

Gaio, Mario Luis Monachesi. 2015. *Manutenção e perda das línguas e culturas italianas de imigração no eixo Rio de Janeiro-Juiz de Fora*. In: Anais do V Simpósio

Mundial de Estudos d Língua Portuguesa – SIMELP. Università del Salento, Lecce, Itália (No prelo)

Greco, Luca; Renaud, Patrick; Taquechel, Roxana. 2012. The Practical Processing of Plurilingualism as a Resource in Professional activities: 'Border-crossing and Languaging'. In: Anne-Claude Berthoud / François Grin / Georges Lüdi (eds), *Multilingual Workplaces*. Amsterdam: Benjamins, 33-58.

Jungbluth, Konstanze. 2012. Aus zwei mach eins: Switching, mixing, getting different, In: Jańczak, Barbara / Jungbluth, Konstanze / Weydt, Harald (edd.), *Mehrsprachigkeit aus deutscher Perspektive.* Tübingen: Narr, 45-72.

Jungbluth, Konstanze. 2015. Crossing the Border, Closing the Gap: Otherness in Language Use, In: Jungbluth, Konstanze; Rosenberg, Peter; Zinkhahn Rhobodes, Dagna (eds.). *Linguistic Construction of Ethnic Borders.* Frankfurt am Main: Peter Lang, 209-227.

Jungbluth, Konstanze (submitted), Co-constructions in multilingual settings, In: Fernández-Villanueva, Marta; Jungbluth, Konstanze (edd.), *Beyond language boundaries: multimodal use in multilingual contexts,* Berlin: De Gruyter.

Laudien, Sarah. 2010. *„Halb das Blut ist Deutsch und nacionalidade é brasileiro,[..]".* Eine empirische Studie zum Code Switching in einer deutschen Sprachinsel Brasiliens. Frankfurt (Oder), EUV: BA.

Le Page, Robert P.; Tabouret-Keller, Andrée. 1985. *Acts of identity*: Creole-based approaches to language and ethnicity. Cambridge: Cambridge University Press.

Mondada, Lorenza. 2015. Social interaction. In: Jungbluth, Konstanze; Da Milano, Federica (edd.). Manual of Deixis in Romance Languages. Günter Holtus; Fernando Sánchez Miret (edd.), Manual of Romance Languages 6, Berlin/Boston: MOUTON De Gruyter, 661-683.

Rampton, Ben. 1995. *Crossing*: language and ethnicity among adolescents. London: Longman.

Ronneberger-Sibold, Elke. 2015. Les amalgames français et allemands: une explication structurale des différences. In: *Neologica*: Revue internationale de néologie. Bd. 9 - S. 113-132.

Rosenberg, Peter. 2014. Regularität und Irregularität in der Kasusmorphologie deutscher Sprachinselvarietäten (Russland, Brasilien). In: Köpcke, Klaus-Michael, Bittner, Andreas (edd.). *Regularität und Irregularität*. Berlin/New York, Akademie-Verlag.

Savedra, Mônica Maria G. 2009. Bilinguismo e bilingualidade: uma nova proposta conceitual. In: Savedra, M.M.G. & Salgado, A.C.P (eds.). *Sociolinguística no Brasil:* uma contribuição dos estudos sobre línguas em/de contato. Rio de Janeiro: 7Letras, 121-140.

Savedra, Mônica Maria G. 2011. O desenvolvimento da língua alemã no âmbito de sua Sprachpolitik e Sprachenpolitik atual. In: Lagares, Xoan; Bagno, Marcos. *Políticas da norma e conflitos linguísticos*. São Paulo: Parábola Editorial, 277-298.

Schiffauer, Werner et al. 2011. *B/Orders in Motion, EXC 1106.* Frankfurt (Oder): Europa-Universität VIADRINA.

Tracy, Rosemarie. 2006. Sprachmischung: Herausforderung und Chance für die Sprachwissenschaft. In: *Deutsche Sprache* 34, 44-60.

Vallentin, Rita Tamara. 2015, Contando a própria identidade – uma narrativa quilombola como projeto colaborativo. In: Anais do V Simpósio Mundial de Estudos d Língua Portuguesa – SIMELP. Università del Salento, Lecce, Itália (No prelo)

Wiese, Heike. 2012. *Kiezdeutsch*. Ein neuer Dialekt entsteht. München: C. H. Beck.

Zinkhahn-Rhobodes, Dagna (forthcoming). *Vom Code-switching über Code-mixing hin zum Fusionlect*. Die Permeabilität und Liminalität der sprachlichen Grenzen am Beispiel des Viadrinischen. Dissertatoin, Frankfurt (Oder), Europa-Unviersität VIADRINA.

Zinkhahn Rhobodes, Dagna. 2015. The permeability of language borders on the example of German-Polish language mixing. In: Rosenberg, Peter; Jungbluth, Konstanze; Zinkhahn Rhobodes, Dagna (eds.). *Linguistic Construction of Ethnic Borders*. Bern/Frankfurt a.M.: Peter Lang, 229-247.

Zinkhahn Rhobodes, Dagna. 2012. *Sprachwechsel bei Sprachminderheiten:* Motive und Bedingungen. Eine soziolinguistuische Studie zur deutschen Sprachinselminderheit in Blumenau, Brasilien. Stuttgart: Ibidem. (Reihe Perspektiven Germanistischer Linguistik 6).

De volta ao futuro da língua portuguesa.
Atas do V SIMELP - Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa
Simpósio 47 - Português do Brasil: História, contatos e variedades, 1013-1026
ISBN 978-88-8305-127-2
DOI 10.1285/i9788883051272p1013
http://siba-ese.unisalento.it, © 2017 Università del Salento

VOCÁBULOS TRIVIAIS DO PORTUGUÊS BRASILEIRO: DA ORALIDADE AO DICIONÁRIO

Maria Cristina PARREIRA[7]
Rosimar de Fátima SCHINELO[8]

RESUMO
O dicionário de "vocábulos triviais" (VT) do português brasileiro é um projeto em desenvolvimento no âmbito do GAMPLE (GP-CNPq), que objetiva estudar os discursos engendrados no léxico e seu percurso histórico até a constituição atual, criando uma abordagem léxico-discursiva. Esse é um fator relevante para o reconhecimento de grande parte de vocábulos como "aperreado", "atarantado", "baita", "boléu", "cafundó", "chuchar", "danura","estropício", "fiúza", "inhaca", "piti", "ralé", "tabefe"etc., muitas vezes marginalizados na escrita culta-formal, mas recorrentes na oralidade e na informalidade. Esses VT merecem destaque em um dicionário que contemple questões histórico-sociais da Língua Portuguesa do/no Brasil e podem ter origem clássica, indígena e africana como também estrangeira, além de outros tipos de criações vernáculas; geralmente são usados por todas as classes socioeconômicas, mais reconhecidos como variantes diafásicas que diastráticas ou diatópicas. Evidencia-se necessário um estudo histórico-discursivo visando a reconstituir a formação desses VT e sua representatividade enquanto caráter do povo brasileiro para reunir em uma obra esse rico material que leva ao autoconhecimento de nossa cultura e das diferentes ideologias. O resultado do projeto, o futuro*Dicionário de Vocábulos Triviais do Português Brasileiro* poderá congregar o português de uso e o português normativo, para queseja possível apresentar à escola um material de pesquisa e de aplicação, levando ao público um conhecimento sobre as diferentes identidades da Língua Portuguesa e seus múltiplos processos de construção de sentidos.

PALAVRAS-CHAVE: Vocábulos triviais (VT); Português Brasileiro (PB); estudo histórico-discursivo; léxico e ideologia; dicionário e ensino.

7 UNESP– Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas. Endereço: CEP 15054-000, Rua Cristóvão Colombo, 2265, São José do Rio Preto, SP – Brasil. E-mail: cristinaparreira@sjrp.unesp.br. Apoio: FAPESP e FAPERP.
8 FATEC– Faculdade de Tecnologia de Catanduva-SP. Endereço: CEP 15800-020, Rua Maranhão, 898, Catanduva-SP – Brasil. E-mail: rosimar@fateccatanduva.edu.br. Apoio: FAPERP.

Contextualizando a Pesquisa

Pensar o português brasileiro (PB) significa enveredar-se por múltiplos caminhos não só pelo processo histórico de sua formação, mas também pela dimensão geográfica gigantesca de suas fronteiras. Conforme afirma Dietrich e Noll (2015:7),no prefácio do Livro *O português e o Tupi no Brasil*: "O Brasil é um país de muitas cores. A formação de seu povo como o de sua língua, variante da portuguesa, no solo americano, está estreitamente ligada à população autóctone, sobretudo nos primeiros séculos da colonização." O encontro da Língua Portuguesa (LP) com as línguas indígenas, no início da colonização do Brasil, foi o primeiro marco linguístico da constituição de um PB. Outro momento histórico e de inferência linguística foi a chegada dos africanos que trouxeram consigo uma língua plena de significantes e significados e contribuíram para a formação dessa nova/velha língua.Além dessas etapas marcantes, evocamos aqui, também, os aportes linguísticos trazidos pela vinda de imigrantes de várias outras nacionalidades, no período pós-colonial, bem como as migrações internas desses falantes nos espaços geográficos.

Neste projeto voltamos nossoolhar para o léxico, uma parte da língua que vem recebendo mais atenção há algumas décadas, mas que ainda é pouco estudada sob a perspectiva das diferentes teorias linguísticas. Nesse viés de análise, que congrega áreas de estudos de diversos domínios, insere-se o grupo de pesquisa que lideramos: GAMPLE[9]–"Grupo Acadêmico Multidisciplinar– Pesquisa Linguística e ensino". Especificamente neste projeto buscamos integrar duas áreas de pesquisa, a da Lexicologia e Lexicografia e a da Análise do Discurso, a fim de obter resultados que possam trazer informações, se não completamente inovadoras, suficientemente significativas sobre o *corpus* que vamos analisar: unidades lexicais frequentes no PB, de marcação predominantemente diafásica (linguagem informal), numa perspectiva sincrônica (séculos XX e XXI, ou seja de 1901 até os dias atuais), de registro oral ou em linguagem escrita de base oral.[10]

9 http://www.ibilce.unesp.br/#!/pesquisa/grupos-de-pesquisa/gample/

10 Consideramos linguagem oral de base escrita os textos informais, com marcas de oralidade, que circulam em espaços de comunicação virtual, notadamente a WEB.

Nosso propósito é elaborar um dicionário especial, inspirado na obra de Cellard e Rey (1991), o *Dictionnaire du français non conventionnel*,[11] em cuja introdução, os autores explicam que o título da obra não se trata de uma artimanha para enganar o leitor, mas da constatação de uma categoria de frases e/ou vocábulos que seriam excluídos do uso, marginalizados ou desvalorizados, mesmo se utilizados por pessoas com um alto grau de conhecimento da língua, denotando que poderiam representar um traço da evolução linguística.

Algumas pesquisas exploratórias e documentais já vêm sendo realizadas, partindo dos grandes dicionários mais usados no Brasil, o Ferreira (2004[12]) e o Houaiss e Villar (2009), sendo que Mattos e Parreira (2012) levantaram mais de 500 vocábulos com marcas de uso diatópicas, diaevaluativas ou diafásicas e diastráticas.Verificamos então que há duas maneiras de um dicionário apresentar os vocábulos não convencionais (doravante, VNC), ou triviais (VT): 1) nos dicionários gerais, com marcas de uso apontando a que perspectiva pertence ou podem ser usados; 2) nos dicionários parciais, ou especiais, em que apenas uma parcela do léxico é registrada, ou seja, somente as unidades lexicais sob uma ou mais perspectivas. Nos dois tipos de dicionários o lexicógrafo pode ou não ter uma visão descritiva (somente indicar o uso) ou prescritiva (emitir juízo de valor, dizendo o que deve ou não ser usado).

Ressaltamos que há, dentro da classificação das obras lexicográficas, critérios que concorrem para definir a organização de cada dicionário e, desse modo, seu conteúdo. Inicialmente seguimos um critério que consideramos o mais relevante aqui: trata-se da "seleção do léxico" (Parreira da Silva, 2007:285). Um dicionário pode conter seja o vocabulário geral de uma língua seja um vocabulário parcial, que, devido às características que o identificam denominamos de léxico especial, a saber, uma parcela do léxico reunida sob características específicas. Esse léxico pode ser reunido sob várias perspectivas como, por exemplo, sob os níveis e registros de língua, para citar os mais conhecidos: a) diatópico - com relação ao léxico dos regionalismos; b) diastrático - de grupos sociais distintos; c) diafásico - de diferentes níveis de língua.

11 Em uma tradução livre: Dicionário do Francês não convencional.
12 Indicamos aqui as obras utilizadas no trabalho anterior, em novos estudos incluiremos as versões mais recentes dos dicionários consultados.

No Brasil, há ainda poucos estudos que revelam a importância de se contemplar o uso da língua oral em uma obra lexicográfica. O lugar da pesquisa é bastante marcado pelo registro escrito. Mesmo quando se constitui um *corpus* oral, ele passa pelo processo de transcrição para ser estudado (Cf. Berber Sardinha, 2003:196). Essa situação nos leva a alguns apontamentos sobre a metodologia de coleta e análise de *corpora* orais: é possível trabalhar com questões discursivas em textos orais tendo que transcrevê-los dentro das normas da escrita? Não estaríamos assumindo a autoria do sujeito-falante no momento em que transcrevíamos seus textos? Como marcar na escrita aspectos característicos da oralidade como a percepção das informações extralinguísticas e pragmáticas?

Mesmo tendo a linguística assumido seu olhar teórico para a oralidade, a partir da década de 70no Brasil, a maioria dos *corpora* existentes constitui-se de textos escritos. Pensando na LP e no seu acontecer cotidiano, pode-se afirmar que a construção de *corpus* a partir de textos escritos segue em caminho inverso ao uso dos falantes (Schinelo, 2005). Podemos citar aqui, como exemplo de iniciativa de pesquisa a partir de *corpus* oral o projeto NURC (Norma Urbana Culta), com gravações de fala de cinco capitais do país[13]. A fala de Teixeira (2006), apenas antevê o que o progresso tecnológico causou, ao afirmar que a oralidade passou a ser objeto de estudo científico com o advento do gravador de voz[14] e isso é muito mais evidente hoje com a Internet que dá voz ao falante na sua linguagem mais cotidiana.

Ainda nesse contexto, certamente há grupos de pesquisa que reúnem *corpora* locais, como por exemploo de Schinelo (2003, noroeste paulista) e o de Raso e Mello (UFMG-CNPq, http://www.c-oral-brasil.org/); mas, em termos de Brasil, não há um *corpus* oral extenso o suficiente para abarcar toda a riqueza lexical do PB. Seguramente os recursos da informática possibilitarão criar, com mais facilidade, *corpora* orais de grande extensão, mesmo porque, por enquanto é uma tarefa extremamente complexa a transcrição e armazenamento desses *corpora*.Embora já existam esforços nessa direção, como é o caso do projeto citado de Raso e Mello

13 Cujo histórico pode ser lido em http://www.letras.ufrj.br/nurc-rj/
14 http://www.unicamp.br/unicamp/unicamp_hoje/ju/junho2006/ju328pag4-5.html

(2012) e o *Corpus Brasileiro*, parcialmente oral, coordenado por Berber Sardinha, disponível em: http://corpusbrasileiro.pucsp.br, ainda há muito a se fazer.

Estudos teóricos sobre língua e linguagem possibilitam afirmar que entre os níveis linguísticos, o lexical é ainda um universo dos mais complexos para se analisar, devido a seus "limites imprecisos e indefinidos" (Biderman, 2001:179), como também por seu caráter dinâmico e variável. Esses aspectos levam a encontrarmos dificuldade para validar as análises das pesquisas, dado que grande parte dos resultados é parcial e vista sob um olhar específico que poderá ser refutado ou enriquecido por outras pesquisas que considerem outros métodos e fundamentos, assim, nenhuma resposta é verdadeira ou definitiva.

O dicionário que propomos coloca-se como uma obra que permitirá ao falante uma melhor compreensão desses vocábulos na língua, seja para o uso cotidiano ou para um estudo mais aprofundado. Realçando esse discurso sobre o léxico e buscando explicações para seu uso, o DVT do PB pode auxiliar também no ensino de LP, que por uma tradição normativa, tende não raramente a impedir o uso de certos vocábulos como se eles não fizessem parte do acervo vocabular da língua.

Nesse contexto, ao observarmos que o falante usa determinadas unidades lexicais e relata dificuldade em encontrá-las no dicionário, percebemos que poderíamos contribuir elaborando uma obra descritiva, sincrônica, de uma seleção lexical de uso diafásico que auxiliaria também para a função prescritiva, uma vez que proporcionaria o acesso ao conhecimento mais aprofundado não só do significado, da história e uso dessas unidades, mas também das razões que as levaram a serem marginalizadas e/ou terem formas diferentes na escrita e na oralidade.

Se por um lado, de tanta intimidade com esses vocábulos, não parece necessário consultar seu significado em um dicionário, por outro, muitos aspectos interessantes sobre essas unidades são obscuros. É nesse ponto que acreditamos que é importante a realização de uma obra que possibilite e facilite a consulta dessas unidades mais coloquiais, tanto para incluir o léxico desse falante no universo da LP quanto para auxiliá-lo na compreensão de sua ortografia, de seus sentidos e de seu percurso histórico-discursivo.

Uma abordagem léxico-discursiva

Muitos falantes, por purismo ou por necessidade de marcarem-se como pertencentes a um grupo de elite, não se assumem enquanto usuários das trivialidades da língua. Nesse sentido, investigar VT é realizar pesquisa linguística, considerando, ao mesmo tempo, registros lexicográficos e o acontecer da língua, é o diacrônico explicando o sincrônico, numa sucessão de sincronias constituindo a diacronia.

Os estudos sobre a língua, propriamente a Análise do Discurso (AD), têm considerado questões como heterogeneidade discursiva, formação ideológica e formação discursiva, estabelece-se um percurso de análise que deve considerar a inserção do contexto histórico e cultural no contexto linguístico. Na observação de Pechêux (1990) o discurso não é somente uma transmissão de informações, mas um efeito de sentidos entre locutores. Trabalhar a discursividade no léxico é deparar-se com diferentes formações ideológicas e discursivas constituídas em distintos momentos da história cronológica do vocábulo e ao mesmo tempo entender em que contexto esse vocábulo se instala na situação atual de uso na/da língua. Nesse sentido, tratar de discursividade lexical é considerar aspectos diacrônicos constitutivos de sentidos sob um olhar sincrônico.

A teoria da enunciação coloca uma nova condição para o estudo dos textos e Bakhtin (2008) propõe que um "eu" (autor) dialogue com um "tu" (leitor) nos meandros de um contexto. Esse viés teórico abarca os estudos sobre o léxico e, a partir de então, léxico, cultura e discurso podem ser estudados intrinsicamente na Linguística. O sentido do léxico se constitui e vai se ressignificando à medida que se depara com o outro, seja esse outro o tempo, o espaço ou os diferentes contextos, ou seja, conforme aponta o autor,

> Não há uma palavra que seja a primeira ou a última, e não há limites para o contexto dialógico (esse se perde num passado ilimitado e num futuro ilimitado). Mesmo os sentidos passados, aqueles que nasceram do diálogo com os séculos passados nunca serão estabilizados (encerrados, acabados de uma vez por todas). Sempre se modificarão (renovando-se) no desenrolar do diálogo subsequente, futuro. (Bakhtin, 1992:414).

A relação entre léxico e discurso tem sido tratada em diferentes perspectivas, por vários autores. O termo "lexicografia discursiva", por exemplo, já havia sido abordado por Orlandi, como se pode ratificar quando a linguista afirma que:

> "A lexicografia discursiva vê, nos dicionários, discursos. Desse modo, na escuta própria à análise do discurso, podemos ler os dicionários como textos produzidos em certas condições, tendo o seu processo de produção vinculado a uma determinada rede de memória ante a língua." (Orlandi, 2000:97).

Essa afirmação valida nossa pesquisa de modo que, pela relevância metodológica que se tem na elaboração de um dicionário, propõe–se, então, uma organização dos vocábulos do PB com discursos evidenciados em determinadas épocas e culturas. Aspectos dessa natureza podem ser encontrados nos dicionários etimológicos que subsidiarão, ancorados em teorias discursivas, um estudo que considere os diferentes níveis de análise linguística desembocando no discursivo.

O percurso léxico-discursivo difere de outras propostas de análise por distinguir-se do "puramente linguístico" e considerar aspectos sociais, históricos e culturais como elementos intrínsecos à semântica lexical. Conforme Parreira e Schinelo:

> Podemos afirmar, então, que um olhar discursivo sobre o léxico nos permite: a) perceber que a relação entre linguagem e cultura não se dissocia; b) acompanhar o léxico como acontecimento de linguagem, ou seja, seu sentido se faz no presente a partir de um passado e já possibilitando significados futuros; c) questionar como o desenvolvimento tecnológico interfere na relação homem, cultura e linguagem. (Parreira e Schinelo, 2014:193)

A proposta de organização desses vocábulos em categorias discursivas considerando a não estaticidade dos sentidos apreendidos no léxico de uma língua constitui-se em grande desafio teórico deste projeto. A ideia inicial, passível de reflexões e consequentemente alterações, será descrita a seguir:

Categorias discursivas (CAD) dos vocábulos não convencionais:

2. **CAD rural/ urbano** – vocábulos de origem campestre e/ou

relacionados às atividades desenvolvidas pelo homem do campo e sua transposição para o espaço urbano, como *campear*, *matutar*, *geringonça*;

CAD tecnológica – vocábulos que tiveram sua origem com as inovações da mecânica e da tecnologia, em uma determinada época, e que sua evolução propiciou o surgimento de novos vocábulos, como *destrambelhado, desengonçado*;

CAD moda/comportamento – vocábulos, normalmente originários em outra CAD, mas que são transpostos para a etiqueta do comportamento social, como *inhaca*, *desengonçado, sirigaita;*

CAD mítico/religiosa – vocábulos constituídos pelo comportamento de grupos sociais que desenvolvem rituais de cura e/ou espiritual ou rezas relacionadas às crendices ou religiões, como *zoró, atarantado*;

CAD cotidiano – vocábulos usados no universo dos fazeres e dizeres do diaadia como *badulaque, gambiarra, marafunda;*

CAD lúdica - vocábulos de formação onomapaica ou considerados expressivos, como *blá-blá-blá, cri-cri, borogodó.*

A classificação inicial será realizada em grandes categorias e no decorrer do trabalho faremos uma classificação mais detalhada à medida que os estudos permitirem traçar o percurso de sentidos de cada VNC e identificar a comunidade linguística da qual eles fizeram/fazem parte. Já é possível observar que haverá unidades que necessitarão de classificações especiais, específicas e/ou híbridas – neste caso estabeleceremos classe que as contemple – como por exemplo uma CAD hierárquico-institucional.

Os vocábulos que não estão registrados em dicionários, mas que têm uso corrente no PB, serão analisados sob o viés teórico da morfossintaxe, no que se refere a sua

formação etambém sob os aspectos sociais e discursivos quanto ao uso e à construção de sentidos. Trazemos, como exemplo, o percurso dos vocábulos“aperreado” e “atarantado”, sob o ponto de vista histórico-discursivo, a que denominamos na microestrutura de *percurso léxico-discursivo* (PLD):

APERREADO

Adjetivo **1.** tratado como um perro ('cão') ou perseguido por perros. **2.** Derivação: sentido figurado - sem liberdade; oprimido, preso. **3.** sujeito a, subordinado a (alguém ou alguma coisa). Ex.: aperreado às formalidades. **4.** Derivação: sentido figurado - que foi vítima de alguma contrariedade; aborrecido, apoquentado. Ex.: criança aperreada.

PLD ?A formação discursiva e ideológica desse vocábulo é marcada pela relação país colonizador e país colonizado. A origem espanhola do vocábulo e a formação pela ação realizada pelos *perros* remetem a uma relação de poder entre grupos sociais distintos. O sentido migra, mas o discurso subliminar permanece no vocábulo.

ATARANTADO

Adjetivo. aturdido, atrapalhado, estonteado.

PLD O sentido se constitui a partir de uma ação para eliminar o veneno da tarântula na região da Sardenha, sul da Itália, migra para uma ação lúdica coletiva e acaba chegando ao Brasil, com os imigrantes italianos. Ficar atarantado em nossos dias significa estar zonzo,decorrente historicamente do efeito do veneno da tarântula e, além disso, confuso pelo movimento rápido da dança (Tarantela).

A organização do dicionário

As informações resultantes desta pesquisa serão organizadas em um tipo especial de dicionário, ao qual daremos o nome comercial de *Dicionário de Vocábulos Triviais do Português Brasileiro* (DVT do PB), considerando que os vocábulos não convencionais são trivialidades que despertam a curiosidade dos falantes e amantes do PB, dado o sucesso do Dicionário InFormal[15] e, sobretudo, que

15 De caráter colaborativo, trata-se de uma obra em constante elaboração pelos falantes comuns, *online* desde 2006, disponível em http://www.dicionarioinformal.com.br/, sendo que o linguista Marcelo Muniz concebeu e

contribuirá tanto para pesquisadores quanto para professores em sua atuação na docência. Convém reforçar que o dicionário que propomos não coincide com a obra que acabamos de citar, uma vez que faremos a seleção dos vocábulos segundo alguns critérios e que o aspecto discursivo não consta de nenhum dicionário que conhecemos.

Um levantamento de dicionários publicados sobre o PB visualizou, de maneira geral, que existem dicionários históricos, de gírias, terminológicos, de usos, de termos discursivos etc., mas não há obras que relacionem, em um mesmo verbete, informações linguísticas (de vários níveis) e informações discursivas.

Em trabalhos anteriores, Parreira e Schinelo (2013, 2014) iniciaram uma proposta preliminar de classificação dos VNC, na qual consideraram necessária uma distinção da origem dessas unidades e da formação do PB. Pretende-se que o dicionário atinja em torno de mil entradas, organizadas onomasiologicamente e semasiologicamente, ou seja, inicialmente por grupos alocados de acordo com as classificações lexicais e discursivas e depois, dentro de cada classificação em ordem alfabética. O quadro a seguir reúne alguns VNC em suas classificações preliminares, podendo ser alteradas posteriormente após estudos mais aprofundados, sobretudo no que concerne as indicações de africanismos e tupinismos:

Quadro 1: exemplo de VNC de diferentes classes gramaticais e classificação lexical preliminar

CLÁSSICAS – Latim / grego – via vulgar	**AFRICANISMOS** – várias origens relacionadas aos escravos de origem Africana em solo brasileiro	**TUPINISMOS** – indígenas do Brasil de família Tupi	**ESTRANGEIRISMOS** – em várias etapas – pelos povos que vieram para o Brasil ou influenciam a língua portuguesa do Brasil culturalmente: italianos, espanhóis, franceses, árabes, japoneses, alemães etc.	**OUTROS fenômenos morfológicos** – vocábulos expressivos de criação interna – origem imprecisa ou controversa
acabrunhar	*banzé*	*butuca*	*aperreado*	*bafafá*
arribar	*caçula*	*coroca*	atarantado	*borogodó*
badulaque	*cafundó*	*cutucar*	*bugiganga*	*capenga*
bafafá	*cafuné*	*jururu*	*estropício*	*gambiarra*
chinfrim	*cafungar*	*muquirana*	*fajuto*	*mequetrefe*
cricri	*fofoca*	*pereba*	*fricote*	*pechincha*
desengonçado	*futum*	*pindaíba*	*lorota*	*piripaque*
embromar	*inhaca*	*piroca*	*piti*	*supimpa*
destrambelhado	*marafunda*	*taioba*	*sirigaita*	*trambique*

investiu na criação da página. Fonte: http://www1.folha.uol.com.br/tec/2007/10/332802-dicionario-faz-sucesso-com-verbetes-de-girias-e-palavroes.shtml.

escarafunchar	*titica*	*zoró*	*tramóia*	*trambolho*

Essa classificação prévia ainda terá mais subdivisões, como, por exemplo, a separação das línguas-fonte dos estrangeirismos, os tabuísmos e a inclusão de fraseologismos com unidades que não são usadas livre e sincronicamente na língua ("dar na veneta", "meter o bedelho", "estar nos trinques"), conforme analisamos em trabalho apresentado na Europhras, 2014[16] e em artigo aceito para publicação nos anais do evento.

Paradigma do verbete

É importante incluir informações, como a(s) acepção(ões), que antes acreditávamos ser(em) desnecessária(s), dado o conhecimento pressuposto das unidades pelos falantes, além de incluir categorizações não só do grupo a que pertence, mas também do contexto histórico-discursivo, com a finalidade de auxiliar o leitor-consulente a compreender melhor os caminhos percorridos pelo VNC. Desse modo, antes de apresentarmos a microestrutura final do dicionário, pensamos em alimentar um banco de dados com várias informações que poderão ser posteriormente organizadas de acordo com as decisões editorias que forem tomadas:

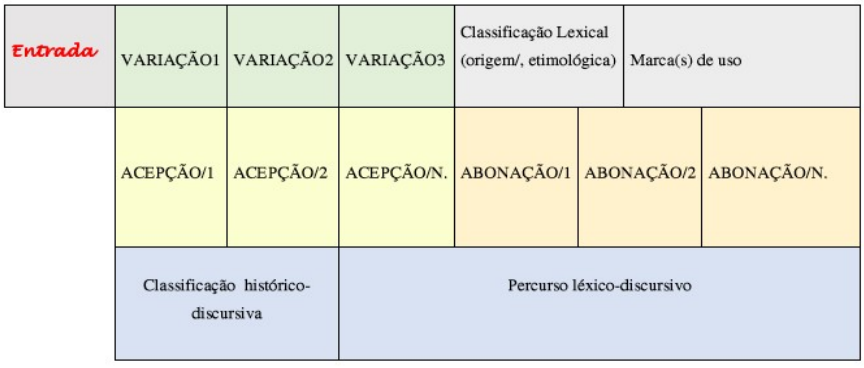


Figura 1: Modelo de verbete do DTV do PB

De acordo com o modelo, a entrada é o lema do VNC encontrado em dicionários, seguida das variantes orais ou escritas encontradas na Web, em *corpora* orais a que

16 La phraséologie dans le « Dictionnaire des mots non conventionnels du portugais brésilien » M.-C. Parreira, 2014 - http://www.europhras.org/.

tivermos acesso e em observações empíricas dos pesquisadores envolvidos. A classificação lexical apontará a origem do VNC, consultando também para isso dicionários históricos e etimológicos.

Quanto às marcas de uso, buscaremos contemplar principalmente os VT com marca diafásica, ou seja, aqueles que denotam o aspecto informal da comunicação espontânea, que sejam de uso abrangente ou geral no território brasileiro e VT que sejam também amplamente usados por locutores independentemente de classe social, nível educacional ou origem, reduzindo, dessa forma, marcas diatópicas de variantes restritas de certos locais e marcas diastrásticas relativas às gírias de grupos determinados, evidentemente entendendo como Ettinger (1982) que há sobreposições das classificações, mas acreditando ser possível fornecer especificações, dentro de critérios preestabelecidos. Registraremos as acepções do vocábulo e sempre que houver mais de uma, incluiremos uma abonação (ou exemplo) de cada acepção. Por fim, uma parte inovadora do dicionário será a inclusão de uma classificação histórico-discursiva, bem como a apresentação do percurso léxico-discursivo que o VNC perfaz no PB, com manutenção de seu uso na linguagem oral.

Contribuições do Dicionário dos Vocábulos Triviais do Português Brasileiro

O dicionário proposto neste projeto contribuirá para que o professor considere o ensino de LP como interação de linguagem para que o aluno possa sentir o texto/discurso, ou seja, recuperar sua história de leitor/falante e, a partir dela, entrelaçar novas leituras, alçando sua linguagem do diaadia a uma posição mais confortável. Essa ação interativa acontece somente se o professor tiver conhecimento da variação que existe no universo linguístico de seus alunos e é o pesquisador que lhe dará suporte para isso.

A relevância deste estudo firma-se na importância de se trabalhar a linguagem escrita associada à linguagem oral na pesquisa e no ensino. Um trabalho dessa natureza contribui para que professores-pesquisadores observem os seguintes aspectos: a) as características peculiares da língua oral e escrita manifestadas no léxico; b) o processo de

construção de palavras da LP (variante brasileira) e c) o reconhecimento de que a língua não é estática, mas que é viva e é mutante.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aulete, C. 1958. *Dicionário Contemporâneo da Língua Portuguesa*. 4 ed. (Edição brasileira). Rio de Janeiro: Delta, 5 volumes.

Bakhtin, M. 1997. *Estética da criação verbal*. 2. ed. Trad. Maria Galvão Pereira. São Paulo: Martins Fontes.

Biderman, Maria Tereza Camargo. 1984. O dicionário padrão da língua. *ALFA: Revista de Linguística*, v. 28, n. 1, 1984.

Bizzocchi, A. 1997. *Léxico e ideologia na Europa Ocidental*. São Paulo: Annablume.

Correia, Margarita. 2008. Lexicografia no início do século XXI–novas perspectivas, novos recursos e suas consequências. *Lexicon–Dicionário de Grego-Português*, Actas de Colóquio. Lisboa: Centro de estudos Clássicos/ FLUL, p. 73-85.

Cunha, A. G. 2010. *Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa*. 4ª. ed. Rio de Janeiro, Lexikon.

Ettinger, S. 1982. La variación linguística em lexicografía, In: Haensch, G.; Wolf, L.; Ettinger, S.; Werner, R. *La lexicografía – de la linguística teórica a la lexicografía práctica*. Madrid: Gredos, p. 359-394.

Ferreira, A. B. de H. 2004[2012]. *Novo dicionário Aurélio da língua portuguesa*. Curitiba: Positivo.

Franchi, E. P. 2001. *Pedagogia da Alfabetização*. Da oralidade à escrita. São Paulo: Contexto, 194.

Haensch, G.; Wolf, L.; Ettinger, S.; Werner, R. 1982. *La lexicografía – de la linguística teórica a la lexicografía práctica*. Madrid: Gredos.

Houaiss, A.; Villar, M. S. 2009. *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva.

Kilgarriff, Adam; Grefenstette, Gregory. 2001. Web as corpus. In: *Proceedings of Corpus Linguistics 2001*. Corpus Linguistics. Readings in a Widening Discipline, p. 342-344.

Mattos, G. Y.; Parreira da Silva, M. C. 2012. "Pesquisa lexicográfica: levantamento de palavras de origem espanhola, francesa, inglesa e italiana em dicionário de Língua

Portuguesa". Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho". [MANUSCRITO]

Nascentes, A. 1955. *Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Francisco Alves.

Nunes, J. H.; Petter, M. (Org.) 2002. *História do saber lexical e constituição de um léxico brasileiro*. São Paulo, Humanitas /FFLCH/USP: Pontes.

Orlandi, E. 2010. Lexicografia Discursiva. In: *ALFA*, 2010. Acesso em 02-07-2015. http://seer.fclar.unesp.br/alfa/article/viewFile/4201/3797.

Parreira da Silva, M. C. 2007. Para uma tipologia geral de obras lexicográficas. In: Isquerdo, A. N.; Alves, I. M. (Orgs.) *As Ciências do léxico*: lexicologia, lexicografia, terminologia. Vol. III. Campo Grande/MS: Ed. UFMS; São Paulo: Humanitas.

Parreira, M.C.; Schinelo, R.F. 2014. Entre a fala e a escrita o lugar dos vocábulos "triviais" da língua portuguesa. In: *Léxico e Ensino*. Rio de janeiro: Dialogarts. Acesso em 02-07-2015. http://www.dialogarts.uerj.br/arquivos/Livro_Lexico_e_Ensino.pdf

Raso, Tommaso; Mello, Heliana (Ed.) 2012. *C-oral-Brasil: corpus de referência do português brasileiro falado informal. I.*

Sardinha, AP Berber. 2012. Que tipo de corpus é a Web?. *Revista Anpoll*, v. 1, n. 15, 2012.

Schinelo, R.F. 2005. *Memória oral: a mítica arte de tecer palavras*. Tese de doutorado, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Araraquara.

_____. *Em busca de definições: o culto e o popular*. Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Araraquara, 1996.

Silva, Maria Cristina Parreira da. 2001. Para uma tipologia geral de obras lexicográficas. *As ciências do léxico: lexicologia, lexicografia, terminologia*, v. 3, p. 283.

Welker, H. A. 2004. *Dicionários – Uma pequena introdução à Lexicografia*. Brasília, Thesaurus.

De volta ao futuro da língua portuguesa.
Atas do V SIMELP - Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa
Simpósio 47 - Português do Brasil: História, contatos e variedades, 1027-1040
ISBN 978-88-8305-127-2
DOI 10.1285/i9788883051272p1027
http://siba-ese.unisalento.it, © 2017 Università del Salento

MANUTENÇÃO E PERDA DAS LÍNGUAS E CULTURAS ITALIANAS DE IMIGRAÇÃO NO EIXO RIO DE JANEIRO-JUIZ DE FORA

Mario Luis Monachesi GAIO[17]

RESUMO
A partir da segunda metade do século XIX o Brasil recebe um número expressivo de imigrantes italianos, muitos deles direcionados ao estado de Minas Gerais por conta de um acordo assinado entre os governos mineiro e italiano. A principal porta de entrada dos imigrantes nesse estado era a cidade de Juiz de Fora, que se ligava ao Rio de Janeiro pela estrada União-Indústria, primeira estrada pavimentada da América Latina. O perfil dos italianos era marcado pelas diferenças culturais e linguísticas. Provinham de toda a península itálica e eram, na maioria, dialetófonos. Embora o escopo do governo mineiro fosse enviar os imigrantes para a lavoura, muitos deles acabaram por ocupar áreas urbanas, onde houve intenso contato com as diversas variedades do italiano e o português brasileiro (PB), o que levou os imigrantes à apropriação da variedade da língua majoritária (PB) e consequente não transmissão da língua de origem às gerações seguintes. Entretanto, há sentimento de italianidade entre os descendentes (Gaio, 2013), que vem se transformando ao longo das gerações e sugere o reconhecimento de uma identidade sincrética, marcada em comunidades de prática de imigrantes urbanos. Com auxílio do referencial teórico e metodológico de Redes Sociais (Milroy; Milroy, 1985; Milroy, 2003; Bortoni-Ricardo, 2011) e Comunidades de Prática (Wenger, 2006; Eckert, 2000), investigamos em que medida as gerações mais jovens representam uma "etnicidade em movimento". A pesquisa é parte da tese de doutoramento. Tem cunho etnográfico e pretende buscar evidências que endossem a importância das Redes Sociais/Comunidades de Prática na transmissão linguístico-cultural no eixo Rio-Minas.

PALAVRAS-CHAVE: línguas em contato; etnicidade em movimento; comunidades de prática; imigração italiana; transculturalidade.

17 Doutorando em Estudos de Linguagem em cotutela pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem da Universidade Federal Fluminense (UFF) e pela Kulturwissenschaftliche Fakultät da Europa-Universität Viarina (EUV). Endereço: Rua Dr. Gilson Salomão, 200, Chalés do Imperador, CEP 36036-360, Juiz de Fora/MG, Brasil. Email: mlmgaio@id.uff.br / euv153772@europa-uni.de

Introdução

O Brasil, com seus mais de oito milhões de km^2 - quase a metade de toda a América do Sul - tem sua população formada por diversas etnias, provenientes de diversas partes do mundo. No fim do século XIX um acordo entre os governos do estado de Minas Gerais e o governo italiano promoveu um fluxo migratório muito importante de italianos em direção a esse estado brasileiro e o município de Juiz de Fora se destacou na recepção de muitos desses imigrantes. A cidade, localizada quase na divisa com o estado do Rio de Janeiro, já se destacava como polo industrial e ali foi instalada uma hospedaria[18] para a recepção e triagem desses imigrantes. Embora o objetivo primeiro do governo do estado fosse suprir as fazendas de café com mão de obra imigrante, muitos desses italianos acabaram por se estabelecer em área urbana, o que gerou incômodo nas relações entre os dois governos (Gaio, 2013).

Hoje o Brasil é um país plurilíngue e pluricultural, rico e diverso etnicamente, onde coexistem línguas autóctones, alóctones, línguas de contato com fronteiras hispanófonas, francófonas (Guiana Francesa) e anglófonas (Guiana).[19] Sua população é composta por elementos étnicos de quase todas as partes do mundo. A sociedade brasileira é multiétnica em movimento (Savedra; Gaio, 2013). Essa pesquisa de doutorado, ainda em desenvolvimento, trata dos processos de transculturalidade, como definida por Welsch (1999),[20] característicos de sociedades como a brasileira. A transculturalidade, numa macro visão, é "uma consequência da *distinção interna e da complexidade das culturas modernas*[21]". Culturas que se interpenetram ou emergem umas das outras (Welsch, 1999). Também no nível do indivíduo, ou numa micro visão, a transculturalidade está ganhando terreno porque a sua formação cultural vem sendo cada vez mais influenciada por múltiplas conexões culturais. "Somos híbridos culturais[22]", como afirma o mesmo autor, e a população brasileira é certamente um bom exemplo. Acreditamos que a etnicidade híbrida

18 Hospedaria Horta Barbosa (Cf. Gaio, 2013)
19 Há também a fronteira com o Suriname, mas trata-se de região praticamente inabitada.
20 Alguns autores (Cf. Risager & Dervin, 2015) não fazem a mesma distinção de Welsch e consideram a transculturalidade como apenas mais um termo para nomear processos de mistura cultural. Nesse trabalho optamos pela diferenciação proposta por Welsch. Salientamos que esse termo foi proposto pela primeira vez pelo cubano Fernando Ortiz, em 1940, que buscava explicar a formação do povo e da cultura de seu país.
21Tradução nossa. Original: "Transculturality is (...) a consequence of the *inner differentiation and complexity of modern cultures*"
22 Tradução nossa: Original: "We are cultural hybrids"

que permeia a assimilação cultural dos imigrantes com os costumes brasileiros e a valorização do legado cultural dos povos que construíram o Brasil atual por parte dos seus descendentes sejam os próprios processos de transculturalidade que constituem o ser brasileiro e sejam merecedores de estudos mais aprofundados. Assim, questionamos: Qual a relação entre a língua e o legado (trans)cultural transmitido pelos imigrantes? O que veio? Do que veio, o que permaneceu e o que se perdeu? O que se misturou e com o que se misturou? Como ficou? Em que medida esse legado (trans)cultural pode ser identificado em marcas linguísticas e culturais nas gerações posteriores à imigração? Como se manifestam os processos de sincretismo cultural (Canevacci, 2004) em núcleos de descendentes de italianos no *locus* da pesquisa?

Antes de prosseguir, é importante esclarecer uma questão terminológica. Em um primeiro momento de nossa pesquisa utilizamos os termos 'hibridismo', 'hibridização', 'híbrido' para nos referir à miscigenação étnica e cultural brasileira. Investigando mais a fundo, temos preferido o termo 'sincretismo' e seus correlatos por nos parecerem mais adequados. Hibridismo, a nosso ver, carrega a ideia de impureza e não queremos que essa ideia seja sequer cogitada. Portanto, nesse momento da pesquisa, uso esse termo com parcimônia. Frello (2015) faz um interessante contraponto de interpretações sobre o uso de hibridismo neste contexto. Há quem o defenda (Ang, 2001) e há quem o critique (Friedman, 1999). Recentes leituras (Canevacci, 2004) têm me levado a preferir 'sincretismo' para expressar a mistura étnica e cultural. Podemos falar em 'sincretismo cultural' para explicitar a configuração brasileira atual, motivada pelas diásporas, pela etnicidade em movimento, pela transculturalidade.

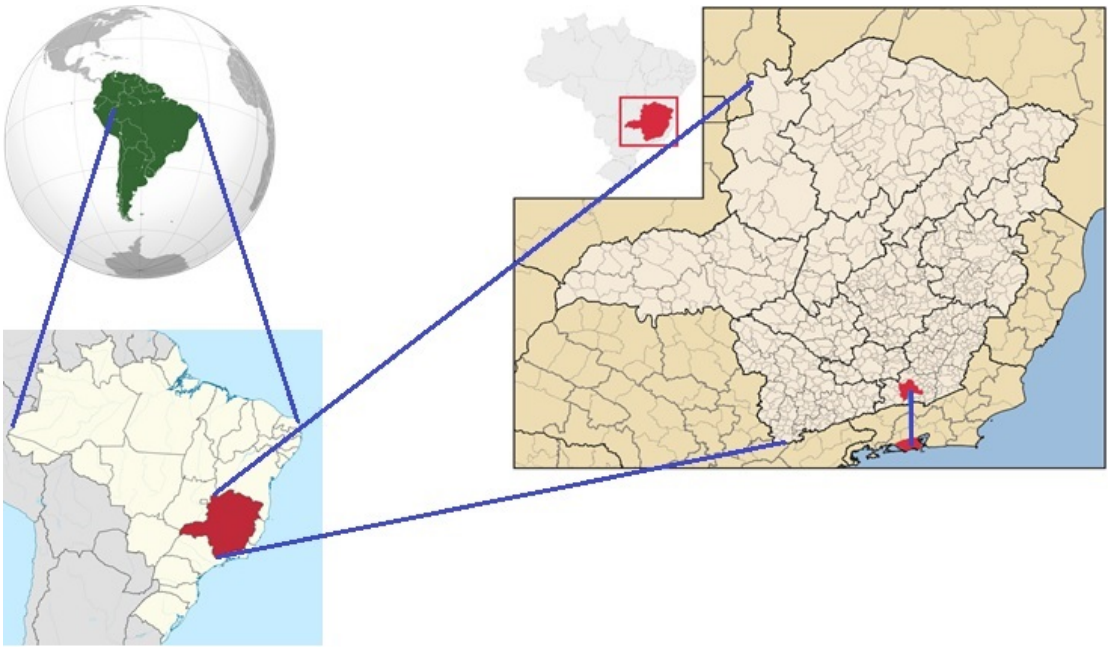
Nosso ponto de partida é a cidade de Juiz de Fora, localizada no estado de MG a cerca de 30 km da divisa com o estado do RJ. O eixo proposto na pesquisa vai até a cidade do Rio de Janeiro e passa por Petrópolis, percorrendo o caminho da estrada União-Indústria. Juiz de Fora conta hoje com cerca de 600.000 habitantes, Petrópolis com cerca de 300.000 e o Rio de Janeiro com 6.500.000.

Delimitação e objetivos

Delimitamos nosso estudo aos núcleos de descendentes de italianos que se

estabeleceram no eixo Rio de Janeiro-Juiz de Fora. A importância dos imigrantes italianos na formação da população brasileira é indiscutível e o *locus* escolhido é motivado pela história da região, ligada pela estrada União-Indústria, a primeira estrada pavimentada da América Latina, que promove até hoje uma vinculação de influência da ex-capital nacional com os municípios da Zona da Mata mineira, como retrata o REGIC – 2007, documento publicado pelo IBGE após ampla pesquisa de campo.[23] Neste trabalho não nos interessamos por divisões político-administrativas estaduais, posto que sua natureza é arbitrária. Nas relações sociais e humanas, onde se encaixam os trabalhos em sociolinguística, interessam as influências e os vínculos reais percebidos pelos indivíduos dentro de suas comunidades. A divisão proposta no REGIC leva em conta as áreas de influência das diversas cidades brasileiras, manifestada pelos cidadãos.

Discutiremos os processos de transculturalidade identificados na formação e manutenção de núcleos compostos por descendentes de imigrantes italianos no eixo Rio de Janeiro – Juiz de Fora.



23 REGIC: Região de Influência das Cidades.
Cf. http://www.ibge.gov.br/home/geociencias/geografia/regic.shtm?c=6

Metodologia

Nossa pesquisa tem cunho etnográfico e pretende buscar evidências que endossem a importância das Comunidades de Prática (CP) (Wenger, 2006; Eckert, 2000) na transmissão linguístico-cultural no eixo Rio de Janeiro-Juiz de Fora. A Comunidade de Prática como entendida por nós pode ser associada a Redes Sociais como definida por Milroy & Milroy (1985) e Milroy (2003), e também explorada por Bortoni-Ricardo (2011). É nossa opção usar a terminologia Comunidade de Prática pela característica particular dessa última. Acreditamos que toda CP seja uma Redes Social, mas nem toda Rede Social é uma CP. O ponto de partida são as Associações que promovem a cultura italiana na região delimitada. Através de seus responsáveis queremos identificar possíveis CP existidas e/ou existentes cujo mote seja a relação com o legado cultural deixado pelos imigrantes. Identificadas as CP, pretendemos, através de uma enquete sociolinguística, identificar qualitativamente marcas linguístico-culturais nas CP e avaliar os processos de transculturalidade ocorridos/em andamento.

Identidade

Para tratar de etnicidade em movimento, de legado cultural e de migração é preciso falar sobre identidade. É uma questão que não se punha num passado pouco distante, na era pré-moderna e pré-mobilidade (Bauman, 2005:29), pois era comum nascer, crescer e morrer dentro da mesma comunidade. Assim, a identidade estava ligada intrinsecamente aos costumes da comunidade da qual se fazia parte. Hoje essa questão vem à tona porque a mobilidade dos indivíduos mostra que a identidade não é algo fixo. É um eterno moldar-se e é cercada de conflitos. Identificar-se com um grupo, ou com uma comunidade é uma necessidade de segurança e conforto e cria a expectativa de que haja solidariedade entre os membros (Bauman, 2005).

O migrante vivencia pessoalmente a mutabilidade da própria identidade, de acordo com as provas pelas quais passa ao longo da vida. Deixar sua minissociedade para viver em outro ambiente social, com outro *modus vivendi* transforma a própria visão da relação 'nós'

e ‘os outros’. Imigrantes italianos que se deslocaram para o *locus* da pesquisa não se identificavam como ‘iguais’, havia diferenças linguísticas e culturais muito importantes (Bertonha, 1998; Gaio, 2013), enfatizadas pela célebre frase de Massimo d’Azeglio[24] ainda na época da Unificação Italiana:[25] “fizemos a Itália, agora é preciso fazer os italianos”. Nesse caso, apesar da origem nacional comum (mesmo passaporte, no fim das contas), os grupos eram divididos pelas origens, o que enfraquecia o sentimento de ‘identidade nacional’. Porém, características comuns a vários membros de uma comunidade podem criar laços afetivos e identitários, o que, no nosso caso, podem vir a criar CP espontaneamente, cujo mote de pertencimento seja a ascendência italiana e a busca por resgate dessa cultura já entranhada nos costumes locais.

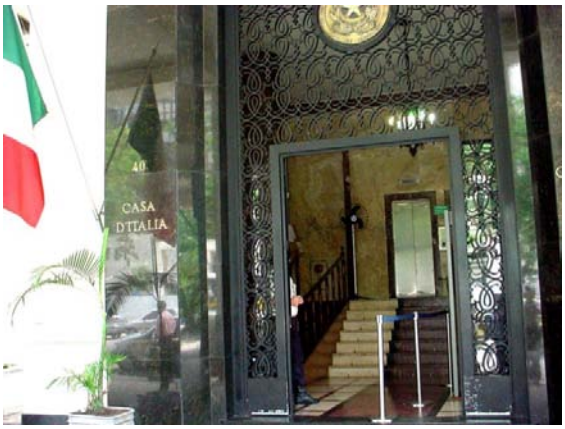
Embora a língua dos imigrantes tenha desaparecido na região, motivada sobretudo pela não transmissão intergeneracional e por fatores inerentes à migração do tipo urbana (Gaio, 2013), há indícios de núcleos ligados pela ascendência comum no *locus* de nossa pesquisa.

Certamente a língua é um forte elemento de referência identitária, mas não é imprescindível para a manifestação da própria identidade. Do ponto de vista de quem não migra o contato com imigrantes revela que um grupo social tem diversas maneiras de manifestar a sua identidade e os membros desse grupo social devem perceber que esse sentimento de identificação com o seu próprio grupo se manifesta de diversos modos, dos quais um deles é a língua (Jungbluth, 2007).

A ascensão do Fascismo e as *Case d’Italia*

Com a ascensão do fascismo, Mussolini pretendeu unificar os italianos, dando sentido nacionalista à cidadania italiana. Nessa conjuntura, nos anos 30 do século XX surgem as *Case d’Italia*. Sua função era abrigar as diversas associações de italianos das suas cidades. Foram concebidas para unir os italianos, desenvolver sentimento de italianidade.

24 Importante político e escritor italiano.
25 A Unificação Italiana, também chamada de *Risorgimento*, aconteceu em 1861.



No Brasil, as associações de italianos se destacaram pela quantidade e pela característica regional, manifestada através de seus nomes: *Lega Lombarda, Meridionali Uniti, Trinacria, Campania, Veneta San Marco...* Trento (1989, *apud* Bertonha, 1998:142) destaca também os diversos problemas que tais associações apresentavam, tais como dificuldade de trabalho em conjunto, rivalidade profunda e baixa adesão. As *Case d'Italia*, abrigando as diversas associações, teriam um papel centralizador, meio paternalista, assim como se propunha ser o governo fascista, com a intenção de enaltecer a suposta 'etnia' italiana, o sentimento patriótico italiano. A tentativa de resgate da italianidade por parte do governo de Mussolini colheu alguns frutos e há várias *Case d'Italia* no Brasil. Nesse artigo, vamos falar especificamente da que foi construída em Juiz de Fora.



A instalação da *Casa d'Italia* de Juiz de Fora contou com grande envolvimento de muitos italianos, os quais se juntaram para adquirir o terreno. Posteriormente fizeram doações, dentro da possibilidade de cada um, para que o prédio fosse construído. O governo

italiano colaborou financeiramente, mas com parcela pequena. A *Casa* funcionou durante poucos anos, mas foram certamente muito intensos do ponto de vista cultural. Colhemos relatos documentados de italianos que frequentaram a escola italiana mantida na época. Percebe-se o tom nacionalista e patriótico do governo.

> "Eles [os professores] despertavam na criança um amor pela Itália muito grande, maior do que o amor pelo Brasil. Os professores que vinham de lá já vinham preparados para isso, e então (...) na hora de cantar um hino, por exemplo italiano, você cantava com muito mais satisfação do que o hino brasileiro. Isto é errado, depois com o tempo é que vi que estava errado – nós somos brasileiros e não temos intenção nenhuma de voltar para a Itália, absolutamente" (Processo de tombamento da *Casa d'Italia*, p. 10)

Os relatos, porém, indicam pormenores que apontam para a etnicidade em movimento através de um já aflorado sentimento de brasilidade mesclado com a valorização do legado cultural dos antepassados italianos. O primeiro deles, a evidência de que a língua, fosse qual fosse, não era transmitida no núcleo familiar, como, aliás, já havia detectado Gaio (2013). Os depoimentos enfatizam o aprendizado do italiano na escola e não fazem nem mesmo menção a dialetos. Diferentemente dos modelos de escolas internacionais de hoje, o governo italiano pretendia que as escolas fossem italianas, como se observa a partir dos depoimentos colhidos em documento anexado ao Processo de Tombamento do prédio da *Casa d'Italia*:

> "... Na idade de 9, 10... Anos você aprende com muita facilidade tudo o que ensinam (...) **e eu aprendi a falar italiano**". (Dante Zanzoni)
>
> "eu estudava numa escola (italiana, Umberto I) de Juiz de Fora e **aprendi o italiano** porque os **meus pais tinham interesse**..." (Tisio Arcuri)
>
> "... Além da parte cultural de **ensinar os (sic) filhos a língua** e as canções italianas..." (idem)
>
> "eles tinham (...) a oportunidade de **convivência nos moldes da Itália**" (idem)
>
> (todos os grifos são nossos)

A *Casa d'Italia* de Juiz de Fora funcionou de 1939 até 1942, quando o Brasil entrou na 2ª guerra mundial. A *Casa*, então, foi tomada pelo governo brasileiro e passou a abrigar o Círculo Militar. Foram apenas três anos de funcionamento, mas certamente muito intensos e profícuos (Ferenzini, 2008). Em 1955 o governo brasileiro devolve a *Casa* ao governo italiano. Houve então uma tentativa de retomada dos ideais de centro cultural e de congraçamento de italianos, mas já sem intenção nacionalista. Buscava-se um centro com

marcas italianas, que pudesse reunir os italianos e fosse voltado à cultura. A década de 60 foi marcante e a *Casa d'Italia* permaneceu como importante centro cultural até meados dos anos 70, quando entrou em decadência. Já nos anos 80 suspeitou-se de que havia tratativas para venda do prédio e alguns italianos e descendentes, além de outras pessoas ligadas à cultura da cidade, se mobilizaram para buscar seu tombamento como patrimônio cultural municipal.[26] A movimentação deu certo e o prédio foi tombado em 1985.

Momentos históricos diferentes, Comunidades de Prática semelhantes

O que se depreende da história da *Casa d'Italia* de Juiz de Fora é que independentemente das ideias fascistas, muitos italianos se reuniram em torno dela, seja na época em que servia aos propósitos de Mussolini ou na retomada após a guerra, ou ainda no aparente desinteresse do governo italiano em manter o funcionamento das suas instalações. São momentos históricos importantes durante os quais houve formação de CP, todas de alguma forma bem sucedidas.

Na sua estrutura original, a *Casa d'Italia* de Juiz de Fora foi certamente marcante para os italianos e descendentes que optaram por usufruir de suas instalações, como atesta Dante Zanzoni em depoimento constante no Processo de Tombamento da *Casa d'Italia*:

> "Era uma segunda casa. Você trabalhava de dia e de noite ia pra lá, (...) inclusive aos domingos que havia uma sessão cinematográfica. Por causa da guerra fecharam a *Casa d'Italia* e para nós, filhos e descendentes de italianos houve esse hiato, uma coisa tremenda. Não houve mais aquele congraçamento, não havia como se reunir."

Atualmente a *Casa d'Italia* de Juiz de Fora tem funcionado nos mesmos moldes de como foi concebida no tempo de Mussolini, com a vantagem de não estar impregnada de ideias fascistas, muito pelo contrário. Em 1990 foi fundada a Associação Ítalo-brasileira *San Francesco di Paola*, que é responsável pela sua gestão. No prédio funcionam ainda a Associação de Cultura Ítalo-brasileira, uma escola de língua italiana como língua estrangeira, o Grupo de Dança Folclórica Italiana Tarantolato e um restaurante

26 Jornal "Tribuna de Minas", edição de 03/05/1984.

especializado em cozinha italiana, com ênfase na calabresa. Funciona ainda o Vice-Consulado da Itália, ou Agência Consular, vinculado ao *Consolato d'Italia di Belo Horizonte*, a capital do estado.

Resultados iniciais

Apesar do título, acreditamos que seja prematuro falar em resultados, embora sejam dados importantes que nos direcionam na identificação das CP a partir da cidade de Juiz de Fora. A partir da observação do atual funcionamento da *Casa d'Italia* ali presente, identificamos núcleos potencialmente importantes para a manutenção e divulgação de língua e cultura na cidade. Igualmente, buscamos informações a respeito de núcleos culturais na cidade de Petrópolis, que é bem mais conhecida pelo seu legado de história alemã. Na cidade serrana do estado do Rio de Janeiro identificamos o *Circolo Italiano di Petropolis* e a *Casa d'Italia Anita Garibaldi*. Essa última, embora carregue o nome *Casa d'Italia*, não tem relação com as *Casa d'Italia* criadas pelo governo de Mussolini. No estágio atual de nossa pesquisa, temos alguns dados somente de Juiz de Fora. Realizamos um questionário simulando uma entrevista que foi enviado aos principais responsáveis pelas três Associações que funcionam no prédio da *Casa d'Italia* atualmente. Observamos perfis de associações diferentes, mas que apontam para a existência de CP motivadas pela italianidade.

A Associação San Francesco, no seu papel de gestora da *Casa d'Italia*, tem em seu quadro 250 associados. Chama a atenção, porém, o fato de que a maioria dos associados tem mais de 50 anos de idade e não tem havido renovação. Segundo o seu responsável, 35% dos associados "falam ou entendem bem o italiano"[27] e 34% tem dupla cidadania. O dado mais relevante é a existência de um grupo de oito associados que se reúne semanalmente para a prática de bocha e de jogos de cartas. Esses associados são italianos,

27 Evidentemente não aprofundamos a questão de forma a entender o que o informante quer dizer com 'falar ou entender bem' a língua. O valor da resposta é demonstrar que uma parte consistente dos associados tem interesse, de alguma forma, pela língua.

de idade mais avançada. Mantém hábitos que indicam uma CP bastante viva, mas frágil pela falta de renovação.

A Associação de Cultura Ítalo-brasileira é um curso privado de língua e cultura italiana e é mais conhecido pelo nome de 'Cultura Italiana'. Funciona ininterruptamente há mais de 60 anos, conseguiu superar a pior fase da *Casa* nos anos 70. Usam as mesmas dependências da escola *Umberto I*, da época do fascismo. Gaio (2013) relevou que 60% dos seus alunos são descendentes de italianos, 63% têm mais de 40 anos e 70% são mulheres. No entanto, sua presidente nos revela que a descendência, embora seja motivo de procura pelo aprendizado da língua, não é o mais relevante, e que atualmente tem aumentado o número de jovens em busca do aprendizado da língua por conta dos programas universitários de internacionalização. Já em 2013 Gaio observou que 29% dos alunos matriculados tinham até 30 anos de idade. Porém, o número total de alunos tem diminuído ao longo dos anos, mesmo com mensalidades mais baixas do que a média cobrada por outros cursos de idiomas. Isso não nos autoriza a relacionar esse decréscimo ao desinteresse pela língua, uma vez que nossa análise está restrita apenas à 'Cultura Italiana'. Detectamos um indício da formação de CP dentro da escola a partir da necessidade de formação de turmas chamadas 'suplementares', surgida entre os próprios alunos, após o término do curso regular. Essa interação, que permite e estimula a manutenção de alguns alunos, tem como mote o interesse comum, motivador de prazer, pela língua e cultura italianas.

A Associação Cultural Grupo de Dança Folclórica Italiana Tarantolato, conhecida como Grupo de Dança Tarantolato, ou simplesmente Tarantolato, nasceu no ano 2000, por iniciativa de uma professora da 'Cultura Italiana'. Segundo a própria idealizadora, era uma vontade antiga que pôde se concretizar a partir de um convite de um órgão da Prefeitura. O grupo é amador, mas a organização tem nível profissional. Já se apresentaram inúmeras vezes em diversos eventos em todo o Brasil. Por razões logísticas o grupo nunca ultrapassa a quantidade de nove pares de dançarinos. Atualmente tem quinze membros (sete pares mais uma pessoa de apoio). Estão constantemente renovando figurinos, coreografias e buscando novas danças. É um grupo muito dinâmico. Os componentes pertencem a faixas etárias variadas e equilibradas, e há sempre interessados em tomar parte do grupo, o que garante a renovação quando necessária. Seus trabalhos já foram aceitos em eventos internacionais, embora não tenham conseguido participar por falta de patrocínio. Percebe-se

uma CP bastante forte, criada a partir do interesse pela dança. Entre os componentes não há italianos, mas alguns[28] são descendentes. Através do grupo alguns membros se interessam em aprender italiano, mas o foco principal é a dança. O objetivo do grupo, quando da sua criação, era a divulgação da cultura italiana através da dança.

Considerações finais

Neste trabalho pudemos verificar alguns pontos importantes para o prosseguimento de nossa pesquisa, quais sejam a identificação de núcleos onde há indícios da formação de CP cuja razão de existir está relacionada à italianidade. Como foi observado, tanto no passado mais longínquo como no mais recente a dispersa comunidade italiana de Juiz de Fora (Gaio, 2013) se mobilizou em CP, quando achou necessário, motivada pela relação direta com as origens italianas dos membros, numa demonstração de que talvez essa coletividade de italianos não seja tão dispersa quanto possa parecer. Em Juiz de Fora, como vimos, há fortes indícios de que tais núcleos tenham origem no maior símbolo de representação da coletividade italiana da cidade, que é a *Casa d'Italia*. No nosso percurso histórico percebemos que a representação simbólica do prédio para a cidade foi provavelmente determinante para que as novas iniciativas de divulgação cultural tivessem força e pudessem ser retomadas. A partir de agora, além de estendermos nossa busca por CP a Petrópolis e ao Rio de Janeiro, é nosso escopo investigar marcas linguísticas que identifiquem essas CP para podermos responder às perguntas propostas nesse trabalho.

Na nova formação da *Casa d'Italia* de Juiz de Fora a 'Cultura Italiana' permanece sendo a principal referência da cidade no ensino de língua italiana. O grupo Tarantolato mantém tradições culturais e as transmite às novas gerações. Mantém viva a cultura da dança folclórica de um tempo, mas sempre renovada por participantes jovens, o que garante a sua manutenção ao longo do tempo. São brasileiros, não necessariamente descendentes de italianos, absorvendo e transmitindo cultura italiana, que compõe a formação do povo brasileiro. É sem nenhuma dúvida uma CP motivada por cultura italiana.

28 A informante não soube precisar quantos são descendentes.

Nossa investigação deverá chegar a Petrópolis e então buscaremos entender se o funcionamento do *Circolo Italiano di Petropolis* e da *Casa d'Italia Anita Garibaldi* podem ser caracterizados como CP. Do ponto de vista linguístico chama-nos a atenção o cuidado com a grafia totalmente italianizada do nome do '*Circolo*', com o detalhe da não acentuação do próprio nome da cidade, diferentemente das associações juiz-foranas, as quais mantêm seus nomes grafados em português.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ang, Ien. 2001. *On not speaking Chinese. Living between Asia and the West*. London: Routledge.

Bauman, Zygmunt. 2005. *Identidade*. Tradução Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar.

Bertonha, João Fábio. 1998. *Sob o signo do Fascio: O fascismo, os imigrantes italianos e o Brasil, 1922-1943*. (s. n.). Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Campinas.

_____. 2005. *Os Italianos*. São Paulo: Contexto.

Bortoni-Ricardo, Stella Maris. 2011. *Do campo para a cidade: estudo sociológico de migração e redes sociais*. São Paulo: Parábola.

Canevacci, Massimo. 2004. *Sincretismi. Esplorazioni diasporiche sulle hibridazioni culturali.* Milano: Costlan editori.

Dervin, Fred; Risager, Karen (orgs.). 2015. *Researching Identity and Interculturality*. Abingdon: Routledge.

Eckert, Penelope. 2000. *Linguistic variation as social practice*. Oxford: Blackwell

Ferenzini, Valéria Leão. 2008. *Os italianos e a Casa d'Italia de Juiz de Fora*. Locus: revista de história, v. 14, n. 2. Juiz de Fora: Universidade Federal de Juiz de Fora, p. 149-159.

Frello, Birgitta. 2015. *On Legitimate and Illegitimate Blendings: Toward an Analytic of Hibridity.* In: Dervin, Fred & Risager, Karen (orgs.). 2015. *Researching Identity and Interculturality.* New York: Routledge.

Friedman, Jonathan. 1999. *The Hybridization of the Roots and the Abhorrence of the Bush.* In: Featherstone, Mike; Lash, Scott. (orgs.) 1999. *Spaces of Culture. City, Nation, World*. London: Sage, p. 230-256.

Gaio, Mario Luis Monachesi. 2013. *Imigração italiana em Juiz de Fora: manutenção e perda linguística em perspectiva de representação***.** 111f. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagem) - Universidade Federal Fluminense, Niterói.

_____; Savedra, Mônica Maria Guimarães. 2013. *Língua e cultura em contato na Zona da Mata mineira: a imigração italiana em Juiz de Fora***.** Veredas, v.17, n. 2. Juiz de Fora: Universidade Federal de Juiz de Fora, p. 357-375.

Jungbluth, Konstanze. 2007. *Doing Identities in Regional, National and Global Contexts: The Catalan Case in Spain*. In: Jungbluth, Konstanze; Meierkord, Christiane. Identities im Migration Contexts (orgs). Tübingen: Gunter Narr Verlag.

Milroy James; Milroy Leslie. 1985. *Linguistic change, social network and speaker innovation*. Journal of Linguistics, v. 21, n. 2, Cambridge: p. 339-384.

Milroy, Leslie. *Social Networks*. 2003. In: Chambers, J. K., Peter Trudgill And Natalie Schilling-Estes (Orgs). *The Handbook of Language Variation and change*. Blackwell Publishing.

Ortiz Fernández, Fernando. 1999 [1940]. Contrapunteo Cubano del Tabaco y el azúcar. Madrid: EditoCubaEspaña.

Processo de Tombamento da *Casa d'Italia* de Juiz de Fora. 1984. Prefeitura de Juiz de Fora, Número 006372, vol. 1.

Thomason, Sarah. Grey. 2001. *Language Contact: an introduction*. Edinburgh: Edinburgh University Press.

Weinreich, Uriel. 1953. *Language in contact*. The Hague: Mouton Publishers.

Welsch, Wolfgang. 1999. *Transculturality – the Puzzling Form of Cultures Today*. Spaces of Culture: City, Nation, World. Mike Featherstone and Scott Lash. London, Sage, p. 194-213.

Wenger, Etienne. 2006. *Comunità di Pratica: apprendimento, significato e identità*. Traduzione R. Merlini. Milano: Raffaello Cortina Editore.

Winford, Donald. 2003. *An introduction to contact linguistics*. Oxford: Blackwell.

De volta ao futuro da língua portuguesa.
Atas do V SIMELP - Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa
Simpósio 47 - Português do Brasil: História, contatos e variedades, 1041-1054
ISBN 978-88-8305-127-2
DOI 10.1285/i9788883051272p1041
http://siba-ese.unisalento.it, © 2017 Università del Salento

CONTANDO A PRÓPRIA IDENTIDADE – UMA NARRATIVA QUILOMBOLA COMO PROJETO COLABORATIVO[29]

Rita Tamara VALLENTIN[30]

RESUMO
Na sociedade brasileira as comunidades de quilombos formam parte importante da população. Hoje em dia muitos quilombolas ainda reivindicam direitos e terras, conforme o artigo 68 do Ato das Disposições Transitórias da Constituição Federal de 1988. Alcançar a auto-sustentabilidade em cada âmbito da vida (trabalho, alimentação, educação, cultura, religião...) é o principal objetivo de muitos Quilmbolas o que ainda se revela dificil em vista de conflitos socioculturais, racismo e preconceitos: "É necessário então entender a constituição da identidade quilombola face à necessidade de luta pela manutenção ou reconquista de um território material e simbólico" (Rezende da Silva 2012: 7). Nesse artigo quero concentrar-me na construção desse "território simbólico". A memória cultural muitas vezes é transmitida oralmente pelos *griôs* − as pessoas mais velhas e sábios da comunidade. Então, a cultura quilombola deve-se manifestar nas narrativas dos próprios quilombolas. Vou analisar um fragmento de um corpus da língua falada gravado durante meu período de pesquisa de campo etnográfica em setembro de 2012, seguindo a metodología da análise de conversação „enriquecida“ (Deppermann 2000). Nas narrativas (Georgakopolou 2006), alguns quilombolas contam a historia do seu quilombo, das lutas, das condições de vida e das tradições africanas que tentam resgatar. Empregam narrativas para marcar o seu "território simbólico" como população quilombola. Partindo do exemplo de uma narrativa sobre o evento da "Folia de Reis" no quilombo mostrarei como os falantes participantes desenvolvem a narrativa como um projeito de co-construção.

PALAVRAS-CHAVE: quilombos no Brasil; narrativa; co-construções; análise de conversação; etnografia

Quilombos no Brasil - Entre "território material e simbólico"

Baseado nos dados da Fundação Cultural Palmares, de setembro de 2015, existiam 2607 comunidades quilombolas "certificadas"[31] no Brasil. Nos textos jurídicos

29 Agradeço a Konstanze Jungbluth da Viadrina e Mario Luis Monachesi Gaio da UFF pelos comentários construtivos sobre o presente artigo.
30 Europa-Universität Viadrina (EUV), Fakultät für Kulturwissenschaften, Lehrstuhl für Sprachgebrauch und Sprachvergleich, Große Scharrnstraße 59, 15230 Frankfurt (Oder), Deutschland, vallentin@europa-uni.de

que tratam o reconhecimento das comunidades remanescentes dos quilombos (CRQ) como "quilombolas" a referência a um direito a uma propriedade territorial é sempre ligada à questão quilombola: "Aos remanescentes das comunidades de quilombos que estejam ocupando suas terras, é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes títulos respectivos" (artigo 68 do Ato das Disposições Transitórias da Constituição Federal Brasileira 1988). Os procedimentos para o esse artigo são regulamentados no Decreto nº 4887/2003. Além de apresentar os passos a serem seguidos para a obtenção do título de propriedade, esse decreto define a identidade quilombola da seguinte maneira:

> Consideram-se remanescentes das comunidades dos quilombos, para os fins deste Decreto, os grupos étnico-raciais, segundo critérios de auto-atribuição, com trajetória histórica própria, dotados de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra relacionada com a resistência à opressão histórica sofrida (Decreto nº 4887/2003, Art. 2°).

As terras que são consideradas no processo devem ser "utilizadas para a garantia de sua reprodução física, social, econômica e cultural" (ibid.). Afinal a titulação também necessita ser definida pela própria comunidade. Deixando o conteudo jurídico e consequências técnicas de lado, o que chama a atenção é o relacionamento de "terra" com uma certa "reprodução" de aspectos culturais e tradicionais. Numa outra definição dada pela Fundação Cultural Palmares (2015), "Quilombolas são descendentes de africanos escravizados que mantêm tradições culturais, de subsistência e religiosas ao longo dos séculos". Parece que, pelo menos nos textos oficiais do governo, para ser uma comunidade quilombola é necessário comprovar uma "continuidade" cultural e espacial, reproduzir certos modos de viver e haver uma representação (física e/ou cognitiva). O relacionamento dessa reprodução cultural com um determinado lugar, uma terra, é "essencial" (Rezende da Silva, 2012:2) para a identidade quilombola. A terra quilombola é um territorio demarcado de proteção, de luta, de reinvenção. É um espaço bem vinculado com a identidade quilombola:

> É necessário então entender a constituição da identidade quilombola face à necessidade de luta pela manutenção ou reconquista de um território material e simbólico (Rezende da Silva, 2012:7).

31 A titulação se realiza pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) em colaboração com a Fundação Cultural Palmares. Só depois de um largo processo de assessoramento técnico e jurídico as comunidades podem ser certificadas como "remanescentes das comunidades de quilombos" (Art. 68 do Ato das Disposições Transitórias da Constituição Federal Brasileira) com a concessão do título da terra respectiva.

As práticas socias, culturais e econômicas (como estabelecido pelo decreto nº 4887) - que pertencem ao "território simbólico" − precisam da terra "materializada" para a sua realização. Por exemplo, os rituais religiosos e uma certa forma de cultivar a roça ou a agrofloresta têm o seu espaço no território quilombola. O foco desse artigo é a parte do território simbólico que se vincula à terra material: a "recriação de histórias narradas" (ibid.:3). A terra, que muitas vezes é a materialização da resistência e da luta coletiva, forma parte dessas narrativas. A memória representada nas histórias narradas tem várias funcões na (re)invenção da identidade quilombola. Por um lado adquire a sua devida importância, pois foi sempre marginalizada pelo discurso dominante (ibid.:3). Ouvir e reconhecer essas histórias como parte da História do Brasil significa integrá-las no discurso "oficial" que as tem ignorado por tanto tempo. Por outro lado uma demonstração da própria história comunitária é fundamental para a auto-compreensão como quilombola. A narrativa torna-se o meio para a legitimação da reivindicação identitária. É recurso para a demarcação de outros grupos e característica de singularidade de cada quilombo. Ela constrói uma coerência entre o passado e o presente e, então, também funciona, em sentido mais amplo, como parte do reconhecimento do status de "remanescente".

A seguir, apresento um fragmento de uma narrativa quilombola em forma de análise de conversação. Mostrarei como os falantes tratam uma narrativa como um projeto em conjunto e, então, criam o seu próprio "território simbólico".

O campo da pesquisa e o corpus

O corpus linguístico e etnográfico foi constituído a partir de um período de pesquisa de três semanas em setembro de 2012 em um quilombo fluminense, localizado perto da cidade de Paraty. Seis entrevistas semi-estruturadas com quilombolas ativos na Associação de Moradores da comunidade e três gravações de narrativas comunitárias formam o conteúdo do corpus de dados orais.

O quilombo foi titulado em 1999 e é um dos primeiros no estado do Rio de Janeiro. Desde então a Associação de Moradores iniciou vários projetos para melhorar a situação econômica dos moradores da comunidade criando emprego e fontes de renda a longo prazo. O quilombo conta com uma casa de artesanato, uma agrofloresta ecológica

e um restaurante que oferece especialidades locais. Como a região em torno de Paraty é marcada por intenso turismo, a associação também promove visitas turísticas ao quilombo. Grupos de visitantes podem assistir a um "roteiro etno-ecológico" começando com uma "contação de história" com griôs e seguida por uma visita a diferentes lugares na comunidade.

A pesquisadora passou três semanas no quilombo acompanhando as pessoas nos seus trabalhos cotidianos. Depois de um periodo de conhecimento mútuo, fiz seis entrevistas com membros da associação cobrindo os campos da história do quilombo, da luta pela terra e titulação, da organização comunitária e dos projetos em andamento. Também assisti às sessões com os grupos de visitantes, gravando as narrativas dos griôs e dos outros quilombolas presentes. O ponto focal da pesquisa era identificar se as práticas sociais e linguísticas dos quilombolas são usadas na marcação das diferenças em relação a outros grupos. Em caso afirmativo, como contróem uma "identidade quilombola" em presença de um *alius* (Jungbluth, 2015) personificado pela pesquisadora.

A narrativa como prática identitária

A base de dados analisada aqui vem de uma das narrações de história com griôs para um grupo de visitantes. Neste caso, era um grupo de estudantes do Ensino Fundamental com três professores que vieram para aprender sobre a história quilombola. A situação pode ser entendida como uma "encenação" de uma prática identitária. A história (comunitária) concebida oralmente e contada pelos velhos da comunidade − os griôs − forma parte de um gênero cultural nos quilombos no Brasil (e em outras comunidades tradicionais). Os velhos nas comunidades quilombolas, tendo ligação mais direita ao passado, têm um papel bem importante na construção da "identidade quilombola":

> Particularmente a questão da “memória dos velhos” nos interessa, [...] ela teve lugar de destaque, não só porque os velhos, os antigos, como preferem dizer boa parte dos recordadores, foram testemunha de outros tempos, mas também porque quando exercem sua função social de recordar, ou refazer o passado eles impulsionam o seu entorno social a agir no presente. Eles são como alicerces em uma casa em construção (Rezende da Silva, 2012:12).

No caso do quilombo pesquisado, a prática da griô contando uma narrativa é "encenada" para um público exterior. É uma apresentação (*performance*) em sua forma mais literal. Apesar disso, a prática não perde o seu poder de representar e formar uma identidade específica no momento da narração contando a narrativa para um público que não pertence à comunidade, que forma um *out-group*: "identity performances are *relational* with respect to different dimensions of alterity […] delineating stances both with respect to others against whom one defines oneself" (Hastings; Manning, 2004:304). A narrativa contada repetitivamente para "pessoas de fora" (assim os não-quilombolas são definidos pelos entrevistados) é parte vital da auto-definição e reafirma a identidade quilombola que se basea e se renova nessas práticas. O público visitante funciona como uma tela sobre a qual o sentimento de grupo dos quilombolas é projetado e, então, posicionado e delimitado.

Aspectos metodológicos

A seguir analiso um fragmento dessa narrativa produzida pelos turistas que visitavam o quilombo. Antes, devo esclarecer o método de análise. Foi escolhida uma análise de conversação „enriquecida“ com dados etnográficos ("ethnographische Gesprächsanalyse", Deppermann, 2000:104). Essa abordagem considera “[…] a perspective on language as intrinsically tied to context and to human activity“ (Blommaert, 2005:233). A análise de conversação 'clássica' pressupõe que os falantes mostrem "sentido e ordem" na conversação para o interlocutor, e que o pesquisador possa "ler" essa apresentação (conceito do "display", Deppermann, 2000:99). Entretanto, a análise de conversação costuma ignorar que o pesquisador, incluso nessa situação simplificada de "ler" o que está se passando na conversação, precisa de um certo fundamento interpretativo. Muitas vezes se argumenta que o pesquisador só reconstrói a realidade comunicativa da conversação. Mas a própria reconstrução deve ser considerada uma interpretação. Então, vale a pena considerar que "Conhecimento e sua aplicação ativa em atos interpretativos é a condição sine qua non para qualquer análise de conversação" ("Wissen und seine aktive Anwendung in interpretativen Akten ist die unabdingbare Voraussetzung für jegliche Gesprächsanalyse", ibid.:101, tradução própria de RV). Esse conhecimento se encaixa em vários contextos. Se o pesquisador

pode encaixar a conversação em um campo de prática linguística e/ou social, pode se-aprofundar sobre a relevância, a frequência e a tipicalidade do fenômeno linguístico em relação à prática social (ibid.:105f.). Além disso, pode aplicar o conhecimento que tem a respeito dos falantes, observando se a fala na conversação em questão é típica desse falante ou se provêm de outros contextos. Partindo dessa análise "enriquecida" o pesquisador pode incluir informações relevantes para a interpretação, que de outra forma teriam sido omitidas. Esse conceito se beneficia quando o próprio pesquisador que faz a análise estava presente na situação. Para concluir, o método explicado aqui situa a conversação num contexto específico e exige mais que "bom senso" do pesquisador. Requer conhecimento etnográfico para interpretar os atos linguísticos dos falantes:

> […] our events are human events, events of meaning. Their description, explication, and analysis require a synthesis of ethnography - with its concern for context, meaning, history, and intention - with the sometimes arid and always exacting techniques that conversation analysis offers for locating culture *in situ* (Moerman 1988: xi).

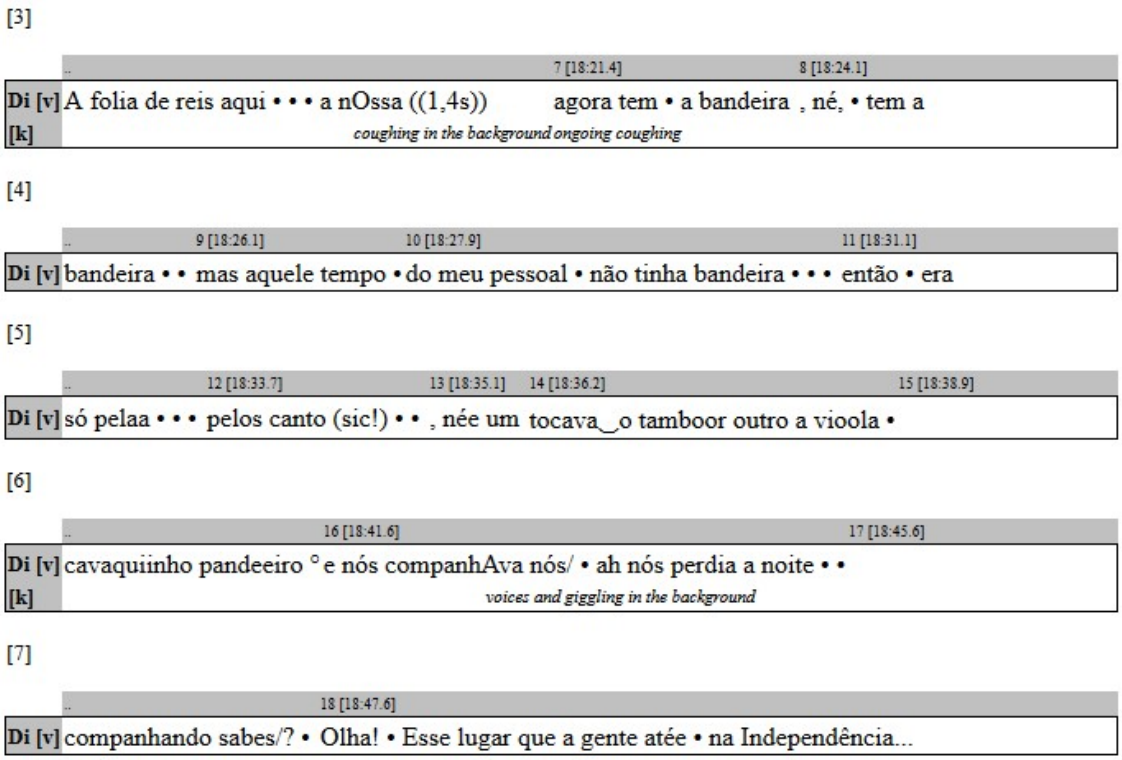
Análise do exemplo: A narrativa "Folia de Reis"

Tem sido argumentado que os griôs (os "antigos"/os "velhos") representam parte importante na construção e conservação do „território simbólico“ das comunidades quilombolas no Brasil. Na apresentação desse gênero discursivo para um público externo certas pessoas da comunidade falam sobre assuntos diferentes da comunidade, geralmente: 1. a história do quilombo relacionada à sua fundação por três mulheres ex-escravas; 2. a luta pela terra, começando nos anos 70, relacionada com o desenvolvimento da região, especialmente no ámbito do turismo, e a especulação imobiliária concomitante; e 3. a situação do quilombo hoje em dia, a organização social e politica e os projetos iniciados pela associação de moradores. Existem vários idosos na comunidade que trabalham para a associação com foco no turismo sustentável. Curiosamente, pelo menos de acordo com minhas observações, há mais mulheres assumindo a função de griô. Elas são procuradas pela associação, se tiverem tempo e disposição para contar a narrativa a um grupo de visitantes. Nas três sessões que eu observei como pesquisadora, há várias pessoas da associação que acompanham a griô.

Os grupos são recebidos com cantos acompanhados por um tambor numa sala do restaurante comunitario. Depois que todos se sentam, começa a narrativa. Geralmente, a parte da fundação e da luta pela terra é narrada pela quilombola que acompanha a griô. A griô então é apresentada como uma testemunha dos tempos passados que pode dar um toque pessoal, completando a narrativa oficial do quilombo. Elas realizam um "trabalho de memória", contando histórias pessoais da sua infância, ou histórias que elas conhecem, contadas pelas suas avós. A colega quilombola retorna para falar da organização atual do quilombo, que acompanha a griô na sessão. Ela também modera as discussões e perguntas que emergem na sessão e intermedia entre a griô e o público se for necessário.

No caso que vamos analisar agora, a griô "Di" está sentada na frente do público, que forma um semicírculo. Ao seu lado se senta "Da", uma quilombola muito mais jovem e que é membro da associação. Sentada com o público e posicionada do lado oposto às duas oradoras "oficiais" se encontra "Ga", outra quilombola que trabalha na associação. Os professores dos estudantes, que formam parte do grupo também estão sentados no semicírculo. Antes do fragmento sobre a "Folia de Reis", Da já contou a história da fundação do quilombo e falou sobre a luta pela titulação da terra. A griô é apresentada como personagem que pode contar sobre "a vivênca que ela tem de lá para cá". Di começa narrando como era o quilombo no passado, antes do auge do fluxo turístico, como eram as práticas sociais diárias e as festas. Ela menciona rapidamente a festa da Folia de Reis no quilombo no passado. Depois de uma intervenção de Da, ela aprofunda a descrição da folia para o público.

É interessante para nosso foco de pesquisa que Di tenha o direito de falar nessa passagem da sessão. Também pode-se supor que ela seja a única com um direito "legítimo" de falar na passagem porque é a única que realmente vivenciou o tempo narrado. Num contexto planejado e encenado assim a observadora pode assumir que a narrativa tem uma qualidade monológica. Por isso, é surpreendente que na narrativa de Di várias vezes surgem sequências de "condensação". Nessas passagens os outros participantes da cena empenham-se em uma co-construção da narrativa e a transformam em um projeto colaborativo. Mesmo que a organização e a estrutura na narrativa de Di siga uma definição "clássica" (Labov, 1972), nas sequências de condensação se encontram traços de uma construção interacional (Georgakopolou, 2006:85). A seguir apresento a transcrição da sequência correspondente.



1. Fragmento de Transcrição 1, Narrativa "Folia dos Reis"[32]

Nessa parte da narrativa Di começa a elaborar a descrição da festa comunitária. A folia dos reis não é uma festa especial quilombola. É uma manifestação cultural e religiosa que faz parte do folclore brasileiro. Então ela enfatiza que vai falar sobre "A folia de reis aqui • • • a nOssa ((1,4s))". Com o advérbio de lugar *aqui* Di delimita o espaço narrativo. O pronome possessivo "nossa" reforça a delimitação e define o grupo de "nós" (*we-group*) frente ao grupo de "outros" oculto no enunciado. Ela prossegue com uma comparação entre os tempos presente e o passado e se relaciona a "aquele tempo do meu pessoal" [9]. Com o advérbio "aqui" e o pronome "nossa" Di marca o tempo presente da comunidade e estabelece distância com o passado, que é marcado em seguida com o uso do pronome demonstrativo "aquele". É a comunidade quilombola nos tempos "do meu pessoal", que é representada pelos idosos da comunidade. Com essa expressão Di marca o seu estatuto de expert sobre o tema e assegura a legitimidade de poder falar a respeito do assunto. Depois que a função de Di é estabelecida ela continua com uma descrição mais detalhada da folia [10-18].

32 Os dados orais são transcritos com o pacote do programa EXMARaLDA (Schmidt; Wörner, 2009, www.exmaralda.org). As convencões de transcrição se encontram no anexo do artigo e se orientam no sistema HIAT (Ehlich; Rehbein, 1976) e GAT2 (Selting et al., 2009).

[8]

	19 [18:51.6]	20 [18:54.6]
Di [v]	Aí vai passando de casa em	caasa, né?
Da [v]	E vai passando em casa em casa, né, Dita?	Vai
Da [k]		
Tu3 [v]		((inc.0,4s)) bebeendo ((inc.0,5))
[k]		*people*

[9]

	21 [18:58.5]		
Di [v]	AÍÍ!	Aquele acor/...	oolha, às vezes a gente tava num
Da [v]	bebendo hahaha		
Da [k]			
Ga [v]		(já)? raiaando (inc. 0,3s)	
Ga [k]		*quietly*	
Tu3 [v]	comendo também		
[k]	*smiling in the background*		

[10]

	22 [19:04.1]	23 [19:06.5]
Di [v]	sono tão bom, né? Aquela cantoria na porta da gente • a gente se assustava "O que	
Ga [v]		
Ga [k]		

[11]

	24 [19:08.3]	25 [19:10.9]	26 [19:12.7]
Di [v]	que é isso? Ahh, é o reis que tá chegando!" • Dali levantava • companhava também j/		
Di [k]	*clapping her hands*		

2. Fragmento de Transcrição 2, Narrativa "Folia dos Reis", sequência de "condensação"

Enquanto Di fala, a segunda falante, Da, a interrompe. Da dirige a narrativa de Di num foco temático diferente, inserindo uma pergunta: "E vai passando em (sic!) casa em casa, né, Di?" [19]. A tomada do turno de Da não é sancionada ou marcada por Di. Em vez disso, Di "ecoa" a frase de Da: "Aí vai passando de casa em caasa, né?" [19-20]. Di, então, aceita o câmbio temático introduzido por Da e ratifica o turno dela. A formação da narrativa em conjunto não é fechada nesse momento. Já durante a ratificação do turno de Da, um dos professores dos estudantes visitantes, aqui marcado com a sigla Tu3, se envolve na interação. Ele completa e concretiza a narração, participando com seu conhecimento sobre o decurso da festa ("((inc.0,4s)) bebeendo ((inc.0,5)) comendo também" [20]), embora ele pertença ao grupo exterior, não-quilombola. Essa contribução do professor é mais uma vez ecoada, desta vez pela falante Da, repetindo "Vai bebendo" [20]. A contribuição de ambos os falantes é também ratificada pela griô Di, usando o advérbio "aí" como conector discursivo

(Jungbluth, 2013). A expressão de Da tem uma perceptível carga emocional identificada na prosódia chamativa e na vogal estendida em "AÍÍ!" [20]. A sequência se pode entender como um ponto culminante da integração de "vozes múltiplas". Nesse momento, há uma participação multimodal dos ouvintes não audível e, por isso, não percebida na gravação. A narrativa se torna mais animada ao ponto de integrar mais vozes e o resto do público reage com um sorriso [20], parcialmente dissolvido numa risada sutil. A falante Da fecha o seu turno com uma risada muito clara e acentuada [20]. A risada pode ser interpretada como uma revelação de um consentimento entre os falantes e os ouvintes (Roth, 2005:238). É uma contextualização humorística do que já havia sido narrado, ratificada pelo riso (não audível) da plateia.

A griô prepara-se de novo para continuar a narrativa, mas a sequência interacional é retomada pela segunda quilombola acompanhante, Ga. Ela literalmente "corta" a palavra de Di, inserindo outro aspecto novo no modo gerúndio, como Tu3: "(já)? raiaando ((inc. 0,3s))" [21]. Esta vez, a inserção de Ga não é ecoada por Di, mas processada interacionalmente. Di não completa o início da frase que começou mas reage à inserção de Ga de cara ao conteudo: "oolha, às vezes a gente tava num sono tão bom, né?". Pode-se concluir do contexto que Ga fala sobre o sol que já raia e Di refere-se então ao "sono" que era interrompido quando os foliões "de Reis" chegavam. Só depois dessa alteração temática Di pode recuperar a autoridade de fala e continuar a sua narrativa numa forma monológica [22f].

Essas sequências de condensação, ou de vozes múltiplas, podem ser encontradas em vários instantes durante essas sessões de griôs com turistas. A presente transcrição foi somente um exemplo entre muitos de co-construções de narrativa executadas por vários falantes. Destacadamente, essas passagens (também em outros exemplos) não são problematizadas pelos falantes presentes. As transições entre os turnos na maioria das vezes sucedem "sem atritos". As expressões são reintegradas nos turnos subsequentes ou, pelo menos, o seu conteúdo é incorporado. Essas estratégias linguísticas também estendem-se aos falantes do *out-group*. Nesse caso, as contribuções do turista são refletidas e ratificadas pelas falantes quilombolas. Elas aceitam o visitante como participante na co-construção da narrativa.

Em relação às considerações sobre a construção do "território simbólico" dos quilombolas pode-se fazer várias observações nesse fragmento. Geralmente a tarefa de relembrar o passado, diretamente ligada à identidade quilombola, é privilégio dos idosos das comunidades, os griôs. Eles contam com um acesso mais direto ao passado e com

vivências próprias da luta pela terra e a titulação. Entretanto, na sequência analisada, há exigências de participação das quilombolas mais jovens no "projeto de lembrar". Elas parcialmente co-constroem o meio usado para a lembrança − a narrativa. A falante mais velha integra essas exigências e incorpora as inserções com respeito ao conteúdo nos turnos dela. O fato de que as quilombolas jovens não tenham participado no evento contado pela griô é compensado pela participação na construção da sua narrativa . De frente ao público externo (os turistas) as falantes quilombolas assim sinalizam o seu pertencimento ao grupo quilombola, mostrando um conhecimento sobre o decorrer da festa. A cena da "Folia de Reis" é recriada em conjunto por todas as falantes e, então, é reatualizado. Isso também se manifesta gramaticalmente: enquanto Di aplica o pretérito imperfeito na parte monológica da narrativa, que enquadra a sequência de condensação, as inserções de Da e Ga são realizadas no tempo presente ou na forma de gerúndio. A escolha das formas gramaticais assim sugere um estado contínuo no presente.

Falta considerar o papel do falante Tu3 nesse fragmento. Ele também participa na interação e contribui para a narrativa com os gerúndios "bebendo" e "comendo". A sua inserção é ratificada pelas duas falantes situadas de frente ao público. A pesquisadora pode presumir que o Tu3 cumpre uma promessa anunciada por ele antes do fragmento. Quando Da perguntou ao grupo visitante se alguém tinha conhecimentos sobre a folia de Reis, Tu3 era o único a responder que sim, que sabia um pouco sobre a prática. Então, aproveitando a "janela" para a participação aberta por Da, ele mostra o que sabe sobre a folia, mesmo que seja apenas conhecimento da cultura geral.

Síntese

Nesse artigo mostrei a função da narrativa na construção e conservação de um "território simbólico" em comunidades quilombolas no Brasil. As narrativas enquadram lembranças do passado, muitas vezes lembranças de tempos difíceis de luta, preconceito e resistência. Nelas é construída uma continuidade entre o passado e o presente, necessária para a legitimação dos quilombolas. Geralmente, a narração cabe aos mais velhos, os griôs das comunidades, porque eles têm acesso mais direto às vivências contadas. Na análise do fragmento de uma narrativa quilombola, que é encenada para um público externo, vimos que a narrativa também pode tornar-se um projeto

colaborativo com vários participantes. Os quilombolas jovens presentes na sessão participam na elaboração da narrativa. Se reconhecemos a narrativa, como referido anteriormente, como meio para a legitimação identitária, as falantes narradoras marcam a relevância de seu pertencimento ao *we-group* de quilombolas com o seu envolvimento.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Anjos de Borba, Carolina de . 2006. Território Quilombola: identidade e inclusão social – O caso de Rincão dos Martimianos, Restinga Seca/RS. EmTese, Vol. 3/1 (1), p. 86-99.

Blommaert, Jan. 2005. Discourse. A Critical Introduction. Cambridge: Cambridge University Press.

Deppermann, Arnulf. 2000. Ethnographische Gesprächsanalyse: Zu Nutzen und Notwendigkeit von Ethnographie für die Konversationsanalyse. Gesprächsforschung - Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion 1, p. 96-124.

Ehlich, Konrad / Rehbein, Jochen. 1976. Halbinterpretative Arbeitstranskriptionen (HIAT). Linguistische Berichte, 45, p. 21-41.

Fundação Cultural Palmares. 2015. Proteção ao Patrimônio. Informações Quilombolas. Disponível em: http://www.palmares.gov.br/?page_id=37551. Acesso em: 15 oct. 2015.

Georgakopoulou, Alexandra. 2006. Small and large identities in narrative (inter)action. In: De Fina, A.; Schiffrin, D.; Bamberg, M. (Org.). Discourse and Identity. Cambridge: Cambridge University Press, p. 83-102.

Hastings, Adi; Manning, Paul. 2004. Acts of Alterity: Introduction. Oxford: Elsevier, p. 291-311.

Jungbluth, Konstanze. 2015. Crossing the border - Closing the Gap. Otherness in Language Use. In: Rosenberg, P.; Jungbluth, K.; Zinkhahn Rhobodes, D. (Org.). Linguistic construction of ethnic borders. Bern/Frankfurt a.M.: Peter Lang, p. 209-227.

Jungbluth, Konstanze. 2013. Compartir el espacio – Continuar el discurso. Las formas, funciones y usos de la partícula *aí* en el portugués brasileño. Sharing space – Continuing discourse. Forms, functions and uses of the particle *aí* in Brazilian Portuguese. Lingüística, 29:1, p. 143–163.

Labov, William. 1972. Language in the inner city. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.

Moerman, Michael. 1988. Talking Culture. Ethnography and Conversation Analysis. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.

Rezende da Silva, Simone. 2012. Quilombos no Brasil: A memória como forma de reinvenção da identidade e territorialidade negra. Bogotá: Actas do XII Coloquio de Geocrítica. Disponível em: http://www.ub.edu/geocrit/coloquio2012/actas.htm. Acesso em: 15 oct. 2015.

Roth, Marita. 2005. Stereotype in gesprochener Sprache. Narrative Interviews mit 0st- und Westberliner Sprechern 1993-1996. Tübingen: Stauffenburg.

Schmidt, Thomas; Wörner, Kai. 2009. EXMARaLDA - Creating, analysing and sharing spoken language corpora for pragmatic research. Pragmatics. 19(4), p. 565-582.

Selting, Margret et al. 2009. Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT 2). Gesprächsforschung - Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion, 10, p. 353-402.

Anexo

Convenção de Transcrição (segundo HIAT e GAT)

·	- micro-pausa
··	- pausa mais breve que 0,5 segundos
···	- pausa entre 0,5 e 1 segundos
(1s)	- pausa mais longa que 1 segundo
(inc. 0,5s)	- duração de partes incompreensíveis
tenhaa or tenhaaa	- vogais estendidas
carIOca	- ênfase
tiv/tem	- auto-correção do falante
°	- inspiração audível
...	- ruptura no final do turno (perda ou renúncia do turno)

.

De volta ao futuro da língua portuguesa.
Atas do V SIMELP - Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa
Simpósio 47 - Português do Brasil: História, contatos e variedades, 1055-1072
ISBN 978-88-8305-127-2
DOI 10.1285/i9788883051272p1055
http://siba-ese.unisalento.it, © 2017 Università del Salento

A DÊIXIS DE PESSOA NA COMUNIDADE DE SIRICARI-PA: UMA VARIAÇÃO DO PORTUGUÊS BRASILEIRO

Walkíria Neiva PRAÇA[33]
Cristiane Torido SERRA[34]

RESUMO
Este trabalho tem como propósito descrever as ocorrências de uso dos verbos irregulares *fazer, ter e ir* no pretérito perfeito do indicativo verificadas na fala da comunidade quilombola Siricari-PA. Siricari está situada no município de Salvaterra, na ilha de Marajó, estado do Pará, Brasil. Constatamos que as formas verbais *fiz:fez e fui:foi* são empregadas indistintamente, tanto para indicar a primeira pessoa, quanto a terceira pessoa do singular, como por exemplo em alternâncias do tipo: (*eu, ele*) *fiz* ora (*eu, ele*) *fez*; bem como, (*eu, ele*) *fui* ora (*eu, ele*) *foi*. Também verificamos a alternância das formas *tive:teve* diante de pronome de primeira pessoa: eu (*tive, teve*) ao passo que em presença de pronome de terceira pessoa ocorre tão somente a forma *teve*: ele (*teve*). Essas ocorrências nos têm conduzido à hipótese de que algumas variações do português falado em Siricari podem estar relacionadas a resquícios de herança linguística decorrente de situação de línguas em contato ocorrida no passado. O contexto da investigação aponta estratos sociais, culturais e étnicos da inter-relação entre descendentes africanos e indígenas. Com isso, este estudo toma como enfoque a etnolinguística e princípios relativos ao *Português Afro-Indígena,* adotando como fundamento estudos de Oliveira & Praça (2013), Silva (2014), Campos (2015), entre outros.

PALAVRAS-CHAVE: morfossintaxe; línguas em contato; português afro-indígena; comunidade de Siricari-PA.

1. Introdução

A temática do *Português Afro-Indígena* defendida por Oliveira & Praça (2013), Praça, Araújo & Oliveira (2013), Campos (2015), Silva (2014), Oliveira *et al* (2015)

33 Doutora em Linguística. (UnB) Instituto de Letras - Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas.ICC Sul B1 – 61 a 64 – Campus Universitário Darcy Ribeiro - CEP 70910-900 – Brasília – DF – Brasil. walkiria@unb.br
34 Mestranda em Linguística. (UnB) Instituto de Letras - Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas.ICC Sul B1 – 61 a 64 – Campus Universitário Darcy Ribeiro - CEP 70910-900 – Brasília – DF – Brasil. cristorido@gmail.com

entre outros se projeta sobre os falares de comunidades rurais que detêm evidentes traços de miscigenação indígena e africana. A presença de espaços inter-relacionais dessas matrizes é apontada por Salles (*apud* Pacheco, 2011), o qual nos revela uma constituição étnica particular no *corredor da Amazônia*[35] desde o período colonial, destacando um cenário pluriétnico com a presença de:

> Nações indígenas Aruans, Cajuais, Marauanás, Sacacas, Caias, Araris, Anajás, Muanás, Mapuás, Mamaianases, Chapounas, Pacajás, dentre inúmeras outras, erigiram por campos, rios e florestas "zonas de contato" com nações africanas de Angola, Congo, Guiné, Benguela, Cabinda, Moçambique, Moxincongo, Mauá ou Macuá, Caçanje, Calabar ou Carabá, de origem banto, e Mina, Fãnti-Achânti, Mali ou Maí ou Mandinga, Fula, Fulope ou Fulupo, Bijogó ou Bixagô, de origem sudanesa, além de indicações duvidosas como Bareua ou Barana, Lalu ou Lalor, Pabana ou Babana. (p.45)

Este exemplar revela a sobreposição de terras de índio e terras de preto, como aponta Almeida (2002:70). Entretanto, apesar de se tratar de uma visão geral amazônica, o estudo do historiador é um referente para a composição étnica do arquipélago de Marajó, região no qual nos debruçamos para este estudo. Nela, reconhecemos histórica formação étnica entre povos indígenas e africanos, resultando em uma constituição cultural e linguística fortemente miscigenada.

Com vistas ao exame da variação linguística nesta região de Marajó elegemos, como campo de investigação, a comunidade quilombola de Siricari por: (i) situar em uma localidade com registros históricos de confronto entre grupos sociais minoritários, *a priori* negros, indígenas e mestiços, como a Revolta dos Cabanos, do qual nos serviu de subsídio etnográfico; e, (ii) por encontrarmos uma língua portuguesa mantida ao longo dos tempos apenas por meio da oralidade, haja vista a baixa ou quase nenhuma escolaridade, fator que contribuiu para a manutenção de uma variação particular do português nesta comunidade.

A escolha do quilombolo Siricari deu-se em virtude de sua localização geográfica e histórica. Está situado no município de Salvaterra – pertencente à região amazônica de Marajó - estado do Pará, e particulariza-se pelos acentuados fatores de miscigenação herdados desde a sua formação anterior ao ano de 1835 (*sic* moradores). A proposta de se observar aspectos linguísticos em uma comunidade quilombola com

35 Expressão cunhada por Pacheco (2011) ao referir-se a ambientes de interações afro-indígenas.

traços de descendência indígena e africana chama a atenção para o caráter etnolinguístico desta pesquisa e acende a discussão sobre a possibilidade de algumas variações linguísticas verificadas em Siricari acenarem para eventos relacionados à herança decorrente de contato entre estes povos.

Apesar de este trabalho trazer dados parciais de fenômenos ainda em verificação, observamos os seguintes aspectos morfossintáticos do português falado na comunidade de Siricari, a saber: (i) alternância das formas verbais *fui*:*foi* (*v*erbo "ir" no pretérito perfeito do indicativo) em relação à primeira e terceira pessoa do singular. Ou seja, a forma *fui* - tida como flexão de 1ª pessoa do singular - ocorre com pronome de 3ª pessoa do singular como: *ela fui embora* ou com pronome de 1ª pessoa do singular como: *eu fui embora*. Do mesmo modo, a forma *foi* - tida como flexão de 3ª pessoa do singular – aparece empregada com pronome de 1ª pessoa do singular como: *eu foi pra Belém* e, com pronome de 3ª pessoa do singular como: *ele foi pra Belém.* Tal ocorrência chama a atenção pela alternância vocálica < u:o > na 1ª e 3ª pessoa do singular do verbo "ir" no IdPtp tal como ocorre também em Siricari, com a alternância vocálica < i:e > na 1ª e 3ª pessoa do singular do verbo "fazer" no IdPtp, resultando em: (*eu, ele*) fiz, fez.

A descrição dos aspectos morfossintáticos apontados neste estudo parece-nos revelar marcas condizentes com a proposta do *Português Afro-Indígena,* do qual julga ser possível encontrar dialetos do português arcaico.

2. Referencial teórico e metodológico

Este trabalho trata-se de uma investigação etnolinguística em L_1,[36] cujo interesse concentrou-se na observação de aspectos morfossintáticos do português oral na comunidade quilombola de Siricari-PA.

O estudo baseia-se em preceitos teórico-metodológico funcionalista amparado na perspectiva linguística de Benveninste (2005), Givón (2012), Mattoso Câmara (2001), Castilho (2012), Levinson (2007), Anderson & Keenan (1985) entre outros. Já para o estudo etnolinguístico adotamos Salles (1971), Oliveira & Praça (2013), Roncarati & Abraçado (2003), Gomes (1997), Pacheco (2010), Lucchesi *et al* (2009),

36 L_1: relativo à língua primária; e L_2: relativo à segunda língua

Baxter (1995), Mattos e Silva (2004), Núcleo de Altos Estudos Amazônicos (NAEA-UFPA) entre outros.

Os dados linguísticos utilizados neste estudo foram coletados em trabalho de campo entre os meses de março de 2014 a abril de 2015, em aproximadamente 10 horas de gravação em modo digital. O *corpus* foi obtido a partir de gravações de conversas livres *in loco* em gênero narrativo de informações colhidas sobre o modo de vida, atividades habituais, tradição, mitos, saberes amazônicos, entre outras. O alvo das gravações consistiu na obtenção de registros de fala espontânea como amostragem linguística em narrativas que descrevessem a história da comunidade. Abaixo listamos os temas mais abordados na constituição das amostras de fala espontânea.

3. História da comunidade: trajetórias como a cabanagem, desafios no início da vida na comunidade, primeiras casas, etc.
4. Costumes e tradições: festas locais, narrativas populares (lendas e mitos) o modo de vida na comunidade, o extrativismo, a caça, o trabalho.
5. Sabedoria adquirida dos antepassados: desafios das parteiras, conhecimento das ervas, as doenças e as curas, a religião, o sobrenatural.
6. Desafios: dificuldade de acesso à cidade, escolarização deficiente, invasões, reconhecimento da posse da terra, carência de investimento público, projetos federais "Luz para todos" e "Minha casa minha vida".

Como se pretendiam narrativas de modo informal, os locais em que elas se realizaram foram os mais diversos como na cozinha, no quintal, na mesa do café, no caminho para o tanque escavado, na carroça de búfalo etc. Com isso, em alguns momentos tivemos ruídos de crianças, de chuva, de animais entre outros elementos que nos levaram a inutilização de alguns trechos ininteligíveis.

O critério de seleção dos informantes priorizou a variante idade ou aqueles que tivessem maior tempo de permanência na comunidade. Posteriormente, registramos depoimentos de familiares com idade mínima de 40 anos, com vistas a obter dados linguísticos para um possível cotejo destes com os primeiros.

Deste modo, tivemos para a variante idade o seguinte arranjo (faixa 1: 40 a 59 anos; faixa 2: 60 a 79 anos; faixa 3: acima de 80 anos). A amostra consistiu em três células, com três informantes em cada uma, num total de 09 informantes. Apesar de atentar para o foco na variante demonstrada, destacamos no quadro abaixo informações adicionais que adiante vimos importantes para as considerações de análise, tal como a variante escolaridade.

Quadro 1: Características do Corpus do Português Afro-indígena da Comunidade de Siricari – Marajó-PA

40 a 59 anos					60 a 70 anos					acima de 80 anos				
SR-INF3	Fe	53a	Fd	Fr	SR-INF7	Fe	73a	Fd	N	SR-INF1	Fe	90a	Af	N
SR-INF5	Fe	47	Fd	N	SR-INF10	Fe	72a	Fd	N	SR-INF2	M	94a	Fd	N
SR-INF9	Fe	56a	Sp	Fr	SR-INF4	M	59a	Fd	N	SR-INF8	Fe	80a	Af	N

a. **Comunidade: SR**, Siricari.

b. **Identificação da entrevista na amostra original: SR-INF1,** por exemplo.

c. **Sexo do informante**: **Fe**, feminino; **M**, masculino.

d. **Idade do informante**: **94a**, noventa e quatro anos, por exemplo.

e. **Nível de escolaridade**: **An** analfabeto; **Af**, alfabeto funcional; **Fd,** ensino fundamental; **M,** ensino médio; **Sp**, ensino superior.

f. **Tempo fora da comunidade**: **Fr**, o informante viveu fora da comunidade pelo menos de seis meses; **N,** o informante nunca viveu fora da comunidade.

Para a constituição da base de dados fizemos a transcrição das gravações de fala utilizando o programa *Transcriber*, distribuído como *software* livre. Atentamos para que fossem preservadas, o quanto possível, a transcrição característica da fala dos informantes no nível morfossintático e fonológico. Para a reprodução escrita dos depoimentos gravados seguimos a referência da *Chave de Transcrição do Libolo*, elaborado pelo Grupo de Estudos de Línguas em Contato (GELIC-USP), coordenado pela Profa. Dra. Márcia Santos Duarte de Oliveira. Como identificação do *corpora* foram atribuídas siglas para identificação tais como: à comunidade (SR), número do inquérito (Inq01), mês e ano da gravação, resultando no seguinte modelo: SR-Inq01_abril2014. Quanto à organização do *corpus* específico para este trabalho levamos em conta o critério: (i) ausência de concordância verbal de 1ª e 3ª pessoa do singular.

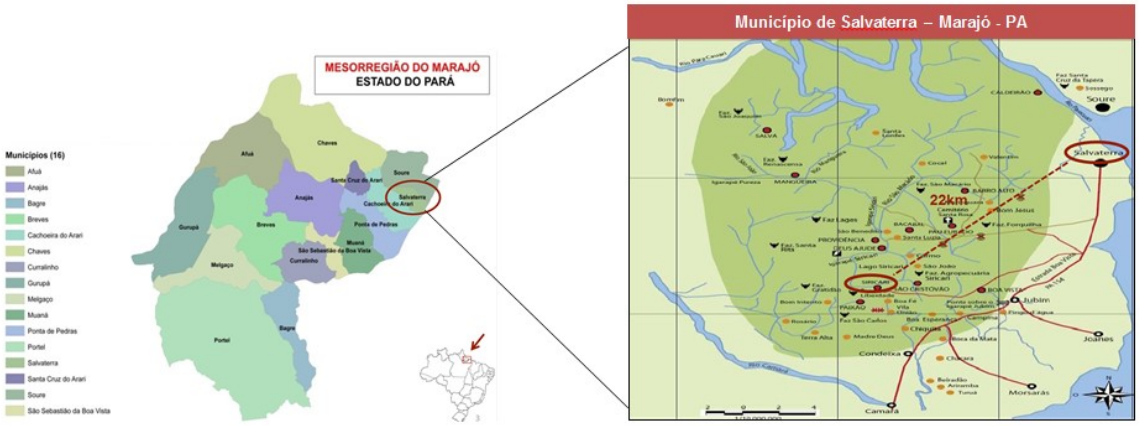
3. Breve histórico da Comunidade Quilombola de Siricari e terras marajoaras

Siricari situa-se na região de Salvaterra, uma das dezesseis comunidades pertencentes à mesorregião amazônica de Marajó. A comunidade de Siricari se

autodenomina quilombola e detém o título[37] de Remanescente Quilombola pela Fundação Palmares desde 2011. Tendo como base a constituição histórica da comunidade, Siricari reconhece seus estratos sociais, culturais e étnicos da inter-relação entre negros e índios. Sua área abrange 1.089 hectares e situa-se cerca de 22km do porto de Camará, único acesso à ilha de Marajó. A comunidade caracteriza-se pelo modo de vida de campesinato e tem como cercanias igarapés, matas, fazendas e proximidades com outras doze comunidades aquilombadas.

Abaixo localizamos a comunidade de Siricari no município de Salvaterra – Marajó/PA.

Mapa 1- Localidade quilombola de Siricari em Salvaterra – Marajó – PA



A exploração do solo ocorre de modo consensual entre os moradores da comunidade. As famílias têm seu espaço para roça, criação de pequenos animais, pesca, bem como área para extrativismo. Conforme Acevedo (Godoi e*t al*, 2009:218) "os sistemas de uso comum representam soluções elaboradas historicamente [...] e seguem os ditames de uma cooperação ampliada e de formas de uso comum da terra, dos recursos hídricos e florestais". Essa organização não ocorre apenas em relação ao espaço comum, mas igualmente nas relações sociais e econômicas, haja vista a edificação de tanque escavado para criação de peixe em forma cooperativa.

A comunidade de Siricari, juntamente com as demais comunidades quilombolas pertencentes ao município de Salvaterra, realiza todos os anos a Festa da Tradição, no mês de julho, e a Festa dos Quilombolas, nos mês de novembro. Esta acontece durante três a quatro dias de comemoração, finalizando no Dia da Consciência Negra. Cada ano uma comunidade se responsabiliza pela organização destas festas e, conforme seus

37 Comunidade de Siricari, localizada no município de Salvaterra/PA, registrada no livro de cadastro geral nº 14, registro n.1.639, fl.056 –Fundação Cultural Palmares - portaria fcp nº 211 de 21/12/2011.

moradores, elas existem há muitos anos. Algumas das atividades representam um resgate à tradição e preservação da cultura e historicidade quilombola. Em forma de torneios ou "jogos quilombolas" as atividades envolvem habilidades como canoagem, mergulho, corrida rústica, luta marajoara, corrida de búfalo que, além de marcarem o costume deste povo constituem vestígios de cultura miscigenada resultante do contato interétnico. Destacamos, como exemplo, costumes verificados na Festa da Tradição como a (i) Tiborna, bebida de procedência indígena; e, em comemorações tradicionais as danças típicas da região como o (ii) carimbó e o (iii) Siriá fazem parte da festa.

Como se vê, esses elementos sinalizam a mescla das culturas africana e indígena. A (i) *tiborna*, bebida feita da mandioca ralada e fermentada, dizem ser uma especiaria da culinária indígena, apesar de estar presente nos festejos quilombolas. A dança (ii) *Carimbó*[38] representa, seguramente, um misto cultural africano e indígena por ter sido criada pelos índios Tupinambá e aperfeiçoada pelos negros africanos, que em seu ritmo passou a vibrar como uma espécie de variante do batuque africano. Já o *Carimbó,* remete a traços de expressão corporal de danças lusitanas no que se refere aos dedos castanholando na marcação do ritmo. O (iii) *Siriá*, considerada uma dança folclórica do norte constitui, do ponto de vista musical, uma variante do batuque africano. Essa dança surgiu como um tipo de comemoração pela fartura de alimento conseguido pelos escravos no final do dia decorrente da captura de siris na praia. O nome vem de siri (crustáceo) e a tonicidade decorre da analogia a *cafezá* remetendo ao local da plantação de café; *arrozá,* para o local da plantação de arroz; *canaviá* para o local plantação de cana e, assim, passaram a chamar de *siriá*, para o local onde todas as tardes encontravam os siris com os quais preparavam seu alimento (cf. Governo do Estado do Pará Portal Amazônia 01.09.2005-GC).

Nas Festas da 'Tradição' há, ainda, a presença da célebre figura do Búfalo-bumbá. Essa figura faz alusão ao boi-bumbá e é representado pela alegoria de Mestre Damasceno. Considerado emblemático, mestre Damasceno se autodenomina afro-indígena e se distingue como grande incentivador da manutenção das culturas marajoaras e das africanidades e indigenísmos, retratando em seus repentes o cenário afro-indígena de Marajó.

38 Ver mais: http://www.portalamazonia.com.br/secao/amazoniadeaz/interna.php?id=850

Historicamente, registros indicam que as áreas que circundam a comunidade de Siricari eram antigos aldeamentos indígenas, hoje grande parte é terra quilombola. Informações do Ensaio Corográfico da Província do Pará (2004:280) mostram que

> (i) a região de Salvaterra, antes mesmo de receber este nome era aldeia dos Sacácas, pertencentes às missões dos capuchos; (ii) a região de Soure, habitava a antiga aldeia dos Maranauazes; (iii) em Chaves (Ilha grande de Joanes - antigo) habitavam os Aruãs e era também aldeia de Pyié.

No que diz respeito à presença dos negros na ilha temos um impasse cronológico. Pacheco (2010:91) assinala que "é possível que os primeiros africanos tenham sido introduzidos na região a partir de 1644, junto com as primeiras cabeças de gado vacum transportadas das Ilhas de Cabo Verde". Entretanto, lê-se no Ensaio Corográfico sobre a província do Grão-Pará (*apud* Baena 2004:272) que o gado vacum e cavalar, trazidos de Cabo Verde em 1644, foram transmutados de Belém para Marajó no ano de 1702. Neste período a atividade pastoril ainda era missionária e contava com milhares de cabeças de gado vacum e cavalar (cf. Salles, 1971:124). Portanto, no que tange à demanda de escravos relativo a este período, parece-nos remeter à escravidão indígena.

Para sair desse impasse, consideramos o sequestro das fazendas missionárias, ocorrido em 1758, como marco que instituía donatários régios à administração das fazendas. A partir desse período e, conforme nos mostra Salles (1971:30), houve grande incentivo aos carregamentos de navios negreiros vindos da África para o Estado do Pará. Em 1798 os navios que saíssem da África e viessem "diretamente para o Pará, transportando escravaria, estavam isentos de pagar direitos de entrada e saída". Com isso intensificou-se o incremento do tráfico negreiro em todo o Estado, estendendo às fazendas marajoaras onde se mantinham extensas áreas de criação, plantação e extração.

O aparecimento de mocambos e quilombos compartilhados pelas matrizes africanas e indígenas ocorreu em todos os espaços da ilha de Marajó. Antes mesmo da abolição da escravidão indígena (1755), encorajados pelo comportamento dos negros e pela oportunidade de fuga muitos "mocambos de índios" surgiram ao lado de "mocambos de índios e negros" em uma clara demonstração de reorganização étnico-social (cf. Gomes, 1997:76-78).

Notadamente esses movimentos inter-relacionais foram constructos para matrizes identitárias atuais que distinguem as comunidades rurais marajoaras como descendentes de africanos e indígenas. Segundo Pacheco (2011:45)

> A construção do conceito de identidade afroindígena tornou-se possível, após constatar que **na Amazônia Marajoara é quase impossível discutir a presença africana descolada de relações e redes de sociabilidades tecidas como grupos atávicos da região**. (grifo nosso).

Assim posto, se diante da trajetória história parece-nos aceitável considerar a "identidade afroindígena"[39] inserida na composição étnica marajoara, é razoável, também, crer na existência de uma clara influência dialetal herdada de línguas africanas e indígenas e suas variações características de cada região/comunidade investigada. Neste sentido, tomamos como pressuposto a vertente do *Português Afro-Indígena*, no qual considera que "cada comunidade de fala traz suas marcas específicas devendo cada uma delas, na medida do possível, ser inventariada" (Oliveira *et al*, 2015:4)

4. Português Afro-Indígena

O conceito de *Português Afro-Indígena* desenvolvido por Oliveira *et al* (2015) refere-se a variedades do português falado em comunidades rurais brasileiras. A especificidade destas comunidades versa sobre a presença de traços marcantes de descendência africana e indígena. Essa particularidade é demonstrada nas primeiras referências conceituais ao que segue:

> Destacamos que tais comunidades não são apenas as "terras de preto", mas ainda as "terras indígenas" e as "terras mistas" como se dão no norte do Brasil. Nestas sociedades, verificam-se, como traços marcantes: (i) nas "terras de preto": uma descendência de africanos; (ii) nas "terras indígenas": etnias que perderam ou estão por perder por completo suas línguas maternas, mas mantém seus laços identitários; (iii) nas "terras mistas": comunidades aquilombadas no norte do Brasil cuja formação étnica é negra e indígena. (p.4)

No entanto, em face aos desdobramentos acendidos em estudos de Praça & Oliveira (2013) e Praça, Araújo & Oliveira (2013), o conceito de *Português Afro-Indígena* é redimensionado e toma o seguinte arranjo:

> Português Afro-Indígena
>
> Uma variedade vernacular rural de português brasileiro L_1 falada por comunidade envoltas em miscigenação afro-indígena, mas que selecionam

39 Grafia *afroindígena* empregada deste modo por Pacheco.

> politicamente o termo "afro" ou "indígena". Exemplificam-se as comunidade de Jurussaca/PA (autoidentificada como comunidade quilombola, logo "afro") e Almofala-Tremembé/CE (autoidentificada como comunidade indígena, mas não "afro").
>
> Além da característica de "português L_1", o português afro-indíegna atesta as seguintes outras características: (i) festas de sincretismo religioso que se subdividem em dois subtipos: (a) subtipo "ladainhas" (como em "Jurussaca"); (b) subtipo "torém/torén" (como em "Almofala/Tremembé"); (ii) linguagens cerimoniais (ex.: ladainhas; a música cantada na dança do torém/torén).
>
> A variedade de português afro-indígena compartilha com as variedades de português afro-brasileira e indígena a característica de localizarem-se ao extremo [+ marcado] do *continuum* dialetal de português; difere, no entanto, da variedade indígena, por ser esta L_2 por definição, e da afro-brasileira, por esta variedade não contemplar o traço de miscigenação indígena.

A proposição de um *continuum* dialetal do português brasileiro sob o viés afro-indígena é ilustrado por Campos (2014:8) no qual apresenta em diagrama a disposição da variedade do português afro-indígena



Nota-se que no *locus* das variedades [+ marcadas] o *Português Afro-Indígena* partilha das variedades do português afro-brasileiro e português indígena. Isso, segundo Oliveira *et al* (2015:9) demonstra que:

> Essas três variedades compartilham o traço de variedades [+ marcadas] no *continuum* por apresentarem características etnolinguísticas específicas se comparadas, por exemplo, aos falares regionais e aos falares urbanos não-padrão, situados ao centro do *continuum* e considerados, portanto, em relação àquelas variedades [- marcadas].

Notadamente, a vertente do *Português Afro-Indígena* sinaliza o relevo de investigações linguísticas em comunidades descendentes de matrizes africanas e indígenas, abrindo a discussão para o exame criterioso das variações linguísticas decorrente do contato entre estas etnias. Seguindo esse caminho, na próxima seção descrevemos alguns aspectos da morfossintaxe do português oral de Siricari o que, tudo indica, caracterizar marcas de um *Português Afro-Indígena.*

5. Morfossintaxe do português oral de Siricari: descrição e análise

Nesta seção descreveremos fenômenos relacionados à ausência de concordância verbal de primeira e terceira pessoa em verbos no pretérito perfeito do indicativo. As formas verbais compreendem os pares: *fui:foi*; *fiz:fez*; *tive:teve*; referente à primeira e terceira pessoa respectivamente. Buscaremos, também, confrontar aspectos gramaticais verificados na fala de Siricari com fenômenos equivalentes encontrados no português afro-brasileiro (Lucchesi, 2009) e português indígena (Ferreira, 2005; Mattos e Silva, 1988). Esperamos com isso acender novas discussões acerca das variedades [+ marcadas] do português falado em Siricari.

Na comunidade em estudo o fenômenos observado refere-se a: (i) alternância dos verbos *ir*, *ter* e *fazer*, no pretérito perfeito do indicativo. Constatamos alternância referente à flexão de primeira pessoa do singular das formas: *fui, tive* e *fiz*, prevalecendo o emprego da forma de terceira pessoa do singular tal como: (1) (*eu, ele*) *foi,* (2) (*eu, ele*) *fez,* e (3) (*eu, ele*) *teve*.

Quadro 2: Predominância da forma verbal de 3ª pessoa do singular

1ª pessoa do singular 3ª pessoa do singular	(1) *Tudo non, que uma menina, a última, eu **foi** pra Belém de avion, de Sore cá criança, passei três dia ca criança morta nas venta.* (2) *Ela **foi** me buscá daí da fazenda, me botou pra cá. Aí já que nós temo tudo esses filho aqui criado, já tem neto e tudo, neto e neta.*
1ª pessoa do singular	(3) *Aí foi assim, aí eu **fez** um voto com Deus, entendeu? **Ø Fez** um voto com Deus, eu **fez** esse voto. Aí eu pedi pra Deus. Aí na hora assim que... eu senti que a minha respiração tava assim tão pequenininha, aí eu senti um aperto aqui, na verdade eu ia sofrendo um enfarto, eu queria respirá e eu não podia e era muita dor forte no meu coração.*

3ª pessoa do singular	(4) *Ele **fez** um círculo assim no chão aí daqui ele riscô um risco pra cá, um pra cá, um pra cá, um pra cá, cinco.*
1ª pessoa do singular	(5) *Tenho. Eu **teve** onze filhos.*
3ª pessoa do singular	(6) *O meu pai falava assim que... que quando ele se entendeu aí o... o... o pai dele, o avô dele, né? **Teve** o... antes dele **teve** o bisavô, né? Tataravô dele, né?*

Conforme demonstrado acima, o emprego da forma verbal de terceira pessoa ocorre tanto com uso de primeira pessoa pronominal, quanto diante de supressão do pronome como consta em (3) ***Ø Fez** um voto com Deus.* Esse fator nos chama a atenção, uma vez que o referente encontra-se na sentença anterior, havendo omissão total do referente de pessoa para sentença em análise.

Inicialmente, pensamos tratar-se de um evento relacionado à regularização da forma verbal de terceira pessoa. Conforme Mattos e Silva (2004:144) a mudança do quadro pronominal tem alterado o paradigma verbal no sentido de "generalizar" a marca de terceira pessoa do singular (Ver quadro 3). O contorno de terceira pessoa verbal irá ocorrer em todas as posições pronominais, exceto na primeira pessoa do singular, logo, um paradigma verbal de duas posições. A autora também assinala que o paradigma de duas posições incide sobre falantes menos escolarizados ou não-escolarizados, sobretudo procedentes de áreas rurais, o que podemos hipotetizar haver em Siricari, comunidade rural que detém pouca ou nenhuma escolaridade.

Quadro 3: Disposição do quadro pronominal

➢ Modificação do quadro pronominal de pessoa:

1. *Expansão*
você, a gente

2. *Redução*
tu, vós, nós

3. *Generalização da 3ª pessoa verbal*

Norma Padrão *(6 posições)*	PB *(4 posições)*	Português popular *(3 posições)*	Português popular *(2 posições)*
eu falo	eu falo	eu falo	eu falo
tu falas			
ele fala	você, tu, ele, a gente fala	você, tu, ele, a gente fala	você, ele, a gente, eles, vocês *fala*
nós falamos	nós falamos		
vós falais			
eles falam	vocês, eles falam	vocês, eles falam	

Entretanto, ao observarmos o quadro (3) proposto por Mattos e Silva (2004) constatamos que Siricari vai além desse paradigma, pois em posição de primeira pessoa pronominal observamos o emprego verbal de terceira pessoa também. Ou seja, teríamos, então, uma regularização total do paradigma de terceira pessoa verbal em Siricari.

Este aspecto tem sido igualmente verificado em comunidades aquilombadas e aldeamentos indígenas como Helvécia e Parkatêtê. Na comunidade de Helvécia (BA), por exemplo, Lucchesi *et al* (2009:16) apontam indivíduos que exibem uma variação oral da forma padrão do português em alternância com formas que teriam feito parte do repertório gramatical do antigo crioulo, por exemplo "*eu trabalha no roça".*

No mesmo sentido, o povo Parkatêjê, localizado em aldeia próxima ao município de Bom Jesus do Tocantins, a 30 km de Marabá, no Sudoeste do estado do Pará, também partilham do mesmo aspecto linguístico. Ferreira (2005:13) demonstra que o povo Parkatêjê, em uso da língua portuguesa como L_2, tende ao emprego da forma verbal de terceira pessoa diante de primeira pessoa pronominal como demonstra a autora: "*eu fez, eu foi, eu pediu*".

Do mesmo modo, Mattos e Silva (1988:86) assinala uma "flutuação" na morfologia verbal de primeira pessoa do singular em seu estudo sobre o dialeto português de transição dos índios Kamayurá.

a) Eu ***fuma***..., pois não.
b) "Você come aquilo?"
– "Não, não ***come***, não.

Segundo a autora, tal fato se justifica pelo desconhecimento da norma gramatical. O emprego verbal de terceira pessoa do singular em posição de primeira pessoa pronominal denota um "reflexo" do verbo utilizado na situação de interlocução como se entende em (b).

Portanto, parece-nos que a ausência de concordância verbal de primeira pessoa do singular verificada nas comunidades de Siricari, Helvécia, Parkatêjê e Kamayurá implica, possivelmente, em um aspecto de estrutura relacionado à língua primeira (L_1) decorrente de situação de contato. De fato, segundo Lucchesi *et al* (2009:93) a ausência de concordância de 1ª pessoa do singular pode caracterizar uma variação decorrente do contato entre línguas. Outros aspectos também são apontados por Lucchesi, Baxter & Ribeiro (2009:93) dos quais descrevemos em um cotejo com traços da variação linguística verificada em Siricari-PA.

Notamos que dos nove aspectos observados em Helvécia (BA) sete deles estão presentes também em Siricari. Deste modo, parece-nos, então, razoável o argumento de que essas variações referem-se, de alguma forma, à relação de contato, uma vez que ambas comunidades Siricari e Helvécia trazem históricos de contato (i) africano e indígena, e (ii) africano, respectivamente. Ainda sobre a interferência interétnica na estrutura linguística, cabe mencionar Baxter (1995:78) ao apontar a presença da língua banto como substrato do português L_1 e L_2 de angolanos e moçambicanos. Mais adiante, Baxter (*ibidem*) considera, também, a possibilidade de haver a mesma interferência em se tratando de po A autora também assinala que o paradigma de duas posições incide sobre falantes menos escolarizados ou não-escolarizados, sobretudo procedentes de áreas rurais. rtuguês indígena, ao dizer que "a aprendizagem do português em contextos ameríndios também levanta a possibilidade de uma influência substratal ameríndia" no português brasileiro.

Concomitante a isso, Siricari apresenta alternância na flexão verbal de primeira pessoa em situação de terceira pessoa pronominal. Constatamos esse tipo de alternância no uso do verbo *ir* no pretérito perfeito do indicativo, no emprego da forma verbal *fui* em posição pronominal de terceira pessoa do seguinte modo:

Quadro 4: Exemplo de alternância verbal de 3ª pessoa do singular

3ª pessoa do singular	(7) *Um dia mandaro ela vê num sei o quê, lá onde a mãe do João morava, ela* ***fui*** *sozinha, né, aí* ***fui*** (ela) *embora. Quando ela já vinha de volta, ela viu pra trás 'psiu' [...]*

Em busca de explicações para essa alternância nas formas verbais *fui:foi* como demonstrado acima, chegamos a um artigo de Mattoso Câmara (1943), intitulado "A alternância portuguesa 'Fui:Foi'" no qual esclarece que:

> Dois fatos citados das falas populares indicam, antes de tudo, um estado de indiferença no jogo flexional *fui:foi*, visto que ora se empregam "ambas as formas nas duas pessoas", ora se invertem elas, usando-se "de *Foi* na 1ª, e de *Fui* na 3ª, e tal situação é também apreensível na língua antiga [...]. Com efeito, num documento de 1262, por exemplo, depara-se-nos expressivamente:
>
> "Esta carta *fui* iij dias antes calendas Novembris su era MªCCCª e V" (p.278)

E aponta que o mesmo se verifica nos documentos galegos e na poesia da escola provençal:

> "a auer deuo por uoz de meu padre Johan Çacoto, que *ffuy* filho de Maria Crualliça..."
> "...non lhe empeesca porque uay escrito so o sinal, que *ffuy* erro"
> "que non *fui* o vosso pesar..." (*ibidem*: 278)

Para essas ocorrências, Mattoso Câmara (1943:285) procura esclarecer a origem da alternância ora apresentando fatores sincrônicos, ora diacrônicos e assinala que:

> Durante algum tempo, **a consciência linguística coletiva se conformou com essa confusão, ora usando-se (*eu, ele*) *foi*, ora (*eu, ele*) *fui***, mas a "tendência para o contraste vocálico entre as duas pessoas" [...] não tardou a impor uma distribuição sistemática das duas formas, na maioria dos dialetos portugueses e na língua literária ou comum. (p.285) *grifo nosso*

Como destacado acima consideramos, em um primeiro momento, que a alternância (Quadro 4) verificada em Siricari poderiam tratar-se de vestígios de uma estrutura linguística quinhentista. Apesar da afirmação de Mattoso Câmara (1943:286) de que houve ao longo do tempo "distribuição sistemática das duas formas", o que vemos em registros de fala em Siricari, hoje, é a mesma alternância *fui:foi* de outrora.

Igualmente o mesmo ocorre com os verbos *fazer* (pretérito perfeito do indicativo) em que há o emprego da forma verbal *fiz* em posição de terceira pessoa como em:

Quadro 5: Exemplo de alternância verbal de 3ª pessoa do singular

3ª pessoa do singular	(8) *[...] gostava muito... Deus o livre, trabalhavam junto, logo ele morô aqui junto, depois* ***Ø fiz*** *a casinha dele, [ININT] velho, né, ficaram velho junto, tanto [ININT] barranco, né, por isso tá tão bonito assim, né, aquele velho, né.*

Conforme demonstrado, apesar da supressão pronominal antecedendo a forma *fiz*, constatamos que o pronome *ele* mencionado anteriormente trata-se do referente anafórico do verbo fazer (*fiz*). Neste caso, entendemos que em um primeiro momento o ouvinte não se dá conta de que o referente pronominal é a terceira pessoa, havendo certa dificuldade para recuperar o antecedente *ele* como referente pronominal da forma de primeira pessoa (*fiz*).

A redução da morfologia flexional de pessoa em alternância ora *(eu, ele) foi,* ora *(eu, ele) fui* e ainda, a alternância ora *(eu, ele) fez,* ora *(eu, ele) fiz* trata-se de evidências empíricas da fala de alguns informantes da comunidade de Siricari ainda nos dias de hoje. De tal modo, conjecturamos a hipótese de esses fenômenos constituírem resquícios de um português quinhentista relacionados à situação de contato, revelando

herança dialetal dos falares remotos em Siricari. No entanto, embora consideremos essa hipótese bastante atraente, partilhamos da possibilidade de estes elementos morfológicos estarem relacionados a apenas alternância vocálica < u:o > e < i:e > associados, de algum modo, à flexão verbal.

6. Considerações finais

A descrição dos aspectos morfossintáticos apontados neste estudo revela uma variação linguística possivelmente resultante de contato interlinguístico entre as etnias indígena, africana e europeia ocorrido no passado. Esse fator, agregado a (i) aspectos linguísticos semelhantes a dialetos do português afro-brasileiro (Helvécia) e português étnico indígena (Parkatêjê e Kamayurá), como também a (ii) ocorrência de alternância de formas verbais condizentes a falares quinhentistas, visto em exemplos de Mattoso Câmara (1943), insere o falar de Siricari numa posição [+marcada] do *continuum* dialetal brasileiro, estabelecendo um diálogo com a proposição do *Português Afro-Indígena*.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Acevedo Marin, R. E. 2009. Quilombolas na ilha de Marajó: território e organização política. In: Godoi, E. P. D., et al. *Diversidade do campesinato: expressões e categorias*. São Paulo: UNESP, v. 1. Cap. 9, p. 209-227.

Almeida, Alfredo Wagner Berno de. 2002. In: O'Dwyer, Eliane *Quilombos identidade étnica e territorialidade*.

ANNAES da Bibliotheca e Archivo Publico do Pará. *University of Florida Digital Collections, 1904.* Disponivel em: <http://ufdc.ufl.edu/results/?t=arquivo%20publico%20do%20para>. Acesso em: 11 junho 2015.

Baena, A. L. M. 2004. Ensaio Corográfico sobre província do Pará. *Biblioteca digital do Senado*, Brasília. Disponivel em: <http://www2.senado.leg.br/bdsf/item/id/1097>. Acesso em: 11 junho 2015.

Benveniste, É. 2005. *Problemas de Linguística Geral.* Tradução de Maria da Glória Novak e Maria Luisa Neri. 5. ed. Campinas: Pontes. 387 p. Revisão: Prof. Isaac Nicolau Salum.

Campos, E. A. 2014. A sintaxe pronominal na variedade afro-indígena de Jurussaca: uma contribuição para o quadro da pronominalização o português falado no Brasil. São Paulo: USP. Tese de doutorado.

Ferreira, M. 2005. Descrição de Aspectos da Variante Étnica Usada pelos Parkatejê. *D.E.L.T.A.,* v. 21, n. 1, p. 1-21.

Gomes, F. D. S. 1997. *A hidra e os pântanos. Mocambos, quilombos e comunidades de fugitivos no Brasil (séculos XVII e XIX)*. Campinas: Universidade Estadual de Campinas. Tese de Doutorado.

IBGE: Salvaterra. *Biblioteca IBGE.* Disponível em: <biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/dtbs/para/salvaterra.pdf>. Acesso em: 27 maio 2014.

Lucchesi, D. 2012. A diferenciação da Língua Portuguesa no Brasil e o contato entre línguas. *Estudos Linguísticos Galega*, Bahia, v. 4, p. 45-65.

Lucchesi, D.; Baxter, A.; Ribeiro, I. 2009. *O português afro-brasileiro*. Bahia: EDUFBA.

Mapa Território Quilombola de Salvaterra. Disponivel em: <http://image.slidesharecdn.com/aspectosdaculturaquilombola-120517094919-phpapp01/95/aspectos-da-cultura-quilombola-10-1024.jpg?cb=1337266422>. Acesso em: 24 abril 2015.

Mattos e Silva, R. V. 1988. *Sete estudos sobre o português Kamayurá*. Bahia: Centro Editorial e Didático da UFBA.

Mattos e Silva, R. V. 2004. *Ensaios para uma sócio-história do português brasileiro.* São Paulo: Parábola.

Mattoso Câmara Jr., J. 1943.A Alternância Portuguesa "fui : foi". *Revista de Cultura*, Rio de Janeiro, v. 34, p. 98-106.

Mattoso Camara, J. 2001. *Estrutura da Língua Portuguesa*. 33. ed. Petrópolis: Vozes.

Mestre Damasceno, 2013. Disponivel em: <http://terruapara.com.br/mestre-damasceno/>. Acesso em: 01 maio 2015.

NAEA. *Quilombos do Pará - CD Rom*. 2005. Belém: NAEA-UFPA & Programa Raízes,.

Neves, M. H. D. M. 2011. *Gramática de Uso do Português.* 2a. ed. São Paulo: UNESP.

Oliveira, M. D. D.; Praça, W. N. 2013. Para um cotejo etnolinguístico entre comunidades afro-indígenas - Jurussaca (PA) e Tremenbé (CE): primeiras aproximações. Trabalho apresentado no 'Workshop' "Contatos Afro-Latinos: perspectivas histórico-linguísticas". Campinas - UNICAMP/IEL: [s.n.].

Oliveira, M. S. D. D. et al. 2015. O conceito de português afro-indígena e a comunidade de Jurussaca. In: Avelar, J.; Álvarez, L. *Dinâmicas Afro-latinas: línguas e histórias*. Stockholm: SUP-Stockolm University Press. In: Dinâmicas afro-latinas: línguas e histórias.

Pacheco, A. S. 2010a. As Áfricas nos Marajós: visões, fugas e redes de contato. In: Schaan, D. P.; Martins, *Muito Além dos Campos: Arqueologia e História na Amazônia Marajoara*. Belém: GKNoronha. p. 201.

Pacheco, A. S. 2010b. Encantarias Afroindígenas na Amazônia Marajoara: Narrativas, Práticas de Cura e (In)tolerâncias Religiosas. *Dossiê: Biodiversidade, Política e Religião,* Belo Horizonte, v. 8, n. 17, p. 88-108, abr./jun. ISSN 2175-5841.

Pacheco, A. S. 2011. Astúcias da Memória: Identidades Afroindígenas no corredor da Amazônia. *Revista Tucumduba*, v. 2, p. 40-51.

Palmares, F. C. 2011. *Processo de Reconhecimento de Comunidade Remanescente de Quilombo.* Departamento de Proteção do Patrimônio Afro-Brasileiro. Brasília.

Pará Cultura Fauna e Flora: Dança Siriá. Disponivel em: <http://cdpara.pa.gov.br/siria.php>. Acesso em: 01 maio 2015.

Salles, V. 1971. *O negro no Pará: sob o regime da escravidão.* Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas e Universidade Federal do Pará. 336 p.

Silva, J. F. C. D. 2014. O português afro-indígena de Jurussaca/PA: revisitando a descrição do sistema pronominal pessoal da comunidade a partir da textualidade. São Paulo: USP-Tese de Doutorado.

Veríssimo, J. 1887. *Biblioteca Digital Curt Nimuendaju*. As populações indigenas e mestiças da Amazonia, Rio de Janeiro. Disponivel em: <http://biblio.etnolinguistica.org>. Acesso em: 04 agosto 2015.

SIMPÓSIO 50

A ARGUMENTAÇÃO NA LÍNGUA PORTUGUESA: ABORDAGENS RETÓRICO-DISCURSIVAS

COORDENADORES

Melliandro Mendes Galinari
(Universidade Federal de Ouro Preto)

Helcira Maria R. de Lima
(Universidade Federal de Minas Gerais)

De volta ao futuro da língua portuguesa.
Atas do V SIMELP - Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa
Simpósio 50 - A argumentação na língua portuguesa: abordagens retórico-discursivas, 1075-1096
ISBN 978-88-8305-127-2
DOI 10.1285/i9788883051272p1075
http://siba-ese.unisalento.it, © 2017 Università del Salento

O EU E O OUTRO: AFORIZAÇÃO, ARGUMENTAÇÃO E CONSTRUÇÃO DE IMAGENS NA ELEIÇÃO PRESIDENCIAL BRASILEIRA DE 2014[1]

Glaucia Muniz Proença LARA[2]

RESUMO
Neste artigo, por meio de um "diálogo" entre a análise do discurso francesa (AD) e os estudos da argumentação na língua, buscamos chegar às imagens que os três candidatos mais proeminentes – Aécio Neves, Dilma Rousseff e Marina Silva – ao 1º turno da eleição presidencial brasileira de 2014 construíram de si (éthos) e dos adversários, via enunciados destacados/aforizados pelas mídias (impressa e digital). Essas "pequenas frases" destacadas de textos, que (re)apareciam como títulos, intertítulos ou legendas de foto das matérias divulgadas no mês anterior ao 1º turno da referida eleição, foram examinadas por meio das marcas da argumentação na língua: conectores, índices de avaliação, modalidades etc. Se os resultados foram compatíveis com o que esperávamos, ou seja, a construção de uma imagem positiva de si e negativa do(s) outro(s), no contexto em foco (eleição), os índices linguísticos estudados foram fundamentais para desvelar essas imagens e a forma como são forjadas por cada sujeito. Não podemos também perder de vista a influência das mídias na construção desse complexo "jogo de imagens", ao destacarem certos enunciados em detrimento de outros igualmente disponíveis.

PALAVRAS-CHAVE: Aforização; imagem; discurso; argumentação; eleição presidencial.

Em 05 de outubro de 2014, realizou-se, no Brasil, o 1º turno da eleição presidencial, que contou com onze candidatos no total, mas apenas três – Dilma Rousseff, do Partido dos Trabalhadores (PT), que concorria à reeleição; Aécio Neves, do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), e Marina Silva, do Partido Socialista Brasileiro (PSB) – com condições de ir para o 2º turno, de acordo com pesquisas divulgadas nos meses anteriores ao pleito por institutos como o IBOPE. Considerando a importância desse evento político no cenário nacional e internacional e a ampla cobertura que lhe foi dada nas/pelas mídias, é nosso objetivo, neste artigo,

1 Este trabalho foi apresentado no V SIMELP (Lecce – Itália), com apoio financeiro da FAPEMIG (Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais).
2 Professora da Faculdade de Letras da UFMG. Endereço: Av. Antônio Carlos, 6627 - Pampulha 31.270-010 - Belo Horizonte, MG – Brasil - E-mail: gmplara@gmail.com.

apreender as imagens (ou representações) que cada um dos três candidatos constrói de si (éthos) e dos outros (adversários).

Para tanto, analisaremos os enunciados destacados ou aforizações atribuídos(as) a esses três candidatos por revistas e jornais de ampla circulação em nosso país (no formato impresso ou na versão *online*) e em portais, *blogs* e *sites* da internet, no período compreendido entre 1º de setembro e 4 de outubro de 2014 (portanto, em torno de um mês antes desse 1º turno). A noção de aforização*,* tal como foi cunhada por D. Maingueneau (2012), define-se, em linhas gerais, como uma "pequena frase", isto é, um enunciado curto e propenso a retomada(s) que, destacado de um texto, passa a ser (re)utilizado como legenda de foto, título ou intertítulo.

Em consonância com pesquisas anteriores (ver, por exemplo, Lara, 2014), tomamos as aforizações como um poderoso recurso de que as mídias lançam mão para forjar o éthos de um dado ator político. Ocorre, assim, uma co-construção de éthos, já que as falas são do ator político (é ele a fonte da enunciação e, como tal, o "fiador" dessas falas), mas a decisão e a forma de destacá-las (em detrimento de outras falas, igualmente disponíveis) são de responsabilidade das mídias.

Essa relação entre aforização e éthos (enquanto imagem de si que o locutor constrói) será ampliada, no presente trabalho, para abarcar também as imagens que esse locutor constrói de seus adversários políticos, já que se trata de uma situação de disputa de poder, em que não basta falar de si; é preciso também falar do outro para vencer a acirrada disputa eleitoral. Quanto ao dispositivo de análise para a apreensão desse complexo "jogo de imagens", recorreremos às "marcas linguísticas" da argumentação presentes nas aforizações selecionadas, fazendo, pois, dialogarem essa vertente dos estudos sobre a argumentação (aquela que se inscreve na língua) e a análise do discurso francesa – AD.

A argumentação na língua: contribuições de Ducrot

Denominando a disciplina no interior da qual se situam suas pesquisas como uma "pragmática semântica" ou uma "pragmática linguística", Ducrot (1987:163) admite que, se a ação humana, em geral, pode ser tomada como objeto da pragmática, o termo "pragmática da linguagem" serviria para designar, nesse vasto conjunto de

investigações, aquelas que "dizem respeito à ação humana realizada pela linguagem, indicando suas condições e seu alcance". Nesse quadro, o autor se pergunta por que é possível usar certas palavras para influenciar o outro, ou seja, por que "certas palavras, em certas circunstâncias, são dotadas de eficácia".

Trata-se, pois, de uma pragmática/semântica de base linguística, em que a noção de argumentação é crucial. Assim, é preciso admitir que há enunciados cujo traço constitutivo é o de serem utilizados com a pretensão de orientar o interlocutor para certos tipos de conclusão, com a exclusão de outras. Cumpre, portanto, determinar sua "orientação argumentativa", isto é, as conclusões para as quais podem servir de argumento. Nessa perspectiva, a argumentatividade não constitui algo apenas acrescentado ao uso linguístico; pelo contrário, ela está inscrita na própria língua, podendo manifestar-se por meio de elementos como: os operadores argumentativos, os indicadores modais, os índices de avaliação, os indicadores atitudinais, os marcadores de pressuposição, entre outros.

Como foi dito anteriormente, são esses elementos que nos permitirão, a partir do estabelecimento de um estreito diálogo entre os estudos da argumentação na língua e a AD, apreender em enunciados destacados (aforizações) pelas mídias, em torno de um mês antes da realização do 1º turno da eleição presidencial brasileira, como os três principais candidatos: Aécio Neves, Dilma Rousseff e Marina Silva, vão construindo imagens discursivas do "eu" (éthos) e do(s) outro(s).

Aforização e éthos: um diálogo possível

Maingueneau (2012) define a aforização como uma "frase sem texto". Isso porque, no seu entender, ela implica um tipo de enunciação que obedece a uma outra lógica, distinta da do texto. Do ponto de vista mais imediato, isso significa que a aforização não é nem precedida nem seguida de outras frases com as quais estaria ligada por relações de coesão, de modo a formar uma unidade textual, ancorada num gênero de discurso. Logo, o que caracteriza a aforização é a recusa em entrar na lógica do texto e do gênero de discurso, o que não significa, por outro lado, que ela seja destituída de contexto. O que ocorre é que, no caso das aforizações que nos interessam aqui – as

secundárias[3] – o contexto se desdobra em dois: um contexto fonte e um contexto de recepção, sendo a distância entre esses dois contextos responsável, via de regra, pelas alterações a que o contexto de recepção submeteria o enunciado destacado, ativando, inclusive, potencialidades semânticas outras, para além daquelas presentes no contexto original (Maingueneau, 2012:25-27).

Cabe ressaltar ainda que há dois tipos de aforização secundária: por destacamento *forte* e por destacamento *fraco.* No primeiro, os enunciados destacados rompem com o texto de origem – ou seja, do ponto de vista do consumidor de mídias, esse texto não existe –, enquanto, no segundo, os enunciados destacados são vizinhos do texto de origem. Portanto, no destacamento fraco, os enunciados mantêm um elo com o texto de origem, embora isso não implique uma fidelidade absoluta. No presente trabalho, abordaremos aforizações tanto por destacamento forte quanto por destacamento fraco, pois o que nos interessa é reunir as aforizações, apreendidas em diferentes publicações/veículos, para chegar ao "jogo de imagens" que se instaura no disputado contexto do 1º turno da eleição presidencial brasileira de 2014.

Embora liste alguns índices que orientam para um diagnóstico de aforização (enunciado constituído, em geral, de uma única frase; presença de verbos como *repetir* e *martelar,* que ressaltam o caráter memorizável da aforização; caráter genérico do enunciado, entre outros), Maingueneau (2012:50-58) ressalta que a aforização pura não existe, já que cada aforização pertence necessariamente a um tipo e sofre coerções por esse pertencimento.[4]

Nessa perspectiva, as mídias (no nosso caso, impressa e digital), ao "des(con)textualizarem" certos enunciados, separando-os do seu contexto de origem (o do texto fonte), e os destacarem em outros (novos) contextos, contribuem para a construção da imagem que cada ator político dá de si mesmo ao outro (éthos) e daquelas que constrói de seus adversários. No entanto, como já foi dito, não podemos perder de vista que essa construção discursiva de imagens é, na realidade, uma co-construção entre aquele que fala (o fiador) e os "recortes" que as mídias fazem dessa fala (em detrimento de outros enunciados igualmente disponíveis à aforização). Isso nos leva a, compartilhar a opinião de Charaudeau (2006a) sobre o papel fundamental que as mídias

3 As aforizações podem ser *primárias* (autônomas), como é o caso dos provérbios, máximas e adágios, ou *secundárias* (aquelas que são destacadas de um texto). O presente trabalho volta-se, de forma privilegiada, para esse segundo tipo de aforização.

4 Por exemplo, em situações de disputa política, como a que aqui se examina, as aforizações tendem a perder seu caráter generalizante e a investir mais na oposição "eu/nós" *versus* "ele(s)", por meio da qual as imagens em jogo vão sendo construídas.

desempenham na formação da opinião pública.

Quanto à noção de éthos, nos limitaremos aqui, por razões de espaço, à releitura desse conceito, no quadro da AD, pelos já citados Maingueneau (2006, 2008, 2010) e Charaudeau (2006b), esse último tratando mais especificamente do éthos político.

Maingueneau (2006, 2008, 2010), ampliando a noção de éthos de trabalhos anteriores em que articulava essa noção apenas à enunciação (a uma "maneira de dizer"), admite a existência de um "éthos efetivo", que resulta da interação de diversos fatores: 1) um éthos pré-discursivo, isto é, a imagem prévia que se tem do enunciador, antes mesmo que ele abra a boca; 2) um éthos discursivo, dividido em éthos dito e éthos mostrado. Este pode ser assimilado ao "tom" que o enunciador confere ao seu discurso: pela entonação, pela seleção vocabular etc; é uma instância ligada à enunciação. Já o éthos dito remete aos "fragmentos do texto nos quais o enunciador evoca sua própria enunciação [...] – diretamente ('é um amigo que lhes fala') ou indiretamente, por meio de metáforas ou de alusões a outras cenas de fala, por exemplo" (Maingueneau, 2008:18). Trata-se de uma instância ligada ao enunciado. O autor constata, porém, a impossibilidade de se definir uma fronteira nítida entre o dito e o mostrado, preferindo posicionar esses dois éthe nos extremos de uma linha contínua. Cabe lembrar ainda que há "estereótipos ligados aos mundos éticos" interagindo com essas várias instâncias de éthos, no esquema geral proposto por Maingueneau.

No presente trabalho, em consonância com a posição do autor (Maingueneau, 2008), não nos preocuparemos em distinguir éthos dito e éthos mostrado, valendo-nos da noção geral de éthos discursivo (que buscaremos cotejar com o éthos prévio ou pré-discursivo, quando for pertinente) nas aforizações selecionadas. Desse modo, partimos da hipótese de que o conjunto dos "traços *éthicos*", apreendidos nas diferentes aforizações atribuídas a Dilma Rousseff, Aécio Neves e Marina Silva numa dada cena de enunciação (referente ao 1º turno da eleição presidencial de 2014) permitirá chegar ao éthos discursivo desses candidatos.

Charaudeau (2006b:87-88), por sua vez, assumindo que a dupla identidade discursiva/social do sujeito – e, portanto, seu éthos – passa por representações sociais que circulam num dado grupo (e que são configuradas como imaginários sociodiscursivos), aborda a dificuldade de se apreender o éthos político, dada a existência de traços que podem contradizer-se e mesmo derivar para efeitos não desejados. Entretanto, como destaca o autor, o éthos do ator político precisa ser, ao mesmo tempo, crível, já que "não há político sem que se possa crer em seu poder de

fazer" e suporte de identificação à sua pessoa, pois "para aderir às suas ideias, é preciso aderir à sua pessoa" (Charaudeau, 2006b:118).

Esses dois aspectos podem ser reunidos em dois éthe: o éthos de credibilidade e o éthos de identificação que subsumem outros éthe. Nessa perspectiva, o éthos de credibilidade compreenderia os éthe de "competência", de "sério" e de "virtude" (Charaudeau, 2006b:119-125), enquanto o éthos de identificação se desdobraria nos éthe de "inteligência", de "potência", de "caráter", de "chefe", de "humanidade" e de "solidariedade" (*op. cit.*:137-166).

Como dissemos em outras oportunidades, além da imagem (éthos) que cada "aforizador" dá de si mesmo ao destinatário/eleitor, há também imagens dos adversários que vão sendo paralelamente construídas (e que, evidentemente, também interferem, por comparação/oposição, na construção da própria imagem). Nesse sentido, podemos adiantar que, em se tratando de uma situação de acirrada disputa política, cada candidato tenderá a construir uma imagem positiva de si e outras – negativas – dos "inimigos". O que nos interessa, particularmente, é verificar como uma e outras vão sendo "tecidas", no fio do discurso, por procedimentos linguísticos específicos.

Em outras palavras: neste artigo, privilegiaremos os enunciados destacados (aforizações) coletados em fontes midiáticas diversas no contexto brasileiro, procurando apreender, por meio das "marcas linguísticas da argumentação" (operadores argumentativos, escolhas lexicais, indicadores modais, índices de avaliação etc), como se dá a construção da imagem de si (éthos) de cada ator político e das imagens correlatas que ele projeta para seus concorrentes.

Esclarecemos, finalmente, que nossa análise não buscará tecer juízos de valor sobre a pessoa ou sobre a atuação político-partidária dos três candidatos selecionados, mas apenas apreender a forma como eles constroem, via aforizações destacadas/divulgadas pelas mídias, as imagens de si e dos outros que vão alimentar os imaginários sociodiscursivos em jogo no cenário político brasileiro. Dito isso, passemos às aforizações e suas análises.

Aforização, *éthos* e marcas linguísticas da argumentação no jogo político

No que se refere à delimitação do *corpus*, dada a complexidade de um trabalho que envolvesse todos os suportes midiáticos (imprensa, rádio, televisão), optamos pela

imprensa escrita de informação. Coletamos, assim, enunciados destacados atribuídos a Aécio Neves, Dilma Rousseff e Marina Silva no mês anterior à realização do 1º turno da eleição (setembro/outubro de 2014). Para encontrar o maior número possível de aforizações, não determinamos *a priori* as publicações que seriam investigadas Fizemos consultas semanais a diversos jornais e revistas de grande circulação no Brasil (na versão impressa ou *online*) e a portais, *blogs* e *sites* da internet, usando, para esse fim, o instrumento de busca do *Google*. Em função dos objetivos do presente trabalho, ativemo-nos às aforizações em que os candidatos falavam, direta ou indiretamente, de si mesmos ou dos outros e, em consonância com a posição de Maingueneau (2012) de que as aforizações prototípicas são citações em estilo direto, descartamos todos os enunciados destacados em discurso indireto.

Também não nos preocupamos com a questão da quantidade, já que, do ponto de vista da AD, o mais importante não são os números (embora se possa recorrer a eles, se necessário), mas a descrição e a interpretação dos dados coletados (no nosso caso, fatos linguístico-discursivos), a fim de apreender/compreender um determinado fenômeno. Trata-se, pois, de uma pesquisa qualitativa (descritiva e interpretativa).

Para agilizar a exposição, apresentaremos e analisaremos, em conjunto, as aforizações (secundárias) atribuídas a cada candidato, primeiramente em relação a si mesmo e, em seguida, no que se refere aos opositores, focalizando as marcas linguísticas da argumentação,[5] de modo a apreender as imagens do eu (éthos) e do outro que esses "fragmentos de texto", no seu conjunto, mobilizam. Nesse caso, marcaremos cada aforização como DFo (para destacamento forte, quando o texto fonte não estiver disponível) e DFr (para destacamento fraco, quando houver um texto contiguo que permita recuperar a aforização). Nesse último caso, especificaremos se se trata de legenda de foto, de título ou de intertítulo, que são as formas mais usuais de transformação de enunciados, "recortados" de textos contiguos, em aforizações. Já no que se refere ao destacamento forte, as aforizações aparecem, via de regra, em seções do tipo "Semana" (revista *IstoÉ*) ou "Dois pontos" (revista *Época*), que trazem um conjunto bastante eclético de citações atribuídas a pessoas famosas ou a especialistas, não raramente acompanhadas de fotos ou caricaturas dos locutores/aforizadores.

5 Nesse caso, não analisaremos todas as "marcas", mas apenas as que nos parecem mais relevantes na/para a construção de sentidos. Assumimos, assim, a posição de que nenhuma análise esgota seu objeto, que permanece aberto para novas investigações.

Um caso bem específico é o das aforizações que constam em capas de revista. Embora possa haver, no interior da publicação, um texto (reportagem, entrevista) de onde a aforização tenha sido recortada (ou adaptada), consideramos que se trata de uma variação do destacamento forte (que marcaremos com a notação DFo[1]). Isso porque, embora o leitor possa ter acesso ao texto fonte, tal acesso não é imediato (como ocorre no destacamento fraco *stricto sensu*), o que aproximaria tais aforizações do destacamento forte (mesmo que em menor grau). Dito isso, ouçamos a "voz" dos candidatos.

Aécio Neves

1. **Aécio por Aécio:**

* "Eu sou a mudança segura." (*Istoé,* ano 38, n. 2337, 10/09/2014– DFo[1]/ DFr (capa de revista, retomada como título da entrevista com o candidato).

* "Nossa proposta vai ser compreendida, na hora da decisão, como a melhor para o Brasil." (*Istoé,* ano 38, n. 2337, 10/09/20140 - DFr (intertítulo, retirado da entrevista citada)

* "Eu sei fazer sonho virar realidade." (*Veja,* ano 47, ed. 2392, n. 39, 24/09/2014) – DFo[1] (capa da revista).

* "Eu estarei no segundo turno. Tem de perguntar a Marina o que ela vai fazer." (*Época,* n. 852, 29/09/2014). – DFr (legenda de foto de reportagem).

* "Vamos mudar na direção correta", diz Aécio Neves em MG. (Disponível em: http://www.jornaldooeste.com.br/eleicoes-2014/2014/09/vamos-mudar-na-direcao-correta-diz-aecio-neves-em-mg/1190685/) – DFr (título de reportagem publicada em 06/09/2014).

* "Preciso de Minas para ser presidente", afirma Aécio. (Disponível em: http://atarde.uol.com.br/politica/eleicoes/noticias/preciso-de-minas-para-ser-presidente-afirma-aecio-1624723) - DFr (título de reportagem publicada em 22/09/2014).

Comentários: A seleção lexical, marcada pelos termos "mudança"/"mudar", anunciam Aécio Neves como aquele que vai "virar o jogo" político até então liderado pelo PT de Dilma Rousseff (e de Luís Inácio Lula da Silva, que antecedeu Dilma). Mas não basta apenas mudar: é preciso fazer isso de forma "segura" e na direção "correta", índices de avaliação que permitem qualificar a proposta de Aécio como "a melhor para o Brasil". Nesse caso, o superlativo (relativo) "a melhor" funciona como um operador de comparação, que destaca a superioridade da proposta de Aécio – e, por extensão, do próprio candidato –, ao mesmo tempo em que omite os termos comparantes (as propostas dos concorrentes).

Aliás, a competência do ex-governador de Minas para promover mudanças é tão grande que chega a ganhar contornos idealistas ou – diríamos mesmo – utópicos na ação de "fazer sonho virar realidade". O verbo *virar* (no sentido de "transformar-se em", "tornar-se"), que funciona como um marcador de pressuposição (afinal, só se pode *virar* aquilo que não se é), instaura o pressuposto de que se "sonho" não é "realidade" pode vir a ser, pois o candidato "sabe" fazer a transposição de um para a outra, o que (subentende-se) os demais candidatos não sabem. Assim, ele se mostra atento às expectativas (aos sonhos) dos eleitores e revela sua disposição de concretizá-los (de transformá-los em realidade).

Há que se observar a presença dos tempos verbais do mundo comentado (presente do indicativo e futuro do presente, como em "Eu estarei no 2º turno.") que acentuam o engajamento do locutor/aforizador, a certeza em relação ao que enuncia. Esse "tom" determinado e assertivo que predomina na construção do éthos discursivo de Aécio suaviza-se por uma espécie de "toque" de humanidade, quando o candidato admite que não é autossuficiente (já que precisa de Minas para ser presidente), apontando, pois, para uma necessidade deôntica que, como se verá mais adiante, contrasta com o isolamento de Dilma em relação ao eleitorado.

2. **Aécio sobre Dilma**

* "O sentimento geral dos brasileiros é um só: já deu de governo Dilma." (*IstoÉ*, ano 38, n. 2335, 27/08/2014) – DFr (legenda de foto de reportagem).

* "A inexperiência da Dilma no governo custou muito caro ao Brasil." (*IstoÉ*, ano 38, n. 2337, 10/09/2014 – DFr (legenda de foto de entrevista).

*"Dilma está fechada no palácio, não veio aqui olhar para vocês." Aécio Neves, pré-candidato do PSDB (*Época,* n.831, 05/05/2014. DFr (intertítulo/legenda de reportagem].

*"Dilma perdeu a capacidade de gerir o país", diz Aécio ao Metro. (Disponível em: http://www.metrojornal.com.br/nacional/brasil/dilma-perdeu-a-capacidade-de-gerir-o-pais-diz-aecio-ao-metro-130717.) DFr (Título de reportagem publicada em 29/09/2014).

3. **Aécio sobre Marina**

*"É fundamental que tenhamos uma política econômica diferente da que está aí; tampouco o Brasil comporta novas aventuras, improvisos." De Aécio Neves para a candidata Marina Silva, ao criticar a "falta de coerência" do conceito de "nova política" por ela defendido. (*IstoÉ,* ano 38, n. 2336, 03/09/201) – DFo (Citação na seção: *Semana*).

*"A negação da política é estranha vindo da Marina, que milita na política tradicional há mais de 20 anos." (*IstoÉ,* ano 38, n. 2337, 10/09/2014) – DFr (legenda de foto em entrevista).

* A melhor frase de Aécio: "É a Marina que se calou no escândalo do mensalão e continuou no governo petista?" (Disponível em: http://veja.abril.com.br/blog/felipe-moura-brasil/2014/09/04/a-melhor-frase-de-aecio-e-a-marina-que-se-calou-no-escandalo-do-mensalao-e-contin) – DFr (título, retomado como intertítulo, em artigo de opinião).

4. **Aécio sobre Dilma e Marina**

*"De um lado, temos uma candidata que mente e, do outro, uma candidata que se desmente o tempo inteiro." Aécio Neves, candidato do PSDB à Presidência da República, em ataque duplo às adversárias Dilma Rousseff (PT) e Marina Silva (PSB) (*IstoÉ,* ano 38, n. 2340, 01/10/2014) – DFo (Citação na seção *Semana*).

* Existem duas vertentes do PT disputando as eleições", diz Aécio Neves. (Disponível em: http://zh.clicrbs.com.br/rs/noticias/eleicoes-2014/noticia/2014/09/existem-duas-vertentes-do-pt-disputando-as-eleicoes-diz-aecio-neves-4593391.html) – DFr (título de reportagem publicada em 08/09/2014)

* "Marina no lugar de Dilma é trocar seis por meia dúzia." (Disponível em: http://www.correiodoestado.com.br/politica/marina-no-lugar-de-dilma-e-trocar-seis-por-meia-duzia-afirma-aecio/227671/) – DFr (título de reportagem publicada em 20/09/2014)

Comentários: Como era de esperar, a imagem negativa que o senador mineiro constrói de suas duas concorrentes mais sérias (aquelas com possibilidade de ir para o 2º turno) contrasta, nitidamente, com a imagem positiva (éthos) que ele dá de si mesmo ao destinatário/eleitor. Se seu tom firme e assertivo e aquilo que ele diz de si mesmo (por exemplo: "Eu sou a mudança segura.") apontam para um éthos de seriedade e competência, a Presidente Dilma, que tenta se reeleger para um 2º mandato, é, ao contrário, representada por aquilo que ela não tem: experiência, competência e proximidade com o eleitor (visto que ela está "fechada no palácio").

Aécio chega a admitir que Dilma teria tido, inicialmente, uma certa competência para governar: pois ela "perdeu a capacidade de gerir o país". O verbo *perder*, indicando uma mudança de estado, instaura o pressuposto de que essa capacidade existia anteriormente, mas nega, no posto, que ela ainda exista, o que levou o país a uma situação drástica, avaliada como algo que: "custou muito caro" ao Brasil e levou ao sentimento geral de que "já deu de governo Dilma". O operador de restrição *só* desencadeia o pressuposto de que não há outro sentimento possível da parte da população brasileira em relação ao desgaste do governo de Dilma (o que, subentende-se,

inviabilizaria um 2º mandato).[6]

Isso, evidentemente, remete ao "candidato da mudança" (o próprio Aécio) que se opõe, portanto, à continuidade representada por Dilma, mas também por Marina, já que eleger Marina para o lugar de Dilma é "trocar seis por meia dúzia", uma espécie de provérbio ou dito popular que recupera, polifonicamente, o discurso do senso comum (a doxa), e já que ambas representam, ainda que em vertentes diferentes, o mesmo partido – o PT, o que lembra o passado petista de Marina. Dilma é, além disso, qualificada como candidata "que mente" (índice de avaliação).

Ora, se Dilma é representada, no discurso de Aécio, como *inexperiente*, *incompetente*, *distante do povo* e *mentirosa*, no caso de Marina, uma seleção lexical não menos cuidadosa remete à imagem de uma candidata *volúvel* e *incoerente*, pois ela "se desmente o tempo inteiro", "nega" o que admitia antes e é dada a "improvisos". Além disso, foi conivente com escândalos, como o *Mensalão*, já que "continuou no governo petista" (no caso o do ex-presidente Lula), enunciado em que o verbo *continuar*, indicando permanência de estado, funciona como marcador de pressuposição. Isso quer dizer que aos olhos de Aécio, Marina, no fundo, não perdeu o seu viés petista, mesmo tendo rompido com Lula e mudado de partido; pelo contrário, mesmo diante de escândalos que abalaram o prestígio do governo, ela nada fez para mudar a situação, ou seja, foi conivente com o PT. Aqui funciona o ditado: uma vez petista, sempre petista. Portanto, também ela aponta para a "mesmice" e destoa, assim, da promessa de mudança representada por Aécio.

Em suma: no que se refere aos éthe de credibilidade, apontados por Charaudeau (2006b), Aécio, por meio de um tom firme e engajado e do que diz de si mesmo, constrói, predominantemente, dois éthe que se sobrepõem: o éthos de "sério", ou seja, o de um político com energia e capacidade para governar (mais especificamente, de investir na "mudança segura"), e o éthos de competência, marcado por um poder/saber realizar seus objetivos (até mesmo o de "fazer sonho virar realidade"). Podemos ver aí a tentativa empreendida por Aécio de confirmar o éthos prévio de herdeiro do avô Tancredo Neves, visto como um político competente e hábil, mas, ao mesmo tempo, a

6 Tanto o pressuposto quanto o subentendido são implícitos. A diferença é que, enquanto o pressuposto é marcado linguisticamente, o subentendido depende do contexto, da interpretação do outro. Ao associar o pressuposto à sua teoria polifônica da enunciação, Ducrot (1987:191-192) atribui o conteúdo implícito (pressuposto) a um enunciador E1, assimilado à *vox populi*, ao senso comum, e o conteúdo explícito (posto) a um enunciador E2, com quem o locutor se identifica.

de derrubar um outro éthos prévio, difundido em alguns setores da sociedade: o de que Aécio era (é ainda) apenas um *playboy* inconsequente, mulherengo e viciado em drogas.

Quanto aos éthe de identificação, também propostos por Charaudeau (2006b), podemos pensar, principalmente, num éthos de inteligência, construído por meio do "bem falar", e um éthos de solidariedade*,* ou seja, o de um político atento às necessidades dos outros, já que, ao contrário de Dilma, que se mantém longe do povo ("fechada no palácio"), Aécio vai olhar/ouvir os eleitores e admite que precisa deles (ou, pelo menos, de uma parte significativa deles) para se eleger.

As duas outras candidatas, como já apontamos, são mostradas de forma bastante negativa: Dilma, sobretudo, pela incompetência/inexperiência que levou o país ao caos; Marina, principalmente, por sua volubilidade e incoerência, o que, por tabela, reforça o éthos positivo (de competência, de coerência, de seriedade etc) do próprio Aécio. Nesse sentido, o senador mineiro resgata a filiação de Marina ao PT, no início de sua carreira política, para colocá-la no mesmo patamar de Dilma (pertencente a esse partido) e desqualificar ambas num mesmo "movimento": elas se equivalem, são da mesma "laia", já que ter uma ou outra como presidente implica apenas "trocar seis por meia dúzia".

Dilma Rousseff[7]

1) Dilma por Dilma

* "Queria comunicar a vocês que sou humana, não sou marciana." Dilma Rousseff (PT), presidente e candidata à reeleição, questionada sobre se aparecer cozinhando no horário eleitoral era uma tentativa de humanização. (*Época,* n.847, 25/08/2014) – DFo (citação na seção "Dois pontos").

* "O maior risco é não se comprometer com nada, ter somente frases de efeito e genéricas. Quando se é presidente, tem de explicar como vai ser feito." Dilma Rousseff, no debate no SBT entre os candidatos à Presidência da República. (*IstoÉ*, ano 38, n. 2337, 10/09/2014). DFo (citação na seção "Semana").

* "Não tem coitadinho na Presidência. Quem se sente coitadinho, não pode chegar lá.". Dilma Roussef, presidenta do Brasil, sobre a reclamação da candidata do PSB à Presidência da República, Marina Silva, do teor da campanha do PT. (*IstoÉ,* ano 38, n.2339, 24/09/2014) – DFo (citação na seção "Semana").

* "Todos os meus antecessores usaram o palácio. Caso contrário, eu seria uma sem-teto, não teria onde dar entrevista." Dilma Rousseff (PT) presidente e candidata, comentando a entrevista de José Antônio

7 É importante observar aqui que não encontramos, no período considerado, aforizações atribuídas a Dilma que fizessem referência direta a Aécio, talvez porque, naquele momento, os institutos de pesquisa apontassem Marina como a provável adversária de Dilma no 2º turno. Cabe esclarecer que Marina Silva era candidata a vice-presidente na chapa de Eduardo Campos (PSB), que morreu em acidente de avião durante a campanha. Na esteira da comoção provocada por esse trágico acontecimento, Marina assumiu a liderança da chapa e chegou mesmo a ser apontada por alguns como favorita na eleição presidencial de 2014. Pesquisas como a do instituto DataFolha, feita em 26/09/2014, indicavam intenções de voto da ordem de 47% para Dilma Rousseff e de 43% para Marina Silva.

Dias Toffolli, ministro do Supremo Tribunal Federal, a *Época*, em que ele critica o uso do Palácio da Alvorada para a agenda de campanha. (*Época*, n. 852, 29/09/2014) - DFo (citação na seção "Dois Pontos")

*"Alicerce do meu programa é o meu governo", diz Dilma Rousseff. (Disponível em: http://ultimosegundo.ig.com.br/politica/2014-09-28/alicerce-do-meu-programa-e-o-meu-governo-diz-dilma-rousseff.html) – DFr (título de reportagem publicada em 28/09/2014).

Comentário: Dilma Rousseff, em suas falas, procura mostrar-se, em primeiro lugar, como uma pessoa normal. O não "polêmico" (Ducrot, 1987:204), que aparece em "não sou marciana", remete à "propriedade que justificaria a posição do locutor no diálogo cristalizado subjacente à negação polêmica". Em outras palavras, se é possível descrever uma pessoa dizendo que ela não é marciana, é porque atribui-se-lhe "a (pseudo) propriedade" que legitimaria opor-se a um enunciado que tivesse afirmado que ela é marciana. É como se circulasse no senso comum a ideia de que Dilma, talvez até por ocupar o cargo político mais importante da nação, fosse uma pessoa estranha (não humana), que não desempenha as funções de qualquer outra mulher "normal", como cozinhar, por exemplo. Poderíamos, inclusive, pensar no estereótipo de "masculinização" inerente ao cargo de Presidente da República, num mundo em que essa posição ainda é predominantemente ocupada por homens.

Ora, se Dilma procura mostrar-se humana, ela também, paradoxalmente, busca assumir-se como forte e competente para gerir o país (o termo "alicerce" indica um governo de bases sólidas) e reafirmar sua legitimidade a certos direitos inerentes ao cargo, como o de dar entrevista, na condição de candidata, no Palácio da Alvorada, que é a residência oficial do(a) Presidente da República, direito esse legitimado por seus antecessores (todos homens, diga-se de passagem).

Mas Dilma também se define por oposição aos outros candidatos: ela não é "coitadinha" (índice de avaliação) como Marina, nem usa apenas "frases de efeito e genéricas", numa possível referência a Aécio, conhecido por "falar bem", por ter o dom da oratória. Ora, se ela não é coitadinha, é forte (já que "coitadinhos" não têm lugar na Presidência); se não usa frases de efeito e genéricas, é porque se vê como uma pessoa atuante e comprometida, ou seja, alguém que faz e explica o que faz, não se apoiando apenas num discurso vazio.

2) Dilma sobre Marina

* "Empregos correm risco com Marina", afirma Dilma. (Disponível em: http://www.folhadaregiao.com.br/Materia.php?id=3336170 – DFr (título de reportagem publicada em 02/09/2014
* "Marina se faz de vítima e diz que estamos atacando", afirma Dilma. (Disponível em: http://www1.folha.uol.com.br/poder/2014/09/1514609-marina-se-faz-de-vitima-e-diz-que-estamos-atacando-afirma-dilma.shtml0 - DFr (título de reportagem publicada em 11/09/2014).
* "Obras atrasaram por responsabilidade de Marina", diz Dilma. (Disponível em: http://www.tribunadabahia.com.br/2014/09/12/obras-atrasaram-por-responsabilidade-de-marina-diz-dilma-veja-video - DFr (título de reportagem publicada em 12/09/2014).
* "Marina se faz de vítima", diz Dilma. Aécio defende candidata do PSB. (Disponível em: http://www.opovo.com.br/app/opovo/politica/2014/09/12/noticiasjornalpolitica,3313479/marina-se-faz-de-vitima-diz-dilma-aecio-defende-candidata-do-psb.shtml) – DFr (título de reportagem publicada em 12/09/2014).

Comentário: As aforizações de Dilma sobre Marina, no seu conjunto, indicam a tentativa de descredibilizá-la junto ao eleitorado: afinal, trata-se de uma pessoa que "se faz de vítima" (fazer-se de vítima indica por pressuposição que ela não o é); uma "coitadinha" (índice de avaliação, reforçado pelo uso do diminutivo, com conotação pejorativa), que, como tal, não tem capacidade para governar: se for eleita, comprometerá empregos e atrasará obras (como já fez quando era Ministra no governo de Lula). Afinal, os "coitadinhos" e aqueles que se fazem de "vítima" são criaturas frágeis, incompetentes, que não têm lugar na estrutura do poder. Por oposição, como já foi dito, Dilma se mostra como uma mulher forte e determinada.

Retomando os éthe de credibilidade e de identificação propostos por Charaudeau (2006b) para os atores políticos, assim como fizemos com Aécio, podemos dizer que, em relação aos primeiros (éthe de credibilidade), predomina, no conjunto de aforizações de Dilma, o éthos de competência, que implica, entre outras coisas, conhecer as engrenagens da vida política e saber agir de maneira eficaz: afinal, ela se compromete com o que faz e é capaz de dar explicações, o que lhe confere força, assim como a seu governo, metaforizado como "alicerce" do seu programa. Vemos, então, somar-se ao éthos de competência, um éthos de caráter, um dos ethé de identificação, que atribui a Dilma uma personalidade forte, de alguém que provoca e polemiza, se for necessário (haja vista chamar Marina de "coitadinha", dizer que não é marciana ou que tem o direito de usar o Palácio da Alvorada para dar entrevistas).

Esse tom marcante, que perpassa o discurso de Dilma, corrobora o seu éthos prévio: o de uma mulher forte, corajosa e determinada que sempre lutou por seus ideais, mesmo que, para isso, tenha sido necessário "desafiar" o governo militar (1964-1985) e sofrer duras sanções (prisão, tortura). Em menor grau, Dilma faz apelo ao éthos de humanidade (outro éthos de identificação), ao revelar ao eleitor momentos de sua intimidade, talvez para derrubar o estereótipo de que presidentes não são seres humanos comuns, que fazem coisas comuns. Ou até mesmo para reverter a imagem (um outro éthos prévio) de que ela seria uma pessoa austera, distante e altiva, um viés negativo do éthos de sério, que comprometeria sua credibilidade, já que pessoas assim não costumam ver as dificuldades dos outros.

Se Dilma se mostra como competente e forte, nada melhor para desqualificar Marina do que representá-la pelo oposto, ou seja, pela sua incompetência já demonstrada (nas obras em atraso quando ela participou do governo Lula) ou a demonstrar (já que ela pode comprometer empregos) e pela sua fragilidade (visto que ela se faz de vítima, de "coitadinha"), defeitos esses que, em última análise, depõem contra ela, desabilitando-a para ocupar um cargo como o de Presidente da República.

Marina Silva

1) Marina por Marina

* "É assim que vamos governar, reconhecendo os ganhos alheios. Não ter complacência com os erros cometidos, que são muitos." De Marina Silva para Aécio Neves, sobre o projeto de governo do PSB. (*IstoÉ*, ano 38, n. 2336, 03/09/2014) – DFo (citação da seção "Semana")

*"Não faço de palanques púlpitos nem de púlpitos palanques. Minhas decisões políticas são elaboradas, discutidas e implementadas nos espaços da institucionalidade da política." Marina Silva, candidata do PSB à Presidência da República, afirmando que nunca instrumentalizou sua crença religiosa para fins políticos. (*IstoÉ,* ano 38, n. 2337, 10/09/2014) – DFo (citação da seção "Semana")

* **"**Não é um discurso, é uma vida." (*Veja*, ano 47, n. 39, ed. 2392, 24/09/2014) – DFo[1] (capa da revista).

* "Tudo o que a minha mãe tinha para oito filhos era um ovo e um pouco de farinha e sal. Eu me lembro de ter olhado para o meu pai e minha mãe e perguntado: 'Vocês não vão comer?' E minha mãe respondeu: 'Nós não estamos com fome'. Quem viveu essa experiência jamais acabará com o Bolsa Família." (*Veja*, ano 47, n. 39, ed. 2392, 24/09/2014) – DFr (legenda de foto em reportagem).

*"Sempre tive medo. Mas meu compromisso sempre foi maior que meu medo." (*Época*, n. 852, 29/09/2014) – DFo[1] (capa da revista)

*"Manteremos o Bolsa Família. Sabe o que não vamos manter? O Bolsa Empresário." (*Época*, n. 852, 29/09/2014) – DFr (intertítulo em entrevista).

* "Não satanizo ninguém que defende legalização de aborto e maconha", diz Marina Silva. (Disponível em: http://www.brasilpost.com.br/2014/09/01/marina-aborto_n_5749276.html**).–** DFr (título de reportagem publicada em 01/09/2014)

Comentário: As aforizações de Marina sobre si mesma procuram construir, inicialmente, a imagem de alguém que tem capacidade para governar o país, reconhecendo acertos (que serão mantidos) e erros (que não terão nenhum tipo de tolerância). O que lhe dá esse respaldo é a sua própria história de vida: o de uma pessoa pobre, que enfrentou toda uma série de adversidades – inclusive passar fome – e, ainda assim, saiu vencedora. Isso lhe confere inclusive capacidade de se solidarizar com o outro, de entender "na pele" o que as pessoas mais pobres vivenciam. Daí a sua disposição de manter o Bolsa Família, como se vê no enunciado: "Quem viveu essa experiência, jamais acabará com o Bolsa Família". Nele instaura-se o pressuposto de que alguém viveu a dita experiência (de passar fome), no caso, a própria Marina. Esse enunciado é repetido, numa "versão" afirmativa: "Manteremos o Bolsa Família...", em que o verbo manter, marcador de pressuposição, indica que o Bolsa Família já existe – é um dos "ganhos alheios", sinalizados por Marina, que serão "reconhecidos". Podemos dizer que, nesse duplo caso, ela possivelmente responde a acusações de que, uma vez eleita, acabaria com o Bolsa Família, por ser um programa implementado no governo de seus antecessores, sobretudo Lula e Dilma.

Esse viés humano de Marina reaparece na ideia do medo que o operador argumentativo de contrajunção (mas) se encarrega de relativizar. Segundo Ducrot, (1984), o esquema de funcionamento da construção **p mas q** seria o seguinte: de **p** tire a conclusão possível **R** (por exemplo, "O medo me impediu de agir."); de **q** tire a conclusão possível **não-R** (no caso, algo como "o medo não me impediu de agir"); de **p mas q** tire a conclusão possível **não-R**. Portanto, a conclusão possível para o conjunto de enunciados "Sempre tive medo. Mas meu compromisso sempre foi maior que meu medo." é **não-R** (que invalida **R**). Com esse "movimento" argumentativo, Marina se revela uma pessoa determinada, que não se deixa vencer pelo medo.

Nesse conjunto de "fragmentos éthicos" em que Marina fala de si mesma, chama a atenção a presença recorrente do "não" polêmico de Ducrot (1987). É como se ela estivesse respondendo a acusações que não foram necessariamente feitas por um locutor específico, mas que circulariam no espaço dos "enunciadores" (aqui identificados com o senso comum, com a doxa). Lembremos que, para Ducrot (1987, p. 191-192), se o

locutor é o responsável pela enunciação, o enunciador é um ponto de vista, ou uma posição com a qual o locutor se identifica (ou não). Conforme comenta Maingueneau (1993:84), a negação polêmica de Ducrot não implica a rejeição de um locutor, mas de um enunciador mobilizado no discurso, enunciador esse que não é autor de um enunciado efetivamente realizado.

Assim, podemos pensar que ao dizer: "(...) **Não** ter complacência com os erros cometidos...";"**Não** é um discurso..."; "(...) Quem viveu essa experiência **jamais** acabará com o Bolsa Família."; "**Não** faço de palanques púlpitos **nem** de púlpitos palanques..."; "**Não** satanizo ninguém que defende legalização de aborto e maconha." (grifos nossos), Marina está respondendo a possíveis "acusações" de que teria complacência com os erros do governo anterior (o que remete ao seu passado petista); de que o que sustenta é mero discurso (sem ação efetiva); de que, se eleita, acabará com o Bolsa Família; de que confunde política (os palanques) com religião (os púlpitos); de que "sataniza" quem defende certas posições. Nos dois últimos casos, a seleção lexical, que recupera termos do campo semântico religioso (púlpito, satanizar) relaciona-se ao fato de Marina pertencer a uma igreja evangélica, a Assembleia de Deus.

Em suma, ao mesmo tempo em que sustenta um discurso de competência, até para contestar o argumento de que ela nunca governou um Estado federado nem administrou uma municipalidade e que, portanto, não teria experiência para ser Presidente, Marina Silva procura mostrar que sua fé religiosa não determina sua atuação política. O que chama a atenção, no entanto, é que ela se define mais pelo que não é do que pelo que é.

2) Marina sobre Dilma

*"Fique tranquila, Presidenta. A senhora não vai receber de mim o que está fazendo comigo. Não vou agredir uma mulher, vou lhe tratar com todo respeito, mas isso não significa que vou deixar de dizer verdades." Marina Silva, candidata do PSB à Presidência da República, em resposta à presidente Dilma Rousseff. (*IstoÉ,* ano 38, n.2339, 24/09/2014.) – DFo (citação na seção "Semana").

*"(Dilma age) sob o comando de João Santana (...). Ninguém depois será governado pelo marqueteiro." (*Época*, n. 852, 29/09/2014) – DFo[1] (capa da revista)

* "O gerente, como não pensa em política e não vê o processo histórico, se agarra ao primeiro discurso do marqueteiro." (*Época*, n. 852, 29/09/2014) – DFr (legenda de foto [de Dilma] na entrevista com Marina).

3) Marina sobre Aécio

*"É melhor ter um programa feito a lápis que um feito a língua e saliva, porque ele (Aécio) não tem." (*Época*, n. 852, 29/09/2014) – DFo[1] (capa da revista).

4) Marina sobre Dilma e Aécio

* "A sociedade não pode assinar um cheque em branco." Marina Silva, candidata do PSB à Presidência da República, sobre o fato de os rivais Dilma Rousseff (PT) e Aécio Neves (PSDB) ainda não terem apresentado seus programas de governo. (*IstoÉ,* ano 38, n.2340, 01/10/2014) – DFo (citação da seção "A Semana").

Do ponto de vista de Marina Silva, Dilma é qualificada como uma pessoa agressiva e desrespeitosa. Nesse caso, ao definir Dilma dessa forma, Marina se autodefine pelo contrário: não vai fazer com Dilma o que esta está fazendo com ela (Marina) – lembremos que Dilma chamou Marina de "coitadinha" e de alguém que "se faz de vítima" – e, além disso, não vai deixar de dizer verdades. A presença do marcador "deixar de" instaura o pressuposto de que Marina diz verdades e o posto de que continuará mantendo essa postura (subentende-se, pois, que ela é sincera e ética). Um segundo movimento argumentativo, nessa mesma aforização, implica o uso do operador argumentativo de contrajunção mas. Nesse caso, a conclusão possível **R** seria algo como "não agredir / tratar o outro com respeito implica não dizer a verdade"; a conclusão possível **não-R**, que passa a valer para o conjunto **p mas q**, algo como "é possível não agredir/ tratar o outro com respeito e dizer a verdade", ou seja, não há incompatibilidade entre uma coisa (ser delicado/respeitoso) e a outra (ser franco, sincero), o que reafirma o caráter positivo de Marina por oposição ao de Dilma.

Dilma é ainda considerada sem autonomia, já que age sob o comando do marqueteiro João Santana, e incompetente, pois, além de não agir por conta própria, não pensa em política, nem enxerga o processo histórico (o que, subentende-se, Marina faz). A presença do não polêmico (que também se manifesta no trecho anteriormente analisado) parece, portanto, confirmar a (auto)definição de Marina mais pelo que ela não é/não faz do que pelo que ela é/faz.

Quanto a Aécio, a crítica maior vem do fato de que Marina apresentou um programa de governo por escrito, enquanto o senador mineiro, não. Temos, então, um operador de comparação (melhor do que) que introduz um enunciado em favor de Marina, atestando a superioridade do seu programa "feito a lápis" em relação ao do

adversário, que é "feito a língua e saliva". Esses índices de avaliação remetem à oposição fala *versus* escrita (em que esta, na sua condição de registro, implicaria maior comprometimento). Dessa forma, Marina deixa claro que: 1) Aécio não tem, de fato, um programa (enunciado que vem introduzido pelo operador argumentativo de explicação "porque"); e insinua que: 2) Aécio tenta compensar essa falta com o seu "dom oratório", uma vez que ele é reconhecido como um político que "fala bem", como já apontamos. Nesse sentido, o "programa" de Aécio é avaliado como um "cheque em branco" – metáfora que se estende também a Dilma, que, a exemplo de Aécio, não apresentou um programa de governo por escrito (o que, aliás, reafirma sua incompetência). A modalidade deôntica "não pode assinar" soa aqui quase como uma proibição, reforçando a importância de Marina como a única dos três candidatos que, por apresentar um programa escrito, merece crédito da sociedade.

No âmbito dos éthe de credibilidade, predomina nas aforizações de Marina sobre si mesma o éthos de virtude. A candidata se mostra como exemplo de sinceridade, transparência e retidão na esfera pública e privada (ela diz verdades, não tem complacência com erros etc). Nesse sentido, Marina traz sua própria história de vida para corroborar suas posições e atitudes (e, por extensão, para atestar sua competência). O éthos de virtude se completa, no âmbito dos éthe de identificação, com um éthos de caráter, que, no caso de Marina, esteia-se na força de espírito, com uma certa dose de indignação pessoal (pensamos, por exemplo, na sua crítica à atitude agressiva de Dilma ou à sua posição no caso do que chama de "Bolsa Empresário"), e um éthos de humanidade, ou seja, o de alguém capaz de confessar fraquezas (como o medo), mas, ao mesmo tempo, mostrar que não se deixa controlar por elas, o que subentende que Marina sabe enfrentar adversidades, sem ceder a pressões ou a demagogias. O éthos de humanidade implica também demonstrar sentimentos e compaixão para com aqueles que sofrem ("Quem viveu essa experiência jamais acabará com o Bolsa Família."), aproximando-se, nesse sentido, do éthos de solidariedade: o daquele(a) que está atento às necessidades dos outros e se mostra responsável por elas.

O "falar tranquilo" e sem arroubos de Marina, que chega mesmo, às vezes, a assumir um tom de lamento ("Fique tranquila, Presidenta. A senhora não vai receber de mim o que está fazendo comigo...") – o que leva Dilma a afirmar que ela é "coitadinha", que "se faz de vítima" – corrobora, de certa forma, o éthos prévio de Marina como uma pessoa franzina e frágil que, como tal, terá dificuldade em reunir a força necessária para governar um país (éthos prévio que ela tenta, evidentemente, retificar por meio das

posições que assume). Mesmo assim, o que fica claro para o destinatário (eleitor), na sua (re)construção do éthos de Marina, é que ela destoa da imagem de líder político poderoso e combativo, frequentemente associada a Dilma Rousseff. Por outro lado, ao reafirmar sua coragem e mostrar que se identifica com os que sofrem, Marina explora seu lado sensível e humano, o que pode atuar no páthos de modo bastante positivo.

Quanto aos demais candidatos, Dilma é vista por Marina não apenas como uma pessoa agressiva e desrespeitosa, mas também – e principalmente – como incompetente para governar, já que não tem autonomia ("reza pela cartilha" do seu marqueteiro), enquanto Aécio é mostrado, sobretudo, como aquele que fala, mas não faz (seu programa é "feito a língua e saliva"), o que remete a um certo descompromisso da parte do senador mineiro, já que a escrita, ao contrário, implicaria maior capacidade de reflexão e de planejamento prévio, qualidade essencial para algo que se apresenta – e se "registra" – como um programa de governo.

Resta dizer que as imagens de si e do(s) outro(s) que aqui apreendemos por meio das aforizações, com as marcas linguístico-discursivas que as caracterizam, não se esgotam nos aspectos que exploramos, visto que outras imagens/outros éthe vão sendo construídos em muitos outros textos (orais ou escritos) que circularam na sociedade brasileira às vésperas do 1º turno da eleição presidencial. Nesse sentido, o complexo "jogo de imagens" que se constrói na cena política ultrapassa largamente o domínio das aforizações. Porém, não podemos esquecer-nos dos muitos "leitores apressados", cujo olhar não vai muito além dos títulos, das manchetes e das chamadas via internet. Daí, a relevância desses "fragmentos" na construção de imagens de si e dos outros.

A título de conclusão

Como assinala Charaudeau (2006b:181-182), o éthos – e, acrescentamos, as imagens dos outros (concorrentes, adversários) – encontra(m)-se no domínio das representações sociais, ou seja, daquilo que o público espera de "x" ou de "y". Assim, tais imagens não são construídas apenas pelo locutor, mas também pelo público, pelos boatos, e, no nosso caso, pelas mídias, que, ao destacarem certos enunciados – e não outros que estariam igualmente disponíveis – e "alçá-los" à condição de aforizações vão

moldando tais representações e buscando, desse modo, orientar os destinatários na interpretação dos fatos.

O próprio Charaudeau (2006:146) afirma que as mídias manipulam os leitores/ouvintes, jogando com falsas informações ou notícias exageradamente dramáticas e chegando mesmo à utilização deformada de declarações. Não é nossa pretensão discutir aqui a dimensão do papel das mídias na sociedade atual (isso seria um outro trabalho), mas apenas, como já apontamos, mostrar que elas se valem das aforizações como um poderoso recurso para influenciar os destinatários.

A questão que se coloca para o(a) analista é, pois, a de como apreender esse complexo "jogo de imagens", via aforizações, sem cair num exercício de pura especulação. Nesse sentido, a proposta da semântica/pragmática de uma argumentação intrínseca à língua pode ajudar-nos a recuperar por meio de "marcas" como o não polêmico, os índices de avaliação, os operadores argumentativos, entre outras, a forma como essas imagens vão sendo construídas e divulgadas, o que justifica, a nosso ver, o diálogo que estabelecemos entre essa vertente dos estudos da argumentação e a AD.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Amossy, Ruth (org). 2005. *Imagens de si no discurso: a construção do ethos*. São Paulo: Contexto.

Charaudeau, Patrick. 2006a. *Discurso das mídias.* São Paulo: Contexto.

_____. 2006b. *Discurso político*. São Paulo: Contexto.

Ducrot, Oswald. 1987. *O dizer e o dito*. Campinas, SP: Pontes.

Lara, Glaucia M. P. 2014. Da aforização à construção do éthos: Dilma Rousseff e a Copa do Mundo da FIFA 2014. *Revista da ALED*, v. 14 (2), dez. 2014, p. 39-55. Disponível em: http://www.comunidadaled.org/.

Maingueneau, Dominique. 2006. *Cenas da enunciação.* Curitiba, PR: Criar.

_____. 2008. A propósito do *éthos*. In: MOTTA, Ana Raquel; SALGADO, Luciana (orgs.). *Ethos discursivo*, São Paulo: Contexto, p. 11-29.

_____. 2010. *Doze conceitos em análise do discurso*. São Paulo: Parábola.

_____. 2012. *Les phrases sans texte*. Paris: Armand Colin.

De volta ao futuro da língua portuguesa.
Atas do V SIMELP - Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa
Simpósio 50 - A argumentação na língua portuguesa: abordagens retórico-discursivas, 1097-1112
ISBN 978-88-8305-127-2
DOI 10.1285/i9788883051272p1097
http://siba-ese.unisalento.it, © 2017 Università del Salento

ETHOS NO DISCURSO MIDIÁTICO: VALORES RETÓRICOS NA FORMAÇÃO DA IMAGEM DO ENUNCIADOR

Claudia Maria Sousa ANTUNES[8]

RESUMO
Este trabalho[9] consiste em um estudo sobre o processo de persuasão engendrado pelos valores/lugares retóricos para a formação da imagem (*ethos*) do enunciador construída no/pelo discurso. A constituição do *ethos* é parte componente do processo de persuasão, e visa a engendrar no público uma disposição em relação ao orador. A visão adotada é do *ethos* como construção discursiva, ou seja, que pressupõe a existência de um sujeito inscrito no discurso. A esse conceito aliam-se o de entendimento da Língua como interlocução e a noção de discurso como troca entre parceiros do ato comunicativo. O arcabouço teórico do trabalho está alicerçado nas lições de Aristóteles (2005), Perelman e Tyteca (2005), Amossy (2011), Charaudeau (2009) e Maingueneau (2013), sobre retórica, *ethos*, discurso e argumentação. O objetivo do trabalho é demonstrar como a utilização de diferentes valores/lugares pode influenciar na construção do *ethos* do orador. O percurso metodológico abrange analisar as estratégias linguístico-discursivas de que se valem os sujeitos para a construção dos *ethé* em textos midiáticos. Como resultados preliminares advoga-se a ideia da construção de um percurso que leva à identificação do enunciatário com aquilo que é exposto pelo enunciador. O leitor é colocado na posição de co-enunciador do texto a partir da incorporação dos valores veiculados pela publicação midiática.

PALAVRAS-CHAVE: Análise do Discurso; *Ethos*; Lugares; Valores.

1. Introdução

O objetivo deste trabalho é analisar como os valores/lugares retóricos são utilizados em textos midiáticos na construção da imagem (*ethos*) do sujeito. Este estudo adota a visão que pressupõe a existência de um sujeito inscrito no discurso. Considera,

8 UNIFA – Universidade da Força Aérea – Pró-Reitoria de Ensino Av. Marechal Fontenelle, 1200 – Campo dos Afonsos – 21740-002 – Rio de Janeiro - Brasil
UFRJ – Faculdade de Letras – Departamento de Letras Vernáculas - Laboratório de Pesquisa do CIAD (Círculo Interdisciplinar de Análise do Discurso). claudia.sousa@yahoo.com.br
9 Este estudo é parte de pesquisa de doutorado em andamento pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), sob orientação da Profa Dra. Maria Aparecida Lino Pauliukonis.

ainda, a articulação das dimensões discursiva e institucional do *ethos*, tal como propõe Amossy (2011).

A perspectiva teórica adotada leva em conta os pressupostos de Perelman e Ducrot, Oswald. La sémantique argumentative peut-elle se réclamer de Saussure? Saussures, Louis de. 2006. *Nouveaux regards sur Saussure :* Mélanges offerts à René Amacker. Genève: Droz, p. 153-170.Tyteca (2005) para retórica, *ethos*, valores e lugares; relaciona os princípios da alteridade, influência e regulação, presentes na teoria de Charaudeau (2009), com a noção de *ethos* como construção linguageira e posição institucional (conjuntamente) de Amossy (2011); e considera os conceitos de "*ethos*" e "incorporação" de Maingueneau (2013).

Para exemplificar os procedimentos abordados, serão utilizadas análises de textos midiáticos provenientes da seção "Carta do Editor" da edição de outubro de 2012 da revista Men's Health (doravante MH) e da edição de setembro de 2012 da revista Claudia (doravante CLA), duas publicações mensais brasileiras. A seção "carta do editor" tem por objetivo convencer o leitor da importância de sua escolha: a leitura da revista, por meio da abordagem dos tópicos que farão parte da edição. Serve também para ratificar os objetivos da publicação e promover a aproximação com o leitor.

Nesse sentido, o conceito de *ethos* auxilia no estudo do processo de adesão dos sujeitos a uma determinada posição discursiva, e deixa entrever as representações nas quais os enunciadores se apoiam para promover o convencimento e buscar a identificação com os leitores ("As leitoras extraem dessas revistas e de outras fontes as representações com as quais elas buscam se identificar para serem valorizadas." (Maingueneau, 2013: 109).

2. Retórica e ethos

Aristóteles, em sua "Arte Retórica" (2005), sistematizou as bases da argumentação e procurou estabelecer quais os meios de persuasão possíveis para os vários tipos de argumentos. Para o filósofo estagirita, à Retórica caberia a adesão do auditório. Como técnica de oratória, o *ethos* deve demonstrar que o orador é "digno de fé" (fidedigno) pelo uso da *phronésis* (prova de ponderação), da *arétê* (simplicidade sincera) e da *eunóia* (amabilidade).

No século XVII, a Retórica passa por um período de esvaziamento, fato que se prolongou pelos séculos XVIII e XIX. A partir de meados do século XX, esse panorama viria a se modificar. Em rejeição ao Positivismo Lógico, a Nova Retórica surge como a lógica do preferível, do razoável. Perelman e Tyteca (2005) advogam a ideia da inserção de uma lógica de valores no racionalismo tradicional. A Retórica estaria relacionada ao terreno da persuasão, do justo e do razoável, em contraposição ao campo da certeza. A partir do conceito de auditório universal, noção central em seus estudos, os autores investigam as diversas formas de "adesão dos espíritos" às teses apresentadas, com uso de conceitos apoiados nas noções dialéticas de Aristóteles, para quem os enunciados prováveis levam a conclusões verossímeis.

Na interpretação de Charaudeau (2013), o *ethos* e o *pathos* estão ao lado do *logos*. Os dois primeiros participariam das "demonstrações psicológicas, de que se valem os oradores para a adesão do auditório e corresponderiam "ao que o público crê que os outros têm em mente"[10] (Barthes, 1970:211). Maingueneau (2008) esclarece que o *ethos* é uma noção sócio-discursiva, ligada a um processo interativo de influência sobre o outro. A credibilidade do discurso não seria feita apenas pelo conteúdo informacional do enunciado, mas também pela postura do orador e por sua relação com o auditório.

3. Teoria Semiolinguística

A teoria semiolinguística de Patrick Charaudeau (2009, 2013) fornece um conceito útil a esse campo de estudo: o de *mise-en-scène* da linguagem. Nessa linha, o ato comunicativo é considerado uma encenação que implicaria a existência de dois sujeitos, desdobrados em mais dois, que estariam em relação de intersubjetividade, exercendo um protagonismo externo (situacional) e interno (discursivo).

Desse modo, o ato de linguagem apresenta um EUc (Eu Comunicador) que, dentro de seu projeto de fala, determina algumas diretrizes que irão nortear o seu ato comunicativo. Essas diretrizes incluem, também, algumas predisposições a respeito de quem seria seu destinatário (TUd). A partir do momento em que estabelece seu ato

10 *Non pas « ce qu'il y a dans la tête » du public, mais ce que le public croit que les autres ont dans la tête.*

comunicativo, o EUc constitui-se como EUe (Eu enunciador), e o TUd constitui-se em TUi (Tu interpretante). Esse esquema de representação considera a dinamicidade do ato de linguagem e a possibilidade de o sujeito se situar nesse mesmo ato, mostrando que aquele que fala possui "poder", ao menos relativo, sobre aquilo que enuncia e sobre o outro. Nos termos de Charaudeau, todo ato de linguagem emana de um sujeito que se define somente em relação a um outro (princípio da alteridade) de modo a influenciá-lo, a trazê-lo para si (princípio da influência) e, ao mesmo tempo, a gerar uma relação na qual os dois possuem seu próprio projeto de influência (princípio da regulação). Os atos de linguagem apresentariam uma relação mais ou menos acordada entre os actantes do ato de linguagem, definidora dos aspectos relativos ao plano situacional (onde os atores estão, qual a relação entre eles, sobre o que falam, quais os seus objetivos) e dos aspectos relativos ao plano discursivo (as escolhas, os modos de dizer, as estratégias discursivas). Todas essas características configuram o que é chamado de contrato comunicativo. Ele é o conjunto de condições pelas (e nas) quais se realiza um ato de comunicação e que apresenta restrições estabelecidas pelas condições de produção e de recepção do ato linguageiro (Charaudeau, 2009). Esse conceito envolve ainda a credibilidade do falante, o seu projeto de fala, as restrições linguísticas e as estratégias de captação do outro. A validação desse contrato é regulada pela obediência a uma série de restrições, relacionadas ao direito à fala e aos saberes em comum (princípios da interação e da pertinência). Porém os locutores possuem também um espaço de estratégias, campo de manobras, que corresponde aos princípios da influência e da regulação.

O quadro a seguir resume o dispositivo de encenação da linguagem.

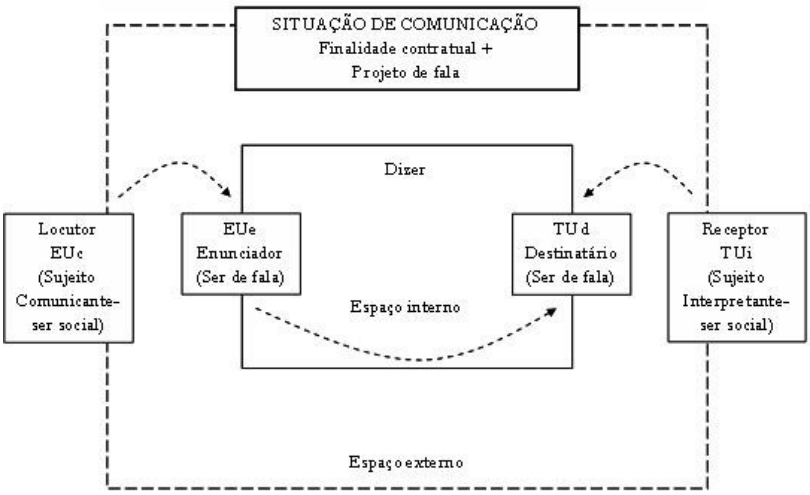


Figura 1: Dispositivo de encenação da linguagem.

Fonte: CHARAUDEAU, 2009:77.

O sentido, portanto, não é dado *a priori*, mas é construído durante a interação verbal pelos falantes por meio de um duplo processo de semiotização do mundo, que pode ser renegociado a todo instante pelos parceiros da interação. Esse processo estrutura-se a partir de dois processos: o processo de transformação, que efetiva a passagem do *mundo a significar* para o *mundo significado*; e o processo de transação, que faz do "mundo significado" um objeto de troca (Charaudeau, 2007).

O processo de transformação compreende quatro tipos de operação: identificação (conceituação/nomeação dos seres do mundo); qualificação (caracterização dos seres); ação e causação (explicação do mundo em "relações de causalidade"). O processo de transação também é composto por quatro princípios: alteridade, pertinência, influência e regulação (Charaudeau, 2007). Esses dois processos estão esquematizados na figura a seguir.



Figura 2: Processo de semiotização do mundo.
Fonte: CHARAUDEAU,2007:17.

4. Valores e lugares

No ato comunicativo, transmitem-se intenções e valores acerca do mundo. Estes se relacionam com as identidades ideológicas e culturais do enunciador, assim como com os fatores psicossociais que intervém na comunicação. Valores são objetos de acordo (Perelman, 2005:84-85), que podem ser utilizados para justificar as escolhas que não são unânimes, ou seja, aquelas que impõem modos particulares de agir. Com a utilização dos valores, não se pretende impor um ponto de vista a todos, mas a grupos determinados. Pode-se, portanto, recorrer a eles para levar o auditório a fazer determinadas escolhas em detrimento de outras, o que demonstra seu papel argumentativo. Segundo Perelman (2005:84),

> estar de acordo acerca de um valor é admitir que um objeto, um ser ou um ideal deve exercer sobre a ação e as disposições à ação uma influência determinada, que se pode alegar numa argumentação, ...

Para os antigos, os valores fariam parte das opiniões, já que não poderiam ser considerados verdades indiscutíveis. O estatuto particular dos valores derivaria de seu caráter não universal.

Perelman distingue valores concretos e abstratos. Valores concretos podem ser utilizados para fundar valores abstratos, e o inverso também é possível. Noções como justiça e veracidade são consideradas valores abstratos, já outras como Brasil e Igreja seriam concretas. Os valores concretos parecem possuir uma ligação com o que é único. Assim, quando se valoriza o que é único, está se valorizando a coisa em si (o concreto). Já os valores abstratos parecem estar vinculados à mudança. Os valores abstratos manifestariam um espírito revolucionário. Como não levam em consideração pessoas, os valores abstratos estariam mais propensos a intervir em argumentações que procuram modificar a ordem estabelecida.

Para Perelman (2005:90), o "apoio nos valores concretos [é] muito mais fácil quando se trata de conservar do que quando se trata de renovar". E afirma que existe a "possibilidade de caracterizar as sociedades, não só pelos valores que têm a sua preferência, mas também pela intensidade da adesão que elas concedem a este ou àquele membro de um par de lugares antitéticos." (Perelman, 2005:96). O modo de hierarquização dos valores também diz muito mais a respeito do auditório do que os valores em si.

A escolha dos valores a serem utilizados na composição do discurso pode variar segundo diversos fatores. Um deles diz respeito à pluralidade de valores. Outro se relaciona ao fato de que valores mudam no decorrer dos tempos. Certos valores que poderiam ser considerados em determinada época como positivos podem, em outra, ser considerados negativos. Por isso, os valores devem ser analisados levando-se em conta a época histórica, o contexto cultural e, inclusive, o contexto de situação política (Charaudeau, 2013: 95-98). O seu modo de apresentação influi no sentido que estes adquirirão no discurso.

Charaudeau (2009) elenca cinco *domínios de avaliação*, que constroem as normas de representação social. O domínio do verídico define a existência dos seres em sua originalidade, autenticidade e unicidade; e o saber em termos de princípios de explicação. O domínio do estético define, em termos de beleza, os seres da natureza,

suas representações ou os objetos fabricados pelos homens. O domínio do ético define, em termos do bem e do mal, os comportamentos humanos por sua moral externa ou interna. O domínio do hedônico define, em relação ao prazer, os projetos e ações humanas, no âmbito dos sentidos. O domínio do pragmático define, em termos de sua usabilidade, os projetos e resultados das ações humanas em função de necessidades racionais. Segundo Charaudeau (2009:233), os "valores correspondem às normas de representação social que são construídas em cada domínio de avaliação".

Um dos modos de expressão dos valores é fundamentar o argumento utilizado em um consenso social. Isso pode ser feito por meio da simplicidade, ou seja, evidenciando-se valores que podem ser compreendidos e partilhados por uma maioria. Isso significa dizer que um discurso rebuscado conduziria a uma restrição no alcance de seus valores.

Esta estratégia pode ser observada na revista MH quando utiliza um discurso informal, um vocabulário simples, para alcançar seu destinatário com mais eficiência.

(1) o velho de ontem é só o cara mais experiente de hoje.

Outra característica do recurso à simplicidade é o de exprimir uma ideia de cada vez. Isso garantiria clareza e permitiria mais facilmente que o auditório tivesse a sua atenção focalizada na ideia que se pretende passar. Assim, novamente na revista MH, vê-se a enumeração das razões, apresentadas sequencialmente, pelas quais uma das matérias, com cuidados para o verão, seria tão importante na vida do leitor.

(2) Estamos vivendo mais;
(3) Subir na vida está mais difícil;
(4) Estamos superexpostos;
(5) A indústria está a nosso favor.

De outra forma, o recurso à essencialização (Charaudeau, 2013) permite condensar ideias em uma única noção, que abarcaria todas aquelas que interessariam ao orador. Em CLA, por exemplo, vê-se a utilização dos termos "beleza" e "magreza" como essência de noções que devem ser consideradas em seu real valor.

(6) o empenho de se cuidar e ficar mais bonita é válido, mas beleza e magreza não são garantia de felicidade

Os valores formam os lugares. Os lugares são premissas de ordem geral "que intervém para justificar a maior parte de nossas escolhas" (Perelman, 2005: 95). Geralmente subentendidos, são utilizados para fundamentar valores ou hierarquias e corresponderiam àqueles que Aristóteles põe entre os lugares do acidente. São pontos de partida para a argumentação: "designam rubricas nas quais se podem classificar os argumentos" (Perelman, 2005: 94).Os lugares seriam os "primeiros acordos no campo do preferível"(idem: 95).

Segundo Aristóteles (2005), todos os oradores devem se servir dos lugares do possível e do impossível em seus discursos, assim como podem se utilizar dos lugares do existente/não existente e do mais/menos, que formam, juntos, as ordens básicas apropriadas à deliberação, ao elogio ou à acusação.

Para Barthes e Bouttes,

> originariamente, os lugares são formas privadas de sentido, mas que servem para se encontrar sentido. Existiam, portanto, 'lugares-comuns' (*loci communes*), puramente formais (contrariamente ao sentido actual da palavra), ou seja, comuns a todos os assuntos possíveis, fosse qual fosse a particularidade: por exemplo, para Aristóteles, o possível/impossível, o existente/não existente, o mais/menos; e existiam os 'lugares especiais', próprios de determinados assuntos, que por isso mesmo não são enumeráveis." (Barthes & Bouttes,1987:267-268).

Segundo Perelman (2005), os lugares podem ser classificados em relação à quantidade, à qualidade, à ordem, ao existente, à essência e à pessoa.

O lugar da quantidade diz respeito ao lugar do mais e do menos. O que é mais estável e duradouro é preferível àquilo que o é menos. Como exemplos de alguns lugares da quantidade tem-se a preferência do provável sobre o improvável, do fácil sobre o difícil e do menos arriscado ao mais.

Assim, CLA utiliza o lugar da quantidade ao afirmar que

(7) Somos a favor de mudanças consistentes, duradouras e seguras.

Em relação à revista MH, é interessante notar que o enunciador começa apresentando o tópico principal da edição_ o "Especial de Cuidados Pessoais". Em

seguida, localiza este tópico em relação às demais edições (existem duas edições especiais no ano) e, depois, elenca os motivos pelos quais as "126 soluções" apresentadas pela revista são importantes. Já na apresentação observa-se o recurso ao lugar da quantidade. Logo no primeiro motivo, "Estamos vivendo mais", o locutor traz dados estatísticos sobre o aumento da expectativa de vida do homem brasileiro. Recorrer ao valor da quantidade é mais comum na MH do que na CLA.

O lugar da quantidade também pode ser percebido nas seguintes passagens do texto de MH:

(8) Nesta edição estão 14 páginas para você reforçar essa ideia e sair bem na foto
(9) 126 soluções e produtos
(10) expectativa do homem brasileiro cresceu 22 anos
(11) Atingimos em média cerca de 70 anos, contra 48 em 1960
(12) nunca vimos tanta solução legal

Em outra perspectiva, o lugar da qualidade caracteriza-se pelo valor do que é único, raro. Esse valor pode, entretanto, variar, dependendo da relação que é estabelecida entre o objeto e o ente. Assim, para um sujeito, determinado ser pode ser considerado como mais um de uma determinada espécie, enquanto, para outro, ele é um ser único e valioso. O valor daquilo que é único decorre justamente da sua excepcionalidade, em oposição ao que é comum, corriqueiro, vulgar (Perelman, 2005), Esse lugar normalmente aparece em oposição ao lugar da quantidade. Em CLA, pode-se observar este fato quando a editora argumenta que

(13) Devemos apreciar quem somos, com nossas singularidades.

Nesse escopo entra também a transitoriedade do fato, sua efemeridade, e também o esforço para se conseguir algo. Aristóteles relaciona o difícil ao sujeito; e o raro ao objeto. Um modo de valorizar algo é mostrá-lo como difícil ou raro. MH utiliza esse lugar ao afirmar que

(14) Subir na vida está mais difícil.

O lugar da ordem, como o nome indica, preconiza a superioridade do que é

anterior, das causas, dos princípios. Esse lugar pode ser usado para mostrar que aquilo que vem primeiro é melhor. O lugar da ordem aparece nos seguintes trechos:

(15) A aparência dos vencedores

(16) MH foi pioneira no Brasil...

(17) Subir na vida está mais difícil: para estar em primeiro lugar é preciso melhorar o visual.

(18) Acha que só boas ideias sustentam uma promoção? Um tapa na fachada aumenta suas chances

Já na escolha do título, "A aparência dos vencedores", percebe-se a procura da identificação com os vencedores, o lugar da ordem.

E o lugar da pessoa está vinculado ao seu mérito, à sua dignidade. O valor é dado àquilo que é conseguido com esforço, que é feito com cuidado.

O lugar do existente diz respeito à prevalência do que é real, atual, sobre aquilo que é apenas possível, eventual ou, até, impossível. Ou seja, o que já está no campo da concretude possui prevalência sobre aquilo que ainda se encontra no território das possibilidades. Isso não significa que não seja possível organizar uma argumentação contrária nos mesmos moldes. Assim, em uma situação em que o real seja desagradável, argumentar com base na utopia, por exemplo, pode ter seus benefícios, na medida em que o intangível parece mais promissor.

O lugar da essência é a valorização dos indivíduos como possuidores de todas as características de uma determinada classe. Assim, como exemplifica Perelman (2005:106), a um coelho será atribuído um alto valor se ele apresentar as características de um "belo coelho". É aquilo que melhor representa um padrão, uma essência. É esse o princípio utilizado por CLA quando apresenta a modelo como um padrão.

(19) A maioria de nós não nasceu Gisele Bündchen.

Pode-se postular, com base na definição dos lugares utilizados, uma caracterização de um grupo ou sociedade. A preferência por determinados lugares em detrimento de outros, ou a forma de hierarquizá-los, é um índice que o locutor deve levar em conta no momento de buscar a adesão do auditório.

5. Estereótipos e representações

Segundo Amossy (2011, 125), a estereotipagem "é a operação que consiste em pensar o real por meio de uma representação cultural preexistente, um esquema coletivo cristalizado. " Essa representação irá influir na avaliação sofrida pelo indivíduo na comunidade. Na construção do auditório, o processo de estereotipagem está presente, pois o enunciador irá adaptar sua imagem, sua apresentação de si, aos estereótipos que ele crê estejam interiorizados no seu receptor. Essa apresentação será, entretanto, feita de forma indireta, implícita, pois o *ethos* é mais mostrado do que dito e a imagem construída pelo locutor é modelada pelas representações sociais que ele julga são partilhadas com seu público (Amossy, 2011). Por meio da representação, assentada em modelos e esquemas coletivos do setor da *doxa* em que ele se situa, o locutor procura alcançar a persuasão.

Para Charaudeau (2010), as representações se baseiam em sistemas de valores que formam uma determinada categorização do real a partir de saberes de conhecimento e de saberes de crença, que decorrem "de julgamentos que contribuem para fabricar normas de referência mediante as quais serão avaliados os comportamentos dos indivíduos" (Charaudeau, 2004b:124). As representações constroem uma organização do real de imagens mentais ou manifestações comportamentais dos indivíduos de um determinado grupo. Portanto, as representações "se configuram em discursos sociais que testemunham, alguns, sobre o saber de conhecimento sobre o mundo, outros, sobre um saber de crenças..." (Charaudeau, 2004:433). Esse mesmo autor comenta, ainda, a respeito do "saber estereotípico" (2004b:123), que se assenta, a um só tempo, sobre propriedades universais e relativas que seriam usadas para caracterizar os seres do mundo.

Em CLA, durante todo o texto, é possível perceber o jogo com os valores ligados aos estereótipos tradicionais relacionados à mulher (beleza, feminilidade, culto ao corpo) em parceria com os valores ligados a uma imagem de mulher independente, batalhadora, senhora de si. O feminino aparece ligado tanto a termos atribuídos tradicionalmente às mulheres (gravidez, dieta, celulite, biquíni), como termos ligados à masculinidade tradicional (disciplina, planejamento, patrimônio, realidade). Assim, por um lado, há a utilização de termos como "linda", "saudável", "corpo torneado e tonificado", "beleza" e "magreza"; e, por outro lado, constroem-se períodos com palavras como "consistentes", "duradouras" e "singularidades". Esses dados ajudam a construir um *ethos* de equilíbrio, com a busca da justa medida. O *ethos* assume um tom

mais cortês, um corpo que percebe a passagem do tempo, uma voz mais centrada e sensata. O enunciador passa uma imagem de equilíbrio e fala do lugar da ponderação.

Em MH, o locutor se vale de um *ethos* da jovialidade, e se utiliza dos valores da quantidade e da qualidade com o objetivo de um fazer crer no leitor da veracidade das informações veiculadas pela revista. O locutor de MH expõe que "durante anos, a masculinidade foi identificada com uma vida espartana e prazeres broncos". Apresenta, então, um distanciamento dessa ideia, acrescentando que, nos dias atuais, "nunca vimos tanta solução legal, feita com base científica e focada nas características do macho". Traz, ainda, expressões como "elas [as mulheres] têm vantagens competitivas naturais: têm mais poder de comunicação e se adaptam mais facilmente do que nós [homens]". Há uma tentativa de aproximação através do uso de termos que incitam o outro a uma mudança de atitude, como nos exemplos abaixo:

(20) para você se dar bem
(21) para você reforçar essa ideia e sair bem na foto
(22) quer aproveitar legal toda essa energia e longevidade? Cuide da fachada
(23) você não vai querer aparecer por aí com cara de acabado, vai?
(24) você vai se aproveitar dessa fornada, não?

A revista MH projeta uma imagem do homem que consegue conjugar as chamadas "características do macho" com as inovações tecnológicas, cosméticas e de comportamento que, influenciadas pelas mudanças no perfil feminino, fizeram com que os homens necessitassem de adaptações ao novo tempo. A MH trabalha com a ideia de que o homem deve incorporar algumas características consideradas por eles femininas (como cuidados com o corpo e a saúde) sem deixar de lado itens do que seria uma masculinidade clássica, que incluiria preocupação com o sexo e a virilidade. As mudanças na identidade, no perfil, de homens e mulheres seriam indicativos de alteração no modo de condução do texto.

6. Conclusão

Todo texto ambiciona exercer alguma influência no outro pela orientação dos diferentes modos de ver e de pensar o mundo. Para isso, o locutor lança mão de

estratégias para captar a atenção do destinatário. As cartas do editor, que possuem a intenção de divulgar os assuntos presentes nas revistas, mostram a construção de um percurso no qual o leitor é colocado na posição de co-enunciador, de modo que haja uma identificação por meio da incorporação dos valores veiculados. A adesão do outro é buscada pelo alinhamento entre o *ethos* do enunciador e o *ethos* do enunciatário, de acordo com o jogo de restrições e estratégias do contrato comunicativo.

Por meio da enunciação, conjuga-se o mundo representado ao enunciado. A fala do enunciador incorpora a imagem pretendida, de modo a atestar a legitimidade do dito. Como estratégias de convencimento, os lugares da qualidade e da quantidade aparecem como recursos consistentes para a consecução de uma imagem de aproximação com o outro. Ambas as revistas procuram construir um espaço de interlocução com o leitor pela elaboração de uma imagem de cumplicidade, com o objetivo de fazê-lo incorporar as identidades veiculadas pela revista. Para isso, a revista constrói uma imagem de si que valoriza, no caso da MH, os lugares de quantidade, e, no caso de CLA, os lugares da qualidade, perspectiva condizente com a diferenciação nos estereótipos de masculinidade e feminilidade veiculados pelas revistas.

Os *ethé* encaminham o discurso para a adesão do leitor ou por meio de um discurso de identificação pela incitação à ação, de modo a passar uma imagem de fortalecimento do masculino; ou por meio de um discurso de companheirismo, com buscas à identificação pelo equilibrio. Como o *ethos* é mais mostrado do que dito, o uso dos indicadores não é categórico; seu conjunto é que forma a imagem pretendida.

Seja por um discurso que chama para a ação, de modo a modificar o *status quo*, como no caso da MH; seja por meio de um discurso de cumplicidade, de busca do equilíbrio, como no caso de CLA, valer-se dos recursos retóricos é ferramenta importante para a consecução dos objetivos enunciativos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Amossy, Ruth. 2011. Da noção retórica de *ethos* à análise do discurso. In: AMOSSY, R. (org.). *Imagens de si no discurso*: a construção do ethos. São Paulo: Contexto.

Aristóteles. 2005. *Arte retórica e arte poética*. Tradução de A. P. de Carvalho,17. ed. Rio de Janeiro: Ediouro.

Barthes, Roland. 1970. L'ancienne rhétorique [Aide-mémoire]. In:*Communications*, 16,. Recherches rhétoriques. pp. 172-223. doi: 10.3406/comm.1970.1236 url:

/web/revues/home/prescript/article/ comm_0588-8018_1970_num_16_1_1236 Consulté le 25 avril 2014.

_____; Bouttes, Jean-Louis. 2011. Lugar-comum. *Enciclopédia Einaudi*. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, p. 266-277.

Charaudeau, Patrick. 2004b.Visadas discursivas, gêneros situacionais e construção textual. Trad. de Renato de Mello. In: Machado, Ida Lucia & Mello, Renato de (Org.). *Gêneros*: reflexões em Análise do Discurso. Núcleo de Análise do Discurso, NAD, FALE/UFMG, p. 13-41.

_____. 2007. Uma análise semiolinguística do texto e do discurso. In: Pauliukonis, M. Aparecida Lino & Gavazzi, Sigrid (Orgs.). *Da língua ao discurso***:** reflexões para o ensino. Rio de Janeiro: Lucerna.

_____. 2009. Identidade social e identidade discursiva, o fundamento da competência comunicacional. In: Pietroluongo, Márcia. (Org.) *O trabalho da tradução*. Rio de Janeiro: Contra Capa, p. 309-326. Consulté le 25 juillet 2014 sur le site de *Patrick Charaudeau - Livres, articles, publications*. URL: http://www.patrick-charaudeau.com/Identidade-social-e-identidade.html

_____. 2009b. *Linguagem e discurso*: modos de organização. [coord. da equipe de trad. Angela M. S. Corrêa e Ida Lúcia Machado]. 1ed. 1 reimpressão. São Paulo: Contexto.

_____. 2010. *Discurso das mídias*. [trad. Angela M. S. Corrêa]. 2ed., São Paulo: Contexto.

_____. 2013. *O discurso político*. [trad. Fabiana Komesu e Dilson Ferreira da Cruz]. 2 ed. 1ª reimpressão. São Paulo: Contexto.

_____. Maingueneau, Dominique. 2004. *Dicionário de análise do discurso*. [coord. Trad. Fabiana Komesu]. São Paulo: Contexto.

Kerbrat-Orecchioni, Catherine. 2010. O ethos em todos os seus estados. In: Machado, Ida Lúcia; Mello, Renato de (org.). *Análises do Discurso Hoje*. Vol. 3. Rio de Janeiro: Nova Fronteira– (Lucerna).

Maingueneau, Dominique. 2008. *A propósito do ethos*. In: Motta, Ana Raquel; Salgado, Luciana (org.). *Ethos discursivo*. São Paulo: Contexto.

_____. 2013. *Análise de textos de comunicação*. 6ed. ampl. Tradução de Cecília P. de Souza-e-Silva e Décio Rocha. São Paulo: Cortez.

Perelman, C.; Olbrechts-Tyteca. Lucien. 2005. *Tratado da argumentação*: a nova retórica. São Paulo: Martins Fontes.

ANEXOS

CARTA DO EDITOR

POR AIRTON SELIGMAN

A aparência dos vencedores

Nunca tivemos tantas soluções para melhorar o visual. E nunca você teve tantos motivos para aproveitá-las



Aqui está mais um providencial Especial de Cuidados Pessoais, serviço masculino no qual a MEN'S HEALTH foi pioneira no Brasil. Hoje publicamos dois por ano – em abril, com foco no inverno, e este de outubro, para você se dar bem no verão. Desde nosso lançamento, há mais de seis anos, batemos na tecla de que cuidar da aparência – assim como construir um corpo legal, fazer sexo de forma plena, manter a saúde em alta, cultivar hábitos espertos de nutrição e turbinar estilo e carreira – é fundamental para o bem-estar masculino. Nesta edição estão 14 páginas para você reforçar essa ideia e sair bem na foto. Mas antes de curtir as 126 soluções e produtos do Especial (pág. 90), dê uma olhadinha por que ele é tão importante na sua vida.

• **Estamos vivendo mais.** Em meio século, a expectativa de vida do homem brasileiro cresceu 22 anos. Atingimos em média cerca de 70 anos, contra 48 anos em 1960. O que isso quer dizer? Que o velho de ontem é só o cara mais experiente de hoje. Nos últimos 50 anos, fomos brindados com um salto inigualável em conhecimento e desenvolvimento tecnológico na medicina e na nutrição. Tudo iluminado por uma visão de mundo mais leve, legada da contracultura. O resultado? Hoje você estende a diversão por mais tempo. Os cinquentões atuais curtem esportes radicais, viagens legais, mandam bem na academia e na carreira, e... têm mais oportunidades de sexo que seu avô tinha quando completou 50. Melhor: os cinquentões atuais vão ter sexo até os 70, 80, com as soluções farmacêuticas para disfunção erétil. A pergunta: quer aproveitar legal toda essa energia e longevidade? Cuide da fachada já.

• **Subir na vida está mais difícil.** Sim, as mulheres vêm disputando os melhores postos de trabalho e tomando posições de chefia que tradicionalmente eram masculinas. Isso é ótimo para o mundo. Mas ruim para seu salário. No atual caos do mercado de trabalho, elas têm vantagens competitivas naturais: têm mais poder de comunicação e se adaptam mais facilmente do que nós. A questão: vai chegar mulambento naquela entrevista de emprego? Acha que só boas ideias sustentam uma promoção? Um tapa na fachada aumenta suas chances.

• **Estamos superexpostos.** Ao sol. Ao escrutínio público nas redes sociais. Às avaliações profissionais – seu concorrente ou empregador hoje vive em Cingapura, no Vale do Silício, no México... Ao crivo feminino, cada vez mais criterioso. Então, você não vai querer aparecer por aí com cara de acabado, vai?

• **A indústria está a nosso favor.** Durante anos, a masculinidade foi identificada com uma vida espartana e prazeres broncos. Comer iguarias era coisa de quem usava babados nas mangas. Cuidar do corpo, uma atitude feminina. Cremes? Só quando a pele rachava ou você se enchia de bolhas ao sol. A indústria de cosméticos, claro, era voltada para as mulheres, vaidosas por natureza. Só que o mercado uma hora precisa se expandir. A solução? ("Ei, os homens estão menos brucutus...") Óbvio, atacar o universo masculino. Resultado: nunca vimos tanta solução legal, feita com base científica e focada nas características do macho. Agora diz, você vai se aproveitar dessa fornada, não?

• **A gente gosta de sexo.** Cheers.

AS

5 sacadas espertas
PARA NÃO FICAR PRESO NA MESMICE

"Eu gosto do impossível porque lá a concorrência é menor."
Walt Disney

"Você nunca sabe a força que tem, até que a sua única alternativa é ser forte."
Johnny Depp

"A vida esguicha como uma fonte para aqueles que perfuram a rocha da inércia."
Alexis Carrel, biólogo e ganhador do Prêmio Nobel

"Não tenhamos pressa, mas não percamos tempo."
José Saramago

"O impossível só vira realidade se você estiver bem preparado quando a chance aparecer."
Oscar Schmidt

Eu e você



Entra ano, sai ano, nossas aflições estéticas se intensificam no verão. E ano após ano a gente comete a mesma imperícia: deixa para pensar no assunto no último minuto. Em CLAUDIA, não acreditamos em milagres nesse departamento: nenhum creme acaba com a celulite em uma semana, nenhuma dieta faz a barriga chapar em pouco tempo, nenhuma atividade física esculpe o corpo de uma hora para outra. Não nos enganemos. Como a maioria de nós não nasceu Gisele Bündchen, que estampa nossa capa em um momento tão feliz – gloriosa aos 32 anos, na segunda gravidez –, melhorar nosso patrimônio genético requer planejamento, dedicação e bom senso.

O Projeto Verão, que lançamos nesta edição e que se estenderá pelos próximos meses, vai ajudar você a se programar para chegar mais linda e saudável ao momento do biquíni. Vamos falar de malhação, tratamentos estéticos, dietas e nutrição de forma realista, porque somos a favor de mudanças consistentes, duradouras e seguras. Para completar o pacote, no site de CLAUDIA você encontrará um calendário com dicas diárias de beleza, dieta e fitness que compõem um programa intensivão de quatro meses.

Não espere nenhuma mágica, nenhuma descoberta mirabolante da ciência. A realidade, você sabe tão bem quanto eu, é que quem quer perder peso tem que comer menos e com mais qualidade (é aí que a gente entra, para ensinar como); quem quer um corpo torneado e tonificado deve ter disciplina e dedicação constante a alguma atividade física (nós ajudamos a procurar alguma que anime você). Vamos juntas. Não necessariamente pelo biquíni, mas sobretudo pela saúde e pelo bem-estar.

O bom senso, que eu citei lá em cima, também é importante. Para a gente não esquecer que, no verão ou em qualquer estação, devemos apreciar quem somos, com nossas singularidades e com nossas imperfeições – e saber a hora de jogar nossa energia e nosso tempo em outras coisas. Afinal, o empenho de se cuidar e ficar mais bonita é válido, mas beleza e magreza não são garantia de felicidade.

Paula

PAULA MAGESTE, DIRETORA DE REDAÇÃO
claudia.abril@abril.com.br

Foto Nana Moraes/Cabelo e maquiagem Fernando Torquatto

De volta ao futuro da língua portuguesa.
Atas do V SIMELP - Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa
Simpósio 50 - A argumentação na língua portuguesa: abordagens retórico-discursivas, 1113-1126
ISBN 978-88-8305-127-2
DOI 10.1285/i9788883051272p1113
http://siba-ese.unisalento.it, © 2017 Università del Salento

EMOÇÕES SUSCITADAS E EMOÇÕES EXPRESSAS: CONTRIBUIÇÕES DA RETÓRICA E DA LINGUÍSTICA DISCURSIVA PARA ANÁLISE DE UM VÍDEO-RESPOSTA[11]

Helcira LIMA[12]

Introdução

A partir das considerações de Meyer (2008), em sua leitura da retórica clássica, entendo o *pathos* ou paixões como dizendo respeito ao que nos coloca em relação com o outro. Nesse sentido, ele se relaciona à alteridade, à alternativa, ao lugar do outro. Segundo o filósofo, os homens exercem sua liberdade, sua contingência própria, exprimindo suas diferenças, por isso não há como ignorar as paixões. Elas colocam em destaque nossa relação com o outro, jogo se dá em uma relação de aproximação e distanciamento. O si é constituído do conjunto de narrações que produzimos sobre nós mesmos; sermos nós equivale a impormo-nos como diferentes em relação aos outros, homogeneizados pela identidade do grupo, que transcendemos, mas também ao qual pertencemos.

Desse sentimento de pertença surgem manifestações apaixonadas de grupos sociais em relação a assuntos que envolvem crimes violentos, posições religiosas, debates políticos e, também, a assuntos que dizem respeito à vida privada de figuras midiáticas. No que concerne à última, a polêmica que envolve a publicação de biografias não autorizadas no Brasil interessa-me, sobremaneira, uma vez que coloca em destaque uma discussão sobre o tão complexo par opositivo "público/privado", com suas complexas implicações políticas. No que nos toca mais diretamente, tal debate nos leva a pensar em como as paixões conduzem a construção argumentativa dos discursos

11 Parte do artigo será publicada com o título "As emoções e sua implicação na construção argumentativa" em: Eduardo Lopes Piris, Eduardo Lopes; Olímpio-Ferreira, Moisés. Discurso e argumentação: múltiplos enfoques. Coimbra: Grácio Editor, 2016.

12 Professora nos cursos de graduação e pós-graduação da Faculdade de Letras da UFMG. Líder do grupo de pesquisa "Retórica e argumentação", credenciado no CNPq (FALE/FAFICH). helciralima@uol.com.br.

que circulam sobre o assunto nos veículos de comunicação, através da voz de envolvidos direta ou indiretamente no debate. Desse modo, trata-se de pensar, a partir da análise de um vídeo-resposta, produzido pelo grupo "Procure Saber", como se constrói argumentativamente as emoções e em que mecanismos linguístico-discursivos tal construção se sustenta. Pretendemos, assim, apresentar uma breve reflexão sobre a construção argumentativa das emoções, considerando-se a importância de determinados mecanismos linguísticos e, por consequência, o fato de que a Linguística tem muito a oferecer às pesquisas sobre o assunto, em seu diálogo com a retórica clássica e com a Análise do Discurso. Intentamos, ainda, refletir sobre o papel dos valores na construção argumentativa das emoções.

Emoções e Linguística

No terreno da Linguística os estudos sobre as emoções foram, de certo modo, silenciados ao longo dos anos, em especial, nas pesquisas pautadas em abordagens estruturalistas e gerativistas da língua. A cisão operada por Saussure excluiu sujeito, referente e história e, com isso, evidentemente, a possibilidade de se pensar em expressão de emoções na língua. As abordagens gerativistas, do mesmo modo, com razões e mecanismos distintos, também negligenciaram as emoções. Evidentemente, outros autores também contribuíram com esse silêncio: como a escola de Port Royal, de base cartesiana, por exemplo.

Algumas contribuições, ainda não suficientes para diminuir o preconceito em relação às emoções, lançaram algumas luzes, no percurso dos estudos da linguagem, sobre o assunto, entre as quais se destacam Charles Bally, com o *Tratado de Estilística Francesa* e Searle, com os atos expressivos, por exemplo.

Na atualidade, poderíamos destacar a importância de Kerbrat-Orecchioni, Plantin e Amossy no domínio da Linguística e da Análise do Discurso e Meyer, no domínio da filosofia, os quais atestam a importância de se estudar o papel das emoções no discurso e oferecem contribuições muito significativas.

De acordo com Kerbrat-Orecchioni (2000), as emoções apresentam importantes problemas para a Linguística, os quais apontam para desafios (subjetividade, intencionalidade, entre outros). Em virtude disso, a relação que a Linguística estabelece

com as emoções é de esquiva, de fuga. Todavia, em uma posição contrária a de grande parte dos pesquisadores, a autora defende a importância de se estudar a expressão das emoções no discurso. Mesmo que os métodos dos linguistas (análise sintática, semântica/pragmática, análise conversacional, entre outras) não permitam que as emoções sentidas sejam estudadas, estas são lexicalizadas na língua, deixam traços nas escolhas lexicais (em termos de emoção, por exemplo), na organização sintática (posposição do sujeito, por exemplo) ou pragmática (atos expressivos, por exemplo), os quais são perceptíveis na fala e também nas condutas não verbais dos locutores (expressões faciais, variações do tom de voz, proxêmica). Tais traços são as manifestações emocionais que os linguistas devem descrever e analisar e é, segundo atesta Kerbrat-Orecchioni, o que foi ignorado por um longo tempo. Nesse sentido, seria possível estudar a emoção denotada em termos de valor axiológico (substantivos, adjetivos, quantificadores etc.), modalizadores, deslizes semânticos ("Isso não é uma Brastemp"), entre outros.

Plantin (2003), por sua vez, defende a ideia de que é possível argumentar emoções, visto que, quando os locutores se encontram em situação de conflito ou dissenso, podem procurar fundar a legitimidade de uma disposição afetiva. A formulação de um enunciado de emoção deve considerar, para o autor, as razões que sustentam a intencionalidade do discurso construído pelas respostas que buscam legitimar uma emoção. Plantin apresenta um modelo que almeja reconstruir o desenvolvimento das emoções na fala, com apoio especial da linguística (Kerbrat-Orecchioni, Wierzbicka etc.) e da psicologia (Scherer, Ungerer etc.).[13]

Amossy (2010) se mantém fiel ao projeto retórico e aborda as emoções pelo viés da retórica clássica, de modo a destacar a inter-relação entre *ethos, pathos* e *logos*. Para a autora, a cisão operada ao longo da história não procede e as emoções não podem ser dissociadas da razão. Nessa perspectiva, a análise argumentativa do discurso leva em conta o elemento emocional inscrito no discurso, em sua estreita ligação com a *doxa* do auditório e com os processos racionais que visam alcançar a adesão. A *mise en scène* e a verbalização, por exemplo, do sofrimento de um terceiro situado fora da interação, produzem um efeito patêmico que depende do tipo de troca na qual o sujeito se encontra engajado, assim como do dispositivo comunicacional que regula a troca. Para Amossy,

13 Em 2011, Plantin lançou a obra *"Les bonnes raisons des émotions. Principes et méthode pour l'étude du discours émotionné",* na qual apresenta de forma mais detalhada os resultados de suas pesquisas sobre as emoções ao longo dos últimos anos.

> (...) la rationalité au fondement de l'entreprise de persuasion ne suffit pas pour la soutenir. En effet, l'image projetée par l'orateur ne doit pas seulement susciter chez l'auditoire un jugement de valeur fondé en raison; elle doit aussi parler au coeur, elle doit émouvoir. (AMOSSY, 2008:117)

Assim como Amossy, Meyer (2007) também destaca a necessidade de se considerar a inter-relação entre as três provas. Segundo o autor, os diversos lugares conferidos às provas retóricas ao longo do tempo fizeram da retórica algo de contornos mal definidos e confusos, que parece não ter objeto próprio. Como encontrar unicidade? As três provas devem ser postas em pé de igualdade, se não quisermos cair em uma concepção que exclua as dimensões constitutivas da relação retórico-argumentativa.

É na tríade – *ethos*, *pathos* e *logos* –, segundo Meyer (2008), que se jogam as questões, as respostas e também sua formulação dentro de uma transação linguageira. Isto porque orador, auditório e linguagem são igualmente essenciais. A partir dessa premissa, o autor definirá a retórica como negociação da distância entre os indivíduos sobre uma questão dada. A "problematicidade", termo usado por ele, leva a uma melhor compreensão da retórica, uma vez que não discutimos sobre o que já está acordado. Discutimos sobre o que constitui um problema, sobre o que não é verdade absoluta, por isso podemos dizer que a retórica é o estudo da relação entre as perguntas e as respostas que abrangem o problema. A retórica trata da problematicidade que afeta a condição humana, tanto nas suas paixões quanto nas suas razões e no seu discurso. Enfim, qualquer distância entre os homens precisa de uma justificativa.

Como tudo se faz na e pela linguagem, é nela que toda a construção argumentativa se realiza. É nela e através dela que negociamos a identidade e a diferença, a própria e a dos outros. Nesse sentido, a linguagem não é vista como transparente, mas ao contrário ela é opaca, conflituosa, tal como apregoam as bases da AD, em seu diálogo com a herança da retórica clássica. As relações de força estariam em jogo na construção de todo e qualquer texto, uma vez que "(...) c'est toujours dans un espace d'opinions et de croyances collectives qu'il tente de résoudre un différend ou de consolider un point de vue". (Amossy, 2010:85).

É por isso que Amossy afirma ser a doxa referente a saberes ou evidências partilhadas, que constitui a base de toda construção retórico-argumentativa. Nesse mesmo sentido, Meyer (2008) salientará o papel do termo "valor", definindo-o como o responsável por recobrir as identidades e as diferenças valorizadas socialmente. O fato

de a pureza e a inocência da criança serem valores a se preservar é o que condena a pedofilia, por exemplo.

A dignidade da vida se coloca em debate em casos de eutanásia, pena de morte, aborto e outros assuntos polêmicos de modo diferente em cada sociedade. O que determina essas diferenças tão essenciais e profundas? Nas comunidades arcaicas a identidade do grupo é um imperativo absoluto de reconhecimento mútuo e de sobrevivência do grupo. Essa identidade tem por corolário a rejeição à diferença e ainda hoje tenta resolver as ligações sociais de uma comunidade excluindo a diferença. O estranho é mal visto, o que não age como todo mundo, que não se veste como todo mundo e, ainda, o que não sente o que a maioria sente.

Como se pode observar nesse breve percurso, embora os estudos sobre o papel das emoções na construção argumentativa tenham sido negligenciados e até mesmo negados, pesquisas atuais atestam sua importância e colocam em cena abordagens teóricas distintas para lidar com essa problemática.[14]

Emoções e valores: notas sobre uma polêmica

Sem pretender desconsiderar o papel da dimensão da construção das imagens e da dimensão da construção discursiva (Lima, 2015),[15] assim como a inter-relação entre

14 Para saber mais sobre o assunto, ver: Michelli (2010).

15 Entendemos que a dimensão *patêmica* relaciona-se à mobilização das emoções com fins persuasivos, mas também à expressão das emoções. Isto porque, embora o analista do discurso não disponha de instrumental para lidar com a emoção sentida, defendemos que, a partir da contribuição de autores como Wierzbicka (1999), Kerbrat-Orecchioni (2000), Plantin (2003, 2011), é possível analisar elementos concernentes à *expressão das emoções no discurso* ou, melhor dizendo, à *atribuição de emoções no discurso*.

A dimensão da *construção das imagens (de si e do outro),* por sua vez, relaciona-se à ideia do *ethos* retórico, embora não se restrinja à construção da imagem de si no discurso. O outro – e a imagem que se constrói acerca dele – não se faz presente apenas como um destinatário ideal, mas, também, e, sobretudo, como um sujeito também construído no discurso. Trata-se de colocar em destaque a subjetividade, ou melhor, a intersubjetividade e a alteridade. Tal relação aponta para a própria definição de Retórica, defendida por Meyer (2008), como sendo negociação da distância entre os homens.

A terceira e última dimensão, nomeada em trabalhos anteriores, por falta de um termo melhor, de *demonstrativa* e agora denominada de *dimensão da construção discursiva*, foi pensada inicialmente como tendo como eixo o funcionamento da argumentação no Tribunal do Júri brasileiro, e como sendo relativa a um uso da linguagem sob as bases de uma racionalidade mais calculada. Isto não quer dizer que não haja racionalidade nas outras duas dimensões, mas sim que ela levaria em conta o recurso às provas técnicas, tais como laudos, documentos, fotografias etc., bem como uma organização do discurso voltada para o convencimento. Contudo, ao refletir sobre outros gêneros discursivos e sobre a interrelação entre as três dimensões, acreditamos ser necessário salientar que essa dimensão diz respeito também e, sobretudo, à construção discursiva, aos elementos usados na materialidade linguístico-discursiva que

as três dimensões, destacamos, agora, o papel das emoções a partir da leitura de alguns fragmentos de um vídeo-resposta, divulgado na internet pelo Grupo *Procure Saber*. Antes de iniciar a leitura, apresentaremos algumas considerações sobre o imbróglio que deu origem à produção do vídeo e à formação do grupo.

As origens do imbróglio

A controvérsia sobre a publicação de biografias não autorizadas no Brasil ganhou dimensão quando o cantor e compositor Roberto Carlos, em uma disputa judicial que visava a retirar de circulação a biografia "Roberto Carlos em detalhes", saiu vencedor, em 2007. Esse evento gerou a resposta da Associação Nacional dos Editores de Livros (de agora em diante, Anel), que entrou com uma ação no Supremo Tribunal Federal contra os artigos 20 e 21 do Código Civil os quais protegem os biografados. Além desse evento, que suscitou calorosos debates, no dia 5 de outubro de 2013, Caetano Veloso, Chico Buarque, Milton Nascimento, Gilberto Gil, Djavan e Erasmo Carlos, artistas de renome nacional e internacional, uniram-se a Roberto Carlos, fundando o grupo *Procure Saber*. O objetivo do Grupo, entre outros, é evitar a publicação de biografias não autorizadas, apoiando-se justamente nos artigos mencionados. Em uma posição oposta a destes artistas, a Anel argumenta que a norma contraria a liberdade de expressão e de informação, e pediu que o Supremo Tribunal Federal declare não ser preciso autorização do biografado para a publicação dos livros. Esse imbróglio acionou uma memória discursiva sobre a relação público/privado no Brasil e o fantasma da censura, de modo a suscitar apaixonados debates. A imagem de artistas, biógrafos, empresários e advogados foi construída e desconstruída nos textos publicados em veículos de grande circulação no país, como *Folha de São Paulo*, *O Globo* etc.. O tema gerou uma avalanche de artigos de opinião e entrevistas, entre os quais se destaca a divulgação do vídeo[16], de quase cinco minutos, produzido pelo grupo *Procure Saber* em uma resposta às críticas recebidas por seus membros.[17]

---

ampararam a construção argumentativa (Lima, 2015).

16 O vídeo, editado por João Daniel Tikhomiroff, conhecido por seu premiado trabalho em publicidade e pela direção do longa-metragem "Besouro", traz depoimentos de Roberto, Gil e Erasmo Carlos durante quase cinco minutos.

17 É importante mencionar que no dia 10 de junho do ano corrente, os ministros do Supremo Tribunal Federal deram um fim ao processo, votando a favor da publicação de biografias não autorizadas. Uma

A partir da apresentação das condições de produção do discurso, partiremos, agora, para uma breve reflexão tendo como fio alguns fragmentos transcritos do vídeo.

Uma breve leitura

A origem dos valores é, para Meyer (2008), a diferença e mesmo um conjunto essencial de diferenças essenciais, responsáveis por fundar a vida em grupo, sem as quais a vida não seria possível. Entretanto, destaca o autor, a identidade do grupo, justamente por refletir algo comum àqueles membros, rejeita toda diferença. Isto porque, por definição, a diferença e a identidade são realidades contraditórias. São essas diferenças essenciais referentes à vida e à morte, ao respeito aos pais e às crianças, às relações entre homens e mulheres que tornam possível a família e a pátria, por exemplo. Para tornar essas diferenças intocáveis em um mundo definido pela identidade é preciso *sacralizá-las*: "Le sacré est ce que l'on met à distance: Il protège, mais Il est aussi dangereux et terrifiant, exigeant et redoutable" (Meyer, 2008:192).

Ciente disso, em uma empreitada de persuasão, os sujeitos, ao mobilizarem os saberes partilhados, opiniões comuns, valores que eles reúnem, anulam o efeito de distanciamento em relação ao auditório. Há, assim, um desejo de se eliminar a incerteza no nivelamento, no qual cada um se acomoda no papel de espelho do outro.

Isto parece ser o que acontece no caso da polêmica instaurada sobre as biografias no Brasil, pois há um desejo de se proteger a vida privada, evitar o embate e a aparição de diferenças. Talvez haja um receio de mostrar algo que pode não ser aceito pelo Grupo. Na resposta dada pelo *Procure Saber*, parece haver um movimento para diminuir a diferença, a distância entre eles e o auditório, que, nesse caso, abrange a opinião pública de um modo geral.

As emoções são essenciais a esse embate, pois é através delas que as distâncias são negociadas. A identidade dos grupos é constituída pelos valores que são comuns aos sujeitos e os transcendem também. Todavia, é importante salientar que não entendemos esses valores como naturalmente comuns, mas sim como historicamente construídos para parecerem naturais.

---

fala da Ministra Carmem Lúcia merece atenção por refletir o rechaço à censura que poderia advir em caso de uma possível proibição: "Censura é uma forma de calar a boca. Cala a boca já morreu. É a Constituição brasileira que garante".

Na polêmica sobre as biografias, o que se nota é que a imagem da vida privada, da intimidade, de alguma maneira, foi construída como algo sagrado e, por isso mesmo, intocável por parte dos defensores das ideias do *Procure Saber*. Esse processo de sacralização incita a uma escamoteação da importância do debate sobre a problemática relação entre público e privado no Brasil, além de visar à produção de determinados efeitos patêmicos no auditório. O privado é apresentado como algo ligado a mais profunda intimidade do sujeito, algo que deve ser preservado, enquanto que o público é construído como o que pode ser visto, mostrado e explorado, sobretudo pela mídia, embora a polêmica se trate da publicação de textos biográficos. É o que se nota na seguinte passagem do texto-resposta do grupo *Procure Saber*:

> **Nunca quisemos exercer qualquer censura; ao contrário, o exercício do direito à intimidade é um fortalecimento do direito coletivo. (...) Só existiremos enquanto sociedade se existirmos enquanto pessoas.**

Na passagem em destaque, a estrutura da negação "nunca... (mas) ao contrário..." aponta para um pseudoato de retificação[18], que visa à reconstrução da face do locutor. Não se trata de um ato de retificação no molde padrão, porque o segundo enunciado da estrutura não retifica o conteúdo do primeiro, mas sim apresenta outro argumento que seria aquele defendido pelo grupo.

Nesse caso, temos o item lexical "censura" negado no enunciado 1 em uma suposta relação de oposição à "intimidade", item presente no enunciado 2. Porém, a defesa à intimidade não se coloca em uma relação de contradição ou contrariedade em relação à censura. Na verdade, a defesa da intimidade está ligada, nesse caso, à mesma rede semântica da censura: não à censura levaria a "sim à liberdade", mas, nesse caso, não à censura, leva a "sim à intimidade". Dessa maneira, no lugar de um enunciador que nega a privação da liberdade decorrente da censura, temos uma voz que, de certa maneira, a autoriza.

O privado, assim, passa a ser esse lugar da intimidade, mas, nesse caso, não como alternativa às relações massificadas e sim como forma de proteção de interesses pessoais, o que se nota na seleção do item lexical "pessoas". Tal termo se associa à rede semântica do "pessoal". Nesse caso, talvez, se o item "indivíduos" fosse usado, a

18 Moeschler (1982) assim define o ato de retificação: ele incide sobre um simples constituinte do enunciado rejeitado e corresponde aos enunciados negativos, nos quais o foco é indicado por um encadeamento que se dá sobre a enunciação negativa. Sua estrutura formal é bastante estável, necessitando da presença de um conjunto antonímico que possua as propriedades seguintes:
(i) possa ser introduzido pelo conector pragmático "mas". Nesse sentido, o conector "mas" é um marcador indicativo de retificação.
(ii) conserve uma relação de oposição semântica (contradição ou contrariedade).

associação com o termo "individual" pudesse ser vista de uma maneira ainda mais negativa.

De acordo com Hanna Arendt (2003), a consequência imediata das mudanças pelas quais a modernidade passou em relação ao trabalho e as consequentes mudanças em relação ao par opositivo público e privado é que a vida e a necessidade assumem lugar central da questão política, reduzindo cada vez mais a política ao campo das necessidades. Como consequência dessas relações, a esfera da vida privada se tornou a única preocupação comum que restou. O fragmento abaixo parece ser ilustrativo dessa problemática:

> **Por acreditar nesta fantástica conquista do direito à intimidade é que colocamos nossa cara a tapa, com todo respeito, no entanto, à liberdade de informação. Nossa vida é nossa melhor defesa.**

O uso da modalidade, que sinaliza um trabalho com a face, regula a entrada em cena dos sujeitos participantes e o jogo de forças que se instaura nessa encenação. Ao colocar em destaque a expressão "com todo respeito", os sujeitos não só protegem a própria face, mas também resguardam a face do outro. A seleção lexical "fantástica conquista" aponta para a rede sígnica da luta pela liberdade, o que traz à cena a memória da ditadura, ressignificada, nesse caso.

Nesse perigoso jogo entre relações públicas e privadas, talvez o que incomodou mais e incitou a publicação de tantos artigos de opinião seja uma ambiguidade própria à vida dos artistas, o que faz com que a manifestação pública predomine sobre a privada em determinados momentos. Momentos em que se mesclam paixões variadas e que não é fácil manter o controle da distância em relação ao outro. Além disso, o debate foi mediado por múltiplos interesses da mídia e os fatos foram noticiados exaustivamente.

As críticas que recaíram sobre o *Procure Saber* podem ser pensadas em sua relação com um medo que assombra a mídia desde sempre: qualquer coisa que aponte para a regulação, para o controle da informação pode desencadear na censura. Ademais, é importante lembrar algo inegável: a vida de pessoas públicas tem uma dimensão pública. A respeito disso, Souza (2011:29) afirma que "O mercado de notícias sensacionalistas do mundo globalizado opera, portanto, a diluição gradativa das esferas pública e privada, graças ao enfraquecimento dos valores que definiriam os seus componentes".

Disso resulta que a vida dos artistas é esmiuçada em jornais e revistas, os quais se valem do desejo do público de se aproximar do "star" e o sustentam com elementos

que, ao suscitarem paixões diversas, criam a ilusão de diminuir a distância que separa o admirador de seu ídolo. A relação é complexa, porque, ao mesmo tempo em que a mídia cria e recria informações de cunho íntimo – o que é recriminado e alvo de processos –, em uma tentativa de nunca cair no esquecimento, estes mesmos artistas alimentam a mídia de informações sobre sua vida privada a fim de fomentar esse desejo pelo que é escondido, íntimo, proibido.

É relevante lembrar que o argumento usado vai contra a própria defesa do grupo: "nossa vida é nossa melhor defesa". Se a vida deles é pública como defender a privacidade desse modo?

> **Nós estamos onde sempre estivemos: pregando a liberdade, o direito às ideias, o direito de sermos cidadãos que têm uma vida comum, que têm família e que – acreditem – sofrem e amam, às vezes a dois ou na solidão, sem compartilhar com todos, momentos que são nossos.**

No 3º fragmento em destaque, o termo "família" surge como um valor. Na verdade, trata-se de um dos valores mais fortemente evocados na argumentação do *Procure Saber* e que ainda constitui um elemento forte na cultura brasileira, apesar de todas as mudanças pelas quais nossa sociedade vem passando. Mesmo com a modificação da estrutura basilar da família (mãe, pai e filho), ainda assim ela se apresenta como um valor, um cimento social. Além disso, o *ethos* prévio de sujeitos que lutaram contra a ditadura brasileira e a toda forma de repressão é resgatado, de modo a minimizar o peso das afirmações divulgadas pelo Grupo. A relação entre liberdade e privacidade é apoiada por termos de emoção: "sofrem, amam, solidão". Tais termos funcionam como "detonadores de emoção". Se não há como defender a liberdade de expressão e o direito de impedir a divulgação de fatos de sua vida a partir de outros argumentos, a construção pela emoção funcionaria como o recurso necessário e adequado à demanda do momento. Isto porque, na verdade, os defensores da proibição estão longe de serem cidadãos comuns. Optaram pela vida artística! É o pacto!

Ao se referir à polêmica sobre a censura por parte de determinados biografados, a historiadora Heloisa Starling, juntamente com Lilia Moritz Schwarcz, retomando Sérgio Buarque de Hollanda, afirma que

> No Brasil, a vida privada ocupa ainda hoje o papel de nossa principal referência. A interpretação mais frequente desse fenômeno aposta na ideia de que a ancoragem no privado é sinal de maturidade democrática. O suposto é que essa expansão democrática se sustenta em direitos e, uma vez que os

> direitos são respeitados, não há motivo para maior preocupação. (Starling e Shchwarcz, 2003:1)

Para as pesquisadoras, com tudo isso, Sérgio Buarque de Hollanda talvez se espantasse com a maneira como o homem cordial reapareceu na agenda do dia, disposto a marcar o debate sobre o tema das biografias e a reivindicar para suas demandas e desejos individuais o amparo da lei.

Como a premissa filosófica da cordialidade é a supervalorização da intimidade, o medo da violação parece ser o mote do desejo da interdição, da proibição das biografias sem consentimento – a despeito dos interesses financeiros em pauta. Quais seriam os receios do grupo? O que estaria próximo o suficiente para incitar o medo da violação? O que não poderia ser visto, lido, conhecido? Para Aristóteles (2003 [s.d.]), só os males que podem nos causar mágoas profundas e estão próximos de nós podem nos provocar medo. O medo aponta para uma imagem negativa do outro que suscita essa paixão. Segundo o filósofo, tememos os fortes e não os fracos.

O fato é que o direito à preservação da intimidade não se mostrou suficiente no caso das biografias, uma vez que elas possuem uma importância capital à história do país. O argumento tão destacado pelo *Procure Saber,* que coloca a família como elemento intocável, da mais alta intimidade do sujeito, poderia fazer valer a afirmação de Meyer (2008) de que se convence mais facilmente alguém se a vida ou a família é colocada em questão. Porém, nesse caso, nem mesmo a família, elemento importante na escala de valores que podem patemizar o discurso, mostrou-se suficiente para acalmar os ânimos alterados pelo medo da possibilidade de censura. O medo aqui aparece na posição contrária. É por isso que podemos dizer que as paixões passam por um processo de construção de imagens de si e do outro: as paixões apontam para o "como me vejo", "como vejo o outro" e "como imagino que o outro me vê".

No último fragmento em destaque, nota-se uma tentativa de se construir uma perfil positivo dos membros do grupo de modo a apagar ou, no mínimo, a minimizar a imagem de "censores", tão destacada pela mídia e de modo também a construir argumentativamente outras emoções ou, como afirma Plantin (2003), de modo a argumentar outras emoções. Para tanto, mais uma vez o outro/a família aparece como bem maior, algo a ser preservado. Usa-se, ainda, o recurso à expressão da emoção para suscitar emoção. É o que reza o catecismo retórico: *mostre-se emocionado para emocionar mais*.

> **Nós somos artistas, passamos a vida a tentar interpretar o sentimento das pessoas, ou, ao menos, a desnudar os nossos. Passamos a vida inteira a falar de amor e do amor. Nem por isto somos experts no assunto. Falamos com sinceridade e com emoção, tentando ser simples e tentando representar, com alguma leveza, a alma das pessoas que nos acompanham ao longo do tempo.**

Ao destacar o amor, que se trata de uma paixão que elimina a distância entre os sujeitos, que é o lugar da conjunção, atrelada a um *ethos* de sinceridade e humildade, o Grupo pode tecer uma trama que o apresenta como vítima e não como algoz. Isto porque as paixões suscitadas aparecem como respostas às representações dos outros, de modo a operar como imagens mentais: informam-me sobre mim e sobre o outro tal como ele age em mim. Por isso, pode-se afirmar que identidade e diferença, supostas ou reais, é o que parece governar a estrutura aristotélica das paixões. A resposta do grupo *Procure Saber* é uma resposta apaixonada nesse sentido, ela é regida pela lógica das paixões já que esta se trata de uma "lógica das consequências: tanto daquelas que não queremos como das que queremos, e daquelas com que nos ofuscamos mais ou menos intencionalmente" (Meyer, 1998:145).

Para concluir, é preciso afirmar, com Meyer (2008), que, para encontrar certa harmonia nos valores em jogo e em sua relação com as paixões, é preciso realizar a circulação social ou cada um ser o outro, o que coloca em jogo o risco de perder o próprio lugar... Talvez seja essa a lição que a retórica deixa ao debate sobre a publicação de biografias. Ou talvez ela afirme o contrário, por mostrar, por outro lado, a impossibilidade de se encontrar uma única via, já que a linguagem em si incita ao jogo.

Ademais das considerações já feitas por nós, pode-se notar, nessa breve leitura, que é possível desenvolver um estudo profícuo sobre o papel das emoções no terreno da Linguística e, mais ainda, não se pode ignorar a importância destas na construção discursiva. Elementos verbais que orientam argumentativamente o discurso, como seleção lexical (termos de emoção, detonadores de emoção), redefinições, dissociações e deslizes semânticos, modalização, implícitos, polidez, entre outros, atestam a importância desse diálogo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aristóteles. 1998. *Arte retórica e arte poética*. Trad. Antônio Pinto de Carvalho. 14ª Ed. Rio de Janeiro: ediouro.

Aristóteles. 2003. *Retórica das paixões*. Trad. Isis Borges B. da Fonseca. São Paulo: Martins Fontes.

Amossy, Ruth. 2010. *L'argumentation dans le discours*. Discours politique, literature d'idées, fiction. 3.ed. Paris: Armand Colin.

Amossy, Ruth. 2008. Dimmension rationnelle et dimension affective de l'ethos. In: Rinn, Michael (org.). *Émotions et discours. L'usage des passions dans la langue*. Rennes: Presses universitaires de Rennes.

Arendt, Hanna. 2003. *A condição humana*. 10ª ed. Rio de Janeiro: Editora Forense.

Carrilho, Manuel Maria. 1999. Les racines de la rhétorique: l'antiquité grecque et romaine. In: Meyer, Michel (dir.) *Histoire de la rhétorique.* Des grecs à nos jours. Paris: Librairie Générale Française, p. 17-82.

Charaudeau, Patrick. 2005. *Le discourse politique*: les masques du pouvoir. Paris, Vuibert.

Curtius, Ernest Robert. 1956. *La littérature européenne et le Moyen Age latin*. Trad. francês. Paris: PUF.

Ducrot, Oswald. 2004. Argumentation rhétorique et argumentation linguistique. In: Doury, Marianne, Moirand, Sophie (éds). *L'argumentation aujourd'hui.* Positions théoriques en confrontation. Paris: Presses Sorbonne Nouvelle, p. 17-34.

Fiorin, José Luiz. 2014. *Argumentação*. São Paulo: Contexto.

Gnerre, Maurizzio. 2001. *Linguagem, escrita e poder*. São Paulo: Martins Fontes.

Guimarães, Eduardo. 1987. *Texto e argumentação. Um estudo das conjunções do português*. Campinas, SP: Pontes, 1987.

Kerbrat-Orecchioni, Catherine. 2000. Quelle place pour les émotions dans la linguistique du XX siècle? Remarques et apercus. In: Plantin, C., Doury, M., Traverso, V. *Les emotions dans les interactions.* Lyon, Presses Universitaires de Lyon, p.33-74.

Lima, Helcira Maria Rodrigues de. 2006. *Na tessitura do Processo Penal: a argumentação no Tribunal do Júri*. Tese (Doutorado em Linguística) — Faculdade de Letras, UFMG, Belo Horizonte.

Lima, Helcira Maria Rodrigues de. 2017. Emoções e discurso: notas sobre a vergonha. In: Chauvin, Jean-Pierre (org.). *Interfaces*. SP: Editora Mackenzie.

Meyer, M. 2007. *A retórica*. São Paulo: Ática.

Meyer, M. 2008. *Principia rhetorica*. Une théorie générale de l'argumentation. Paris: Fayard.

Micheli, R. 2010. *L'émotion argumentée*. L'abolition de la peine de mort dans le débat parlementaire français. Paris: CERF.

Moeschler, Jacques. 1982. *Dire et contredire*. Pragmatique de la négation e acte de réfutation dans la conversation. Berne, Frankfurt: M. Peter Lang, 1982.

Mosca, Lineide do Lago Salvador (org.). 2004. *Retóricas de ontem e de hoje*. 3ª Ed. São Paulo: Associação editorial Humanitas.

Moura, H. M. M. 1998. *Semântica e argumentação*: diálogo com Oswald Ducrot. D.E.L.T.A., vol.14, nº.1. Florianópolis, ABRALIN/UFSC.

Osakabe, Haquira. 1979. Argumentação e discurso político. São Paulo: Kairós.

Perelman, C. & Olbrechts-Tyteca, L. 1996. *Tratado de argumentação*: a nova retórica. Trad. Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes.

Toulmin, Stephen Edelston. 1958. *The uses of argument*. Cambrige: Cambrige University Press.

Plantin, Christian. 1996. *L'argumentation.* Paris: Édtions Seuil.

Plantin, Christian. 2003. Structures verbales de l'émotion parlée et de la parole émue. In: Colleta, Jean-Marc & Tcherkassof, Anna. *Les emotions:* cognition, langage et développement. *B*elgique: Pierre Mardaga.

Reboul, Olivier. 1998. *Introdução à retórica*. São Paulo: Martins Fontes.

Souza, Enedia Maria de. 2011. *Janelas indiscretas*. Ensaios de crítica autobiográfica. Belo Horizonte: UFMG.

Starling, Heloisa & Shscwarcz, Lilia Moritz. 2003. Medos privados em lugares públicos. São Paulo: Folha de São Paulo/Ilustríssima, 03/11/2003.

Eemeren, Frans H. van & Houtlosser, Peter. 2004. Une vue synoptique de l'approche pragma-dialectique. In: Doury, Marianne, Moirand, Sophie (éds). *L'argumentation aujourd'hui. Positions théoriques en confrontation*. Paris: Presses Sorbonne Nouvelle, p. 45-75.

De volta ao futuro da língua portuguesa.
Atas do V SIMELP - Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa
Simpósio 50 - A argumentação na língua portuguesa: abordagens retórico-discursivas, 1126-1140
ISBN 978-88-8305-127-2
DOI 10.1285/i9788883051272p1126
http://siba-ese.unisalento.it, © 2017 Università del Salento

A RETÓRICA COMO ELEMENTO DE ANÁLISE DA TRANSIÇÃO HISTÓRICA: DO PE. ANTÔNIO VIEIRA A ANTERO DE QUENTAL

Natalia TAMMONE[19]
Artur Daniel Ramos MODOLO[20]

RESUMO
O presente artigo objetiva estabelecer comparação sobre as dimensões argumentativas dos sermões do Pe. Antônio Vieira, no século XVII, e de Antero de Quental, no século XIX. Partimos da hipótese de que a construção e lógica argumentativa dos sermões e conferências produzidos, respectivamente, pelos autores supracitados, são reveladores de suas estruturas discursivas e das mutações pelas quais a retórica passou ao longo do período. Em sua dimensão teórica, pode-se analisar o processo de abandono progressivo de um referencial religioso com estruturas textuais clássica e escolástica (Pe. Antônio Vieira) e a influência cada vez maior do iluminismo e das mudanças da mentalidade europeia. Esse processo de transição culmina em uma retórica predominantemente moderna, influenciada pela ideia de laicização e concepções de progresso, de verdade e de objetividade, bases do nascimento das ciências humanas (Antero de Quental). Em dimensão prática, perceberemos essas mutações a partir da estrutura dos textos, das escolhas lexicais e das propostas de atuação desses indivíduos na sociedade de sua época. Para tanto, partiremos das formulações de história da retórica e das escolhas lexical. Tal componente retórico-discursivo propiciará possibilidades de revelar filiações ideológicas, inserções em diferentes esferas de atividade humana, assim como componentes históricos e da linguagem que influenciavam ambos os autores no momento de sua produção verbal. Ademais, as escolhas lexicais indicam como a opção de determinados léxicos pelos autores cristalizam um projeto argumentativo, que cada vez mais se descola de uma lógica escolástica e religiosa e se ampara em um discurso laico e progressista.

PALAVRAS-CHAVE: Retórica; análise do discurso; Antônio Vieira; Antero de Quental; história

> *Quero dizer, amigo leitor, que se fordes inimigo da verdade, sempre vos ha-de amargar, e nunca haveis de dizer bem della, com ella ser de seu natural muito doce, e formosa, porque he filha de Deos. Verdades puras professo dizer, não para vos offender com ellas, senão para vos mostrar, onde, e como*

19 USP - ICS, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Avenida Professor Lineu Prestes 338, Cátedra Jaime Cortesão, 05508-900 São Paulo, SP, Brasil, ntammone@gmail.com
20 USP - QMUL, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Rua Ascenção 144, 03415-070, São Paulo, SP, Brasil, adrmodolo@gmail.com

> *vos offendeis vós a vós mesmo, e á vossa Republica, para que vos melhoreis, se vos achardes comprehendido.*
> (ANTONIO VIEIRA)

> *Não posso apelar para a fraternidade das ideias: conhecem que as minhas palavras não devem ser bem aceitas por todos. As ideias, porem, não são felizmente o único laço com que se ligam entre si os espíritos dos homens. Independente delas, senão acima delas, existe para todas as consciências rectas, sinceras, leais, no meio da maior divergência de opiniões, uma fraternidade moral, fundada na mútua tolerância e no mútuo respeito, que une todos os espíritos numa mesma comunhão- o amor e a procura desinteressada da verdade.*
> (ANTERO DE QUENTAL)

1. Introdução

O pensamento do Pe. António Vieira e de Antero de Quental são exemplos importantes para pensarmos a mutação dos conceitos de política, verdade e progresso no longo processo histórico que vai do Renascimento até a gestação do pensamento moderno. Para isso a análise das estruturas dos textos, da construção retórica e argumentativa dos autores e seus referenciais ideológicos são de grande auxílio para linguistas e historiadores compreenderem a dimensão das mutações sofridas na forma de pensar e transmitir ideias ao longo da época que convencionou-se chamar de modernidade.

Os trechos supracitados são patentes das principais características dessas mudanças. Para Pe. António Vieira a verdade, adornada de adjetivos como "doce" e "formosa" é única e imutável, pois tem sua origem em Deus. Por isso, ao dizer que professa a verdade para melhorar e fazer progredir a coisa pública, Vieira evoca a si a autoridade de um conceito oriundo do poder divino. Verificaremos, ao longo do presente artigo, a maneira pela qual Vieira emprega elementos retóricos de fundo religioso como argumento de autoridade capaz de reforçar o crédito do seu *ethos discursivo*.

> Ao falar em *ethos discursivo*, incluem-se as instâncias que entram na interlocução, a fonte de enunciação, os participantes ou atores sociais da cenografia que constitui o evento enunciativo. Dado que o caráter daquele

> que argumenta, o seu *ethos*, incluindo nele valores éticos, é fundamental para a aceitação de seu discurso, constitui este, logo de partida, um forte argumento para facilitar a adesão aos seus propósitos. O argumento de autoridade, usado para reforçar o seu ponto de vista mediante citações, referências e outros expedientes, estabelece um jogo de relações que vai delineando o seu caráter, a sua atitude, finalizando por atribuir-lhe o crédito requerido (Mosca, 2007:306).

Quental, por outro lado, escrevendo quase três séculos mais tarde, evoca a exposição das ideias, o seu eco dentro de cada individuo e seu desinteressado debate por meio da sociedade como o motor para a construção de verdades puras. Sendo assim, a tolerância, o respeito e a divergência de opiniões seriam os meios para a produção das mesmas verdades.

Por fim, pretende-se mostrar o abandono progressivo de um referencial religioso com estruturas textuais clássica e escolástica e a influência cada vez maior do iluminismo e das mudanças da mentalidade europeia. Assim, trataremos os textos do Pe. António Vieira como um momento de transição desse processo que culmina em uma retórica predominantemente moderna, influenciada pela ideia de laicização e concepções de progresso, de verdade e de objetividade. Os textos de Antero de Quental são exemplares desse momento histórico.

2. Pe. António Vieira e o argumento de autoridade

António Vieira nasceu em Lisboa, em 1608. Aos sete anos de idade, mudou-se com a família para a Bahia, em uma viagem conturbada na qual o navio que os transportava quase naufragou. Chegado à Bahia, iniciou os estudos do colégio dos jesuítas. Vieira manifestou, desde cedo, seu interesse e vocação pela pregação e retórica, enfrentando oposição familiar a sua escolha. Em 1823, Vieira fugiu de casa para o colégio dos Jesuítas para iniciar sua formação. Em 1825 concluiria os estudos passando a ordem dos escolares, com votos secretos. Aos dezoito anos foi nomeado para a cadeira de retórica no colégio de Olinda e, posteriormente, filosofia dialética.

Logo que a sua idade o permitiu, galgou os diversos níveis da hierarquia jesuítica, iniciando cedo sua atividade como pregador. No contexto da restauração do reino de Portugal, separando-se de Castela e proclamando rei D João IV, António Vieira

desloca-se a corte portuguesa e cai nas graças do novo monarca. Esse seria o inicio de uma grande atividade política que o levou a muitas viagens e ao conhecimento dos grandes de sua época, exercendo significativa influência sobre o papado. Sua defesa da tolerância religiosa e do retorno ao reino dos cristãos novos custou-lhe um processo inquisitorial, do qual foi absolvido. Já no final da vida retornou ao Brasil, onde veio a falecer na Bahia, em 1697.[21]

Essa pequena síntese biográfica do Pe. António Vieira é importante para percebemos as duas influências mais marcantes em seu pensamento: por um lado a formação clássica e escolástica, típica do pensamento português do século XVII e, por outro, o contexto de dificuldades políticas e diplomáticas que Portugal enfrentava no ambiente europeu, tanto em relação à própria soberania, como em relação a manutenção de suas colônias. É a partir desse contexto que analisaremos algumas obras do autor.

Os sermões do Pe. António Vieira são bem conhecidos e destacados tanto pelo seu teor religioso, como pelas obras literárias. Esses textos revelam elevado domínio da língua, grande erudição, uso de documentos da história e costumes de sua época. Interessa-nos, no âmbito deste trabalho, observar sobretudo como esses textos aliam o método retórico e argumentativo predominantemente escolástico a um conteúdo que mistura elementos da simbologia cristã com traços do avanço da modernidade.

Assim, a forma de seus textos prende-se ao método argumentativo escolástico, pois seguem a estrutura de apresentação, exposição do conteúdo – com os argumentos de autoridades – e finalizando com a moral, ou lições oferecidas pela exposição do arguidor, ou seja, um exercício de retórica. Quanto ao conteúdo, apesar de abordar questões da moral e simbologia cristã – trata-se de sermões – o autor mescla tais questões com elementos do desenvolvimento contemporâneo das ciências e com argumentos baseados em evidências empíricas.

No *Sermão de Santo António aos peixes*, por exemplo, a estrutura da pregação está essencialmente ligada ao cânone da escolástica. A estrutura argumentativa do autor pode ser dividida da seguinte forma:

> Cap. 1 – Introdução (Exórdio/Exordium): Expõe o tema do sermão. Apresenta a passagem de Cristo "vós sois o sal da terra" e o histórico da vida de Santo António, chegando a ocasião em que ocorreu a famosa pregação aos peixes.

21 As informações bibliográficas do Pe António Vieira foram coletadas em: *Portugal.Dicionário Histórico, Corográfico, Heráldico, Biográfico, Bibliográfico, Numismático e Artístico,* Volume VII, p. 447-453. Disponível em: http://www.arqnet.pt/dicionario/vieira_antoniop.html (acesso em 27/09/ 2015).

Cap. 2 e 3, 4 – Desenvolvimento, exposição e confirmação: Momento em que o pregador louca as qualidades dos peixes e faz o contraste com as características – qualidades e vícios – de outras criaturas marinhas.

Cap. 5 – Conclusão/Moral: Aproximação das características dos peixes e demais animais marinhos às ações humanas, finalizando com uma lição moral em relação ao comportamento dos seres humanos.

No que tange à argumentação, o autor mistura elementos das autoridades clássicas e religiosas a sua experiência e juízo pessoal. Assim, ao referir-se à doutrina e à atividade de pregação afirma que:

> Quanto mais que o são da minha doutrina, qualquer que ele seja tem tido nesta terra uma fortuna tão parecida à de Santo António em Arimino, que é força segui-la em tudo. Muitas vezes vos tenho pregado nesta igreja, e noutras, de manhã e de tarde, de dia e de noite, sempre com doutrina muito clara, muito sólida, muito verdadeira, e a que mais necessária e importante é a esta terra para emenda e reforma dos vícios que a corrompem (Vieira,1864).

Ao mesmo tempo, Vieira distancia-se dos princípios da retórica clássica que predominavam durante o século XVII, expondo retoricamente sua posição discursiva, ou seja, condicionando o argumento de autoridade dos autores clássicos aos seu crivo de "justiça".

> Falando dos peixes, Aristóteles diz que só eles, entre todos os animais, se nao domam nem domesticam. Dos animais terrestres o lisonjeiro, e até os leões e os tigres com arte e benefícios se amansam. (...) Os autores comumente condenam essa condição dos peixes, e a deitam a pouca docilidade ou demasiada bruteza, mas eu sou de mui diferente opinião. Não condeno, antes louvo muito aos peixes este seu retiro, e me parece que, se não fora a natureza, era grande prudência (Vieira,1864).

Da mesma maneira, do Sermão de S. Roque, um dos primeiros escritos por vieira, a questão da fé e da crença aparece destacada, mas condicionada por exemplos para que a verdade seja racionalmente compreendida, sendo assim escopo necessário à fé:

> Parece-me, senhores, que estes dois exemplos, de Davi servindo e de Moisés mandando, não só têm provado a verdade do que eu dizia, e aprovado a resolução S. Roque, mas desenganado a todo o entendimento, por obsequioso ou ambicioso que seja, do que é servir a homens, ou mandar, homens. Mas agora digo que nem o primeiro caso nem o segundo, por mais que pareçam encarecidos, chegam a declarar de muito longe, nem a pensão do servir, nem

> o perigo do mandar. Aparelhai nos entendimentos a fé, porque sem ela não se pode crer, nem se poderá imaginar o que de novo haveis de ouvir (Vieira 1644).

Nesse sentido, o sermão da Sexagésima, provavelmente o texto mais conhecido de Vieira, é também o mais revelador do seu entendimento sobre o trabalho do pregador e a importância da retórica para seu êxito. Poder-se- ia dizer que o texto é quase metalinguístico,

> constitui verdadeiro paradigma teórico, de base aristotélica, do procedimento discursivo do orador jesuíta. Lá se evidencia, independentemente da motivação ditada pela questão temporal com os dominicanos, a concepção do discurso como expressão e, principalmente, como evento, cujo ponto de chegada o ultrapassa, em vista do propósito persuatório (Rodrigues Filho, 1996).

O objetivo do sermão é investigar as causas porque a pregação do evangelho surte poucos efeitos na colônia: se por falha do pregador, do ouvinte ou de Deus. Assim, o texto constitui-se de certa maneira em exercício de retórica sobre as artes retóricas e discursivas do pregador. Quanto à estrutura do texto, destacamos a forma Aristotélica, baseada nos princípios da escolástica:

Capítulo 1-2 Exórdio: tema do sermão a função do pregador- Parábola do Semeador.

Capítulos 3-9 Desenvolvimento e exposição: dos três elementos que compõe a pregação, só o sacerdote/orador é responsável pelo seu sucesso. Enumera os fatores que compõe um sermão e os erros que os pregadores podem cometer.

Capítulo 10 Conclusão: modo como se deve fazer um bom discurso-pregação.

Assim, na conclusão do texto, após avaliar todas as variáveis envolvidas na composição de um sermão, Vieira faz uma análise de como deve ser composto o bom sermão. Nota-se em seus argumentos, a importância das escrituras e da eloquência na elaboração do discurso, mas conferindo igualmente importância a razão, aos exemplos e a persuasão na tarefa do bom pregador. Somente a presença de todos esses elementos combinados atingiriam os objetivos do bom pregador.

> Há-de tomar o pregador uma só matéria, há-de defini-la para que se conheça, há-de dividi-la para que se distinga, há-de prová- la com a Escritura, há-de declará-la com a razão, há-de confirmá- la com o exemplo, há-de amplificá-la com as causas, com os efeitos, com as circunstâncias, com as conveniências que se hão-de seguir, com os inconvenientes que se devem evitar, há-de responder às dúvidas, há-de satisfazer às dificuldades, há-de impugnar e

> refutar com toda a força da eloquência os argumentos contrários, e depois disto há-de colher, há-de apertar, há-de concluir, há-de persuadir, há-de acabar. Isto é sermão, isto é pregar; e o que não é isto, é falar de mais alto. (Vieira, 1655).

Os textos políticos de António Vieira são entendidos aqui como obras, cartas e documentos escritos com finalidade não ligada à pregação religiosa. De maneira geral, esses textos apresentam análise mais pragmática da situação contemporânea ao prelado e suas visões de mundo acerca da economia e política do reino português. Para nosso objetivo, esses textos são importantes pois, na medida em que se destinaram a solucionar problemas concretos da monárquia portuguesa, suas propostas rompem com a homogeneidade de ideias do clero católico português. Ao mesmo tempo, procuraremos destacar sua ideia de bem comum e da função do Rei e da Monarquia, ancoram-se no pensamento tomista predominante na península, que identifica a o poder real ao poder de Deus e justifica o absolutismo do poder real (Correa, 2003).

Em *Proposta feita a El-Rei D João IV, em que se lhe representava o miserável estado do reino e a necessidade que tinha de admitir os Judeos mercadores que andavam por diversas partes da Europa,* certamente um dos textos mais polêmicos de António Vieira, o jesuíta parte da causa, a saber, o estado de instabilidade e falta de recursos em que se encontrava o Reino no momento imediatamente posterior a separação em relação à Espanha, para realizar um diagnóstico das necessidades do país, concluindo com uma proposta de ação para o Monarca. Como podemos perceber, a forma do texto continua apresentando um formato argumentativo clássico.

Quanto ao seu conteúdo, todo o preâmbulo do texto é dedicado a mostrar ao rei a situação política delicada na qualPortugal se encontrava, com grave risco de deixar de existir enquanto Reino e a maneira pelo qual as medidas que correntemente eram mais pensadas como solução, na verdade não o eram. Assim, atestava que:

> O Reino de Portugal, Senhor, não melhorando do estado em que de presente o vemos, tem muito duvidosa e sua conservação, porque, ou a consideremos fundada no poder próprio ou no alheio, um e outro estão prometendo pouca firmeza (Vieira, 1643:2)

Ao comentar a política externa e a participação das outras potências no jogo de poder europeu, o autor frisava que Portugal não deveria se fiar em tréguas e acordos de paz prometidos por elas. Para ele "*imaginar o contrário é querer emendar o mundo, negar a experiência e esperar impossíveis*" (Vieira, 1643:4). O autor não emprega o discurso citado, isto é, não há referências diretas de fontes escritas ou outras autoridades

do pensamento clássico para elucidar a questão, destacando-se o papel da experiência como principal forma de análise política para chegar-se aos resultados esperados.

Quanto à solução proposta, o autor sugere a readmissão dos cristãos-novos e até mesmo judeus como comerciantes e residentes no Reino de Portugal. Para fundamentar seus argumentos, o autor faz uso tanto o recurso dos exemplos de autoridade sagrada, como da experiência e da necessidade real do reino. Quanto ao argumento religioso, Vieira afirmava que:

> Primeiramente, favorecer aos homens de nação ou admiti-los neste Reino, na forma que se propõe, não é contra lei alguma, divina nem humana, antes é muito conforme aos sagrados cânones, doutrina dos Santos Padres e resoluções de muitos concílios (...) é também conforme à sentença comum de todos os teólogos, os quais assentam que, para defensa e conservação dos reinos, podem os principes confederar-se e chamar a unir a si qualquer genero de infiéis (Vieira, 1643:16)

Quanto a fundamentação econômica e política de tal ato, Vieira recorria ao conceito de razão de estado:

> Verdadeiramente é dificultosíssima de entender a razão de estado de Portugal, porque, sendo um reino fundado todo no comércio, lança seus mercadores para os reinos estranhos, e aos estranhos os admite dentro de si mesmo, para que o interesse da negociação e do comércio venha a ser todo dos estranhos e nada seu (Vieira, 1643:20).

Por fim, baseia seus argumentos em torno da experiência histórica do reino de Portugal:

> E em prova desta verdade, alego a Vossa Majestade a memória dos senhores reis D Manuel, D João III e D Sebastião, em cujos diferentes sucessos nos dá a conhecer a oculta disposição da divina Providencia, que se não desagrade de que os reis católicos usem de piedade e clemência com estes homens (Vieira, 1643:24).

O último aspecto que destacamos nos textos ditos políticos do Pe. António Vieira é a sua concepção de Estado e do Papel da Monarquia. Na introdução do livro *A arte de furtar,* no qual o objetivo do autor é mostrar como pode-se diagnosticar e combater as diferentes espécies de furtos a que está exposto o reino, o autor deixa clara qual a sua concepção sobre a monárquia e o poder dos Reis.

Para ele, os Reis são escolhidos por Deus para o Governo, e são a sua personificação na terra. Sendo assim, o seu poder absoluto é inspirado por Deus e só poderia resultar nas mais sabias, justas e necessárias decisões acerca dos melhores

caminhos para o povo e para o Reino. Conforme já ressaltamos acima, essa concepção da monarquia absoluta está muito ligada ao movimento tomista da península ibérica, ou seja, ligada a uma das correntes escolásticas do pensamento Ibérico. Nesse sentido, o autor afirmava que:

> Quer Deos que haja Reys no mundo, e quer que o governem assim como elle, pois lhes deu suas vezes, e os armou de poder contra as violências; e como a mayor de todas he tomar o seu a seu dono, em emendar esta se devem esmerar (Vieira, 1643:ix).

O que torna o pensamento de Vieira singular dentro dessa perspectiva, é a associação criada por ele entre o poder divino do Rei e a sua preeminência como maior sábio do reino, seja em matéria de ciências, seja em questões liberais.

> E porque este não basta, se não ha sciencia para alcançar quem merece o castigo; digo, que vemos em V.A. tanta sabedoria, que parece infusa; porque não há Arte liberal, em que não seja eminente ; não há Sciencia especulativa, em que não esteja consummado ; não ha habito de virtude moral, que o não tenha adquirido, efeito natural com o uso. (Vieira, 1643:xii).

Torna-se, assim, novamente aparente a dualidade entre a tradição e modernidade no pensamento do Pe. António Vieira. Por fim, é preciso salientar como as escolhas lexicais de Vieira demonstram as bases retóricas do autor que são de fundo religioso/cristão: “Deos”, “castigo”, “virtude moral”, “divino”, assim como a menção à narrativas bíblicas como as de Davi, Moisés e S. Roque.

3. O choque realista de Antero de Quental

Antero de Quental nasceu em 1841, em Ponta Delgada, capital do arquipélago dos Açores. Era descendente de uma das famílias tradicionais da região e, assim sendo, após aprender as primeiras letras foi completar sua educação em Portugal Continental, tendo cursado direito na Universidade de Coimbra.

É em Coimbra que inicia sua obra literária e conhece os amigos Eça de Queirós e Oliveira Martins, junto com quem, entre outros, formaria um movimento que, nas letras, combatia aos cânones das formas românticas, predominantes da época, defendendo um estilo literário realista. Na política, ante as convulsões políticas e a

falência do modelo liberal em Portugal, defendiam alternativas ligadas ao socialismo. Esse movimento ficou conhecido como a Geração de 70.

O estado de saúde física e mental do autor não permitiram que ele se mantivesse na vida pública durante muito tempo, retirando-se primeiro para Vila do Conde e depois de volta para os Açores, onde veio a cometer suicídio em 1891.[22]

Foi em torno do grupo de amigos e autores de vanguarda da Geração de 70 que, em 1871, foram pensadas e organizadas as Conferências Democráticas do Casino Lisbonense. Concebidas como um conjunto de conferências a serem proferidas por intelectuais da época sobre temas polêmicos, sobre as formas de reformar as instituições Portuguesas. Foram realizadas quatro conferências depois das quais, por decreto, os encontros foram proibidos.

Foi nesse contexto que veio a luz um dos textos mais conhecidos e mais importantes de Antero de Quental, *Causas da decadência dos povos peninsulares*. Nessa obra o autor faz um apanhado das causas pelas quais o país encontra-se na situação de decadência atual e os remédios que se lhe deveriam dar para modificar esse estado. Na obra, o autor faz uso de elementos retóricos e argumentação muito característico do pensamento moderno do século XIX, amparado por argumentação científica e as ideias de verdade e progresso. Nesse sentido, analisaremos a obra como um contraponto, como a forma acabada de um movimento de racionalização que inicia-se com o Renascimento, e que no pensamento de António Vieira encontrava-se ainda inacabado. A racionalização proposta por Quental se deve, em grande medida, a confrontação das aparências de benefícios da monarquia portuguesa com os reais prejuízos que tal sistema gerava em Portugal.

> Distinguir a aparência da realidade nasceu de certas dificuldades, de certas incompatibilidades entre as aparências; estas não mais poderiam, todas, ser consideradas a expressão da realidade (Perelman, 2002:472).

Na introdução do texto, Quental deixa claro a primazia das ideias. Usando como ponto de partida o sentimento religioso, o autor afirma que as ideias e a verdade merecem na sociedade contemporânea a reverência que um crente dedicaria a seu Deus.

> O pecador humilha-se diante do seu Deus, num sentido acto de contrição, e só assim é perdoado. Façamos nós também, diante do espírito de verdade, o

22 As informações bibliográficas do Pe António Vieira foram coletadas em: *Portugal.Dicionário Histórico, Corográfico, Heráldico, Biográfico, Bibliográfico, Numismático e Artístico. Disponível em* http://www.arqnet.pt/dicionario/quentalat.html (Acesso em 28/09/2015)

> acto de contrição pelos nossos pecados históricos, porque só assim nos poderemos emendar e regenerar (Quental, 1871:35-36).

A verdade seria então produto da discussão sincera, leal e desinteressada das ideias, da divergência de opiniões e da fraternidade moral dos intelectuais, "*fundada na mútua tolerância e no mútuo respeito, que une todos os espíritos numa mesma comunhão- o amor e a procura desinteressada da verdade*" (Quental, 1871:36-37).

O objetivo do texto é diagnosticar na História de Portugal qual haveria sido o momento em que a decadência do Reino começou, para então observar suas causas e efeitos na sociedade portuguesa contemporânea e, por fim, poder apontar novos caminhos para a mesma.

Para Quental, assim como para Vieira, o período da restauração portuguesa após a União Ibérica é de importância fundamental para entender a decadência, mas, ao contrário do prelado, o autor vê a monarquia absolutista, que então se consolidava, como uma das causas dos males do pais. Para ele

> A realiza deixa então de encontrar uma resistência e uma força exterior que a equilibre, e transforma-se no puro absolutismo; esquecendo a sua origem e a sua missão, crê ingenuamente que os povos não são mais do que o patrimônio providencial dos reis. O pior é que os povos acostumam-se a crê-lo também!" (Quental, 1871:47-48).

Os pensadores desse período são caracterizados então, como uma *"tribo vulgar dos erutidos sem crítica, dos academicos, dos imitadores"* (p. 49). Percebe-se assim que ,para Quental, os valores que compõem a inteligência do país não são o conhecimento ou a forma da escolástica clássica. Quental leva seu argumento ao extremo ao considerar a questão dos intelectuais um problema moral, oriundo da educação jesuítica a que estiveram sujeitas as gerações sucessivas de portugueses. Para ele os

> métodos de ensino, ao mesmo tempo brutais e requintados, esterilizam as inteligências, dirigindo-se á memória, com o fim de matarem o pensamento inventivo e alcançam alhear o espírito peninsular do grande movimento da ciência moderna, essencialmente livre e criadora (Quental, 1871:71).

As Conquistas coloniais constituiriam outra fonte de atraso e decadência para o país. Ao tratar o tema, o autor salienta a que ponto as colônias foram responsáveis por perpetuar nos portugueses uma espécie de espírito guerreiro, contraposto ao espírito de desenvolvimento econômico e científico da modernidade. Destaca-se, novamente, os tipos de valores exaltados por Quental, a saber, o progresso econômico e técnico, o

desenvolvimento das ciências como forma de evolução e concepções incompatíveis com o ideal de nobreza heroica dos portugueses.

> A desgraça é que esse espírito guerreiro estava deslocado nos tempos modernos: as nações modernas estão condenadas a não fazerem poesias, mas ciência. Quem domina não é já a musa heroica da epopeia: é a Economia política, Calíope dum mundo novo, senão tão belo, pelo menos mais justo e lógico que o antigo" (Quental, 1871:80).

Ante o exposto, a concepção de Estado de Antero de Quentão era o completo oposto daquelas perseguidas por Vieira. Para o autor era a nação a mola propulsora do bem estar econômico e social, o meio pelo qual e para quem o governo deveria ser composto. Um de seus últimos textos, *Ultimatum de 11 de Janeiro*, explicita bem sua opinião sobre o estado Português, e as formas de colocar o país novamente em "movimento", rumo ao progresso:

> Moralizar e nacionalizar o Estado, tal deve ser depois de passado o primeiro ímpeto da paixão, o fim consciente do movimento popular iniciado no dia 11 de janeiro. Quando a nação portuguesa tiver governos que verdadeiramente a representem e nos quais confie, quando o estado voltar a ser um órgão útil e não uma excrescência parasita e nociva do corpo social, só então poderemos dizer que está dado o primeiro passo no caminha da restauração das forças vitaes da sociedade portuguesa (Quental, 1890:3).

Do ponto de vista retórico, verifica-se como Quental não se vale exclusivamente do argumento de fundo científico para basear sua argumentação, incorporando outros valores do seu leitor presumido como a identidade nacional da sociedade portuguesa para a criação de uma benevolência, um recurso retórico utilizado desde a Roma Antiga por oradores como Cícero (*captatio benevolentiae*). Dessa forma, ancorar a análise da sociedade portuguesa e aceitação do conteúdo das pesquisas baseado exclusivamente no argumento de autoridade não seria o bastante. Por isso o uso de outros recursos retóricos e discursivos auxiliam a argumentação de Quental.

Perelman (2002) esclarece que as autoridades invocadas podem muito variáveis: ora será "o parecer unânime" ou "a opinião comum", ora certas categorias de homem, "os cientistas", "os filósofos", "os Padres da Igreja"; por vezes a autoridade será impessoal: "a física", "a doutrina" (p. 350). Nesse sentido, é preferível que o argumento de autoridade venha completar uma rica argumentação, ao invés de ser o único argumento. Por fim, é preciso salientar as escolhas lexicais feitas por Quental são capazes de igualmente revelar os fundamentos de seu discurso: "ciência", "justo",

"lógico" e "moderno" são alguns dos termos utilizados pelo autor que demonstram o seu anseio de transformações modernizantes em Portugal.

4. Considerações finais

Em *Causas da decadência dos povos peninsulares,* Antero de Quental, ao mencionar a obra *A arte de Furtar,* indicava o Pe. António Vieira como um dos únicos homens de seu tempo com espírito crítico e discernimento suficiente para entender o seu contexto e fazer uma crítica da sociedade de seu tempo.

Ao compararmos os dois autores e suas duas épocas distintas procuramos mostrar como suas filiações ideológicas, a forma de construção dos textos e suas escolhas lexicais foram importantes na composição dos argumentos e condicionantes das causas apontadas para a decadência de Portugal, assim como os meios de as sanar.

Assim, Vieira ainda amparava-se em formas argumentativas tradicionais, ligadas ao desenvolvimento da escolástica e da razão de estado tomista que predominava na península ibérica no século XVII, mas ao mesmo tempo, inovava ao colocar sua experiência e julgamento acima das autoridades. O autor mesclava os argumentos de autoridade religiosa a exemplos históricos concretos e o julgamento racional da inteligência humana.

Antero de Quental representa o fim desse processo em Portugal. O autor busca nas origens do absolutismo monárquico e do catolicismo jesuítico português a origem dos males e da decadência da nação. Assim, rompe definitivamente com os argumentos de cunho religiosos e com a política da monárquia, que mesmo constitucional, prevalecia no Reino. Para ele, a discussão de ideias e o desenvolvimento das ciências são o caminho para o conhecimento da verdade, da justiça e da prosperidade. A história tem que ser entendida como lição, para que seja possível diagnosticar os problemas do país e colocá-lo no rumo do progresso.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Azevedo, João Lúcio de. 1914-15. Alguns escritos apócrifos, inéditos e menos conhecidos, do Padre António Vieira. *Boletim de 2ª Classe da Academia de Ciências de Lisboa*, Lisboa, v. 9 (1914-15), p. 537-547.

Azevedo, João Lúcio de. 1818. *A Evolução do Sebastianismo*, Lisboa: Livraria Clássica Editora.

Barboza Filho, R. 2000. *Tradição e artifício.* Iberismo e barroco na formação americana. Belo Horizonte: Editora UFMG; Rio de Janeiro: IUPERJ.

Coelho, Alessandro Manduco. 2003. O empenho de Antonio Vieira. *Lua Nova*, São Paulo, n. 59, p. 115-135.

Gandra, Manuel J. 2008. *O quinto império em António Vieira*. Subsídio para uma bibliografia impressa da obra e dos estudos concernentes ao tema. Ericeira: Biblioteca Municial.

Hansen, João Adolfo. 1997. Vieira: tempo, alegoria e história. *Brotéria*, v. 145, n. 4-5 (Out-Nov 1997), p.541-55.

Hespanha, António Manuel (dir.). 1997. Vieira. *Oceanos,* n. 30-3 (Abr.-Set. 1997).

Lourenço, Eduardo. 1978. *O Labirinto da Saudade – Psicanálise Mítica do Destino Português*, Lisboa: D. Quixote.

Mosca, L L. S. 1997. Metáfora e visão de mundo: a ruptura do estereótipo. In: *VII INPLA - LAEL/PUC-SP*, 1997, São Paulo. Caderno de Resumos. São Paulo: Editora da PUC-SP.

Perelman, C. 2004. *Lógica Jurídica*. São Paulo: Martins Fontes.

_____. & Tyteca, L. 2002. *Tratado da Argumentação.* A Nova Retórica, São Paulo: Martins Fontes.

Quental, Antero. 2008(1871). *Causas da decadência dos povos peninsulares.* (Prefácio Eduardo Lourenço). Lisboa: Ed Tinta da China.

Quental, Antero. 2012. *Ultimatum de 11 de Janeiro*. Ed. Universia PT. Disponível em:http://noticias.universia.pt/destaque/noticia/2012/07/04/947472/descarrega-gratuitamente-15-obras-antero-quental.html. Acesso 28/09/2015.

Rodrigues, José Honório. 1958. António Vieira. Doutrinador do Imperialismo Português. *Verbum*, v.15, Rio de Janeiro, p. 313.

Rodrigues Filho, Nelson. 1996. Padre António Vieira: Dizer é agir. *Semear*, n.2.

Vieira, Pe. António. S/d. *Obras escolhidas.* Lisboa: Sá da Costa.

De volta ao futuro da língua portuguesa.
Atas do V SIMELP - Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa
Simpósio 50 - A argumentação na língua portuguesa: abordagens retórico-discursivas, 1141-1156
ISBN 978-88-8305-127-2
DOI 10.1285/i9788883051272p1141
http://siba-ese.unisalento.it, © 2017 Università del Salento

ARGUMENTAÇÃO E ERÍSTICA: PEQUENO ENSAIO SOBRE A MENTIRA

Eliana Amarante de Mendonça MENDES[23]

RESUMO
Neste trabalho, pretende-se refletir sobre a falácia da mentira, mais especificamente sobre a mentira na política, sob as perspectivas da ética, da retórica e da erística. Desde os sofistas clássicos até os estudiosos contemporâneos, os diversos modelos de argumentação reconhecem argumentos falaciosos. Embora devamos a Aristóteles o estabelecimento da teoria da argumentação que é a base na qual se apoiam seus sucessores na abordagem da argumentação, esse filósofo não se ocupa da falácia da falsidade. É nos sofistas, mais especificamente na erística, que se encontram contribuições substanciais para o entendimento da mentira, tipo de falácia mais perigoso e, do ponto de vista sofístico, mais eficaz.
Apresentam-se também, para melhor abordagem da mentira, especialmente da mentira na política, um histórico dos tratamentos dados a esses temas através dos tempos, dos clássicos até a contemporaneidade. Feitas essas reflexões, pretende-se , na sequência, apresentar exemplos desse tipo de falácia, rastreados em discursos políticos brasileiros autênticos e atuais.

PALAVRAS-CHAVE: falácia; mentira; ética, retórica; erística

Introdução

No cenário brasileiro, a partir da campanha presidencial de 2014, o tema "mentira na política" tem tido muito destaque.

Considerando sua importância e complexidade, propomo-nos a refletir sobre esse problema sob as perspectivas da ética, da retórica e da sofística, buscando contribuir para uma melhor compreensão desse tão instigante tema.

23 Professora Titular em Estudos Lingüísticos – UFMG - Programa de Pós Graduação em Estudos Lingüísticos – Av. Antônio Carlos , 6627 – CEP: 31279-901 – Belo Horizonte – MG – Brasil - mendes@ufmg.br

1. Ética e mentira

Começamos por um breve histórico dos tratamentos dados à mentira, sob o viés da ética: sobre a mentira de modo geral e , especificamente, sobre a mentira e política.

1. 1 Sobre a mentira

Para tratar da mentira, da mendacidade, de modo geral, começamos com Platão, para quem há dois tipos de mentira, uma moralmente sancionada, ou mentira útil, e outra absolutamente condenável : "Por conseguinte, a mentira autêntica é detestada não só pelos deuses, mas também pelos homens". (Platão, *Republica*, 382 c)

Aristóteles, em *Ética a Nicômaco* (VII-1127a25-30), diz que a verdade é nobre e merecedora de aplauso e a mentira é vil e repreensível.

Na Bíblia, no Antigo Testamento, a mentira é considerada uma nódoa vergonhosa na conduta humana. Também o Novo Testamento é contra a mentira: diversas vezes Cristo ratificou a proibição da lei mosaica relativa ao falso testemunho.

A tradição judaica rechaça a mentira. O Talmude compara a mentira a um roubo: “Existem sete classes de ladrões e a primeira é a daqueles que roubam a mente de seus semelhantes através de palavras mentirosas”.

No pensamento ocidental, duas posturas têm sido adotadas em relação à mentira: (i) há quem considere a mentira inadmissível em qualquer caso e ii) há também os que, embora considerem o mentir antiético, admitem exceções, justificam a mentira em casos excepcionais.

No primeiro grupo, temos, principalmente, Santo Agostinho e Kant. Agostinho se apoia nas passagens da bíblia e rejeita todo e qualquer tipo de mentira, não aceitando nenhuma justificativa para tal procedimento. Kant fundamenta seu ponto de vista em sua ética deontológica rígida que não admite exceções à regra do “Não mentir.”

Benjamin Constant e Schopenhauer se vinculam ao segundo grupo. Defendem, portanto, a existência de exceções, de justificativas para a mentira.

Para Constant,

> Onde nenhum direito existe também não há deveres. Por conseguinte, dizer a verdade é um dever, mas apenas em relação àquele que tem direito à verdade.

> Nenhum homem, porém, tem o direito a uma verdade que prejudica outro. (Constant, 1993:76)

Schopenhauer (2001:147-149) diz que, se é legítimo contrapor à maldade de outros a nós dirigida uma resistência física, guarnecer os muros do jardim com pontas aguçadas e soltar cães bravos no nosso quintal, também é legítimo mantermos em segredo aquilo cujo conhecimento nos poria a nu diante da agressão do outro. Admitindo-se a intenção má do outro, temos de tomar antes as providências contrárias. Para esse filósofo, tanto a mentira como a força representam originariamente uma injustiça que se converte em direito quando há uma situação na qual um indivíduo queira apenas afastar a injustiça alheia.

1.2 Sobre a mentira na política

Vejamos agora como a relação da mentira com a política tem sido abordada. É uma longa história que remete à pólis no contexto clássico grego. No entanto, é pouco pesquisada pelos pensadores posteriores.

O uso autorizado da mentira em política é referido por Platão, que compara sua aplicação ao uso que o médico faz da sonegação da verdade ao paciente e do veneno com finalidade curativa. (Platão, *República*, 1993:97)

Quintus Tullius Cícero [64 a.C.], (2012:32) , quando seu irmão, Marcus Tullius se candidatou a cônsul da República Romana, escreveu um interessante manual, Como vencer uma eleição, no qual disse sobre a mentira: "O povo prefere uma mentira graciosa a uma recusa imediata. Ou seja: um político que proclame, com toda a honestidade, que não pode prometer o que não tem a certeza de cumprir, é um candidato acabado."

Maquiavel [1515], (1973:99) , que excluiu a ética do núcleo da nascente ciência política, concede ao governante o direito ao uso de meios excepcionais para alcançar os fins almejados e , assim, confere à mentira um estatuto especial no seu corpo teórico.

Dentre os pensadores contemporâneos, o nome mais importante no que se refere ao tema mentira e política é Hannah Arendt. Em seu ensaio "Verdade e Política", afirma que política e verdade nunca conviveram em harmonia e que nenhum pensador

defendeu alguma eficácia para essa convivência: "Até hoje ninguém, que eu saiba, incluiu entre as virtudes políticas a sinceridade." (ARENDT, 2004: 283).

Arendt constata que a história da humanidade é repleta de casos em que os que somente falaram verdades, e que propuseram uma transformação do pensar em suas épocas, foram perseguidos e calados sob ameaça e até mesmo executados.

Pelo contrário, constata que no curso da história "[...]a falsidade deliberada e a mentira descarada, são usadas como meios legítimos para alcançar fins políticos desde os primórdios da história documentada." (Arendt, 2004:15).

Para Arendt, a convivência entre mentira e política será sempre tentadora, na medida em que governantes e governados estarão sujeitos às tensões naturais que envolvem a gestão das questões públicas, em que há interesses convergentes, mas que podem ser permeados por outros interesses que não se coadunam com as aspirações da população.

Arendt admite, pois, a existência de casos em que a mentira é justificável: a história registra momentos em que se reconhecem justificativas para o uso da mentira para salvaguardar os interesses e a sobrevivência das pessoas. Nesse sentido, para ela as mentiras podem ser consideradas "instrumentos relativamente inofensivos no arsenal da ação política" (Arendt, 2004:284).

Outra justificativa para a mentira discutida por Arendt é o sigilo de estado, (arcana imperi – os mistérios do governo). O assunto que requer segredo é algo que necessita ser encoberto, por ter em sua origem um fato que, se tornado público, poderá gerar uma situação desfavorável ou hostil, podendo também expor alguém a dificuldades, ameaças ou perigos. Por outro lado, há uma crença sedimentada de que nem todos os temas podem ser debatidos abertamente com a população, por tratarem de abordagens que ensejam segurança da nação e boa condução do Estado. Assim, justifica-se também a mentira, que "atua como um antídoto contra os revezes dos assuntos políticos." (Arendt, 2004:287)

Segundo (Bobbio, 1984:410), o saber técnico embora se pretenda verdadeiro, é para a massa (inculta) um sigilo, fonte de mentira:

> O saber técnico cada vez mais especializado torna-se cada vez mais um saber de elites, inacessível à massa. Também a tecnocracia tem seus arcana (segredos), é para a massa também uma forma de saber esotérico, que é incompatível com a soberania popular [...]

Isso esclarece também a questão abordada por Arendt acerca dos assessores, donos do saber técnico, que elaboram os documentos de estado, impondo muitas vezes suas mentiras como verdades. Referindo-se às mentiras contadas pelo presidente Lyndon Johnson sobre a guerra do Vietnam, entende que foi o saber técnico o grande responsável por essas mentiras:

> Estranhamente, a única pessoa passível de ser uma vítima ideal de completa manipulação é o presidente dos Estados Unidos [...], supostamente o mais poderoso homem do mais poderoso país, é a única pessoa deste país cuja possibilidade de escolha pode ser determinada. (Arendt, 2004:18).

Por fim, cumpre lembrar, também, que o Direito também justifica a mentira. Nos tribunais do júri, tanto a acusação e a defesa se utilizam de mentiras, autorizadas e legitimadas.

1.3 A relação verdade e opinião (*doxa*)

Num mundo que vem superando o positivismo, não é mais admissível falar em "verdade" e não mencionar a "opinião", a "*doxa*".

Arendt, como não poderia deixar de ser, discute também a relação verdade e opinião e admite que não existem falsas opiniões no âmbito político, porque a opinião nasce da experiência política da convivência entre os indivíduos e se torna aceita por meio da argumentação e da aceitação dessa opinião como verdade inerente ao acordo entre pessoas.

Para essa filósofa, portanto, não se pode considerar uma superioridade absoluta da verdade em relação à opinião no âmbito político, mas, pelo contrário, deve-se evitar que a opinião seja desprezada por meio da aferição da verdade dos enunciados políticos. Arendt considera perigoso que critérios de aferição da verdade racional se imponham à liberdade do jogo de opiniões, impedindo o debate profícuo por meio do qual o mundo é humanizado, fechando a abertura humana para o mundo e dissolvendo a a pluralidade que é constitutiva do espaço público (Duarte, 2000:182).

Ela questiona, assim, a validade de expurgar as opiniões ou de confrontá-las cientificamente, sob pena de retirar das pessoas a sua capacidade de falar do mundo que as cerca. A destruição das opiniões pode também ser compreendida como o fim dos debates políticos, da liberdade de expressar a maneira de compreender o mundo e dele

tomar parte. Portanto, não concebia algo como opinião falsa, à qual se contraporia uma verdade, mas apenas uma outra opinião que pudesse pretender, por meio da argumentação, ser mais persuasiva do que a primeira (Duarte, 2000:179).

Daí a razão de Arendt insistir no ponto de que

> [...] toda pretensão na esfera dos assuntos humanos a uma verdade absoluta cuja validade requeira apoio do lado da opinião atinge na raiz mesma toda a política e todos os governos" [...] O pré-requisito que confere legitimidade ao poder político não se encontra na verdade e sim na opinião [...] (Duarte apud Arendt, 2000:181).

Como se pode constatar, grande parte dos pensadores, não só os contemporâneos, adota uma posição, digamos, conformista em relação à mentira, principalmente à mentira na política, defendendo a posição platônica de que ela é muitas vezes justificável. Celso Lafer (1992:230), incomodado por isso, indaga: "[...] por que, na tradição do pensamento ocidental, só Santo Agostinho e Kant sustentam sem vacilação o dever da veracidade?" A resposta de Arendt a essa questão de Lafer seria que o conflito entre moral e política é tão antigo e complexo que de nada adiantaria estabelecer uma discussão ou denúncia moral acerca desse tema. Assim sendo, o que Arendt pretendeu, então, foi encontrar um caminho viável para a compreensão de que a mentira seja reavaliada, antes de ser julgada com rigor, na medida em que se poderá chegar à conclusão de que há interpretações baseadas em observações dos fatos, equivocadas ou não, mas que, em última análise, resultam da forma como pessoas compreenderam, com liberdade, o que ocorre na cena pública.

Para ela, uma opinião não anula a validade de outra opinião e somente o debate constante pode estabelecer as bases frágeis sobre as quais recai o consentimento provisório a favor de uma opinião em relação à outra. (Duarte, 2000:180).

1.4 Derrida e a mentira

Além da notável contribuição de Arendt sobre a mentira, também Derrida apresenta interessantes reflexões sobre esse tema. Refletindo sobre a mentira entende que:

> Mentir é querer enganar o outro, às vezes até dizendo a verdade. Pode-se dizer o falso sem mentir, mas pode-se dizer o verdadeiro no intuito de

> enganar, ou seja, mentindo. Mas não mente quem acredita naquilo que diz, mesmo que isto seja falso. (Derrida, 1996:8).

Para ele, apenas em nossa modernidade é que a mentira teria alcançado seu limite absoluto e teria se tornado "completa e definitiva". Citando Arendt, diz que ela

> [...] diagnostica um crescimento hiperbólico da mentira no campo político, que teria chegado a seu limite, ou seja, à mentira absoluta, não se tratando no caso do saber absoluto como fim da história, mas da história como conversão à mentira absoluta (Derrida, 1996:12)

A propósito, para essa filósofa,

> A veracidade dos fatos nunca é forçosamente verdadeira. Os historiadores sabem como é vulnerável a textura de fatos na qual passamos nossa vida cotidiana; está sempre em perigo de ser perfurada por mentiras comuns, ou ser estraçalhada pela mentira organizada de grupos, classes ou nações, ser negada e distorcida, muitas vezes encoberta cuidadosamente por camadas de falsidade, ou ser simplesmente deixada cair no esquecimento (Arendt, 2004:16).

E Derrida acrescenta, ainda, à ideia de Arendt sobre esse tópico: " O processo da mentira moderna já não seria a dissimulação que veio encobrir a verdade, mas a destruição da realidade ou do arquivo original" (Derrida, 1996:14).

Para Duarte, a mentira torna-se mais grave quando ela passa a abranger todo o contexto em que os fatos contingentes tornam-se significativos, bem como quando ela passa a redefinir os contornos do presente e do passado por meio da reescritura da história. (Duarte, 2000:186).

Nesse sentido, é interessante lembrar Derrida quando em *Uma história da mentira:* prolegômenos, ilustra a utilização da mentira na política, focalizando a história francesa, especificamente durante a ocupação alemã e seus desdobramentos. Constata que a partir do fim da segunda guerra até 1995, houve nos discursos dos presidentes franceses sucessivas dissimulações e omissões quanto aos fatos ocorridos durante a guerra, uma incessante tentativa de explicar o injustificável. Distorceram-se os eventos que originaram os dados históricos, inclusive com discursos organizados para suavizar as agruras provenientes da assunção dos atos ilícitos cometidos. Mentira como distorção da história.

2. Sobre a mentira e a retórica

Essas reflexões sobre a mentira nos remetem às falácias, criação sofística satirizada por Platão em *Eutidêmio* e muito censurada por Aristóteles em *Refutações Sofísticas*.

Aristóteles, além dos três tipos de discurso argumentativo – demonstrativo, dialético e retórico, considera ainda a argumentação falsa ou contenciosa, que difere das outras por se apoiar em premissas que aparentam ser amplamente aceitas, mas que são errôneas ou falsas, falácias.

Em *Refutações Sofísticas* Aristóteles descreve e critica 13 tipos de falácias praticadas pelos sofistas (166b 1-9). Entretanto, apesar de censurá-las, estranhamente, além desse rol de falácias, apresenta didaticamente táticas falaciosas para o debate dialético: para o arguidor, para o respondente e válidas para ambos. Uma didática da erística sofística. Isso nos leva a suspeitar de que até mesmo Aristóteles já não se opunha tanto à mentira, talvez também a justificasse em alguns contextos. Além do mais, inclui em *Ars Rhetorica* 9 tipos de falácias. (II, 1401b).

3. Sobre a mentira e a erística sofística

Erística é um disputa competitiva, praticada pelos sofistas, principalmente por Protágoras, que ensinava essa arte aos discípulos, em que adversários batalham para derrotar seus opositores e saírem vitoriosos. Assim como no debate dialético, também no debate erístico os participantes são movidos pelo *pathos*, no entanto, os objetos de desejo são totalmente diferentes: na erística, a *philokinia* (amor pela vitória) e na dialética, a *philomathia* (amor pelo conhecimento).

Cada lado está convicto quanto ao acerto de sua própria opinião e quanto ao erro do outro lado. Normalmente a emoção dominante é a raiva, e ambos os lados suspeitam do outro de más intenções e rejeitam qualquer argumento que chega a uma conclusão diferente das alegações defendidas por cada um deles. Portanto, nenhum dos lados se abre para a refutação. O desacordo ofende a ambas as partes, e a única forma de acordo aceitável é a rendição do outro. Para atingir os objetivos, só se dá atenção à vitória no

debate. Para tanto, se utiliza de uma retórica intelectualmente desonesta e intencionalmente mentirosa.

O público serve como um júri, ansioso por saber quem merece ser declarado vencedor. Típicos exemplos podem ser encontrados em debates onde os políticos tentam subjugar um ao outro, ou onde os acadêmicos visam humilhar intelectualmente sua oposição.

Aristóteles, apesar de ter criticado as falácias, não trata em seus trabalhos das modalidades de falácia que melhor descrevem a mentira. É nos sofistas, principalmente, que as encontramos.

Embora devamos a Aristóteles o estabelecimento da teoria de argumentação – base na qual se apoiam seus sucessores, as contribuições sofísticas sobre as falácias na erística são mais valiosas para o entendimento e a descrição da mentira, imprescindível para o tratamento do discurso político.

Os sofistas, além de terem explorado outras modalidades de falácia, consideram três tipos de argumentos lógicos falaciosos de acordo com suas propriedades: O primeiro tipo consiste em argumento que, embora inválido, tem a aparência de válido. O segundo tipo consiste em argumento que, embora válido, não possui premissas aceitáveis e/ou verdadeiras, mas apenas aparenta possuir premissas dessa qualidade. Esses dois tipos são arrolados também por Aristóteles.

Há ainda um terceiro tipo, que é mais perigoso, mais transgressivo, e, do ponto de vista sofístico, mais eficaz, porque satisfaz a características que aparentam qualificá-lo como não sofístico: é um tipo de argumento válido, pois a conclusão se segue logicamente das premissas e as premissas são verdadeiras.

Para se compreender melhor o caráter sofístico desse tipo de argumento, devemos considerar que seu objetivo consiste não apenas em estabelecer uma dada conclusão como verdadeira, com base em premissas verdadeiras, mas em explicar por que o que se relata na conclusão é o que é. Por apresentar essas características, esse tipo de argumento é eficaz porque seu caráter sofístico passa despercebido e, assim, o argumento cumpre seu objetivo de produzir aparência de sabedoria, de verdade. Entretanto, não reflete a realidade, é falso, mentiroso, é no dizer de Aristóteles, "não de acordo com a coisa" ['ou kata to pragma']. Como se vê, os sofistas já sabiam que para a mentira ser convincente é preciso que ela seja misturada com algo de verdadeiro.

Esse tipo de argumento costuma levar a que o adversário, não tendo uma explicação para o fato relatado, ou não tendo uma explicação melhor, saia derrotado. Daí seu interesse para o debate político.

3.1 Uma pequena amostra de mentiras na política

Vejamos agora exemplos adaptados de silogismos falaciosos desse tipo, rastreados em discursos políticos brasileiros:

1) Premissa maior: Para haver abastecimento de água é preciso chover. (V)
Premissa menor: Em 2014 choveu muito pouco em São Paulo. (V)
Conclusão: A falta de chuva causou o desabastecimento.

Obs: Não só isso. Faltaram medidas preventivas.

2) Premissa maior: A carência de moradias é um grave problema social. (V)
Premissa menor: Há muitos sem teto no Brasil. (V)
Conclusão: O governo precisa dar casa aos pobres.

Obs: Dependendo da postura ideológica a conclusão pode ser falsa ou verdadeira.

3)Premissa maior: A inflação é um sério problema econômico. (V)
Premissa menor: Há inflação no Brasil. (V)
Conclusão: O Brasil vai mal economicamente.

Obs: Não só por causa da inflação.

4) Premissa maior: A economia é hoje globalizada. (V)
Premissa menor: Todos os países participam dessa economia. (V)
Conclusão: Se a economia global vai mal, o Brasil vai mal economicamente.

Obs: Não necessariamente, muitas outras causas intervêm.

Vejamos agora um exemplo de entimema falacioso:

Premissa maior: ----------.
Premissa menor: Concedemos 20% em aumentos salariais .
Conclusão: Todo mundo terá mais 20% para gastar".

Obs: A primeira premissa é omitida e pode ser inferida como: O consumo tem relação direta com o salário. Embora essa premissa seja falsa, ela não foi expressa.

O entimema é ainda mais útil para a mentira, pois a inferência é de responsabilidade do ouvinte.

3.2 Schopenhauer

A propósito da falácia da mentira, característica da erística, lembramos mais uma vez Schopenhauer, estudioso dessa arte, que, para refutar um adversário, chega a aconselhar: "Quando se percebe que o adversário é superior e que se acabará por perder a razão, torne-se ofensivo, ultrajante, grosseiro, isto é, passe do objeto da contestação ao contendor e ataque de algum modo sua pessoa". (Schopenhauer, 2003:42). Por exemplo, insultar alguém, acusando-o de mentiroso, embora possa parecer convincente, pode ser uma estratégia erística, uma outra mentira: Alguém mente acusando alguém de mentiroso.

4. Francis Bacon: falácias ideológicas

Retomando as idéias de Duarte sobre a mentira, vemos que para ele o problema da mentira na política torna-se grave e urgente quando ela deixa de ser tópica e passa a abranger todo o contexto em que os fatos contingentes tornam-se significativos. Para ele,

> [...] nessas circunstâncias, a mentira já não é mais a antiga arte de ocultar ou dissimular, correlatos da liberdade humana para agir e mudar o mundo, mas sim a arte de destruir toda evidência que a contradiga, destruindo assim o

> próprio tecido do espaço público ao apagar completamente as fronteiras entre fato e ficção (Duarte, 2000:186).

Quanto à topicidade ou não da mentira, da falácia, é importante lembrar Francis Bacon que, em 1887, denuncia um outro tipo de falácias que nos são impostas pela natureza geral da mente. Diz ele:

> Sua força é de tal magnitude , que infecta e corrompe as mentes. Pois a mente do homem está longe de ser da natureza de um vidro claro e homogêneo, [...] ao contrário, é um vidro encantado, cheio de superstição e impostura [...]" (Bacon, Livro III [1887]:394-5)

Vejamos algumas dessas falácias:

1) Há falácias que consistem em concepções ou doutrinas que são caras para o indivíduo, que as defende e dissemina sem ter qualquer prova da sua verdade. São devidas ao precondicionamento do indivíduo – educação, costumes, experiências – acidentais ou contingentes.

2) E ainda, aquelas derivadas de preconceitos decorrentes de sistemas filosóficos tradicionais ou herdados, que se assemelham a peças teatrais: processam mundos ficcionais, que nunca foram expostos a uma verificação experimental ou a um teste pela experiência.

3) Há as que são baseadas em falsas concepções derivadas da comunicação humana pública. "Elas entram em nossas mentes em silêncio, por uma combinação de palavras e nomes" de um modo em que não só a razão governa as palavras, mas em que as palavras buscam determinar nossa compreensão e razão.

Para Bacon, essas são as falácias mais profundas da mente humana: "pois elas não enganam em detalhes, como as outras, por turvação e esparramar do acórdão silogístico; mas por uma predisposição corrupta e mal ordenada da mente, que sendo pervertida, infecta todas as antecipações do intelecto. (Bacon, Livro IV, 1887:431)

Em suma, são falácias de nível macro, do nível do discurso, da ideologia, diferentemente das tradicionais, de nível micro, pontuais, sejam lógicas ou linguísticas. Prestam-se a todo tipo de manipulação das massas. O manipulador que tem poder e ciência do que diz, contra o manipulado que não tem poder e que não processa o que se diz.

5. Mentira e mídia

Nem só Francis Bacon denuncia a mentira na mídia, considerando-a como uma das falácias mais profundas da mente humana. Sobre esse tema, também recorrente na atualidade, convocamos Leitão (2000:124-131) devido à proximidade de suas idéias com as de Francis Bacon.

Para Leitão, na esteira do pensamento de Bacon, a utilização dos *mass media* perverte o psiquismo humano. A mentira gestada através desse processo é, em suas palavras, 'provavelmente, a grande falácia política com que se defronta o homem moderno." No seu entender, a falsa consciência da minoria se encontra, atualmente, integrada no sistema comunicacional cuja rede mundializada domina a população. A imagem subordina a fala e o discurso à sua tirania, que substitui a moral social e política pelo mercado e pelo consumo. Esta falsificação globalizada é utilizada pelas elites dominantes, principalmente, nos países subordinados do sistema capitalista. A ética se tornou instrumento privilegiado da falsa consciência, na qual a mentira se encontra embutida na práxis política. Esta dimensão da mentira política jamais poderia ser pensada por Platão ou Maquiavel, que em suas épocas não poderiam imaginar como a imagem pictórica viria um dia a ser utilizada de maneira tão universalizada e persuasiva.

Constata que o escopo desse processo que articula a falsificação midiática com o narcisismo de uma minoria vai, lentamente, sendo incorporado pela grande maioria oprimida da população como a única verdade:

> A mentira do agressor se instala no psiquismo do agredido, como o torturado assume e se identifica com a personalidade do torturador. Essa condição que Hegel anteviu na dialética do senhor e do escravo não poderia ter uma realização mais bem exemplificada do que na moderna sociedade capitalista neoliberal. (Leitão, 2000:131)

Considerações finais

Como se pôde constatar, os temas mentira, e principalmente, mentira e política, abordados neste trabalho apresentam alto grau de complexidade. Por essa razão, não se pretendeu aqui esgotá-los nem aprofundá-los, mas simplesmente mostrar o quanto de reflexão séria eles ainda demandam.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Agostinho, Santo. 426 dC. *De doctrina christiana*.

Arendt, Hanna. 2000. *Verdade e Política*. Tradução de Manuel Alberto. Lisboa: Relógio D'Água Editores.

_____. 2004. *Crises da República*. 2. ed. Tradução de José Wolkmann. São Paulo: Perspectiva. Coleção Debates – Nº 85.

Aristóteles. 1973. Ética a Nicômaco. Tradução de Leonel Vallandro e Gerd Bornheim. São Paulo: Abril Cultural.

Aristotle. On Sophistical Refutations. Trans.by W. A. Pickard The Internet Classics Archive. Available online at http://classics.mit.edu//Aristotle/sophist_refut.html.

Bobbio, N. 1984. Ética e política. In: Tega, Walter (org.*) Etica e Politica*. Parma: Pratiche Edit.

Cicero, Quintus Tullius. 2012. *How to Win an Election.* An Ancient Guide for Modern Politicians. Transl. Philip Freeman. Princeton University Press.

Constant, B. 1993. Des réactions politiques. In: Boituzat, F. *Un Droit de Mentir?* Constant ou Kant. Paris: PUF.

Duarte, A. 2000. *O pensamento à sombra da ruptura:* política e filosofia em Hannah Arendt. São Paulo: Paz e Terra.

Kant, I. 2000. Über ein vermeinliches Recht, aus Menschenhliebe zu lügen (trad.) On a presumed right to lie from love of mankind. In: Gregor, M.J. (org.) *Practical Philosophy*. Cambridge University Press.

Lafer, C. 1992. A política do pensamento. (Resenha do livro de Hannah Arendt: A vida do espírito: o pensar, o querer, o julgar. Rio de Janeiro: Relume-Dumará: Editora UFRJ, 1992). *Jornal do Brasil*, Rio de Janeiro, 15 ago.

Leitão, V. M. 2000. *A Paranóia do Soberano - uma incursão na alma da política.* Petrópolis: Vozes.

Maquiavel, N. 1973. *O Príncipe*. (1515) Tradução de Lívio Xavier. São Paulo: Abril Cultural, Coleção Os Pensadores, vol. 9.

Platão. 2001. *A República*. 9. ed. Tradução de Maria Helena da Rocha Pereira. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Schopenhauer, A. 2001. *Metafísica de las costumbres*, Trad. Roberto R. Aramayo, Madrid: Ed. Trotta, 1.ª edição.

_____. 2003. *A arte de insultar*. Trad. Eduardo Brandão e Karina Jannini. São Paulo: Martins Fontes.

Tindale, Christopher. 2010. *Reason's Dark Champions*: Constructive Strategies of Sophistic Argument. Columbia: The University of South Carolina Press.

De volta ao futuro da língua portuguesa.
Atas do V SIMELP - Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa
Simpósio 50 - A argumentação na língua portuguesa: abordagens retórico-discursivas, 1157-1173
ISBN 978-88-8305-127-2
DOI 10.1285/i9788883051272p1157
http://siba-ese.unisalento.it, © 2017 Università del Salento

RESUMO ACADÊMICO: UMA ABORDAGEM SEGUNDO A TEORIA DA ARGUMENTAÇÃO NA LÍNGUA[24]

Cristiane DALL CORTIVO-LEBLER[25]

RESUMO
A produção de textos acadêmicos, especialmente resumos, é uma das atividades a que os docentes recorrem com muita frequência para avaliar o entendimento que um aluno teve de determinado texto cuja leitura lhe foi solicitada. Essa atividade, entretanto, requer, além da habilidade de leitura e escrita – especialmente da escrita acadêmica –, também o conhecimento a respeito do modo como se constroem resumos. Neste trabalho, propomos algumas reflexões a respeito da escrita do gênero resumo, especialmente com relação a um dos mais importantes aspectos envolvidos nessa atividade de escrita: a seleção do conteúdo semântico do texto base que deverá constar no resumo. Como suporte teórico, para o desenvolvimento desta pesquisa, escolhemos a Teoria da Argumentação na Língua, desenvolvida por Marion Carel e Oswald Ducrot.

PALAVRAS-CHAVE: Argumentação. Sentido. Resumo acadêmico.

Introdução: uma palavra sobre a fala e a escrita

Desde o momento em que nascemos e tomamos contato com a língua materna, um dos processos que mais tem instigado pesquisadores tem início: a aquisição da linguagem. Tal processo compreende a aquisição de diferentes aspectos da linguagem, metodologicamente segmentados: o aspecto fonológico, o morfológico, o sintático, o semântico e o pragmático. As correntes teóricas que tentam explicar esse fenômeno são inúmeras e embasadas em diferentes pressupostos. Entretanto, o aspecto da aquisição da linguagem ao qual desejo me referir é bem pontual: a criança não necessita de intervenção formal para adquirir uma língua, basta que haja o contato com falantes para que o processo se inicie, se desenvolva e se consolide ao longo de um curto período de contato com a língua falada no ambiente em que a criança cresce e se desenvolve.

24 Trabalho submetido à Revista Estudos da Língua(gem).

25 Unisc. Departamento de Letras, Programa de Pós-Graduação em Letras – Mestrado em Leitura e Cognição. Av. Independência, 2293, Bairro: Universitário, CEP: 96815-900, Santa Cruz do Sul - RS / Brasil. cristianedc@unisc.br

Entretanto, algo totalmente diferente acontece com a escrita. Não nascemos programados para escrever (do mesmo modo que nascemos programados para falar, conforme afirmam determinadas abordagens teóricas) e para que isso aconteça, passamos por um longo período de treinamento, que ultrapassa, em muitas vezes, os limites escolares: somos estimulados a escrever antes de frequentar a escola e continuamos a escrever quando deixamos a escola.

Tal processo não acontece do mesmo modo natural como se dá a aquisição da modalidade oral da língua. É preciso que várias barreiras sejam vencidas por meio de treinamento e intervenção escolar: o desenvolvimento da coordenação motora, a identificação da correlação fonema-grafema, a descoberta das fronteiras gráficas das palavras, o desenvolvimento da habilidade de transformar letras em palavras, palavras em frases e frases em discursos.

Embora existam inúmeras diferenças, há um aspecto que fala e escrita guardam em comum: a escrita, assim como a fala, visa a construir sentido. Neste trabalho, e nos demais trabalhos fruto do projeto de pesquisa "A escrita, a reescrita e a construção do sentido no discurso", realizaremos reflexões a respeito do processo de escrita embasados na Teoria da Argumentação na Língua, desenvolvida por Oswald Ducrot e Marion Carel. Nestas páginas, especificamente, analisaremos resumos produzidos no âmbito acadêmico – um dos universos onde se requer o domínio da escrita e da leitura – , com diferentes objetivos.

Nossa proposta inicia-se com um conceito de resumo, trazido da Linguística Textual, seguido da apresentação do *modus operandi* da escrita de resumos. A seguir, apresentamos alguns conceitos da Teoria da Argumentação na Língua visando a responder às seguintes questões: qual critério utilizar para selecionar as ideias principais – e como identificar quais são as ideias principais do texto base? Nossa hipótese, baseada em Graeff (2006), é de que os blocos semânticos presentes no texto base, bem como os aspectos argumentativos assumidos pelo seu locutor, devem ser transpostos ao resumo, uma vez que um resumo visa a reproduzir o sentido – e não a forma – do objeto do resumo: o texto base. Trazemos a análise de um texto base e de um resumo produzido a partir dele, visando à verificação da nossa hipótese. Por fim, fazemos algumas considerações a respeito da escrita de resumos a partir do viés teórico escolhido para embasar este trabalho.

1. O conceito de resumo

A capacidade de sintetizar acompanha nosso desenvolvimento linguístico e cognitivo e está presente desde a aquisição da linguagem. Quando criança, somos solicitados a relatar oralmente eventos de que participamos, conversas que tivemos, fatos do nosso cotidiano. Mais adultos, tal capacidade segue presente no uso oral da língua, entretanto, estende-se também para a modalidade escrita da linguagem, desta vez, ligada ao âmbito escolar.

Resumir usando a modalidade escrita da língua é uma atividade à qual os professores, em especial os do ensino superior, recorrem com objetivos diversos: verificar a capacidade de síntese, de compreensão e de produção de discurso por um aluno a respeito de determinado tema.

Alguns autores, especialmente embasados nos pressupostos da Linguística Textual e do Sociointeracionismo, trouxeram contribuições importantes a respeito desse gênero discursivo. É o caso, para ilustrar, de Matencio (2002), Silva e da Mata (2002), Machado, Lousada e Abreu-Tardelli (2004) e Machado (2010). Para Matencio (2002), a escrita de um resumo é uma atividade de retextualização, processo pelo qual há a transformação de um texto em outro. Para a autora, existem aspectos característicos do gênero que orientam sua escrita: o universo por onde circula tal gênero (no caso deste trabalho, o acadêmico), os objetivos levados em consideração pelo autor do resumo ao produzi-lo, o propósito pelo qual tal texto foi escrito, dentre outros.

Já Machado, Lousada e Abreu-Tardelli (2004), em obra destinada ao ensino da escrita de resumos, elencam, em várias seções, o passo a passo que deve ser seguido para se redigir um bom resumo. Para as autoras, além dos aspectos indispensáveis a qualquer texto para que seja considerado um bom texto, tais como a textualidade, a correção gramatical e a adequada escolha do léxico à situação acadêmica, a escrita de um bom resumo deve seguir os passos elencados a seguir.

1.1. A sumarização como um processo essencial para a produção de resumos

O processo de sumarização das ideias presentes no texto é colocado pelas autoras como um processo mental, que ocorre durante a leitura e que é indispensável para a produção de resumos. Ele ocorre não apenas quando temos por objetivo a

produção de um resumo, mas sempre que realizamos uma leitura e é orientado por algumas regras, às quais Köche, Boff e Pavani (2009) denominam *apagamento, generalização* e *construção.* Segundo a primeira regra, há o apagamento de alguns conteúdos, como aqueles que podem ser inferidos a partir de nosso conhecimento de mundo, apagamento de exemplos, de justificativas de uma afirmação, de termos sinônimos ou explicativos, entre outros. Já a segunda e a terceira regras se assemelham, visto que sempre que há generalização há, também, construção. A aplicação dessas duas últimas regras acontece quando há a reformulação de informações através do uso de termos mais genéricos. Pela sumarização, é possível, portanto, iniciar o processo de seleção das informações do texto base que deverão constar no resumo.

Tal processo mental de sumarização, além de ser orientado pelas regras supracitadas, é também orientado pelos objetivos que o autor do resumo tem ao redigi-lo. Esses objetivos estão intimamente ligados à situação em que nos encontramos e que motiva a escrita do resumo. No caso do resumo acadêmico, o objetivo da produção do resumo é demonstrar ao professor, destinatário do texto, que houve a leitura e a compreensão de determinado texto. O professor já é conhecedor do texto base e de seu conteúdo, entretanto, é necessário que o resumo apresente as informações centrais do texto base, de modo que o docente seja capaz de avaliar se houve ou não a compreensão do texto. Isso significa que o resumo deve apresentar independência semântica e temática em relação ao texto do qual ele é fruto, que, a partir da leitura unicamente do resumo, sejamos capazes de apreender o sentido construído no texto base e o ponto de vista assumido pelo seu locutor.

1.2. A compreensão global do texto a ser resumido e a explicitação das relações entre as ideias do texto base

A compreensão global do texto a ser resumido é uma etapa fundamental para que se possa escrever um bom resumo. Para Machado, Lousada e Abreu-Tardelli (2004), auxiliam no processo de compreensão informações a respeito do autor, sua posição teórica e ideológica – fatores, portanto, extratextuais. Além desses, as autoras destacam a identificação das ideias que o autor coloca como sendo mais relevantes, buscando identificar a posição do autor, quais argumentos utiliza para sustentar sua tese ou refutar teses contrárias e qual questão é discutida no texto que deverá ser resumido.

Para se identificar tais aspectos, as autoras sugerem, além da pesquisa a respeito do autor e de palavras presentes no texto desconhecidas pelo leitor, uma leitura parágrafo a parágrafo a fim de identificar, em cada parte do texto, os conteúdos que deverão constar no resumo.

Tais ideias, posicionamentos, argumentos, uma vez identificados, deverão ser adequadamente relacionados pelo autor do resumo, respeitando as relações semânticas e argumentativas presentes no texto base através do uso adequado de operadores argumentativos. Isso porque o resumo, pelo fato de ser uma retextualização e não uma criação, não deve trazer informações que não constem no texto base, além de ser vetada a presença do posicionamento do autor do resumo. O uso dos operadores argumentativos, além de colaborar para a manutenção das relações empreendidas pelo autor do texto base no resumo, serve também para orientar o leitor na reconstrução dos sentidos quando da leitura do resumo.

1.3. Gerenciamento de vozes

O gerenciamento de vozes e a menção ao autor do texto resumido é é outro aspecto importante na construção de resumos. Isso porque o resumo é um texto construído a partir de outro – a retextualização, proposta por Marcuschi (2001) – e isso deve ficar claro para o leitor do resumo, para que este não tome como sendo do autor do resumo as ideias que, de fato, são do autor do texto base. Para isso, os procedimentos indicados são que, logo no início do resumo, seja feita a referência básica do texto base: que sejam mencionados o título do texto e o nome de seu autor. Além disso, procedimento semelhante deve ser realizado ao longo do resumo, quando da apresentação da questão central a ser discutida, da tese defendida pelo autor, bem como dos argumentos favoráveis ou contrários a ela. Esse procedimento pode ser realizado através de diferentes índices coesivos, como a menção ao nome completo do autor, seu sobrenome, através da referência ao papel atribuído a ele enquanto locutor produtor daquele texto.

O gerenciamento de vozes aparece no texto na medida em que o autor do resumo interpreta os vários tipos de atos realizados pelo autor do texto base. Tais atos não aparecem de modo explícito no texto a partir do qual será feito o resumo, mas requerem que o autor do resumo os interprete e os transponha para o novo texto. Os atos

realizados pelo autor do texto base vão desde argumentar em favor de determinada tese, definir determinado conceito, exemplificar, conceituar, descrever, classificar, caracterizar, acreditar, esclarecer ao leitor, discorrer, finalizar, entre outros.

O gerenciamento de vozes e a menção ao autor do texto base aparecem como uma espécie de descrição de ações: o autor do resumo descreve os atos realizados pelo autor do texto base e os relaciona aos conteúdos dele extraídos, respeitando a linearidade e a ordem em que as ideias são apresentadas.

Consideramos que o roteiro apresentado acima é, de fato, um excelente guia para o estudante universitário, em especial àquele que se encontra no início de sua vida acadêmica e começa a ter contato com gêneros cuja compreensão requer conhecimento teórico e familiaridade com o discurso que circula no meio universitário. Entretanto, do ponto de vista discursivo, restam ainda algumas questões, cuja reposta, parece-nos, não pode ser encontrada no roteiro sugerido: qual critério especificamente deve ser utilizado para a seleção das ideias principais – e como identificar quais são as ideias principais do texto base? É, de fato, possível que haja anulação total do ponto de vista do locutor que produz o resumo? Não seria a simples escolha vocabular e de ideias já algo subjetivo? Neste trabalho, buscaremos responder apenas à primeira das questões e, para isso, propomos uma reflexão a partir da Teoria da Argumentação na Língua, desenvolvida atualmente por Oswald Ducrot e Marion Carel.

2. Análise de resumos segundo a Teoria da Argumentação na Língua

2.1. Da construção desta proposta

Para os fins de realização deste estudo, foi escolhido um resumo[26] produzido por alunos de uma disciplina de Produção de Textos Acadêmicos partir de um texto base que lhes foi sugerido, do gênero artigo de opinião, denominado "Os pássaros, a canção e

26 Para este trabalho, foi escolhido um resumo a fim de ilustrar a hipótese que aqui desejamos verificar. Foram analisados, entretanto, outros resumos produzidos a partir do mesmo texto base, alguns considerados bons, tanto do ponto de vista da textualidade quanto da seleção das ideias, e outros não tão bons, analisados segundo esses mesmos critérios. Compõem, ainda, o corpus da pesquisa "A escrita, a reescrita e a construção do sentido no discurso", desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Letras – Mestrado em Leitura e Cognição da Universidade de Santa Cruz Do Sul, resenhas críticas, textos das tipologias expositiva, argumentativa, descritiva, narrativa, além de notícia de jornal, notícia de rádio e propagandas.

a pressa", de autoria de Roberto Pompeu de Toledo e publicado na Revista Veja edição 1371. O texto escolhido para a análise apresentada neste trabalho foi selecionado a partir das características propostas por Machado, Lousada e Abreu-Tardelli (2004), acima mencionadas, como critérios a que devemos obedecer para escrever um bom resumo.

2.2. Alguns conceitos da ANL aplicados à análise de resumo

A Teoria da Argumentação na Língua foi escolhida para fundamentar esta pesquisa uma vez que é capaz de oferecer respostas às questões acima mencionadas, que trazem subjacentes dois princípios: a questão da subjetividade e a questão da construção do sentido. Como neste trabalho abordaremos apenas duas das questões arroladas, os conceitos trazidos são aqueles necessários à análise e à discussão sobre a escrita de resumos como a transposição do sentido do texto base para o resumo.

Para compreendermos o modo como a ANL pode contribuir para elucidarmos as questões mencionadas acima, convém definir que tipo de estudo semântico tal teoria se propõe a fazer e quais são suas bases filosóficas.

A Teoria da Argumentação na Língua tem como objeto de estudo o sentido construído na e pela língua. Tal afirmação encontra base na própria denominação dada pelos autores à teoria, bem como no *slogan* frequentemente por eles utilizado, que afirma que *a argumentação está na língua*. Ser argumentativo, segundo a ANL, significa ter um sentido.

O estudo do significado como algo constitutivo da língua nasce, por um lado, como uma oposição à concepção tradicional de sentido, proposta por Karl Buhler (Ducrot, 1990b), segundo a qual a língua possuiria três indicações semânticas: as objetivas, as subjetivas e as intersubjetivas. Para Ducrot (1990b), apenas as duas últimas indicações semânticas são constitutivas do sentido construído pela língua, uma vez que esta não possui, segundo o autor, um componente objetivo. Por outro lado, a Semântica Argumentativa – também denominada Semântica Linguística – nasce ancorada no princípio saussuriano de *valor* (Ducrot, 1987a; Ducrot, 1990a; Ducrot, 2005a; Ducrot, 2006). Isso significa dizer que "um objeto só pode ser descrito em relação a outros objetos, e que não há, se tomarmos as palavras ao pé da letra, nenhum sentido em visualizá-lo 'em si mesmo'" (Ducrot, 1987a:67). Para Ducrot, a ANL é uma aplicação

do estruturalismo saussuriano à semântica linguística, uma vez que considera que o significado de uma expressão encontra-se nas relações dessa expressão com outras expressões da língua (Ducrot, 2005a).

Atualmente, a ANL desenvolve-se em uma fase denominada Teoria dos Blocos Semânticos. Tal fase segue fiel ao valor linguístico herdado de Saussure e segue considerando que o sentido das palavras do discurso se define por meio das relações que se estabelecem com outras palavras, por meio daquilo que Carel e Ducrot (2005) denominam *encadeamento argumentativo*.

O encadeamento argumentativo é constituído pela relação entre dois segmentos, *X* e *Y,* expressa por um conector, que pode ser do tipo *portanto* ou *no entanto.* Da interdependência semântica entre os dois segmentos, nasce o que os autores denominam *bloco semântico*, ou seja, o sentido advindo especificamente da relação entre X e Y, ao qual subjazem os *aspectos argumentativos.* Os aspectos argumentativos são as diferentes faces de um bloco semântico, ou seja, de uma certa interdependência semântica entre os termos *X* e *Y* que tem como resultado a construção de um sentido – fazemos referência, aqui, ao conceito de *valor* trazido por Ducrot da obra saussuriana, que pressupõe relações entre elementos de mesma natureza (neste caso, portanto, os elementos são de natureza linguística). Tal bloco semântico pode tomar forma por diferentes combinações entre X e Y, além dos conectores *portanto* e *no entanto* e da negação.

Vejamos um breve exemplo. Se se diz que *Maria está feliz porque encontrou um emprego*, constrói-se a partir dos segmentos *X = encontrar emprego* e *Y = estar feliz* um bloco semântico que afirma que *a felicidade está ligada ao trabalho*, relação esta expressa pelo conector *portanto*. O aspecto argumentativo *encontrar um emprego DC*[27] *estar feliz* é apenas um dos modos de expressar o sentido do bloco. Existem outros, como *encontrar um emprego PT neg estar feliz*, ou *neg encontrar um emprego PT estar feliz* ou, ainda, *neg encontrar um emprego DC neg estar feliz*. Ao produzir o enunciado acima, assume-se apenas um desses aspectos, o aspecto argumentativo que representa o bloco semântico que o locutor quer dar a conhecer ao seu interlocutor.

A noção de bloco semântico e de encadeamento argumentativo é importante para nosso estudo na medida que, se considerarmos o resumo como um texto produzido a partir de outro, do qual deve conservar elementos básicos, como a questão central que é

27 DC e PT representam os conectores normativo *portanto* e transgressivo *no entanto*, respectivamente.

discutida, a tese defendida pelo autor do texto base e seus argumentos a ela favoráveis ou contrários, o resumo deve conter (ou espera-se que contenha) os mesmos blocos semânticos do texto base, inclusive a apresentação dos mesmos aspectos argumentativos assumidos pelo seu locutor.

Tais apontamentos foram realizados por Graeff (2006:127), para quem o resumo "ocorre pela seleção de apenas um discurso de cada encadeamento argumentativo em *donc* (portanto) ou *pourtant* (mesmo assim) associado ao bloco semântico que instaura o debate no texto". Tal formulação significa que é necessário identificar qual é o aspecto argumentativo do bloco semântico que instaura a construção do sentido no discurso que o locutor quer dar a conhecer ao seu interlocutor, sendo que todos os demais enunciados, que representam a progressão temática no texto base, seriam desdobramentos do bloco semântico apresentado no início do debate. A identificação do(s) bloco(s) semântico(s) e dos aspectos argumentativos assumidos pelo locutor do texto base pode ser uma resposta a uma das questões acima colocadas a respeito da construção dos resumos: que critérios utilizar e como proceder para identificar quais são as principais ideias do texto base que deverão constar na construção do resumo.

Para ilustrarmos tal aspecto, trazemos o texto base e um dos resumos produzidos a partir dele.

2.2.1. Texto base

Os pássaros, a canção e a pressa

Considerações sobre a indústria da urgência e o caso de um brasileiro que escapou dela

Roberto Pompeu de Toledo

Houve um tempo em que quem falava sozinho na rua era considerado louco. Hoje, nove casos em dez, trata-se do portador de um telefone celular, pessoa considerada normal. Esta observação, como já terá adivinhado o leitor, vem a propósito da morte desse grande brasileiro que foi Antônio Carlos Jobim, mas vamos por partes, começando por um retrospecto do que tem sido a aventura humana neste século.

A aceleração do tempo é uma das características do século XX, talvez a principal delas. As coisas chegam e vão embora com impressionante rapidez. Flâmula – quem se lembra desse objeto? Nos anos 50 e 60, não havia quarto de rapaz que não

fosse decorado com flâmulas – espécie de bandeira triangular homenageando clubes ou universidades, cidades ou países. As flâmulas chegaram, fizeram grande sucesso e foram embora. O bambolê teve a mesma sorte.

O século XX viu nascer e morrer o long-playing, o comunismo, o Zeppelin, Che Guevara, a admiração por Che Guevara, John Kennedy, a admiração por John Kennedy, o charleston, o musical de Hollywood, a Iugoslávia, o radinho de pilha, os hippies, os yuppies, o bonde elétrico, o Concorde, as viagens espaciais tripuladas, o surrealismo, o gramofone, a vitrola de alta fidelidade ("hi-fi"), o hidroavião, o concretismo, o disco de 78 rotações e a União Soviética. Algumas invenções pareciam irremediavelmente destinadas à obsolescência quando experimentaram um espetacular retorno. Exemplo: camisinha. Outras pareciam destinadas a um espetacular retorno quando experimentaram o fracasso. Exemplo: o Cometa de Halley, que fez enorme sucesso em 1910 e falhou em 1986.

Pode-se alegar que em outros séculos também houve costumes, tecnologias e cometas de vida breve. Não como no século XX, nem em quantidade nem em velocidade. No curto espaço de cinquenta, sessenta ou setenta anos, passou-se do *14-Bis* ao Boeing 747, da Maria fumaça ao Trem-bala, da navalha ao aparelho Gillete Sensor, do cinema mudo ao vídeo laser, do lampião de gás ao forno de micro-ondas. Como resultado, a própria velocidade do tempo passou a ser um valor em si. Se as coisas não andam depressa, ficam aborrecidas. Parar é chatear-se, e lá vamos nós: gastança do tempo, a gula de digeri-lo, o consumo compulsivo dessa substância sem cor nem cheiro chamada tempo passou a ser a mais invencível dependência do período, a droga mais mortal. Esta é a hora dos excitados.

Nesse processo, uma das criações mais características do século foi a indústria da urgência. É preciso correr atrás do tempo. Ou correr na frente, melhor ainda. Chegar antes dele, fazer uma hora em menos de uma hora, eis o ideal. Quem não consegue capota, está fora do ritmo, fora de seu tempo, e pronto – com isso chegamos ao telefone celular. Ele é a culminância apoteótica da indústria da urgência que caracteriza estes nossos anos. Contabilize o leitor com rigor científico: quantas vezes deu na vida, ou recebeu, um telefonema realmente urgente? Algo que não pudesse esperar meia hora, até o próximo orelhão? Comunicados realmente urgentes não são um acontecimento cotidiano. A rigor, ao longo de uma vida, talvez não sejam dois ou três – excetuando o caso dos médicos, que já têm bip e não precisam de telefone celular.

E, no entanto, os celulares se multiplicam como saúvas, brotam como capim. Centenas deles, milhares, entram em circulação a cada dia. As pessoas na rua portam o aparelhinho como se fosse uma nova peça do vestuário, ou um novo complemento, como o guarda-chuva ainda que mal comparando, pois o guarda-chuva, em sua silenciosa dignidade, não toca, não fala nem é histérico como o telefone celular. De repente, um monte de gente percebeu que tem pressa, não pode esperar, que é urgente chamar, é urgente ser chamado, é urgente, é urgente, é tudo tão urgente...

Antônio Carlos Jobim não tinha nada a ver com isso, e é por isso que é lembrado nestas linhas. Era um homem de vagares. Gostava de passarinhos, árvores, canções e poesia, quatro produtos fora do alcance da indústria da urgência. Ele andou na contramão da mistificação da pressa que se abateu sobre as vidas da esmagadora maioria de seus contemporâneos. E porque tinha uma outra percepção do tempo conseguiu, mesmo num território do efêmero como da música popular, deixar uma obra que o ultrapassa, em duração. (*Veja*, ed.1371, p.150)

2.2.1.1. Análise semântica do texto base

O texto base escolhido para a escrita do resumo está constituído por sete parágrafos. O locutor inicia seu texto, no primeiro parágrafo, usando de uma exemplificação a respeito do tema sobre o qual será instaurado o debate: a aceleração do tempo. O exemplo sobre o uso do telefone celular e a lembrança da morte de Antônio Carlos Jobim são dois temas que, aparentemente, no início do texto de Toledo, parecem não ter conexão entre si, entretanto, a aparente desconexão desfaz-se à medida que o texto progride semanticamente.

No segundo parágrafo, é possível identificar qual é o tema do texto, ou seja, qual é o bloco semântico a partir do qual o locutor desenvolverá sua argumentação, e qual é o aspecto argumentativo assumido por ele. Tal bloco semântico, como afirmado acima, nasce da interdependência de dois segmentos relacionados por um conector, seja do tipo normativo, seja do tipo transgressivo. O enunciado que apresenta a temática sobre a qual o locutor argumentará é *A aceleração do tempo é uma das características do século XX, talvez a principal delas. As coisas chegam e vão embora com impressionante rapidez*, do qual identificamos os seguintes segmentos:

X = aceleração do tempo;

Y = fugacidade das coisas

Os segmentos encontram-se relacionados por um conector do tipo *portanto*, formando o aspecto argumentativo que o locutor assume *aceleração do tempo DC fugacidade das coisas.* Além desse aspecto, outros três são constitutivos do bloco semântico em questão, quais sejam: *neg aceleração do tempo DC neg fugacidade das coisas; neg aceleração do tempo PT fugacidade das coisas; aceleração do tempo PT neg fugacidade das coisas*. Tais aspectos são elencados paradigmaticamente, uma vez que são fruto da interdependência semântica ente os segmentos X e Y, entretanto, não são assumidos, nesse momento inicial, pelo locutor do texto base. Segundo a análise desenvolvida através dos pressupostos da TBS, o aspecto do bloco semântico assumido pelo locutor, que instaura o debate argumentativo no texto base, é *aceleração do tempo DC fugacidade das coisas*. É a partir deste aspecto que o tema é desenvolvido e é este aspecto que deve constar nos resumos produzidos a partir do texto base.

Os parágrafos três e quatro apresentam desdobramentos desse bloco semântico, nos quais há a especificação de quais são os eventos considerados fugazes pelo locutor: o bambolê, a flâmula, o *14 Bis*, a Maria fumaça, entre outros. Os desdobramentos podem ser expressos por encadeamentos argumentativos, que apresentam particularidades relativamente ao aspecto argumentativo.[28] Elencamos alguns encadeamentos argumentativos construídos com base no aspecto argumentativo acima mencionado: *O tempo anda depressa, portanto tecnologias aparecem e vão embora; O tempo anda depressa, por isso traz e leva objetos e costumes,* etc.

Entretanto, o discurso construído por Toledo não se limita a presentar encadeamentos argumentativos que particularizam o sentido do bloco semântico. Ao final do quarto parágrafo, há a criação de uma nova interdependência semântica entre o segmento X *aceleração do tempo* com um novo segmento Y *criação da indústria da urgência*, que dá origem a um novo bloco semântico, cujo aspecto assumido pelo locutor é *aceleração do tempo DC criação da indústria da urgência*. Os parágrafos cinco e seis apresentam-se como desdobramentos argumentativos deste bloco semântico, uma vez que há a especificação de qual objeto simboliza a indústria da urgência: o telefone celular. Tais desdobramentos, mais uma vez, podem ser expressos por encadeamentos argumentativos, exemplo: *O tempo anda depressa, portanto precisamos contatar os outros urgentemente.*

28 Para mais detalhes sobre a relação entre aspecto argumentativo e encadeamento argumentativo, recomendamos a leitura de Carel (2011).

Já no último parágrafo, a relação tecida no início do discurso ente o telefone celular e o músico brasileiro Antônio Carlos Jobim torna-se, então, clara para o leitor: o locutor do discurso apresenta um novo aspecto argumentativo do bloco semântico que instaura o debate inicial. O aspecto que agora o locutor assume é *aceleração do tempo PT neg fugacidade das coisas*, transgressivo ao aspecto *aceleração do tempo DC fugacidade das coisas*, apresentado no início do seu discurso. Antônio Carlos Jobim seria, para o locutor do texto, uma exceção a todas as demais coisas por ele apresentadas e, por essa razão, caracterizar-se-ia como uma transgressão à norma – norma esta construída discursivamente pela explicitação da relação entre os segmentos X *aceleração do tempo* e Y *fugacidade das coisas* através do uso do conector *no entanto* aliado à negação.

Os dois blocos semânticos apresentados no texto, bem como os aspectos assumidos pelo locutor ao longo do seu desenvolvimento, devem ser selecionados pelo locutor autor do resumo para compor seu discurso, aos quais podem ser acrescentados outros elementos, como a exemplificação de quais eventos são fugazes e do que se trata exatamente a indústria da urgência, ou seja, os encadeamentos argumentativos arrolados acima. Sentidos não relacionados aos blocos semânticos apresentados pelo locutor do texto base não devem compor o sentido construído pelo autor do resumo.

Vejamos como essa hipótese se dá na prática.

2.2.2. Resumo

Os pássaros, a canção e a pressa

Roberto Pompeu de Toledo inicia seu texto “Os pássaros, a canção e a pressa” afirmando que a aceleração do tempo é uma das características mais marcantes do século XX. Segundo o autor, nessa época as coisas chegavam e iam embora com impressionante rapidez. Para exemplificar sua afirmação, ele pergunta ao leitor se se lembra das Flâmulas, as quais faziam parte da decoração de quartos de rapazes nos anos 50 e 60, e que se tornaram obsoletas. Além disso, o escritor elenca algumas invenções humanas no século XX, a fim de demonstrar como as coisas se desenvolveram rapidamente ao passar desse século. Ao argumentar sobre isso, Pompeu observa que “a própria velocidade do tempo passou a ter um valor em si”, e que o desejo de consumo compulsivo dele além do aborrecimento à inércia temporal, construíram dependências

invencíveis no período. Dessas dependências surge, de acordo com o autor, a indústria da urgência, cuja mais importante criação foi o celular. Ao criticar a emergência verdadeira desse aparelho, o escritor questiona os leitores quantas vezes já receberam ou fizeram ligações realmente urgentes em suas vidas; o que ele mesmo responde, ao dizer que essas tais ligações são exceções na vida cotidiana. Dessa observação, o autor coloca a questão de que, para as pessoas, tudo se tornou urgente, e, por isso, elas passam a ter pressa, não podem esperar. Por fim, o escritor utiliza Antônio Carlos Jobim como imagem de serenidade em relação à vida. O compositor, para Pompeu, foi de encontro à pressa e à percepção de tempo dos seus contemporâneos, o que, ainda segundo o autor, favoreceu a marcar seu nome na música popular brasileira.

2.2.2.1. Análise semântica do Resumo

Nosso objetivo, nesta análise, é apenas levar em consideração a questão que norteou esta pesquisa, ou seja, a busca por critérios que orientem a seleção das ideias do texto base que deverão compor o resumo. Por isso, não nos deteremos na análise das categorias propostas por Machado, Lousada e Abreu-Tardelli (2004) nos resumos escolhidos, apenas as utilizamos como ponto de partida para a seleção do *corpus* para análise.

Nesse resumo, é possível perceber que o bloco semântico *a aceleração do tempo torna as coisas fugazes*, apresentado pelo locutor do texto base no início do seu discurso é também usado pelo locutor do resumo como introdutor do seu texto, no enunciado que recortamos: *Roberto Pompeu de Toledo inicia seu texto "Os pássaros, a canção e a pressa" afirmando que a aceleração do tempo é uma das características mais marcantes do século XX. Segundo o autor, nessa época as coisas chegavam e iam embora com impressionante rapidez.* Nesse trecho selecionado, o aspecto argumentativo assumido pelo locutor do resumo é *aceleração do tempo DC fugacidade das coisas*, tal como o faz o locutor do texto base.

A seguir, o locutor do resumo menciona, de modo abrangente, coisas consideradas fugazes graças à velocidade do tempo, que foram representadas, na análise do texto base, pelos encadeamentos argumentativos, que apresentam particularidades em relação aos aspectos argumentativos. Ainda na sequência, através do enunciado *Pompeu observa que "a própria velocidade do tempo passou a ter um valor em si", e*

que o desejo de consumo compulsivo dele além do aborrecimento à inércia temporal, construíram dependências invencíveis no período. Dessas dependências surge, de acordo com o autor, a indústria da urgência, o locutor do resumo apresenta o segundo bloco semântico presente no texto-base, resultado da interdependência do segmento X *aceleração do tempo* com o segmento Y *criação da indústria da urgência*, relacionados pelo conector *portanto,* cujo resultado é *aceleração do tempo DC criação da indústria da urgência*. Cabe ressaltar aqui que o aspecto argumentativo do bloco semântico que instaura o debate no discurso assumido pelo locutor do resumo é o mesmo assumido pelo locutor do texto base.

Ao final do seu resumo, o locutor, no enunciado *O compositor, para Pompeu, foi de encontro à pressa e à percepção de tempo dos seus contemporâneos, o que, ainda segundo o autor, favoreceu a marcar seu nome na música popular brasileira,* introduz o aspecto transgressivo *aceleração do tempo PT neg fugacidade das coisas* em relação ao aspecto normativo que introduz a temática *aceleração do tempo DC fugacidade das coisas,* tal como o fez o autor do texto base.

3. Para finalizar

A partir desta breve análise do texto base e de um resumo produzido a partir dele, podemos realizar algumas reflexões conclusivas. Inicialmente, propomos uma resposta às perguntas formuladas ao final da primeira seção: qual critério utilizar para selecionar as ideias principais e como identificar quais são as ideias principais do texto base? Comecemos pela primeira pergunta do par.

A proposta de Machado, Lousada e Abreu-Tardelli (2004) é interessante e bastante frutífera no ensino da escrita de resumos. Entretanto, a alternativa oferecida pelas autoras para a seleção das ideias principais do texto, qual seja, o processo de sumarização, segundo nosso ponto de vista, analisa o texto em sua microestrutura, tendo em vista que orienta para procedimentos de reestruturação frasal a partir da exclusão de exemplos, descrições e justificativas, procedimento este que está embasado no conhecimento de mundo do leitor e futuro autor do resumo. Ora, segundo o viés analítico escolhido por nós, a construção do sentido – e aqui falamos da (re)construção do sentido no resumo – deve basear-se em critérios que orientem a seleção das ideias segundo um modo mais objetivo. O conhecimento de mundo é bastante variável de um

indivíduo para o outro, o que pode gerar resultados distintos de uma produção para outra, uma vez que cada leitor-locutor partirá do seu conhecimento para sumarizar as ideias contidas no discurso a partir do qual será produzido o resumo.

Acreditamos que a proposta aqui apresentada pode ser mais eficaz, tendo em vista que analisa o sentido construído pelas relações que são estabelecidas linguisticamente. Segundo essa proposta, o critério a ser utilizado pelo autor do resumo para selecionar os sentidos do texto base que deverão ser transpostos para o resumo seria a identificação dos blocos semânticos apresentados pelo locutor do texto a ser resumido. Esse critério, além de parecer-nos mais objetivo, pois parte daquilo que é dito no texto e não do conhecimento de mundo de um indivíduo, levaria em conta questões discursivas e semânticas, visto que o objetivo de um resumo, como apontamos no início deste trabalho, é reproduzir o sentido, e não a forma.

Com relação à segunda pergunta proposta, as ideias que deverão ser selecionadas a partir do texto base pelo autor do resumo devem ser os aspectos argumentativos dos blocos semânticos assumidos pelo locutor do texto base. Como vimos, um bloco semântico, resultado da interdependência semântica entre dois segmentos, possui várias formas de materializar-se discursivamente, através dos aspectos argumentativos. Um locutor poderá manter relações diferentes com esses aspectos argumentativos, assumindo um, concordando com outros ou rejeitando outros. Para a escrita de um resumo, é preciso que esses dois passos sejam observados – identificação dos blocos semânticos apresentados no discurso e identificação dos aspectos argumentativos assumidos pelo locutor – assim, uma das características que definem um bom resumo, a "fidelidade" ao texto base, estaria presente.

Tendo em vista as reflexões apontadas acima e o contínuo aprendizado da escrita, acreditamos que a ANL pode ser um bom subsídio para o ensino da escrita, não apenas de resumos acadêmicos, como também de outros gêneros, uma vez que seu objetivo é explicar como se dá a construção do sentido através da língua. O que nos parece é que sempre que escrevemos (ou falamos) nosso objetivo é transmitir determinado sentido e dar a conhecer nosso ponto de vista a respeito daquilo sobre o que falamos. Isso é ser argumentativo. A ANL, especialmente por estar ancorada em pressupostos saussurianos, pode constituir-se como uma ferramenta para o ensino da escrita, já que pressupõe que o sentido se constrói pela relação entre as palavras e entre frases – tratando-se, portanto, do embrião do discurso.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Carel, Marion. 2011. *L'entrelacement argumentatif :* lexique, discours et blocs sémantiques. Paris: Honoré Champion.

Carel, Marion; Ducrot, Oswald. 2005. *La semántica argumentativa:* una introducción a la teoría de los bloques semánticos. Buenos Aires: Colihue.

Ducrot, Oswald. 1987. Estruturalismo, Enunciação, Semântica. In.: Ducrot, Oswald. *O dizer e o dito.* Campinas: Pontes, p. 63-88.

Ducrot, Oswald. 1990a. Anexo. In.: Ducrot, Oswald. *Polifonía y argumentación:* conferencias del seminario Teoría de la Argumentación y Análisis del Discurso. Cali: Feriva, p. 173-190.

Ducrot, Oswald. 1990b. Primera conferencia. In.: Ducrot, Oswald. *Polifonía y argumentación:* conferencias del seminario Teoría de la Argumentación y Análisis del Discurso. Cali: Feriva, p.49-64.

Ducrot, Oswald. 2005. Introducción. In.: Carel, Marion; Ducrot, Oswald. *La semántica argumentativa:* una introducción a la teoría de los bloques semánticos. Buenos Aires: Colihue, p. 11-25.

Ducrot, Oswald. La sémantique argumentative peut-elle se réclamer de Saussure? Saussures, Louis de. 2006. *Nouveaux regards sur Saussure :* Mélanges offerts à René Amacker. Genève: Droz, p. 153-170.

Graeff, Telisa F. 2006. Resumo de texto: hierarquização de blocos semânticos e seleção de encadeamentos. In.: Barbisan, Leci B. *A construção do sentido no discurso.* Cadernos de Pesquisas em Linguística. Porto Alegre, v. 2, n. 1, pp. 125-134, novembro de 2006.

Köche, Vanilda S.; Boff, Odete M. B.; Pavani, Cinara F. 2006. *Prática textual:* atividades de leitura e escrita. 6ª ed. Petrópolis: Vozes.

Machado, Anna R.; Lousada, Eliane; Abreu-Tardelli, Lília S. 2004. *Resumo*. São Paulo: Parábola Editorial.

Machado, Anna R. 2010. Revisitando o conceito de resumos. In: Dionisio, Angela P.; Machado, Anna R.; Bezerra, Maria A (Orgs.). *Gêneros Textuais e ensino.* São Paulo: Parábola Editorial.

Marcuschi, Luiz A. 2001. *Da fala para a escrita:* atividades de retextualização. São Paulo: Cortez.

Matencio, Maria de L. M. 2002. Atividades de (re)textualização em práticas acadêmicas: um estudo do resumo. *SCRIPTA,* Belo Horizonte, v. 6, n. 11, 2º sem., p. 109-122.

Silva, Jane Q. G.; Da Mata, Maria A. 2002. Proposta tipológica de resumos: um estudo exploratório das práticas de ensino da leitura e da produção de textos acadêmicos. *SCRIPTA,* Belo Horizonte, v. 6, n. 11, 2º sem., p. 123-133.

Toledo, Roberto O. Os pássaros, a canção e a pressa. *Revista Veja*, edição 1371.

SIMPÓSIO 52

ESTUDOS HISTÓRICOS DO LÉXICO E LEXICOGRAFIA DO PORTUGUÊS

COORDENADORES

Maria Filomena Gonçalves
(Universidade de Évora/CIDEHUS-UÉ/FCT)

Clotilde de Almeida Azevedo Murakawa
(UNESP/FCLAr)

De volta ao futuro da língua portuguesa.
Atas do V SIMELP - Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa
Simpósio 52 - Estudos históricos do léxico e lexicografia do português, 1177-1194
ISBN 978-88-8305-127-2
DOI 10.1285/i9788883051272p1177
http://siba-ese.unisalento.it, © 2017 Università del Salento

O 'CAMPO DAS CORES' NO DICIONÁRIO HISTÓRICO DO PORTUGUÊS DO BRASIL (SÉCS. XVI-XVIII)

Maria Filomena GONÇALVES[1]

RESUMO
Neste artigo é apresentada uma amostra preliminar de uma investigação em curso sobre os nomes das cores ('cromónimos') e do 'campo das cores' no *DHPB − Dicionário Histórico do Português do Brasil* (séculos XVI-XVIII). A partir do Banco de Textos do DHPB, corpus que reúne documentos do período colonial no Brasil, realizou-se um levantamento de alguns nomes de cores atestados nessa base de dados mas também de muitas expressões ou combinações sintagmáticas por meio das quais são nomeados e descritos vários matizes cromáticos. Embora nos últimos anos se tenham registado estudos sobre o campo das cores na língua portuguesa, quer de um ponto de vista diacrónico, que de um ponto de vista sincrónico, o presente trabalho tem a originalidade de assentar num recorte de três séculos relevantes para a história do português e brasileiro. Por outro lado, a inclusão de muitos matizes ou gradações de várias cores, e não apenas dos cromónimos diretos, decorre do facto de ser necessário descrever realidades ou referentes desconhecidos a partir daquilo que o olhar europeu desconhecia ou conhecia mal. Daí o recurso a aproximações, comparações inusitadas que, visando pintar os referentes brasileiros − principalmente os animais e as plantas − perante os olhos dos europeus, revelam uma enorme criatividade linguística. Este é, na verdade, um dos grandes contributos do Banco de Textos do DHPB para o estudo dos nomes das cores, em português, entre os séculos XVI e XVIII.

PALAVRAS-CHAVE: Cromónimos; campo das cores; Dicionário Histórico; Língua Portuguesa; séculos XVI-XVIII.

Nota preliminar

Este trabalho baseia-se num corpus extraído do Banco de Textos do *Dicionário Histórico do Português do Brasil* (séculos XVI a XVIII), projecto lexicográfico criado

1 Universidade de Évora/Escola de Ciências Sociais/Departamento de Linguística e Literaturas; Colégio do Espírito Santo, Apartado 94, 7002-554a Évora, Portugal, mfg@uevora.pt.
Centro de História, Culturas e Sociedades da Universidade de Évora - CIDEHUS-UÉ/FCT projeto UID/HIS/0057/2013. Palácio do Vimioso, 7001 Évora, Portugal, mfg@uevora.pt.

em 2005 pela Profª Maria Teresa Biderman e que, com financiamento do CNPq, no âmbito do programa Institutos do Milénio, foi desenvolvido no Laboratório de Lexicografia da UNESP/FCLAr, Brasil. Após o infausto desaparecimento da sua criadora, em 2008, a coordenação do projeto foi assegurada pela Profª Clotilde A. A. Murakawa, que o conduziu a bom porto, com a produção dos 12 vols. do DHPB (Biderman e Murakawa, 2012), que aguardam publicação para breve.

O DHPB (Murakawa, 2014) assenta num Banco de Textos que não é menos relevante do que o próprio Dicionário, visto reunir centenas de textos relativos ao Brasil no período colonial, incluindo os mais diversos géneros textuais e discursivos, produzidos entre de 1500, ano da *Carta de Pêro Vaz de Caminha* ao rei D. Manuel para relatar o "achamento" do Brasil, e 1808, data da chegada de D. João VI (1767-1808) a território brasileiro (Murakawa e Gonçalves, 2015). Com efeito, o corpus textual conhecido como "Banco de Textos I"[2] reúne documentos (manuscritos e impressos) referentes ao Brasil nos séculos XVI, XVII e XVIII, num total de 23.858 páginas digitalizadas e 7.492.472 ocorrências.

A partir deste Banco de Textos, e graças às facilidades de busca proporcionadas pelo programa *Philologic,* o objetivo deste trabalho é trazer dar notícia de um primeiro levantamento tanto de "cromónimos" como de expressões e combinações cromáticas, com vista a estudos posteriores sobre o sistema das cores num recorte de três séculos de diacronia lexical do Português.

1. Cromónimos: os nomes de cores no DHPB

Como unidade da área da lexicologia, o termo "cromónimo" foi criado para denominar uma unidade do léxico que se refere ao domínio da cor, seja esta básica ou não. A criação desta palavra fundou-se no facto de os nomes das cores serem um dos mais curiosos e complexos microssistemas lexicais em qualquer língua, já que, mais ainda que muitos outros campos, este campo traduz a estreita relação entre léxico, sociedade e cultura, razão porque nos últimos anos tem vindo a ser estudado sob vários pontos de vista, inclusive sob o prisma linguístico. De facto, por ser um fenómeno de

2 Existe também um Banco de Textos II, o que permitirá engrossar o número de ocorrências. Porém, na fase actual, este Banco ainda não está preparado para a busca automática.

percepção sensorial, além dos óbvios aspectos físicos e fisiológicos, a cor envolve aspectos psicológicos e culturais que se refletem nos nomes atribuídos às cores percepcionadas pelos olhos e interpretadas pela mente humana.

Ora, se nomear de algum modo comporta sempre uma forma de definição, no caso da denominação das cores, essa afirmação aplica-se perfeitamente, porquanto a nomeação decorre não só da observação do real mas sobretudo do modo como este é captado, interpretado e, inclusive, metaforizado. Por isso mesmo, descrever e analisar o microssistema das cores (i.e. o conjunto de nomes usados para denominar as cores, nomes esses que se inter-relacionam), supõe reunir e definir não apenas as unidades lexicais desse campo como também as 'nuances' percepcionadas e nomeadas para cada cor, vale dizer, as expressões ou locuções que traduzem aproximações ou metaforizações cromáticas (Mollard-Desfour, 2011:90).

Embora tenhamos já vários estudos relevantes acerca dos nomes das cores, quer para o Português Europeu – cf. Correia (2007), Silvestre *et al.* (2015) –, quer para o Português do Brasil – cf. Biderman *et al.* (2007), Zavaglia (2006, 2007), e Martins e Zavaglia (2013, 2014) –, no que diz respeito à perspectiva histórica ou diacrónica não são poucos os aspectos que continuam a carecer de uma investigação equivalente à que vem sendo realizada para o francês (Mollard-Desfour, 2008, 2011) ou o alemão (Jones, 2013), para apenas referir dois exemplos. Não obstante incluírem, como poderia deixar de ser, dados de natureza histórica, aqueles trabalhos não preenchem todas as lacunas existentes no que tange à diacronia do microssistema das cores, nem tampouco oferecem respostas para a datação das expressões de cor ou, ainda, para o significado destas no contexto da cultura de séculos passados. Por isso mesmo, repertoriar os nomes das cores e as expressões cromáticas num corpus histórico, será seguramente o principal contributo deste trabalho, uma vez que a maioria dos estudos não assenta em corpora desta natureza.

A partir do "Banco de Textos I" extraiu-se uma amostra daquilo que, segundo Mollard-Desfour (2011:90), se chama "nomes directos" (i.e. cromónimos propriamente ditos), desde a sua origem criados para nomear cores ou percebidos na actualidade como tal, e, ainda, os chamados "nomes indirectos" ou "referenciais", os quais, em linha com a mesma autora, constituem as "dénominations créées métaphoriquement par analogie avec des référents d'origine très variée" (Mollard-Desfour, 2011:90).

Por outro lado, importa salientar que no Banco de Textos alvo de pesquisa, e em concordância com a observação de Martins e Zavaglia (2013), a fauna e a flora são os

domínios em que, com efeito, mais se verifica uma elevada frequência de nomes de cores, ainda que não sejam os únicos campos em que a referência cromática coopera de maneira relevante na descrição de realidades próprias do Brasil. Como é evidente, estas descrições visavam apresentar aos olhos do leitor, com todo o pormenor, referentes que, por serem desconhecidos dos europeus, convinha "pintar" fazendo apelo a todas as dimensões sensoriais, o que não raro acontecia por meio de comparações entre as características físicas dos referentes desconhecidos e as de referentes conhecidos, processo que em lexicografia se designa como "definição por género próximo". No contexto de descrição da natureza, a cor constituía, como é evidente, um elemento imprescindível; porém, não bastavam as chamadas "cores básicas",[3] motivo por que os autores dos textos se socorriam de analogias, comparações e metáforas capazes de transmitir matizes cromáticos, alguns dos quais soarão estranhos ou curiosos aos ouvidos de um leitor/falante actual, conquanto seguramente fossem entendíveis pelos leitores a que se destinavam nos séculos XVI, XVII e XVIII.

Na impossibilidade de se apresentar aqui o inventário geral dos cromónimos registados no DHPB e, ainda, como era objectivo deste trabalho, as expressões que incluem cada nome de cor, a amostra[4] aqui exposta e comentada reteve unicamente as cores vermelho/encarnado, verde e azul e alguns dos seus derivados, e bem assim algumas expressões cromáticas, deixando de remissa, para futuros trabalhos, quer a apresentação quer a análise de todos os nomes de cor (e respectivos derivados) compulsados a partir do Banco de Textos.

1.1. Cromónimos directos no DHPB

O nome "vermelho" (do Lat. VERMICULUS "verme pequeno", dim. de vermis, is), cujo registo remonta ao século XIII (Houaiss, 2001), regista 492 ocorrências no

3 Não é objectivo deste trabalho fazer uma revisão da literatura sobre as chamadas cores básicas ou primárias e as secundárias à luz dos modelos conhecidos como "RGB" ("red, green, blue"), baseado na teoria das cores de Leonardo da Vinci, e o "CMYK". Salienta-se apenas que as primeiras, como o nome indica, e ao contrário das segundas, são as que não se obtêm a partir da combinação de outras.

4 Para maior facilidade de identificação, os exemplos extraídos do corpus são encabeçados pelo autor (quando é conhecido), título e datação do documento. Todos os trechos são transcritos segundo a forma (gráfica) que apresentam na base textual. Onde foi necessário, apenas foram introduzidos parênteses rectos para assinalar o corte feito no início, no meio ou no final de um exemplo. Em cada trecho, o nome de cor ou a expressão cromática foi destacado em negrito.

Banco de Textos do DHPB, aparecendo em documentos dos três séculos abrangidos pelo Dicionário Histórico do Português do Brasil.

> 1) PERO VAZ DE CAMINHA. *CARTA DE PERO VAZ DE CAMINHA* 1500
>
> […] soomente deulhes huũ barete **vermelho** e huũa carapuça de linho que leuaua na cabeça e huũ sombreiro preto. E huũ deles lhe deu huũ […] huũ sombreiro de penas daues compridas cõ huũa copezinha pequena de penas **vermelhas epardas** coma de papagayo e outro lhe deu huũ […].

No corpus registam-se vários matizes cromáticos relativos a "vermelho", como se vê nas combinações sintagmáticas seguintes: "vermelho muito vivo", "vermelho escuro", "vermelho tostado", "vermelho adusto", "vermelho mais retinto", "tirante a vermelho", tirante a vermelho claras" (i.e. vermelho claro):

> 2) FREI DOMINGOS DE LORETO COUTO (1904) [**1757**], *LIVRO PRIMEIRO - PERNAMBUCO CONQUISTADO / CAP. XI — MOSTRA-SE QUE A COR VERMELHA DOS ÍNDIOS DO BRASIL, NÃO CONSTITUE DIVERSA CASTA. N. 148.*
>
> Perguntados pela razão de não conservarem as cores, que terião seos ascendentes, para terem elles hũa cor quasi **vermelho tostado**, respondem que a mudança da sua cor procedeo do demasiado calor que fere suas carnes, e fallão conforme a Philosophia, e experiencia, por que querem alguns Philosofos, que a cor branca proceda […][5].
>
> **(3)** FREI DOMINGOS DE LORETO COUTO (1904) [**1757**], *LIVRO PRIMEIRO - PERNAMBUCO CONQUISTADO / CAP. XI — MOSTRA-SE QUE A COR VERMELHA DOS ÍNDIOS DO BRASIL, NÃO CONSTITUE DIVERSA CASTA. N. 148.*
>
> […] Aquelle primeiro homem, ou homens, que no Brazil, começou a receber em suas carnes sem defença o calor do Sol, pela continuação do tempo ficaria certamente **vermelho adusto**, como a experiencia nos está todos os dias mostrando nos que andam muito expostos ao calor do sol, estes forão adquirindo em si, e em seos descendentes hum temperamento mais calido, que dantes, e suposto […].
>
> → PE. JOÃO DANIEL (1976) [**1757**], *PARTE SEGUNDA - CAP. 1º - NOTÍCIA GERAL DOS ÍNDIOS SEUS NATURAES E DE ALGUMAS NOÇÕES EM PARTICULAR DA SUA VIDA COSTUMES, E DAS COUSAS MAIS NOTÁVEIS DA SUA RUSTICIDADE* […].

5 Note-se que este exemplo serve igualmente para atestar a ocorrência do nome de cor "branca".

> São **avermelhados**, ou entre brancos, e vermelhos; mas um **vermelho escuro, baço**, e tisnados do sol, bem como os timorés, que em tudo são vivo retrato dos tapuias, e como eles **chamuscados** pelo monarca das luzes, que a uns, e outros se avizinha quase igualmente […].
>
> → PE. JOÃO DANIEL (1976) [**1757**], *PARTE TERCEIRA - DÁ NOTICIA DA SUA MUITA RIQUEZA NAS SUAS MINAS NOS SEUS MUITOS, E PRECIOSOS HAVERES, E NA MUITA FERTILIDADE DAS SUAS MARGENS - TRATADO TERCEIRO - DA RIQUEZA DO AMAZONAS NA PRECIOSIDADE DA SUA MADEIRA - CAP. 1º - DOS MAIS PRECIOSOS PAOS DO GRANDE RIO AMAZONAS*
> […] porque uns tem malhas pretas em campo amarelo, outros máculas pretas em campo **vermelho**: uns tem campo pardo com malhas de diversidade pretas, amarelas, **vermelhas** etc. Nestas mesmas espécies há mui vária diversidade, e variedade diversa; porque uns tem o amarelo do seu campo mais claro, outros mais escuro: em uns o **vermelho é mais retinto**, em outros é amarelado; e da mesma sorte há diversidade de malhas diferentes, não só pela específica diferença de cores; mas também por mais ou menos vivas, e por serem maiores, ou menores […].[6]
>
> → BERNARDINO ANTÔNIO GOMES (1972 - EDIÇÃO ANASTÁTICA DE 1809) [**1798**], *DA COLHEITA DA CANELLA*
> […] immediatamente a este encontra-se outro, tenro, de cor verde, que se vê quasi nu nas extremidades dos ramos: segue-se logo outro amarello, **tirante a vermelho**, e lenhoso, mais crasso, e mais fragil no tronco, mais fibroso nos antigos ramos […].
>
> → FRANCISCO ANTÔNIO DE SAMPAIO (1971) [1782], *VASSOURINHA*
> […]. Esta vassourinha pois, hé huma erva frequente pelos suburbios dos povos, e mesmo pelos cantos das ruas; ella hé muito enriquecida de miudas folhas, e quazi sempre de flores pouco preceptiveis á vista, e de miudissimas sementes. As suas flores vistas com o microspio se percebem tetrapetalas, e brancas **tirante a vermelho claras**.

Ao mesmo campo cromático pertence o derivado "avermelhado" (cf. acima "avermelhados" exemplo 4), cuja forma feminina, no corpus do DHPB, tem uma 1ª atestação em 1653, ao passo que a masculina, registada numa relação de viagem feita por D. António Rolim, é de 1751.

6 Estre trecho serve também e ilustração do registo de outros nomes de cor: verde, amarelo.

> → DOMINGOS VANDELLI. *MEMORIA SOBRE AS MINAS DE OURO* […]. **1653**
>
> A matriz das ditas minas hé huma terra ocracea amarela com alguns pequenos calhaos de ferro, ou **avermelhada**, e as vezes comglutinada com ferro.

De "vermelho", cromónimo directo, forma-se o aumentativo "vermelhão", designação do **"**sulfato de mercúrio pulverizado, usado na fabricação de tinta" (Houaiss, 2001), que possui um vermelho intenso e, por extensão, passou a denominar esta cor.

> → PE. JOÃO DANIEL (1976) [**1757**], *PARTE PRIMEIRA - CAP. 18º - DA SUA CAÇA ALTÍLIA*
>
> […]. Será do tamanho, ou pouco maior, que ũa perdiz; mas a sua maior galantaria está nas suas penas, e bico. As penas do seu papo, pescoço, e cabeça levam vantagem às lindas cores das mais ricas galas; porque são um amarelo salpicado de **vermelho** tão vivo, que não há jalde[7], nem **vermelhão**, que lhe chegue: e a mais própria semilhança para o explicar é a cor do ouro esmaltado. Por isso são muito buscados os seus papos pelos mercadores, que com eles ornam os seus coletes, e peitilhos mais, que com preciosas gemas, e diamantes. […].

No mesmo campo cromático de vermelho inclui-se "encarnado", cujo étimo é INCARNATUS, A, UM, particípio passado de INCARNARE ('converter-ser em carne'. Houaiss, 2001). Segundo Houaiss (2001), tal como "vermelho", "encarnado" remontaria ao século XIII. Como é sabido, atualmente este cromónimo não é usado no Português do Brasil, no qual "vermelho" é a denominação geral, e no Português Europeu, sendo embora semanticamente equivalente, recebe marcação regional ou social. No entanto, "encarnado" regista 25 ocorrências no Banco de Textos do DHPB e a forma feminina – "encarnada" – tem 52, sempre como equivalente de vermelho, conforme mostram os exemplos seguintes.

> → PADRE FERNÃO CARDIM. *III - INFORMAÇÃO DA MISSÃO*
>
> […].1583 […]. vermelhos que chamam Guará, […].dos formosos desta terra, os quaes são como pegas: os bicos são de um bom palmo, e na ponta revoltos, e têm mui compridas pernas: nascem estes passaros pretos, e depois se fazem pardos, depois brancos, quarto loco ficam de um **encarnado** gracioso quinto loco ficam **vermelhos** mais que grã, e nesta formosissima côr permanecem.

7 "Jalde" é também um nome de cor. Parece provir de "jalne" (do fr. ant. "jalne", i.e. 'da cor do ouro, amarelo' que, por sua vez, provém do lat. *galbìnus, a, um* 'de verde-pálido ou amarelo '). Em Houaiss (2001), tem 1608 como datação, sendo ali definido como "a cor do amarelo-ouro ou tirante a ela".

→ LUIS GOMES FERREIRA. *DOS SEGREDOS, OU REMEDIOS* […]. 1735 […]. puzlhe hum pedaço de caſco de cabaço, limpo por dentro, e por fóra, forrado com tafetá **encarnado**, e ſeguro, bem juſto com as paredes dos oſſos em redondo…

Apesar de também estarem registadas outras denominações pertencentes ao espectro do vermelho − é o caso de "púrpura" e "roxo"[8] −, esta amostra não as inclui.

Quanto a "verde", este nome regista 25 ocorrências no singular e outras 25 no plural. Vejam-se os exemplos seguintes:

→ PERO VAZ DE CAMINHA. *CARTA DE PERO VAZ DE CAMINHA* **1500** […]. dise ele que nõ vira la antre eles se nõ huũas choupanjnhas de rrama **verde** e de feeitos mujto grandes coma damtre doiro e mjnho e asy nos tornamos aas naaos ja casy noute adormjr […].

→ BRÁS CUBAS. *CARTA DE BRÁS CUBAS, PROVEDOR* […]. **1562** He a yso mamdo hum braguantim a Bahia per que lh'escrevo as novas deste ouro pera nyso ver ho que lhe parece mais serviço de Vossa Alteza ho prover ou m'escrever que o faça. Nas minhas terras achey hũas pedras **verdes** que parecem esmeraldas muito fremosas não ousey mamda las por este navio a Vossa Alteza por as não avemturar em tão fraqua pasagem.

No tocante às variações cromáticas no espectro de verde, no corpus foi localizada a expressão "tirante a verde" – que inclusive pode ser objecto de "nuance" cromática (cf. exemplo 15)

→ FRANCISCO ANTÔNIO […].*PINHÃO* **1782** As flores são brancas, **tirante a verdes**, compridinhas sem formalidade, que se asemelhe a outras flores, porem sim a tallos: em cada pediculo lança duas frutas, como se vê na figura; em (aa) são verdes ambas; em (b) hé huma sazonada; em (c) hé huma seca.

→ FRANCISCO ANTÔNIO DE SAMPAIO (1971) [**1782**], *CAFÉ* As flores sam brancas **tirante a verde claro** como se vê na fig. 3 na sua propria grandeza.

As gradações de verde são denominadas mediante adjectivos como claro, escuro, procedimento que produziu compostos existentes até hoje na língua portuguesa.

→ GABRIEL SOARES DE […]. *DAS HERVAS MEDICINAIS (PARTE...* [1587].) A arvore que faz esta herva é como a do alecrim, e tem a folha molle, e a côr **verde claro como alface**.

8 Provém do lat. RUSSEU - 'vermelho escuro'. De acordo com Houaiss (2001), é diacronismo que nomeava o que tinha uma "cor avermelhada".

A necessidade de descrever os referentes em pormenor leva ao estabelecimento de muitos matizes cromáticos que incluem aproximações com referentes conhecidos dos leitores (cf. supra exemplo 16), tal como pode observar-se no trecho seguinte, extraído de um texto de 1757, em que a gradação é marcada por meio de um gerúndio "atirando para":

> → PE. JOÃO DANIEL (1976) [**1757**], *PARTE TERCEIRA - DÁ NOTICIA DA SUA MUITA RIQUEZA NAS SUAS MINAS NOS SEUS MUITOS, E PRECIOSOS HAVERES, E NA MUITA FERTILIDADE DAS SUAS MARGENS*
>
> É muito viçoso este tajá; a sua cor é **verde claro atirando para cinzento**.

No caso de "verde-escuro", outro nome composto, com 11 ocorrências no corpus, não localizámos quaisquer formas de gradação por analogia com outra cor.

Veja-se o exemplo:

> → GABRIEL SOARES DE[…]. *DA AGRICULTURA DA BAHIA* **1587**
>
> […].ellas, e a arvore que é macho não dá fruto e é mui ramalhuda do meio para cima, e as folhas são de côr **verde escuro** […].

Ao campo cromático de verde pertence igualmente o adjectivo "esverdeado" ʿque tem ou se apresenta com cor tirante a verde ou que a ele se assemelha; verdachoʾ (Houaiss, 2001), do particípio do verbo derivado de verde ("esverdear" ʿdar ou tomar cor verde ou semelhante a verdeʾ). Com efeito, a forma participial, se bem que com prefixo distinto, está na base de outras denominações cromáticas (por ex. Amarelado,[9] (a)laranjado,[10] acastanhado,[11] acinzentado,[12] apretado[13]). O que importa aqui assinalar é que, graças ao corpus do DHPB, será possível retrodatar a unidade "esverdeado", que em Houaiss (2001) – baseado por sua vez no lexicógrafo Solano Constâncio – tem 1836 como 1ª datação, mas no corpus em apreço aparece já num documento de 1801.

> → FREI JOSÉ MARIANO DA CONCEIÇÃO VELLOSO (1801) [**1801**], *QUEIJO*
>
> O bom queijo de Roquefort deve ser fresco, d'hum sabor doce, agradavel, **esverdeado;** quero dizer, semeado de veias azuladas pelo seu interior. A sua

9 Em Houaiss (2001), tem datação de 1651. Porém, no nosso corpus a forma feminina "amarelada" ocorre em 1625, ao passo que a masculina tem registo em documento de 1653.

10 No corpus encontra-se "laranjado" em documento de Fernão Cardim, de 1585: "Tangará. Este he do tamanho de um pardal: todo preto, a cabeça tem de hum amarello **laranjado** muito fino [...]". De acordo com Houaiss (2001), "alaranjado" estará atestado desde 1516.

11 Nem esta unidade nem a seguinte – "acastanhado" – se regista no Banco de Textos. Em Houaiss, acastanhado recebe 1783 como 1ª datação.

12 Em Houaiss (2001), esta forma tem 1851 como 1ª datação.

13 Esta forma está registada no Corpus do DHPB em texto do Pe. João Daniel, de 1757, conforme mostra o exemplo: "Tem a dureza, fortidão, e solidez do pinima; e resiste a todo o temporal por séculos, e sempre muito inteiro: é **apretado** com pintura vermelha tirante a roxa por modo de ondas".

> grosseira depende da forma, em que se fazem. Vai d'huma pollegada a mais d'hum pé, e seu peso de 2 a 40 arrateis.

Por sua vez, a forma feminina – "esverdeada" –, com 3 ocorrências no corpus, aparece num texto de 1583, do Padre Fernão Cardim.

> → PADRE FERNÃO CARDIM. *III - INFORMAÇÃO DA MISSÃO...* **1583**
>
> […] cobra do mau tempo ou da tempestade, que assim chamavam os índios uma serpente aquática, **esverdeada** e de cabeça escura […].

No Banco de Textos regista-se ainda uma ocorrência do derivado "verdoengo" (b. lat. verdorencu) (NASCENTES, 1932: 811), que significa "coloração esverdeada; verdoso". Segundo Houaiss, que lhe atribui marcação de "regionalismo brasileiro" no uso actual, esta palavra estaria já atestada no século XV. Embora "verdoengo" apareça, no nosso corpus, num texto de 1801, a forma feminina é bem mais antiga, pois ocorre diversas vezes num texto de 1587, de Gabriel Soares de Sousa.

> → GABRIEL SOARES DE […]. *DAS ÁRVORES E PLANTAS INDIGENAS.* […]. 1587
>
> Quando cortam esta arvore, lança de si um leite muito alvo e pegajoso, que lhe corre em fio; a qual dá umas frutas do mesmo nome, redondas, com os pés compridos e côr **verdoenga**, e são tamanhas como maçãs pequenas; e quando são verdes travam muito, e são todas cheias de leite.

Também se regista no corpus o adjectivo "verdeal" ('de cor esverdeada'), mas neste caso como denominação de um fruto que se distingue pela sua cor particular (i.e. o pero de cor esverdeada existente em Portugal). Esta ocorrência de verdeal é de 1782, embora o plural "verdiais" (variante de "verdaes") apareça em texto de 1627.

> → FREI VICENTE DE SALVADOR (1888) [**1627**], *LIVRO PRIMEIRO EM QUE SE TRATA DO DESCOBRIMENTO DO BRASIL, COSTUMES DOS NATURAES, AVES, PEIXES, ANIMAES & & DO MESMO BRASIL - CAPITULO SEXTO - DAS ARVORES AGRESTES DO BRASIL* […].
>
> Os cajueiros dão a fructa chamada cajús, que são como **verdiais**, mas de mais summo, os quaes se colhem no mez de Dezembro em muita quantidade, e os estimão tanto, que aquelle mez não querem outro mantimento, bebida ou regalo, porque elles lhes servem de fructa, o summo de vinho, e de pão lhes servem humas castanhas, que vem pegadas a es(ta) fructa,

Das três cores básicas contempladas no chamado "modelo RGB", falta ainda exemplificar as ocorrências e as combinações associadas à expressão cromática do espectro do azul. Esta palavra tem origem, como é sabido, em étimo de origem árabe, estando atestada, segundo Houaiss (2001), desde o século XIII. No Banco de Textos do

DHPB, "azul" tem 239 ocorrências, nas quais se detectam combinações que servem para designar várias gradações de azul.

Vejam-se a seguir exemplos de "azul", "azul claro", "azul muito vivo":

> → PADRE FERNÃO CARDIM. *III - INFORMAÇÃO DA MISSÃO DO...* **1587**
>
> Os mordomos são os principaes e mais virtuosos; têm sua mesa na igreja com seu panno, e elles trazem suas opas de baeta ou outro panno vermelho, branco e **azul**; servem de visitar os enfermos, ajudar a enterrar os mortos, e ás missas […].

> → PE. JOÃO DANIEL. *PARTE PRIMEIRA - CAP. 18º* **1757**
>
> É de cor toda azul, mas um **azul muito vivo**, muito claro, e lindo, especialmente quando nova, ou enquanto não lhe caem as penas.

> → PADRE FERNÃO CARDIM. *I - DO CLIMA E TERRA DO BRASIL -* **1583**
>
> Este passaro he dos mais estimados da terra, não pelo canto, mas pela formosura da penna; são **d'azul claro** em parte, e escuro, e todo o peito roxo finissimo, e as azas quazi pretas, são tão estimadas, que os indios os esfollão, e dão duas e três pessoas por huma pelle delles, e com as penas fazem esmaltes, diademas, e outras galantarias.

> → PE. JOÃO DANIEL. *PARTE PRIMEIRA - CAP. 17º - .* **1757**
>
> Além das referidas espécies, há marrecas, em cuja espécie se incluem muitas outras, que só diferem na cor, posto que quase todas são **azul escuro**, com as pontas das asas brancas; e no mais, ou menos branco, e azul está ordinariamente a sua diversidade.

"Azul-ferrete" é outra das denominações atestadas no corpus textual do DHPB. De acordo com Houaiss (2001), este nome composto corresponde a um 'tom muito fechado de azul, quase negro'. Contudo, Houaiss não nos oferece qualquer datação para esta unidade que poderá receber, graças a este corpus, uma primeira datação (1725).

> → FRAN.co DA CRUZ. *CARTAS REMETIDAS PARA LISBOA-MINAS...* 1725
>
> […]. e amarello e cor de ouro e **azuis feretes** setos forem asim milhor, 139 tanto estes como os finos sejão de aba grandes 1 duzia de cabeleiras a todos humas de grizalha clara e outras ditas escuras algumas meias peças de pano entrefinos e escuros e azul ferete 8 peças de baregana de França **azul ferete** e

> cor de pecotilho pois se gastão bem 6 duzias de meias de seda p.a molheres encarnadas e azuis e cor de ouro 100 pares de sapatos […].

Fica igualmente registada a cor "azul anilada" ("anilada, der. "anil"),

> → GABRIEL SOARES DE... . *DA AGRICULTURA DA BAHIA - (PARTE...* **1587**
>
> […].ha outras batatas que são roxas ao longo da casca e brancas por dentro; ha outras que são todas encarnadas e mui gostosas; ha outras que são côr **azul anilada** muito fina, as quaes tingem as mãos; ha outras verdoengas muito doces e saborosas; e ha outra casta, de côr almecegada, mui saborosas[…].

Em texto de 1789, verificou-se igualmente a ocorrência da combinação "azul celeste":

> → HENRIQUE JOÃO […]. *MUHURAIDA OU O TRIUMFO DA FÉ* […].
>
> […] De **azul celeste** veste os firmamentos; O Zefiro mais brando, sendo o Vento. Effeitos naturaes, ja são portentos; Não ha na Omnipotencia, o violento. Chega aos Povos, navéga pelos Rios Muhura feliz, sem susto, e sem desvios […].

Ficam igualmente atestados os derivados "azulado, a", consoante mostram os exemplos abaixo, sendo que o masculino ocorre em texto de 1726 e a forma feminina tem registo em documento de 1587, se bem que Houaiss aponte 1500 como primeira datação:

> → FRAN.co DA CRUZ. *CARTAS REMETIDAS PARA LISBOA-MINAS* […] **1726**
>
> […] mais de huma duzia de vezes mo adevertice o menistro pois hera vergonha ver me o meu de pano **azulado** por quanto todas as costas da cazaqua o tinha esboracado das negregadas baratas, q. iço he sem numero, e tão desaventuradas q. couza de pano não escapa, esta he a cauza […].

> → GABRIEL SOARES DE... . *DA AGRICULTURA DA BAHIA - (***1587**
>
> Tucanos são outras aves do tamanho de um corvo; tem as pernas curtas e pretas, a penna das costas **azulada**, a das azas e do rabo anilada, o peito cheio de frouxel muito miudo de finíssimo amarello, o qual os indios esfolam para forro de carapuças.

Por outro lado, regista-se ainda "azulão", mas neste caso como nome de uma ave que se caracteriza por ter plumagem com 'tom forte de azul' (Houaiss, 2001). No corpus esta unidade ocorre em documento de 1782, mas em Houaiss não está datada:

> **(31)** FRANCISCO ANTÔNIO DE SAMPAIO (1971) [**1782**], *CARDEAL*

> Eu vejo: Cardeal, passero com a grandeza do **azulão,** bico grosso com a mandibula superior negra, o apice hum pouco adunco, a inferior alva; cauda extensa; pernas, e pes calvos; unhas grandes, curvadas, agudas.

1.2. Expressões cromáticas analógicas/metafóricas

Tal como referido em 1., na impossibilidade de ilustrarmos a riqueza de todo o sistema de nomes de cores, destacaremos apenas alguns casos curiosos de cromónimos indirectos, resultantes de processos de analogia ou metáfora e com os quais certamente o falante actual está menos familiarizado.

É caso de cor "almecegada", em que o adjectivo (participial) deriva de "almécega", que designa 'uma resina amarela e aromática'. Segundo Houaiss (2001), "almécega" remonta ao século XIV e "almecegado" tem registo em 1562. No corpus do DHPB, quer a forma masculina, quer a feminina (almecegada) ocorrem unicamente em textos de Gabriel Soares de Sousa, de 1587.

> **(32)** GABRIEL SOARES DE […] *DA AGRICULTURA DA BAHIA* **1587**
> Cada pacoba d'estas tem um palmo de comprido e a grossura de um pepino, ás quaes tiram as cascas, que são de grossura das favas; e fica-lhe o miolo inteiro **almecegado**, muito saboroso.

> **(33)** GABRIEL SOARES DE […] *DA AGRICULTURA DA BAHIA* **1587**
> Plantam os Portuguezes este milho para mantença dos cavallos, e criação das gallinhas e cabras, ovelhas e porcos; e aos negros de Guiné o dão por fruta, os quaes o não querem por mantimento sendo o melhor da sua terra; a côr geral d'este milho é branca; ha outro **almecegada,** outro preto, outro vermelho. e todo se planta á mão, e tem uma mesma qualidade.

Como é sabido, a analogia ou a comparação com um referente que possui determinada característica cromática é um dos processos de denominação de cores, o que vem enriquecer e avolumar as possibilidades de expressão linguística da cor, uma vez que os espectros se abrem a matizes cuja nomeação decorre da cultura de cada tempo. Para lá dos cromónimos e dos matizes a eles associadas na amostra acima, entendeu-se incluir nesta secção outras expressões que traduzem bem não só a capacidade perceptiva da cor como também os recursos para nomear cores (ou matizes de cores) num recorte de três séculos de história da língua.

Tal como nos casos de vermelho, verde e azul, não se pretende trazer aqui um inventário exaustivo. Vejam-se os casos seguintes.

(34) Cor de rosmaninho

PADRE FERNÃO CARDIM. *I - DO CLIMA E TERRA DO BRASIL 1587*

Este papagaio he formosissimo, e nelle se achão quasi todas as côres em grande perfeição, sc, vermelho, verde, amarello, preto, azul, pardo, **côr de rosmaninho**, e de todas estas cores têm o corpo salpicado, e espargido.

(35) Cor de fígado

ANDRÉ JOÃO ANTONIL. *TERCEIRA PARTE - PELAS MINAS...* 1711

A pedra he de varias cores, differente das outras, & muy alegre: branca, negra, a modo de maracaxeta que ſe lança nas cartas, cor de ouro, amarella, azul, eſverdeada, parda, de **cor de figado**, laranjada, leonada…

(36) Cor de toucinho

LUIS GOMES FERREIRA (1735) [**1735**], *DOS SEGREDOS, OU REMEDIOS PARTICULARES, QUE O AUTOR FAZ MANIFEſLOS PARA UTILIDADE DO BEM COMMUM..*

[…] ſaõ como puſtulas,ou boſtellas, com ſua caſca por ſima, e ſaõ a modo de atoucinhadas, ou **cor de toucinho**, quando ſe lhe tira a caſca de ſima […].

(37) Cor de canela

ANÔNIMO (MUITO PROVAVELMENTE JOSEPH BARBOSA DE SÁA) (1999) [**1765**], *[VI]. NOTICIA DE VARJOS ANIMAES QUADRUPEDES Q' HÁ NO BELAZIL, COM A DISTINÇÃO E CIRCUNSTCAS DE CADA HUM DELES, Q' SE TEM CONHECIDO*

Há outros maiores do q' os Micos, quazi amarelados ou **cor de** canela, com os olhos como de gata […].

(38) Cor de gesso

FR.JOÃO DE S. JOSÉ (1869) [**1762**], *VIAGEM E VISITA DO SERTÃO EM O BISPADO DO GRÃO-PARÁ EM 1762 E 1763: ESCRIPTA PELO BISPO D. FR. JOÃO DE S. JOSÉ.*

Navegando pelo Tapacorá em distancia de quatro leguas se vê misturar com as suas aguas as de um rio branco ou de **cor de gesso**, depois de correrem ambos emparelhados ou parallelos. […].

(39) Cor de "pecotilho"[14]

14 Deve sr uma variante de "picotilho", isto é, um pano feito de pelo de cabra,"menos grosso que o picote". De acordo com Houaiss (2001), "picotilho" está atestado desde 1789, no Dicionário de Morais Silva.

FRAN.co DA CRUZ (1973) [**1725**], *CARTAS REMETIDAS PARA LISBOA-MINAS GERAIS*

[…]. 8 peças de baregana de França azul ferete e **cor de pecotilho** pois se gastão bem 6 duzias de meias de seda p.a molheres encarnadas e azuis e cor de ouro […].

(40) Cor de tijolo

FRAN.co DA CRUZ. *CARTAS REMETIDAS PARA LISBOA-MINAS...* **1728**

[…]. vestido de pano **cor de tijolo** caziado de fio de prata e vestia de seda de ramos de ouro e meias de seda da mesma cor […].

(41) Cor de defunto

JOSEPH BARBOZA DE... . *I- JOSEPH BARBOZA DE SÁ....* **1775**

[…].ficaraó opillados alguns e outros hydropicos e todos em geral com pernas e barigas inxadas e as **cores de defuntos** tudo cauzado do pouco e fraco sustento e vicio da terra […].

(42) Cor de linho/ Cor de de poplo

. FREI CRISTOVÃO DE... . *REPRODUÇÃO DO ÍNDICE ORIGINAL...* **1625**

[…] .tem a frol em feicão de campainha ele tem as folhas gramdes e a campainha de **cor de linho raiada** de **cor de poplo** […].

(43) Cor da tinta sinopla

PE. JOÃO DANIEL (1976) [**1757**], *PARTE PRIMEIRA - CAP. 18º - DA SUA CAÇA ALTÍLIA*

A cururina, que é a oitava e ínfima espécie é do tamanho das nossas perdizes, a proporção dela é o seu ovo, cuja casca por fora é da **cor da tinta sinopla**[15], que é roxo bem vivo […].

(44) Cor de tabaco de tabaco (castelhano)

PE. JOÃO DANIEL. *PARTE TERCEIRA - DÁ NOTICIA DA...* **1757**

Do cozimento das arecas praesertim verdes com mistura de outros ingredientes se faz ũa tinta da **cor de tabaco castelhano**, que é de muita dura, e tem sua estimação.

(45) Cor de chá

LUIZ DOS SANTOS...*CARTA VIGESIMA TERCEIRA*… **1801**

15 Em Houaiss (2001), "sinopla", variante de "sinople" com atestação desde 1615, é a denominação de uma "cor vermelha, ocre". Houaiss regista, ainda, preto e verde como equivalentes de "sinople". No domínio da heráldica é, segundo o mesmo Dicionário a "cor negra, o negro [Na heráldica francesa, a cor verde.]". "Sinople", por sua vez, foi registada em 1720 por Rafael Bluteau.

> Da Fazenda do Coronel ao Sincorá distão sette 7 legoas ao sitio do Carvalho, e são hua do riacho das das duas barras, cuja agoa he da **cor de chá** […].

NOTA FINAL

Com este trabalho não se pretendeu inventariar exaustivamente nem analisar o campo das cores, mas apenas ilustrar o registo de cromónimos e de expressões cromáticas no Banco de Textos em que se baseia o *Dicionário Histórico do Português do Brasil (séculos XVI-XVIII)*. Pese embora tratar-se de uma primeira amostra, restringida a três cores e a algumas expressões, os 45 exemplos dela extraídos, além de serem reveladores da riqueza do corpus textual do DHPB, deixam igualmente entrever os muitos contributos que um corpus histórico como este poderá trazer para o estudo diacrónico do campo das cores.

Por outro lado, não menos claro terá ficado que, sem recurso a um corpus textual extenso e diversificado, não é possível recensear as expressões referentes a matizes que, junto com os cromónimos directos, completam o espectro cromático historicamente registado, uma vez que o corpus permite abonar e contextualizar quer as unidades quer as expressões cromáticas, na sua relação com os dados sociais e culturais de cada época, ao mesmo tempo que revela a criatividade linguística que lhes está subjacente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Biderman, Maria Teresa; Nascimento, Maria Fernanda B.; Pereira. L. 2007. Uso das cores no português brasileiro e no português europeu. In: Aparecida Negri Isquierdo; Alves, Ieda Maria. (Eds.). *As ciências do léxico: Lexicologia, lexicografia, terminologia*, vol. III. Campo Grande/São Paulo: UFMS/Humanitas, p. 105-124.

Biderman, Maria Teresa; Murakawa, Clotilde de A. A. (coords.). 2012. *Dicionário Histórico do Português do Brasil (séculos XVI, XVII, XVIII)*, 12 vols. Araraquara: FCL.

Correia, Margarita. 2007. Towards a general description of the semantic field of 'colour' in European Portuguese. In: C.P. Biggam; Kay, Christian J. (Eds.), *Progress in colour studies*, 1: Language and Culture. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, p. 111-125.

Cunha, Antônio Geraldo da. 1994. *Dicionário Etimológico Nova Fronteira da Língua Portuguesa*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira.

Houaiss, Antônio. 2001. *Dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa*. Versão 1.0. Rio de Janeiro: Objetiva. CDrom.

Jones, W. J. 2013. *German colour terms: A study in their historical. Evolution from earliest times to the present*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.

Martins, Sabrina de Cássia; Zavaglia, Cláudia. 2014. Léxico e cores: as expressões cromáticas contribuindo para a ampliação lexical. *Revista Trama*, vol. 10, nº 20 - 2º Semestre, p. 83-96.

Martins, Sabrina de Cássia; Zavaglia, Cláudia. 2013. As cores da fauna e da flora: um dicionário especial. *Estudos linguísticos*. São Paulo, 42(1), jan-abr. p. 245-256.

Mollard-Desfour, A. 2008. Les mots de couleur: des passages entre langues et cultures. *Synergies Italie,* n° 4, p. 23-32.

Mollard-Desfour, A. 2011. *Le lexique de la couleur: de la langue à la culture… et aux dictionnaires*. *Revue d'Etudes Francaises*, nº 16, p. 89-109. Disponível em: http://docplayer.fr/533011-Annie-mollard-desfour.html. Acesso em 17.08.2015.

Murakaa, Clotilde de A. A. 2014. A construção de um dicionário histórico: o caso do Dicionário Histórico do Português do Brasil – século XVI, XVII e XVIII. *Estudos de lingüística galega*, v. 6. Santiago de Compostela: Servizo de Publicacións da Universidade de Santigo de Compostela, p. 199-216.

Murakawa, Clotilde; Gonçalves, Maria Filomena. 2015. The corpus of the *Dicionário Histórico do Português do Brasil* (DHPB). In: Silvestre, João Paulo; Villalva, Alina (Eds.). *Planning non existente dictionaries*. Lisboa/Aveiro: Centro de Linguística da Universidade de Lisboa/Universidade de Aveiro, p. 19-41.

Nascentes, Antenor. 1932. *Dicionário etimológico da língua portuguesa*. Com prefácio de W. Meyer Lübke. Rio de Janeiro.

Silvestre, João Paulo; Villalva, Alina; Pacheco, Paulo. 2014. The Spectrum of red. Colour names in Portuguese. In: *Proceedings of the 50th Anniversary Convention of the Society for the Study of Artificial Intelligence and the Simulation of Behaviour*. London, 1-4 April 2014. Disponível em: http://doc.gold.ac.uk/aisb50/AISB50-S20/aisb50-S20-silvestre-paper.pdf. Acesso em 20.08.2015.

Zavaglia, Cláudia. 2006. Dicionário e Cores. *Alfa*. São Paulo, 50 (2), p. 25-41.

Zavaglia, Cláudia. 2007. A prática lexicográfica multilingüe: questões concernentes ao campo das cores. In: Aparecida Negri Isquerdo; Alves, Ieda Maria (Orgs.). *As ciências do léxico: Lexicologia, lexicografia, terminologia*. vol. III. Campo Grande/São Paulo: Editora UFMS/Humanitas.

De volta ao futuro da língua portuguesa.
Atas do V SIMELP - Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa
Simpósio 52 - Estudos históricos do léxico e lexicografia do português, 1195-1220
ISBN 978-88-8305-127-2
DOI 10.1285/i9788883051272p1195
http://siba-ese.unisalento.it, © 2017 Università del Salento

TRAÇOS DO LÉXICO NORDESTINO EM *MEMORIAL DE MARIA MOURA*, DE RACHEL DE QUEIROZ

Carlos Alberto de SOUZA[16]

RESUMO
O presente estudo visa apresentar um projeto dicionarístico para elaboração de um glossário do linguajar regional popular no romance *Memorial de Maria Moura* (1992), de Rachel de Queiroz que compõe a tese defendida na Universidade Federal do Ceará-Brasil, em outubro de 2013, intitulada *A linguagem regional-popular nos romances de Rachel de Queiroz*. O objetivo maior é descrever o léxico regional característico do Nordeste brasileiro, de modo especial, o do Ceará, terra natal da escritora. Trata-se de uma pesquisa de natureza sócio e etnolinguística, a qual investiga a variação da linguagem em seu contexto social, mais precisamente, no que diz respeito ao processo linguístico e à cultura regional nordestina, anotados no glossário a que nos propusemos realizar. Este estudo desenvolveu-se à luz dos princípios teóricos da Lexicologia e da Lexicografia, que foram utilizados conforme Aragão (2006), Krieger *et al* (2006), Biderman (2001), Isquerdo (1998) e Barbosa (1991), para a elaboração de um glossário dos itens lexicais que constituem o regionalismo presente em *Memorial de Maria Moura* (1992). Ao término da nossa proposta de glossário, confirmamos, que o léxico dos diferentes personagens do romance marca, além da variação regional, outros tipos de variação, como as sociais e as culturais. As variações linguísticas na linguagem regional-popular são marcadamente léxico-semânticas; e as variáveis regionais e socioculturais empregadas pelos personagens do romance em estudo advêm da relação entre linguagem, sociedade e cultura.

PALAVRAS-CHAVE: Regionalismos; linguagem popular; léxico; Literatura regional.

Este trabalho utiliza o romance *Memorial de Maria Moura* (1992), de Rachel de Queiroz, visando uma identificação do léxico regional característico do Nordeste brasileiro, de modo especial, o do Ceará, terra natal da escritora. Tal objetivo se fundamenta nas declarações da escritora de que os seus personagens, mesmo sendo fictícios apresentam características de pessoas muito próximas do seu convívio pessoal, além de serem representativos da cultura nordestina. Do ponto de vista linguístico, é bastante significativo, vez que a escritora apresenta um repertório que abrange desde

16 SOUZA, Carlos Alberto de. UFC, Curso de Letras, Departamento de Letras Estrangeiras, Av. da Universidade, 2683 – 60.120 – Fortaleza - CE.-BR. carlosalsouza@hotmail.com

regionalismos, passando por vocábulos e expressões até provérbios. São marcas constitutivas de formas de expressão do homem, que como agente histórico deixa seu sinal no universo lexical. Como o léxico é composto por "um conjunto de possibilidades de manifestações expressivas notadamente linguísticas do homem, sua natureza é equilibradamente dinâmica."[17] Para sustentação de tal equilíbrio, seguimos o entendimento de Oliveira (1997), ao perceber que o dinamismo da língua manifesta-se primordialmente no léxico, no qual encontramos, em toda e qualquer manifestação linguística, a presença de elementos que revelam a forma de concepção do mundo de determinada sociedade, em determinada época.

Porque o léxico permeia toda e qualquer manifestação linguística, apoiamo-nos em Biderman (1981), que o considera:

> o tesouro vocabular de qualquer língua, no qual está inclusa a nomenclatura de todos os conceitos linguísticos e não-linguísticos e de todos os referentes do mundo físico e natural, criado por todas as culturas humanas, o que faz com que o léxico seja uma ponte mais acessível e indissociável entre o linguístico e o extralinguístico.[18]

Reforçando este posicionamento, amparamo-nos em Aragão (2006:8-9), que, ao assegurar que a Etnolinguística, segundo Coseriu (1987:5), é "o estudo da linguagem em relação com a civilização e a cultura das comunidades", segue de perto as relações existentes entre a língua e a comunidade, que a fala afirmando que:

> A relação entre linguagem e cultura se dá em 3 sentidos diferentes: a) a linguagem é uma forma primária de cultura, do espírito criador do homem; b) a linguagem reflete a cultura não linguística, é a atualidade da cultura, manifesta os saberes, as ideias, as crenças acerca da realidade conhecida, das realidades sociais e da própria linguagem enquanto parte da realidade; c) a linguagem não é só competência linguística, mas é competência extralinguística, conhecimento do mundo, saberes, ideias e crenças acerca das coisas.

Daí, podemos concluir que há um estreito entrelaçamento entre o agir e o falar que explicita o perfil sociocultural da comunidade. Devido à existência desse liame entre o falar e o universo cultural de um povo, a nossa pesquisa reforça-se com Proença Filho (1986, p.37), que vislumbra o texto literário tanto como um *objeto linguístico,* como um *objeto estético.* Assim sendo, é notório que o texto literário é tanto linguístico,

17 Souza, Carlos Alberto de. 2013. *A Linguagem regional-popular nos romances de Rachel de Queiroz*, p. 20. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza.
18 Ibidem, p. 21.

por representar o modo expressivo de uma determinada sociedade ou estrato social, quanto estético, por pertencer a uma específica caracterização textual. Sob esse aspecto, Proença Filho (*op. cit.*:34) ainda evidencia:

> Obviamente, como cultural que é, a literatura acompanha o desenvolvimento da cultura de que é parte integrante. A literatura se vale da língua e revela dimensões culturais. Cultura, língua e literatura estão, portanto, estreitamente vinculadas.

Quanto a esse texto literário, a linguagem regional-popular constitui um conjunto lexical, do qual aflora um rico sistema de crenças, valores culturais e ideologias, que desnudam o perfil intelectual e as variações regionais manifestadas na maneira expressiva e singular de seus falantes. Nesse direcionamento, vamos ao encontro de Carvalho (2001:s/p), que revela:

> O estudo do léxico permite compreender os conceitos e as ocorrências da vida cotidiana, por ser modelo e modelador de cultura. [...] língua e cultura formam um todo indissociável que não é ensinado em nenhum lugar especial, mas adquirido ao sabor dos acontecimentos cotidianos. [...] o estudo de palavras lexicais, onde o componente cultural se manifesta com mais intensidade, pode ser o fio condutor para o conhecimento de uma comunidade. [...] O acervo lexical é formado por unidades estáveis e econômicas, receptáculos pré-construidos e lugares de penetração privilegiados para certos conteúdos da cultura que a eles aderem, anexando-lhes outra dimensão à dimensão originária.

Dessarte, reafirmamos a nossa comunhão teórica com a autora acima referida, para quem os acervos lexicais dizem respeito à linguagem regional-popular, compreendida, nesta abordagem, como um espelho da realidade sujeita a mudanças que podem ocorrer por influência de fatores tanto linguísticos quanto extralinguísticos, uma vez que eles são verdadeiramente um indício de expressão coletiva, traduzida linguisticamente em palavras, expressões e fórmulas que carregam intensa carga cultural.

Normas para composição do Glossário

Para a estruturação do Glossário, que terá como público alvo não somente interessados em estudos do léxico de uma maneira geral, mas também especialistas e

não-especialistas em Literatura Brasileira, tomamos por base as orientações de Barbosa (1989 e 1991), bem como de Isquerdo (1998), além de Biderman (2001). Seu *corpus* é composto de *corpus de análise,* o romance *Memorial de Maria Moura*, do qual foram extraídos os itens lexicais, e de *corpus de referência*, os Dicionários reconhecidos como obras de referência da língua portuguesa, tais como: AURÉLIO eletrônico versão 3.0, 1999; HOUAISS eletrônico versão 3.0, 2009; MICHAELIS eletrônico versão 5.0, 1998. Ainda compõem esse elenco lexicográfico os Dicionários de linguagem regional popular, para comprovação dos conceitos das lexias: Girão (2.000); Cabral (1982); Seraine (1991). Além desses autores, embora em menor teor de contribuição, nosso estudo buscou também amparo em Nascentes (1996); Lacerda; Lacerda; Abreu (2.000); Cascudo (1977); Fernandes (2.000); Mota (1987); e Silveira (2010), por observarem aspectos linguísticos da variedade dialetal, em língua portuguesa, variante brasileira, que integram o linguajar regional-popular do Nordeste do Brasil. característico das falas dos personagens rachelianos.

Os princípios que orientaram os paradigmas estruturais do glossário foram aqueles descritos em Barros (2004). Assim sendo, os itens lexicais integrantes da nomenclatura do glossário incluem: substantivos, expressões, provérbios, formas adjetivas, formas verbais e formas adverbiais. Cada verbete está formado por uma palavra-entrada, seguida de enunciado lexicográfico. Há também a indicação de dicionarização (ILD= item lexical dicionarizado) ou não dicionarização (ILND= item lexical não dicionarizado) do item, categoria gramatical, gênero, número, definição, indicação de remissiva, contexto e notas linguísticas e enciclopédicas.

Se o item for dicionarizado, utilizamos, a seguir, nomenclatura para indicar a acepção encontrada, em relação ao sentido observado na obra em estudo: - ILD+AE= item lexical dicionarizado com acepção equivalente ao sentido empregado no romance em estudo; ILD+AD= item lexical dicionarizado com acepção diferente ao sentido usado no romance em estudo; e ILD+AC= item lexical dicionarizado com acepção complementar ao sentido usado na obra em estudo. Quando houver uma variante léxica, ela será indicada por V.L.; quando houver uma nota enciclopédica, por N.E;. e quando houver uma nota linguística, por N.L.

GLOSSÁRIO *Memorial de Maria Moura*

ABANAR O RABO *exp.*

Tremer, oscilar. (AURÉLIO)

"Ele apanhou a moeda, saiu correndo. Como disse o velho Franco, nem sequer ***abanou o rabo***." (M.M.M., p.278)

ILDAE apenas no (AURÉLIO), e *ILDAC* no (HOUAISS), nos demais Dicionários consultados é *ILND*.

ABANAR OS QUEIXOS *exp.*

Falar provocantemente a alguém agitando as mãos perto do rosto – gesto insultuoso que equivale a um desafio à luta corporal e exige sempre enérgico revide. (SERAINE, 1991, p.14)

"A Firma chegou mais perto de Rubina e ***abanou-lhe os queixos***: ..." (M.M.M., p.91) *N.L.* 1. (SERAINE, 1991, p.14) acrescenta ser de uso popular menos comum que antigamente. 2. (CABRAL, 1982, p.14) acrescenta que é ameaçar alguém pegando no queixo e sacudindo-o. *ILDAE* nos Dicionários de regionalismos e *ILND* nos Dicionários padrão de língua.

ABANCAR-SE *v.*

Tomar assento; sentar-se, assentar-se. (AURÉLIO)

"O velho, então, me mandou entrar, apontou um banco defronte dele: - ***Se abanque***." (M.M.M., p. 277) *N.L.* (CABRAL, 1982, p. 14) afirma ser uma linguagem principalmente rural. *ILDAE* nos Dicionários padrão de língua e no (CABRAL, 1982, p. 14). Nos demais Dicionários é *ILND.*

ALMANJARRA *s.f.*

Coisa enorme, desmedida, mal-acabada. (AURÉLIO)

"... ia dar uma pirueta de duas voltas, quando a ***almanjarra*** do trapézio começou a estalar" (M.M.M., p.76) *ILDAE* nos três Dicionários padrão de língua. *ILND* nos três Dicionários de regionalismos.

AMIGADO *adj.*

Amasiado, amancebado. (AURÉLIO)

"O pecado da carne com o meu próprio padrasto! – que aliás nem padrasto era, já que nunca se casou com Mãe. Só era ***amigado*** com ela, como o povo dizia." (M.M.M., p.17) *ILDAE* nos três Dicionários padrão de língua e no (CABRAL). *ILND* no (SERAINE) e no (GIRÃO).

AMONTAR *v.*

Fugir (o animal doméstico) para o mato e tornar-se bravio. (AURÉLIO)

"Mas veio dois anos de seca, o gado foi morrendo, o pouco que escapou ***amontou*** pela serra..." (M.M.M., p.240/41)

ILDAE no (AURÉLIO), no (HOUAISS), no (SERAINE) e no (GIRÃO). *ILDAD* no (CABRAL). *ILND* no (MICHAELIS).

APRAGATA *s.f.*

V.L. ***albarca alparca, alparcata, alpargata, alpergata, apragata, paragata, pracata, pargata, pragata,*** (AURÉLIO)

Sandália sem salto que se prende ao pé por tiras de couro ou de pano. (AURÉLIO)

"Lavei o resto do corpo, sai do banho me sentindo outro. Lavei até as ***apragtas.*** Lavei muito bem a cabeça: apalpei a coroa." (M.M.M., p.252)

N.L. 1. (HOUAISS, 2009) aponta como sendo um regionalismo do Brasil de uso informal. 2. (CABRAL, 1982, p.37) chama atenção para a denominação LEPE-LEPE. – Som produzido pela alpercata, na planta do pé, quando a pessoa anda. *ILDAE* nos três Dicionários padrão de língua, no (CABRAL) e no (GIRÃO). *ILND* no (*SERAINE).*

ARÇÃO *s.m.*

V.L. ***ação*** (SERAINE, 1991, p.34)

Armação da sela de montaria, de madeira revestida de couro, formada por uma arcada na dianteira e outra na traseira. (HOUAISS)

"O visitante foi até junto da burra, tirou um saco que tinha pendurado do ***arção*** da sela, do saco puxou com cuidado um registro de santo, num quadro." (M.M.M., p.63)

N.L. (SERAINE, 1991, p.34) afirma ser termo popular de uso corrente. Linguagem rural. *ILDAE* em todos os Dicionários consultados.

AREAR v.

V.F. ***ariar*** (CABRAL, 1982, p.56)

Escovar (os dentes). (AURÉLIO)

"Como é que eu ia poder acordar com o sol, lavar o rosto, ***arear*** os dentes..." (M.M.M., p.135).

ILDAE no (AURÉLIO), no (HOUAISS) e no (CABRAL). *ILDAC* no (MICHAELIS). *ILND* no (GIRÃO) e no (SERAINE).

ARRANCHAR-SE *v.*

Hospedar-se ou estabelecer-se provisoriamente. (AURÉLIO)

"Tinha ficado vaga a casa de uma viúva que se mudou pra longe, depois da morte do

marido. – Vocemecê pode até ***se arranchar*** lá." (M.M.M., p.287)

N.L. Em Seraine (1991, p.36) há as seguintes acepções: 'Hospedar-se em caminho ou no curso de uma viagem ou ainda em lugar onde se vai para fim determinado; estabelecer-se provisoriamente. Uso sertanejo, rural.

ILDAE em todos os Dicionários consultados, seja naqueles padrão de língua, seja naqueles de regionalismos.

ARREAR*v.*

Atar, prender, amarrar. (CABRAL, 1982, p.61)

"João Rufo já estava meio velho e cansado, bom de ***arrear***a carga nas suas costas." (M.M.M., P.299)

N.L. (CABRAL, 1982, p.61) apresenta: pronunciam arriar.

ILDAE em todos os Dicionários consultados, seja naqueles padrão de língua, seja naqueles de regionalismos.

AZUCRINAR *v.*

Apoquentar . (AURÉLIO)

"E mais: eu, novinha, sadia, podia ainda ter uma récua de filhos para virem ***azucrinar*** os tios." (M.M.M., p.89)

N.L. 1. (HOUAISS) apresenta como um regionalismo brasileiro. 2. (SERAINE, 1991, p.41) afirma ser de uso popular corrente.

ILDAE em todos os Dicionários consultados, seja naqueles padrão de língua, seja naqueles de regionalismo.

BACURAU *s.m.*

Ave noturna (espécie de coruja). (CABRAL, 1982, p.85)

"Piava coruja e ***bacurau,*** piava e resmungava e roncava tanto pássaro e bicho esquisito, mas não dava medo, fazia até uma espécie de companhia." (M.M.M., p.81)

N.L. 1. (HOUAISS) apresenta: acurau, acuraua, curiango, curiangu, curiavo, guiraquereá, ibijaú, noitibó, oitibó, pinta-cega como outros nomes pelos quais bacurau é conhecido. 2. Tanto (HOUAISS) quanto (AURÉLIO) afirmam ser um regionalismo brasileiro.

N.E. [Possuem hábitos noturnos e alimentam-se de insetos.] (HOUAISS)

ILDAE nos três Dicionários padrão de língua, no (CABRAL) e no (SERAINE). *ILND* no (GIRÃO).

BAILARIM *s.m.*

V.L. ***bailarino*** (AURÉLIO)

Aquele que se dedica à arte do bailado; dançarino. (AURÉLIO)

"Eu passava dias e noites nessa confusão de pensamento. E quando ia me alegrando, lá vinha a desconfiança, ou os remoques da Firma: - Cadê o ***bailarim***? Sumiu?" (M.M.M., p.129)

ILDAE no (AURÉLIO) e no (HOUAISS). *ILND* nos três Dicionários de regionalismos e no (MICHAELIS).

BARRA DO DIA *exp.*

A primeira claridade do dia. (HOUAISS)

"Afinal cantou o galo da madrugada. O da meia-noite, já tinha cantado e dormido outra vez. O de agora cantava e amiudava, ***a barra do dia*** estava rompendo." (M.M.M., p.44).

ILDAE no (AURÉLIO), no (HOUAISS), no (CABRAL) e no (GIRÃO). *ILND* no (MICHAELIS) e no (SERAINE).

BATER DOS BEIÇOS *exp.*

Movimento repetitivo dos lábios. (SOUZA, 2013)

"Beato Romano ficou muito tempo ajoelhado junto da cova, rezando tão baixinho que só se via que era reza pelo ***bater dos beiços.***" (M.M.M., p. 324)

ILND em nenhum dos Dicionários consultados. É, portanto, um neologismo.

BEIRADEIRO *adj.* e *s.m.*

V.F. ***beradeiro*** (CABRAL, 1982, p.106)

m.q. caipira ('roceiro'). (HOUAISS)

"Meus filhos quando a fome aqui era demais, botavam umas esperas nessa estrada e tomavam as compras dos ***beiradeiros*** que vinham de lá fazer feira..." (M.M.M., p.118)

N.L. 1. (HOUAISS) apresenta como regionalismo do Ceará significando ***caipira*** ('roceiro'); Regionalismo da Paraíba significando homem interiorano, rústico, que habita nas imediações dos núcleos de moradia sertanejos; Regionalismo de Pernambuco com o significado de habitante de beira de estrada de ferro; pequeno comerciante das margens das estradas de ferro; Regionalismo da Bahia com o significado de habitante das margens dos rios, esp. do rio São Francisco. 2. (SERAINE, 1991, p.55) afirma ser de uso plebeu rural.

ILDAE no (AURÉLIO), no (HOUAISS), no (CABRAL) e no (SERAINE). *ILND* no (MICHAELIS) e no (GIRÃO).

BESTA-FERA *s.f.*

Indivíduo mau, desumano ou sanguinário. (HOUAISS)

"Saí também feito um desesperado, no rastro do outro, a ***besta-fera***." (M.M.M., p.165)

ILDAE no (AURÉLIO), no (HOUAISS), no (CABRAL). *ILND* no (MICHAELIS), no (GIRÃO) e no (SERAINE).

BESTALHÃO *adj.*

Que ou quem é ignorante, rústico ou falto de inteligência. (HOUAISS)

"E de andar com as meninas eu não fazia conta, eram muito ***bestalhonas*** e medrosas." (M.M.M., p.88)

ILDAE nos três Dicionários padrão de língua, no (CABRAL) e no (GIRÃO). *ILND* no (SERAINE).

BICHIM *s.m. (diminutivo)*

Forma alterada de ***bichinho.*** (SOUZA, 2013)

Fórmula de tratamento carinhoso que se dá aos animais e às pessoas, esp. aos meninos, mas por vezes extensivo aos adultos. (Adaptado da forma *bichinho* do HOUAISS e do SERAINE, 1991, p.57)

"– Corre já trazer uns paus de lenha, ***bichim***sem préstimo!" (M.M.M., p.378)

N.L. (SERAINE, 1991, p.57) afirma ser de uso popular corrente. (MOTA, 1987, p,235) acrescenta: tratamento carinhoso, dado espacialmente às crianças. Corresponde a benzinho.

ILND em nenhum dos Dicionários padrão de língua. *ILDAE* nos três Dicionários de regionalismos e no (MOTA, 1987)

BICHINHO *s.m.*

Tratamento carinhoso dado às crianças, particularmente, mas por vezes extensivo a adultos. (SERAINE, 1991, p.57)

"'Coitadinha da ***bichinha***...' e até me embalava na rede, ao entrar no quarto e me ver sempre imóvel, tão desolada." (M.M.M., p.20)

N.L. (SERAINE, 1991, p.57) afirma ser de uso popular corrente.

ILDAE no (HOUAISS) e nos três Dicionários de regionalismos. *ILDAC* no (AURÉLIO). *ILND* no (MICHAELIS).

BIQUEIRO *adj.*

Que come pouco, ou que é difícil de agradar no comer; que tem má boca. (AURÉLIO)

"Eu sempre tinha vivido trancada em casa, as cunhãs me trazendo tudo na mão, preparando meu banho, lavando a minha roupa, fazendo comidinha especial porque eu era ***biqueira***." (M.M.M., p.120)

N.L. (SERAINE, 1991, p.59) afirma ser de uso popular corrente.

ILDAE em todos os Dicionários consultados, sejam naqueles padrão de língua, sejam naqueles de regionalismo.

BISACO *s.m.*

Bornal, mochila. (AURÉLIO)

"Derreteram na caneca uma banda de rapadura que Zé Soldado tinha trazido no ***bisaco*** 'pra roer um taco na hora da sentinela.'" (M.M.M., p.81)

N.L. Tanto (AURÉLIO) quanto (HOUAISS) afirmam ser regionalismo do Nordeste.

ILDAE no (AURÉLIO), no (HOUAISS), no (CABRAL) e no (GIRÃO). *ILND* no (MICHAELIS), no e no (SERAINE).

BRAÇA *s.f.*

Unidade de medida de comprimento equivalente a dez palmos, ou seja, 2,2m. (Adaptado do AURÉLIO)

"O outro punho atou num angico, duas ***braças*** afastado da catingueira." (M.M.M.,p.119)N.L. (CABRAL, 1982, p.133) chama atenção para o fato de ainda hoje ser muito usada no Nordeste na medição de terras, cordas, fumo em rolo, etc.

ILDAE nos três Dicionários padrão de língua, no (CABRAL) e no (SERAINE). *ILND* no (GIRÃO).

CABRA *s.m*

Capanga, jagunço. (HOUAISS)

"Se lembra da Tia Vivinha? Fugiu com aquele mulato, ***cabra*** forro, vindo das bandas do Maranhão," (M.M.M., p.47);"

"Os ***cabras*** gostaram dele, gostaram muito." (M.M.M., p.369)

ILDAE em todos os Dicionários consultados, sejam naqueles padrão de língua, sejam naqueles de regionalismo.

CABRITO *s.m.*

Garoto atrevido. (CABRAL, 1982, p.152)

"Difícil mesmo vai ser passar a mão nela. A ***cabrita*** é capaz de se defender até de faca." (M.M.M., p.50)

N.L. (SERAINE, 1991, p.77) afirma ser de uso familiar e popular.

ILDAE em todos os Dicionários consultados, seja naqueles padrão de língua, seja naqueles de regionalismo.

CHIBÉ *s.m*

V.L. ***quibebe*** (SERAINE, 1991, p.104) e ***xibé*** (CABRAL, 1982, p.216)

Espécie de caldo feito com farinha de mandioca, rapadura e água. (GIRÃO, 2000, p.144)

"Mas João Rufo tratou logo de fazer um ***chibé*** com rapadura raspada, farinha e água..." (M.M.M., p.143)

N.L. 1.Tanto (HOUAISS) quanto (AURÉLIO) apresentam *jacuba* como sinônimo e afirmam ser um regionalismo do Norte e Nordeste. 2. (AURÉLIO) ainda apresenta como sinônimo no Nordeste *sebereba.*

ILDAE no (AURÉLIO), no (HOUAISS), no (CABRAL), no (GIRÃO) e no (SERAINE). *ILND* no (MICHAELIS).

DAR DE MARCHA *exp.*

Pôr-se em marcha; seguir caminho; andar. (SERAINE, 1991, p.126)

"Os outros riram. Roque meteu o relho na burra, nós ***demos de marcha*** aos cavalos." (M.M.M., p. 260)

N.L. Termo não encontrado em nenhum dos Dicionários padrão de língua. Acredita-se ser termo do linguajar regional popular.

ILDAE no (GIRÃO) e no (SERAINE). *ILND* nos Dicionários padrão de língua e no (CABRAL).

DE BORCO *exp.*

De barriga para baixo. (AURÉLIO)

"Dei boa noite, entrei no meu quarto, bati a porta. Aí me atirei ***de borco*** na cama; e chorava com tanta fúria que até cheguei a rasgar o lençol com os dentes." (M.M.M., p.404)

ILDAE nos três Dicionários padrão de língua e no (CABRAL). *ILND* no (GIRÃO) e no (SERAINE).

DE COMER *s.m.*

V.L. ***de-comer*** (HOUAISS); ***decomer*** (SERAINE, 1991, p.126)***; dicumê, de-cumê, cume*** (CABRAL, 1982, p.274)

Coisa de comer; alimento, comida. (AURÉLIO)

"Eles ficaram ruminando aquela novidade. Depois a Rana falou: - Nas casas não tem ***de comer*** pros outros. Só dá pra gente." (M.M.M., p.276) "

N.L. (HOUAISS) apresenta como sendo regionalismo de uso informal. (SERAINE, 1991, p.126) afirma ser de uso plebeu rural.

ILDAE no (AURÉLIO), no (HOUAISS), no (CABRAL), no (GIRÃO) e no (SERAINE). *ILND* no (MICHAELIS).

DE RABO ENTRE AS PERNAS *exp.*

V.L. ***meter o rabo entre as pernas, sair com o rabo entre as pernas.*** (CABRAL, 1982, p.643)

Encolher-se, calar, com medo ou por não ter razão. (AURÉLIO)

"E agora encolhido, ***de rabo entre as pernas***, pronto a se ajoelhar e pedir misericórdia, contanto que a gente o deixasse livre!" (M.M.M., p.177/78)

ILDAE no (AURÉLIO) e no (CABRAL). *ILDAC* no (HOUAISS) e no (MICHAELIS). *ILND* no (GIRÃO) e no (SERAINE).

DEMUDADO *adj.*

Mudado, alterado, desfigurado. (AURÉLIO)

"É que vocemecê está muito ***demudado***" (M.M.M., p.313)

ILDAE nos três Dicionários padrão de língua. *ILND* nos três Dicionários de regionalismos.

DESAFASTAR *v.*

O mesmo que afastar, uso informal. (HOUAISS)

"O desgraçado gritou para os homens: - ***Desafasta,*** senão ela morre!" (M.M.M., p.199)

ILDAE no (AURÉLIO), no (HOUAISS), no (CABRAL) e no (GIRÃO). *ILND* no (MICHAELIS) e no (SERAINE).

DESASNAR *v.*

V.L. ***desarnar***(CABRAL, 1982, p.283)

Dar instrução (esp. as primeiras noções) a; ensinar. (HOUAISS)

"Arranjei para dar umas aulas a um mocinho, filho do dito bodegueiro; era só para ***desasnar***o rapaz, antes de ser mandado para os estudos na cidade, em casa da avó." (M.M.M., p.255)

ILDAE nos três Dicionários padrão de língua, e no (CABRAL). *ILND* no (GIRÃO) e no (SERAINE).

DESCOROÇOADO *adj.*

V.L. ***desacorçoado, desacoroçoado, descorçoado*** (AURÉLIO)

Diz-se de, ou indivíduo sem coragem, sem ânimo; desanimado, desalentado. (AURÉLIO)

"Valentim estava pasmo, ***descoroçoado***: - E eu pensava que vida difícil e arriscada era vida de pelotiqueiro!" (M.M.M., p. 450)

ILDAE nos três Dicionários padrão de língua. *ILND* nos três Dicionários de regionalismos.

DESEMPENADO *adj.*

Desenvolto, desembaraçado. Elegante. (CABRAL, 1982, p.288)

"O Irineu era o melhorzinho, o mais ***desempenado***; mas tinha uns olhos vermelhos, como

se sofresse do mal da sarapiranga." (M.M.M., p.35)

ILDAE nos três Dicionários padrão de língua e no (CABRAL). ILND no (GIRÃO) e no (SERAINE).

DESTRIORADO *adj.*

V.L. ***deteriorado*** (SOUZA, 2013)

Danificado, estragado. (Adaptado do AURÉLIO)

"E esta calça eu só visto quando vou ver gente. Como hoje, com vocemecê. O pano está ***destriorado***, mas ainda encobre o corpo..." (M.M.M., p.242)

N.L. Item lexical não encontrado em nenhum dos Dicionários consultados. É, portanto, um neologismo.

ILND em nenhum dos Dicionários consultados, seja naqueles padrão de língua, seja naqueles de regionalismos.

DONA *s.f.*

Referência a determinada pessoa, cujo nome se desconhece. (CABRAL, 1982, p.309)

"E então apareceu a ***Dona.*** Calçava botas de cano curto, trajava calças de homem, camisa de xadrez de manga arregaçada." (M.M.M., p.10)

ILDAE em todos os Dicionários consultados, seja naqueles padrão de língua, seja naqueles de regionalismos.

DOR DE VEADO *exp.*

Dor forte que se manifesta do lado direito do abdome, resultante de uma árdua corrida. (AURÉLIO)

"Quando o cavalo chouteava forte, me atacava aquela dor que chamam ***dor de veado,*** a que dá uma pontada forte nos vazios." (M.M.M., p.87)

ILDAE no (AURÉLIO), no (MICHAELIS) e no (CABRAL). *ILND* no (HOUAISS), no (GIRÃO) e no (SERAINE).

EMBORNAL *s.m.*

V.L. ***borná***, ***bornó***, ***bornal***, ***bornoz*** (CABRAL, 1982, p.126)

Sacola de couro, de pano ou de folha de carnaubeira, trançada, que se porta a tiracolo. Destina-se à condução de utensílios, alimento, munição ou petrechos de caça. (CABRAL, 1982, p.126)

"As moedas de cobre entreguei a João Rufo no saquinho onde estavam e que ele enfiou no ***embornal***." (M.M.M., p.63)

ILDAE nos três Dicionários padrão de língua, no (CABRAL) e no (GIRÃO). *ILND* apenas no (SERAINE).

ENCABULAMENTO *s.m.*

Ato ou efeito de encabular (-se). (AURÉLIO)

"Eu não morria de ***encabulamento*** porque Valentim estava ao meu lado, com o braço passado no meu ombro." (M.M.M., p.216)

N.L. 1. Acredita-se ser um termo pertencente ao linguajar popular. 2. (HOUAISS) Apresenta *encabulação* como sinônimo.

ILDAE no (AURÉLIO) e no (HOUAISS). *ILND* no (MICHAELIS) e nos três Dicionários de regionalismos.

ENXERIR-SE *v.*

V.L. ***enxirir-se*** ou ***inxirir-se*** (CABRAL, 1982, p.348)

Procurar namorar; arrastar a asa a alguém. (AURÉLIO)

"Os meus rapazes foram logo ***se enxerindo*** para o lado das índias." (M.M.M., p.150)

N.L. 1. (HOUAISS) afirma ser um regionalismo do Norte e do Nordeste do Brasil. 2. (CABRAL, 1982, p.348) apresenta a acepção *Tentar conquista amorosa com impertinência.*

ILDAE nos três Dicionários padrão de língua e no (CABRAL). *ILND* no (GIRÃO) e no (SERAINE).

ESBOFAR *v.*

Causar grande fadiga a, cansar. (Adaptado do AURÉLIO)

"– Capina você, seu preguiçoso. Fica o dia todo esparramado dormindo, e a mulher e as crianças que se ***esbofem***! A mulher do preguiçoso exibiu o primeiro sorriso da noite: - Lá isso é ..." (M.M.M., p. 279)

"Nós não puxamos demais, para não ***esbofar*** os cavalos." (M.M.M., p.431)

ILDAE nos três Dicionários padrão de língua. *ILND* nos três Dicionários de regionalismo.

ESCOLADO *adj.*

V.L. ***escolista*** (CABRAL, 1982, p.354)

Esperto, vivo, sabido, ladino. (AURÉLIO)

"A gente ia aprendendo. O Roque era ***escolado*** e nós um bando de aprendiz chucro." (M.M.M., p.260)

N.L. (HOUAISS, 2009) afirma ser um regionalismo do Brasil.

ILDAE nos três Dicionários padrão de língua, no (CABRAL) e no (SERAINE). *ILND* no (GIRÃO).

ESTATELADO *adj.*

Parado, imóvel; estático. (AURÉLIO)

"... – sonho com aquela cara de enforcada, a face roxa, os olhos ***estatelados***, a ponta da língua saindo da boca." (M.M.M., p. 18)

ILDAE nos três Dicionários padrão de língua, no (CABRAL) e no (GIRÃO). *ILND* no (SERAINE)

FANIQUITO *s.m.*

V.L. ***fanequito*** (CABRAL, 1982, p.380)

Crise nervosa sem gravidade; chilique, fricote. (HOUAISS)

"Mas desmaiar, na hora do trabalho, cair no chão num ***faniquito*** ...?" (M.M.M., p.286)

ILDAE nos três Dicionários padrão de língua e no (CABRAL). *ILND* no (GIRÃO) e no (SERAINE).

FORRA *adj.*

Alforriada, livre. (SOUZA, 2013)

"Pois fique sabendo que eu sou ***forra***, de papel passado, desde que peguei barriga do finado seu sogro!" (M.M.M., p.92)

N.L. Nenhum dos Dicionários consultados apresenta o item lexical nesta concepção. É, portanto, um neologismo.

ILDAD em todos os Dicionários consultados, seja naqueles padrão de língua, seja naqueles de regionalismos.

FULO DE RAIVA *exp.*

Irritadíssimo, genioso; colérico. (AURÉLIO)

"Eu fiquei andando no alpendre, pra lá e pra cá, ainda ***fula de raiva***." (M.M.M., p.38)

N.L. 1**.** Em Cabral (1982, p.409) encontramos f*ulo de raiva* (ou apenas f*ulo*) – excessivamente irado. 2. Também em Cabral (1982, p.409), *fulo de raiva* é expressão encontradiça em Portugal como no Brasil, vai aqui assinalada por ser muito frequente seu emprego no Nordeste. Há divergências quanto à sua origem: uns acham que provém do latim, outros de certa língua africana; mas pode vir do inglês **full,** cheio). "Expressão popular, introduzida e vulgarizada no português, graças ao negro." (Celso Mari em *Ibiapina um apóstolo do Nordeste*, p.68)

ILDAE em todos os Dicionários consultados, seja naqueles padrão de língua, seja naqueles de regionalismos.

GADO DO VENTO *exp.*

Que não pertence a ninguém. (SOUZA, 2013)

"... o pouco que escapou amontou pela serra, virou '***gado do vento***', quer dizer sem dono – como fala o povo." (M.M.M., p.241)

N.L. Item lexical não encontrado em nenhum dos Dicionários consultados. É, portanto um neologismo.

ILND em nenhum dos Dicionários consultados, seja naqueles padrão de língua, seja naqueles de regionalismos.

GRAÇA *s.f.*

O nome de batismo. (AURÉLIO)

"Como é a ***graça*** de vocemecê? – José Nascimento da Conceição, seu criado ..." (M.M.M., p.270)

N.L. (SERAINE, 1991, p.186) afirma ser de uso plebeu, rural, sertanejo.

ILDAE nos três Dicionários padrão de língua, no (CABRAL) e no (SERAINE). *ILND* no (GIRÃO).

INTICAR *v.*

V.L. ***intincar***, ***enticar*** (CABRAL, 1982, p.445)

Implicar. (CABRAL, 1982, p.343)

"E só pra ***inticar*** com a Firma, Rubina confirmou tudo do moço com a rabeca, do seu oficio de saltimbanco..." (M.M.M., p.91)

N.L. 1. Termo não registrado em nenhum dos Dicionários padrão de língua. Acredita-se pertencer ao linguajar regional-popular. 2. (SERAINE, 1991, p.196) aponta como sendo de uso popular e acento plebeu e rural.

ILDAE nos três Dicionários de regionalismos. *ILND* nos três Dicionários padrão de língua.

ITÉ *adj. de dois gêneros*.

Sem gosto; insípido. (AURÉLIO)

"Sal não havia; mas estava ali mesmo sol pra secar a carne e todo mundo já estava acostumado a comer ***ité***, feito índio." (M.M.M., p.238)

N.L. Item lexical não encontrado em nenhum dos Dicionários de regionalismo. Acredita-se pertencer ao linguajar popular e mesmo assim de pouco uso, vez que só se encontra registrado em um dos Dicionários padrão de língua.

ILDAE no (AURÉLIO). *ILND* no (HOUAISS), no (MICHAELIS) e nos três Dicionários de regionalismos.

JEREBITA *s.f.*

V.L. ***jiribita, jeribita, geribita*** e ***giribita*** (CABRAL, 1982, p.454)

Cachaça ou qualquer outra bebida alcoólica forte. (SERAINE, 1991, p.202)

"Fazia as sortes de sempre, mas sem ajudante, que Ninosa ficava servindo a ***jerebita*** aos fregueses." (M.M.M., p.289)

"Fui lá dentro, peguei uma garrafa com uns dois dedos de ***jerebita*** (lembrança do Liberato) e entreguei a João Rufo: - Pra esquentar a friagem" (M.M.M., p.43)

N.L. (SERAINE, 1991, p.202) apresenta: Uso pop. um tanto restrito, não raro, em tom burlesco. Jiribita é a pronúncia corrente.

ILDAE nos três Dicionários padrão de língua. *ILND* nos três Dicionários de regionalismos.

JUREMA *s.f.*

Árvore nativa do Brasil (característica da caatinga nordestina), de caule tortuoso, com casca malhada, ramos em zigue-zagues, armados, madeira us. em marcenaria e obras internas, flores esverdeadas e vagens coriáceas, escuras e arqueadas. (Adaptado do HOUAISS)

"... fugir da mataria fechada, principalmente mato de alagadiço, que só tem ***jurema*** e unha-de-gato, com os seus espinhos cortando a cara e as mãos dos cavaleiros." (M.M.M., p.229)

N.L. **1.**(HOUAISS) Afirma que também é conhecida como: *angico-branco, jacaré, vinhático-de-espinho*. **2.**(SERAINE, 1991, p.205), apresenta *jurema branca e jurema preta* como espécies deste vegetal.

ILDAE nos três Dicionários padrão de língua e no (SERAINE). *ILND* no (CABRAL) e no (GIRÃO).

MEIA-ÁGUA *s.f.*

V.L. ***meiágua*** (CABRAL, 1982, p.510)

1. Telhado de um só plano. 2. P.ext. Habitação com esse telhado.(AURÉLIO)

"Pela minha parte eu exigi que Duarte levantasse uma ***meia-água*** aberta, isolada da casa, pra se lidar com material tão perigoso." (M.M.M., p.330)

N.L. (SERAINE, 1991, p.236) aponta como sendo de uso popular corrente.

ILDAE nos três Dicionários padrão de língua, no (CABRAL) e no (SERAINE). *ILND* no (GIRÃO).

MULHER DE BIGODE *exp.*

V.L. ***'mulher de bigode não é pagode'*** e ***'mulher de bigode nem o diabo pode'*** (MOTA, 1987, p.125)

Mulher independente, que não aceita opinião de ninguém. (SOUZA, 2013)

"Ele se treme todo quando ela lhe bota aqueles olhos duros de gavião. ***Mulher de bigode***, que é que se pode esperar?" (M.M.M., p.50)

N.L. Acredita-se que seja uma forma alterada das variantes léxicas: *'mulher de bigode não é pagode'* e *'mulher de bigode nem o diabo pode'* apontadas por (MOTA, 1987, p.125). (SOUZA, 2013)

ILND em nenhum dos Dicionários padrão de língua, nem naqueles de regionalismos.

NA HORA DO PEGA PRA CAPAR *exp.*

Na hora decisiva. Na hora do perigo. Por ocasião do ajuste de contas. (CABRAL,1982,p.436)

"–Não vê você ? Grita e esperneia, mas quando chegar ***a hora do pega-pra-capar***, vai correr se esconder na cozinha, chorando." (M.M.M., p.43)

N.L.: Cabral (1982, p.436) apresenta as expressões: *Na hora da onça beber água* e *Na hora do cancão pegar menino* com a mesma acepção.

ILDAE no (AURÉLIO) e nos três Dicionários de regionalismos. *ILND* no (HOUAISS) e no (MICHAELIS).

PAPO-DE-EMA *s.m.*

Alforje, sacola com alça. <aulete.uol.com.br/papo-de-ema> Acesso em 27/03/13.

"Peguei lá ***o papo-de-ema*** que Pai, quando viajava, usava para guardar o dinheiro." (M.M.M., p.62)

N.L. Item lexical somente encontrado em (aulete.uol.com.br/papo-de-ema)

ILND em nenhum dos Dicionários consultados, seja naqueles padrão de língua, seja naqueles de regionalismos.

PASSAR A MÃO *exp.*

Desviar, subtrair, furtar, surripiar; meter a mão em. (AURÉLIO)

"Cangalha não acharam aparelhada, estão ***passaram a mão*** numa alheia, jogada no alpendrim de uma casa fechada, ..." (M.M.M., p.126)

ILDAE no (AURÉLIO), no (CABRAL) e no (SERAINE). *ILND* no (HOUAISS), no (MICHAELIS) e no (GIRÃO).

PÉ-DE-VENTO *exp.*

Ventania repentina, de curta duração. (AURÉLIO)

"...João Rufo me dizia que o pobre do Beato estava tão fraco que até um ***pé-de-vento*** era capaz de dar com ele em terra." (M.M.M., p.369)

N.L.:1. Em Cabral (1982, p.750), encontramos esta expressão com o sentido de 'ventania forte e súbita'. 2. Em Girão (2000, p.290), encontramos o sentido de 'ventania violenta'.

ILDAE no (AURÉLIO), no (CABRAL) e no (GIRÃO). *ILND* no (HOUAISS), no (MICHAELIS) e no (SERAINE).

PISAR DE CAÇULA *exp.*

V.L. ***pilar*** (AURÉLIO)

Ato ou efeito de duas pessoas pisarem no pilão, ao mesmo tempo, de maneira alternada. (SOUZA, 2013)

"Pilador não era difícil, todo mundo ali era acostumado a ***pisar*** milho ***de caçula***; duas pessoas, cada uma com a sua mão de pilão, batendo de feição: quando uma ia com a mão pro alto a outra descia." (M.M.M., p. 329)

ILDAE nos três Dicionários padrão de língua. *ILND* nos três Dicionários de regionalismos.

PLANTAR A LÍNGUA *exp.*

Falar mal de alguém, difamar. (SOUZA, 2013)

"Pouco tempo passado que Pai morreu, quando Mãe começou a amizade com o Liberato e o povo ***plantou-lhe a língua***, eu só sentia vergonha e raiva..." (M.M.M., p.121)

N.L. Expressão não encontrada em nenhum dos Dicionários consultados. É, portanto, um neologismo.

ILND em nenhum dos Dicionários consultados, seja naqueles padrão de língua, seja naqueles de regionalismos.

POLVARIM*s.m.*

Utensílio onde se leva pólvora para a caça. (AURÉLIO)

"Os dois vinham cada um com o seu ***polvarim*** de chifre, chumbo grosso e fino, num saco;..." (M.M.M., p.41)

N.L**.:** Polvarim é variação fonética de polvarinho ou povarinho ambas as forma encontradas em Cabral (1982, p.613) significando polvorinho. No Aurélio, no Houaiss e no Michaelis Eletrônicos encontramos a forma polvorinho.

ILDAE nos três Dicionários padrão de língua e no (CABRAL). *ILND* no (GIRÃO) e no (SERAINE).

PRA MOLHAR O CUSPE *exp.*

Em quantidade mínima. (SOUZA, 2013)

"João riu: - Só vai dar ***pra molhar o cuspe***. Um gole pra cada um." (M.M.M., p.43)

N.L. Expressão não registrada em nenhum dos Dicionários consultados. É, portanto, um neologismo.

ILND em nenhum dos Dicionários consultados, seja naqueles padrão de língua, seja naqueles de regionalismos.

PRIVANÇA *s.f.*

Intimidade. (AURÉLIO)

"Protegia (de costas) as minhas retiradas para o mato, para as minhas ***privanças***. Até mesmo para eu mudar de roupa." (M.M.M., p.260)

N.L. Item lexical não registrado em nenhum dos Dicionários de regionalismo. Acredita-se pertencer ao linguajar popular.

ILDAE no (AURÉLIO) e no (HOUAISS). *ILND no (MICHAELIS)* e nos três Dicionários de regionalismos.

QUEM QUER A CABRA PRENDE O CABRITO *exp.*

Quem deseja conseguir algo, deve ser prevenido. (SOUZA, 2013)

"Decerto tinham soltado a mãe para ir pastar, mantendo a cria presa; não diz que ***quem quer a cabra prende o cabrito***? " (M.M.M., p.231)

N.L. Expressão não dicionarizada em nenhuma das obras consultadas. É, portanto, um neologismo.

ILND em nenhum dos Dicionários consultados, seja naqueles padrão de língua, seja naqueles de regionalismos.

REMOQUE *s.m.*

Insinuação indireta e maliciosa. (AURÉLIO)

"Eu passava dias e noites nessa confusão de pensamento. E quando ia me alegrando, lá vinha a desconfiança, ou os ***remoques*** da Firma." (M.M.M., p.129)

N.L. Item lexical não registrado em nenhum dos Dicionários de regionalismo. Acredita-se, portanto, pertencer ao linguajar popular.

ILDAE nos três Dicionários padrão de língua. *ILND* nos três Dicionários de regionalismos.

SURJÃO *s.m.*

V.L. Forma alterada de ***cirurgião*** (SOUZA, 2013)

Médico que se dedica à prática da cirurgia (p.ex., um veterinário, um dentista). (Adaptado do HOUAISS)

"Está estudando. Diz que vai ser doutor médico, ***surjão***." (M.M.M., p.315)

N.L. Trata-se de um neologismo por não estar registrado em nenhuma das obras lexicográficas da Língua Portuguesa tomadas como referência nesta pesquisa.

ILND em nenhum dos Dicionários consultados, seja naqueles padrão de língua, seja naqueles de regionalismos.

TACO *s.m.*

Bocado, pedaço, tico. (AURÉLIO)

"Derreteram na caneca uma banda de rapadura que Zé Soldado tinha trazido no bisaco 'pra roer um ***taco*** na hora da sentinela.'" (M.M.M., p.81)

N.L. (HOUAISS) afirma ser um regionalismo do Nordeste e de uso informal.

ILDAE nos três Dicionários padrão de língua, no (CABRAL) e no (GIRÃO). *ILND* no (SERAINE).

TER CABELOS NAS VENTAS *exp.*

V.L. ***ter cabelinho na venta*** (SILVEIRA, 2010, p.822)

Ter muito gênio; ser de mau gênio, irritável, atrevido; ter mau feitio; ser ríspido. (SILVEIRA, 2010, p.822)

"A Moura nos enxotou a nós, mas com a autoridade ia ser diferente. Com autoridade, ***cabelo na venta*** não vale." (M.M.M., p.53)

"Aquela bichinha é de ***cabelo na venta***, bem capaz de botar eles pra correr." (M.M.M., p.46)

ILDAE somente no (SILVEIRA, 2010). *ILND* em nenhum dos Dicionários padrão de língua, bem como naqueles de regionalismos.

TER TENÊNCIA *exp.*

Ter prudência; acautelar-se. (SERAINE, 1991, p.366)

"Eu e ela não se passava de uns meninos, mas já se ***tinha tenência****."* (M.M.M., p.241)

Ver ***tomar tenência***

N.L. 1. Forma alterada de '***tomar tenência***'. (SOUZA, 2013) *2.* Termo não encontrado nos Dicionários padrão de língua. Acredita-se pertencer ao linguajar regional popular.

ILDAE nos três Dicionários de regionalismos. *ILND* nos três Dicionários padrão de língua.

TERNANTONTE *adv.*

V.L. ***trasantonte, trasanteontem*** (CABRAL, 1982, p.710)

"...dizia ele que '***ternantonte****'* lhe apareceu um homem na estrada, quando ele saía do pátio, levar os cavalos pro cercado." (M.M.M., p.370)

N.L.:1 – Ternantonte é variação fonética de Trasanteontem. No (AURÉLIO) encontramos a definição de trasanteontem como sendo: No dia anterior ao de anteontem.

ILDAE no (CABRAL) e no (AURÉLIO). *ILND* no (HOUAISS), no (MICHAELIS), no (GIRÃO) e no (SERAINE).

TOSTÃO *s.m.*

Qualquer soma, definida ou indefinida, de dinheiro. (AURÉLIO)

"É o último ***tostão*** que me sai da bolsa, João." (M.M.M., p.126)

N.L. Item lexical não encontrado nos Dicionários de regionalismo. Acredita-se pertencer à linguagem popular.

ILDAE nos três Dicionários padrão de língua. *ILND* nos três Dicionários de regionalismos.

UNHA-DE-GATO *s.f.*

Designação comum a várias espécies dos gêneros *Mimosa* e *Acácia*, da família das leguminosas, providas de acúleos pungentes que rasgam a roupa e ferem a pele com facilidade. (AURÉLIO)

"... fugir da mataria fechada, principalmente mato de alagadiço, que só tem jurema e ***unha-de-gato***, com os seus espinhos cortando a cara e as mãos dos cavaleiros." (M.M.M., p.229)

N.L. (HOUAISS) apresenta como sinônimo *espinho-de-maricá* (*Mimosa bimucronata*).

ILDAE no (AURÉLIO), no (HOUAISS), no (CABRAL) e no (SERAINE). *ILND* no (MICHAELIS) e no (SERAINE).

URUPEMA *s.f.*

V.L. ***urupemba, gurupema*** e ***jurupem*** (AURÉLIO); (CABRAL, 1982, p.740) apresenta também: ***arupema e rupemba;***(SERAINE, 1991, p.386) apresenta ainda a forma ***arupemba.***

Espécie de peneira de fibra vegetal para utilidades culinárias; sururuca. (AURÉLIO)

"Marialva, sentada num banco, debaixo do alpendre, debulhava numa ***urupema*** um molho de feijão verde da horta do Beato." (M.M.M., p.391)

ILDAE em todos os Dicionários consultados, seja naqueles padrão de língua, seja naqueles de regionalismos.

VASQUEIRO *adj.*

Difícil de conseguir, de alcançar, de encontrar. (HOUAISS)

"– Ah, pode crer, tudo vai dar certo, Duarte. Nesta casa, mão-de-obra de mulher anda muito ***vasqueira***." (M.M.M., p.301)

ILDAE no (AURÉLIO), no (HOUAISS) e nos três Dicionários de regionalismos. *ILND* no (MICHAELIS).

VAZIO *s.m.*

A virilha dos animais de maior porte ou, por detração, do homem. (CABRAL,1982, p.746)

"Basta dizer, por exemplo, que estranhou tanto a cela de andilha, pra montar de lado, que vivia só querendo cair, se queixando de uma dor no ***vazio***." (M.M.M.,p.142)

N.L.: Cabral (1982, p.746) apresenta a variante vazilho. Seraine (1991, p.390) dá como definição: flanco e circunvizinhança até a região do hipocôndrio. A firma ser uma linguagem plebéia e rural. Pl. ilhargas (doanimal). Uso popular corrente de acento plebeu.

ILDAE em todos os Dicionários consultados, seja naqueles padrão de língua, seja naqueles de regionalismos.

VERSIDADE *s.f.*

V.L. ***diversidade*** (HOUAISS)

"Soldado, em campanha, só anda com comboio atrás, carregando toda ***versidade***de abastecimento." (M.M.M., p.87)

N.L. 1. (HOUAISS) afirma ser um regionalismo do Nordeste. 2. (SERAINE, 1991, p.394) aponta como sendo de uso plebeu e rural.

ILDAE no (AURÉLIO), no (HOUAISS) e nos três Dicionários de regionalismos. *ILND* no (MICHAELIS).

VIVER DA MÃO PRA BOCA *exp.*

Ter de trabalhar de manhã para comer de tarde. (SILVEIRA, 2010, p.923)

"- Aqui não tem vizinhança; Não tem onde se comprar nada. A gente ***vive da mão pra boca***." (M.M.M., p.117)

N.L. Item lexical registrado somente em (SILVEIRA, 2010, p.923). Acredita-se ser de muito pouco uso. (SOUZA, 2013)

ILND nos três Dicionários padrão de língua, bem como naqueles de regionalismos.

ZAROLHO *adj.*

*V.L.**zanoio (ou zanolho)*** (CABRAL, 1982, p.766)

Diz-se de pastagem quando começa a amadurecer. (Adaptado de HOUAISS)

"Saí do caminho, puxando o Veneno pela rédea, meti-me pelo mato já ***zarolho*****,** àquela altura de julho." (M.M.M., p.7)

N.L.: 1 – Em Seraine (1991, p.404), há a definição de zarolho como "o mato que na quadra começa a ressentir-se dos ardores do sol. Uso sertanejo, rural.

ILDAE no (AURÉLIO), no (HOUAISS) e nos três Dicionários de regionalismos. *ILDAC* no (MICHAELIS).

Considerações finais

A indissociabilidade entre língua cultura e sociedade ficou bem destacada na nossa proposta de glossário que foi desenvolvido sobre os fundamentos da Lexicologia e da Lexicografia, numa perspectiva Etnolinguística, numa tentativa de reunir num só trabalho grande parte do linguajar regional-popular encontrado no romance *Memorial de Maria Moura* de Rachel de Queiroz.

Muitas foram as fontes teóricas que embasaram este trabalho, no âmbito da Lexicologia, da Dialetologia, da Sociolinguística, da Etnolinguística, dentre outras ciências voltadas para o léxico. É desnecessário dizer que os dicionários foram fontes diretas e indispensáveis para a construção da nossa proposta de glossário, razão pela qual resolvemos classificá-los em dois grupos principais: os Dicionários padrão de língua e os Dicionários de regionalismos, onde também incluímos.[19]

Daí assegurarmos que a linguagem regional-popular no romance *Memorial de Maria Moura* de Rachel de Queiroz apresenta marcas linguísticas que o identificam com a sociedade nordestina, de modo especial, com a cearense.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aragão, M. S. S. de. 2006. *Motivações significativas de itens lexicais da linguagem regional-popular nos atlas lingüísticos regionais brasileiros.* Disponível em

19 Aqueles Dicionários não-padrão de língua, obras lexicográficas que não se enquadram nem como Dicionários padrão de língua nem como Dicionários de regionalismos, quais sejam: *Locuções tradicionais no Brasil*, de Luís da Câmara Cascudo; *Dicionário de formas e construções opcionais da língua portuguesa*, de José Alves Fernandes; *Adagiário brasileiro*, de Leonardo Mota; *Dicionário de Provérbios: francês, português, inglês*, de Roberto Cortes de Lacerda *et al.*; *Dicionário de expressões populares da língua portuguesa: riquesa idiomática das frases verbais: uma hiperoficina de gírias e outros modismos luso-brasileiros*, de João Gomes da Siveira; *Tesouro da fraseologia brasileira*, de Antenor Nascentes.

<www.profala.ufc.br/ProjetoMotivaçõesSignificativas.pdf>. Acesso em 02.03.2012.

Barbosa, Maria Aparecida. 1989. Da macroestrutura dos vocabulários técnico-científicos. In: ENCONTRO NACIONAL DA ANPOLL - IV. *Anais*. São Paulo: PUC, 1989, 26-28 de julho, p. 567-578.

_____. 1991a. Lexicologia, lexicografia, terminologia, terminografia: objeto, métodos, campos de atuação e de cooperação. In: SEMINÁRIO DO GEL – XXXIX. **Anais**... Franca: UNIFRAN, p.1-11.

_____. 1991b. Lexicologia, lexicografia, terminologia, terminografia: objeto, métodos, campos de atuação e de cooperação. SEMINÁRIO DO GEL – XXXIX. **Anais**... Franca: UNIFRAN, p.182-189.

Barros, Lidia Almeida. 2004. *Curso básico de terminologia*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo.

Biderman, Maria Tereza Camargo. 1981. A estrutura mental do léxico. In: *Estudos de Filologia e Linguística*. Homenagem a Isaac Nicolau Salum, São Paulo: T.A.Queiroz/Edusp.

_____. 2001. Os dicionários na contemporaneidade: arquitetura, métodos e técnicas. In: Oliveira, A. M. P.; Isquerdo, A. N. (Orgs.) *As ciências do léxico*: Lexicologia, Lexicografia, Terminologia**.** Campo Grande-MS: Ed. UFMS, p.129-142.

_____. 2001. *Teoria lingüística*: lingüística qualitativa e computacional. São Paulo: Martins Fontes.

Carvalho, N. 2001. Léxico, cultura e publicidade. In: *Congresso Nacional de Linguística e Filologia***,** 5., 2001, Rio de Janeiro. Livro de resumos. Rio de Janeiro: Círculo Fluminense de estudos filológicos e linguísticos, n2, (s/p).

Isquerdo, Aparecida Negri. 1998. Vocabulário do seringueiro: campo léxico da seringa.In: Oliveira, Ana Maria Pinto Pires de. ; Isquerdo, Aparecida Negri; Finato, (Orgs). *As ciências do léxico*: lexicologia, lexicografia, terminologia. Campo Grande: Editora da UFMS.

Krieger, Maria da Graça *et al.* 2006. *Glossário de gestão ambiental*. São Paulo: Disal.

Proença Filho, Domício. 1986. *A linguagem literária.* São Paulo: Editora Ática.

Souza, Carlos Alberto de. 2013. *A Linguagem regional-popular nos romances de Rachel de Queiroz*. Tese(Doutorado em Linguística) – Universidade Federal do Ceará,Fortaleza.

Dicionários

Cabral, Tomé. 1982. *Novo dicionário de termos e expressões populares*. Fortaleza: Edições UFC.

Cascudo, Luís da Câmara. 1977. *Locuções tradicionais no Brasil*. 2. ed. rev. e aum. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Cultura, Departamento de Assuntos Culturais, Fundação Nacional de Arte – FUNARTE, Campanha de Defesa do Folclore Brasileiro, Governo do Estado do Rio Grande do Norte, Fundação José Augusto, Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

Fernandes, José Alves. 2000. *Dicionário de formas e construções opcionais da língua portuguesa*. Fortaleza:EUFC.

Ferreira, Aurélio Buarque de Holanda. 1999. Dicionário Eletrônico *Aurélio Século XXI versão 3.0*. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira e Lexikon Informática.

Girão, Raimundo. 2000. *Vocabulário popular cearense*. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha.

Houaiss, Antônio. 2009. *Dicionário Eletrônico Houaiss da Língua Portuguesa versão 3.0*. Rio de Janeiro: Objetiva Ltda. Disponível em: <http://www.google.com.br/#hl=ptBR&output=> Acesso em 27.03.2013.

Lacerda, Roberto Cortes de; Lacerda, Helena da Rosa Cortes de; Abreu, Estela dos Santos. 2000. *Dicionário de Provérbios*: francês, português, inglês. Lisboa: Contexto Editora, Ltda.

Michaelis. 1998. *Dicionário Eletrônico versão 5.0*. Rio de Janeiro: DTS Software Ltda.

Mota, Leonardo. 1987. *Adagiário brasileiro*. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo.

Nascentes, Antenor. 1986. *Tesouro da fraseologia brasileira*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 3 ed. rev.

Seraine, Florival. 1991. *Dicionário de termos populares* – registrados no Ceará. Fortaleza: Stylus.

Silveira, João Gomes da. 2010. *Dicionário de expressões populares da língua portuguesa*: riquesa idiomática das frases verbais: uma hiperoficina de gírias e outros modismos luso-brasileiros. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes.

De volta ao futuro da língua portuguesa.
Atas do V SIMELP - Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa
Simpósio 52 - Estudos históricos do léxico e lexicografia do português, 1221-1237
ISBN 978-88-8305-127-2
DOI 10.1285/i9788883051272p1221
http://siba-ese.unisalento.it, © 2017 Università del Salento

AS EXPRESSÕES SINTAGMÁTICAS NO DICIONÁRIO HISTÓRICO DO PORTUGUÊS DO BRASIL (DHPB)

Odair Luiz NADIN[20]
Clotilde de Almeida Azevedo MURAKAWA[21]

RESUMO
O Dicionário Histórico do Português do Brasil: séculos XVI, XVII e XVIII (DHPB) é uma importante obra da Lexicografia brasileira, ainda inédita, idealizada e iniciada pela Profa. Dra. Maria Tereza Camargo Biderman e concluída sob a coordenação da Profa. Dra. Clotilde de Almeida de Azevedo Murakawa. Essa obra reúne um conjunto de dez mil verbetes elaborados a partir de um *corpus* com textos produzidos no Brasil e sobre o Brasil durante os séculos em questão. Dentre as inúmeras informações presentes em seus verbetes, essa obra registra também o que se denominou "expressões sintagmáticas". Entendemos, em nossa pesquisa, essas expressões no âmbito da Fraseologia. A Fraseologia é "um dos ramos das ciências da palavra que tem por objeto de estudo as "'unidades lexicais' constituídas de dois ou mais vocábulos ou de sintagmas ou de frases [...]" (BARBOSA, 2012, p. 491). Assim, essa pesquisa tem por objetivo analisar as unidades ditas sintagmáticas arroladas no DHPB. Por questões metodológicas, limitar-nos-emos às denominadas "expressões sintagmáticas" formadas a partir de um verbo (*dar as costas, falar aos cotovelos, fazer das tripas coração etc.*) e que possuam algum de seus significados usados atualmente no Português do Brasil.

PALAVRAS-CHAVE: Dicionário Histórico; Expressões Sintagmáticas; Fraseologia; Português do Brasil.

Introdução

En un principio surgió la palabra;
pero más tarde, surgió otra; y,
algo más tarde, ambas se combinaron.
(MOLINA GARCÍA, 2006:1)

20 UNESP. Faculdade de Ciências e Letras. Departamento de Letras Modernas. Faculdade de Ciências e Letras. Rod. Araraquara-Jaú Km 1. Bairro: Machados. CEP: 14800-901. Araraquara. São Paulo. Brasil. odairnadin@fclar.unesp.br

21 UNESP. Faculdade de Ciências e Letras. Programa de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa. Faculdade de Ciências e Letras. Rod. Araraquara-Jaú Km 1. Bairro: Machados. CEP: 14800-901. Araraquara. São Paulo. Brasil. jtm.jau@uol.com.br

É, pois, sobre essa "combinação das palavras" à qual faz referência Molina Garcia (2006) que trata o presente texto. Nosso objetivo é descrever e analisar o registro dessas "combinações" em um dicionário histórico. Entendemos, no presente artigo, "combinações" no sentido primeiro da palavra, qual seja, o de ação ou resultado de combinar ou combinar-se, agrupar. No caso de nosso objeto de análise, a palavra, duas ou mais que se combinam e formam expressões idiomáticas, refrães, adágios, ditados populares, provérbios etc., isto é, fraseologismos.

A obra analisada é o **Dicionário Histórico do Português do Brasil – Séculos XVI, XVII e XVIII**[22] (doravante DHPB). Este Dicionário é uma importante obra da Lexicografia brasileira, ainda inédita, idealizada e iniciada pela Profa. Dra. Maria Tereza Camargo Biderman e concluída sob a coordenação da Profa. Dra. Clotilde de Almeida Azevedo Murakawa. Essa obra reúne um conjunto de dez mil verbetes elaborados a partir de um *corpus*[23] com textos produzidos no Brasil e sobre o Brasil durante os séculos em questão. O primeiro documento considerado foi a *Carta* de Pero Vaz de Caminha sobre o "descobrimento do Brasil", escrita em 1º de maio de 1500 e os últimos documentos foram os de 1808, data da chegada da Família Real portuguesa ao Brasil.

Dentre as inúmeras e relevantes informações presentes em sua *macro* e *microestrutura*, o DHPB registra em seus verbetes também o que se denominou "expressões sintagmáticas", embora este não fosse o objetivo primeiro do projeto, de acordo com Murakawa (2015:172).

> Conforme a busca ao banco de dados foi progredindo, percebeu-se a importância e a necessidade de se registrar expressões sintagmáticas e locuções. Num primeiro momento, tal informação não tinha sido levada em conta, mas ao longo da pesquisa, verificou-se que o registro dos fraseologismos era um resgate que se fazia de formas linguísticas já desusadas, de outras desconhecidas e de **tantas outras tão usuais ainda, que fazem pensar que são expressões recentes mas que na verdade já estavam documentadas nos séculos XVI, XVII e XVIII.** (grifo nosso).

22 O projeto foi financiado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) por meio do Edital Programa Institutos do Milênio (2005). (http://www.cnpq.br/web/guest/institutos-do-milenio).

23 Para a construção desta obra lexicográfica de caráter histórico, foi montado um banco de dados de aproximadamente 10 milhões de ocorrências, inseridas em textos/documentos dos séculos XVI, XVII e XVIII sobre o Brasil num total de 31.667 páginas escaneadas e processadas, dos mais variados gêneros, [...]. (Murakawa, 2013:84).

Neste texto, tratamos, mais especificamente, de uma amostra dessas "tantas outras" expressões usuais atualmente e que estão documentadas nos três séculos primeiros do Português do Brasil (doravante PB). Entendemos, em nossa pesquisa, essas expressões no âmbito da Fraseologia. A Fraseologia é "um dos ramos das ciências da palavra que tem por objeto de estudo as 'unidades lexicais' constituídas de dois ou mais vocábulos ou de sintagmas ou de frases [...]" (Barbosa, 2012:491).

Assim, essa pesquisa tem por objetivo analisar as unidades registradas como "expressões sintagmáticas" no DHPB (*dar as costas, falar aos cotovelos, fazer das tripas coração etc.*) formadas a partir de um verbo e que possuam algum de seus significados usados atualmente no Português do Brasil.

1. Fraseologia e fraseologismos

A Fraseologia é uma instigante área das Ciências do Léxico na qual se estudam as diferentes formas de manifestação linguística expressas pela combinação de duas ou mais unidades léxicas: os fraseologismos. Neste texto, entendemos Fraseologia e fraseologismos em um sentido *latu sensu*, ou seja, que engloba como objeto de descrição e análise todas aquelas unidades formadas por dois ou mais vocábulos, sintagmas ou frases (Barbosa, 2012).

Entretanto, como já observado por muitos pesquisadores (Ortiz Álvarez; Huelva Unternbäumen, 2011; Xatara, Ortíz Álvarez, 2012), esse entendimento sobre o alcance teórico-metodológico da Fraseologia não é ainda consenso entre os estudiosos. Há, entre eles, inúmeras divergências tanto terminológicas quanto com relação ao(s) objeto(s) de descrição e análise.

Ortiz Álvarez e Huelva Unternbäumen (2011:15), por exemplo, observam que "Há autores que consideram que os estudos fraseológicos abarcam os provérbios, locuções, gírias, colocações, frases feitas, aforismos etc. Ao passo que outros autores limitam esse estudo às expressões idiomáticas (EIs), sem que seja estabelecida, com clareza, nenhuma diferenciação entre esses termos".

Bevilacqua (1996:9), nos anos 90, já chamava a atenção para esta questão.

> Para alguns autores, a fraseologia limita-se às expressões idiomáticas próprias de uma língua; outros consideram que ela inclui os provérbios, os

> ditos, as locuções e as lexias compostas. Há ainda quem considere que tais unidades possuam tamanhos extremamente variáveis, podendo incluir palavras, grupos de palavras, de termos, locuções, expressões, orações, seguimentos de frases, frases, conjunto de frases e assim por diante.

Esta também era, nos anos 90, a opinião de Corpas Pastor (1996:16). A autora trazia para discussão os limites da Fraseologia e afirmava: "Os linguistas não entram em acordo sobre qual deva ser o termo geral que abranja tais fenômenos [...] nem sobre a classificação que se deve empregar em suas análises"[24] e acrescenta que sua "concepção de fraseologia é mais ampla porque inclui todas [...] combinações que apresentam as características" [...] que destacamos em negrito na citação abaixo:

> [...] são unidades léxicas **formadas por mais de duas palavras gráficas em seu nível inferior**, cujo limite **superior se situa no nível da oração composta**. Ditas unidades se caracterizam por sua **alta frequência** de uso, e de **co-ocorrência** de seus elementos integrantes; por sua **institucionalização**, entendida em termos de **fixação e especialização semântica**; por sua **idiomaticidade** e **variação potenciais**; assim como pelo grau no qual se dão todos esses aspectos nos diferentes tipos.[25] (COrpas Pastor, 1996:20. Grifos nossos).

Para a análise que desenvolvemos neste trabalho, não entraremos na discussão sobre as divergências existentes sobre a Fraseologia, seu objeto de estudo e seu campo de abrangência.[26] Nosso objetivo, como dito anteriormente, é identificar e analisar as expressões registradas no DHPB sob a denominação "Expressões Sintagmáticas" e entre elas encontram-se todos os tipos de expressões formadas por duas ou mais palavras. Por isso, partimos da concepção mais geral apresentada por Corpas Pastor (1996).

---

24 El término fraseologia, al igual que los fenómenos léxicos individuales a los que denomina en general, no está libre de controversia. Los lingüistas no se ponen de acuerdo sobre cuál deba ser el término general que abarque tales fenómenos, y mucho menos aún, sobre la clasificación que se deba emplear en su análisis. (Corpas Pastor, 1996:20).

25 [...] son unidades léxicas formadas por más de dos palabras gráficas en su límite inferior, cuyo límite superior se sitúa en el nivel de la oración compuesta. Dichas unidades se caracterizan por su alta frecuencia de uso, y de coaparición de sus elementos integrantes; por su institucionalización, entendida en términos de fijación y especialización semántica; por su idiomaticidad y variación potenciales; así como por el grado en el cual se dan todos esos aspectos en los distintos tipos. (Corpas Pastor, 1996:20).

26 Sobre esse tema, ver, por exemplo: Ortiz Álvarez; Huelva Unternbäumen (2011), Xatara; Ortiz Álvarez (2012).

2. Metodologia

A primeira etapa da pesquisa consistiu em buscar no DHPB,[27] por meio da palavra-chave "expressões sintagmáticas" todas as unidades registradas sob essa etiqueta. Identificamos centenas de unidades, como as que apresentamos no quadro abaixo:

Quadro 1: Exemplos de unidades registradas no DHPB sob a etiqueta "expressões sintagmáticas".

água bendita	aves de agouro
água de flor de laranja	ato de confissão
ajuste de contas	comércio ativo
aceitação da herança	livre-arbítrio
ácido vitriólico	bater nos peitos
cozinhar gato por lebre	falar aos cotovelos

Desse conjunto geral de unidades, selecionamos aquelas formadas a partir de um verbo. Identificamos quatrocentas unidades que atendiam a esse requisito. Selecionamos, assim, aquelas que nos pareciam comuns, que talvez fossem usadas atualmente.

Para a confirmação do uso no PB atual, fizemos uma pesquisa pelo buscador *Google*, atentando-nos para o fato de que as páginas nas quais ocorressem as expressões pertencessem ao domínio *.br*. Esclarecemos que não se trata de um trabalho quantitativo, embora tenhamos considerado as expressões que tivessem certa frequência no PB atual. Apresentamos, na sequência, alguns desses casos.

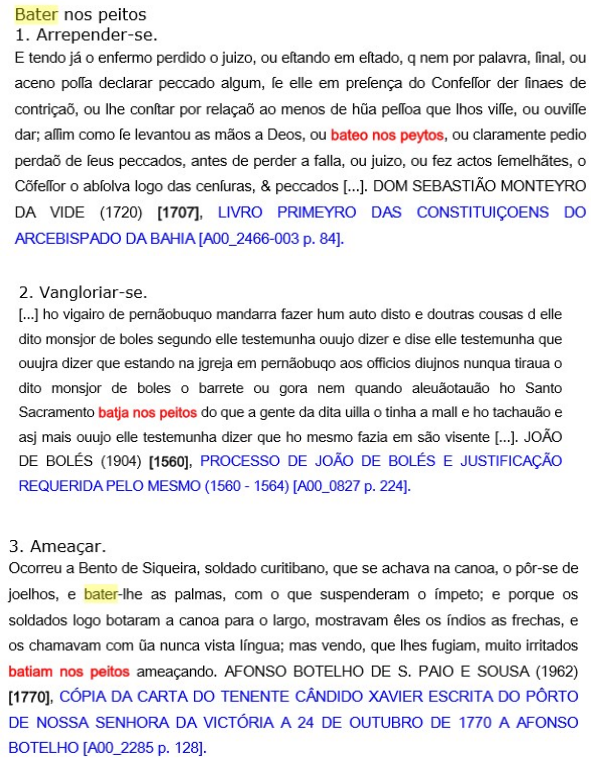
3. As "Expressões Sintagmáticas" no Dicionário Histórico do Português do Brasil (DHPB).

Como antecipamos na introdução deste texto, não era, inicialmente, o propósito do projeto do DHPB o registro de fraseologismos. Entretanto, dada à riqueza imensurável do *corpus,* bem como dos dados nele identificados, verificou-se não só a pertinência do registro dessas unidades, mas também a necessidade de tal registro como pudemos observar nas palavras de Murakawa (2015) supracitadas. Assim, selecionamos dez exemplos que discutimos na sequência.

27 Queremos agradecer publicamente à Profa. Dra. Clotilde de Almeida Azevedo Murakawa, coordenadora do DHPB e coautora do presente artigo, por nos permitir o acesso a essa relevante e inédita obra para a História do Português do Brasil.

Ex. 1: bater nos peitos

O DHPB inclui esta expressão, marcada no plural **nos peitos**, com três acepções: 1. arrepender-se; 2. vangloriar-se e; 3. ameaçar, registradas, respectivamente, nos séculos XVIII (1707), XVI (1560) e XVIII (1770).



Bater nos peitos
1. Arrepender-se.
E tendo já o enfermo perdido o juizo, ou eſtando em eſtado, q nem por palavra, final, ou aceno poſſa declarar peccado algum, ſe elle em preſença do Confeſſor der ſinaes de contriçaõ, ou lhe conſtar por relaçaõ ao menos de hũa peſſoa que lhos viſſe, ou ouviſſe dar; aſſim como ſe levantou as mãos a Deos, ou **bateo nos peytos**, ou claramente pedio perdaõ de ſeus peccados, antes de perder a falla, ou juizo, ou fez actos ſemelhãtes, o Cõfeſſor o abſolva logo das cenſuras, & peccados [...]. DOM SEBASTIÃO MONTEYRO DA VIDE (1720) **[1707]**, LIVRO PRIMEYRO DAS CONSTITUIÇOENS DO ARCEBISPADO DA BAHIA [A00_2466-003 p. 84].

2. Vangloriar-se.
[...] ho vigairo de pernãobuquo mandarra fazer hum auto disto e doutras cousas d elle dito monsjor de boles segundo elle testemunha ouujo dizer e dise elle testemunha que ouujra dizer que estando na jgreja em pernãobuqo aos officios diujnos nunqua tiraua o dito monsjor de boles o barrete ou gora nem quando aleuãotauão ho Santo Sacramento **batja nos peitos** do que a gente da dita uilla o tinha a mall e ho tachauão e asj mais ouujo elle testemunha dizer que ho mesmo fazia em são visente [...]. JOÃO DE BOLÉS (1904) **[1560]**, PROCESSO DE JOÃO DE BOLÉS E JUSTIFICAÇÃO REQUERIDA PELO MESMO (1560 - 1564) [A00_0827 p. 224].

3. Ameaçar.
Ocorreu a Bento de Siqueira, soldado curitibano, que se achava na canoa, o pôr-se de joelhos, e bater-lhe as palmas, com o que suspenderam o ímpeto; e porque os soldados logo botaram a canoa para o largo, mostravam êles os índios as frechas, e os chamavam com ũa nunca vista língua; mas vendo, que lhes fugiam, muito irritados **batiam nos peitos** ameaçando. AFONSO BOTELHO DE S. PAIO E SOUSA (1962) **[1770]**, CÓPIA DA CARTA DO TENENTE CÂNDIDO XAVIER ESCRITA DO PÔRTO DE NOSSA SENHORA DA VICTÓRIA A 24 DE OUTUBRO DE 1770 A AFONSO BOTELHO [A00_2285 p. 128].

(DHPB)

Ao pesquisar, por meio do *Google*, possíveis ocorrências dessa expressão no PB atual, observamos que com a marca do plural (nos peitos) a expressão, embora com alguma frequência, ocorre em sua maioria em *sites* de dicionários, em exames de vestibulares e concursos públicos em geral a partir da reprodução de obras literárias ou, ainda, no sentido literal de 'golpear os peitos'. Há poucas ocorrências nos sentidos registrados no DHPB e, dentre as três registradas, a mais frequente parece ser com o sentido de 'vangloriar-se' como podemos observar no contexto abaixo em que o autor, ao se referir ao evento Rio+20 observa:

> 1. Parecia que a discussão e a busca de soluções para os problemas do planeta tinham sido deixadas de lado em vários momentos. O chique era tirar foto, plantar mudinhas e **bater nos peitos**[28] "sou defensor do meio ambiente". (Uma opinião sincera sobre a Rio+20...21/06/2012. Disponível

28 Os grifos e negritos nos exemplos citados são nossos.

em: <http://www.futebolecialtda.com.br/2012/06/uma-opiniao-sincera-sobre-rio20.html>. Acesso em: 20/12/2015).

Entretanto, se eliminamos a forma plural, a ocorrência da expressão 'bater no peito' apresenta frequência bastante significativa no uso do PB atual como podemos observar nos contextos abaixo relativos aos discursos do futebol e da política. No exemplo 2 é evidente o significado de 'vangloriar-se' registrado pelo DHPB. Nos exemplos 3 e 4, no entanto, os significados não estão relacionados com os três registrados no DHPB. Parece-nos que estes exemplos possuem o significado de 'chamar para si' certa responsabilidade. Ambos os contextos estão relacionados ao futebol e possuem na sequência o verbo 'assumir', o que pode corroborar a hipótese de que, além de manter o significado de 'vangloriar-se' cujo uso foi registrado no DHPB no século XVI, esta expressão adquiriu no PB atual outro significado, o de 'chamar para si/assumir a responsabilidade sobre determinado fato ou ação'.

2. "Vocês terão o orgulho de **bater no peito** e dizer: Augustão, este me representa". (Entrevista com o pré-candidato a prefeito Carlos Augusto (Augustão). 03/11/2015. Disponível em: <http://diarioilheus.com.br/blog/ilheus/voces-terao-o-orgulho-de-bater-no-peito-e-dizer-augustao-este-me-representa/>. Acesso em: 15/11/2015).

3. O momento é ruim, temos que **bater no peito** e assumir que só a gente pode virar esse jogo. (Globo Esporte. 07/06/2015. Disponível em: <http://globoesporte.globo.com/futebol/times/criciuma/noticia/2015/06/lucca-pede-personalidade-ao-tigre-temos-que-bater-no-peito-e-assumir.html>. Acesso em: 05/12/2015).

4. "Ele tende a evoluir, tem de **bater no peito** e assumir essa responsabilidade de ser titular do São Paulo. (18/02/2013. Disponível em: <http://esportes.terra.com.br/sao-paulo/tricolores-confiam-mas-ney-cobra-ganso-tem-que-bater-no-peito,71242a9c774ec310VgnCLD2000000ec6eb0aRCRD.html>. Acesso em: 05/12/2015).

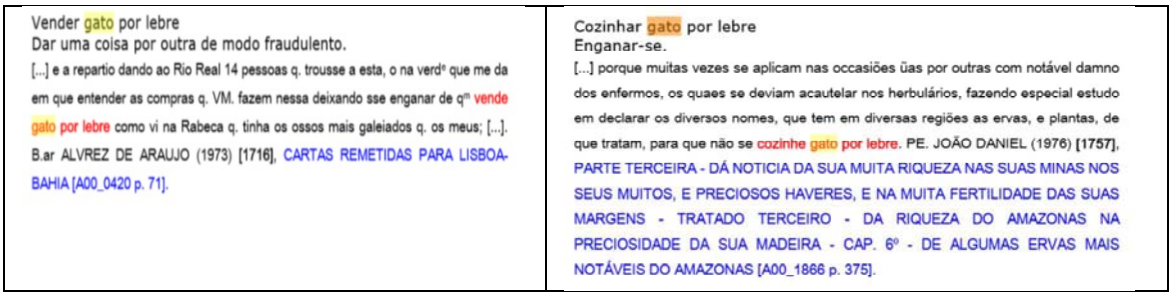
Não encontramos exemplos do PB atual com os significados de 'arrepender-se' e 'ameaçar' registrados no DHPB.

Ex. 2: comprar/vender/cozinhar gato por lebre

O DHPB registra essa expressão formada pelo verbo 'vender' e 'cozinhar'. No primeiro caso – **vender gato por lebre** – segundo este dicionário tem o sentido de "Dar

uma coisa por outra de modo fraudulento" e foi usada, por exemplo, no século XVIII por Alvarez de Araujo em cartas escritas na Bahia e enviadas a Lisboa.

No segundo caso – **cozinhar gato por lebre** – possui o significado não de enganar alguém, mas de enganar a si mesmo. O DHPB registra este uso por Pe. João Daniel também no século XVIII.



Vender gato por lebre
Dar uma coisa por outra de modo fraudulento.
[...] e a repartio dando ao Rio Real 14 pessoas q. trousse a esta, o na verdª que me da em que entender as compras q. VM. fazem nessa deixando sse enganar de qm vende gato por lebre como vi na Rabeca q. tinha os ossos mais galeiados q. os meus; [...]. B.ar ALVREZ DE ARAUJO (1973) [1716], CARTAS REMETIDAS PARA LISBOA-BAHIA [A00_0420 p. 71].

Cozinhar gato por lebre
Enganar-se.
[...] porque muitas vezes se aplicam nas occasiões ũas por outras com notável damno dos enfermos, os quaes se deviam acautelar nos herbulários, fazendo especial estudo em declarar os diversos nomes, que tem em diversas regiões as ervas, e plantas, de que tratam, para que não se cozinhe gato por lebre. PE. JOÃO DANIEL (1976) [1757], PARTE TERCEIRA - DÁ NOTICIA DA SUA MUITA RIQUEZA NAS SUAS MINAS NOS SEUS MUITOS, E PRECIOSOS HAVERES, E NA MUITA FERTILIDADE DAS SUAS MARGENS - TRATADO TERCEIRO - DA RIQUEZA DO AMAZONAS NA PRECIOSIDADE DA SUA MADEIRA - CAP. 6º - DE ALGUMAS ERVAS MAIS NOTÁVEIS DO AMAZONAS [A00_1866 p. 375].

No PB atual, encontramos a expressão com o sentido de enganar ou enganar-se, sempre relacionado a algum tipo de fraude, formada com o verbo 'vender', como as registradas no século XVIII e com o verbo 'comprar'. Não encontramos exemplos com o verbo 'cozinhar', assim como não está registrada no DHPB a expressão formada com o verbo 'comprar'.

> 5. **Comprar 'gato por lebre'**, ou num caso inusitado no Rio de Janeiro, pedigree por vira-lata. No fim do ano passado uma família carioca foi atraída por um anúncio na internet que oferecia dois filhotes de cães da raça yorkshire por R$ 700. Os animais ainda teriam pedigree comprovado. Ao chegar na casa, o cãozinho começou a passar mal e foi levado a um veterinário. O filhotinho, na verdade, era um vira-lata e tinha sido pintado para parecer um cachorro de raça. Disponível em: <http://economia.terra.com.br/direitos-do-consumidor/gato-por-lebre-o-que-fazer-se-um-anuncio-for-enganoso,3c5d7e3b6ac2b410VgnVCM20000099cceb0aRCRD.html>. Acesso em: 15/12/2012.

> 6. **Comprar gato por lebre** é algo que é muito mais comum do que se imagina. Pode-se comprar gato por lebre em qualquer área da vida. Dos negócios, à política, ao casamento, aos livros e notícias que se lê. É decorrente de uma interpretação e avaliação mal feitas de uma situação, entre outras coisas, em função da ilusão de benefícios inexistentes ou da não identificação de custos ocultos. 09/06/2015. Disponível em: <http://www.administradores.com.br/artigos/negocios/cuidado-para-nao-comprar-gato-por-lebre-pois-voce-pode-se-dar-muito-mal/87871/>. Acesso em: 15/12/2012.

7. O cientista político André Singer afirma, em texto publicado neste sábado (26) na Folha que "os adeptos da tese do impeachment têm se aproveitado da Lava Jato para **vender gato por lebre**"; [...]. 26/09/2015. Disponível em: <http://www.brasil247.com/pt/247/poder/198495/Singer-golpistas-tentam-atrelar-impeachment-%C3%A0-Lava-Jato.htm>. Acesso em: 15/12/2015.

8. "**Vender gato por lebre**" não é uma prática incomum em alguns estabelecimentos comerciais brasileiros, que lucram enganando o consumidor. 2015. Disponível em: <http://www.revista.pucminas.br/materia/vendendo-gato-por-lebre/>. Acesso em: 15/12/2015.

Ex. 3: dar as costas

Esta expressão está registrada no DHPB com o significado de "afastar-se, retirar-se, fugir" e possui quatro variantes*: dar as costas, dar costas, virar as costas* e *voltar as costas*. Todas, segundo o dicionário, com o mesmo significado. Com o verbo 'dar' e o verbo 'virar', esta expressão foi registrada no século XVIII e com o verbo 'voltar' já havia o uso no século XVII nos sermões do Padre Vieira, como podemos observar nos verbetes do DHPB citados abaixo.

Dar as costas Afastar-se; retirar-se; fugir. Fosse pelo motivo que fosse, eles, paulistas, sem passarem do Rio das Mortes, depois de quatro dias e quatro noites de marcial contenda, desfeito o bloqueio, **deram costas**, deixando abatida pela fuga aquela soberba com que, altivos, entraram a ela [...]. CAETANO DA COSTA MATOSO **[1749]**, 8 - [HISTÓRIA DO DISTRITO DO RIO DAS MORTES, SUA DESCRIÇÃO, DESCOBRIMENTO DAS SUAS MINAS, CASOS NELE ACONTECIDOS ENTRE PAULISTAS E EMBOABAS E EREÇÃO DAS SUAS VILAS] [A00_0965 p. 239].	Dar costas O mesmo que *dar as costas*. **Dando** finalmente costas ao mundo, e dirigindo a rosto firme seus passos ao ceo, vestio o habito descuberto da terceira ordem de S. Francisco. FREI DOMINGOS DE LORETO COUTO **[1757]**, LIVRO QUARTO - PERNAMBUCO ILLUSTRADO COM VIRTUDES / CAP XXVI—CONTINUAM AS MEMORIAS DE OUTROS VAROENS ILLUSTRES EM SANTIDADE, QUE PELA HABITAÇÃO SE FIZERÃO NATURAES DE PERNAMBUCO. N. 209 [A00_0680 p. 352].
Virar as costas O mesmo que *dar as costas*. [...] porque para averiguar o successo não esperou pelo tempo, que tudo apura, nem buscou a razão que tudo manifesta, mas com cega precipitação abraçou a mentira, **virou as costas** a verdade, e atropelou a innocencia [...]. FR. DOMINGOS DE LORETO COUTO **[1757]**, LIVRO SETIMO - PERNAMBUCO ILLUSTRADO PELO SEXO FEMENINO [A00_0824 p. 125].	Voltar as costas O mesmo que *dar as costas*. Os que tão costumados eramos a vencer e triumphar, não por fracos, mas por castigados, fazeis que **voltemos as costas** a nossos inimigos [...]. PADRE ANTONIO VIEIRA **[1640]**, SERMÃO PELO BOM SUCCESSO DAS ARMAS DE PORTUGAL CONTRA AS DE HOLLANDA. [A00_1051 p. 303].

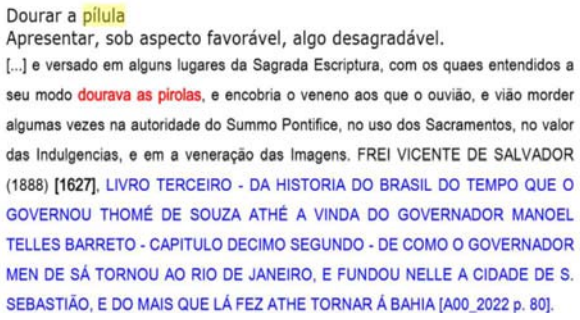
No PB atual, não nos pareceu uma expressão frequente. Encontramos exemplos com o verbo 'dar' seguindo a mesma estrutura registrada pelo DHPB no século XVIII, verbo mais complemento – *dar as costas*. As outras formas não encontramos.

9. A senadora Fátima Bezerra (PT-RN) ressaltou nesta quarta-feira (2) que a sociedade brasileira espera que os parlamentares que integram o Conselho de Ética da Câmara decidam instaurar o processo disciplinar por quebra de decoro parlamentar para investigar as denúncias contra o presidente daquela Casa, deputado Eduardo Cunha (PMDB-DF). "As denúncias contra ele são gravíssimas e têm que ser investigadas. É isso que a

> sociedade quer e o que meu partido defende", enfatizou a parlamentar. Fátima considera que a Câmara dos Deputados não pode continuar sendo presidida por um parlamentar contra o qual pesem acusações tão graves apresentadas pelo Ministério Público. "É inaceitável, portanto, que o Conselho de Ética **dê as costas** para a sociedade", disse Fátima. 02/12/2015. Disponível em: <http://www.jb.com.br/pais/ noticias/2015/12/02/conselho-de-etica-nao-pode-dar-as-costas-ao-que-deseja-a-sociedade-diz-senadora/>. Acesso em: 10/12/2015.

Ex. 4: dourar a pílula

O uso desta expressão foi muito comum nos anos 60 e 70 no contexto do movimento musical, comportamental e de moda da Jovem Guarda, entretanto, seu surgimento é muito mais antigo.[29] O DHPB registra esta expressão com o significado de "Apresentar, sob aspecto favorável, algo desagradável". Com este significado, a expressão foi usada pelo Frei Vicente de Salvador no século XVII.


Dourar a pílula
Apresentar, sob aspecto favorável, algo desagradável.
[...] e versado em alguns lugares da Sagrada Escriptura, com os quaes entendidos a seu modo dourava as pirolas, e encobria o veneno aos que o ouvião, e vião morder algumas vezes na autoridade do Summo Pontifice, no uso dos Sacramentos, no valor das Indulgencias, e em a veneração das Imagens. FREI VICENTE DE SALVADOR (1888) [1627]. LIVRO TERCEIRO - DA HISTORIA DO BRASIL DO TEMPO QUE O GOVERNOU THOMÉ DE SOUZA ATHÉ A VINDA DO GOVERNADOR MANOEL TELLES BARRETO - CAPITULO DECIMO SEGUNDO - DE COMO O GOVERNADOR MEN DE SÁ TORNOU AO RIO DE JANEIRO, E FUNDOU NELLE A CIDADE DE S. SEBASTIÃO, E DO MAIS QUE LÁ FEZ ATHE TORNAR Á BAHIA [A00_2022 p. 80].

Atualmente, embora não seja usual atualmente no PB, é possível ainda encontrar usos com o mesmo significado, o de apresentar, sob aspecto favorável, algo desagradável, como no contexto que transcrevemos abaixo em que a economista Miriam Leitão usa a expressão **dourar a pílula** em sua análise sobre o escândalo da Petrobrás.

> 10. É preferível a verdade, mesmo dura, a **dourar a pílula**. Se a Petrobras apresentasse um número pequeno para as perdas, o resultado não seria crível para o mercado. O balanço da companhia foi aprovado sem ressalvas pela auditoria independente, um ótimo sinal. Miriam Leitão. 23/04/2015. Disponível em: <http://blogs.oglobo.globo.com/miriam-leitao/post/petrobras-preferiu-verdade-dourar-pilula-565409.html>. Acesso em: 10/12/2015.

29 Não temos neste texto o objetivo de discorrer sobre as origens das expressões idiomáticas aqui tratadas, porém, neste caso especificamente, parece-nos pertinente observar que essa expressão surge, segundo algumas hipóteses, no final do primeiro milênio da era cristã quando o médico persa Rhazés, teve a ideia de revestir remédios sólidos ou pílulas, para que fossem mais facilmente ingeridos. Dessa forma, essa substância envolvia a pílula, tornando-a mais doce e fácil de engolir. (http://www.significados.com.br/dourar-a-pilula/). Posteriormente, da ideia literal de embrulhar o remédio para tornar mais fácil para engolir, surgiu a metáfora de tentar fazer algo ruim parecer aceitável.

Ex. 5: falar aos cotovelos

Esta expressão é muito comum e usual no PB atual com o significado de 'falar muito'. O DHPB a registra com uso no século XVIII com o mesmo significado, conforme observamos nos contextos abaixo do DHPB e do PB atual, respectivamente. Entretanto, no uso atual, a contração no plural 'aos' foi substituída pela contração, também no plural, 'pelos'. Em rápida pesquisa no buscador *Google*, pudemos observar que no primeiro caso – **falar aos cotovelos** – possui poucas ocorrências e, em geral, em contextos de metalinguagem, ou seja, em dicionários, em artigos que analisam a própria língua, em divulgação de livros etc., contrariamente ao segundo – **falar pelos cotovelos** – que possui alta frequência em contextos de usos gerais da língua, jornais, revistas, blogs etc.

Falar aos cotovelos
Falar muito.
[...] e os meus oppostos acreditarám ouvindo a Bernardo de Silveira, e ao seu Patrão, que em Lisboa fallarám the aos cotovelos, e diram que nesta Capitania digo Companhia dos Diamantes andão de meu consentimento trabalhando settecentos Negros [...]. GOMES FREIRE DE ANDRADE E RAPHAEL PIRES PARDINHO (1964) **[1740]**, DOCUMENTO V. RESPOSTA DAS DUAS CARTAS SUPRA [A00_1446 p. 135].

11. Ministro do TCU **falou pelos cotovelos** e fechou pacto com a velha mídia. 05/10/2015. Disponível em: <http://www.esmaelmorais.com.br/2015/10/ministro-do-tcu-falou-pelos-cotovelos-e-fechou-pacto-com-a-velha-midia/>. Acesso em: 15/10/2015.

Ex. 6: fazer das tripas coração

Esta é outra expressão também muito frequente no PB atual e registrada no DHPB. Este dicionário apresenta como significado "tirar ânimo da fraqueza; encher-se de coragem", usada pelo Pe. João Daniel no século XVIII, e comum no PB atual, como podemos observar nos exemplos abaixo:

Fazer das tripas coração
Tirar ânimo da fraqueza; encher-se de coragem.
Vendo-se nesta consternação o religioso doente, tirando forças da fraqueza, e fazendo das tripas coração, se foi arrastando como pôde com uma arma para o canto da igreja [...]. PE. JOÃO DANIEL (1976) **[1757]**, PARTE SEGUNDA - CAP. 5º - DA INGRATIDÃO DOS ÍNDIOS [A00_1836 p. 220].

12. Sem poder usar a sua principal pauta-bomba resta a Cunha **fazer das tripas coração** para não virar pauta-bomba e ir pelos ares ainda em 2015. 14/10/15. Disponível em: <http://brasileiros.com.br/2015/10/dia-de-luto-no-leblon/>. Aceso em: 10/12/2015.

Ex. 7: fazer pacto com o demônio

Também frequente no PB atual, a expressão **fazer pacto com o demônio** é registrada no DHPB com uso constatado no início do século XVIII em texto de Dom Sebastião Monteyro da Vide.

> Fazer pacto com o demônio
> Contratar com o diabo uma pretendida convenção, pela qual conceda riqueza e poder, durante um certo tempo, no fim do qual se apossava daquele com quem tinha feito o pacto.
> Fazer pacto com o Demonio contèm em ſi grave malicia, aſſim pela inimizade, que Deos no principio do mundo poz entre elle, & os homẽs, como tambem porque he fazer concerto com hum inimigo de Deos. DOM SEBASTIÃO MONTEYRO DA VIDE (1720) **[1707]**, LIVRO QUINTO DAS CONTITUIÇOENS DO ARCEBISPADO DA BAHIA [A00_2466-007 p. 338].

O significado registrado no século XVIII pelo DHPB[30] mantem-se, de certa forma, no uso do PB atual. Entretanto, a figura do demônio na atualidade estende-se a todo e qualquer inimigo com o qual alguém se alia a fim de conseguir algum benefício ou poder. No contexto apresentado no DHPB a expressão é mais literal, ou seja, fazer pacto com o demônio. Entretanto, não se exclui o significado mais geral de fazer pacto com o mal, , representado pela figura do demônio, pois todo e qualquer tipo de 'feitiçaria', 'sortilégio' e 'adivinhações' era condenado pela Inquisição. No caso do contexto abaixo (Ex. 13), o ex-Presidente do Brasil Fernando Henrique Cardoso usa essa expressão, segundo o jornal citado, ao se referir a atual Presidente Dilma Rousseff:

> **13.** Dilma tenta **pacto com o demônio** para salvar governo, diz FHC. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/poder/2015/09/1686236-dilma-tenta-pacto-com-o-demonio-para-salvar-governo-diz-fhc.shtml>. Acesso em: 10/11/2015.

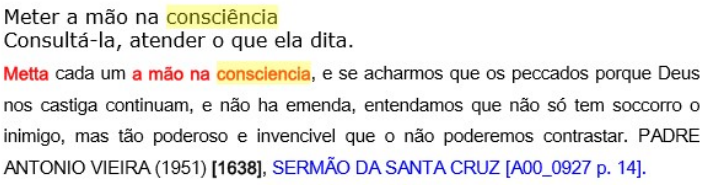
Ex. 8: meter a mão na consciência

Esta expressão, com uso registrado no DHPB já no século XVII em sermões do Pe. Antonio Vieira, consiste em um exemplo de possíveis variações que podem ocorrer ao longo do tempo no uso da língua. Formada a partir do verbo 'meter', a expressão significa consultar a própria consciência e atender o que ela, a consciência, impõe, diz etc. Este significado parece não ter sofrido alterações no uso do PB atual, entretanto, a formação com o verbo 'meter' e com o verbo 'pôr' não possuem muitas ocorrências no PB, as que encontramos estavam registradas em *sites* com o domínio *.pt*, *.pt-br*. ou

30 No banco de dados do DHPB há o registro desta expressão com o verbo 'tratar' – **Trato com o demônio** – em textos do Pe. Vieira de 1605.

referente a Moçambique. Ou seja, estes usos parecem ser mais comuns nas variantes europeia e africana da língua portuguesa.

No PB atual, talvez pelo fato de o verbo 'meter' possuir certa carga semântica relacionada ao contexto da sexualidade, não é usual na formação desta expressão. O mais comum, pelos contextos que pudemos observar, é a formação com os verbos 'pôr' e 'colocar', com maior frequência em *sites* com domínio *.br* para a formação com o verbo 'colocar'.


Meter a mão na consciência
Consultá-la, atender o que ela dita.
Metta cada um a mão na consciencia, e se acharmos que os peccados porque Deus nos castiga continuam, e não ha emenda, entendamos que não só tem soccorro o inimigo, mas tão poderoso e invencivel que o não poderemos contrastar. PADRE ANTONIO VIEIRA (1951) **[1638]**, SERMÃO DA SANTA CRUZ [A00_0927 p. 14].

14. Tem que **colocar a mão na consciência**. A gente pagou um mico aqui hoje – desabafou Mattis na saída do gramado. Disponível em: <http://globoesporte.globo.com/futebol/times/vitoria/noticia/2015/11/mattis-classifica-derrota-como-mico-colocar-mao-na-consciencia.html>. Acesso em: 22/12/2015.

15. Salientou ainda, que muitos partidos que pregam a saída da presidente, são os que se utilizam de espaços, no mesmo governo, se aproveitam, são os vão em caravana para Brasília para conseguir suas reivindicações, e depois vão até às rádios de suas regiões apresentar os avanços conquistados. "Estes partidos deveriam **colocar a mão na consciência**". Disponível em: < http://www2.al.rs.gov.br/noticias/ExibeNoticia/tabid/5374/Default.aspx?IdMateria=301448>. Acesso em: 22/12/2015.

16. Não estou pedindo para você **pôr a mão na consciência** porque acho que você já sabe das coisas, mas para pôr a mão na massa e mudar a realidade a partir da consciência que já tem. Disponível em: < http://revistatrip.uol.com.br/trip/diga-nao-as-drogas-do-alemao>. Acesso em: 22/12/2015.

Registramos, também, com poucas ocorrências, o uso com o verbo 'botar' – **botar a mão na consciência** – e com o verbo elíptico - **mão na consciência**. Embora não sejam frequentes esses usos, podem sinalizar para uma mudança nestas formações. No *corpus* usado para a elaboração do DHPB as ocorrências são sempre com o verbo 'meter'.

17. Pinato pede a deputados '**mão na consciência**' para poder apurar a verdade no caso Cunha. Disponível em: <http://noticias.r7.com/brasil/pinato-pede-a-deputados-mao-na-consciencia-para-poder-apurar-a-verdade-no-caso-cunha-assista-01122015>. Acesso em: 20/12/2015.

Ex. 9: pagar o pato

Esta expressão tem uso bastante frequente no atual contexto político brasileiro. Há um movimento contra o governo federal liderado por Paulo Skaf, empresário e presidente da Federação das Indústrias do Estado de São Paulo (Fiesp) que se intitula "Não vamos pagar o pato". Esse movimento se diz contra as reformas do governo, sobretudo com relação ao aumento de impostos. Como esse movimento está na mídia, a população brasileira tem recebido muitas notícias sobre o tema e a expressão ganha espaço no cotidiano dos brasileiros.

O DHPB, no entanto, já registra o uso dessa expressão com o mesmo significado – arcar com as consequências de algo que não fez – na metade do século XVIII em textos do Pe. João Daniel.

Pagar o pato
Arcar com as consequências de algo que não fez.
[...] sempre os inimigos encontram algumas com gente, especialmente mulheres, e meninos, que não podem fugir, e não só ficam prisioneiros, mas ordinariamente pagam o pato, porque ficam objecto da ira, e vingança dos inimigos. PE. JOÃO DANIEL (1976) **[1757]**, PARTE SEGUNDA - CAP. 9º - DAS GUERRAS DOS ÍNDIOS DO RIO AMAZONAS [A00_1840 p. 235].

Como observamos acima, o atual contexto político-econômico brasileiro tem sido bastante motivador para o uso desta expressão, como podemos observar nos contextos abaixo:

18. Levy diz que economia pode '**pagar o pato'** em caso de impeachment. Educardo Cucolo e Valdo Cruz. 18/12/2015. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/mercado/2015/12/1720693-levy-diz-que-economia-pode-pagar-o-pato-em-caso-de-impeachment.shtml>. Acesso em: 20/12/2015.

19. Skaf lança campanha 'Não vou **pagar o pato**' em frente ao Congresso. Ricardo Brito. 01/10/15. Disponível em: <http://economia.estadao.com.br/noticias/geral,skaf-lanca-campanha-nao-vou-pagar-o-pato-em-frente-ao-congresso,1772658>. Acesso em: 15/12/2015.

Ex. 10: virar a casaca

Esta expressão encontra-se registrada no DHPB com o significado de 'mudar de posição ou opinião', ou seja, alguém ser de uma dada opinião e por certa conveniência mudar essa opinião para atender a outros propósitos. O DHPB registrou a ocorrência deste significado no século XVIII, conforme observamos abaixo:

> Virar a casaca
> Mudar de posição ou opinião.
> Se os desafeiçoados, afinando a sua crítica, disserem que com alteração do preço dos gêneros poderão os habitantes das Minas mudar de condição, abstendo-se de luxos e profusão e finalmente virando as casacas, se responde com o já ponderado método da Casa da Moeda [...]. CAETANO DA COSTA MATOSO (1999) **[1751]**, 62 - [PARECER CONTRA A CAPITAÇÃO E AS CASAS DE FUNDIÇÃO E PELA IMPOSIÇÃO [A00_0978 p. 551].

Pelo que pudemos observar nos contextos analisados do PB atual, a expressão é ainda usada com o mesmo significado registrado pelo DHPB, como no contexto 20.

> 20. Fla-Flu: Osvaldo tenta fazer o amigo Wesley Safadão **virar a casaca**. 14/12/2015. Disponível em: <http://globoesporte.globo.com/futebol/noticia/2015/12/fla-flu-osvaldo-tenta-fazer-o-amigo-wesley-safadao-virar-casaca.html>. Acesso em: 20/12/2015.

A modo de conclusão

Assim, *olhar* para o Dicionário Histórico do Português Brasileiro – séculos XVI, XVII e XVIII, bem como para o *corpus* que serviu de base para sua elaboração, a partir do ponto de vista da Fraseologia é um rico e promissor campo para a descrição e a análise da História do Português do Brasil.

O DHPB entendeu e registrou os fraseologismos a partir desse sentido *latu sensu* da Fraseologia no qual se inserem todo tipo de expressões com duas ou mais palavras, desde palavras compostas e complexas, passando por adágios, refrães, frases feitas, unidades terminológicas, expressões idiomáticas etc., razão pela qual seguimos esse mesmo critério para a seleção das unidades analisadas.

Nos casos analisados, embora poucos exemplos, pudemos observar que o Português do Brasil atual possui muito de seus três primeiros séculos de vida. Observamos que houve, ao longo desses quinhentos anos do Português do Brasil, alguns casos de alteração, restrição e/ou ampliação de significado, de alternância entre

diferentes formas, mas também pudemos observar, em contextos muito recentes (2014, 2015) usos tais como se usavam nos séculos XVI, XVII e XVIII que comprovam, para além da relevância do DHPB para a História do Brasil, de nossa língua e de nossa cultura, o quão viva é a fraseologia de uma língua.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Barbosa, Maria Aparecida. 2012. Fraseologia e linguagens: a fraseologia na literatura e no discurso publicitário. In. Isquerdo, A. N.; Seabra, M. C. T. C. de. (Orgs.). *As Ciências do Léxico*: Lexicologia, Lexicografia, Terminologia. Campo Grande - MS: Editora UFMS. v. VI, p. 489-497.

Bevilacqua, Cleci Regina. 1996. *A fraseologia jurídico-ambiental*. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre.

Corpas Pastor, Gloria. 1996. *Manual de Fraseología Española*. Madrid: Gredos.

Le Bars Poupet, Armelle; Xatara, Claudia. 2012. (dir.). *Cahiers de lexicologie. Dynamique de la recherche en lexicologie, lexicographie et terminologie au Brésil*. Paris: Classiques Garnier.

Molina García, Daniel. 2006. *Fraseología bilíngue. Un enfoque lexicográfico-pedagógico.* Granada: Comares.

Murakawa, Clotilde de Almeida Azevedo. 2014. Conhecendo o Dicionário Histórico do Português do Brasil - Séculos XVI, XVII e XVIII sua história e metodologia. In: Isquerdo, A. P.; Mantovani dal Corno, G. O. (Orgs.). *As Ciências do Léxico*: Lexicologia, Lexicografia, Terminologia.. 1ed.bCampo Grande - MS: Editora UFMS. V. VII, p. 267-284.

Murakawa, Clotilde de Almeida Azevedo. 2015. Opções e soluções metodológicas na construção do Dicionário Histórico do Português do Brasil – séculos XVI, XVII e XVIII. In: Parreira, M. C. et. al. *Pesquisas em Linguística no século XXI: perspectivas e desafios teóricos-metodológicos.* São Paulo: Cultura Acadêmica. Série Trilhas Linguísticas nº 27, p. 159-179.

Murakawa, Clotilde de Almeida Azevedo. 2013. Vocabulário das enfermidades em documento do Brasil Colonial: o relato de Prodigiosa Lagoa (1749). In. Murakawa, C. de A. A.; Nadin, O. L. (Orgs.). *Terminologia: uma ciência interdisciplinar.* São Paulo: Cultura Acadêmica. Série Trilhas Linguísticas nº 22, p. 83-101.

Murakawa, Clotilde de Almeida Azevedo; Nadin, Odair Luiz. (Orgs.). 2013. *Terminologia: uma ciência interdisciplinar.* São Paulo: Cultura Acadêmica. Série Trilhas Linguísticas nº 22, p. 83-101.

Ortiz Álvarez, Maria Luisa; Huelva Unternbäumen, Enrique. (Orgs.). 2011. *Uma (Re)Visão da Teoria e da Pesquisa Fraseológicas*. Campinas: Pontes Editora.

Ortiz Álvarez, Maria Luisa; Huelva Unternbäumen, Enrique. Apresentação. In: Ortiz Álvarez, M. L.; Huelva Unternbäumen, E. (Orgs.). 2011. *Uma (Re)Visão da Teoria e da Pesquisa Fraseológicas*. Campinas: Pontes Editora, p. 7-23.

SIMPÓSIO 54

GLOBALIZAÇÃO LINGUÍSTICA, MOBILIDADE E METAREFLEXIVIDADE

COORDENADORES

Inês Signorini
(Universidade Estadual de Campinas)

Luiz Paulo da Moita Lopes
(Universidade Federal do Rio de Janeiro)

Marilda Cavalcanti
(Universidade Estadual de Campinas)

De volta ao futuro da língua portuguesa.
Atas do V SIMELP - Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa
Simpósio 54 - Globalização linguística, mobilidade e metareflexividade, 1241-1248
ISBN 978-88-8305-127-2
DOI 10.1285/i9788883051272p1241
http://siba-ese.unisalento.it, © 2017 Università del Salento

CONTRIBUIÇÕES DA LINGUÍSTICA APLICADA PARA O ENSINO DE PORTUGUÊS

Inês SIGNORINI[1]

RESUMO
Dividido em duas partes, o trabalho situa em primeiro lugar o campo dos estudos da língua(gem) que, no Brasil, é designado genericamente por Linguística Aplicada e, em segundo lugar, aponta duas principais contribuições desses estudos para o ensino do português, tanto em nível nacional, quanto em nível transnacional. Chama a atenção para o comprometimento de estudos transdisciplinares inscritos nesse campo com a construção de um objeto de estudo não purificado e independente, autoconsistente, nos termos da tradição analítica clássica, e para o foco nas realidades concretas e "moventes", ou seja, na mobilidade e na fluidez próprias dos usos da língua(gem) nas práticas sociais. E em função desse comprometimento e desse foco, atribui aos estudos aplicados o papel de trazer para os participantes das pesquisas sobre o ensino de português, e também para os aprendizes de português de modo geral, alguns dos elementos necessários para que melhor compreendam e possam participar de processos de indexicalização escalar que os posicionem mais favoravelmente nos espaços-tempos em que atuam.

PALAVRAS-CHAVE: Linguística Aplicada; português; ensino de português; Brasil.

Linguística Aplicada no Brasil

Gostaria, em primeiro lugar, de situar muito rapidamente o campo de estudos que me serve de referência nas reflexões que me proponho a apresentar aqui. Isso porque, no Brasil, o campo aplicado dos estudos da língua(gem) é um campo não unificado, tanto do ponto de vista teórico-metodológico, ou seja, do ponto de vista dos modos de se produzir conhecimento, quanto do ponto de vista curricular em instituições de ensino, ou seja, do ponto de vista das disciplinas filiadas a esse campo nos currículos de graduação e pós-graduação.

1 UNICAMP, Instituto de Estudos da Linguagem, Departamento de Linguística Aplicada. Rua Sérgio Buarque de Holanda, 571, CEP 13083-859 Campinas-SP, Brasil. Endereço eletrônico: signor@iel.unicamp.br

Mas apesar de ser um campo não unificado, a denominação genérica dada a esse campo continua sendo a que foi criada nos anos 1940-50 nos Estados Unidos para designar uma disciplina específica destinada à aplicação de teorias linguísticas ao ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras. Desde então, a disciplina Linguística Aplicada ao ensino de língua estrangeira e, posteriormente, ao ensino de línguas, com a inclusão da língua materna, tem dado nome a esse campo no círculo mais restrito dos estudos linguísticos (no sentido de estudos inscritos no campo da ciência Linguística).

Mas, paralelamente, sob essa mesma denominação genérica - "Linguística Aplicada" - têm-se desenvolvido no Brasil estudos que sistematicamente atravessam a fronteira disciplinar dos estudos aplicados em Linguística para, sobretudo a partir dos anos 1990, atenderem a uma vocação outra, específica e diferenciada em relação à da disciplina de origem. Ou seja, uma vocação específica e diferenciada em relação à da disciplina originalmente voltada à aplicação de teorias linguísticas ao ensino de línguas.

De fato, desde os anos 1990, diferentes autores brasileiros têm caracterizado essa vocação outra como eminentemente metareflexiva e crítica da tradição dita "modernista" dos estudos linguísticos (teorias da gramática, do texto e do discurso), por um lado, e, por outro lado, como comprometida com a construção de um objeto de estudo espaço-temporalmente situado, isto é, não isolável de configurações espaço-temporais específicas e dinâmicas, próprias da vida social ativa, no sentido de não estagnada.

Nessa perspectiva, o campo aplicado tem se constituído no Brasil como um campo de estudo dos processos, mais que dos produtos de entextualização/des-re-contextualização dos recursos linguístico-discursivos na vida social. Vale dizer, como um campo de estudo dos processos de produção de sentidos, de subjetividades e de ações em que a língua(gem) é um elemento constitutivo, mas não isolável de outros recursos, que também são constitutivos desses processos, como os imagéticos, os gestuais e os proxêmicos, além dos sócio e psicocognitivos, sociointeracionais e também materiais, como o tipo e natureza da mediação tecnológica, por exemplo. E como as configurações espaço-temporais em que se dão tais processos não são homogêneas e nem estáticas, os recursos linguístico-discursivos se articulam aos demais de diferentes modos e segundo diferentes ordens e escalas de indexicalidade.

Sendo assim, variáveis como a heterogeneidade, a mobilidade, a fluidez e, por conseguinte, a complexidade deixam de ser externas ou contextuais ao objeto língua(gem) nesse campo de estudos, para serem constitutivas desse objeto. E esse me

parece ser o grande interesse, e também o grande desafio, das investigações contemporâneas que buscam elementos teóricos e metodológicos que lhes permitam avançar nessa direção.

E em função dessa busca, justamente, tais investigações têm explorado as fronteiras disciplinares dos estudos linguísticos já constituídos, como a sócio-pragmática (Mey, 1985; Rajagopalan, 1999) e, mais recentemente, a sociolinguística da globalização (Blommaert, 2010; Blommaert e Rampton, 2011), por exemplo. Mas tem também explorado transversalmente discussões em curso fora do quadro disciplinar da Linguística, sobretudo em subáreas e disciplinas híbridas, que exploram elementos novos através de práticas inter/transdisciplinares de produção de conhecimento, como é o caso dos estudos sobre contexto e contextualização em Antropologia Linguística desde os anos 1990 (Duranti, 1997; Hanks, 2000; Jacquemet, 2005; Bauman, 2011) e, mais recentemente, dos estudos pós-feministas sobre linguagem e produção de subjetividades (Butler, 2004), dos estudos pós-humanistas sobre semiosis e "modos de existência" (Latour, 2012) e dos estudos em Etnografia e realidade virtual (Hine, 2008, Pink, 2012), por exemplo.

Mas são muitas as consequências desse comprometimento com a construção de um objeto de estudo não purificado e independente, autoconsistente, nos termos da tradição analítica clássica, e desse foco nas realidades concretas e "moventes", ou seja, na mobilidade e na fluidez próprias dos usos da língua(gem) nas práticas sociais.

A primeira delas é que não se tem mais um objeto propriamente linguístico, isto é, genérico, abstrato e sistêmico como o das construções produzidas pelo núcleo disciplinar da Linguística (em suas diferentes vertentes). Da mesma forma que não se tem mais uma disciplina delimitada em termos convencionais e complementar a esse núcleo, como ocorre no caso da disciplina Linguística Aplicada ao ensino de línguas que integra o quadro disciplinar convencional dos estudos linguísticos.

Uma outra consequência também importante, é que o campo aplicado assim compreendido é um campo transversalmente compartilhado com outras áreas de investigação, além da Linguística, o que explica a relevância e frequência de discussões sobre inter/ transdisciplinaridade no campo aplicado dos estudos brasileiros sobre língua(gem) desde o final dos anos 1990 (Signorini e Cavalcanti, 1998; Moita Lopes, 2006, entre outros).

Nesse sentido, o que se tem verificado nesse campo de estudos no Brasil e que tentei descrever em linhas gerais até aqui é o que apontava no início dos anos 2000 a

filósofa portuguesa Olga Pombo, em seu estudo sobre inter/transdisciplinaridade e os processos de reorganização dos quadros disciplinares na ciência de modo geral. Ela dizia o seguinte:

> No fundo, estamos a passar de um esquema arborescente, em que havia uma raiz, um tronco cartesiano que se elevava, majestoso, acima de nós, que se dividia em ramos e pequenos galhos dos quais saíam vários e suculentos frutos, todos ligados por uma espécie de harmoniosa e fecunda hierarquia e a avançar para um modelo em rede, em complexíssima constelação, em que deixa de haver hierarquias, ligações privilegiadas: por exemplo, nas ciências cognitivas, qual é a ciência fundamental? (Pombo, 2003: 11)

A mesma pergunta feita para o caso das ciências cognitivas de então, poderia ser feita no âmbito de muitos trabalhos produzidos no Brasil e filiados à Linguística Aplicada trans/indisciplinar contemporânea. E o fato de grande parte das instituições reguladoras brasileiras só preverem o modelo anterior – o do "esquema arborescente" e da "fecunda hierarquia", nos termos de Pombo – toda resposta que fuja a esse modelo torna-se inaceitável, inapropriada ou suspeita.

O que significa dizer que toda resposta à pergunta – qual é a ciência fundamental no campo aplicado dos estudos da língua(gem) hoje no Brasil? – que não seja condizente com o modelo herdado da tradição disciplinar dos anos 1940-50 ainda é vista como inaceitável, inapropriada ou suspeita em muitos contextos institucionais chave. A tensão daí advinda é mais um traço a ser considerado, quando se quer melhor compreender o campo aplicado em suas configurações e reconfigurações sob a denominação genérica oficial de "Linguística Aplicada" no Brasil de hoje.

Contribuições para o ensino do português

Dito isso, volto à questão colocada para a mesa: que contribuições o campo aplicado assim compreendido tem trazido para o ensino do português? Eu diria duas principais contribuições interrelacionadas: uma visada ou inflexão metareflexiva e crítica dada às políticas (oficiais e não oficiais) e aos objetos de ensino (o que está sendo ensinado? em nome de quê?), por um lado; e, por outro lado, um compromisso politico e ético com a questão da diversificação e valoração dos repertórios linguísticos diversificados e heterogêneos que constituem a língua(gem) em uso.

Essa visada metareflexiva e crítica sobre as políticas e os objetos de ensino do português (e de outras línguas) tem se traduzido na prática pela insistência com perguntas do tipo: a que tipo de fenômenos se tem dado visibilidade pela objetivação teórico-metodológica em nossas pesquisas e em nossas salas de aula, em nossos materiais didáticos? Com base em quê? E em benefício (ou prejuízo) de quem?

O exemplo mais banalizado no caso do ensino do português como língua nacional é o das pesquisas sobre produção textual em práticas de letramento escolar, em que o foco tem sido posto nos processos de interlocução em rede (presencial e não presencial; monolíngue e multilíngue; intertextual e transmídia, por exemplo) que constituem essas práticas e vão além da interlocução em sala de aula, e não na produção escrita enquanto objeto isolável e autoconsistente. Sendo assim, busca-se contemplar variáveis que são constitutivas dos processos de ensino, como a variedade e heterogeneidade dos recursos em jogo, além do caráter processual e complexo das apropriações que se concretizam de alguma forma na produção final do aluno, mas que só ganham visibilidade e legitimidade em função do conjunto de elementos abrangidos pela investigação.

No caso do ensino do português como língua transnacional, essa mesma atenção dada aos fenômenos que adquirem visibilidade e legitimidade pela objetivação teórico-metodológica tem produzido resultados relevantes, como os dos estudos mais recentes sobre usos da língua na internet e em contextos de desterritorialização e reterritorialização do falante. Isso porque esses estudos têm focado fenômenos antes submersos, embora corriqueiros em contextos multilíngues, como o de translinguagem (García, 2009), *crossing* (Rampton, 1995), truncamento (Blommaert, 2008) e transidioma (Jacquemet, 2005), por exemplo. Associados a recursos de capital social variável nas situações e contextos estudados, tais fenômenos saem, portanto, da condição de sintoma da falta ou do déficit, para o de recurso comunicativo integrado a repertórios individuais específicos.

Quanto ao compromisso político e ético com a questão da diversificação e valoração dos repertórios linguísticos, a contribuição dos estudos no campo aplicado está, a meu ver, na concepção plural do linguístico enquanto recurso sociosemiótico articulado a outros recursos em processos conjuntos de diversificação de repertórios e também em processos conjuntos de indexicalização desses repertórios. Nesse sentido, tanto os repertórios, quanto o valor indexical atribuído aos recursos linguísticos que vão compor esses repertórios são objeto de reflexão e crítica por parte dos participantes da

pesquisa e dos aprendizes de língua. Não se coloca, pois, uma ordem indexical pré-estabelecida, como a de taxonomias sociolinguísticas que associam marcas linguísticas discretas a distinções contextuais ou regionais, por exemplo. Os participantes tanto devem se dar conta da variedade dos repertórios individuais de comunicação, quanto dos processos de (des)valorização desses repertórios em diferentes contextos e estruturas de participação em redes sociointeracionais.

Um exemplo significativo é o da ressignificação do conceito de preconceito linguístico quando o foco é posto na engenharia dos processos sociais de construção e manutenção de ordens e escalas de indexicalização em práticas específicas e que têm a participação dos envolvidos na pesquisa ou no ensino. Sem essa reflexão e esse envolvimento, a questão do preconceito linguístico vai continuar sendo tratada como fato pré-estabelecido e alheio às ações de pesquisadores, professores e aprendizes.

Considerando as duas contribuições mencionadas, eu acredito que os estudos aplicados podem trazer para os participantes das pesquisas sobre o ensino de português, e também para os aprendizes de português de modo geral, alguns dos elementos necessários para que melhor compreendam e possam participar de processos de indexicalização escalar que os posicionem mais favoravelmente nos espaços-tempos em que atuam.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bauman, Richard. 2011. "Commentary: Foundations in performance." Journal of Sociolinguistics 15.5 (2011), p. 707-720.

Blommaert, J. 2008. Grassroots Literacy. London: Routledge.

Blommaert, Jan. 2010. The Sociolinguistics of Globalization. Cambridge: Cambridge University Press.

Blommaert, Jan & Rampton, Ben. 2011. Language and Superdiversity. Diversities vol. 13, No. 2.

Butler, Judith 2004. Undoing Gender. New York: Routledge.

Duranti, Antonio. 1997. Linguistic Anthropology. Cambridge: Cambridge University Press.

García, Ofelia. 2009. Bilingual education in the 21st century: A global perspective. Oxford, UK: Wiley Blackwell.

Hanks, William F. 2000. Intertexts: Writings on language, utterance, and context. Rowman & Littlefield Publishers.

Hine, Christine. 2008. "Virtual ethnography: Modes, varieties, affordances." The SAGE Handbook of Online Research Methods (2008), p. 257-270.

Jacquemet, Marco. 2005. Transidiomatic practices: Language and Power in the age of globalization. Language & Communication 25, p. 257–277.

Latour, Bruno. 2012. Enquête sur les modes d'existence. Une anthropologie des Modernes. Paris: La Découvete.

Mey, Jacob L. 1985. Whose Language? A Study in Linguistic Pragmatics. Amsterdam & Philadelphia: Benjamins.

Moita lopes, Luiz Paulo. 2006. Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar. São Paulo: Parábola Editorial.

Pink, Sarah (ed). 2012. Advances in Visual Methodology. Los Angeles, London, New Delhi, Singapore, Washinghton DC: SAGE Publications, p. 113-130.

Pombo, Olga 2003. Epistemologia da interdisciplinaridade. Seminário Internacional Interdisciplinaridade, Humanismo, Universidade, Faculdade de Letras da Universidade do Porto, 12 a 14 de Novembro 2003. Disponível em: http://www.uesc.br/cpa/artigos/epistemologia_interdidciplinaridade.pdf . Acesso em 08.10.2015.

Rajagopalan, Kanavillil 1999. Os caminhos da Pragmática no Brasil. D.E.L.T.A., Vol. 15, no. especial, 1999, p. 323-338.

Rampton, Ben (1995). Crossing: Language and ethnicity among adolescents. London, UK: Longman.

Signorini, Inês e Cavalcanti, Marilda C. (orgs.). 1998. Linguística aplicada e transdisciplinaridade: questões e perspectivas. Campinas: Mercado de Letras.

De volta ao futuro da língua portuguesa.
Atas do V SIMELP - Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa
Simpósio 54 - Globalização linguística, mobilidade e metareflexividade, 1249-1264
ISBN 978-88-8305-127-2
DOI 10.1285/i9788883051272p1249
http://siba-ese.unisalento.it, © 2017 Università del Salento

SUPERDIVERSIDADE NO CONTEXTO ESCOLAR DE FRONTEIRA: DIÁLOGO DE SABERES

Maria Inêz Probst LUCENA[2]
Maria Elena PIRES-SANTOS[3]

RESUMO
Embora nos últimos anos tenham-se ampliado as pesquisas e publicações que rompem com a visão do Brasil como um país monolíngue, é fato inegável que, no contexto escolar, ainda persiste fortemente esse mito, mesmo em contextos de fronteira em que a 'superdiversidade' (Vertovec, 2007; Blommaert; Rampton, 2011) salta aos olhos. A Linguística Aplicada, em sua vertente 'indisciplinar' e transcultural (Moita Lopes, 2006, 2013; Cavalcanti, 2013; Signorini, 2013, entre outros), no âmbito das novas epistemologias que propiciem a apreensão de fenômenos ou eventos compartilhados em que todos são participantes, contribui para a interconexão entre os saberes acadêmicos e os saberes locais, abrindo espaço para a discussão e/ou a solução de problemas relacionados a práticas de linguagem situadas. É sob esse enfoque que se coloca como objetivo apresentar, nessa comunicação, os encontros entre o letramento escolar e os 'multiletramentos' (Rojo, 2012), como forma de legitimação dos saberes locais e da superdiversidade, no contexto escolar transfronteiriço, na divisa entre Brasil, Paraguai e Argentina. Para tanto, apresentamos exemplos provenientes de uma pesquisa etnográfica, focando em um evento na sala de aula de Língua Portuguesa em que professora e alunos trabalham colaborativamente na construção de uma peça teatral. Com a finalidade de contar a história do bairro, colocando seus moradores como protagonistas da própria história, evidenciou-se a importância da negociação entre os saberes escolares institucionalizados e os saberes locais da vida vivida.

PALAVRAS-CHAVE: superdiversidade; letramento; práticas translíngues

[2] Universidade Federal de Santa Catarina-UFSC, Programa de Pós-Graduação em Linguística. E-mail: lucena.inez@gmail.com
[3] Universidade Estadual do Oeste do Paraná-UNIOESTE. Programa de Pós-Graduação em Letras e Pós-Graduação em Sociedade, Cultura e Fronteiras. E-mail: mepires@gmail.com

Introdução

É fato que a pluralidade linguística e cultural da atualidade contribui para que novos modos potenciais de socialização entre os indivíduos emerja. No entanto, é fato também que, especialmente na escola, os participantes tendem a reproduzir as práticas de linguagem legitimadas, reforçando aquelas condizentes com um cenário monolíngue. Prima-se, no contexto escolar, por uma linguagem padrão que não contempla as abordagens transculturais e translíngues que os indivíduos utilizam para dar cabo as suas necessidades comunicativas. Essa estrutura purista rege o sistema educacional e reina impiedosa também no cenário plurilíngue e pluricultural da fronteira Brasil, Paraguai e Argentina, virando as costas para a realidade heteroglóssica desse campo situado.

Tecer algumas reflexões feitas a partir dos resultados de um projeto de letramento desenvolvido no cenário sociolinguisticamente complexo da Tríplice Fronteira, em uma escola estadual na Cidade de Foz do Iguaçu torna-se, então, o interesse central desse texto. Não pretendemos focar no projeto em si, mas sim, em um dado proveniente de uma peça de teatro, evento colaborativo que foi desenvolvido como uma de suas atividades. Abordaremos como a ideologia monolíngue ainda se mantém forte nesse cenário transfronteiriço, em que a criatividade e a profusão linguística aparecem de modo tão intenso. Discutiremos o significado do mundo dos alunos, diante da revisão do texto da peça de teatro, destacando como eles agiram de modo crítico e criativo ao reivindicar o uso de práticas translíngues naquele espaço. Porém, antes de tudo, importa-nos situar e mostrar o cenário de que estamos falando.

A superdiversidade da fronteira: os processos sociais e linguísticos no cenário transfronteiriço

O termo ‘superdiversidade’, cunhado por Vertovec (2007:1), referindo-se à ‘diversificação da diversidade’ para significar uma visão ampliada da complexidade que vem perpassando os diferentes contextos sociais, desde os globais aos locais, nos parece útil para discutir a realidade das práticas sociais e linguísticas daqueles que atuam na

fronteira, frente ao desafio de observar as complexas configurações da atualidade em termos de condições sociais, geográficas e econômicas desse cenário transfronteiriço.

Tal cenário, dentre as muitas tríplices fronteiras da América do Sul, encontra-se no extremo oeste do Paraná a Tríplice Fronteira, formada pelas cidades de Foz do Iguaçu, no território brasileiro; de Puerto Iguazú, no território argentino e por Ciudad del Este, no território paraguaio. Somadas, as populações das três cidades passam de 700.000 habitantes, além de um grande número de pessoas que vêm para a região, atraídos pelo turismo e pelo comércio. Do lado argentino, o comércio é visitado atualmente por brasileiros para a compra de queijos, vinhos, azeitonas, além de perfumes e produtos derivados do couro, como roupas e bolsas. No sentido inverso, o comércio brasileiro atrai compradores de produtos como calçados, alimentos e também roupas. Do lado paraguaio, os produtos agrícolas são a prioridade e o intenso trânsito de brasileiros para o Paraguai deve-se, principalmente, ao comércio de produtos importados dos mais diferentes países, principalmente eletrônicos. A circulação de pessoas é extremamente alta e também é muito elevado o número de trabalhadores, formais ou informais, que diariamente se deslocam de um lado para o outro.

Compondo ainda o cenário, encontram-se as Cataratas do Iguaçu – entre Brasil e Argentina – que atraíram, por exemplo, em 2014, 1,5 milhão[4] de visitantes de diferentes países e regiões brasileiras. Também nesse espaço está a Hidrelétrica Binacional de Itaipu – construída em parceria entre Brasil e Paraguai – contribuindo sobremaneira para a superdiversidade neste cenário. Com o início de sua construção, a cidade de Foz do Iguaçu passou de 33.970, em 1970, para 136.320 habitantes[5] na década de 1980, sendo que os novos residentes vieram de diferentes países e de diversas regiões brasileiras.

Também o setor educacional se ampliou consideravelmente na região, principalmente o ensino superior. A cidade conta, atualmente, com uma Universidade Estadual, uma Universidade Federal, um Instituto Federal, além de seis faculdades privadas. No ensino básico, há ainda 157 escolas que atendem o ensino Fundamental e Médio, sendo 75 municipais, 51 privadas e 31 estaduais[6].

[4] Disponível em http://www.brasil.gov.br/turismo/2015/01/parque-de-foz-do-iguacu-recebe-recorde-de-visitantes-em-2014, acesso em 15/02/2015.
[5]Disponível em http://www.pmfi.pr.gov.br/conteudo/?idMenu=1007, acesso em 15/02/2015.
[6]Disponível em http://www4.pr.gov.br/escolas/frmPesquisaEscolas.jsp, acesso em 27/09/2015.

Assim, nesse espaço urbano, indivíduos das três cidades transitam e 'reinventam a vida local em suas performances cotidianas' (Moita Lopes, 2008: 309) em um fluxo contínuo, como se as cidades fossem amalgamadas. Mesmo que a vida institucional e burocrática insista em lhes separar e impor uma suposta territorialidade definida, línguas e culturas se entrelaçam na 'dinamicidade [territorial] da fronteira'(Frasson; Szumilo Schlosser, 2015: 70).

Nesse cenário, a vida apresenta imensas complexidades. Segundo dados da Unicef, uma grande proporção da população da Tríplice Fronteira é formada por crianças e adolescentes, sendo que muitos deles vivem em situação de risco e estão vulneráveis à exploração de trabalho infantil, à exploração sexual, a drogas, e a todo tipo de violência. Com indicadores econômicos não muito favoráveis, o emprego informal, como, por exemplo, servir de 'laranja', aparece como um modo de compensação financeira para os jovens que vivem em situação de pobreza.

Essa complexidade social e também política e linguística, intensificada pelas complexidades do mundo contemporâneo, direcionam nossos olhares para o modo como a escola e a sala de aula de línguas vem lidando com a configuração do espaço fronteiriço em tempos de um mundo desterritorializado. Se o acesso à norma padrão representa uma possibilidade de reorganização espacial e de movimento de 'escalas' locais (Blommaert, 2007) para escalas translocais, para que esse movimento seja possível, torna-se central o deslocamento de perspectivas pedagógicas voltadas apenas para detalhes das variações de uma língua, para perspectivas centradas nas complexidades dos processos sociais, culturais, políticos e históricos que nos possibilitam entender as diferenças não como ameaça, mas como criatividade e riqueza. E, nessa perspectiva, os saberes locais têm um papel central. Embora imperativa e urgente no ensino de línguas, pesquisar, entender e discutir essas práticas de linguagem criativas e inovadoras e também como suas normas de uso vão sendo questionadas ou alteradas, não é tarefa fácil (Bloomaert; Rampton, 2011).

Na sequência, então, para entendermos como os alunos reivindicaram o protagonismo de suas práticas em um espaço periférico apresentamos, ainda que brevemente, algumas etapas da etnografia acerca do projeto de letramento. Adicionalmente, descrevemos o Bairro Iguaçu, o Colégio Iguaçu e o Projeto Memória,

com a intenção de apresentar o cenário em que a pesquisa, geradora das reflexões aqui apresentadas, foi desenvolvida.

Marginalização do espaço: a etnografia como recurso para compreender práticas de linguagem situadas

A etnografia desenvolvida no Colégio Iguaçu permitiu o entendimento das práticas de linguagem situadas (Garcez, 1998; Garcez; Schulz, 2015; Cavalcanti, 2006; 2015; Signorini, 2008; Rampton; Bloomaert, 2015; Pires-Santos *et al*., 2015, entre outros). Entendida aqui como um movimento epistemológico, no qual o pesquisador gera teoria em colaboração com seus participantes, essa perspectiva de pesquisa tem possibilitado o alcance de práticas situadas e o entendimento de "perspectivas circunstanciadas do cotidiano escolar e aproximadas [d]as percepções que os participantes das atividades têm sobre o que acontece ali" (Garcez; Schulz, 2015:2). Entendemos que as múltiplas ações dos indivíduos, resultantes de suas relações com a cultura, excedem as estruturas normatizadoras e, portanto, a pesquisa situada permite um 'entendimento do cotidiano e das relações sociais e afasta-nos da "soberania estipulada por epistemologias que postulam unicamente a racionalidade do pesquisador" (Lucena, 2015:70). O foco na voz dos agentes sociais e no engajamento social dos participantes no trabalho de pesquisa, desenvolvida a partir de uma perspectiva transdisciplinar, é esperado no intuito de esclarecer conflitos nas práticas sociais da comunidade. Assim, os resultados tornam-se relevantes para as pessoas envolvidas nos contextos investigados e a pesquisa desafia o conhecimento científico hegemônico. Lidar com as contingências de instituições como a escola pública em bairros periféricos contribui para diminuir o grande distanciamento que ainda persiste entre a Universidade e o cotidiano escolar. No caso do Bairro Iguaçu, tanto professores como alunos e demais moradores se sentiam estigmatizados pela comunidade do entorno, o que nos permite argumentar que projetos situados aproximam universidade, comunidade escolar e comunidade externa e podem contribuir sobremaneira para a valorização da cultura local. A possibilidade de discutir o modo como sujeitos sócio-históricos que, com suas ações, redimensionam e interferem

em suas próprias vidas, faz com que a importância de um distanciamento das ações isoladas e individuais seja redimensionada, para que ações interdisciplinares e coletivas sejam construídas.

O Bairro Iguaçu nasceu de uma inciativa de desfavelamento de famílias que viviam em condições de pobreza extrema às margens do rio Paraná. As negociações para o reassentamento dessas famílias em um novo local envolveu a negociação e resistência dos futuros moradores que não aceitavam os possíveis lugares e casas oferecidos pelos governantes. O processo foi de luta e de agência daquelas famílias e após muitas reuniões, foi feito um acordo sobre o local onde seria formado o bairro Iguaçu. A construção das casas foi iniciada em 1999 e nesse bairro foi construído e inaugurado, em 2002, o colégio Iguaçu, para atender as crianças e adolescentes das famílias que ali moram.

Dada a sua origem inicial, o bairro passou a ser estigmatizado pela sociedade do entorno, por considerá-lo local de violência e, por isso, perigoso. Assim também passou a ser visto o Colégio Iguaçu, como pode ser observado pelo relato de uma das professoras.

> *Encontrei uma colega que eu não via há muito tempo e ela me perguntou onde eu estava trabalhando. Eu disse que era no Colégio Iguaçu e ela fez o seguinte comentário: – Nossa, você foi rebaixada?* (Diário de Campo, abril/2011).

A correlação estabelecida entre o local de trabalho da professora com o desprestígio profissional revela a marginalização daquele espaço, visto como periférico. As dificuldades econômicas dos moradores de lá, cuja renda mensal da maioria das famílias dos alunos é de até dois salários mínimos, as quais lutam pela sobrevivência por meio de atividades informais ou até mesmo de risco, facilitadas e impulsionadas pela configuração social, econômica e política do cenário de fronteira reifica-os, homogeneizando-os e desqualificando-os culturalmente.

E foi nesse cenário demográfico e sócio-econômico que pesquisadores iniciaram um projeto radical no Colégio Iguaçu, cujos resultados parciais foram utilizados para fins deste artigo como já mencionado anteriormente. A premissa do projeto – batizado pelos professores daquela instituição como "Projeto Memória"– de trabalhar colaborativamente com os participantes foi alcançada, justamente por se ancorar nas reflexões sobre práticas de multiletramentos. Desde o início das atividades (novembro/2010 a janeiro/2014),

participaram do projeto Memória: 12 professores da Unioeste; 02 professores colaboradores externos; 04 professoras que fazem parte da Equipe de Ensino do Núcleo Regional de Educação; 07 acadêmicas dos cursos de Letras da Unioeste; 25 professores do Colégio Estadual onde foi realizado o projeto; 02 alunas do Mestrado Interdisciplinar em Sociedade, Cultura e Fronteiras; alunos do Colégio Iguaçu, pais de alunos e moradores do Bairro Iguaçu.

Esse projeto de letramento buscou trabalhar com os alunos e com a comunidade do entorno o orgulho e auto estima local por meio da reconstrução das histórias de formação do bairro e do protagonismo de seus habitantes originários. Uma das atividades do projeto foi a produção de uma peça de teatro e é a partir de um relato da professora sobre o modo como os alunos reagiram ao modo como ela revisou o texto que haviam escrito para a peça de teatro que pretendemos discutir aqui o protagonismo dos alunos do colégio Iguaçu. Para tanto, apresentamos na sequência, o conceito de multiletramentos (Rojo, 2012) utilizado originalmente no projeto e uma visão redefinada de letramento proposta por Menezes de Souza (2011).

Letramento crítico no contexto superdiverso de fronteira

Entendemos que os 'multiletramentos' e uma visão ampliada do conceito de letramento crítico conseguem abarcar, do nosso ponto de vista, a realidade superdiversificada das escolas na Tríplice Fronteira.

Na perspectiva de Rojo (2012), o conceito de multiletramentos nos permite compreender "a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais a população se informa e se comunica" (Rojo, 2012:13) e o conceito de letramento crítico redefinido, no sentido utilizado por Menezes de Souza (2011), nos permite entender o letramento como "um processo de *revelar ou desvelar* (grifos do autor) as verdades de um texto construídas e tendo origem no contexto do autor do texto". Nas palavras do autor, esse processo

> envolve *aprender a escutar* não apenas o texto e as palavras que o leitor estiver lendo mas também – e talvez mais crucialmente no mundo de conflitos e

> diferenças de hoje – *aprender a escutar as próprias leituras* de textos e palavras. Isso quer dizer que ao mesmo tempo em que se aprende a escutar, é preciso aprender a *se ouvir escutando* (grifos do autor) (MENEZES DE SOUZA, 2011: s/n).

Remetendo-nos à reflexão de Menezes de Souza, podemos dizer que pesquisadores e professores do Colégio Iguaçu buscaram, como objetivo pedagógico, alternativas para que alunos e alunas pudessem 'ler criticamente suas posturas [...] preparando-os para confrontos com diferenças de toda espécie" (Menezes de Souza, 2011:s/n). Ecoando Freire, Menezes de Souza argumenta que o objetivo da acepção do letramento pós-crítico do letramento crítico é desenvolver no aluno a percepção de que seu mundo, sua palavra, seus valores e seus significados não podem estar dissociados do próprio contexto em que vivem e dos significados originados a partir dele (Menezes de Souza, 2011:s/n). Como o autor defende, ainda com base no pensamento freiriano e no conceito de genealogia, que traz de Nietzsche e Focault, ao se engajar em sua auto-genealogia para produzir um texto, o autor passa a perceber a 'conexão entre o eu e sua origem no "não-eu" (Menezes de Souza, 2011:s/n). Nesse caso, podemos dizer que o projeto buscou a construção local dos significados dos participantes a partir de temporalidades diferentes da comunidade que, dadas suas histórias anteriores de resistência e de produção de significação, fez com que os autores agissem como produtores de significação, entendendo que as diferenças não poderiam ser eliminadas e tampouco a complexidade do conflito negligenciada.

Essa proposta de letramento crítico redefinida é discutida aqui a partir da perspectiva de educação linguística em que se entende a diversidade como um recurso. A fluidez das práticas de linguagem a partir de uma abordagem pedagógica que visa reconhecer práticas de linguagem inovadoras e criativas, importa para nós na medida em que nos possibilita examinar o potencial do uso dessas práticas que os alunos trazem de suas casas, de modo a entender como eles criavam os textos em ambas as línguas.

Para entender esses usos, uma educação de línguas avessa a homogenizações pode nos ajudar a entender o significado social das práticas de linguagem. A Linguística Aplicada nos ajuda no entendimento dos conflitos e na discussão sobre o modo como sujeitos socio-históricos redimensionam suas próprias vidas a partir das perspectivas circunstanciadas do cotidiano escolar (Garcez; Schulz, 2015).

O uso da linguagem popular que, a partir da agência dos protagonistas, se sobrepõe às estruturas da língua padrão nacional, desafia a pesquisa a entender que a diversidade pluraliza a interpretação indexical e limita a ideia de negociação de significados no processo de produção da linguagem local. Como Bloomaert e Rampton (2011) evocam, nesses encontros em que recursos comunicativos precisam ser compartilhados, não basta pensarmos somente em termos de negociação, mas também em termos de desigualdade e da hierarquização dos falantes (Signorini, 2014) nas relações assimétricas na escola e no espaço da fronteira. Portanto, importa compartilhar e problematizar o conhecimento de modo que a reflexividade metapragmática seja discutida em termos de regimes de poder. Assim, quando indivíduos refletem e percebem que suas produções linguísticas são válidas como um ato de expressão, e não apenas como uma mistura de formas linguísticas, há uma desestabilização das estruturas de poder.

Trajetórias desiguais – modos de escolarização *versus* o protagonismo dos alunos

A partir de um evento de letramento na sala de aula, na fronteira, buscamos aqui teorizar o que entendemos como práticas e contextos satisfatórios de produção de conhecimento. Nesse sentido, nos perguntamos: o que as experiências de alunos de fronteira, em um projeto de letramento que recolocou a vida dos alunos da periferia para o centro, podem nos ensinar em termos de realizações de projetos contra-hegemônicos na educação de línguas?

Para entender essa pergunta, focalizamos a ampliação, pelos alunos, dos objetivos iniciais de escrita da peça teatral, que previam as seguintes atividades: como compreender o que é Memória; entrevistar pessoas da comunidade; analisar documentos oficiais e textos jornalísticos sobre o bairro; ler e interpretar textos teatrais; identificar e analisar as características do gênero teatral; observar nos diálogos do texto teatral elementos como: cenário, figurino, expressões faciais; compreender o modo de organização e função social do gênero discursivo teatro; encenar uma peça teatral sobre o

Bairro Iguaçu na Semana Interativa da Escola. Assim, estudaram e prepararam-se para compreender os elementos necessários para a encenação de uma peça, e após essa etapa, escreveram o texto, em que foram utilizados todos os registros já arquivados pelo Projeto Memória. Por outro lado, os objetivos dos alunos estavam mais focados em trazer para a produção do teatro mais criatividade e mais crítica. Assim, elaboraram o texto utilizando os falares próprios dos moradores locais. No entanto, diante da refacção do texto em que a professora havia inicialmente utilizado a linguagem padrão, os alunos reagem em relação a esse procedimento e, na tentativa de fazer valer a fluidez da própria linguagem, reivindicaram que o texto fosse escrito de acordo com a língua da comunidade. Conforme as palavras dos alunos:

> *Professora, os moradores daqui não falam assim não [...] nós, os filhos, que estamos estudando, é que usamos mais concordâncias e uma linguagem mais formal [...], temos que representar a voz do povo do bairro e essa voz do texto não pertence a eles (Anotação em Diário de Campo, junho de 2012).*

Como se evidencia na fala dos alunos, a escola ainda é uma forte defensora da linguagem padrão, contribuindo para o fortalecimento e manutenção de uma ideologia monolíngue. Assim, não consegue ainda ser um 'locus' chave de formação de identidade' (Wang *et al.* 2013:36) conectada com a superdiversidade do mundo contemporâneo, porque tem dificuldades de desconectar a projeção de identidades do espaço escolar. Mesmo a professora estando completamente envolvida com o projeto de multiletramentos, é o princípio inquestionável de nação-estado linguisticamente homogêneo que vem à baila (Bloomaert; Rampton, 2011), quando se discute linguagem no espaço escolar.

Para ilustrar o que os alunos estão significando com a afirmação de que *os moradores daqui não falam assim não,* trazemos aqui um exemplo do modo como eles representaram os moradores do bairro, no texto teatral originalmente escrito por eles. A fala abaixo se refere, então, à personagem Joana como uma moradora do bairro Iguaçu:

> ***JOANA –*** *É verdade, José.* ***Eles procurava*** *solução para o problema de casa,* ***os tal dos problema habitacional****, elaboraram algumas propostas para a remoção da nossa comunidade.*

Os alunos optaram, portanto, por manter **Eles procurava** ***/ os tal dos problema,*** ao lado de ***elaboraram algumas propostas*****.** Dessa forma, eles mantiveram a alternância em que a concordância verbal se aproxima das práticas de linguagem locais e também os momentos em que a concordância se estabelece de acordo com a norma de prestígio que, conforme manifestado por uma aluna *nós os filhos, que estamos estudando, é que usamos mais concordâncias e uma linguagem mais formal.* A fluidez local reivindicada na produção do texto pelos alunos, não definida por regras fixas, mostra que a finalidade não é caricaturizar as vozes mas, ao contrário, evidenciar a dimensão 'performativa' (Pennycook, 2010) que possibilita a autenticação e legitima falares, no contexto escolar.

Ao explicar a mudança feita na refacção do texto e diante da observação dos alunos, a professora, diante do fato de os alunos buscarem romper com a naturalização das práticas escolares, reflete sobre sua própria ação, destacando que:

> *Ao escrever, tentei usar uma linguagem mais formal, como uma voz de um narrador que representasse a comunidade, mas que estivesse de fora (Diário de campo da Ana, professora do Colégio Estadual).*

Alinhada a pedagogia dominante de ensino de línguas nesse primeiro momento, a professora procurou conduzir a refacção do texto, seguindo a forma padrão da língua e, somente a partir da agentividade dos alunos, ela se dá conta da importância de tal protagonismo para legitimar suas falas naquele cenário.

Mesmo a professora estando completamente envolvida com o projeto de multiletramentos e mesmo em um tempo-espaço de escutar o outro, os modos de escolarização tendem a ver a linguagem dos alunos em termos deficitários e há um movimento naturalizado de a escola "querer impor ao outro, dominá-lo, silenciá-lo ou reduzir sua diferença à semelhança do nosso eu" (Menezes de Souza, 2011). É o princípio de 'língua pura', linguisticamente homogênea, ainda perpetuado na escola, que vem à baila (Rampton; Bloomaert, 2011) quando se discute linguagem no espaço escolar. No entanto, no caso desses alunos, a ideologia linguística da língua padronizada nacionalmente é contestada por eles.

Nesse caso, o projeto de multiletramentos contribuiu para que a "linguagem local pass[asse] a ser social e politicamente construída como objeto de orgulho local e como um índice de identidade" (Wang *et al.,* 2013:36) para aqueles alunos e o que antes era visto, negativamente, como atraso linguístico da comunidade, passou a ser visto como

traço identitário legítimo. Os jovens no Colégio Iguaçu parecem entender com mais propriedade como as variedades linguísticas são utilizadas e com que propósitos, em sua comunidade. Eles conseguiram perceber com sensibilidade como a sua língua importa para marcar quem fala e quem fala o que, e demonstraram não sentir a 'vergonha linguística' (McCarty, 2009:138). Segundo MacCarty, ao explicar tal conceito, argumenta que as habilidades linguísticas de indivíduos podem ser escondidas quando não consideradas adequadas diante da norma padrão, explicando que a 'vergonha linguística' não é uma "função por si só, mas é fruto de discursos sociais mais amplos que marginalizam [...] línguas e seus falantes, associando-os com pobreza, tradicionalismo e atraso" (McCarty, 2009:138).

A escola como um cenário de disputas de usos da língua que também marginaliza, envolve ajustes das estruturas postas em movimento pela ação dos sujeitos naquele espaço. Os modos de escolarização tentam podar o aluno de 'indexicalizar posições, papéis e identidades sociointeracionais' (Signorini, 2008:141). No entanto os alunos, como no caso específico deste estudo, podem avaliar a adequação referencial e a compreensibilidade da fala, mostrando sua consciência metapragmática e reivindicando a igualdade de condições entre os falantes. Como mostraram os alunos do colégio Iguaçu, sua falas puderam ser representadas na peça de teatro, "sem anular a diferença numa dada ordem sociolinguística" (Signorini, 2008:142).

Ao contrário de vergonha, os alunos mostraram resistência, colocando-se como protagonistas ao reivindicar o direito de utilizar a língua da comunidade nas falas da peça de teatro. Em um espaço em que reivindicam o uso da transliguagem, suas práticas de linguagem passam a trazer para a peça de teatro mais criatividade e crítica. Nesse sentido, como Wei e Garcia explicam, a translinguagem pode transformar o espaço em termos de valores e práticas. De acordo com os autores, tal prática dá vazão a duas vertentes: a da criatividade e a da criticidade. Em relação à primeira, os alunos criam novos usos diferenciados da norma e, em relação à segunda, os alunos agem, "utilizando as evidências para questionar, problematizar e expressar seus pontos de vista" (Garcia; Wei, 2014: 24).

A contingência local da tríplice fronteira revela práticas sociolinguísticas de pessoas de carne e osso, evidenciando que a sala de aula de línguas precisa ser entendida

na perspectiva de uma realidade plurilíngue e de uma contemporaneidade que exige uma abertura teórico-metodológica "socio-histórica e culturalmente situada" (Cavalcanti, 2013:212).

Considerações finais

Procuramos mostrar aqui como os alunos do Colégio Iguaçu assumiram seu protagonismo e iniciaram revoluções significantes ao reivindicar o uso da translinguagem, mostrando que as desigualdades e as relações de poder não podem ser totalizantes. Os alunos continuam querendo manter e valorizar o espaço da comunidade. Parece claro para eles que não precisam escolher entre a 'língua padrão' como sinônimo de sucesso ou o uso do vernáculo como sinônimo de insucesso. Ao contrário, eles parecem tranquilos em usar a heteroglossia como parte de seu letramento.

Consideramos que os alunos do Colégio Iguaçu perceberam, em colaboração com o Projeto Memória, que a normatividade não podia dar conta das complexas condições de produção de significados daquela comunidade. Ou seja, eles recusaram a "normatividade universal e a crença em verdades universais e não sócio-históricas que [poderiam servir] para fundamentar de forma 'objetiva' (isto é a-temporal e não social) leituras "'certas' ou 'erradas'" (Menezes de Souza, 2011:s/n). Da perspectiva de pesquisas acerca do reposicionamento de educação minoritária das margens para o centro, esse movimento pode ser considerado revolucionário uma vez que, ao invés de uma condição de educação de língua subtrativa, de apagamento do modo de falar da comunidade.

Os dados apresentados nos permitiram reconhecer e refletir acerca de fenômenos linguísticos e educacionais, especialmente aqueles voltados para as dinâmicas políticas e educativas de ensino de línguas, naquele contexto situado. Nesse sentido, importa destacar que o rompimento da dicotomização da noção de certo x errado ou de variedades de prestígio x variedade popular são questões que ainda merecem muita atenção em contextos escolares, principalmente em espaços transfronteiriços e superdiversos. A efetividade da escola enquanto agente de mudanças nas práticas de linguagem, nesses

espaços, nos parece bastante ambígua e difícil. O protagonismo dos participantes, a partir da valoração dos saberes locais, no entanto, mostra-se um caminho interessante, desde que eles consigam conquistar espaço para exercer suas agencias. A escola, portanto, ao aceitar que os alunos não são descorporificados nem desvinculados de laços afetivos, possibilita o deslocamento das histórias de passividade para histórias de agentividade, de criatividade e de criticidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Blommaert, Jan. 2007. On scope and depth in linguistic ethnography. *Journal of Sociolinguistic*. 11/5, p. 682-688.

Blommaert, Jan; Rampton, Ben. 2011. Language and superdiversity. *Diversities*. Vol. 13, no. 2, p. 1-21.

Blommaert, Jan; Maly, Ico. 2014. Ethnographic linguistic landscape analysis and social change: a case study. In: *Working papers in Urban language & literacies*. Paper 133. Tilburg University.

Canagarajah, Suresch. 2013. *Translingual practice: global englishes and cosmopolitan relations*. London/New York: Routledge.

Cavalcanti, Marilda C. 2006. Um olhar metateórico e metametodológico em pesquisa em Linguística Aplicada: implicações éticas e políticas. In: MOITA LOPES, Luiz P. (org.) *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola, p. 233-252.

Cavalcanti, Marilda C. 2013. Educação linguística na formação de professores de línguas. In: Moita Lopes, Luiz P. *Linguística Aplicada na modernidade recente*. São Paulo: Parábola, 2013, p. 211-226.

Cavalcanti, Marilda C. 2015. Línguas ilegítimas em uma visão ampliada de educação linguística. In: Zilles, Ana M. S.; Faraco, Carlos A. *Pedagogia da variação linguística: língua, diversidade e ensino*. São Paulo: Parábola, p. 287-302.

Frasson, Margarete; Schlosser Szumilo, Marli T. 2015. *Fronteiras na fronteira: a trajetória dos migrantes brasiguaios e a influência econômico-jurídico-político-ideológica dos estados nacionais (BR e PY), a origem do aluno brasiguaio*. Cadernos de Geografia. Vol.25, no. 44, p. 70-96.

Garcia, Ofelia; Wei, Li. 2014. *Translinguaging: language, bilingualism and education*. New York: Palgrave.

Garcez, P. M. 1998. Invisible culture and cultural variation in language use: Why language educators should care. In: *Linguagem & Ensino*,v.1, no1. Pelotas: Educat, 1998.

Garcez, Pedro M.; Schulz, Lia. 2015. Olhares circunstanciados: etnografia da linguagem e pesquisa em Linguística Aplicada. *DELTA*. v. 31, número especial, p. 1-34.

Lucena, Maria Inêz P. 2015. Práticas de linguagem na realidade da sala de aula: contribuições da pesquisa de cunho etnográfico em Linguística Aplicada. *DELTA*. v. 31, número especial, p. 67-96.

Mccarty, Teresa, L. 2009. Empowering indigenous languages – What can be learned from native American experiences? In: Skutnabb-Kangas, Tove; Phillipson, Robert; Mohanty, Ajit K.; Panda, Minati. (eds). *Social justice through multilingual education*. Toronto: Multilingual Matters, p. 125-139.

Menezes de Souza, Lynn M. T. 2011. Para uma redefinição de letramento crítico: conflito e produção de significação. In: Maciel, Ruberval F. & Araújo, Vanessa de A. (orgs.) *Formação de professores de línguas* – Ampliando perspectivas. Jundiaí: Pacto Editorial.

Moita Lopes, Luiz P. 2006. Uma Linguística Aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como linguista aplicado. In: Moita Lopes, Luiz P. (org.) *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola, p. 13-44.

Moita Lopes, Luiz P. 2008. Inglês e globalização em uma epistemologia de fronteira: ideologia linguística para tempos híbridos. *DELTA*. Vol. 24, no. 2, p. 309-340.

Moita Lopes, Luiz P. 2013. Gênero, sexualidade, raça em contextos de letramentos escolares. In: Moita Lopes, Luiz P. (org.) *Linguística Aplicada na modernidade recente.* São Paulo: Parábola, p. 227-248.

Pennycook, Alastair. 2006. Uma Linguística Aplicada transgressiva. In: Moita Lopes, Luiz P. (org.) *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola, p. 67-84.

Pires-Santos, Maria Elena; Lunardelli, Mariangela G.; Jung, Neiva M.; Silva, Regina C. M. 2015. "Vendo o que não se enxergava": condições epistemológicas para construção de conhecimento coletivo e reflexivo da língua(gem) em contexto escolar. *DELTA*. v. 31, número especial, p. 36-66.

Rojo, Roxane. 2012. Pedagogia dos multiletramentos. In: ROJO, Roxane; Moura, Eduardo. *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola, p. 11-34.

Signorini, Inês. 2008. Metapragmáticas da língua em uso: unidades e níveis de análise. In: Signorini, Inês. (org.). *Situar a linguagem*. São Paulo: Parábola, p. 117-148.

Signorini, Inês. 2013. Bordas e fronteiras entre escritas grafocêntricas e hipermidiáticas. In: Moita Lopes, Luiz P. (org.) *Linguística Aplicada na modernidade recente.* São Paulo: Parábola, p. 197-210.

Vertovec, Steven. 2007. Super-diversity and its implications. *Ethnic and racial studies*. Vol. 30, no. 6, p. 1024-1054.

Wang, Xuan; Spotti, Massimiliano; Juffermans, Kasper; Cornips, Leonie; Kroon, Sjaak; Blommaert, Jan. 2014. Globalization in the margins: toward a re-evaluation of language and mobility. *Applied Linguistics Review*. 5(1), p. 23-44.

PARTE II
ESTUDOS LITERÁRIOS

SIMPÓSIO 3

LITERATURA EM TRÂNSITO: EM VIAGEM À CASA DO OUTRO

COORDENADORES

Maria Fernanda Garbero de Aragão
(Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro)

Giorgio de Marchis
(Università degli Studi Roma Tre)

De volta ao futuro da língua portuguesa.
Atas do V SIMELP - Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa
Simpósio 3 - Literatura em trânsito: em viagem à casa do outro, 1269-1284
ISBN 978-88-8305-127-2
DOI 10.1285/i9788883051272p1269
http://siba-ese.unisalento.it, © 2017 Università del Salento

"- É IRMÃO. A VIDA É DURA": A BASTARDIA EM *DESALMA*, DE ANA PAULA MAIA.

Maria Fernanda GARBERO[1]

RESUMO
Este trabalho é uma leitura das configurações de bastardia, a partir das personagens criadas pela autora brasileira Ana Paula Maia. Para tanto, pretendo pensar em alguns problemas que se traduzem no encontro dos bastardos com o outro, figura hipotética que se recria na cena de leitura como o desvelador de um embate hostil entre projeções identitárias e leis, logo, conduzindo à perspectiva de abandono operada pela mítica representação do que engendramos sobre a *pólis*, ora compreendida com espaço social de poder. Entre vinganças inscritas em assassinatos sob encomenda e mortes com assinatura, lemos também uma condição de anonimato daqueles aos quais são destinados o subsolo e os dejetos como espacialidades de resistência aos cenários de desabrigo e deslegitimação. Assim, é pela borda que transborda, expulsando de si a condição precária de um abrigo poroso à bastardia, que essas personagens encontram, na errância, na ameaça e no binômio "ataque-defesa", as credenciais para (sobre)viver nessa bricolagem de enredos sociais e polaroides tarantinescas.

PALAVRAS-CHAVE: bastardia; hostilidade; deslegitimação; deslocamento; conflitos.

O nascimento bastardo

Se me der na veneta eu vou,
Se me der na veneta eu mato,
Se me der na veneta eu morro,
E volto pra curtir ..

"Revendo amigos", Jards Macalé.

Quanto vale um matador de aluguel? Até quanto pagaríamos por um órgão traficado, num estado de desespero? Qual é o limite ético de que dispomos sobre a vida de um pedófilo, um estuprador, um infanticida? Moralismos à parte, quem nunca

1 Professora Adjunta de Literatura Brasileira e Teoria literária, UFRRJ, Instituto Multidisciplinar, Faculdade de Letras, Departamento de Literaturas. Av. Governador Roberto Silveira, s/n, Moquetá. Nova Iguaçu. Rio de Janeiro. Brasil. E-mail: nandagarbero@gmail.com

pensou em matar alguém que atire a primeira pedra. E, entre o desejo e o ato, talvez o problema seja mais a ausência de coragem que o excesso de zelo à vida alheia. Enfim, entre conflitos éticos ou "medo de pecar", sempre haverá alguém disposto ao "trabalho sujo dos outros", a meter a mão na massa e atentar contra as cartilhas de catecismo, sem muito a perder porque, nesse jogo, resiste quem mais perdas coleciona, quem aprendeu a fazer da deslegitimidade sua condição de enfrentamento e precária identidade nas bordas da bastardia.

É dessa condição bastarda que parto para pensar na bricolagem de personagens posta em cena pela escritora Ana Paula Maia. Quem já leu alguns dos livros da autora sabe que, ao menos, um tiro de raspão levará dessa leitura. Incólume, ninguém sai. Numa mistura arriscada de referências aos *westerns* de Sergio Leone, e às violentas e absurdamente risíveis cenas que compõem os enredos de Quentin Tarantino e Robert Rodriguez, Maia destina seu projeto literário à aposta nos brutos, aos que vagam entre a ilegalidade e a recriação de novas leis para os anulados socialmente. Com "ofícios" pouco caros à *pólis* da democracia, essas personagens ocupam os espaços vazios à manutenção de um estado de direito e bem estar. Assim, elas e seus trabalhos passam a existir dentro de uma demanda extraoficial que, sempre às escondidas, expõe a fragilidade sobre a qual se edificam as mínimas e míticas paisagens de ordem, progresso e, por que não, cidadania.

Entre parágrafos onde o riso se colide com o espanto, propondo quase uma leitura *pulp*-contemporânea do Teatro do Absurdo, a gargalhada emerge de uma violência grifada pelo flerte com o *nonsense.* Como na cinematografia de Quentin Tarantino, as personagens da autora nos questionam sobre nossos limites e fazem, de nosso riso, uma potente arma crítica aos nossos hábitos-preconceitos, ao que rejeitamos. É no sangue que "esguicha" do livro e da tela de cinema que, ao nos fazer fechar os olhos e não querer ver, a miséria social da qual somos parte nos atinge (ou tinge?), seja de raspão ou direto na cara, como nos muitos tiros em primeiro plano do diretor americano.

Como uma leitura em tradução da linhagem dos *westerns* aos quais Tarantino também se inscreve como legatário, temos em Maia o grifo periférico de muitos "cães de aluguel" [2] que, sem terno, gravata e maleta, brigam por trocados sujos e mal pagos nas escondidas rinhas de cachorros brasileiras. Nesse jogo, subúrbio e subsolo dividem

2 Referência ao filme *Cães de aluguel* (1992), de Quentin Tarantino, e ao livro *Entre rinhas de cachorros e porcos abatidos* (2009), de Ana Paula Maia.

mais semelhanças que somente uma derivação prefixal: eles se transformam nas espacialidades hostis capazes de apartar e recriar outros sentidos de exílio.

Lançado em outubro de 2014 como "o novo folhetim virtual", *Desalma*[3] é dividido em sete capítulos que, ao estilo brutal que marca a filiação ficcional de Maia, apresentam ao leitor a trajetória de Carnicara, um assassino de aluguel que em sua composição desvela o resgate de outras personagens de seus romances anteriores, marcando mais uma referência à bricolagem tarantinesca. Como num palimpsesto, vemos os nomes de outras produções retornarem à obra atual, seja como uma repetição capaz de construir uma personagem única e reiterativa, ou mesmo como sugestões às conexões que devem feitas por leitores e telespectadores que partilham (e se filiam) desses projetos e com eles formam certa comunidade afetiva.

Aderido à atualidade da potência das redes sociais e à linguagem dos blogs, o texto foi anunciado no site de mesmo nome, bem como na página de *Facebook* da autora, e os leitores deveriam acompanhar semanalmente a publicação de cada capítulo. A narrativa veio ao público em 15 de outubro de 2014, com a palavra "estreia", em lugar de outra para marcar o início do projeto e, ao mesmo tempo, com a finalidade de demarcar o caráter folhetinesco, "noveleiro", da entrega em partes. Com aproximadamente dois meses de duração, o livro permaneceu no ar por pouco tempo, sendo retirado para, naquele momento, ganhar um novo formato ou se misturar a outros projetos.

No entanto, por ter sido disponibilizado durante o percurso da "novela", muitos leitores tiveram acesso e, embora longe das estantes das livrarias ou dos sites da autora, *Desalma* ganhou corpo, vida, e um grupo de personagens que traduz a bastardia como uma condição capaz de dar um espaço simbólico aos que parecem despejados de quaisquer margens, bordas ou mesmo cordas bambas. Como "okupas", só que sem uma marca político-social definida de suas ocupações, os bastardos de Maia habitam a precariedade sem endereço certo. O lugar provém da ocasião dada pela brecha, pelo abrigo onde convergem a ilegalidade e a instabilidade, no qual galpões abandonados podem ambientar o refúgio, a cena de assassinato e/ou um "hospital" clandestino a seus cães de aluguel feridos.

Nesse folhetim, mais uma vez, estamos diante de um assassino cuja trágica história de vida se torna responsável por sua frieza; alguém que mata por encomenda e

3 A versão do texto presente neste artigo foi gentilmente cedida pela autora.

seleciona seus "trabalhos", sem perder de vista a imagem de uma vingança palimpsêstica na execução de suas mortes. Carnicara, outrora Chico, logo nos é apresentado como um hábil pistoleiro que acaba de dar fim a uma mulher que havia matado uma criança. A narrativa que conjuga *flashback* e *flashforward* coloca o leitor já num primeiro impasse ético e, para uma leitura ingênua dessas personagens, podemos até pensar em termos como vilão e mocinho, afinal, trata-se de uma morte vingada, não uma morte gratuita. Embora ambas sejam sublinhadas pela violência que o ato implica, as personagens em questão nos inquerem sobre a valência social entre a vida de um homicida e uma infanticida. E, nisso, Maia é implacável em seu jogo com os leitores: nós nos simpatizamos com a ficcionalização de Carnicara, inevitavelmente.

O processo de empatia com o capataz sanguinolento não para por aí. Durante os sete capítulos que integram *Desalma,* somos expostos à composição da personagem bastarda que, após ter perdido a família assassinada por bandidos em questões de disputas de terra, larga o curso superior e entra na criminalidade para lavar a honra de seus familiares mortos. À medida em que o enredo se desenvolve, compreendemos a passagem de Chico a Carnicara, e somos apresentados a Tio Luiz, personagem que, de certa forma, "adota" o pistoleiro, rebatizando-lhe com outro nome e outros códigos morais.

Sobre essa presença, cabe também refletir sobre algumas referências que compõem a bastardia, afinal nomear uma personagem como "tio" estabelece uma nova imagem familiar que surge da precariedade dos vínculos afetivos evidenciados nessa aposta de criação. Sem parentes, Chico e Tio Luiz redesenham uma irmandade para dar conta da vingança. Unidos pelo sangue das mortes que provocam, esses bastardos nos questionam sobre as possibilidades de experiências de alteridade, uma vez que as uniões que se dão entre eles sugerem uma aliança provocada pela perda, mas sem possibilidade alguma de restituição para além dos débitos. Nessa grande colcha de retalhos de Maia, entrevemos ainda a costura dos aparatos das máfias, reatualizada em muitos países, dentre eles o nosso, na composição das facções criminosas, com seus códigos de conduta, leis e, sobretudo, defesa do que se compreende sobre honra nesse panorama adverso.

Por outro lado, as personagens estão tão à deriva que nem sequer há uma organização capaz de legar a elas uma identidade que, forjada na ilegalidade, viabilize um mínimo e instável pertencimento. Elas estão sozinhas, soltas, genuinamente bastardas inglórias e presas a um passado insone responsável por sua condição rejeitada.

Assim, Tio Luiz e Chico participam desse encontro onde a vingança medeia perda e ausência, quase como numa versão masculino-brasileira da lendária Beatrix Kiddo, protagonizada pela atriz Uma Thurman, em *Kill Bill* (Tarantino, 2003). Logo, é dessa partilha de uma dor a ser vingada que ambos passam a atuar juntos para honrar seus mortos e os de quem tem a tragédia como credencial de entrada nesse cenário.

Após a apresentação da personagem que mata uma infanticida e dos motivos por que Chico se tornou Carnicara, o leitor vai sendo apresentado também à composição necessária a essa passagem do jovem que perdeu a família ao bastardo hábil em suas encomendas. Se, inicialmente, as mortes lhe são apresentadas como tradução de uma justiça que o estado não prevê, pois julgar ainda lhe parece pouco e a impunidade para uns ainda é bem maior que para outros, achar o bando e matar um por um é a sentença final de seu último apelo ao afeto. Porém, como dirá Tio Luiz, o ofício dá gosto e vicia: "Eu adoro matar desgraçados. É melhor que fumar maconha" (Maia, 2014:12).

A passagem identitária da personagem se desenlaça ao matar os assassinos de sua família, como uma puberdade ora lida por sua potencial metáfora na ilegalidade: a primeira morte ingressa Chico num novo código, ao qual será preciso suas próprias regras e reinvenções morais. Sua habilidade não decorre apenas de uma alma seca (como a personagem mesma se descreve e se postula à criminalidade). O trabalho encomendado tem que merecer o zelo do assassino, o qual friamente apresenta a seus mandantes algumas opções do que pode ou não ser feito, afinal, é também um trabalho de honra. Como na desfiguração da infanticida, apresentada rapidamente como jovem e bonita, o trato com estupradores também responderá ao desejo de vingança com assinatura. Com efeito, se não é possível engendrar uma identidade pela irmandade, pela agrupação em máfia ou facções, o reconhecimento se produz numa execução "eficiente" do ofício: o assassinato ou o castigo assinados, mas sem autoria, porque trabalho limpo não deixa rastro e é por isso que Carnicara não tem tempo nem para férias. Ele é bom no que faz.

No terceiro capítulo, ao ser contratado pelo pai de uma menina que fora estuprada por "quatro bastardos" (Maia, 2014:16), vemos a inscrição da vingança que, se não restitui a perda, ao menos rescreve com suas próprias regras os sentidos de honra e justiça, nesse cenário em que quem paga pelo crime também evidencia seu abandono:

> - Entenda bem, senhor. Eu só mato, esquartejo ou capo. Se o senhor quiser a vingança olho por olho, nesse caso, o estupro dos rapazes, aí, é com outro

> sujeito. Eu não faço isso. Enfiar cabo de vassoura no cu dos outros é demais pra mim.
> - Entendo... mas eu gosto da ideia de capá-los.
> - Eu acho perfeito em casos de estupro. É muita humilhação pro resto da vida. O que é um homem sem seu pau, não é verdade?
> - Disse bem. Pro resto da vida. É isso então... quero que os quatro sejam capados.
> - O senhor quer assistir? (Maia, 2014:17)

Contratado para dar um jeito nos meninos que, mesmo chamados de bastardos, têm pais e sobrenomes que lhes conferem a liberdade de uma inimputabilidade quase absoluta, Carnicara espetacularizа a violência, relativizando os valores que se atribuem a determinadas vidas em detrimento de outras. Assim, leitor e personagens transitam entre corpos sem membros, sem vida, contudo marcados por uma identidade que emerge da ausência de práticas de alteridade, do encontro com o outro. Com relação a isso, vale ressaltar que a sugestão precária de uma mínima empatia só se constrói entre os habitantes do subsolo, os ilegais, mais uma vez reiterando o caráter bastardo presente na espinha dorsal dessas personagens.

Absurdos e críticos, os enredos suportam um amálgama entre a gargalhada e o choro (sem que esse responda a relações com o temor que vemos emergir nas catarses provenientes da tragédia, por exemplo). Nas narrativas de Maia, como nos filmes de Tarantino, o outro é hostil e, nessa sintaxe, *com* equivale a *contra*, bem como a honra perde seu signo heroico para uma encenação de resistência brutal entre os que são odiados socialmente.

Em fuga, a deriva do bastardo: uma hipótese teórica.

Em *Who sings the Nation-State?* ao discutirem sobre as fragilidades que abarcam o estado-nação, a partir d'*As origens do totalitarismo,* de Hanna Arendt, Judith Butller e Gayatri Spivak propõem uma leitura dos refugiados, dos que precariamente transitam entre fugas, perdas e novas identidades numa condição de sem-estado. Ao dialogarem com o que Arendt considera a respeito das "minorias" nacionais, ou seja, no que está imbricado nos processos de expulsão, vigilância e intervenção por parte dos estados em relação a esses sujeitos, Butler e Spivak repensam sobre as condições dos

imigrantes nos Estados Unidos, bem como em certas formas de privação dos direitos que se converteram em táticas de guerra a longo prazo. (Butler; Spivak, 2007:52).

O livro é um jogo de entrevistas entre as duas teóricas, nas quais ouvimos os ecos dos pensamentos marxista e gramisciano, caros sobretudo a Spivak, bem como sobre a questão da performatividade na composição dos refugiados, discutida por Butler a partir dos enlaces com Austin e, unindo ambas as autoras, Jacques Derrida. Nessa arena, o trabalho aparece como uma fenda por onde ambas enxergam alguns problemas, uma vez que junto a marcadores como idade, raça, gênero e nacionalidade, o status laboral compõe os atributos viáveis à desqualificação para a cidadania e à conversão "qualificada ativamente" dos sujeitos em condição de "sem-estado". Desse processo, derivam-se a perda de direitos e o apagamento, a começar, pois:

> Tornam-se sem-estado a cumprir com certas categorias normativas. São produzidos como sem-estado ao mesmo tempo que são despojados de formas jurídicas de pertencimento. Trata-se de um modo de entender como alguém pode ser um sem-estado dentro do estado, como parecem ter bem claro aqueles que estão encarcerados, escravizados ou que residem e trabalham de maneira ilegal. De diferentes formas, todos estão significativamente confinados dentro da *pólis* como seu fora interiorizado. (Butler; Spivak, 2007:54)

Valho-me, então, da perspectiva derridiana para pensar em como esses problemas podem dialogar com as personagens de Maia. E, embora os bastardos de *Desalma* e das narrativas anteriores não evidenciem uma forçosa circunstância de exílio ou desterro, leio-os como os despojados de um tecido social que os aloca no subsolo. Logo, é da possibilidade de desfazer a fixidez do cenário onde Carnicara e Tio Luiz existem na precariedade que lemos a composição de um novo território nômade onde as personagens lutam contra sua própria aporia. Desta forma, vemos uma linha narrativa se construir junto ao percurso de Chico-Carnicara, indicando-nos a estranheza e a assimilação como vistos para esse ingresso clandestino.

Como alguém que aprende uma nova língua, as personagens de Maia tateiam por sentidos que se constroem com a experiência marcada no crime, na exclusão e na irredutível solidão que evidenciam com sua história de vida em abandono. Nessa desfiliação, a certeza de uma justiça que não se inscreve pelas leis da *pólis* define a bastardia que, diferente da orfandade, não garante nem mesmo tutela.

Voltando às teóricas, um pouco mais adiante, Butler e Spivak tocam nas estratégias discursivas que operam no campo do poder como fatores indissociáveis para a deslegitimação dos sem-estado. Nesse sentido, elas propõem um olhar à relação entre

essas vidas abandonadas e as leis que não deixam de regê-las, "a vida abandonada pode estar, inclusive, saturada juridicamente sem por isso gozar de direitos, como ocorre tanto com os prisioneiros como com os que vivem baixo uma ocupação" (Butler; Spivak, 2007:66).

Ora, e o que fazem as personagens de Maia (e de Tarantino, por exemplo) senão entenderem para si novas leis capazes de corrigir, a seu modo, um cenário onde todas se sentem rejeitadas pelo estado, pela *pólis*? As vinganças pessoais ganham um sentido que, como já mencionado, embora não restitua a ausência, ao menos reestabelece um código de honra às avessas a personagens desfiliadas e, forçosamente, sem pertencimento. Com isso, elas evidenciam a violência que o poder opera sobre os que são apagados socialmente, os que não têm sobrenome ou pai conhecido. Elas recriam, a seu modo, o périplo inglório e vingativo de Caliban, personagem de *A Tempestade*, de Willian Shakespeare, que aprende a língua do dominador para poder insultá-lo e desvelar os horrores que formam parte dessa ocupação pelo poder, sem, contudo, alcançar a consciência para a sua liberdade.

O diálogo teórico com *Who sings the Nation-State* obviamente não para por aqui. Ademais de problematizarem sobre esses sujeitos produzidos pelas sociedades capitalistas, os sem-estado, Butler e Spivak discutem amplamente sobre os sentidos que se recriam e se performatizam na condição migrante, sobretudo no exemplo dos hinos nacionais, sua relação com a língua dos imigrantes e nas transformações que surgirão a partir da assimilação de determinados códigos de pertencimento por aqueles aos quais o direito de pertencer não é legitimado.

Por agora, penso mais detidamente nesse diálogo entre os sem-estado e os bastardos. Se não posso dizer que um implica o outro, pelo menos, como uma hipótese, posso questionar o que de um há no outro. Ou seja, também produzidos discursivamente por uma sociedade que os coloca no subsolo, mas que deles se vale para "o trabalho sujo" (como o escravo Caliban, outrora dono de sua terra, e sua relação com Próspero, o duque mago que lhe rouba o território), os bastardos vagam sem tutela, porém presos e conscientes de que há uma lei que se aplica contra eles. Assim, justiça e injustiça perdem a valência opositiva para se tornarem, para essas personagens, algo que só pode ser realizado a partir de um código que, retomo a língua estrangeira, é compreendido na experiência com aquele outro que o aponta em sua condição forasteira e estranha.

Entre hotéis de beira de estrada e fazendas abandonadas que servem de cenário para os crimes, Carnicara vagueia como num western de Sergio Leoni reatualizado por

Tarantino. Ele deambula, anda sem rumo à caça de novas mortes, à prática de seu ofício que, de vento em popa, não lhe permite as férias no Paraguai, lugar que, ao aparecer na narrativa, grifa a projeção da deslegitimação operada econômica e discursivamente com aqueles aos quais não vemos inscrita uma perspectiva de irmandade sul-americana, baseada no respeito e na valoração sociocultural. Nesse jogo, só o contrabando nos une e, preferencialmente, com a inscrição explícita da vantagem econômica de um *nós* sobre esse apartado *nosotros*.

Com efeito, é de imagens como o subsolo, a fronteira interditada e a terra dominada, que aprendemos a traficar identidades e reinventar o que nos (des)honra. Nesse encontro onde o *pulp* nos empresta sua composição residual, como um palimpsesto viável à leitura do que compreendemos como resto, a primeira escrita ressurge, trazendo à luz a necessidade de uma leitura social, através da ficção. É uma historiografia que se desvela em *pulp fiction*[4], na qual os bastardos criados pelo desejo da *pólis* higienista resgatam a memória de homens e mulheres construídos narrativamente como sem-estado. Assim, os miseráveis de Maia também traduzem, ora com outros problemas, a xenofobia posta em cena por Tarantino em sua referência crítica à relação dos brancos norte-americanos com os mexicanos e com os negros, estes mais presentes em seus filmes recentes, como *Django Livre* (2012) e *Os oito odiados* (2105). Ou, ainda numa perspectiva de relação com o que a história coleciona como seu maior evento brutal, o genocídio de milhões de judeus pelo estado nazista, recuperado em *Bastardos Inglórios* (2009), como aposta numa vingança, ora sinonímica de empatia.

Tomadas as distâncias necessárias, não penso que tais eventos possam ser comparados de maneira equivalente. No entanto, acredito que, quando levados às telas do cinema e às páginas literárias, a ficção nos ajuda a ler com suas ferramentas os fatos de uma realidade hedionda, que só pode ser verossímil quando o *nonsense* está presente. Aqui, é pela capacidade de "dar forma ao informe", como nos lembra Karlheinz Stierle sobre o primeiro ato de *figere*, palavra da qual provém etimologicamente o termo ficção, que a figura criada convoca a uma nova leitura, justamente por não ser mimética, questão também imbricada em sua compreensão conceitual. Assim, ao lermos os bastardos de Maia, não estamos diante de um assassino de aluguel ou de um traficante de órgãos, bem como nas ambientações recriadas por Tarantino com referências à Shoah ou às guerras estadunidenses. Essa *con-figuração* nos apresenta outros agentes, que trazem a realidade

4 Referência ao filme *Pulp Fiction*, de 1994, também de Quentin Tarantino.

como pano de fundo, servindo como uma potente imagem palimpsêstica viável a novos questionamentos e pontos de vista, minimamente, menos iníquos.

Se é pela voz de Caliban que temos acesso às metonímias dos processos de colonização, logo, dominação e reconstrução de poder, e são pelos nossos olhos e pela nossa experiência como colonizados que compreendemos a violência de Próspero, a bastardia se desvela como uma criação *sine qua non* para a deslegitimação. Ao transformar o outro em ninguém, seja por sua língua, sua origem, sua cor ou outros tantos marcadores que socialmente são empregados de maneira ostensiva para o apagamento, a empatia não dá como uma construção a partir do encontro. O sujeito bastardo vive no confronto e seu ponto de partida já se inaugura com a desigualdade imposta às suas credenciais. Ficcionalizado ou real, ele mora numa casa em ruína que esconde uma violência antiga, todavia, nunca passada.

Para ensaiar uma breve conclusão às inevitáveis bricolagens que ao presente artigo fui agregando como pontos em diálogo, penso ainda no que isso poderá representar na Itália, país em que se compilarão as Atas do último V Simelp e nas quais figurará meu texto. Mais uma vez, volto ao duque de Milão traído por seu irmão e banido para uma ilha na companhia da filha: Próspero. É-me, no mínimo, curiosa a relação (antecipada às avessas) que a peça de Shakespeare trava com a história atual dos "bastardos" meridionais e seus "compatriotas" setentrionais, na cartografia social italiana. Longe de qualquer pretensão politológica ou mesmo de chegar a concluir algo a respeito, alinho-me distante e modestamente a um desejo de compreensão posto em projeto por Maia e Tarantino. E é da cidade em que o congresso foi realizado que partirei para localizar um novo ponto de vista sobre o espaço que, desde pequena, se inscreveu em minha filiação não-bastarda num país tropical, pós-colonial ou, como considera Spivak sobre panoramas afins, *neocolonial*.

All the bastards: uma conclusão "mal-parida"

Lecce, província de Salento, Puglia, sul da Itália. Outubro de 2015.

Nuie simmo venute a pere da luntano
Nuie simmo venute a pere p'abballà..
"Pizzica / La calata dei napolitani al santuario de San Paolo in Galatina"

Situada lá na pontinha do salto da bota que desenha o mapa italiano, está a cidade que recebeu o V SIMELP (Simpósio Mundial da Língua Portuguesa), em outubro deste ano e, no muro de uma pracinha do centro histórico, onde entre uma mesa-redonda e uma conferência, eu tomava meu café, estava a frase pichada: *All* (algo rabiscado) *the bastard*s! Em inglês, em letras de forma, pretas e com um marcado ponto de exclamação ao final.

Embora a possiblidade de a palavra riscada ser *cops*, ou seja, "polícia" em inglês, e isso se remeter às pichações que desde a década de setenta começaram a surgir na Inglaterra, o que nela me desloca é a tentativa de apagamento pelo exagero de um grafite sobre outro. Uma escrita que em riscos também se traduz com novos significados e imagens, tomando a potência da letra em forma de rasura para a recriação de sentidos. Como as bonecas russas, nas quais cada uma guarda uma menorzinha, inicialmente parecidas, mas com detalhes que as diferenciam entre si, a frase *All cops are bastards* acarreta múltiplas apropriações, que se variam entre grupos bastante heterogêneos insurgidos contra o que chamam de "sistema", palavra ainda mais complicada e embutida de compreensões em tensão.

No Brasil, confesso que até hoje não vi em muro algum e, se não fosse um bom amigo italiano me contar sobre a relação que se estabeleceu entre a frase e os fatos que marcaram a reunião do G8, em julho de 2001 na cidade de Gênova, eu ficaria até agora achando que era só mais uma pichação num muro qualquer de um lugar a mais entre tantos outros pichados e com grafites rabiscados. Se eu não tivesse chegado à informação dos abusos cometidos pela polícia contra o grupo de manifestantes que se organizavam em protesto à cúpula dos "oito países mais poderosos do mundo" e ao assassinato do estudante Carlo Giuliani, talvez aqueles bastardos da frase permanecessem anônimos para mim por muito tempo. A questão é que a frase, depois dos crimes policiais contra os ativistas, ganhou os muros de várias cidades da Itália e se ressignificou nas páginas do livro *ACAB – All cops are bastards*, do jornalista Carlo Bonini, em 2009, e no cinema, como uma adaptação do mesmo livro, pelo diretor Stefano Sollima, em 2012.

Agora, mais que uma *matrioska*, penso na frase como colcha de retalho, em que um evento se costura ao outro e juntos mostram as violências da *pólis*, a repressão policial, o grifo do poder sobre a vida do outro, sobretudo sobre vidas que parecem à disposição de um regime que se instaura na coerção e se escreve sobre o apagamento. Sobre a rasura. Volto, então, ao "estado" de desconhecimento do termo ilegível para ler o que a palavra de origem desconhecida me propõe, afinal, nada mais sinônimo de bastardia

do que a imagem de uma palavra rabiscada. Finjamos que eu não saiba de nada. Recomeço como se fosse, a seguir, meu primeiro parágrafo e, mal parindo, nasce outro início.

Trabalho de parto: renascimentos

Quem resolve adotar a bastardia em suas pesquisas não olha para uma coisa assim sem enxergar. Mais que uma simples pichação, aquela frase naquele muro reivindica alguns questionamentos dos quais não podemos nos furtar quando decidimos pisar nessa pontinha do salto e, sobretudo, caminhar com ele, afinal estou em Lecce, na Puglia! Entretanto, para um brasileiro desavisado, ou apenas de turismo, o que também confirma certo perambular despretensioso, *all the bastards* naquela paisagem bucólica só ganha sentido se os bastardos forem os outros, num possível *you* rasurado pela escrita que a subversão do picho traduz.

Fotografei o muro e, por vários momentos, revia a foto entre tantas outras, bastante díspares como costumam ser as fotos de uma viagem, e me perguntava se a tradução que melhor se adequava àquele contexto se conjugava com *somos*, inclusivo, ou *são*, logo, vocês, os outros, afinal, as guerras se travam entre *you* e *we*.



Corte dei Cicala, Lecce. Arquivo pessoal.

Entretanto, devo admitir que o italiano – ou ao menos essa língua criada que aprendemos como língua oficial também de um país engendrado num projeto de nação atroz e violento do século XIX – me é familiar e, pelo afeto e pela memória construída por aqueles que de lá emigraram sem, contudo, deixar de reivindicar um pertencimento, traduz um espaço simbólico onde muitas filiações me foram ofertadas, ainda que sem ter conhecido o longínquo "pai" do pai do meu avô que acabou morrendo brasileiro e sem papéis que viabilizem, hoje, uma "cidadania europeia" tão cobiçada pela classe média brasileira.

Divagações à parte, a Itália que eu quis aprender está em mim. E, num primeiro impacto, aqueles bastardos eram os outros, não o nós ao qual eu, mesmo sem visto, me filio. Por outro lado, dialogar com a bastardia implica a tentativa de uma prática na qual os bastardos parecem impossibilitados, ou melhor, sem repertório afetivo capaz de dar conta das negociações presentes na experiência da alteridade.

Embora a primeira tradução seja "Todos são bastardos", sabendo um pouco sobre como se constituiu o estado-nação italiano e procurando ver as fendas que deflagram a fragilidade das relações históricas entre o norte e o sul, para mim, a frase ganha mais sentido quando inclui nessa bastardia o *nós*. Logo, *are* é somos. Mas quem somos? Somos os do sul versus os do norte? Somos os mafiosos da *Sacra Corona Unita*, máfia mais *low profile*, em comparação com a histórica e cinematográfica *Cosa Nostra*, siciliana, ou a *Camorra*, napolitana, ou ainda a temível e tentacular *'Ndrangheta*, da região também meridional de Regio Calabria? Ainda: somos nós que nos tornamos, com o sangue e a violência, forjadas na bravura de Garibaldi, uma só nação e, pelas vias de uma discursividade nefasta, apagaram nossas línguas, transformando-as em dialetos e nos fizeram crer que não passamos de uma terra de mafiosos que atrasa o processo de crescimento dessa mitíco-megalomaníaca pátria italiana? Somos as mulheres em transe que dançavam em Galatina, por causa da aranha capaz de desatar nossa teia-asfixia social? Ou somos os milhares de imigrantes africanos sobreviventes das tragédias em Lampedusa? Afinal, com qual "somos" a palavra rasurada pode escrever nossa empatia?

Nessa terra em que a figura da mãe se mostra sacroprofanada em todos os espaços e relações (basta ver a formação dos insultos na língua italiana. Grande parte envolve a relação familiar, principalmente a imagem materna), chamar-se bastardo ou nomear um outro como bastardo é, em certa medida, colocar em questão as relações de pertencimento que os cidadãos podem experienciar com esse lugar que precisa requisitar a heterogeneidade e a pluralidade linguística como mínimos restitutivos.

Se o bastardo nasce justamente de uma ausência de reconhecimento, dessa falta não tiramos a mãe. O bastardo nasce com o pai. A mãe sabe que o pariu, a despeito das circunstâncias, ele pode até ser abandonado após o parto, mas, literalmente, ele é um filho da mãe. Com efeito, ainda jogando com os sentidos que os progenitores legam às identidades, por mãe temos materno, logo temos tantas junções que se fazem dessa imagem, entre elas (e talvez a mais forte) a língua. No outro lado do campo, ou da trincheira, dependendo do ponto de vista, do pai temos a pátria, o estado, a *pólis*. O pai, querendo ou não, escreve a lei, sendo-a ou a impondo.

1x0. Com mãe, com língua, sem pátria, sem lei. E, aqui, mais um entretanto: com uma língua duplamente cambiada e traduzida por seu valor maior: do italiano forjado no sonho fiorentino ao inglês, língua bárbara, língua tradutora do poder norte-americano e britânico, este último decisivo para a aglutinação dos estados, hoje, italianos do sul no processo de unificação do século XIX. Nesse conjunto, onde a língua suplantada se soma ao potente discurso de deslegitimação verticalmente operado no país, ser do sul é habitar uma margem na qual a migração ao norte reabilita uma identidade que, da sua irredutível condição de perda e amputação, se redesenha numa assimilação do discurso que há muitos anos corrobora o empobrecimento dos estados meridionais. Desfiliados, os meridionais que embarcam rumo aos estados setentrionais, não só precisam apagar seus sotaques, como reinventar novos códigos de pertença, sabendo-se desde o primeiro desembarque que nunca serão legitimados como os do norte, "mais saxões" que os "latinos" do sul.

E, assim, como bem descreveu um outro italiano, reatualizando as ideias entre vida e política de Aristóteles até o conceito de vidas nuas, de Hanna Arendt, vemos com Agamben, de maneira muito mais aprofundada e bem tratada do que agora figura nessa conclusão em "fórceps de alívio", o *homo sacer*, cuja anomia deflagra uma vida sem importância, ou melhor, ao qual os direitos são negados e a cidadania aparece sob constante rasura, assim como o sujeito rabiscado de "*all the bastards*". Dessa elipse, se não identificamos o sujeito, a língua requisita para si o reconhecimento de uma maternidade também bastarda. Em inglês, a língua de Shakespeare, a língua que não é nossa, nem de Próspero e Caliban, nem dos salentinos ou daqueles turistas que por ocasião do V SIMELP chegaram a Lecce para falar em português, querendo (ou não) se comunicar, a frase jaz na pracinha: somos todos bastardos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Agamben, Giorgio. 2004. O poder soberano e a vida nua: homo sacer. Barcarena: Editorial Presença.

Butler, Judith e Spivac, Gayatri. 2007. Who sings the Nation-State? Calcuta: Seagull Books.

Maia, Ana Paula. 2009. O trabalho sujo dos outros. Rio de Janeiro: Record.

_____. *Desalma.* Folhetim virtual, disponível no blogue da autora entre outubro de 2014 e janeiro de 2015. A versão utilizada é uma cópia do texto, em arquivo word 97, gentilmente cedida pela autora.

Shakespeare, Willian. A Tempestade. Tradução: Barbara Heliodora. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2011.

Sierle, Karlheinz. A ficção. Tradução: Luiz Costa Lima. Organização: Carlinda Fragale Pate Nuñez, Francisco Venceslau dos Santos. Rio de Janeiro: Caetés, 2006.

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

Derrida, Jacques. 1998. Apories. Mourir – s'attendre aux "limites de la verité". Paris: Éditions Galilée.

Aprile, Pino. 2010. Terroni. Milão: Piemme.

Spivak, Gayatri. 2010. Pode o subalterno falar? Tradução: Sandra Regina Goulart Almeida. Belo Horizonte: Editora UFMG.

De volta ao futuro da língua portuguesa.
Atas do V SIMELP - Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa
Simpósio 3 - Literatura em trânsito: em viagem à casa do outro, 1285-1304
ISBN 978-88-8305-127-2
DOI 10.1285/i9788883051272p1285
http://siba-ese.unisalento.it, © 2017 Università del Salento

(RE)TECENDO OS ESPAÇOS DE SER: SOBRE A ESCREVIVÊNCIA DE CONCEIÇÃO EVARISTO COMO RECURSO EMANCIPATÓRIO DO POVO AFRO-BRASILEIRO

Henrique Furtado de MELO[5]
Profª. Drª. Maria Carolina de GODOY

RESUMO
Neste artigo apresentamos nosso percurso de pesquisa, partindo de nossos trabalhos realizados no espaço carcerário, até nossas recentes observações acerca do que Conceição Evaristo, poeta, contista, romancista e ensaísta afro-brasileira, define como escrevivência. Intencionamos, com as reflexões que propomos, pensar a escrevivência como meio de emancipação e retomada de poder sobre meios de produção de subjetividades negras pelo povo negro. Esse movimento, de colocação de si na posição de narrador da própria história, por meio do qual se recobra o poder de produção da própria memória e subjetividade, pôde ser observado, por nós, em nossas pesquisas iniciais no espaço carcerário, tendo como sujeitos desse processo, os apenados. Dessa forma, este artigo visa trançar as pontas de nossas duas pesquisas, reconstruindo um pouco de nossas contribuições acerca do contato com a arte como meio de resistência à adversidade e tomada de poder sobre o próprio corpo.

PALAVRAS-CHAVE: Escrevivência; Emancipação; Prosa; Produção de Subjetividades; Literatura Afro-brasileira.

Molhar os pés

1. De onde vem a nossa nascente

Em *A Literatura em Perigo* (2010) Tzvetan Todorov traz alguns relatos de sujeitos para os quais a literatura serviu a um movimento de resistência à adversidade. Sobre John Stuart Mill, os poemas de Wordsworth atuaram como espécie de cura de

5 UEL, Centro de Letras e Ciências Humanas, Departamento de Letras Vernáculas e Clássicas. Rua Rio Amazonas, 46, Jd. Santo Amaro, CEP: 86185-280, Cambé, Paraná, Brasil – furtado.henrique@live.com (bolsista CNPQ).
UEL, Centro de Letras e Ciências Humanas, Departamento de Letras Vernáculas e Clássicas. Rua Prof. Samuel Moura, 665 ap. 802 edifício Graciosa, bairro Judith, CEP: 86061-060, Londrina, Paraná, Brasil – mcdegodoy@uol.com.br (apoio a pesquisa CNPQ e Fundação Araucária).

uma intensa depressão. Charlotte Delbo, na solidão de sua cela, resiste com Fabrice del Dongo, de Stendhal; e Alceste, o misantropo de Molière, faz-lhe companhia em Auschwitz. O próprio Todorov não pode dispensar as palavras dos poetas, as narrativas dos romancistas, pois que elas lhe permitem *dar forma aos sentimentos que experimenta*; a "prosa incandescente de Marina Tsvetaeva" é seu único recurso quando mergulhado em desgosto. "A literatura pode muito" é o que diz o autor, "Ela pode nos estender a mão quando estamos profundamente deprimidos, nos tornar ainda mais próximos dos outros seres humanos que nos cercam, nos fazer compreender melhor o mundo e nos ajudar a viver" (Todorov, 2010:73-5).

O início de nossas pesquisas se deu no espaço carcerário, durante o ano de 2013. Vinculados ao programa *Remição pela leitura*, da Secretaria de Justiça, Cidadania e Direitos Humanos do Estado do Paraná, implementamos um projeto de pesquisa sob o título: *As marcas dos momentos de entrada no mundo da leitura nas construções textuais-discursivas de alunos-detentos: vestígios de infâncias encarceradas.* A ideia surgiu com o objetivo de buscar formas de lidar com os sujeitos apenados; expostos constantemente a uma série de mecanismos de contenção e sufocamento subjetivo. Amparados em estudos sobre o potencial (trans)formador da literatura (Candido, Todorov, Petit), na psicanálise winnicottiana (em especial o conceito de *espaço transicional*), e passando pelo conceito de performance (Zumthor), procuramos pensar o ensino de literatura no espaço carcerário como recurso de reinscrição de si e do próprio espaço e (re)tomada do poder de narrar a própria vida pelos rapazes em detenção.

Estabelecemos como meta contínua e circular a observação do ambiente carcerário e de cada apenado, atentando especialmente para textos, orais ou escritos, onde pudéssemos notar a emersão de referências às subjetividades contidas pelo sistema. Memórias de infância, de família, de tragédias ou alegrias impronunciáveis por detentos, estes homens sobre quem pesa o silêncio e o medo da repressão por um simples olhar não baixado (visto como resistente, insistente, subversivo). Vasculhar e reunir as pontas soltas da tessitura que se pretende homogênea da população carcerária consistia no primeiro passo para um objetivo mais amplo: revigorar, nos apenados, o sentido de tecer as próprias narrativas de vida, de colocar-se no centro do próprio caminho e perceber-se como capaz de criar, criar-se e buscar um caminho de inserção social, objetivo fundamental do ensino no espaço carcerário.

De posse de nossos registros de observações e das resenhas e resumos produzidos pelos alunos, de acordo com as normas do projeto Remição pela Leitura,

elaboramos e aplicamos diversas atividades de leitura envolvendo contos, poesias, músicas, além de um documentário sobre a vida de Vinícius de Morais. Alternando entre encontros individuais ou em grupos, leituras silenciosas ou em voz alta, questões orais ou escritas, e proposições de produções textuais mais livres (incluindo a escrita de um diário), buscamos nos esquivar de um regramento excessivo da escrita; desta forma nossa metodologia privilegiava o subjetivo, valorizando atitudes criativas dos alunos.

Ao longo da aplicação de nossos planos, efeitos muito sensíveis foram sendo notados nos apenados. Um relato de um sentimento não muito bem compreendido despertado, em M., durante a leitura de *Angústia*, de Graciliano Ramos, cadenciou numa descoberta no mês seguinte: "Foi angústia! Foi angústia que eu senti! Como o autor conseguiu fazer isso?!". A partir desta descoberta, M. iniciou um processo de reestruturação de si; se nos primeiros encontros mantinha-se com os braços recolhidos sobre si, os ombros fechados sobre o peito, a voz baixa, com palavras curtas e mal pronunciadas (justificadas pelos poucos dentes tortos que lhe sobraram após ter sido espancado no momento de sua prisão), quanto mais lia, escrevia e questionava, mais lembrava-se da própria vida, da infância e da relação conturbada com os familiares, e, por sobre essas lembranças, escrevia novos textos, tomando uma posição autoral, colocando-se no centro da própria narrativa de vida, responsável por si. Nos últimos encontros com M., não vimos mais aquele rapaz que ocupava pouco espaço, que mutilava sua própria subjetividade para que seu corpo não transbordasse do cubículo minúsculo: quem nos visitava para buscar novos livros ao final de cada mês era agora um jovem de cabeça erguida e satisfeito com a própria escrita, respeitado entre os apenados por suas resenhas muito bem escritas; tornara-se um conselheiro em sua galeria, os outros jovens buscavam-no para conversar sobre literatura e sobre escrita.

O caso de M. foi uma das histórias que acompanhamos, e em todas elas destacamos um ponto crucial: a *criação*. Para Winnicott (1975), como veremos mais a fundo ao longo deste trabalho, é no processo de movimentação do *impulso criativo* que o indivíduo descobre o eu. Em nossa prática, entendemos que não basta decodificar o enredo de dezenas de livros e fazer resumos ou resenhas dessas obras, buscamos promover um movimento de sobrescrita de si mesmos por parte dos apenados. A população carcerária brasileira é mesmo um tecido bastante homogêneo e contido, tanto pela precariedade de condições de vida anteriores da grande maioria dos detentos, quanto pela repressão do sistema, no entanto há pontas soltas. Encontramos dezenas de rapazes que passavam os dias escrevendo em todos os pedaços brancos das folhas que

conseguiam, com letras apertadas, preenchendo esse outro espaço com o que transbordava de seus corpos e não poderia caber entre as quatro paredes de seus pequenos cubículos: poesias, peças teatro, contos, romances e canções. Ainda que não tivéssemos acesso à maioria das produções artísticas dos apenados, encontrar essas pontas soltas que destoavam da repressão, nos instigou a promover oficinas de leitura e escrita, nas quais procurávamos dar maior abertura e liberdade de escritura e fala aos alunos, libertando-nos da abordagem marcada pelas avaliações que tendem a engessar a criatividade, solidificar normas e padrões.

A partir do trabalho que realizamos na penitenciária, começamos a perceber que as reflexões que desenvolvemos naquele espaço, poderiam nos servir como ponto de partida para pensarmos outras escritas, outras leituras. Nesse sentido, encontramos na *escrevivência* (Evaristo, 2005) de Conceição Evaristo, um ponto chave para continuarmos a pensar a criação artística como meio de emancipação.

1.2 Por onde vai nosso rio

Não há povo e não há humano que possa viver sem fabular, aponta Antônio Candido (1995:242-3). Inúmeros relatos nos mostram como a arte se torna recurso de resistência ao sofrimento. Para Conceição Evaristo "Ler foi (…) um exercício prazeroso, vital, um meio de suportar o mundo", é nessa esteira que tencionamos construir nossas reflexões: que pode a literatura? Que potência é essa que, segundo Todorov, resgatou Mill do fundo de uma depressão? Que é isso que Evaristo chama de *escreviver*? Esse "modo de ferir o silêncio imposto", esse "movimento de dança-canto que o meu corpo não executa" (Evaristo, 2005:202).

Em *A identidade cultural na pós modernidade* (2005), Stuart Hall traz a literatura como um dos aspectos mais importantes na construção da identidade de um povo. O capítulo 3, *As culturas nacionais como comunidades imaginadas*, nos é caro na medida em que podemos pensar o significado da literatura afro-brasileira para a constituição de um povo negro como (com)unidade. Amparados em Winnicott, procuraremos explorar o quanto a arte e a criação artística são importantes na constituição das subjetividades.

> As culturas nacionais são compostas não apenas de instituições culturais, mas também de símbolos e representações. Uma cultura nacional é um discurso –

> um modo de construir sentidos que influencia e organiza tanto nossas ações quanto a concepção que temos de nós mesmos (…). As culturas nacionais, ao produzir sentidos sobre "a nação", sentidos com os quais podemos nos identificar, constroem identidades. Esses sentidos estão contidos nas estórias que são contadas sobre a nação, memórias que conectam seu presente com seu passado e imagens que dela são construídas. Como argumentou Benedict Anderson (1983), a identidade nacional é uma "comunidade imaginada" (Hall, 2005:50-1).

Nesse sentido a literatura afro-brasileira surge como fator importante num processo de identificação, de criação de si, para o povo negro, organizando uma *comunidade imaginada*, aquela que partilha da condição de ser negro no Brasil e de tantos aspectos que essa condição implica. O que veremos é que resistir por meio da literatura é também reexistir, e para um povo cuja voz foi e é constantemente sufocada, a *escrevivência* se torna um recurso de emancipação. O corpo negro que há séculos vem sendo submetido a um apagamento constante, quando grita "Sou eu quem escreve!", e faz questão de marcar o texto com seu corpo, marca-se no mundo, cria-se, liberta sua voz.

Parte de nossa pesquisa central, que se desdobra numa proposta de mapeamento de recursos estilísticos na composição da *escrevivência* na prosa de Conceição Evaristo, será abordada neste artigo. Esse mapeamento consiste na observação de diversos fios que se enredam na tessitura dessa escrita-vida, forçando as fronteiras do tecido de uma identidade e de uma cultura negras, de maneira a apontar linhas de fuga à infantilização do povo afro-brasileiro e à alienação dele em relação a sua própria narrativa existencial.

Por meio de uma análise da prosa da autora, procuraremos abordar um recurso que parece ser bastante central na *escrevivência*: o refrão, vindo frequentemente das águas, que engloba a ruína e a bricolagem de estilhaços de territórios anteriores na construção de novos territórios. Destacamos este recurso uma vez que, por meio dele – articulado dentro da composição *escrevivente* –, a escrita de Conceição Evaristo pode contribuir num movimento emancipatório, impulsionando processos de singularização ligados a um *devir-negro*. Fazemos referência importante à esquizoanálise, de Deleuze e Guattari (*Mil Platôs v. 4*, 1997; *Caosmose*, 1992) como compêndio de conceitos e reflexões cabíveis no estabelecimento de relações com a obra de Evaristo.

Inicialmente buscaremos registrar nossa leitura da *escrevivência*, tendo como linha condutora o conto *Olhos d'Água*, publicado no volume 26 dos *Cadernos Negros*, em 2005, disponível no site Literafro da Universidade Federal de Minas Gerais e

publicado em 2015, em livro que leva o título do conto; faremos isso esboçando pontes, ao longo da leitura, que nos servirão às reflexões posteriores. Na medida em que avançarmos, retomaremos as linhas esboçadas, na intenção de aprofundar as ideias em diálogo com alguns teóricos, ampliando nossa perspectiva de modo a observar a escrita de Conceição Evaristo.

2. Inundar

A seguir acompanharemos o curso da narrativa de *Olhos d'Água,* destacando pontos de encontro com outros textos de Evaristo, importantes na compreensão do ritmo que sustenta a *escrevivência*. Pretendemos trazer mais perguntas que respostas, mapear, traçar esboços de pontes e caminhos, correntezas, linhas de fuga na *escrevivência* que deslizam e corroem as margens bem definidas dos riachos, dos significantes e identidades, escorrendo em rizoma, movimento, performance.

Ao longo dessa leitura inicial, levantaremos alguns termos, algumas vezes nossos, outras de teóricos que abordaremos em seguida. Não nos preocuparemos neste trecho em definir minuciosamente cada termo teórico, guardando essa função para o momento posterior, preferimos então acompanhar a linha narrativa estabelecendo um diálogo constante com ela, no objetivo de traçar uma introdução que será, no intertítulo seguinte, retomada e aprofundada em tópicos que perpassam toda a leitura e se conectam na construção da análise.

2.1. Mergulhar

Estamos agora no meio da noite, ela acorda bruscamente, o chão sob os seus pés, o teto e as paredes, o quarto: é tudo dúvida, é tudo exílio, diáspora. De que cor são os olhos de sua mãe? A voz do *griot*, que cantava a cor dos olhos das mães parece tão longe... Atordoada, custa a "reconhecer o quarto da nova casa" em que está morando e não consegue lembrar-se de como "havia chegado até ali" (Evaristo, 2015:15).

É urgente que se recorde a *voz do griot*, a voz do passado, do ancestral, é um tormento não saber a cor dos olhos da mãe. A dúvida não surge delicadamente, ela *explode* da boca, desespera. Então a narradora refaz seu caminho: voltamos a sua infância, quando a mãe era *boneca,* um corpo que ressoava um ritmo que se rebatia entre elas, o batuque de um tambor, um refrão antigo, como um *totem* (Guattari, 1992:27) no centro da casa. A pergunta continua, ela ainda não se lembra da cor dos olhos de sua mãe, ela precisa dessa interrogação, é como uma criança que cantarola no escuro (Deleuze; Guattari, 1997:116), fazendo da sua cançãozinha, da sua pergunta, um chão sonoro cuja repetição constrói uma consistência, ao mesmo tempo em que trinca as paredes do *quarto-diáspora*.

Nas histórias de infância da mãe já podemos ouvir algumas notas do *griot,* ou seria nas de sua própria infância? As histórias, as infâncias, as ficções, os mitos, as *escrevivências*, tudo se mistura em torno do mesmo ritmo de tambores, são contos de ser e de devir, linhas de fuga que escorrem por muitas direções, a mãe não é um corpo sólido, é todo um mar de memórias que se misturam e arrastam o chão, desterritorializam; mas a mãe também é terra, do outro lado do oceano, ou sob os pés da narradora. Como ondas, a pergunta e a memória seguem a se alternar, ora puxando para alto mar, ora empurrando para a praia.

"Era justamente nos dias de parco ou nenhum alimento que ela mais brincava com as filhas. Nessas ocasiões a brincadeira preferida era aquela em que a mãe era a Senhora, a Rainha" (Evaristo, 2015:17) aquela em torno de quem o território da casa se construía. A rainha está agora sentada no trono, as princesas colhem flores cultivadas num pequeno pedaço de terra que circunda o castelo, como ilha no oceano. Distribuídas as flores pelos cabelos, colo e braços da mãe, as filhas dançam e cantam em seu entorno, é um círculo, um ritual do qual ressoa um refrão, como quando se joga uma pedra na água, os círculos ressoam, margeiam, contornam um *em-casa*.

Agora elas estão sentadas na soleira da porta, a noite ainda não engoliu o tempo. No céu as nuvens são animais e gigantes, há uma "fissura pela qual, justamente, se introduz essa alteridade" (Zumthor, 2007:41), elas *colocam-se em cena*, a "limitação do espaço físico" é rompida por "uma ficção inocente" (Evaristo, 2005:201); é novamente em torno da mãe, esse *corpo-eco-ancestral*, que se constrói um outro céu, é a mão dela que rasga as nuvens e as transforma em algodão doce, o contorno desse outro espaço, de *performance*, é feito tendo o *corpo-eco* como centro. Mas a pergunta insiste: de que cor eram os olhos de sua mãe?

Durante os dias de forte chuva, quando a mãe agarra as filhas em cima da cama, na voz da narradora "alguma coisa se perde e por isso se acrescenta." (Evaristo, 2011a:9). Os olhos da mãe se confundem com os olhos da natureza, chove e chora, chora e chove; e a voz do *griot* novamente se faz ouvir de longe: a mãe se expande, é um *corpo-refrão* que contorna o mundo com suas notas. E a mesma pergunta retorna, rebordando o texto.

Movida pela dúvida sobre a cor dos olhos da mãe, ela retorna à cidade natal. Ela nunca se esquecera das mulheres da família, e já naquele tempo "entoava cantos de louvor" (Evaristo, 2015:18) às ancestrais "que desde a África vinham arando a terra da vida com as suas próprias mãos, palavras e sangue." Ela não se esquecera das ancestrais, mas não se lembrava ainda da cor dos olhos de sua mãe. A dúvida repete, encarnada num ritmo que desestabiliza. "Tomada pelo desespero" ela abre o círculo, não "do lado onde vêm acumular-se as antigas forças do caos, mas numa outra região, criada pelo próprio círculo. Como se o próprio círculo tendesse a abrir-se para um futuro, em função das forças em obra que ele abriga " (Deleuze; Guattari, 1997:116-7). Ela sai de casa "no fio de uma cançãozinha", resquício da *voz do griot?* É essa canção que ainda mantém o chão sob os seus pés, mesmo que se lance para fora de um território.

Na viagem a protagonista vive a sensação de estar "cumprindo um ritual em que a oferenda aos Orixás deveria ser descoberta na cor dos olhos de" sua mãe; "a partir de ritmos, de cantos, de danças, de máscaras, de marcas no corpo, no solo nos Totens, por ocasião de rituais e através de referências míticas que são circunscritos outros tipos de Territórios existenciais coletivos" (Guattari, 1992:27).

Estamos diante dos rios caudalosos que escorrem pela face da mãe. A filha entende que a mãe traz, "serenamente em si, águas correntezas", ela *traz*, *porta* as águas, "riacho sem início nem fim, que rói as duas margens e adquire velocidade no meio" (Deleuze; Guattari, 1995:36). A cor dos olhos da mãe é cor de olhos d'água, águas de Oxum, que é a vida em si, puro rio, sempre no meio, *intermezzo*.

No abraço as lágrimas se misturam, desaguam num mesmo rio, não é mais só o corpo da mãe que se expande, mas o da filha também, não há mais sujeito e objeto, só um rio, um *rizoma*. E isso fica ainda mais claro (ou confuso?) quando, posteriormente, a pergunta se repete, mas agora tudo se inverteu, ou se con(fundiu) (Evaristo, 2011a:9), e a canção do *griot* segue a se repetir, de olhos em olhos, ela mantém os elos da corrente,

e, ao mesmo tempo, abre os círculos para outros círculos, é onda que ora empurra para a praia, ora para alto mar.

2.2. Desaguar

2.2.1. "Qual era a cor dos olhos de minha mãe?"

Na superfície textual a pergunta é repetida em quase todos os parágrafos de *Olhos d'Água*, provocando uma espécie de força centrípeta, atraindo cada palavra, cada imagem e som, para a interrogação. E aqui se dá um aparente paradoxo: a repetição mantém a estrutura de pé, constrói um chão sonoro que dá unidade ao texto, como colunas de um salão, reterritorializante; mas é uma pergunta, uma incerteza que corrói o chão sob os pés da narradora, engole cada memória, é também buraco, desterritorializante. O ressoar da questão, ao mesmo tempo em que organiza um conjunto de memórias em torno de um centro sonoro, esgota os significantes e seus significados, uma vez que a pergunta instiga, impulsiona, torna-se pulsar/pulsão e exige menos uma resposta linguística do que o movimento da narradora de volta aos seus ancestrais.

A narradora evoca as memórias de infância da mãe, confunde-as com as suas, diz nunca ter se esquecido das ancestrais, lembra-se das brincadeiras e dos dias de tempestade, mas tudo isso escorre pelo ralo-pergunta, tudo perde o sentido quando a interrogação surge. Aos poucos a narradora vai se deixando atrair pelo refrão questionador, traçando outros círculos na medida em que o ressoar, ao mesmo tempo em que dilui suas certezas, traz novas possibilidades, estilhaça os significantes e abre oportunidades de bricolagem desses estilhaços na construção de outros *caminhos de ser*.

Esse *estilhaçamento* surge insistentemente na *escrevivência*. Em *Ponciá Vicêncio* (Evaristo, 2003) podemos observar algo semelhante: o *nada*, segue a martelar as memórias de Ponciá, macerando suas certezas e as subjetividades que lhe perpassam. Guattari (1992) cita o caso de uma cantora acompanhada por ele em psicoterapia, que, com a morte da mãe:

> "Perde bruscamente a parte alta da tessitura de sua voz, o que a condena a uma parada brutal do exercício de sua profissão [...]. Com efeito, essa mulher, em seguida a esses acontecimentos, encetará uma série de novas atividades, fará novos contatos, estabelecerá uma nova relação afetiva, após remanejar radicalmente sua constelação de Universos. *Houve então, em*

> *seguida à perda de consistência de um Agenciamento existencial, abertura de novos campos de possível.* Esse gênero de remanejamento é acompanhado por um tipo de vertigem: vertigem da possibilidade de um outro mundo, *vertigem comparável ao estado que acompanha o fato de se debruçar na janela*" (Guattari, 1992:83, grifo nosso).

Seja debruçando-se na janela a ver o *nada*, como Ponciá, quebrada pela memória vazia constante; ou desesperada como a protagonista de *Olhos d'Água*, cuja memória também falha, trazendo a pergunta que segue a desmoronar o mundo bem delineado; abrem-se frestas que aos poucos estilhaçam os muros que circundam a vida das personagens, a dúvida pisa nas *flores plantadas em torno do barraco*: dos cacos faz-se outro mosaico, *abrem-se novos campos de possível*, "enquanto um olho chora o outro espia o tempo procurando a solução" (Evaristo, 2015:114).

Em *Becos da Memória* (Evaristo, 2013) a ruína soa com frequência na narrativa, seja na própria demolição da favela, no grande buraco que cresce próximo aos barracos ou no vazio que resta em Tio Totó, após atravessar o rio "são, salvo e sozinho". A diáspora é ruído insistente, persiste a memória de, ao mesmo tempo, perda e reconstrução. "Quando ela já estava quase dormindo, escutou longínquos sons da caixa de congada de Tio Totó. Ele ficara lá, era um dos últimos, vinha tocando a caixa pelo caminho. Ela apurou os ouvidos. O batuque vinha de fora e de dentro dela. Vinha de suas raízes, vinha do seu recôndito eu" (Evaristo, 2013:245). O refrão de dentro-fora retorna sempre, retomando as raízes ao mesmo tempo em que denuncia a distância.

"Ayoluwa, alegria do nosso povo" (Evaristo, 2015) começa em ruínas. Tudo *pitimbava*, a vida passava como um café *sambango*. Mas é nessa ruína que *Bamidele, a esperança*, dá à luz *Ayoluwa, alegria do nosso povo*. Nesse movimento vertiginoso, a *escrevivência* surge como (re)criação de um território a partir do esfacelamento de um anterior: "Quando a vertigem de abolição aglomera em si o conjunto dos sistemas de abolição dos outros Territórios existenciais, *é a criação de um mundo através do fim do mundo*" (Guattari, 1992:84, grifo nosso).

2.2.2. O círculo de flores em torno do castelo

Carolina Maria de Jesus exerce grande influência sobre a formação de Conceição Evaristo, sendo inclusive citada em artigo publicado em 2005 pela revista *Mulheres no Mundo*: "Não se pode esquecer, jamais, o movimento executado pelas mãos catadoras de papel, as de Carolina Maria de Jesus, que audaciosamente reciclando a miséria de seu cotidiano, inventaram para si um desconcertante papel de escritora. "

Tomemos então um trecho de *Quarto de Despejo* (1960), sua obra mais conhecida até o momento, no andamento de nossas reflexões:

> Enquanto escrevo vou pensando que resido num castelo cor de ouro que reluz na luz do sol. Que as janelas são de prata e as luzes de brilhantes. Que a minha vista circula no jardim e eu contemplo as flores de todas as qualidades. (…) É preciso criar esse ambiente de fantasia para esquecer que estou na favela (Jesus, 1960:60).

Carolina Maria de Jesus resiste, pela arte e na arte, Conceição Evaristo também:

> Na escola adorava redações tipo: "onde passei as minhas férias", ou ainda, "Um passeio à fazenda do meu tio", como também "A festa de meu aniversário" A limitação do espaço físico e a pobreza econômica em que vivíamos eram rompidas por uma ficção inocente, único meio possível que me era apresentado para escrever os meus sonhos.
>
> Ler foi também um exercício prazeroso vital, um meio de suportar o mundo, principalmente adolescência, quando percebi melhor os limites que me eram impostos" (Evaristo, 2005:201).

A *arte como resistência* é outro traço importante da *escrevivência*. Michele Petit, antropóloga pesquisadora do Laboratório de Dinâmicas Sociais e Recomposição de Espaços do Centro Nacional de Pesquisa Científica da França, coordena um programa internacional sobre "leitura em espaços de crise", compreendendo situações de guerra, migrações forçadas e situações de desajuste semelhantes. Petit, ao referir-se aos sujeitos aos quais ofereceu a literatura como alternativa ao sofrimento, conclui:

> Eles não economizam meios, *não economizam textos* – ou, às vezes, imagens – capazes de abrir o horizonte para *resistir ao confinamento*, aos constrangimentos e às eventuais tentativas dos poderes – políticos, simbólicos ou domésticos – de entravar*, estreitar e controlar seus movimentos*. Eles se esforçam para salvaguardar um conhecimento próprio e do mundo, para preservar frente e contra tudo um *espaço de pensamento*, uma dignidade e uma *parte de liberdade, de sonho, de inesperado* (Petit, 2009:289, grifos nossos).

Resistir é manter-se de pé, cravar-se num *espaço*; seja tangível ou ficcional. E, em verdade, não há bem uma fronteira demarcada entre o *tangível* e o *ficcional*, eles se misturam, se confundem. Petit relata o caso de Mira Rothenberg, levada a dar aulas a trinta e duas crianças provenientes da Europa Central pós Segunda Guerra Mundial. Nascidas nos campos de concentração ou abandonadas pelos pais para que sobrevivessem, essas crianças demonstravam profunda e recorrente desconfiança, construíram fortalezas em torno de si, para protegerem-se dos horrores por que passaram:

> Rothenberg, aproveitando uma pausa nos ataques de raiva, contou-lhes sobre os índios da América:
> "Contei para eles como aqueles homens aos quais o país pertencia tornaram-se refugiados na sua *própria terra*, da qual foram privados. Encontrei um livro de poemas dos índios que falava da terra que eles amavam, dos animais com os quais viviam, de sua força, de seu amor, de sua raiva e seu orgulho. E de sua liberdade.
> As crianças reagiram. Alguma coisa havia mexido com elas. Os índios deveriam sentir pela América o mesmo que elas por seus países de origem.
> *E nós nos transformamos em índios. Tiramos os móveis da classe. Instalamos tendas e pintamos um rio no assoalho. Construímos canoas e animais de tamanho natural em papel machê. […]. As crianças começaram a se desvencilhar de suas carapaças. Nós morávamos nas tendas. Comíamos ali. Elas não queriam mais voltar para suas casas"* (Petit, 2009:69-70, grifos nossos).

No relato de Rothenberg é possível notar a importância do espaço, e mais: do espaço (re)inventado, adensado pelo ficcional. Quando surge a *fissura no "real"*, encontrada pelas crianças na voz da professora ao contar a história dos indígenas e ao ler poemas deles, nos quais elas parecem ter sido capazes de se ver, o espaço se confunde, e as crianças *colocam-se em cena*, assumem vozes autorais na (re)composição de um lugar para ser. É preciso resistir para reexistir, é preciso cravar os pés nessa "própria terra", como a que os indígenas e as crianças perderam, para, então, retomar o poder de narrar-se.

Para Conceição Evaristo *escreviver* é "um modo de ferir o silêncio imposto (…) [é] o movimento de dança-canto que o meu corpo não executa.", ao *escreviver-se* "toma-se o *lugar da escrita*, como direito, assim como se toma o *lugar da vida*" (Evaristo, 2005:202). Que *lugar da vida* seria esse ao que se refere a autora, senão o lugar daquela/daquele que, nas palavras de Zumthor (2007:41): consegue vislumbrar,

pela *fissura no "real"*, a alteridade e *colocar-se em cena como sujeito*, para que, então, possa narrar e narrar-se, recolar os estilhaços das constantes quebras de si?

A protagonista de *Olhos d'Água* lembra-se das brincadeiras com a *mãe-boneca-negra*, recorda a rainha sentada em seu trono, recebendo as flores das princesas. Traz também à memória os dias em que se sentavam na soleira da porta onde, das nuvens, a mãe fazia algodão-doce. Maria Nova (Evaristo, 2013:30) insiste que precisa contar a história de seu povo, *de homens, mulheres e crianças que se amontoavam dentro dela, como amontoados eram os barracos da favela*. É um modo de tomar posse da própria história, assumir o controle. Lumbiá (Evaristo, 2011b) contava histórias de mentira, no início por safadeza, mas, no contar, encontrava-se nelas, e "em meio às lágrimas ensaiadas, o choro real, profundo, magoado se confundia" (Evaristo, 2011b:34-40). Ponciá Vicêncio (Evaristo, 2003) faz do barro sua memória, sua resistência, seu *corpo-avô*, por meio do qual resiste. Duzu-Querença (Evaristo, 1993) enfeita a vida e o vestido, e desfila num outro espaço, onde a dor se torna arte. Mary Benedita e Rose Dusreis (Evaristo, 2011a) dançam e pintam com seus corpos, são meios de ocupar o espaço, de transbordar-se e marcar o chão, ser e tomar posse de si.

Assim, a *escrevivência* alterna entre a ruína (como vimos no item anterior) e a (re)construção. Indo e vindo, diluindo e inventando terras sob os pés das personagens. Essa alternância se dá em oscilações entre o que Deleuze e Guattari chamam de *ritornelos* (Deleuze; Guattari, 1997; Guattari, 1992). Durante a leitura de *Olhos d'Água*, referimo-nos, por vezes à *voz do griot*; falamos dessa voz como algo que funciona como um centro de atração e repetição, *ritornelo* que contribui no movimento das ondas que reterritorializam e desterritorializam dentro da *escrevivência* de Evaristo.

2.2.3. A voz do Griot

Em primeiro lugar devemos firmar um conceito de subjetividade com o qual seguiremos dialogando. Em Caosmose (1992), Guattari traz algumas observações com frequentes menções a Mikhail Bakhtin, essas nos servirão em nossas reflexões. Por vezes ressalta a importância dos *Agenciamentos coletivos de enunciação*, os quais contribuem na relativização da individuação subjetiva. Como definição provisória de subjetividade, o autor propõe:

> O conjunto das condições que torna possível que instâncias individuais e/ou coletivas estejam em posição de emergir como território existencial auto-referencial, em adjacência ou em relação de delimitação com uma alteridade ela mesma subjetiva (Guattari, 1992:19).

Nesse sentido, a subjetividade é entendida como linhas que ora se cruzam numa individuação, ora se espalham numa coletividade, sendo esta última compreendida como multiplicidade não exclusivamente social, que se desenvolve tanto além do indivíduo, no *socius*, quanto aquém dele, "junto a intensidades pré-verbais, derivando de uma lógica dos afetos mais do que de uma lógica de conjuntos bem circunscritos" (Guattari, 1992:20).

> As condições de produção evocadas nesse esboço de redefinição implicam, então, conjuntamente, instâncias humanas inter-subjetivas manifestadas pela linguagem e instâncias sugestivas ou identificatórias concernentes à etologia, interações institucionais de diferentes naturezas, dispositivos maquínicos, tais como aqueles que recorrem ao trabalho com computador, Universos de referência incorporais, tais como aqueles relativos à música e às artes plásticas... *Essa parte não-humana pré-pessoal da subjetividade é essencial, já que é a partir dela que pode se desenvolver sua heterogênese*" (Guattari, 1992:20).

Dessa forma, quando tratamos de subjetividade aqui, estamos lidando mais do que com subjetividades individualizadas, mas também máquinas de subjetivação posicionadas tanto em regiões pré-pessoais e não-humanas quanto no meio social. Consideramos importante apresentar esse conceito de subjetividade, pois que é em paralelo com ele que Guattari, recorrendo constantemente a Bakhtin novamente, discorre sobre o conceito de *Ritornelos Existenciais*.

Os ritornelos são fragmentos que se destacam do conteúdo, por uma função de isolamento semelhante ao que acontece com a música, cuja composição torna-se relevo no silêncio-de-fundo, e ainda o que acontece com o refrão dessa música, que se torna relevo na música como um todo. Os ritornelos são como espaços onde se enroscam diversas linhas temporais, provocando a cristalização de:

> Agenciamentos existenciais, que eles encarnam e singularizam.
>
> Os casos mais simples de ritornelos de delimitação de Territórios existenciais podem ser encontrados na etologia de numerosas espécies de pássaros cujas sequências específicas de canto servem para a sedução de um parceiro sexual, para o afastamento de intrusos, o aviso da chegada de predadores... Trata-se a cada vez, de definir um espaço funcional bem-definido. Nas sociedades arcaicas, é a partir de ritmos, de cantos, de danças, de máscaras, de marcas no

> corpo, no solo, nos Totens, por ocasião de rituais e através de referências míticas que são circunscritos outros tipos de Territórios existenciais coletivos (Guattari, 1992:27).

Os ritornelos, então, funcionam como centros de atração, sempre no plural, pois que as produções de subjetividade oscilam entre as atrações dos diferentes centros, sempre em movimento. Em torno deles, desses dentes-de-tear, as linhas temporais vão se enroscando, as memórias, tecendo territórios existenciais como quem tece tapetes; mudam os dentes, mudam as tessituras. É interessante neste ponto tomar um exemplo mais próximo do corpus com o qual estamos lidando: a condição diaspórica do povo negro provoca a construção, na literatura afro-brasileira, de uma África inventada, uma ideia compartilhada de lugar de pertença; essa África pode ser encarada como um *território existencial coletivo* ligado ao povo afro-brasileiro.

Em nossa leitura de *Olhos d'Água* fizemos referência à *voz do griot* como a presença da ancestralidade como refrão narrador da história afro-brasileira. A ancestralidade negra funciona como um dente-do-tear ao qual a protagonista retorna por diversas vezes, trançando os fios temporais que vai puxando nas memórias ao longo do conto. O trançar das memórias em torno dos olhos da mãe, olhos que são rios desaguando de rostos em rostos ao longo das gerações, atua ao mesmo tempo como fuga do quarto-diaspórico no qual acorda sem reconhecer (desterritorialização), e como centro de atração em torno do qual pode retrançar outras linhas e reinventar-se (reterritorialização). Nesse sentido usamos a *voz do griot* como figura desses ritornelos encarnados na memória falha dos olhos da mãe.

Em *Becos da Memória* (Evaristo, 2013), vimos Maria-nova ouvir Tio Totó tocando a caixa de congada, e o som era dentro e fora, *dentro-fora*, era a *voz do griot*, daquele que inventa e conta, e canta a história do povo, tomando na própria voz o lugar de narrar-se. Em *Insubmissas Lágrimas de Mulheres* (Evaristo, 2011a), Natalina Soledad dá-se um novo nome, para despir-se do passado. Quando nascera, os pais deram-lhe um nome abjeto, e criaram-na com repugnância, por não ter nascido homem. Dar-se um nome é o princípio, e é a partir do próprio nome que Natalina recobra o poder sobre o próprio corpo e a própria história, coloca-se no lugar de narradora, recolhe na sua voz a *voz do griot*. Ponciá (Evaristo, 2003) volta para sua terra, depois de longa jornada, reencontra, no barro, sua origem, e principalmente no boneco do avô, que traz na sua velhice o refrão ancestral, a voz que conta as histórias do povo.

No próximo tópico buscaremos tecer reflexões acerca da *escrevivência* como meio de emancipação, a partir do que apresentamos até o momento.

3. Transbordar

Como vimos, em *Olhos d'Água* a ancestralidade, encarnada no *corpo-eco* da mãe, ressoa como *ritornelo existencial coletivo* do povo negro, rebatendo-se num ritmo que persiste a estilhaçar os muros do quarto-diáspora ao qual a protagonista fora confinada, rasgando fissuras na parede por onde entra um outro espaço, de performance:

> A situação performancial aparece então como uma operação cognitiva, e eu diria mais precisamente fantasmática. [...] Ela tem propriedades qualitativas que permitiriam demarcá-la de vez. Ela não é um dado empírico, ela é uma *colocação em cena do sujeito*, em relação ao mundo e a seu imaginário (Féral apud Zumthor, 2007:42).

Conceição Evaristo, abordando a *escrevivência*, faz afirmações que se aproximam muito do conceito de performance de Zumthor. Para a escritora, na *escrevivência* das mulheres negras:

> Surge a fala de um corpo que não é apenas descrito, mas *antes de tudo vivido*. A escre(vivência) das mulheres negras explicita as aventuras e as desventuras de quem conhece uma dupla condição, que a sociedade teima em querer inferiorizada, mulher e negra. [...] Pode-se dizer que os textos femininos negros, para além de um sentido estético, buscam semantizar um outro movimento, aquele que abriga toda as suas lutas. *Toma-se o lugar da escrita, como direito, assim como se toma o lugar da vida* (Evaristo, 2005:205-6).

Tomar o lugar na escrita como direito, assim como se toma o lugar da vida, retomar o poder sobre os meios de produção da memória, *colocar-se em cena em relação ao mundo e a seu imaginário*, implicar o corpo na escrita; nesse sentido dizemos que a *escrevivência* é uma escrita performática. Podemos ainda reforçar essa proximidade na medida em que percebemos, como demonstrado no segundo item do tópico anterior, a importância do espaço (e do corpo como meio de senti-lo e ocupa-lo), na constituição da *escrevivência*, enquanto que Zumthor fala da necessidade de "percepção de uma alteridade espacial marcando o texto. Isto implica alguma ruptura com o 'real' ambiente, *uma fissura pela qual, justamente, se introduz essa alteridade*." (Zumthor, 2007:41).

Até aqui, procuramos demonstrar como o rio dos olhos da mãe – refletido na pergunta insistente ao longo de *Olhos d'Água* – funciona como *ritornelo existencial* da protagonista, e, mais ainda, da cadeia geracional da qual ela faz parte, ou seja, é na verdade *um ritornelo existencial* em torno do qual giram produções de subjetividades coletivas de um povo. Mas ainda há uma outra relação a ser pensada, a qual nos referimos como *cadeia de ritornelos* da *escrevivência*. Para tanto, recorreremos a mais algumas palavras de Conceição Evaristo a respeito da *escrevivência*, desta vez em entrevista a Eduardo Assis Duarte:

> O ponto de vista que atravessa o texto e que o texto sustenta é gerado por alguém. Alguém que é o sujeito autoral, criador/a da obra, o sujeito da criação do texto. E, nesse sentido, afirmo que quando escrevo sou eu, Conceição Evaristo, eu-sujeito a criar um texto e que não me desvencilho de minha condição de cidadã brasileira, negra, mulher, viúva, professora, oriunda das classes populares, mãe de uma especial menina, Ainá etc., condições essas que influenciam na criação de personagens, enredos ou opções de linguagem a partir de uma história, de uma experiência pessoal que é intransferível (Duarte, 2011:115).

Com essa afirmação, é possível observar como Conceição Evaristo produz mecanismos de referenciação: o texto literário é puxado para fora das letras que o compõem (ou mergulhado mais fundo em sua composição?), as frases, as imagens, os sons são afirmados como parte do corpo da escritora, mas, mais que isso, seu corpo é distribuído sobre vários dentes-do-tear nos quais se enrosca e tece sua *escrevivência*.

Ao destacar esses dentes-do-tear (brasileira; negra; mulher; viúva; professora; etc.), Conceição Evaristo levanta universos de referência, *ritornelos* que ressoam em direções diferentes, atraindo a escrita-vida de um lado para outro, alternando os fios na tessitura *escrevivente*. Deleuze e Guattari começam Mil Platôs 1 com a seguinte frase: "Escrevemos o Anti-Édipo a dois. Como cada um de nós era vários, já era muita gente" (Deleuze; Guattari, 1995:10). O discurso da *escrevivência* cria um elo entre os ritornelos da escrita ficcional de Evaristo e os seus próprios como sujeito, projetando, ainda, uma cadeia que se estende na produção de memórias coletivas em torno de um devir-negro (também um devir-mulher e outros devires).

> [A respeito de uma obra de Kafka] O rato Josefina renuncia ao exercício individual do canto para fundir-se na enunciação colectiva da «inúmera multidão de heróis do [seu] povo». Passagem do animal individuado à matilha ou à multiplicidade colectiva: sete cães músicos. Ou então, ainda nas Pesquisas de um cão, os enunciados do investigador solitário tendem para o

> agenciamento de uma enunciação colectiva da espécie canina, mesmo se esta colectividade já não existe ou ainda não é considerada como tal. Não há sujeito, só há agenciamentos colectivos de enunciação (Deleuze; Guattari, 2003:41).

De forma semelhante, no engrenar de *Olhos d'Água* (e da *escrevivência* como um todo), o que fala é a multiplicidade coletiva, não há sujeitos, mas agenciamentos coletivos de enunciação. Há um devir-negro, um devir-mulher, que fala, que cria, narra; e isso se potencializa a partir das afirmações de Conceição Evaristo. Não é mais só alguém que escreve um texto ficcional, é uma série de agenciamentos, é um corpo negro, um corpo feminino, o griot; *ela escreve a duas mãos, mas ela é muita gente*:

> A voz de minha filha
> recolhe todas as nossas vozes
> recolhe em si
> as vozes mudas caladas
> engasgadas nas gargantas.
>
> A voz de minha filha
> recolhe em si
> a fala e o ato.
> O ontem - o hoje - o agora.
> Na voz de minha filha
> se fará ouvir a ressonância
> o eco da vida-liberdade
> (Evaristo, 2008:10).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste trabalho, procuramos apresentar algumas de nossas reflexões acerca da *escrevivência* de Conceição Evaristo, tendo como linha condutora o conto *Olhos d'Água* (Evaristo, 2015). De início apresentamos algumas das reflexões que levantamos ao longo de nossas pesquisas iniciais no espaço carcerário, a partir das quais pudemos passar a abordar a *escrevivência*, no objetivo de entendê-la como meio de emancipação de subjetividades negras.

Ao longo da leitura de "Olhos d'Água", destacamos linhas de recursos recorrentes na escrita evaristiana, buscando aproximações com os romances: *Becos da*

Memória (Evaristo, 2013) e *Ponciá Vicêncio* (Evaristo, 2003); contos publicados nos *Cadernos Negros* (2011b; 1993), e nos livros: *Insubmissas Lágrimas de Mulheres* (Evaristo, 2011a) e *Olhos d'Água* (Evaristo, 2015).

Juntando as linhas, tecemos observações a respeito de três aspectos, buscando demonstrar como eles funcionam, nas memórias da narradora, e em outros textos em prosa de Evaristo, dentro de um movimento oscilatório entre ritornelos, ora estilhaçando os territórios, ora inventando outros campos de possível a partir dos cacos desterritorializados.

Ao fim aproximamo-nos mais das falas de Conceição Evaristo acerca da *escrevivência*, procurando demonstrar como sua escrita parece retomar a função do griot, resgatando o poder sobre meios de produção da memória relacionada ao devir-negro. Conceição Evaristo dialoga muito também com a representação do feminino, e mais especificamente do feminino negro, no entanto optamos por nos focar mais, aqui, na questão afro-brasileira.

É importante ressaltar novamente que por vezes preferimos nos referir a um "devir-negro" mais que a um "povo negro", essa opção se dá por acreditarmos que a *escrevivência* atua num campo maior que apenas na construção da memória do povo negro. Ao dizermos que sua escrita abre campos de possível de um devir-negro, apontamos para uma construção emancipatória narrativa e memorialística que extrapola a história do povo negro, na verdade a voz de Evaristo (quando pensamos na questão afro-brasileira), acreditamos, pode atuar como *ritornelo existencial coletivo* para além de uma minoria (seja negra, feminina, etc.), engrenando de forma importante na *produção de subjetividades através de processos de singularização* inclusive naquele campo pré-pessoal, não-humano, das subjetivações parciais.

Com este artigo esperamos contribuir com os estudos em torno da obra de Conceição Evaristo e da literatura afro-brasileira. Como já dito anteriormente, este não é um trabalho fechado, ainda estamos em movimento em nossos questionamentos e reflexões, e não pretendemos com ele dar respostas mais do que levantar perguntas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Candido, Antonio. 1995. *Vários escritos.* São Paulo: Duas Cidades.

Deleuze, Gilles; Guattari, Félix. 1995. *Mil platôs:* capitalismo e esquizofrenia, v. 1. São Paulo: 34.

Deleuze, Gilles; Guattari, Félix. 1997. *Mil platôs:* capitalismo e esquizofrenia, v. 4. Trad. Suely Rolnik. São Paulo: 34.

Deleuze, Gilles; Guattari, Félix. 2003. *Kafka – para uma literatura menor*. Lisboa: Assírio e Alvim.

Duarte, Eduardo Assis; Fonseca, Maria Narazeth Soares (orgs.). 2011. *Literatura e afrodescendência no Brasil*: antologia crítica. Belo Horizonte: UFMG, p. 103-116.

Evaristo, Conceição. 1993. Duzu-Querença. In: Ribeiro, Esmeralda; Barbosa, Márcio (Org). *Cadernos negros:* contos afro-brasileiros, v. 16. São Paulo: Quilombhoje.

Evaristo, Conceição. 2003. *Ponciá Vicêncio*. Belo Horizonte: Mazza.

Evaristo, Conceição. 2005. Gênero e etnia: uma escre(vivência) de dupla face. In: Moreira, Nadilza Martins de Barros; Schneider, Liane (Orgs.). *Mulheres no mundo: etnia, marginalidade e diáspora.* João Pessoa: Ideia, p. 201-212.

Evaristo, Conceição. 2008. *Poemas da recordação e outros movimentos*. Belo Horizonte: Nandyala.

Evaristo, Conceição. 2011a. *Insubmissas lágrimas de mulheres*. Belo Horizonte: Nandyala.

Evaristo, Conceição. 2011b. Lumbiá. In: Ribeiro, Esmeralda; Barbosa, Márcio (Org). *Cadernos negros:* contos afro-brasileiros, v. 34. São Paulo: Quilombhoje.

Evaristo, Conceição. 2013. *Becos da Memória*. Florianópolis: Mulheres.

_____. *Olhos d'água.* 2015. Rio de Janeiro: Pallas.

Guattari, Félix. 1992. *Caosmose:* um novo paradigma estético. Rio de Janeiro: 34.

Hall, Stuart. 2005. *A identidade cultural na pós modernidade.* Trad. Tomás Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Ed. 10, Rio de Janeiro: DP&A.

Jesus, Carolina Maria de. 1960. *Quarto de Despejo.* São Paulo: Lino Gráfica Editora.

Petit, Michele. 2009. *A arte de ler:* ou como resistir à adversidade. São Paulo: 34.

Todorov, Tzvetan. 2010. *A literatura em perigo.* Tradução de Caio Meira. Rio de Janeiro: Difel.

Winnicott, Donald Woods. 1975. *O Brincar e a Realidade.* Tradução de Jose Octávio de Aguiar Abreu e Vanede Nobre. Rio de Janeiro: Imago.

Zumthor, Paul. 2007. *Performance, recepção, leitura.* Trad. Jerusa Pires Ferreira e Suely Fenerich. São Paulo: Cosac Naify.

De volta ao futuro da língua portuguesa.
Atas do V SIMELP - Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa
Simpósio 3 - Literatura em trânsito: em viagem à casa do outro, 1305-1320
ISBN 978-88-8305-127-2
DOI 10.1285/i9788883051272p1305
http://siba-ese.unisalento.it, © 2017 Università del Salento

VIAJANDO NO BARCO DO OUTRO: MIA COUTO E GUIMARÃES ROSA

Marli Fantini SCARPELLI[6]

RESUMO
Com base na literatura de Mia Couto e na convergência estrutural e linguística deste com Guimarães Rosa, pretendemos identificar correspondências simbólicas e alegóricas entre o universo ficcional e a história da guerra colonial em Moçambique, bem como seus desdobramentos pós-coloniais. Ao mesclar ficção e documentário, tal literatura traça um retrato poético e alegórico da Moçambique contemporânea, de cujo contexto despontam inventários de fragmentos, modulações melancólicas de vozes a reverberar rastros de tradições, ritos e mitos de um país em ruínas. Por sua feita, Guimarães Rosa, escritor brasileiro, implode e estilhaça, kafkianamente, os hábitos linguísticos cristalizados na Língua Portuguesa, fazendo cintilar — nos interstícios minados da língua formal — uma outra língua, "sua língua brasileira", instrumento mediante o qual ele postula o direito de renovar a língua, para renovar a literatura e a vida: "Minha língua é a arma com a qual defendo a dignidade do homem (...). Somente renovando a língua é que se pode renovar o mundo" (1994: 52). Este trabalho salientará, enfim, não apenas acontecimentos traumáticos, perdas e luto, mas também instantes de superação e travessia – cintilações a iluminar devires, espaços ainda desabitados, práticas nômades, a hibridez de histórias, culturas e zonas fronteiriças de que fala Mia Couto, escritor cuja literatura confere visibilidade à história traumática da Moçambique pós-colonial. Para tanto, ancorar-nos-emos nas imagens de entre-lugar ou de não-lugar, obscuros limites fluviais através dos quais Guimarães Rosa faz um barco à deriva deslizar n' "A terceira margem do rio", conto com o qual Mia Couto entabula um fecundo diálogo.

PALAVRAS-CHAVE: Mia Couto; Guimarães Rosa; Moçambique; terceiras margens; travessia

O cenário preferencial da literatura de Mia Couto, uma das mais relevantes vozes da literatura africana em Língua Portuguesa, são as guerras coloniais e seus traumáticos desdobramentos. Ao mesclar ficção e documentário, suas narrativas traçam um retrato poético, político e alegórico da Moçambique contemporânea, de cujo

6 UFMG, Faculdade de Letras, Rua Sagitário, 81/302, Bairro Santa Lúcia, CEP 30360230, Belo Horizonte, MG, Brasil, marlifan@terra.com.br; Este trabalho pode ser produzido graças à Bolsa de Produtividade em Pesquisa e à Bolsa Pesquisador Mineiro a mim concedidas pelo CNPq e, respectivamente, pela FAPEMIG.

contexto despontam inventários de ruínas, fragmentos, modulações melancólicas de vozes a reverberar rastros de tradições, ritos e mitos de seu país.

A crescente recepção à obra de Mia Couto, no amplo universo da lusofonia, bem como no dos Estudos Pós-coloniais, vê-se às voltas com indagações cabais sobre o trauma da guerra, suas vítimas e a perda de tradições, sob o impacto da globalização: O que resta atualmente de cultura e tradições orais dilaceradas por guerras e genocídios? Como elas interagem com a globalização cultural e econômica em rápida circulação em Moçambique? E o saldo de mortos na guerra de libertação de Moçambique e um outro tanto durante a guerra civil? Como superar os traumas, como curar a memória ferida, como reconstruir literal e simbolicamente os escombros de uma geopolítica fraturada? Minha proposta de trabalho se ancora neste fluxo dialógico para propor reflexões e novas indagações sobre as possíveis redes interativas da literatura de Mia Couto com a história de Moçambique, ambos literatura e história ora debruçados sobre a Moçambique Pós-colonial.

Com base em dois textos ficcionais de Mia Couto, bem como de sua convergência estrutural e linguística com o conto "A terceira margem do rio", do brasileiro Guimarães Rosa (que postula a renovação do mundo pela renovação da língua; a tensão entre a oralidade e a escrita; entre a tradição e a modernidade), a proposta central deste trabalho é identificar as possíveis correspondências da literatura de Mia Couto com a história da guerra colonial em Moçambique e seus desdobramentos pós-coloniais. Tendo tais proposições em vista, este trabalho se debruça sobre momentos históricos de perigo de que se ocupam os dois textos de Mia Couto a ser aqui examinados: o conto "O dia que explodiu Mabata-bata" e o romance *Um rio chamado tempo, uma casa chamada terra*, ambos mantendo fecundo diálogo com o conto "A terceira margem do rio", de Guimarães Rosa. Ao entrar no barco com Rosa, Couto encontra a mediação simbólica necessária para enfrentar ficcionalmente a realidade traumática da Moçambique contemporânea.

Falar a partir de um lugar (des)marcado

Edward Said equaciona o posicionamento de muitos intelectuais europeus cujas postulações se definem a partir da Europa, espaço universal neutro, desvinculado de

fronteiras nacionais ou identidades étnicas. Armado de fragrante antagonismo contra tais intelectuais, ele adverte que ser intelectual significaria algo como ter apenas um interesse por uma perspectiva eurocêntrica, postura hoje impensável principalmente depois que a Europa deixou de representar padrões culturais e éticos indiscutíveis para o resto do mundo. O desmantelamento dos grandes impérios coloniais depois da Segunda Guerra Mundial diminuiu a capacidade da Europa em iluminar intelectual e politicamente o que se costumava denominar regiões obscuras da terra. Com o advento da Guerra Fria, a emergência do Terceiro Mundo e a emancipação universal desencadeada pela presença das Nações Unidas, tradições e países não europeus passam a ter visibilidade para intelectuais europeus mostrando-se-lhes dignos de uma atenção mais séria e respeitosa (Said, 2005: 37).

Com o advento da Guerra Fria, a emergência do Terceiro Mundo, as guerras coloniais e a emancipação universal desencadeada pela presença das Nações Unidas, tradições e países não europeus passam a ter visibilidade para intelectuais europeus mostrando-se-lhes dignos de uma atenção mais séria e respeitosa (Said, 2005: 37). Nesse contexto globalizado de rápidas transformações e emancipações, aflora a consciência de "diferença" e "alteridade", o que não mais permite ao intelectual ser impessoal ou neutro. De fato, quando hoje se fala no papel do intelectual, faz-se imperativo levar em conta as variantes nacionais, religiosas e mesmo continentais: "Os intelectuais africanos ou árabes, por exemplo, fazem parte de um contexto muito particular, com seus próprios problemas, desvios, limitações, triunfos e peculiaridades" (Said, 2005: 38).

Endossando as posições de Said, salientaremos, neste trabalho, não apenas acontecimentos traumáticos, perdas, luto, mas também aos instantes de superação e travessia – cintilações a iluminar devires, espaços ainda desabitados, práticas nômades, a hibridez de zonas, histórias e culturas fronteiriças de que fala Mia Couto, escritor cuja literatura confere visibilidade à história traumática da Moçambique pós-colonial. Para tanto, ancorar-nos-emos nas imagens de entre-lugar ou de não-lugar, obscuros limites fluviais através dos quais Guimarães Rosa Rosa faz deslizar um barco à deriva em seu conto "A terceira margem do rio", com o qual, como supra mencionado, Mia Couto entabula um fecundo diálogo.

Para tanto, salientamos não apenas acontecimentos traumáticos, mortes, perdas, luto, mas também instantes de superação e travessia – cintilações a iluminar devires,

espaços ainda desabitados, práticas nômades, a hibridez da zona fronteiriça ou os limites fluidos entre literatura e história de que trata a literatura de Mia Couto. Como supra mencionado, este entra no barco de Guimarães Rosa e, sob o influxo da "terceira margem", viaja pelas "ilhas e croas" do conto "A terceira margem do rio" (ROSA, 1969). Quiçá um "estar no mesmo barco" que se deixa singrar à deriva, bordejando ilhas desertas e espaços desterritorializados, a partir dos quais a melhor alternativa é, antes de tudo, como sugere Deleuze, remar juntos, partilhar:

> Embarcou-se: uma espécie de jangada de Medusa, há bombas que caem à volta, a jangada deriva em direção a riachos subterrâneos gelados, ou então em direção a rios tórridos, o Orenoco, o Amazonas, pessoas remam juntas, que não supõem que se amam, que se batem, que se comem. Remar juntos é partilhar, partilhar alguma coisa, fora de qualquer lei, de qualquer contrato, de toda instituição. Uma deriva, um movimento de deriva, ou de "desterritorialização" (Deleuze, 2006: 322).

Rio sem margens

No conto "A terceira margem do rio", Guimarães Rosa tematiza a busca quase detetivesca de um pai que, ao embarcar para sempre em uma canoa, se afasta de todos, sempre se esgueirando, sem deixar rastros. Optando por invisíveis pontos de fuga, o pai desiste de toda forma de fixidez — seja na relação com a família, seja com o habitar — e passa a transitar por algo como as "ilhas sem lugar" de Fernando Pessoa. Doravante, o pai à deriva bordeja indefinidamente as margens do rio, sem contudo ancorar em nenhuma: "Não pojava em nenhuma das duas beiras, nem nas ilhas e croas do rio, não pisou mais em chão nem capim" (Rosa, 1969: 34). A perspectiva do conto é a do inominado, atópico e foracluído narrador-protagonista, que, expulso da ordem simbólica, ou seja, excluído do campo paterno, tenta desesperada e inutilmente trazer o pai de volta à terra firme. Ainda que tente demover o pai de seu intento, não logra êxito e, então, sente-se culpado: "De que era que eu tinha tanta, tanta culpa? Se o meu pai, sempre fazendo ausência: e o rio-rio-rio, o rio-pondo perpétuo (...). Sou o culpado do

que nem sei, da dor em aberto, no meu foro. Soubesse-se as coisas fossem outras. E fui tomando ideia" (Rosa, 1969: 36).

Ao tentar recorrentemente modificar, no presente, um acontecimento já consolidado no passado, o narrador sempre falha em seu empreendimento. Primeiro, porque o passado já não existe mais. Segundo, porque o que aconteceu no passado só existe como memória, como lacuna, como falta. Assim, buscar no "real" o pai ausente não vai trazê-lo de volta. Quando, por conseguinte, o narrador se oferece em sacrifício para ocupar o lugar do pai na canoa, já fica aí inscrito o malogro. A empresa será vã, como é vão o apelo: "— Pai, o senhor está velho, já fez seu tanto... Agora, o senhor vem, não carece mais... O senhor vem, e eu, agora mesmo, quando que seja, a ambas vontades, eu tomo o seu lugar, do senhor, na canoa..." (Rosa, 1969: 37).

Todavia, cada um é cada um, e cada canoa é uma canoa: ambos únicos, singulares e não intercambiáveis. Portanto, ocupar o lugar do pai na canoa é o mesmo que entrar no lugar dele, no que ele viveu, na história dele, em suma, no "real". Isso todavia não é possível, ainda que o pai chegue a franquear ao filho a permuta. É assim que, um dia, este finalmente vê sua demanda quase realizar-se: o pai rema a canoa em direção ao filho, acenando sinais de aceitação de que ele ocupe seu lugar (dele, o pai) na canoa. O filho, contudo, recua, já não mais podendo assumir o que pretendeu por tanto tempo.

> E eu não podia... Por pavor, arrepiados os cabelos, corri, fugi, me tirei de lá, num procedimento desatinado. Porquanto que ele me pareceu vir: da parte de além. E estou pedindo, pedindo, pedindo um perdão. Sofri o mais frio dos medos, adoeci. Sei que ninguém mais soube dele. Sou homem depois desse falimento? Sou o que não foi, o que vai ficar calado (Rosa, 1969:37).

Sem nome e sem saída, o narrador e prot/post(agonista) do conto é sujeito-objeto da travessia que simultaneamente comporta presença e ausência. Mal se equilibrando na borda da linha onde o excesso de lucidez desliza para a loucura, ele rejeita a lógica hegemônica impingida à condição errante do pai, quando afirma: "Ninguém é doido. Ou, então, todos" (Idem: 36). Deixando-se, enfim, atravessar pela perspectiva do "outro", o filho, contra todas as expectativas, opta pela surpreendente e paradoxal eleição da "alteridade", do fluxo em mão dupla, de formas não consensuais do habitar, da desterritorialização, do vir-a-ser, o que lhe torna finalmente possível saltar do "real" ao relato. Vale dizer: ele não se cala. E é justamente por falar, por realizar o relato de seu vivido, que lhe é dado ocupar sua própria canoa, sua própria construção simbólica.

Travessia possível, mas realizável tão somente na linguagem, esta terceira margem onde o homem se reconhece em sua humanidade.

Ora, importa salientar que o medo, o luto e a culpa não se redimem no real, visto este ser para sempre irrecuperável. Ao agenciar a constituição do sujeito enquanto ser constituído pela linguagem, o "acontecimento" foucaultiano, posto desencadear e reavivar, posto que parcial e fragmentariamente, experiências de perda e sofrimento, solidão e culpa, constitui uma "ponta deslocada do presente", cuja astúcia reside na transformação paradoxal da ausência, da perda, do silêncio no "primeiro lugar do discurso" (Foucault, 2006: 31). Justamente a transformação "indispensável para a constituição de nós mesmos como sujeitos autônomos", com aptidão, portanto, para interferir na reconstituição e renovação de histórias individuais e mesmo coletivas. Portanto, é na linguagem, tão-somente na própria linguagem, conforme o postula De Man, que a 'culpa' se resolve" (Apud Foucault, 2006: 16).

Caminhando para a fragmentação, a opacidade e o inacabamento, o conto aposta na emergência de uma "terceira margem", onde as singularidades são plurais e regidas pelas águas da palavra. Onde o sujeito da enunciação faz da ausência do pai o lugar onde principia seu próprio discurso, sua autonomia e liberdade. Somente, enfim, pela terceira margem - as margens das palavras - é-lhe dado instituir seu lugar como sujeito do discurso. Ele, homem, canoa, rio, fluxo em interminável travessia simbólica: Mas, então, ao menos, que, no artigo da morte, peguem em mim, e me depositem numa canoinha de nada, que não pára, de longas beiras: e, eu, rio abaixo, rio a fora, rio a dentro – o rio (Rosa, 1969: 37).

Como o faz em sua literatura em geral, Guimarães Rosa, também neste conto, implode e estilhaça, kafkianamente, os hábitos linguísticos cristalizados[7] na Língua Portuguesa, fazendo cintilar — nos interstícios minados da língua formal, imposta pelo colonizador — uma outra língua, sua "língua brasileira". Em entrevista a Gunther Lorenz, Rosa postula o direito de renovar a língua, para renovar a literatura e a vida, devolvendo, assim, a dignidade ao homem: "(...) minha língua brasileira é a língua do homem de amanhã, depois da purificação (...). Minha língua (...) é a arma com a qual defendo a dignidade do homem (...). Somente renovando a língua é que se pode renovar o mundo" (Rosa, 1994: 52). Mais do que a temática, são as quebras dos hábitos linguísticos, a inventividade sintática e vocabular, os paradoxos do não-lugar, da

7 Ver a respeito Deleuze, Gilles, Guattari, Félix. 1977. O que é uma literatura menor? *Kafka: por uma literatura menor*. Rio de Janeiro: Imago.

alteridade e do devir que irão estimular o diálogo da literatura de Mia Couto com a literatura de Rosa e, de forma mais consequente, com a imagem rosiana da "terceira margem do rio".

Dominação, minas, mortes e mutilação em Moçambique

O cenário preferencial dos livros de Mia Couto, uma das mais relevantes expressões da literatura africana em Língua Portuguesa, são as guerras coloniais e seus traumáticos desdobramentos. Ao mesclar ficção e documentário, suas narrativas (de Mia Couto) traçam um retrato poético, político e alegórico da Moçambique contemporânea, de cujo contexto despontam inventários de ruínas, fragmentos, modulações melancólicas de vozes a reverberar rastros de tradições, ritos, mitos de seu país.

Durante os 11 anos em que Moçambique foi palco da sangrenta guerra pela libertação, distintos grupos internos se associaram contra a colonização portuguesa. Conquistada a independência, em 1975, esses grupos começam a polarizar-se na disputa pelo poder. Encabeçada por duas facções rivais, Frelimo e Renamo, a disputa toma a forma de uma sangrenta guerra civil que irá transformar Moçambique num grande território minado, em cujo solo cerca de um milhão de bombas serão semeadas. "Finda a disputa ideológica, uma transição patrocinada pela ONU conduziu Moçambique ao pluripartidarismo democrático em 1992, deixando pelo caminho 16 anos de guerra civil e o saldo de um milhão de mortos". Posto a intervenção ter dado cabo à guerra civil, ainda hoje se colhem os frutos podres do plantio de minas terrestres por todo o país, que se tornou um dos campeões mundiais em número de mortos e mutilados em decorrência desse meio de destruição em massa.[8]

Que foi ou quem foi que explodiu o boi?

A guerra, a perda das tradições, a miséria, a submissão a novas formas de poder pós-colonial, as mortes e mutilações geradas por explosões de minas, todas essas

8 Ver a respeito em http://www.icbl.org/lm/2005/mozambique.pt.html. Acesso em fev. de 2014.

ocorrências recebem um tratamento alegórico e por vezes mítico-maravilhoso no conto "O dia em que explodiu Mabata-bata", que integra o livro *Vozes anoitecidas*, de Mia Couto. A série histórica — o contexto pós-colonial, o autoritarismo e outras formas hegemônicas de dominação, bem como o analfabetismo enquanto um recorte metonímico da degradação cultural do país — mantém estreita correspondência com a série ficcional, por cujo viés atravessam os mitos, as tradições, o cruzamento entre o registro oral e o literário, as crendices oriundas da tradição popular e oral. O substrato histórico-político confere alicerce à plausível história de Azarias, menino órfão cujo sonho é freqüentar a escola, vivendo, num meio rural, com a avó e o tio, que o submete ao trabalho escravo. Seu trabalho consiste em levar a boiada às pastagens. Num dia, de repente, o boi Mabata-bata, explode: "Rebentou sem um múúú. No capim em volta choveram pedaços e fatias, grãos e folhas de boi. A carne eram já borboletas vermelhas. Os ossos eram moedas espalhadas. Os chifres ficaram num qualquer ramo, balouçando a imitar a vida, no invisível do vento" (Couto, 1987: 47).

Não entendendo as razões do acidente, o menino o atribui primeiro a uma causa natural — um relâmpago. Mas, consultando o horizonte, conclui por uma causa mítica: o *ndlati*, ave do relâmpago, que na curta e limitada perspectiva do menino é relacionado às bombas lançadas do alto ou às minas que explodem de dentro da terra:

> O ndlati vive nas suas quatro cores escondidas e só as destampa quando as nuvens rugem na rouquidão do céu. É então que o ndlati sobe aos céus, enlouquecido. Nas alturas se veste de chamas, e lança o seu vôo incendiado sobre os seres da terra. Às vezes atira-se no chão, buracando-o. Fica na cova e aí deita a sua urina (Couto, 1987: 48).

Segundo a perspectiva mitopoética do menino, o desarmador de bombas é um feiticeiro, cuja ciência foi empregada para retirar do "ninho de ndlati" "uma réstia maligna". É possível aferir que essa perspectiva, mediada pelo discurso indireto livre, é também norteadora de outras personagens deste conto bem como de outras narrativas de Mia Couto. Embora ciente da própria inocência, o pequeno pastor teme o tio e foge para não ser castigado. Ao dialogar com a terceira margem rosiana, o conto de Mia Couto torna patente que a fuga e tentativa de travessia pelo menino derivam para outras águas. Águas traiçoeiras e turvas que não franqueiam qualquer opção de saída ou de restituição: "Partiu na direcção do rio. Sentia que não fugia; estava apenas a começar o seu caminho. Quando chegou ao rio, atravessou a fronteira da água. Na outra margem, parou à espera nem sabia de quê" (Couto, 1987: 49).

Não sabia, porque, como é possível perceber, com base na leitura de *Grande sertão: veredas* de Guimarães Rosa, o tempo da travessia é o tempo da experiência, sobre o qual só teremos oportunidade de refletir, depois que já atravessamos, ou seja, depois que passamos do vivido ao relato, da experiência à vivência. O tempo do vivido é o tempo da guerra, do trauma, do real em estado bruto, como bem o percebeu Riobaldo, narrador do romance rosiano: "Digo: o real não está na saída nem na chegada: ele se dispõe para a gente é no meio da travessia" (ROSA, 1984: 60). Assim sendo, é somente através do relato ou a partir dele que nos damos conta do que nos aconteceu, daquilo que ganhamos ou que perdemos durante nossa "travessia".

Procurado pelo tio que lhe mente, prometendo realizar-lhe o sonho de poder frequentar a escola, o menino volta do meio de sua travessia, mas é surpreendido por uma explosão:

> O pequeno pastor saiu da sombra e correu o areal onde o rio dava passagem. De súbito, deflagrou um clarão, parecia o meio-dia da noite. O pequeno pastor engoliu aquele todo vermelho, era o grito do fogo estourando. Nas migalhas da noite viu descer o ndlati, a ave do relâmpago. Quis gritar:
> - *Vens pousar quem, ndlati?*
> O pequeno pastor saiu da sombra e correu o areal onde o rio dava passagem. De súbito, deflagrou um clarão, parecia o meio-dia da noite. O pequeno pastor engoliu aquele todo vermelho, era o grito do fogo estourando. Nas migalhas da noite viu descer o ndlati, a ave do relâmpago. Quis gritar:
> — Vens pousar quem, ndlati? (...)
> — *Vens pousar a avó, coitada, tão boa? Ou preferes no tio, afinal das contas, arrependido e prometente como o pai verdadeiro que morreu-me?*
> E antes que a ave do fogo se decidisse Azarias correu e abraçou-a na viagem de sua chama (Couto, 1987: 54; grifos do autor).

O pequeno guardador de rebanhos viu descer o *ndlati*, a ave do relâmpago, que o deixa tão bestializado e tão sem alternativas quanto o boi, ambos à mercê de bombas que não oferecem às suas vítimas nenhuma alternativa de fuga, já que, quando não são cuspidas do céu, brotam do fundo da terra.

Uma visita a Luar-de-Chão / Moçambique

Ao mesclar ficção e documentário histórico, as narrativas de Mia Couto traçam um retrato poético, histórico e alegórico da Moçambique contemporânea, de cujo

contexto despontam inventários de ruínas, miséria material e simbólica, modulações melancólicas de vozes a ecoar rastros fugidios de tradições, valores, memórias, ritos e mitos. Quando tematiza os "lugares de memória", o historiador Pierre Nora salienta a relação de complementaridade entre história e literatura. A primeira, o centro propulsor da memória; e a segunda, seu luto manifesto:

> A memória, com efeito, só conheceu duas formas de legitimidade: histórica ou literária. Elas foram, aliás, exercidas paralelamente, mas, até hoje, separadamente. A fronteira hoje desaparece e sobre a morte quase simultânea da história-memória e da história-ficção, nasce um tipo de história que deve seu prestígio e sua legitimidade à sua nova relação com o passado, um outro passado (...). História, profundidade de uma época arrancada de sua profundidade, romance verdadeiro de uma época sem romance verdadeiro. Memória, promovida ao centro da história: é o luto manifesto da literatura (Nora, 1993: 28).

Crítico da FRELIMO, partido único e unificador de Moçambique durante muitos anos, o historiador Michel Cahen afirma que, ao retornar a este país em 1981, certificou-se de que seus dirigentes decidiram que "a capital é o protótipo da nação e que a FRELIMO é o partido da unidade nacional", razão pela qual acaba por ocorrer a "fusão entre Partido e Estado". Tal postura vem a impossibilitar questionamentos por parte da "população", sempre sem voz ou expressão frente ao poder. Ou seja: qualquer pessoa que discordasse "das decisões do partido e a sua conversão em 'Pós-colonial', Pós-feudal' era demonizada (Cahen, Apud Lazagna, 2005: 120). A FRELIMO, nacional-liberal pós-1989, entabula um projeto de nação, a qual foi concebida "como um paradigma de modernização, [com] o objetivo político [de] produzir uma nação unificada, homogênea (...) na qual as etnicidades devem desaparecer (...) É como dizer: a FRELIMPO é o povo, o povo é a nação, a FRELIMO é a nação" (Cahen, 2005: 121). Cahen verifica que, segundo o *slogan* do partido, "É preciso organizar o povo", subjaz a postura discriminatória de que o povo não está organizado, pressupondo-se, nesse sentido, que "Não tem clãs, não tem etnicidades, não tem chefaturas" (Cahen, 2005: 124).

Um ilha pós-utópica

O protagonista do romance *Um rio chamado tempo, uma casa chamada terra*,

de Mia Couto, é um jovem transculturador, um "mediador letrado" com a "função" de recuperar a memória e as tradições orais obliteradas de uma "ilha" pós-utópica, em vias de desaparecimento. Trata-se de um jovem que nasceu na "ilha", mas foi enviado à cidade para "estudar". Em razão do longo distanciamento físico e temporal, ele não mais se reconhece na paisagem nem na cultura da ilha a que retorna: trata-se da Ilha "Luar-de-Chão", espaço intersticial, desterritorializado e mítico, separado da cidade pelo rio, à deriva no espaço e suspenso do tempo: um "espaço sem lugares, [num] tempo sem duração" (Althusser, apud Bhabha, 1998: 202). A interação metonímica da série literária ("Luar de chão", cenário do romance) com a série histórica (Moçambique: cenário de guerra colonial e período pós-colonial) confere caráter alegórico ao romance.

A tarefa do jovem transculturador letrado, em seu retorno à arcaica ilha "Luar-do-Chão"/Moçambique, é difundir uma perspectiva plural à "população" da "ilha", isolada da "nação" e restrita a uma perspectiva unívoca e excluída do processo de integração nacional. "Quando um moçambicano diz: 'eu sou população' [afirma Cahen], isso quer dizer: 'eu não faço parte do partido, eu não sou povo'. Quando um quadro da capital vai para uma aldeia, o secretário local o apresenta como 'o camarada que vem da nação'!" (Cahen: 125). Guardada a diferença de enfoque, o posicionamento de Cahen não destoa do tratamento ficcional conferido ao romance por Mia Couto, sobretudo no que respeita ao choque cultural desencadeado pelo "contato" entre o protagonista retornado (da cidade/"nação") e a "população" (de "Luar-do-Chão").

Em homologia com o distanciamento crítico e epistemológico de que se dota o historiador "estrangeiro", o personagem que retorna à Ilha "Luar-do-Chão" visa, a partir de um heterogêneo *locus* de enunciação, surpreender e salientar subjetividades diferenciais, ora silenciadas pelo poder pós-colonial a produzir (em série) identidades sociais indiferenciadas. Ao lançar novo olhar à ilha/Moçambique, Marianinho, o protagonista do romance, não simplesmente representa ou reproduz um mundo invisível. Seu papel é também o de iluminar o real, que, por si mesmo, é indiviso e opaco.

Guardadas as devidas proporções, esta é ademais uma das tarefas do historiador comprometido, que guarda a responsabilidade de atualizar e preservar a memória individual, juntamente com a coletiva. No romance, os pontos de vista se deslocam e se intercambiam, e é neles que se alicerça um ou outro tipo de memória, que se alternam de acordo, portanto, com os deslocamentos do enunciador, bem como com o tipo de relação que este mantém com os lugares ou grupos com os quais interage. Sobre os

deslocamentos que permitem ao sujeito da memória reavivar suas lembranças, Halbwachs postula que "cada memória individual é um ponto de vista sobre a memória coletiva [...] este ponto de vista muda conforme o lugar que ali eu ocupo, e [...] este lugar mesmo muda segundo as relações que mantenho com outros meios [e grupos]" (Halbwachs, 2004: 51).

Assim, a tarefa do jovem transculturador do romance de Mia Couto é tecer uma rede compartilhada de sentidos e memórias capaz de sancionar interações entre a "população" e a "nação", o arcaico e o moderno, a velha e a nova geração, o oral e o escrito, devolvendo a diversidade cultural, étnica e política à "população" oprimida e unificada por um poder central. O avô analfabeto, ora agonizante, dita cartas ao jovem retornado, procedimento por meio do qual o instrui a fundar um "mundo novo" na ilha — cujo estado presente é tão agônico quanto o dele (o avô) que morre junto com as tradições da ilha: "Estas cartas são o modo de lhe ensinar o que você deve saber (...). A escrita é a ponte entre os nossos e os seus espíritos (...). A sua tarefa é repor as vidas, direitar os destinos dessa nossa gente" (Couto, 2002: 125-126).

Pierre Nora aborda os "locais de memória" enquanto marcos históricos cujo objetivo é fazer rememorar datas, tradições, acontecimentos relevantes para a comunidade, para o resgate de sua memória coletiva, bem como para a manutenção do espírito de nacionalidade, prinicipalmente quando "não há mais meios de memória" (1993: 07). O "rio" e a "casa" são os "lugares de memória" consagrados em "Luar-do-Chão". Não obstante, ambos já perderam a força de evocação da memória, das tradições e dos rituais coletivos. A respeito desse conceito, Nora defende: "Menos a memória é vivida coletivamente, mais ela tem necessidade de homens particulares que fazem de si mesmos homens-memória" (Nora: 1992: 18).

Quando, enfim, todos os meios de memória começam a ficar inoperantes em "Luar-do-Chão", Dito Mariano, mantenedor da rede das tradições orais da comunidade, lega — antes de morrer — sua experiência ao neto Marianinho. Seu propósito é fazer deste o novo depositário da memória e das tradições da ilha. Le Goff emprega a expressão "homens-memória", para designar aqueles em cuja memória (prodigiosa) "reconhecemos o papel de guardião de tradições orais arcaicas em que a história e o mito normalmente se confundem (Le Goff, 428-429).

Marianinho, narrador e protagonista do romance, volta à ilha para comandar as cerimônias fúnebres do avô. Sua volta constitui uma travessia referencial e metafórica: "A bordo do barco que me leva à Ilha de Luar-do-Chão não é senão a morte que me vai

ditando suas ordens. Por motivo de falecimento, abandono a cidade e faço a viagem: vou ao enterro de meu avô Dito Mariano. Cruzo o rio" (Couto, 2002: 15).

Todavia, ele se vê às voltas com a obrigação de restaurar a história familiar e coletiva, as tradições, os segredos e a corrupção responsáveis pela presente miséria e degradação da ilha, com os quais, todavia, dado seu afastamento, não se identifica nem se acha implicado. Espaço arcaico e mítico, povoado de intrigas e vinganças e marcado pela prática de feitiços e ritos primitivos, a ilha, malgrado separar-se geograficamente a cidade apenas por um rio (Madzimi), dela se mostra distante, como se ambas – cidade e ilha – fossem duas nações estrangeiras e, portanto, irredutíveis uma à outra:

> Nenhum país é tão pequeno como o nosso. Nele só existem dois lugares: a cidade e a Ilha. A separá-los, apenas um rio. Aquelas águas, porém, afastam mais que a sua própria distância. Entre um e outro lado reside um infinito. São duas nações, mais longínquas que planetas. Somos um povo, sim, mas de duas gentes, duas almas (Couto, 2002: 18).

Ao abordar a questão da modernização da nação moçambicana, José Luís Cabaço afirma que "a nação moçambicana unitária e solidária era o desígnio da FRELIMO", salientando que a (re)construção da identidade moçambicana decorreu de *um conceito nacional unitário* (Cabaço, 2009: 318-319). Indissociável da proposta de fundação de uma nova identidade nacional, evidencia-se o combate aos vícios e defeitos herdados tanto do colonialismo quanto das tradições, combate este consubstanciado pela "criação do homem novo" (Cabaço, 2009: 304-305). Samora Machel, eleito presidente da FRELIMO em 1970, concede, neste mesmo ano, uma entrevista em que pleiteia que "a ciência vença a superstição". Tendo tal projeto em vista, propóe uma nação unificadora que, no nosso entendimento, ignora as alteridades, a diversidade cultural e, portanto, as tradições e valores de uma ilha tão heterogênea quanto a de Moçambique. Sua palavra de ordem é, nesse sentido: "Unir os moçambicanos, para além das tradições e línguas diversas, [o que] requer que na nossa consciência morra a tribo para que nasça a nação. [...] Devemos adquirir uma atitude científica, aberta, livre de todos os pesos da surspertição e tradições dogmáticas" (Machal, apud Cabaço, 2009: 300).

Curiosamente, o "homen novo", que vem da "nação" para libertar a ilha de seu encarceramento, fará, na ficção de Mia Couto, um caminho inverso à trajetória programática imposta ao "homem novo" preconizado pela FRELIMO dirigida por Machal. Em clima de realismo fantástico, o (quase defunto) avó (ficcional) não pode ser enterrado, uma vez que, depois da guerra, a terra se fecha, irredutível à abertura de

novas covas: "Soterraram muita gente baleada, o chumbo transvazara dos corpos enterrados para o chão. Agora já não havia cova, nem fundo. Já nem terra poderíamos extrair da terra. É a vingança da terra, [o coveiro] repetia" (182). Outra razão da morte inacabada deriva do fato de que, sendo o avô o "mais velho" dos Malilares, cabe-lhe a tarefa de transmitir ao neto os valores ora perdidos, de fazê-lo inteirar-se de mistérios insondáveis, de ensinar-lhe a decifrá-los para, a partir de então, restaurar a paz, a ordem, as tradições – familiares e coletivas. Ou seja: fundar um "mundo novo" sem paradoxalmente destituí-lo de suas tradições.

A sabedoria e as revelações necessárias às mudanças vão ocorrendo à medida que o avô agonizante dita cartas ao neto. Assim, somente depois de clarear o obscuro e o nebuloso (sobretudo a revelação de que Dito Mariano, o suposto avô de Marianinho, é, na verdade, seu pai) é que a morte do patriarca poderá consumar-se. Ele será, então, enterrado na margem do rio. Num esvoaçar mágico, as folhas escritas soltam-se das mãos do narrador e se adentram no solo, onde o corpo do patriarca dos Malilanes encontrará seu repouso.

> Me faça um favor: meta no meu túmulo as cartas que escrevi, deposite-as sobre o meu corpo. Faz conta me ocuparei em ler nessa minha nova casa. Vou ler a si, não a mim. Afinal, tudo o que escrevi foi por segunda mão. A sua mão, a sua letra, me deu voz. Não foi senão você que redigiu estes manuscritos. E não fui eu que : ditei sozinho. Foi a voz da terra, o sotaque do rio (Couto, 2002: 238).

Vista sob a perspectiva alegórica, a narratica do romance ancora-se no impasse cultural, religioso e sócio-político da Moçambique contemporânea. Marianinho encarna os filhos da terra cuja missão utópica é restituir ao continente os antigos valores e tradições esfacelados pelas guerras e, posteriormente, por novas formas de poder hegemônico bem como pela globalização. Na enigmática ilha Luar-do-Chão, onde um rio armazena a memória dos espíritos, e a terra sofre com feitiços arcaicos (e modernos), a tarefa de Marianinho é encontrar uma forma de levar adiante uma história que, além de pessoal e familiar, é também política e sócio-culturalmente parte da Moçambique pós-colonial. É necessário, conforme o testemunho de Marianinho, que os jovens subsumam a voz dos pais, dos avós, dos guardiães da memória e das tradições, pois, caso contrário, a África e especialmente Moçambique — com cada uma de suas "ilhas" — corre o risco de desaparecer no fluxo do rio, o divisor de águas entre o passado e o presente, o colonial e o pós-colonial, a guerra e a paz.

No barco com Rosa

No conto “A terceira margem do rio”, a despeito da negação paterna, da castração e do luto, o sujeito da enunciação é capaz de pronunciar seu testemunho, a encerrar um movimento de resistência à solidão, ao abandono e à morte. De modo correspondente, o narrador do conto "O dia em que explodiu Mabata-bata" e, respectivamente, o narrador do romance *Um rio chamado tempo, uma casa chamada terra*, ambos de Mia Couto, conduzem suas personagens a outras margens, umas trágicas e fatais, outras utópicas e embaladas pela esperança.

Seja pela travessia de um rio, seja pelas margens do outro, Mia Couto embarca no barco com Rosa a partir do qual fala contra o medo, a interdição e as perdas num espaço de fluxos onde se pulverizam os rastros, restando-lhe, paradoxalmente, o excesso de territórios minados, de um lado; de outro, a falta, o trauma e a morte. Nos textos de Mia Couto que tematizam a guerra, homens, mulheres, crianças e gado são igualmente reificados e vitimados por bombas, terrenos minados, perda de memória, tradição e valores.

Contudo, quando, ainda que ficcionalmente, sancionam seus respectivos relatos, os narradores dos textos aqui examinados franqueiam margens para novas vozes dissonantes e plurais. Vozes que, ao se mesclarem intersubjetivamente umas às outras, dotam-se de novas modulações e, por isso mesmo, sancionando alternativas diferenciais para se equacionarem poeticamente conceitos preestabelecidos como história, tradição, memória, identidade, regional e nacional. Mas para, sobretudo, desencadear o espaço simbólico fundador de uma terceira margem, por meio da qual a voz de povos discriminados, oprimidos, encarcerados possa inscrever sua outra voz.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Althusser. Apud Bhabha, Homi K. 1998. *O local da cultura*. Trad. Myriam Ávila et al. Belo Horizonte: Editora UFMG.

Benjamin, Walter. 1987. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. *Magia e técnica, arte e política*. Trad. Paulo Sergio Rouanet. São Paulo: Brasiliense.

Bhabha, Homi K. 1998. *O local da cultura*. Trad. Myriam Ávila et al. Belo Horizonte: Editora UFMG.

Cabaço, José Luís. 2009. *Moçambique: identidade colonialismo e libertação*. São Paulo: Editora UNESP.

Cahen, Michel. "Moçambique: o marxismo, a nação e o Estado". http://www.icbl.org/lm/2005/mozambique.pt.html Acesso em 20 fev. 2014.

Couto, Mia. 1987. O dia em que explodiu Mabata-bata. *Vozes anoitecidas.* Rio de Janeiro: Nova Fronteira.

Couto, Mia. 2002. *Um rio chamado Tempo, uma casa chamada Terra*. São Paulo: Companhia das Letras.

Deleuze, Gilles, Guattari, Félix. 1977. O que é uma literatura menor? *Kafka: por uma literatura menor*. Trad. Rafael Godinho. Rio de Janeiro: Imago.

Delleuze, Gilles. 2006. Pensamento nômade. *A ilha deserta*. Trad. Milton Nascimento. São Paulo: Iluminuras.

Fantini, Marli (Org). *Machado e Rosa: leituras críticas*. Cotia: Ateliê editorial, 2010.

_____. *Guimarães Rosa: fronteiras, margens, passagens*. São Paulo: Senac; Ateliê, 2008. 2ª Ed.

_____. (org.). 2008. *A poética migrante de Guimarães Rosa*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2008.

Foucault, Michel. 2006. *O que é um autor?* Trad. António F. Cascais. Lisboa: Nova Veja.

Halbwachs, Maurice. 1990. *A memória coletiva*. Trad. Beatriz Sidou. São Paulo: Ed. Vértices.

Le Goff, Jacques. 1996. *História e memória*. Trad. Irene Ferreira, Bernardo Leitão, Suzana F. Borges. Campinas: Editora da Unicamp.

Nora, Pierre. Entre Memória e História: a problemática dos lugares, *Projeto História*. Trad. Yara Aun Koury. São Paulo: PUC, n. 10, p. 07-28, dez. de 1993.

Rosa, João Guimarães. "A terceira margem do rio". *Primeiras estórias*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1969.

_____. *Grande sertão: veredas*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

_____. Diálogo com Guimarães Rosa. *Guimarães Rosa*: ficção completa. 2 V. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1994. v.1.

Said, Edward. *Representações do intelectual*: as conferências Reich de 1993. Trad. Milton Hatoum. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

De volta ao futuro da língua portuguesa.
Atas do V SIMELP - Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa
Simpósio 3 - Literatura em trânsito: em viagem à casa do outro, 1321-1336
ISBN 978-88-8305-127-2
DOI 10.1285/i9788883051272p1321
http://siba-ese.unisalento.it, © 2017 Università del Salento

NAS ENCRUZILHADAS DE *BECOS DA MEMÓRIA*, DE CONCEIÇÃO EVARISTO, E *TEXACO*, DE PATRICK CHAMOISEAU: A DIÁSPORA NEGRA ENTRE REMOÇÃO, DEAMBULAÇÃO E RESISTÊNCIA

Júlia ALMEIDA[9]

RESUMO
No esteio dos estudos pós-coloniais e culturais, em que se inscrevem as narrativas de sujeitos deslocados pela violência e precariedade herdadas dos dispositivos de poder-saber coloniais, colocam-se em questão os modos de viver e narrar da diáspora africana, disseminada pela escravidão transatlântica. Não raramente, a produção cultural dessa diáspora reescreve, de uma perspectiva afro-identificada, experiências de remoção e despejo vividas por sujeitos que, excluídos dos benefícios do nacional e dos direitos à cidade, são levados a resistir ou a deambular pelas periferias das cidades contemporâneas. Os romances *Becos da memória*, da escritora brasileira Conceição Evaristo (2013), e *Texaco*, do escritor martinicano Patrick Chamoiseau (1992), ficcionalizam processos de remoção urbana na segunda metade do século XX e podem, em cotejo, através de crítica comparatista e interdisciplinar, produzir cartografias muito vívidas de nossos espaços urbanos e suas fortes heranças coloniais, que ainda exigem de nossas sociedades um esforço grande na direção de sua superação.

PALAVRAS-CHAVE: Crítica pós-colonial; Literatura afro-brasileira; Diáspora africana; Remoção forçada; Literatura comparada.

As milhares de remoções em curso no cenário dos megaeventos no Brasil colocam em pauta a luta de populações periferizadas pelo território e pela moradia e reatualizam o interesse dos pesquisadores pelo tema do deslocamento urbano forçado, que não é prerrogativa dos brasileiros, já que, segundo o geógrafo Rogério Haesbaert (2014:17)

> a exclusão aviltante ou as inclusões extremamente precárias a que as relações capitalistas relegaram a maior parte da humanidade faz como que muitos, no lugar de partilharem múltiplos territórios, vaguem em busca de um, o mais elementar território da sobrevivência cotidiana.

9 UFES, Departamento de Línguas e Letras, Av. Fernando Ferrari, n. 514, Goiabeiras, 29060-900, Vitória, Espírito Santo, Brasil, almeidajulia@terra.com.br

É a esse processo de vagância em busca de um território que o autor reserva uma concepção mais social de desterritorialização, que pensa a territorialização (material e imaginária) sob condições de exclusão socioespacial (territorialização precária), invertendo as interpretações hegemônicas que expressam positivamente os processos contemporâneos de deslocalização e de mobilidade entre diferentes territórios (multiterritorialidade).

Nossa investida nos romances *Becos da memória*, de Conceição Evaristo (2013), e *Texaco*, de Patrick Chamoiseau (1992), pretende, assim, acercar-se de práticas literárias que tratam de processos de remoção urbana no Brasil e Martinica, em busca de delinear uma possível estrutura de sentimento (Williams, 2011) ou características comuns a esses escritores que, nessas obras, formularam respostas a determinadas condições subjacentes e formativas da precária territorialização da diáspora nas Américas, constituindo por meio dessas práticas, como sugere Williams (2011:34-35):

> [...] a dramatização de um processo, a criação de uma ficção em que os elementos constitutivos reais da vida social e das crenças foram simultaneamente atualizados e, de forma importante, vividos de modo diverso, a diferença residindo no ato criativo, no método imaginativo e na organização imaginativa específica [...].

Tencionamos pensar, nesse cotejo, como a produção de significados (inclusive de um substrato metafórico da terra e do território) oriunda dessas franjas das sociedades brasileira e martinicana pode, quando friccionada, ampliar seu potencial contestatório dos valores hegemônicos que saturam nossas sociedades ainda desiguais, cujas elites tendem a ver e dizer esses processos de remoção e luta por território de uma perspectiva privada, policialesca, anti-direitos e anti-cidadania.

O texto se divide em três tópicos: o primeiro em que tratamos dos conceitos operatórios de diáspora e posicionamento, com os quais formularemos uma perspectiva de lugar de fala, crucial para aqueles se encontram sem lugar de existência; no tópico seguinte, após uma breve apresentação dos autores e dos romances, faremos o cotejo dos dois textos, em dois subtópicos que abordam, respectivamente, a questão da memória da escravidão e do substrato metafórico do desenraizamento; por fim, em tópico conclusivo, retomamos a questão da estrutura de sentimento (e seus significados) nas práticas e condições de escrita da diáspora negra, apontando o quanto interrompem o silenciamento que as narrativas oficiais fazem desses processos de remoção.

Diáspora e novas posições

Desde que os textos do círculo de Bakhtin e os estudos de E. Benveniste inseriram a enunciação, o discurso e a intersubjetividade no centro dos estudos linguísticos e literários, conceituações diversificadas de lugar/posição de fala/enunciação passaram a alimentar boa parte das reflexões contemporâneas sobre a linguagem, a cultura e o conhecimento. Mais recentemente os estudos culturais têm se valido sobremaneira das implicações dessas teorias da enunciação e da ideia de que falamos e escrevemos desde um lugar, um tempo, uma história e uma cultura específicas, que posicionam e "localizam" os discursos e os sujeitos, seja do cinema, da literatura, da produção cultural, enfim (Hall, 1996). Se as noções geográficas de espaço, lugar, local, posição têm servido para a explicitação das condições do discurso, fazem-no de forma simbólica, já que os espaços de fala, longe de coincidirem com coordenadas geográficas e materiais dadas, são também espaços vividos, sentidos, imaginados, negociados, sobretudo conquistados e inventados. É, nesse sentido, que Hall trata do novo cinema caribenho "não como um pobre espelho erguido para refletir o que existe, mas sim como uma forma de representação que é capaz de nos constituir como sujeitos e temas de novos tipos, permitindo-nos, por conseguinte, descobrir lugares *desde* os quais falamos" (Hall, 1996:75); o que implica uma "política da posição" nessas estéticas, atravessadas pelo diálogo tenso entre o modo como o sujeito negro foi historicamente posicionado ou situado pelas representações coloniais e eurocêntricas e o modo como constroi novos posicionamentos ou posicionalidades como "pontos instáveis de identificação ou sutura, feitos no interior do discurso, da cultura e da história" (Hall, 1996:70). E, assim, ao lado de uma perspectiva social da desterritorialização, uma noção de identidade cultural é pensada, a partir daqueles que viveram como vencidos – e "esvaziados" intimamente – o processo de colonização e escravidão.

Ainda com Hall (2003), entrevemos também uma concepção metafórica e não retrógada de diáspora, que permite corrigir aquela usada tradicionalmente em relação a Israel, formulada em termos de volta à terra sagrada e de expulsão dos demais. Ao contrário, a concepção de diáspora do autor reconhece a diversidade e a heterogeneidade necessárias, expressando o modo de vida de zonas de contato e uma etnicidade não imperializante. Também, segundo o autor, é preciso ter claro que as experiências negras resultantes da história comum das diásporas forçadas no Caribe, o

que poderíamos estender às Américas em geral são também atravessadas pela diferença e pelo modo como povos e países foram negociando as relações entre: uma presença/ausência africana ao mesmo tempo reprimida, resistente e redescoberta; uma presença dominante europeia, que institui a diferença colonial, mas é também sincretizada, contagiada; e a presença do Novo Mundo, a do território e dos numerosos deslocamentos de colonizadores, povos indígenas, escravos, imigrantes, o lugar das diásporas e suas narrativas de deslocamentos.

Entre *Becos* e *Texaco*

Becos da Memória é um romance que narra o processo de remoção em uma favela brasileira, remetendo às experiências de Conceição Evaristo como moradora do Morro do Pindura Saia, em Belo Horizonte, cuja ambiência a escritora afirma ter registrado numa espécie de crônica escolar em 1968: "a ambiência de uma favela que não existe mais" (2013:13). Escrito a partir de 1987, o livro tem sua primeira edição em 2006, pela Editora Mazza, enfrentando nesse intervalo toda a dificuldade de publicação que tem em geral a literatura afro-brasileira. Evaristo afirma ser *Becos da memória* o seu "primeiro experimento em construir um texto ficcional con(fundindo) escrita e vida" (2013:11). É conhecido o seu conceito que sustenta esta prática, e*screvivência*, tratado em trabalhos acadêmicos que produz como pesquisadora sensível às questões da cultura e da escrita do povo negro. Entre a escrita de *Becos da memória* e sua publicação em 2006, veio a público o romance *Ponciá Vicêncio*, também pela Mazza, em 2003, seguidos ambos pelas publicações de contos, poemas e ensaios e de uma reedição de *Becos* em 2013, pela Ed. Mulheres. A escritora nasceu em 1946, em Belo Horizonte, e integra junto com Joel Rufino dos Santos, Muniz Sodré, Nei Lopes, entre outros, o que segundo, Eduardo de Assis Duarte (2011:37), seria a geração de consolidação da literatura afro-brasileira, que nascida nas décadas de 30 e 40, beneficiou-se do "fortalecimento de uma consciência afrodescendente no país", vindo a publicar a partir da segunda metade do século XX.

Texaco, de Patrick Chamoiseau, foi publicado em 1992 na França, pela Gallimard, dando para o escritor o prêmio Goncourt e sendo considerado uma obra-prima escrita entre o francês e o crioulo, em um francês "crioulizado". Narra a tentativa

de demolição do bairro popular Texaco, em Fort-de-France, entre 1980 e 1983, a partir de um processo de escrita em que o espírito etnográfico e histórico estão a serviço da reescrita da história da escravidão na Martinica e suas heranças. Nascido em 1953, em um bairro popular de Fort-de-France, Chamoiseau publicou uma obra extensa de contos, romances, ensaios e manifestos, em que a *creolité* foi objeto de uma construção estética e teórica, juntamente com outros autores martinicanos, como Édouard Glissant, Raphaël Confiant e Jean-Luc de Laguarigue. Antes de *Texaco*, publicou *Chronique des sept miseres*, em 1986, e *Antan d'enfance*, em 1990, o qual deu origem à trilogia em que evoca sua infância, juntamente com *Chémin d'école* (1994) e *À bout d'enfance* (2005).

Dois escritores e duas obras marcados por um lugar de fala afro-identificado, que reinscrevem no nosso presente memórias da escravidão, do êxodo e da deambulação dos descendentes de escravos e do resultado mais visível desses processos históricos e sociais nas cidades contemporâneas. *Becos da memória* aguça ainda uma perspectiva "feminina e afrodescendente" ao narrar "as agruras de uma população favelada em vias de remoção" (Campos; Duarte, 2011:211), assim como Carolina Maria de Jesus narra, no conto "Favela" (2014:41), os processos de despejo na São Paulo de 1948 e sua deambulação entre "mulheres com filhos e sem lar", inscrevendo nas letras o cotidiano da mulher e mãe favelada e os tortuosos caminhos e persistência pela construção de uma moradia mais digna. Em *Texaco*, a condição masculina da autoria é sensível à inscrição de uma voz feminina, a líder comunitária Marie-Sophie Laborieux, que protagoniza a luta pelo bairro popular Texaco ao narrar a saga de três gerações de sua família.

Acreditamos que um cotejo dos dois romances, *Becos da memória* e *Texaco,* pode ser feito quanto a dois aspectos em especial: primeiramente, a partir do modo como ambos articulam narrativas orais como reconstrução de uma memória coletiva no presente, que também se materializa na escrita; a seguir, quanto ao substrato metafórico que essas escritas constituem da terra, do território e que nos permite revalorar os processos de territorialização precária a partir de um lugar de fala de fragilização territorial.

Das narrativas orais à construção da escrita afrodescendente

Tanto *Becos da memória* quanto *Texaco* narram processos de remoção que teriam uma inscrição espaço-temporal marcada pela segunda metade do século XX em grandes cidades da América Latina e Caribe, Brasil e Martinica. Não obstante sua fixação temporal e espacial numa atualidade que reconhecemos como próxima de nosso presente, essas narrativas tratam das remoções de uma perspectiva radicalmente distinta daquela com que nos habituamos a ver os sujeitos removidos nas mídias e reportagens. Aqui a fala interna ao processo de remoção permite que essas narrativas constituam uma relação muito particular com o espaço narrado, em que o território é percebido *de dentro* e com a duração própria à cadência de fatos que modificam a relação desses sujeitos com o espaço e à comunidade. Esse lugar do sujeito em remoção, em especial das protagonistas dos romances, a menina Maria-Nova, de *Becos da memória*, e a líder comunitária Marie-Sophie Laborieux, de *Texaco*, é também o lugar de inscrição e resgate de uma memória oral de relatos que vêm, desde os antepassados que viveram a escravidão, dar sentido aos fatos do cotidiano. Vejamos mais detalhadamente cada caso.

Em *Becos da memória*, Maria-Nova é justamente quem "coleciona na cabeça e no fundo do coração" histórias ou "pedras pontiagudas" ouvidas de Tio Totó e sua terceira mulher, Maria-Velha, que abrem o romance para outros espaços-tempos, tempos de escravidão, espaços de senzala (Evaristo, 2013:49 e 47, respectivamente); histórias de fazenda e luta que Bondade lhe conta; histórias de guerra de Tio Tatão; histórias de escravidão, de conflitos por terra, de deslocamentos forçados que se reescrevem no cotidiano da favela e que a personagem passa a nutrir o desejo de recontar, mas de outro modo, na escrita: "um dia, não se sabia como, ela haveria de contar tudo aquilo ali" (2013:49).

Aqui se ficcionaliza o viver junto como escuta, assim como nas reflexões de Roland Barthes, em *Como viver junto* (2003). Evaristo constitui a ambiência de uma favela que é emaranhado de narrativas, relações, sentimentos, indagações, que convergem sobre a protagonista exigindo dela um entendimento que produza um sentido: "Fatos estavam acontecendo, mas só conseguia um melhor entendimento por meio das narrações que ouvia" (Evaristo, 2013:78). Maria-Nova encarna, nessa escuta hiperdimensionada das narrativas que circulam no território, o procedimento que a própria Conceição Evaristo afirma estar na gênese de sua escrita, o acúmulo das

palavras, sons, vozes ouvidas na infância e que são transformados em histórias para incomodar o sono injusto das elites:

> Escrevo como homenagem póstuma à Vó Rita, que dormia embolada com ela, a ela que nunca consegui ver plenamente, aos bêbados, às putas, às crianças vadias que habitam os becos da minha memória [...] Homens, mulheres, crianças que se amontoaram dentro de mim, como amontoados eram os barracos de minha favela (Evaristo, 2013:30).

Vários pesquisadores que se debruçaram sobre a obra registraram essa pluralidade de vozes que aí se inscrevem: romance coletivo, na compreensão de Eduardo de Assis Duarte na orelha do romance, justamente ilustrando aquilo que a partir de Zilá Bernd (1988) passa a ser um aspecto da compreensão dessa literatura afro-brasileira**:** a ampliação da voz individual em direção à coletividade.

Mas o sentido que se tece dessas narrativas ouvidas não é outro que a incômoda relação passado-presente: **"**duas ideias, duas realidades, imagens coladas machucavam-lhe o peito. Senzala-favela" (Evaristo, 2013:104)**.** Eis a contração tempo-espacial que a protagonista passa a viver no decorrer das escutas e andanças pela favela e que será a chave de seu aprendizado e da vontade de escrever essa "história viva que nascia das pessoas, do hoje, do agora" (2013:209):

> Pensou em Tio Totó. Isto era o que a professora chamava de homem livre? [...] Tinha que contar sobre uma senzala que, hoje, seus moradores não estavam libertos [...] olhou novamente a professora e a turma. Era uma história muito grande! Uma história viva que nascia das pessoas, do hoje, do agora. Era diferente de ler aquele texto" (Evaristo, 2013: 209-210).

Uma outra história que "um dia, ela haveria de narrar, de fazer soar, de soltar as vozes, os murmúrios, os silêncios, o grito abafado que existia, o grito abafado de cada um e de todos. Maria-Nova um dia *escreveria a fala* de seu povo" (Evaristo, 2013: 247, grifo nosso).

Em *Texaco*, Marie-Sophie Laborieux é quem narra as muitas histórias de seu pai Esternome ao urbanista da prefeitura que chega ao bairro para tratar da remoção, por fim registradas em cadernos junto à Biblioteca Schoelcher, cujas notas o romance apresenta aqui e ali, indicando o número do caderno, a página e o ano. Num deles, registra-se a voz viva de Esternome à filha Marie-Sophie (Chamoiseau, 1993:87, grifo do autor):

> Oh, Sophie, meu coração, você diz "a História", mas isso não quer dizer nada, há tantas vidas e tantos destinos, tantas trilhas para fazer nosso único caminho. Você, você diz a História, eu, eu digo *as histórias.* Aquela que você

> acredita ser a raiz de nossa mandioca é apenas uma raiz entre um bocado de outras...
> Caderno no. 6 de Marie-Sophie Laborieux
> Página 18. 1965. Biblioteca Schoelcher.

Aqui também há uma reescrita da história nessas *histórias* contadas oralmente por seu pai Esternome e recontadas por Marie-Sophie, que nos levam ao espaço-tempo das fazendas de cana, onde os pais de Esternome viveram como escravos: o pai, deixado morrer numa masmorra por sua resistência à escravidão, a mãe insistindo em ter um filho em meio às palavras de ordem "nada de filhos da escravidão". Os relatos de Esternome vão, assim, das histórias de seus pais à sua história de escravo casualmente liberto por salvar a vida do senhor de escravos, que deambula entre fazendas e cidades no período pré e pós-abolicionista atraído pelas cidades de Saint-Pierre e Fort-Royal, posteriormente chamada de Fort-de-France. Pelos "jardins da memória cultivados por Esternome – "a memória tem seus jardins: ela não brota como capim" (Chamoiseau, 1993:65) – temos acesso ao mundo dividido da escravidão que, mesmo com seu fim e com o avanço do tempo, apresenta-se segregado entre campo e cidade, entre negros do campo e da cidade, entre sujeitos em escalas de cor – "Meu Esternome aprendeu a designar cada pessoa de acordo com seu grau de brancura ou o azar de sua negrura" (1993:71) –, entre liberdade e trabalho, entre "rostos da cidade" que o urbanista aprende a ler a partir dos relatos de Marie-Sophie (1993:155):

> Ela me ensinou a reler os dois espaços de nossa vida crioula: o centro histórico, que vivia das novas exigências do consumo; os cinturões de ocupação popular, ricos em vestígios de nossas histórias. Entre esses locais, a palpitação humana que circula. No centro, destruímos a lembrança, inspirando-nos nas cidades ocidentais e e à guisa de renovação. Aqui, no cinturão, eles sobrevivem da memória. No centro, perdemo-nos no moderno do mundo; aqui têm raízes muito antigas, não profundas e rígidas, mas difusas, profusas, espalhadas no tempo com a leveza que a palavra confere. Esses pólos, unidos ao sabor das forças sociais, estruturam com seus conflitos os rostos da cidade
> Nota do urbanista ao Marcador de Palavras
> Pasta no. 3, Folha XVI. 1987. Biblioteca Schoelcher

Os dois romances nos levam, assim, a pensar a memória e a preservação desses vestígios de homens e mulheres como estruturantes das experiências negras no processo de ocidentalização forçada da diáspora, estando a sobrevivência e o entendimento do mundo atrelados à escuta e à escrita dessas outras histórias que a história oficial

silenciou. Um pouco à maneira de Hall (1996:69), retomando Frantz Fanon, a memória cumpre aqui o papel de reescrever um passado que foi esvaziado, distorcido, destruído, o que é parte do processo de colonização (e escravidão). A escrita, que anseiam as personagens Maria-Nova e Marie-Sophie, representam nos romances os projetos literários de seus autores, Evaristo e Chamoiseau, como recursos de

> resistência e identidade [...] [que] longe de estarem alicerçadas numa simples 'recuperação' do passado, que espera para ser descoberto e que, quando o for, há de garantir nossa percepção de nós mesmos pela eternidade, são apenas os nomes que aplicamos às diferentes maneiras que nos posicionam, e pelas quais nos posicionamos, nas narrativas do passado" (Hall, 1996:69).

Ao se recontar o passado, permite-se revisar os modos como o discurso dominante posicionou não só objetivamente, mas subjetivamente o sujeito negro em relação a seu passado: "a expropriação íntima da identidade cultural" (Hall, 1996:70). As duas personagens, através das narrativas ouvidas, são capazes de desler a história e explicitar uma série de relações não ditas ou interditas entre tempos e espaços descontínuos: Maria-Nova passa a ver na favela a senzala; Marie-Sophie herda a compreensão de seu pai de que a cidade, ou parte dela, é a casagrande. Maria-Nova e Marie-Sophie ouvem, respectivamente de Tio Totó e de Esternome, histórias de deslocamento incessante e, assim, passam a compreender o processo de desenraizamento de que derivam e como são posicionadas em espaços precários de sociedades racializadas e desiguais e como podem lutar nesse espaço-tempo por outros posicionamentos.

Essa coerência imaginária, os romances a reconstroem a partir do passado com a força das narrativas orais e de sua transposição à escrita, como afirma Glissant na epígrafe final de *Texaco*: "porque a memória histórica foi rasurada com demasiada frequência, o escritor antilhano deve 'vascular' essa memória a partir de vestígios por vezes latentes que ele detectou no real" (Glissant apud Chamoiseau, 1993:341). Memória coletiva, já que tecida de tantos vestígios e narrativas de vidas "amontoadas", como afirma Evaristo, que afastam qualquer pretensão unificante, daí as metáforas rizomáticas de Chamoiseau nos excertos citados: "uma raiz entre um bocado de outras..."; "aqui têm raízes muito antigas, não profundas e rígidas, mas difusas, profusas, espalhadas no tempo com a leveza que a palavra confere". É esse tecido de metáforas e de modos de narrar e produzir sentido que compartilham Evaristo e

Chamoiseau que iremos abordar nesse segundo subtópico do cotejo dessas duas narrativas de remoção.

O substrato metafórico do território, do desenraizamento e da territorialização precária

A questão dos *tropos* discursivos presentes nas literaturas da diáspora negra nas Américas tem sido proposta de diferentes abordagens: Henry Louis Gates Jr. (1988), numa perspectiva bakhtiniana, entende a produção de significados e formas discursivas a partir da tradição vernácula negra como crucial para entender a produção literária afro-estadunidense que, nas margens do discurso, envelopa sua linguagem com metáforas, ambiguidades, jogos de palavras, ironias paródias etc. Stuart Hall (2003), sobre a produção cultural no Caribe e nos Estados Unidos, mostra como um substrato metafórico próprio à experiência do sofrimento e exílio, do livramento e da redenção, que está nas narrativas judaicas da Bíblia, serve, nas diásporas negras, para tratar para tratar da fuga da escravidão, do cativeiro, em um jogo de metáforas paralelas, constituindo um duplo texto que interessou aos estudos culturais.

Em *Texaco*, esse substrato metafórico associado ao texto bíblico e seus significados é ativado explicitamente por Chamoiseau pelas escolhas lexicais dos títulos que dividem as partes: “Anunciação”, “O sermão de Marie-Sophie Laborieux”, “Tábua primeira”, “Tábua segunda”, “Ressurreição” etc. Nossa leitura observou no corpo dos dois romances a recorrência de metáforas relacionadas à terra, ao plantio, ao território, que nos parecem constituir significados muito ricos da condição de desenraizamento e de territorialização precária dessas populações negras nas Américas, que atestam a grande oposição formativa do século XIX entre campo e cidade, a partição entre centro e periferia no século XX e anunciam o que seria a possível oposição crucial do século XXI entre os que têm casa e emprego e os que vagam à procura de um alojamento provisório e algum recurso para subsistência (Haesbaert, 2014:311)

Em *Becos da memória*, as referências à terra, ao território e à cidade constituem uma via de acesso pela linguagem ao processo de desenraizamento constante da população negra, sobretudo pelas narrativas de Tio Totó, que nasce após a “Lei do

ventre Livre" e cuja trajetória é marcada perda reiterada da terra, do território e, consequentemente, de vidas:

> Quem disse que o homem não gostaria de ter raízes que o prendessem à terra? (2013:31).
>
> Perdi um lugar, uma terra, que pais de meus pais diziam que era um lugar grande, de mato, bichos. De gente livre e sol forte... E hoje, agora a gente perde um lugar de que eu já pensava dono. Perder a favela! Bom que meu corpo já está pedindo terra (2013:45).
>
> Cova, lugar de minha derradeira mudança (2013:36).

Sua experiência de deslocamento com a venda das fazendas e a vontade de "esquecer as histórias de escravidão, suas e de seus pais" (2013:34), leva Tio Totó a perder a família ao atravessar um rio e a encontrar, mais tarde, Maria-Velha, com quem passa a viver na favela. Sua história é testemunho de deslocamentos movidos pela busca de subsistência, que se estancam na favela onde, com a nova família, tem moradia e um "pedacinho de terra que havia em volta do barraco, [onde] plantavam mandioca, milho e verduras" (2013:224). É essa "vida plantada" (2013:196) e espremida no território que a remoção quer dar cabo, mostrando como o sentido de "território" pode ser frágil quando aplicado às favelas, já que não há uma "uma zona razoavelmente bem delimitada e sob controle dos grupos que aí se reproduzem" (Haesbaert, 2014:313), embora o geógrafo Haesbaert aponte o quanto os laços sociais e com o espaço vivido (territorialização simbólica) sejam determinantes para o território, mesmo em condições funcionais muito precárias. Com o processo de remoção em curso, percebe-se melhor o processo de desterritorialização ou territorialização precária, entendido como "exclusão, privação e/ou precarização do território enquanto 'recurso' ou 'apropriação' (material e simbólica) indispensável à nossa participação efetiva como membros de uma sociedade" (Haesbaert, 2014:315), quando o "o território nosso já se resumia ao quase nada" (Evaristo, 2013:220).

E esse processo de remoção é narrado em todas as suas fases e nas sucessivas violações que faz aos direitos dessas populações: sem informação em tempo hábil, os homens **"**exigiam a saída rapidamente dos moradores. Que se juntassem logo os trapos**!"** (2013:120); o romance registra também o quanto a desinformação é parte do processo: "o plano de desfavelamento também aborrecia e confundia a todos [...] Dava a impressão de que nem eles sabiam direito porque estavam erradicando a favela" (2013:163); ameaças, pressão política e psicológica, retirada dos serviços públicos e, finalmente, a remoção violenta completam a sequência de ações que levam ao desfecho

de *Becos da memória*: "mais duas ou três torneiras foram retiradas. Era preciso pressionar e encurralar o pessoal" (2013:207), até o momento em que "as mudanças, trouxas, latas, meninos e grandes, cachorros, desamparo, merda e merda, tudo era acomodado desacomodadamente no caminhão" (2013:115) ou, na falta disso, "houve pessoas que assumiram a mendicância e foram morar na rua" (2013:243)

É Negro Alírio, no romance, "o único que pisava num solo que sabia ser seu" (2013:215), pois aprendera não só a "ler cada palmo da terra, cada pé de cana, cada semente de milho", como lia a realidade, "o que estava e o que não estava escrito" e "cada rosto de um irmão seu" (2013:90). A territorialização comunitária que constrói ao seu redor faz frente ao sofrimento isolado de cada um, de cada família desterrada pelo processo do desfavelamento. O "solo" em que Negro Alírio planta sua vida é o da leitura, da compreensão do mundo, da libertação, da luta, da construção da vida. "Direitos sonegados" é o que resulta de sua leitura da realidade: "que todo mundo fizesse uma voz única em coro, que fosse capaz de produzir um som eternamente audível, ressoando os lamentos e os direitos sonegados de todos" (2013:230).

Texaco dilata ao infinito as dobras e o espaço narrativo de uma possível remoção, entre a "Anunciação", que traz a visita do urbanista ao bairro a "questionar a utilidade de nossa insalubre existência" (1993:21), e a "Ressurreição", que fornece uma imagem cristalina do bairro sendo consolidado com a interrupção do processo de despejo. Entre essas duas pontas, as muitas narrativas que reconta Marie-Sophie Laborieux, de seu pai e avô e de si própria preenchem, com linguagem desconstrutora, essas grandes temporalidades rasuradas que vão de "tempos de palha" do século XIX aos "tempos de fibrocimento" e "tempos de concreto" do século XX, quando em 1950 funda Texaco. Até que no início da década de 1980, ocorre a visita do urbanista para a demolição do bairro, mas, por conta de sua longa narrativa e luta, torna-se a "reabilitação" de Texaco, a quem ela chama: "minha obra, nosso bairro, nosso campo de batalha e de resistência. Ali levávamos adiante uma luta pela Cidade, começada já havia mais de um século" (Chamoiseau, 1993:33).

Essa "luta pela cidade", que é uma luta pelo território, começa, no entanto, na escravidão de seu avós, relembrando "uma terra impossível que ele murmurava África" (1993:45), passa pela "conquista da casa-grande" por seu pai, que erguia-se panopticamente no centro da fazenda e era avistada "de qualquer lugar onde trabalhassem" – com o "olhar furtivo que teríamos mais tarde diante das cidades ou de suas catedrais" (1993:48) –, pela descoberta da cidade "aberta aos ventos" pelo pai

alforriado, fugindo dos campos e assumindo os trejeitos de "negro livre da Cidade", que lhe fazem se distanciar dos "negros da roça", "negrões" ou "negros na coleira". Difícil decisão, com a abolição e a substituição da ilusão da divisão das terras pela "cantiga do Trabalho", entre ficar no campo – onde "os negros teriam preferido [...] para existir. O campo para se alimentar. O campo para ser compreendido, o campo para morar" (1993:81) – e a cidade: "Cidade alta. Cidade maciça. Cidade portadora de uma memória da qual estavam excluídos" (1993:80); "cidade apinhada de negros errantes" (1993:107), cidade-enigma. Errando pelas cidades com seu pai está Ninon e, depois de sua morte, Indoménée, ex-escrava de uma fazenda próxima a Fort-de-France, que será a mãe de Marie-Sophie.

Aos poucos, em novos "tempos de madeixa e caixote" que iniciam o século XX, essa oposição entre campo e cidade vai dar lugar a uma rica semântica que dividirá os dois espaços da cidade entre "centro histórico, ocidental" e "cinturões que sobrevivem da memória", entre centro e "bairro dos miseráveis", entre "oceano" e "havre", entre "cidade" e a pergunta "e isso é uma cidade?", entre cidade e "terra instável" que luta contra a água, entre homens, que têm por única tarefa construir o próprio barraco, e mulheres, que precisam encontrar comida "sem ter uma roça", devendo "plantar em si mesmas um pequeno roçado de astúcias" (1993:156-157).

É o tempo de Marie-Sophie criança, que encontrará mais tarde, com a morte dos pais e a perda do barraco, seus próprios meios de sobrevivência na cidade, vagando de "casa em casa, de patroa em patroa" (1993:202) até a primeira fundação de Texaco, em "tempos de fibrocimento", seguida de expulsão policial, quando a cidade, mesmo com uma prefeitura de esquerda, "não se oferecia fácil como um prato de mingau" (1993:274). Foi preciso que "os comunistas compreendessem" esse "proletariado sem fábricas, sem oficinas, e sem trabalho, e sem patrões, perdido nos biscates, mergulhado na sobrevivência [...] *Que gente é essa?* (1993:279, grifo do autor), que apoiassem sua instalação nas colinas e Texaco foi então refundada por um "bando aquilombado, ainda desorganizado no centro da batalha" (1993:280).

A rica construção de imagens, em *Texaco* e *Becos da memória* , da saga dessas famílias em busca de um território entre várias gerações fala desse processo caótico de territorialização da diáspora negra nas Américas, que desde a perda de seu território na África, como mostra Evaristo, deambula pelas margens de nossas sociedades que lhes negou reiteradamente o direito à terra, ao campo, o que deveria ter sido a primeira opção para a fixação do grande contingente de escravos deslocados das fazendas, e

também lhes nega o direito à parte estável e organizada dos território das cidades, empurrando-os para os morros, para construírem por conta própria seus territórios possíveis até que outras forças de desterritorialização os atinja, remova-os de território precário em território precário ou, como no final de *Texaco*, que a cidade se reconcilie com a cidade, com a reabilitação de Texaco, "a absorção progressiva que a Cidade fazia daquele local mágico" (Chamoiseau, 1993:345).

Palavras finais

No Brasil, uma nova leva de remoções para a "revitalização" das grandes cidades em processo de globalização e forçadas pela lógica dos megaeventos colocam em situação de remoção não menos que 170 mil pessoas**,** muitas realojadas em distantes áreas periféricas, outras lançadas na vulnerabilidade do aluguel social, outras que insistem em permanecer e lutar por seu território, outras que desistem e vão para as ruas. Remoções que têm ocorrido, em geral, sob a chancela dos governos e às custas de violações de direitos, desinformação, ameaças e segregação dos pobres nas periferias distantes. Só no Rio de Janeiro, esses processos superam em muito os números de removidos nas épocas emblemáticas de Pereira Passos e Carlos Lacerda, sendo parte de uma lógica de "despossessão dos ativos territoriais dos mais pobres, que é parte da acumulação do capital em novas bases" (Rolnik, 2015:12). Raquel Rolnik, que foi relatora da ONU para o direito à moradia adequada entre 2008 e 2014, enfatiza o quanto a "opacidade" e a falta de registros e de respostas imperam ao se buscar informações sobre esses processos junto aos governos e instituições responsáveis.

Esses dois romances, escritos no final do século XX, constituem cartografias atualizadas de processos que não se extinguiram com o final de século e ganham hoje novos discursos e novos silêncios. São prova da abolição inclusa de nossas sociedades e de quanto ainda precisamos caminhar em termos de reparação e reabilitação de nossa vida social, se quisermos superar as heranças da escravidão que insistem em nosso presente. A memória que esses romances constituem nos importa: "a memória de todo massacre ou de todo genocídio, ela importa ao equilíbrio do mundo [...] a memória recuperada é antes de tudo uma ferramenta de solidariedade entre povos" (Glissant, 2007:124). Esses escritores ajudam-nos a juntar os fios ainda soltos dessa memória

coletiva da escravidão transatlântica e de sua diáspora, que se fez e se faz silenciar por vários meios, inclusive pela não criação pela França do prometido "Centre nacional pela memória das escravaturas e duas abolições", idealizado por Glissant para ser exatamente o espaço de porosidade e transversalidade entre povos na pesquisa da escravidão e de suas heranças.

Se podemos convocar com alguma propriedade o conceito de estrutura de sentimento de Raymond Williams (2011) para abarcar essas escritas diaspóricas que se fazem à distância, entre línguas, países e espaços diversos, é exatamente nesse sentido de escrita de histórias transversais que ligam os muitos fios soltos de nossa memória coletiva. A literatura faz, assim, esse trabalho transversal de tornar menos "opacas", "indistintas" e "impermeáveis" as várias escravidões do povo negro, fazendo "o movimento contrário do que se passa nas histórias das escravaturas" (Glissant, 2007:147), tornando-se um vetor da memória coletiva e da solidariedade entre os povos que viveram a escravidão transatlântica.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Barthes, Roland. 2003. Como Viver junto. São Paulo: Martins Fontes.

Bernd, Zilá. 1988. Introdução à literatura negra. São Paulo: Brasiliense.

Campos, Maria Consuelo Cunha; Duarte, Eduardo de Assis. 2011. Conceição Evaristo. In: Duarte, E. A. (Org.). Literatura e Afrodescendência no Brasil: Antologia crítica – Consolidação. Belo Horizonte: Editora UFMG. p. 207-226.

Chamoiseau, Patrick. 1993. Texaco. São Paulo: Companhia das Letras.

Duarte, Eduardo de Assis. 2011. Entre Orfeu e Exu, a afrodescendência toma a palavra. In: Duarte, E. A. (Org.). Literatura e Afrodescendência no Brasil: Antologia crítica – Precursores. Belo Horizonte: Editora UFMG. p.13-48.

Evaristo, Conceição. 2013. Becos da Memória. Florianópolis: Ed. Mulheres.

Gates, Henry Louis Jr. 1988. The signifying monkey. New York: Oxford UP.

Glissant, Édouard. 2007. Mémoires des esclavages. Paris: Gallimard.

Haesbaert, Rogério. 2014. O mito da desterritorialização. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.

Hall, Stuart. 1996. Identidade Cultural e Diáspora. Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, n. 24. Rio de Janeiro: Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, p. 68-75.

_____. 2003. Da diáspora. Belo Horizonte: Ed. UFMG.

Jesus, Carolina Maria de. 2014. Favelas. In: Jesus, Carolina Maria de. Onde estaes felicidade? São Paulo: Me Parió Revolução.

Rolnik, Raquel. 2015. Prefácio. In: Faulhaber, L.; Azevedo, L. SMH 2016: Remoções no Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Mórula.

Williams, Raymond. 2011. Cultura e materialismo. São Paulo: Editora Unesp.

De volta ao futuro da língua portuguesa.
Atas do V SIMELP - Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa
Simpósio 3 - Literatura em trânsito: em viagem à casa do outro, 1337-1352
ISBN 978-88-8305-127-2
DOI 10.1285/i9788883051272p1337
http://siba-ese.unisalento.it, © 2017 Università del Salento

ESTRANHA MORADA EM MANOEL DE BARROS

Mara Conceição Vieira de OLIVEIRA[10]
Paula Campos de CASTRO[11]

RESUMO
Este estudo objetiva ler na poesia de Manoel de Barros o desenho de uma cartografia linguística singular. Aponta-se hipótese de que o texto de Barros revela na construção semântica do pantanal imagens que permitem viagem à casa do outro. O Brasil de Barros é "estranho" a muitos brasileiros e até mesmo à Língua enquanto registro oficial. A representação poética permite refletir a relação entre literatura e lugares do mundo, e ainda que de modo ficcionalizado, a experiência do outro, levantará questões acerca da língua materna, sua morada e alteridade. As palavras em Barros não representam apenas variação linguística regional, mas também singular, quando desvia de um vocabulário oficial. Uma nomeação criativa que em sua inventividade, ao personificar a estrada, por exemplo, desloca o personagem para o objeto e traz neste diálogo que estabelece com a estrada marcas de uma violência/intolerância na relação com o outro. No resultado desta pesquisa, entende-se que Barros encena lugar emblemático da cultura brasileira em torno de elementos que constituem a paisagem de um espaço regional e contribui na formação de uma identidade histórica pretérita e presente do país, quando busca realçar a natureza exuberante e singular do Brasil. Isso inaugura novos desafios estéticos e reposiciona o discurso literário. Metodologicamente, descrever-se-á noções acerca da ética da hospitalidade; da subjetividade linguística e da dominação cultural linguística; suporte teórico que fundamenta conclusão e destaca a relevância do espaço poético como representação de uma cultura estrangeira ao próprio país.

PALAVRAS-CHAVE: Língua; Poesia; Lugares; Sentidos; Cultura.

Introdução

10 - Professora no CEUEJF – Centro Universitário Estácio Juiz de Fora. Doutora pela UFF. Rua José Honório Loures, 191. Alto dos Pinheiros/São Pedro-36036680 – Juiz de Fora – MG – Brasil - maravioli@yahoo.com.br

11 - Professora no CEUEJF - Centro Universitário Estácio Juiz de Fora. Doutoranda pela UFJF. Rua Benjamin Constant, 1073/701 – Santa Helena – 36015-400 – Juiz de Fora – MG – Brasil - paula.castro@estacio.br

Em confluência à temática deste Simpósio, este estudo objetiva ler na poesia de Manoel de Barros o desenho de uma cartografia linguística singular, ou seja, propõe que haja mais do que regionalismo nas imagens poéticas de Barros. Há nelas singularidade que causa estranhamento aos próprios brasileiros. Ler esse desenho e suas peculiaridades significa visitar a casa do outro ainda dentro de um mesmo país: Brasil. Por isso, aponta-se hipótese de que o texto de Barros revela na construção semântica do pantanal imagens que permitem viagem à casa do outro. O Brasil de Barros é "estranho" a muitos brasileiros e até mesmo à Língua enquanto registro oficial.

A representação poética permite refletir a relação entre literatura e lugares do mundo, nos quais a personificação amplia a leitura do objeto e/ou do lugar. Um dos recortes feitos por este estudo lê a imagem de uma estrada, que Barros incita conhecer. Ainda que de modo ficcionalizado a experiência do outro (nesse caso, do texto poético) levanta questões acerca da língua materna, sua morada e alteridade. As palavras em Barros não representam apenas variação linguística regional, mas também singular, quando desvia de um vocabulário oficial. Uma nomeação criativa que em sua inventividade, ao personificar a estrada, por exemplo, desloca o personagem para o objeto e traz neste diálogo que estabelece com a estrada marcas de uma violência/intolerância na relação com o outro.

A nomeação poética cria imagens incomuns para um registro convencional e/ou oficial de um idioma, mas acaba por revelar características únicas de determinado lugar. Para tanto, metodologicamente, descrever-se-á noções acerca da subjetividade linguística com Julia Kristeva, da hospitalidade com Jacques Derrida; e da dominação cultural linguística com Édouard Glissant e Gayatri Chakravory Spivak; suporte teórico que fundamenta conclusão e destaca a relevância do espaço poético como representação de uma cultura estrangeira ao próprio país.

Língua: representação e motilidade...

> Uma estrada é deserta por dois motivos: por abandono ou por desprezo. Esta que eu ando nela agora é por abandono. Chega que os espinheiros a estão abafando pelas margens. Esta estrada melhora muito de eu ir sozinho nela. eu ando por aqui desde pequeno. e sinto que ela bota sentido em mim. Eu acho que ela mancha que eu fui para a escola e estou voltando agora para revê-la.

> Ela não tem indiferença pelo meu passado. eu sinto mesmo que ela me reconhece agora, tantos anos depois. eu sinto que ela melhora de eu ir sozinho sobre seu corpo. De minha parte eu achei ela bem acabadinha. Sobre suas pedras agora raramente um cavalo passeia. E quando vem um, ela o segura com carinho. Eu sinto mesmo hoje que a estrada é carente de pessoas e de bichos. Emas passavam sempre por ela esvoaçantes. Bando de caititus a atravessavam para ver o rio do outro lado. Eu estou imaginando que a estrada pensa que eu também sou como ela: uma coisa bem esquecida. Pode ser. Nem cachorro passa mais por nós. Mas eu ensino para ela como deve se comportar na solidão. Eu falo: "deixe, deixe meu amor, tudo vai acabar. Numa boa: a gente vai desaparecendo igual quando Carlitos vai desaparecendo no fim de uma estrada... Deixe, deixe, meu amor. (Barros, 2003a)

A estrada pensa. Não, ela não pensa. O poeta é que, ao dar voz a ela, passa a se expressar também por ela, para ela, através dela. O abandono da estrada, embora possa ser sentido por ela, apenas é pensado quando o poeta se dispõe a falar dele. Ele imagina que a estrada pense; e, inclusive, que ela pense que ele seja como ela – "uma coisa bem esquecida". Nisto os abandonos se mesclam, o do poeta e da estrada, distinguindo-se somente a equívoca pretensão de o poeta pensar que é ele quem ensina como se deve comportar na solidão. Talvez ele acredite nisto porque possa verbalizar o sentimento de abandono: "Eu falo:", mas a estrada poderia buscar sua expressão, quem sabe, de abandono não nas palavras, mas nos espinheiros, os quais a estão abafando pelas margens.

Torna-se possível dizer que a representação aqui trazida nasce da capacidade de ver as coisas fora de seu lugar comum. As sensações que Barros revela neste poema são intrínsecas a uma pensatividade que se divide entre o homem e a coisa. A coisa não pensa sem ele e ele não pensaria tal ideia a não ser a partir dela. O poema passará a existir em si mesmo, valerá por si mesmo e excederá qualquer vivido.

Valer por si mesmo e existir em si mesmo evoca a teoria da significância de Julia Kristeva (1970), pautada na polifonia das vozes, na intertextualidade e principalmente na subjetividade, que orientará uma forma de análise na qual as coisas e os nomes tanto para o escritor quanto para o leitor terão um caráter irrestringível. Kristeva, com a noção de intertextualidade, procurou vias de superação do fechamento estruturalista e apontou uma direção nova para a pesquisa literária – a dinâmica da subjetividade, passando a considerar o sujeito não de forma clássica como sujeito do saber, mas como sujeito do desejo.

Para explicar sua análise Kristeva considera que tanto a semiótica como a simbólica (tendências das pesquisas linguísticas) são modalidades inseparáveis para o processo de significância, que constituem a linguagem, pois o sujeito é sempre semiótico e simbólico; é na dialética entre elas que se definem os discursos, narrativos, teóricos, poéticos, ou outros.

A *simbólica* consiste na denotação da troca codificada pelo seu sentido simples, ou seja, ela pensará a relação entre linguagem (palavra) e sentido, porém esse sentido será dado pelo sujeito da enunciação, sujeito fenomenológico, marcado pela sua história e cultura. A *semiótica,* preocupada em especificar o modo de funcionamento das práticas significantes (artes, poesia, mito), irredutíveis à linguagem, representará uma crítica à noção de signo, capaz de desobjetivar seu objeto e de pensá-lo a partir de uma fragmentação que oferece à sua conceitualização um desvio, ou seja, um novo modo de se (in) defini-lo e/ou percebê-lo. Isso permitirá que a leitura da poesia se afaste cada vez mais de um discurso didático e demonstrativo, ou ainda, de um convencionalismo linguístico.

O signo poético participará de uma linguagem sem um lastro fixo, a qual não se limita à significação convencional ou arbitrária; ele não cessa de ressignificar-se e poderá ser motivado por diferentes instâncias. Ao ser motivado, o signo poético experimenta um fenômeno de significância particular; e, embora faça parte do domínio de articulação linguística, o seu sentido pode ser diferentemente recortado, obtendo um valor menos classificatório e mais fenomenológico.

O signo representado pelo seu respectivo significado e significante normativos servirá como motivo de inquietação poética, impelindo o poeta a remodelá-lo, seja por contestação, por insatisfação ou, simplesmente, por percebê-lo como realmente transformado. O signo, que por natureza histórica e social é arbitrário, torna-se passível de alterações quando percebido pelos sentidos corporais, principalmente no poema. Sua inscrição visual e acústica, a princípio inalterada, é desviada no discurso poético, quando um outro sentido é sugerido pela percepção.

A noção de significância na linguagem, descrita por Kristeva, será tomada, aqui, a fim de ler esse desenho cartográfico singular em Barros, referido na introdução. São textos contemporâneos que apontam para uma linguagem plural; e que, além disso, em conformidade com Kristeva, são discursos nos quais se estruturam o conjunto das relações inconscientes, subjetivas e sociais do sujeito numa atitude de ataque, apropriação, destruição e construção; numa atitude de violência positiva contra o

horizonte estável real e conhecido. Aqui se configura a chamada literatura. A literatura moderna teria, pois, oferecido a linguagem como um fluxo, em que o sujeito pode se realizar.

Para Kristeva a linguagem é convertida em expressão de subjetividade e é na linguagem e pela linguagem que o homem se constitui como sujeito do desejo, embora a língua seja um sistema subordinado a um plano específico que se articula por um conjunto de formalizações, aplicando-se ao mundo real e histórico.

O processo de significância descrito por Kristeva fará menção à *chora semiótica*, a qual será examinada, a fim de reconhecê-la como mais um suporte para a multiplicidade de sentidos do signo poético.

Segundo Kristeva, *chora*[12] é constituída de movimentos e *stases* efêmeros e de uma articulação incerta e indeterminada. Esta constituição essencialmente móvel se caracteriza como uma representação que se presta à compreensão da intuição fenomenológica, traço indispensável para sua análise no processo de significância da linguagem que tem a subjetividade como orientação precípua. Para Kristeva é a pulsão que articula o que chamamos *chora*. "*chora: une totalité non expressive constituée por ces pulsions et leurs stases en une motilité aussi mouvementée que réglémentée."* (Kristeva, 1970:23)

Nestes termos, o discurso convencional e utilitário depõe contra ela, pois buscamos sempre maneiras de sistematizar e nomear as coisas; *chora*, porém, não é jamais definitivamente colocada, de modo que alguém "*pourra la situer, à la rigueur même lui prêter une topologie, mais jamais l'axiomatiser.*" (Kristeva, 1970:23), pois ela não tem uma posição. Sem ser um signo, não é ainda um significante, e por isso se engendra em uma posição significante de motilidade. Não é nem modelo nem cópia e só tolera analogias com o que é ritmo e movimento.

Trata-se de uma instância em que o signo linguístico não é ainda ausente do objeto, eles são indissociáveis, diferente da linguagem sócio-histórica em que o simbólico mediatizará os significados e o nome poderá ser dado sem a presentificação da coisa por ele descrita.

A "estrada" de Barros não se presentifica numa descrição convencional; é no diálogo entre Barros e a estrada, que se constroem as significâncias e se revelam

12 - *Chora* seria, portanto, o não-reapropriável, a palavra para a qual não há interpretação consistente e que, segundo Derrida: "permanece absolutamente impassível e heterogênea a todos os processos de revelação histórica. Ela não é o Ser, nem o Bem, nem Deus, nem o Homem, nem a História." (Derrida, 2000:33)

representações de uma cultura não apenas regional, mas singular aos olhos daquele que a observa. A leitura de Barros, ou seja, a leitura poética, não é, neste caso, intolerante. Não há violência na relação com o outro, ainda que ele seja o objeto. Há disponibilidade nesta chegada, há hospitalidade neste diálogo e sua porosidade não condiz à exatidão e à lógica prescritas por uma língua normativa. A impermeabilidade do diálogo indefine sem cessar a representação deste desenho, mapeando uma cartografia linguística singular, porque é tentando dizer *a e à estrada* que Barros "desdiz"; é buscando reconstruir determinada marca histórica-cultural, a partir deste diálogo, que o poeta dá às palavras motilidade.

Assim, Barros parece desenhar seus poemas que captam imagens simples e díspares e que, segundo ele, são escavações de coisas inúteis. Na busca das coisas simples e na tentativa de lidar com a linguagem fora dos padrões convencionais, este poeta evoca para sua criação um tempo anterior, em que a temática se direcionará à infância e/ou à origem das coisas. Barros parece buscar chegar às coisas sem o intermédio da língua: "Era só água e sol de primeiro este recanto. Meninos cangavam sapos. Brincavam de primo com prima. (...) Não havia instrumento musical. Os homens tocavam gado. As coisas ainda inominadas. Como no começo dos tempos." (Barros, 2003b:37). Ele alimenta, assim, um sentido particular que pode ser reduzido ou morto pela arbitrariedade das palavras ou mesmo pela intolerância cultural, tal como se lê em *O livro das Ignorãças XIX*:

> O rio que fazia uma volta atrás de nossa casa era a
> imagem de um vidro mole que fazia uma volta atrás de casa.
> Passou um homem depois e disse:
> Essa volta que o rio faz por trás de sua casa se chama enseada.
> Não era mais a imagem de uma cobra de vidro que
> fazia uma volta atrás de casa.
> Era uma enseada.
> Acho que o nome empobreceu a imagem. (Barros, 2001:25)

Em outros versos, também em *O livro das Ignorãças III*, Barros diz, sobre o gosto de desnomear. Desnomear seria, pois, como vimos em Kristeva: não sistematizar, não axiomatizar ou querer dizer definitivamente.

> ... Mas eram coisas desnobres como intestinos de moscas que se mexiam por dentro de suas palavras.
> Gostava de desnomear:
> Para falar barranco dizia: lugar onde avestruz esbarra.
> Rede era vasilha de dormir.

> Traços de letras que um dia encontrou nas pedras de uma gruta, chamou:
> desenhos de uma voz.
> Penso que fosse um escorço de poeta.
> (BARROS, 2001:79)

Desacostumando as ideias, desarrumando os padrões, desinventando e descobrindo os nomes e as coisas, Barros, pelos deslimites das palavras, recria os sentidos, confirmando-nos que o nome pode inscrever uma morte em suspensão, isto é, o nome apagaria a coisa que precisa ser pensada além desse nome como simples referente visível.

Textualidade: lugar de chegada ou estranha morada...

A recepção de desenhos cartográficos singulares, ou seja, destes textos poéticos que anunciam mais que regionalismo, exigirá gestos hospitaleiros. O texto também reconhecido como um lugar de chegada determinará a relação entre os desconhecidos: estrangeiro e outro. O lugar do outro sempre nos é estranho. Não é nosso e nem é do nosso conhecimento. Dufourmantelle diz que:

> quando entramos num lugar desconhecido, a emoção sentida é quase sempre a de uma indefinível inquietude. Depois começa o lento trabalho de familiarização com o desconhecido, e pouco a pouco o mal-estar se interrompe. Uma nova familiaridade se segue ao susto provocado em nós pela irrupção de "um outro". (2003:28).

Essa reação de inquietude presente na chegada faz conferir a alteridade, bem como o estranhamento comum que se sente ao estar diante do "novo", ou de um pensamento que ainda não faz parte de uma memória. Os lugares conhecidos são construções simbólicas de nossa memória e de nossa história; embora, também se façam ilhotas desconhecidas em nós, mesmo quando, no presente, relembramo-los em tempos já distanciados. A lembrança pode transformar uma própria experiência pessoal em um novo lugar na memória e um espanto súbito pode decorrer daí, quando não reconhecemos em nós lugares que um dia foram nossos. Todavia, ainda segundo Dufourmantelle, "o corpo nunca deixa de encaminhar o desconhecido ao conhecido, de fatiar o mistério para fazê-lo seu, para clareá-lo. Nomeá-lo." (2003:30)

Ainda que esta "intra-hospitalidade" seja por demais interessante e inquietante, voltemos a pensar na hospitalidade "entre". A reserva de expectativa por parte daquele

que chega é denominada pela filosofia como "espanto" (Dufourmantelle, 2003), mas o espanto não é outro sentimento a não ser o desamparo por parte daquele que recebe; por isso, a abordagem linguística que se faz do lugar é uma construção simbólica que poderá tanto ser estranha ou familiar àquele que chega. Agir com hospitalidade vai depender, pois, da disponibilidade recíproca dos sujeitos envolvidos nas chegadas. Aquele que recebe também chega ao outro, porque o estrangeiro é também estereótipo da alteridade nesta relação.

Se a chegada é, pois, uma mediação de lugares, culturas, memórias, e até mesmo loucura, podemos na esteira de Jacques Derrida, dizer que a hospitalidade habita a língua. Porém, qual é a língua dos tempos atuais? Onde caminha o homem atual? Quais são seus portos de partida e chegada? Impossível dizê-los, mas ele caminha..., e deparar com o espanto, com o desamparo é uma frequente em sua estrada, marcada ininterruptamente por um destino que só lhe garante o desconhecido. Por isso o sentir-se *bem-vindo* é tão caro. *Bem-vindo* precisa ser dito e ouvido na acolhida, precisa ser bem textualizado. É preciso uma textualidade que acolha.

Com vista nestas considerações, arrisca-se dizer que a morada em Barros tanto é acolhida como estranhamento. Na porosidade do texto poético cabe chegar e partir; cabe não chegar; chegar e ficar; ou, ainda, chegar e transformar aquilo que é do outro também em nossa morada.

Cultura: dominação ou significâncias...

No *Livro sobre nada* há uma imagem que refletirá sobre a relação de importância entre o pássaro e seu nome e de alguma forma sobre essa "morada estranha": "Assim, o pássaro *tu-you-you* é mais importante que seus pronomes do que por seu tamanho de crescer. É no ínfimo que eu vejo a exuberância." (Barros, 2004). Ainda que de modo figurado e irônico, o autor "brinca" com o nome do *tuiuiu*[13], ave que representa o pantanal mato-grossense com seu tamanho e plumagem distintos. Todavia, este pássaro talvez seja pouco conhecido ou mesmo "nada" conhecido.

13- Tuiuiu é uma ave de grande porte (chegando a 1,60m de altura), de corpo robusto, grande bico e longas pernas. Possui o pescoço preto, com parte da papada vermelha, e as penas brancas. É considerada o símbolo do pantanal e, cerca de, 50% de sua população mundial vive na região do Mato Grosso e Mato Grosso do Sul.

Identifica-se nisto um não-saber ou um saber tão "ínfimo" que será próprio a compor o *Livro sobre nada*. Por isso, parece-nos que o fato do *tu-you-you* aparecer neste *Livro,* com forma gráfica de língua inglesa não é gratuito, pois se fosse usado na sua grafia original, o *Tuiuiui* poderia não ser nada mesmo. Para ter significância precisa ser *you* ou corre risco de não se fazer conhecer.

Afigura-se em Barros o resgate de cultura através da descrição de cenários e personagens comuns à região do Pantanal Brasileiro que, de certa forma, é "estrangeira" a muitos brasileiros. Trata-se do resgate de uma cultura popular, regional e, ainda que tratada como uma experiência individual, retrata traços identitários ao trazer suas recordações para o imaginário coletivo. Barros traz com maestria a arte como uma forma de expressão que liga o indivíduo, leitor, ao seu mundo e sua história. História que trará uma herança de subalternidade inerente de sua origem de país colonizado, onde contrastes são observados não só na paisagem como também na cultura. Segundo Shiff (1992:111) alguns artistas e seus escritos buscam trazer à obra um retrato de seus mundos, "mesmo que esse retrato nunca se complete, pois estamos continuamente passando por novas experiências e novas imagens de realidade".

Na perspectiva de análise sobre dominação e linguagem, Spivak (2010) questiona os discursos hegemônicos e as crenças dos leitores e produtores de saber e conhecimento, ou seja, questiona a construção dos discursos que controlam e manipulam o outro e "seu intento é principalmente pensar a teoria crítica como uma prática intervencionista, engajada, contestadora" (p.8). Há, pois, em Spivak (2010), uma grande "preocupação em produzir um discurso crítico que procura influenciar e alterar a forma como lemos e apreendemos o mundo contemporâneo" (p.8). Para ela, tanto o subalterno, como o colonizado possuem um discurso intermediado pela "voz do outrem", que se coloca em posição de reivindicar algo em seu lugar, porém essa prática pode ser comprometida quando o intelectual não conhece a fundo o discurso do "outro da sociedade". Nesse contexto, fica claro uma pretensão do intelectual ou do colonizador em "achar" que pode falar pelo outro. Mas como falar pelo outro sem que haja influências? Sem que haja comprometimento de significados e sentidos? Ou ainda, será mesmo que o outro deseja que falem por ele? Ele (o outro) teria sido perguntado sobre isso? Ou está sendo vitimado pela violência de uma influencia cultural dominadora?

A poesia em Barros parece negar essa dominação. Barros "ao tomar o partido das coisas"[14] fala por elas em defesa de singularidades e embora isso pareça corroborar a teoria de Spivak, a textualidade em Barros escapa ou tenta escapar deste lugar de dominação linguística. O poeta, ao refletir sobre a importância das coisas ínfimas a partir da geografia do Pantanal, aponta preferências que vão além da intelectualidade e se aproximam mais da sabedoria popular. Observa-se, portanto, uma enunciação simbólica como pensado por Kristeva em imagens que encenam, paradoxalmente, máquinas estragadas e flores; latrinas desprezadas e Deus.

> (...)Prefiro as máquinas que servem para não funcionar:
> quando cheias de areia de formiga e musgo - elas
> podem um dia milagrar de flores.
> (Os objetos sem função têm muito apego pelo abandono.)
> Também as latrinas desprezadas que servem pra ter
> grilos dentro - elas podem um dia milagrar violetas.
> (Eu sou beato em violetas)
> Todas as coisas apropriadas ao abandono me religam a Deus.
> Senhor, eu tenho orgulho do imprestável! (Barros, 2004)

Para Spivak, a tarefa do intelectual, seria criar mecanismos e abrir espaços para que o sujeito subalterno possa se representar. A autora defende que "não se pode falar pelo subalterno, mas se pode trabalhar contra a subalternidade, criando espaços nos quais o subalterno possa se articular e, como consequência, possa também ser ouvido". (2010:14). Sabe-se, porém, que isso não é simples, pois quando esse subalterno passa a ter voz, deixa de ocupar essa condição. Trata-se da descentralização do sujeito, do acesso ao espaço reservado à classe dominante que monopoliza a produção intelectual e, muitas vezes, aparece como cúmplice de interesses econômicos. Cabe aqui o questionamento levantado por Spivak (2010) de que o sujeito subalterno é um efeito do discurso dominante, uma construção; bem como a questão cultural que acaba tendo sua diversidade oprimida por força imposta como superior ou como mais importante. Decorrente deste raciocínio, ainda que reconheçamos a produção poética de Barros em parâmetros da cultura editorial de prestigio no país, há nesta textualidade imagens cartográficas de "coisas desimportantes" aos olhos dessa cultura; e os índices linguísticos que pertenceriam à cultura de prestigio não expressam seus valores convencionais neste contexto poético; ao contrário, são diminuídos quando encenados

14 - Referência à obra *O partido das coisas* de Francis Ponge.

de modo comparativo, que ladeiam “cu de formiga e usina nuclear; mosca dependurada no ralo e joia pendente.

> Mosca dependurada na beira de ralo -
> Acho mais importante do que uma jóia pendente.
> Os pequenos invólucros para múmias de passarinhos
> que os antigos egípcios faziam.
> Acho mais importante do que o sarcófago de Tutancâmon.
> O homem que deixou a vida por se sentir um esgoto -
> Acho mais importante do que uma Usina Nuclear.
> Aliás, o cu de uma formiga é também muito mais
> importante do que uma Usina Nuclear.
> As coisas que não têm dimensões são muito importantes.
> Assim, o pássaro *tu-you-you* é mais importante que seus
> pronomes do que por seu tamanho de crescer.
> É no ínfimo que eu vejo a exuberância.
> Prefiro as máquinas que servem para não funcionar:
> quando cheias de areia de formiga e musgo - elas
> podem um dia milagrar de flores.
> (Os objetos sem função têm muito apego pelo abandono.)
> Também as latrinas desprezadas que servem pra ter
> grilos dentro - elas podem um dia milagrar violetas.
> (Eu sou beato em violetas)
> Todas as coisas apropriadas ao abandono me religam a Deus.
> Senhor, eu tenho orgulho do imprestável!
> (O abandono me protege) (Barros, 2004)

Para tentar analisar esse processo, precisamos entender o que acontece, culturalmente, com a colonização. Para Glissant (2005:17) ocorre "um encontro de elementos culturais vindos de horizontes absolutamente diversos e que realmente se criolizam, realmente se imbricam e se confundem um no outro para dar nascimento a algo absolutamente imprevisível, absolutamente novo". Assim se dá o nascimento de uma nova cultura, que o autor denomina crioula. Porém, essa imbricação não ocorre de maneira homogenia. O que se observou durante o período de colonização, não só das Américas, foi uma falta de equilíbrio, onde a cultura do dominador tentou se sobrepor a do dominado, desvalorizando-a e impondo a necessidade de um resgate futuro. Tentativa presente hoje no discurso intelectual acadêmico. Em seus estudos, Glissant (2005:20) defende a importância de uma relação em que as culturas "se intervalorizem" sem a hegemonia de uma sobre a outra, "que não haja degradação ou diminuição do ser

nesse contato e nessa mistura, seja internamente, ou seja, de dentro pra fora, seja externamente, isto é, de fora pra dentro".

Não se trata apenas da cultura, mas também da língua. Essa fusão também ocorre com a língua quando elementos linguísticos absolutamente heterogêneos entram em contato. "A combinação desse léxico e dessa sintaxe que - não importa o que se diga - começa sob a forma de um linguajar rudimentar" (Glissant, 2005:22) criando algo absolutamente novo que reflete a relação estabelecida com o outro. Portanto, uma língua, por mais que se sobreponha a outra, carrega consigo rastro desse hibridismo, não permitindo que a língua, ou a cultura, dita subalterna desapareça. Ela se faz presente, resurge e toma o seu lugar quando, em Barros, é associada à escrita. Esse renascimento cultural é tratado pelo poeta em vários textos, não só quando traz os "retratos" nas poesias descritivas; mas também, quando desloca a morte de lugar finito e transforma-a em nascimentos. Uma poesia dissertativa, quiça, que anuncia outra possibilidade cultural para a morte, sendo admissível que da boca – do corpo – cresçam plantas.

> Retrato do artista quando coisa: borboletas
> Já trocaram as árvores por mim.
> Insetos me desempenham.
> Já posso amar as moscas como a mim mesmo.
> Os silêncios me praticam.
> De tarde um dom de latas velhas se atraca em meu olho.
> Mas eu tenho predomínio por lírios.
> Plantas desejam a minha boca pra crescer por de cima.
> Sou livre para o desfrute das aves.
> Dou meiguice aos urubus.
> Sapos desejam ser-me.
> Quero cristianizar as águas.
> Já enxergo o cheiro do sol. (Barros, 2002)

De uma forma poética, Barros nos mostra que a morte pode ser interpretada como um renascimento sob uma nova perspectiva e que mesmo tendendo ao extermínio, uma cultura dominada não se extingue, reaparece em pequenas coisas gestos e contextos. Como no caso da oralidade da língua, que se repete durante o tempo, se modificando, se afirmando e corroborando para a perpetuação da cultura e o surgimento de uma nova. Para Glissant (2005:37) "os lugares comuns não são ideias preconcebidas, mas sim, literalmente, lugares onde o pensamento do mundo encontra um pensamento do mundo."

Portanto, as línguas, assim com as culturas, os costumes e os saberes se misturam, hibridizam-se, tornando-se algo novo com raízes velhas. Mas o que é novo e o que é antigo em um mundo que se funde, onde a diversidade cultural transforma a realidade dando voz à consciência de quem a reivindique. "Ora, esse grito poético da consciência incipiente é também o grito de uma consciência excludente" (Glissant, 2005:38), uma consciência que a poesia pode revelar.

Além da peculiaridade lexical e sintática, Barros trouxe marcas da oralidade para sua poesia, ao retratar uma escrita próxima à fala, resgatando determinados lugares e tempos. Ele constrói um texto multilinguístico, revelando a vida, a transformação, e o surgimento de uma nova cultura hibrida e mesclada de paisagens, sentidos e memórias.

Considerações finais

A *Estranha morada em Manoel de Barros* buscou refletir de que modo a língua pode se aprisionar em representações convencionais que não lhe conferem seus valores significativos tanto quanto possam existir. A estranheza do texto poético ou das significâncias que este produz excede o chamado regionalismo linguístico na construção de cartografias como encontramos em Barros. Nele a exuberância da coisa extrapola o signo linguístico e ganha relevo que não tolera caber em linguagem funcional, apenas.

Para tanto, foram trazidas algumas imagens e pensadas com alguns teóricos da literatura e da linguagem - metodologicamente indicados nas referências bibliográficas e citações; tais teóricos fundamentam a noção de plasticidade, a qual nos parece cara ao entendimento de conclusões que apontam a irrestringível significância. Ou seja, buscou-se a motilidade própria da leitura que se torna imperativa ao problematizamos entorno dos temas: significâncias, dominação, cultura, estranhamento, alteridade.

Assim, recorremos a uma morada textual que não fosse estranha ao ponto de querer compreender ou mesmo interpretar Barros. Deixando-o se manter estranho é que o texto se mantém poroso/volátil e, se há inquietude na chegada, isso representa o estranhamento intrínseco ao estrangeiro ou àquele que não o conhece, - que não conhece a imagem, não conhece a palavra, não conhece a cultura. O não-conhecer ou o "não-saber" não é obrigação; o saber-se estranho talvez deve-se ser. Assim, haveria mais hospitalidade e a chegada poderia ser menos violenta (porque ela sempre será

violenta) e mais significativa, quiça, na medida em que o esforço de dominação e/ou estranhamento cessasse ou se tornasse mais consciente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Barros, Manoel de. 2001. *O livro das ignorãças*. 10ª ed. Rio de Janeiro: Record.

_____. 2002. *Retrato do artista quando coisa*. 3ª ed. Rio de Janeiro: Record.

_____. 2003 a. *Memórias inventadas: a infância.* São Paulo: Planeta.

_____. 2003 b. *Livro de pré-coisas*. 4ªed. Rio de Janeiro: Record.

_____. 2004. *Livro sobre nada*. 11ªed. Rio de Janeiro: Record.

Derrida, J; Vattimo, G. 2000. *A Religião: seminário de Capri.* com participação de Aldo Gargani, Hans-Georg Gadamer...[et al.]. – São Paulo: Estação Liberdade.

Dufourmantelle, Anne. 2003. *Da hospitalidade*. São Paulo: Escuta.

Glissant, Édouard. 2005. *Introdução a uma poética da diversidade.* Trad. Enilce do Carmo Albergaria Rocha. Juiz de Fora: UFJF.

Kristeva, Julia. 1970. *La Révolution du Langage poétique*. Seuil: Paris.

Shiff 1992 Shiff, Richars. 1992. *Arte e vida: uma relação metafórica.* In: Da metáfora. Org. Sheldon Sacks; trad. Leila Cristina M. Dana... et al. São Paulo: EDUC/Pontes.

Spivak, Gayatri Chakravorty. 2010. *Pode o subalterno falar?* Trad. Sandra Regina Goulart....et.al. Belo Horizonte: UFMG.

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

Barros, Manoel de. 2005. *Entrevista* concedida a Mara Conceição Vieira de Oliveira, em 2005, durante o curso de doutoramento em Letras pela Universidade Federal Fluminense.

Bhabha, Homi K. 2005. *O local da cultura*. Trad.: Myriam Ávila. Belo Horizonte: UFMG.

Barthes, Roland. 1967. *Discurso da história*.

Bauman, Zygmunt. 1999. *Globalização: as consequências Humanas*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar,

Bauman, Zygmunt. *O mal estar na Pós-modernidade.* Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

Derrida, Jacques. 1967. *A escritura e a diferença*. Trad.: Maria Beatriz Marques Nizza da Silva. São Paulo: Perspectiva.

_____. 1967. *A voz e o fenômeno.* Trad.: Maria José Semião e Carlos Aboim de Brito. Lisboa/Portugal: Edições 70.

_____. 1995. *Salvo o nome*. Tradução: Nícia Adan Bonatti. Campinas: Papirus.

Kristeva, Julia. 1968. *O texto fechado*, in: *Linguística e literatura*. Edições 70: Lisboa.

Platão. 1986. *Timeu*. Tradução: Carlos Alberto Nunes. Belém: Universidade Federal do Pará.

_____. 2001. *Crátilo*. Tradução: Maria José Figueiredo. Lisboa: Instituto Piaget.

Ponge, Francis. 2000. *O Partido das Coisas*. Tradução: Júlio Castañon. São Paulo: Iluminuras.

Said, Edward W. 2011. *Cultura e imperialismo*. Trad.: Denise Bottmann. São Paulo: Cia das Letras.

De volta ao futuro da língua portuguesa.
Atas do V SIMELP - Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa
Simpósio 3 - Literatura em trânsito: em viagem à casa do outro, 1353-1367
ISBN 978-88-8305-127-2
DOI 10.1285/i9788883051272p1353
http://siba-ese.unisalento.it, © 2017 Università del Salento

O TESTEMUNHO DO EXÍLIO EM *COMISSÃO DAS LÁGRIMAS*, DE ANTÓNIO LOBO ANTUNES

Cid Ottoni BYLAARDT[15]

RESUMO
No romance *Comissão das lágrimas*, de Lobo Antunes, a personagem Cristina, uma mulher angolana, aos quarenta e tantos anos, encontra-se em uma clínica em Lisboa a escrever, a falar, a lembrar os horrores da Comissão das lágrimas, nome que se deu ao massacre dos dissidentes do regime de Agostinho Neto em Angola entre 1977 e 1979. O leitor de *Comissão das lágrimas* percebe que a voz de Cristina é desdobrável, na verdade são múltiplas vozes (ao mesmo tempo uma só) que vão construindo o relato, de maneira fragmentada, embaraçada, descontínua. Este texto tem por objetivo refletir sobre o testemunho, sua eficácia, sua constituição, e como ele se processa na narrativa de ficção, estabelecendo um diálogo entre o romance de Lobo Antunes e textos de Maurice Blanchot, Jacques Rancière, Didi-Huberman e Giorgio Agamben, e tentando articular respostas para as questões que se seguem. É possível representar o irrepresentável, se é que ele existe? É possível testemunhar? Como e em que condições pode um texto literário servir de testemunho e representação do horror? A hipótese este texto é que, em que pese toda a precariedade da linguagem, o testemunho se manifestará como um ressoar do evento, uma vibração que o mantém distante da literatura, mas que confere ao inimaginável o estatuto de hiperimaginável.

PALAVRAS-CHAVE: testemunho; ficção; literatura contemporânea.

O horror e a arte

Cristina escreve no silêncio da clínica em Lisboa. As vozes emanadas das árvores, cada folha um discurso desarticulado das outras, lhe dizem coisas graves, que a atormentam, apesar de não fazerem sentido para ela. As injeções parecem trazê-la à normalidade, apazigua-se a perturbação e cessam as vozes. Passado o momento de paz, advém novamente a tormenta: "há pretos a correrem em Luanda, camionetas de soldados, tiros, gritos numa ambulância a arder na praia, sob pássaros que se

15 Professor Associado I da Universidade Federal do Ceará (UFC), Centro de Humanidades, Departamento de Literatura e Programa de Pós-Graduação em Letras. Endereço: Rua Barbosa de Freitas 149/301 – CEP 60.170-020 – Meireles – Fortaleza – Ceará – Brasil – cidobyl@ig.com.br

escapavam, e ao terminar de arder nenhum grito...” (Antunes, 2011:12[16]). Junto com as vozes, uma ordem: “— Tens de matar o teu pai com a faca” (2011:12). Em certo momento aparece uma data a localizar as lembranças: “... isto em outubro de mil novecentos e setenta e sete, tinha eu cinco anos...” (2011:101). “Isto” parece fazer referência aos horrores da “Comissão das Lágrimas”, nome que se deu ao massacre dos dissidentes do regime de Agostinho Neto em Angola entre 1977 e 1979. Para que servem as vozes? Para escrever um livro, talvez. “Se as vozes não voltam não se escreve este livro...” (2011:49). A matéria do livro não sai de nenhum lugar reconhecível, mas das sementes de avenca, das folhas, “cada folha uma boca” (2011:13).

Houve um acontecimento histórico — ele estava lá, e não pode ser apagado. Mas como pode a ficção lidar com tudo isso? O que a literatura e a arte em geral podem / devem, ou não podem / não devem mostrar do horror que emana da história? Afinal, o horror é irrepresentável? Se não, em que condições, de que maneira ele pode ser representado? Afinal, não se pode impedir um escritor de falar de determinado assunto, qualquer que ele seja, assim como não se pode impedir um leitor, ou um crítico, de fazer suas restituições ou apropriações do conteúdo de um romance. Pode haver alguma imagem adequada para expressar o horror dos campos de concentração nazista, ou, mesmo que em escala de repercussão reduzida, o episódio da Comissão das Lágrimas, sem que os extremos do inumano sejam banalizados e se tornem humanos? Por outro lado, a arte não seria culpada de não produzir suficientes imagens do horror, como alerta para o inumano?

Representação: marca de uma presença

Talvez a noção mais rentável nos estudos de literatura — e da arte em geral — seja a de representação. E certamente a mais problemática. O primeiro a discutir a questão no ocidente foi Platão, que colocou os contadores de histórias na sexta categoria entre as almas, porque o que produzem é mentira: praticam a imitação ao invés de buscarem a verdade. Em seguida, Aristóteles regulamenta a mentira, construindo o edifício mimético, que se rege por leis que regulam as relações entre o autor, o discurso

16 A partir daqui, as referências ao romance *Comissão das lágrimas* serão assinaladas apenas com a data e o número da página entre parênteses.

e o receptor. A regulamentação da mentira na ficção torna-se a regra séria do que não é sério. Essa concepção aristotélica teve seus desdobramentos durante mais de vinte e quatro séculos, tornando-se uma das grandes perguntas que o pensar sobre a arte produziu na cultura ocidental.

Não se pode simplesmente enunciar a palavra representação e ter acesso imediato a um conceito. Se partirmos do princípio de que, na representação, há uma entidade que *está por* outra entidade, estabelecemos aí uma *relação*. Concordar com essa proposição não significa resolver o problema, uma vez que a expressão *estar por* pode guardar inúmeras possibilidades de *relações*, incluindo-se aí, por absurdo que possa parecer, a noção de *absoluto*.

Uma concepção contemporânea na literatura é de que representação não é cópia, nem simulacro, mas uma encarnação, a marca verdadeira de uma presença. Mesmo a noção clássica de romance histórico, com sua pretensa fundamentação referencial, passa a ser substituída pela designação de metaficção historiográfica, a qual encena a afirmação e o rompimento dos limites entre ficção e realidade, que rejeita as modelos de representação original e a falsificação da cópia "inautêntica", conforme descrito por Linda Hutcheon em *Poética do pós-modernismo* (1991:141-162).

As imagens que a arte produz do horror atestam sua existência na obra, assim como a existência do horror solicita sua imagem. Pede-se então que a realização da imagem congregue um regime ético e um regime estético. Uma vez apagados os traços do horror, talvez um dos caminhos da arte seja exatamente lembrar o esquecimento, avivar o apagamento pela força da enunciação. Na literatura, as imagens se subordinam às palavras que as dizem, possivelmente porque nos dispensam de ver o que apresentam, ou porque nos fazem ver em excesso. No primeiro caso, o perspectivismo atém os olhares a um determinado ponto de vista, segundo os interesses e as contingências de quem olha, implicando uma cegueira em relação ao que se situa além dos limites do olhar. No segundo caso, a não-circunscrição do olhar pode produzir imagens e desdobramentos em *mise-en-abîme*.

Nunca é demais lembrar a fábula platônica da invenção da escrita, aquela que, segundo seu inventor, tornaria forte a memória dos homens e lhes consolidaria a sabedoria. O deus Thamus, ao analisar a invenção, elogiou o outro por sua arte, mas discordou dos benefícios da invenção, alertando para o fato de que ela não faria bem à memória, mas apenas às reminiscências dos homens:

> [...] this discovery of yours will create forgetfulness in the learners' souls, because they will not use their memories; they will trust to the external written characters and will not remember of themselves. The specific which you have discovered is an aid not to memory, but to reminiscense, and you give your disciples not truth, but only the semblance of truth; they will be the hearers of many things and will not have learned nothing; they will appear to be omniscient and will generally know nothing; they will be tiresome company, having the show of wisdom without the reality. [17] (Plato, 1991, p. 138).

A idéia da perturbação da letra órfã, que Rancière vai relacionar ao advento da democracia, aparece em Platão como uma ameaça à verdade, ou à adequação entre o enunciador, o discurso e o receptor:

> And when they [the speeches] have been written down, they are tumbled about anywhere among those who may or may not understand them, and know not to whom they should reply, to whom not: and, if they are maltreated or abused, they have no parent to protect them; and they cannot protect or defend themselves.[18] (Plato, 1991, p. 139).

A escrita propiciaria aos homens não a verdade, mas algo semelhante a ela; simularia proporcionar o saber, mas os tornaria ignorantes; dar-lhes-ia o vislumbre do saber desprovido de realidade. O crítico da escrita prossegue em suas considerações, acentuando seu caráter errante, desprovida de um pai que a proteja, ela que não pode se defender, entre pessoas que possam ou não compreendê-la, e que não saberão a quem responder.

O irrepresentável na representação

A essa orfandade, Rancière chama "regime errante da letra órfã cuja legitimidade nenhum pai garante" (Rancière, 1995:9). A escrita vem, assim, desfazer a relação ordenada do fazer, do ver e do dizer, em que os papeis são estabelecidos

17 Trad. do autor: "Sua descoberta vai criar o esquecimento nas almas dos aprendizes, porque eles não usarão suas memórias, irão confiar nos caracteres externos escritos e não vão se lembrar de si mesmos. O específico que você descobriu é uma ajuda não à memória, mas à reminiscência, e você dá aos seus discípulos não a verdade, mas apenas a semelhança da verdade, eles serão os ouvintes de muitas coisas e não terão aprendido nada; eles parecerão oniscientes, mas em geral não saberão nada; eles serão uma companhia aborrecida, possuindo a aparência de sabedoria sem a realidade".

18 Trad. do autor: "E, quando eles [os discursos] estiverem escritos, eles irão circular por aí entre os que poderão ou não entendê-los, e não saberão a quem replicar nem a quem não replicar e, se eles são maltratados ou abusados, não têm um pai que os proteja ou os defenda".

segundo uma hierarquia de legitimação. Essa heresia foi combatida pelas categorias da *inventio* (assunto), *dispositio* (organização das partes) e *elocutio* (tons e complementos convenientes à dignidade do gênero e à especificidade do assunto) que edificam o templo mimético, ou o que Rancière chama regime representativo das artes.

É nesse contexto que o pensador francês situa a ideia de representação. Para ele, as noções de irrepresentável e de representável não estão relacionadas ao realismo da representação ou à não-figuração ou, ainda, à intransitividade. Primeiramente, ele recusa a noção de irrepresentável como a impossibilidade de figuração ou de descrição ou de narração como fidelidade aos fatos narrados, descritos, figurados, o que para ele é uma "fábula cômoda" (Rancière, 2012:129). O regime representativo não tem como função produzir semelhanças, mas organizar os modos de ver e fazer, subordinando-os a uma regulagem ligada a uma contenção da visão, ao equilíbrio entre efeitos de saber e efeitos de *páthos*, e a submissão da ficção a critérios de verossimilhança e conveniência. Em oposição ao regime representativo, Rancière opõe o regime estético, que vem desfazer essas obrigações. Tudo então na arte torna-se representável, detonando as fundações do sistema representativo. No novo regime, a palavra não faz ver o que se situa do outro lado de sua transparência, mas manifesta sua opacidade, impondo sua própria presença.

A desestabilização da relação clássica entre sensível e inteligível é mais uma ilimitação dos poderes da representação do que a irrepresentabilidade em si. Para se crer na segunda possibilidade, é necessária, segundo Rancière, uma dupla sub-repção: uma, referente ao acontecimento; outra, referente à arte em si. Consideremos o evento Auschwitz: como acontecimento seria impensável, como arte seria irrepresentável. O espírito diante desse acontecimento e dessa arte torna-se miserável, tomado pelo terror, pelo choque inicial que o transforma em refém do Outro, que, "na tradição ocidental, teria tomado o nome de Judeu" (Rancière, 2012:141). A responsabilidade de pensar o impensável é transferida ao Outro, cujo testemunho deve ser exterminado: "Deduz-se daí que o extermínio dos judeus está inscrito no projeto de si do pensamento ocidental, na sua vontade de aniquilar a testemunha do Outro, a testemunha do impensável no cerne do pensamento" (Didi-Huberman, 2004:141).

No regime estético da arte, a quebra das adequações não impede a representação; antes, amplia suas possibilidades, elimina o irrepresentável ao recusar os limites: "Não há mais limites intrínsecos à representação, não há mais limites para suas possibilidades" (Rancière, 2012:147).

Para Didi-Huberman, não se pode mais falar do horror como o indizível, o inimaginável, contra a aposta dos nazistas, os quais contavam com duas impossibilidades para escaparem ilesos em seu projeto sinistro: a imediata desaparição das testemunhas e certeira irrepresentabilidade do testemunho. A impossibilidade de se acreditar na forma do massacre era a possibilidade de êxito do extermínio: "... as pessoas dirão que os fatos que contais são demasiado monstruosos para serem acreditados" (Didi-Huberman, 2004:38). Pois é exatamente ali onde a imaginação parece naufragar é que se deve perseverar no pensamento. Para Hanna Arendt, citada por Huberman, se não possuímos a verdade, podemos ter acesso a *instantes de verdade* (Didi-Huberman, 2004:57). Toda imagem, literária ou não, oscila entre a *verdade* e a *obscuridade*. Os próprios testemunhos padecem da desconfiança em sua exatidão: sua relação com a verdade é fragmentária e incompleta, dada a subjetividade de quem relata. Nossa relação com as imagens depende do que solicitamos delas: se pedimos que nos contem tudo, frustrar-nos-emos; se as tentamos compreender, se temos com elas uma certa condescendência em relação a sua inexatidão, sua fragilidade, podemos ter algum diálogo com elas. Certas imagens, ainda que não possam servir como documentos, atuam como enunciação, e quanto mais a enunciação se afirma diante do enunciado, mais nos aproximamos da obra de arte, que garante sua potência na impotência de dizer (Agamben, 2012). O que resta, por exemplo, da Comissão das Lágrimas (ou de Auschwitz) está no limite entre os que pereceram e os que se salvaram, é uma lacuna. Um limite inacessível? Não se pode afirmar que tal evento seja inimaginável; ao contrário, só se pode dizer que é imaginável ao extremo, com todas as incompletudes, incertezas, fragmentações da imagem imaginada.

O indestrutível

Num capítulo de *L'entrétien infini* [*A conversa infinita*] chamado "L'indestructible" ["O indestrutível"], subcapítulo "L'espèce humain" ["A espécie humana"], Maurice Blanchot arrisca uma afirmação que pode ser uma "formule attirant"[19], mas que "sonne comme une vérité"[20], embora não seja passível de

19 Trad.: "formula atraente"
20 Trad.: "soa como uma verdade"

comprovação em um "savoir déjà vrai"[21]. A frase é a seguinte: "L'homme est l'indestructible qui peut être détruit"[22] (Blanchot, 2012:80). Neste texto, Blanchot tece considerações sobre o livro de Robert Antelme, *L'espèce humain*, espécie de desabafo de um sobrevivente de Auschwitz, e relaciona a frase acima à experiência do ex-condenado. O que poderia ser entendido como um testemunho, na verdade não é mais do que a necessidade de falar para não se sentir totalmente destruído, e é nesse falar sem dizer que Blanchot encontra o significado do livro:

> Ce n'est pas, je l'ai dit, ce n'est pas seulement un témoignage sur la réalité d'un camp, ni une relation historique, ni un récit autobiographique. Il est clair que, pour Robert Antelme, et sans doute pour beaucoup d'autres, se raconter, témoigner, c'est ne pas de cela qu'il s'est agi, mais essentiellement *parler*: em donnant expréssion à quelle parole? Précisement cette parole juste où "Autrui", empêché de se révéler pendant tout le séjour des camps, pouvait seul à la fin être accueilli et entrer dans l'entente humain.
>
> (Blanchot, 2012:198)[23]

O testemunho, assim, passa a ser uma força enunciativa, contudo uma força dolorosa, sufocante, um movimento extremo, e por mais que, na relação entre dois seres humanos, eles se esforcem por esquecê-la, negá-la ou representá-la, a fórmula estará presente entre eles: "l'homme est l'indestructible, et cela signifie qu'il n'y a pas limite pour la destruction de l'homme" (Blanchot, 2012:200).[24]

Quem pode contar a história dos massacrados? Quem pode fazer o relato dos que não têm voz, não têm língua, ou foram eliminados? Primo Levi, em seu depoimento sobre Auschwitz, afirma que os sobreviventes não são as autênticas testemunhas. Eles são os que "por prevaricação, habilidade ou sorte não tocamos o fundo. Quem o fez, quem fitou a górgona, não voltou para contar, ou voltou mudo" (Levi, 1990:47). Cristina, personagem do romance *Comissão das lágrimas,* com mais de quarenta anos e uma alma abalada, parece tentar relatar em Lisboa os horrores que de alguma forma experimentou entre os cinco e sete anos de idade em Angola. Poderia ela então ser uma testemunha confiável? Ou então o pai (ou não-pai) de Cristina, o negro que o Deus dos brancos não quis como padre, perturbado pela perseguição das vozes de décadas atrás,

21 Trad.: "saber já verdadeiro"
22 Trad.: "O homem é o indestrutível que pode ser destruído."
23 Trad.: Não é, eu disse, não é somente um testemunho sobre a realidade de um campo, nem uma relação histórica, nem um relato autobiográfico. É claro que, para Robert Antelme, e sem dúvida para muitos outros, não se trata de narrar-se, testemunhar, trata-se essencialmente de *falar*: dando expressão a que palavra? Precisamente àquela palavra justa em que "Outrem", impedido de se revelar durante toda a estadia nos campos, poderia somente ao fim ser acolhido e entrar no entendimento humano.
24 Trad.: "o homem é o indestrutível, e isso significa que não há limite para a destruição do homem".

como poderia ele testemunhar? O verdadeiro testemunho, portanto, é da ordem da impossibilidade, uma vez que o testemunho absoluto pertence a quem já não pode testemunhar. Os sobreviventes, assim, testemunham pelos outros, pelos que não têm voz. Então qual é a validade, qual é o valor do testemunho dos que testemunham por delegação? A força do testemunho, assim, não está na verdade ou na consistência de uma narrativa, mas na enunciação, no ato de dizer, assim como no ato de não dizer. Não dizer é um grito calado, uma narrativa confusa, impossível de se verificar, é também um grito, um gesto que volta os olhos e ouvidos para o que teria ocorrido, a impossibilidade de se esquecer o que foi feito. Narrar, ficcionalizar é dar voz a outrem, é construir um discurso na falta, na carência, na lacuna. A linguagem dos homens, do mundo de fora do horror não pode ser verdadeira, não consegue nem de longe ser minimamente fiel à experiência do horror. Pode-se pensar aqui então na questão apontada por Agamben, de que o testemunho se dá afinal por um gesto, pela enunciação, por um ter lugar da fala. Então é preciso falar, seja o que for, da maneira que for, este é afinal o testemunho, o que resta. O resto, o restante, o que mantém de certa forma palpitando o horror. O testemunho, ou sua impossibilidade, se dá na arte pela enunciação.

Ao final de seu comentário sobre o livro *L'espèce humaine*, de Robert Antelme, Blanchot coloca uma nota de pé-de-página com uma citação de Gerschom Scholem a respeito da relação dos alemães com os judeus após a segunda grande guerra, e faz uma reflexão sobre ela:

> L'abîme qu'ont ouvert entre nous les événements ne saurait être mesuré... Car, em vérité, c'est impossible de se rendre compte de ce qui est arrivé. Le caractère incomprehensible tient à l'essence même du phénomène: impossible de le comprendre parfaitement, c'est-à-dire de l'intégrer à notre conscience. » Impossible donc de l'oublier, impossible de s'en souvenir. Impossible, aussi, quand on parle, d'en parler — et finalement, comme il n'y a rien à dire que CET événemnt incomprehensible, c'est la parole seul qui doit reporter sans le dire. (Blanchot, 2012:200 - nota)[25]

Para Scholem, o ocorrido é incompreensível, não há como assimilá-lo pela consciência. Não há, para Blanchot, como esquecê-lo, assim como não se pode lembrá-

25 Trad.: "O abismo que os acontecimentos abriram entre nós não podem ser medidos... Pois, na verdade, é impossível dar-se conta do que aconteceu. O caráter incompreensível relaciona-se à essência mesma do fenômeno: impossível compreendê-lo perfeitamente, isto é, integrá-lo à nossa consciência." Impossível, portanto, esquecê-lo, impossível lembrá-lo. Impossível, também, quando se fala dele, de falar dele — e, finalmente, como não há nada a dizer a não ser esse acontecimento incompreensível, é a palavra apenas que deve narrá-lo sem dizê-lo.

lo, resta ao discurso narrá-lo — entretanto, sem dizê-lo. Novamente o inimaginável cede lugar à imagem do grito de horror. As imagens veiculadas pela enunciação obscurecem o evento (que se torna mais de memória — e de esquecimento — do que de história), é algo que não pode ser delimitado ou delineado nem pela linguagem nem pelo saber; é inacessível à subjetividade da representação, às convenções de representatividade, à construção de conceitos, não há como retê-lo ou elucidá-lo. E*,* em *Comissão das lágrimas*, a comandar (ou descomandar) isso tudo há um perplexo escritor, o António, que não sabe aonde vai: "... ele que deixara de ser padre há anos, trabalhava num ministério e no entanto, por onde ias António, e no entanto nada, reparem nos olhos ocos de medo..." (2011:31-32).

Testemunhar e falar

É possível resgatar um grito? Uma cena de horror? O canto de uma mulher sendo dilacerada pela tortura? Como o canto da mulher torturada, a Comissão das Lágrimas é inabordável como evento, é inacessível. Mas não é inimaginável. Tal qual o choro da rapariga

> que não parava de cantar enquanto lhe batiam, erguiam-na com um gancho, deixavam-na cair, escutavam-se-lhe as gengivas contra o cimento e ela a cantar com as gengivas, uma bala no ventre e cantava, uma bala no peito e cantava, inclusive sem nariz e sem língua, e o nariz e a língua substituídos por coágulos vermelhos, continuava a cantar, julgaram calá-la com um revólver no coração e os arbustos do pátio tremiam, pergunto-me se em lugar dos arbustos eram as minhas mãos que não achavam repouso..." (2011:35).

Não se trata de contar uma história, não se trata de testemunhar — é preciso falar, falar, falar. A escritura, esse falar, não tem um começo, "Se perguntar como tudo começa nenhuma voz responde..." (2011:67), não tem passado, não sabe falar das coisas, como o *entretemps* de Levinas, a suspensão do tempo na sombra da realidade, na indecisão de Cristina, a que tenta relatar: "... e não me lembro disto, invento, não invento, é verdade, ia jurar que não invento, não sei, quer dizer, não estou certa da verdade..." (2011:70): quem escreve não sabe o que escreve, nada é seguro, nada é confiável.

Quem escreve não tem autoridade sobre os fatos, não os compreende nem os torna compreensíveis. Falar sobre o desconhecido é adentrar um discurso que não

exerce nenhuma forma de poder. Cristina não consegue exercer controle sobre a escrita, que se revela dolorosa, difícil: "... que penoso dizer isso, dá a impressão de ser fácil e como a caneta demora, as vozes principiam a rarear..." (2011:131). Em outro momento a enunciadora parece limitar-se a obedecer mecanicamente ao que lhe ditam, ainda sem controle, ainda sem apreender o sentido da escritura, mas aparentemente sem dor, de forma automática: "... não percebo o que este livro diz, limito-me a escrever o que as coisas ordenam..." (2011:138).

As vozes ditam o livro a Cristina; quando estas se calam, ela se torna um ser "sem substância nem contornos" (2011:167), de lembranças apagadas, de frases sem sentido, de balbucios incompreensíveis, e "o pavor a crescer" (2011:167). E Cristina escreve. A escrita é verdadeira? "E se fosse tudo mentira, o que contava mentira, o que o director da Clínica chamava a sua doença mentira..." (2011:201). A doença então é mentira, a escritura do livro também é mentira? E portanto a escritura é a doença de Cristina? O que é então doença, o que é sanidade? O livro então precisa acabar: "... decidi que este livro vai acabar dentro em pouco..." (2011:201). Que verdade é essa, uma vez que o livro é mentira? Tudo se abala nas indefinições, na instabilidade do discurso: "... a Cristina não existe, há frases que principiam a aparecer, tornando o que digo evidente, mas quando vou escrevê-las somem-se, trago notícias incompletas, não a verdade inteira..." (2011:204).

O que parece ser uma narrativa é algo próximo a um grito. Mesmo chorar parece ser da ordem da impossibilidade, como diz Alice, mãe: "se ao menos me dissessem como se consegue chorar" (2011:22). É como o canto de Orfeu, "le langage qui ne repousse pas l'enfer, mais y pénètre, parle au niveau de l'abîme et ainsi lui donne parole, donnant entente à ce qui est sans entente" (Blanchot, 1969:274[26]).

Cristina escreve, ela espera que sua mãe responda às perguntas que sua escrita não sabe responder, mas o ferro repousa no apoio metálico e a mãe permanece calada, não à espera da morte, que esta "chega sempre sozinha, simpática, prestável": "— O teu corpo ficou pesado demais para ti eu ajudo" (2011:184). O que se escreve é como o que sai da boca, fragmentos de uma verdade misteriosa sem relação com a vida, nem a luz do dia basta, nem para clarear a verdade da escritura e das vozes, nem para revelar o próprio nome dela, "que nome, sob o Cristina, é o meu" (2011:184). E a voz pensa na possibilidade de Deus ser interrogado pela Comissão das Lágrimas por conspiração, e

26 Trad. do autor: "a linguagem que não rechaça o inferno, mas penetra nele, fala ao nível do abismo e assim lhe concede a palavra, propiciando acordo àquilo que é sem acordo".

ela continua tentando construir um passado, "conforme desenterro defuntos que pilho à minha mãe e ao meu pai porque não sei qual de nós três fala agora" (2011:187). A voz segue pensando na maldade dos brinquedos, que podiam agredi-la enquanto dormia, lembra um gato bordado em uma almofada que ela liquidou com uma faca para proteger a família, até que comparece a voz do diretor da Clínica e classifica a fala de Cristina dos altos da ciência: "— Faz parte do delírio dela" (2011:188). E o delírio continua com a imagem do pai com uma chave nas costas, que funciona por corda, os horrores da guerra, dos mortos mutilados, do pai a fugir da plantação dos brancos porque se recusava a trabalhar sem paga. Ele mistura o horror da Comissão das Lágrimas com o tempo de seminário e o pavor de ser caçado em Lisboa para responder por seus crimes de comissário interrogador, refere-se à mulher como alguém a quem não pode amar por ser preto e ela branca, ouve a filha a perguntar "qual de nós fala agora" (2011:190), sugere que ele próprio é criação da filha, "existo na cabeça dela para que consiga existir" (2011:191). Daí em diante a voz parece pertencer ao pai, que, como integrante da Comissão das Lágrimas, portanto agora com poder, sai em busca dos brancos que o expulsaram da igreja, que o impediram de ser padre porque ele é preto.

O discurso literário é inquieto, contraditório, instável. Interessa-se pelo sentido, pela ausência da coisa, e quer alcançar o sentido nela mesma, por ela mesma (independente da coisa, que agora não tem existência mortal), visando à compreensão do que não se pode compreender. Aqui, Cristina não é apenas uma não-Cristina, mas uma não-Cristina-palavra que se ergue sobre o nada, uma realidade linguística determinada e objetiva. Essa é uma dificuldade e uma mentira, mas a missão do texto literário não pode cumprir-se aí: apenas transpor a realidade de Cristina para a da palavra é pouco. Isso seria uma redução que ignora a impossibilidade de compreensão: a palavra é pouca para o tanto de verdade que contém. O nada luta e trabalha na palavra literária, tornando-se a ampliação infinita do sentido, ou seja, o tudo. O lacre se parte, o excesso de sentido, o deslizamento sem fim se desencadeia.

Não obstante, a literatura vai mais além: é a própria impossibilidade da morte. A figuração da morte como impossibilidade, é uma questão fundamental do pensamento blanchotiano: a escrita literária é algo fora do poder, da possibilidade. A morte confere sentido à existência, torna possíveis as coisas, porque possibilita o fim, prerrogativa do reino humano. Fim é objetivo, é busca dentro do finito, do que pode morrer. Ao proclamar a impossibilidade da morte na literatura, Blanchot quer enfatizar o caráter inumano do texto literário, por mais que se considerem as semelhanças que a literatura

estabelece em relação ao mundo dos humanos, ou por causa mesmo desse dominó de semelhanças em sua relação especular infinita: a semelhança da semelhança da semelhança... até assemelhar-se a nada. Eis o neutro, o *désœuvrement*, o que não pode agir verdadeiramente no mundo real.

O escritor possui o infinito: o que parece abundância é sua grande carência. Carência de limites, de crenças, de regras. Assim, ele é condenado a escrever na falta, na negação, na incerteza, a proferir um discurso que nada diz, que recua diante da existência. A literatura existe para nada dizer, o escritor não fala para dizer algo, a ficção fala para não dizer nada, seu sentido não está na busca do que existe, mas em seu recuo diante da existência.

Decepção, frustração? Fracasso do relato? É possível, mas salva-se a literatura, a exibir o vazio do que não existe, a desvelar a ficção, que se veste como se fosse uma espécie de ser, que recebe um nome, narra uma história e uma semelhança com o mundo real. E ergue-se de seus próprios restos, edifica-se de suas próprias ruínas.

O homem honesto

O assunto do romance e seus desdobramentos possibilitaria a construção de uma narrativa que se levantasse de forma digna e inequívoca a respeito de questões políticas e humanas polêmicas, como a alteridade, o respeito às diferenças, a noção de superioridade e inferioridade entre os seres humanos. Isso faria do autor um homem honesto, aquele que escreve as verdades que sua civilização precisa ouvir. Lobo Antunes poderia ter exibido toda sua probidade, mas preferiu embaralhar as verdades que obteve, ou consentiu sua embaralhação, optando por não lhes dar um fim. O autor não permitiu que sua honesta consciência se transformasse em sua honesta mediocridade, que certamente agradaria em cheio a um grande número de leitores. Segundo Blanchot, "l'œuvre de fiction n'a rien à voir avec l'honêteté: elle triche et n'existe qu'en trichant"[27] (Blanchot, 2003:189). O romance mora na mentira: se ela o salva, deita a perder a tese, e vice-versa.

Afinal, se representar o horror e testemunhá-lo é possível, desde que haja um acordo sobre o que é representar e testemunhar, a última pergunta é: cabe à arte fazer isso? Para Levinas, poderia — deveria — caber, mas a arte não consegue captar mais do

27 Trad.: "a obra de ficção não tem nada a ver com a honestidade: ela trapaceia e só existe trapaceando".

que uma sombra da realidade (Levinas, 1994:107-127); segundo Blanchot, a ficção não representa nada, apenas *apresenta* os seres e objetos, ao invés de tornar-se um *sinal* deles, "para que os sintamos e para que vivam através da consistência das palavras sua luminosa opacidade de coisa" (Blanchot, 1977:80); para Rancière, tudo é representável, uma vez que o irrepresentável só existe no sistema representativo, mas é uma representação sem conteúdo determinável, sem "relação estável entre mostração e significação" (Rancière, 2012:147); na opinião de Agamben, a representação e o testemunho do horror (particularmente de Auschwitz) tornam-se uma enunciação cuja possibilidade se sustenta na impossibilidade de dizer (Agamben, 2012:127-160); consoante Didi-Hubermann, a imagem nunca trará a verdade que espera o pesquisador da história, será sempre inadequada, incompleta, fragmentada, estará sempre em falta, mas é a imagem que estimulará a *imaginação* (Didi-Huberman, 2004).

A arte, portanto, se quiser ser arte, jamais poderá ser o testemunho documental, intencional, do horror ou do que quer que seja. Se incluímos no conceito de representação a sombra pálida da realidade, ou se consideramos, como Rancière, que a libertação dos modos codificados de ver e sentir rompe o lacre da representação, podemos reelaborar esse conceito no sentido de reincorporá-lo à arte contemporânea. Nesse caso, o testemunho se manifestará como um ressoar do evento, uma vibração que o mantém distante da literatura, mas que confere ao inimaginável o estatuto de hiperimaginável. A literatura, assim, transforma o evento em *outra coisa*, que costumamos chamar obra de arte. O fato histórico não está mais ali, submerso nas formas que a arte elegeu para se manifestar, mas pode ser evocado, de maneira fragmentada, incompleta, infiel, na imaginação de quem se coloca diante da imagem, ainda que o horror jamais possa ser superado em força pela linguagem. Nessa categoria de representável, ou de testemunhável, insere-se o romance *Comissão das lágrimas*, de António Lobo Antunes.

Mais importante do que ensejar ou não uma imagem funcional do evento, parece-nos cara para esta pesquisa a ideia de desencontro, ligada ao foco principal destas reflexões: como se relaciona a escritura literária com os eventos que de algum modo parecem jazer na base das narrativas aqui examinadas? Aqui o desencontro entre os sentidos rejeitados que se fecham e as possibilidades criativas que se abrem conduz à essência de nossas reflexões: longe de selar o encontro entre fato e escritura, o texto literário mantém em suspenso o evento, para se fazer ouvir. E essa suspensão se deve ao próprio estatuto da linguagem literária, cuja dimensão estética recusa o fechamento. A

verdade do texto, assim, não pode nem de longe equivaler a uma verdade de verificação ou cotejo, verdade apofântica ou histórica, mas uma verdade poética, emanada do texto, que assinala o acontecer da verdade, como quer Heidegger em sua *A origem da obra de arte*. Uma vez recusada a verdade de verificação, tudo o que vier da ficção é imaginável, sem limite. Poder-se-ia supor, a partir destas considerações, que o horror seja literariamente irrepresentável, ou inimaginável. Ao contrário, o que a linguagem de ficção faz, ao fazer valer sua opacidade de coisa, é levar o representável ao extremo, vazar-lhe os limites, transformar em hiperimaginável o que se supõe inimaginável. O evento em suspensão, oriundo do desencontro, ao recusar a acomodação entre palavras e coisas, mantém infinitas possibilidades entremeadas a suas lacunas, cuja audição a escritura enseja, juntamente com o que se esconde sob a construção estética. A arte, assim, mostra além, sem recuar diante do acontecimento.

Quanto ao pós-colonialismo luso-africano em Lobo Antunes, os relatos de Cristina, seu testemunho do exílio, reafirmam a condição de representabilidade extrema da narrativa contemporânea, que, pela força de sua elocução, pelo vigor de sua linguagem, torna imaginável ao extremo o que se poderia supor inimaginável.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Agamben, Giorgio. 2012. *Quel che resta di Auschwitz*. L'archivio e il testimone. Torino: Bollati Boringhieri Editore.

Antunes, António Lobo. *Comissão das lágrimas.* Lisboa: Dom Quixote, 2011.

Blanchot, Maurice. *La part du feu*. Paris: Gallimard, 2003.

_____. *L'entretien infini.* Paris: Gallimard, 2012.

Didi-huberman, Georges. *Imágenes pese a todo*. Trad. Mariana Miracle. Barcelona: Paidós, 2004.

Heidegger, Martin. *A origem da obra de arte*. Trad. de Maria da Conceição Costa. Lisboa: Edições 70, 2008.

Hutcheon, Linda. *Poética do pós-modernismo: história, teoria, ficção*. Trad. Ricardo Cruz. Rio de Janeiro: Imago, 1991.

Levi, Primo. *Os afogados e os sobreviventes*. Trad. Luiz Sergio Henriques. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

Levinas, Emannuel. *Les imprévus d'histoire*. Paris: Fata Morgana, 1994.

Plato. *Phaedrus*. Chicago: Encyclopedia Britannica, 1991.

Rancière, Jacques. *O destino das imagens*. Trad. Mônica Costa Netto. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

De volta ao futuro da língua portuguesa.
Atas do V SIMELP - Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa
Simpósio 3 - Literatura em trânsito: em viagem à casa do outro, 1369-1379
ISBN 978-88-8305-127-2
DOI 10.1285/i9788883051272p1369
http://siba-ese.unisalento.it, © 2017 Università del Salento

GEOGRAFIAS DO PRECÁRIO: UM ESTUDO DA FICÇÃO DE JOÃO GILBERTO NOLL

Analice de Oliveira MARTINS[28]

RESUMO
A obra do escritor João Gilberto Noll tem construído, pelo viés do imaginário ficcional, uma certa ética da deriva. Personagens permanentemente em trânsito, desapossados de seus lugares de origem, em fuga, errância voluntária, exílio ou retorno frustrado, tematizam, em qualquer dessas situações, a condição de estrangeiridade. Em *Estrangeiros para nós mesmos*, Julia Kristeva afirma que o estrangeiro é "a face oculta da nossa identidade" e "o tempo em que se afundam o entendimento e a simpatia", carregando em sua trajetória de desenraizamento tanto uma "memória magoada" quanto uma "promessa de felicidade". Este artigo pretende analisar, em particular, como a prosa de ficção de João Gilberto Noll tem-se valido dessa ética da deriva para colocar em xeque lugares identitários e lugares de passagem, intercambiáveis, "não-lugares", na formulação de Marc Augé. Porto Alegre, Rio de Janeiro, Berkeley, Bellagio, Chicago, Cidade do México compõem uma geografia rarefeita e precária marcada antes por deslocamentos ininterruptos do que por fixidez e enraizamento.

PALAVRAS-CHAVE: Estrangeiridade; Geografia; João Gilberto Noll; Trânsito.

Em entrevista ao caderno *Mais!* da *Folha de São Paulo*[29], em 2003, o escritor argentino Ricardo Piglia estipulou, para o imaginário literário contemporâneo, um paradigma centrado em *Ulisses*, de James Joyce:

> ... há uma idéia cristalizada em torno de *Ulisses* como modelo de construção da subjetividade, entendida como o movimento que implica a errância e a perda do lar; quer dizer, o sujeito se constitui como tal na condição de forasteiro, como aquele que chega a um lugar ao qual não pertence e que lhe

28 IFF (Instituto Federal Fluminense Fluminense), Coordenação da Licenciatura de Letras, Rua Dr. Siqueira, nº 273, CEP: 28030-130, Campos dos Goytacazes, Rio de janeiro, Brasil, analice.martins@terra.com.br

29 Entrevista concedida por Ricardo Piglia ao caderno *Mais!* da *Folha de São Paulo*, em 15 de junho de 2003, intitulada *Letras mestiças*, em que ele comenta o romance que estava escrevendo, da mistura de gêneros que define a literatura moderna, da preferência deste leitor pelas narrativas policiais e da substituição da ideia de destino pela de complô nos romances contemporâneos.

> causa um profundo estranhamento. Isso tem muito a ver com o imaginário contemporâneo.

Ao falar sobre a reestruturação das narrativas a partir de outros registros e outras vozes, comenta a opção de Joyce em retomar a *Odisseia* e não a *Ilíada*, de Homero, elegendo, portanto, o momento romanesco da história privada do sujeito moderno e não o momento épico: "Isso leva a pensar que a subjetividade não está em Édipo, o sujeito estruturado, mas em Ulisses, o sujeito vagabundo ou errante".

Reconhecer a viagem como *topos* na literatura não é nenhuma novidade, em especial a viagem entrevista como processo formativo da subjetividade dos sujeitos. Esta lógica, porém, se rompe na literatura brasileira contemporânea das últimas três décadas. A ficção do escritor João Gilberto Noll desenha, no trânsito incessante de suas personagens, uma espécie de contra-viagem, que dissocia o percurso espácio-temporal do percurso formativo do sujeito. Tais narrativas, estariam, então, na contramão dos romances de formação do século XVIII. A despreocupação com a chegada, com o retorno, com um termo, intensificaria a experiência das identificações vertiginosas do presente. Sua realização, não o seu termo, seria o elemento propulsor da viagem.

Há, em *Rastros de Verão* (1986), *Hotel Atlântico* (1989), *A céu aberto* (1996) e *Berkeley em Bellagio* (2002), personagens que estão sempre em deslocamento, em trânsito constante. Personagens de partida, de chegada a terras estrangeiras, de passagem. Nenhuma delas em viagem pré-estabelecida, salvo aquelas que, por razões profissionais, permanecem transitoriamente em cidades de outros países. São, então, caminhantes, viajantes, estrangeiros: nômades.

A recorrência dessa temática em parte da prosa contemporânea brasileira põe em xeque antigos pertencimentos, problematiza os desenraizamentos espaciais e a reconfiguração de novos territórios. Julia Kristeva, em *Estrangeiros para nós mesmos* (1994), mapeia sentimentos, impressões, julgamentos, situações constitutivas da condição de estrangeiro:

> A felicidade parece transportá-lo apesar de tudo, porque alguma coisa foi definitivamente ultrapassada: é uma felicidade do desenraizamento, do nomadismo, o espaço de um infinito prometido... A felicidade estranha do estrangeiro é a de manter essa eternidade em fuga ou esse transitório perpétuo (Kristeva, 1994: 12).

Nesse presente vertiginoso em que se lança, qual "trem em marcha", "avião em pleno ar" (Kristeva, 1994: 15), não há paradas definitivas, apenas encontros transitórios:

"O *encontro* equilibra o nomadismo" (Kristeva, 1994: 18). Estes encontros são vivenciados, entretanto, desvairadamente, sem saber quem se vê ou quem se é mesmo, "num caleidoscópio de identidades" (Kristeva, 1994: 21), de "falsos selfs":

O território ameaçador do outrora (família, sangue, solo) constitui-se um assédio constante, mesmo que o estrangeiro tenha escolhido depositar suas esperanças em *outro lugar* ou em *lugar algum*: "*Em outro lugar*, oposto à origem, e mesmo em *lugar algum* oposto às raízes. (...) Ele é estrangeiro, é de parte alguma, de todo lugar, cidadão do mundo, cosmopolita. Não o remeta às suas origens". (Kristeva, 1994: 36)

Fica bastante evidente, na discussão proposta por Kristeva, que a fuga errática não promove um desenraizamento completo. Assim como o enraizamento arbitrário, o *outro lugar*, "tão seguro quanto inabordável" (Kristeva, 1994: 13), está alicerçado em uma certa precariedade linguística e na provisoriedade de um encontro. O vagar contínuo arremessa o estrangeiro em um "caleidoscópio de múltiplas identidades".

Nelson Brissac Peixoto, em *Cenários em ruínas* (1987), estabelece, a partir da análise de alguns filmes americanos, certas condições contemporâneas retomando a mítica do estrangeiro[30], do forasteiro, daquele que acabou de chegar a um lugar, sendo capaz de ver aquilo que os que lá estão não são mais capazes de ver.

O olhar daquele que se desloca, assim como seus propósitos, agrupam-nos em viajantes, passageiros e estrangeiros. Nesta perspectiva, o viajante é aquele que procura, na deriva da espacialização, um lugar que lhe sirva de referência. Para ele, é necessário desfazer continuamente a própria identidade em processos infinitos de estranhamento. A viagem é, então, contra-viagem, pois não se parte para chegar a lugar nenhum, mas apenas para deixar para trás tudo aquilo que torna a vida insuportável.

Nas análises feitas por Peixoto, o viajante é aquele que parte em função de um estranhamento, de um abandono. Essa situação o torna um homem da fronteira, um homem sem lugar, para quem o deserto "aberto, horizontal e sem fim" (Peixoto, 1987, 92) é o lugar possível e desejável, por intensificar talvez o estado de suspensão em que se encontra. Nesses espaços abertos, nada pode ser escondido. As distâncias somam-se e diluem-se, uma vez que a casa – abandonada - não é mais espaço de referência.

A percepção da própria identidade vai sendo, então, gradualmente abalada. O deslocamento promove uma volatilidade nas identidades anteriormente estabelecidas,

30 Nelson Brissac Peixoto resgata, em artigo intitulado "É a cidade que habita os homens ou são eles que moram nela?", publicado na revista USP, número 15, set.-out.-nov. de 1992, as alegorias benjaminianas de "construir topograficamente a cidade": o *flâneur*, o viajante e a criança.

gerando, "processos sucessivos de simulação" (Peixoto, 1987: 130), em que uma identidade remete a outra infinitamente, corroborando o esfacelamento identitário em proveito da multiplicação de máscaras assumidas nesses trajetos performatizados.

Tais processos de simulação remetem também a uma noção de "equivocidade" constitutiva desses viajantes que se tornam passageiros. Na condição de passageiros e não mais de viajantes, acentua-se o crescente processo de desenraizamento que os faz ter a ilusão de que um completo desconhecido seja aquele que estão buscando. A necessidade de encontrar alguém torna-se uma obsessão inócua, pois os objetos dessas possessões, muitas vezes corporais, não são capazes de refletir a imagem desses homens sem rosto.

Assim, "...a viagem se converte no abandono definitivo do lugar. A errância provoca uma proliferação de lugares, uma extensão infinita de espaços, onde podem desaparecer" (Peixoto, 1987: 137). Esta mobilidade contínua e ininterrupta provoca, na vertigem da deriva, o desmoronamento e a desintegração de tudo ao redor. A provisoriedade da nova identificação espacial ou corporal anula qualquer lugar determinado para onde este viajante esteja indo. O que resta é apenas um vagar perpétuo ou um incessante desejo de alguém que se possa ser provisoriamente: "O momento de maior proximidade a outro, quando se adota a identidade de alguém, é ao mesmo tempo a evidência do estranhamento: a nova figura é oca, lhe escapa". (Peixoto, 1987, 138)

Este salto na vida do outro e a certeza de que tudo pode se transformar em outra coisa são elementos de uma despossessão desejada. Entretanto, alerta Peixoto, "... uma substituição de identidade não é equivalente a um renascimento em outro lugar" (1987: 141). Sendo assim, não há encontros definitivos, pois o itinerário não pode ser interrompido.

A categoria de estrangeiro, para o autor, potencializa a errância caracterizadora das viagens empreendidas por "esses seres feitos de fluxos, que só existem 'in motion`, em movimento" (Peixoto, 1987: 105), para quem o movimento é o seu próprio território.

Outsider, *disenfranchisement*, *depaysé*, *deraciné* são termos que atestam o esforço teórico de nomear esta postura nômade que, segundo o sociólogo francês Michel Maffesoli (2001), é uma constante antropológica.

Assim, em *Hotel Atlântico*, o personagem não se reconhece no espelho, afirmando ser de "uma terra remota, obrigado a enfrentar diariamente as maiores intempéries" (Noll, 1989: 32). Em *A céu aberto*, esfingicamente também diante de um

espelho, o personagem percebe o esfacelamento de pertencimentos anteriores e à sua volta: "... uma vez ou outra chegava perto de um espelho e analisava que no outro lado além de mim não havia mais ninguém e eu possuía contornos me resguardando das formas que pareciam desmanchar em volta..." (Noll, 1997: 616).

Ao abandonar o território, o imigrante cria uma fissura na sua identidade histórica, tornando-se fonte de inquietação, como assevera Marc Augé, em *Não-lugares*: uma introdução a uma antropologia da supermodernidade:

> Se os imigrantes inquietam tanto (e muitas vezes de maneira tão abstrata) as pessoas instaladas, talvez seja, em primeiro lugar, porque eles lhes demonstram a relatividade das certezas inscritas no solo: é o emigrante que os inquieta e fascina, ao mesmo tempo, no personagem do imigrante. (Augé, 2001: 109)

Por um pensamento homólogo, é possível derivar a sensação prazerosa experimentada pelos praticantes dos não-lugares. Absortos de suas condições de enraizamento, fruem uma solidão partilhada, comungada, que os abriga, às avessas, e que os faz privar de familiaridades insuspeitas.

Entretanto a fruição do não-lugar, arbitrariamente frequentado pelos indivíduos contemporâneos, não anula a força atrativa dos lugares antropológicos. Por isso mesmo, lugar e não-lugar constituem "polaridades fugidias" que se misturam e se interpenetram. Por isso, igualmente, a volta ao lugar, segundo Augé, é artifício de quem frequenta os não-lugares.

As narrativas do gaúcho/carioca João Gilberto Noll ficcionalizam, de certa forma, uma trajetória das individualidades contemporâneas, assim como promove, em alguns momentos, uma desreferencilização bastante radical do espaço geográfico, sem contudo apagar as marcas da condição urbana. Talvez, mais do que qualquer outra em seu conjunto, a ficção de Noll traga à baila personagens em trânsito, deslocando-se não só por lugares e não-lugares como também por outras individualidades, outros "selfs". O nomadismo é um elemento estruturante e uma constante.

Sua ficção explora há algumas décadas não propriamente um único personagem, como já insistentemente se analisou, mas uma condição que rasura e trai estabilidades, criando territórios a partir da performatividade de muitos itinerários.

Rastros do Verão traz, na figura do narrador, o personagem que retorna à terra natal já desapossado do seu passado. Porto Alegre é apenas uma abstração, o espaço do abandono: "Vi o brilho fosco da água, e ao mesmo tempo me dei conta de que tinha

abandonado tudo. Pessoa por pessoa. Os objetos eu não os tinha trazido, salvo um dinheiro que daria por alguns dias" (Noll, 1997: 334).

Esse desengajamento, evidenciado na ausência de pertences, de qualquer mala que fosse, não é superado, como poderia parecer, à primeira vista, no reencontro familiar. Não há encontro, nem resgates, nem pai. O encontro que se dá não está na volta a casa, à família, mas na aproximação com o garoto — atualização de seu passado de partidas, promessa de outros portos, reafirmação do trânsito ininterrupto.

O personagem que retorna a Porto Alegre reafirma sua condição de viajante na experiência observada em outrem. O personagem que retorna a Porto Alegre é amante da geografia, não da história:

> ... e falei que às vezes eu pensava dedicar o resto da minha vida ao estudo da geografia. Para mim poucos prazeres se igualavam ao de abrir um mapa e de estudá-lo com empenho quase religioso: abrir pontes, irrigar, destruir exércitos e intrigas — tudo isso poderia no futuro representar para mim quase a salvação (Noll, 1997: 339)

O personagem que retorna a Porto Alegre reafirma sua condição de nômade, conforme a definição de Nelson Brissac Peixoto: "Os nômades não têm história, só geografia" (1987: 82). Mesmo que seja uma geografia rarefeita: "Eu andara esses anos todos por aí e que história pessoal eu poderia contar? Por essa geografia rarefeita quem tinha gerado comigo alguma memória duradoura?" (Noll, 1997: 333)

A viagem vai tornando a vida à sua volta "rala". A aproximação de Porto Alegre, mesmo não pretendida, vai vaticinando a morte do personagem. Para aqueles que só existem "in motion", em movimento (Peixoto, 1987: 105), o retorno, mesmo que involuntário, decreta a morte. Não é à toa que, fracassado o encontro com o pai e diante da partida do garoto, afigura-se-lhe o imperativo do deslocamento: "vamos em frente" (Noll, 1997: 370).

Hotel Atlântico rasura a ideia canônica de viagem e potencializa as "trajetórias sem destino" (Moriconi, 1987, 22). O personagem-narrador guarda consigo um mapa — cartografia cristalizada de lugares — que, na rodoviária, percorre descompromissadamente, com os olhos. Minas, São Paulo, Paraná, decidindo-se por Florianópolis. Mapa que, de imediato, abandona em um banco qualquer da rodoviária, abandonando qualquer imobilidade pressentida naquela cartografia e optando pela configuração do próprio deslocamento, por espaços a serem construídos nos itinerários do próprio arbítrio. Por isso, a compra da passagem é o passaporte do anonimato.

A viagem para Florianópolis desdobra-se sem a menor previsão, aleatoriamente, sem qualquer direção: "A coisa me saiu assim, como poderia ter saído para qualquer outra–direção geográfica. O que me importava é que eu precisava continuar dando rumos à minha viagem". (Noll, 1989: 30).

Hotel Atlântico, essa espécie de "road movie" dos anos 80 na prosa brasileira, consubstancia a já mencionada "geografia rarefeita" da ficção de Noll. As demarcações geográficas são pontos de passagem (Pomar, Viçoso, Arraiol). O personagem não se detém nelas. Em certa medida, começa a fugir não só de uma, mas de uma sucessão de mortes, como também da iminência da sua própria, quando percebe que os homens (Léo e Nélson), que lhe haviam dado carona em direção ao oeste catarinense, resolvem matá-lo para que não revelasse o que ele mesmo desconhecia.

Assim, a viagem libertadora começa a se transformar em uma sucessão não causal de episódios justapostos, uma sucessão de equívocos, como já raciocinara o personagem-narrador de *Rastros do Verão*: "Pensei que a vida era a passagem desses pequenos equívocos. Uma sucessão de equívocos. Uma sucessão de equívocos acima de qualquer controle" (Noll, 1997: 347).

É na condição de ator (sem sabê-lo) que o personagem viaja, cambiando outros "selfs" gratuitamente, como quando veste a batina de um padre falecido, por não ter roupas, por não ter bagagens. A identidade esvaziada vai paulatinamente sendo preenchida por outros "selfs", incorporando histórias alheias.

A degradação, apenas pressentida na imagem do espelho do hotel de Copacabana, vai se adensando já agora na perna amputada. À medida que esse viajante vai se aproximando de sua cidade natal vai se distanciando de qualquer identidade anteriormente estabelecida e reconhecível.

A narrativa de *Hotel Atlântico* dá forma ao esgarçamento das identidades pré-estabelecidas a partir da sucessão de equívocos que constituem a viagem do personagem-narrador. Os equívocos que vão arremessando o personagem na experimentação de outros "selfs" deflagram, na multiformidade do projeto ficcional de João Gilberto Noll, "processos sucessivos de simulação" que, em *A céu aberto*, firmam as noções de equivocidade e de factício, postuladas por Nelson Brissac Peixoto, para caracterização da condição de passageiro.

A noção de equivocidade, pressentida na vertigem da viagem em *Hotel Atlântico*, estrutura o romance *A céu aberto*, que instaura uma nova faceta do projeto

ficcional do autor: o pertencimento a partir das identificações múltiplas e simultâneas. Legitima-se o factício das "marginalidades desapossadas".

Se o primeiro dos deslocamentos se dá por terra, até o acampamento militar, onde o pai estava, o último dá-se pelo mar, em um navio. Se o primeiro obedece à premência de salvar o irmão doente, o último cumpre a tentativa de salvar a si mesmo. O primeiro a pé, ao rés-do-chão, o último, escondido em uma cabine, sem ninguém lhe notar a presença e a existência. O primeiro ainda na condição de adolescente à procura do pai, o último na condição de homem maduro e cansado de si e do mundo. O primeiro no intuito de existir para o pai, o último no desejo de sobreviver ou de apagar-se. O primeiro com destinação certa, o último para qualquer porto, todos os lugares, todos os portos, nenhum porto.

A narrativa talvez mais desterritorializada[31] de João Gilberto Noll introduz uma instigante proposta de pertencimento e de territorializações corporais, longe de qualquer resquício do desconforto ainda evidenciado em *Hotel Atlântico*.

Nesta narrativa de 96, a obra de Noll encena e tematiza uma radical desreferencialização das marcas geográficas, presentes, ainda que rarefeitas, em narrativas anteriores. Interessante observar o acirramento desse processo de desterritorialização tanto na multiformidade do projeto do autor quanto em um certo panorama da prosa brasileira da década de 90.

Assim, em *A céu aberto*, a nomeação da cidade do Rio de Janeiro é apenas fortuita, na referência ao programa que televisonava o carnaval carioca. As cidades e regiões mencionadas fazem parte de uma cartografia estrangeira e estranha: Estocolmo, Uppsala, Malmö, Gotemburgo. Não há cartografia que se sustente minimamente, embora haja espaços praticados e pontuais: o acampamento, a casa de Artur, o paiol, a cabine do navio.

Paralela à rarefação das territorialidades espaciais em *A céu aberto*, dá-se a profusão das territorialidades corporais. A fratura da identidade espacial promove o deslocamento para os pertencimentos corporais e múltiplos. O corpo progressivamente mutilado do personagem de *Hotel Atlântico*, o corpo que perde os sentidos diante do mar da infância, na cidade de origem, multiplica-se agora em lugares e não-lugares excluídos de qualquer geografia convencional, de qualquer mapa conhecido.

31 Em *A céu aberto*, não há nem Porto Alegre nem Rio de Janeiro (só na alusão ao carnaval televisionado), nem Boston, nem Berkeley, nem Bellagio, embora haja a Suécia, que é apenas um nome ou pouco mais do que isso na economia da narrativa.

A céu aberto substitui a desintegração identitária de *Hotel Atlântico* pelo preenchimento de múltiplas identidades. Corpos e sexualidades metamorfoseados, construídos imaginária ou arbitrariamente, simulam um sucessivo e, quase exaustivo, processo de multiplicação de identificações, em que, talvez, o pertencimento pelo corpo alheio, como o do irmão/mulher, seja uma forma de prolongar a família e a casa que não existem, nunca sequer existiram senão como encenação, como deriva, como deslizamento em direção a um outro aparentemente estranho, mas igualmente familiar: "Não, o meu irmão não morrera naquele corpo de mulher, ele permanecia lá dentro esperando a sua vez de voltar..." (Noll, 1997: 622).

Rastros de Verão, *Hotel Atlântico* e *A céu aberto* desenham, com nitidez, a multiformidade do projeto ficcional de João Gilberto Noll. A sequência cronológica dessas três narrativas aponta o aguçamento da desreferencialização de espaços e identidades. Não é procedente, entretanto, decretar, em sua obra, a morte das individualidades nem o apagamento das significações espaciais, mesmo que se supere um discurso localista.

Em 2002, João Gilberto Noll publica *Berkeley em Bellagio*, narrativa provocante enquanto chave de releitura de sua própria produção ficcional. Ao longo demais de duas décadas, desde a publicação de *A fúria do corpo*, em 1981, o escritor fez desfilar uma galeria de personagens anônimas, praticamente desbiografadas, em trânsito constante e, até certo ponto, aleatório: personagens "desimpedidas das urgências do mundo".

São essas personagens nômades, multiplicadoras dos próprios selfs, que são tomadas de assalto por João, personagem nomeado e biografado de *Berkeley em Bellagio*. São também os espaços não identitários, percorridos pelo atropelo e pela pulsão de fluxo ininterrupto, que se reconfiguram, obliterando a vertigem de uma sucessão de partidas sistemáticas e sem qualquer projeto norteador.

Berkeley em Bellagio põe em xeque uma certa ética da deriva, estruturante da obra desse gaúcho de nascimento, mas também senhor de outros tantos pertencimentos. O personagem (também João) que retorna a Porto Alegre, a cidade natal, não o faz pelo acaso da própria deriva, como em *Hotel Atlântico*. Nem se vê diante da morte, ao fazer cessar o deslocamento constante. Ao contrário opta pelo retorno, como também anteriormente escolhera a partida e as estadas profissionais na Universidade da Califórnia, em Berkeley, e, em Bellagio, na Itália. Retorna como estrangeiro, privado da própria língua, pela sobreposição de uma outra. Retorna para assumir novos pertencimentos, na condição de pai da filha de seu ex-amante.

João, escritor, personagem desse outro João (Gilberto Noll), retorna e se "reconcilia com sua história e geografia". Encontra, nesse retorno, em vez da morte de *Hotel Atlântico* ou mesmo do desencontro de *Rastros de Verão*, alguma felicidade ainda que precária e cotidiana. Há, portanto, um retorno feliz em *Berkeley em Bellagio*. Assim como também parece haver abrigo para a solidão que acompanha aqueles que, como "trem em marcha" e "avião em pleno ar", lançam-se no desterro das partidas infindáveis.

Não há, entretanto, nesse retorno uma reafirmação essencialista do espaço original, há sim um movimento em expansão, como declara o autor em outra entrevista: "Ele volta para a cidade, mas é uma cidade em expansão, que se debruça sobre si mesma. Vai apresentar aquela que pode ser a filha dele, e que adota, e que divide a paternidade com outro homem, e leva essa menina para um campo de refugiados para que conheça outra menina que não sabe ainda a língua dela, o português. E talvez consiga uma ponte linguística. É um livro em expansão. Nada contra as raízes, mas que essas raízes se expandam. É um livro que adere a uma certa mundialização"[32].

O retorno não é reafirmação do espaço original nem de um discurso localista. Ao contrário, tal mundialização continua a corroborar uma geografia tão precária quanto móvel.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Augé, Marc. 2001. *Não-lugares*: introdução a uma antropologia da supermodernidade**.** Campinas, SP: Papirus.

Kristeva, Julia. 1994. *Estrangeiros para nós mesmos*. Tradução: Maria Carlota Carvalho Gomes. Rio de Janeiro: Rocco.

Maffesoli, Michel. 2001. *Sobre o nomadismo*: vagabundagens pós-modernas. Rio de Janeiro: Record.

Moriconi Jr., Italo. Maio/dez. 1987. Tentando captar o homem-ilha. *Matraga*. vol. 1, n. 2/3, Rio de Janeiro: UERJ.

Noll, João Gilberto. 1989. *Hotel Atlântico*. Rio de Janeiro: Rocco.

_____. 1997. *Romances e contos reunidos*. São Paulo: Companhia das Letras.

_____. 2002. *Berkeley em Bellagio*. Rio de Janeiro: Objetiva.

32 Depoimento publicado no livro *O lugar do escritor*, de Eder Chiodetto, em 2002, pela Cosac & Naify

Peixoto, Nelson Brissac. 1987. *Cenários em ruínas*: a realidade imaginária contemporânea. São Paulo: Brasiliense.

De volta ao futuro da língua portuguesa.
Atas do V SIMELP - Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa
Simpósio 3 - Literatura em trânsito: em viagem à casa do outro, 1381-1384
ISBN 978-88-8305-127-2
DOI 10.1285/i9788883051272p1381
http://siba-ese.unisalento.it, © 2017 Università del Salento

EU/ELE E AS VISÕES DO MUNDO DE E EM GRACILIANO RAMOS

Giovanni RICCIARDI[33]

Minha comunicação tenta responder à pergunta: por que nos primeiros três romances – *Caetés, São Bernardo e Angústia* – o autor usa a 1ª pessoa e no último, *Vidas secas,* passa para a 3ª ? Apenas uma opção estilística ou também ideológica?

Ronald de Carvalho em sua *Pequena história da literatura brasileira*, apresentando José Veríssimo, autor da fundamental *História da literatura brasileira* (1916), escreve: "apenas via a obra e nunca o homem, exaltava ou condenava o escritor sem se importar com a sua categoria social ou mesmo literária. O autor para ele era uma figura secundária, sem interesse imediato, a não ser quando havia na sua vida *um ou outro pormenor* [negrito meu] que pudesse explicar com mais segurança certas particularidades da obra" (Carvalho, 1984: 268).

Gosto muito dessa passagem acerca do pormenor, pois eu também estou sempre mais convencido da importância do "acidente" biográfico, do pormenor, na interpretação de um testo.

"Acidente, é ideologia; é classe de origem, é formação, é condição econômica, relacionamento com coisas e pessoas, família, carreira paralela; é linguagem. Acidente é história. Claro que os acidentes não explicam o testo, que entre o texto e, por exemplo, a biografia há uma relação "superficial e mentirosa", como afirma o narrador-escritor de *Bufo & Spallanzani* (Fonseca, 1985: 235). O riso, a ironia, o drama, as máscaras de um texto contradizem qualquer história e projeto individual. Mas, às vezes, é o conhecimento das variáveis históricas, dos "acidentes", que permitem compreender uma obra ou as mudanças na trajetória de um autor.

É lançando um SOS à biografia de Graciliano Ramos que eu encontro o *pormenor* que modificou a sua ideologia e a sua escrita: esse pormenor é o cárcere, de março de 1936 a fevereiro de 1937, porque acusado de comunismo.

33 Università degli Studi di Napoli "L'Orientale". gioricciardi@yahoo.it

Graciliano comunista não era – tinha alguma simpatia pela Aliança Nacional Libertadora – era porém um pessimista ou como disse Milton Hatoun, abrindo a Flip, edição 2013, "um pessimista radical", e assim também entende a maioria dos críticos do autor alagoano[34]. Eu acrescentaria *moralista*. Era um pessimista moralista. Um moralista vê, sente, aponta o bem; individua e define comportamentos. Há um perigo: que suas palavras não consigam o objetivo; há o perigo de ele continuar a gritar ao vento e inutilmente. Aí, o moralista religioso apela para a misericórdia e os castigos de Deus, para o inferno ou o paraíso, enquanto o leigo, o não crente se refugia no "homo homini lupus" e no destino. Vendo-se impotente, torna-se pessimista ou ainda mais pessimista. Este pessimismo é que caracteriza os seus primeiros três romances, contaminando fortemente os protagonistas. Estes, traçando um balanço da própria vida reconhecem-se uns vencidos, uns inúteis.

Afirma João Valério de *Caetés*: "Que sou eu senão um selvagem, ligeiramente polido, com uma ténue camada de verniz por fora?" (Ramos, 1961: 268)

E Paulo Honório de *São Bernardo*: "O que estou é velho. Cinquenta anos perdidos, cinquenta anos gastos sem objectivo a maltratar-me e a maltratar os outros... Cinquenta anos! Quantas horas inúteis. Consumir-se uma pessoa a vida inteira sem saber para quê." (Ramos, 1961, p. 216).

Luís da Silva, de *Angústia*, confirma a falência: "Vivo agitado, cheio de terrores, uma tremura nas mãos, que emagrecem. As mãos já não são minhas: são mãos de velho, fracas e inúteis." (Ramos, 1961, 5).

Algo de importante tem acontecido naqueles dez meses de prisão. Em primeiro lugar o confronto direto com o poder. Nos anos anteriores, Graciliano tinha gritado, falado, escrito contra. Como prefeito de Palmeiras dos Índios e como responsável da instrução pública de Alagoas tinha começado a modificá-lo, o poder, a desconstruí-lo "ab interno". Mas no cárcere o confronto com o poder é físico. A luta trava-se entre Fabiano e o soldado amarelo. E vale lembrar ainda a experiência interessante do Pavilhão dos Primários: a convivência com os comunistas de verdade, a solidariedade e a nobreza dos presos políticos impressionaram-no fortemente: "Realmente a desgraça

34 Uma pequisadora da USP, Ieda Lebensztayn, está para publicar a correspondência ativa e passiva de Graciliano Ramos, com muitas cartas inéditas, que abrandariam o pessimismo do Mestre.

nos ensina muito", confessa (Ramos, I, 1960, p. 89). A meu ver o cárcere mudou o homem e também a sua literatura.

Muitas são as novidades de *Vidas secas*:

1. é o seu primeiro e único romance *nordestino* e ganha seu lugar na literatura radical daqueles anos Trinta, na linha de autores como José Américo de Almeida (*A bagaceira,* 1928), Rachel de Queiroz (*O Quinze,* 1930), Amando Fontes (*Os Corumbas,* 1933) Jorge Amado (*Cacau,*1933 e *Seara vermelha*, 1946). "Escritores rebeldes", no dizer de Josué de Castro.[35]

2. sobre o câmbio da primeira para a terceira pessoa, da memoria e da subjetividade para a objetividade e o distanciamento, lembro o critico Álvaro Lins: "Não será isto um sinal de que antes deixava os personagens entregues à própria sorte, enquanto agora se identifica com os desgraçados nordestinos de *Vidas secas*?" (Lins, 1969: 36);

3. o texto torna-se absolutamente enxuto, sóbrio, econômico. Para Graciliano a sobriedade do estilo e a secura da linguagem são sinônimos de seriedade e moralidade. Rodolfo Chioldi, o militante argentino do Pavilhão dos Primários impõe-se-lhe antes e sobretudo pelo equilíbrio verbal que tornava "sérias" as suas palestras. A secura do estilo manifesta-se também através do progressivo predomínio da frase nominal, que proclama alto proibições, necessidades, asperezas de um retirante: "Impossível abandonar o anjinho aos bichos do mato"; "Difícil mover-se"; "Perigoso entrar na bodega"; "Indispensável ouvir qualquer som" (Ramos, 1961: 8, 93, 121, 148). Um estilo por sentenças, *à la manière* dos moralistas.

4. Os protagonistas de *Vidas secas* – Fabiano, Sinha Vitória, o menino mais velho e o menino mais novo, a saber uma família sertaneja qualquer, uma família severina –, contrariamente aos protagonistas dos primeiros três romances, são uns fortes, são uns vencedores, capazes de modificar o próprio destino e a própria vida. Cito: "[Fabiano] Olhou os quipás, os mandacarus e os xiquexiques. Era mais forte que tudo isso, era como as catingueiras e as baraúnas"; "Tenho comido toicinho com mais cabelo, declarou Fabiano desafiando o céu, os espinhos e os urubus" (Ramos, 1961: 21 e 151). Fabiano, o Capaneu nordestino, que desafia a Zeus. Depois de tantos

35 Vide: Josué de Castro, *Una zona explosiva: il Nordeste del Brasile*, trad. it. di G. Fofi, Torino, Einaudi, 1968, pp. 151-152 e também Giovanni Ricciardi, *Il cerchio di fuoco*, in Idem, *Avanguardia e stabilizzazione della coscienza creatrice,* Bari, Libreria universitária, 1988, ps. 73-97

sofrimentos, depois de tanta fome e de tantos sonhos, a certeza da vitória. Todo lembramos aquela "Ode à Alegria", e à esperança, que é a página final do romance:

> Não sentia a espingarda, o saco, as pedras miúdas que lhe entravam nas alpercatas, o cheiro de carniças que empestavam o caminho. Iriam para diante, alcançariam uma terra desconhecida. Fabiano estava contente e acreditava nessa terra [...]. E andavam para o sul, metidos naquele sonho. Uma cidade grande, cheia de pessoas fortes. Os meninos em escolas, aprendendo coisas difíceis e necessárias.

Realmente, e concluo, aquele acidente, aquele pormenor – o cárcere –, mudou completamente a ideologia e a escrita de Graciliano Ramos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Carvalho, Ronald de. 1984. *Pequena história da literatura brasileira*. Belo Horizonte: Itatiaia.

Castro, Josué de. 1968. *Una zona explosiva: il Nordeste del Brasile*. trad. it. di G. Fofi. Torino: Einaudi.

Fonseca. Rubem. 1985. *Bufo & Spallanzani*. Rio de Janeiro: Francisco Alves.

Lins, Álvaro. 1969. *Valores e misérias das* Vidas Secas. Prefácio a Graciliano Ramos, *Vidas Secas*, São Paulo: Martins.

Ramos, Graciliano. 1960. *Memórias do cárcere*. São Paulo: Martins.

Ramos, Graciliano. 1961. *Vidas secas*. São Paulo: Martins.

Ricciardi, Giovanni. 1988. *Il cerchio di fuoco*, in Idem, *Avanguardia e stabilizzazione della coscienza creatrice*. Bari: Libreria universitária, ps. 73-97.

De volta ao futuro da língua portuguesa.
Atas do V SIMELP - Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa
Simpósio 3 - Literatura em trânsito: em viagem à casa do outro, 1385-1392
ISBN 978-88-8305-127-2
DOI 10.1285/i9788883051272p1385
http://siba-ese.unisalento.it, © 2017 Università del Salento

INTERCULTURA, O OUTRO E ATUALIDADE DE JORGE AMADO

Antonella Rita ROSCILLI[36]

RESUMO
Nosso trabalho aborda o conceito de Intercultura que està se desenvolvendo nos paises europeus, incluindo a Itália, como consequência da imigração das últimas décadas. O princípio da Intercultura, de um diálogo intercultural è poder se enriquecer no encontro das diferenças. É a constatação de que as culturas resultam de mútuas trocas e empréstimos, onde a diversidade constitui uma das raízes do desenvolvimento delas. Partindo de vários elementos históricos e através de contribuições de estudos sobre Multiculturalismo e Transculturação, para uma reflexão crítica da noção de Alteridade, este trabalho busca problematizar as relações entre o conceito de Alteridade e o pensamento do escritor brasileiro Jorge Amado (1912-2001) que fez da literatura uma ferramenta para lutar contra os preconceitos raciais. Analisando alguns elementos de mediação simbólica, presentes em obras literárias como "Gato Malhado e Andorinha Sinhá" (1948), "Dona Flor e seus dois maridos" (1966) e "Tenda dos Milagres" (1969), mostramos a modernidade e atualidade do pensamento de Jorge Amado em relação ao conceito de Intercultura. O trabalho aqui proposto é parte integrante das pesquisas que viemos desenvolvendo desde 2010 e que apresentamos no Curso Jorge Amado 2012 - II Colóquio de Literatura Brasileira, na Academia de Letras da Bahia (Brasil).

PALAVRAS-CHAVE. Intercultura; Alteridade; Migração; Amado Jorge. Crítica Literária.

As trocas culturais entre diferentes sociedades coincidem com o começo da história da humanidade. E falando da cultura de Roma antiga, foi a cultura egípcia que muito influenciou a cultura da Grécia Clássica, que muito influenciou a cultura do Império Romano, com as inúmeras interações e trocas comerciais ocorridas no Mar Mediterrâneo. Depois, também passando pela expansão da Europa em direção à África e América, sempre houve um contato entre diferentes culturas, de forma violenta ou

36 UFBA, Mestre em Cultura e Sociedade-(Facom/IAHC). Membro Correspondente da Academia de Letras da Bahia. Membro Correspondente do Instituto Geográfico Histórico da Bahia. Consultora Fundação Casa de Jorge Amado Salvador Bahia. Endereços: Via Giacomo Barzellotti, 7 int.1 . Cap 00136 Roma-Italia / Rua da Graça, 227,apt. 1002 Ed.Alves Padilha Cep 40150-055 Salvador Bahia Brasil. r_antonella@yahoo.it, antonellarita22@gmail.com

pacifica. (Canclini, 2006). Porém, na Europa, durante séculos, foi importantissimo o tema do centralismo da cultura européia, em comparação às outras culturas do mundo que eram consideradas periféricas e subdesenvolvidas. Na realidade, na Europa, a questão da diversidade cultural começa a ser tema de interesse, somente a partir do processo de descolonização ocorrido na África (sobretudo com as colônias portuguesas e francesas), e sobretudo com o conseqüente fluxo de emigrantes das ex-colônias para o continente europeu. Este movimento migratório alcançou seu auge nas décadas de 80-90 do século XX, e aumentou com a imigração de outras populações de vários paises da América Latina, India etc. que fugiram por causa de ditaduras, guerras ou simplesmente emigraram para obter um salário melhor. Tudo isso provocou uma transformação demográfica em muitas cidades européias, tendo como conseqüência, as vezes, o surgimento de racismo, preconceitos e situações limites de tolerância.

Nos ultimos anos a inteira sociedade européia é forçada à reconsiderar totalmente a convivência com o "Outro", um "Outro" que antes vivia distante, além dos limites da assim dita "civilização". O "Outro", o ex-colonizado, hoje em dia, frequenta as cidades, as escolas europeias e nao é só parte de uma élite daqueles paises que vem para Europa para estudar. Os filhos dos imigrantes falam o idioma do país que os hospeda, pertencem àquele país. Na Itália e em outros países vão surgindo novos tipos de literatura, inicialmente fechadas em guetos, na assim chamada Literatura da Imigração, sobre a qual muito publiquei. Os autores nasceram e se formaram em outras culturas, mas escrevem em idioma italiano, trazendo na escrita não só sua bagagem de mal-estar de imigrantes, como também as tradições e costumes tão distantes dos italianos, a saudade, a dificuldade de se adaptar a novos padrões culturais muitas vezes visto apenas como "exótico". Mas é interessante analisar de que forma, em vinte anos, esse tipo de literatura se desenvolveu, se elaborou, se integrou, até ser considerada semplismente Literatura italiana, e, as vezes, da melhor qualidade. Começou como Literatura dos Imigrantes, virou Literatura da Emigração até chegar ao conceito que todos nós somos migrantes nesse planeta. Mas hoje em dia, ainda mais revolucionário, nos aparece, o conceito de que todos somos immigrantes. Conforme o filósofo guineense Filomeno Lopes (2015), a migração, na história da humanidade, não é um fenômeno transitório, mas permanente. A vida humana é um dom de migração permanente e a diáspora é natural para a existência da própria humanidade. Neste sentido, é tão antiga quanto a história da existência da própria humanidade. Assim o fato de ser imigrantes é basicamente uma dimensão de nossa realidade na história

humana, uma forma de estar presente na história. Apesar destes conceitos, ainda hoje em dia, infelizmente, as vezes, pela midia, este tipo de Literatura continua sendo considerada experimental e difícil de incluí-la no status de literatura italiana reconhecida por todos os níveis da intelectualidade como tal. Mas é a partir desse contexto que, com enorme esforço e pelas vanguardas sócio-culturais, surgiu na Itália o conceito de Multiculturalidade que indicava apenas a coexistência de diversos grupos culturais na mesma sociedade, sem apontar para um política de convivência. Só depois se passa ao termo Interculturalidade, usado para indicar um conjunto de propostas de convivência democrática entre diferentes culturas, buscando a integração entre elas, sem anular sua diversidade. É interessante notar como nos últimos anos se fale também de Transculturação, um termo que analisa Armando Gnisci, ex prof. de Letterature Comparate dell'Università La Sapienza de Roma. Este novo conceito nasceu e prospera – como conceito antropológico cultural - na parte central, naquela antilhana e naquela meridional do Mundus Novus das Américas. Trata-se de nações não pobres, mas empobrecidas e devastadas, não domadas nem pelo colonialismo europeu, nem por aquele norte americano. Gnisci assinala que a Transculturação ajuda a reconhecer como evidente a história particular de cada cultura para hibridizar com outras culturas e gerar novas formas *crioulas* e imprevisíveis.

> Assim como nos ensinaram Fernando Ortiz, Oswald de Andrade, Aimé Césaire, Frantz Fanon, Édouard Glissant, Roberto Fernández Retamar, Eduardo Galeano, Sub-comandante Marcos, Leonardo Boff e muitos outros. O pensamento e a praxe transcultural indicam que isto acontece na mutualidade da troca e na transformação imprevisível. "Nós acreditamos que o Multiculturalismo e a Interculturalidade sejam duas palavras-conceito que devem ser revistas profundamente na Europa ocidental e na União Européia. O Multiculturalismo atravessa uma evidente crise política, a Interculturalidade, por sua vez, parece um barquinho nas mãos mediterrâneas de uma crise de sentido". (Gnisci, 2011).

Conforme Gnisci, precisa se desconstruir, escarnificar, para se reencontrar com o "Outro", deixando de lado as estruturas rígidas para poder dialogar de verdade com este o Outro. Isso requer respeito e modéstia. Do ponto de vista histórico, a questão da interculturalidade ultrapassa os limites da cultura eurocêntrica a partir do final do Séc. XX com o crescimento dos processos globalizadores mercantis operados por instituições transnacionais e a diminuição do poder do Estado-nação. Por um lado o processo de globalização, com tendências de integração reveladas em práticas

mercadológicas e ideologias homogeneizantes; por outro a conscientização da fragmentação do planeta em uma miríade de diversidades culturais. Esta ambivalência do mundo globalizado é apontada por Milton Santos (Geógrafo brasileiro, de Salvador Bahia, considerado por muitos como o maior pensador da história da Geografia no Brasil e um dos maiores do mundo), que considera a globalização como uma fábula que defende um mercado capaz de homogeneizar o planeta, quando na verdade acentua as desigualdades locais. (Santos, 2006). O antropólogo argentino Nestor Canclini, ao tratar das interfaces entre culturas diversas, alerta sobre dois conceitos que costumam se confundir: diferença e desigualdade. Apesar delas estarem, na maioria das vezes, intrinsecamente relacionadas, a desigualdade se manifesta como desigualdade sócio-econômica, enquanto a diferença transparece nas práticas culturais (Canclini, 2004). O conceito de interculturalidade tem uma forte relação com o da educação, como necessidade e exigência da sociedade atual. A interculturalidade passa pelo desafio lançado pela globalização e suas implicações étnicas e culturais. Identidade, homogeneidade e diversidade são os eixos definidores da interculturalidade, que tem na educação, e suas instituições e agentes, os verdadeiros instrumentos para o desenvolvimento social. Os valores são os da paz, da cidadania, dos direitos humanos, da igualdade, da tolerância, da educação ao respeito das diferenças que estejam sempre dentro dos valores eticos. A interculturalidade visa assim não apenas a formação, como também a integração dos grupos no todo social, perante o individualismo e a cultura consumista da globalização. A interculturalidade pressupõe uma educação democrática, a oposição à supremacia de culturas sobre outras, mantendo as diferenças, mas sem subalternizações, nem intolerâncias. Se enriquecer no encontro das diferenças é o princípio básico da Interculturalidade. Essa é uma constatação de que as culturas não são monolíticas, mas interdependentes, resultando de mútuas trocas e empréstimos. E' essa diversidade que constitui uma das raízes do seu desenvolvimento. E no nosso dia a dia, não nos damos conta de como somos todos um produto da interculturalidade: escrevemos com o alfabeto latino deixado pelos Romanos, contamos com os algarismos trazidos da Índia pelos Árabes, falamos uma língua que provém do grego antigo, mas tudo nos parece apenas “nosso”. Mas, se é verdade que no “encontro das diferenças” tem se produzido o enriquecimento da sociedade humana no seu todo e em múltiplas dimensões, não é menos verdade que no confronto das diferenças se registram, em alguns casos, os maiores prejuízos para a dignidade humana. Genocídio, racismo, xenofobia, discriminação são, infelizmente, marcas ainda visíveis no século XXI. Por

isso, defender o princípio da interculturalidade significa prestar atenção à nossa prática diária e combatermos todas as atitudes discriminatórias, no contato com a "diferença", seja ela cultural, de aspeto físico, de nacionalidade, de religião, etc. "Todos diferentes, todos iguais" não é ainda um sentimento enraizado em cada um de nós. Reafirmo aqui, como já tive oportunidade de dizer em varias ocasiões, que nessa perspectiva, o Brasil pode ser considerarado como um País jovem, mas que há muito tempo experimentou (e de modo violento) tudo o que na Europa não acontecia há séculos, e que está acontecendo de forma impressionante com as recentes imigrações: mistura de povos e culturas. Nesse sentido, se encaixa perfeitamente uma breve analise sobre o escritor Jorge Amado e sobre o seu pensamento que foi/é e será considerado ainda por muito tempo, um pensamento de vanguarda. Vamos agora explicar os motivos, mas antes temos que lembrar um principio fundamental do pensamento cartesiano: a cultura européia criou sempre polaridades racionais que se baseavam numa lógica disjuntiva: ou isto ou aquilo. Conforme o prof. Sérgio Paulo Rouanet na palestra "A utopia mestiça de Jorge Amado" proferida no dia 19 de março de 2012 em Paris, na Universidade La Sorbonne, na "Matineé littéraire sobre o Centenário di Jorge Amado" organizado pela Universidade (Paris 3) em colaboração com a Academia Brasileira de Letras:

> O pensamento de Jorge Amado tende a ser conjuntivo – não ou/ou, mas e/e. Contribuindo para que as oposições entre os dois planos, o mágico e o da realidade cotidiana, sejam atenuadas pelo jogo da lógica conjuntiva, Jorge Amado acentua mais as semelhanças que as diferenças, e com isso predispõe para a tolerância. Tudo isso se ajusta como uma luva a Jorge Amado. É o que acaba percebendo Dona Flor. Por que escolher entre Teodoro e Vadinho, quando os dois maridos correspondiam a lados igualmente legítimos de uma só pessoa, o lado respeitável de Dona Flor e seu lado sensual, seu sim e seu não? Depois de renunciar ao comunismo e com o fim da guerra fria, Jorge percebeu que não se tratava de escolher entre o socialismo e a liberdade, mas de acolher numa nova síntese uma e outra coisa. O predomínio crescente da lógica conjuntiva reforça a crença de Jorge Amado nas virtudes do sincretismo. Em vez da rejeitar a cultura do Outro, segundo a lógica disjuntiva, ele acha que a cultura própria e a alheia deveriam assimilar-se , sob a ação da lógica conjuntiva. O movimento antropofágico de 1924 já havia lidado com o tema da alteridade. O outro não deveria ser negado, mas devorado, o que nele fosse válido seria guardado, o que não fosse válido seria expelido. Jorge Amado nos alerta que chegou a hora de mudar de paradigma, se quisermos realmente estabelecer um contato com o Outro. Não se trata mais de devorá-lo, mas de interagir com ele, para que novas sínteses possam

> emergir com naturalidade. [...] Contra o racismo somático e cultural, a verdadeira solução é a mestiçagem. Uma das razões da atualidade de Jorge Amado vem justamente de sua contribuição para o tema da relação entre as culturas. Amado faz uma critica do racismo tradicional, baseado nas teorias supostamente científicas de Gobineau e Chamberlain. Eram as teorias ensinadas pelo professor Nilo Argolo, que no romance "Terra dos Milagres" chegava ao extremo de advogar um apartheid para os negros brasileiros. Mas critica também os partidários do movimento negro americano, que exalta a raça negra e defende a preservação de sua pureza. Jorge dá a essa tendência seu verdadeiro nome: racismo às avessas, digno de ser encampado pelo professor Nilo Argolo. Na realidade entre os direitos humanos, o mais valioso é precisamente o direito a descentrar-se, a transcender sua cultura, a escolher o universal.

A criação literária amadiana é aberta a uma lógica plural, à representação da heterogeneidade e do cruzamento de culturas, baseada na tolerância, no exercício de solidariedade, na encenação da constante negociação entre as diversas matrizes do contexto cultural brasileiro. Este espaço, marcado pela diversidade, e em que circulam e coabitam formas tradicionais, modernas e midiáticas, vira espaço de analise universal. "A interpretação do país proposta por Jorge Amado se sustenta nos diálogos interculturais, estrutura subjacente a um projeto político e utópico de reconhecimento e legitimação da pluralidade cultural". (Olivieri-Godet, 2014). Os dois romances de Jorge Amado encenam territórios diferentes, interétnicos, confrontando imaginários, formas de conhecimento e práticas sociais. Neles, além da dimensão da ética intercultural que orienta a obra, aflora, de maneira mais explícita, a perspectiva intercultural de interpretação da realidade. Mas na minha opinião é em “O Gato Malhado e a Andorinha Sinhá” que encontramos o símbolo mais delicado e mais verdadeiro e fundo do pensamento de Jorge Amado, importante para ajudar a refletir sobre as diferenças e a Alteridade a partir da infância. É um livro infanto-juvenil que Amado escreveu em 25 de novembro de 1948, em Paris, onde residia com Zélia Gattai e o filho João Jorge. Não tinha intenção de publicá-lo; era um presente para o seu filho no seu primeiro aniversario. É a história de um gato teimoso que se apaixona por uma andorinha adorável, causando estranheza em todos os outros animais que habitavam um parque. A Andorinha está prometida ao Rouxinol mas, ao mesmo tempo, incentiva o amor do Gato. Acontecem juras, o Gato escreve poemas, eles passeiam juntos enquanto as outras personagens condenam este amor, considerado impossível. O encontro entre eles produz o sentimento do amor, apesar das evidentes diferenças entre os dois: Esta é uma

das mais belas historias de amor e respeito à diversidade, um verdadeiro tratado contra o racismo, contra a intolerância ao "Outro", ao diferente de si. A narrativa mostra como duas criaturas bem diferentes podem não apenas conviver em paz, mas também podem ser capazes de mudar a maneira como cada um vê o mundo para finalmente poder se amar: símbolo mais delicado deste não há. Leve metáfora e livro universal, contém já nas primeiras frases o conceito completo que podemos encontrar em toda a obra amadiana: "O mundo só vai prestar para nele se viver, no dia em que a gente ver um gato maltês casar com uma alegre andorinha. Saindo os dois a voar. O noivo e sua noivinha, Dom Gato e Dona Andorinha". Essa frase de Jorge Amado expressa claramente a atualidade dele, a importância e a possibilidade do encontro com a Alteridade, como única possibilidade de uma verdadeira democracia entre os povos. Só seguindo esse seu pensamento o mundo irá prestar para nele se viver em Democracia. A democracia que respeita, que tolera, que se alegra e se enriquece com a diversidade. Uma democracia que prega a Paz e dela se alimenta.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Amado, Jorge. 2012. *Gato malhado e andorinha Sinhá.* São Paulo: Companhia das Letras.

Amado, Jorge. 1996. *Dona Flor e seus dois maridos*. Rio de Janeiro: Record.

Amado, Jorge. 1998. *Tenda dos milagres.* Rio de Janeiro: Record.

Canclini, Nestor Garcia. 2004. *Diferentes, desiguales y desconectados: mapas de la interculturalidade.* Barcelona: Gedisa.

Farmhouse, Rosário. 2010. *Interculturalidade*. Revista A.C.I.D.I., n. 83

Farmhouse, Rosário; Carneiro, Roberto; Padilla, Beatriz. 2009. *Migrações entre Portugal e América Latina.* Número Monográfico. Migrações. *Re*vista do Observatório da Imigração, n. 5. Lisboa,

Gnisci, Armando. 2011. *Manifesto della Transculturazione* http://vozeshibridas.blogspot.it/2011/09/o-manifesto-transcultural-de-armando.html (Acesso em: 30 março 2013)

Lopes, Filomeno. 2015. *Dalla mediocrità all'eccellena. Riflessioni filosofiche di un immigrante africano*. Firenze: S.U.I.

Olivieri-Godet, Rita. *A dimensão da ética intercultural na obra de Jorge Amado*. 2014 http://amerika.revues.org/4683 (Acesso em: 30 abril 2015)

Roscilli, Antonella Rita. 2002. *Letteratura e migrazione*. Rivista Patria, n. 2, p. 48-50 . http://www.anpi.it/media/uploads/patria/2002/2/48_Roscilli.pdf (Acesso em: 20 maio 2012)

Rouanet, Sérgio Paulo. 2012. *L'utopia meticcia di Jorge Amado*. Tradução para o italiano de Antonella Rita Roscilli. Revista Sarapegbe, A. I, n. 2. Número Monográfico. Centenário de Jorge Amado.
http://www.sarapegbe.net/articolo.php?quale=49&tabella=articoli (Acesso em: 30 abril 2012)

Santos, Milton. 2006. *Por uma outra Globalização: do pensamento único à consciência universal.* Rio de Janeiro: Record.

De volta ao futuro da língua portuguesa.
Atas do V SIMELP - Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa
Simpósio 3 - Literatura em trânsito: em viagem à casa do outro, 1393-1408
ISBN 978-88-8305-127-2
DOI 10.1285/i9788883051272p1393
http://siba-ese.unisalento.it, © 2017 Università del Salento

O OUTRO NA DIALÉTICA DA COLONIZAÇÃO LUSITANA DOS TRÓPICOS *DESMUNDO*, DE ANA MIRANDA, E *CHORIRO*, DE UNGULANI BA KA KHOSA

Edvaldo A. BERGAMO[37]

RESUMO
Nosso objetivo, neste trabalho, resultante de um projeto de pesquisa pós-doutoral desenvolvido na Universidade de Lisboa, é analisar as implicações estéticas e ideológicas da relação literatura e história no romance brasileiro *Desmundo* (1996), de Ana Miranda, e no romance moçambicano *Choriro* (2009), de Ungulani Ba Ka Khosa, por intermédio, principalmente, do exame da trajetória da personagem protagonista que dá a ver, em ambas as composições ficcionais, o processo de colonização dos territórios coloniais, sob domínio de Portugal, no tempo das descobertas, no Brasil, e no tempo dos prazos, em Moçambique. Está em questão o estudo do romance histórico pós-colonial como uma forma narrativa que ao figurar o passado reivindica uma outra interpretação de períodos significativos, pela interposição de uma perspectiva notadamente crítica que incide sobre os impasses e as controvérsias que marcaram a vida pública e privada de sujeitos subalternos no momento da colonização dos trópicos.

PALAVRAS-CHAVE: romance histórico; estudos pós-coloniais; protagonista subalterno; Ana Miranda; Ba Ka Khosa.

Considerações iniciais

As principais características do romance histórico pós-colonial são a revisão avaliativa do passado, a abordagem dialógica dos fatos e a descentralização dos heróis oficiais, tendo em vista a representação de episódios do passado por meio de uma reescrita irônica que enriquece a composição ficcional e reequaciona o discurso histórico. Assim, nas obras em causa de Ana Miranda e Ungulani Ba Ka Khosa, no intuito de reimaginar o passado, evidencia-se um ângulo de visão inquiridor, reflexivo e problematizante de acontecimentos marcantes da empresa colonial lusitana em terras

37 UnB. Instituto de Letras. Departamento de Teoria Literária e Literaturas. L2, Asa Norte, Campus Darcy Ribeiro, Brasília/DF, CEP 70000-000, Brasil. Email: edvaldobergamo@gmail.com.

tropicais, num momento caracterizado pela disputa desenfreada pelas riquezas em abundância em território americano a ser ocupado e pela captura de corpos humanos transformados em mercadoria farta e rentável em espaço africano. O itinerário Atlântico-Índico em seus intercâmbios culturais aproxima ambos os romances contemporâneos como metáforas do tempo histórico da colonização lusitana, sob o ponto de vista de protagonistas subalternos e espoliados que contemplam tal experiência de outrora como acontecimento público e privado.

Romance histórico e estudos pós-coloniais

Para Lukács (2011), o romance histórico é a figuração estética do processo temporal. O estatuto do tempo só tem interesse quando a transformação do homem tem significação: é por isso que na epopéia a dimensão temporal não tinha a importância que ostenta no romance, pois é com tal gênero que surge a alternativa histórica para o herói, haja vista a sua imprevisibilidade e o papel do acaso. Os parâmetros do romance histórico foram delineados durante o movimento romântico, na primeira metade do século XIX, embora Lukács considere que foi a nova consciência histórica o fator decisivo para configuração do gênero em bases renovadoras, isto é, o método realista de figuração da realidade possibilitou a criação de uma forma literária privilegiada para capturar a História em movimento. O escocês Walter Scott foi o responsável pela criação das convenções preliminares do romance histórico, apesar delas serem alteradas, já na mesma época, pelo francês Alfred de Vigny. Dentre os princípios básicos dessa modalidade romanesca, destacam-se a reconstituição rigorosa do ambiente, o enquadramento temporal permeável entre passado e presente, o convívio de personagens fictícios e históricos e, principalmente, a movimentação de um herói mediano, protagonista de uma intriga fictícia, sobre um pano de fundo histórico que caracteriza a atmosfera ideológica de uma dada época:

> No romance histórico, portanto, não se trata do relatar contínuo dos grandes acontecimentos históricos, mas do despertar ficcional dos homens que os protagonizam. Trata-se de figurar de modo vivo as motivações sociais e humanas a partir das quais os homens pensaram, sentiram e agiram de maneira precisa, retratando como isso ocorreu na realidade histórica. E a lei da figuração ficcional – lei que em um primeiro momento parece paradoxal,

> mas depois se mostra bastante óbvia – que, para evidenciar as motivações sociais e humanas da ação, os acontecimentos mais corriqueiros e superficiais, as mais miúdas relações, mesmo observadas superficialmente, são mais apropriadas que os grandes dramas monumentais da história mundial (Lukács, 2011: 60).

Georg Lukács, ao estudar a escrita histórica de caráter ficcional, define o romance como um gênero romanesco conectado com os interesses da classe burguesa. Apesar de a ficção histórica clássica ter surgido no período romântico, o teórico húngaro a considera anti-romântica, por estar ligada contraditoriamente à ascensão da burguesia, à uma nova ordem econômica, social e política que acarretou mudança e conscientização em relação ao significado das transformações históricas, afetando todas as classes sociais e alterando a percepção do passado nacional com reflexos na vida cotidiana.

Desse modo, o romance histórico, segundo a formulação consagrada por Georg Lukács caracteriza-se por revelar forças sociais em disputa. Sua perspectiva adequada é a de observação do habitual da vida prática, numa esforço de captação das forças encarnadas em indivíduos representativos das camadas médias que sofrem as conseqüências do movimento histórico que afeta a vida de todos. O herói mediano, extraído das disputas e interações recorrentes, deve ser um sujeito médio que experimente forte vínculo com o seu grupo social de origem. Os personagens de Walter Scott são considerados, assim, modelares justamente por possuírem essa profunda marca humana e social: são tipos históricos que se deixam mostrar interiormente, nos seus sentimentos de angústia e temeridade, em suas debilidades e indecisões, em suas escolhas e equívocos. Sendo assim, na caracterização de tal gênero, a consciência histórica do romancista, que pressupõe o movimento dinâmico da História, conta mais do que a representação do passado propriamente dita. Graças a essa habilidade, o escritor capacita-se a conhecer adequadamente o seu povo e seu passado para extrair desse conhecimento a "verdade histórica" fundamental. Tal conhecimento, transfigurado esteticamente, garante a totalidade ideal do romance tal como é encontrada de modo exemplar nos grandes mestres do século XIX, como Scott e Balzac, conforme Lukács. A maior preocupação do gênero de figuração do passado é a síntese entre imaginação e realidade, para dar ao leitor a oportunidade de conhecimento de outrora e de reconsiderar o seu cotidiano, direcionando-o a um tempo mais nobilitado

ou tão problemático, a ponto de permitir o reconhecimento de elos entre os conflitos da vida passada e os impasses do presente.

A lei que rege o romance histórico é a da criação literária e não a da metodologia historiográfica. Conforme mudaram as concepções do romance e a sua relação com a realidade, o romance histórico também se modificou. A partir do final do século XIX e início do XX, com as vanguardas, a alteração da concepção do principal gênero narrativo da modernidade acabou marcando também o romance histórico. Abandona-se o pacto verista e o autor da modernidade não se sente mais obrigado a mimetizar o mundo externo e empírico, pois cria seu próprio mundo sem se sujeitar ao contrato narrativo de veracidade do discurso histórico e o de verossimilhança do discurso ficcional. A ruptura com o modelo clássico estabeleceu-se em definitivo com a crise mimética, instaurada no romance moderno, ao colocar em xeque alguns pressupostos básicos do romance histórico tradicional, principalmente a possibilidade de reconstrução fidedigna do passado. O descrédito do relato linear e da noção de tempo cronológico inviabilizou o enredo em estilo realista e a reconstituição naturalista de certos ambientes, abalando a plena confiança do romancista num acesso irrestrito ao passado.

Assim, notadamente, o romance histórico da segunda metade do século XX é tributário dessa renovação que deu amplo fôlego a esse gênero, caracterizado tanto pela superação de certos parâmetros formais e ideológicos do romance histórico do século XIX. Doravante, o romance histórico procederá, quase sempre, a uma tentativa de desmistificação do passado, predominando uma visão crítica dos acontecimentos históricos retratados. Se no romantismo, o romance histórico, dirigindo-se a um público burguês estava preocupado em narrar a nação, as origens da nacionalidade, na modernidade, sobrepuja-se a contestação das origens nacionais levando à problematização de um passado sob uma apreciação contestadora, em meio a um horizonte de expectativas afim ou resistente aos mecanismos da indústria cultural (Prieto, 1998; Esteves, 2010).

No romance histórico clássico, é com a intenção de resgatar o passado que história e ficção convivem, e a presença de personagens históricas tem por objetivo tornar legítimo o mundo ficcional. Na romance histórico da contemporaneidade, há uma subversão dos conceitos que embasavam uma concepção reguladora de passado. Predomina uma perspectiva contestadora de acontecimentos e de personalidades proeminentes, com a função de desmistificar a história para descobrir ou construir uma versão disruptiva dos fatos. Para tanto, é preciso dar voz aos esquecidos, aos excluídos,

aos vencidos, num ímpeto revisionista que tomou conta do romance histórico mais recente, principalmente aqueles oriundos de países que vivenciaram a experiência histórica da colonização européia, como América e África (Dalley, 2014). Ao retratar o passado, tal romance procura explorar os meandros negligenciados ou intencionalmente obscurecidos pela chamada história oficial ou, ainda, procedendo à humanização de importantes heróis que o mármore da história parecia haver esculpido em definitivo. Tais prerrogativas obtiveram igualmente repercussão no mundo lusófono e africano, configurando uma ocasião ímpar para o ex-império e as ex-colônias rever/reavaliar esse passado comum partilhado, cujas características marcantes foram a opressão e a repressão de um ordenamento social hierarquizado com papéis bem definidos para colonizadores e colonizados (Leite, 2012).

A característica fundamental do citado gênero é a releitura crítica da História. Sem desprezar prontamente as fontes históricas, o romancista prefere retratar os fatos por uma perspectiva preferencialmente paródica ou carnavalizada dos eventos. No afã de revisitar o passado, o escritor procura demonstrar que não tem compromisso com as ideologias conservadoras vigentes, optando por uma visão dialógica dos acontecimentos. O interesse sempre em evidência pela temática histórica demonstra que o "breve século XX" não superou definitivamente a fé historicista, desencadeada com o romantismo. Porém, sob novos pressupostos estético-ideológicos, o romance histórico da contemporaneidade repensa a história, optando por uma visão problematizadora do passado. A metaficção é uma dos instrumentos narrativos mais relevantes do romance histórico da segunda metade do século XX. Toda inquirição metaficcional, tendo em conta a ambivalente relação entre história e ficção, tem por característica ser auto-reflexiva para questionar seus próprios instrumentos de configuração narrativa e, ao mesmo tempo, apropriar-se de acontecimentos e personagens históricos desconcertantes. Como fator determinante do relato, o processo de escrita do romance deixa, à mostra, os "andaimes" de edificação do texto e as redes intertextuais estabelecidas, num procedimento formal em que importa tanto o enredo propriamente dito quanto a apresentação do método ou do roteiro de elaboração da obra. Tal procedimento, como se pode perceber, exige uma participação mais efetiva do leitor, que se torna um cúmplice do escritor na montagem dos constructos textuais e na compreensão dos signos da história.

Num esforço de síntese, pode-se enumerar e sistematizar algumas das principais características do novo romance histórico das últimas décadas do século XX: a

representação anti-mimética de determinado período histórico; a distorção consciente da história, com omissões, anacronismos e exageros; a ficcionalização de personagens históricas; a presença da metaficção (com os comentários do narrador sobre o processo de criação); o uso freqüente da intertextualidade, da dialogia, da carnavalização, da paródia, da ironia. Assim, a problematização entre História e Ficção, presente no romance histórico contemporâneo, primeiro instaura e depois subverte os valores historicamente marcados que impugna, como uma forma de reflexão sobre a releitura da história. Vale ressaltar, que as características inovadoras do romance histórico não devem ser aplicadas com ortodoxia em relação a todos os romances publicados nos últimos anos do século XX, visto que o grau de utilização dessas balizas estilísticas é variável, dependendo de autor para autor (Menton, 1993).

A ficção histórica contemporânea enfoca privilegiadamente a natureza perturbadora dos fatos narrados como acontecimentos decorridos. Os episódios não representam por si só o que existiu no passado, eles sempre aparecem permeados por pontos de vista que traduzem campos ideológicos em disputa. Assim certos romances históricos preferem como protagonistas os marginalizados da História, que passam a ter maior evidência por serem figuras públicas mais interessantes e polêmicos, ao se destacarem das grandes massas, condicionando a focalização narrativa. A instabilidade e ambigüidade da focalização podem sugerir a precariedade do passado figurado, permitindo o surgimento de múltiplas perspectivas, além de problematizar o conhecimento historiográfico e patrocinar o aparecimento de reflexões sobre questões dadas como intocáveis. Os romances históricos contemporâneos não são mais considerados relatos fidedignos de acontecimentos passados, mas recriações controversas desse mesmo passado. Cada momento estético-ideológico poderá optar por caminhos epistemológicos diversos para promover a reconstituição do passado retratado, num intento diverso de indagar o tempo de outrora e de responder a certos questionamentos, não podendo, desse modo, a documentação histórica ser considerada a única fonte de informação sobre os fatos de antanho. Assim sendo, os romances históricos contemporâneos não têm o objetivo explícito de explicar, de mostrar ou dar respostas acabadas, visto que subvertem, questionam, problematizam aquilo que o senso comum dava como certo e definitivo. Tal empenho questionador aparece na sua estrutura narrativa, incentivando o leitor a elaborar uma interpretação própria sobre o que é objeto da narração, num exercício metaficcional que expõe uma autoconsciência em relação aos processos estético-ideológicos envolvidos na sua criação literária,

notadamente no romance histórico que figura o passado caracterizado por forças motrizes que ecoam no cotidiano da vida corrente (Perkowska, 2007).

Tais características podem ser encontradas em romances históricos oriundos de literaturas que viveram a experiência da colonização, aos retratar os atores envolvidos na trama histórica na condição de dominado ou de dominador. Assim, o gênero em questão torna-se, influenciado por uma historiografia reordenada em outros parâmetros epistemológicos, numa revisão de suas concepções científicas fundadoras, um instrumento de conhecimento e de desvelamento de uma realidade de outrora encoberta, de um passado a ser reexaminado sob novas bases conceituais, de modo que literatura e história passam a ser aliadas numa busca de um novo ou outro modo de analisar e interpretar o tempo histórico, vivido como passado que não morreu pois interfere na dinâmica da vida corrente, portanto, passível de ser resgatado e ressignificado em diferentes pressupostos humanistas e epistêmicos (Kohut, 1997).

Desse modo, em tais bases teóricas, o romance histórico pós-colonial rompe com a prática mimética tradicional porque a imitação do mundo objetivo não é mais credível. Esse romance histórico da atualidade não se preocupa mais em oferecer uma reprodução detalhada dos acontecimentos históricos, pois os transforma de forma metaficcional, problematizando o real figurado e o discurso sobre o artefato estético e histórico. O mundo objetivo não parece atuar como referência incondicional do texto literário porque a literatura reapropriou-se de sua condição discursiva primeva. A metadiscursividade e a referencialidade flutuante questionam no romance histórico a relação entre conceitos como ficção, verdade, faticidade, imaginação, etc., que antes se dispunham estáveis e desmascaram ao mesmo tempo a História como uma construção, na mesma dinâmica em que mostra quais são as dificuldades que tanto historiadores quanto romancistas enfrentam quando tentam representar acontecimentos históricos conhecidos ou ignorados. O romance histórico metaficcional concebe novas realidades e mundivivências possíveis e alternativas com a intenção de contribuir assim para criar uma outra consciência histórica indagadora. O que a escrita do romance histórico pós-colonial desmascara, sobretudo, é o caráter de artificialidade, de imobilidade, de cristalização, de estigmatização de algumas categorias epistêmicas, como “veracidade”, “estabilidade” e “objetividade”, “imparcialidade”, as quais ainda ostentam arraigado prestígio epistemológico na contemporaneidade, notadamente na operação historiográfica (Hutcheon, 1991). Diante das polêmicas assertivas apresentadas pelo

romance histórico metaficcional e pós-colonial, vale a pena recorrer a Edward Said, que reafirma certas premissas fundamentais do gênero em causa:

> A invocação do passado constitui uma das estratégias mais comuns nas interpretações do presente. O que inspira tais apelos não é apenas a divergência quanto ao que ocorreu no passado e o que teria sido esse passado, mas também a incerteza se o passado é de fato passado, morto e enterrado, ou se persiste, mesmo que talvez sob outras formas. Esse problema alimenta discussões de toda espécie – acerca de influências, responsabilidades e julgamentos, sobre realidades presentes e prioridades futuras (Said, 1995:33).
>
> Mais importante do que o próprio passado, portanto, é sua influência sobre as atitudes culturais do presente. Por razões apenas em parte enraizadas na experiência imperial, as velhas divisões entre colonizador e colonizado ressurgiram naquilo que muitas vezes é denominado de relação Norte-Sul, a qual tem acarretado uma postura defensiva, além de vários tipos de combate retórico e ideológico e uma hostilidade latente muito capaz de desencadear guerras devastadoras – o que em alguns casos já ocorreu. Haverá maneiras de conceber a experiência imperial sem recorrer a termos compartimentalizados, de forma a transformar nossa compreensão tanto do passado quanto do presente e nossa atitude em relação ao futuro? (Said, 1995:49)

Nesse sentido, o romance pós-colonial que reporta a um passado afastado do presente, ou nem tanto, em termos de dialética colonial, mais do que glorificar ou subverter feitos heróicos de outrora, apresenta como aspecto mais significativo, no âmbito da realização estética, refletir sobre a figuração de desmandos do passado que guardam homologia com impasses do presente, de modo que o tempo colonial infelizmente não está morto e sepultado, mas reverbera e condiciona a situação material e cultural de nações periféricas que lutam por uma efetiva superação do passado colonial almejando um futuro descolonizado.

Desse modo, estamos diante de estruturas narrativas nas quais são identificáveis dois tipos de discurso – o científico e o literário – que utilizam procedimentos semelhantes para textualizar o passado colonial, visto que, atualmente, alguns historiadores entendem o conhecimento histórico como uma área de reflexão crítica sobre o passado atravessada pela concepção pós-colonial do discurso historiográfico. E, ademais, romancistas assumem fingidamente e propositadamente o papel de pseudo-historiadores para dar vazão à memória de uma narrativa reprimida e elaborar assim um contradiscurso ou um discurso alternativo, com o intento de retratar e/ou re-apresentar figuras e acontecimentos históricos silenciados ou negligenciados e, assim, iluminar os

desvãos da História por meio da Literatura, como é corrente no romance histórico contemporâneo.

Desmundo: no tempo das descobertas

Em *Desmundo* (1996), o intertexto histórico fica evidente no plano do entrecho e da construção dos personagens. Em 1570, chega ao Brasil um grupo de órfãs, enviadas pela rainha de Portugal para desposarem os primeiros colonizadores. Entre elas vem Oribela, uma jovem sensível e religiosa. No discurso da narradora-protagonista aparecem concepções de mundo que dizem respeito à história das mulheres na sociedade colonial, um modelo de convivência que visa a domesticar a mulher no seio da família, privando-a de qualquer poder ou saber ameaçador e regulando seus corpos e suas almas. Com a narrativa de Oribela, temos o testemunho das formas de ação e de pensamento da época, deparando-se com aspectos tais como a condição da mulher, a religiosidade, o novo mundo, a sexualidade feminina, em consonância com as premissas fundacionais da sociedade européia do século XVI. E, assim, a narração permite uma leitura na qual está no horizonte a figuração da mentalidade do período, cotejando especialmente o lugar social da mulher em relação aos primórdios da ocupação colonial americana pelos ibéricos.

O referido romance de Ana Miranda traz, juntamente com a narração da vida atribulada de Oribela, um enquadramento histórico significativo do tempo colonial brasileiro. A presença do discurso historiográfico na narrativa tem uma função estruturante. Como primeiro motivo histórico relevante aparece em epígrafe uma carta do Padre Manuel da Nóbrega ao então rei de Portugal, El-Rei D. João III, pedindo que o monarca mandasse para a colônia do Brasil algumas órfãs, no intuito de que, chegando às terras americanas, elas pudessem casar-se com os colonos e, desta forma, se evidenciasse uma maior moralidade nos costumes correntes nas possessões em vias de colonização do império. Tendo como mote inspirador essa carta de Nóbrega, Ana Miranda produz um romance sobre a vinda (possível) de mulheres para o Brasil, destinadas a contrair matrimônio com os colonos mais importantes. Está em causa um discurso fundador e formador do país, de modo a reduzir a realidade colonial brasileira dos séculos XVI e XVII a um pequeno povoado, no qual se encontra toda uma

diversidade de habitantes, cada qual representando uma certa categoria social ou cultural dentro do Império Português, em particular na sua porção americana. Desse modo, encontram-se a figura de aventureiros, degredados, religiosos, mouros, judeus, índios e outros estrangeiros que se dirigiram para o Brasil, entrando, assim, na diversidade étnica e cultural que caracterizava o território português do período das descobertas. Nesse cenário tropical em formação ou em transformação, Oribela, juntamente com sete outras jovens órfãs são recebidas de maneira hostil, figurando a aspereza do meio e a árdua luta pela sobrevivência física e mental. Já no caminho, os relatos sobre a viagem e os medos gerados por ela dão o tom da narrativa. Logo que chegam ao destino, hospedam-se em uma pensão, enquanto os casamentos são arranjados.

> Filhas do demo, mas os olhos que se punham em nós destarte, neste país, não eram vazios, avistavam curiosos e as gentes até queriam saber nossos nomes, feito agora fôssemos de carne e alma, humanas, talvez com o desprezo por sermos fracas moças mal vestidas, mas não mais aquele não ver as nossas pequenezas, nem parecia que pensavam no que nossas mãos podiam, manter acesos fornos e lumes, lavar roupas nos lavadouros, levar água ou girar as colheres nas panelas, lidar aos teares ou às agulhas e nossos corpos aos deleites da carne, não, nem mais despidas pelo silêncio que a cor de nossa pele branca e o nosso ar de cristãs, mancebas donzelas, era dote (Miranda, 1996: 42).

Desmundo pode ser considerado um romance histórico de formação. Narra a desenvolvimento de uma cultura híbrida em seu momento mais incipiente. Está em causa a constituição de um povo, apresentando a diversidade e a mistura étnica e cultural que ocorre na colônia. Uma história narrada com voz feminina, o que aponta para uma das principais características do romance histórico contemporâneo, ao subverter a história canônica que prioritariamente vem registrada pela perspectiva da voz masculina. Em tal obra, todavia, ocorre a confirmação de certo cânone do discurso historiográfico, uma vez que a narrativa é centrada sobre as imagens recorrentes do que seria o Brasil nos séculos XVI e XVII. Mas, ao colocar o foco narrativo sobre a voz de uma mulher, reequaciona, de alguma maneira, determinada perspectiva da história dita oficial, dando poder de fala a grupos marginalizados do passado representados aqui por uma mulher-órfã. É temerário afirmar peremptoriamente que esses grupos marginalizados não estavam conscientes de sua situação à época das descobertas, ou seja, acerca das condições materiais e espirituais que os cercavam e que, sendo assim,

não pudessem construir um discurso crítico sobre a sua própria condição, como acontece de certa maneira no romance em questão. Mas essa marca de consciência não permanece na crônica histórica de louvação da empreitada colonial lusitana, visto que não possui uma expressão sócio-política plena, ideologicamente impossível para a época em tela, a qual não permite que tal alocução crítica torne-se válida, enquadrando-a de modo estigmatizado e marginal.

Desse modo, a apropriação do discurso e fato históricos não se dá pela reprodução do ambiente original de onde ele emerge. Ocorre certamente pela criação ficcional, uma realização estética que incorpora e subverte o discurso historiográfico, figurando uma realidade historicamente plausível para redimencioná-la sob a ideologia de gênero, notadamente, uma vez que centra o ponto de vista dos fatos históricos e ficcionais narrados, amparandando-se na ótica excepcional de uma mulher-órfã subjugada em todos os planos pela máquina colonial lusitana operante.

Choriro: no tempo dos prazos

Choriro (2009) narra um momento muito especial da História de Moçambique marcado por uma série de mudanças sociais registradas em meados do século XIX, no Vale do rio Zambeze, contando com o protagonismo dos "senhores dos prazos", a denominada fase mercantil da colonização portuguesa. Cenas de misturas de brancos e negros, mulatos e negros, histórias sobre um passado ainda recente sobre o comércio de escravos, são alguns dos temas que alimentam as conversas das personagens a quem, propositadamente, o romancista atribuiu textos reais e ficcionais sobre os momentos vividos naquela conjuntura.

No romance em tela, narra-se por uma perspectiva múltipla a história de um branco aculturado no "tempo dos prazos", ou seja, na época das grandes extensões de terra ou de "feudos", sob o domínio de brancos europeus dedicados ao comércio de ouro, marfim e escravos em Moçambique. Vale esclarecer que o título da obra refere-se a uma cerimônia de luto de três dias por um rei tribal. O ponto nodal do enredo de Ba Ka Kosa centra-se na trajetória de um branco que se transformou em um negro, simbolicamente, aculturou-se antropologicamente em um africano da região do rio Zambeze. A narrativa principal, desentranhada do funeral do protagonista, por meio de

diversos relatos fragmentários (supostamente escritos e orais), dedica-se ao retrato social, moral e psicológico de Nhabezi (chefe, amigo, marido e pai): um branco europeu que se tornou uma espécie de rei em seu território cedido pela coroa portuguesa para a exploração econômica, que ao se aproximar da cultura e dos homens da localidade, acaba adotando uma ótica contrária à mentalidade colonial baseada no distanciamento e no estranhamento e, assim, a obra em foco reconfigura, redefine, repensa o enquadramento sócio-histórico do período colonial moçambicano, num redirecionamento da via característica do processo colonizador, pois ao invés de impor seus padrões culturais europeus típicos, o personagem central em questão inverte o caminho de transmissão compulsória de tais valores estrangeiros e adota ou endossa os hábitos culturais da região, sob domínio colonial, transformando-se positivamente aos olhos do povo submetido, por intermédio da admiração e do reconhecimento dos sentidos alvissareiros de tão significativa metamorfose que redimensiona os sentidos da alteridade e da identidade em território africano.

Na contramão dos valores sociais pré-concebidos e das tradições do arquivo colonial, somos apresentados à saga de um português avesso ao mar. Comerciante e conhecedor dos segredos das terras do Zambeze, tornou-se uma espécie de soberano de determinado espaço geográfico, acomodando-se, adequando-se, aderindo aos costumes nativos e, principalmente, acolhendo grupos migratórios autóctones, fugidos da fome e da exploração. Rebatizado como *Nhabezi*, ou curandeiro, António Gregódio nutria o sonho de se tornar um *mpodoro*, um espírito protetor e, assim, permanecer no convívio da sua gente para sempre. O "branco-preto", alçado pelo povo à condição de suserano, é figurado como um símbolo do projeto de uma possível e verossímil reconfiguração histórica que surge de aspirações subalternizadas.

Ao longo da narração de *Choriro*, somos apresentados a uma confluência de vozes que concorre no sentido de tecer um discurso de uma verdade diversa, imprevista e subalterna. Dessa maneira, os relatos fragmentados de narradores múltiplos coligados evocam e reafirmam o lugar de um projeto que reconsidera de modo alternativo o passado, significativamente na contramão de uma lógica ocidentalizante. Esta perspectiva encontra-se espelhada majoritariamente na personagem do cronista Chicuacha (António Gonzaga, um padre português renegado), o qual recolhe pela escrita a memória das histórias que diferentes personagens do romance lhe contam oralmente. Chicuacha, vale enfatizar, é um sacerdote europeu que abandonou a vida religiosa católica para viver com mulheres africanas em poligamia. É preciso indicar,

igualmente, que a figura histórica do padre cronista certamente foi o modelo para Nhabezi (António Gregódio) e não propriamente para a personagem Chicuacha, de acordo com as fontes historiográficas disponíveis, o que demonstra a liberdade criativa do autor em reesquacionar fatos e figuras históricas moçambicanas, tendo em vista o modo de figuração ficcional do passado nacional moçambicano, caracterizado por embates identitárias de outrora que reverberam no presente, pois a varanda do Índico é um mosaico cultural propiciado pela empresa colonial européia em movimento na modernidade.

Visto que na região da Zambézia culturalmente/socialmente ficam borrados os limites entre preto e branco, colonizado e colonizador, escravo e senhor, matriarcado e patriarcado, a trajetória de António Gregódio (Nhabezi) no romance não constitui algo extraordinário do ponto de vista histórico. Trata-se simplesmente de um posicionamento identitário possível e, portanto, verosímil dentro de uma ampla gama de possibilidades que existiam na época. A voz narradora principal e indeterminada do romance de Ba Ka Khosa, que tanto pode ser a do cronista Chicuacha como a de um narrador omnisciente típico, objetiva certamente dar respaldo literário a relatos silenciados de sujeitos subalternos que protagonizaram a(s) História(s) africana(s) de modo surpreendente e promissora em contexto periférico. Esta indeterminação traduz uma configuração cultural e histórica complexa e contraditória, em que se entrecruzam vozes subalternas e hegemônicas, cuja articulação formal na trama romanesca de pontos de vista múltiplos e díspares acerca de um colonizador que aderiu irrestritamente ao mundo do colonizado é transformada em estratégia narratológica relevante estética e ideologicamente, porque retrata o passado de olho nos desafios do presente. E, assim, a figuração narrativa de destinos individuais, resultantes da ação primeva de europeu aculturado, mostra uma ampla combinação de identidade plurais no vale da Zambézia, optando uns pelo legado português e inclinando-se outros pela cultura africana, mas nenhum abstendo-se da condição de pertencer originalmente a um espaço historicamente atravessado por formas culturais e sociais híbridas.

> A História havia-lhes traçado destinos diferentes. A Hermenegildo Carlos de Brito Capelo e Roberto Ives, destemidos exploradores da causa imperial, como ficaria registado à posteridade na História das explorações coloniais, não lhes interessava os homens e os seus hábitos, mas os traços sinuosos dos rios, os montes e vales, a geografia da exploração. O sextante e o magnetómetro eram instrumentos de maior valia que os cansados carregadores de amostras da selva e savana africanas. A Nhabezi, trânfuga do

> exército imperial, os hábitos e costumes das gentes da terra impregnaram-se no sangue. Comungava os mesmos verbos que os locais. Não era estrangeiro. Traçara os destinos da aculturação como um patamar à integração que o conturbado tempo guiado pelas trocas mercantis via como aventura utópica em tempo de intenso trabalho escravo. Legiões de homens desbravavam as terras à procura de ouro, marfim e escravos que atulhavam galeões que cortavam os mares, distribuindo raças estigmatizadas em terras novas e velhas. O tempo pouco se prestava ao são convívio humano (Ba Ka Khosa, 2009: 43-44).

Em síntese, *Choriro* reencena-se o debate da identidade cultural moçambicana por intermédio de um romance histórico contemporâneo que figura os impasses do passado colonial, com vistas a repensar momentos singulares marcados por tensões e distensões identitárias inusitadas, e assim propor de modo significativo reencontrar nos tempos idos da colonização mercantil portuguesa formulações de intercâmbios culturais que podem redimensionar os dilemas do presente, os quais desafiam dialogicamente o porvir de um país africano da costa do Índico caracterizado por um cenário social, histórico e cultural complexo pela diversidade e multiplicidade dos desafios que incitam o futuro-hoje moçambicano.

Considerações finais

A narrativa em língua portuguesa de conteúdo histórico pode ser observada na contemporaneidade, sob o signo da preocupação nacional e do revisionismo anticolonial e antiimperial, visto que há um projeto estético e ideológico de uma escrita artística que desvela no passado um tempo de luta e de resistência, em favor de um estatuto de liberdade e de autonomia o qual vai encontrar abrigo efetivo num presente prenunciador de um futuro distinto.

Face ao exposto, podemos afirmar que os romances abordados incorporam diversas características consideradas fundamentais para a reconfiguração do romance histórico na atualidade pós-colonial, tais como a ressignificação de acontecimentos pretéritos sob o ponto de vista do espoliado, a distorção ou dilatação de fatos históricos relevantes ou o uso extensivo da ironia, da paródia, da intertextualidade e do paratexto, dentre outros recursos temáticos e formais. Assim, a reescrita ficcional de memoráveis

episódios públicos com repercussão na vida privada redimensiona o discurso historiográfico e reavalia os tempos longínquos, dando nova espessura ideológica aos fatos transcorridos, por enfatizar significados alternativos ou divergentes a acontecimentos pregressos, nos quais o ponto de vista do subalterno feminino rebelde, destacado em *Desmundo*, da brasileira Ana Miranda, e a inusitada alteridade africana do branco aculturado, figurada em *Choriro*, do moçambicano Ungulani Ba Ka Khosa, requalificam o lugar do outro na dialética da colonização portuguesa dos trópicos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ba Ka Khosa, Ungulani. 2009. *Choriro*. Maputo: Alcance.

Dalley, Hamish. 2014. *The postcolonial historical novel*. Realism, allegory and the representation of contested pasts. New York: Palgrave Macmillan.

Esteves, Antonio Roberto. 2010. *O romance histórico brasileiro contemporâneo*. São Paulo: Unesp.

Kohut, Karl (org.). 1997. *La invención del pasado*: la novela histórica en el marco de la posmodernidad. Frankfurt: Vervuert; Madrid: Iberoamericana.

Leite, Ana Mafalda *et al* (orgs.). 2012. *Nação e narrativa pós-colonial I*. Angola e Moçambique. Lisboa: Colibri.

Lukács, Georgy. 2011. *O romance histórico.* Trad. de Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo.

Menton, Saymour. 1993. *La novela histórica de la América Latina.* México: F.C.E.

Miranda, Ana. 1996. *Desmundo*. São Paulo: Companhia das Letras.

Perkowska, Magdalena. 2007. *Historias híbridas*. La nueva novela histórica latinoamericana ante las teorias posmodernas (1985-2000). Madrid: Iberoamericana.

Prieto, Célia Fernandez. 1998. *Historia y novela*: poética de la novela histórica. Pamplona: EUNSA.

Said, Edward. 1995. *Cultura e imperialismo*. Trad. de Denise Bottmann. São Paulo: Companhia das Letras.

De volta ao futuro da língua portuguesa.
Atas do V SIMELP - Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa
Simpósio 3 - Literatura em trânsito: em viagem à casa do outro, 1409-1432
ISBN 978-88-8305-127-2
DOI 10.1285/i9788883051272p1409
http://siba-ese.unisalento.it, © 2017 Università del Salento

O INVISÍVEL HOTEL RYUGYONG, REPRESENTAÇÕES DO OUTRO NO ROMANCE *DENTRO DO SEGREDO, UMA VIAGEM NA COREIA DO NORTE*, DE JOSÉ LUÍS PEIXOTO

Vânia Cecília Almeida REGO[38]

RESUMO
Ler *Dentro do segredo, Uma viagem na Coreia do Norte*, de José Luís Peixoto é abrir uma porta para um mundo desconhecido, quase ignorado, como o pode ser a Coreia do Norte. O autor procura com esta obra mostrar como a literatura pode tomar conta de assuntos que remetem para a esfera política, sociológica e até antropológica, de forma a colocar em cena uma sociedade enclausurada, assim como um dos regimes ditatoriais mais fechados do mundo. A representação literária e geográfica da Coreia do Norte permite ao autor entrar na "casa do Outro" e perceber de que forma a visão de um ocidental sobre essa cultura pode contribuir para a construção do texto e de que forma o contacto com a mesma possibilita a desconstrução dessa visão sobre um dado lugar no mundo.
Por outro lado, a escolha do país é a forma encontrada pelo autor de viver a sua aventura quixotesca, posto que o exílio momentâneo na Coreia do Norte, corresponde a um desejo profundo de busca de si e o encerramento numa sociedade tão fechada é uma forma de se descobrir e de descobrir a sua pertença ao pequeno retângulo pintado a amarelo no globo terrestre encontrado numa escola coreana. A referência a D. Quixote não é gratuita, dado que o livro, escondido numa mala, acompanha o autor ao longo da viagem e será o ponto de partida para uma reflexão sobre a realidade vivida e a realidade retórica do regime de Pyongyang.

PALAVRAS-CHAVE: Alteridade; identidade; desconstrução; representações.

Partida

A longa história da literatura portuguesa já nos ensinou que a visita à casa do Outro pode trazer um amplo conhecimento de modos diferentes de viver e de sentir o mundo, mas sobretudo agudiza o olhar sobre nós mesmos e sobre como é viver em

38 UBP – Universidade Blaise Pascal, Faculdade de Letras Línguas e Ciências Humanas, Departamento de Estudos Portugueses e Brasileiros. 34 avenue Carnot, 63000 Clermont-Ferrand, França.
Email: vcarego@gmail.com

Portugal numa dada época. A relação entre a literatura portuguesa e o mundo intensifica-se mormente durante o período das navegações. As viagens marítimas proporcionaram a Portugal uma influência geopolítica e cultural muito fortes e, com esta influência, o trânsito de portugueses pelo mundo fora permitiu a observação do Outro de uma forma privilegiada, nomeadamente através dos registos e memórias publicados por diplomatas portugueses enviados para o mundo inteiro para defenderem os interesses do país.

Uma observação cuidada das narrativas de viagem escritas na 1ª pessoa permite-nos distinguir três tipos de narrativas que vão influenciar o curso da narrativa portuguesa de tipo memorialista: a narrativa de viagem vivida como uma aventura pessoal, mas também como exemplo de uma época; a narrativa de viagem e de conhecimento de culturas diferentes, mas que poderiam servir de exemplo para a cultua portuguesa; e a narrativa de viagem vivida ou sonhada, aquela que propicia ao Eu a possibilidade de encontrar-se consigo mesmo, com o seu passado ou com a sua região natal.

Sem nos alargarmos demasiado nestas considerações introdutórias, podemos mencionar o caso de *Peregrinação* (1614) de Fernão Mendes Pinto (1509-1583), narrativa longa e detalhada sobre a viagem de um homem, exemplo de todos os portugueses que partiam nas navegações na mesma época, e que conta as suas aventuras e desventuras, as descobertas, os países atravessados de Portugal ao Japão e as diferenças entre povos. O facto de ter escrito esta obra uma vez chegado a Portugal e nos últimos anos de vida levam-nos a pensar que o autor procura fazer um balanço da sua vida, assim como uma reflexão sobre as relações humanas e a nova abertura ao mundo que as viagens marítimas propiciaram à sua geração.

O segundo tipo de narrativas que identificamos compreende casos como o de Thomé Pinheiro da Veiga (1570-1656), autor de *Fastigimia* (1607-1608), narrativa de uma viagem a Espanha ou de Francisco Xavier de Oliveira (1703-1783), autor de *Memórias das Viagens de Francisco Xavier d'Oliveira* (1741), que contam uma viagem entre Portugal a Holanda e a Áustria. Embora tendo sido produzidos em épocas diferentes, estes relatos permitem aos autores exporem as suas críticas em relação aos usos e costumes portugueses quando comparados com outros povos europeus, considerados mais desenvolvidos. Ambos os relatos posicionam a crítica de um ponto de vista político, criticando o sistema vigente em Portugal e os vícios do poder. De certa forma, não estamos longe deste modelo quando no século XIX Almeida Garrett escreve

Viagens na minha terra (1846), viagens que sendo curtas – de Lisboa a Santarém – permitem colocar à vista os problemas políticos e de infraestruturas, causas do atraso de Portugal face às potências europeias.

Mas foi o terceiro tipo de viagem que mais frutos deu à literatura portuguesa, nomeadamente no século XX através de nomes como Vitorino Nemésio (1901-1978) ou de Cristóvão de Aguiar (n. 1940), para citar apenas dois exemplos de autores que se servem da viagem como um meio para efetuar uma proveitosa busca do Eu e para procurar um melhor conhecimento de si mesmos. Tanto nas crónicas de viagem do primeiro quanto nos diários e romances do segundo, como *Passageiro em trânsito* (1988), muitas vezes é a viagem à terra natal, aos Açores em ambos os casos, viagem efetuada, sonhada ou revivida com a ajuda da memória, que proporciona ao Eu a possibilidade de rever os caminhos da sua vida, de rememorar a infância, esse território impossível de reconquistar e ao mesmo tempo tão presente dentro de cada um de nós. No entanto, a viagem não significa necessariamente um reencontro feliz, dado que voltar nunca pode significar viver as mesmas coisas e é, por vezes, com um sabor amargo que o Eu toma consciência da impossibilidade para o ser humano de reviver o passado, reencontrar as gentes que povoam a sua memória ou simplesmente voltar a sentir um dia as emoções desejadas. O Eu que viaja e contacta com outras realidades é um Eu que muda e que se torna também Outro e esta constatação assume, por vezes, contornos dolorosos.

Este tipo de narrativa de viagem associada à memória permite uma descoberta do Eu na dualidade temporal entre passado e presente, nomeadamente através do desdobramento do Eu entre aquele que viveu a viagem, aquele que rememora a mesma e aquele que escreve e que se descobre outro depois da experiência. Não estamos longe neste caso da questão ontológica do sujeito enquanto Outro e da dialética entre identidade e alteridade, questão abordada por Paul Ricoeur no livro *Soi même comme un autre*.

O século XXI traz-nos outros exemplos de autores que trabalham o tema da viagem em diversos sentidos, não podemos ignorar a anti-epopeia de Gonçalo M. Tavares *Viagem à Índia* (2010), na qual o autor faz Bloom (personagem de James Joyce) viajar pela Europa, sonhando com uma viagem à Índia que o libertaria dos fantasmas do presente, uma Índia já mais sonhada do que propriamente real, mas que ainda encerra uma aura de atração para a personagem que deixa Lisboa de forma precipitada para tentar encontrar respostas num périplo que relembra ora o presente

europeu de Portugal ora o passado histórico. Numa outra perspetiva, *O retorno* (2012) de Dulce Maria Cardoso põe em perspetiva a viagem traumática de meio milhão de portugueses, vindos das ex-colónias, comummente designados retornados, e que viveram o trauma de perder tudo, assim como de serem mal acolhidos em Portugal, num país que não tinha condições nem infraestruturas para tal; acresce a este trauma um outro que é o de encontrar uma metrópole subdesenvolvida, mais pobre e mais triste do que os territórios abandonados.

É numa outra perspetiva que concentrarei o olhar neste trabalho, posto que me debruçarei sobre o livro de viagens *Dentro do segredo, uma viagem na Coreia do Norte* (2012) de José Luís Peixoto. A escolha do autor de visitar aquele que é considerado como "o país mais isolado do mundo" (p. 25) e logo depois de contar a experiência numa narrativa de viagens não é anódina. Ao fazê-lo, o autor abre uma janela para um mundo desconhecido, procurando dar a conhecer um pouco daquele que é o país mais fechado do mundo e o regime político que o governa. A "casa do Outro" revelar-se-á um espaço de estranhamento para o Eu que visita o país pela primeira vez, para se transformar em seguida num espaço de descoberta do Eu, no qual se reflete também sobre a oposição entre a retórica do regime e a realidade sentida e observada pelo autor, mostrando a ténue distância entre realidade e ficção, numa dialética não muito diferente da que é colocada em cena ao longo do *Don Quixote* de Cervantes, livro que acompanha, de forma ilegal, o autor nesta viagem.

Um português na Coreia do Norte

O romance contemporâneo circunscreve muitas vezes uma realidade que ficcionaliza a viagem de uma personagem, frequentemente na primeira pessoa, em visita a um lugar desconhecido, alheio ao conhecimento do viajante. A literatura trabalha destarte a revelar lugares do mundo e a aumentar, confirmar ou até contrariar o nosso conhecimento sobre um dado lugar. Nessa descoberta, o texto literário vai excitar a imaginação e participar na construção de uma imagem ou ideia sobre um lugar ou, ao contrário, participar na sua desconstrução, desfazendo uma a uma as ideias feitas que temos de um certo país, para depois reconstruir uma nova imagem, talvez mais precisa ou pelo menos mais refletida.

É nesta perspetiva que falarei primeiramente da narrativa de viagem *Dentro do segredo, uma viagem na Coreia do Norte* de José Luís Peixoto. O rigor quanto ao género é, aqui, fundamental uma vez que aquilo que o autor pretende com este livro não é levar-nos ao seu universo romanesco, muitas vezes situado no Alentejo, ou aos diferentes territórios do Eu que lhe conhecemos, mas antes descentrar a nossa atenção para a voltar para um território desconhecido como o pode ser a Coreia do Norte[39]. A viagem indicada no título é desde logo motivo de desnorteamento para o leitor habitual de Peixoto, o facto de o autor se deslocar num território desconhecido, com uma língua e uma cultura totalmente diferentes acrescenta um dado novo na prosa de Peixoto. Lembremos que a literatura de viagens ocupava até então um lugar marginal na produção do autor, resumindo-se a crónicas de viagem na revista *Volta ao mundo*.

Muitas vezes julgada como uma estirpe mais baixa de literatura ou até paraliteratura a literatura de viagem: "propose, dans le cadre d'une écriture subjective, souvent postérieure au retour, le compte rendu d'un voyage présenté en principe comme réel." (Gannier, 2001: 5).

Respeitando todos os critérios desta definição, Peixoto estabelece desde o título uma cumplicidade com o leitor que ao ler o nome Coreia do Norte projeta no livro o seu desejo de ver o Outro e de conhecer o seu mundo. Aliás, título e subtítulo pretendem informar o leitor de onde e como foi realizada a viagem: o título sugere a noção de segredo, uma vez que o autor parte sem informar quase ninguém do seu destino e das suas intenções de escrever sobre a Coreia do Norte e o subtítulo informam claramente qual é o destino misterioso mencionado no título, melhor compreendido pelo leitor logo que vê a menção à Coreia do Norte. O paratexto permite assim revelar desde logo a pertença em termos de género à literatura de viagens. Ao mesmo tempo, o uso da 1ª pessoa é totalmente aceite na medida em que a viagem foi realizada pelo próprio autor: o discurso autoral assegura a sua liberdade, por isso, ele pode reorganizar as suas notas e adaptar numa narrativa mais ou menos longa, alterando a ordem das peripécias ou tentando guardar uma certa ordem cronológica.

A organização temporal do livro já denuncia a subjetividade inerente ao uso da primeira pessoa: o livro começa no fim da viagem, no primeiro capítulo o autor está na saída da Coreia a ser inspecionado pelo guarda alfandegário e o segundo capítulo serve-

39 Contar uma viagem à Coreia do Norte é algo que não é inédito, outros escritores levaram a cabo projetos semelhantes em diversos países, cito como exemplo dois desses livros: *Au pays du grand mensonge* de Philippe Grangereau, Serpent de mer, col. Terrae Incognitae, Paris, 2000 e *Voyage en Corée du Nord* de Nicolas Righetti, Olizane, Paris, 2003.

nos de introdução para conhecer de onde surgiu o plano de viajar. A partir do terceiro capítulo, o ponto de vista adoptado é quase sempre cronológico seguindo a lógica da viagem que durou 15 dias na Coreia do Norte. Desta realidade atesta a listagem de nomes de cidades, monumentos e acontecimentos que fazem com que o percurso seja vivido pelo leitor. De uma certa forma, nomear o lugar ou o monumento cria esse monumento aos olhos do leitor, trá-lo para uma realidade mais palpável.

Mas como é que José Luís Peixoto apresenta a Coreia do Norte? Responder a esta primeira pergunta permite-nos observar como a narrativa da viagem de Peixoto permite construir uma representação sobre o país Coreia do Norte. Tal como a grande maioria dos leitores, o autor conhece apenas a imagem que os livros ocidentais dão sobre a Coreia do Norte (p. 25). No entanto, ao fazer esta viagem, o autor pôde ter um ponto de vista que lhe permitiu escrever o livro que temos em mão, ao longo de todo o livro, o olhar de Peixoto conduz a nossa imaginação a criar uma imagem mental de um povo submetido a uma "ordem e disciplina" (p. 9) que escapam à nossa compreensão. Para isso o autor vai formular vários juízos e observações sobre o comportamento organizado dos norte-coreanos, observações que podem ir do detalhe pontual das "roupas bem engomadas" (p. 12) à descrição das "marchas militares" (p. 11) que se ouvem nos altifalantes espalhados pela cidade de Pyongyang ou colocados em carrinhas que se deslocam de manhã à noite nas cidades do interior e que não fazem mais do que repetir as proezas dos líderes ou destilar a ideologia do regime controlando o quotidiano das pessoas através de um som constante que só termina no início da noite.

Constantemente descritos como "organizados com geometria militar" (p. 54), a imagem dos norte-coreanos dada por José Luís Peixoto ainda no aeroporto de Pequim materializa a imagem de um país fechado, pobre e submetido a um regime ditatorial feroz: "as roupas de uma pequena multidão, muito organizada, de pessoas sisudas. Os coreanos vestidos com fatos austeros, de fazenda austera e cores austeras, falavam baixo entre si." (p. 40), pessoas que têm obrigatoriamente de usar "[a]o peito, [...], o emblema com a cara de Kim Il-sung, Kim Jong-il, ou de ambos." (p. 52). A repetição constante de expressões ligadas à ordem e à organização do texto ditadas pela focalização do olhar do autor que sabemos subjetivo, instalam uma impressão de clausura e de controlo permanentes da população que acabam por criar uma sensação de asfixia no leitor.

Ao mesmo tempo, as diferenças culturais são responsáveis por uma certa desorientação do narrador que se vê confrontado a uma língua e a um alfabeto diferentes, responsáveis por um certo desconforto, traduzido de forma metafórica para o

leitor logo no primeiro capítulo aquando de um controlo do guarda alfandegário: "[o] som do coreano, conhecia bem a sua música mas, mesmo assim, aquelas palavras esculpidas, cheias de arestas, causavam uma sensação desagradável ao atravessar-me. Eram palavras ríspidas, espécie de arame farpado." (p. 10). Da mesma forma, os usos e costumes são tão diferentes que para comunicar a estranheza provocada o autor serve-se de dois processos: o primeiro é o de introduzir no seu texto palavras coreanas para dar conta de realidades inexistentes em português e assim causar também a estranheza no leitor: é o caso do uso da palavra "*kimchi*" (p. 15) para designar um preparado de legumes picantes típico da Coreia do Norte, a bebida tradicional "*soju*" (p. 66), o género musical "*Taejung kayo*" (p. 65) ou ainda o vestido tradicional das mulheres "*choson-ot*" (p. 51); o segundo processo é a analogia, tentar explicar ao leitor, não sem um certo humor, uma realidade vivida através de algo semelhante na realidade do leitor, é o que acontece quando o autor prova algumas refeições de carne de cão e compara:

> Frito sabia a pombo. Vinha num pequeno prato uma porção de carne desfiada e fígado. Não trazia temperos fortes. Cortado em tiras finas, o fígado frito sabia a iscas. O montinho de carne desfiada sabia a pombo. Desde criança que tive muitos cães. Fui amigo de muitos cães. Já tinha imaginado diversas vezes, com repulsa, o que seria comer carne de cão. Duvidava de que fosse capaz de mastigá-la e engoli-la. A caminho de Kaesong, quando se perguntou quem queria comer carne de cão, combinei com o canadiano do banco ao lado que dividíamos os pratos. Assim, podíamos experimentar frito e na sopa, não tínhamos de escolher apenas uma opção. Eu estava convencido de que apenas queria provar. Mas quando trouxeram a comida, a carne de cão, toda a gente à minha volta comeu com tanto apetite que esqueci os escrúpulos. Ainda assim, a sopa custou-me um pouco. Na terrina, boiava num caldo com rodelas de gordura. A carne da sopa era mais grossa, com tiras de banha e ossos. Não é agradável roer ossos de cão. Na sopa, parecia carne de vaca. (p. 107)

Estes apontamentos sobre os costumes locais, instalam um novo olhar sobre a realidade e colocam o indivíduo à prova ou como já afirmamos descentra-o do seu mundo afastando-o da sua zona de conforto: "Le voyage confronte l'exotisme et l'introspection; il projette le voyageur, souvent isolé, dans un milieu régi par des lois différentes, dans lesquelles la recherche de repères connus est une manière d'appréhender la différence et de gérer solitude et dépaysement." (Gannier, 2001: 3).

Por outro lado, estes apontamentos gastronómicos e até certo ponto etnográficos servem para ajudar a construir a imagem do Outro, tão diferente da do Eu do autor e do leitor, fomentando a imaginação deste último e estimulando-o a pensar a diferença:

> l'image de l'Autre sert à écrire, à penser, à rêver autrement. [...] à l'intérieur d'une société et d'une culture envisagées comme champs systématiques, l'écrivain écrit, choisit son discours sur l'Autre, parfois en contradiction totale avec la réalité politique du moment: la rêverie sur l'Autre devient un travail d'investissement symbolique continue. Si, au plan individuel, écrire sur l'Autre peut aboutir à s'autodéfinir, au plan collectif, dire l'Autre peut aussi servir les défoulements ou les compensations, justifier les mirages ou les fantasmes d'une société. (Pageaux, 1994: 151).

A diferença é apresentada de um ponto de vista subjetivo, posto que o autor seleciona os detalhes que descreve ao leitor, dentro dessa subjetividade podemos enquadrar, por exemplo, o tratamento do tempo na narrativa. Estamos perante um tempo trágico que fecha o autor numa viagem – de quinze dias – mas que está associado à percepção subjetiva das visitas a museus ou das intermináveis explicações repetidas sobre os feitos dos grandes líderes. A repetição é aliás uma das estratégias usadas pelo autor para mostrar a frequência com que os viajantes são bombardeados de dados sobre os fantásticos acontecimentos na Coreia do Norte, a grandeza do país, a sua riqueza ou a perfeição dos seus líderes, provocando a sensação de que as visitas se sucedem e são todas iguais, acentuando mais uma vez a impressão de clausura e de asfixia que já mencionámos anteriormente.

Não obstante, uma das características da literatura de viagens é o objetivo de informar o leitor e o autor respeita este critério ao resumir em quatro páginas a história recente da Coreia do Norte (p. 25-28). Assim, o autor respeita a expectativa do leitor que quer saber mais informações acerca de um lugar antes de conhecer as impressões subjetivas que a viagem provoca no narrador.

No seu célebre ensaio de 1755 *Discours sur l'origine et les fondements de l'inégalité parmi les hommes*, Rousseau criticava o universalismo das descrições feitas na literatura de viagens dos seus predecessores, mostrando como uma perspectiva eurocêntrica não podia dar conta das diferentes realidades do mundo e lamentando como os europeus descreviam os restantes povos – originando por exemplo mitos como o do bom selvagem, as noções de primitivismo, entre outras criações que sabemos hoje historicamente nocivas no estabelecimento das relações entre povos.

Como já mencionamos anteriormente, a literatura de viagens serve para construir, mas também para desconstruir as ideias feitas sobre um determinado lugar. No caso do livro de José Luís Peixoto, é-nos dada uma perspetiva negativa do regime norte-coreano, vários apontamentos sobre a miséria da população, mas ao mesmo tempo, de vez em quando o autor consegue com algumas pinceladas contrapor à imagem de organização, sisudez e austeridade uma série de imagens de alegria que contrariam estas últimas e que foram inclusive motivo de grandes críticas em Portugal, porque entendidas como uma negação do impacto do regime sobre a vida da população. No entanto, os apontamentos sobre a alegria do povo norte-coreano surgem como mostras dos mecanismos de defesa que a população tem à sua disposição para contrariar um quotidiano que sabemos difícil. A música, a dança e o riso funcionam como ponto de fuga a uma realidade extremamente formatada.

Assim, à imagem de uma população triste, Peixoto contrapõe uma outra de uma população alegre, que gosta de cantar e de dançar. No episódio da visita ao Arco do triunfo de Pyongyang, os turistas estrangeiros atravessam um parque que está cheio de pessoas a fazerem piqueniques porque é feriado e em todos os grupos há pessoas a cantar e a dançar de forma alegre e desorganizada: "Vim a perceber mais tarde que esse é um hábito na Coreia do Norte: às vezes, como distração, há alguém que canta. Quando essas ocasiões surgem, ninguém se nega. Mal ou bem, todos cantam." (p. 68-69).

Num outro momento, o autor está a subir a colina Moran e atrasa-se em relação ao grupo, quando alcança o grupo, os turistas estão a dançar no meio dos norte-coreanos:

> Os estrangeiros que viajavam comigo também estavam lá no meio, a dançar com eles. Os mais tímidos, encostados aos troncos das árvores, recebiam convites sucessivos de coreanos que se aproximavam a sorrir, lhes esticavam a mão e os tentavam levar para o meio da dança. [...] Não demorei muito a entrar na festa. Quem me convidou foi um rapaz de vinte e tal anos, muito penteado, camisa apertada até ao último botão, com dois molhos de chaves pendurados na presilha do cinto, que se mexia em estilo completamente livre, numa fusão iconoclasta entre folclore e dança contemporânea. (p. 63-64)

Ora, esta realidade contraria o que é indicado em todos os guias e livros sobre a Coreia do Norte e acaba por surpreender os turistas, levando-os a relativizar uma das ideias feitas sobre a população norte-coreana e que passa pelo medo do contacto com estrangeiros ou o seu ar ríspido, tal como o próprio José Luís Peixoto nos tinha descrito antes:

> Os estrangeiros pareciam surpreendidos. Muitos provavelmente tinham lido os mesmos livros que eu. Uma boa parte desses livros assegurava que os norte-coreanos tinham ordens expressas para não manter qualquer espécie de contacto com estrangeiros. Cheguei a ler que, quando aconteciam acidentes, por medo, recusavam qualquer assistência. [...] Nesse ponto, aquilo que os livros diziam não correspondia à realidade. Se alguma vez tinha sido assim, deixara de o ser. Estava rodeado por essa evidência. (p. 64)

O *a priori* sobre a população norte-coreana, os clichés escritos nos livros, assim como mitos e lendas sobre o país mais fechado do mundo, assim como o facto de poucas informações serem transmitidas a partir ou sobre o país, fizeram com que se criassem uma série de imagens sobre a população no ocidente que se revelam falsas quando o autor se desloca ao país.

Procurando relativizar as imagens construídas sobre este país, numa tentativa de fazer de fazer o leitor refletir sobre a noção de cliché, o autor dá conta de dois aspetos difíceis de imaginar no ocidente e que escapam às descrições dos livros: o primeiro é o facto de as crianças andarem sozinhas na rua e no metro de Pyongyang desde os cinco, seis anos e de estas não se sentirem afetadas pelo ambiente militarizado e o regime de medo que nós, ocidentais, imaginamos ocupar o dia a dia dos norte-coreanos:

> Recordo o quanto isso seria impensável para uma criança normal, com pais, na capital de qualquer um dos países daquelas pessoas que ali estavam de visita. [...] Crianças a caminharem sozinhas pelas ruas, a apanharem o metro sozinhas, talvez porque existiam militares em cada esquina, talvez porque viviam num Estado policial ou talvez por outro motivo qualquer, que também poderemos considerar se nos permitirmos a ver as questões por mais do que apenas uma perspectiva. (p. 86)

O segundo detalhe que impressiona Peixoto é a demonstração constante de ternura entre as pessoas, imagem que parece não combinar com a população e a descrição que dela fazemos no ocidente, mas que é marcante para o autor durante toda a sua estadia:

> Na Coreia do Norte, com muita frequência, vi crianças a serem acarinhadas pelos mais velhos. Tanto podia ser alguém com idade de ser avô ou pai estar abraçado a uma criança, compenetrado nesse gesto ou a prestar atenção a outra coisa, a falar com alguém talvez, mas sem parar de fazer festas; como podia uma criança estar a abraçar alguém mais velho, a fazer-lhe festas com naturalidade. Muitas vezes, assisti a trocas de afecto entre adolescentes, adultos, ou crianças abraçadas, de mãos dadas. Esses sinais de carinho, eram independentes do sexo, rapazes abraçados a rapazes, de mão dada, raparigas

> abraçadas a raparigas, rapazes abraçados a raparigas, nenhum problema. Ainda assim, o cuidado dispensado às crianças foi aquele que mais me sensibilizou. Essa ternura, repetida ao longo de dias, amenizava bastante outros aspectos da paisagem. Não é quantificável como o Produto Interno Bruto, o número de médicos por mil habitantes, mas acredito que é igualmente uma marca de desenvolvimento civilizacional. (p. 86)

Ao mesmo tempo, os clichés sobre o Japão e os EUA são muito fortes na Coreia do Norte. Os norte-coreanos vivem num ódio permanente aos japoneses, por causa da história da colonização, assim como num ódio muito presente aos americanos, considerados responsáveis da guerra das duas Coreias.

A relativização do cliché também está presente quando o autor parte da Coreia do Norte, feliz por poder retomar a sua vida normal em liberdade e atravessa a fronteira com a China « [n]aquele momento, a China era o símbolo da liberdade. Chegar à China, significava chegar ao mundo livre » (p. 230), de forma irónica, atravessar a fronteira para chegar a um dos últimos redutos do comunismo é para o autor acabado de sair da Coreia do Norte chegar a um país livre.

A procura do Eu na casa do Outro

Dado o clima de asfixia sentido em todo o texto, é legítimo perguntarmo-nos, mas afinal o que é que José Luís Peixoto foi fazer na Coreia do Norte? Em *Dentro do Segredo, uma viagem na Coreia do Norte*, encontramos o autor numa viagem inesperada, em busca de si mesmo, questionando a sua identidade enquanto homem e escritor, os seus preconceitos e limites culturais. A viagem à Coreia do Norte, é uma busca no interior de si através do confronto com uma realidade política, ideológica e sociológica que permitem observar várias facetas do ser humano, nomeadamente os mecanismos utilizados por certos regimes políticos e a megalomania de alguns dirigentes.

Este interesse não é novo para o autor que já se tinha interessado por um dos regimes mais violentos da Europa: o da Bielorrússia. O próprio relembra com humor o quão excêntrico este interesse pode parecer: “Sei ver que estar em Portugal, não ter nenhuma ligação pessoal à Bielorrússia e, no entanto, ouvir a música, seguir as notícias e ir ver o boletim meteorológico de Minsk diariamente é um comportamento algo

excêntrico." (p. 23). No entanto, este contacto não existe sem perigos e, no caso da Bielorrússia, esse perigo acaba por se revelar através da instrumentalização do interesse de Peixoto pelo país, visto que o regime de Lukashenko vai publicar num jornal nacional a mensagem deixada pelo autor num fórum como uma prova do interesse internacional pelo país e o autor vai ser assim estudado e traduzido na universidade de Minsk.

Por outro lado, não podemos esquecer o facto do autor ter nascido em 1974, ano em que terminou em Portugal a ditadura do Estado Novo e, tal como a maioria dos escritores da sua geração, de este sentir um enorme vazio, quase um sentimento de culpa por não ter estado presente, facto que provoca uma enorme curiosidade sobre como é viver sob uma ditadura: "sentia curiosidade por sociedades fechadas e sistemas políticos totalitários. […] [T]entar perceber o quotidiano de quem vive nessas sociedades." (p. 22-23) No entanto, esta necessidade de compreender uma parte da história da sociedade portuguesa sob a ditadura – pensemos nos seus pais, emigrantes em França durante vários anos, tendo voltado a Portugal já depois do fim do regime –, não faz com que o autor pactue com o regime norte-coreano. Desde o início do texto, Peixoto tem o cuidado de repetir diversas vezes a frase: "Sou contra todos os regimes totalitários e ditaduras." (p. 22)

A ideia de ir conhecer a Coreia do Norte nasce, curiosamente, num país considerado pelo regime norte-coreano como inimigo, nos Estados Unidos, em Los Angeles mais precisamente. Durante uma leitura literária, o autor conhece um poeta norte-coreano, Chiwan, que lhe fala nas dificuldades atravessadas pela sua família na fuga da Coreia do Norte, na dificuldade em viver com essa identidade norte-coreana e em algumas características do regime político do país.

Tomada a decisão de visitar o país, a opção escolhida é relembrada de forma bem-humorada: "*Kim Il-sung 100th birthday Ultimate Mega Tour (Ultimate Option)*." (p. 27), a viagem de quinze dias que vamos acompanhar durante a narrativa compreende

> para lá dos festejos e de todos os monumentos e lugares mais emblemáticos da Coreia, fazia parte do itinerário a passagem por algumas cidades pouco visitadas e, mesmo, por algumas fábricas onde nunca tinham entrado estrangeiros. Uma alternativa que também considerei teria lugar durante a celebração dos setentas anos de Kim Jong-il, em Fevereiro de 2012, e seria levada a cabo pela Associação de Amizade com a Coreia [...]. [...] contava ter de calar as minhas opiniões com frequência, sempre, mas fazer uma viagem

> [...] em que seria tratado como um amigo da República Popular Democrática da Coreia era demasiado para mim, não era *ultimate mega*. (p. 28)

O espaço do Eu nesta viagem *ultimate mega* é, no entanto, bastante reduzido. Confinado a uma série de regras tais como deixar o telemóvel na fronteira, enviar apenas um ou dois emails a preços exorbitantes sem nunca poder ler o seu próprio email, telefonar também a preços exorbitantes para os filhos ou para a mãe para dar notícias, assim como o facto de ter sempre os movimentos controlados, obrigam o Eu a um esforço de adaptação que vai colocar o autor, ainda que momentaneamente, na situação de imaginar o que é viver em ditadura:

> Estavam fechados numa sala dentro de um país fechado. No quarto, com tempo para pensar, parecia-me às vezes que também eu estava assim, fechado duas vezes. Fechado naquele país que não me deixava ter telemóvel, que não me deixava receber emails e fechado no meu segredo. [...] Com essa experiência, tive um pouco a ideia do que é morrer. (p. 132-133)

Por certo, o tipo de viagem orquestrada pelo regime norte-coreano acaba por parecer mais uma visita a um parque de diversões e muitas das críticas feitas ao autor vão nesse sentido, mas o facto é que os constrangimentos associados a esta viagem acabam por confinar o espaço do sujeito e a obrigá-lo a uma reflexão que pode ser proveitosa para que o autor coloque a sua vida e de uma certa forma a história recente do seu próprio país em perspetiva. Se olharmos de perto para os exemplos dados no livro, as deslocações constantes e escolhidas previamente, os transportes impostos, os hotéis frequentados, as regras apertadas quanto ao direito de tirar fotografias, para onde dirigir o olhar ou até como dobrar o jornal "sem dobrar a fotografia do líder" (p. 36), estes mostram bem que o autor nunca se desloca num espaço escolhido, mas sempre num espaço imposto. O constrangimento associado à barreira da língua e da comunicação fazem com que apesar de todas as deslocações feitas pelo grupo de turistas, não haja nenhuma possibilidade de fuga a este quotidiano, o que acentua a noção de um espaço trágico e hermeticamente fechado do qual é impossível escapar, detalhe que não é de todo estranho à prosa de Peixoto, na medida em que este encurrala frequentemente as suas personagens em espaços e destinos inelutáveis.

Além da vontade de refletir sobre regimes ditatoriais e assim melhor compreender a sua própria pré-história, vemos surgir durante o livro uma vontade expressa de refletir sobre a escrita e os seus processos. Encontramos, então, o escritor José Luís Peixoto numa espécie de corte desejado com a sua realidade para poder marcar uma certa distância e refletir de forma mais coerente. A viagem à casa do Outro

é uma possibilidade de conhecer o Eu, uma vez que o Outro acaba por servir de contraponto, como uma etapa necessária para o conhecimento do Eu e é por isso que à pergunta "O que faço eu aqui?" (p. 77) o autor sente que algo se vai desencadear no seu interior e a resposta pode não ser a esperada "Essa pergunta vinha desde tão de dentro que o seu caminho feria-me." (p. 77)

A busca de si num espaço totalmente desconhecido, buscar o humano além da geopolítica e da ideologia, revelar-se-á para um leitor atento da obra de Peixoto como um caminho essencial, podemos mesmo dizer iniciático. É preciso referir que a publicação de *Dentro do segredo, uma viagem na Coreia do Norte* surge num momento em que se tinha fechado um ciclo na escrita do autor, um ciclo de cerca de dez anos que vai da publicação de *Morreste-me* até *Abraço*. Nesse intervalo de tempo, tudo mudou na vida do escritor e ele reflete sobre o medo sentido de "estar a criar uma distância insuperável entre [ele] e as pessoas que [lhe] são queridas." (p. 19), apontando para o perigo não da distância física que ele impôs com esta viagem organizada em segredo, mas

> o perigo é deixarmos de nos entender. [...] A experiência que temos do mundo diverge cada vez mais. utilizamos palavras, são as mesmas, mas têm significados diferentes. Tenho medo de deixar de entender a minha mãe, tenho medo que ela deixe de me entender a mim. [...] o que significa aquilo que não dizemos? Tenho medo que os meus filhos nunca cheguem a entender aquilo que lhes conto quando ficamos em silêncio [...]. (p. 19-20)

A viagem à casa do Outro é por diversas razões necessária, visto que ela provoca um estranhamento que permite ao Eu pôr-se em questão. Esta circunstância é visível desde o encontro com o guarda alfandegário e porque o autor tirou fotografias e apontamentos durante a viagem que sabe proibidos "O seu olhar punha o meu corpo inteiro em tensão." (p. 9), circunstância que alimenta o medo do autor que não sabe qual poderá ser a reação do guarda ou o castigo aplicado nestes casos e "não saber era muito pior do que saber porque, assim, acabava por imaginar. E eu estava na Coreia do Norte." (p. 18), imaginação que despoleta o medo e o terror, porque ao saber-se fechado no país o narrador imagina que lhe podem acontecer situações extremas, como ser mantido refém em caso de conflito com a comunidade internacional, facto que o assusta "Eu não queria estar no meio disso, tenho dois filhos." (p. 31)

As muitas críticas dirigidas a José Luís Peixoto após a publicação desta narrativa de viagens, críticas que apontavam sobretudo para o facto de o autor não criticar suficientemente o regime político, não tiveram em conta a dimensão literária da obra e

ficaram-se apenas pelo registo de viagem, como se se tratasse de um diário de bordo. Ora, a presença do Eu do escritor José Luís Peixoto na narrativa, já largamente conhecido dos portugueses e até do público internacional, aponta para um jogo literário que é típico do autor. Colocar o seu leitor à prova é algo a que o autor já nos habituou, mas não podemos ignorar que José Luís Peixoto é, atualmente em Portugal, um dos mestres da escrita na primeira pessoa, não é de espantar portanto que mesmo num projeto literário diferente como o pode ser uma narrativa de viagens, o autor não consiga e não queira desfazer-se do Eu, tal como afirmava Vitorino Nemésio, citado por Clara Rocha (1992: 216): "Como o bom carpinteiro não larga a plaina da mão, o escritor, mais que a pena ou o teclado da máquina de escrever, não pode largar o "eu". Escrever na primeira pessoa é para o autor a forma mais apropriada para falar de si e se compreender enquanto homem, escritor e instrumento literário.

A fórmula não é inédita, Chateaubriand, Flaubert, Loti, Céline, já tiveram ocasião de demonstrar que a subjetividade de uma narrativa de viagens é uma condição *sine qua non* para que o relato possa ser amplamente admirado pelo leitor que aceita desde o pacto de leitura ser submetido a uma série de impressões que já passaram pelo filtro da focalização do narrador e do olhar do autor. Sem contar que, muitas vezes, a viagem passa-se mais no plano interior do que no plano exterior, pensemos num Proust e nas suas impressões de viagens à costa francesa, tal como afirma Jean Milly num artigo sobre este autor:

> L'artiste, dans cette conception, a pour démarche essentielle de transmettre, par son art, une vision intime et singulière qu'il a du monde. Il le voit et le fait voir comme nul autre ne peut le faire. Par ce transfert de vision, c'est un voyage de nous-mêmes à lui-même qu'il nous propose. (1994: 186)

Para o autor-narrador, a viagem é uma busca de si. Inicialmente, este procura o lugar onde poderá matar a sua sede de conhecimento e de compreensão, onde é que a aventura poderá ser mais extrema no caso de Peixoto, saber como o autor explica o que é viver em ditadura, mas mais ainda encontrar um lugar "onde nenhuma pessoa tivesse a [sua] aparência" (p. 22), onde a sua "presença não era sentida" (p. 227), como se a única forma de se encontrar consigo mesmo fosse a de desaparecer fundindo-se na população norte-coreana, para renascer outro ou talvez o mesmo, mas com mais certezas: "Durante aqueles minutos, fui norte-coreano. Houve mesmo pessoas a dirigirem-se a mim, a dizerem-me qualquer coisa, sem esperarem resposta. Isto, que parece pouco, foi tudo

para mim, encheu-me. Esse foi o momento mais intenso que vivi na Coreia do Norte." (p. 228)

Colocar em perspetiva a sua existência, nomeadamente o seu reconhecimento enquanto escritor, viver um momento único no qual faz parte de uma massa de pessoas alegres a partilharem um momento, sem saberem que estão na presença de um escritor que já não consegue escapar à sua imagem dentro de Portugal, despir a pele do escritor José Luís Peixoto, solicitado incessantemente, sujeito a "Pedidos, pedidos, a maioria dos quais acrescidos de chantagem emocional mais ou menos velada" (p. 133), para ser só, por momentos, o homem José Luís Peixoto, eis a procura que o autor foi fazer num país longínquo e sob muitos aspetos inóspito, no qual o escritor consegue através do contacto com uma natureza ainda bastante selvagem imaginar "o mundo antes da humanidade" (p. 190).

A orientação autobiográfica, tão frequente no resto da obra do autor, assegura nesta narrativa uma coesão ao texto, um certo dinamismo, por um lado há o escritor que se descobre e por outro há o ponto de vista emitido sobre aquilo que observa no país e nos costumes diferentes:

> "Dans le récit de voyage, l'écrivain-voyageur est producteur du récit, objet privilégié du récit, organisateur du récit, et metteur en scène de sa propre personne. Il est narrateur, acteur, expérimentateur et objet d'expérimentation, mémorialiste de ses propres faits et gestes, héros de sa propre histoire sur un théâtre étranger dont il se fait l'annaliste, le chroniqueur et l'arpenteur privilégiés. Il est surtout persuadé, parce qu'il est voyageur, qu'il est un témoin unique." (Gannier, 2001: 156).

O Eu sobressai no contexto da viagem e nesse aspeto toca os outros romances do autor, construindo assim uma certa intertextualidade entre este romance e os demais romances do autor. Já desde o segundo capítulo do romance *Livro* que o autor nos habituou a considerações mais ou menos longas sobre o trabalho de escritor. Nesta narrativa, essas considerações pesam mais sobre a organização do horário do escritor, os encontros literários e o peso de uma agenda que se enche de forma desenfreada ou de estruturas que pressionam o autor para aceitar todos os convites:

> Na primeira semana, está toda a gente em pânico. Há os textos que têm de ser entregues, os convites que precisam de uma resposta urgente. urgente, urgente. na primeira semana, é tudo urgente. A ansiedade sufoca até as palavras escritas por *email*, sente-se. Na segunda semana, sem resposta, sem sinal de vida, uma parte grande dessas pessoas deixa de ligar ou escrever. Aquelas que ainda insistem, deixam mensagens no telemóvel sem terem a

> certeza de que vão ser ouvidas. Então, têm a consciência de que podem estar a falar sozinhos. Falam muito mais pausadamente do que antes, desanimados, fazem pausas, como se tentassem ouvir o próprio eco. Na terceira semana, quase ninguém tenta ligar. Passam-se dias sem uma única mensagem. Ao abrir o *email*, só publicidade. A urgência acabou, começa apenas a passar o tempo. Na Coreia do Norte, experimentava outro tipo de morte. Ali, era eu que estava desligado e guardado numa gaveta. Aquela era uma morte sem notícias do que deixava para trás. Não sabia quem me tentava ligar, nem que mensagens me deixava. Não sabia que *emails* havia para responder. Ali, era apenas o corte, apenas a escuridão. (p. 134)

Ao mesmo tempo que descobrimos mais sobre o autor, descobrimos também mais sobre a sua relação com Portugal, a sua necessidade de compreender o país que é o seu e onde estão fincadas as suas raízes. Além das poucas chamadas telefónicas efetuadas, o único contacto com país dá-se num momento em que o autor descobre um globo terrestre e a possibilidade de tocar nesse globo vai fazer com que o autor se encontre num devaneio nostálgico em relação às saudades que sente daquele pequeno ponto no globo terrestre: "procurei Portugal. E, por instantes, foi como se olhar para aquela pequena figura preenchida a amarelo-torrado, com a indicação de três cidades, me aliviasse a falta. Até aquela imagem impessoal, de fronteiras desenhadas grosseiramente, era capaz de evocar uma ligeira familiaridade." (p. 195) A visita à casa do Outro torna-se assim uma ocasião de redefinição também do sentimento relativamente ao espaço pátrio.

A viagem como quimera

Como avaliar a importância desta viagem na obra do autor? Desde a epígrafe, a presença de Don Quixote é muito importante neste livro. Nela, somos alertados sobre a dificuldade em distinguir o real da ficção, ou seja, ambos caminham de mãos dadas tanto na narrativa de Cervantes quanto na de José Luís Peixoto ou ainda na retórica do regime norte-coreano. Tal como indicado na epígrafe, os autores são muitas vezes "encantadores que mudam, trocam e invertem tudo a seu bel-prazer, segundo têm em mente ser-nos úteis ou nocivos" e o leitor, tal como o cavaleiro andante, deve ter cuidado com as interferências provocadas pela ficção. Ao mesmo tempo, a figura do cavaleiro andante, sempre em trânsito, é um exemplo maior da ficção como quimera, da

procura de aventuras através de viagens, viagens essas que constroem mundos, que modificam o mundo.

Entrar na Coreia do Norte com o livro de *Don Quixote de la Mancha*, sendo que o material impresso vindo de fora é proibido no país, representa um risco para o autor, mas torna-se ao mesmo tempo um símbolo da busca literária a que vamos assistir ao longo da viagem:

> Não era permitido entrar no país com qualquer tipo de material impresso. Eu tinha comigo um exemplar de D. Quixote de la Mancha, 845 páginas que seriam encontradas se alguém as procurasse. [...] D. Quixote, Sancho Pança e restante multidão de sombras iam entrar clandestinos. Se fossem descobertos, esperava que a língua portuguesa, incompreensível ali, atenuasse a minha falta. Ao mesmo tempo, sentia que esse momento, a acontecer, faria de mim uma espécie de mártir literário, o que, em teoria, não me desagradava completamente. (p. 39-40)

A importância da referência ao *Don Quixote* assume um relevo maior não tanto em relação à manipulação do real levada a cabo pelo escritor José Luís Peixoto, embora saibamos que ele nos dá a ler impressões subjetivas de viagem, mas sobretudo em relação à propaganda levada a cabo pelo regime norte-coreano, que mistura sempre uma proporção desfasada de ficção com a realidade. Assim, ficamos a saber que os grandes líderes são capazes de controlar a meteorologia, por exemplo, "O grande líder sabia fazer um bonito dia de Primavera." (p. 51) ou aquando da morte de Kim Jong-il, em 2012

> enormes bandos de pássaros que foram ao local onde estava a ser velado; um inédito brilho vermelho que cobriu o topo do pico Jong-il, a neve transformou-se em trovões e relâmpagos em Kaesong, na manhã em que morreu, a terra tremeu no monte Paektu, acompanhada pelo rugido do gelo a rebentar nas margens dos lagos. (p. 47)

Da mesma forma, descobrimos que Kim Il-sung escreveu mais de dez mil livros (p. 53) ou que durante a inauguração do primeiro campo de golfe de Pyongyang, Kim Jong-il

> precisou apenas de uma tacada para cada um dos onze buracos do campo. Na linguagem do golfe, chama-se *hole in one*. Kim Jong-il conseguiu fazer onze consecutivos. Os seus dezassete guarda-costas, assim como alguns quadros superiores foram os únicos que testemunharam esta façanha [...]. No final, o querido líder desinteressou-se por esse desporto demasiado fácil e não voltou a jogar. (p. 29)

Este acumular de peripécias inverosímeis e a sua repetição pelos membros do regime e seus representantes, como os guias turísticos, e são imensas ao longo de todo o livro, provocam uma sensação de improbabilidade que ultrapassa os limites do possível para o autor, ele denuncia a artificialidade dos jornais e livros escritos à glória do líder (p. 41) que conseguiram a proeza de "criar uma lógica linguística que permite um discurso potencialmente infinito sem que se acrescente nada" (p. 44) aliada à "sensação de inverosimilhança em detalhes de algumas histórias e a expressão imperturbável da guia do museu e da menina Kim perante estes episódios mirabolantes." (p. 55)

A noção de mentira e de fingimento são amplamente analisadas pelo autor ao longo do seu périplo pela Coreia do Norte e o facto de viver durante quinze dias nessa mentira aguça a compreensão do autor para a realidade vivida por milhões de norte-coreanos. Vejamos mais um exemplo: os navios que transportam a ajuda internacional essencial para a sobrevivência da população são explicados "aos norte-coreanos pela propaganda do regime como um tributo que os povos e os governos internacionais prestam aos líderes da Coreia do Norte, como reconhecimento das suas superiores qualidades." (p. 150) Esta noção de farsa, acaba por instalar no texto uma atmosfera tragicómica dado que os diversos episódios narrados pelo autor: as fábricas visitadas que supostamente empregam milhares de trabalhadores, mas que visivelmente não produzem nada, os laboratórios de pesquisa mais desenvolvidos do mundo sem material ou ausência de comércio e de sistema monetário, mostram a que ponto a verdade e a mentira se conjugam no país.

Numa visita a um centro comercial ao qual os norte-coreanos não podem claramente ter acesso, apesar do que dizem os guias, Peixoto exprime a exasperação que as visitas sucessivas provocam nele: "Essa visita desgostou-me […]. Os guias tinham-nos levado ali para fingirmos juntos." (p. 125), tal como nos laboratórios de pesquisa: "Não posso ter a certeza se aquelas pessoas estavam mesmo a estudar. Se estavam, era bastante parecido com fingir estudar." (p. 144), o que permite a constatação "ali tudo me parecia falso." (p. 174) A ironia sobressai no facto de que toda esta falsidade envolvida pela retórica do regime que conduziu o povo a uma miséria social e humana terríveis cria a falsa expectativa no povo de estarem num dos países mais desenvolvidos do mundo. Como ironiza o autor, "o mais vulgar era o mais surreal." (p. 199) numa tentativa de mostrar ao leitor como esta viagem levada ao extremo dom quixotesco contem tanto de real como de irreal e como a fronteira entre ambos é complexa e difícil de destrinçar.

Um exemplo claro desta dificuldade é a história do hotel Ryugyong que dá o título ao nosso artigo. Começado a construir em 1987, este hotel deveria ser o edifício mais alto da Ásia, mas as dificuldades financeiras e técnicas levantadas pela sua construção, fizeram com que esta fosse parada. Em abril de 2012, quando o escritor viaja para Pyongyang, o esqueleto do hotel continua presente, a ocupar uma parte do horizonte da capital norte-coreana, no entanto, todos fingem que ele não existe, falar nele é proibido, como se o hotel fosse invisível:

> na última década do século XX, na Coreia do Norte, entre 240.000 e 3.500.000 pessoas morreram à fome. Enquanto isso, segundo estimativas da imprensa japonesa, foram gastos 750 milhões de dólares na construção da estrutura e de todo o exterior do hotel Ryungyong. E foi assim que um edifício com quase dez metros a mais do que a Torre Eiffel de Paris se tornou invisível. Não estava assinalado nos mapas e, apesar de dominar o horizonte da cidade, não aparecia em nenhuma das muitas fotografias oficiais que a retratavam em livros e folhetos. O hotel Ryungyong trazia más recordações aos líderes. (p. 94)

Nesta construção retórica, resta ao autor tentar distinguir o lugar que ocupam as noções de verdade, de verosímil e de ficção em cada momento da sua viagem:

> Com frequência, senti que apenas me restava o papel de testemunha alucinada, tentando distinguir a realidade real da realidade retórica apenas através do instinto. Não foi por acaso que escolhi reler D. Quixote na Coreia do Norte. Como ele, basta-me ser fiel à verdade que conheço e em que acredito. Na vida, talvez seja sempre assim. A sinceridade salva-nos perante nós próprios. (p. 62-63)

Servindo-se do seu instinto para distinguir realidade e ficção e acreditando que o leitor o possa fazer, o livro desenvolve dezenas de episódios sobre o regime e os feitos dos grandes líderes onde as três noções parecem andar sempre juntas, como é o caso do episódio sobre a casa de Kim Il-sung, da qual o autor diz:

> Fora da Coreia do Norte, há muita gente que põe em causa esta história. Segundo esses, aquela construção é apenas o cenário de uma mentira. Não custa aceitar essa versão. A casa é demasiado perfeita e corresponde ponto por ponto a uma narrativa que, para quem não esteja cego pelo culto, é bastante inverosímil. (p. 138)

Na dialética constante entre verdade e ficção, tal como Don Quixote ao longo das suas aventuras, o narrador hesita no seu posicionamento:

> Era deprimente imaginar que tudo pudesse ser simulado. À partida, sempre soubera que precisava de um esforço para distinguir a verdade dentro do

> exagero, mas havia a escolha de interpretar a realidade por um lado ou por outro. A escolha entre um olhar crédulo ou desconfiado, benevolente ou maldoso. (p. 146)

A hesitação do autor corresponde a um questionamento sobre a realidade local, mas também sobre a forma de contar a sua viagem. Ao longo desta narrativa, muitas vezes acompanhamos o leitor numa busca quase quixotesca para conseguir distinguir entre real e ficção, mas ao mesmo tempo numa busca sobre o que é importante contar ou deixar de lado quando se conta uma história. Embora de forma subtil, a reflexão levada a cabo nesta narrativa prolonga a busca, não menos quixotesca, iniciada na segunda parte de *Livro*, sobre a construção de uma obra, o lugar do autor e o lugar do leitor.

Chegada

A viagem chega ao fim e com ela a nossa leitura. Os escritores contemporâneos servem-se da viagem à casa do Outro para darem a conhecer territórios estrangeiros tanto em termos geográficos quanto em termos daquilo que nos é externo e estranho. A experiência recolhida permite-lhes tal como a nós leitores desconstruir uma série de imagens que temos sobre um território e construir novas imagens baseadas nesta experiência recente.

Desta forma, a imagem da Coreia do Norte como território fechado é confirmada pelas observações feitas sobre o regime ou ainda pela sensação de asfixia sentida ao longo da narrativa. O conhecimento deste país sai reforçado pelos inúmeros apontamentos sobre a história, as tradições ou a língua. No entanto, o autor procura criar também espaços de dúvida em relação aos estereótipos presentes nos guias de viagem sobre o país, pequenos pontos de fuga que instauram no texto um contraponto que permite desconstruir a imagem que temos do país.

Em todo o caso, a aprendizagem realizada com o autor é imensa. O mundo torna-se mais palpável, mais conhecido, tal como afirma o autor: “Propus-me ir à Coreia do Norte e fui. A força de uma realização como essa encurta bastante o mundo.” (p. 234)

Para quem "estava farto de tanto controlo, da lógica que norteava aquele culto, estava farto do medo" (p. 230), a valorização imediata dos pequenos prazeres da vida e entre eles da liberdade sobre a qual não pensamos todos os dias fazem com que o nosso quotidiano seja colocado em perspetiva: "Atravessar a rua pode ser um prazer imenso. Ninguém atrás de mim, nenhuma vigilância. Não se deve subestimar o valor de respirar fundo." (p. 232)

Por outro lado, assistimos a uma tentativa de descentramento do Eu, operada através de um distanciamento da imagem que representa o nome José Luís Peixoto. Ao colocar o Eu à prova no espaço do Outro, o autor mostra como a alteridade pode funcionar como um espelho para o Eu e, ao mesmo tempo, como um espaço de redescoberta de si.

Ao acompanharmos o autor na sua busca interior percebemos que a reflexão sobre as ideologias que escravizam a mente dos povos, assim como as reflexões de foro mais pessoal acabam por dar-lhe as respostas que o autor procurava: "O meu mundo passou a fazer mais sentido." (p. 235) Será com certeza uma experiência inesquecível que o autor procura imortalizar através de um postal enviado a si mesmo com as seguintes palavras: "Para que, quando já não estiveres aqui e fores outro, possas receber estas palavras e, com elas, um pouco de estares aqui e seres o seu significado." (p. 198)

No entanto, o estilo de escrita do autor está sempre presente e o corte anunciado tanto no género quanto na temática aquando da publicação deste livro acaba por ser apenas parcial, dado que a vontade de refletir sobre a literatura, a construção do texto literário, as influências literárias, a posição do escritor na sociedade ou ainda a presença da ficção na realidade, mostram-nos como o autor nunca está longe dos seus temas de predileção.

O tema da viagem à casa do Outro, já tão explorado ao longo de séculos de literatura continua a ter hoje todo o seu sentido, não é por acaso que comparar a vida a uma viagem é algo de frequente; esta afirmação encontra plenamente o seu sentido nas palavras finais de José Luís Peixoto das quais nos servimos para concluir este trabalho:

> É tão fácil comparar a vida com uma viagem. Faz tanto sentido. Viagem ou vida, chegamos sempre aqui. Como se estivéssemos no alto de uma montanha, podemos olhar em volta. Aqui é o lugar onde tudo acontece. Há serenidade nesta certeza. Tens o dever livre de aproveitá-la. Se estás a ler estas palavras é porque estás vivo. (p. 236)

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Philippe, Antoine; Gomez-Géraud, Marie-Christine (Ed.). 2001. Roman et récit de voyage. Paris: Presses de l'Université de Paris-Sorbonne.

Gannier, Odile. 2001. La littérature de voyage. Paris: Ellipses-Marketing.

Garnier, Xavier; Zoberman, Pierre (Ed.). 2006. Qu'est-ce qu'un espace littéraire?. Saint-Denis: Presses universitaires de Vincennes.

Grassin Jean-Marie; Westphal Bertrand (Ed.). 2000. La géocritique mode d'emploi. Limoges: Pulim, Presses universitaires de Limoges.

Pageaux, Daniel-Henri. 1994. La Littérature générale et comparée. Paris: Armand Colin.

Ricoeur, Paul. 1990. Soi-même comme un autre. Paris: Seuil.

Rocha, Clara. 1992. Máscaras de Narciso, Estudos sobre a literatura autobiográfica em Portugal. Coimbra: Almedina.

Rousseau, Jean-Jacques. 1968. Discours sur l'origine et les fondements de l'inégalité parmi les hommes. Paris: Éditions sociales.

Tverdota, Gyorgy (Ed.). 1994. Écrire le voyage. Paris: Presses de la Sorbonne nouvelle.

De volta ao futuro da língua portuguesa.
Atas do V SIMELP - Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa
Simpósio 3 - Literatura em trânsito: em viagem à casa do outro, 1433-1446
ISBN 978-88-8305-127-2
DOI 10.1285/i9788883051272p1433
http://siba-ese.unisalento.it, © 2017 Università del Salento

QUANDO O ESCRITOR É ANFITRIÃO DA PRÓPRIA CIDADE.

Enrico MARTINES

Escrivães de bordo de um metafórico navio-cidade, tal como no último livro de José Cardoso Pires, *Lisboa, livro de bordo: vozes, olhares, memorações*[40]; peregrinos anónimos, de passagem pela capital de um país cuja geografia corresponde a um mapa interior, como o *viajante* de Saramago, protagonista de *Viagem a Portugal*[41]; passageiros de um automóvel modernista, como o apressado turista guiado por Fernando Pessoa em *Lisbon: what the tourist should see*[42]; substancialmente viandantes, como o *Piéton de Paris* de Léon-Paul Fargue[43]. Estes são apenas alguns exemplos de escritores que dedicaram às suas próprias cidades (de origem ou de adoção, mais ou menos profunda) textos que não são obras de ficção, em que o universo urbano não é usado apenas como um cenário ao serviço de uma qualquer trama narrativa, mas onde este último é a própria trama, uma rede de signos e uma personagem com um estatuto igual a quem, como o escritor, está empenhado em traçar o seu próprio percurso, feito de memória e sentimento.

O escritor é uma testemunha privilegiada da sua própria cidade, pois ele é, mais do que qualquer outro, sensível a luzes, cores, sons e, sobretudo, ao aspecto humano de um espaço que se torna eminentemente subjetivo. Procura, assim, dar uma possível leitura a tudo aquilo que o mundo contemporâneo tornou ilegível, enquanto lugar confuso e complexo. Ler o texto citadino, a sua trama de significantes em relação dinâmica, para depois o restituir ao leitor, transformado e transfigurado em discurso literário, num texto onde, ao espaço real, são associados valores imaginários e onde se opera e se propõe o que Pierre Sansot definiu de "poétique de la ville", a melhor forma de integração psicológica do espaço citadino[44].

Para alcançar este objetivo, o escritor não se pode limitar à imagem estereotipata

40 Cardoso Pires J., *Lisboa, livro de bordo: vozes, olhares, memorações*, Dom Quixote, Lisboa, 1997.
41 Saramago J., *Viagem a Portugal*, 16ª ed. (1995), Caminho, Lisboa, 1981.
42 Pessoa F., *Lisboa: o que o turista deve ver – what the tourist should see*, Livros Horizonte, Lisboa, 1992.
43 Fargue L. P., *Le piéton de Paris*, Gallimard, Paris, 1939.
44 Sansot P., *Poétique de la ville*, Klincksieck, Paris, 1973.

da cidade. A relação de profunda complicidade que ele mantém com o espaço urbano consente-lhe a busca de um significado mais profundo nele. Para que esta busca tenha um sentido é necessário que o segredo se esconda por detrás da aparente objetividade dos elementos citadinos e que seja apenas alcançável por meio de uma experiência pessoal, de uma vivência[45].

Aquele que viaja pela sua própria cidade – é Saramago quem o sublinha – é diferente do turista que "vai, olha, faz que entende, tira fotografias"[46] e, no entusiasmo, pensa que conhece. Conhecer é um processo muito mais gradual, significa atingir uma intimidade que consente – como sugeriu Barthes – habitar a dimensão erótica do discurso urbano, de reconhecer a sua natureza infinitamente metafórica[47].

O escritor torna-se então sujeito errante, viaja sem mapas ou itinerários pré-estabelecidos – sendo dali mesmo, não precisa dessas coisas – não procura a confirmação reconfortante de uma imagem já vista, mas perde-se volutariamente na rede dos sinais, dispondo-se a descodificar a sua mensagem recôndita[48]. No seu *Livro de bordo*, Cardoso Pires afirma que "ninguém poderá conhecer uma cidade se não a souber interrogar, interrogando-se a si mesmo"[49]. Num comentário a este mesmo livro, em entrevista ao *Jornal de Letras*, irá mais longe, desmentindo-se parcialmente: para compreender a realidade urbana, para a viver, é preciso ser capaz não só de lhe colocar perguntas – "isso qualquer turista faz"[50], diz Cardoso Pires – mas é necessário que uma pessoa se sinta interrogada pela cidade e posta em causa, é necessário interagir com ela, é necessário que faça parte do seu tecido: "nas cidades de que gosto […] sinto-me interrogado. Em toda a parte há bocados de mim"[51].

Viajar pelo próprio país, pela própria cidade, significa – como realça Saramago – viajar até ao interior de si mesmo, refletindo dentro de si as imagens da sua própria identidade cultural[52]. Seguramente Cardoso Pires não ignora a sua cultura quando

45 *Ibid.*, págs. 47-53.
46 Saramago J., *op. cit.*, pág. 299.
47 Veja-se Margato I., *Movimentos de escrita e a arte de habitar as cidades*, in Lepecki M. L. (Org.), *José Cardoso Pires. Uma vírgula na paisagem*, Bulzoni, Roma, 2003, pág. 115.
48 Margato I., *"A primeira vista é para os cegos"*, in *Revista Semear 3* (Revista da Cátedra Padre António Vieira de Estudos Portegueses, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro), disponível na página electrónica www.letras.puc-rio.br/catedra/revista/3Sem_04.html, [2000].
49 Cardoso Pires J., *op. cit.*, pág. 11.
50 Rodrigues da Silva, *Cidade, minha cúmplice*, in "JL, Jornal de Letras, Artes e Ideias", Ano XVII, n° 707, Lisboa, de 19 de Novembro a 2 de Dezembro de 1997, pág. 18.
51 *Ibid*.
52 "O viajante viajou no seu país. Isto significa que viajou por dentro de si mesmo, pela cultura que o formou e está formando, significa que foi, durante muitas semanas, um espelho reflector das imagens exteriores, uma vidraça transparente que luzes e sombras atravessaram, uma placa sensível que registou,

decide dar ao seu texto a definição de "livro de bordo": a imagem que preside à descrição dos meandros mais íntimos da Lisboa piresiana é a de cidade-navio que olha para o Oceano, com quem tem uma relação milenar feita de atração e dependência, e volta as costas à Europa[53], é um lugar de fronteira, jangada de pedra mas em miniatura, em relação à de Saramago que incluía toda a Peninsula Ibérica[54]:

> Logo a abrir, apareces-me pousada sobre o Tejo como uma cidade de navegar. Não me admiro: sempre que me sinto em alturas de abranger o mundo, no pico dum miradouro ou sentado numa nuvem, vejo-te em cidade-nave, barca com ruas e jardins por dentro e até a brisa que corre me sabe a sal. Há ondas de mar aberto desenhadas nas tuas calçadas; há âncoras, há sereias. O convés, em praça larga com uma rosa dos ventos bordada no empedrado, tem a comandá-la duas colunas saídas das águas que fazem guarda de honra à partida para o oceano. Ladeiam a proa ou figuram como tal, é a ideia que dão; um pouco atrás, está um rei-menino montado num cavalo verde a olhar, por entre elas, para o outro lado da Terra e a seus pés vêem-se nomes de navegadores e datas de descobrimentos anotados a basalto no terreiro batido pelo sol. Em frente é o rio que corre para os meridianos do paraíso. O tal Tejo de que falam os cronistas enlouquecidos, povoando-o de tritões a cavalo de golfinhos[55].

Mas nesta mesma imagem inicial de navio-cidade existe, evidentemente, uma visão de conjunto do objeto da sua posterior atividade de decifração, uma condensação de símbolos, uma alegoria preliminar que implica um distanciamento, único modo de obter uma visão total. E esta mesma distância é indispensável ao ato de reencontrar um sentido nos lugares da cidade que, de outra forma, se esvaziariam, devido à sua constante exibição, à quotidianidade do seu uso; a distância de quem, porém, tem já uma extrema confiança com o tecido citadino e recusa explicitamente o contentamento das imagens panorâmicas – "para mim, panorâmicas e vistas gerais são quase sempre frases feitas ou cenários de catálogo"[56] – para depois se predispor à exploração dos seus percursos mais misteriosos, já que, no fundo, "a distância inventa cidades"[57], dá-lhes uma imagem falsa.

---

em trânsito e processo, as impressões, as vozes, o murmúrio infindável de um povo". Saramago J., *op. cit.*, págs. 13-14.

53 Mais adiante o autor escreverá mesmo: "Tal como estou tenho a cidade pelas costas. Comércio, multidão, Europa, fica tudo para trás". Cardoso Pires J., *op. cit.*, pág. 113.

54 A referência é ao romance de José Saramago, *A Jangada de Pedra*, de 1986.

55 Cardoso Pires J., *op. cit.*, pág. 7.

56 *Ibid.*, pág. 10.

57 *Ibid.*, pág. 11.

Se a viagem pela cidade é também uma viagem ao interior de nós próprios, não é por acaso que a deambulação começa no bairro que é também o bairro da infância: José Cardoso Pires parte de Arroios, tal como Fargue, no seu *Piéton de Paris*, intitula o primeiro capítulo "Mon quartier", a Chapelle, o microcosmos que lhe está mais perto e que melhor conhece, uma espécie de porto seguro, onde se volta para depois se dar início ao seu próprio itinerário de peão:

> Il y a des années que je rêve d'écrire un «Plan de Paris» pour personnes de tout repos, c'est-à-dire pour des promeneurs qui ont du temps à perdre et qui aiment Paris. Et il y a des années que je me promets de commencer ce voyage par un examen de mon quartier à moi, de la gare du Nord et de la gare de l'Est à la Chapelle, et non pas seulement parce que nous ne nous quittons plus depuis quelque trente-cinq ans, mais parce qu'il a une physionomie particulière, et qu'il gagne à être connu.[58]

Tal como escreveu Cardoso Pires:

> O que faz com que uma cidade seja habitada, não é a população que deambula nas suas ruas sem dialogar com a paisagem por onde ela caminha. O que faz com que uma cidade seja habitada, que ela tenha uma alma, é o seu engajamento cultural com relação ao traçado que a configura e aos habitantes que a fazem viver.
>
> Mais ainda: são também, com sua permissão, a cor e voz que os artistas e escritores descobrem pouco a pouco nela, e que permitem melhor vê-la e sublinhar-lhe a singularidade[59].

São precisamente estes os elementos que mais revivem no diário piresiano: em relação à cor, o nosso escrivão de bordo rejeita – de forma bastante ressentida – o *cliché* postiço da "Ville blanche", aplicado por Alain Tanner ao filme que fez sobre Lisboa, e abraça a imagem pessoana de uma "Lisboa, com suas casas de várias cores", cores contrastantes e mutáveis:

> Cor. De Lisboa è caso para dizer que até os daltónicos lhe discutem a cor. Veja lá, de preferência o ocre pombalino, recomenda un byroniano de passagem. O verde, o verde, contrapõe alguém logo a seguir, com os olhos no Terreiro do Paço, «até o cavalo de D. José vai ficando verde, comido de mar», já lá dizia Cecília Meireles. Ou o branco, o branco lembra espumas de oceano, cal de muros, Mediterrâneo, «sente-se uma nostalgia branca...», escreveu Mary McCarthy numa *Carta de Portugal* e Alain Tanner, cineasta civilizado, não esteve com mais aquelas e chamou a isto Cidade Branca.

58 Fargue L. P., *op. cit.*, pág. 17.
59 Cardoso Pires J., *Lisboa sem alma*, in "Público", Lisboa, 24-1-1993, citado em Lepecki (Org.) 2003, pág. 101.

> Cidade Branca, que cegueira a deste Tanner lumière. É cor, o branco do filme dele ou é metáfora? Interroga as impetuosidades duma luz que no mesmo lugar, no mesmo instante e na mesma cor nunca se repete? Pergunto[60].

Quanto às vozes, Cardoso Pires demonstra uma extraordinária capacidade de colher o aspeto fónico e prosódico da linguagem citadina, a sintaxe particular de cada bairro, como sinal que revela o espírito de um determinado sítio e de quem ali vive. A rua tem, na verdade, o poder de realizar uma libertação da linguagem, uma palavra viva e criativa que rompe com as barreiras impostas pelo sistema e que tende a transformar-se no interior do espaço físico que a torna percetível, carregando a experiência do seu uso quotidiano[61].

A mais-valia do falar lisboeta não reside apenas no léxico do calão ou na construção da frase, traços que por si só revelam a ironia caraterística dos habitantes de Lisboa: estes elementos, que diferem de bairro para bairro, são típicos de todas as grandes cidades; a verdadeira peculiaridade está naquilo a que o autor define como "sintaxe vocal"[62], o tom de uma "acidez quase gutural" herdado da velha tradição dos pregões da rua[63], e os "reforços expletivos" – o *cuspir fininho*[64], o *mandar vir*[65], o *ponto mosca* – através do qual o genuíno *lísbia*[66] exprime o seu peculiar humor. Este mesmo

60 Cardoso Pires J., *Lisboa, livro de bordo: vozes, olhares, memorações*, cit., págs. 41-42.
Na já citada entrevista a Rodrigues da Silva (1997) publicada no *JL*, n° 707, acrescenta: "O Tanner desembarcou cá como um janota da Suiça que veio ver o que é que se passa aqui com estes pobres rapazes do Sul, que não sei que língua falam ou se comem com os pés ou como é que é, esses trogloditas, coitados. E foi ao Casbah. O que é que o filme conta de Lisboa? Coisa nenhuma, rigorosamente nada. [...] Porque é que Tanner chamou branca a Lisboa? Porque é fácil, porque todo o sapateiro, todo o tipo de imagens rápidas chama-lhe branca. Há bocados de Lisboa que são brancos, mas há muitas cidades mais brancas que Lisboa. O que eu acho espantoso em Lisboa é o que Pessoa disse dela. E ele nunca disse que era branca, disse sempre que era a cidade das mil cores" (pág. 18).
61 Sansot P., *op. cit.*, págs. 177-181.
62 Na entrevista ao *JL*, n° 707, Cardoso Pires diz: «Esse "espírito do lugar" revela-se, entre outras coisas, no discurso lisboeta, já sabemos. Mas ao falar do discurso, não é o linguajar, nem o achado vocabular e, muito menos, o calão que eu aponto como mais-valia. Não, o que deslumbra é a sintaxe – outra sintaxe, esta agora da voz –, a sintaxe em que o lisboeta de raiz assenta a frase, os reforços expletivos, por exemplo, com que ele transmite um humor, e que não é mais do que uma outra expressão do seu "espírito do lugar"» (pág. 17).
63 "Na circunstância há uma acidez quase gutural a rematar a voz mas quem for de ouvido e preceito saberá que muitas vezes não se trata de um espalhafato, duma arruaça. Que se resume a um travo natural que será talvez um resto dos antigos pregões da rua". Cardoso Pires J., *Lisboa, livro de bordo: vozes, olhares, memorações*, cit., pág. 35.
64 A definição que lhe dá Cardoso Pires na pág. 35 do seu *Livro de Bordo* é: "Contestar com argúcia pelo avesso".
65 Cardoso Pires explica-o como uma genérica provocação, escrevendo na pág. 32 do seu *Livro de Bordo*: "Para já, ao discurso chama música e à provocação mandar-vir, quer-se melhor?".
66 Explica o autor na pág. 32 do seu livro: "Desta sorte, se um lísbia da Madragoa, de Alcântara ou de Campo de Ourique – um lísbia, pronto, um praticante vivido de Lisboa – me estivesse a ouvir falar para aqui de heresias e de assuntos ao desmando faria a tudo que sim e não acrescentaria mais nada. 'Ponto-mosca', é o termo com que se designa essa forma de pautar e, que me lembre, ainda não vi arte mais expedita para dar fio ao assunto e avaliar os intuitos".

discurso sobre a sintaxe citadina, embora sugerido com os tons rápidos e vivazes que caraterizam este diário de bordo – que, segundo o seu autor, é "uma coisa leve, um ponto de partida para um dia aprofundar"[67] – foi alvo de uma promessa por parte de Cardoso Pires: numa edição sucessiva deste seu trabalho seria examinado mais demoradamente.

O itinerário proposto pelo escritor é também, inevitavelmente, uma rota cultural da própria cidade. De facto, é o que se espera dele: que saiba evidenciar os lugares onde a cultura se manifestou, que seja capaz de ligar ambientes e intérpretes da literatura a que ele próprio também pertence, com especial referência aos escritores que compõem o seu itinerário literário-sentimental pessoal. Desta forma, a sua escrita tende a revisitar e a atualizar a escrita dos outros, a sublinhar a herança da palavra literária passada que vive no presente. Não só a palavra do outro, mas também a sua própria palavra: a Daisy a quem Cardoso Pires se dirige num capítulo do *Livro de Bordo*, a destinatária dos versos de Álvaro de Campos, cujo nome é ostentado pelo mosaico no passeio da Avenida de Roma, ecoa também num precedente escrito piresiano, *O Viajante Anunciado*, texto de abertura da recolha *A Cavalo no Diabo*. Analogamente, os lendários corvos de São Vicente, descritos pelo autor como apaixonados frequentadores de tascas, remetem para o *Corvo Taberneiro*, protagonista da narrativa que abre o volume *A República dos Corvos*[68].

Nesta cidade de escritores e de escrita não é um puro acaso o facto do Chiado – local onde foi ambientada tanta literatura e onde surgiram tantos movimentos – representar, para Cardoso Pires, o bairro que poderá transformar Lisboa numa cidade-símbolo:

> É possível definir Lisboa como um símbolo. Como a Praga de Kafka, como a Dublin de Joyce ou a Buenos Aires de Borges. Sim, é possível. Mas, mais do que as cidades, é sempre um bairro ou um lugar que caracterizam essa definição e a fidelidade tantas vezes inconsciente que lhes dedicamos. O Chiado, neste caso. A sua geografia cultural, o seu resplendor diurno, a paz provinciana das suas ruas à noite, tanta coisa, tanta coisa[69].

67 Rodrigues da Silva, *art. cit.*, pág. 18.
68 Veja-se Carlos Reis, *José Cardoso Pires,* A Cavalo no Diabo*: aproximações e derivações*, e Maria Fernanda de Abreu, *De um Corvo e um Narrador con(v)iventes: a Lisboa de José Cardoso Pires*, in Lepecki (Org.), *op. cit.*, 2003, págs. 9-23 e 129-137.
69 Cardoso Pires J., *Lisboa, livro de bordo: vozes, olhares, memorações*, cit., pág. 74.

E é precisamente pelo facto de o Chiado ser o melhor representante do ambiente a que o próprio autor pertence, que é evidente o seu envolvimento pessoal no comentário ao incêndio que devastou este bairro em 1988:

> Hoje, quando atravesso esse rosto corrompido de Lisboa vejo-o como uma ferida aberta na nossa memória colectiva. Mais ainda: é um pouco da memória de mim mesmo que ficou destroçada porque também eu subi o Chiado em diferentes idades dos meus livros e com amigos de diferentes gerações. Assim, por mais rápida que seja a cicatrização destas paredes fantasmas, sei que ficará para sempre um fumo, uma sombra dolorosa a enevoar-me o passado[70].

Mas este envolvimento manifesta-se também na apaixonada recordação do Largo do Carmo enquanto cenário da revolução, coração de uma Lisboa que finalmente tinha caído nas mãos do povo, que se tinha apropriado das ruas para fazer delas "o palco da hora que libertou um país"[71]:

> Largo do Carmo do ano de 74, quem o pode esquecer? Era primavera e a capital proclamava a Revolução dos Cravos diante dos donos da Ditadura encurralados num quartel[72].

Cardoso Pires segue itinerários íntimos, a sua cidade é revisitada, dita e contradita "sempre em amor sofrido"[73]. Mas até a um certo ponto, a ser verdade o que diz numa entrevista, onde declara que a sua Lisboa mais vivida – a Lisboa de Alvalade, da Praça do Chile, da Avenida Almirante Reis, da Cervejaria Portugália – não está neste livro, mas vive, com as suas personagens-tipo, intérpretes de uma marginalidade muito bem conotada, nas crónicas recolhidas em *A Cavalo no Diabo*[74].

Lisboa é também uma cidade *tatuada*, fisicamente marcada por figuras, símbolos, datas, que se repetem, nas calçadas e nos azulejos e que contribuem para criar a identidade total de uma cidade que recria a própria unidade plural ao propor variantes dos seus peculiares temas:

> Em Lisboa, entre os desenhos de calçada e os azulejos decorativos há uma estranha relação. Ou pelo menos parece. Uma pessoa pode um dia levantar os olhos do chão e ver numa parede à sua frente a figura que acabou de ter aos pés mas agora tratada a cores vidradas e numa outra configuração. [...] uma

70 *Ibid.*, pág. 73.
71 *Ibid.*, pág. 75.
72 *Ibid.*
73 *Ibid*, pág. 13.
74 Na supra-citada entrevista a Rodrigues da Silva (pág. 17) pode ler-se: "JL – Esta sua 'Lisboa' é uma geografia sentimental de sítios. Pelos quais, curiosamente, a sua vida não passa. É por pudor?" "JCP – Talvez. Mas no meu livro *A Cavalo no Diabo* falo nisso: na Avenida Almirante Reis, nos imperadores do Chile, nos bailes, na Lisboa nocturna, a minha vida".

> cidade capaz desta e de tantas variantes sobre cada tema, longe de se repetir, recria e ganha uma unidade plural. Para mim, a Lisboa que se diz de mármore e granito é antes, uma capital de calçadas em renda negra a espelharem-se nos azulejos que a enriquecem de cor e brilho[75].

Uma das realizações mais recentes, o metropolitano com as suas estações artísticas, conduzem-no a uma sugestiva exploração subterrânea, onde se instaura uma interessante dialéctica entre o "dentro" e o "fora", entre o "abaixo" e o "acima", que evidencia a significativa rede de remissões recíprocas entre o subsolo e a superfície:

> Exacto. Uma cidade que se desdobra, espelhando-se. [...] Vou num comboio de estações de arte, diz-me o olhar. [...] esta continuidade do exterior com o interior e do real com o figurativo dá uma outra dimensão ao nosso olhar.
>
> Depois da geometria das calçadas que se continua em geometria de mosaico nos corredores do metropolitano, depois da versão subterrânea do Marquês de Pombal que acompanha a da estátua a céu aberto da Rotunda, depois do Zoo Municipal seguido do Zoo imaginário de Júlio Resende, depois dos empedrados decorativos que saem das ruas e se renovam, por exemplo, nas estações de Sete Rios ou do Campo Grande, a cidade espelha-se, desdobra-se. De passagem em passagem, os murais e as esculturas que vou percorrendo aproximam-me cada vez mais da Lisboa que me está por cima e da minha identificação com ela[76].

Na avaliação de textos como os que inicialmente citei é preciso não perder de vista não só a personalidade específica do autor, mas também as motivações que o levaram a escrever uma homenagem literária à sua própria cidade. Nos casos aqui em estudo, estamos frente a textos de natureza diversa.

Cardoso Pires foi, ao longo de toda a sua obra, o cronista de Lisboa, a cidade onde não nasceu, mas que foi também sua a partir dos oito anos. Para além das já citadas crónicas, dedicou-lhe um outro texto, *Lisboa: vistas da cidade* (incluído no volume colectivo *Um olhar português*), onde pôs em marcha a sua atividade interpretativa da capital, vista como um "corpo para ler e decorar". E o estatuto de escritor de Lisboa era aceite por Cardoso Pires com prazer e orgulho. O *Livro de bordo* foi esboçado numa primeira versão alargada em 1994, coincidindo com a designação de Lisboa como "Capital Europeia da Cultura", e foi depois retomado e publicado por ocasião da Expo 98; trata-se do momento final da sua apaixonada relação com a cidade ou, como declara o próprio autor, de "um ajuste de contas comigo mesmo para com uma cidade que eu me fartei de ver, e vejo sempre interpretada de uma maneira um bocado

75 Cardoso Pires J., *Lisboa, livro de bordo: vozes, olhares, memorações*, cit., pág. 95 e pág. 98.
76 *Ibid.*, pág. 99 e págs. 106-107.

convencional e que eu vejo de uma maneira muito diferente"[77]. Este livro é precisamente isto, como diz numa outra entrevista, é "uma espécie de levantamento que desse, com toda a sinceridade, o modo como sinto Lisboa"[78]. Uma obra voluntariamente não exaustiva, pudicamente subjetiva, feita de vozes, de olhares e de memorações.

Se Cardoso Pires rejeita a aproximação dos "eruditos em trânsito", daqueles viajantes que seguem itinerários feitos só de monumentos e de museus, para ficar em paz com a própria *consciência cultural*, e que andam rua-acima-rua-abaixo entre a Mouraria e Alfama[79] – e quem sabe se nesta categoria não estará também incluído o viajante saramaguiano? Na verdade, é este último quem declara que "gosta de museus"[80] e que gosta de se perder precisamente em Alfama e na Mouraria, para percecionar – sem pretender compreender – "as primeiras palavras deste discurso imenso de casas, de pessoas, de histórias, de risos e inevitáveis choros"[81]. Este viajante é um erudito com uma elevada e irónica consciência crítica, com uma opinião pessoal, e não raramente cáustica, acerca das intervenções urbanísticas que foram sendo feitas ao longo dos anos, começando desde logo na reconstrução pombalina, que se seguiu à devastação do terramoto de 1755, veículo de um violento corte cultural entre a cidade e a sua gente:

> O viajante […] vai imaginando que Lisboa haveria neste lugar se não tem vindo o terramoto. Urbanisticamente, que foi que se perdeu? Que foi que se ganhou? Perdeu-se um centro histórico, ganhou-se outro que, por força do tempo passado, histórico se tornaria. [...] o viajante, em seu pensar vago, considera que a reconstrução pombalina foi um violento corte cultural de que a cidade não se restabeleceu e que tem continuidade na confusa arquitectura

77 Excerto de entrevista citada na página electrónica www.citi.pt/cultura/literatura/romance/cardoso_pires/exc_lisb_bordo.html..

78 Rodrigues da Silva, *art. cit.*, pág. 17.

79 "Há eruditos em trânsito que praticam as vias-sacras dos monumentos para ficarem de bem com a consciência cultural, vi disso aos montes; há os romeiros de dança tarântula, Alfama abaixo, Mouraria acima, por amor aos labirintos de roteiro; há os viajantes de museu para os quais este mundo tem de andar sempre muito bem datado e arrumadinho; há de tudo". Cardoso Pires J., *Lisboa, livro de bordo: vozes, olhares, memorações*, cit., pág. 11.

80 "O viajante gosta de museus, por nada deste mundo votaria a sua extinção em nome de critérios porventura modernos, mas não se resignará nunca ao catálogo neutral que toma o objecto em si, o define e enquadra entre outros objectos, radicalmente cortado o cordão umbilical que os ligava ao seu construtor e ao seu utilizador". Saramago J., *op. cit.*, pág. 293.

E mais adiante sugere (pág. 294): "vivendo a sociedade portuguesa tão acentuada crise de gosto (particularmente na arquitectura e na escultura, no objecto de uso corrente, no envolvimento urbano), não faria mal nenhum aos árbitros e responsáveis dessa geral corrupção estética, e algum bem faria àqueles poucos ainda capazes de lutarem contra a corrente que nos vai asfixiando, irem passar umas tardes ao Museu de Arte Popular, olhando e reflectindo, procurando entender aquele mundo quase morto e descobrir qual a parte da herança dele que deve ser transmitida ao futuro para garantia da nossa sobrevivência cultural".

81 *Ibid.*, pág. 299.

> que em marés desajustadas se derramou pelo espaço urbano. O viajante não anseia por casas medievais ou ressurgências manuelinas. Verifica que essas e outras ressuscitações só foram e são possíveis graças ao traumatismo violento provocado pelo terramoto. Não caíram apenas casas e igrejas. Quebrou-se uma ligação cultural entre a cidade e o povo dela[82].

A sua sagaz ironia não poupa sequer os cenários de postal, como a Praça do Comércio (o Terreiro do Paço, como é tradicionalmente designada), outro dos legados da reconstrução pombalina, de onde, segundo o *viajante*, os administradores da cidade nunca souberam extrair todas as potencialidades:

> É uma belíssima praça de que nunca soubemos bem o que havíamos de fazer. [...] E quanto ao terreiro, ora parque de automóveis, ora deserto lunar, faltam-lhe sombras, resguardos, focos que atraiam o encontro e a conversa. [...]
>
> Ao longo das arcadas do Terreiro do Paço, pensa o viajante como sería fácil animar estas galerias, organizando em dias certos da semana ou do mês pequenas feiras de venda e troca de selos, por exemplo, ou de moedas, ou exposições de pintura e desenho, ou instalando balcões de floristas, não faltariam outras e melhores ideias, puxando pela cabeça. [...] Os reconstrutores de Lisboa deixaram-nos esta praça. Ou já sabiam que íamos precisar dela para lhe meter automóveis, ou confiaram ingenuamente na nossa imaginação. Que, como qualquer pessoa pode verificar, é nula. Talvez porque o automóvel veio precisamente ocupar o lugar que à imaginação competia.[83]

Num outro sítio Saramago explicou que a sua cidade só existe na memória, numa recordação que não corresponde à Lisboa atual, onde se verificaram, nos últimos anos, mudanças brutais. Se a relação que mantém com a sua cidade é um sistema de reconhecimento, explica, é-lhe cada vez mais difícil compreendê-la hoje. Por outro lado, Saramago mostra ceticismo perante a possibilidade de captar a realidade citadina: uma grande cidade é formada por duzentas ou trezentas aldeias, diferentes umas das outras e com modos de vida diferentes[84]. Ainda neste mesmo livro-entrevista afirmou: "Pode-se dizer que Lisboa é uma cidade porque é uma entidade burocrática, física, urbanística,

82 *Ibid.*, pág. 296.
83 *Ibid.*, pág. 296 e pág. 302.
84 "Nós vivemos num lugar como pode ser a aldeia em que nasci, mas no fundo habitamos numa memória, portanto, mesmo quando eu estava em Lisboa, antes de vir para aqui [Lanzarote], Lisboa já não era a minha cidade. A cidade onde eu habitava era outra, era a cidade da memória, estava a viver noutra cidade que já não era a minha. [...] sobretudo no caso de Lisboa, onde nos últimos anos as mudanças foram brutais. Uma pessoa fica completamente perplexa, onde estão as minhas raízes, as segundas raízes? [...] Mas, repara, uma grande cidade é composta por duzentas ou trezentas aldeias. [...] O que é uma cidade na realidade? Não creio que se possa falar da cidade a não ser como um espaço físico. Os bairros são diferentes uns dos outros, as formas de viver desses bairros também". Arias J., *José Saramago: o amor possível*, Dom Quixote, Lisboa, 2000, págs. 35-37.

monumental, mas procurar defini-la é difícil"[85]. Podemos assim dizer que Saramago abdica do papel de eventual anfitrião da própria cidade, mas também do papel de decifrador de símbolos em busca de um significado profundo. Limita-se a propor uma experiência pessoal e a sugerir ao leitor que realize essa mesma experiência por sua conta e risco.

Seguramente que o nosso escrivão de bordo não se terá identificado no didascálico guia turístico elaborado por Fernando Pessoa, escrito em inglês para que o mundo ocidental se apercebesse do valor da cultura lusitana. O seu itinerário de um dia por entre as riquezas da capital, com os seus monumentos e os seus museus, é um texto que parece destoar na produção de um autor que considerava a admiração pela cidade um inequívoco sintoma de provincianismo[86] (e disto condenava também o amigo Mário de Sá-Carneiro[87]). Mas Pessoa, é inútil dizê-lo, é um autor de mil caras, e uma destas caras, segundo Teresa Rita Lopes, correspondia ao homem de ação que escrevia textos dotados de finalidades práticas, como os artigos para a *Revista de Contabilidade e Comércio*[88]; neste caso, a finalidade era, precisamente, a propaganda da imagem de Portugal aos olhos dos estrangeiros, pelo que Pessoa usa um estilo muito sóbrio para exaltar, com grande acuidade de informações e de detalhes, o património cultural patente na capital lusitana:

> We shall now ask the tourist to come with us. We will act as his cicerone and go over the capital with him, pointing out to him the monuments, the gardens, the more remarkable buildings, the museums – all that is in any way worth seeing in this marvellous Lisbon. After his luggage has been handed to a trustworthy porter, who will deliver it at the hotel if the tourist is staying awhile, let him take his place with us in a motor-car and go on towards the centre of the city. On the way we will be showing him everything that is worth seeing[89].

85 *Ibid.*, pág. 37.
86 Num texto de 1928, *O Provincianismo Português*, individuava três sintomas "flagrantes" do provincianismo pátrio: "o entusiasmo e admiração pelos grandes meios e pelas grandes cidades; o entusiasmo e admiração pelo progresso e pela modernidade; e, na esfera mental superior, a incapacidade de ironia" (citado em Loureiro L., *A cidade em autores do primeiro modernismo: Pessoa, Almada e Sá-Carneiro*, Lisboa, Estampa 1996, pág. 70).
87 "Você é europeu e civilizado, salvo em uma coisa, e nessa Você é vítima da educação portuguesa. Você admira Paris, admira as grandes cidades. Se Você tivesse sido educado no estrangeiro, e sob o influxo de uma grande cultura europeia, como eu, não daria pelas grandes cidades. Estavam todas dentro de si" (citado em *ibid.*).
88 Lópes T. R., *Pessoa, cicerone*, in "JL, Jornal de Letras, Artes e Ideias", Ano XVII, n° 707, de 19 de Novembro a 2 de Dezembro de 1997, Lisboa, pág. 19.
89 Pessoa F., *op. cit.*, pág. 32.

Em boa verdade, em relação ao pulsar de vozes, odores e cores descrito por Cardoso Pires, o guia pessoano provoca um certo efeito de *natura morta*, mas é evidente que esta é uma consequência da finalidade do texto. A Lisboa melancólica de Bernardo Soares[90] ou mesmo a que foi duas vezes revisitada por Álvaro de Campos[91] não entram neste livro, mesmo que o pormenor do automóvel – o meio de transporte moderno que consente a realização deste *tour* veloz – remeta inevitavelmente para o heterónimo futurista, para além de constituir uma espécie de filtro, de espaço fechado, a partir do qual se observa, protegido dos olhares vindos de fora, o transcorrer da vida da cidade.

Uma maior afinidade com o trabalho de Cardoso Pires pode, por outro lado, ser encontrada na minuciosa reconstrução do cenário parisiense operada por Léon-Paul Fargue no seu *Piéton de Paris*. Num texto de dimensões alargadas, o escritor francês fraciona a realidade da sua amada metrópole para dedicar a todos os bairros um capítulo (pelo menos aos mais significativos). Cada *arrondissement* é um pequeno microcosmos ao qual se dedicam horas de intensos e apaixonados passeios, atentos ao detalhe mais efémero, para restituir o ambiente e a história dos seus locais externos, mas sobretudo dos seus locais internos, com uma atenção particular reservada aos cafés, espécie de instituição parisiense:

> Cafés crasseux, cafés pour hommes du Milieu, cafés pour hommes sans sexe, pour dames seules, cafés de tôliers, cafés décorés à la munichoise, esclaves du ciment armé, de l'agence Havas, tous ces Noyaux, ces Pierrots, ces cafés aux noms anglais, ces bistrots de la rue Lepic, ces halls de la place Clichy, donnent asile aux meilleurs clients du monde. Car le meilleur client de café du monde est encore le Français, qui va au café pour aller au café, pour y organiser des matches de boissons, ou pour y entonner, avec des camarades, des hymnes patriotiques[92].

O olhar experiente de Fargue encena os sujeitos típicos dos diversos bairros, muitas vezes sujeitos de uma obra de narração. O autor acaba por ser identificado com o seu "piéton de Paris", com a imagem do viandante num perene caminho através das ruas da cidade em busca de si mesmo, pois a cidade vive dentro dele, é o espelho dos segredos da sua alma, é o lugar poético onde se reencontra.

90 O semi-heterónimo autor do *Livro do desassossego*.
91 *Lisbon revisited* é o título de duas composições poéticas assinadas por este heterónimo de Fernando Pessoa, uma datada de 1923 e outra de 1926.
92 Fargue L. P., *op. cit.*, págs. 39-40.

É sobretudo o exercício da memória que domina no trabalho de Fargue: escrito por volta do fim dos anos trinta, à beira dos eventos traumáticos que incidiram ulteriormente sobre a vida da cidade, o autor refere frequentemente uma cidade de Paris que já não existe ou que se transforma a grande velocidade; a *sua* Paris do primeiro pós-guerra é sempre evocada como termo positivo de comparação, em relação a uma realidade de decifração menos imediata ou que, de qualquer forma, interpreta em sentido degenerativo, mesmo que a cidade não tenha perdido de todo o seu fascínio:

> Ce sont les autobus qui ont transformé la place du Théâtre-Français. Une révolution, un incendie même – et il y en a eu un fameux – n'auraient pas mieux fait. La place du Théâtre-Français, où l'on me conduisait autrefois par la main, comme dans un endroit tranquille, un peu sévère, mais de bonne influence, est aujourd'hui une gare régulatrice. Un alphabet mouvant. […] Jadis, on pouvait bavarder en pleine rue; les joueurs d'échecs et les acteurs, les membres du Conseil d'État et les ombres du Palais-Royal ne craignaient aucun coup de trompe, aucun dérapage, aucun rappel à l'ordre des agents. On était libre[93].

A Lisboa de Cardoso Pires não é uma cidade decadente; não há nostalgia de uma Lisboa passada; pelo contrário, o autor de *Lisboa, Livro de bordo* sublinha mesmo que muitas das mudanças que a cidade foi sofrendo no decurso daqueles últimos anos, melhoraram na generalidade a sua imagem.

É óbvio que a leitura do escritor é apenas uma das tantas que são possíveis; a cidade permanece um livro aberto e o discurso que a representa não pode esgotar o objeto da descrição, nem tampouco confundir-se com ele, como advertia Calvino nas suas *Cidades Invisíveis*. No espaço urbano tudo é símbolo, tudo é linguagem, tudo indica outras coisas e tudo se presta à descrição. Provavelmente, por baixo deste pesado invólucro de símbolos, apenas nos foi dado a descobrir aquilo que cada um de nós próprios colocou na cidade e isto apenas se nos disponibilizarmos a recebê-lo com gratidão. O escritor – e Cardoso Pires é com certeza um admirável exemplo – possui um olho experiente e, sobretudo, uma caneta sapiente capaz de guiar o leitor, como um novo Virgílio, até às entranhas do inferno citadino, ao qual muitas vezes dedicamos, à boa maneira do nosso escrivão de bordo, um "amor rancoroso".

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Arias, J. (2000): *José Saramago: o amor possível*, Lisboa, Dom Quixote.

93 *Ibid.*, pág. 86.

Bachelard, G. (1975) : *La poetica dello spazio*, Bari, Dedalo.

Cardoso Pires, J. (1994): *A cavalo no diabo*, Lisboa, Dom Quixote.

Cardoso Pires, J. (1997): *Lisboa, livro de bordo: vozes, olhares, memorações*, Lisboa, Dom Quixote.

Cipriani, L. (2003): *Lisbona. Città dell'inquietudine*, Milano, Unicopli.

Cordeiro Gomes, R. (2000): «Fotogramas, vozes e grafias: Lisboa e Rio de Janeiro» in *Revista Semear 3* (Revista da Cátedra Padre António Vieira de Estudos Portegueses, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro), consultabile al sito www.letras.puc-rio.br/catedra/revista/3Sem_09.html.

Fargue, L. P. (1939): *Le piéton de Paris*, Paris, Gallimard.

Lepecki, M. L. (2003, a cura di): *José Cardoso Pires. Uma vírgula na paisagem*, Roma, Bulzoni.

Lopes, T. R. (1997): «Pessoa, cicerone» in *JL, Jornal de Letras, Artes e Ideias*, Ano XVII, n° 707, de 19 de Novembro a 2 de Dezembro de 1997, pp. 19-20.

Loureiro, L. S. (1996): *A cidade em autores do primeiro modernismo: Pessoa, Almada e Sá-Carneiro*, Lisboa, Estampa.

Margato, I. (2000): «"A primeira vista é para os cegos"» in *Revista Semear 3* (Revista da Cátedra Padre António Vieira de Estudos Portegueses, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro), consultabile al sito www.letras.puc-rio.br/catedra/revista/3Sem_04.html.

Pessoa, F. (1992): *Lisboa: o que o turista deve ver – what the tourist should see*, Lisboa, Livros Horizonte.

Reis, C. (1998): *Diálogos com José Saramago*, Lisboa, Caminho, 1998.

Rodrigues da Silva (1997): «Cidade, minha cúmplice» in *JL, Jornal de Letras, Artes e Ideias*, Ano XVII, n° 707, de 19 de Novembro a 2 de Dezembro de 1997, pp. 17-19.

Sansot, P. (1973): *Poétique de la ville*, Paris, Klincksieck.

Saramago, J. (1981): *Viagem a Portugal*, 16ª ed. (1995), Lisboa, Caminho.

SIMPÓSIO 19

ESCRITAS POÉTICAS EM LÍNGUA PORTUGUESA: DIÁLOGOS CRÍTICOS

COORDERNADORES

Alexandre Pilati
(Universidade de Brasília)

Solange Fiuza Cardoso Yokozawa
(Universidade Federal de Goiás)

De volta ao futuro da língua portuguesa.
Atas do V SIMELP - Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa
Simpósio 19 - Escritas poéticas em língua portuguesa: diálogos críticos, 1449-1464
ISBN 978-88-8305-127-2
DOI 10.1285/i9788883051272p1449
http://siba-ese.unisalento.it, © 2017 Università del Salento

PROGRESSO E SENTIDO DA HISTÓRIA EM *O CARRO DA MISÉRIA*, DE MÁRIO DE ANDRADE[1]

Alexandre PILATI[2]

RESUMO
A obra de Mário de Andrade *Carro da miséria*, apropria-se literariamente do clima histórico da Revolução de 1930 e da Revolução Constitucionalista de 1932 e dos desdobramentos desses fatos durante a década de 1930. Como um tributo ao espírito da época, Mário produz uma das mais interessantes reflexões poéticas sobre o que é o progresso no Brasil e qual é o sentido da história brasileira na primeira metade do século XX. Os eventos históricos fazem o autor reconsiderar, agora de modo mais dialeticamente tensionado, as ilusões do modernismo e as possibilidades de um lirismo nacional profundamente vinculado à tradição popular. Mário produz, então, um texto consciente da exigência expressiva do presente do país exige expressão poética. Isso leva o autor a desmobilizar certezas modernistas e criar um poema estranhamente desconexo, que, segundo alguns críticos, não possui "integridade estética". O desafio desta leitura é interpretar as desconexões da obra como valores de sua integridade estética, assumindo a hipótese de que o poema é um todo complexo, armado em chave de disjunção.

PALAVRAS-CHAVE: Mário de Andrade; poesia modernista; modernismo e política

1. Elementos da *integridade artística* de "O Carro da Miséria"

No "Ensaio de interpretação de 'O Carro da Miséria'", infelizmente inacabado, Mário de Andrade faz uma afirmação bastante curiosa sobre obra que estava propondo-se a interpretar. Dizia ele, logo na abertura do pretenso "Ensaio":

> Um dos meus poemas que mais despertaram minha curiosidade sobre a sua criação, e, valha a verdade, mais me dignificam é 'O Carro da Miséria'. Não será talvez o mais belo, o mais perfeito como *integridade estética*, mas é sem

1 A produção e apresentação deste trabalho no âmbito do Simpósio 19 do V SIMELP só foi possível graças ao apoio da Fundação de Apoio à Pesquisa do Distrito Federal (FAP-DF) por meio do Edital 02/2015.
2Universidade de Brasília, Departamento de Teoria Literária e Literaturas. Instituto Central de Ciências – ICC – Sala B1001. Campus Universitário Darcy Ribeiro, Asa Norte, CEP: 70910-900, Brasília-DF, Brasil. Email: alexandre_pilati@yahoo.com.br.

> dúvida um dos mais realizados como *integridade artística*. (Andrade, 1994: 177, grifos nossos)

O que interessa sublinhar destas afirmações é o desejo de Mário de Andrade de empreender no Ensaio de interpretação uma espécie de reflexão sobre o que seria a diferença entre as expressões que ele próprio usa para referir-se à sua obra em geral e aos textos de "O Carro da Miséria" em particular, ou seja: *integridade estética* e *integridade artística*. Tentaremos tomar a ideia de *integridade artística* como pressuposto fundamental para a leitura de "O Carro da Miséria" e como norteador deste texto. Evidentemente, não se deseja aqui de intuir o que Mário concebia como *integridade artística a priori*, em oposição ao que chama de *integridade estética*, mas de colher pistas que nos ajudem a formar uma ideia mais ou menos coerente com a prática poética do autor do que seja tal*integridade*. Para isso, deixaremos em suspenso, por enquanto, as palavras do autor a respeito de "O Carro da Miséria", remetendo-nos a dois críticos da poética de Mário de Andrade que podem nos ajudar a aquilatar a *integridade artística* do texto, que, segundo ele próprio, valeria, ao mesmo tempo, mais e menos do que a *integridade estética* da sua poesia.

No ensaio "O psicologismo na poética de Mário de Andrade", Roberto Schwarz (1981) irá delinear três "atitudes fundamentais" da poética do autor de "O Carro da miséria", concebendo-as como manifestações, mais ou menos bem resolvidas conforme o caso, das contradições do psicologismo inerente à obra especulativa e artística de Mário. Vale a pena recuperar brevemente essa distinção feita por Schwarz a fim de caracterizarmos, com algum distanciamento crítico, a disjunção *integridade estética* X *integridade artística*. No início de seu ensaio, Schwarz caracteriza dessa forma as três atitudes fundamentais de Mário de Andrade:

> 1 – momento individualista, poesia = grafia do subconsciente (lirismo), com um mínimo de interferência técnica; 2 – momento antiindividualista; poesia = grafia do subconsciente *transformado em arte e tornado socialmente significativo pela interferência da técnica;* o lirismo individual pode mesmo desaparecer em favor de uma fonte de emoção coletiva, o folclore; a valorização está toda no preparo técnico e cultural que permitirá a realização da tarefa *nacionalista*; 3 – superação dos momentos anteriores, que desponta no conceito de *técnica pessoal,* em que *um* lirismo específico (subconsciente individual) encontra *uma técnica* (nível consciente) capaz de realiza-lo no plano do significado geral. (Schwarz, 1981:15)

É bom lembrar que no ensaio o crítico está tratando da faceta especulativa da obra de Mário de Andrade, que conseguiu construir, para além das limitações de alcance sistematizador que se exigiriam de um esteta rigoroso, um sistema explicativo das necessidades renovadoras da arte e da literatura brasileiras no contexto da viração modernista. Entretanto, embora a divisão proposta por Schwarz valha imediatamente para a reflexão estética de Mário, não é impossível fazermos um exercício de transposição dessa estrutura para as suas obras poéticas, claro, levando em conta as indispensáveis mediações adaptativas. Na divisão proposta por Schwarz, os "três reinados" da poética de Mário de Andrade ordenam-se segundo um princípio cronológico, embora evidentemente não se trate de um seccionamento estanque, uma vez que as três dimensões se intercambiam e contaminam-se mutuamente, e isso de modo especial se observamos a sua poesia.

O termo central para a leitura de Schwarz dessas três atitudes fundamentais é psicologismo, de onde derivaria, segundo o crítico, "um quadro conceitual de polaridades irredutíveis" (Schwarz, 1981: 15), composto por antinomias tais como "lirismo-técnica", "subconsciente-consciente", "indivíduo-sociedade", "ser-parecer". No mais das vezes, na obra especulativa de Mário de Andrade, essas antinomias subsistiriam como algo tão dicotômico que resistiriam a realizar-se em um terceiro plano, essencialmente dialético, que consistiria na síntese superadora do impasse, capaz de complexificar a experiência artísticadotando-lhede mais fibra e exigência.

Assim, por exemplo, no caso da primeira atitude, sempre conforme Schwarz, a poesia seria concebida como "pura grafia do lirismo", para a qual seria deletéria, por mínima que fosse, qualquer interferência de ordem material ou intelectual. O conjunto de argumentos do crítico aqui está amparado nas afirmações de Mário em *A escrava que não é Isaura*. Ali, para Schwarz, o autor de "O Carro da Miséria" considera poesiaalgo que respeita, de modo integral, os movimentos do subconsciente. O limite desse gesto é a substituição da "ordem exterior", tão obcecadamente perseguida pela estética parnasiana que se desejava destruir, pela "(des)ordem interior", num gesto poético que é capaz de fazer continuar o movimento da subjetividade no mundo. Para Schwarz, ao levarmos ao ponto mais intenso essa concepção de poesia como lirismo, a consequência mais radical seria a de cristalizar-se como poesia a exigência da vida e não a da escritura. Ou seja, para o crítico, a poesia perderia o seu papel criador, uma vez que se completa exatamente quando comprometida com a verdade subconsciente, que passa a ser critério de valor.

Para desenvolver o argumento acerca da segunda atitude fundamental da poética de Mário, Schwarz baseia-se no posfácio de 1924 para *A escrava que não é Isaura* e também no ensaio sobre o cabotinismo presente no *Empalhador de passarinho*. Neste texto, o crítico identifica uma mudança em relação à primeira atitude, que consiste na permanência, com valores trocados, da antinomia que caracterizava a primeira atitude. Para ele, embora a subconsciência resista como "força espontânea de vida", a sua força libertária seria algo da ordem de uma energia destrutiva e anti-social. A poesia, desse modo seria a disciplina dessa energia pela via da técnica. Daí nasceria, segundo Schwarz (1981:19): "a curiosa teoria das duas sinceridades, uma da realidade primeira, outra de máscaras, que perfazem a sinceridade total". Dentro desse imbróglio dicotômico, carente de dialética, vale mais o que é socialmente útil e inteligível e menos o que a poesia manifesta em termos de essência. Por isso, a poesia passaria a ser algo integralmente impregnado pela ideia de nacionalismo: uma máscara que, sendo mentira ou aparato, seria também verdadeira por dar a ver algo da essência real do país, devendo configurar-se como "um passo construtivo na tradição que se elabora" (Schwarz, 1981:20). Na leitura do crítico, essa mudança de valência na relação subconsciente X técnica, preserva,todavia, a observação da arte enquanto visualização específica, agora enunciando que a técnica não faz quase nada além de "vestir as emoções".

Para sustentar a caracterização da terceira posição, Schwarz escolhe, de modo pontual, os textos "Elegia de abril", de *Aspectos da Literatura Brasileira*, e o esquema dedicado a *Sentimento e expressão* do *Curso de Filosofia e História da arte*. Esta terceira posição, para o crítico, é ligada à fase de politização da obra de Mário, cuja ênfase estava evidentemente no apelo social da arte. Desse modo, é o conceito de técnica pessoal que para ele pode ser caracterizado como uma tentativa de superação dialética das antinomias inconciliáveis das atitudes anteriormente referidas. A técnica pessoal é um achado luminoso do trabalho especulativo de Mário de Andrade, uma vez que concebe a expressão mais rigorosa da verdade pessoal como fundamento da universalização que possibilita a construção da arte exigente. A técnica, assim, não seria mais um oposto ao lirismo, mas a própria condição de realização deste. Com isso, para Schwarz, Mário sai de "seu poço", ou resolve dialeticamente as antinomias entre essência do eu e técnica, com grandes consequências para o alcance estético/político de sua concepção de arte. A sugestão que fica, portanto, dessa análise da poética de Mário de Andrade para a interpretação da *integridade artística* de "O Carro da Miséria" é que esta seria garantida pelo fato de o poema ser uma concretização do gesto dialético que

supera o psicologismo de Mário de Andrade, demandando uma intepretação que considere fundamentalmente a noção de técnica pessoal, conforme o crítico a recupera.

Guardemos esse achado crítico que julgamos de grande valia para a leitura crítica de "O Carro da Miséria" e passemos agora ao recolhimento do conjunto de observações pontuais feitas por João Luiz Lafetá (2004) em alguns de seus estudos sobre poesia brasileira. O que fazemos é apenas um recorte, tendo em vista que não cabe aqui estender em demasia a análise. Tentaremos combinar, posteriormente, as indicações colhidas em Lafetá (2004) com aquelas colhidas em Schwarz (1981), a fim de que possamos construir uma noção válida *integridade artística* coerente com a de Mário de Andrade, mas não encerrada em seus próprios limites por ser complementada pela visão de dois críticos importantes de sua obra.

Lafetá (2004) refere-se a "O Carro da Miséria" pontualmente nos seguintes textos críticos que integram o volume *A dimensão da noite*: "Traduzir-se", "Mário de Andrade, o arlequim estudioso", "Dois pobres e duas medidas", "A poesia de Mário de Andrade", "A meditação sobre o Tietê". A maneira como "O Carro da Miséria" aparece nesses textos é sempre como termo comparativo em relação a três elementos fundamentais: a própria obra de Mário de Andrade, a literatura brasileira dos anos 1930 (na qual o traço dominante é o ideológico), a literatura brasileira de vocação civil (notadamente a obra de Ferreira Gullar *Poema sujo*). Embora valorize sempre muito positivamente "O carro da miséria", Lafetá não se deteve em um crítica aprofundada desse conjunto de textos, deixando entretanto, sugestões contrastivas que ajudam o leitor interessado em investigar a *integridade artística* da obra em diálogo com outros textos, na tentativa deslindar-lhe um lugar no sistema literário brasileiro.

Comecemos lembrando o trecho mais extenso que Lafetá (2004) dedica a "O Carro da Miséria", no contexto de seu brilhante ensaio "A poesia de Mário de Andrade". Diz ele referindo-se à guinada política que representam obras como *Lira Paulistana* e *O Carro da Miséria*:

> E com um passo já estamos diante de uma nova atitude de pesquisa, que descobre aspectos insuspeitados do país e conforma outro tipo de consciência: é o *poeta político*, de *O carro da miséria*, *Lira paulistana e Café*. Esses livros, algo diferentes entre si enquanto linguagem, têm entretanto vários pontos em comum: a denúncia da exploração social, a revisão amarga daquilo que fora cantado de modo eufórico na juventude, a esperança da transformação, a resistência, e a expressão de uma angústia muito pessoal diante dos desmandos do mundo. O último ponto é, de todos, o

> mais característico, e prova-nos outra vez como o empenho interessado do poeta – agora no interior da luta de classes – constitui um prolongamento das suas inquietações íntimas.
>
> *O carro da miséria*, por exemplo, que dos três livros engajados me parece o mais interessante (porque conjuga a luta política e o estilo da destruição com muita habilidade), nasceu dos incômodos produzidos no poeta por duas revoluções (1930 e 1932), que o fizeram rever antigas crenças e modificar muitas atitudes. A imagem do "eu", postado diante dos problemas sociais, é ainda a imagem do "eu" atormentado, dividido, que se procura sempre. (Lafetá, 2004: 334-335)

Podemos verificar, portanto, que, assim como Schwarz falava de um salto qualitativo em relação a um momento que as antinomias entre técnica e psicologismo não se resolviam senão dicotomicamente, Lafetá (2004) aqui alude também a uma espécie de salto dialéticona produção poética de Mário de Andrade. Para Lafetá (2004), este é o momento em que a nova consciência poética, a do *poeta político*, é capaz de expressar-se por meio de uma dicção lírica em que "o sentimento do mundo e o sentimento do indivíduo aparecem fundidos" (Lafetá, 2004: 335) dialeticamente. Trata-se de uma nova relação entre a subjetividade e a objetividade, que supera a dicotomia técnica X subconsciência, fazendo com que o estilo novo brote como função da renovada tensão entre "eu" e "mundo". "O Carro da Miséria", como exemplo mais cabal dessa nova fase, é capaz de sintetizar em uma forma radical elementos graves, antigos e novos,da poética de Mário de Andrade, tais como a denúncia, a resistência, a angústia diante do desconcerto do mundo, agora concebido como terreno da luta de classes. Para dar conta disso, é preciso desenvolver, como já vimos, uma nova *técnica pessoal*, não mais uma máscara representativa de um real verdadeiro porém inexprimível. Esta nova técnica exprime a luta política através de um "estilo da destruição", que revela avivênciaíntima do eu que se exprime liricamente.

O essencial do que pensa Lafetá a respeito da posição de "O Carro da Miséria" no conjunto da obra de Mário de Andrade está aí. No texto "Mário de Andrade, arlequim estudioso" encontram-se mais uma vez delineadas essas coordenadas, com alguma novidade na caracterização do "estilo destruidor":

> Mas ao mesmo tempo, em outra vertente, o poeta compunha também uma poesia extremamente política, revoltada contra a miséria e a exploração. São os poemas de *Lira paulistana* e de *O carro da miséria*, escritos durante o Estado Novo e publicados em 1946, logo após a morte de Mário. Aí, a linguagem se torna contundente, a intimidade é exibida pelo avesso, a doçura

> desaparece, e fica apenas o grito doído de protesto contra as injustiças sociais. Em *O carro da miséria*, procura deliberadamente um estilo dilacerado que vai da paródia ao grotesco, deformando as palavras e utilizando termos chulos, no intuito de exprimir desespero e nojo (Lafetá, 2004: 234)

A função da poesia, então, nesse contexto se modifica. Coloca-se em movimento um impulso que transforma as palavras em formas radicalizadas da revolta contra um mundo injusto que se deve reconstruir. Tal função se estende das mais ostensivas às mais profundas camadas da técnica poética banhando cada gesto do "eu", cada sentimento seu, cada sílaba escolhida em um "estilo dilacerado" votado à destruição. Esse estilo, conforme sugerimos aqui, é tributário daquela dialética renovadora da poética de Mário de Andrade anotada por Schwarz (1981) e está lastreada subjetivamente pelo objetivo fundamental de que a poesia se converta em expressão dilacerada e destruidora do desespero e do nojo que o poeta sente pelas contradições sociais que são tomadas como insuportáveis. O "estilo destruidor" de "O Carro da Miséria", deriva pois de um enfoque diferente em relação ao mundo social, que, finalmenteencontra uma dicção incomodada à altura das demandas desse mesmo mundo social, porque absolutamente fiel aos movimentos violentos da subjetividade do "eu" poético tendente ao dilaceramento decorrente da vivência íntima da luta de classes. A poesia em "O Carro da Miséria" estará, para Mário de Andrade, de acordo com Lafetá (2004), em um outro nível de exigência. Como diz o crítico:

> o que exigia a partir daí, da arte de seu tempo, era que incorporasse à sua linguagem – à própria forma – o mal-estar da vida contemporânea, representando negativamente a sociedade capitalista e ajudando a destruí-la [...] Na poesia, um bom exemplo desse percurso politizador da estética é o poema "O carro da miséria", escrito pela primeira vez por ocasião da Revolução de 1930, reescrito quase dois anos depois, quando da revolução constitucionalista, e finalmente concluído nos anos 1940. (Lafetá, 2004: 541)

Portanto, caberia perguntar, a partir dessas indicações acerca do "estilo destruidor" ou "estilo dilacerado", se a *integridade artística* de que fala Mário de Andrade não estaria também no fato de que "O Carro da Miséria" se compõe como expressão violentamente incomodada do mal-estar diante do mundo político que lhe é contemporâneo, aproveitando-se de suas contradições essenciais para construir uma técnica pessoal própria que tem a ver com um novo patamar dialético para a tensão eu X mundo na poesia de Mário de Andrade. Poderíamos inferir que, para Lafetá (2004), a guinada politizante representada por "O Carro da Miséria" alcança êxito graças à *integridade*

artística da forma, que acha no campo do caos, da destruição, do grotesco e do "destampatório", os elementos que tornam esteticamente consequente a crítica ao mundo e a si mesmo desejada pelo poeta.

Assim, o "Carro da Miséria" passa a ser visto como uma obra superadora das tendências anteriores da obra de Mário de Andrade, assumindo lugar no fluxo das melhores tendências politizantes da literatura brasileira da geração dos anos de 1930. É sintomático que, ao falar de "O Carro da Miséria" em textos que tratam da obra de Ferreira Gullar, "Traduzir-se" e "Dois pobres e duas medidas", Lafetá (2004) trate de torná-lo termo de comparação com a produção por assim dizer "ideológica" dos anos 1930, com a chamada geração de 1945 e com a produção da poesia de tonalidade civil que o autor maranhense produziria com a escrita do *Poema Sujo*.O parágrafo em que aparece a menção a "O Carro da Miséria" é uma síntese emblemática das tendências que flutuavam no sistema literário brasileiro após o Modernismo heroico, cuja marca foi a da ruptura com a estética passadista do parnasianismo. Retomemos o parágrafo, para concluir nossa mirada sobre a presença de "O Carro da Miséria", nas leituras de Lafetá (2004):

> A geração de 45 nasce, portanto, da derrota de uma das tendências do Modernismo. Ou, se quisermos, da incapacidade mostrada por esta tendência para superar o lado de simples denúncia populista, característico da literatura social dos anos 1930, e ultrapassar o papel de consciência modernizadora que o movimento cumpriu durante algum tempo. De fato, as últimas obras de Mário de Andrade (*Café*, *Lira Paulistana* e *O carro da miséria*), bem como *A rosa do povo* e o romance de Graciliano Ramos, mostram essa possibilidade de superação da consciência burguesa: o Modernismo esteve perto de colocar o conflito de classes no centro de sua produção.(Lafetá, 2004:128)

Como podemos notar, Lafetá (2004) focaliza "O Carro da miséria" num contexto do sistema literário brasileiro dos anos 1930, no qual ele se acha na companhia de exemplares de alta solução estética, *A rosa do povo* e "os romances de Graciliano Ramos". Junto com eles, portanto, "O Carro da Miséria" estaria desempenhando um papel fundamental de corrigir sistemicamente o curso do esteticismo modernista, que já vinha se agastando via normalização canônica, lançando a poesia em um patamar de exigência política que tinha a ver com a produção que derivava e era resultado da preocupação dos autores de levarem a literatura ao centro do problema do mundo contemporâneo, ou seja, a superação da consciência burguesa pela tentativa de produzir uma forma poética que problematizasse a complexas representação dilemática da luta de

classes. Uma superação que implicava pensar um modelo de técnica poética que não desprezasse nenhum elemento da dinâmica dos encontros dilacerados do eu com o mundo e com a linguagem. A soluçãoencontrada Mário de Andrade em "O Carro da Miséria", segundo Lafetá, passa por um emprego da coloquialidade que não seria nem aquela pitoresca do primeiro modernismo, nem aquela do estilo médio do Ferreira Gullar de *Poema sujo*. Em suas palavras fica assim definida essa dicção especialmente política de "O Carro da Miséria":"o destampatório rude [que] imprime ao coloquial uma contundência que o *Poema sujo* não tem" (Lafetá, 2004: 239).

A partir do que relacionamos até aqui, é possível delinear algumas linhas de força do que desejamos caracterizar como *integridade artística* de "O Carro da Miséria", que passa por aquilo que dois críticos importantes da poética e da poesia de Mário de Andrade concebem como um salto qualitativo estético que garante força política à sua obra. Relembrando os termos essenciais da caracterização que desejamos estabelecer, diríamos, na esteira de Roberto Schwarz (1981) que "O Carro da Miséria" dá forma poética ao salto qualitativo que faz o autor superar a dicotomia psicologismo e técnica de fases anteriores de sua produção especulativa, crítica e poética, alçando a noção de técnica pessoal como uma representação dialética da tensão "eu" X "mundo" que encaminha a forma a uma superação do particularismo no sentido da universalidade. Do que recolhemos em Lafetá (2004), podemos sublinhar, sobretudo, a noção de "estilo destruidor", cuja imanência "dilacerada" ou "destampatória" tem o condão de expressar poeticamente o núcleo político de luta de classes como fronteira que a literatura do tempo estava empenhada em romper. Esses podem ser concebidos até aqui, a nosso ver, como elementos fundamentais da *integridade artística* do poema, os quais podem ser tomados como pressupostos para a chave de leitura que estamos empenhados em construir.

Caberá agora agregar a esses elementos algo da visão do próprio Mário de Andrade acerca dos textos de "O Carro da Miséria", a fim de complexificar um pouco tal chave.

"Origens", "causas profundas" e a "falcatrua lírica"

São dois os documentos básicos produzidos por Mário de Andrade a respeito de "O Carro da Miséria". Da leitura deles tentaremos apreender algumas questões

fundamentais que nos ajudarão na construção da noção de *integridade artística*e, consequentemente, na elaboração da chave de leitura para o texto. O primeiro desses documentos é a famosa carta de Mário de Andrade a Carlos Lacerda, datada de 05 de setembro de 1944, divulgada pela primeira vez por Lygia Fernandes em *71 cartas de Mário de Andrade*. O outro documento, cuja redação infelizmente não foi concluída pelo autor, é o "Projeto" de *Ensaio de intepretação de "O Carro da Miséria"*, publicado por de José Paulo Paes na Revista do IEB número 36, de 1994. Recuperaremos desses dois textos aspectos que são reiterados em um e em outro, a fim de tentar nos aproximarmos do núcleo de preocupações expressivas de que Mário se ocupou seja na elaboração dos poemas, seja na sua tentativa de explicação dele a seus interlocutores.

Na "Carta de Mário de Andrade a Carlos Lacerda", o autor de "O Carro da Miséria" concentra-se em duas tarefas relativas à explicação do texto. A primeira dessas tarefas é estabelecer uma cronologia de construção do poema que passa pelas datas a que já nos referimos anteriormente, a fim de revelar "as origens" do texto. A segunda tarefa consiste em revolver a subjetividade incomodada do poeta, e assim descortinar as "causas profundas" de "O Carro da Miséria". Na "Carta", Mário de Andrade (2004:274) afirma que o poema é algo "muito sério pela importância biográfica e psicológica que assume". É essa importância biográfica e psicológica que ele busca interpretar dirigindo-se a Lacerda. São traços fundamentais desse lastro psicológico de "O Carro da Miséria" o processo de catarse pessoal que envolve as duas primeiras versões, de 1930 e de 1932, bem como a intervenção racionalizante que estabeleceria a versão final do poema. "O Carro da Miséria" seria, assim, na argumentação de seu próprio autor, fruto de dois momentos de de "criação", "estouro de doido" e de um terceiro momento de ordenação intelectual, que viria a estabelecer a versão definitiva do texto.

Os dois "estouros" ocupam boa parte da argumentação de Mário na "Carta", que busca explica-los pela constatação de que disparos sociais e pessoais, intensamente interligados e determinantes para a forma final que o poema assume. O autor recorda que no mês de dezembro de 1930, desiludido com a "República Nova", ressentido com problemas familiares, entregara-se à bebedeira e, numa certa noite, "de agitação horrível". Nas palavras de Mário, esta é a gênese de "O Carro da Miséria", o seu primeiro momento de "criação":

> "Não lúcido mas com a cabeça trabalhando que era um vesúvio. Fui nesse estado de bebedeira integral para a minha secretária e principiei escrevendo

> uma coisa parecida com verso e assim escrevendo atravessei a madrugada inteira. Quando acabei pus o título "O carro da miséria", sugerido pelo que vinha vindo durante a escritura...mediúnica. (Andrade, 2004:275)

O segundo momento de criação, relata Mário a Carlos Lacerda, ocorrido em 11 de outubro de 1932, é semelhante ao estado de "arrebentação" de 1930. As decepções políticas agora tinham como alvo, entretanto, a revolução de 1932. Acrescia-se ainda a esse mesmo quadro de desilusão política, bebedeira, frenesi psicológico um sentimento novo e avassalador: a raiva. Vale a pena recuperar a narrativa deste momento nas palavras do próprio autor:

> Cheguei em casa por volta das 23 horas, muito bêbado, pensei em deitar, mas me sentei na secretária um bocado, peguei no poema, principiei lendo mas uma noção nejoada de que "já sabia" evitou logo o desperdício da leitura, principiei corrigindo. Mas uma correção puxava outra, vinham sobretudo muito intensas as ideias ordenadas e esclarecedoras da barafunda da 1ª versão, e na verdade eu estava era refazendo integralmente o poema. E o refiz todinho. Quando acabei não tinha quase nenhum verso sem mudança [...] E, está claro, a não ser uma ou outra palavra, o poema foi feito nessas duas noites. (Andrade, 2004, 276)

"O Carro da Miséria" segundo o seu autor foi "criado" em dois momentos de um estado psicológico semelhante que acompanhavammomentos de convulsão política. Em suma, produziu-se a partir de "duas datas pós-revolução, duas bebedeiras, duas motivações psicológicas idênticas" (Andrade, 2004:276). São esses momentos da "fase purgatória", ou da "fase sócio-estourante", como Mário refere em outros trechos da carta, que serão responsáveis pela "criação" de "O Carro da Miséria". A avaliação geral do poema que Mário constrói nessa fase, conforme afirma ele na "Carta" é a de que tratava-se de um texto "muito carecido de contexto, mas que, no entanto, "era isso mesmo". O trabalho empreendido com o poema em dezembro de 1943, justifica-se, como etapa final da obra, nas palavras de Mário, "só por isso: substituição de algumas palavras e, num caso necessário, de três ou quatro versos" (Andrade, 2004:274). A substituição tinha por objetivo principal limpar o poema de excessos de termos chulos e palavrões, que, segundo o autor, estavam a "perfumar"por demais a prosa de ficção do tempo. Esse é um final "de inteligência lógica, sem lógica, mas de motivação consciente e intelectual" (Andrade, 2004:276). Como se vê, este terceiro momento, conforme relatado na "Carta" é racionalizador, uma vez que limpa certas arestas, ao mesmo tempo que procura preservar a consistência de caos que guardavao conteúdo de estouro catártico de seus momentos criadores.

Até aqui delineamos as "origens" do poema. Do que vimos até aqui na "Carta", podemos depreender que "O Carro da Miséria" deriva de dois "surtos catárticos" iniciais, intimamente ligados a fatos políticos de relevo nacional, e um terceiro momento ordenador, que visava limpar um pouco o poema de sua terminologia suja impregnada da raiva catártica daqueles primeiros momentos criativos. A necessidade de estouro, no entanto, vinha de uma complexa dialética entre ressentimento individual e noção política da sociedade e da arte.

Nesse caso, tratava-se do mal-estar do poeta com a sua insuperável condição burguesa, do fato de reconhecer-se burguês "da pior burguesaria". Esse é o núcleo de inquietação social e individual, ou seja, as "causas profundas" de "O Carro da Miséria segundo seu próprio autor. Mário começa a explanar essa inquietação fundamental recuperando o artigo de 1934 onde se auto-declarava "comunista", como forma de contribuir para (e de dar vazão a)o que ele chamava de necessidade de uma "mudança drástica de ideologia" (Andrade, 2004:276) para a correção dos rumos da história. A reflexão que doidamente atravessa o poeta no decorrer dos anos 30 leva-o a encarar várias vezes a ideia de suicídio. Esse "drama" vivido no íntimo é, segundo o autor, o verdadeiro assunto psicológico de "O Carro da Miséria". E o drama é o reconhecimento pelo poeta dessa inexorável condição burguesa, que seria necessário ultrapassar, no plano da qual "O Carro da Miséria" se ergue, ao mesmo tempo, como documento e tentativa de ruptura. Nas palavras de Mário, fica assim delineada a dimensão política e íntima do assunto do poema:

> E esse assunto do poema, que agora vai esclarecer o sentido dele todo e de numerosos versos e mesmo partes inteiras dele, é a leitura do burguês gostosão, satisfeito das suas regalias, filho-da-putamente encastoado nas prerrogativas da sua classe, a luta do burguês pra abandonar todos os seus preconceitos e prazeres em proveito de um ideal social mais perfeito. Ideal a que a inteligência dele já tinha chegado por dedução lógica e estudo, e que a noção moral aprovava e consentia, mas a que tudo o mais nele não consentia, não queria saber. Simplesmente porque estava gostoso. (Andrade, 2004:277)

A dialética entre o ser burguês, confortável em seu posto de escritor, ainda que empenhado em escrever contra o sistema, e o imperativo de impulso revolucionário votado a transformar o mundo é, portanto, um importante dado para recolhermos paraa construção da chave de leitura de "O Carro da Miséria". Segundo Mário, esse conjunto de movimentos essenciais presentes poema advêm da consciência "muito 'sentida' e muito 'vivida' de atualmente". As dimensões ética, moral, política, logo, não adentram

o poema em forma de tese prévia ou de finalidade prática transformadora (engajada). Elas formam um conjunto revoltoso, no qual o sentido da história é vivido intimamente por um poeta que precisa dilacerar a sua própria condição no mundo do trabalho, tornando-a forma agônica de um impasse pessoal profundo que só é inteligível se não for separada dos impasses do mundo. É ainda o drama de, através da inteligência, reconhecer que um "socialismo, meu Deus!,comunístico tem de ser a mais próxima forma social do homem, mas que eu devo, modestamente devo, sem nenhuma vanglória e sem nenhuma 'esperança' de beneficiamento pessoal, combater por" (Andrade, 2004:278). O impasse se concretiza de modo ainda mais agudo no desfecho da "Carta":

> Evidentemente, como sensibilidade, eu não creio que possa, que ninguém possa superar a marca da sua classe e de toda a sua vida, a vida que fez em menino e na mocidade. Isto é: superar, pode, porque a superação é sempre um valor nascido na consciência e realizado na vontade. Mas não pode mudar. A não ser que uma mudança externa drástica traga uma realidade ambiente outra, com a qual a sensibilidade acabe se acostumando. E essa mudança não veio e eu sou o que sempre fui. A superação foi de ordem consciente, que sempre será a ordem pelo menos mais nobre e mais conclusiva do ser. E é nisto, agora, que o final do poema adquire todo o seu valor. (Andrade, 2004:280)

A questão que se coloca, portanto, ao crítico que deseja compreender esse dilema, e a forma como ele está presente em uma poética capaz de universalizar o problema alçando-o para além das contingências individuais é: em que medida o estilo "destruidor" e a "vocalizaçãodestampatória" seriam mecanismos de uma *integridade artística*consequente e politizante, que coloca a vivência do problema de classes como centro da expressão literária?

Para responder a tal questão, seria interessante considerar ainda mais um elemento da intentada interpretação do poema no "Ensaio de Interpretação de O Carro da Miséria" que Mário de Andrade, infelizmente, deixou inacabado. Trata-se do elemento ligado à "falcatrua lírica", que, conforme enuncia o autor, consiste no fato de o poema ser coberto de penduricalhos que escondem o "eu" autoral. Sua avaliação é a esse respeito é a seguinte:

> Eu me escondi de mil maneiras. E a mais ingênua foi essa de fazer um hermetismo falso, desnecessário. E talvez às vezes forçado. Quero dizer: Se o poema é bastante claro de interpretação para mim, botei coisas nele que estou convencido, não têm absolutamente nenhuma intepretação possível. [...] eu botei mesmo, no poema, elementos que não querem dizer coisíssima

> nenhuma, que proposital, voluntária e...inconscientemente nada significam, não têm sentido nenhum interpretável. (Andrade, 1994, 177)

Lida assim em destacado, a afirmação pode levar o leitor a conceber "O Carro da Miséria" como um engodo poético mal acabado, graças ao desejo de o poeta construí-lo lançando mão de diversos expedientes de disfarce poético, afim de preencher sua forma com o que ele mesmo chamou de "falcatrua lírica". Tal "falcatrua", todavia, ganha outro sentido se a observarmos como técnica conscientemente empregada pelo autor para lastrear a *integridade artística* de "O Carro da Miséria". As palavras do próprio autor são esclarecedoras desse sentido técnicodo recurso. Ao fim do pequeno documento, Mário afirma que se valeu do expediente da "hermetização artificial" do texto:

> Porque no momento, o estado de estraçalho, de autodestruição (muito mais auto-destruição que punição, em que eu estava) em que eu estava e queria, o que carecia era a palavra que não dissesse nada. Pra prejudicar. Pra prejudicar até o próprio poema se entenda bem. (Andrade, 1994:178)

Essa intenção de prejudicar, que permanece nas diversas versões de "O Carro da Miséria" como algo patente ao leitor que com ele se depara pela primeira vez, teria talvez algo a ver com um certo incômodo sistêmico da arte literária com a sua condição de refém dos pactos burgueses de transmissão da cultura e da condição da própria autoria. Lembramos aqui de algo como o "hermetismo injurioso" que empregava Drummond nas obras que marcam a sua guinada classicizante, que assume no nível do ritmo e na proposta de exagero de hermetismo uma função crítica para o mundo das letras em desagregação no país periférico.

Será preciso tomar essas importantes informações fornecidas por Mário na sua interpretação do poema com o cuidado de não assumi-las como dados trazidos sem mediação para a leitura de "O Carro da Miséria". Entretanto, não há como desprezar algumas de suas afirmações para a apreciação da consistência da *integridade artística* do texto. Tal integridade garante-se, a nosso ver, em um "fio de coerência", que não é visível, como afirma Paes (1994), mas que tem a ver com a capacidade de desenvolver uma técnica pessoal que dialeticamente funde o dilema pessoal ao dilema social, a mais imediata contingência com a reflexão universalisante sobre o sentido da históriahumana. Mas resta ainda saber em que medida essa universalidade está garantida em termos de recursos formais ostensivos e intensivos do texto.

Considerações finais

Até aqui, tentamos construir uma chave de leitura, da qual os elementos centrais são:

1. O desenvolvimento em ato de uma técnica pessoal que supera a dicotomia psicologismo técnica poética;
2. A articulação do poema a certas linhas de força do sistema literário brasileiro dos anos 1930.
3. A força politizante da tensão eu burguês x mundo a se transformar que constitui o princípio estético fundamental do texto.

Todos esses são elementos que estruturam a proposta de chave de leitura para o "Carro da Miséria" que até aqui expusemos. Chegar a uma especificação maior dessas tendências só será possível, entretanto, se for empreendida uma leitura miúda dos diversos aspectos literários que o constituem como um todo homogêneo e múltiplo que é capaz de revelar as contradições do progresso e o sentido da história a contrapelo deseu funcionamento burguês. A radicalidade de "O Carro da Miséria" (e, portanto, a sua *integridade estética*) deriva dessa sua necessidade incontrolável de compor uma outra narrativa para a história futura, nem que para isso, tenha de assumir o risco de desagregar si mesmo como peça literária.

A presença fundamental dos vencidos, que é estruturante, reconhecível na camada mais evidente do poema, ao mesmo tempo aguda, permanente e incidental, configura a profunda "ordem" na desordem aparente do texto. Delineiam-se, assim, as suas duas constâncias, garantidoras de sua *integridade estética*: o poeta revirado pelo avesso querendo transformar-se negando o seu próprio mundo e o universo popular, que não se afirma no texto sem carrear junto consigo os dilemas e as contradições da miséria que passa em desfile e que, portanto, não fosse a raiva contra si mesmo e a negatividade do estilo destruidor, poderia ser consumida também como beleza anódina, à distância alheia do olhar do leitor/autor burguês. É um poema que nos interpela politicamente enquanto leitores de literatura brasileira e modernista. Eis aí talvez o seu sentido último em contato com o sentido da história brasileira.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Andrade, M. de. 1983. "O carro da miséria". *In*: *De Paulicéia desvairada a Café* (Poesias Completas). São Paulo: Círculo do Livro.

_____. 1994. Projeto do ensaio de interpretação de "O Carro da Miséria". Revista do Instituto de Estudos Brasileiros. Nº 36. São Paulo.

_____. 2004. Carta de Mário de Andrade a Carlos Lacerda. Revista Brasileira. Nº39. Academia Brasileira de Letras. Rio de Janeiro.

Lafetá, J. L. 2004. *A dimensão da noite*. São Paulo: Duas Cidades/34.

Paes, J.P. Sobre "O carro da miséria". 1994. Revista do Instituto de Estudos Brasileiros. Nº 36. São Paulo.

Schwarz, R. 1981. "O psicologismo na poética de Mário de Andrade". *In*: *A sereia e o desconfiado*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

De volta ao futuro da língua portuguesa.
Atas do V SIMELP - Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa
Simpósio 19 - Escritas poéticas em língua portuguesa: diálogos críticos, 1465-1484
ISBN 978-88-8305-127-2
DOI 10.1285/i9788883051272p1465
http://siba-ese.unisalento.it, © 2017 Università del Salento

REALISMO E NATUREZA MORTA EM "BOI MORTO", DE MANUEL BANDEIRA

Ana Laura dos Reis CORRÊA[3]

RESUMO
Este texto pretende ler o poema "Boi morto", de Manuel Bandeira, como uma forma estética realista, isto é, como reflexo artístico do que existe. Considerar o texto poético como um reflexo, implica em aceitar que ele mantém relações estreitas com a realidade de onde partiu; entretanto, trata-se de um tipo específico de reflexo, o artístico; o que demanda também a compreensão de que os elementos que conectam o texto literário ao seu mundo de origem se constituem como forma mediada de representação da realidade, nunca como cópia ou como imitação imediata do mundo. Assim, o texto é reflexo de algo que existe a despeito da consciência humana, mas, ao mesmo tempo, é também prova viva da marca que o homem imprime no que existe para além dele mesmo. No interior do texto literário, portanto, toma forma (estética) a relação dialética, histórica e ontológica entre objeto e sujeito, entre mundo natural e mundo humano, como realidades específicas que, no entanto, caminham uma em direção a outra.

PALAVRAS-CHAVE: Realismo artístico; lirismo; dialética sujeito-objeto; reflexo estético e natureza morta; "Boi morto".

> "Sólo verbalmente es paradójica la tesis de que una conformación autenticamente poética de la primavera o del invierno indica la posición del poeta respecto de las corrientes y las luchas verdadeiramente grandes de su época" (Lukács, 1965a: 331).

O texto literário éo reflexo antropomorfizado do mundo. O reflexo artístico é, para além da imitação, o mundo tocado pelas mãos do homem, o mundo dos homens, não como documento, mas como forma reorganizada pela linguagem transfiguradora da

3UnB, Instituto de Letras, Departamento de Teoria Literária e Literaturas, ICC Ala Sul, Sobreloja sala B1-012, Campus Universitário Darcy Ribeiro, Asa Norte, CEP: 70910-900, Brasília, DF, Brasil, analaura@unb.br

poesia íntima da vida humana; trata-se da consciência do homem a respeito de si mesmo no mundo; nesse sentido é que o texto estético é realista. A própria ontologia do texto literário, seu modo de ser, o impede de ser o mundo natural separado do humano e o impele a ser um mundo criado pelo trabalho humano, pelo trabalho estético realizado pelo poeta.

Já Aristóteles (1966), na *Poética*, afirmava que a mimese é a imitação da natureza das ações humanas, isto é, do mundo humano. O caráter mimético da arte se irradiaria, portanto, não exatamente da reprodução imediata da realidade, mas da possibilidade de o poeta criar um mundo textual em que as relações do homem com a natureza, com ele mesmo e com os outros homens estivessem representadas no texto a partir das ações dos personagens, de seu modo de reagir diante daquilo que se lhes apresenta no interior do mundo do texto. Por essa razão, o mito (ou a ação) não está inteiramente condicionado à imitação daquilo que de fato acontece, mas se expande para o terreno do que poderia acontecer, que se torna crível e vivo desde que os acontecimentos poéticos e as ações do personagem no interior deles sejam articulados por uma lei interna ao texto poético, organizados pela lógica da verossimilhança e da necessidade. Essa lógica interna, regida pelo poético, determina o que é necessário para que o mundo do texto se apresente como possível, mesmo quando se trata da narrativa poética de uma ação impossível. Assim, a necessidade se apresenta como elemento ao mesmo tempo externo (matéria social a ser representada artisticamente) e interno (a forma adequada ao conteúdo social a ser representado) ao texto artístico que submete o mundo externo à organização estruturante do interior da arte. Isso sinaliza para o fato de que, como mais tarde se clarifica, o caráter mimético da arte se realiza em região mais profunda e orgânica do texto poético, sua superfície é aparência de uma essência profundamente humana que está na vida e na história e se internaliza na forma literária como ação artística e não como mera descrição do que acontece na camada imediata da vida.

A mimese é a representação artística das ações humanas e isto lhe confere a tarefa de captar o mundo vivido, isto é, em movimento (em ação), sempre para além do que pode ser captado pelas relações de causa e efeito, sempre para além da descrição de algo fixo, estático, imobilizado. Por essa razão, tempo e espaço se apresentam no texto artístico como estruturas estéticas em conexão profunda, indissociáveis, e, dessa forma, antropomorfizadas. Não se trata do tempo ou do espaço entendidos como conceitos isolados, independentes da ação humana, tal qual a ciência os encara, mas de uma

materialidade processual que se configura constantemente pela ação do homem no mundo frente à barreira natural que a natureza lhe impõe. Assim, em um texto literário, na construção do tempo e do espaço se condensam passado, presente e futuro na vida dos personagens como amplificação da história em movimento da humanidade inteira. O realismo, ou a mimese, seria, então, essa internalização homogênea e intensiva, na estrutura literária, das ações humanas no curso heterogêneo e extensivo da história dos homens.

O realismo se define como representação das ações humanas no tempo e no espaço em construção no fluxo de uma história não linear reduzida à estrutura estética para, assim, amplificar, na ação de um personagem, a totalidade das ações humanas. Sendo assim, centrado na ação dos personagens em relação ao tempo e ao espaço, seria o realismo uma realização formal evidente na narrativa, mas, por outro lado, impossível à lírica? Em que sentido o lirismo produz-se como reflexo artístico? De que modo um poema lírico é realista? Procuraremos enfrentar essas questões na leitura de "Boi morto":

BOI MORTO
Como em turvas águas de enchente,
Me sinto a meio submergido
Entre destroços do presente
Dividido, subdividido,
Onde rola, enorme, o boi morto,

Boi morto, boi morto, boi morto.

Árvores da paisagem calma,
Convosco – altas, tão marginais! –
Fica a alma, a atônita alma,
Atônita para jamais.
Que o corpo, esse vai com o boi morto.

Boi morto, boi morto, boi morto.

Boi morto, boi descomedido,
Boi espantosamente, boi
Morto, sem forma ou sentido
Ou significado. O que foi

Ninguém sabe. Agora é boi morto,

Boi morto, boi morto, boi morto.

(Bandeira, 2009: 158)

1. Atividade lírica e memória do vivido em "Boi morto"

"Boi morto" é parte do livro *Opus 10*,de Manuel Bandeira, publicado em 1952. É um poema da maturidade do poeta, que, nesse momento, já contava 66 anos. Mas "Boi morto" é também um poema que, como tantos outros do conjunto da obra de Bandeira, evoca a infância no Recife, condensada em imagens, especialmente a do boi morto arrastado pelas águas da enchente. Esse acontecimento vivido na infância se refere muito claramente à relação entre os homens (a família do poeta, ele mesmo ainda criança, as pessoas que compunham aquela realidade) e a natureza (a enchente das águas do rio Capibaribe e o boi). Como fato, foi retomado literariamente pelo escritor em vários textos de gêneros diferentes, antes e depois da concepção de "Boi morto": no poema "Evocação ao Recife", de *Libertinagem*, em 1930; no relato memorialístico *Itinerário de Pasárgada*, de 1954; na crônica "Cheia! As cheias!", de 1960. Essa referência, explícita nos textos citados e implícita em tantos outros momentos da obra de Bandeira, fez desse acontecimento autobiográfico um tema recorrente, ora atado à lembrança que pode ser recuperada e contada, ora, afrouxando o laço com o episódio vivido, aumentado no tom "descomedido" de "Boi morto".

O percurso diversificado na obra de Bandeira da memória desse episódio vivido testemunha o seu impacto na vida do menino e destaca o fato vivido como elemento significativo na sua formação como homem e como poeta. Mas as modulações de tom no reaparecimento do episódio vivido, entre o autobiográfico e o transfigurado, dão conta de algo mais: o problema do realismo na lírica. Aparentemente, o escritor está mais próximo da realidade ou da verdade do fato, quando opta pela prosa memorialística, enquanto a transfiguração poética do fato parece tomar distância e saltar para um mundo muito mais amplo que o da infância do poeta, sem, no entanto, se desligar totalmente do ponto de partida que apoia o gesto poético, este sim, a alavanca para alçar a singularidade do fato à dimensão espantosamente universalizada que

adquire em “Boi morto”. Logo, este poema de Bandeira de que agora nos ocupamos é e não é autobiográfico. Em “Boi morto”, é possível perceber de que maneira a atividade lírica transporta o vivido ou sentido pelo poeta, em última instância o biográfico ou o singular ou o cotidiano, para outra esfera, a da arte.

Sendo assim, no interior do poema “Boi morto”, estão o núcleo original do vivido e, ao mesmo tempo, a sua dilatação em imagem universal, não mais apenas relativa ao acontecimento em si, mas amplificada nadimensão mais funda da subjetividade estética. O gesto poético, a atividade lírica, submete o vivido à lei interna que vai compondo o poema, que, neste caso, como veremos adiante, parece ser a do ritmo dos versos. Importa ressaltar agora que a vida do menino, o vivido, não mais conformado em memorialística, crônica ou mesmo evocação, permanece, subjacentemente, em “Boi morto”, mas, modulado pela atividade lírica do poeta, faz crescer e avultar o que antes era circunstância singular, vivência infantil, mundo familiar, para chegar ao canto lírico, a uma melodia mais grave e universal, amadurecida, mundificada. Entre o singular do vivido e o tom universalizante da lírica, erige-se o mundo particular do poema, onde se articulam, se movem e se tocam o que foi e o que será.

Nessa conformação que se ergue para mediar a relação entre o singular e o universal, é nela que reside, talvez, o realismo da lírica, como um particular que alcança o típico, isto é, o nervo vivo da vida, que não é apenas o fato vivido, nem estritamente a sua elevação à universal, mas, antes, a conexão entre ambos. O particular que se erige no poema não se restringe ao singular do vivido, embora o inclua, nem tampouco se encastela no universal, ainda que ele seja, aparentemente, o efeito estético final. Dessa forma, o particular é a relação entre o singular e o universal, posta em ação na dança das palavras que compõem o mundo particular do poema. Antes de entrar nesse movimento ritmado, ainda que monocórdico, das palavras em relação umas com as outras, é preciso entender como o particular, essa conexão entre singular e universal, se apresenta na lírica, marcadamente subjetiva.

2. Mundo natural e subjetividade lírica

Como já se disse, o episódio exterior internalizado poeticamente em “Boi morto” remete à relação entre homem e natureza: o menino e o rio Capibaribe. Ao ser

internalizado no mundo do poema, o mundo natural, objetivo, que existe de forma independente da consciência humana, é antropomorfizado, isto é, não mais se apresenta como objetividade isolada, que em si mesma nada tem de estético.

Na *Estética*, Lukács (1965a) faz uma grande discussão sobre beleza natural – "Problemas de la belleza natural" –, para afirmar que nas emanações sentimentais do homem frente à beleza natural, essa sensação de beleza não advém da natureza em si (objetividade extrema), nem tampouco da projeção dos sentimentos humanos na tela do mundo natural (subjetividade arbitrária), mas, antes, do metabolismo entre natureza e sociedade (dupla objetividade). Por um lado, – a primeira objetividade – são os atributos objetivos dos elementos da natureza que possibilitam sua inserção no metabolismo entre natureza e sociedade; por outro, – a segunda objetividade –

> el qué y el como de sua elección – la constitución de lo que há de ser objeto de aquel metabolismo, (...) así como la decisión acerca de lo que va a permanecer fuera del conocimiento, lo que va a constituir simplemente um horizonte natural que puede ser incluso amenazador – dependen del nivel de evolución por las fuerzas productivas, o sea, de la estrutura de la sociedade. (Lukács, 1965a: 316)

Assim, ao contrário do que prevalecia na concepção estética idealista, a beleza natural não pode resultar da relação imediata entre homem e natureza em si, pois, em toda concepção estética, é preciso chegar à universalidade e, portanto, o mundo natural deve ser apresentado em sua totalidade, ou seja, em sua dupla objetividade: a do metabolismo natureza e sociedade. O Ser-em-si da natureza reconhecido pela ciência e pela prática cotidiana (por exemplo, as cheias de um rio) permanece presente na verdade objetiva que resulta da relação mediada do homem com seu mundo imediato, isto é, a de que, quando a natureza é tomada como objeto isolado, desvinculado da vida humana, seu reflexo para os homens é desantropomorfizador e, assim, "aparece al sujeto de la vivencia como una falsedad" (Lukács, 1965a: 317). A inserção do mundo natural no mundo dos homens não apaga a objetividade primeira da natureza como Ser-em-si, independente do homem, mas produz uma nova objetividade que sublinha o movimento entre o mundo natural e as forças sociais humanas; o que implica em que o homem "no puede realmente ponerse en relación más que com la naturaleza objetivamente refereida a él mismo"(Lukács, 1965a: 318).

A negação dessa dupla objetividade ou a sua separação metodológica em campos desassociados (natureza/sociedade) produz um reflexo desantropomorfizado da vida e rechaça a possibilidade de alcançar qualquer perspectiva artística de totalidade da

existência, que supõe sempre a dupla objetividade do metabolismo entre natureza e sociedade. Essa divisão é crescente e avassaladora na complexidade da sociedade capitalista que se volta na direção de uma nova ameaça: a da transformação de todas as coisas em natureza morta; problema que assombra o poema "Boi morto", conforme veremos ao final.

Pensando o problema dessa dupla objetividade na arte, Lukács afirma que a arte reúne os sentimentos humanos e os objetos circundantes e os insere na elaboração de um reflexo estético da realidade total, submetendo tudo isso aos princípios estéticos que formam o gênero escolhido pelo escritor. Assim, vivências humanas da natureza que, em sua origem, nada tiveram a ver com o estético, produzem efeito estético quando conformadas artisticamente. Em "Boi morto", o episódio das cheias que arrastam o boi morto, vivenciado pelo poeta na infância, que, naquele momento, em si mesmo, nada carregava de estético, recebe uma conformação artística, e tanto o sujeito da vivência quanto a vivência mesma são convertidos em objeto estético, portanto, "el receptor se encuentra no com la naturaleza misma, sino com la evocación artisticamente conformada de uma vivencia de la naturaleza"(Lukács, 1965a: 327). A natureza, as turvas águas de enchente, o boi morto, as árvores altas e mesmo a posição do eu lírico no poema (Me sinto a meio submergido / dividido subdividido), tudo isso se condensa no mundo do poema. A significação biográfica e fenomênica da enchente em sua singularidade é subordinada ao contexto vital configurado no poema. Sendo assim, o episódio já não ocupa lugar privilegiado e desatado do todo do poema, mas é trabalhado artisticamente de modo a fundir-se à constelação de elementos que formam o poema: "la universalidad del arte se manifesta precisamente em el hecho de que en él pueden fundirse todos los fenómenos de la vida humana, em el reflejo estético de la totalidade de esta"(Lukács, 1965a: 327).

Embora o boi morto arrastado pela enchente se torne cada vez mais crescente no corpo do poema, até parecer ser todo ele, isto é, ser o próprio poema, seu agigantamento não advém diretamente da natureza, da força das águas da enchente, mas resulta do fluxo estético que corre pelos versos do poema que, claramente (basta ver que a primeira palavra do poema é o comparativo "como"), converte e conforma artisticamente a natureza, dobrando a força das águas da enchente à potência estética do curso do ritmo que configura o poema, na condensação de conexões vitais que explodem no poema, inclusive atribuindo uma figuração selvagem ao domesticado.

Pode-se dizer, então, que "Boi morto" nasce de uma situação objetiva – a vivência das cheias do Capibaribe pelo poeta na infância –, mas essa situação objetiva é submetida à subjetividade lírica: "las relaciones de los objetos y sus vinculaciones no están determinadas por la objetividad misma, sino precisamente por la subjetividad para expresar cuyo estado e cuyo movimiento momentáneos nació el poema"(Lukács, 1965a: 328). Mas, se é assim, se na lírica a fusão indissolúvel entre externo (a situação objetiva vivida) e interno (o que dessa situação restou de mais significativo para a alma do sujeito que a viveu) resulta da subjetividade, como motor último ou como centro sensivelmente poético da obra, de que maneira o poema pode alcançar a totalidade, ou seja, pode inserir a dupla objetividade do metabolismo natureza e sociedade? Em suma, como um poema lírico pode ser realista?

Na medida em que "la forma lírica nace del reflejo sintetizador de las interacciones entre el hombre entero de la cotidianidad y el ámbito vital que suscita em él la vivencia actual del momento"(Lukács, 1965a: 331). Ou seja, na lírica, o sujeito poético é uma síntese entre criador e criado, ativo e passivo, momentâneo e duradouro, por isso trata-se de uma particularidade em gênesis ou de *natura naturans* (Lukács, 2009). Na subjetividade lírica se configura o particular, conforme já dito, e é nesse particular que se apresenta o sujeito lírico como elemento típico, que se refere "al comportamiento subjetivo del hombre" em geral, mas não como uma abstração generalizante, pois "el mundo conformado del poema hace visibiles la subjetividad privada situada em la realidad que sirve de modelo y la relación de esa subjetividad com el género humano"(Lukács, 1965a: 331), isto inclui, no interior do sujeito poético, as relações com as formas objetivas, históricas e sociais, isto é, o metabolismo natureza e sociedade.

Em "Boi morto", como se configura esse metabolismo? Para compreendê-lo, é preciso acompanhar o ritmo do poema que vai gerando a cada estrofe, de forma estruturalmente crescente, o reflexo artístico da realidade "entre os destroços do presente". Antes, porém, é preciso, para fechar este tópico, ressaltar algo que mais tarde será significativo para compreender de que maneira o metabolismo natureza e sociedade se configura artisticamente no poema. O mundo natural em "Boi morto" não se conforma como beleza natural, ou pelo menos não é a beleza das árvores da paisagem calma que prevalece como forma sintetizadora no poema, mas sim a imagem hiperbólica do boi morto: algo que fica fora do conhecimento, algo que pode ser inclusive ameaçador?

3. A dança das palavras em "Boi morto": o ritmo e o metabolismo interno do poema

Ao analisar o poema "Boi morto", Arrigucci Jr. (1990) afirma que os elementos poéticos que transfiguram o motivo tirado do espaço da memória compõem uma "dança das palavras". A partir dessa perspectiva do movimento interno das palavras no poema, o crítico faz uma acurada análise do ritmo dos versos. Dessa análise detalhada convém retomar, para o que queremos ressaltar aqui, o quanto os versos octossílabos articulam as palavras em uma cadência própria, plena de significado poético que ancora a fatura das imagens e a organização das estrofes em três quintetos arrematados sempre pelo mesmo verso, ditado em ritmo monocórdico: "Boi morto, boi morto, boi morto".

A música dos versos orquestra a dança das palavras, das imagens poéticas, acentuando nuances que, consteladas, vão compondo o mundo do poema. O ritmo compõe uma cena, entrelaçando o tom à visão de um quadro vivo, não descritivo, mas móvel (cinematográfico, no dizer de Arrigucci Jr.): o ritmo dos versos recria a imagem das águas do rio subindo e arrastando consigo o que pode ser levado – o eu lírico, o corpo, o boi morto, que se misturam sob a figura da comparação que abre o poema: "Como em turvas águas de enchente". Entretanto, não se trata de uma recriação descritiva, ela não se esgota na reprodução do movimento natural das cheias, mas, ao contrário, captura esteticamente a força natural do rio para dobrá-la ao curso imposto pelo ritmo poético.

O ritmo, pensamos, gera o metabolismo próprio do poema, que internaliza em si o metabolismo natureza e sociedade. Nesse metabolismo interno há a crescente prevalência do "o" fechado, que marca o ritmo do refrão – "B**o**i m**o**rt**o**, b**o**i m**o**rt**o**, b**o**i m**o**rt**o**" –, e vai se avolumando pouco a pouco nas estrofes até se tornar predominante no último quinteto:

> B**o**i m**o**rt**o**, b**o**i desc**o**medid**o**,
> B**o**i espantosamente, b**o**i
> M**o**rt**o**, sem forma **o**u sentid**o**
> **O**u significad**o**. **O** que f**o**i
> Ninguém sabe. Agora é b**o**i m**o**rt**o**,

Essa predominância gradativa se compõe no contraste com as vogais "e", predominante na primeira estrofe, e com a vogal "a" que vigora no segundo quinteto:

> Como **e**m turvas águas d**ee**nch**e**nt**e**,
> M**e** sinto a m**e**io subm**e**rgido

Entr**e** d**e**stroços do pr**e**s**e**nt**e**
Dividido, subdividido,
Ond**e** rola, **e**norm**e**, o boi morto,
(...)
Árvores d**a** p**a**is**a**gem c**a**lm**a**,
Convosco – **a**lt**a**s, tão m**a**rgin**a**is! –
Fic**aaa**lm**a**, **aa**tônit**aa**lm**a**,
Atônit**a** p**a**r**a** j**a**m**a**is.
Que o corpo, esse v**a**i com o boi morto.

Na primeira estrofe, a vogal "e", nasalizada, reforça a imagem da condição do momento do eu lírico na atualidade do mundo do poema, que se sobrepõe ao passado vivido, arrastando-o para configurá-lo como um dos destroços do presente. Não é do passado apenas que se fala, a ênfase na vogal "e", contaminada pela nasalizante, submete o passado vivido à atividade lírica que se realiza como particularidade em gênesis. O eu lírico "submerg**i**do", "D**i**v**i**d**i**do, subd**i**v**i**d**i**do", formas imagéticas que se aprumam na repetição da vogal "i", sintetiza o metabolismo do poema que pouco a pouco se configura como metabolismo às avessas, isto é, o do desenvolvimento da decomposição em natureza morta no interior da composição dos versos.

Na segunda estrofe, a prevalência da vogal "a" integra à paisagem sonora do canto lírico de *Opus 10* uma contraparte com tonalidade diversa: há o vocativo, o exclamativo, que introduzem uma "paisagem calma". Ela, no entanto, se resistee não é arrastada pelo fluxo do ritmo do poema em direção ao último quinteto, não escapa do metabolismo interno da composição. As árvores não são um refúgio seguro, a alma que "fica", enquanto o corpo vai com o boi morto, fica como presa do espanto: atônita para jamais.

Retomando a terceira e última estrofe, a prevalência do "o" fechado opera o cumprimento daquilo que se anunciava no refrão que liga as três estrofes – "Agora é boi morto":

B**o**i m**o**rt**o**, b**o**i desc**o**medid**o**,
B**o**i espantosamente, b**o**i
M**o**rt**o**, sem forma **o**u sentid**o**
Ou significad**o**. **O** que f**o**i
Ninguém sabe. Agora é b**o**i m**o**rt**o**,

No enjambement entre os versos dois e três, as palavras se entrelaçam de tal forma pelo ritmo acidentado do poema, que tropeçam umas nas outras, se decompõem para no contato entre elas formular algo novo que, há muito, já transfigurou o vivido. O

metabolismo do ritmo do poema, acumulando os versos uns sobre os outros na última estrofe, amontoa-os em fluxo crescente que dá volume hiperbólico ao boi morto. A última imagem do poema (boi morto) se reúne ao título que nomeia o texto produzido pelo poeta. O boi descomedido, boi espantosamente, não é descritivo, mas produto do metabolismo interno da composição poética, não mais estritamente referencial, o boi morto toma conta de todo o corpo do poema, e sem forma, sentido ou significado, ressoa como "boi morto, boi morto, boi morto". Se, por um lado, o que foi ninguém sabe, agora é boi morto. Esse hermetismo da imagem, essa resistência ao sentido ou significado diz respeito ao próprio corpo do poema; o estético é corpo que, *natura naturans*, fala também de si mesmo para que seja possível, então, falar da história como um todo, aquela onde se ancora a própria história da fatura do poema.

Essa forma lírica, portanto, tem história, e essa história está também decomposta no poema ou, talvez, seria melhor dizer, submergida nele, condensada ou sintetizada no corpo do poema afogado no fluxo do metabolismo natureza e sociedade. O poema dá forma a uma experiência subjetiva profunda que reúne o passado e o agora, e que se expande do individual para o geral.

4. O que foi ninguém sabe: a história submersa no poema

Esse belo (e difícil) poema já tem ele mesmo uma história, problematizada por Wilson Flores (2011) no sentido de demonstrar que a fortuna crítica que liga, às vezesmonoliticamente, a poesia de Bandeira a uma poética "menor", da humildade, da cotidianidade, da banalidade, não se verifica em "Boi morto", poema que "surge de reminiscências, mobiliza pulsões, culpas, recalques, emerge dotrabalho intenso de forças profundas, pouco afeitas a visadas conciliatórias e características daliteratura moderna, ao menos, desde Baudelaire" (Flores, 2011: 04.).

"Boi morto" foi publicado pela primeira vez em um suplemento dominical de 1951, e, desde então foi lido diversas vezes pela crítica literária. Sua aparição inicial provocou intensa polêmica, alimentada pelo seu autor, que, se divertindo com o dissenso na recepção do poema, comparado à pedra no caminho de Drummond, declarou que o nascimento do poema se deveu à audição de um disco arranhado em que o poema "Evocação ao Recife" travava e repetia indefinidamente a expressão "boi morto".

A polêmica assinalava a dificuldade de classificar o poema: os acadêmicos julgaram-no insensato modernismo; os comunistas, excessivamente hermético, desligado da realidade; outros generalizaram para o todo do poema os destroços simbolistas ou parnasianos que ele, talvez, arrastasse consigo, no interior de seu fluxo poético; enfim, alguns viam "Boi morto" como elemento regressivo na corrente do nosso sistema literário, como uma redução meramente material do eu ao inorgânico.

Mas a história do poema é ainda mais antiga, pois quando há um sistema literário formado, o poeta não escreve mais sozinho, ele está inserido na corrente que liga um a um os poemas que formam nossa tradição lírica, e rola nesse fluxo, submergindo nele, engrossando a enchente.

A imagem central do poema – boi morto – já sintetiza em si um fluxo bastante intenso e contraditório. Boi não é um animal que constitua um motivo tradicionalmente lírico; não é um animal poético, como aqueles que engrossaram a corrente de nossa lírica: o sabiá, o cisne, os cavalos... O boi é um animal domesticado; folclórico; popular, longe do sublime. Tampouco é um animal urbano, mas uma imagem que evoca o campo. Não se trata, porém, de um animal que componha a atmosfera campestre do bucolismo arcádico, com suas ovelhas e pastores. Por outro lado, não traz em si a natureza vibrante do mundo natural na configuração vibrante dos românticos: lobos, serpentes, águias ou condor. Trata-se de um boi, e está morto.

O boi morto é, portanto, uma imagem do mundo natural que de domesticado e popular vai se transfigurando em forma selvagem e refinada pela composição do ritmo do poema, que se constitui também como tempo do poema, o seu agora. Nesse tempo se condensa o metabolismo natureza e sociedade, que no Brasil confluiu forças sociais e estéticas contraditórias: campo e cidade; local e universal; grandiosidade da natureza e atraso social.

Aquilo que já foi um dia rola submerso na enchente construída de forma refinada e trabalhada no ritmo do poema de Bandeira. A antiga grandiosidade da natureza local, como *locus amoenus* de paisagens calmas ou como tonalidade vibrante da enchente de cor local, está submersa em "Boi morto", como destroços do presente, agora é boi morto.

A grandiosidade da terra, o empenho, o campo, a cidade, o atraso selvagem, o grito da matéria local domesticado em formas incaracterísticas, tudo isso está submerso onde rola enorme o boi morto. As forças sociais da formação de nossa literatura e dos dilemas frente a possibilidade e a impossibilidade de formação do nosso país como

nação dão influxo às águas que produzem o boi morto. A violência lírica que se amiudava nas formas que compensavam o atraso social se conforma como imagem descomedida e ameaçadora no "Boi morto".

O dilaceramento do eu lírico, sua submersão, divisão e subdivisão sintetizam o dilema do poeta periférico, a quem já é possível produzir uma forma artística refinada com matéria prima decomposta. O fluxo, portanto, é local e universal e o problema que ele arma é enorme, descomedido.

5. Boi morto: realismo, natureza morta e o poeta no capitalismo

Escrevendo acerca da história da obra de Manuel Bandeira, em *Estrela da vida inteira*, Antonio Candido e Gilda de Mello e Souza (1993) chamam a atenção para o fato de que "No plano das coisas vistas, esta maneira tende à natureza morta, isto é, à organização arbitrária de objetos tirados dos seus contextos naturais para formarem um contexto novo" (Candido; Melo e Souza, 1993: 15).A afirmação dos autores em relação à maneira de "natureza morta" da composição na poesia de Bandeira diz respeito, salvo engano, à técnica pictórica que ressalta o movimento que desloca os sentidos imediatos da realidade objetiva ("objetos tirados dos seus contextos naturais") para que, desvestidos de seu sentido primeiro, sua aparência imediata, possam ser revestidos pelo trabalho poético, arbitrário na perspectiva de sua liberdade criativa, de um novo sentido ("para formarem um contexto novo"), uma segunda aparência, uma outra imediaticidade, que diverge da natural para alcançar a perspectiva social dessa naturalidade, que, em sentido histórico, já não pode ser, para o homem, outra que não seja a natureza humanizada, transformada pelo trabalho, pela ação humana (Marx, 2004).

Esse movimento, próprio do trabalho artístico, se configura efetivamente no poema "Boi morto", que dá conformação artística a reminiscências do passado do poeta e a fatos efetivamente possíveis e vividos, criando uma forma nova, a poética, capaz de conectar essa superfície do individual ou factual a camadas mais profundas, nem sempre acessíveis na cotidianidade. Nesse sentido, o poema, como afirma Flores (2011), não se circunscreve à poética do cotidiano, pois, a nosso ver, a articula ao fluxo contínuo da história sempre em movimento.

O que nos dizem essas camadas mais profundas, para as quais o poema nos traga, nos arrasta? Primeiramente, é possível reconhecer nelas, pela dissonância com a representação artística da beleza natural na tradição lírica, um elemento autorreferente, ligado ao próprio oficio do poeta no presente:

> Como em turvas águas de enchente,
> Me sinto a meio submergido
> Entre destroços do presente
> Dividido, subdividido,
> Onde rola, enorme, o boi morto

O caráter dilacerado dos versos, em que o eu lírico se confessa submergido, dividido e subdividido, alcança com potência lírica uma área extensa: "Onde rola, enorme, o boi morto". Onde? No mundo do poema, na vida do poeta, na história? A imagem feroz, definida plasticamente como "boi morto", é decomposta ao longo do poema a ponto de chegar a uma indefinição: "sem forma ou sentido/Ou significado". Indefinição que deforma esteticamente os limites imediatos do sentido natural da imagem até que ela se diferencie do original e se torne "boi descomedido, Boi espantosamente, boi". Não é possível ao leitor reconhecer o boi como ele era originalmente: "O que foi/ Ninguém sabe". Prevalece o espanto do que ele é agora, da forma em tempo presente: "Agora é boi morto/ Boi morto, boi morto, boi morto".

O eco desse canto fúnebre ou elegíaco repete, em sonoridade, a extensão do espaço a que nos remete o poema. Esse espaço extenso, intensificado na forma (imagem e sonoridade poética) de "Boi morto", inclui a subjetividade do poeta (a doença, a morte, o passado revisitado, o presente dilacerado), mas alcança também a dimensão da subjetividade estética, que articula o mundo natural à dinâmica da vida social. A conformação artística do "Boi morto" não se dá como alegoria, uma vez que o trabalho poético deixa turvas as águas, descomedidos os limites da imagem, indefinido o passado e fixado o presente – "Agora é boi morto". Não é possível entrincheirar o sentido do poema na perspectiva da memória, do existencial ou do meramente factual. O enigma, que se assemelha ao da pedra no meio do caminho de Drummond, impossibilita a perspectiva alegórica, tragando o leitor para dentro do mundo do poema e intensificando a experiência de cisão e morte, em suas camadas mais profundas. O caráter cindido do eu lírico entre alma ("Convosco – altas, tão marginais! – Fica a alma, a atônita alma") e corpo (" esse vai com o boi morto") é uma contraposição dialética, porque forma um conjunto único em construção – o mundo do poema –, e se expressa na oposição entre o

fechamento no mundo próprio do poema (quando vigora a sonoridade fechada em "o") e a possibilidade de abertura para além da enchente dos versos (quando vigora a sonoridade aberta em "a"): "Árvores da paisagem calma". Como não é possível uma determinação efetiva do sentido da imagem do "Boi morto", nem tão pouco contornar a concretude poética de sua imagem – "Agora é boi morto", somos dirigidos pela hermenêutica interna dos versos no seu ritmo monocórdico, ao coração do poema, seu metabolismo interno, sua ontologia, seu modo de ser e se fazer poema: a tensão que se localiza no nó entre alma e corpo, entre forma e conteúdo, entre forma poética e matéria social, entre fenômeno e essência, entre singular e universal, ou seja, como reflexo estético realista em composição, em movimento, em *natura naturans*:

> A realidade representada na lírica se manifesta de certo modo diante de nós in *statu nascendi*; ao contrário, as formas da épica e do drama – também aqui com base na ação da dialética subjetiva – representam apenas, na realidade poeticamente refletida, a dialética objetiva de fenômeno e essência. O que na épica e no drama se desenvolve como *natura naturata*, ou seja, em sua dinâmica objetivamente dialética, aparece-nos na lírica como *natura naturans*. (Lukács, 2009: 247).

Os dilemas do eu lírico são dilemas experimentados subjetivamente e alçados a dilemas estéticos, trata-se, portanto, de dilemas relativos à forma que o poeta dá à realidade sensível, à dialética objetiva de fenômeno e essência.Nesse sentido, seria interessante retomar a percepção de Candido; Melo e Souza (1993) acerca da tendência à "natureza morta", em sentido pictórico, na obra de Bandeira, e associá-la à discussão de Lukács (1965b) a respeito da conformação artística em "Narrar ou descrever".

Nesse estudo, Lukács também recuperadas artes figurativas o conceito de natureza morta paraconfrontaro método de composição narrativo aodescritivo; escapando da mera oposição formal, demonstra as profundas relações de ambos a momentos determinados do desenvolvimento do capitalismo. O método narrativo condensa a tensão entre a perspectiva universal da história humana e a singularidade de um determinado momento histórico; no caso do romance realista clássico, como o de Balzac, por exemplo, trata-se do momento do capitalismo em que a sociedadeburguesa está ainda se formando, se consolidando, atravessando crises diversas e "caminhos tortuosos que conduzemda velha sociedade em decomposição à nova que está surgindo" (Lukács, 1965b: 56), com seus avanços e suas contradições. O método descritivo, ao contrário,reproduzestaticamentea singularidade do momento determinado, imediato e

isolado – o capitalismo da burguesia em sua fase apologética[4], já cristalizada e constituída, da qual os artistas, como Flaubert e Zola, se recusavam a participar e para qual buscavam uma forma estética nova, na qual a descrição passa de elemento secundário a principal. Assim, no método descritivo se revela "a tragédia de uma importante geração de artistasda época de transição", que, "como solução paraa trágica contradição do estado em que se achavam, só puderamescolher a solidão, tornando-se observadores e críticosda sociedade burguesa" (Lukács, 1965b: 57).O método descritivo é, portanto, para além da mera descrição, um protesto diante da decadência da vida burguesa neste momento do capitalismo e, ao mesmo tempo, um efeito dessa própria circunstância histórica imediata. Envolto nesse paradoxo, mesmo o grande artista – como Flaubert ou Zola – tem imensas dificuldades para encontrar a forma estética que seja capaz de fazer a crítica da vida burguesa sem apresentá-la como forma acabada da vida dos homens e de sua história. Dessa forma, a arte, de efeito, torna-se também causa dessa decadência que os artistas tentam em vão combater reproduzindo o momento imediato como se fosse o todo da história.Assim, separando a arte da história, a descrição reduz a realidade a natureza morta:"Em lugar do novo homem aparecer como dominador das coisas, como pretendem tais romances, ele aparece comoacessório delas, como elemento de uma natureza morta àqual são atribuídas dimensões monumentais" (Lukács, 1965b: 97).

Na imagem do "Boi morto", tão discrepante do belo natural da tradição lírica, tão "descomedido" e "espantosamente, boi", podemos reconhecer sem dúvida uma expressão da natureza morta. Essa imagem poética, como vimos, não se reduz a alegoria ou a uma referência imediata de um fato vivido, ela se expande e se fixa de maneira enigmática no presente do poema. Acompanhamos a sua formulação como reflexo estético do que existe, como composição artística de algo que o poeta experimenta em sua realidade sensível, na dialética entre a objetividade e a subjetividade, entre a natureza e a sociedade. Seria essa forma estética, como reflexo da dialética objetiva de fenômeno e essência, uma forma composta em chave descritiva e, portanto, não realista? Nela, a coisa (o boi morto), retirada de seu contexto natural, estenderia ao sujeito lírico (submergido, dividido, subdividido, cujo corpo vai com o boi morto) sua

4De acordo com Lukács, na segunda metade do século XIX, o capitalismo entra em uma nova fase, após as derrotas das revoluções de 1848, em que ficam evidentes os efeitos da decadência ideológica burguesa, agora em sua fase apologética, isto é, uma classe que permanece como dirigente, mas sem representatividade efetiva que lhe garanta a capacidade de atender a necessidade do historicamente novo, da superação das contradições e do avanço no progresso do gênero humano.

imobilidade e ininteligibilidade de natureza morta, transformando-o "em acessório das coisas, em ser imóvel, elemento estático de uma natureza morta"? O ritmo monocórdico do refrão – "Boi morto, boi morto, boi morto" – acarretaria a monotonia compositiva da descrição que mimetiza a transformação "operadano homem real pelo capitalismo real?" (Lukács, 1965b: 86).

Bandeira, como todo grande poeta, está diante do dilema de dar forma poética e inteligível à realidade vivida, que cada vez mais se mostra hostil à poesia, cada vez mais ininteligível. Diante da complexidade e dos limites dessa realidade, em suas encruzilhadas históricas, o poeta busca a forma que esteja à altura dos desafios da realidade, assim, pensamos, pode ser compreendida a composição do "Boi morto" de Bandeira. O poema tanto reflete a ameaça de submersão do homem entre os destroços do presente, quanto, pela sua beleza melancólica, pelo seu ritmo que oscila tristemente entre o fechamento e a aberturadas vogais, reflete para o leitor a necessidade e a possibilidade de dobrar o curso da história, como o poema dobra e modela o passado biográfico, o factual, a subjetividade e a objetividade imediatas, tudo é desmedido, espantosamente modificado para atender à subjetividade estética, que só se realiza na conexão entre a singularidade e a universalidade, consideradas na dimensão da totalidade histórica.

O efeito sensível que o poema causa no leitor instiga-o a perceber que há algo definitivo na imagem, algo que é e ao mesmo tempo ultrapassa a natureza morta. É pelo trabalho artístico que a realidade imediata se transforma em um poema enigmático que desafia o leitor com a mesma força com que a realidade, como enigma, desafia o poeta. A realidade de Bandeira, seu chão histórico no momento da composição do poema, é a de um país periférico: o Brasil da segunda metade do século XX. Nesse momento, a história do país se confronta fortemente com vias opostas em relação ao seu destino: ou avançar na nacionalização da economia e na ampliação e consolidação do Estado, via defendida pelos trabalhadores e representantes da esquerda e por João Goulart, então ministro do trabalho de Getúlio Vargas; ou abrir a economia nacional ao capital estrangeiro e adotar medidas monetaristas para o controle das atividades econômicas e dos índices inflacionários, caminho defendido peloempresariado nacional,pelos militares e por políticos liberais, como Carlos Lacerda,que por meio dos órgãos de imprensa acusava o governo de promover a "esquerdização" do Brasil e de praticar corrupção política.Essa encruzilhada histórica, como é possível experimentar no nosso presente, ainda não encontrou solução, isto é, para nós também, "Agora é boi morto". O

poema permite ao leitor a experiência viva de nossa própria história, submergida nos versos e condensada na imagem do "Boi morto", tão descomedido e informe que nele cabem nossas dores e contradições individuais e coletivas.

É evidente que a ligação íntima do poema com a história não está na superfície do texto, tampouco se quer afirmar aqui que as contradições históricas vigentes no momento de sua fatura, e agora reemergidas na vida imediata do Brasil de 2015, estavam no cálculo da arquitetura poética de Bandeira.Mas como responder ao enigma que o poema nos apresenta – o boi morto – sem considerar a nossa realidade em relação ao todo de nossa história, de nossa vida, aquela que "o que foi ninguém sabe"? A história, como turvas águas de enchente, invade sem pedir licença a subjetividade lírica e o mundo do poema, e nos faz encarar o "boi morto".

O poema "Boi morto" é reflexo da história e das lutas de nosso tempo não porque fale delas abertamente, mas porque refletepara o leitor movimentos e formas em contradição: disputando o espaço do poema, onde rola, enorme, o boi morto, está tanto a força das turvas águas da enchente, que em seu movimento cego tudo arrasta e deixa a alma atônita;quanto a força daquilo que permanece na imagem das árvores da paisagem calma, que resistem, altas e duradouras, às margens dos destroços do presente. Assim se reflete no poema a dialética viva da história de cada um e de todos, entre a tumultuosa aparência e a permanência do essencial: a ação do homem na natureza e na sociedade, à procura da forma exata para dobrar as determinações naturais e para dar, como o fez Bandeira,forma poéticaàs grandes contradições e lutas de seu tempo. Diante do poema o leitor compreende e se pergunta: Agora, ainda, é boi morto, até quando?

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aristóteles. 1966.*A poética*. Tradução de Eudoro de Sousa. Porto Alegre: Editora Globo.

Arrigucci Jr, Davi. 1990. "Entre destroços do presente". In: *Humildade paixão e morte: a poesia de Manuel Bandeira*. São Paulo: Companhia das Letras.

Arrigucci Jr, Davi. 2000."A beleza humilde e áspera". In:*O cacto e as ruínas*. 2.ed. São Paulo: Editora 34.

Bandeira, Manuel. 2009.*Poesia completa e prosa*. 5.ed. Rio de Janeiro: Nova Aguilar.

Candido, Antonio;Meloe Souza, Gilda. 1993.“Introdução”. In: Bandeira, Manuel. *Estrela da vida inteira*. 25.ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.

Flores, Wilson. 2011. “Destroços e fragmentos: dilaceramento subjetivo em “Boi morto”, de Manuel Bandeira”. In: *Anais do XII Congresso Internacional da ABRALIC*. Centro, Centros – Ética, Estética. Curitiba:UFPR. Disponível em: <http://www.abralic.org.br/eventos/cong2011/AnaisOnline/resumos/TC0214-1.pdf>. Acesso em: 29 de março de 2013.

Lukács, György.1965a.*Estética*. La peculiaridad de lo estético. Vol. 2. Tradução Manuel Sacristán. Barcelona, México: Ediciones Grijalbo.

Lukács, György. 1965b. “Narrar ou descrever”. Tradução Giseh Vianna Konder. In: *Ensaios sobre literatura*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

Lukács, György. 2009. “A característica mais geral do reflexo lírico”. In: *Arte e sociedade*: escritos estéticos 1932-1967. Tradução José Paulo Neto e Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: UFRJ.

Marx, Karl. 2004. *Manuscritos econômico-filosóficos*. Tradução Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo.

De volta ao futuro da língua portuguesa.
Atas do V SIMELP - Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa
Simpósio 19 - Escritas poéticas em língua portuguesa: diálogos críticos, 1485-1498
ISBN 978-88-8305-127-2
DOI 10.1285/i9788883051272p1485
http://siba-ese.unisalento.it, © 2017 Università del Salento

SAÍDA À FRANCESA – POETAS FRANCESES E DILEMAS BRASILEIROS NA POESIA DE DRUMMOND NOS ANOS 50

Homero Vizeu ARAÚJO[5]

RESUMO
Discussão da relação de Carlos Drummond de Andrade com poetas franceses, especialmente Baudelaire e Valéry, ao escrever sua obra situada nos anos 50 do século XX, em especial os livros *Claro enigma* e *Fazendeiro do ar*. Este estudo procura revelar aspectos da forma literária que compõe reflexão e provocação para reelaborar contradições e dilemas da cultura e da experiência histórica brasileira.

PALAVRAS-CHAVE: Carlos Drummond de Andrade; Charles Baudelaire; Antonio Candido; poesia brasileira; poesia francesa

Mas fazer o inútil sabendo
que ele é inútil, e bem sabendo
que é inútil e que seu sentido
não será sequer pressentido,
fazer: porque ele é mais difícil
do que não fazer, e dificil-
mente se poderá dizer
com mais desdém, ou então dizer
mais direto ao leitor Ninguém
que o feito o foi para ninguém.

João Cabral de Melo Neto

O problema brasileiro e os poetas franceses

Já se encontram bem estabelecidas as linhas de contato entre Carlos Drummond de Andrade e João Cabral de Melo Neto. O próprio João Cabral parafraseou a

5 Professor associado UFRGS. UFRGS, Instituto de Letras, Programa de Pós-Graduação em Letras. Endereço correspondência: rua São Vicente, 548, ap. 314. Bairro Rio Branco, Porto Alegre, RS. Cep 90630-180. homerovizeu@gmail.com

Quadrilha drummmondiana nos seu poema *Os três mal-amados*, de 1953, e reconheceu a impacto da poesia de Drummond sobre sua poesia. Já é razoavelmente claro que a experimentação de João Cabral nos anos 50 pode ganhar uma avaliação mais substanciosa se levarmos em conta a obra de Drummond. Seria a partir da poderosa síntese irônica, melancólica e brasileira do poeta mineiro que o poeta pernambucano teria estabelecido sua dicção antilírica e descarnada.

Também é possível perceber em João Cabral a postulação explícita de um leitor com um perfil específico, um leitor virtual capaz de atender às exigências de uma poesia que se pretende distante do lirismo confessional e emotivo, de tão forte presença na literatura de língua portuguesa. Tal postulação do leitor cabível encontra-se desenvolvida, em larga medida, no poema *Uma faca só lâmina*, de 1955. Ora, o poeta Drummond, a partir de *Claro Enigma* (1951), articula sua já célebre ironia modernista com uma disposição introspectiva repleta de melancolia e ambivalência, um novo momento em que se percebem com força os ecos de Baudelaire e Valéry no esforço de autoanálise e de compreensão do mundo. Enquanto Drummond, o nosso grande poeta público, na expressão de Otto Maria Carpeaux, dava as costas ao público, João Cabral trata de explicitar suas exigências ao público possível, agora já sem pretensões a uma aliança emancipatória e libertária, tal como aquelas evidenciadas por Drummond em *Sentimento do mundo* e *A rosa do povo*.

Claro enigma, diga-se, é um livro escrito sob o signo da melancolia, que cria forte contraste com a disposição polêmica e solar de *A rosa do povo*, o grande livro de 1945. O título já sugere a contradição e certa ambivalência: no mistério que se apresenta de forma clara num enigma que seria obscuro, se me é permitida esta paráfrase que está longe de esgotar a polissemia do título. E sob o negro sol da melancolia Drummond retoma a forma soneto, mas também se vale do experimentalismo sem alarde.

Os exemplos são eloquentes.

Para desestabilizar as certezas e talvez mesmo as dúvidas, vem *Cantiga de enganar*: *Silêncio: que quer dizer?/ Que diz a boca do mundo?/ Meu bem, o mundo é fechado,/ se não for antes vazio./ O mundo é talvez: e só./ Talvez nem seja talvez./ O mundo não vale a pena,/ mas a pena não existe./ Meu bem, façamos de conta./ De sofrer e de olvidar,/ de lembrar e de fruir,/ de escolher nossas lembranças/ e revertê-*

las, acaso/ se lembrem demais em nós.[6] Neste poema o possível diálogo carinhoso e quase erótico (*meu bem*) não chega a ser diálogo, é um jogo de provocações em que o poeta vai construindo o mundo em nossa frente para o desmontar na frase seguinte, numa dança feérica de ditos e desditos. De especial pungência é o punhado de poemas dedicado a Minas Gerais, pátria e província deste mineiro solidamente estabelecido no Rio de Janeiro. Dentre eles, destaca-se longo e majestoso *Os bens e o sangue*, onde os antepassados dirigem-se ao poeta urbano e crítico: *Mais que todos deserdamos/ deste nosso oblíquo modo/ um menino inda não nado/ (e melhor não fora nado)/ que de nada lhe daremos/ sua parte de nonada/ e que nada, porém nada/ o há de ter desenganado*.

O poema prossegue e lá pelas tantas Drummond responde aos terríveis e irônicos antepassados: *Ó monstros lajos e andridos que me perseguis com vossas barganhas/ sobre meu berço imaturo e de minhas minas me expulsais./ Os parentes que eu amo expiraram solteiros./ Os parentes que eu tenho não circulam em mim./ Meu sangue é dos que não negociaram, minha alma é dos pretos (...)*. Renegando seu passado e afirmando seu vínculo tenso e irremediável com ele, o poeta alcança, aqui e no conjunto do livro, um patamar de provocação e beleza que altera a cena da literatura brasileira.

Porém, ao que parece, a nova disposição do eu-lírico drummondiano implica distanciamento da disposição empenhada, a qual teria caracterizado a formação da Literatura Brasileira segundo a célebre tese de Antonio Candido, e permanecido entre nós mesmo depois do sistema já constituído. Examinar os resultados formais do nova disposição permitiria avaliar também a posição específica de Drummond no sistema literário brasileiro, cujo grau de especialização e organicidade naquela quadra pode ser melhor caracterizado se nos valermos do conceito de campo literário, nos termos de Pierre Bourdieu.

Mediante o conceito de campo literário e sistema literário, podem-se revelar dilemas e impasses da forma literária em Drummond em diálogo e polêmica com os tensões e rupturas da cultura brasileira. Para escândalo dos nacionalistas mais estritos, torna-se necessário e possível captar dados estruturais da experiência brasileira na forma literária justamente quando a poesia se torna mais cosmopolita e exigente, quando Drummond reelabora e reconfigura a melancolia e a ironia de Baudelaire, a ambição classicizante e dilacerada de Valéry, a disposição elevada e estoica de Supervielle.

6 Todos os poemas de Carlos Drummond de Andrade provém de *Obra poética.* Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2002.

Sendo assim, procuraríamos aqui uma versão de literatura comparada desenvolvida a partir de questões brasileiras que refratam e reelaboram dinâmicas emanadas da complexa cultura francesa.

O efeito Paul Valéry

São notáveis os ecos de *O cemitério marinho,* de Paul Valéry, em *Relógio do Rosário*, poema de *Claro enigma*, mas o jogo intertextual entre os dois poetas está longe de se esgotar aí. John Gledson, em *Influências e impasses – Drummond e alguns contemporâneos,* chama atenção para a célebre epígrafe de *Claro Enigma*,("Les événement m'ennuient") que define certo estado de espírito drummondiano nos anos cinquenta a aproximá-lo dos ideais da *poésie pure* valéryana, embora a identificação com os momentos mórbidos de Drummond tenham traços tipicamente baudelaireanos, de que trataremos adiante. De resto há várias pistas a serem seguidas e pesquisadas na obra de Valéry que podem iluminar a posição peculiar de Drummond nos anos 50; mesmo a comparação entre as pretensões valéryanas de João Cabral também rende razoável esclarecimento da posição de Drummond, no que os dois poetas brasileiros têm de contato e atrito.

No caso específico de *Claro Enigma*, John Gledson é enfático ao apontar que se trata de um momento de crise na consciência poética de Drummond, a qual contara, pelo menos desde a coletânea *Sentimento do mundo* (1940), com a afirmação da comunidade, ainda que dilacerada, na vida dos homens. Uma disposição participativa que bloqueava os ímpetos mais estetizantes, irônicos e agressivos do poeta. Com a guinada classicizante de *Claro Enigma*, a qual vem acompanhada de forte dose de ceticismo e ironia, a afirmação quase heróica da atividade poética, tal como entendida por Valéry e outros, apresenta-se como alento renovado na hora da crise.

> O flerte aberto e flagrante com o pessimismo filosófico, numa forma tão declarada e até perigosa, é sinal de uma dificuldade em conciliar a poesia e sua justificação. A escrita é produzida por simples prazer – "contentamento de escrever" – e o egoísmo dessa posição produz seu próprio sentimento de culpa. Os problemas formal e lingüístico estão ligados a isso. Os poemas não mais se formam através da experiência, que em si é a garantia de contato com a realidade; o poeta começa a sentir menos confiança em sua própria expressão e a utilizar o pensamento de outros para exprimir o seu próprio. Devemos notar,

> entretanto, que os poetas escolhidos por Drummond – Valéry, Rilke e Pessoa são os que mencionamos – são todos heróis da "profissão", que ou superaram períodos de silêncio, ou viveram sua vida em função da poesia. Sua fé na validade e na necessidade de sua arte foi, podemos ter certeza, uma inspiração para Drummond. (GLEDSON, 2003, p. 168)

Uma inspiração não isenta de resistência, já que Drummond sente-se pouco à vontade no solipsismo racionalista de Valéry, com o mineiro tratando de desequilibrar a influência construtiva e harmônica do francês. Se como querem Antonio Candido e Leda Tenório da Mota, esta autora ainda mais enfática do que aquele, há presença forte de Baudelaire em *Claro Enigma*, tratar-se-ia de um livro em que a disposição para a harmonia classicizante viu-se subvertida pela verve insubordinada modernista, temperada pelo *ennui* baudelairiano. Se Gledson não vê Baudelaire aí, nem por isso deixa de mencionar a culpa que atormenta o poeta, afastado de sua pretérita crença de elaborar seus poemas no contato solidário com a vida do país. Voltaremos a Baudelaire enunciado por Antonio Candido em breve, mas cumpre notar que os achados de John Gledson dão continuidade a comentários e análises de João Guilherme Merquior, Luiz Costa Lima e Silviano Santiago, que estão longe de esgotar o assunto.

A memória e a ironia do fazendeiro do ar

Ainda no capítulo das influências e parentesco espiritual, o poeta Jules Supervielle também deveria ser estudado mais atentamente, em particular no tratamento dispensado à poesia que tem por tema a memória e a família, que são assuntos reincidentes no poeta mineiro. John Gledson esboça este paralelo que merece também maior atenção e desenvolvimento em um ensaio que trate de contrastes e aproximações com a poesia francesa. De resto, propriamente no âmbito da memória brasileira, com Drummond e João Cabral vemos algo do apogeu de *fazendeiro do ar*, título inspirado do livro de 1954, mas também expressão adotada por Roberto Schwarz:

> Uma figura tradicional da literatura brasileira deste século é o "fazendeiro do ar": o homem que vem da propriedade rural para a cidade, onde recorda, analisa e critica, em prosa e verso, o contato com a terra, com a família, com a tradição e com o povo, que o latifúndio lhe possibilitara. É a literatura da decadência rural. (SCHWARZ, 1992, p. 92)

Vale notar que o pacto autobiográfico em Drummond e João Cabral, necessariamente passaria por um definição de persona poética, para além da autobiografia pessoal. O experimentalismo verbal, o sarcasmo e a ironia de tais poetas denunciam o caráter inventado e ficcional de suas memórias. Daí o necessário cuidado para não reduzir seus poemas e escritos a testemunho autobiográfico, uma vez que nos dois autores há mediação literária muito requintada.

Explorando as presenças francesas e a dimensão provocativa enfática, é possível demonstrar o inconformismo da poesia supostamente classicizante e conservadora do autor. Isto é, o fazendeiro do ar repensa seu próprio empenho solidário e progressista e arma um salto negativo e melancólico que lhe proporciona enunciar os impasses de uma formação nacional bloqueada. "Que ele tenha referido assim o jeito de ser brasileiro, na década de 1950, quando tantas promessas democráticas e industrializantes apontavam para um destino melhor para o país, não deixa de soar profético para quem contempla o processo mais de cinquenta anos depois."(ARAÚJO, 2014, p.186)

A presença francesa vai numa raríssima citação direta, que é seguida de outra citação local em um poema célebre de *Fazendeiro do ar* (1954).

Eterno

E como ficou chato ser moderno.
Agora serei eterno.

Eterno! Eterno!
O Padre Eterno,
a vida eterna,
o fogo eterno.

(*Le silence éternel de ces espaces infinis m'effraie*.)

- O que é eterno, Yayá Lindinha?
- Ingrato! é o amor que te tenho.

Eternalidade eternite eternaltivamente
eternuávamos
eternissíssimo
A cada instante se criam novas categorias do eterno.

(...)

O poema se estende em uma sequência espantosa de achados, mas cujo exame nos deixaria longe desta abertura à francesa, digamos. Vale registrar nela o quanto o enunciado curto e coloquial (*chato*) rende um efeito humorístico ao descartar-se das pretensões à vanguarda e/ou ao moderno. Talvez porque o moderno tenha se tornado mesmo descartável ou fácil. A seguir a piada vai para a pretensão à eternidade, como se

bastasse a reivindicação (*Agora serei eterno*.) para se alcançar a imortalidade. A própria frase, curta e grossa, afirma o desejo e o desautoriza, dada sua desfaçatez. A próxima estrofe ostenta as exclamações de pregão autopromocional (de feira? de bolsa de valores?) que antecedem a mitologia cristã sobre a transcendência: o padre, a vida e o fogo. A sequência crua com a incidência maliciosa do adjetivo *eterno* insinua o caráter mecânico e obsessivo da tal busca da eternidade, além de apontar a irrelevância pretensiosa do esforço.

Enfim chegamos à estrofe francesa, com sua rara citação, à que se segue a segunda citação; a primeira citação, no original francês, é de Pascal (1623-1662), a outra é de Machado de Assis, que era leitor e admirador do filósofo em causa. Se "o silêncio eterno desses espaços infinitos me apavora", a entrada de Yayá Lindinha e seu interlocutor provocam riso e talvez certo alívio. Depois da frase em tom elevado enunciada pelo filósofo canônico, vem o trecho de diálogo coloquial e despretensioso, que é o desfecho de um conto razoavelmente obscuro de Machado de Assis: *Eterno*!, da coletânea *Páginas recolhidas*, de 1889. Então ficamos aqui entre o epigrama francês, lapidar e elevado, e a prosaica, mas não necessariamente trivial, repreensão amorosa desfechada pela brasileiríssima Yayá Lindinha. O desnível entre os versos é parte da estratégia de provocação do poeta, que diz e desdiz, em drible das expectativas de quem lê.

Vale notar a perícia do lance: Drummond desencavou o octossílabo no idílio apatifado machadiano, sem falar que a frase de Pascal é conhecidíssima, enquanto o conto é pouco conhecido. Neste poema, a influência francesa anotada por John Gledson vai na língua original, o que acentua o caráter cosmopolita e abstrato (*eterno, espaços infinitos*) para contrastar com a eternidade sentimental e local de Yáyá. Como se vê, a saída à francesa de Drummond está longe de se esgotar em epígrafe e também pode conduzir ao contraste irônico e à provocação galhofeira.

Estamos lidando aqui com forma literária de grande complexidade, que justamente por isso tem capacidade de desvelamento de tensões históricas, o que abre um debate interessante no âmbito da sociologia da literatura, que pode aproximar as perspectivas de Pierre Bourdieu e de Antonio Candido.

Campo literário e sistema

Resumindo um problema complexo, é argumentável que a partir do campo literário tal como definido por Pierre Bourdieu, Vagner Camilo, em *Da Rosa do povo à Rosa das trevas*, procura estabelecer o alcance da alteração civilizatória ocorrida no Brasil nos anos 50, com o paulatino aumento da urbanização e industrialização e o surgimento do mercado intelectual mais especializado. A especialização do trabalho artístico ocorrida nos anos 40-50 do século XX seria um dos fatores a contribuir para a guinada classicizante dos poetas, mas também para o surgimento da prosa experimental de Guimarães Rosa, Clarice Lispector e Murilo Rubião. Mesmo os prosadores deixaram de assumir a responsabilidade por representar o Brasil e seus impasses a serem mapeados regionalmente, talvez porque tal tarefa já tivesse sido executada pela afirmação do país novo dos modernistas e pelo chamado romance de 30 (Jorge Amado, José Lins do Rego, Erico Veríssimo, etc).

No pós-guerra começa a se definir um quadro de mercado nacional para as obras literárias em geral, um público que também é nacional e, finalmente, editoras nacionais (José Olympio e Globo, no mínimo) que tratam de se dedicar ao mercado interno a ser explorado. Paradoxalmente a literatura deixa de ter relevância porque o entretenimento que se firma popularmente é o rádio, radionovela e canção popular (sambas, boleros, marchas, etc). Ou o apelo mais ou menos popularesco dos jornais. Isto é, quando há editoras para abastecer mercado interno finalmente unificado, o público da literatura é reformulado na voragem dos meios de comunicação em massa e o prestígio da literatura junto à elite também se reduz, paulatinamente substituído pelo discurso mais ou menos especializado dos burocratas, dos cientistas, dos tecnocratas, etc. Sem mencionar que surge, enfim, uma elite pós-letrada que pode valorizar mais a canção popular ou o cinema do que propriamente a expressão literária.

Crucial, para nossos fins aqui, é perceber que o campo literário autônomo, com seu conseqüente formalismo e especialização do trabalho artístico, está fortemente relacionado à crise da disposição empenhada na literatura brasileira, para referir a fórmula já clássica de Antonio Cândido em *Formação da Literatura Brasileira*. Crise que é um dado relevante para a definição do *ennui* mencionado na citação de abertura de *Claro Enigma*, aquele momento em que Drummond, dubitativo e repleto de aporias, trataria de invocar o auxílio luxuoso de poetas como Valéry, Fernando Pessoa e Rilke, segundo o argumento de John Gledson.

Daí viria boa parte dos dilemas do poeta altamente qualificado que escreve para o escasso público de poesia em um país de analfabetos em uma língua desconhecida do resto do mundo. O Brasil está se preparando para deixar de ser predominantemente agrário, e este país, em que a literatura fora crucial para discussão e estabelecimento do destino nacional, vê surgir a poesia suprema de *Claro Enigma*, no bojo da guinada classicizante que é coletiva na poesia (veja-se *Invenção de Orfeu* de Jorge de Lima, *Ouro Preto* de Murilo Mendes e o *Romanceiro da Inconfidência* de Cecília Meirelles). No caso da poesia de Drummond, tal guinada classicizante convive com o tédio, a provocação e a eventual agressão ao leitor, além de agregar a disposição irônica que busca a parceria alerta - faca só lâmina - a suprema exigência que inclui o hermetismo injurioso e o ajuste de contas sem nostalgia, entre patético e irônico, com o passado latifundiário e patriarcal.

Com relação à memória e à história, a seção de poemas *Selo de Minas*, em *Claro Enigma*, registra que o passado mineiro é enfrentado sem condescendência, o que permite o contraste com os demais poetas. É um momento específico da dinâmica cultural brasileira que reavalia o passado:

> É interessante no caso contrastar a posição heterodoxa de *Claro Enigma* ao tipo de posição mais oficialista ou, no limite, patriótica mesmo, assumido pelo *Romanceiro* ceciliano. A comparação é nos quase imposta pelo fato de que nessas duas obras máximas enfrenta-se a questão de Ouro Preto. Na primeira metade dos anos 50, já como resultado do acúmulo de saberes e práticas culturais impulsionado pelo Serviço de Patrimônio Histórico, cria-se a situação, aqui anteriormente mencionada, em que a poesia dispõe-se a assumir sua responsabilidade histórica. Ouro Preto apresenta-se como tema ou mote privilegiado.
>
> A cidade, declarada monumento histórico, é simbólica. A Inconfidência é um referencial heróico. Nos anos 50, Ouro Preto desempenha o papel que depois do tropicalismo veio a ser desempenhado pela Bahia. Relíquia viva, fonte e foco da nacionalidade. Assim como o *Romanceiro* de Cecília e os poemas de Drummond, há *Contemplação de Ouro Preto*, de Murilo, há sonetos de Bandeira e há seu pioneiro Guia daquela cidade, há, enfim, a poesia de Henriqueta Lisboa. (MORICONI, 2002, p. 91)

Do que resulta uma poesia ambiciosa, que renega o caráter empenhado – sem perder o gume crítico, muito pelo contrário - que viria desde os autores do séc. XIX e da formação da literatura brasileira, para que se configurar um salto de qualidade e exigência. Assim o conceito de campo intelectual, na linha de Bourdieu, ilumina a

posição peculiar do poeta, mas necessitaria passar pela noção de sistema literário tal como enunciado por Antonio Candido para desvendar a cena literária no país de andamento combinado e desigual em relação ao centro capitalista. Até porque em Antonio Candido temos, antes de mais nada, um crítico literário que também é sociólogo e historiador, para quem, portanto, o juízo estético é fundamental para se avaliarem historicamente as obras. Para Pierre Bourdieu, o interesse propriamente estético e a avaliação da forma são relativamente secundários, o que tornaria fecundo um debate entre a perspectiva de um e outro. No mínimo porque para Bourdieu as noções de mercado, hierarquia e disputa simbólica são muito mais precisas do que aquelas esboçadas por Antonio Candido em *Formação da Literatura Brasileira*.

O fazendeiro do ar repassa Baudelaire

De resto, cabe situar historicamente a culpa detectada pelo citado Antonio Candido em um ensaio famoso, *Inquietudes na poesia de Drummond*.

> Na obra de Drummond a inquietude com o eu vai desde as formas ligeiras do humor até à autonegação pelo sentimento de culpa -, que nela é fundamental como tipo de identificação da personalidade, manifestando-se por meio de traços duma saliência baudelaireana:
>
> > Tenho horror, tenho pena de mim mesmo
> > e tenho muitos outros sentimentos
> > violentos.
> >
> > ("Estrambote melancólico" – *Fazendeiro do Ar*)
>
> As manifestações indiretas são talvez mais expressivas, como a freqüência das alusões à náusea, à sujeira, ou o mergulho em estados angustiosos de sonho, sufocação e, no caso extremo, sepultamento, chegando ao sentimento da inumação em vida. Este tema, que se poderia chamar de emparedamento, manifesta uma opressão do ser que chega a assumir a forma de morte antecipada -, visível na fase mais recente da sua obra. (CANDIDO, 1995, p. 118-9)

E em nota de rodapé, no ensaio citado, o crítico indica poemas de *Claro Enigma* e de *Fazendeiro do Ar*, do que se conclui que a fase mais recente é a dos anos 50 e início de 60. Levando adiante os achados de Gledson e Vagner Camilo, caberia argumentar que no pós-guerra Drummond alcança, para além dos dilemas metafísicos,

uma consciência aguda das aporias da cultura e da sociedade brasileira. Consciência a enunciar uma culpa que inclui a disposição mórbida e agressiva a aproximá-lo de Baudelaire, no comentário certeiro de Antonio Candido.

Depois da militância humanista próxima do Partido Comunista vem um relativo afastamento da cena contemporânea, mas que não deve ser exagerado. Sem dúvida o desencanto com a participação política faz parte relevante dos assuntos e ritmos de *Claro Enigma*, mas o ressentimento e a melancolia do poeta estão enquadrados pelo esgotamento, ainda que circunstancial, da disposição empenhada da literatura brasileira, ou seja, pelo enfraquecimento da síndrome formativa, e pela percepção do surgimento de uma sociedade de massas, urbana e industrial.

E o desencanto e a ironia não dispensam os efeitos de provocação de poemas como *Legado* e *Confissão*, cuja autoironia e autodenúncia podem provocar a recusa das expectativas do respeitável público, talvez um tanto viciado pela disposição empenhada – e não necessariamente de esquerda - herdada da formação da literatura brasileira. Em *Remissão*, que junto com os outros dois poemas citados e mais alguns constitui a abertura de *Claro Enigma,* a avaliação é implacável.

Remissão
Tua memória, pasto de poesia,
tua poesia, pasto dos vulgares,
vão se engastando numa coisa fria
a que tu chamas: vida, e seus pesares.

Mas, pesares de quê? Perguntaria,
se esse travo de angústia nos cantares,
se o que dorme na base da elegia
vai correndo e secando pelos ares,

e nada resta, mesmo, do que escreves
e te forçou ao exílio das palavras,
senão contentamento de escrever,

enquanto o tempo, em suas formas breves
ou longas, que sutil interpretavas,
se evapora no fundo de teu ser?

Se a poesia virou pasto dos vulgares, onde ficou a proposta de apelo ao homem do povo e ao público em geral? Desqualificando o público, o poeta exprime desamor pelo próximo e também por si mesmo, mas a poesia de sintaxe maleável, rigor métrico e argumentação mais ou menos abstrata faz exigência à capacidade do leitor, assim como demonstra a perícia do poeta. Os procedimentos classicizantes e as metáforas herméticas bloqueiam a desqualificação, que a rigor já vinha carregada de ironia e paradoxo. Um impasse configurado na forma literária aqui tensionada na semântica, na fonética, na sintaxe, etc. Uma solução estética muito refinada que estaria reverberando culpa de classe, consciência artística e crise do tardio empenho formativo. Assim é possível esboçar uma redefinição do diagnóstico apresentado por Vagner Camilo, para quem o poeta, acossado pela melancolia das ilusões perdidas do engajamento, teria reagido através de certo formalismo e hermetismo poéticos ao barateamento panfletário do realismo socialista, mas também teria escapado da convenção estreita da geração de 45 mediante a tematização reiterada do risco alienante da *torre de marfim.*

Se a culpa está aqui presente, como nota Antonio Candido, cabe estudá-la em sua dinâmica de morbidez e de autonegação sem confundir tal dinâmica com um abstrato pessimismo. O Drummond ressabiado e cultor de Valéry dos anos 50 faria uma síntese poderosa com os procedimentos de Baudelaire, também ele mórbido, irônico e complexo a ponto de poder ser reivindicado pelo marxismo visionário de Walter Benjamin, pelo esteticismo espiritualista de Jean Pommier ou ainda pela rebeldia existencialista de Sartre. Como se vê, uma discussão de razoável complexidade e que está demandando o exame da obra de Baudelaire e de pelo menos parte de sua vasta fortuna crítica a fim de que se melhor avalie o impacto sobre a poesia de Drummond.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRADE, Carlos Drummond de. *Obra poética*. 2002. Rio de Janeiro: Nova Aguilar.

ARAÚJO, Homero Vizeu. *Futuro pifado na Literatura Brasileira*. 2014. Porto Alegre: Editora da UFRGS.

BOURDIEU, Pierre. *As regras da arte- gênese e estrutura do campo literário.* 1996. Trad. Maria Lucia Machado. São Paulo: Companhia das Letras.

CAMILO, Vagner. *Drummond – Da Rosa do Povo à Rosa das Trevas*. 2001. São Paulo: Ateliê Editorial.

CANDIDO, Antonio. *Formação da literatura brasileira. Momentos decisivos*. 1981. 6.ed. Belo Horizonte: Itatiaia. 2v.

____. *Vários escritos*. 1995. 3.ed. rev. e ampl. São Paulo: Duas cidades.

GLEDSON, John. *Poesia e poética de Carlos Drummond de Andrade*. 1981. São Paulo: Duas Cidades.

____. *Influências e impasses – Drummond e alguns contemporâneos*. Trad. Frederico Dentello. 2003. São Paulo: Cia das Letras.

MERQUIOR, José Guilherme. *Verso universo em Drummond*. 1976. 2.ed. Rio de Janeiro: José Olympio.

MORICONI, Italo. *Como e porque ler a poesia brasileira do século XX*. 2002. São Paulo: Objetiva.

MOTA, Leda Tenório da. *Sobre a crítica literária brasileira no último meio século*. 2002. São Paulo: Imago.

SCHWARZ, Roberto. *O pai de família e outros estudos.* 1992. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

VALÉRY, Paul. *Variedades*. 1991. Org. João Alexandre Barbosa. São Paulo: Iluminuras.

De volta ao futuro da língua portuguesa.
Atas do V SIMELP - Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa
Simpósio 19 - Escritas poéticas em língua portuguesa: diálogos críticos, 1499-1512
ISBN 978-88-8305-127-2
DOI 10.1285/i9788883051272p1499
http://siba-ese.unisalento.it, © 2017 Università del Salento

AUTENTICIDADE, NECESSIDADE E DESENCANTO NO ITINERÁRIO POÉTICO DE JOSÉ TERRA

Fernando Carmino MARQUES[7]

RESUMO
Descrevemos aqui, de forma sucinta, o itinerário poético de José Terra. Fundador das revistas *Árvore* e *Centopeia*, José Terra representa uma das vozes mais significativas da poesia portuguesa do início da segunda metade do século XX. A sua obra que se insere por completo nas grandes linhas de orientação e preocupações estéticas que marcaram a poesia portuguesa e europeia de então, revela ao mesmo tempo um constante antagonismo entre a expressão lírica do eue a permanente reflexão sobre a necessidade dessa mesma expressão.

PALAVRAS- CHAVE: autenticidade; desencanto; itinerário; necessidade; poesia.

Sobre José Terra pode dizer-se que o essencial da sua poesia se encontra nos quatro livros que em Lisboa se publicaram entre 1949 e 1959. Apesar de a sua atividade poética ter sido permanente ao longo da vida (como se verifica pelos poemas publicados em algumas revistas nacionais e pelos inéditos que, juntamente com a obra já conhecida, recentemente foram editados na cidade do Porto[8]), foi durante esse período de dez anos que o poeta se revelou e atingiu a plenitude da sua criatividade. É sobre o seu itinerário poético, que, de forma sucinta, aqui falaremos. Itinerário que nos permite verificar o ponto de partida e a evolução da sua poesia, constatando ao mesmo tempo que o seu percurso se enquadra por completo nos pressupostos teóricos e estruturais que uma grande parte da poesia portuguesa e europeia da segunda metade do século XX teve como linhas de orientação. Nesta perspetiva, destaca-se a importância da revista de poesia *Árvore* que no início da década de 50 do século passado muito contribuiu para a evolução da poesia portuguesa, constituindo uma ponte entre as várias sensibilidades e tendências poéticas nacionais, e na divulgação das mais inovadoras sensibilidades

7UDI-IPG, Unidade Técnico Científica de Línguas e Culturas. Av. Dr. Francisco Sá Carneiro, 50, 6300-599 Guarda, Portugal. carmino@ipg.pt
8*Obra Poética*, Porto, Modo de Ler, 2014.

internacionais, especialmente a francesa. Por ter sido um dos fundadores, e um dos seus principais impulsionadores, o nome de José Terra é indissociável da revista *Árvore.*

1. José Terra e a revista *Árvore*

De efémera duração, quatro fascículos, publicados entre 1951 e 1953, *Árvore*, publicação literária independente,contém nas suas páginas poemas de jovens e diversos autores, recensões críticas e textos de caráter teórico nos quais se afirmam os pressupostos para a criação poética dos seus editores e próximos colaboradores, entre eles José Terra cujo contacto com as ideias expostas e defendidas na revista parece ter contribuído em grande medida para a evolução da sua poesia como adiante veremos. De facto, quando se comparam os dois primeiros livros, *Canto da AvePrisioneira* e *Para o Poema da Criação*, publicados respetivamente em 1949 e 1953, a diferença é notória: o poeta passa de um canto oprimido, prisioneiro, que aspira libertar-se, para uma elegia à natureza que, pela sua tonalidade, nos remete indiretamente paraas *Elegias Duíno*deRainer Maria Rilke – a segunda destas *Elegias*, numa tradução de Paulo Quintela, fora publicada, junto com uma fotografia do autor, nas páginas 141-143 do 2ºfascículo da revista[9].

O primeiro e o principal critério da revista *Árvore*, expresso no primeiro dos quatro fascículos, era o da autenticidade na poesia, conceito ambíguo pela sua subjetividade mas que para os editores da revista significava a liberdade e a fidelidade do poeta para consigo e para com os seus irmãos terrestres; um dos seus colaboradores, Álvaro Salema, declara que: "Toda a verdadeira poesia é fiel à humanidade e por isso partidária". Ou seja, o princípio da solidariedade aparece assim subjacente à criação poética, e isto porque a poesia é uma necessidade "tanto no plano da criação como no da demanda social", como se pode ler num texto intitulado «A necessidade da poesia»[10]. Autenticidade e necessidade são encaradas como pressupostos teóricos aos quais o poeta se deve cingir. Mais do que qualquer outra forma de arte, a poesia deveria ser,

9José Manuel Esteves, no seu prefácio à *Obra Poética* de José Terra, pp.13,14, cita, como exemplo demonstrativo da possível influência destas *Elegias de Duíno* sobre José Terra, as páginas 645-652, da dissertação de doutoramento de Maria Antónia Henriques J. F. Horster*, Para a História de uma Recepção Rainer Maria Rilke em Portugal* (1920-1960). Lisboa, F. C. Gulbenkian, 2001.
10*Árvore*, folhas de poesia,1ºfascículo, outono de 1951, pp.13,14.

para os editores da revista, "a mais perfeita expressão do homem, a sua mais alta operação espiritual", ideia expressa pelo poeta e crítico francês Jean Cassou, que junto com René Char, Paul Éluard e Henri Michaud, Vicente Aleixandre, Garcia Lorca, Antonio Machado, Rafael Alberti, e outros, constitui uma referência para os editores da revista. A poesia deveria ser a expressão da autenticidade do poeta mas também a manifestação pela arte da sua confiança nos destinos do homem, crença que será, como veremos, o ponto de partida da poesia de José Terra, para depois evoluir e se transformar na expressão de um antagonismo entre o pessoal e o social, o ser e o dever, acabando por se tornar a expressãodo seu desencanto para com o mundo mas também um refúgio e único remédio para irremediável condição humana.

2. Autenticidade, necessidade e desencanto no itinerário poético de José Terra

Conforme assinalamos, o essencial da poesia de José Terra foi publicado num curto período de tempo. Com vinte e um anos o poeta publica, em edição de autor, *Canto da Ave Prisioneira*, e dez anos depois *Espelho do Invisível*, entre estas datas publica *Para o Poema da Criação*, em 1953, e *Canto Submerso*, em 1956. Nestes dez anos verifica-se na obra do poeta a passagem de uma entusiasta declaração de solidariedade humana, e apelo à liberdade, a uma introspetiva e dilacerante interrogação e, finalmente, um questionamento sobre a essência da matéria poética e sua necessidade numa época que parecia ter esquecido que o "sentido da verdadeira poesia é a prodigiosa ascensão do homem", conforme se podia ler nas páginas iniciais do 1º fascículo da revista *Árvore*.

Se descrever é uma forma de clarificar também é, quase sempre, uma forma de limitar, portanto, é plenamente conscientes dos limites de toda e qualquer interpretação que nos propomos seguir aqui o itinerário poético de José Terra, a partir daquilo que efetivamente o poeta diz e não sobre o que sepode pressupor que ele tenha dito. Deixamos, assim,o comentário sobre o comentário para outros comentários e seguiremos, numa perspetiva diacrónica, o percurso da sua evolução poética que julgamos poder resumir nas palavras autenticidade, necessidade, desencanto, distinguindo, deste modo, três fases do seu itinerário.

2.1.Autenticidade e Necessidade

O conjunto de poemas que constitui o *Canto da Ave Prisioneira* tem como tema principal, numa perspetiva herdada do romantismo tardio, a autodefinição do poeta e qual a sua finalidade num mundo, sombrio, impiedoso, privado de liberdade. Assim, o poeta deve abandonar a sua torre de marfim e abrir os olhos para o presente, tornando-se a voz dos homens esmagados pelas circunstâncias históricas, políticas e sociais. "O benjamim dos poetas portugueses", conforme o autor se apresenta logo no primeiro poema, interpela, no soneto intitulado «Canto para o Próprio Poeta», os outros poetas para lhes indicar o caminho a seguir:

> Poeta!, meu amigo, desce à rua,
> Cheira a bafio a torre de marfim,
> Vem transformar num lírico jardim
> Ao sol da poesia a terra nua!
>
> Pois que os poetas são a voz que estua
> No coração do povo, luta! – e, assim,
> teu canto irá rasgando até ao fim
> A noite má que sobre nós flutua
>
> [...] Simples e artista: há sempre algo de novo
> Ao pé de ti, nas coisas quotidianas,
> Ó poeta, fala ao coração do povo.

Falando ao coração do povo, o escolhido dos deuses, o iluminado, o messias conhecedor do segredo da palavra, imagem estereotipada que desde Baudelaire e Rimbaud se prolonga até ao século XX, o poeta despertará nos homens a sua adormecida dignidade apontando-lhes o caminho do florir da primavera que ele pressente e já vislumbra. Então: "levantar-se-ão os homens que dormiam" e "as virgens sem amor que à chuva apodreciam", juntos alumiarão "a estrada às livres multidões" («Triunfo»), porque a nova primavera por eles espera: "A nova primavera já caminha/Sobre os ombros dos homens destemidos" («Primavera»). É por isso que o poeta deve cantar o presente, mesmo se sombrio e pesado, e não o futuro:"Ó poeta sê da hora, no futuro não te embales" («Exortação»). Mas, ser a voz do "florir da primavera" («Mau Tempo») tem o seu preço, o poeta sabe que estar só entre aqueles a quem dá voz é a sua condição, ele que nasceu com dor e com dor há de morrer, "Nasci com dor, com

dor hei-de morrer" («Dois poemas de Angústia e de Esperança»), sabe também que a ternura, o amor, e a alegria, são um sono, um engano, ao qual não deve ceder para poder assim cumprir a sua missão:

> Tenho medo de ti, ó meu irmão,
> Dessas palavras mansas tenho medo.
>
> […] Tenho receio amor, dessa canção
> Que tu me cantas, desse teu enredo.
> Será teu corpo a nau para o degredo,
> Teus braços nus as grades da prisão?
>
> Minha mãe! minha mãe! Não te confio
> O meu destino e é vão esse teu pranto! («Insegurança»)

Despreendimento e estoicismo, tal um apóstolo sacrificado, que o poeta justifica pela necessidade que os homens têm de poesia levando-o a escrever que a vida é maior que a dor e a revolta, o sopro que anima essa mesma vida:

> Se a dor é grande, o homem é maior!
> E a vida é negra para os derrotados
>
> […] Meus versos rudes, sabem-nos de cor
> Os que erguem os braços decepados
> Como um trofeu aos astros desflorados
>
> […]A revolta é um sinal de vida. («Cântico à Vida»)

A veemência deste "canto da ave prisioneira" deve ser entendida dentro do contexto político e cultural em que o livro foi escrito e publicado (e logo proibido pela censura!), no entanto, este desafio lançado aos homens e aos seus companheiros de letras, esses interlocutores a quem o "benjamim dos poetas" se dirige – "Ó poeta, sê da hora" («Exortação»), encontra no próprio autor a sua finalidade e a sua razão de ser. Mais do que um meio com fins estéticos, a poesia tem aqui outros objetivos; é por isso que o poeta, consciente da emoção e autenticidade que pôs nos seus versos, promete limar as arestas de granito da sua arte, florir os seus versos, "sem cravos nem camélias", e medir os seus "poemas hirsutos, sem medida" («Pórtico»). No fundo, "a sua lira é arma e os seus versos são balas!" («O Poeta Agora já não é uma Sombra Vaga»).

O segundo livro, *Para O Poema da Criação*, apresenta-nos uma temática diferente. O poeta distancia-se de um presente sombrio, pesado, e do "florir da

primavera" para os seus irmãos terrestres, e encontra no deslumbramento da natureza a sua inspiração. Para trás deixou a influência neorrealista e a construção verbal romântica sobre o poeta iluminado. Agora é o espetáculo da natureza que o seu olhar retém e o leva, no poema inicial, a enfatizar o seu desapontamento: o advérbio antes, colocado depois do sujeito, retoricamente expresso no plural, além de, pela anáfora, estruturar o poema, confirma esta impressão:

> Falemos antes de um pomar, rio
> Qualquer coisa que floresce ou corre.
>
> [...] Falemos antes de um lírio, uma criança
> brincando entre os cabelos do crepúsculo.

Da Natureza depende também o renascer da sua própria condição de poeta, por isso, reconhece perante ela, a sua inteira submissão:

> Se existo é porque existes, ó fecundo
> veio de água, sangue iluminado.
> E por ti que a vida se anuncia,
> anjo aparecido entre rio e margem. («Se existo é porque existes, ó fecundo»)

Submisso, por Natureza e poesia serem indissociáveis, o poeta confessa então o seu deslumbramento num poema cujo título é por si significativo («*Paradise Regained*»): "O poema mais belo é o que desponta do teu profundo ser, ó natureza". A poesia é agora o lugar do poeta. É nela que ele se confunde e se perde:

> Porque tu percorres o meu sangue
> E paras de repente no meu cérebro
> Teus olhos procuram a flor da pele
> Buscando a existência fugidia
> [...] E se te reconheço é porque quero
> entre meus dedos destruir teus olhos.
> Para que tu existas e eu exista
> Nenhum sinal de nós deve existir. («Porque tu percorres meu sangue»)

Se no *Canto da Ave Prisio*neira a necessidade da poesia se manifesta como um gesto solidário para com o mundo exterior, em *Para o Poema da Criação* a necessidade da poesia é introspetiva, uma razão de ser, não apenas um meio para alcançar um fim mas a própria essência do poeta:

> Buscava-te na aragem.
> Entre o lume do sonho tacteava-te no escuro.
> Desenhava o teu nome na fonte das montanhas,

nos dias iguais da minha solidão.
[...] Agora tu existes, tua suave presença
é meus passos, meu nome.
Nosso humilde destino
Está completo em nossas mãos unidas. («Buscava-te na aragem»)

É esta perceção, este deslumbre, que o poeta pretende agora partilhar com os seus irmãos terrestres: um instante, uma imagem fugidia, uma sensação são suficientes para a poesia fluir, basta abrir o coração e deixar-se pela poesia envolver:

Passa na bicicleta
Uma frágil menina
Como flor que se move
Como haste de brisa

Homens de rosto duro
E coração de cinza,
abri a vossa alma
e deixa-a passar. («Apontamento»)

Se da natureza brota a poesia, é poético todo o instante que passa, logo, viver é também um ato poético:

Sinto-me livre, fresco, auroreal
neste rio de sombra e de silêncio.

Nele descubro a força e as origens
inevitáveis origens dos meus passos. («Sinto-me livre, fresco, auroreal»)

Tal como Alberto Caeiro, no último poema de «O Guardador de Rebanhos», desejava ao cair da noite "Sentir a vida correr por mim como em rio em seu leito", o poeta José Terra, desejava aos vinte e cinco anos "aproveitar os dias até à última migalha/e receber a noite como se recebe a amante" («Quando na minha terra as flores se anunciam»).

Da autenticidade exigida ao poeta, em nome da finalidade social da poesia, no livro inicial, e o reconhecimento da necessidade ontológica da poesia ao desencanto, patente nos dois últimos livros, seis anos apenas foram necessários para que a transformação se realizasse e o poeta passasse da exortação a uma dilacerada introspeção, e nele assistisse, não sem alguma angústia, ao antagonismo entre o poético e o humano.

2.2. Desencanto

Três anos depois da elegia à natureza que constitui *Para o Poema da Criação*, desse diluir do ser na sua poesia, surgem, em *Canto Submerso*, as primeiras notas de um desencanto perante o mundo, os homens e a própria poesia. Numa forma clássica bastante apreciada pelo poeta, o soneto, o quotidiano do poeta aparece agora sufocante:

> Em Lisboa acorda-se com o crânio apertado
> entre duas mãos ou entre duas sombras.
> Abrem-se as janelas e entra o nevoeiro
> que nos sufoca e reduz ao ângulo da casa. («Soneto para o estrangeiro»)

Sufocante e desesperante, é um quotidiano sem outra expectativa que a consciência desse sufoco:

> O céu não existe. Estamos nós. E se falam
> de céu, fundo do mar, abismo, noite opaca,
> é de nós que falam. Contudo, nós fingimos
> que não. E inventamos céu e superfície.
> Estamos sob a pedra. É um facto. A única saída
> Existe em nós, Nós sabemos isso. E mais: que não podemos nada.

Consciência que leva o poeta a rejeitar o que antes desejava. A noite deixou de ser recebida de braços abertos, "como se recebe a amante", numa espécie de êxtase, para ser agora sentida como causadora de angústia e dor, num registo e tonalidade que nos remetem indiretamente para Álvaro de Campos:

> noite desamparada noite irmã dos suplícios
> noite da redução ao absurdo noite dos jardins suspensos noite subterrânea noite aérea […]noite perpendicular à morte
> (eu a estrangulo em minhas mãos e lhe arranco os olhos
> enterro-a no canavial ponho-lhe o coração por cima)
> […] noite intrínseca e múltipla onde procuro incessantemente a minha definição. («Noite a Ocidente»)

Os momentos anteriores, sentidos e vividos poeticamente a cada instante, estão agora carregados de amargura, expressos numa tonalidade suscetível de descrever o seu estado de espírito:

> Escreve-se um poema com uma rosa de tempo
> que esfolhamos para ver quem menos nos odeia
> […] Esquecer, por exemplo, a torneira do gás
> é um belo truque para escrever um poema". («Escreve-se um poema com uma rosa de tempo»)

A poesia deixou de fluir da contemplação da Natureza tornou-se áspera, o poeta, para não sucumbir ao silêncio, luta agora com ele próprio:

> Áspera poesia/quase sem palavras
> Agora o silêncio/torce-se em meus nervos
> E é assim que nascem estes versos duros.

Por isso, ser ou não compreendido deixou de ter qualquer importância:

> À severa face/dos meus breves poemas
> Lancem o desprezo da vossa alegria. («Áspera poesia»)

No presente apenas o vento, que o levará como sombra a mergulhar na sombra, tem ainda qualquer significado: "Que eu estou aqui/entre o mar e a terra/À espera do vento".O desânimo, que se verifica em quase todos os poemas que constituem Canto Submerso, conduz o poeta a renunciar nesta sua púdica, mas intensa, confissão, em encontrar um interlocutor para os seus versos, alguém que justifique a razão de ser da sua poesia:

> Eu não me importo que ninguém me leia
> Sei que um dia alguém tropeçará num meu verso
> Dirá: este que esquelético foi
> […]mergulhou como sombra pela sombra. («Eu não me importo que ninguém me leia»)

Neste seu desespero e solidão, restam os livros e a palavra que insubmissa resiste, eles são o seu refúgio, um sopro de vida:

> Em frente, na mesa,
> Livros: Oh amigos
> Tão certos, tão claros,
> E, contudo, livros!
>
> É então que ela
> levemente desce
> entre fumo e o sono.
> É então que ela
> reclina a fronte
> nos versos que escrevo. («Em frente, na mesa»)

Inconformado, o poeta reconhece então que o seu percurso é pessoal eadmite ter sido vão o caminho que escolheu percorrer, daí, talvez, o seu momentâneo despeito para com os seus contemporâneos, os mesmos a quem exortava alguns anos antes:

Os outros passam,
dizem adeus.
Olho-os de frente.
E o riso breve
na minha boca
é esse seco
protesto ao fácil
caminho deles. («Construo o barco»)

Não surpreende, portanto, que nos trinta e cinco sonetos que constituem o último livro de José Terra, O Espelhodo Invisível, se torne dominante uma tendência já expressa em alguns poemas anteriores, sobretudo em Canto Submerso, e isto porque "farto de lidar com homens, deuses, o eterno e o efémero" («Mas de onde vem este fluído frio») o poeta prefere agora refletir, quase exclusivamente, na essência da sua poesia, embrenhar-se nos mistérios da língua, mas sem ingenuidade e generoso deslumbramento:

As palavras reduzem-se ao esqueleto
E o esqueleto o tempo o espolia
[...] que ingénuo era quando sorrias, quando
a leve brisa te servia de alma
e um verso era cada teu gesto puro.(«As palavras reduzem-se ao esqueleto»)

A poesia torna-se assim autorreflexiva, procura, ao desvendar-se, compreender a sua essência e o seu mistério:

perscrutando
Estou o reino aonde o olhar não chega,
Aonde as mãos mergulham mas não vêem. («Sereno resplendor por onde descem»)

Um mistério onde o poeta se perde na tentativa de encontrar uma resposta, correndo,se necessário, o risco de nessa busca se perder:

A um raro verso o obscuro cinde-se
E no comércio entre mim e o obscuro
A moeda é o fogo em que me salvo. («Cinjo a palavra ao objecto. Risco»)

Busca angustiante, destruidora, que é também um confronto, agora, não com os homens, mas com os deuses que os perseguem e de cada um dos seus gestos se alimentam:

Tropeço em cada instante em deuses
[...] ávidos espiam-nos a alma
e de cada gesto nosso se alimentam.

Perseguido, encurralado sou
por este enxames de deuses, este rosto
velho e esquálido, imemorial, difuso. («Tropeço a cada instante em deuses»)

Porém, cansado de lutar pela perfeição humana, pela busca da palavra certa "juguladora dos deuses e seus gestos" («Cinjo a palavra ao objecto. Risco»), resignado,o poeta acaba porceder:

[...] ó boca hiante
amplexo de sombra, vem e encerra-me
no teu sopro doce e demoníaco
isto que sou, isto que sou destrói-o,
abismo, abismo, tem piedade, absorve-me. («O roçagar daquela forma ausente»)

Poesia e criação ficam assim em suspenso porque o poeta nos sabe condenados a uma "Terrível solidão que a alma oprime" (como nos confessa no quinto soneto), vivendo sob a implacável lei do real e da sobrevivência:

Adere, adstringe-te ao objeto,
e a só sobrevivência que te espera
e deixa a *jonglerie* entre punhais.

Por isso, lúcido, pode então dizer que o mais importante é a fidelidade a nós próprios e ao que sabemos indizível, misteriosamente inatingível:

De resto o que importa é não trair
A luz que nós buscamos e cintila
Em nosso ouvido num rumor longínquo,
Longe das fontes de angústia em que bebemos.

Não é apalavra amor que nos importa,
É o sorriso inacessível dentro
da carapaça do ser que se defende,
o rio oculto sob o tempo e o espaço. («De resto o que importa é não trair»)

Como o rio se dilui no mar, o ato poético, a melodia verbal, apazigua-se então no silêncio que espera pelo poeta e, com o tempo, por todos nós:

Face a face o tempo e o poema olham-se.
E para além do tempo e do poema
Que resíduos de luz, de som, de brisa
Os reflectem no glacial espelho?

[...] O Poema e o tempo
lutam em seu olhar pela passagem

através das comportas do silêncio
para o que não é mais que o sussurro
adivinhado, grávido, incessante, sob a límpida orla do Universo. («Face e a face o tempo e o poema olham-se»)

Deste modo, nada esperando, e em paz, o poeta pode por fim emitir o desejo de regressar à origem:

por aqui,
quero a passagem para o reino oculto,
o inteiro resplendor, a água virgem,
o amoroso sono sobre o tempo,
a morte intacta e serena
coincidindo com a luz e o dia. («Aqui escrevo sobre a pedra um nome»)

Numa perspetiva formal,O Espelho do Invisível, com os seus trinta e cinco sonetos, sem título, sequencialmente numerados, dir-se-ia estruturado como um amplo movimento musical, uma sucessão de variações em torno de um pequeno grupo de leitmotifs(o fluir do tempo, o desencanto, o mistério da inspiração poética, a busca da palavra redentora) que o poeta, tal um compositor, explora até ao limite em busca de novas sonoridades; a unidade e a coerência do texto estariam asseguradas pela escolha exclusivo de uma forma rigorosa por excelência, o soneto (mesmo, como é aqui o caso, em verso livre e métrica irregular), que apresenta claras analogias com a sonata.

Um texto no qual as referências mitológicas e literárias, sejam estas intertextuais ou não (Circe, Oriana, Zénon, Nautilus, a Esfinge, Tebas, Centauro, Casanova, Werther), e o uso de um léxico culto(adstringente, alígero velo, amplexo, estuante, empíreo, haustos, hiante, infrene, libar, solerte) dão à poesia de José Terra uma tonalidade muito própria, sibilina, como se pelo fascínio da palavra, a sua musicalidade, o poeta, graças "as suas armas e a sua técnica" («Construo o Barco»), pretendesse ofuscar o imediato entendimento do conteúdo e, deste modo, nos convidasse a com ele descobrir "o reino oculto/o inteiro resplendor, a água virgem" (soneto XXXV) da poesia.

Se as três palavras que escolhemos, autenticidade, necessidade e desencanto, para definir, ainda que sucintamente, o itinerário poético de José Terra nos parecem agora justificadas, tal constatação não responde, porém, à questão implícita na obra poética que acabamos de percorrer, questão queo poeta, logo no seu primeiro livro, se coloca e indiretamente nos questiona: pode o poeta, numa época (como foi a de José Terra e até nós se prolonga), quase exclusivamente dominada por questões e interesses

meramente económicos, sair da sua suposta torre de marfim sem correr o risco de se silenciar? A resposta, pelo que acabamos de ver na poesia de José Terra, parece tão evidente que qualquer palavra mais seria supérflua. No entanto, e apesar da adversidade das circunstâncias, a necessidade da poesia mantém-se inerente à condição humana. Resta-nos, por isso, continuar a acreditar nas palavras de outro dos fundadores da revista Árvore, o poeta António Ramos Rosa, para quem: "A primeira coisa por que devemos lutar é pela confiança nos destinos da poesia que nós confundimos com o próprio destino do homem"[11].

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Carreira, Maria Helena Araújo (Org.).2003. Árvore et la poésie portugaise des années cinquante (1951-1953), Actes du colloque international. Paris: Éditions Lusophone.

Gonda, Cinda. "Árvore": Breve História de uma revista. Disponível em: <http://uefs.br/nep/labirintos/edicoes/02_2008/06_artigo_cinda_gonda.pdf>*, consultado em 19.09.2015.*

Martinho, Fernando J. B. 1996. Tendências Dominantes da Poesia Portuguesa daDécada de 50. Lisboa: Ed. Colibri.

Martins, Albano (Org.). 2005.Nos 50 Anos de Árvore - Folhas de Poesia: Actas do Colóquio realizado em 16 de março de 2003. Porto: Universidade Fernando Pessoa.

Reynaud, Maria João. 2005. "Árvore –um olhar transversal", in, Estudos em homenagem ao Prof. Doutor Mário Vilela. Porto: Univ. do Porto. Faculdade de Letras, pp.679-683. Disponível em: http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/4597.pdf>, *consultado em 19.09.2015.*

Saraiva, Arnaldo. 2002. Para a História da leitura de Rilke em Portugal e no Brasil. Lisboa: Assírio & Alvim.

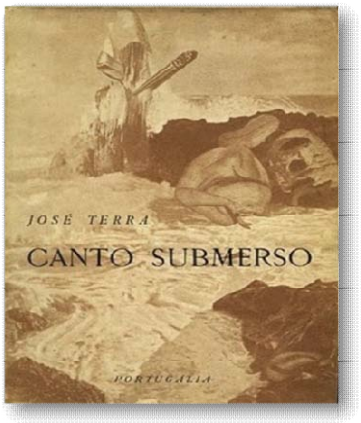
11*Árvore*, fascículo nº 1.



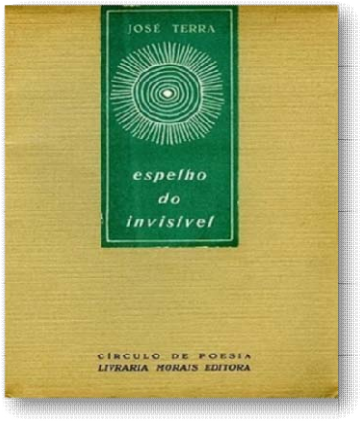
Capa do primeiro livro de José Terra publicado em Lisboa, em 1949



Capa do segundo livro de José Terra publicado em Lisboa, em 1953



Capa do terceiro livro de José Terra publicado em Lisboa, em 1956



Capa do quarto livro de José Terra publicado em Lisboa, em 1959



Capa da reedição da obra completa de José Terra publicada no Porto, em 2014

De volta ao futuro da língua portuguesa.
Atas do V SIMELP - Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa
Simpósio 19 - Escritas poéticas em língua portuguesa: diálogos críticos, 1513-1528
ISBN 978-88-8305-127-2
DOI 10.1285/i9788883051272p1513
http://siba-ese.unisalento.it, © 2017 Università del Salento

ARTE E INTELIGIBILIDADE: "NÃO-COISA", DE FERREIRA GULLAR.

Bernard Herman HESS[12]

RESUMO
O presente estudo pretende investigar no poema "Não-coisa", de Ferreira Gullar, a natureza da relação estética entre a linguagem poética e os dilemas do mundo representado. Procura-se como essa relação se estrutura no texto, como os problemas do mundo objetivo se relacionam com os problemas subjetivos, quais são os expedientes formais de um poema autorreferente que supera o texto metalinguístico. Opera-se uma observação dos elementos do processo comunicativo, das vozes da enunciação e da recepção, e a natureza formal dessas vozes. A história dos sentidos humanos de fruição estética é plasmada numa representação simultaneamente crítica e criativa, capaz de revelar na natureza humana o duplo processo de conhecimento: consciência e autoconsciência. Ferreira Gullar discute ainda a poesia como trabalho, como atividade necessariamente humana. Mas o mundo representado no poema "Não-coisa" é o mundo da representação literária, e também o da impossibilidade da representação. Contudo, se já é impossível dizer, o poema teima em dizer.

PALAVRAS-CHAVE: Ferreira Gullar; "Não-coisa"; comunicação; realismo; história.

1. Introdução

Sob o impacto da primeira leitura do poema "Não-coisa", e, depois, do contato mais íntimo com ele, sentimos uma irresistível necessidade de compartilhar impressões; desde aquelas primeiras que teimaram em permanecer, até outras, tantas outras, que vão se somando às primeiras, enriquecendo-as ou, simplesmente, complicando-as. Mas, o que, por fim, colhemos, como saldo, das repetidas leituras, algumas realizadas em espaços coletivos, expondo-a à crítica do público, outras realizadas solitariamente, foi uma impressão um pouco mais densa, adensada pelas considerações da crítica e da teoria literária. Principalmente, tivemos, em determinado momento, a impressão de começávamos a acertar, trazendo o poema para a totalidade da produção poética de

12UnB, Faculdade de Planaltina, Licenciatura em Educação do Campo, Área Universitária 01 – Vila Nossa Senhora de Fátima, Campus de Planaltina, CEP: 73.345-010, Planaltina, DF, Brasil, bernard@unb.br

Ferreira Gullar, entendendo as suas premissas históricas, contidas no poema. Nesse sentido, passamos a notar que, como não podia deixar de ser, neste poema e neste momento específico da produção poética de Gullar (e também da história brasileira) se apresenta um primoroso trabalho de síntese, síntese de poesia e síntese de poeta.

Como já se disse, e pretendo me orientar por essas leituras da crítica literária histórica e dialética, Ferreira Gullar discute a poesia como trabalho, como atividade necessariamente humana. Aqui, no poema "Não-coisa", o trabalho social do escritor é apresentado como parte do trabalho socialmente necessário aos homens, na medida em que recusa uma reificação completa e restabelece a possibilidade de inteligibilidade do mundo humano. Ou, no mínimo, a necessidade de sua inteligibilidade. Mas na poesia que tem esse caráter (o do autoquestionamento e do desafio da autoconsciência humana), o escritor expõe também os seus próprios impasses, torna-os parte dos impasses dos outros homens, na condição de escritor que participa de uma sociedade com valores fetichizados e alienados. Gullar, neste poema, apresenta o desafio da arte: expor as relações históricas e ontológicas entre o mundo natural e a subjetividade do homem, no processo da edificação social do mundo. Assim, a poesia revela as leis gerais da vida que se ocultam sob a capa da aparência fetichizada da vida cotidiana capitalista. Embora a poesia emane da vida cotidiana fetichizada, ela deve retornar a ela, iluminando-a, enriquecendo-a ao permitir que os homens (parte dela enquanto sujeitos objetivados) a compreendam, adquiram consciência de si mesmos, como seres sociais, e, assim, desfetichizando-a, comunicando-se com ela (isto é, com os outros homens, também seres sociais). Disso deriva, finalmente, que o conhecimento do mundo humano – e, por extensão, a sua transformação – é inerente ao mundo humano. Ou seja, se o homem, como afirma Marx, transforma a natureza e, assim agindo, transforma a si mesmo, se humanizando, ele é igualmente capaz de compreender o mundo desumanizado e reumanizá-lo, libertá-lo, relativamente, das determinações materiais imediatas. Que na forma artística desse poema de Ferreira Gullar residem, hibernados, esses desejos de apropriação e superação, é o que tentaremos demonstrar neste pequeno estudo analítico. Portanto, propomo-nos investigar, no texto poético, a imbricada relação entre forma estética e processo social em curso; forma estética que acreditamos estar vinculada à real ausência de comunicação entre os homens e a necessidade histórica do seu reestabelecimento.

Isso nos leva a pressupor que a linguagem poética de Ferreira Gullar, de um modo geral, pode ser entendida como algo em contínua e obsessiva elaboração formal,

linguagem que se elabora no dever de, inexoravelmente, lançar luz sobre as contradições da história: ao apresentar destinos humanos, estabelece nexos históricos entre fatos que se apresentam na vida cotidiana como isolados e meramente contingenciais, logo, obscuros e impenetráveis. A poesia de Ferreira Gullar é, assim, resgate e reconhecimento do fenômeno popular brasileiro: aquilo que se encontra à sombra e ao rés do chão ganha luz, movimento e vida própria; aquilo que se apresenta na vida cotidiana como fato trágico necessário, como fatalidade, é dotado pela poesia de nexos causais, isto é, torna-se inteligível. O desafio dessa poesia é a de elaborar uma linguagem literária que revele a complexidade da vida real, uma complexidade histórica. É nessa relação complexa dos elementos concretos e elementos formais que a poesia de Ferreira Gullar captura em seus limites o movimento do tempo histórico e tendo em vista que é da íntima relação entre a matéria, sua organização interna e o trabalho poético que a poesia por mais que voltada sobre si busca um autoconhecimento da humanidade.

O poema em questão, como esboçamos acima, se apresenta como uma espécie de síntese das tentativas estéticas anteriores, pesquisas de formas literárias que o poeta desenvolveu ao longo de seu trabalho de criação. Como produto estético dessa pesquisa, o poema apresenta o problema da dialética como sendo inerente da natureza do fazer poético, isto é, em que dois polos considerados normalmente como antagônicos passam a compor uma unidade na qual eles ao mesmo tempo são provisórios e plenos. Desse modo, a linguagem poética é concebida como objeto, mas, simultaneamente, é objeto humanizado, quer dizer, carrega a marca subjetiva na medida em que é negação parcial e histórica (emancipadora) do mundo objetivo natural; assim, converte-se em possibilidade de comunicação, de inteligibilidade do mundo, é luz que convida a ingressar no movimento da história da humanidade. E, por isso mesmo, é grande arte, pois é o resultado da capacidade de transfiguração da vida cotidiana ao proporcionar transparência estética e ontológica à relação entre o homem e a natureza.

É o que acreditamos reconhecer no poema "Não-coisa". Dedicaremos, agora, nossos esforços para demonstrar, a partir do próprio texto, as nossas afirmações.

2. O todo do poema

A nossa investigação, nesse primeiro momento, se dará no campo formal.

Interessa-nos aqui, em particular, conhecer a estrutura mais ampla do poema, sua arquitetura geral e específica, seus elementos constitutivos. Vamos, então, ao poema:

NÃO-COISA
O que o poeta quer dizer
no discurso não cabe
e se o diz é pra saber
o que ainda não sabe.

Uma fruta uma flor
um odor que relume...
Como dizer o sabor,
seu clarão seu perfume?

Como enfim traduzir
na lógica do ouvido
o que na coisa é coisa
e que não tem sentido?

A linguagem dispõe
de conceitos, de nomes
mas o gosto da fruta
só o sabes se a comes

só o sabes no corpo
o sabor que assimilas
e que na boca é festa
de saliva e papilas

invadindo-te inteiro
tal do mar o marulho
e que a fala submerge
e reduz a um barulho,

um tumulto de vozes
de gozos, de espasmos,
vertiginoso e pleno
como são os orgasmos

No entanto, o poeta
desafia o impossível

e tenta no poema
dizer o indizível:

subverte a sintaxe
implode a fala, ousa
incutir na linguagem
densidade de coisa

sem permitir, porém,
que perca a transparência
já que a coisa é fechada
à humana consciência.

O que o poeta faz
mais do que mencioná-la
é torná-la aparência
pura — e iluminá-la.

Toda coisa tem peso:
uma noite em seu centro.
O poema é uma coisa
que não tem nada dentro,

a não ser o ressoar
de uma imprecisa voz
que não quer se apagar
— essa voz somos nós.

(Gullar, 2004: 158)

Começando pelo título, apresenta-se nele, como espécie de anúncio, uma antítese, pois o binômio composto por não e coisa (ligados, por hífen, numa unidade) sugerem outro ser/objeto, que seria a negação da palavra/objeto "coisa". Mas fica aqui já clara ao leitor, embora de modo velado, sugerido – logo, mais ou menos declarado – a tentativa de o poema tratar de matéria complexa e contraditória, de apresentar algo que é e não é. Quer, na verdade, tratar do ofício do escritor, mas como um problema que encerra em si uma contradição interna, dialética, que nega algo, mas também o afirma, para, como síntese, superar o seu original, abolindo-o e conservando-o.

De que se compõem, portanto, as partes que irão constituir o poema, que irão compor os elementos dessa unidade contraditória? À primeira vista, parece-nos evidente a divisão do poema em duas grandes partes, ou momentos. (Opto aqui por adotar o termo momento, pois creio que são partes que se sucedem não de modo mecânico e metafísico, mas se complementam e se superam dialeticamente e historicamente.) Os dois momentos do poema se apresentam nitidamente, o primeiro se encerrando na 7ª estrofe, e o segundo entrando em cena na 8ª estrofe, na qual o problema anunciado na primeira estrofe é retomado em outro nível, mais elevado, quantitativa e qualitativamente.

Nota-se, já numa primeira leitura do poema, o esforço da voz da enunciação em expressar o problema do escritor (isto é, do intelectual brasileiro), o esforço quase retórico em apresentar a dificuldade do poeta em revelar o mundo objetivo no poema, a objetividade do mundo contraditório e impenetrável, indecifrável, irreconhecível. Esse esforço se apresenta inicialmente como inútil, como tentativa vã, e deixa transparecer o sentimento de quem executa um ofício em desuso, superado pelo tempo e pelo mundo das necessidades práticas, imediatas[13]. Ao sentimento derivado desse anacronismo e impotência da arte, poderíamos chamar, talvez, de angústia ou dilaceramento. O que nos leva a tal hipótese? Ela se oferece como chave de leitura inicial, quando lemos versos iniciais:

> O que o poeta quer dizer
> no discurso não cabe
> e se o diz é pra saber
> o que ainda não sabe.

É verdade que a primeira coisa que nos chama a atenção aqui é que se trata de um poema autorreferente, pois o ofício a que se refere o poema que lemos (e cuja dificuldade e necessidade o poema analisa) é exercido também por quem constrói este mesmo poema. Mas, logo que identificamos e aceitamos esse fato, reconhecemos o problema que o poeta nos anuncia: a impossibilidade de dizer. Por outro lado,

13 Kafka, no conto "Um artista da fome", apresenta, alegoricamente, o ofício do escritor (do artista, da arte) como algo ameaçado e aniquilado pelo mundo moderno, isto é, pela hostilidade da forma capitalista. Um jejuador (o artista da fome), admirado e exaltado pela sua capacidade de jejuar, permanece trancado em uma jaula por muitos dias. O público reveza-se, dia e noite, infatigavelmente, na vigília frente à jaula do jejuador, fazendo valer as regras daquele ofício. Mas, com o passar dos anos, os circos, vindos de longe, se apresentam com novidades, entre as quais, animais exóticos e feras que vivem em jaulas; a jaula do jejuador, agora uma entre tantas outras, é ignorada pelo público; ninguém mais se interessa pela antiga profissão e, esquecido pelos funcionários do circo, o jejuador morre de fome: seu o corpo acaba por confundir-se com a palha seca da jaula.

observando com cuidado esta mesma estrofe, virando-a pelo avesso, nota-se, imediatamente, que há, declarada, uma insistência, uma teimosia do poeta, em querer dizer, em procurar formular, conceitualmente, alguma coisa não compreendida, em enunciar um problema, mesmo que esse problema seja a incapacidade da linguagem discursiva. Essa teimosia (ou ousadia, como dito na nona estrofe) apresenta, como alternativa à impossibilidade do discurso, uma possibilidade. Possibilidade de revelar algo que ainda não se sabe, ou seja, que nem o emissor nem o referente e nem o receptor sabem, procuraram formular e tornar inteligível. Ou seja, afirma-se que o poeta tem algo a dizer (mas que não cabe no discurso); mas também tem algo a aprender. Logo, se quer dizer algo ("O que o poeta quer dizer"), isso não pode ser mais dito ("no discurso não cabe"); mas, apesar da impotência, ele aposta na hipótese de dizer ("e se o diz..."), pois, dizendo, quer aprender, quer conhecer: "...é pra saber o que ainda não sabe"

A voz da enunciação, nas estrofes 2 e 3, se propõe a demonstrar, a partir de exemplos da vida cotidiana, a natureza contraditória e dinâmica do impasse apresentado inicialmente, entre a coisa e o entendimento da coisa. Da estrofe 4 à estrofe 7, o poema descreve o método de apropriação pelo homem das propriedades do mundo natural, o processo de assimilação pela consciência, pelo discurso racional-intelectivo, das características físicas e químicas do mundo orgânico-material. Processo que, como sabemos, explica o desenvolvimento dos cinco sentidos estéticos do ser social. Mas trataremos disso, de modo mais detalhado, só no tópico seguinte, no qual nos dedicaremos à investigação das partes do poema.

A voz do poeta, espécie de eu lírico que – mesmo não falando em primeira pessoa – reflete aqui sobre o seu próprio ofício, reaparece na oitava estrofe, com a qual se inicia o segundo momento do poema:

> No entanto, o poeta
> desafia o impossível
> e tenta no poema
> dizer o indizível:

Após a digressão (do primeiro momento do poema) sobre a formação ontogênica dos sentidos humanos, o dilema do ofício do poeta volta à tona com o impasse anunciado na primeira estrofe: há a impossibilidade. Mas agora esta reaparece, desde o primeiro verso, relativizada, colocando o dilema em esfera mais elevada. O elemento adversativo "No entanto" se opõe ao anteriormente afirmado, sobretudo, à estrofe

inicial; nesta, a coisa não cabe no discurso, pois a coisa desconhecida ("o que ainda não sabe"). Entretanto, o advérbio "ainda" sugere que o conhecimento é possível no futuro, ao menos no campo do desejo. A subsequente incursão no processo da aquisição dos conceitos, da linguagem discursiva, que deriva do contato empírico do homem com a coisa, atribui uma relativa – pequena – certeza ao poeta (emissor, referente e, no limite, receptor) de que o conhecimento do mundo objetivo pode ser possível; por isso ele "desafia o impossível/e tenta no poema/dizer o indizível". Se a coisa é indizível, ("fechada à humana consciência", linhas 40/41), o poeta, no poema, teima em dizer o impossível.

Nas estrofes seguintes (o segundo momento do poema) o poema opera uma segunda incursão, agora no mundo da natureza poética, das suas necessidades estéticas. Poderíamos, aqui, nos fazer as seguintes perguntas: como a proposição (teimosa, insana) de "dizer o indizível" pode ser aceita? O que ainda faz do poema uma possibilidade? Como o trabalho poético pode ser justificado? Qual é – em que reside – a possibilidade de êxito dessa tentativa ousada?

"Dizer o indizível" encerra uma contradição aparentemente insolúvel, mas, se (como se verifica no primeiro momento do poema) alguma coisa nova saiu da unidade contraditória "não-coisa", é porque há algo de novo e necessário que se opõe à completa coisificação, logo, sugere-se que há uma possibilidade para o ressurgimento do par antitético da coisa, ou seja, a não-coisa; retoma-se, portanto, a quase apagada perspectiva do sujeito, da coisa humanizada, do mundo humano.

O texto poético que analisamos apresenta, já no fechamento deste segundo momento, o próprio poema como coisa, como parte e produto do mundo humano reificado. No entanto, a estrofe final contradiz a fatalidade de uma reificação completa. Nesse sentido, embora o poema seja "uma coisa que não tem nada dentro", linhas 47/48), ele é logo "rendido" por uma ressalva, a de uma recôndita possibilidade: "a não ser o ressoar de uma imprecisa voz/que não quer se apagar – essa voz somos nós." (Linhas 49 a 52). Mas, a maneira como essa possibilidade é intuída permite ainda outras variáveis para a nossa interpretação, que precisamos fundamentar melhor. É o que faremos em seguida.

3. As partes do poema

Como vimos, nos versos iniciais do poema reconhece-se o grande impasse do poeta e da poesia brasileira: o objetivo impedimento do fazer poético e seu contraponto paradoxal, a insistência no ato de escrever. Tal problema é retomado no meio do poema (8ª estrofe), agora como elemento adversativo à primeira tentativa de evidenciar a possibilidade da linguagem humana e da comunicação entre o sujeito e o mundo concreto original. Como também apontamos, no segundo momento do poema, procura-se averiguar a natureza do texto poético, para entrever nele as suas possibilidades de êxito, a sua potência desfetichizadora, a sua capacidade de rebelar-se contra a sua própria reificação e contra a coisificação absoluta do mundo humano.

Propomo-nos, neste momento, observar, de modo minucioso, a incursão do poema no problema da aquisição ontológica, quer dizer, histórica, da subjetividade; ou seja, nesse sentido, do processo contraditório e rico da formação ontogênica. Assim, no primeiro momento do texto, todo o esforço do poema se concentra em lançar luz sobre o processo de aquisição dos sentidos humanos e da linguagem conceitual:

> Uma fruta uma flor
> um odor que relume...
> Como dizer o sabor,
> seu clarão seu perfume?
>
> Como enfim traduzir
> na lógica do ouvido
> o que na coisa é coisa
> e que não tem sentido?

O esforço em expor a natureza do processo de aquisição da consciência e da linguagem humana se dá com base em exemplos. A expressão genérica "coisa" ganha nomes específicos, singulares: "uma fruta uma flor..."; mais: esses objetos singulares têm propriedades objetivas, naturais (físicas, químicas etc.). Uma fruta, assim como uma flor, tem odor, emite luz, tem sabor. Mas, a indagação que o poema se faz é: "como *dizer* o sabor,/seu clarão seu perfume? " (Grifo meu). O sabor da fruta, o perfume da flor etc., podem ser definidos conceitualmente e, para isso, recebem nomes, atribuídos pelos homens, (azedo, doce etc.). A coisa tem propriedades, ou seja, características que lhe são próprias, naturais ou não; mas, sempre de natureza material. Mas a linguagem

humana é conceitual e discursiva. A lógica do discurso é inteligível ao ouvido humano, e pode ser articulado pelo aparato fonético dos homens. O poema expõe aqui, entretanto, um aparente fosso entre essas duas esferas do mundo objetivo: de um lado, a coisa, com todas as suas propriedades intrínsecas, por outro, uma lógica discursiva abstrata, linguagem que contém nomes e conceitos, mas cujos nexos com a realidade se perderam. Numa linguagem mais filosófica, diríamos que a verdade se oculta sob a capa dos fenômenos. O sentido que existe para o homem em cada objeto, está, no primeiro momento, encerrado na coisa-em-si, ele é inapreensível para a consciência humana, isto é, se alienou.

Mas o discurso desenvolvido pelo poema de Gullar não para aqui, não quer se conformar com a aparência, não aceita o fato por ele mesmo constatado. Por trás do fato inegável, há uma realidade em formação, há um objeto/nome em movimento, produto do próprio trabalho humano, trabalho que transforma a coisa-em-si em coisa-para-nós; logo, os homens (seres sociais) se apropriam do mundo transformado por eles e para eles. É o que podemos entrever das estrofes seguintes:

A linguagem dispõe
de conceitos, de nomes
mas o gosto da fruta
só o sabes se a comes

só o sabes no corpo
o sabor que assimilas
e que na boca é festa
de saliva e papilas

invadindo-te inteiro
tal do mar o marulho
e que a fala submerge
e reduz a um barulho,

um tumulto de vozes
de gozos, de espasmos,
vertiginoso e pleno
como são os orgasmos

A linguagem humana é o saber codificado, compreende conceitos e nomes. Mas essa mesma linguagem, esses conceitos e nomes, vem da coisa; e vem da coisa como

processo de aquisição, de apropriação. Aquilo que estava fora do mundo humano foi agora apropriado por ele, torna-se, inclusive linguagem, recebe um nome. Quando um cientista da natureza descobre, por exemplo, uma nova espécie animal ou vegetal, ele precisa pesquisar suas características, seus hábitos, suas propriedades físicas e químicas etc. Desse modo, este novo ser deixa de ser pura coisa, coisa-em-si, para constituir-se em coisa-para-nós.

Esse "tomar conhecimento" e "conferir nomenclatura" pressupõe que as propriedades naturais devam ser conhecidas, experimentadas, apreendidas empiricamente. É essa a natureza do processo do trabalho no entendimento de Marx (2004). O trabalho cria sempre a partir da natureza, de onde vem toda a riqueza humana. Nada pode ser criado "sem o mundo exterior sensível (*sinnlich*)". O trabalhador "se apropria do mundo externo, da natureza sensível, por meio do seu trabalho" (Marx, 2004: 81). Esse é o fundamento filosófico do qual parte o poema na 4ª estrofe.

As três estrofes seguintes são o desenvolvimento deste princípio, representado por um exemplo específico, o exemplo de um dos cinco sentidos humanos, antes assinalados simbolicamente. Há uma forma humana da apropriação do mundo exterior (a coisa) que o poema irá apresentar e desenvolver. Para tornar viva a experiência expressa no exemplo, o poema cria aqui uma outra pessoa, uma segunda pessoa, um "tu" que "escuta" o eu-lírico: "mas o gosto da fruta/ só o sabes se a comes." Mas trataremos da importância desse interlocutor mais adiante. Por enquanto precisamos analisar como o poema descreve o processo de apropriação da coisa pelo homem.

Aqui, a coisa é representada simbolicamente, pelo objeto "fruta", apropriada por outro objeto, já humanizado, o corpo humano, dotado de sentidos humanos, estéticos. O paladar é capaz de fruir (desfrutar) "o gosto da fruta". Mas esse sentido não está dado a priori, nem é meramente conceitual e abstrato, ele é formado, apreendido, apreensão operada materialmente, no corpo, através do ato de "comer". Logo, "saber" e "comer" são facetas de um único processo ontológico: do saber e do fazer, isto é, do saber fazer, da práxis. Trata-se aqui, portanto, simbolicamente, do processo da aprendizagem, da formação dos cinco sentidos, formação ontogênica e histórica (ontológica).

É "no corpo", então, que se dá a atividade da apropriação conceitual da coisa. A aprendizagem é assimilação, é apropriação sensível: "só o sabes no corpo/ o sabor que assimilas". No corpo, mais especificamente pela boca, na qual o sabor da fruta é experimentado ("festa de saliva e papilas"). A experiência empírica é apresentada como vivência decisiva, determinante, a ponto de fazer submergir a fala, de suspender

temporariamente a linguagem conceitual, de permitir que prevaleça essa suspensão da razão e que os sentidos se abram a "um tumulto de vozes, de gozos, de espasmos", um tumulto de vozes como uma sinfonia de sensações anteriormente vividas, produtora de formas inéditas de conhecimentos e de realidades humanas, "vertiginosas e plenas".

Este primeiro momento do poema, que aproxima a experiência do poeta (do eu lírico) do desejo de conhecer do interlocutor (leitor), dá margem a uma fantasia singular, dentro do microcosmo de conhecimento criado pelo poema.

Mas, como que sacudido no meio de um sonho bom, mas também por ele animado, o poema nos recoloca o problema inicial: "No entanto, o poeta/desafia o impossível/e tenta no poema/dizer o indizível". A partir desta estrofe, a relação entre sujeito e objeto, entre coisa e não-coisa, é colocada em novo patamar: trata-se de colocar, como o poema e a linguagem conceitual podem recriar o mundo objetivo, na perspectiva de sua inteligibilidade e de sua superação.

Para "dizer o indizível", o poema (a literatura) recria o mundo objetivo (a coisa-em-si) para, recriado, como mundo ficcionalizado (segunda aparência/imediatez) fazer ver o mundo humanizado (coisa-para-nós). Para isso o poema "subverte a sintaxe/implode a fala, ousa/incutir na linguagem/densidade de coisa", recursos das quais o poeta lança mão para dar a ver a história humana em movimento. "Incutir na linguagem densidade de coisa" é o aspecto primeiro da obra de arte, e também da poética, pois os fatos da vida cotidiana devem estar contidos na linguagem artística, não podem dela se ausentar. Mas, por outro lado, esses fatos precisam se apresentar de modo inteligível. O poeta deve incutir na linguagem densidade de coisa "sem permitir, porém,/que perca a transparência/já que a coisa é fechada/ à humana consciência."

Na definição da estética marxista, o particular é a categoria central da obra de arte, pois é no particular, na situação típica, que as qualidades reinantes no mundo objetivo se apresentam; mas elas se apresentam sempre de modo concentrado, em forma simbólica. Esse mecanismo de representar com máxima tipicidade determinada situação, determinado personagem ou determinada atitude humana é inerente à arte realista. Diferentemente do procedimento naturalista, que nivela e petrifica as formas sociais vigentes, o realismo, como método, permite à literatura plasmar o mundo e a história humana em movimento, em formação. Assim, através da grande obra de arte, realista, somos capazes de nos apropriarmos do nosso próprio mundo como algo que é produto das ações humanas; ou seja, passamos a conceber o mundo não mais como algo

dado e definitivo, mas como uma realidade em sua processualidade, como realidade passível de superação.

A linguagem poética proposta pelo poema "Não-coisa" exige que nela a coisa esteja contida, dando a ela densidade e complexidade; mas esse mundo factual não deve ser apresentado de maneira ininteligível, opaca, pois a coisa "é fechada/ à humana consciência". O poema precisa revelar as leis universais da vida social representada, as suas determinações materiais, seus limites concretos, suas possibilidades de superação. Logo, não basta fazer referência aos dados factuais, é preciso dar lhes transparência: "O que o poeta faz/mais do que mencioná-la [a coisa]/é torná-la aparência pura – e iluminá-la". O mundo ficcional criado é "aparência pura", uma segunda aparência, similar ao mundo real (verossímil), mas é também outro, puro, iluminado, em que as contradições do nosso mundo se elucidem em sua historicidade.

Todos os objetos e forças sociais criados pelo homem se voltam contra ele, exercendo suas potências obscuras, ocultas. O ocultismo interessa apenas à ordem opressora; aos oprimidos interessa que o poema lance luz sobre os nexos sociais reais, obscurecidos pelo fetichismo da mercadoria, pela reificação das relações sociais. "Toda coisa tem peso:/ uma noite em seu centro./O poema é uma coisa/ que não tem nada dentro". O poema também é coisa, é objeto criado pelo homem objeto aparentemente inútil, vazio. Não atende a nenhuma necessidade material imediata. Mas, como já havíamos esboçado acima, apesar de se tratar de um negativismo real, não ficcional, ele é "rendido" por uma vaga ressalva, por uma recôndita possibilidade: aparentemente o poema é uma coisa "que não tem nada dentro", "a não ser o ressoar de uma imprecisa voz/que não quer se apagar – essa voz somos nós".

Para finalizar as nossas observações sobre o segundo momento do poema, o fato que aqui ainda nos chama a atenção é essa nova modalização do discurso, quando o traço fundamental de uma fatal reificação é relativizado pela presença de uma "terceira" voz, que ressoa de modo impreciso, talvez confuso e rouco, mas que "não quer se apagar", que reluta e, cismado com o discurso da ordem naturalizada, simplesmente destoa. Essa terceira voz, que aqui aparece, não é outra voz qualquer, de uma terceira personagem. Não, lembremos: ouve-se "o ressoar de uma imprecisa voz/que não quer se apagar/ - essa voz somos nós" A voz que se ouve não é de outrem, mas a "nossa", ou, melhor, é voz coletiva, é a voz de um coletivo. Ou, para ser fiel ao texto: "essa voz somos nós". A voz não pertence a alguém, ela é alguém. Mas a voz da enunciação, até o momento falando em terceira pessoa, aqui se manifesta em primeira pessoa. E mais: na

primeira pessoa do plural. Nessa primeira pessoa do plural estão dialeticamente reunidos e superados: o eu lírico e o interlocutor/leitor (o tu que aparece nas flexões verbais “sabes”, “comes”, “assimilas”).

4. O sentido das partes no todo: o eu o tu e o nós

Ao longo de nossas observações preliminares, registramos a ocorrência de dois momentos (partes) do poema e, dentro destes, a presença de três vozes do discurso, sendo a terceira a superação dialética das duas primeiras. O nosso esforço aqui é o de extrair desses dois fatos um sentido maior, algo derivado das partes e dos momentos constitutivos do poema, assim como da sutil presença dessas “três” vozes.

A nossa sugestão é que o primeiro momento do poema seja a configuração necessária, preliminar, do segundo momento. Os dois se realizam em níveis qualitativos diversos, mas são elementos constitutivos de um único processo.

No primeiro momento, o poema opera uma espécie de demonstração da natureza material do ser social, da sua relação intrínseca com o mundo natural, da natureza histórica do seu processo evolutivo, ou melhor, do seu desenvolvimento, natural e social. Nesse sentido, o poema traz à lembrança do leitor (que aparece, sorrateiramente, como interlocutor) o caráter ontológico da vida humana, do desenvolvimento ontogênico dos sentidos estéticos, convencendo-o disso ao oferecer-lhe a oportunidade de se entregar à fruição de uma experiência material.

O segundo momento do poema retoma o primeiro implicitamente, pois parte do pressuposto de um leitor convicto do necessário conhecimento do mundo natural, conhecimento do qual somos partícipes e resultado histórico. O exemplo apresentado no primeiro momento serve, como metáfora, também para tornar plástico os mecanismos metodológicos da poesia e da literatura: o poema – coisa cuja linguagem recebe a densidade das coisas – serve para iluminá-las, torná-las inteligíveis, de modo similar como foi vivo e claro experimentar no corpo, na boca, o sabor da fruta. Mas se agora o trabalho do poeta ganha centralidade, pois o próprio poema tematiza os desafios da literatura, suas dificuldades, seus esforços por eficácia estética e de representação da coisa, é por que, nesse segundo momento,volta com toda a força a necessidade de

apropriação do mundo social. O mundo dos homens, objetivo, real, pesado, obscuro, precisa ser conhecido, precisa da luz que a poesia pode lançar.

O que o poeta diz no poema sobre o ofício de um poeta é compartilhado com uma segunda pessoa. Esta é tragada pela experiência e pelo desafio proposto, pois, tal qual o poeta, é arrastado para um desafio vital, como o desafio lançado pela esfinge de Tebas: "decifra-me, ou te devoro". Só que, como vimos, as duas vozes conhecidas se reúnem no final, em uma única voz. E se mesmo assim não são uma só voz, ou vozes que podem ser, passivamente, ouvidas, é porque, pela inflexão da sintaxe, as vozes que ouvimos somos nós mesmos. Não há, portanto, no poema, separação entre aquilo que é dito ou que dizemos (voz) e aquilo que somos, pois: "essa voz somos nós".

Nesse sentido, a voz e o dono da voz são inseparáveis. Então, entre a voz do leitor e a voz do poeta, coloca-se, como sugestão, a comunhão. Em "uma luz do chão", Gullar afirma: "O ato de ler, assim, funda a verdade da literatura. Porque de fato, a página é rasa e a palavra não é mais que um rabisco impresso nela. Só a carência de outro homem pode oferecer um corpo onde de novo se faça vida o que o poeta falou." (Gullar, 1978:42).

A poesia de Ferreira Gullar quer descobrir na obra (como uma espécie de "sismógrafo") os ecos das relações sociais que nos cercam desde então, e que nos apontam a "natureza social" do mundo atual, suas carências, seus limites, suas necessidades e possibilidades futuras.

A busca da apropriação do conhecimento literário se torna uma questão política, porque a literatura é já em si um processo social e político, é o grito que não quer se calar, é a teimosia da comunicação num mundo sem comunicação. O poeta tem algo a dizer, e existe no outro extremo do poema – e da comunicação – um outro que também tem o que dizer, que, nesse anseio, se confunde com o poeta. Vozes, muitas vozes, que encontram eco na voz do poeta, ou a voz do poeta que quer colher o "ressoar"de uma voz.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Gullar, Ferreira. 1978. *Uma luz do Chão*. Rio de Janeiro: Avenir.

Gullar, Ferreira. 2004. *Toda poesia* (1950-1999). Rio de Janeiro: Ed. José Olímpio.

Marx, Karl. 2004. *Manuscritos econômico-filosóficos*. Tradução Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo.

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

Aristóteles. 1987. *Poética*. Tradução de Eudoro de Sousa. Porto: Casa da Moeda.

Bastos, Hermenegildo; Araújo, Adriana (org.). 2011. *Teoria e prática da crítica literária dialética.* Brasília: Editora da UnB.

Bastos, Hermenegildo. 2012. *As artes da ameaça*: ensaios sobre literatura e crise. São Paulo: Outras expressões.

Camenietzki, Eleonora Ziller. 2006.*Poesia e Polític*a: A trajetória de Ferreira Gullar. Rio de Janeiro: Revan.

Candido, Antonio. 2002. *Textos de Intervenção*. São Paulo: Duas Cidades; Ed. 34.

Candido, Antonio. 2004. *O estudo analítico do poema*. São Paulo: Humanitas.

Frederico, Celso. 1997. *Lukács um Clássico do século XX.* São Paulo: Moderna.

Gullar, Ferreira. 1969.*Vanguarda e Subdesenvolvimento*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira.

Gullar, Ferreira. 2010. *Poema Sujo*. Rio de Janeiro: Ed. José Olímpio.

Konder, Leandro. 2005. *As artes da palavra*. São Paulo: Boitempo.

Lafetá, João Luiz. 2004.*A dimensão da noite*. São Paulo: Duas Cidades/Ed.34.

Lukács, György. 1965. "Introdução aos Escritos Estéticos de Marx e Engels". In:*Ensaios sobre Literatura*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira,

Lukács, György. 1972.*Estética I*. La peculiaridad de lo estético. Tradução Manuel Sacristán. Barcelona, México: Ediciones Grijalbo.

Lukács, György. 1978. A arte como autoconsciência do desenvolvimento da humanidade. *In:Introdução a uma estética marxista*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

Lukács, György. 2009. "A característica mais geral do reflexo lírico". In:*Arte e sociedade:* escritos estéticos 1932-1967. Rio de Janeiro: ED. UFRJ.

Lukács, György. 2010. *Marxismo e teoria da literatura*. São Paulo: Expressão Popular.

Pilati, Alexandre. 2008. *A condição de autor periférico em Ferreira Gullar.* Brasília: CEELL.

Turchi, Maria Zaira. 1985. *Ferreira Gullar:A busca da poesia*. Rio de Janeiro: Presença.

Villaça, Alcides. 2010. "Em torno do *Poema sujo*." In: Gullar, Ferreira. *Poema sujo*. Rio de Janeiro: José Olympio.

De volta ao futuro da língua portuguesa.
Atas do V SIMELP - Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa
Simpósio 19 - Escritas poéticas em língua portuguesa: diálogos críticos, 1529-1544
ISBN 978-88-8305-127-2
DOI 10.1285/i9788883051272p1529
http://siba-ese.unisalento.it, © 2017 Università del Salento

O DIÁLOGO POR UM FIO – DE ARIANE – NA LÍRICA CONTEMPORÂNEA ESCRITA POR MULHERES.

Maria Severina Batista GUIMARÃES[14]

RESUMO
Nesse estudo, propõe-se a ouvir a voz feminina pela enunciação lírica das poetas brasileiras Dora Ferreira da Silva e Hilda Hilst em consonância com a poeta portuguesa Ana Luísa Amaral, quando as três abordam em sua poesia o mito do labirinto e seus mitemas, evocando a visão do sujeito feminino sobre esse mito, especialmente enfocando a figura de Ariane, cuja voz parece ser a voz de todas as mulheres que são sempre coadjuvantes na história em que o homem ocupa o papel principal. Com a abordagem a esse tema da tradição clássica, as poetas releem a narrativa mitológica dando aos personagens a importância que lhes convêm para um ajuste do papel social feminino em nossos tempos. Tal sujeito poético se revela e se esconde em situações marcadas pela tensão que se estabelece por meio das imagens que falam por si mesmas, as quais serão analisadas ao longo do estudo. Para o corpus, selecionou-se uma parte do livro *Júbilo, Memória e Noviciado da paixão*, de Hilda Hilst, parte do livro *Poemas da estrangeira*, de Dora Ferreira da Silva, e alguns poemas do livro *Imagens*, de Ana Luísa Amaral. O estudo será realizado por meio de pesquisa bibliográfica em autores que abordam a importância do imaginário na fertilização da poesia em todos os tempos, na relevância da subjetividade na poesia contemporânea e na questão da voz lírica feminina frente aos desafios dos tempos atuais. Para tal, autores como Gilbert Durand, Dominique Combe, Alfonso Berardinelli, Michel Hamburger, entre outros, darão suporte teórico ao estudo. Espera-se que a pesquisa contribua com a fortuna crítica da poesia lírica do final do século XX e início do atual e, sobretudo, com o diálogo entre as produções poéticas de Portugal e do Brasil.

PALAVRAS-CHAVE: Diálogos, escritas poéticas, tradição literária, mito do labirinto.

Que as barcaças do tempo me
devolvam
A primitiva urna das palavras
(...)
Que eu te devolva a fonte
[do meu primeiro grito
Hilda Hilst

14Professora do Curso de Letras da UEG, Campus de São Luís de Montes Belos.
Rua São Domingos, nº 1443, Setor Bela Vista, CEP 76100 000,São Luís de Montes Belos, Goiás, Brasil.
Maria.guimaraes@ueg.br

O aprendizado é inútil:
teces a partir da origem
neblinas duros perfis de pedra
[e a imagem que não ensina
de si mesma aprendiz
Dora Ferreira da Silva

(E do palácio já saiu Teseu
Mapa e espada na mão
Mas sem o fio.)
Ana Luísa Amaral

Convocada pela imaginação a se expressar por meio das imagens, a poesia busca juntar o fora e o dentro da realidade das coisas num todo forjado no excesso de significado que o jogo entre as palavras pode produzir. As imagens são produtos de uma experiência interior que busca conhecer o âmago das coisas por suas qualidades e semelhanças, reproduzindo as sensações que essas qualidades provocam. Todavia, não se conhece uma qualidade por meio de descrições ou argumentos, frutos da capacidade racional do humano. As qualidades de um ser se revelam pelas sensações que produzem e pelas similaridades entre o abstrato e o concreto. Sendo assim, conhecer por imagens é fazer sentir, é tornar a coisa uma presença pela força da imaginação e desta uma experiência muda ao ato da palavra, valendo-se da concretude da imagem que esta pode criar. Só conhecemos bem as qualidades das coisas com as quais temos um contato amoroso e, por isso, se tornam presença sensível em nossa existência. Dessa forma, a qualidade imaginada nos revela a nós mesmos, pois acrescentamos a elas um valor subjetivo e uma linguagem própria. O canto poético se elabora pelas imagens e por elas evidencia as qualidades dos seres, provocando-nos sensações como se fossem as mesmas sentidas pelo sujeito lírico porque essa voz tem raízes nas origens de cada um.

Na poesia em que ecoa a voz feminina, essas imagens se inserem num universo poético e político-ideológico próprio da situação da mulher, pois essa voz suprimida por uma tradição patriarcal se eleva também como manifestação de uma energia represada, de uma necessidade premente de se fazer ouvida para afirmação de um sujeito que quer mostrar sua capacidade de organizar sua experiência e se identificar. Nesse artigo, propõe-se a ouvir essa voz feminina pela enunciação lírica das poetas brasileiras Dora Ferreira da Silva e Hilda Hilst em consonância com a poeta portuguesa Ana Luísa

Amaral, quando as três abordam em sua poesia o mito do labirinto e seus mitemas, evocando a visão do sujeito feminino sobre esse mito, especialmente enfocando a figura de Ariane, cuja voz parece ser a voz de todas as mulheres que são sempre coadjuvantes na história em que o homem ocupa o papel principal.

Com a abordagem a esse tema da tradição clássica, as poetas relêem a narrativa mitológica dando aos personagens a importância que lhes convém para um ajuste ao papel social feminino em nossos tempos. Tal sujeito poético se revela e se esconde em situações marcadas pela tensão que se estabelece por meio das imagens que falam por si mesmas, as quais serão analisadas ao longo do estudo. *Para o corpus, selecionou-se uma parte do livroJúbilo, Memória e Noviciado da paixão, de Hilda Hilst, parte do livro Poemas da estrangeira, de Dora Ferreira da Silva, e alguns poemas do livro Imagens, de Ana Luísa Amaral.*

A opção por estudar as três autoras se deve principalmente ao intento de pôr em evidência um traço representativo da lírica contemporânea pela consonância dessas vozes ao entoar o canto lírico num tom inconfundivelmente feminino, utilizando o mito do labirinto de forma a desvelar algo essencial da natureza feminina de das identidades que se formam nessa constante busca do Outro. As três têm em comum a mesma língua, são coevas, partilham, portanto, o mesmo momento histórico e vêm de uma tradição ibérica com a mesma influência da cultura ocidental herdada dos gregos.

Sendo assim, as três poetas pousam um olhar crítico-ideológico sobre o mito do labirinto e seus mitemas, que reflete uma visão de mundo semelhante, revisando o cânone literário e os arquétipos mitológicos ao confrontar pontos de vista da tradição literária num sentido revisionista. Ariane é elevada ao estatuto de protagonista da narrativa mitológica pelas escritoras e investida de um poder de agenciamento que esteve soterrado pela tradição patriarcalista por longos anos. Pela revisitação dos arquétipos culturais helenistas, as poetas apropriam-se do cânone clássico e fazem uma releitura da tradição, subvertendo o discurso dominante ao dar voz à personagem feminina, cujos sentimentos não foram ainda expressos como experiência lírica em sua própria voz.

Os mitos são considerados vertentes culturais de onde emanam variadas fontes de conhecimento. Reutilizar essas fontes com outra leitura, adaptando a situações históricas peculiares e determinadas visões de mundo poderá revelar meandros e emaranhados de fios de nossos próprios labirintos, pois através do mito é dado ao ser humano a oportunidade de se situar, além de redescobrir ou reavaliar seus caminhos. A

recuperação dessa cultura grega se faz geralmente para repensar modelos de identidades formadas sob o júdice de normas morais impostas pela classe dominante de determinado momento histórico. A utilização do labirinto e suas variantes pelas poetas deixa entrever um caráter de denúncia, virando-se do avesso a tradição, num diálogo em que a subversão de valores mostra a mesma perspectiva em relação a uma ideologia em comum. A figura feminina nas três autoras detém o conhecimento dos meandros labirínticos e assume o discurso para falar de si, de seus desejos, de sua posição social e da iniciativa de procurar seu próprio caminho para encontrar a felicidade. Trata-se de uma mulher que sabe dos obstáculos que encontrará pelo caminho e os enfrenta com a mesma coragem com que Teseu enfrenta o Minotauro.

Na introdução de seu livro *A imaginação simbólica* (1988), Durand diz que há duas maneiras de representar o mundo: uma direta, em que a coisa se apresenta à mente como percepção ou simples sensação e outra indireta, na qual o objeto ausente é re-apresentado à consciência por uma imagem[15], essas imagens se configuram por meio de símbolos, por sua vez configurados em signos complexos como alegorias, apólogos, emblemas, para assim chegar à imaginação simbólica, "quando o significado não é mais absolutamente apresentável e o signo só pode referir-se a um sentido, não a um objeto sensível" (DURAND, 1988, p. 13-4). Sendo assim, por meio de uma relação natural, algo ausente ou difícil de ser percebido é evocado e aparece como numa epifania, em que o inefável se torna evidente, o indizível dito de forma indireta e o inapreensível uma sensação da sublimidade. Daí a imagem simbólica ser uma "transfiguração de uma representação concreta através de um sentido para sempre abstrato" e o símbolo "uma representação que faz aparecer um sentido secreto; ele é a epifania de um mistério" (DURAND, 1988, p. 15). O trabalho do/a poeta consiste em fazer surgir, por intermédio de uma combinatória inesperada de palavras ou pelo jogo de uma narrativa com caráter de exemplaridade, a presença física da imagem para comunicar uma ideia. Para tanto, símbolos há muito condensados na memória são evocados e renascidos, de onde falam aos nossos sentidos a linguagem nova, que nos remete ao mais verdadeiro e profundo de nosso ser. Assim, o texto poético vem imbuído desse caráter sagrado, da crença no mistério, mas também como repositório da cultura, onde se deposita a memória ancestral revivida nos mitos e lendas.

15 Imagem num sentido mais amplo, como um grau extremo de representação, em que o signo é destituído de seu significado direto para se tornar símbolo.

O labirinto é um dos mitos mais evocados ao longo dos tempos, quer no todo ou em seus mitemas constituintes, e é também o que melhor representa a complexidade dos tempos modernos. Dédalo, Minotauro, Ícaro, e a figura feminina de Ariane (ou Ariadne) são símbolos que fertilizam a literatura, em especial a poesia lírica da tradição herdada dos gregos e romanos, chegando até nós impregnados de significados e valores antigos.

Os textos mitológicos são narrativas que passaram da oralidade para a escrita lançando reflexos de luz do passado no presente e futuro da humanidade. Esse nada que é tudo, conforme diz Fernando Pessoa, é resultado de um processo simbólico que opera a partir da realidade empírica para se estender a um agenciamento simbólico capaz de traduzir ou explicar situações humanas com uma validade perene e universal. O mito, pelo seu aspecto fabular, aproxima-se mais da épica e do dramático do que da lírica. Entretanto, a tendência já constatada na poesia lírica contemporânea de utilizar de fragmentos narrativos para estruturar poemas em blocos, envolvendo personagens atuando numa fábula, combinando diferentes gêneros, predispõe à utilização de partes das narrativas mitológicas para exprimir os conflitos da alma humana.

Há mitos que são criados na literatura e há outros que preexistiam e foram colhidos da cultura popular oral para ilustrar e dar vida aos processos da ficção literária, constituindo-se elemento de identidade cultural coletiva ou individual. Há, portanto, mitos que antecedem o texto literário, mas sobrevive através dele, e outros engendrados na ficção literária que são vivificados na memória popular. Enquanto texto literalizado, ou seja, um registro posterior a sua origem, essas narrativas funcionam de diferentes maneiras em contextos variados, de acordo com sua reconstrução. Assim, os mitos são construtos ou reconstruções socioculturais que recebem diferentes conotações tanto no nível coletivo quanto individual em diferentes épocas. Na poesia lírica contemporânea, principalmente a escrita por mulheres, o símbolo é um meio de dar significado ao mundo, em especial ao universo feminino, tão carregado de menosprezo, de valores impostos, de dores caladas, de desejos reprimidos: “Povoa-se o mundo de sinais/dizeres mudos” (SILVA, 1999, P. 272), que essa voz vai desvelando para si mesma e para os leitores.

Na poesia das três autoras em estudo, os poemas são estruturados em uma linguagem tão depurada que beiram o silêncio. A economia da linguagem se faz com a técnica das eliminações sucessivas, com a depuração ou purificação da linguagem até atingir o ponto chave, o cerne da palavra despojada capaz de registrar fiapos da

imaginação. Tal economia só é possível porque as palavras evocam símbolos e cada símbolo engendra uma imagem que fala por si mesma. O silêncio, nesse caso, não é a incomunicabilidade, é a comunicação plena, quando os sinais não são mais imprescindíveis. Só o símbolo pode dizer calando. O universo todo significa para quem sabe desvendar seus símbolos: "Gravamos nas folhas (como insetos)/ signos arbitrários/futuros dicionários/ para aprendizes de símbolos"(SILVA, PR, 1999, P. 137).

Sendo assim, o labirinto é um símbolo que fala por si mesmo, fazendo parte de um tipo de discurso narrativo que representa as dificuldades humanas. Seus mitemas como Dédalo, o Minotauro, são representações da presença das fatalidades negativas em nossas vidas. Já Ariane com seu fio traz características positivas da solidariedade necessária para superação dos obstáculos. Teseu é o que há de força e coragem para lutar e vencer esses obstáculos, sendo, no entanto, imprescindível a colaboração de Ariane. Quer dizer, trata-se de uma narrativa que é a história das labutas diárias em que estão em oposição o bem e o mal. No corpus selecionado para esta análise, o labirinto assume uma carga simbólica mais poderosa na poesia da Ana Luísa Amaral. Em Dora Ferreira da Silva, ele aparece como uma fatalidade: "Não contratei os serviços de Dédalo/ ele mandou-me o labirinto de graça/ para que o experimentasse nas horas de ócio/ certamente acharia o centro" (SILVA, 1999, p. 284). Na poesia de Hilda Hilst o labirinto não é mencionado nominalmente, mas seus personagens femininos, principalmente Ariane, estão sempre em movimento labiríntico em busca do outro sem nunca alcançá-lo.

Não se conhecem as fontes de origem desse mito, os textos antigos de Ovídio serviram de hipotextos para a exploração que a literatura tem feito dele durante séculos. Já nesses textos antigos o Minotauro era visto como uma representação do lado animal e da maldade latente em cada humano, o que deve ser combatido e dominado para prevalecer a racionalidade e a bondade. Aí entra a figura de Teseu, com uma aura de luz, conduzido pelo célebre fio de Ariane, que o leva para fora do labirinto após o herói ter abatido o Minotauro. Há muitas versões para essa narrativa. Segundo algumas, Teseu teria lutado com o temido general minóico Tauros e teria vencido. O Minotauro não teria a função de matar e comer os jovens, seria um filho bastardo de Tauros que poderia usurpar o trono. Assim, Teseu teria a incumbência de matá-lo, fazendo um bem para a coletividade e recebendo como prêmio Ariane, que o teria como herói.

Ana Luísa Amaral é hoje uma das vozes mais importantes da literatura portuguesa. Fortemente influenciada pela poesia inglesa e partilhando alguns valores

estéticos da sua geração (nasceu em 1956), é traduzida em várias línguas, do espanhol ao francês, passando pelo alemão, o holandês, o russo e o croata, sem faltar, é claro, o inglês, que também nutre a sua vida profissional, professora que é de literatura anglo-saxônica (*MACHADO,* http://www.storm-magazine.com/novodb/arqmais).

Maria Irene Ramalho (2011), que prefaciou sua obra *Avessos*, resume assim as temáticas das obras mais importantes de Ana Luísa Amaral:

> *Minha senhora de quê* (1990) e o estatuto da mulher poeta; *Coisas de partir* (1993) e a reinvenção do erotismo; *Epopeias* (1994) e a tradição virada do avesso; *E muitos os caminhos* (1995) e a história da forma poética; *Às vezes o paraíso* (1998) e revisitados os mitos de terras sem povo para povos sem terra; *Imagens* (2000) e o labirinto recriado a partir de Creta e retomado de *E muitos os caminhos; Imagias* (2002) e anjos caídos de amores desencontrados; *A arte de ser tigre* (2003) e o primeiro esboço de inversos da vida e da poesia; *A génese do amor* (2005) e a revisitação erótico-poética de Petrarca, Camões, Dante e suas mulheres; *Entre dois rios e outras noites* (2007) e a poética e a política do lugar; *Se fosse um intervalo* (2009) e a prosa dos seus versos aos inversos que povoam esta secção de *A arte de ser tigre* que a poeta vai mais tarde buscar este título geral para os seus vinte anos de poesia. (RAMALHO, *Colóquio-Letras,* n.º 177, Maio 2011, p. 191-199.)

Conforme a maioria dos críticos de Ana Luísa Amaral[16], com o livro *Imagens*, do ano 2000, a poesia dessa autora dá um saltode qualidade tanto na forma como no imaginário, o qual atinge uma capacidade de expressão bastante ampliada em relação aos trabalhos anteriores.Nessa obra, as intertextualidades remetem para os clássicos, sobretudo os gregos, pela referência a elementos da mitologia e da história,como a esfinge, o labirinto, Ulisses, o Cavalo de Troia, Teseu e, principalmente, Ariadne/Penélope, desconfiada, incrédula, tentando desenrolar o novelo de emoções no tempo da espera, tudo isso costurado por uma voz narradora que às vezes se torna avaliativa: "E esta a lei da história:/os seus heróis:/uma idêntica esfinge." (2005, p.121).

Em ***Imagens****,* os poemas breves e densos organizam-se como um todo, ligados entre si por uma densa unidade temática e por vocábulos recorrentes da tradição, de que a autora se apropriou. Os poemas unem-se ainda por uma partição estrutural idêntica: os primeiros versos pertencem a um narrador anônimo, impessoal, que refere a situações e

16Alguns críticos de ALA: Arnaldo Saraiva, Rosa Maria Martelo, Osvaldo Manuel Silvestre, Paula Morão, Isabel Allegro de Magalhães, Maria Irene Ramalho e outros/as.

acontecimentos de histórias guardadas na memória, - Teseu e Ulisses, Ariadne e Penélope - ou da tradição judaico-cristã: "e Jonas emergindo,/e Jonas percorrido por terror."[...] (2005, p. 327)

O livro é composto de vinte e quatro poemas, mantendo uma sequência em que se pode ouvir a mesma voz em todos eles. Identificar essa voz é percorrer um labirinto no tempo e espaço: ora Penélope e seus bordados, ora Ariane e seu novelo, outras vezes as duas juntas, e ainda uma terceira que, como narradora, colada às anteriores, desvenda-lhes os sentimentos mais íntimos, mas que, em alguns poemas, se situa no presente e faz reflexõescomo: *"noespaçomaisazul dailusão/ascoisas acontecem,/verdadeiras/deixam de ser miragem.//E passam a habitar/o tempo certo."*Essa voz é marcada por um tipo de letra diferente, em itálico, lembrando a forma do texto dramático.

No terceiro poema do livro aparece a imagem do labirinto, o qual se percorre entre as ilhas gregas:

Primeiro labirinto

Como esse olhar de frente,
em sobressalto.
Curto pequeno almoço sobre Rodes
ou Creta.
E a pergunta chegara,
azul de labirinto.

"Nada", dissera ela.
e Teseu descansara.

O enfrentamento, a atitude ativa que está expressa no primeiro verso perpassa todos os poemas. Porém, a imagem azul do primeiro labirinto se fecha para estampar o nada no segundo, em que aparece Penélope/Ariadne negando sua condição de vigilante do lar em eterna espera marcada pela incerteza:

Segundo labirinto

Defronte, agora,
ao monte mais sereno do Olimpo,
as cores eram já outras: não azul.
Mas o salto em vazio e sobre o mar,
e uma esplanada quente sobre nada
de Corfu, Creta, Rodes,

mantinha-se de lado, quase igual.

"Nada", dissera então.

E Ariadne parecera sossegar.

Em movimento pelas ilhas gregas, a personagem vai mudando sua posição e evocando diferentes episódios da história antiga. No poema 'Primeiro esboço de imagem', a imaginação do eu lírico leva para dentro do Cavalo de Troia, de onde se podem visualizar os raios de sol, ou seja, alguns momentos de alegria, mas com o sol entra também o vento que sopra a chama do ciúme e a aparência de calma se desfaz no poema seguinte, diante de um 'cais inexistente', a voz de Ariane nega mais uma vez: "nunca".

Terceiro labirinto

Ficar-se no bordado e em labirinto
era pasmar o sol,
torná-lo coisa igual
e queijo ou circular pequeno almoço.
Rodes, ou Creta, eo sono.
Ponto de caramelo ou rebuçado
Onde a história se faz.

"Nada", dissera ela,
adormecendo a língua,
devagar.

Entretanto uma Penélope sonhadora continua a bordar ou a tecer sonhos periodicamente desfeitos até ao infinito. A projeção do futuro e, ao mesmo tempo, o apego às memórias do passado se prolongam nos poemas seguintes, em que a voz de Penélope/Ariane soa ainda do labirinto, todavia em outro tom: "volta", "Fica" "Inventa", para em seguida, ser novamente atormentada pela dúvida: "talvez", depois definitivamente: "mais não".

Último labirinto

Mas os seus passos soam hoje ainda
a soluço inquietante.
Por entre a rocha subterrânea e húmida,
sabem de cor o labirinto igual,
mas teimam em tentar
vê-lo de novo,
descobrir estalactites com desenhos

de barcos por chegar,
de velas enfunadas.
São um grupo inquietante e prisioneiro
de gregos e troianos
e invenções do Testamento Antigo.
"Inimigos?", pergunta,
Fingindo-se indecisa ao sonhá-los
Amigos.

É o final do novelo que já fora todo tricotado, deixando o real intervir no sonho, numa junção perfeita do sujeito do conhecimento com o sujeito da imaginação, a forma sonhada apropriada pelo intelecto, o mundo sensível é o mesmo inteligível, tornando possível ao ser organizar sua experiência para torná-la consciência de um sujeito de muitas faces: grego, troiano, cristão. Esse sujeito se faz durante o caminho percorrido, o labirinto e seus obstáculos dão a exata medida da condição humana, sempre sonhando que o bem vencerá.

Hilda Hilst tornou-se bastante conhecida depois que a Editora Globo republicou quase toda sua obra e também graças às polêmicas amplamente noticiadas pela imprensa sobre as vozes do além que afirmava ouvir em sua chácara nas proximidades de Campinas (SP), porém nem tanto lida ou compreendida, já que adquiriu fama de escritora difícil. Talvez pelo desafio que representa, há uma fortuna crítica bastante vasta sobre sua poesia, teatro e prosa, principalmente sobre o livro *A obscena Senhora D* (1982). Levando, na cidade de São Paulo, uma vida social intensa que não conciliava com o desejo de se dedicar exclusivamente à literatura, Hilda Hilst passou a viver quase reclusa na Casa do Sol de 1963 até 2004, quando morre, deixando mais de vinte obras publicadas.

Em *Júbilo, memória e noviciado da paixão*(2004),há um bloco de poemas com intenção direta: De Ariana a Dionísio. Narra o mito que Dionísio, tendo a mãe Sêmele morta antes de ter-lhe dado à luz, o pai, Zeus, tê-lo-ia costurado no interior de sua coxa para que ali aguardasse o momento de nascer. Perseguido por Hera, esposa de Zeus, o menino teve que se camuflar, vestir de mulher, transformar-se em bode, para não ser pego. Daí a relação de Dionísio com a perda da identidade, com a fuga, com a loucura. Morto e esquartejado, esse deus simboliza a dissolução da personalidade, a regressão para as formas primordiais da vida e a tendência de se livrar de toda sujeição.

Nos dez poemas que compõem o bloco de poemas de Hilda Hilst, a voz do eu lírico é a voz confessional de Ariana que se eleva para cantar o amor dionisíaco em versos que se constroem da "sábia ausência do amado", pois é dessa falta que sobrevive sua poesia. O ser de linguagem que é Dionísio é dádiva da criação poética, pois, como exprime a voz enunciadora: "Tu sabes Dionísio/ Que a teu lado te amando,/ Antes de ser mulher sou inteira poeta./ E que o teu corpo existe porque o meu/ Sempre existiu cantando." (...). Sabe-se que, de acordo com a narração mítica, Ariana (ou Ariadne) foi a jovem que deu o novelo para que Teseu, após matar o Minotauro, encontrasse o caminho de volta e, então, tomasse-a como esposa. Só que Dionísio era apaixonado por ela e apareceu em sonho a Teseu ordenando que a abandonasse sozinha na ilha onde descansavam antes de seguir viagem. Depois de se desesperar por se sentir rejeitada e traída, a jovem é resgatada por Dionísio e vão felizes residir no Olimpo, segundo a lenda.

A voz que clama pelo amor de Dionísio na poesia de Hilda é a da mulher que ressente a falta do amado, cobra sua presença e quer ser amada não por um deus, mas por um homem. No entanto, a Casa como o espaço do corpo, busca a permanência que o deus nega por ser casado com outra. A eloqüência amorosa aparece com intensidade no poema VII (2001, p. 65):

> É lícito me dizeres, que Manan, tua mulher
> Virá à minha Casa, para aprender comigo
> Minha extensa e difícil dialética lírica?
> Canção e liberdade não se aprendem
> (...)

Luxúria, embriaguez e até loucura são os sentimentos expressos nos versos dionisíacos de Hilda Hilst. A ausência do amado é a causa principal de sua 'dialética lírica', que se concentra no jogo entre o dionisíaco e o apolíneo. A 'intensa e difícil' dialética impele o sujeito ao reconhecimento de sua condição e ao enfrentamento próprio de quem quer se afirmar como pessoa com uma personalidade complexa: "Reverso de sua própria placidez/ escudo e crueldade a cada gesto//Porque te amo, Dionísio,/ É que me faço assim tão simultânea//madura, adolescente// E por isso talvez/ te aborreças de mim". Essa mulher decidida não se importa com a opinião alheia, para ela só importa o amor de Dionísio. Sua condição de poeta é que sustenta a autoestima:

> Que se a mim não me deram
> Esplêndida beleza

Deram-me a garganta
Esplandecida: a palavra de ouro
A canção imantada
O sumarento gozo de cantar
Iluminada, ungida

Nessa condição de quem possui um dom especial, pode sugerir ao amado a não desejar o impossível: "Que seja terra o que é celeste/ E que terrestre não seja o que é só terra" (VIII, 2001, p. 66), pois, segundo a crença dos gregos, cada coisa já vem determinada pelo destino. Os desígnios dos deuses é que regem os eventos e distribuem na justa medida bônus e abonos dos mortais.

Entre as vozes pouco reconhecidas na poesia brasileira contemporânea, apesar de seu tom bem definido, soa a de Dora Ferreira da Silva, poeta que escreveu desde 1948, mas que só publicou seu primeiro livro em 1970, década em que Hilda Hilst também já se dedicava inteiramente à literatura com sua poesia provocadora, exprimindo o universo feminino numa linguagem tensa entre o poético e o prosaico. Essas duas vozes se somam a outras que exploram o mesmo veio da poesia lírica, porém a consonância entre as duas não passa despercebida, seja pelos temas abordados, seja pela forma ousada como o discurso lírico feminino é elaborado, explorando as narrativas mitológicas como forma de representação da condição da mulher, assim como o faz também a portuguesa Ana Luísa Amaral.

Dionísio representa também a humanização dos deuses e a divinização do homem. É considerado ainda a seiva da vida, a energia sexual, o deus do vinho. Deus também da alegria, seus adeptos visam a escapar de sua condição humana pelo êxtase da unção divina. Assim, esse impulso para a vida convive com a fatalidade irreversível da morte, ambas unindo as duas pontas do mesmo novelo. Essa convivência impõe dois movimentos arquetípicos da consciência que conduzem à indagação metafísica e, em alguns casos, à experiência poética (PEIXOTO, 2003). No poema Dionisos dendrites (PR, 1999, p.358), Dora Ferreira canta o deus, segundo o próprio título indica, como figura petrificada que recorda a voragem do rito dionisíaco: (...) "Faces mergulham à sombra corpos se avizinham:/ trêmulas tríades presas ao peito/ de Dionisos trácio. Sussurra a noite/ e os corpos deslizam no vórtice da festa consagrada".

No livro Poemas da estrangeira, da mesma autora, há um bloco intitulado Ciclo de Teseu, composto de seis poemas em que a autora relê o mito do labirinto começando no poema I com os versos "Não contratei os serviços de Dédalo/ ele mandou-me o

labirinto de graça". A esse eu junta-se a figura de Ariana como um duplo que procura por Teseu. O segundo poema menciona poetas de leitura mais recente, como Joyce e Borges bem como o faz Ana Luísa Amaral ao evocar alguns poetas coevos. No terceiro bloco, o eu já fala como a própria Ariana, dirigindo-se a Teseu e trazendo à luz a imagem dos espelhos para configurar a duplicidade. No quarto poema a busca de si mesma na figura do outro:

> Dois espelhos se confrontam mudos:
> Entre eles nós dois nos interpomos.
> Alguém sabe quem somos? Simples nomes
> Ou reflexos falantes de um espelho?
> [...]
> Os cegos vivem sempre pelo avesso
> Mas a trama do direito é o sentido.
> O espelho é atrás da face que se vê
> Que sendo verdadeira não hesita.

Levy Strauss (Apud DURAND, 1988, p. 46) diz que o ser humano traz, ao nascer, certas estruturas mentais esboçadas que vão definir suas relações com o mundo. Assim, o ser se constitui numa polimorfia em que, além dessas heranças, o meio cultural impõe também seus valores, censurando ou reforçando formas de ação e pensamento, no entanto o que fica depositado no fundo de reservas está pronto para se manifestar quando a vigilância se descuida. As proibições e interditos vigoram no nível da consciência, mas imagens daquele universo primitivo e original pode se manifestar como uma irrupção inesperada ou mesmo camuflada. O olhar que se volta para o interior do ser reflete essas imagens muitas vezes pelo seu avesso. Só o simbolismo daria sentido a essas manifestações quando são representadas por meios que fogem ao controle do eu lírico, pois há surpresas e novidades neste campo, já que a capacidade criadora do ser humano é ilimitada e não há explicações convincentes sobre a fonte de que se origina.

No gesto da criação expresso por Dora, ouve-se o grito de louvor da Sibila em agonia, por tempos silenciada, cruzando as camadas do inconsciente e intuindo os vazios, as carências da humanidade. As lendárias profetisas, que deveriam ser castas e viver como esposas da divindade, eram as vozes do oráculo, de onde emanava toda a sabedoria como revelação dos desígnios celestes. A adivinhação, matéria essencial da criação, é um dom ou uma maldição conferida à mulher. Escrever é adivinhar a si e ao outro. O desejo de recriar os espaços e torná-los individualizados e sagrados tem

ressonância no anseio de recriar o mundo e estabelecer a ordem cósmica, consagrando os lugares por onde passamos ou onde habitamos. O lugar onde habita Ariane na obra das autoras é o labirinto, pois essa personagem está em permanente movimento em busca do Outro e da Casa, um lugar onde possa repousar em paz.

Apesar do título do bloco de poemas Ciclo de Teseu apontar para a personagem masculina, em todos os poemas o que se ouve é a voz de um eu feminino que se junta à figura de Ariane assumindo a posição de sujeito disposta a salvar 'sete virgens e efebos do 'provável minotauro'. No quinto poema seguem estrofes em quadras, feitas em redondilhas maiores, com rimas cruzadas, impondo um ritmo das cantigas clássicas: "Dentro de teus olhos cegos/ firmamento constelado/ sou eu mesma e tu o aedo/ sonhando um sonho deixado." E no último poema, a figura de Ariana se descola do eu lírico e sobressai como uma terceira pessoa, retomando a perenidade do mito e expandindo o sentido do poema sobre o enigma de quem guia ou é guiado, definindo, na última estrofe, a posição do ser feminino:

> Ela vive escondida em seu casulo
> Fiando o fio que a outros servirá
> São muitos os Teseus extraviados
> E uma Ariana sempre os guiará

Portanto, na obra das três autoras, a utilização da narrativa mítica é uma recorrência significativa, pois, juntando-se com o erotismo e a religião, esse tema é desencadeador dos questionamentos e da preocupação existencial que sustenta a poesia de Ana Luísa, Dora e Hilda Hilst. Sendo assim, seus projetos estéticos sofrem variações, oscilando entre essas duas naturezas que constituem as elevações anímicas e movimentam a dialética lírica das autoras em torno da reflexão sobre a condição humana. A loucura e embriaguez dionisíacas são estados que assomam a alma de um deus que antevê seu esquartejamento e a perda de identidade. A angústia que o eu lírico dessas autoras apresenta e que leva a um estado dionisíaco são oriundas da mesma situação, por isso, muitas vezes, buscam no sonho um subterfúgio para organizar a experiência em discurso.

Somente a imaginação fértil propiciaria a criação das imagens inusitadas que embelezam a obra das autoras, todavia o espírito reflete e toma consciência do corpo e da alma e se expressa nessa dialética que põe em jogo a medida e a desmedida, encontrando para ambas o fiel da balança, a expressão adequada e capaz de perdurar, criando espaços imaginários onde seja possível viver o sonho.

Diz Virgínia Woolf, em Um teto todo seu (2004), que a "mestra suprema dos cânticos" é a poesia, no entanto quando as mulheres, no século XIX, começaram a sobressair na literatura, foi com romances, que exigem menos concentração, já que a mulher não tinha nem espaço nem tempo para si mesma. O labirinto e seus mistérios era trilha para mentes aventureiras e corajosas, à mulher coube quase sempre o papel de coadjuvante. Além do mais, "uma vez que a liberdade e plenitude de expressão são da essência da arte" (WOOLF, 2004, p. 86), a impossibilidade de usufruir desses requisitos certamente afetou a produção literária das mulheres, que agora querem redimensionar seu papel. Sendo assim, "a revolução feminista na sociedade, na cultura e na literatura deixa para o século 21 o legado de um bruta imbróglio nas relações entre masculino e feminino" (MORICONI, 2001, p. 19), que o estudo da ressignificação da figura feminina perante o mito labiríntico na obra das três poetas contemporâneas pode ajudar a esclarecer.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMARAL, Ana Luísa. 2005. *Poesia reunida: 1990 – 2005.* Vila Nova de Famalicão: Edições Quase.

DURAND,Gilbert.2002. *As estruturas antropológicas do imaginário: introdução à arquetipologia geral*. Trad. Helder Godinho. São Paulo: Martins Fontes.

HILST, Hilda. 2001. *Júbilo, memória, noviciado da paixão.* São Paulo: Globo, 2001.

RAMALHO, Maria Irene. 2011. *Versos Inversos* : A Poesia Quase Toda de Ana Luísa Amaral *(Colóquio-Letras,)* n.º 177, Maio 2011, p. 191-199.

MACHADO Everton Vasconcelos**.** *Ana Luísa Amaral - Imagens de uma poeta singular*. Disponível em http://www.stormmagazine.com/novodb/arqmais.php?id=193&sec=&secn=

BARBAS, Helena. Imagens: uma outra forma de interrogar a esfinge ile:///C:/Documents and Settings/NET1/Meus documentos/Escritas - Helena Barbas Ana Luisa Amaral - Imagens.htm

MASCARENHAS, Marta Pessanha. 201 2. Labirintos Femininos na poesia de Ana Luisa do Amaral e Amália Bautista.
*ojs.ub.gu.se/ojs/index.php/modernasprak/article/viewFile/1577/1381*Moderna Sprok .

STRAUSS, Levy. Apu DURAND,Gilbert.2002.*As estruturas antropológicas do imaginário: introdução à arquetipologia geral*. Trad. Helder Godinho. São Paulo: Martins Fontes.

SILVA, Dora Ferreira da. 1999. *Poesia reunida.* Rio de Janeiro: Topbooks.

WOOLF, Virgínia. 2004. *Um teto todo seu.* Trad. Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.

De volta ao futuro da língua portuguesa.
Atas do V SIMELP - Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa
Simpósio 19 - Escritas poéticas em língua portuguesa: diálogos críticos, 1545-1562
ISBN 978-88-8305-127-2
DOI 10.1285/i9788883051272p1545
http://siba-ese.unisalento.it, © 2017 Università del Salento

POETAS ANÔNIMOS E PRODUÇÕES MARGINAIS PERIFÉRICAS: PROCESSOS DE AUTORIA E SUBJETIVAÇÃO

Eliane Aparecida BACOCINA[17]

RESUMO
O presente trabalho, produção de pesquisa de Doutorado em andamento, se propõe a cartografar práticas de invenção (escrita e produção poética) postas em ação por sujeitos em uma comunidade de escritores, a partir de um trabalho de interlocução com um grupo que atua de maneira não formal com produção de poemas. Propõe-se pensar sobre o poder da escrita em diálogos como grupo, que atua no litoral sul paulista com o objetivo de fazer pensar sobre questões sociais, políticas e cotidianas. O grupo, denominado Sarau das Ostras, constitui-se por cinco integrantes escritores de poemas e tem como inspiração a ostra, elemento comum no litoral, que diante dos obstáculos, resiste e produz a pérola, assim como o grupo que, frente às dificuldades, produz a poesia. A pesquisa pretende trazer à discussão, entre outros temas, o papel e o lugar da escrita poética e o modo como dela se utiliza, nos dias atuais, para manifestar pensamentos e inquietações. Entre o referencial teórico utilizado estão aportes da história cultural, tendo Chartier e Certeau como autores chaves, além dos estudos da linguagem, com Rancière, Foucault e Bakhtin, que entendem a escrita enquanto processo na totalidade de sua relação entre locutor/autor-palavra (falada/escrita) - ouvinte/leitor, bem como suas relações com o campo da arte. Desvendar sentidos dos processos de escritas contemporâneas a partir de situações de interlocução e atividades artísticas é uma forma de conhecer e valorizar os saberes trazidos por poetas não canônicos que compõem e atuam nos espaços de produção escrita.

PALAVRAS-CHAVE: espaços da escrita; linguagem poética; contemporaneidade.

> *Me dejé en Hungria mi diario de escritura secreta, y también mis primeros poemas. También dejé a mis hermanos, mis padres; sin avisarles, sin despedirme de ellos, sin decirles adiós. Pero sobre todo, ese día, ese día de finales de noviembre del año 1956, perdí definitivamente mi pertenencia a un pueblo.*(Kristof, 2006: 51).

17Doutoranda pela UNESP, Programa de Pós Graduação em Educação, Departamento de Educação e professora na FAAL, Faculdade de Administração e Artes de Limeira. Endereço para correspondência: Rua Visconde do Rio Branco, 657 – Centro. CEP: 13490-000 – Cordeirópolis - São Paulo – Brasil. Endereço eletrônico: elianeab3@gmail.com .

No momento em que começo a pensar sobre a estrutura desse texto, um livro me chega às mãos: *La analfabeta*, de AgotaKristof (2006). Escrito em espanhol, uma língua que não é aquela na qual fui alfabetizada, mas em um momento da minha vida, tive que aprender. Descubro que a autora, que o publica como um relato autobiográfico, não o escreveu nessa língua. Trata-se de uma tradução. Nascida e alfabetizada na Hungria, local onde, logo na infância, se apaixonou pela leitura e tomou para si o ato de escrever, foi obrigada, após os 21 anos de idade, quando passou pela fronteira entre países até chegar à Suíça, a atravessar outra fronteira: aprender a língua francesa, considerada por ela e por seu povo como uma língua inimiga.

Refugiada de seu país, considera que, ao atravessar tal fronteira, encontra-se numa situação de perda de parte de si mesma:perdeu a pertença a um povo, pertença que envolve uma língua, uma cultura, um modo de ser. Essa situação é considerada por ela como um "deserto" e ela tem que reaprender e descobrir um novo modo de ser quem é, escritora, diante de uma nova situação: analfabeta em um novo país.Escrever, para ela, passa a ser umanecessidade: "(…) para soportar el dolor de la separación, sólo me queda una solución: escribir". (Kristof, 2006: 18).

Como pensar a condição de um refugiado? Quantos exemplos temos de pessoas foram excluídas de uma cultura por um sistema político, que se reinventaram para continuarem existindo enquanto pessoas que escrevem.

Também o Brasil possui um histórico de pessoas que viveram algo parecido com o que a autora relata. Paulo Freire, em À sombra desta mangueira (2001) reflete sobre sua situação de exilado. Em diálogo com esse texto, o escritor Fernando Batinga escreve o texto Carta a Paulo Freire, no qual apresenta também a visão de língua enquanto cultura, bem como a angústia de quem tem a função de escrever em outro país:

> O escritor exilado sofre as mesmas agruras que os demais exilados, embora carregue uma outra cruz, que é a língua, a comunicação, a necessidade de contato com outros escritores e leitores. No exílio, o escritor se depara com a mais brutal das solidões. (...) o escritor no exílio está mais só; resta-lhe apenas o papel, a máquina; e nesta luta desigual ele deve expressar o sussurro de seu povo, resistência de uma cultura encurralada. (Batinga, 1978: 286).

Artistas como Chico Buarque, Caetano e tantos outros que, em suas canções, enviavam seus recados.

> Apesar de você
> Amanhã há de ser
> Outro dia

> Você vai ter que ver
> A manhã renascer
> E esbanjar poesia
> Como vai se explicar
> Vendo o céu clarear
> De repente, impunemente
> Como vai abafar
> Nosso coro a cantar
> Na sua frente. (BUARQUE, 1978).

E atualmente, quantos se consideram "analfabetos" de uma cultura elitizada e, diante disso, constroem seus próprios modos de dizer, ler, escrever...

Neste sentido, o presente trabalho é uma produção de tese de Doutorado em andamento, cujo objetivo é aprofundar práticas de leitura e escrita de um grupo de poetas do litoral do estadode São Paulo, que produz literatura marginal periférica. Que vem a ser essa literatura, marginal e, ao mesmo tempo, representante de uma cultura, um modo de ser autor da própria história e da própria vida?

1. Sobre a pesquisa em andamento

> *Escrever é o ato que, aparentemente, não pode ser realizado sem significar, ao mesmo tempo, aquilo que realiza: uma relação da mão que traça linhas ou signos com o corpo que ela prolonga; desse corpo com a alma que o anima e com os outros corpos com os quais ela forma uma comunidade; dessa comunidade com a sua própria alma.* (Rancière, 1995: 7).

O trabalho de pesquisa se desenvolve no Programa de Pós Graduação em Educação da UNESP de Rio Claro, a partirde um trabalho de interlocução com um grupo de poetas, denominado Sarau das Ostras, e tem como objetivos:

- Cartografar práticas de invenção (escrita e produção poética) postas em ação por sujeitos em comunidades de escritores;

- Estabelecer uma relação de interlocução compráticas de escrita e leitura, buscandoconjuntamente construir com os sujeitos, conhecimentos e sentidos;

- Dialogar com os diferentes "atores" que atuam nesse espaço, convidando-os a apresentar suas leituras de mundo a partirda linguagem poética;

- Apontar elementos que contribuam para a invenção de novos / outrosmodos decompreensão da leitura, escritae da formação de leitores e escritores.

Constituem-se questões da pesquisa: De que forma se constituem os sentidos que movem a criação de poetas anônimos? Que caminhos encontram, cotidianamente, para escreverem a si mesmos? Quais possibilidades encontram e inventam para tornar conhecidos seus escritos? Que conhecimentos terão esses sujeitos a respeito de aspectos referentes à língua escrita? O que seus textos possibilitam aos leitores / expectadores, enquanto obras de arte? Como foi o processo de formação desses "artistas"? E como os espaços por eles utilizados constituem-se enquanto espaços de formação?

Que sentidos tais leituras podem despertar no leitor / ouvinte dos poemas e de que modos podem transformar as relações dos mesmos em seus processos de leitura e escrita?

Neste texto, trago algumas reflexões sobre o que é a escrita marginal periférica e os processos de autoria envolvidos nessa produção, pensando, com Rancière, as políticas envolvidas nessas relações: mão e corpo de quem escreve, corpo e alma, alma e comunidade. Escrita que é fortemente social, textos que dialogam com outros e entre si, olhar de quem escreve e se posiciona, consigo mesmo e com o mundo que habita.

2. A literatura marginal periférica

> *Cómo explicarle, sin ofenderle, y con las pocas palabras que sé de francés, que su bello país no es más que un desierto para nosotros, los refugiados, un desierto que hemos atravesado para llegar a lo que se llama "integración", "asimilación". En ese momento, todavía no sé que algunos nunca lo lograrán.*(Kristof, 2006; 64).

Num país colonizado, cuja história é marcada por explorações e injustiças, diferenças sociais, alguns autores se autodenominam "marginais", buscando subverter os padrões da literatura, desde a década de 1970, com o contexto da ditadura militar, em que jovens de classe média ou alta, ligados a universidades e atividades artísticas, tais como cinema, música e teatro produziam literatura. Escondidos atrás de pseudônimos, por meio da escrita, estes poetas denunciavam, em universidades, bares e demais ambientes frequentados pela classe média, situações de exploração, quase sempre políticas, utilizando-se de palavrões e estruturas que rompiam com as vanguardas da época, como é o caso do concretismo. Nos dias atuais, esse termo,marginal, é utilizado por poetas de periferia, para denunciar situações de violência, carência de bens materiais e práticas das classes populares, expressando-se por meio de poemas e músicas do *rap* e *hip hop*.

Tais poetas não precisam esconder sua identidade, assim como o faziam aqueles que viviam num regime de ditadura. Pelo contrário, fazem questão de dizer quem são, de mostrar seus rostos e revelar sua voz. É possível identificar nesses movimentos as estratégias e táticas de que trata Certeau: " 'o Povo fala'. Palavra ora sedutora ora perigosa, única, perdida..." (Certeau, 1998: 222).

Érica Peçanha do Nascimento (2006), em sua pesquisa de Mestrado realizada na Pós-Graduação em Antropologia Social da USP, analisa a apropriação recente da expressão "literatura marginal" por escritores oriundos da periferia de São Paulo e estabelece algumas comparações entre a geração dos anos 70 e a atual. Uma das diferenças apontadas pela autora é que "esses dois movimentos brasileiros de literatura marginal se concentraram em espaços geográficos diferentes. Os poetas marginais dos anos 1970 proliferaram em maior número no estado do Rio de Janeiro e a nova geração de escritores marginais, constituída por escritores da periferia, é predominantemente composta por moradores de São Paulo – embora seja preciso considerar que os dois estados componham o eixo cultural dominante no país". (Nascimento, 2006: 20). Alguns representantes do movimento atual da literatura marginal, à qual se acrescentou o termo "periférica" são Ferréz, que é considerado um dos precursores, Sacolinha, Alessandro Buzo e Sérgio Vaz, o último deles também fundador de uma cooperativa e um sarau que ganhou espaço nos últimos anos na periferia de São Paulo, à qual se deu o nome de Cooperifa.

Nascimento (2006), ao analisar três edições da Revista *Caros Amigos* que abordaram a temática, apresentando poemas periféricos, destaca algumas características dessa escrita e dos seus escritores:

> textos relacionados aos problemas sociais, à vida e à prática social dos membros das classes populares, ou nos termos dos escritores estudados, do "povo da periferia". Os temas privilegiados foram: o cotidiano das classes populares, a violência urbana, a carência de bens e equipamentos culturais, as relações de trabalho e a precariedade da infra-estrutura urbana – sempre calcados numa ideia comum sobre o espaço social da periferia. Do mesmo modo, a descrição física dos cenários (das casas, das favelas, das ruas sem asfalto, do esgoto a céu aberto, etc.) e das características das personagens (negros humilhados pela polícia e pela sociedade, mães que se tornaram arrimo de família, pais alcoólatras, jovens sem oportunidades educacionais e de trabalho, trabalhadores explorados por maus patrões, vizinhos solidários, etc) estão relacionados aos problemas encontrados neste espaço. (Nascimento, 2006: 34).

A autora, a partir dos estudos da Antropologia, interpreta a literatura marginal como um "movimento literário-cultural" e observa também que "a maior parte dos autores demonstrou

pouco domínio dos códigos tidos como cultos, construindo seus textos a partir de recursos literários simples", assim como o uso da linguagem coloquial, o emprego de gírias das periferias urbanas brasileiras e palavrões. "Um diferencial importante é que os escritores apresentaram regras próprias de concordância verbal e do uso do plural que destoam das normas da língua portuguesa, tanto nas construções das frases como nos neologismos exibidos". (Nascimento, 2006: 35). Em continuidade da análise, a autora afirma que as produções podem ser consideradas como "materializações bem-sucedidas de escritores originários de um grupo social que, tradicionalmente, está excluído como sujeito do processo literário. (2006:56).

Enfim, pode-se afirmar que tais escritores se propõem a produzir uma literatura que seja porta-voz dos marginalizados sociais, que possa transformar em palavras, vozes e sons aquilo que moradores das periferias urbanas vivem e pensam sobre o mundo. É um movimento que têm, a cada dia, conquistado seguidores, como é o caso do grupo ao qual nos reportaremos a seguir, protagonista da pesquisa aqui apresentada.

3. O grupo Sarau das Ostras

> *Seria um movimento, o Movimento Sarau das Ostras. Mas acabou fechando no grupo. Às vezes o pessoal pergunta: "Mas você é do Sarau das Ostras?" Dá vontade de falar assim: "Não, você também é."*
> *Fernandes: Claro. Porque você participa.*
> *Ludimar: Você é rapper. Então, você também é. Mas eles falam do Sarau das Ostras como sendo aquele grupo. (falas dos participantes durante as Conversas Poéticas, realizadas em 2014).*

Na casa de uma das protagonistas, em Praia Grande / SP, os diálogos acontecem. Diálogos poéticos entre seis pessoas encantadas por poesia. Uma é pesquisadora e autora deste trabalho. Os demais, poetas. O que os diferencia? No momento dos diálogos praticamente nada. Embora uma pergunte, com curiosidade, e os demais respondam, todos sentem-se à vontade para perguntar uns aos outros, a complementar as histórias que são contadas... a compartilhar afetos... Em alguns encontros, em nossa pesquisa denominados Conversas Poéticas, todos estão presentes; em outros, algum deles não está, mas não deixa de fazer parte do sentimento de união dos companheiros do grupo.

Aquela que se apresenta como pesquisadora foi professora de dois dos protagonistas em um curso de Pedagogia do local onde estão situados, estabeleceu-se uma relação de admiração, amizade e curiosidade e, nas apresentações nas quais pôde

acompanhar o trabalho do grupo, surgiu a proposta de pesquisa que aqui se apresenta. Aqui, de outro lugar, ela não mais ensina – aprende poesia.

Os poetas: Ludimar, Nego Panda, Poeta Fernandes, RO3P e Abel.

Conheceram-se em grupos de poesia dos quais participavam – alguns, mais formais, outros, direcionados ao *rap* e ao *hip hop*. Três deles possuem livros publicados. Outros, CDs de *rap* com algumas de suas composições incluídas. Em alguns grupos, sentiam que faltava algo de dinâmico e vivo e, a partir de uma identificação de estilos, acabaram por construir juntos outros modos de se apresentar.

Foi Nego Panda que, com base nos saraus de literatura marginal periférica que acontecem nas periferias de São Paulo, entre os quais se destaca a Cooperifa, que tem como principal representante o poeta Sérgio Vaz, decidiu organizar encontros em que tivessem lugar os poemas de literatura marginal. A ideia era essa: ser um sarau de linguagem periférica. Solicitou o local – uma biblioteca localizada em Praia Grande, que se intitula Porto do Saber – e convidou alguns amigos com os quais se identificava e que pudessem se interessar pela proposta. Era 2010, ano de Copa do Mundo, e a data combinada acabou por coincidir com um dos jogos do Brasil. Foram convidados todos os amigos da região que eles acharam que tinham relação com a linguagem periférica. Muitos convidados não estiveram presentes e foram eles – Ludimar, Nego Panda, Poeta Fernandes, RO3P e Abel, que acabaram se definindo como o grupo Sarau das Ostras, naquela data, oficializado. Nego Panda preparou o espaço e os colegas chegaram e sentavam-se nas cadeiras destinadas à plateia, como se fossem espectadores, pensando que seria o amigo a se apresentar. Foi quando ele chamou todos à frente, dizendo: "Venham pra cá! O Sarau é nosso! O Sarau das Ostras somos nós!" Outros encontros se sucederam e, novamente, a presença dos cinco poetas se repetia. Daí os futuros convites para apresentações, direcionados ao Sarau das Ostras, serem automaticamente destinado a esses cinco integrantes.

"O grupo surgiu do inusitado." (Poeta Fernandes)

Sobre o nome do grupo, Sarau das Ostras, Nego Panda conta que precisava apenas de um nome para registrar a atividade, num pequeno projeto. E um dia, pensando em como registrar o projeto, surgiu a ele que:"Nós estamos no litoral. No litoral tem ostra e a ostra tem pérola. A poesia é a nossa pérola".

Com o tempo, a ideia foi sendo melhor elaborada e o Poeta Fernandes, elaborou uma explicação que eles consideram mais "científica", e hoje faz parte de um folder que é distribuído pelo grupo nas apresentações:

> O Sarau das Ostras nasceu da ideia que a ostra é um ser presente na natureza e que vive no mar, essência dos moradores do litoral. Por outro lado, também vemos a ostra, como motivo de cobiça, por parte de exploradores sem escrúpulos que visam somente o lucro, em busca das pérolas preciosas. Estas por sua vez, são reações do molusco a corpos estranhos que invadem seu organismo, assim, como vermes ou grãos de areia. Nós a nossa maneira, com o sentimento de reação contra tudo o que nos incomoda, produzimos versos, poemas e letras, muitas de protestos e de conscientização dos problemas de nossa sociedade, estas traduzem, veemente, o valor de nossas pérolas. (Blog do grupo Sarau das Ostras. Disponível em: <http://saraudasostras.blogspot.com.br/>)

Hoje, eles contam que para cada um deles o nome do grupo tem um significado singular. Nem todos sabem colocar esse sentido em forma de palavras. Porém, a ideia: "a poesia é a nossa pérola" permanece, assim como o objetivo de deixar registrada para o mundo a mensagem de transformação social que cada um traz consigo.

3.1. Os poetas do Sarau das Ostras

Abaixo, apresento, em poucas linhas, cada um dos poetas que participam / compõem o grupo Sarau das Ostras:

Ludimar- a conheci por entre as carteiras da sala de aula, como professora de uma faculdade de Pedagogia. Aos 59 anos de idade, ela realizava o sonho de cursar o ensino superior, após ter concluído o ensino fundamental e médio na Educação de Jovens e Adultos e após passar muitos anos escrevendo poesias e, de forma autodidata, estudando Língua Portuguesa. Muito me surpreendeu a qualidade de escrita de seus poemas, alguns premiados por meio de Concursos regionais e nacionais, bem como dos conhecimentos que trazia consigo. Ela me contava que, durante muito tempo, impedida de estudar pelos pais e pelo marido, em momentos escondidos, lia romances e, inspirada pelas leituras, escrevia poemas. Seus escritos ficaram, durante muito tempo, guardados na gaveta, e pareciam "gritar", como se pedindo para serem mostrados, divulgados. Até que, no momento em que retoma os estudos e começa a apresentá-los a seus professores, que a acompanhavam na EJA, ela resolve inscrevê-los em concursos literários e, com isso, consegue sair do anonimato, tornando possível "dizer sua palavra"

ao mundo. Alguns poemas são ficcionais, outros, autobiográficos. Há aqueles que foram escritos em momentos difíceis, em que a autora passou por uma síndrome do pânico, ficou viúva, perdeu amigos queridos. Outros são homenagens a pessoas que a acompanham e incentivam – filhos, professores, amigos. Ao mesmo tempo em que volta a frequentar a escola, ela é também apresentada a diferentes grupos de poetas, que criam espaços para trocar experiências e divulgar sua arte. Acompanhei o lançamento de dois de seus livros – *Entre pedras e gavetas* (2011a) e *Ludicidade* (2011b). Em contato com diversos grupos de poetas, o Sarau das Ostras é o que, no momento, tem ocupado suas atividades, e junto com o grupo, ela tem se apresentado em escolas, fundações de recuperação de adolescentes, eventos diversos. Ela me conta que, atualmente, seus poemas têm saído com a batida do rap. Escrever é, para ela, uma necessidade:

> *Por que eu escrevo? Porque eu preciso viver. Eu escrevo porque... nossa, escrever pra mim é uma das prioridades da minha vida. Eu preciso escrever. Assim como eu preciso ler eu preciso escrever. Escrever é o que me faz sentir viva. É o que me faz sentir livre. É o que me faz crescer. É o que me faz me comunicar. Praticamente é tudo. (Ludimar, informação verbal, em uma das Conversas Poéticas, realizadas em 2014).*

Poeta Fernandes*, nascido na Praia Grande há 32 anos. Começou a escrever poesia por influência da escola, entre a 7ª e 8ª série, quando foi premiado por alguns poemas que escreveu:*

> *(...) ganhei prêmio com isso na escola. E aí eu falei: "cara, esse negócio de fazer poesia é legal!" Aí depois veio "droga é uma droga" que ficou uma droga, mas ficou legal também... na época, 14 anos. Aí eu falei: Cara! Dá pra você expor as suas ideias em forma de poesia. Foi aí quando eu comecei a descobrir. Uma era uma paródia e a outra era que droga é uma droga. Foram duas poesias que deram um sopetão assim pra mim.E influências vieram depois, que com o Ensino Médio a gente começa a estudar os autores da própria literatura portuguesa e a brasileira e a gente vai pra Camões, passa um pouco em Gregório de Matos, vou passear um pouco em Gil Vicente, dou uma passeadinha de leve no cara dos 100 sonetos, o Bocage. E Bocage já não soa nos poemas que eu mais gosto, porque ele nega tudo aquilo que afirma o que ele é, é um soneto. E foi quando eu me prendi aos sonetos... fiz quase 100 sonetos em um ano, era quase um soneto a cada 3 dias, foi quando eu fui participar da Casa do Poeta pela primeira vez e mostrei um soneto que eu havia feito. (...) Depois veio o Modernismo, algumas inspirações. Quando eu conheci... tive o meu encontro com Drummond e com Fernando Pessoa, foram duas paixões, e aí eu esmiucei nos próximos dois anos lendo tudo sobre eles. E com o advento da internet foi quando eu pude buscar e caí de cabeça neles. Drummond e Fernando Pessoa, foram os dois ícones. Aí tem um pouco de Augusto dos Anjos, mas esses dois assim são mais presentes. (Fernandes, informação verbal, em uma das conversas poéticas, realizadas em 2014).*

Seu livro publicado, *Minhas pegadas na areia* (2011), apresenta alguns de seus poemas, escritos ao longo desse processo. Atualmente, diz estar mais aberto aos versos livres, sem a necessidade da métrica. Em sua fala, Fernandes enfatiza também as subjetividades que coloca em seus poemas. Uma delas é a margem do papel. Fernandes conta que, em alguns poemas, escritos para serem declamados e que têm em vista a oralidade, gostaria de inserir todas as ideias numa linha só.

Nego Panda - *rapper* e representante da literatura marginal periférica no litoral de São Paulo. Seu livro publicado é intitulado *Poemas de um mundo louco*. Foi estudante de Pedagogia na mesma faculdade que Ludimar. Como professora, sempre me chamou a atenção seu olhar atento e crítico, questionador.

> Cheguei aqui na Praia Grande eu tinha 11 anos de idade e agora tenho 38. 27 anos de Praia Grande. Eu comecei a escrever eu tinha 12 anos de idade. Eu comecei a escrever através das histórias em quadrinhos, de super heróis. Quando eu morava na Cohab a gente tinha um grupo de amigos (...) e a gente ficava criando as histórias de super heróis, criava os personagens, criava as histórias, ficava lendo pra molecada da rua. Daí eu comecei a desenvolver minha escrita. Escrever mais... Quando eu comecei a escrever rap o auge era Racionais, Taíde e eu disse: "eu tenho que cantar rap". (...) O hip hop mudou minha vida. A partir do momento que eu conheci o hip hop eu passei a ver o mundo de uma forma diferente. (Nego Panda, informação verbal, em uma das conversas poéticas, realizadas em 2014).

Como apresentado no capítulo anterior, foi o idealizador do grupo, a partir da influência dos saraus realizados na periferia de São Paulo. Quando questionado se considera sua escrita como autobiográfica, traz como resposta:

> Quando a gente escreve sobre injustiça social, essas coisas e a gente é pobre, basicamente muita coisa já aconteceu com a gente. Quando a gente escreve sobre preconceito por ser pobre, preto, morador da favela, o pessoal já te olha assim com o olhar torto então muita coisa já... não é... você não faz uma autobiografia, mas muitas coisas acabam sendo, meio que acabam caminhando lado a lado. (Nego Panda, informação verbal, em uma das conversas poéticas, realizadas em 2014).

Vemos em sua resposta, indícios que mostram um papel coletivo da escrita. Uma escrita que retrata o social, uma cultura de comunidade, uma relação entre a alma de quem escreve e a comunidade na qual está inserido, tal como evidencia Rancière (1995).

RO3P – participante do grupo, *tem 32 anos e nasceu em Praia Grande. Diz não ter recebido influências da experiência escolar, mas, assim como Nego Panda, do contato com o rap.*

> *A paixão pela escrita foi muito pouco de ler assim, até hoje. Antes quando eu era mais novo eu não lia por não ter tanto interesse de leitura porque na escola a gente não tinha incentivo de professor algum pra poder ler. Não tinha... E hoje atualmente eu não leio tanto por falta de tempo. (...) A minha participação no movimento hoje na literatura foi por conta do Fernandes, do Panda. Comecei escrever rap, fazer rap em 96 e automaticamente o rap me forçou um pouco a ler também. Por mais que eu leia pouco a gente tem que procurar estar se informando por causa da nossa escrita, o que a gente escreve é a nossa vivência, então adquirindo informação, conhecimento ajuda mais ainda. (RO3P, informação verbal, em uma das conversas poéticas, realizadas em 2014).*

Sobre seu processo de produção artística, destaca o hábito da escrita:

> *Escrever... bom, acho que é dom divino. É engraçado que eu não tinha o hábito de ler, mas eu escrevia que era uma barbaridade, principalmente no começo do rap assim... 96, 97, era coisa de eu escrever 2 ou 3 músicas por dia. Eu já tinha uns 16 anos, 17 anos. Quando era criança nada eu não escrevia nada, mal estudava, até falei hoje que se eu pudesse voltar atrás e pudesse estudar tudo de novo acho que eu encarava porque faz falta. (...) Escrevo mais letras de rap, os poemas surgiram... em muitos saraus que a gente participa eu recito minhas próprias letras e apenas eu vou adaptar elas da forma pra interpretar, é mais a*
> *interpretação. (RO3P, informação verbal, em uma das conversas poéticas, realizadas em 2014).*

Ao comentar sua participação no Sarau das Ostras, enfatiza também o papel da literatura marginal periférica:

> O Panda me conhece desde pivete, andava muito com o meu irmão, ia pro baile com o meu irmão. Quando eu comecei a me envolver com o hip hop, com o rap em si, o Panda já cantava e foi aí que despertou o dom da escrita, eu comecei a escrever a gente já tinha uma proximidade de longos anos. Aí quando o Panda veio com a ideia ele falou assim: 'Negão, eu to com um projeto, cara, aí de fazer um sarau.' Aí ele me explicou o que eu já sabia, que era o que rolava na Cooperifa com o Sérgio Vaz, sobre a literatura periférica, ele me abriu um pouco mais minha mente, e ele falou: isso que a gente escreve é poesia, você sabe disso, só que agora a gente vai adaptar a nossa poesia de outra forma para que as pessoas possam entender, a gente sabe o quanto que é difícil às vezes num rap a pessoa entender o que você ta

> querendo passar, mas se você tirar essa instrumental do rap, a música e se deixar só a poesia e você expor isso é bem capaz das pessoas entenderem. (...) Foi aí que surgiu, convocou o Fernandes e em tão pouco tempo a gente conheceu a Ludimar e se tornou essa família toda. Foi bem bacana a primeira apresentação do Sarau das Ostras que foi no Porto do Saber, foi bem legal, bem importante. (RO3P, informação verbal, em uma das conversas poéticas, realizadas em 2014).

Abel – escreve desde os 13 anos de idade. Começou seu processo de escrita, assim como os dois colegas, a partir do contato com o rap:

> *Escrevo rap e pra mim foi uma porta a mais pra eu poder estar articulando as coisas que eu componho. Muita coisa que a gente não consegue passar pela música, passa pela literatura, pelo sarau. (...) Influência que eu tive foi do meu pai, meu pai sempre sonhou em ser escritor ele acabou deixando esse sonho de lado e acabou morrendo com ele eu como já tinha passado muita coisa com ele, muitas desavenças que eu tinha, escrevendo foi um meio pra eu estar me comunicando. Meu pai escrevia poesia, apesar que ele não deixava a gente ver nada, ficava tudo escondido. (Abel, informação verbal, em uma das conversas poéticas, realizadas em 2014).*

Vi Abel pela primeira vez em um evento de poesia, a Roda Literária. Despertou minha atenção o modo como ele chegou, encontrou uma cadeira vazia, um lugar na roda, abriu um caderno em espiral e começou a escrever, de forma compenetrada. As leituras e declamações de poemas aconteciam ao girar da roda e, quando chegou sua vez, ele abriu o caderno e leu o poema. Seria aquele que ele havia acabado de escrever? No momento de conversa poética com ele, vi a oportunidade de satisfazer a curiosidade:

"Todo sarau que eu vou eu levo o caderno. Já tem coisas escritas e eu acabo escrevendo na hora pra eu não esquecer. Aí eu olho e falo, não quer dizer que eu chego lá e faço na hora. Todo mundo acha isso".

Em conversa com o grupo, vem à tona um de seus textos que, segundo os colegas, a cada vez que ele declama, tem algo novo. Algo como um poema que não quer terminar.

> *A Egos e ambições era uma letra de rap que eu havia feito, coisas que você passa e que você almeja ao mesmo tempo e ao mesmo tempo não é nada disso às vezes conforme uma ambição que você tem eu tenho até vontade de continuar como se fosse o homem da estrada, até então a minha vida é simples era uma parte da egos e ambições que eu tinha feito e depois eu resolvi cortar... (...) É uma poesia que eu procuro não repetir as palavras. (...) uma vez que eu estava conversando com o Pelé e falei: 'Tive uma ideia, eu vou fazer um disco, fazendo assim, começando saindo de casa... cada*

> *faixa vai ser contínua da outra sem parar, sem parar e sem repetir nenhuma coisa e vai trocando as faixas, mas vai continuar, vai voltar, sem refrão, sem nada...' (Abel, informação verbal, em uma das conversas poéticas, realizadas em 2014).*

Poemas que não terminam... textos que extrapolam as margens do papel...palavras de protesto... vivências coletivas... experiências singulares... O que pode haver por trás do processo de autoria de um texto ou de um poema?

4. O papel e o lugar da escrita e da autoria

> "o autor se encontra naquele momento inseparável em que o conteúdo e a forma se fundem intimamente, e é na forma onde mais percebemos sua presença." (Bakhtin, 2003:.399).

Considerando o processo de autoria como um processo singular e, na poesia, sendo permitido quebrar regras e, apesar das formas e rimas, romper com modelos pré-estabelecidos, colocar a própria presença na forma de apresentar o conteúdo, ouso pensar: Processo leve? Ou repleto de tensão? Nos versos de Fernandes Oliveira, o Poeta Fernandes, indiciam particularidades do processo de criação poética, que movimenta os sentidos:

> (...) rimo de modo singular
> uma pluralidade de sentidos
> há vezes que ter sentido não faz sentido,
> porém meu verso estremece o cardio,
> intumesce o lábio e o deixa parecer falho,
> mas falo de modo obtuso e análogo,
> os caminhos que percorro sozinho
> sãofeito campo árido
> coberto de espinhos
> e nunca houve rosas, nem dádiva esperançosa
> todas as frases se intercalam
> assim como o poeta também se calam
> à medida que o absolvem e não o absorvem
> sinto dores no peito e peço um fim
> afinal o entendimento do verso
> não passa pelo certo e errado
> muitos deles nem saíram de mim. (Fernades Oliveira, 2011: 59).

Saíram de quem? De que lugar? Qual o sentido?

Bakhtin (2003) quando fala sobre o problema da compreensão, vê "a compreensão como visão do sentido, não uma visão fenomênica e sim uma visão do sentido vivo da vivência na expressão, uma visão do fenômeno internamente compreendido, por assim dizer, autocompreendido". (p. 396).

Pensamos, então, que a palavra é viva, vivenciada, vivida. Segue os caminhos pelos quais percorrem o corpo e a mente do escritor.

As palavras possuem limites? Ou encontram-se à margem dos limites e das fronteiras, "táticas desviacionistas" que Michel de Certeau (1998: 92) nos apresenta quando discorre sobre as "'maneiras de fazer' – de caminhar, ler, produzir, falar"?

> Produtores desconhecidos, poetas de seus negócios, inventores de trilhas nas selvas da racionalidade funcionalista, os consumidores produzem uma coisa que se assemelha às "linhas de erre" de que fala Deligny. Traçam 'trajetórias indeterminadas', aparentemente desprovidas de sentido porque não são coerentes com o espaço construído, escrito e pré-fabricado onde se movimentam. (Certeau, 1991: 97).

Na linguagem poética, é possível dizer de forma, muitas vezes, subliminar, ideias não permitidas por algumas regras e leis. Onde pode se esconder a palavra?

> São frases imprevisíveis num lugar ordenado pelas técnicas organizadoras de sistemas. Embora tenham como material os vocábulos das línguas recebidas (o vocabulário da TV, o do jornal, o do supermercado ou das disposições urbanísticas), embora fiquem enquadradas por sintaxes prescritas (modos temporais dos horários, organizações paradigmáticas dos lugares etc.), essas 'trilhas' continuam heterogêneas aos sistemas onde se infiltram e onde esboçam as astúcias de interesses e de desejos diferentes. Elas circulam, vão e vêm, saem da linha e derivam num relevo imposto, ondulações espumantes de um mar que se insinua entre os rochedos e os dédalos de uma ordem estabelecida. (Certeau, 1991: 97).

Assim, Certeau discorre sobre as estratégias e táticas, sobre os modos como a palavra adquire novas formas, assim como os poemas produzidos pelo grupo Sarau das Ostras.

Deleuze e Guattari (2003), ao analisarem a escrita de Kafka, escrevem sobre o valor daquilo que chamam "literatura menor": "Uma literatura menor não pertence a uma língua menor, mas, antes, à língua que uma minoria constrói numa linguagem maior." (Deleuze; Guattari, 2003:38). E acrescentam:

> É a literatura que se encontra carregada positivamente desse papel e dessa função de enunciação colectiva e mesmo revolucionária: a literatura é que produz uma solidariedade activa apesar do cepticismo; e se o escritor está à margem ou à distância da sua frágil comunidade, a situação coloca-o mais à medida de exprimir uma outra comunidade potencial, de forjar os meios de

> uma outra consciência e de uma outra sensibilidade. (Deleuze; Guattari, 2003:40).

Nego Panda, um dos participantes do grupo, que lançou o livro *Poesias de um mundo louco*(2011), enfatiza esse papel coletivo da escrita, ao comenta sobre a sua produção:

> *(...) quando eu lancei meu livro eu falei que aquele livro não era uma vitória minha, era uma vitória de quem morava na periferia, que não tinha um contato assim, como vou falar... aquele contato direto com o autor ou com a literatura em si. Esse contato surge maior para nós moradores de periferia de 99, acho que de 99 pra cá, 99, 98 pra cá, em que começa a explosão da literatura marginal periférica. Vem com o Ferréz, a explosão começa com o Ferréz, mas tem uns livros antes que foram publicados pelo Sérgio Vaz; o Sérgio Vaz publica alguma coisa antes, mas a explosão começa com o Ferréz. A partir desse momento eu percebo que a gente que é da periferia encontra uma porta de escape dentro da literatura e a gente consegue se ver como autor, como escritor. Então quando eu fiz meu livro, a intenção era essa, era mostrar que a gente que tá jogado nos confins da cidade, lá na parte esquecida da cidade, também pode fazer literatura. Não são só os clássicos que estão pra isso. Então o meu livro... eu fiz, mas eu não sinto que ele é meu, eu sinto que ele é da comunidade, ele é da população. (Nego Panda - fala gravada em áudio em março de 2014).*

Talvez uma das pistas encontradas nessa investigação, ainda inconclusa e em andamento, seja a produção de uma escrita que é singular, possui particularidades, mas que ao mesmo tempo é coletiva, evidencia uma voz que é de quem escreve, mas que reflete a voz de uma comunidade que possui em comum revoltas, inquietações, sentimentos e que se sente representada naquilo que ouve e lê. Práticas de leitura, escrita e comunicação que questionam e resistem a um poder estabelecido e, a partir dessa resistência, criam e recriam a existência e os modos de expressão.

5. O compartilhar e os processos de formação

> o texto só tem vida contatando com outro texto (contexto). Só no ponto desse contato de textos eclode a luz que ilumina retrospectiva e prospectivamente, iniciando dado texto no diálogo. Salientamos que este contato é um contato dialógico entre textos (enunciados) (...). Por trás desse contato está o contato entre indivíduos e não entre coisas. (Bakhtin, 2003: 401).

Os poetas do Sarau das Ostras, por entre relatos da constituição do grupo, nos contam histórias de amizade. Pessoas que foram se conhecendo, se acolhendo e, juntos, construindo seus caminhos em poesia.

"Não dá pra imaginar um sem o outro. E tudo o que vou fazer, penso numa forma de incluir todos eles. (...) Já que eles me aceitaram com tanto carinho no grupo... Parece que é tudo meu filho... A gente é muito unido. Um pensa muito no outro. A gente quer fazer tudo junto." (Ludimar).

Penso, então, nos caminhos da formação, repletos de encontros, contato com o outro e o que se produz em tais encontros. Reporto-me aos caminhos que o grupo pesquisado propõe enquanto formação. Não uma formação engessada, que pretende formatar o outro aos padrões desejados, mas uma formação que instiga pensamentos, fomenta processos criativos e convida cada participante a, também, produzir seus textos. Formação que não pressupõe alguém superior que ensina a quem, supostamente, não sabe. Formação que se torna "emancipação de saberes", como propõe Rancière:

> Mais ainda, o homem sabe que há outros seres que a ele se assemelham e aos quais poderá comunicar os sentimentos que experimenta desde que os situe nas circunstâncias às quais deve suas penas e seus prazeres. Assim que ele conhece o que o comoveu, ele pode se exercitar em comover os outros, se ele estuda a escolha e o emprego dos meios de comunicação. É uma língua que ele deve aprender. (Rancière, 2002: 76).

Aprender essa língua, comover-se e comover os outros é um ato que requer abertura e convida a conhecer outros mares, trilhar outros caminhos, não apenas os já trilhados – requer abertura para navegar, compartilhar.

Olhando para o grupo, penso em cada um e em suas experiências, particularidades de suas produções escritas:

Ludimar... excluída de oportunidades de frequentar a escola, encontra caminhos para ler e escrever, estudando junto com os filhos, lendo após a casa estar em ordem... guardando nas gavetas os seus escritos poéticos...

Fernandes... em suas experiências escolares, aprende poesia. Será que era aquilo mesmo que a escola pretendia ensinar? Ou encontrou táticas para aprendera partir de seu encantamento pela poesia?

Nego Panda e RO3P, que por meio do *rap* encontram um modo de dar sentido às palavras escritas e rimadas, e passam, a partir daí, a rimar as experiências do povo da periferia....

Abel, que escreve em um caderno suas palavras, criando textos que não querem terminar...

Kristof... Chico Buarque...e tantos outros... como encontram seus caminhos singulares de deixarem escritos nos espaços por onde passam, a si mesmos, às suas visões de mundo, as suas emoções?

Letras, palavras, poemas, romances... escritos que se formam por meio de políticas e estéticas, partilhas... formam, deformam, transformam... pessoas, lugares, caminhos, mundos... em seus espaços infinitos...

Reporto-me, então, ao meu próprio caminho para chegar até aqui, educadora / pesquisadora. Caminho que iniciou quando uma menina de aproximadamente 7 anos de idade decidiu ser professora, trilhou diferentes rotas – algumas retas, outras tortuosas, algumas floridas, outras pedregosas - encontrou algumas "inspirações" em pessoas que encontrou – professores (as), alunos de diferentes idades, companheiros de jornada - e até os dias de hoje busca quebrar limites, ultrapassar fronteiras, romper hierarquias e encontrar formas inusitadas de encontrar brechas e valorizar diferenças / singularidades.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bakhtin, Mikhail M. (1990).*Marxismo e Filosofia da Linguagem.* São Paulo: Hucitec, 1990.

_____. (2003). *Estética da criação verbal.* 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

Batinga, Fernando. (1978). Carta a Paulo Freire. In: Cavalcanti, Pedro C. Uchôa; Ramos, Jovelino. (org.). (1978). *Memórias do Exílio.* Brasil: 1964-19??. 1. De muitos caminhos. São Paulo: Editora do Livamento Ltda. p. 277-286.

Buarque, Chico. (1978). Disponível em: <http://chiconaditadura.blogspot.com.br/2009/09/apesar-de-voce.html> Acesso em: 27/08/2015.

Certeau, Michel de. (19994).*A invenção do cotidiano: 1. artes de fazer*; tradução de Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis, RJ: Vozes.

Chartier, Roger. (org). (1996).*Práticas de leitura.* São Paulo: Estação Liberdade.

Deleuze, Gilles; Guattari, Félix. (2003). *Kafka:*para uma literatura menor. Lisboa: Assírio e Alvim.

Fernandes Oliveira. (2011). *Minhas pegadas na areia.*Praia Grande / SP: Literata.

Foucault, Michel.(2006). A escrita de si. In:*Ditos e escritos: estratégia, poder-saber.* Volume V. Rio de Janeiro: Forense Universitária. p. 144-162.

Freire, Paulo. (2001). À sombra desta mangueira. São Paulo: Olho Dágua.

Kristof, Ágota. (2006).*La analfabeta.*Barcelona: Ediciones Obelisco.

Molina, Ludimar Gomes. (2011a). *Entre pedras e gavetas.* São Vicente: Costelas Felinas.

MOLINA, Ludimar Gomes. (2011b). *Ludicidade.* Praia Grande / SP: Literata.

Nascimento, Érica Peçanha. (2006). "*Literatura marginal":* os escritores da periferia entram em cena. (Dissertação de Mestrado). Programa de Pós Graduação em Antropologia Social. Universidade de São Paulo – USP.

Nascimento, Péricles. (2013). Crônicas de A a Z. In: RO3P. *O sonho dus guerreiros não morre!* CD. Praia Grande.

N.P. (2011). *Poesias de um mundo louco.* Praia Grande / SP: Literata.

Rancière, Jacques. (2002).*O mestre ignorante – cinco lições sobre a emancipação intelectual.* Tradução de Lilian do Valle. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

_____. (1995). *Políticas da escrita.* Tradução de Raquel Ramalho et al. Rio de Janeiro: Editora 34.

Rolnik, Suely. (2011). *Cartografia Sentimental:* transformações contemporâneas do desejo. Porto Alegre: Sulina; Editora da UFRGS.

De volta ao futuro da língua portuguesa.
Atas do V SIMELP - Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa
Simpósio 19 - Escritas poéticas em língua portuguesa: diálogos críticos, 1563-1582
ISBN 978-88-8305-127-2
DOI 10.1285/i9788883051272p1563
http://siba-ese.unisalento.it, © 2017 Università del Salento

CONFLUÊNCIAS ENTRE POESIAS DE JOÃO CABRAL DE MELO NETO E CARLOS DE OLIVEIRA[18]

Kelly Beatriz do PRADO[19]

RESUMO
Esta comunicação propõe uma leitura das confluências entre poesias de João Cabral de Melo Neto e Carlos de Oliveira, buscando evidenciar a presença de Cabral na Literatura Portuguesa. Ao centrar-se nos livros *Paisagens com figuras* de Cabral e *Micropaisagem*de Carlos de Oliveira, será abordada a reflexão sobre o papel do poeta como construtor no processo de elaboração poética. O livro de Cabral selecionado apresenta forte traço construtivo, movimentando-se entre o plano poético que se subordina ao plano metalingüístico, bem como de Carlos de Oliveira que dentre sua vasta obra destaca-se pela orientação metapoética. Além desse pendor construtivo dos livros em diálogo, há também uma preferência, conforme já sugerido pelos títulos dos livros, pela representação imagética de uma realidade concreta, especificamente o sertão nordestino, em Cabral, e Gândara, em Carlos de Oliveira, ambas as realidades sugerindo esterilidade, aridez e escassez; qualificadores da realidade representada que também adjetivam a escrita dos poetas. Essa preferência dos poetas pela figuração de uma dada realidade exterior faz com que a poesia deles reconfigure o conceito romântico-hegeliano de poesia lírica, segundo o qual a poesia é a expressão da subjetividade do poeta e, mesmo quando ele se volta para uma realidade que lhe é exterior, esta é apenas o ponto de partida para a expressão dos seus sentimentos. Diferentemente dessa tradição, na poesia de Cabral e Carlos de Oliveira, o eu só se dá a conhecer por meio da representação do objeto selecionado, "fora de si", como diria Michel Collot.

PALAVRAS-CHAVE: poesia brasileira; poesia portuguesa; poesia objetiva.

Introdução

A alusão à influência efetiva de João Cabral de Melo Neto em pesquisas embora não seja uma constante, tem se apresentado profícua entre estudos de literatura brasileira e portuguesa, mas é somente a partir do ano de dois mil que pesquisadores no Brasil

18 Trabalho vinculado à investigação de doutorado desenvolvida na UFG sob orientação da professora Solange Fiuza Cardoso Yokozawa

19 Poéticas da modernidade. UFG. Pós-Graduação em Estudos Literários. Avenida Sete de Setembro s/n, Bairro Maria dos Anjos, CEP 75810-000, Itarumã – GO, Brasil. kellybeatrizdoprado@hotmail.com

começaram a estabelecer aproximações entre a poesia de João Cabral e Carlos de Oliveira.Segundo Ida Alves (2000) ainda que não haja nenhum indício que os dois poetas tenham se conhecido pessoalmente, é notória a presença de Cabral em Portugal nos fins da década de cinquenta, cujos laços de amizade com poetas portugueses e a consequente influência na poética desses, faz suspeitar também da influência exercida sobreCarlos de Oliveira com quem mantêm estreita confluência poética.

A partir da leitura do trabalho poético de ambos e dos pressupostos acima levantados, se propõe um diálogo mais pontual entre as respectivas formas do fazer poético, a partir dos livros *Paisagens com figuras* de João Cabral de Melo Neto, publicado em 1955 e*Micropaisagem*de Carlos de Oliveira, publicado em 1968. Se o livro de Cabral se apresenta como intensificador daquilo que já foi conquistado*,* o livro de Carlos de Oliveira constitui fratura na marcação progressiva de sua obra, já quese afirmacomo paradigma de uma poética de máxima concentração expressiva, com aguda consciência do processo criativo, traços já delineados na poesia de Cabral desde o livro *Psicologia da Composição.*

Os livros selecionados apresentam-se ancorados na representação imagética de uma realidade concreta, especificamente o sertão nordestino em Cabral e Gândara em Carlos de Oliveira.O descentramento do eu e a representação dessas realidades exteriores pautadas na memória, com espaços que remetem a paisagens vinculadas a infância dos poetas, marca a reconfiguração do conceito romântico-hegeliano de poesia lírica e a crise da figuração tanto romântica quanto realista da paisagem, que embasado em Collot (2013a)anuncia a tendência da arte na modernidade, de espaçamento do sujeito.

Ao reconfigurar o conceito de poesia lírica em seu sentido tradicional ligado ao romantismo, tanto Cabral quanto Carlos de Oliveira institui um projeto de construção poético norteado pelo rigor formal que dilui as marcas da presença do sujeito, propondo uma refacção da individualidade, quando o sujeito lírico se dá a conhecer por meio da representação do objeto, situando-se *fora de si*, como diria Collot (2013b).Tanto*Paisagens com Figuras*quanto*Micropaisagem*apresentam um tema estritamente lírico, pautado na memória recordante da infância, sob uma forma em que a subjetividade é circunscrita, delimitada por dados objetivos.

Collot (2013b) elabora a proposta da existência de um sujeito lírico, que posicionado *fora de si* vive a alteridade e tem acesso à objetividade a partir do preposto de que apesar do lirismo romântico ser a expressão de uma sensibilidade, está não

configura, como queria Hegel, pura interioridade, já que sofre influências exteriores.Hegel assim, já havia admitido que o elemento subjetivo da poesia ter-se-ia tornado mais evidente quando uma situação real se oferece ao poeta, de forma que paraCollot (2013a)o romantismo parece antecipar a redefinição moderna das relações que se processam entre a consciência do sujeito e o mundo, que deixam de ser percebidas separadamente para integrar uma relação mais diretaem que ambas se constituem mutuamente.

A correlação entre a consciência do sujeito e o mundo é nomeada por Collot (2013a) *estrutura do horizonte da paisagem*, em que esta se apresenta como dado irredutivelmente exterior e o horizonte como linha limite, delineando o traço dessa relação e instaurando entre o sujeito e a paisagem uma relação de alteridade. Essa saída de si, efetuada pelo poeta parece se tornar uma regra para João Cabral de Melo Neto e Carlos de Oliveira sendo notadamente perceptível em *Paisagens com figuras* e*Micropaisagem* quando a paisagem enquanto dadoexterno promove o desalojamento do sujeito lírico da interioridade pura, colocando-o numa situação de desterro que lhe permite estabelecer uma relação constitutiva com o mundo a partir dela.

As poesias de João Cabral e de Carlos de Oliveira não só propõe na perspectiva de Collot (2013a) a refutaçãoda parcialidade do ponto de vista sobre o mundo, mas também corrigir as deformações surgidas dessa concepção por meio do processo de reflexão sobre a construção do poema. Ao *refigurar* a paisagem numa configuração inédita, o próprio sujeito assume uma nova figura, ou seja, frente à paisagem desfigurada, ele faz a tentativa de sua própria desfiguração, segundo Collot (2013a). Tanto Cabral como Carlos de Oliveira adota essa perspectiva a fim de fugir da descrição mimética por meio da configuração moderna da paisagem, que não se quer mais figurativa, e por isso se desfigura, refigura, transfigura-se até atingir nova configuração, a partir da redução da paisagem a seus traços essenciais.

É a partir desse posicionamento de construção da paisagem que se torna possível observar em *Paisagens com figuras* e *Micropaisagem* não só o redimensionamento da subjetividade lírica e a reação a uma tradição retórica de poesia, mas também os meios pelos quais isso ocorre partindo da refiguração da paisagem por meio da instalação de uma crítica a sublimação da mesma ou ainda do distanciamento do sentimento romântico da natureza enfatizado desde a construção formal do poema que contempla na forma, àquilo que se dará no conteúdo: a seleção de uma paisagem árida que pode ser entrevista nos dois livros em estudo.

A paisagem além de se apresentar como uma referência ao mundo, parte da vivência real dos poetas num espaço possível de identificação, também se apresenta como reduto lírico da infância e por isso passível de transformação pelo ponto de vista do sujeito, que produz nas palavras de Collot (2013a) "uma certa imagem de mundo". Deste modo, embora tenha havido durante o romantismo ênfase nos valores de subjetividade, houve simultaneamente uma desestabilização e descentramento do sujeito, que pela experiência externa da paisagem encontrou uma forma de evasão e auto-reformulação. A paisagem, portanto situa o homem entre a sua subjetividade constituída pela memória com que a retoma e a alteridade propiciada pelo posicionamento *fora de si*, entre o que ele vê por dentro e o que ele vê no real externo, gerando uma tensão dissonante, própria das artes modernas.

A *refiguração* da paisagem e a crítica à sublimação em *Paisagens com Figuras*

O livro *Paisagens com figuras* de João Cabral de Melo Neto é formado por dezoito poemas, dos quais oito tematizam o nordestee, um em particular aborda tanto a paisagem de Pernambuco quanto a da Espanha. Alvo de interesse desse estudo e justificando-se por remeter à memória da infância do poeta, possibilitando um diálogo mais direto com a obra de Carlos de Oliveira, os poemas selecionados são aqueles que se centram na paisagem pernambucana. "Pregão Turístico do Recife", o poema de abertura do livro aponta já a recusa de uma possível recordação no reduto lírico da infância, já que a cidade de Recife desde o título aparece leiloada em ordem inversa, numa licitação a baixos preços expressa pela escolha da palavra "pregão", notabilizando o tratamento social da paisagem que, marcado pela motivação regional, se submete ao processo de reflexão a que o poeta se propõe.

Partindo das várias formas da memória oferecidas pela experiência pessoal, a paisagem é conduzida ao tratamento consciente da necessidade de apuração linguística própria do fenômeno poético, já que o poeta transforma o objeto de uma experiência empírica em objeto de um conceito do Recife, segundo Nunes (2007) . A memória desfaz-se da sua intenção de recordação quando o poeta opta antes por uma problematização "narrativa" que pela composição descritiva da paisagem, uma vez que a linguagem intensifica a experiência através da atitude crítica, *refigurando*-a ao invés de nomeá-la.

Entre aquilo que é latente para o Recife turístico encontramos o mar, a cidade, o rio e o homem pernambucano numquadro imagético fragmentário com que o poeta recompõe a paisagem da cidade de Recife.Cabral encontra na paisagem, segundo a perspectiva de Collot (2013a) uma fonte de criação literária, que se abre a partir da própria realidade do poeta, um horizonte de possibilidades de trabalho de criação. No intento de desintegrar a paisagem da cidade turística, segundo os preceitos pelos quais ela se faz conhecida, o poeta compartimenta-a e a *refigura* pelo desdobramento da figura do mar, em"montanhas" "arrecifes" e "mangues rasos", pelo desdobramento da figura da cidade em "velhos sobrados",do rio em"sangue-lama"e do homem que representando a vida se desdobrada em morte. A desintegração sofrida pela cidade é evidenciada no processo metonímico criado a partir de suas partes que se tornam símiles do Recife, fadada à lama, à estagnação, ao apodrecimento e consequentemente a morte.

As imagens iniciais, tal como mar, cidade, rio e homem pernambucano, apresentadas por Cabral são utilizadas para referir-se à imagem da imagem do objeto, ou seja, guardam ainda em si uma visão decorativa da paisagem do Recife. As imagens que se ramificam das iniciais adquirem autonomia e passam a se ligar diretamente a essa paisagem evidenciando uma face oculta da mesma.Os atributos negativos conduzem da abstração do conceito pré-concebido à concretude, uma vez que evidenciam a essência e a verdade da paisagem, que como ressalta Collot (2013a) despojada de ornamentos denuncia seus próprios artifícios com que disfarçava a realidade.

Sob a perspectiva de Collot (2013a), observa-se que a paisagem do Recife parece *desfigurada* quando altera consideravelmente sua iconografia tradicional substituindo-a por outras figuras. Esse processo conduz à purificação da linguagem que gradualmente torna-se a paisagem que já não pode ser representada. Devido a essa impossibilidade é que João Cabral conduz a abstração à concretude da paisagem, que surge como nova forma de expressão, em que embora o homem pareça estar ausente, encontra-se, enquanto ser de linguagem, "inteiramente na paisagem".

O poeta extraindo do real aquilo que é exemplo de lucidez e lhe permite captar a verdade da paisagem, aquilo que possibilita, segundo Secchin (2014), escavar além da aparência constituirá segundo a perspectiva de análise que aqui se realiza a primeira lição de *refiguração* da paisagem que remete mesmo que analogamente à lição de poesia.Se a paisagem vai ganhando concreção na passagem do mar à montanha, aos arrecifes até se consolidar como "fio de luz precisa,/ matemática ou metal" (Cabral, 2008:123) e da cidade ao se firmar sobre "ombros calcários" caracterizando a precisão,

o mesmo vai ocorrer com a linguagem, que impressa em quadras e com recorrência constante ao enjambement,acentua o caráter discursivo da poesia e imprimi-lhe um tom seco, de corte que mineraliza a linguagem, aumentando sua justeza.

Em "Vale do Capibaribe", João Cabral retrata a paisagem do rio que banha Pernambuco e que tem seu alto e médio curso situado no polígono das secas, onde se apresenta em regime temporário, desaguando no Oceano Atlântico depois de passar pelo centro da cidade de Recife. Recorrendo à imagem do Vale do Capibaribe em Santa Cruz e Toritama, municípios participantes do polígono das secas, o poeta ao constatar que a paisagem pudesse tornar-se "cena para cronicões,/ para épicas castelhanas" (Cabral, 2008:128) sobrepõe a paisagem ao seu conteúdo, estabelecendo crítica a uma possível narrativa grandiloquente de uma literatura que tivesse o intento de romantizar uma fingida história.

O poeta apresenta-se, segundo Barbosa (1975), como consciência desperta ao introduzir pela adversativa uma ressalva sobre o Vale do Capibaribe: "Mas é paisagem em que nada/ ocorreu em nenhum século/ (nem mesmo águas ocorrem/ na língua dos rios secos)" (Cabral, 2008:128). Esvaziando o sentido histórico da paisagem, já que não permeou os cronicões pela ausência de fatos históricos, tampouco os livros de geografia pela ausênciada água, o Vale do Capibaribe só pode ser legitimado na linguagem literária, em que aparece expresso agora. O poeta numa sondagem lúcida do solo, cuja paisagem renega toda e qualquer forma de sublimação, atenuando antes o que lá falta que o que existe, faz com que a paisagem sobre nova configuração, não encontre nem um modelo geográfico, nem antecedentes históricos.

O esvaziamento do sentido histórico e geográfico da paisagem constitui forma de espacialização do vazio e se apresenta como fundo que realça as figuras de carência e escassez em que a paisagem se define, construindo um modo de significação a partir da rarefação. Ironicamente o poetacria uma história mítica para as ruínas do vale, com a existência de um "deus da seca" e aprofunda ainda mais a ideia de aridez que a palavra "seca" já anuncia no verso anterior:

> Nada acontece embora
> a pedra pareça extinta
> e os ombros de monumentos
> finjam história e ruína.
>
> (De que seriam ruína,
> de que já foram paredes?

Do forno em que o deus da seca
Acendia a sua sede?)
(CABRAL, 2008:129)

Tendo como base a teoria de Collot (2013a) é possível depreender que Cabral ao *refigurar* a paisagem do Vale do Capibaribe, edifica um novo mundo que surge das "ruínas", do caos, em que os restos juntam-se para compor essa nova paisagem, que embora construída de realidades incompatíveis entre si, se tornam coerentes pela aliança que estabelecem entre os contrários como água e fogo ou água e seca. A escassez da paisagem, também vai se tornando a escassez da linguagem com a qual constrói o poema, pela depuração "E também nada acontece/ (...) mais raro/ o crime não rotineiro" (Cabral, 2008:129), quando a conjunção aditiva e o verbo "acontece" pressupondo acréscimo da informação dada, acentua ainda mais o caráter de falta empregados junto ao advérbio "nada".

O poeta pelo posicionamento reflexivo desmente a falsa paisagem do Vale do Capibaribe, para nas últimas estrofesafirmá-la na "luta contra o deserto", que é a luta também da linguagem no sentido de outra via de acesso à realidade, que não a convencional:

No mentido alicerce de
morta civilização
a luta que sempre ocorre
não é tema de canção.

É a luta contra o deserto,
luta em que sangue não corre,
em que o vencedor não mata
mas aos vencidos absorve.

É uma luta contra a terra
e sua boca sem saliva,
seus intestinos de pedra,
sua vocação de caliça,
(Cabral, 2008:129)

A linguagem não menciona os elementos da paisagem, mas se afasta da realidade das coisas, como em "luta em que o sangue não corre", "intestinos de pedra" se afastando da experiência empírica imediata, evidenciando o trajeto de elaboração crítica da paisagem"Se a paisagem é uma imagem, não se deve hesitar em denunciar sua idolatria e desfigurá-la, para achar sua mais profunda realidade" (Collot, 2013a:124). A paisagem

em "Vale do Capibaribe" vai se apresentar, segundo Cabral (2008) na sua vocação enquanto terra "sua vocação de caliça", acentuando a semântica do "pó" como resíduo do nada.

A tríade de poesias "Cemitérios Pernambucanos", caracterizada pelos municípios de Toritama, São Lourenço da Mata e Nossa Senhora da Luzrespectivamente, fazem parte do polígono das secas e são banhados pelo Rio Capibaribe. Toritama ainda no século XX era uma fazenda de gado, situada à margem esquerda do Rio Capibaribe, cujo povoamento ocorreu em decorrência da construção de uma capela, vindo a emancipar-se em 1953. A origem do nome aceita e tratada no poema por Cabral é de que *tori* significa pedra e *tama*, região fazendo uma alusão às pedras com cerca de trinta metros de altura que dão a impressão de uma torre à margem direita do Rio, cuja paisagem é retratada por Cabral sob aspecto crítico-interrogativo: "Para que todo este muro?/ Por que isolar estas tumbas/ do outro ossário mais geral/ que é a paisagem defunta?" (Cabral, 2008:131).[20]

A referência à "ossário mais geral" caracteriza a própria cidade como túmulo de uma "paisagem defunta" que não só relata o nordeste das carências extremas, mas também a escassez e aridez que revela a paisagem temática do social, ainda que encoberta pela técnica construtivista. A ideia da paisagem atrelada à ideia do homem passa do abstrato ao concreto pelo processo de mineralização, numa linguagem convergente "ossário"; "cadáveres", "caliça", "ferro" e "cinzas".

Desta forma a mineralização da linguagem, propõe também a convergência entre homem e paisagem, já a morte é a personificação desse homem, capaz de gerar "A morte nessa região/ gera dos mesmos cadáveres?/ Já não os gera de caliça?/ Terão alguma umidade?" e a paisagem seca análoga ao homem também capaz de semear "- Deve ser a sementeira/ o defendido hectare,/ onde se guardam as cinzas/ para o tempo de semear" (Cabral, 2008:131) ambos caracterizando o ciclo da morte, fechado em si mesmo.

Da construção do poema é possível extrair a equivalência estabelecida pelo poeta entre espaço humano, vegetal e mineral, orientados pelo mesmo processo de fecundação, que elimina a diferença entre os opostos num mundo construído a partir das impressões e das afetações da paisagem sobre o poeta, que segundo Collot (2013a)

20 As informações sobre a história de fundação da cidade de Toritama, bem como a origem do nome são disponibilizadas no site da Prefeitura de Toritama, no link "A cidade" – Conheça Toritama: http://www.toritama.pe.gov.br/conheca-Toritama

misturadas se cristalizam, possibilitando uma paisagem livre dos códigos e exigências da representação, refutando o modelo descritivo que prendia a percepção da paisagem ao real. A paisagem que se desenha a partir das figuras elencadas por Cabral é uma paisagem mineral elevada ao seu ponto máximo: uma cidade de pedra, entrevista nos próprios termos que lhe dá nome.

Tendo como principal atividade econômica, desde sua fundação, a cana-de-açucar, São Lourenço da Mata foi cenário da existência dos engenhos do Brasil ainda colonial. Numa visão distanciada e crítica do caráter relevante que é atribuído historicamente à cidade, o cemitério de São Lourenço da Mata se apresenta como um típico cemitério pobre: carneiros enfileirados e mal identificados.Segundo Collot (2013a) deixando de opor imaginação à percepção, a paisagem construída se torna um prolongamento dos sentidos que a mantém de certa forma atrelada a tradição realista, para não ser de todo rejeitada em virtude do caráter assistemático dos sentidos.

A metáfora entre o mar e o canavial é estabelecida desde os primeiros versos "É cemitério marinho/ mas marinho de outro mar./ Foi aberto para os mortos/ que afoga o canavial." (Cabral, 2008:133), ou seja, tal como a força devastadora do mar capaz de arrastar para dentro, o canavial "engole" os trabalhadores, enterrados no cemitério de São Lourenço da Mata. Num processo de desagregação da metáfora, técnica identificada por Nunes (2007), que permite a identificação entre imagens num progressivo desdobramento, Cabral estabelece relação entre a imagem da disposição das covas postas no chão e a imagem das ondas, a qual remete:

> As covas no chão parecem
> as ondas de qualquer mar,
> mesmo as de cana, lá fora,
> lambendo os muros de cal.
>
> Pois que os carneiros de terra
> Parecem ondas de mar,
> Não lavam nomes: uma onda
> Onde se viu batizar?
> (CABRAL, 2008:33)

Desta forma, a imagem da cova do trabalhador se desdobra na imagem da onda do mar que sucessivamente se desdobra nas covas de cana, separadas da cova do cortador apenas pelo muro, que as folhas dos pés de canas "lambem". A identificação entre o humano, o vegetal e o mineral, tal como ocorre no primeiro poema da tríade do livro em

estudo, se estabelece, equiparando o ciclo de morte a que estão condenados paisagem e homem. Confirmando a pertinência da metáfora marinha ao cemitério de São Lourenço da Mata, o poeta reforça o aspecto de descaso com os mortos, em que "(...) as caídas cruzes que há/ são menos cruzes que mastros/ quando a meio naufragar" (Cabral, 2008:133).

Na perspectiva de Collot (2013a) reescrevendo a paisagem, o poeta estabelece um convite ao leitor para ultrapassar a linha visível do "horizonte", a paisagem deixa de ser "figurada" e torna-se *refiguradas*ob o ponto de vista do poeta, se abrindo ao reconhecimento estético. Cabral desfaz todas as figuras com que a arte pode revestir a paisagem, constrói metáforas inusitadas denunciando a miséria sob a qual o homem pernambucano é percebido, já que não há hierarquia de valores estabelecida entre as instâncias: humana, vegetal e mineral. Essa relação socialimplica também uma crítica do processo de significação do poema e evidencia a projeção de uma nova configuração da paisagem que rejeita a profundidade e a perspectiva, que passa a ser vista de cima não permitindo a distinção entre o homem e a flora, entre aquele que ocupa o primeiro e o segundo plano, já que ambos são percebidos do mesmo modo.

Encerrando a tríade, Cabral trata do cemitério de Nossa Senhora da Luz, cidade distrito de São Lourenço da Mata, conhecida por Matriz da Luz, teve importante papel para o desenvolvimento da região, servindo como entreposto para o recebimento de mercadorias.Praticamente inexistente para as instituições oficiais, o distrito de Nossa Senhora da Luz é descrito em Cabral de forma inóspita "Nesta terra ninguém jaz,/ pois também não jaz um rio/ noutro rio, nem o mar/ é cemitério de rios." (Cabral, 2008:135). No poema, o esvaziamento da presença da vida é atrelado à escassez do rio, num espaço onde só a morte se derrama, promovendo a indistinção entre a instância humana e mineral, que atinge seu ponto máximo, o homem é parte integrante do chão onde reside:

> Nenhum dos mortos daqui
> vem vestido de caixão.
> Portanto, eles não se enterram,
> são derramados no chão.
>
> (...)
>
> Mortos ao ar-livre, que eram,
> Hoje à terra-livre estão.
> São tão da terra que a terra

nem sente sua intrusão.
(CABRAL, 2008:135)

Desta forma, a morte como instante final serve para iluminar o que foi a vida antes dela, o homem vivo na condição de bicho morto, cujo corpo "Vêm em redes de varandas/ abertas ao sol e à chuva./ Trazem suas próprias moscas./ O chão lhes vai como luva" (Cabral, 2008:135). Fechando o ciclo da morte, os cemitérios caracterizam a paisagem nordestina, seca, inóspita às condições de vida numa paisagem em que o Nordeste se apresenta como um grande cemitério.

No poema "Alto do Trapuá", o poeta se refere ao mirante instalado na capela construída pelos donos do Engenho de mesmo nome. Sem apresentar regularidade métrica ou estrófica Cabral constrói a paisagem com figuras sem qualquer profundidade ou perspectivas, vistas do alto, que pelo distanciamento no tempo ganha conotação crítica, que chega a beirar o sarcasmo "Porém se a flora varia/ segundo o lado que se espia,/ uma espécie há, sempre a mesma,/ de qualquer lado que esteja". (Cabral, 2008:138)

Há nos versos a intenção não só de promover uma identificação entre a percepção da paisagem da flora, como o algodão, a mamona, o abacaxi, o agave, a mandioca, o mato prolixo e os avelos e da gente que habita a região "Uma espécie bem estranha:/ tem algo de aparência humana,/ mas seu topor de vegetal/ é mais da história natural." (Cabral, 2008:138), mas também de propiciar a indistinção entre ambos, já que embora tenha algo de humano, tenha "torpor de vegetal", impossibilitando a natural sobreposição do humano sobre o vegetal.

Intensificando esse processo metafórico, o poeta estabelece a comparação do desenvolvimento da flora regional que se dá sem aguar ou adubar a terracom a forma com e o homem pernambucano se desenvolve "Estranhamente, no rebento/ cresce o ventre sem alimento,/ um ventre entretanto baldio/ que envolve só o vazio/ e que guardará somente ausência, quando ainda esse enorme abdome/ terá a proporção de sua fome." (Cabral, 2008:138). A descrição do desenvolvimento do homem, característico da região não só de Pernambuco, mas de todo nordeste ainda se fará até a vida adulta, quando o ventre crescido se desfaz, desfazendo-se também a impressão de fruta:

(...)

Apesar do pouco que vinga,
não é uma espécie extinta
e multiplica-se até regularmente.

> Mas é uma espécie indigente,
> é a planta mais franzina
> no ambiente de rapina,
> e como o coqueiro, consultivo,
> é difícil na região seu cultivo.
> (CABRAL, 2008:138)

Aqui o homem apesar de atrelado a instância vegetal, se mineraliza quando finda na fase adulta como "palha absoluta", em essência seca. O poema contrasta a afirmação inicial do "Alto do Trapuá" com a afirmação final, quando o verão se torna "lente de aproximação" em que é possível lá de cima distinguir a tudo, menos ao desenvolvimento da "estranha espécie local" que foge à lógica.

O distanciamento com que o poeta se orienta, ocasionado pela percepção imagética apoiada na memória, se corre o risco de incidir na recordação memorialística, também possibilita o enviesamento pelo caráter reflexivo e crítico adotado por João Cabral, promovendo o que Collot (2013b) caracteriza como "embricamento do mundo interior e do mundo exterior", nascido da projeção simultânea tanto do sujeito, quanto do objeto, porque o poeta enquanto sujeito não só sente a paisagem, mas também se sente na paisagem.

Existe nas palavras de Collot (2013b) uma ressonância interior daquilo que em Cabral pode ser visto a partir do espetáculo da paisagem, que ocorre e é igualmente inseparável no poema lírico. O poeta não produz a paisagem, apenas a faz ressoar por meio da linguagem, enquanto o lirismo externa o co-pertencimento do corpo e da alma, em que se enquadra o sujeito à paisagem e às palavras na emoção primeira. É certo que na poesia de Cabral, o processo de construção transpassa a emoção dando ênfase as palavras e desnudando o processo de criação no próprio poema.

No poema "Volta a Pernambuco" se evidencia o trabalho com a memória inscrito pela linguagem, em que todas as figuras exploradas concorrem para instalação da paisagem pernambucana em primeiro plano. Cabral constrói a paisagem do Recife menos pela memória do que viu em Albufera, Valência que pela "maré baixa/ nos mangues do Tijipió"; "As janelas do cais da Aurora"; "e essas várzeas de Tiuma", que desmente a afirmação de que "Todas lembravam o Recife", já que é mais na paisagem do Recife que está contida a figura do mundo.

As lembranças apresentam-se como marca da existência de um sujeito que se volta sobre si mesmo até encontrar a memória, mas que se mostra incapaz de resgatar a verdade do real porque se encontra distanciado, pelo tempo. Desta forma, as imagens se

apresentam como vestígios daquilo que a memória é capaz de guardar, sujeitada à atividade críticaque o distanciamento no tempo propiciou: “Todas lembravam o Recife,/ este em todas se situa,/ em todas em que é um crime/ para o povo estar na rua” (Cabral, 2008:141).

A instância humana mais uma vez se mineraliza nas “lajes da cidade”, “nas pedras do calçamento” e torna-se parte da paisagem pernambucana quando o poeta afirma que o povo nas ruas “pôs nódoas de vida humana/ nas pedras do pavimento” (Cabral, 2008:141). Distanciado da memória nostálgica, as marcas de primeira pessoa como em “lembro”, “me surgiu”, “vêm devolver-me” se diluem na linguagem, e o que sobra é a escrita, tal qual o homem pernambucano que macula as pedras do pavimento, permanecendo a paisagem da cidade, na qual está integrado.

De Orfeu à Esfinge: formas de *refiguração* da paisagem na poesia de Carlos de Oliveira

Micropaisagem de Carlos Oliveira remete a Gândara, local onde o poeta passou grande parte da infância e que embora não se apresente de forma declarada no livro, está anunciado num texto de mesmo título do livro em *O aprendiz de feiticeiro.* Nossa Senhora das Febres, hoje conhecida e identificada nos mapas por Febres é o nome da aldeia onde morou depois de sair de Belém com dois anos de idade até a idade de início dos estudos universitários, quando se deslocou para Coimbra. Gândara é um vocábulo galego-português que designa a partir de seu significado terra arenosa e improdutiva, que repercute como realidade da experiência agreste, pela terra dura, árida e seca, e consequentemente pobre e infortunada.

Micropaisagem, segundo Lourenço (1987) constitui obra nascida numa geração de poetas que se encontram entre escombros, em que só a poesia é digna de culto, cuja linguagem reforça a ideia da palavra poética como mediadora das relações entre imaginação e o mundo. Para ele, embora a palavra poética condense a experiência humana, o mundo à parte construído pela poesia proporciona uma imaginação feita de palavras, que constitui um exercício em si mesmo, e adquire uma segunda dimensão: a de poesia com referência a si mesmo.

Pela sua autotransparência a poesia passa a implicar maior objetividade, apresentando o ponto máximo de condensação da linguagem humana “A poesia é, pois,

um absoluto de expressão, mas só o é por, e na medida em que o homem se dá conta através dela da ineliminável*distância* que o constitui." (Lourenço, 1987:68).Ao exprimir essa aproximação a poesia ao voltar-se ao Infinito, identifica a máscara permanente com que a realidade humana se acoberta. A partir da teoria de Collot (2013b) a poesia de Carlos de Oliveira se debruça sobre a construção a partir do conceito de despersonalização, que embora apresente marcas linguísticas da primeira pessoa, esse "eu" sempre caracteriza o sujeito que sai de si para se enunciar, abrindo-se à alteridade.

No poema "Estalactite", Carlos de Oliveira assim como Cabral efetua um processo de recusa da recordação da paisagem sob a retórica do emocionalizado "(...) nas corolas de cal/ tão próximas de mim/ que julgo ouvir,/ filtrado pelo túnel/ do tempo, da colina,/ o orvalho num jardim." (Oliveira, s/d:31), já que a memória não é projetada sobre o passado da recordação, mas sob o futuro "daqui a alguns milénios". A ideia de uma memória que se volta para o futuro e apresenta-se como imaginação no II segmento do poema "Imaginar/ o som do orvalho", anuncia a presença de um eu que é duplamente distanciando, tendo a linguagem como veículo de acesso a outras realidades possíveis e sustentadas não só pela realidade, mas também pela imaginação.

Na construção de uma realidade possível a linguagem também se refaz nas suas múltiplas possibilidades de forma a entrever "o peso da água" e a pedra dissolvida "gota a gota". A memória "ao contrário/ de trás/ para diante", segue "o ritmo da pedra", ou seja, antecipa-se ao invés de recordar, porque conhece o processo e pode evidentemente acessar realidades por antecipação, servindo-se da imaginação para preencher as lacunas da memória "(...) o ritmo da pedra/ dissolvida/ quando poisa/ gota a gota/ nas flores antecipadas." (Oliveira, s/d:32). A construção da paisagem por meio de uma memória projetada na antecipação desvincula a individualidade do poeta da paisagem construída, e evidencia seu caráter ficcional.

O espaço se apresenta como instância comumna comparação analógica que se estabelece entre paisagem e poesia. Segundo Coelho (1972) na gênese da memória do sujeito o tempo se coagula e é convertido em espaço na "frágil espessura/ do tempo". O poema então surge como resultado do adensamento do tempo e do espaço que nele encontram-se projetados. Tal como as gotas de água ou pedra caem do "céu calcário", as palavras encontram o espaço da folha em branco, sob a qual caem como:

(...)
gotas de água
ou pedra

levadas
pelo seu peso,
suaves acidentes
da colina
silenciosa para
a cal
forir
nesta caligrafia
de pétalas
e letras.
(OLIVEIRA, s/d:35)

Segundo Collot (2013a) o posicionamento do sujeito *fora de si* se apresenta pela recorrência às metáforas espaciais, que exprimem o espaçamento do próprio sujeito para se propagar por todo o espaço circundante. Sob essa perspectiva a emoção da paisagem faz com que o sujeito lírico a experimente saindo de si, o distanciamento regido pela memória e a consequente atitude crítica do poeta assumida frente a paisagem, direciona essa evasão do sujeito para a necessidade de uma poesia que se volte sobre si mesma, evidenciando seu próprio processo de construção.

Em "Estalactite" há um paralelo constante entre a forma de construção da paisagem e a forma de construção do poema. A formação da estalactite "(...) donde morosas gotas/ de água ou pedra/ hão-de cair/ daqui a alguns milénios/ e acordar/ as ténues flores/ nas corolas de cal (...)" (Oliveira, s/d:31) se apresenta análoga à formação do poema "(...) um outro movimento/ mais subtil,/ o da estrutura/ em que se geram/ milénios depois/ estas imaginárias/ flores calcárias,/ acharia/ o seu micro-rigor." (Oliveira, s/d:33). Aqui tal como em Cabral estabelece-se a noção de poesia como *trabalho oficinal*, que conduz a produção do poema pelos caminhos da depuração da linguagem, reagindo ao tom confessional que a memória poderia imprimir ao poema.

O poema "Estalactite" é dividido em vinte e quatro segmentos, compostos de quatorze versos cada, sem divisão estrófica, assinalando a preocupação com o rigor da forma. A prévia delimitação na forma, daquilo que se dará no plano do conteúdo, possibilita uma duplicidade de efeito produzido: os poemas assumem uma feição discursiva, acentuada pelo uso frequente do enjambement, que atua como "o ponto morto/ onde a velocidade/ se fractura/ e aí/ determinar/ com exactidão/ o foco/ do silêncio." (Oliveira, s/d:34).

A partir da recorrência ao enjambement, Carlos de oliveira, a partir do segmento de número XII dá início a um tom acentuadamente discursivo deixando de isolá-los sintaticamente por meio da continuidade "(...) reavê-las/ num grau de pureza/ XV /extrema,/ insuportável, (...)" (Oliveira, s/d:44-5) com que o poeta garante uma linguagem seca e uma brusca ruptura que não só reforça o caráter de discursividade, mas também se apresenta como fator efetivo de versificação.

O enjambement, ao efetuar a quebra da estrutura métrico-sintática, segundo Agamben (1999:31-32) se apresenta não só como tensão entre som e sentido, mas também um caráter híbrido já que "(...) é um gesto ambíguo que se orienta ao mesmo tempo para duas direções opostas, para trás (verso) e para adiante (prosa)". Os efeitos provocados pelos recursos formais utilizados constituem àquilo que Carlos de Oliveira define como micro-rigor e que se faz essencial para a produção de uma poesia que tende a cristalizar a estrutura no intuito de mineralizar as palavras "estas imaginárias/ flores calcárias".

O poeta ao mencionar o ritmo, projeta-o sobre as palavras "de flor para flor", aludindo ao seu caráter contínuo "através do espaço/ gradualmente espesso", assim projetado por encerrar não só a linguagem corrente, mas a poética feita de "[água – cal]", em que o ritmo passa a ser captado "(...) como/ se nascesse/ apenas/ por ser escrito." (Oliveira:39). A espessura da linguagem conduz à densidade e surgem "algas ritmadas" capazes de concentrar a linguagem que pretenda instalar sua lógica "(...) as flores/ adiadas na cal/ escurece também/ e o seu caule/ esquivo/ se defaz/ em som[bra]/ apenas/ por ser escrito." (Oliveira, s/d:54).

Tal como as estalactites que dormem água ou pedra, as palavras "caem" sobre a folha em branco, silenciosas, deixando-se dizer de "verso/ em verso". Carlos de Oliveira evidencia assim, seu próprio fazer:

> Caem
> do céu calcário,
> acordam flores
> milênios depois,
> rolam
> de verso
> em verso
> fechadas
> como gotas
> (OLIVEIRA, s/d, p. 38)

O impulso do pensamento e da imaginação deriva da contemplação da paisagem que nunca se restringe apenas à apreensão visual, prolongando-se, segundo Collot (2013b), a um devaneio que ocasiona uma indistinção entre sujeito e objeto, aos quais se une. É desta forma que a consciência esvaziada permite a introdução de fenômenos exteriores "(...) ouve-se/ ao fim/ da página/ um murmúrio/ orvalhado" (Oliveira, s/d:38), e configura-se um mundo de representação, orientado pela contemplação de objetos naturais tais como as estalactites; a árvore; o vulcão; o fogo, que ocasiona odesfacelamento simultâneo do sujeito projetado no objeto sem ser percebido, criando a impressão de que a paisagem tem existência autônoma.

Se na linguagem comunicativa "O peso/ da água/ a tal distancia/ é quase/ imperceptível (...)" (Oliveira, s/d:41), a linguagem poética que "pesa/ paira/ poisa" sobre o papel em branco traz em si um "passado/ de pedra". Segundo Eduardo Coelho (1972) a relação estabelecida em "Estalactite" entre a cal e a água apresenta-se como explicação do enigma da escrita, já que o poema apresenta-se como (cal) i-grafia, ou seja, a grafia da cal, em que a combinação entre pétalas e letras formam as flores calcárias.

Depois de transformada a linguagem, o poeta pode reaver as palavras "num grau de pureza" levada ao seu potencial máximo que favorece a transformação pela concentração, a lucidez em energia que favorece a passagem da forma ao conteúdo "(...) não pode/ com mais silêncio/ oculto" (Oliveira, s/d:46). A linguagem ao se apresentar contraída pela forma "age/ ao inverso/ do excesso", condensando-se. Confirmando a rejeição da subjetividade, a poesia que "entrando poro a poro/ pela mão/ que escreve (...)" (Oliveira, s/d:53) toma o poeta para a escrita do poema, encaminhando a mão "entre/ a pouca luz/ do texto/ à sílaba inicial/ da única palavra/ que é/ ao mesmo tempo/ água e pedra: sombra, som [...]" (Oliveira, s/d:53).

O processo de transfiguração da paisagem é passível de observação no poema "Árvore", em que a paisagem se apresenta como uma imagem indissociável da subjetividade do poeta, explorando uma dimensão imaginária em que o eu opta pela aproximação analógica entre árvore/poesia e raízes/ palavras, afirmando que "(...) fugir ao tumulto/ em que as raízes/ grassam,/ engrossam, embaraçam/ a escrita/ e o escritor:/ como podem/ crescer/ de tal modo" (Oliveira, s/d:57) em que fica expressa a nova configuração da paisagem que ganha vida pela re-configuração da linguagem e a simultânea *re-figuração* do poeta.

No poema "Fogo" o poeta retomará o mito de Orfeu "(...) silenciosas, as páginas/ quase vazias]/ nuvens,/ sombras/ que entristecem/ Orfeu" (Oliveira, s/d:72), anunciando na perspectiva teórica de Collot (2013b) a poesia que já não fala mais sobre a coisa, mas sobre o efeito que ela produz. O poeta diferente de Orfeu se projeta para *fora de si,* na imagem dessa poesia cujo canto não mais existe:

> O meu canto,
> Euridice,
> esgota-se por fim
> na água exígua
> das sílabas que vês
> aqui
> d esp
> edaç ad
> a s
> entre as chamas
> dum inferno
> menor
> que o fogo
> deste fósforo.
> (OLIVEIRA, s/d: 73)

Sem qualquer sobressalto, o poeta aponta para a baixa tonalidade afetiva expressa pelos versos, cujo fogo extingue pela pouca água capaz de alimentá-lo. A transformação operada pelo sujeito lírico sobre a paisagem em Gândara, sobre a micropaisagem percebida pelo fogo e pela seca, transforma a realidade objetiva em uma realidade subjetiva vivida, segundo Collot (2013b), o que faz com que ela deixe de encerrar uma verdade, sem deixar de centrar-se na materialidade, seja das coisas ou da palavra, como é possível notar no trabalho estético com a palavra "despedaçadas".

O caráter metapoético evidente no poema corresponde a um processo de construção que perpassa a necessidade de transformar em "Aresta" "(...) o espírito/ em pedra preciosa,/ endurecendo-o/ pouco a pouco/ [pedra/ contra pedra],/ como/ e porquê/ se talha/ a aresta/ do diamante" (Oliveira, s/d:77) exprimindo o caráter paradoxal da expressão de um sujeito lírico *fora de si,* de uma poesia que segundo Collot (2013b) não implica necessariamente objetivismo.

"Puzzle" parece querer retomar o mistério da Esfinge, já que desde a significação do vocábulo aponta-se para o aspecto de enigma do poema. Segundo Lourenço (1987) a Esfinge embora tenha se apresentado como imagem definitiva do

mistério e por consequência do enigma, apresenta-se no espírito de seu criador como uma resposta. Na poesia de Carlos de Oliveira, a figura da Esfinge entrevista no enigma, remete à poesia, cujo criador envolto em "sono" não é capaz de vigiar a sua "criatura".

Tal como na poesia, foi procurando pela resposta do enigma desvendado por Édipo na Grécia antiga, que consistia na identificação do homem, como resposta de todos os enigmas: "(...) dos homens/ esquecesse/ as mulheres/ em que o sangue/ transporta/ com leveza/ o esquema interior/ duma árvore/ à procura/ de poros e ar/ para florir/ o sono/ fazendo-as/ esquecer/os homens (...)" (Oliveira, s/d:83-4), já que se as peças do "puzzle" ficassem esquecidas de entrar uma nas outras, viriam a tornar-se um "leito estéril". A relação analógica com a poesia implica a aceitação de que está requer-se enigma, quando deixa de sê-lo torna-se solo infértil, inabitável já que o poeta vê-se no papel do criador da Esfinge poema-a-poema.

O caráter metapoético implica um ideal estético, segundo Combe (2009-2010) que reage com veemência contra os excessos da sensibilidade romântica, cujo poeta baseando-se no poder da linguagem inaugura maior distanciamento entre a poesia e a vida. O que emerge do trabalho com a linguagem é a existência de um "eu" em direção a um "ele", orientando-se sempre ao questionamento do eu, que garante a poesia o seu afastamento do mundo real, encaminhando-se para a "desrealização".

No poema "Mapa" o poeta reforçará o caráter metapoético do livro, em que o mesmo se pergunta "O poeta/ [cartógrafo?]/ observa/ as suas/ ilhas caligráficas (...)" (Oliveira, s/d:95) reforçando todo trabalho efetuado ao nível da paisagem em que o objeto passa a ser simultaneamente a representação de si mesmo e do sujeito, apresentando-se *refigurado*nos "recifes desertos" dessa ilha, em que só é possível ao poeta sair, se for possível o voo na lucidez.

Se na perspectiva de Collot (2013b), o impulso objetivo da alma é favorecido por objetos externos ao sujeito, pode-se entrever que em *Paisagens com Figuras*e *Micropaisagem,* isso se dá pela exuberância que a paisagem árida oferece ao poeta e à reflexão que ela propicia pela tensão com que se desenha, arrancando o poeta de sua subjetividade. É através da paisagem que ambos permitem-se sair de si para se abrir ao mundo em que a paisagem se apresenta como espaço de troca em duplo sentido: o eu que se objetiva e o mundo que se interioriza.

A crise da paisagem é também a crise vivenciada pelo poeta frente ao desafio da representação, em que a paisagem romântica abre-se dolorosamente ao confronto com o vazio e a inacessibilidade do horizonte. Ao *refigurar* a paisagem numa configuração

inédita, o próprio sujeito criador assume uma nova figura, ou seja, frente a uma paisagem desfigurada, ele faz a tentativa de sua própria desfiguração, favorecendo que a poesia supere o testemunho autobiográfico graças àquilo que Combe (2009-2010) nomeou "ficcionalidade alegórica".

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGAMBEN, Giorgio. 1999. *Ideia da prosa*. Tradução de João Barrento. Lisboa, PT: Edições Cotovia.

ALVES, Ida Maria Santos Ferreira. 2000.*Cultivar o deserto*: encontro entre Carlos de Oliveira e João Cabral de Melo Neto. Comunicação no Congresso Internacional de Lexicografia e Literaturasno Mundo Lusofônico, organizado pela Academia Brasileira de Filologia, pelo Instituto de Letras da UERJ e pela Sociedade Brasileira de Língua e Literatura, em julho de 2000, no Rio de Janeiro.

BARBOSA, João Alexandre. 1975.*A imitação da forma:* uma leitura de João Cabral de Melo Neto. São Paulo: Duas Cidades.

COELHO, Eduardo Prado. 1972.*A palavra sobre a palavra*. Porto: Portucalense Editora.

COLLOT, Michel. 2013a.*Poética e filosofia da paisagem*/ Michel Collot; tradução: Ida Alves... [et al.]. – 1.Ed.- Rio de Janeiro: Editora Oficina Raquel.

_____. *O sujeito lírico fora de si*. 2013b. Trad. Zênia de Faria, Patrícia Souza Silva Cesaro. Signótica. V.25, n.1, jan/junho,p. 221-241.

COMBE, Dominique. 2009-2010. *O sujeito lírico entre a ficção e a autobiografia*. Trad. Iside Mesquita e Vagner Camilo. REVISTA USP, São Paulo, n.48, p. 112-128, dezembro/fevereiro.

LIMA, Luiz Costa. 1995.*Lira antilira:* Mário, Drummond, Cabral. 2ª. Ed. Revista. Rio de Janeiro: Topbooks, p. 273-290.

LOURENÇO, Eduardo. 1987. Tempo e Poesia. Lisboa: Relógio d'água.

MELO NETO, João Cabral de. 2008. *João Cabral de Melo Neto*: poesia completa e prosa/ João Cabral de Melo Neto; organizador Antonio Carlos Secchin. – 2.ed. - Rio de Janeiro: Nova Aguilar.

NUNES, Benedito. 2007.*João Cabral:* A máquina do poema. Brasília: Editora Universidade de Brasília.

OLIVEIRA, Carlos de. S/D. *Trabalho Poético*. 2º Vol. Lisboa: Sá da Costa.

SECCHIN, Antonio Carlos. 2014. A natureza rarefeita [Paisagens com figuras]. In: João Cabral: uma faca só lâmina. São Paulo: Cosac Naify.

De volta ao futuro da língua portuguesa.
Atas do V SIMELP - Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa
Simpósio 19 - Escritas poéticas em língua portuguesa: diálogos críticos, 1583-1600
ISBN 978-88-8305-127-2
DOI 10.1285/i9788883051272p1583
http://siba-ese.unisalento.it, © 2017 Università del Salento

BANDEIRA, DRUMMOND E A NOVA POESIA BRASILEIRA

Raquel Beatriz Junqueira GUIMARÃES[21]

RESUMO
Poeta e intelectual, Bandeira se tornou, no decorrer do século XX, um artista admirado e reverenciado e um historiador, crítico e teórico referenciado. Carlos Drummond de Andrade, por sua vez, igualmente se empenhou na arte poética, no exercício crítico, nas experiências formais e tem sido constantemente retomado por escritores, seja de modo explícito, como faz Adélia Prado e Cacaso, seja por meio de alusões. Esta comunicação pretende discutir as tendências da poesia brasileira contemporânea e refletir sobre o modo como poetas das últimas décadas do século XX e deste início do século XXI mantêm com Bandeira e Drummond um expressivo diálogo criativo e, por vezes, teórico e estilístico. A base desta comunicação é a obra poética dos dois autores modernistas e a evidência de sua presença em textos poéticos de autores como Cacaso, Ana Cristina César, Sérgio Alcides, Angélica Freitas, Bruna Beber, Mário Alex Rosa dentre outros poetas brasileiros do final do século XX e do início do século XXI. O que se pretende é evidenciar que ritmos, temas, formas e concepções são retomados pelos novos autores e que alguns conceitos dos escritores modernistas são também experimentados pelos que hoje fazem a nova poesia brasileira.

PALAVRAS-CHAVE: poesia brasileira; novos escritores; Manuel Bandeira; Carlos Drummond.

"é difícil nascer novo"
(Carlos Drummond de Andrade)

Poeta, crítico e historiador da literatura, Bandeira se tornou, no decorrer do século XX, um artista admirado e reverenciado, um historiador, crítico e teórico referenciado. O mesmo ocorreu com Carlos Drummond de Andrade, poeta empenhado e inovador, crítico e leitor agudo que, constantemente, vem sendo retomado por escritores, seja de

21 PUC Minas, Instituto de Ciências Humanas, Departamento de Letras. Rua Vital Brasil, 231/102. 31.270-190. Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil. raquel.beatriz@oi.com.br.

modo explícito, como faz Adélia Prado e Cacaso, seja por meio de alusões, ironias indiretas ou diretas, como o que ocorre nas poesias de Roberto Piva e Angélica Freitas.

Esse fenômeno, aqui discutido por meio do que ocorre nos processos de citação da poesia desses dois escritores modernistas, faz parte de uma tendência do procedimento criativo dos poetas contemporâneos qual seja o de "não tomar o novo como critério de valor, por não se fundamentar mais na estética da mudança" (Yokozawa; Bonafim, 2015: 7).

Juntamente com esse fenômeno próprio da Literatura, o de se retomar e se reescrever, como processos de retrospecção e prospecção, observa-se em publicações recentes que vários escritores, por diversos meios, passaram a reivindicar a herança de Bandeira e Drummond. Em alguns casos, os leitores especializados ou os editores dos novos escritores reivindicam essa herança poética.

Nossa comunicação pretende discutir os modos como a herança de Drummond e Bandeira é reivindicada pela crítica e pelos poetas das últimas décadas do século XX e deste início do século XXI. Supõe-se que um importante número de escritores mantém com Bandeira e Drummond um expressivo diálogo criativo e, por vezes, teórico e estilístico. A base dessa comunicação é a obra poética dos autores que constroem esse diálogo e tem a função de apresentar as primeiras notas de uma pesquisa que se inicia. Para isso, trazemos exemplos de textos críticos e poéticos de Cacaso, Ana Cristina César, Orides Fontela, Roberto Piva, Angélica Freitas, Bruna Beber, Sérgio Alcides e Mário Alex Rosa. O que se pretende é evidenciar algumas formas, ritmos, temas e concepções poéticas que são retomados pelos novos autores, ao fazerem um movimento de certa adesão ao cânone, afirmarem a tradição literária brasileira e, por vezes, ironizarem-na ao tentarem se distinguir dela para, de certo modo, participarem de sua criação.

Nosso interesse nessa questão iniciou-se pela observação de algumas apresentações editoriais e críticas dos novos autores, principalmente os do início do século XXI. Dentre esses podemos citar o texto de Newton Bignotto na orelha do livro *Píer*, de Sérgio Alcides, publicado em 2012:

> O Mergulho de Sérgio Alcides nas profundezas do ser não faz dele, no entanto, um poeta metafísico. Na universalidade de seus temas, encontramos não apenas a referência à musa de carne e osso, que o transporta para além do cotidiano mesquinho das grandes cidades, mas também uma ligação com seu tempo literário e com seu país. *Herdeiro de poetas como Drummond e Bandeira, ele é também o escritor sensível à natureza e à história do Brasil.*

> Sua obra evoca a crueza mineral do solo, as praias e a beleza do sertão. (Bignotto, 2012. Grifo nosso)

Nesse pequeno trecho-depoimento, Bignoto parece considerar, como traço de herança entre os poetas, o fato de Alcides ser escritor sensível à natureza e à história do Brasil, características que parecem estar presente nas obras de Drummond e Bandeira e que podem ser reconhecidas pelos leitores, ao entrarem em contato com a obra do autor de *Píer*.

Aproximação semelhante pode ser vista no texto de apresentação da escritora Bruna Beber, no livro *Balés*, publicado em 2009. O texto da orelha, sem assinatura, apresenta a autora do seguinte modo:

> (...) Por essas e outras razões, trata-se de um livro corajoso e ousado, que compreende, com maturidade, que a poesia pode conter uma estrutura complexa e extensa, a reunir polos antagônicos. Conciliando-os por meio do rigor que toda poesia exige, encontram-se diversos aspectos díspares em Balés: o clássico e o popular, o tradicional e o renovador, o tom contido e o exagerado, entre muitos outros. *Daí a possibilidade de a sua obra também remeter os leitores à poesia de Manuel Bandeira e de Mário de Andrade.* (Grifo nosso)

Nesse caso, a jovem autora é aproximada a dois ícones do modernismo por fazer algo que eles, segundo o autor do texto de apresentação, já faziam: a reunião de polos antagônicos, evidenciando, mais uma vez, uma espécie de leitura corrente da obra dos autores canônicos.

Outro autor que também é associado a diversos escritores da poesia brasileira é o poeta Mário Alex Rosa. Embora seja poeta reconhecido em alguns grupos, seu primeiro livro de poesia foi publicado em 2012. De acordo com Murilo Marcondes de Moura, na apresentação da obra, nas orelhas da capa:

> Grave e doloroso, o livro se funda, porém, na brandura da voz, no âmbito mais recôndito do sujeito, *que soube acolher, de modo muito próprio, diferentes lições de estilo, de Cláudio a Alphonsus e Affonso Ávila, de Bandeira a Murilo Mendes e Drummond,* filtrados, por vezes, no registro informal aprendido em Leminski, Cacaso, e ao menos em parte, Armando Freitas Filho. Essa confluência de vozes heterogêneas, ao invés de despersonalizar, antes potencializa a singularidade de Mário Alex Rosa (Moura, 2012)

No caso de Mário Alex, o crítico o coloca como uma espécie de herdeiro tanto dos poetas anteriores a Bandeira e Drummond, quanto de alguns posteriores a eles, mais

uma vez demonstrando a preocupação da crítica de filiar o novo escritor, ou o escritor recém-publicado, a uma espécie de tradição literária preexistente.

Esse mesmo procedimento crítico ocorre com escritores de outras gerações. Esse é o caso do que acontece com Orides Fontela. No *site* de Antônio Miranda, na apresentação da autora paulista, Fabrício Carpinejar escreve:

> Orides Fontela, em *Teia*, se apresenta fiel à tríade dos grandes poetas brasileiros (Drummond, Cabral e Bandeira); prova disto são os poemas que ressaltam a importância do cânone brasileiro usando como recurso a metalinguagem como para reafirmar a inquietação drumondiana ("Para C.D.A" e "Perdi o bonde"), a precisão geométrica cabralina ("João" e "O pássaro-operário") e a reinvenção do cotidiano de Bandeira (dada em *Teia* através do dito popular e da constatação súbita de uma realidade lírica) são elementos chave para criação de uma poética singular. (Carpinejar, 2007)

Por esse comentário, nota-se que, mais uma vez, a singularidade da artista está atribuída ao fato de ser "fiel" a grandes poetas e a reafirmar alguns elementos da poética daqueles: a metalinguagem, a expressão lírica da inquietação, a precisão geométrica e a reinvenção do cotidiano. Esse é um exemplo de que a aproximação de poetas novos a figuras canônicas da literatura não ocorre só neste século XXI. Também no século XX isso ocorreu, como no caso de Orides Fontela.

Situação semelhante é a que ocorre com Ana Cristina César. Silviano Santiago, para discutir a obra da autora, escreve um ensaio intitulado "A falta que ama". No texto, Santiago afirma que a poesia de César "desabrocha pela noção de perda do centro (das atenções). A figura humana que ocupa o centro do drama encenado pelo poema – ou seja, o eu lírico – é obrigada a ceder o lugar privilegiado, que ocupava, para muitas viagens que o pai faz" (Santiago, 2004:104).

Para Santiago

> Carlos Drummond surpreendeu com uma expressão notável a situação que estamos caracterizando, "a falta que ama". Leiamos uma estrofe do poema que leva esse título:
> Entre areia, sol e grama
> o que se esquiva se dá,
> enquanto a falta que ama
> procura alguém que não há.
> É a falta que ama quem escreve os primeiros poemas de Ana Cristina.
> (Santiago, 2004:104)

E, ao dizer isso, Santiago aproxima a poética de Ana Cristina da concepção lírica drummondiana. Com esse gesto, o crítico estabelece um vínculo entre uma obra e outra. E radicaliza ainda mais esse vínculo ao afirmar que Ana Cristina, ao escrever "e repitamos a amadora sou,/ armadora decerto atrás das portas" (Cesar, 2004:13), faz lembrar o processo da palavra-puxa-palavra de Carlos Drummond. Assim, Santiago a aproxima de uma espécie de processo de escrita que, sem deixar de ser particular, de Ana Cristina, já habita a ancestralidade literária da nova escritora, por ser, na verdade, a evocação de um processo de escrita de um poeta que constitui o cânone nacional.

Por esses exemplos apresentados até aqui, fica claro que um dos movimentos de convocação da tradição da poesia brasileira se dá, principalmente, pelo agir da crítica. Há, entretanto, outras formas de diálogo entre os escritores de tempos diferentes que são perceptíveis. É o que ocorre com os exemplos que elencamos a seguir.

Roberto Piva e o poema "Visão 1961"

Roberto Piva, em seu poema "Visão 1961", parece nos remeter à noção de caos presente em "Visão 1944", de Carlos Drummond. Na visão da guerra, o poeta modernista se vê menor do que precisa, com seus olhos pequenos para ver o caos.

> Meus olhos são pequenos para ver o mundo
> que se esvai em sujo e sangue,
> outro mundo que brota, qual nelumbo
> – mas vêem, pasmam, baixam deslumbrados. (Andrade, 2007:207)

O espanto provocado pela guerra vem contido pelas quadras, numa surpreendente regularidade estrófica que, de certo modo, agudiza o caos do que não se pode ver, por confrontá-lo com a forma poética regular que representa os limites do olhar lírico. Assim, o mundo que se esvai em sangue e o que brota como nelumbo, numa referência às plantas cujas raízes ficam submersas à lama e cujas flores desabrocham com os raios de sol, se encontram no olhar contido, assombrado e inquieto do sujeito poético. Roberto Piva, com seu poema "Visão 1961" traz outro caos, o das alucinações:

> as mentes ficaram sonhando penduradas nos esqueletos de fósforo
> Invocando as coxas do primeiro amor brilhando como uma
> flor de saliva
> (...)
> minhas alucinações pendiam fora da alma protegidas por caixas de matéria

> plástica eriçando o pelo através das ruas iluminadas e nos arrebaldes
> de lábios apodrecidos
> na solidão de um comboio de maconha Mário de Andrade surge como um
> Lótus colocando sua boca no meu ouvido fitando as estrelas e o céu
> que renascem nas caminhadas
> (...)
> os professores são máquinas de fezes conquistadas pelo Tempo invocando
> em jejum de Vida as trombetas de
> fogo de Apocalipse
> (...)
> no exílio onde padeço angústia os muros invadem minha memória
> atirada no Abismo e meus olhos meus manuscritos meus amores
> pulam no Caos. (Piva, 2007:54)

O que parece ser possível ver é o desbunde do efeito dos narcóticos, que promove imagens exóticas "como uma flor de saliva", os "lábios apodrecidos" e as "máquinas de fezes". Em meio aos conflitos delirantes, o poeta "marginal" parece que confirma o mundo-nelumbo anunciado pelo poeta de Itabira, mas percorre caminhos diferentes. Em um a contenção da estrofe regular, em outro a desmesura do verso livre e a constituição de um poema-prosa, prosaico até. Ainda assim, pode-se dizer que, nos dois textos, há a explicitação de que o eu lírico se encontra imerso em um trauma coletivo: a guerra, no primeiro, e o caos do delírio e da realidade delirante, para o outro.

Angélica Freitas: os óculos, o bigode e os sapos

De outra geração, Angélica Freitas também elege o poeta itabirano para estabelecer seu diálogo com a tradição. Em Rilke shake, primeiro livro da autora, encontramos os seguintes versos:

> Ai que bom seria ter um bigodinho
> além das lentes dos óculos ficar
> escondida por trás de uma taturana
> capilar
>
> um bigodinho para poder estar
>
> um bigodinho para sair à rua e ver
> o mundo mas se esconder (Freitas, 2009:11)

Esses versos nos remetem, por contraponto e ironia, ao "Poema de 7 faces", de Carlos Drummond de Andrade, em especial em sua terceira estrofe:

> O homem atrás do bigode
> é sério, simples e forte.
> Quase não conversa.
> Tem poucos, raros amigos
> o homem atrás dos óculos e do bigode. (Andrade, 1967)

Se contrapontearmos o "Poema de 7 faces" com os versos de Freitas, a voz feminina soa irônica por desejar ter um bigodinho, pois desnuda o homem ao denunciar que o bigode é mais um modo ocultar, do que de revelar a tessitura humana do sujeito que se afirma "sério". É também forma de fragilizar o homem forte, ao evidenciar sua necessidade de se esconder, e mais, salienta o olhar de cobiça dos olhos que "não perguntam nada" diante do bonde que "passa cheio de pernas/ pernas brancas pretas amarelas."

É, também, em Angélica Freitas que podemos avistar um diálogo com "Os sapos", poema de Bandeira. No poeta pernambucano podemos ler nos versos do famoso poema:

> Enfunando os papos,
> Saem da penumbra,
> Aos pulos, os sapos.
>
> A luz os deslumbra.
> (...)
>
> O sapo-tanoeiro,
> Parnasiano aguado,
> Diz: — Meu cancioneiro
> É bem martelado. (Bandeira, 1986:158)

Freitas também nos leva para a figura do sapo saltador. No poema "casino"[22], palavra que alude a um só tempo à casa e ao jogo, a poeta parece dialogar com os que preferem a poesia rasa. Numa primeira estrofe pode-se ler:

> você prefere o cru
> ao creme:
> boca ostra língua
> lago lua lugar
> paisagem com pinheiros
> ao fundo. (Freitas, 2007:27)

22 Casino, do francês, é, também, referência a um jogo de cartas para quatro parceiros

Com esses versos, apresenta-se uma reflexão sobre o fazer poético apressado, sem a maturação adequada, feito de imagens comuns. A segunda estrofe do poema oferece como que uma saída para os que preferem "o cru ao creme":

> você precisa
> habitar as elipses
> precisa dissecar
> o sapo da poesia
> — não abole o poço
> salta saltador
> o grande salto (Freitas, 2007:27)

Se, em Bandeira, o poema "Os sapos" ficou consagrado pela ironia aos parnasianos, numa espécie de gesto retrospectivo em relação a seu tempo, como que a desdenhar do passado e do gosto pela glória fácil de alguns escritores, na jovem autora a imagem do sapo parece ser prospectiva, uma espécie de tomada de consciência sobre a composição poética, a confissão sobre a necessidade de construir as elipses, dissecar palavras. E mais, traz a significativa imagem de poço, ponto de encontro dos dois escritores, para significar o fazer poético, palavra que traz consigo o sentido da escavação, da exploração tão adequada para expressar figurativamente o gesto criativo do poeta. Se "habitar as elipses" e "dissecar o sapo da poesia", nos dizeres de Freitas, são saídas para a escrita apressada, pode-se supor que ela adere às convicções de Bandeira no que tange à necessidade de, no jogo da criação literária, realizar um trabalho poético cuidadoso longe da grita, na densidade da noite infinita: "Lá, fugido ao mundo/ Sem glória, sem fé" (Bandeira, 1986:159).

Cacaso – Fazendeiro do mar e o fazendeiro do ar

Mar de mineiro é o livro de poesia publicado por Antônio Carlos de Brito, o Cacaso, em 1982, com 46 poemas, em sua maioria, muito breves, em um tom irônico e crítico e, às vezes, íntimo e confessional. No poema " O fazendeiro do mar", publicado nesse livro, já pelo título se observa certo jogo ao replicar, no sentido duplo desta palavra, fazer uma réplica, cópia, e contestar o *Fazendeiro do ar* de Drummond. Cacaso, em um longo poema descritivo-conceitual, como que glosa o mote retirado dos versos drummondianos: "Dos cem prismas de uma joia, quantos há que não presumo",

presentes no primeiro poema de *Fazendeiro do ar*, "Habilitação para a noite". E parece, ainda, dialogar com a afirmação de Drummond sobre o Rio de Janeiro: "Teu profundo mar conduz a Minas/ Minas além do som. Minas Gerais."

No poema de Cacaso, aparecem o ar e o mar juntos, e os conceitos dados a Mar de mineiro parecem negar o próprio mar, como se observa em definições, tais como:

> Mar de mineiro é
> inho
> mar de mineiro é chão
> (...)
> Mar de mineiro é garoa
> (...)
> mar de mineiro é margem
> (...)
> mar de mineiro é quase
> mar de mineiro é
> Goiás
> Mar de mineiro é colinas
> mar de mineiro é
> minas. (Brito, 2012:40)

A definição presente nos últimos versos do poema pode remeter o leitor aos vários sentidos da palavra minas: a referência ao estado no qual nasceram os dois escritores, Drummond e Cacaso, o lugar de onde se extraem minérios; e os explosivos enterrados em territórios em guerra. Assim, o mar de mineiro ganha um caráter lírico e trágico, aparentemente distinto do mar que conduz à terra natal, como nas palavras de Carlos Drummond.

Para Armando Freitas Filho, Cacaso

> tinha ambição teórica e de liderança, que, mesmo disfarçada ou manhosa, se exercita através de militância incansável, falada e escrita, principalmente depois da visibilidade e legitimidade acadêmica que a antologia 26 poetas hoje, organizada por Heloisa Buarque de Holanda, deu a todos." (Freitas Filho, 2004: 103.)

Essa índole do poeta é notada tanto no que se pode avistar dos poemas de *Mar de Mineiro*, quanto pela discussão sobre poética realizada no poema abaixo. Em "Poética" Cacaso parece discutir com Bandeira concepções sobre o fazer poético. Em meio a náuseas, vômitos, e devaneios, o poeta exercita a lida com as palavras:

> **Poética**
> Alguma palavra,

este cavalo que me vestia como um cetro,
algum vômito tardio modela o verso.

Certa forma se conhece nas infinitas,
a fauna guerreira, a lua fria
encrustada na fria atenção.

Onde era nuvem
sabemos a geometria da alma, a vontade
consumida em pó e devaneio.
E recuamos sempre, petrificados,
com a metafísica
nos dentes: o feto
fixado
entre a náusea e o lençol.

Meu poema me contempla horrorizado. (Brito,2012:205)

Esses versos parecem discutir conceitualmente com todas as obras que refletiram sobre a natureza da poética de seu tempo, mas, por seu título, remete-nos ao poema de mesmo nome de Manuel Bandeira, do qual transcrevemos alguns versos:

Estou farto do lirismo comedido
Do lirismo bem comportado
Do lirismo funcionário público com livro de ponto expediente
protocolo e manifestações de apreço ao Sr. diretor.
(...)
Abaixo os puristas
Todas as palavras sobretudo os barbarismos universais
Todas as construções sobretudo as sintaxes de exceção
Todos os ritmos sobretudo os inumeráveis
(...)
Quero antes o lirismo dos loucos
O lirismo dos bêbedos
O lirismo difícil e pungente dos bêbedos
O lirismo dos clowns de Shakespeare

- Não quero mais saber do lirismo que não é libertação. (Bandeira, 1986:207)

Bandeira com seu poema-manifesto combate o lirismo comedido; no final do século XX, Cacaso como que usufrui do legado do poeta pernambucano e sem comedimento

traz-nos a poética do devaneio, do pó, da náusea, como que a executar o lirismo que é libertação.

Pelos exemplos de Roberto Piva, Angélica Freitas e Cacaso, percebe-se que os escritores do final do século XX, Piva e Cacaso, e do início do século XXI, Freitas, constroem sua poética em diálogo conceitual com os canônicos, mesmo que, em alguns casos, por meio do confronto de ideias.

Ainda nessa linha de aproximação dos novos poetas com os escritores canônicos, pode-se analisar o caso específico do uso de temas e formas musicais na composição poética. Esse parece ser outro elemento que faz de alguns autores dessas duas gerações das quais estamos tratando, herdeiros de Manuel Bandeira, principalmente.

Herdeiros da música: Cacaso, Sérgio Alcides e Bruna Beber

Para a discussão deste tema iniciemos pelas palavras de Bandeira:

> Cedo compreendi que o bom fraseado não é o fraseado redondo, mas aquele em que cada palavra tem uma função precisa, de caráter intelectivo ou puramente musical, e não serve senão a palavra cujos fonemas fazem vibrar cada parcela da frase por suas ressonâncias anteriores e posteriores. Não sei se estou sutilizando demais, mas é tão difícil explicar por eu num desenho ou num verso esta linha é viva, aquela é morta.
>
> Maior ainda foi em mim a influência da música. Não há nada no mundo de que eu goste mais do que de música. Sinto que na música é que conseguiria exprimir-me completamente. Tomar um tema e trabalha-lo em variações ou, como na forma sonata, tomar dois temas e opô-los, fazê-los lutarem, embolarem, ferirem-se e estraçalharem-se e dar a vitória a um ou, ao contrário, apaziguá-lo num entendimento de todo repouso... creio que não pode haver maior delícia em matéria de arte. Dir-me-ão que é possível realizar alguma coisa de semelhante na arte da palavra. Concordo, mas que dificuldade e só para obter um efeito que afinal não passa de arremedo (Bandeira, 1986:50).

Além das características gerais dessa forma aqui mencionadas pelo poeta, a forma sonata é frequentemente definida como uma oposição de temas breves e fáceis de serem memorizados. E, como se costumava dizer na era romântica, também por ter um

primeiro tema considerado masculino, forte e ritmado, e um segundo tema feminino, doce e melódico.

São inúmeros os poemas de autores brasileiros que nos remetem às mais diversas formas musicais, como as canções de Cecília Meireles, os arpejos de Ana Cristina César, os noturnos de Bandeira e Mário de Andrade, as cantigas de Mário Alex, as suítes de Sérgio Alcides, dentre tantos outros. Por isso, é extremamente significativa a manifestação de Bandeira sobre esse seu interesse de se debruçar na forma sonata como uma poética. Ao lermos a obra de Cacaso, deparamo-nos com um pequeno poema intitulado Sonata:

> ecos daquele amor ressonam profundamente
> e cada vez mais leves absurdas pancadas deu no
> que deu minha memória relata
>
> escorrego para dentro dos decotes dela (Cacaso, 2012:121)

Nesse poema em que a lembrança do amor se apresenta, Cacaso parece dialogar com alguns elementos da forma sonata. Nele, o poeta parece trazer os dois temas em luta, o amor lembrado e o encontro físico dos amantes; e, ainda, a transição do masculino, para o feminino construído em versos curtos. Assim, podemos considerar o primeiro verso uma introdução, os versos 2 e 3 a apresentação do primeiro tema, e o quarto verso como o segundo tema. Como se trata de um poema breve o que impacta o leitor é o silêncio, cuja intensidade se define pela separação entre o terceto e o último verso, e as elipse presentes no texto.

Nessa forma sucinta de escrever sua sonata, Cacaso remete-nos à reflexão de Bandeira em seu *Itinerário de Pasárgada*. O poeta marginal parece se aventurar nessa "delícia em matéria de arte" e, ao fazê-lo, dá a impressão de que quebra a noção de forma sonata da música, deixando suspensos a forma musical e o idílio amoroso. Outra possibilidade é pensarmos que ao apresentar sua sonata-síntese, o poeta da geração marginal evoca a forma musical clássica em miniatura, o que nos remeteria a expedientes de composição utilizados, inclusive, por Mozart.

Outra escritora que parece procurar uma sólida forma musical é Bruna Beber (2009), em seu livro *Balés*. Em uma demonstração evidente de que prefere os dísticos e os tercetos, praticamente todos os poemas do livro estão em uma ou outra conformação estrófica. Assim ludíbrio (Beber, 2009:13) tem três tercetos; março (Beber, 2009: 18), 4 dísticos, por exemplo. A jovem autora parece saber da importância melódica e rítmica

dos versos e, junto com isso, o valor das imagens, como que desenhadas pelas palavras. Suas estrofes binárias ou ternárias formam um conjunto harmônico, como a dança sugerida pelo título. Para além de suas danças, tal como Cacaso, Bruna escreve sua Sonata:

> não me emociona o heroísmo
> o que arranha as unhas nas paredes
> do precipício deixo cair
>
> a saudade que se sente,
> o faz de conta, aquela fantasia
> não me emocionam mais
>
> meu coração parou de bater e agora
> o que você chama de amor
> eu não atendo mais. (Beber, 2007:40)

Nesse caso, embora o poema receba o nome de Sonata, o diálogo com Bandeira parece se dirigir mais à forma tema e variações. A escritora parece apresentar um tema, o afastamento amoroso, e desenvolvê-lo em três variações, uma em cada estrofe do poema. Todas elas negam gestos amorosos dramáticos, e conduzem a demonstração da dissonância de conceitos sobre amor existente entre os amantes: "o que você chama de amor/ eu não atendo mais.

Ainda no campo da música é preciso analisar a aproximação de Sérgio Alcides com a forma suíte. Seu livro, *Píer,* composto em quatro partes, traz três suítes. Se tomarmos a suíte intitulada "Ossada", verificaremos a presença de cinco poemas curtos, que tematizam a ruína do ser, como que a trazer à tona um eu lírico em ossos, a refletir sobre a vida e a poesia. Aí vemos uma semelhança com a suíte musical, pois se trata de um gênero instrumental composto de uma sucessão de movimentos muito curtos, todos em mesma tonalidade. Para além das três suítes, pode-se dizer que essa parece ser a grande estrutura formal de *Píe*r, de Sérgio Alcides. Seus poemas curtos trazem a tonalidade da reflexão sobre "a consciência da fragilidade de nossa condição" (Bignoto, 2012) e, neles, a música desejada por Bandeira ressoa na forma de organização da obra e no interior de poemas, como é o caso de "Prelúdio":

> Tudo quietude, tudo
> flutua sem sombra, sem
> nenhuma ponderação.
> O sono dos animais

em seus corpos recolhidos
imita a respiração
Macia das almofadas,
E os sofás já se esqueceram
de toda conversação.
O pêndulo apenas pensa
no pulso, dentro da caixa.
Salta da parede o branco
na frente das coloridas
telas, que vão se despindo
de seu alarde, de sua
murmuração.

E, em silêncio,
detém-se o filho do jato,
claro, tubular, isento,
e, súbito, sem retorno,
espeta a mão no minuto. (Alcides, 2012:9)

Esse poema está composto por uma intensa e regular escolha sonora, evidenciada pelo uso de palavras constituídas por pares fonéticos opostos, como t/d, b/p (quietude/ tudo/ parede/ branco), entrecortado por silêncios significativos, entre os quais se destacam o espaço entre o fim da primeira e da segunda estrofe, e a ausência sonora no início do primeiro verso da segunda estrofe. Além desses elementos, notam-se, ainda, versos com pulsação intensa como em "O pêndulo apenas pensa/ no pulso, dentro da caixa". A pulsação, as aliterações, as pausas e a melodia sombria originada das assonâncias com predominância dos sons em /u/ e /o/ criam o ambiente não só do Prelúdio da obra, mas daquilo que a constitui substantivamente: a reflexão sobre o vazio, a morte, a violência.

Palavras finais

Pelo que se pode apurar até o momento, arrisca-se a dizer que, nos últimos 40 anos, nos processos de inserção do autor na série literária brasileira, alguns escritores são escolhidos como paradigmas e, neste pequeno levantamento aqui apresentado, despontam as figuras de Bandeira e Drummond, ainda que outros sejam citados, como é o caso de João Cabral de Melo Neto e Mario de Andrade. Com essas escolhas, os novos autores realizam diálogos teóricos, existenciais e estilísticos com o cânone, e mais, a crítica ou o mercado editorial, ao lançar um novo escritor, determina como critério de valor a possível aproximação dos poetas mais jovens com os canônicos. Assim, seja

pelo interesse do novo escritor pela natureza e a história do Brasil, seja pela junção do clássico e o popular, o tradicional e o renovador, o tom contido e o exagerado, presentes nas obras dos escritores referenciados, seja por temas que retomam a já conhecida inquietação drummondiana, ou a chamada reinvenção do cotidiano de Bandeira, lugares-comuns das leituras sobre os dois poetas modernos, as aproximações entre escritores vão sendo realizadas e fazem parte do modo de construir a tradição literária brasileira.

Pelos exemplos aqui apresentados, as gerações de poetas do final do século XX e do início do século XXI mantêm diálogo com o cânone por meio de diferentes formas. Pelo conjunto das obras, principalmente pelo que foi registrado por Heloísa Buarque de Holanda, os escritores da geração "marginal" mantinham um diálogo mais estreito com o modernismo de ruptura, ainda que atribuindo a ele "um sentido crítico alegórico mais circunstancial e independente de comprometimentos com um programa preestabelecido" (Hollanda, 2007:11).

Para Heloísa Buarque de Holanda, os novos poetas da década de 1970,

> [...] voltam-se para o modernismo de 22, cujo desdobramento efetivo ainda não fora suficientemente perseguido. Nesse sentido, merece atenção a retomada da contribuição mais rica do modernismo brasileiro, ou seja, a incorporação poética do coloquial como fator de inovação e ruptura com o discurso nobre acadêmico. (Hollanda, 2007, p. 11)

A nosso ver, os jovens escritores do século XXI aqui citados não estão à procura de uma ruptura compulsória, não pretendem nascerem novos, conformando uma espécie de aliança estratégica com a percepção de Drummond em seu poema "Justificação", epígrafe deste texto. Os novos poetas confessam e procuram sua ancestralidade, e mais parecem preocupados em afirmar formas, temas e críticas que reordenam o cânone, e talvez por isso Bandeira e Drummond sejam os poetas escolhidos como paradigmas.

Para pensar sobre os efeitos desses diálogos, pode-se recorrer ao que Susana Scramim e Vinícius Nicastro dizem na abertura de *O que é contemporâneo*, de Agambem. Segundo eles, o filósofo considera que "a poesia é sempre retorno, mas um retorno que é adiamento, retenção e não nostalgia, ou busca de uma origem; é um caminhar, mas não é um simples marchar para frente, é um passo" (Agambem, 2009:19).

O próprio Agambem para responder à pergunta "De quem é que somos contemporâneos" indica que:

> Pertence verdadeiramente ao seu tempo, é verdadeiramente contemporâneo aquele que não coincide perfeitamente com este, nem está adequado às suas pretensões e é, portanto, nesse sentido inatual; mas exatamente por isso, exatamente através desse deslocamento e desse anacronismo, que ele é capaz, mais do que outros, de perceber e aprender o seu tempo (Agambem, 2009:59)

Para o filósofo, a contemporaneidade é uma singular relação com o próprio tempo, que adere a este e, ao mesmo tempo, dele toma distância (Agambem, 2009:59). Por essas reflexões, supõe-se que podemos dizer que, ao retomar Bandeira e Drummond, os novos poetas aqui citados se fazem, de certo modo, contemporâneos dos dois escritores modernistas, ao possibilitarem a leitura simultânea de obras de diferentes épocas, cumprindo essa singular relação com o tempo a que se refere Agambem.

Pelo que pudemos perceber, tanto a geração dos chamados "poetas marginais" quanto esta nova geração do século XXI se dedicam a temas considerados importantes em nossa literatura, como parece ser o caso da aproximação das formas musicais com as formas poéticas vistas aqui nos livros de Sérgio Alcides e Bruna Beber. O apreço musical do poeta pernambucano parece criar descendentes e parece ser a grande herança dessa geração. A trilha sonora dos poemas aparece na forma de composição, como as suítes de Alcides, e no trabalho rítmico e melódico desenvolvido por Bruna Beber.

E, por fim, cabe dizer que essas aproximações entre os novos poetas, estes do século XXI, com autores consagrados precisam ser desveladas seja para compreender melhor o que significam, seja para romper com leituras redutoras ou sacralizadoras dos autores eleitos como paradigmas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Agambem, Giorgio. 2009. *O que é o contemporâneo? E outros ensaios*. Tradução de Vinícius Nicastro Honesko. Chapecó: Argos.

Alcides, Sérgio. 2012. *Píer***.** São Paulo: Editora 34.

Andrade, Carlos Drummond de. 1967. *Obra completa*. Rio de Janeiro: Aguilar.

Andrade, Carlos Drummond de. 2007. *Poesia Completa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.

Andrade, Carlos Drummond de. 2012. *Fazendeiro do ar*. São Paulo: Companhia das Letras.

Bandeira, Manuel. 1986. *Poesia completa e prosa*. Rio de Janeiro: Editora Nova Aguilar.

Bignoto, Newton. 2012. In. Alcides, Sérgio. 2012. *Píer***.** São Paulo: Editora 34.

Beber, Bruna. 2009. *Balés***.** Rio de Janeiro: Língua Geral.

Brito, Antônio Carlos Ferreira de. 2012. *Lero-lero*. São Paulo: : Cosac Naify.

Carpinejar, Fabrício. 2007. *Poesia dos brasis*. *Orides Fontela.* Disponível em: http://www.antoniomiranda.com.br/poesia_brasis/sao_paulo/orides_fontela.html. Acesso em 30 ago. 2015.

César, Ana Cristina. 2004. Protuberância. In Freitas Filho, Armando. (Org.) *Ana Cristina Cesar*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.

Freitas, Angélica. 2009. *Rilke Shake*. São Paulo: Cosac Naify; Rio de Janeiro: 7 letras.

Moura, Murilo Marcondes. 2012. In. Rosa, Mário Alex. *Ouro Preto***.** Belo Horizonte: Scriptum livros.

Piva, Roberto. Visão 1961. 2007. In Hollanda, Heloisa Buarque de. (Org) *26 poetas hoje*. Rio de Janeiro: Aeroplano.

Santiago, Silviano, 2004. A falta que ama. In Freitas Filho, Armando. (Org.) *Ana Cristina Cesar*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.

Yokozawa, Solange Fiuza Cardoso; Bonafim, Alexandre (Org). 2015. Poesia brasileira contemporânea e tradição. São Paulo: Nankin.

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

Aulete, Caldas. Casino. http://www.aulete.com.br/cassino#ixzz3q9bkUNO7. Acesso em 31/10/2015

Aulete, Caldas. nelumbo. http://www.aulete.com.br/cassino#ixzz3q9bkUNO7. Acesso em 8/10/2015

Aulete, Caldas. poço. http://www.aulete.com.br/cassino#ixzz3q9bkUNO7. Acesso em 8/10/2015

Arnold, Denis, 1988. Sonata. *Dictionnaire encyclopédique de la musique*. Tomo I. Université D'Oxford. Paris: Robert Laffont.

Arnold, Denis, 1988. Suite. *Dictionnaire encyclopédique de la musique*. Tomo II. Université D'Oxford. Paris: Robert Laffont.

Rosen, Charles, 1978. Le style classique. Paris: Gallimard.

De volta ao futuro da língua portuguesa.
Atas do V SIMELP - Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa
Simpósio 19 - Escritas poéticas em língua portuguesa: diálogos críticos, 1601-1618
ISBN 978-88-8305-127-2
DOI 10.1285/i9788883051272p1601
http://siba-ese.unisalento.it, © 2017 Università del Salento

"OS FIOS FINOS" E O "LARGO LEITO"

Assunção de Maria Sousa e SILVA[23]

RESUMO
A volta à casa paterna é sempre um movimento de retorno às origens. Uns vivem com o desejo de retornar ao passado, outros se negam a ele, ou hesitam por temer oreencontro. No entanto,o caminho passa, predominantemente, pela via do imaginado. As autoras africanas de língua portuguesa procuram fazê-lo estrategicamente no ato de poetizar pela via da memória. Esta viaestabelece o elo entre o passado e o presente. Assim, a memória deixa de ser artifício de uma "operação de ordenamento" do mundo, para se configurar, semelhante à identidade, como lugar de negociação e de reconstrução de mundos. A nova poesia africana de língua portuguesa, quando utiliza a memória como um dos recursos de produção, efetua um discurso estético questionador, interpretativo da história e constrói novas visões sobre o papel dos sujeitos. A poética de Paula Tavares (Angola) e Conceição Lima (São Tomé e Príncipe) reincide o olhar sobre "a casa do pai", a fim de narrar as origens, efetuando uma negociação entre o lembrando e o esquecido. Este artigo tem por objetivo produzir uma possível leiturados poemas destas autoras, auxiliada pelas ideias de Jöel Candau, Kwame Anthony Appiah, Inocência Mata e outros teóricos, com o propósito de verificar como as poetisas procedem a busca às origens e revela seus desdobramentos na construção de suas estéticas.

PALAVRAS-CHAVE: poesia; memória; esquecimento; tradição; modernidade.

Introdução

"Um cesto faz-se de muitos fios"
Dito Umbundu

Este artigo tem o objetivo desenvolver uma possível leitura de dois poemas: umde Paula Tavares (Angola) e outro de Conceição Lima (São Tomé e Príncipe),

23Doutoranda do Programa de Literatura de língua portuguesa – PUCMinas/Belo Horizonte - Brasil. Professora Assistente da Universidade Estadual do Piauí (UESPI) e Universidade Federal do Piauí (UFPI). Endereço: Rua Dona Ana, 86, Apt 06. Belo Horizonte – MG- BR CEP: 30730120. Email: asmaria1@hotmail.com

poetisas das literaturas africanas de língua portuguesa. Eles revelam um movimentode buscar, pela via da memória, uma reconstrução das origens dos eus poéticos e levam a refletir sobre o mosaico onde se alicerçam as nações literárias das autoras.

Concebe-se memória como uma categoria que permite estabelecer o elo entre passado – presente não na perspectiva de operar um ordenamento do mundo, mas como lugar de negociação e de reconstrução de novos olhares sobre ele.

Sabe-se que as lembranças são mecanismos pelos quais os sujeitos podem refletir, questionar, construir e/ou recuperar suas identidades. Admitindo-as como "representação", embora tal concepção careça de maior rigor, convém retomar Benedict Anderson, via Candau (2011), para dizer que os indivíduos "percebem-se, imaginam-se (...)membros de um grupo"e assim "produzem diversas representações quanto à origem, história e natureza desse grupo" (Candau, 2011, p. 25-26) nos mais variados níveis da esfera política e cultural.

Desse modo, concorda-se com o teórico quando ele apresenta que as identidades

> não se constroem a partir de um conjunto estável e objetivamente definível de 'traços culturais' (...) mas são produzidas e se modificam no quadro das relações, reações e interações sociossituacionais – situações, contexto, circunstâncias – de onde emergem os sentimentos de pertencimento, de 'visões de mundo' identitárias ou étnicias" (Candau, 2011, p. 27).

Com reservadas críticasàs concepções situacionais de identidade que remetema um suposto estado de um grupo inteiro, advertindo queisso nunca é de fato, já que é apenas estado de uma boa parte do grupo, Candau (2011) aponta que a "identidade de grupo" ou "identidade coletiva" são constituídas de "jogos", negociações que se efetivam pelas diferenças ou nas "fronteiras sociais" escorregadias, a partir das quais os atores estimam que coisas e pessoas – "nós" versus "os outros" – são diferentes" (Candau, 2011, p. 27).

Considerando tais premissas como suporte para a leitura dos poemas a seguir, infere-se queneles a memória é um dos recursos de produção que fecundauma reescrita poética da história, em quenovas visões sãogerminadas no desempenho reflexivo do "eu que fala" pela escolha daquiloque ele elege para evidenciar, trazer à tona, o que estava esquecido.Assim, a memória é também concebida como meio pelo qual se efetua o "processo de mobilização da consciência de si",atentando para o fato de que "a lembrança não é imagem fiel da coisa lembrada, mas outra coisa, plena de toda complexidade do sujeito e de sua trajetória de vida" (Candau, 2011,p. 65).

Desta forma, a poesia de Paula Tavaresvolta o olhar sobre o passado – "a casa do pai" – a fim de narrar o tempo da infância por meio de negociaçãoentre o lembrando e o esquecido. A de Conceição Lima explora um percurso imaginário de retomada das origens familiares e dos váriossegmentos, particularmente,dos marginalizados são-tomenses. Enquanto o eu poético de Paula Tavares versejaa casa do pai como o espaço idílico eternizado naescrita. O de Conceição Lima narrativiza as origens do avô, apontando de onde resulta a consciência de sua identidade.

Isso posto, parece produtivo, como viés de apoio a leitura, o pensamento do filósofoanglo-ganês Kwame Anthony Appiah (1977), especialmente o que ele comenta no prefácio do livro *Na casa de meu pai*. Tecendo impressões da memória de sua infância em Gana, Appiah põem em relevo o sentimento de valorização das experiências familiares. É ali que são urdidas as histórias e transmitidas as mensagens culturais do contato que a família mantinha com os comerciantes.

> Entre suas histórias e as mensagens culturais que vinham com os pesos dos ouros, fomos acumulando o tipo de sentimento que provém de crescer dentro de uma tradição cultural. Para nós isso não era a tradição achanti, mas a trama de nossas vidas. " (Appiah, 1997, p. 10)

Filho de pai ganês e mãe inglesa, Appiahfrisa quefoi "acostumado a ver o mundo como uma rede de pontos de parentesco". (Appiah, 1997, p. 11). Destarte, a mensagem deixada no prefácio é a de que o mundo deve ser visto como espaço que abarca todas as diferenças."A casa de meu pai" é uma metáfora que expressa a herança paterna simbolizada naÁfrica em geral e Gana em particular,onde "há muitas moradas" e nelas todoscabem.

Como Appiah, que justifica suainvestigação com a perspectiva de examinar antropologicamente o sentido das identidades e aprender com a capacidade do pai de "servir dessas múltiplas identidades sem nenhum conflito significativo" (Appiah, 1997, p. 12), Paula Tavares e Conceição Lima tecem, com suas devidas particularidades poéticas, uma teia poético-afetiva de pertencimentos.

Por uma recolha memorialfamiliar, edifica-se, no corpo do poema, o mosaico por onde flui a "rede de parentesco" juntamente com o retrato das feições geo-culturais que faziam parte da nação. Neste sentido, tem-se, no poema de Paula Tavares, uma resistência ao esquecimento e, no de Conceição Lima, a resistência ao subjugamento dos segmentos menos favorecidosque atravessam as tensas relações sociais. Desse modo, os poemas encenam uma "busca do eu" (Appiah, 1997) que se conecta à busca

de construção de uma identidade cultural aos moldes evidenciados por Candau (2011), mencionado no início deste artigo.

Compreende-se as literaturas africanas de língua portuguesa comoaquelas que em suas gêneses trazem o caráter de efetuar estratégias contra o poder e discurso hegemônicos. Odiferencial da nova poética é que a palavra vem revestida por um rigoroso labor estético, embora não se isente de ressignificar os fatos históricos, aludir às tensões socioculturais e evidenciar um novo olhar sobre a história,trazendo para o centro segmentos sociaisaté entãomarginalizados. Uma nova poética que perscruta e

> mobiliza estratégias contra-discursivas que visam a deslegitimização dum projecto de nação monocolor pensado sob o signo da ideologia nacionalista. Para reescrever a visão uniformizante de pátria, em que Homem e Natureza se encontravam vinculados à Pátria, como acordes de uma mesma sinfonia, a nova literatura opta por representar a alteridade, celebrando as várias raças do homem; para reescrever a visão eufórica da História dos sujeitos africanos, as exigências da consciência contrapõem agora uma contra-epopéia política e social que visa referenciar a transformação dos ideais agónicos. (Mata, 2014, s/p)

Assim, os escritos de autores/as africanos/as de língua portuguesa operam um

> contra-discurso que intenta a mudança no contexto do discurso dominante (e no âmbito do que tenho vindo a considerar o discurso dominante é a "literatura consagrada" com nomes emblemáticos que todos conhecemos nos quatro literaturas) – gerindo as suas potencialidades e as suas limitações quanto a uma "renovação discursiva" (Mata, 2014, s/p)

Portanto, atessitura poéticacom marca do social étraço peculiar de Paula Tavares e de Conceição Lima. E nos poemas, percebe-se que a perspectiva individual se desdobra para o coletivo. Quando o eu poético fala de si também está falando de seu lugar (morada ou filiação) e dos seus pares;de outro modo, quando eu poéticorevisita seu passado pela memória afetiva e individual, redimensiona-o a história dos seus antepassados, delineando origens, evidenciando as tensões que configuraram o processo de formação das nações angolana ou são-tomense.

Dos finos fios

A obra de Paula Tavares expressa um olhar feminino sobre o mundo e conjuga o que lhe é específico com o histórico-social angolano. Nos poemas que recorre à

memória, o poetizaracolherecursos da oralidade: provérbios, ditados, expressões; como também reencena hábitos, costumes, ritos da tradição, colocando em cena elementos socioculturais predominantemente da região de onde nasceu, Huila, sul de Angola.

Como afirma Carmem Tindó Secco (2006), Paula Tavares

> [...] efetua um ritual de reencenação das vozes dos antigos *griots*, que se valiam da narratividade oral como meio de organizar o caos, legando às novas gerações os mitos fundacionais de suas culturas. Seguindo o exemplo desses mais-velhos, a poesia de Paula Tavares se faz também guardiã da palavra e da memória ancestrais, embora estas sejam estética e criticamente sempre recriadas. O lirismo de Paula se engendra, pois, como uma rede múltipla que conjuga signos da modernidade e da tradição. (Secco, 2006, p.152)

Pela linha fina da palavra que rememora o tempo de sua infância, o eu enunciadordo poema "A casa do meu pai" busca no corpo versificado recompor os [des]"caminhos de sombra" em direção ao espaço idílico projetado.

A casa de meu pai

A casa de meu pai morreu no mesmo dia
Explodiu de insectos
O lugar onde costumava ser o paraíso
Estranhos estes caminhos de sombra
Que se abriram
Quando deixámos o jardim da mãe
Na pedra ainda estava inscrita
A dança de roda os fios finos
A sua figura sentada o cheiro dos óleos
Não posso voltar agora
À casa do meu pai
Ainda que saiba o caminho
E uma a uma
As árvores
Junto do poço.
(TAVARES, 2011, p. 249)

A casa destruída é o elemento determinante da impossibilidade da repetição da experiência tátil da infância,quando a buscavacomo lugar de proteção materna e paterna.Todavia se seconsiderar o poema como "lugar de memória[24]", a casa passa a ser

24Lugar de memória:considera-se aquele revestido de uma "aura simbólica", como "objeto de um ritual". (Nora, 1993, p. 21-23)

reconstituída sensorialmente e os seus sentidos ressignificados em cada via-verso elaborado.Desta feita,signos contrapostos que denotam destruição, desmoronamento como a presença do"insectos",e a aquietação expressa na imagem do "jardim", da "pedra" e da "dança de roda" revivificam e, paradoxalmente, reconstroem imaginariamente "a casa [do] pai". Acionados no tempo pretérito, desestabilizam o esquecimento enrijecido. Só pela memória, há o retorno, já que o "eu" se encontra numa zonainterdita: "Estranhos estes caminhos de sombra/ Que se abriram", e por issodiz: "não posso voltar agora [...] ainda que saiba o caminho".

No campo da espacialidade, "o jardim da mãe" é evocado pelo viés mítico:

> Na pedra ainda estava inscrita
> A dança de roda os fios finos
> A sua figura sentada o cheiro dos óleos

Nestes versos, inscreve-se uma carga mítica ancestral que lembra uma figura recorrente em alguns poemas de Paula Tavares: a deusa tecelã. Com esta figura, o poema se volta para ambiência da tradição angolana que, na poética de Paula Tavares, é retomada por elementos simbólicos, porencenação de experiências que excedem a épocas determinadas. Por exemplo, "a dança de roda" é uma imagem que reforça a passagem do tempo, onde "os fios finos" inscritos na "pedra do jardim da mãe"; com a "figura sentada" e a imagem sinestésica do "cheiro dos óleos" moldam o quadro pictórico de um tempo afetivo mítico.

Por fim, a tentativa de voltar ao lugar de infância,através da dimensão poética, efetua um movimento de reconstrução do pertencimento que o eu poético, mesmo em tensão nos "caminhos de sombra" revela uma resistência ao apagamento das lembranças da infância. A palavra poética, "os finos fios", como hieróglifos esculpidos em pedras, traz a função de plasmarsimbolicamente o passado para a eternidade.

"Ao largo leito"

No contexto da literatura são-tomense, o nome de Conceição Lima sobressai como presença importante dentro da nova literatura no contexto pós-colonial. Sua veia poemática e a de seu conterrâneo Fernando de Macedo efetuam aquilo que, na perspectiva crítica de Inocência Mata (2010), significa uma

> Implosão na construção do discurso (literária) da identidade nacional, na medida em que tal discurso de angolaridade traz à cena a história de um dos

> segmentos mais dissonantes, tanto no discurso colonial, quando no nacionalista, cujo epicentro da gestação era a raça. Uma das primeiras consequências dessa desconstrução discursiva é a vinculação da insularidade são-tomense também à espácio-temporalidade marítima, em vez de estar circunscrita à dimensão telúrica, como antes eu própria afirmara. (Mata, 2010, p. 73).

Além dessa postura fortemente persuasiva e distintiva doutros autores contemporâneos de São Tomé e Príncipe, Inocência Mata indicaque a poesia de Conceição Lima concilia "labor poético com a eficácia extratextual", além de seu forte impacto no processo de pensar poeticamente a nação são-tomense. Nessaperspectiva, a pesquisadora destaca que no primeiro livro,*O útero da casa*, Conceição Lima desvela "os *lugares* fracturantes que ficaram à margem do "relato de nação' cujo procedimento se efetiva "percorrendo vários nichos de (sua) memória história e política"edestaca o lugar dos segmentos que foram "sonegados no actual agenciamento identitário da nação, afinal "comunidade imaginária" (Mata, 2010, p. 141). Já no segundo livro,*A dolorosa raiz do micondó*, a poetisa continua a fazer "um trabalho de recuperação e inclusão" (Mata, 2010, p. 146).

Quanto àatual realidade são-tomense, Inocência Mata registra que "a cultura passa por um processo de globalização estética que a sua localização periférica impõe"e São Tomé e Príncipe, como os demais países de África, vive um tempo caracterizado por "fluxos emigratórios e influxos potencializados por relações paralelas e influências que chegam por várias vias: humanas, económicas e tecnológicas" (Mata, 2010, p. 147). Sob esse contexto, a poética de Conceição Lima passa a ter dimensão mais importante "no que diz respeito às (suas) origens identitárias expostas como *leitmotiv* de sua escrita, logo no primeiro poema do livro *A dolorosa raiz do micondó* (Mata, 2010, p. 147).

Sobre "Canto obscuro às raízes", objeto de analisara seguir, a pesquisadora são-tomense enfatiza que nelerepercute de forma extensiva

> A dimensão expansionista da identidade insular, que a poetisa concretiza de dois modos (...): por um lado, vai buscar os *apports*, das costas do continente , que têm chegado no período pós-colonial em que o país 'descobriu' a sua apetência migratória (por razões quase nunca pacíficas), convocando a dimensão espiralar do Tempo para propor o agenciamento de diásporas várias e processos migratórios muito recentes em reescritas afirmativas e inclusivas; por outro lado, resgatando trechos identitários que compõem a identidade insular, regressando às origens. (Mata, 2010, p. 147)

Ler o poema, a partir dessa chave de leitura propiciada por Inocência Mata,requer não descuidar da importância dos elementos intra e extraliterários que o poema carrega. Atentando para a concretização de uma dicção poética que demanda uma leitura da história que se ajusta ao que Appiah evoca: a de estar "acostumado a ver o mundo como uma rede de pontos de parentesco". (Appiah, 1997, p. 11), "Canto obscuro às raízes" vai pontuando, em sua extensão, a linha de parentesco que o eu poético quer privilegiar para a composição de sua história.

Por razões de extensão e pelotempo exíguo para detalhá-lo nesta comunicação, destaca-se apenas aquelas passagens poéticas que remetem a construção imaginária das origens do eu poético e da afirmação de sua identidade. O eu poético vaigradativamente tomando a dimensão deum eu biográfico, cuja identidade "móvel", "instável" vai sendo negociada pela carência de conhecimento das origens e pela dúvida. Assim, expande o mosaico das possíveis filiações na construção de sua identidade como "filha da terra", herdeira da "inexorável"presença do avô.

Canto obscuro às raízes

Em Libreville
Não descobri a aldeia do meu primeiro avô.

Não que me tenha faltado, de Alex,
A visceral decisão.
Alex, obstinado primo
Alex cidadão da Virgínia
Que ao olvido dos arquivos
E à memória dos gritos Mandinga
Resgatou o caminho para Juffure
A aldeia de Kunta Kinte
Seu último avô africano
Primeiro avô da América
(Lima, 2012, p, 11)

O ponto de partida consiste na relação que o eu poético estabelece entre sua filiação paterna e as narrativas diaspóricas.As raízes são o elemento motivador dos discursos em rota de ressignificação. A evocação à linha de parentesco com Alex Haley[25], revelado no poema como primo escritor, indica o quão é difícil perseguir a trajetória dagenealogiapara a descobertadas raízes. O poema empreende uma

25 Alexander Murray Palmer Haley, escritor estadunidense que escreveu "Roots: the saga of an americanfamily" (1976) onde relata os feitos da escravidão.

perquiriçãosublinhada por hesitação, dúvidaseivadas de especulação quanto à origem ancestral, como comprovam os versos: “Não descobri a aldeia do meu avô” // “Não que me tenha faltado,de Alex, / a visceral decisão”, ou estes: “O meu primeiro avô / que não se chamava Kunta Kinte/ mas, quem sabe, talvez, Abessole”. Aspistas surgem, mas elas não são afiançadas e tal procedimento perdura até o final do poema: “Eu que em Liberville não descobri a aldeia / do meu primeiro avô/ meu eterno continental avô” (Lima, 2012, p. 19).

Duas fontes extraliterárias parecem ser motivadoras de construção do poema, já que motivo de concepção estar na própria realidade individual do eu enunciador e ahistórica do país da autora. A primeira fonte advém da referência a Kunta Kinte, personagem de *Roots*,romance supracitado, primeiro filho de Omoro Kinte e Binta Kobba, da tribo Mandinga que capturado da ilha de Juffure, em Gâmbia-África e transportado em navio negreiro para a América do Norte é vendido para John Water.

A incursão da saga do personagem corresponde a tragédias:imposição de um novo nome, amputação do pé como castigo, aobrigação decasar. Afilha, Kizzy,vai repetir a mesma história do pai. Ela é capturada, quando tenta ajudar a fuga do namorado. O prefaciador Haroldo Costa, de*Raízes* (edição brasileira), enfatiza que a autobiografia de Alex Haley é de cunho coletivo: “o mais remoto ancestral do autor, é também o mais remoto ancestral na genealogia de uma raça inteira, caçada nas matas ou à beira dos rios, amontoada nos porões infectos dos navios negreiros e vendida a retalhos em porões infectos qualquer dos Estados Unidos, Cuba, Haiti ou Brasil” (Costa, 19??, p. 9).

A segunda fonte de construção poemática é a referência a Abessole que remete à figura política e combativa do líder de Gabão. Talvez seja possível deduzirdessa alusão o desejo de relacionar a filiação ancestral a umlíder combativo e de resistência contra as forças violentas do poder político. Paul Mba Abessoleelabora um projeto político de mudança e resistência em Libreville, no século XX. Sua proposta defende, portanto, uma mudança pacífica, clamando homens e mulheres a uma ação que retire Gabão do subdesenvolvimento. Para isso era preciso desenvolve as condições, estratégias e táticas com vistas a operaras mudanças positivas e progressivas no país. (Abessole, 2013).

A alusão a esses doissujeitos dedistintos espaços políticos, mas com enfrentamentos intensivos contra o poder instituído,ajuda a ler o poema acolhendo a dinamicidadedo fluxo e refluxo emigratório do são-tomense e a expansão diaspórica forçada ao povo africano. Isso consubstancia a visão de resistência do eu poético às condições de

opressão e à visão monocromática do poder em São Tomé e Príncipe. O poema constrói a imagem da persona do avô em desacerto com o seu tempo, no encalço de resistir à violência sistémica, e ao mesmo tempo, costura o incerto tempo que só, talvez, se configure no seu interior, testemunhado pelo eu poético que elabora uma espécie de certidão de nascimento.

> [...]
> O meu avó
> não legou aos filhos
> dos filhos dos filhos
> o nativo nome do seu grande rio perdido.
>
> Na curva onde aportou
> a sua condição de enxada
> no húmus em que atolou
> a sua acossada essência
> no abismo que saturou
> de verde a sua memória
>
> as águas melancolizam como fios
> desabitadas por pirogas e hipopótamos.
>
> São assim os rios das minhas ilhas
> E por isso eu sou a que agora fala.
>
> Brotam como atalhos os rios
> da minha fala
> e o meu trazido primeiro avô
> (decerto não foi kunta kinte,
> porventura seria abessole)
> não pode ter inventado no Água grande
> o largo leito do seu Ogoué.
> (Lima, 2012, p. 12 -13)

Aqui, a memória do avô remete a toda uma história de interditos, de perdas e, mais ainda, de não reconhecimentode sua ação enquanto cidadão que veio das margens. A ascendência do eu poético autobiográfico é de uma africana cujasorigens étnicas ficaram no terreno das sombras, porque eram das margensno processo de colonização. O eu poético exemplifica em feixes de versososmomentos cruciais da trajetória épica do avôno tempo da enunciação.

Disperso num azul sem oásis
talvez tenha chorado meu primeiro avô
um livre, longo, inútil choro.

Terá confundido com um crocodilo
a sombra de um tubarão.

Terá triturado sem ilusão
a doçura de um naco de mandioca
Circunvagou nas asas de um falcão.

Terá invejado a liquidez de caudas e barbatanas
enquanto o limo dos musgos sequestrava os seus pés
e na impiedosa lavra de um vindouro tempo
emergia uma ambígua palavra
para devorar o tempo do seu nome.
(Lima, 2012, p. 13)

Sujeito testemunho de uma memória que revela o trauma, a figura do avô mantém-se atravessadapor uma dor existencial tal qual a referida no título do livro:*Adolorosa raiz do micondó*[26]. Confrontar-se com o obscuro, o incompreensível no campo do poema se revela como uma estratégia de amortecimentodo trauma, pois como acentua Primo Levi, na esteira de Jacques Lacan, o trauma que "reverbera silenciosamente na carne não é possível de apagamento". Por isso há as tentativas de esquecer para sobreviver;ou, de outro modo, há o ato denarrativizar poeticamente, como faz Conceição Lima, quefunciona como preenchimento das lacunas encontradas no processo de busca dos traços culturais perdidos.

A busca do eu poético não atesta o legado. O avô "não legou aos estrangeiros filhos, / e aos filhos dos filhos dos estrangeiros filhos/ o nativo nome do grande rio perdido" (Lima, 2012, p. 14). Por isso oestado fragmentário e lacunar do eu poético que versifica: "Perdi-me na linearidade das fronteiras". Nesse quadro social em que ele está imerso e à deriva, outras figuras de importância entram em cena: os*griots*. Estes são evocados pela

26Segundo Hamilton G Russel, "micondó é espécie nativa de São Tomé e Príncipe, do baobá, encontrada em grande parte da África ao Sul do Saara. (...) Para muitos é uma árvore simbólica, mítica e mesmo sagrada" (Russel, 2006, p. 257). Inocência Mata (2010) também reforça esse sentido simbólico e argumenta que o micondó (imbondeiro, baobá) semantiza "a capacidade de resistência, de persistência, de vivificação". Desse modo, ela vai além e afirma: "Assim, pela remissão metafórica à "civilização insular", tal como o micondó dispersa as suas raízes pelas profundezas da terra, também a África disseminou, de forma *dolorosa*, os seus filhos pelo mundo, sendo as ilhas de São Tomé e Príncipe uma evidência desse destino diaspórico do continente. " (Mata, 2010, p. 160).

sua função primordial: plantar a grande raiz, mas em seguida, com "olhos de horror" partemlevando a força da "verdade" e "das palavras".

> Os velhos griots que na íris da dor
> plantaram a raiz do micondó
> partiram
> levando nos olhos o horror
> e a luz da sua verdade e das suas palavras.
> (Lima, 2012, p. 14)

A memória que percorre o poema dá lugar a ambiência de tensão e medo, quando o eu lírico se revela "encolhido nas vielas". Nesse estado de "medo adolescente", só resta o desejo de beber a seiva da grande raiz do micondó, disseminada metaforicamente no espaço da oralidade são-tomense, que tem no âmago a herança deixada pelos *griots*: a palavra fio tradutor em seu largo leito.

> E no rasto do tam-tam revelarei
> o medo adolescente encolhido nas vielas
> beberei da planta no teu grão.
> (Lima, 2012, p. 16)

Essa "internalização do olhar"nos poemas de Conceição Lima que Inocência Mata situa como atualizadora de um "desencanto político-social" (Mata, 2010, p. 150), também influencia outro modo de olhar: a "desmitificação de 'memórias históricas' fixadas na poesia anterior, anticolonial e colonial" (Mata, 2010, p. 150) de São Tomé e Príncipe. Pensando o poema em estudo por esse prisma, o olhar internalizado se realiza explicitamente na aderência do estatutoautobiográfico que se prolonga de três formas: 1) na reserva do lugar da memória afetiva que prevalece o canto obscuro às raízes do eu poético-autoral:

> Por isso percorri os becos
> as artérias do teu corpo
> onde não fenecem arquivos
> sim palpita um rijo coração, o rosto vivo
> uma penosa oração, a insana gesta
> que refunda a mão do meu pai
> transgride a lição de minha mãe
> e narra as cheias e gravana, os olhos e os medos
> as chagas e desterros, a vez e a demora
> o riso e os dedos de todos os meus irmãos e irmãs.
> (Lima, 2012, p. 15)

2) na difusão de um "eu" que revela e amplia asintenções e persistência de "nós",marcados pordiversas e diferentesvozes constituintesda nação são-tomense quecontinuam às margens do processo de desenvolvimento:

> Eu, a que em mim agora fala
>
> Eu, Katona, ex-nativa de Angola
> Eu, Kalua, nunca mais Quelimane
> Eu, nha Xica, que fugi à grande fome
> Eu que libertei como carta de alforria
> Este dúbio canto e sua turva ascendência
> (Lima, 2012, p. 18)

3) no própriocanto obscuro, hesitante,inquieto, porque engendrado no entrecruzamento das heranças ancestrais afetivas, históricas e políticas em tensão, em direção à individualidade e à coletividade que compõe a identidade nacional são-tomense.

São Tomé e Príncipe sempre foio lugarde acolhimentosdos sujeitos em diásporadesde os primórdios até a contemporaneidade. Russel Hamilton (2006) assegura que o poema também revela um solo de herança pan-africanista e globalizante. E aqui se entende pan-africanista, enfatizando o sentido de congregar para o corpo do poema as aspirações de uma África múltipla, diversa e plural. Por outro lado,o mecanismo de retomada histórica, focalizando ossubjugados e objetalizados, a partir de um teor crítico anticolonial, numa perspectiva pós-colonial, empreende o exercício de subverter mitos e estereótipos. (Mbembe,2014).

> [...]
> Eu nesta lisa, escarificada face
> Eu e nossa vesga, estratificada base
> Eu e a confusa transparência deste traço.
>
> Eu que degluti a voz do meu primeiro avô
> que não se chamava KuntaKinte
> mastalvez, quem sabe, Abessole
>
> Meu sombrio e terno avô
> Meu inexorável primeiro avô
> que das margens do benin foi trazido
> e às margens do Benin não tornou decerto
>
> Da nascente do Ogoué chegou um dia
> e à foz do Ogoué não voltou jamais.

(Lima, 2012, p. 18)

Por fim, a inscrição autobiográfica em "Canto obscuro às raízes" parece ser uma forma de expurgar o medo, buscar enigma, desobstrui grades fincadassob a colonização das mentes, a fim de empreender aquilo que Inocência Mata chama de "descolonização da palavra" e "visibiliza[r] as raízes matriciais da são-tomensidade" (Mata, 2010, p. 162). Há um documentário em que a poetisa Conceição Lima menciona fatos familiares de sua infância que ficaram na memória. Um deles é a lembrança do ritual puíta[27] que presenciou às escondidas na casa de seu avô[28]. "Canto obscuro às raízes" revisita esse tempo da memória afetiva,deixando afloraras emoções e sensações:

[...]
Eu que trago deus por incisão em minha testa
e nascida a 8 de dezembro
tenho de uma madona cristã o nome.

A neta de Manuel de Madre de Deus dos Santos Lima
que enjeitou santos e madre
ficou Manuel de Deus Lima, sumusunMalé Lima
Ele que desafiou os regentes intuindo nação –
descendente de Abessole, senhor de abessoles.

Eu que encrespei os cabelos de sanPlentá, minha três vezes
[avó
e enegreci a pele de sanNôvi, a soberana mãe do meu pai

Eu que no espelho tropeço
na fronte dos meus avós...

Eu e o temor do batuque da puíta
oterror e o fascínio do cuspidor de fogo

27Segundo o glossário de *A dolorosa raiz do micondó* (2012), puíta é uma cerimónia investida de funções curativas e exorcizantes, marcada por um vertiginoso compasso musical e de dança. Originária de Angola e preservada por gerações sucessivas de serviçais, a puíta organiza-se em terreiros com a assistência formando um cordão no centro do qual pares de dançarinos vão progredindo, ora afastando-se ora aproximando-se, até que os corpos se chocam entre estridentes aplausos. " (Lima, 2012, p 74-75)

28 Conforme conta no Documentário (vídeo) "Eu sou África", Conceição Lima diz ter na memória uma visita que fez à casa do avô materno Francisco de Jesus Costa quando menina. Nessa lembrança sobressai "a figura do homem que saltava a fogueira e expelia fogo pela boca". O ritual ainda é comum quando há acontecimento funesto. Segundo a poetisa uma maneira de entende-lo é pensar esse ritual como "forma de aplacar a ira dos serviçais".

> Eu e os dentes do pãuen que da costa viria me engolir
> Eu que tão tarde descobri em minha boca os caninos do antropófago ...
> (Lima, 2012, p. 17)

Nos versos acima procedeum assentimento antropofágico como forma de validar ou até mesmo de legitimar a persistência da reivindicação e do grito do segmento excluído durante o processo de formação da nação são-tomense. O poema evoca a presença dos serviçais a reviver o ritual puíta. O ato antropofágico provocano eu poéticouma nova forma de ver o mundo ou de refleti-lo na incessante busca de origens. Desta forma, háincorporação de anseios equalidades do/s outro/s com suas vivências no obó, descendentes de antigos escravos ou "deportados de Angola por antropofagia",a exemplo dos "kinzares", semelhantes a uma Chiconda, personagem do conto de Fernando Reis:

> (...) Chiconda vivia numa cubata à entrada dum obó muito distante da mais próxima vila. Havia quem afirmasse que Chiconda teria já passado há muito dos cem anos. Os velhos colonos lembravam-se de ter ouvido a outros velhos, que por sua vez tinham ouvido doutros velhos, a história de Chiconda. Diziam uns que ela era descendente de antigos escravos, diziam outros que tinha vindo deportada de Angola por antropofagia. Na verdade, os poucos dentes incisivos que a velha possuía eram triangulares. Além disso, a velha orgulhava-se de ser "Kinzar", e os kinzares são conhecidos pela prática da antropofagia. (Reis, 1954, p.139-140)

No final do poema, o eu poético, em intensa reiteração do pronome pessoal em primeira pessoa, procura imprimir as faces de sua ancestralidade e de sua paternidade, projetando-se no espaço e no tempo emcontínuo deslocamento.

> Eu, a peregrina que não encontrou o caminho para Juffure
> Eu, a nómada que regressará sempre a Juffure.
> (Lima, 2012, p. 19)

Breve considerações finais

As duas poetisas africanas de língua portuguesa aqui brevemente estudadas, utilizam a memória ancestral emoldurada de afetividade para expõe uma consciência do eu poético. O recurso autobiográfico e a memória, como procedimentos de construção do discurso poético corrobora para que se leia o poema sintonizado com àquela

concepção inicial acolhida de Candau (2011), que considera a memória e a identidade continuamente modalizadas, através do "jogo" ou "negociações" que se efetivam a partir das diferenças e das "fronteiras sociais".

O passado requerido é um modo de representação de mundo, ou melhor, de reconstrução de um tempo histórico e de "comunidade imaginada", onde os agenciamentos são impulsionados pela tensão social e histórica e pelas diferenças entre os segmentos diaspóricos que se entrecruzam no seio das lembranças, ora de "caminhos de sombra" em direção à casa paterna, numa dimensão familiar, particularmente, angolana (Paula Tavares); orana busca das origens do avô que se estende à história da diáspora africana, no caso de Conceição Lima.

Ambas autoras, cada uma a sua maneira, nesse movimento de recolha de signos e imagens do passado familiar, ancestral e mítico, mas também histórico e político, promovem um fluxo poético que reescrevem a história. Diz Jöel Candau (2011) que "a memória, ao mesmo tempo que nos modela, é também por nós modelada" (p. 16), fato que sintetiza o que ele chama de "dialética da memória e da identidade que se conjugam, se nutrem mutuamente, se apoiam uma na outra para produzir uma trajetória de vida, uma história, um mito, uma narrativa". (Candau, 2011, p.16). Os poemas de Paula Tavares e de Conceição Lima, aqui focalizados, efetuam essa trajetória,revelando zelo e precisão metafóricos e expondo os entrecruzamentos de signos intra e extraliterários na edificação de uma arquitetura poemática de base lírica e épica, respectivamente.

A nova poesia africana de língua portuguesa, destacada pelos dois exemplos poéticos, utiliza-se do viés interpretativo da história para construir novas visõespor um fazer estético em que se imbricam a preocupação formal e o conteúdo social. A vozfeminina é a instância privilegiada para destituir sentidos e, ao mesmo tempo, (re)erguer outros, "desmitificando" posturas quesustentam a ideia de uma África monolítica e monocultural. Os poemas vêm nos revelar que Angola e São Tomé e Príncipe, como os demais países africanos, imprimem-se de várias matizes culturais e identidades multiplurais, em que o lembrar e o esquecer estão em constante negociação e as raízes, em constante buscas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abessole, Paul MBA-Abessole. *Le changement*. Libreville, 30/03/2013. Disponível em http://www.mendzimesoso.com/medias/files/le-changement-par-paul-mba-abessole.pdf, acessado em 30/09/2015.

Appiah, Kwame Anthony. 1997. *Na casa de meu pai* A África na filosofia da cultura. (Trad.) Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Contraponto.

Candau, Jöel. 2011. *Memória e identidade*. (Trad.) Maria Letícia Ferreira. São Paulo: Contexto.

Costa, Haroldo. (19??). Nossas negras raízes. In. Haley, Alex. *Negras raízes.* São Paulo: Círculo do livro.

Haley, Alex. *Negras raízes.* São Paulo: Círculo do livro. (s/d).

Lima, Conceição. 2012. *A dolorosa raiz do micondó*. Poesia. São Tomé e Príncipe: Lexonics.

Lima, Conceição. *Eu sou África*. Conceição Deus Lima. Disponível em http://www.rtp.pt/programa/tv/p27243/e7, acessado em 22 de fevereiro de 2014.

Mbembe, Achille. (2014)*Crítica da razão negra*. (Trad.) Marta Lança. Lisboa: Antígona, 2014.

Mata, Inocência. 2010. Polifonias insulares Cultura e Literatura de São Tomé e Príncipe. Lisboa: Ed. Colibri.

Mata, Inocência. 2014. "O pós-colonial nas literaturas africanas de língua portuguesa. " Disponível em http://lusofonia.com.sapo.pt/LA.htm#LITERATURA_COLONIAL_E_PÓS-COLONIAL, acessado em 22/04/2014.

Nora, Pierre. (1993) "Entre história e memória: a problemática dos lugares." Revista Projeto história. São Paulo. Disponível em http://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/viewFile/12101/8763, acessado em 25/10/2015.

Russel, G Hamilton. 2006. "A dolorosa raiz do micondó: a voz poética intimista, são-tomense, pan-africanista e globalista de Conceição Lima". In.*Veredas Revista da Associação Internacional de Lusitanistas*. Porto Alegre. p. 253 -265.

Reis, Fernando. 1954. *A lezíria e o equador* (Contos). Lisboa: Editorial Adastra.

Secco, Carmem Lúcia Tindó R. 2006. "Carlos Durmmond de Andrade: "o poeta de Itabira" evocado em África." In. Chaves, Rita; Secco, Carmen; Macêdo, Tania. (Org.) *Brasil /África* Como se o mar fosse mentira. São Paulo: Editora UNESP; Luanda, Angola: Chá de Caxindé.

Tavares, Paula. 2011. "*A casa de meu pai"*. In. *Amargos como os frutos* Poesia reunida. Rio de Janeiro: Pallas.

De volta ao futuro da língua portuguesa.
Atas do V SIMELP - Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa
Simpósio 19 - Escritas poéticas em língua portuguesa: diálogos críticos, 1619-1638
ISBN 978-88-8305-127-2
DOI 10.1285/i9788883051272p1619
http://siba-ese.unisalento.it, © 2017 Università del Salento

ANGÉLICA FREITAS E PAULO HENRIQUES BRITTO: UMA CONVERSA ENTRE DUAS FORMAS DE VIDA

Ana Paula EL-JAICK[29]

RESUMO
Este trabalho se insere, dentro dos estudos da linguagem, na subárea filosofia da linguagem, tendo como perspectiva de linguagem aquela de vertente radicalmente pragmática como entendemos ser a de L. Wittgenstein. Tendo essa base teórica como pano de fundo, nosso objetivo maior é pôr em diálogo dois poetas brasileiros contemporâneos: Angélica Freitas e Paulo Henriques Britto. Esse diálogo se justifica na medida em que Freitas e Britto são dois poetas que vêm se destacando no cenário da poesia brasileira atual. Neste nosso trabalho, limitaremos nossa investigação a uma aproximação (que pode resultar em afastamentos) de três livros, dos dois poetas, lançados no mesmo ano de 2012: *O útero é do tamanho de um punho*, de Freitas, *Formas do nada* e *A tradução literária*, de Britto, este último um livro teórico sobre tradução de poesia. Entendemos que é difícil falar de *resultados* em uma pesquisa dessa natureza; preferimos falar em relatos, confissões como *resultado* de gestos de interpretação possíveis das obras de Freitas e Britto. Nesse sentido, levantaremos hipóteses quanto ao trabalho que ambos fazem com a linguagem nesses tempos pós-estruturalistas (ou *pós-tudo*, como diria outro poeta: Augusto de Campos...): uma produção poética que pode gerar efeitos de sentido daquilo que vamos chamar de *drible*: *O útero é do tamanho de um punho* não é, como poderia parecer, um livro *feminista*, assim como *Formas do nada* não é, como poderia fazer supor, um livro de formas do nada.

PALAVRAS-CHAVE: Angélica Freitas; Paulo Henriques Britto; Formas de Vida; L. Wittgenstein; Poesia contemporânea brasileira

1. Uma poeta é do tamanho de um...

Angélica Freitas fala na língua do i. Angélica Freitas escreve: “uma mulher boa é uma mulher limpa”. Angélica Freitas conta de mulheres indesejáveis, de “uma mulher muito feia”.

29 UFJF, Faculdade de Letras, Departamento de Letras. Endereço para correspondência: Universidade Federal de Juiz de Fora. Faculdade de Letras. Campus Universitário, s/nº. Cidade Universitária. 36.036-330 Juiz de Fora / MG - Brasil. Endereço eletrônico: anapaulaeljaick@gmail.com

Um útero é do tamanho de um punho foi escrito por Angélica Freitas em pouco mais de um ano. Conforme ela explica em várias entrevistas, o tema da questão feminina se solidificou para ela em 2008, quando acompanhou o processo de aborto de uma amiga – e viu as senhoras religiosas que se postavam de plantão em frente às clínicas de aborto, buscando dissuadir as mulheres a não fazê-lo. Depois dessa experiência, Freitas conta que começou a pesquisar na internet sobre o corpo da mulher, até em material de medicina – então chegou à frase "um útero é do tamanho de um punho fechado". "Fiquei com ela na cabeça e acabei escrevendo o poema que dá título ao livro em uma sentada só", ela diz em entrevista à *revista TPM* (Freitas, 2012b).

Sim, "um útero é do tamanho do punho". Num útero

> cabem as senhoras católicas
> militando diante das clínicas
> às 6h na cidade do méxico
> e cabem seus maridos
> em casa dormindo
> cabem cabem
> sim cabem
> e depois vão
> comprar pão
> (Freitas, 2012a:61)

À primeira vista, o livro pode parecer "militante", mas Angélica diz que, na verdade, nunca quis protestar, levantar bandeiras. A poeta parece preferir brincar com as possíveis apreensões reducionistas – inclusive como essa, da militância: "e alguém pode dizer que eu voltei / feminista da argentina" (Freitas, 2012a:76).

O nome "mulher" é escarafunchado por Freitas. Uma das conclusões, ou um dos frutos gerados por essa espécie de *investigação*, são versos como estes:

> Uma mulher sóbria
> é uma mulher limpa
> uma mulher ébria
> é uma mulher suja
> (Freitas, 2012a:13)

"Mulher" é, segundo nossa gramática normativa, um nome. "Mulher" é, segundo Aristóteles, um nome: uma coisa que é um símbolo de "um som pronunciado", que é símbolo das "afecções da alma" (*Da interpretação*, 16a1). Sabemos, como Aristóteles (ou por causa dele; afinal, alguém já disse que nosso senso comum é grego), que os sons pronunciados não são os mesmos para todos (afinal, temos diferentes línguas em

diferentes povos). Mas, para Aristóteles, esses *sons pronunciados*, embora não sejam os mesmos para os diferentes povos (*woman* é diferente de *femme*, que é diferente de *mujer*, *and so on*), são símbolos que correspondem a coisas iguais no mundo – ou seja, *woman, femme, mujer, mulher* são símbolos de um mesmo objeto no mundo: A Mulher. Essa relação entre linguagem e mundo não acaba aí, pois ainda temos o que, contemporaneamente, chamamos de *mente*: de acordo com Aristóteles, não só a referência no mundo é igual para todos os diferentes povos que pronunciam diferentes sons, mas também as *afecções da alma* são as mesmas para todos. Isto quer dizer que as imagens que fazemos dos objetos desse mundo são as mesmas para todos, os pensamentos que temos dos objetos do mundo são iguais para todos – de modo que, ao som pronunciado *woman, femme, mujer, mulher*, todos temos a mesma afecção da alma, todos temos a mesma imagem, o mesmo pensamento que fazemos do objeto no mundo Mulher. Ela será igual para todos os que a declaram, para que todos que compõem proposições com ela.

Em outras palavras, podemos dizer que, se perguntássemos a Aristóteles o que é necessário para que chamemos algo do *mundo real* a que corresponde *uma imagem em nossa mente* ao *som que pronunciamos*, como *mulher*, ele dirá que, como essa imagem mental é igual para todos, como a afecção da alma dos homens é a mesma, então o som pronunciado *mulher* só terá *uma* interpretação possível.

Qual, Aristóteles? Angélica Freitas pronuncia o som *mulher* repetidas vezes (e, em quase nenhuma dessas repetições, o significado parece ser o mesmo):

> Uma mulher gorda
> Incomoda muita gente
> Uma mulher gorda e bêbada
> Incomoda muito mais
>
> Uma mulher gorda
> é uma mulher suja
> uma mulher suja
> incomoda incomoda
> muito mais
>
> uma mulher limpa
> rápido
> uma mulher limpa
> (Freitas, 2012a:16)

Rápido, Aristóteles, rápido: "uma mulher limpa"... um pensamento, uma imagem mental que corresponda a uma mulher limpa, que seja igual para todos os homens, Aristóteles.

A perspectiva mentalista de linguagem que se pode depreender do *Da interpretação*, de Aristóteles, comparece ainda hoje, como se sabe, em diferentes versões, em diferentes teorias linguísticas. De comum elas parecem ter o fato de fixarem a estabilidade do significado linguístico em entidades mentais para as quais os objetos do mundo e as diferentes línguas vão se corresponder.

Contudo, essa correspondência essencial entre linguagem, pensamento e mundo é desestabilizada por alguns pensadores, dentre os quais L. Wittgenstein. Naquilo que ficou conhecida como segunda fase do seu pensamento, Wittgenstein questiona a própria pergunta – ou seja, a ideia mesma de ter de haver uma correspondência profunda, um elo fundamental entre linguagem, pensamento e mundo é, para ele, uma ideia, uma pergunta sem sentido. Afinal, tal separação é metafísica: a linguagem fora do mundo, que vai ser apenas um instrumento para dizer o mundo (e o pensamento) é uma ficção. Linguagem existe no mundo – linguagem e mundo se constituem mutuamente. Pensamento inteligível existe na linguagem – pensamento e linguagem se confundem (mutuamente).

Assim, segundo essa perspectiva (pode-se dizer: pragmática) de linguagem, não é possível, fora do mundo, fora de uma forma de vida, dizer o que um nome significa sempre e a cada vez que for pronunciado. Essa visão de sobrevoo simplesmente não nos é franqueada: não podemos dizer, aprioristicamente, quais serão (e como serão) todas as ocorrências de um signo linguístico.

Angélica Freitas sabe disso em seus versos. Aquilo que é uma mulher no mundo depende muito. Depende, por exemplo, de seu qualitativo, pois: "uma mulher insanamente bonita / um dia vai ganhar um automóvel". Entretanto, "uma mulher estranhamente bonita" / "pode [...] ganhar um automóvel" / "mas um dia vai" / "com certeza vai" / "precisar vendê-lo" (Freitas, 2012a:18).

Aqui não se pode negar que, de forma lógica, Aristóteles, de certa forma, diz o mesmo (sobre aquilo que qualifica um nome): "O falso e o verdadeiro existem na composição e na separação" (*Da interpretação*, 16a10): só há valor de verdade para as frases declarativas, em que as coisas no mundo são articuladas a um predicado – são frases do tipo *S é P*, sujeito é predicado, mulher é *predicado*. Um nome sem predicado não é verdadeiro nem falso: "Os nomes e os verbos, por eles mesmos, parecem o

pensamento sem composição ou separação, como homem ou branco, quando não se anexa alguma coisa a eles" (Aristóteles, *Da interpretação*, 16a10).

Mulher, por si só, é só um nome (*mulher*). *Mulher*, por si só, não é nem verdadeira, nem falsa, nem de verdade, nem Amélia. Amélia, que era mulher de verdade, diz Angélica Freitas que "fugiu com a mulher barbada" / "barbaridade" (Freitas, 2012a:24).

Mulher é um nome que significa outras coisas quando ligado a um verbo, porque "sem verbo, não há nenhuma afirmação nem negação", já dizia Aristóteles (*Da interpretação*, 19b10). O verbo é aquilo "que agrega àquilo que ele próprio significa o tempo" (Aristóteles, *Da interpretação*, 16b5).

Angélica Freitas afirma várias coisas sobre a mulher, no tempo presente: "mulher de posses" "tem / aparelho completo de chá / e faqueiro vindo de solingen" (Freitas, 2012a:34). Da série "3 poemas com o auxílio do Google", "a mulher *vai*" (por exemplo, "poder dirigir no afeganistão" (Freitas, 2012a:p.70)), "a mulher *pensa*" (por exemplo: "se fizer isso com ele, vai achar que faço com todos" (Freitas, 2012a:71)) e, por fim, "a mulher *quer*" (por exemplo, um "nextel" (Freitas, 2012a:72).

Para Aristóteles, "é evidente que, para toda afirmação, há uma negação que se lhe opõe, e para toda negação, há uma afirmação. Seja a contradição isto: a afirmação e a negação que se opõem" (*Da interpretação*, 17a30). Porém, para Angélica Freitas, "a mulher é uma construção" (Freitas, 2012a:45-46). A inferência, aqui, *não* é uma operação lógica que faz com que A siga logicamente de B.

O leitor, a essa altura, pode se impacientar em sua poltrona, braços cruzados, semblante fechado, sorriso desdenhoso nos lábios: elementar, cara Ana, sempre interpretamos o *Da interpretação*, de Aristóteles, entendendo que, apesar de todos os discursos serem significativos, nem todos são passíveis de serem verdadeiros ou falsos. Apenas o discurso declaratório o é. Na famosa passagem de Aristóteles em *Da interpretação* temos: "Por exemplo, a prece é um discurso, mas não é nem verdadeira nem falsa. Deixemos os outros discursos, pois o exame deles é mais próprio da retórica e da poética" (*Da interpretação*, 17a5). Então, cara Ana, você está confundindo tudo: você tinha de investigar a retórica e a poética para falar de Angélica Freitas, para falar do discurso de Angélica Freitas.

Mas o objetivo é justamente este: não separar – ou, nas palavras de Wittgenstein: "trazer as palavras de seu emprego metafísico para seu uso cotidiano". Porque o problema é justamente este: operar uma separação na linguagem que deixa de um lado o

que é passível de ser julgado verdadeiro ou falso e, de outro, o que é espúrio – o que não cabe, o que excede, o que só cabe na poesia – (também) é metafísica.

Declarar que a poética é aquilo que desvirtua, é o descaminho da linguagem, é a linguagem sem nenhum caráter é supor uma duplicação na linguagem ordinária, é pressupor uma espessura que não corresponde à fina linguagem, que desafina, que não se afina.

Citar um poema e depois afirmar: "Quer dizer, isso é poesia, não é?" como se ali pudesse, como se só ali fosse possível pular no vazio, é apostar numa fissura, é operar uma fissura abstrata, posto que o uso da linguagem é sempre uma aposta, um pulo no vazio.

A poesia tem lugar cativo nos textos de linguística; a poesia tem o *honroso* direito de figurar nas epígrafes – Fernando Pessoa, Drummond, Mário Quintana podem estar nos textos de linguística, claro, desde que venham logo depois do título, alinhados à direita, tamanho da fonte 11, em itálico. A poesia só pode vir antes de se chegar ao que é *sério*, ao que é passível de ser verdadeiro ou falso.

Mas e se as frases declarativas têm o mesmo status da poesia e da retórica? E se as frases declarativas são linguagem, tanto quanto a poesia é linguagem? Então, a poesia deve ser nosso objeto de análise – ela é nosso ganho cognitivo, ela não é exceção de outra suposta "linguagem-regra". Assim, deveria ser possível investigar a poética de Angélica Freitas pelos olhos da lógica aristotélica – ou mostrar que a lógica aristotélica não cabe à linguagem humana.

Diz Aristóteles que "Se o Sócrates é Sócrates e homem, também ele é Sócrates-homem, e se é homem e dípode, também é ele homem-dípode" (*Da interpretação*, 21a1). Sim, Aristóteles nos legou também uma semântica lógica que subsiste em teorias linguísticas contemporâneas. Uma semântica lógica de traços que estabelece o que as coisas são; por exemplo, o que é um homem: dípode, animal, social etc. A semântica formal quer isolar o que é meramente acidental e definir os nomes por aquilo que, no jargão aristotélico, *subsiste*.

O que *subsiste* numa mulher? Um útero? Um útero que é do tamanho de um punho? A mulher é uma Mulher-útero? Afinal, pergunta Angélica Freitas: "para que serve um útero quando não se fazem filhos / para quê / piri qui" (Freitas, 2012a:59) – lembre-se de que Angélica Freitas fala na língua do i. Então: piri qui serve uma mulher-útero se ela não usa seu útero? O que *subsiste*? Dípode, animal, social...

Angélica Freitas parece brincar com a interrogação dialética: *isto é uma mulher? Isto não é uma mulher?* Mais ainda, a pergunta socrática por excelência: *o que é uma mulher?*

Toda mulher tem útero. Aristóteles trata das questões que envolvem os quantificadores lógicos: todos (os homens), algum (homem qualquer) e um (homem específico, como Sócrates) (*Da interpretação*, 17b30ss). Todos os homens são mortais. Toda mulher é mortal. Angélica Freitas é mulher. Logo, Angélica Freitas é "uma serpente com a boca cheia de colgate" (Freitas, 2012a:47-49).

Angélica Freitas parece brincar com os quantificadores lógicos, com as frases declarativas. Se Aristóteles afirmaria que Toda mulher é *x*, Angélica Freitas poderia responder: Sim, toda mulher é *x* – isto é: uma incógnita.

Toda linguagem é comum. Angélica Freitas usa a linguagem; logo, a linguagem de Angélica Freitas é ordinária. O discurso de Angélica Freitas é comum. O discurso de Angélica Freitas, parafraseando Wittgenstein, não é lógico, nem ilógico. Não é racional, nem irracional. É a linguagem – que está aí: como a nossa vida.

2. Paulo Henriques Britto: palavras (in)exatas do tradutor e do poeta

Paulo Henriques Britto é um desses autores difíceis de serem enquadrados: poeta, tradutor, professor (de literatura, de linguística). Paulo Henriques Britto responde a todas essas *personae*. Professor há mais de trinta anos da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), onde atua tanto na área de estudos da linguagem quanto na de literatura, Britto é um dos mais importantes poetas brasileiros contemporâneos e, também, um dos mais competentes tradutores (do inglês para o português) que temos.

Penso que, se formos buscar um ponto de identidade nessas múltiplas atividades de Britto, encontraríamos, certeiramente, esse ponto em comum no seu contínuo trabalho com a linguagem. Trabalho que não deixa de estar presente, também, em sua pesquisa acadêmica – afinal, Britto não apenas escreve poemas, faz traduções, mas escreve *sobre* poesia, *sobre* tradução. Dado esse seu exercício multifacetado, uma investigação possível já se vislumbra em relação à obra de Britto: uma aproximação (em que não se descarta a possibilidade de se enxergar, paradoxalmente, mais um

afastamento) entre seus postulados (um tanto polêmicos) por uma objetividade na crítica tradutória e sua própria prática como autor, a do poeta Paulo Henriques Britto.

Em 2012, Britto lançou *A tradução literária*, livro que está no escopo de seu trabalho como teórico da tradução. No mesmo ano de 2012 foi publicado seu mais recente livro de poemas, *Formas do nada.*

A tradução literária começa com uma definição do tema do livro: a tradução literária é "*recriar* obras literárias em outros idiomas" (Britto, 2012a:11, grifo nosso), ou seja, o poeta principia por postular, em seu fazer teórico, uma criação (poética?) na tradução. O trabalho do tradutor seria então uma práxis que consiste em criar a partir da criação alheia. Traduzir, em suma, não é uma atividade automática, mas *criativa* (Britto, 2012a:18-19). Contudo, apesar desse início em que Britto sugere seguir os preceitos pós-estruturalistas que parecem ser *hegemônicos* atualmente no campo dos estudos da tradução, conforme se lê logo a seguir, o tradutor não teme em nadar contra essa maré.

Quero com isso dizer que, uma vez que Britto reivindica a atividade tradutória como uma criação, então ele poderia estar influenciado por perspectivas pós-estruturalistas que, desde a década de 1980, vêm embasando muitos estudos da tradução, reivindicando o texto traduzido como um texto com valor literário próprio (Britto, 2012a:21). Entretanto, Britto acredita que alguns teóricos têm chegado a conclusões extremas (Britto, 2012a:21).

Uma dessas conclusões extremas trilha o seguinte caminho: uma vez que foi mostrado (por autores como Bakhtin, Barthes, Derrida etc.) não haver um texto original, já que estamos sempre retomando discursos já-ditos, então o autor não é o princípio de nada. Conclusão extrema: a tradução é um texto tão original quanto o texto traduzido – ambos são textos sem uma origem. Nas palavras de Britto:

> Alguns teóricos da tradução, como Lawrence Venuti e Rosemary Arrojo – seguindo o caminho aberto por autores como Roland Barthes –, passaram a abolir tais distinções [entre tradução, adaptação e versão] em favor de uma noção aberta de "textualidade", em que autores-tradutores-adaptadores produzem textos que são apenas textos, com graus variáveis de autonomia e distinção em relação a outros textos (Britto, 2012a:22).

Não é a primeira vez que Britto se posiciona criticamente a essa vertente dos estudos da tradução. Ele já havia feito uma crítica direta à tradutora Rosemary Arrojo pelo menos uma outra vez, no artigo "Desconstruir pra quê?" (Britto, 2001). Naquela ocasião, como neste *A tradução literária*, Britto parece entender, como teórico da tradução, o passo dado por (por exemplo) Roland Barthes, aquele que decretou a morte

do autor em favor de uma *escritura* sem corpo, sem origem, uma escritura que nasce à medida que o leitor mata o autor, como um *passo em falso*. Segundo Britto, foi um passo em falso porque esse pressuposto acaba por operar uma igualação de todos os textos – e, como uma de suas consequências, produz uma falta de sentido em se falar em *fidelidade à obra* quando se trata de tradução. Assim, alguns tradutores se viram no direito de *manipular* o texto traduzido (Britto cita como exemplo um grupo de tradutoras feministas de Quebec que alteram, propositalmente, traduções com a finalidade de denunciar o machismo presente em alguns textos (Britto, 2012a:24)).

Outra das consequências em se igualar todos os textos é exemplificada, de novo, na figura da tradutora Rosemary Arrojo. De acordo com Britto, Arrojo, em seu artigo "A que são fiéis tradutores e críticos de tradução? Paulo Vizioli e Nelson Ascher discutem John Donne", acaba por defender o seguinte: como não nos é franqueada uma objetividade absoluta para valorar traduções, então o que temos é a subjetividade absoluta para julgar o trabalho tradutório. Dessa maneira, alguns preferirão uma tradução, enquanto outros preferirão outra. Britto, ao contrário de Arrojo, crê que as traduções devem ser valoradas:

> As posições radicais de alguns teóricos, que causam *frisson* nos congressos acadêmicos, se aplicadas ao trabalho prático da tradução literária, levariam a imensa maioria dos leitores a rejeitar as traduções feitas com base nelas (Britto,2012a:27).

As posições de Britto também causam *frisson* nos congressos acadêmicos – porque vão radicalmente contra os preceitos pós-estruturalistas que tomaram de assalto o campo dos estudos da tradução, da literatura, de algumas *linguísticas* etc. O ponto defendido pelo tradutor Britto é que há um fosso enorme entre a teoria e a prática tradutória: se o tradutor seguisse esses postulados teóricos, então ele estaria fazendo outra coisa que não traduzir um texto de uma língua A para uma língua B.

É interessante ouvir o teórico Britto, pois trata-se de um teórico que conhece o fazer tradutório – e o fazer poético. Suas teses, assim, são controvertidas para alguns teóricos da tradução que vão às últimas consequências da tese da não apreensão essencial de um significado imanente. Britto, sem postular uma essência imanente à linguagem, defende, no fim das contas, um não ceticismo quanto à sua condição de possibilidade de existência. Suas teses, atualmente revolucionárias pelo seu *conservadorismo*, são assim resumidas por ele:

> Sustento que (a) tradução e criação literária não são a mesma coisa; (b) o conceito de fidelidade ao original é de importância central na tradução; e que (c) não só podemos como devemos avaliar criticamente traduções com um certo grau de objetividade (Britto, 2012a :28).

Britto, então, convoca o pensamento de L. Wittgenstein para fundamentar as questões envolvidas no fazer tradutório, suas regras, como num jogo de linguagem: o *jogo da tradução* (Britto, 2012a:28). Com isso ele pretende, em suas próprias palavras, não tratar o sentido a partir de uma perspectiva essencialista de linguagem. Ao contrário, ele quer mostrar que a tradução, como uma prática social que é, só existe historicamente, em dada sociedade: numa forma de vida sociocultural. A tradução é uma prática, um jogo cujas regras são fixadas intersubjetivamente. Nossa comunidade linguística acabou por convencionar chamar esse jogo de *tradução*. No futuro o que vai responder pelo nome "tradução" será, provavelmente, outro tipo de prática – da mesma forma que, no passado, o que respondia pelo nome "tradução" era uma prática diferente da que é efetuada hoje. Afinal, as regras dos jogos mudam. Porém, afirmaria Britto, hoje o jogo deve ser jogado assim: [...]

Em suma, Britto traz a visão wittgensteiniana de linguagem de modo a mostrar oposição a ideias correntes nos estudos da tradução que ele considera *absurdas*: (i) a ideia de que o julgamento da qualidade de uma tradução não pode ter qualquer objetividade (restando, apenas, uma opinião completamente subjetiva neste juízo); (ii) "a ideia de que a distinção entre original e tradução é um mero preconceito ocidental" (Britto, 2012a:33).

Britto acha necessário fazer essa oposição de modo explícito uma vez que suas premissas vão de encontro ao ideário de alguns dos principais nomes atuais dos estudos da tradução – dentre eles os já citados Venuti e Arrojo (Britto, 2012a:33). Para ilustrar sua tese, Britto lembra o fato de que uma tradução que se confunde com o próprio original é um caso notável, excepcional – e é justamente o fato de essa tradução se mostrar notável, excepcional que a torna uma *exceção* à regra. Aqui também Britto se vale da perspectiva wittgensteiniana de linguagem para ilustrar como os limites entre conceitos são flexíveis – e tal flexibilidade permite, vez ou outra, que haja semelhanças em alguns pontos que fazem com que conceitos se mesclem.

O tradutor começa, assim, uma discussão sobre o que conta como *o mesmo* poema para se dizer que há uma tradução ou não (que resulte no *mesmo* poema em outra língua). Nos termos de Britto, se ele fizer uma tradução de um poema de Wallace

Stevens, não se pode dizer, em termos absolutos, que se trata do *mesmo* poema; não obstante, em um sentido *relativo*, sua tradução *é* o poema de Stevens (Britto, 2012a:36).

Seguindo a linha teórica proposta pelo próprio autor, vou me valer de certa terminologia wittgensteiniana e afirmar que há aí uma espécie de identidade não essencial: uma identidade por semelhança de família entre esses poemas. Quer isso dizer que, em nossa forma de vida sociocultural, reconhecemos que existe uma prática a qual chamamos *tradução de poemas*, em que um mesmo poema em uma língua A é tido por nós como o mesmo poema em uma língua B – o mesmo poema não no sentido quantitativo, em que posso dizer que eu e meu irmão temos *o mesmo* (único) carro, mas no sentido qualitativo, em que posso dizer que eu e meu vizinho temos *o mesmo* carro (da marca Volks). Afinal de contas, a expressão *o mesmo*, como qualquer expressão linguística, não pode ser entendida aprioristicamente, mas em uma situação de uso. Assim, em dada situação de uso, a expressão *o mesmo* pode significar que eu e meu irmão temos *o mesmo* livro de poemas (o mesmo exemplar do livro *Formas do nada*) e, em outra situação de uso, *o mesmo* pode significar que eu e meu irmão temos o mesmo poema de Wallace Stevens (ele, no original, "*The Emperor of Ice Cream*", eu, uma tradução, "O Imperador do sorvete", feita pelo tradutor Paulo Henriques Britto). A conclusão do teórico da tradução Britto é no sentido de que

> Ainda que concordemos que nenhuma obra é inteiramente original, e que não há uma linha de demarcação absolutamente inviolável entre originais e traduções […], isso não nos permite dizer que não há nenhuma impossibilidade de estabelecer qualquer demarcação (Britto, 2012a:36).

Como o tradutor reconhece, ainda que haja textos que estão em uma situação intermediária, entre o original e a tradução, há, em nossa forma de vida, obras que chamamos de *tradução*. Pode-se dizer que é nesse espírito que encontramos, dentre os jogos de linguagem possíveis elencados por Wittgenstein no seu notório parágrafo 23 das *Investigações Filosóficas*,[30] "traduzir de uma língua para outra" (IF § 23). Também pode-se dizer que é nesse espírito que Britto chega mesmo a, digamos assim, entender a tradução como uma questão de *princípios*: ele estabelece que o (dito) tradutor que altera propositalmente o original age de modo *antiético* (Britto, 2012a:37-38). Isso porque a função do tradutor deve ser proporcionar a leitura de um texto a um leitor que não conhece a língua na qual o original foi escrito. Se o (suposto) tradutor intervém no original, então ele não pode se passar como tradutor – ele está *enganando* o leitor.

30 Doravante IF.

E não é só: o poeta, tradutor, teórico da tradução Britto condena como antiéticas tanto a posição dos tradutores como a dos estudiosos da tradução que defendem esse tipo de prática tradutória, posto que estão ratificando a falta de ética desses tradutores. Interesso-me aqui pela denúncia de Britto a essa espécie de *ceticismo* – tanto linguístico quanto epistemológico. Entendo que Britto flagra nesses teóricos da tradução o mesmo movimento que correntes céticas cumpriram ao longo de nossa tradição ocidental: nas palavras de Britto, os argumentos de Arrojo são do tipo "ou tudo ou nada" (Britto, 2012a:39) – ou bem deveríamos ter uma objetividade absoluta para julgar traduções, ou bem só temos subjetividades duvidosas. Esse movimento percebido por Britto é curioso por mostrar que algumas visões radicalmente pragmáticas de linguagem, como é o desconstrucionismo de Arrojo, acabam por repetir, paradoxalmente, a dicotomia de visões radicalmente essencialistas de linguagem ao recusarem critérios que não cumprem uma objetividade metafísica – e concluindo, então, que não há critério algum, dada a (suposta) inutilidade de critérios flexíveis. A conclusão cética pela falta de critério decorre de que, como apontava Wittgenstein, o ceticismo é a outra face do essencialismo – isto é: o cético afirma a inexistência de critério porque quer um critério absoluto. Contudo, wittgensteinianamente podemos dizer que o fato de não nos ser franqueado um critério absoluto não implica na completa ausência de critério. Isso, como defende o tradutor Britto, também é verdade no que tange à prática tradutória.

Quero aqui ressaltar que a escolha vocabular de Britto para defender este ponto de vista um tanto polêmico é, igualmente, polêmica: ele fala em objetividade (o que arrepia desconstrucionistas); ele fala em relativismo (o que apavora objetivistas). Opondo-se à exigência por julgamentos absolutos, Britto oferece julgamentos *relativos* (Britto, 2012a:40).

Wittgensteinianamente, entendo que seria mais *exato* (e a questão da exatidão voltará daqui pouco) o poeta falar em critérios *pragmáticos* em vez de *relativos*: critérios que não têm um fundamento em si mesmos, mas que têm um fundamento contingente ao movimento de reconhecimento do que seja a prática tradutória em determinada comunidade linguística. Critérios que não têm um fundamento absoluto, mas que têm um fundamento *antropológico*: a vagueza constitutiva da linguagem ganha determinação numa forma de vida.

De qualquer modo, entendendo esses critérios como relativos ou pragmáticos, o fato é que Britto não se exime dessa que é uma das muitas *tarefas do tradutor*: julgar a qualidade das traduções (pois, citando o teórico da tradução André Lefevere, só quem

não precisa de traduções, uma vez que pode ter contato direto com o original, pode criticar traduções (Britto, 2012a:40)). Britto renuncia a um suposto cientificismo nos estudos da tradução, cientificismo esse que se atém à *descrição* e condena a *prescrição*. Quer dizer: é claro que a ciência deve descrever, e não prescrever – do mesmo modo que está claro que é absurda a ideia de que haja *uma* tradução *correta* frente a todas as demais possíveis, incorretas. O ponto defendido por Britto, entretanto, é que a tradução não é como a linguagem natural que a linguística vai descrever (e não ditar normas sobre) (Britto, 2012a:41-42).

Porém, ao mesmo tempo que defende a valoração de traduções, Britto condena os críticos de suplementos literários que, ao resenharem uma obra traduzida, limitam-se, quanto ao julgamento do trabalho tradutório, a procurar, *detetivescamente*, erros de tradução como se fossem troféus conquistados às custas da (desejada) humilhação do tradutor. Britto não economiza artilharia para acusar a incompetência destes na tarefa de criticar traduções (Britto, 2012a:43). Sua crítica só não é mais feroz porque o pior – o inadmissível, o estarrecedor – é que na Academia, onde não se espera menos do que um conhecimento profundo da matéria (no caso, dos estudos da tradução), acabe-se por admitir qualquer prática tradutória como aceitável devido a uma suposta falta de critério avaliador.

Essa radicalidade também comparece na crença de que uma tradução ou bem é absolutamente perfeita (isto é, uma tradução que contemple absolutamente *todas* as demandas do original), ou bem é um fracasso. No entanto, Britto mostra como essa exigência por uma perfeição idealizada está para além da própria língua. É absurdo exigir uma precisão, uma perfeição que não são prerrogativas da linguagem humana – porque, nas palavras de Wittgenstein, o jogo de linguagem "não é razoável (ou irrazoável). Está aí – tal como a nossa vida" (*Da certeza* § 559). E nas palavras de Britto, na atividade da tradução "devemos […] aprender a conviver com o imperfeito e o incompleto" (Britto, 2012a:44).

(De novo) wittgensteinianamente entendo que seria mais *exato* dizer que a imperfeição e a incompletude só podem ser definidas num jogo de linguagem. Entendê-las de antemão de forma ideal é uma concepção metafísica de linguagem segundo a qual há uma perfeição e uma completude absolutas.

Wittgenstein faz uma analogia dessa exigência por uma perfeição, uma exatidão com o exemplo da medida *um passo*: essa medida pode ser tão útil, ou inútil, quanto a

medida *exata* "um passo é igual a 75 cm". Conclusão: a exatidão é perspectivada; não há apenas um ideal de exatidão:

> "Inexato" é propriamente uma repreensão e "exato", um elogio. E isto significa: o inexato não alcança seu objetivo tão perfeitamente como o mais exato. Isto depende daquilo que chamamos de "objetivo". É inexato se eu não indicar a distância que nos separa do sol até exatamente 1 m? E se não indicar ao marceneiro a largura da mesa até 0,001 mm?
>
> *Um* ideal de exatidão não está previsto; não sabemos o que nos devemos representar por isso – a menos que você mesmo estabeleça o que deve ser assim chamado. Mas ser-lhe-á difícil encontrar tal determinação; uma que o satisfaça (IF § 88).

A exatidão, a precisão serão definidas no contexto de produção desses sentidos. A "exatidão" é perspectivada pelo acontecimento de sua enunciação. A ideia ideal de exatidão é isto: uma ideia ideal. Tanto exatidão quanto inexatidão são precisas e imprecisas pragmaticamente – e o poeta encontra palavras exatas/inexatas na objetividade de suas traduções, na formalização de seus poemas. Afinal, pode-se entender que uma palavra deve ser *exata* num poema – como uma resposta deve ser *exata* numa prova de múltipla escolha. Afinal de contas, em nossa comunidade linguística, espera-se *exatidão* nas palavras de um poeta, nas escolhas de um tradutor: palavras melhor traçadas quanto mais se sabe jogar esses jogos.

O tradutor atenta para o fato de que, diante de línguas diferentes, os conceitos se delimitam de formas diferentes (Britto, 2012a:14). *Logicamente*, pode haver um referente no mundo para alguma palavra numa língua A, mas não haver uma palavra correspondente para designar aquele referente no mundo numa língua B. Nesses casos, atenta o poeta: a tradução só pode ocorrer com muita liberdade (Britto, 2012a:15). Liberdade que, acredito, o tradutor encontra como poeta: liberdade de se obrigar pela busca da palavra *exata*, da expressão *precisa*.

O livro *Formas do nada* já começa com um soneto-provocação: *lorem ipsum*. Este que seria um texto para verificar a formatação de um livro é, aqui, uma conclamação de um poeta que oferece recursos para obter o exato metro poético. Seriam pausas e cortes no interior dos versos de modo a obter o ritmo perfeito, de modo a obter duas metades exatas – ou inexatas – de um verso alexandrino. Em troca, o poeta só pede "sofríveis simulacros de sentido" (Britto, 2012a:11). Este *lorem ipsum* seria, então, um poema para verificar a forma de soneto, com seus 14 versos imperativos. Este *lorem*

ipsum termina com um terceto, sendo o dístico em itálico: "Tudo resulta apenas neste dístico: / *Ninguém busca a dor, e sim seu oposto,* / *e todo consolo é metalinguístico*" (Britto, 2012a:11).

Um *lorem ipsum* é um *lorem ipsum*: seu fim é a forma. Um soneto perfeito: o poeta, wittgensteinianamente, consola com palavras exatas, precisas, objetivas, relativas, perspectivas – perspectivas metalinguísticas.

3. Angélica Freitas e Paulo Henriques Britto: palavras (in)exatas como o tamanho de um punho fechado

Angélica Freitas e Paulo Henriques Britto são dois poetas que têm se destacado no cenário da poesia brasileira contemporânea. De gerações diferentes, Britto foi agraciado em 2004 com o Premio Portugal Telecom pelo seu "Macau", quando tinha então 53 anos. A gaúcha Freitas é de 1973, e *O útero é do tamanho de um punho*, finalista do mesmo prestigiado Prêmio Portugal Telecom no ano de 2013, é seu segundo livro de poesia.

O útero é do tamanho de um punho, de Freitas, e *Formas do nada*, de Britto, dialogam em sua genialidade própria – no universo do próprio poeta, seu modo de usar a linguagem, sua *forma de vida*. Freitas esbanja espontaneidade; Britto mostra certa preferência pela objetividade do rigor técnico.

Espontaneidade e ironia, pode-se dizer, são marcas de Angélica Freitas desde seu primeiro livro, *Rilke Shake*. Talvez a ironia seja seu maior traço, a grande recorrência em seu fazer poético – está presente nos títulos dos volumes, dos poemas, nos poemas, em suas escolhas lexicais. Mesmo quando Freitas parece fazer de algo muito sério, isso não acontece sem um sorriso no canto dos lábios – que se reflete em um sorriso nosso, em nossos lábios.

"Um útero é do tamanho de um útero fechado" é uma descrição médica. Porém, nas letras de Freitas, a insipidez da medicina respira. Se os poemas vão contando de mulheres e se o leitor para, abaixa o livro, respira fundo e pensa: "Ah, nada mais é do que um livro feminista", provavelmente ele está de mau humor. Não quero com isso afirmar que Freitas não narra, em sua poeticidade, mulheres; que ela não escreve, de

uma forma crítica, a nossa cultura gendrada. Todavia, reduzir *O útero...* a uma "poesia de mulheres" (claro, de uma maneira que já é perniciosa) é, no mínimo, pouco.

Se conteúdo e forma são indissociáveis, a forma de Freitas conversa seu conteúdo – sua linguagem é a *linguagem ordinária* (até porque pensar em outra é ver a linguagem metafisicamente). Sua sintaxe não faz firulas, como suas mulheres não fazem rodeios: são essas mulheres – qualquer uma, nenhuma, são mulheres comuns (porque pensar em mulheres extraordinárias é ver a mulher metafisicamente idealizada).

As mulheres de Freitas são divertidos *personagens*, e ácidos remédios para qualquer espécie de tédio, seja físico, seja moral. São personagens vivas, das vidas, personagens encontramos por aí, como a própria Angélica Freitas: "Diz-me com quem te deitas, Angélica Freitas" (Freitas, 2012a:69). Além disso, lembre-se de que Angélica Freitas fala na língua do i

Paulo Henriques Britto, como já disse, busca explicitamente uma objetividade tanto em sua prática tradutória quanto em seu trabalho poético. Esse *primor à exatidão*, também como já destaquei, aproveitando-me do pressuposto teórico do próprio poeta, pode ser aproximado à ideia de exatidão conforme pensada por Wittgenstein, quer dizer, uma exatidão perspectivada, porque não absoluta. Resultado disso é que, da perspectiva de *nossa* forma de vida, podemos dizer que os poemas de Britto são *exatos*: palavras exatas, métrica matemática, rima cantada, ritmo, ritmo, ritmo, ritmo.

Da *linguagem ordinária* (porque não temos outra) Britto pinça uma palavra aqui para combinar (*exatamente*) com aquela ali. Resultado disso são poemas extraordinários. *Formas do nada é* – posto que forma e conteúdo não se desvencilham.

Entendo a composição dos poemas de Britto como primorosas pinturas – figurativas. A disposição de suas palavras são como a disposição das cores e das formas de uma pintura figurativa – formas e cores de uma pintura figurativa que, só nos interessam, porque são exatas, abstratas.

Freitas e Britto nos driblam: *Um útero é do tamanho de um punho* resiste a um rótulo *feminista*; *Formas do nada* dá *status* ontológico ao nada. Um não é livro feminista, outro não é nada – são poesias.

Daí encontrarmos ao menos uma regularidade em ambos: o trabalho, digamos, *metalinguístico* – marca, claro está, recorrente em toda a história da arte poética, mas que, contemporaneamente, parece ganhar especial relevo entre os autores. Assim, nossos poetas Freitas e Britto parecem problematizar repetidamente o próprio fazer poético. Os poetas pensam a linguagem – não se trata, então, de (meramente) coletar

expressões linguísticas, mas de entender o próprio funcionamento linguístico no trabalho poético.

Afirmei antes não haver a prevista diferença aristotélica entre a linguagem poética, retórica, e a linguagem lógica, em que se fazem declarações passíveis de ser verdadeiras ou falsas. Defendi ser a separação aristotélica, de pretensão por regrar uma linguagem lógica e, assim, cercear o verdadeiro do falso, deixando todo o resto para o estudo da arte poética e da arte retórica, enganosa. Essa fronteira entre *linguagens* só pode ser traçada levando-se em conta uma linguagem vista de fora das práticas humanas – o que seria uma linguagem, por assim dizer, *metafísica*.

Paradoxalmente, essa nossa afirmação de que a poesia de Freitas e Britto joga com a linguagem ordinária se esvazia: afinal, em não havendo a divisão acima exposta, *toda* e qualquer poesia só pode ser (linguagem) *ordinária*. A poesia não é a exceção à regra (ou seja, a exceção da linguagem ordinária), mas compõe a regra (e sua exceção). Afinal, o que seria uma poesia que não fosse linguagem ordinária? Seria poesia de linguagem verbal?; seria poesia sem linguagem? Do outro lado, também restaria a pergunta: de que matéria/forma se faz *o poético*? Ou: o que faz com que chamemos os livros (por exemplo) de Freitas e Britto de *livros de poesia*.

Certamente não desenvolverei tema tão espinhoso e imenso aqui. A literalidade dos textos poéticos é assunto inesgotável sobre o qual uma gama considerável de pensadores (muito mais competentes do que eu) já se pôs a examinar. Dessa maneira, pretendo que minha pergunta seja compreendida "uma escala abaixo"; espero que minha pergunta seja ouvida como que numa voz baixa, quase num sussurro. Melhor reformulá-la para melhor adequá-la a este ensaio deste jeito: como a questão da poeticidade (no caso, de Freitas e Britto) pode ser pensada na perspectiva de linguagem ordinária tal como formulada por Wittgenstein?

Antes é bom lembrar que Wittgenstein entendia a filosofia como uma terapia cuja função primordial fosse clarificar conceitos. Para ele, a filosofia não muda nada: ela deixa tudo como está – o que muda é nossa visão sobre tudo (o que muda tudo).

E a função da filosofia deve ser esclarecer conceitos porque "a filosofia é uma luta contra o enfeitiçamento do nosso entendimento pelos meios da nossa linguagem" (IF § 109). Segundo Wittgenstein, os filósofos fazem tudo parecer muito profundo – *ser*, *verdade*, *tempo*. Não obstante, se não sabemos dizer o que essas coisas são é porque queremos dar uma definição analítica a esses conceitos, queremos estabelecer significações anteriores ao uso, retirando as expressões linguísticas de seus empregos

cotidianos. Wittgenstein então propõe trazer de volta as palavras da metafísica para seu emprego cotidiano – de modo que, no *uso*, saberemos o que é *ser*, *verdade*, *tempo*. Clarificar um conceito é, de acordo com Wittgenstein, recuperar sua *gramática*.

Não devemos aqui entender essa gramática como normativa, muito menos gerativa – na perspectiva de linguagem wittgensteiniana, trata-se de investigar a gramática de *uso* das expressões linguísticas. É assim que devemos entender a forma provocativa com que Wittgenstein afirma em um de seus polêmicos aforismos: "A essência está expressa na gramática" (IF § 371).

A essência expressa na gramática é expressa no uso – inessencial. A gramática de uso se constitui na própria engrenagem do uso da linguagem. Logo, a essência da gramática *não* é algo absoluto, eterno, imutável – caso se queira saber o significado de um conceito, deve-se observar como ele é usado nos mais diversos jogos em uma forma de vida.

Em nossa forma de vida, *linguagem poética*, realmente, tem um estatuto *essencialmente* diferente de *linguagem comum*, ordinária. No entanto, essa diferença não é metafísica ou transcendental; essa diferença se dá em nossas práticas socioculturais. Na prática, intersubjetivamente, damos identidade ao *poético* e ao *ordinário*. Uma identidade que vagueia pelas contingências de nossas práticas linguísticas. Essa i*dentidade contingente* também tem poder valorativo: à medida que separamos o que uma coisa quer dizer, que é diferente de outra, também dizemos que aquilo a que chamamos *A* tem uma importância *x*, diferente da importância que tem aquilo a que chamamos *B*.

E então olhamos e vemos que, em nossa forma de vida, o poético é aquilo que identificamos como mais elevado, sublime, algo que supera o ordinário, o comum, o corriqueiro. Aquilo a que chamamos *poesia*, em nossa forma de vida sociocultural, é uma espécie de êxtase: se dissermos "Isso é um poema", "Isso é poesia", então dizemos "Isso é *arte*".

É nesse sentido que dizemos que Freitas e Britto são dois poetas brasileiros contemporâneos – seus escritos transcendem o *comum*. Artistas das palavras, os poetas, mesmo os mais "objetivistas", "figurativistas", só são poetas porque cuidam da forma – na medida em que forma e conteúdo são *indesgrudáveis*. Freitas e Britto, pintores de palavras, conhecem tão bem a linguagem comum que nos oferecem o sublime a partir do ordinário.

Porque a linguagem que temos é esta que está já diante de nossos olhos. É claro que, aqui, pode-se notar um nó no pensamento de Wittgenstein, pois, ao mesmo tempo que ele afirma que a linguagem ordinária vai bem como está (posto que a linguagem lógica não existe; trata-se apenas de um desejo dos lógicos por uma linguagem que cumprisse um rigor, mas que, na realidade, não é sua prerrogativa), sustenta que ela enfeitiça os filósofos – maiores vítimas de seus encantos, de seu canto de sereia.

Eis o paradoxo wittgensteiniano: a linguagem não precisa de reparos; não há que se fazer qualquer análise lógica a fim de se descobrir alguma linguagem lógica subjacente à linguagem comum. Contudo, é preciso ficar atento aos desmandos enfeitiçadores da linguagem ordinária.

E é desse paradoxo, dessa ambivalência da própria linguagem comum que identificamos os poetas Freitas e Britto. Freitas e Britto sabem enfeitiçar com seu canto de sereia, com a linguagem ordinária; então, parece haver uma linguagem outra, incomum, melhor, sublime, do tamanho que deve ser, exatamente perfeita.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARISTÓTELES. *Da interpretação*. Tradução: José Veríssimo Teixeira da Mata. 1. ed. São Paulo: Editora Unesp, 2013.

ARROJO, R. A que são fiéis tradutores e críticos de tradução? Paulo Vizioli e Nelson Ascher discutem John Donne. In: _____. *Tradução, desconstrução e psicanálise*. Rio de Janeiro: Imago, 1993.

BARTHES, Roland. *O Rumor da língua*. Tradução: António Gonçalves. Lisboa: Ed. 70, 1987.

BRITTO, Paulo Henriques. Desconstruir para quê? In: *Cadernos de Tradução*. Florianópolis: NUT, 2001, v. 2, n. 8, p. 41-50.

_____. *A tradução literária*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012a.

_____. *Formas do nada*. 1a. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2012b.

FREITAS, Angélica. *Um útero é do tamanho de um punho*. São Paulo: Casac Naify, 2012a.

_____. Um útero é do tamanho de um punho: entrevista. [26 de outubro, 2012b]. São Paulo: *Revista TPM*. Entrevista concedida a Natacha Cortêz.

WITTGENSTEIN, Ludwig. *Philosophical Investigations*. Translated by G. E. M. Anscombe. Third edition. New Jersey: Prentice-Hall, [1953].

_____. *Investigações filosóficas*. Tradução: José Carlos Bruni. São Paulo: Abril Cultural, 1975. (Coleção Os Pensadores).

_____. *Da certeza*. Lisboa: Edições 70, 1998.

SIMPÓSIO 24

LITERATURA, HISTÓRIA E IMAGINÁRIO DO BRASIL COLONIAL: ESCRITAS E REPRESENTAÇÕES

COORDENADORES

Pedro Carlos Louzada Fonseca
(Universidade Federal de Goiás)

Márcia Maria de Melo Araújo
(Universidade Estadual de Goiás)

De volta ao futuro da língua portuguesa.
Atas do V SIMELP - Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa
Simpósio 24 - Literatura, história e imaginário do brasil colonial: escritas e representações, 1641-1660
ISBN 978-88-8305-127-2
DOI 10.1285/i9788883051272p1641
http://siba-ese.unisalento.it, © 2017 Università del Salento

A POESIA DE GREGÓRIO DE MATOS EM JOÃO ADOLFO HANSEN: ARTIGO EM REPOSIÇÃO

João Carlos Felix de LIMA[1]

RESUMO
O lançamento, em 1989, do livro *A sátira e o engenho*, de João Adolfo Hansen, trouxe inúmeras contribuições para a compreensão do denominado período barroco da literatura brasileira. Repensando as categorias que norteavam as descrições desse tempo, bem como comparando as obras entre si mesmas, e ainda atrelando a isso uma profunda leitura de documentos da época, Hansen pode reestabelecer como a "literatura" da época deveria ser pensada por categorias diversas das até então usadas como parâmetros, geralmente oriundas da obra de Heinrich Wölfflin. Segundo essa nova leitura, os paradigmas tanto de matiz romântica, quanto os de matiz neokantiana (caso de Wölfflin) seriam anacrônicas. Depois de reposicionar o nome de Gregório de Matos no seu próprio tempo, Hansen desencadeia uma vertente analítica que seria seguida em muitos passos por uma série de pensadores de calibre; esta vertente seria mote para leituras de outros autores, como o Padre Antonio Vieira, ou a poesia aguda de Portugal. Nosso artigo tentar rever os passos de *A sátira e o engenho*, pensando-a a partir de outras leituras (especialmente românticas), e contemporâneas ao autor.

PALAVRAS-CHAVE: João Adolfo Hansen; Gregório de Matos; Barroco.

ESTADO DA QUESTÃO

No século passado, depois que inúmeras tentativas de conceituação do período correspondente e conhecido como Barroco haviam sido feitas, sob a rubrica *Rettorica e Barroco*, Simpósio Internacional acontecido em Roma em 1953, um grupo de estudiosos reuniu-se para, por fim, conciliar ou afastar de vez o *maneirismo* que o termo recebeu ao longo das décadas, quando foi alvo de assertivas as mais variadas – desde os decisivos textos de Heinrich Wölfflin, passando por Simone, Francastel, Hauser, Argan, Hatzfeld, Carpeaux, Weizbach, Boase, Rousset e Chastel – seguido ainda dos densos e

1 Instituto Superior de Ciências Policiais (ISCP). CSB 03 Lote 03 Ap. 109, CEP: 72015-535, Taguatinga-DF, Brasil. E-mail: jchilst@yahoo.com.br

eruditos ensaios de René Wellek. Inútil lembrar os esforços, algo, talvez, vãos, dessa tentativa, e o termo, ainda flutuante, poderia facilmente ser cooptado como uma das cláusulas aristotélicas de exclusão da ciência.

Até a década de 70 isso ainda era palpável nos estudos de literatura, quando o assunto despertou renovado vigor a partir de A cultura do Barroco, de José Antonio Maravall, publicado em 1975 na Espanha. Maravall se propunha dar mais consistência à abrangência que o barroco sustentava. Alguns daqueles autores que citamos concebiam o barroco como uma espécie de constante histórica a voltar tão logo seu Outro, o Clássico, se tornasse um hiato. Quanto ao livro, no entanto, havia nele uma grave falta, identificada por Adma Muhana no momento de seu lançamento no Brasil. Para ela, houve, no estudo, uma "subordinação inconteste dos textos poéticos e das artes a uma superordenação econômico-social" (1998: 53). Por isso mesmo, o livro não deixou de despertar em muitos leitores a sensação de derrotismo frente ao conceito e a impressão de vacuidade em face da abrangência estética supostamente alçada pela nominalização do período compreendido entre os anos de 1600 e 1750, datas arbitrárias, claro, mesmo que elas supusessem alguma coerência histórica.

Quando João Adolfo Hansen escreveu sua tese de doutorado, intitulada "A sátira e o engenho (um estudo da poesia barroca atribuída a Gregório de Matos e Guerra, Bahia 1682-1694)", defendida, como se sabe, em dezembro de 1988, o quadro epistemológico geral em torno das artes e das poéticas do seis e do setecentos não havia sofrido nenhuma alteração drástica. Pelo menos é o que nos dá conta a historiografia das últimas cinco ou seis décadas. A pensar nas muitas exegeses da obra gregoriana – mesmo ela, recolhida com muita dificuldade em *Códices* errantes da Bahia e do Rio de Janeiro, e dispersos Brasil e mundo afora – e desde a biografia escrita pelo Licenciado Manuel Pereira Rabelo, no século XVIII, passando pelos românticos e contemporâneos, Gregório de Matos sempre foi considerado uma *persona* envolvida em um drama, isto em vista de sua variada obra: pouco se sabia de sua vida, e, de seus poemas, ainda não havia uma sistematização que lhes pudesse dar a *devida* dimensão.

Desde então, as coisas já não são assim. Armado, à época, de um arsenal incomum de erudição, e defendendo uma ideia às expensas da contrariedade, porque completamente fora do senso comum, Hansen embarcou *fria* e *solitariamente* em um barco, ébrio, num rio sabidamente mais ácido que a doçura daqueles engenhos. Embora sua erudição realmente espantasse qualquer espécie de frivolidade que envolvesse o assunto, a tese não deixou de despertar controvérsias na Esfera Pública, especialmente

depois de sua publicação em livro, em 1989. Os mais afeitos aos paradigmas *formativos*, derivados das teses de Antonio Candido, certamente se lembram de categorias como "Manifestações literárias", em oposição à "literatura" propriamente dita, cuja consequência *natural* seria a exclusão de Antonio Vieira e Gregório de Matos. Ou de Haroldo de Campos, com a resposta ao "sequestro do barroco" – operada por Candido – instigado, como se sabe, por seu *paideuma*, a encontrar autores "vanguardistas" ou "inventivos" no passado. Ou Adriano Spínola, autor de uma controversa tese sobre as máscaras poéticas de Gregório de Matos, publicada como *As artes de enganar*. Ou, ainda, um dos livros mais comentados e lidos de Alfredo Bosi, *Dialética da colonização*, com abordagem diametralmente diversa da de Hansen. Isto, para ficarmos em apenas quatro importantes leituras feitas por autores contemporâneos.

Em todos os casos, a pletora de críticos que se debruçou em torno de Gregório de Matos é notável não apenas pela astúcia como foram se especificando nos detalhes da obra célebre, mas também no modo de entender o homem imerso nas brumas de um impossível desenlace. Os estudos de obra e vida de Gregório oscilaram entre o excesso e a falta. Quando pouco, foram autores infensos ao trabalho cavalar que daria enfrentar milhares de documentos e outro sem número de poemas que mal se sabia serem do autor. Quando muito, carpidos em inúmeros pormenores desinteressantes ou mesmo desimportantes, sempre triviais, da suposta vida de Gregório, ou os mais infensos a esses pormenores, corriam pelo lado do exagero daquilo que não se podia provar. Exageros que aparecem, principalmente, mas não só, nas primeiras obras e biografias sobre o poeta, ainda no século XIX e XX adentro, evidentes não só por aquilo que jamais resolveriam, historicamente, mas também pelo que, imaginariamente, sobressaltava nas lides da Colônia.

Em vista disso, certamente o caminho escolhido por João Adolfo Hansen não foi dos mais fáceis e sua obra não se ressentiu de pensar, em alguns casos, repensar, os aspectos que cingiam a desenvoltura da chamada *literatura* colonial. Como mote para o entendimento do campo literário, no entanto, se tomarmos apenas *A sátira e o engenho*, talvez não seja possível entender o quanto a trajetória intelectual de João Adolfo Hansen estaria ancorada em um *fait divers* comovente, dados os *insights* da tese, a incomum cultura, e os finos aspectos que tangem o centro de sua atenção dedicada aos poemas seis e setecentistas. A par de redes hermenêuticas mais profundas, o leitor atento perceberá que muito do ali contido acaba sendo parte de um repensamento da literatura brasileira – que se faz acompanhar também de um repensamento da história literária – e

de uma monção individual incisiva no sentido de despertar, na crítica, uma atenção investigativa diferente da forma como então vinha ocorrendo, no Brasil[2].

Como exemplos desse aspecto, há os livros iniciais de Hansen, que transitam pela investigação da literatura moderna brasileira, como o livro de Guimarães Rosa, *Grande Sertão: Veredas*, tal *o O*, sua dissertação de mestrado, à *pura* teoria e história literária – como em *Alegoria* – escrito dois anos antes da defesa da tese, em 1986. No caso do último, fica a impressão de que os temas que envolveriam a composição de *A sátira e o engenho* já estavam pelo menos ali enunciados, e que abrangeria uma reposição, embora indireta, do conceito de *literatura*, levando em conta toda a tradição ocidental do importante conceito de alegoria e metáfora. Esses livros, compostos em épocas distintas da tese, prenunciam, talvez mesmo inconscientemente, os temas que comporiam a obra de uma vida. Um fato que talvez tenha corroborado isso seja a percepção de Hansen em repensar o conceito de literatura, bastante bem lida na realidade e tempo dos românticos alemães, sobretudo. Segundo eles, a obra literária surgiria na enormidade do Eu e nas fraturas da subjetividade e do gênio. Em retrospecto, no caso de uma colônia portuguesa, no século XVII, essas ideias estariam em um não-lugar, visto sua *forma mentis* ser-lhes absolutamente extemporânea.

Para os pouco aficionados na obra de Gregório de Matos, vale a pena refazer, mesmo que rapidamente, o nome do poeta seiscentista, a fim de que a questão não fique dimensionada apenas pela escrita de Hansen. Cabe antes lembrar que Gregório de Matos só será publicado em livro em 1850, por Adolfo Vernhagen, no *Florilégio da poesia brasileira*; por aqui já começam os problemas. Neste tempo, ele será recebido pelos românticos brasileiros, no que tem especial interesse a obra de Sílvio Romero, que lhe enceta pelo menos quatro características, que, no cômputo geral, se foram repercutindo *ad infinitum* na crítica póstera: "o *abrasileiramento da língua*; a tendência à *hostilização galhofeira recíproca entre o negro, o branco e o índio*; o *germe de uma consciência de que nossa população já se diferenciava da europeia*; [e] o *manifesto descontentamento dessa mesma população diante da metrópole*" (DIMAS, 1993: 341-342, grifos meus). Um seu contemporâneo, José Veríssimo, abona, por outro lado, que Gregório não passaria de um "'servil imitador' de Quevedo", o famigerado plágio. Esta

2 Até onde alcançamos, identificamos o primeiro plano de repensar as letras coloniais na produção de Hansen no texto "Vieira, estilo do céu, xadrez de estrelas", publicado em 1978, na Revista de filosofia *Discurso*, do Departamento de Filosofia da USP. Neste texto, encontram-se as principais linhas que contornam e dão forma à hermenêutica de João Adolfo Hansen, no que se refere às Letras Luso-Brasileiras, e pode ser considerado o *ur-text* das questões coloniais, com as quais Hansen se moverá até os dias de hoje, daí sua importância.

seria, por sua vez, a quinta característica presente no ideário da crítica e uma constante que também ecoará por muito tempo. João Carlos Teixeira Gomes estudou muito seriamente a questão, em *O boca de brasa*, redimensionando-a. A par desses excertos, fica claro o quanto se deve a este acolhimento o decantado gosto que se deu à obra gregoriana.

No século XX, sucedem-se alguns biografismos levianos, segundo Antonio Dimas, que dispensam maiores comentários, como o livro de Rossini Tavares de Lima, *Gregório de Matos, o boca do inferno*, de 1942. O caldo começa a decantar melhor com a publicação de *Gregório de Matos e Guerra: uma revisão biográfica*, de Fernando Rocha Peres, da qual dispomos de uma cronologia *mínima* da vida do poeta, baseada na revisão e no estudo de documentos da Colônia. Poucas obras, porém, reclamarão tanta discussão quanto *Formação da literatura brasileira*. A tese central do livro, bastante conhecida, seria aceita por muitos estudiosos. Exposta com muita elegância, ela indica que nas obras anteriores à data arbitrária de 1750, sociologicamente, não se veria a conjugação do termo literatura, congruente nos termos *autor*, *obras* e *público*. Anterior a isso, teríamos obras inscritas como "manifestações literárias". Antonio Candido conjectura a hipótese de que, como só foi publicada por Vernhagen décadas depois da morte de Gregório de Matos, já no romantismo, como dissemos, o poeta não teria influído *literariamente* no seu ambiente, por isso, o paradigma de Candido não o pôde conter.

Posteriormente, dúvidas seriam postas sobre alguns detalhes do livro, especialmente no caso de Antonio Vieira e Gregório de Matos. Foi um ex-orientando de Candido quem lhe apôs a tese até então mais séria a respeito disso. Haroldo de Campos, armado do arsenal da Desconstrução derridiana, e apoiado em traços igualmente fortes da semiótica moderna (especialmente Jakobson) e em Nietzsche, opera uma leitura descentralizadora, rejeitando justamente o *logus* e a ideologia *substancialista* impressos no texto de Candido. O ensaio de Campos foi publicado no mesmo ano que o de Hansen. Mas levaria sete anos até que Campos aportasse algumas críticas ao livro de Hansen na esfera pública brasileira.

Tautologicamente, é claro, história é história. No entanto, em todos os casos, talvez tivéssemos melhor ancoragem crítica caso dispuséssemos, publicados sob modernos critérios filológicos, do *corpus* literário destes séculos iniciais, infelizmente, dispensado em quase todos os casos aqui mencionados. É o que perpassa a tese do professor Marcello Moreira, ao estudar alternativas viáveis de edições críticas ao *corpus*

poético de Gregório de Matos, problema enunciado por Antonio Houaiss décadas atrás, e incontornado pelos filólogos. Nos exemplos dados por Marcello Moreira, ex-orientando de doutorado de Hansen, demonstra-se como as recentes propostas de edição conformam um tipo de leitura, que acabará se estendendo por todas as edições que se sucedem a ela. Daí que o aparato por que se move Moreira se resvale em seguros tópicos motivados pela Estética da Recepção, especialmente em Hans Robert Jauss. É importante lembrar que a iniciativa de Moreira encerra-se nos mesmos termos de reavaliação das obras desse tempo. Por isso, o longo texto de Hansen como prefácio ao livro de Marcello Moreira indicar com imensa profusão de nomes as mesmas tábuas de salvação na leitura de Gregório de Matos. "A questão da autoria dos poemas é radicalmente alterada, porém, quando se examina a materialidade mesma dos códices" (HANSEN, 2001: 32)[3]. Hansen argui a respeito das manobras e tentativas de materialização de edições críticas, até então, inviáveis, por fatores que não cabem no espaço deste ensaio.

Claro, argumenta Moreira, as intenções e escolhas interpretativas dos organizadores influiriam nas leituras posteriores. "A introdução dos poemas no interior do códice promove parcialmente sua ressemantização" (1989: 88). Está claro também não ser apenas a expansão crítica romântica a proceder em uma *atualização retrospectiva*, antes, a própria condição dos poemas seria já a causa de releituras ou de ressemantizações *a posteriori*. São muito consequentes as perguntas feitas por Marcello Moreira em seu texto:

> medeiam décadas entre as épocas em que viveu o suposto autor do *corpus*, hoje enfeixado sob o seu nome, e a época em que a maioria dos códices foi produzida. Como não restam manuscritos autógrafos de Gregório de Matos e Guerra, temos apenas manuscritos apógrafos produzidos por letrados locais, sobretudo ao longo do século XVIII. Como ponderar criticamente distância que separa o poeta a quem é atribuído o *corpus* que leva o seu nome e que foi produzido por outrem, décadas após sua morte, dos artefatos bibliográficos-textuais que constituem a tradição? (1989: 88).

Hansen, em *A sátira e o engenho*, não se questiona a respeito das datações dos manuscritos utilizados por ele, mas isso não desiste, ou abdica, dos problemas que essa importante colocação admite; fica claro que Hansen está mediado pelos próprios paradigmas levantados na sua leitura que estamos enunciando aqui. O trabalho de

3 Note-se que Francisco Topa publicou em 1999 uma edição crítica da obra gregoriana. Marcello Moreira comenta, no primeiro capítulo de sua tese de doutorado, as decisões que se cercou Topa na composição e escolha de textos.

Moreira firmou-se como parte desse processo de atualização filológica, que é absolutamente necessária, não há dúvidas. Quanto a essa importância, Marcello Moreira exemplifica que o cônego Januário da Cunha Barbosa escreve, nos idos de 1841, uma biografia de Gregório, inserida na Coleção dos brasileiros ilustres, daí que dispense sobre isso a seguinte pergunta nada retórica: em que medida "um homem nascido na América portuguesa, no século XVII, pode ser chamado 'brasileiro?'". Questiona-se ainda qual sentido haveria nos termos "nação brasileira". O fato é que o cônego estava inscrito na roda da virtude do *nacionalismo romântico*, patrocinada pelo Imperador, D. Pedro II. O momento era propício para se repensar a nação *brasileira* sob os auspícios da Independência, que já completava 16 anos. "Os institutos históricos provinciais articular-se-iam, dessa maneira, com o processo de centralização do Estado imperial, pois participariam da criação dos suportes necessários para a construção brasileira" (2011: 62-3). O poeta passava por um processo de abrasileiramento, provavelmente o primeiro, dos muitos que viriam, que se faria sentir ainda na apropriação da *Vida do excellente poeta lirico o Doutor Gregorio de Mattos e Guerra*, de Manuel Pereira Rabelo, pelo mesmo Januário da Cunha. O que se segue são as inúmeras tentativas de recriação desse ambiente incididas por mentalidades ou temporalidades alheias ao tempo histórico.

CONSTRUÇÃO DE *A SÁTIRA E O ENGENHO*

O livro de João Adolfo Hansen revê todas essas questões no capítulo de entrada, quando considera "o nome por fazer", ponderando as recensões e as escolhas estéticas proferidas nas muitas leituras da obra de Gregório de Matos. Um a um, eles vão aparecendo para depois serem realocados dinamicamente.

Segundo Hansen, a sátira de Gregório pretende-se "simultaneamente como o material e o produto de uma intervenção presente" (2004: 32). Como dissemos, a recepção romântica acabou substancializando o nome, e Hansen enfatiza que, em Gregório, mesmo dando lastro a uma intervenção presente, seu nome, "no sentido subjetivado do termo, não tem importância, rigorosamente falando" (2004: 33). Foi preciso um *aggiornamento* histórico bastante preciso das condições de *produção* e *recepção* das obras na Colônia, bem como a identificação simultânea das condições

históricas que motivaram sua leitura. No ensaio "Razões de Estado", Hansen afirma: "Dissolvida a unidade da cristandade, os temas laicos se desatam e simultaneamente convergem na demanda de um princípio, uma *auctoritas*" (1996: 135). De fato, o *crack* produzido pela Reforma Protestante acabou produzindo nos países católicos um repensamento das ordens políticas tradicionais, colocando no mesmo patamar tanto luteranos quanto calvinistas, maquiavelistas, galicanos, tacitistas e anglicanos: em pouco tempo isso tornou-se uma oposição de "teologias e teologias". Como o reino de Portugal e a Península Ibérica são pródigos de interpretações contrarreformistas, é claro que isso seria sentido nas Colônias, dada a presença da Inquisição que foi uma constante nelas. O principal teórico desse estado de coisas será Suárez, que recomenda uma espécie de "pacto de sujeição", promulgando, no *Corpo Mystico* do Reino, uma "*unidade de integração* das partes do 'corpo à cabeça'", (1996: 138). "A metáfora do corpo é substancializada nos textos neoescolásticos dos séculos XVI e XVII", tornando-se, também no Brasil, "os fundamentos do direito absoluto e do Direito ordinário", que o mesmo Gregório, segundo seus melhores biógrafos, estudou em Coimbra.

Claro que tudo isso figurou-se caro a Hansen, especialmente se se considerar que toda a sua leitura pretende-se não-anacrônica, por isso, os densos capítulos que formam o livro deveriam ser lidos por ótica similar. O tema da Cidade, candente em todas as importantes leituras da fortuna crítica de Gregório, por exemplo, e presente num sem número de poemas, será lido por Hansen não como um *olhar exterior* a ela, mas, hierarquicamente, *a partir* dela: "[a cidade] inclui, em sua formulação, a mesma teologia-política que rege o bom uso da república na teoria e no controle da natureza humana" (2004: 49). Similar motivo se insere na leitura da *persona* satírica, já que ela

> interpreta o que vive fazendo com que as leis positivas da cidade sejam um efeito racionalmente proporcionado da lei natural da Graça (...) sua agudeza e seu artifício montam um teatro extremamente móvel e inclusivo que postula, pela translação metafórica dos conceitos, os pontos de falha e de falta de antigas virtudes", [tal que] 'somente a natureza humana é objeto da sátira' (2004: 49-50).

Atrelado a isso, está o conceito de *Corpo Mystico*, balizado na teologia medieval, que se move nos termos da *República*, considerando-se a ordem do Estado Português. Ernst Kantorowicz, um dos principais teóricos dessa leitura político-teológica, postula que "os Dois Corpos do Rei (...) constituem uma unidade indivisível, sendo cada um inteiramente contido no outro. Entretanto, não pode haver dúvida em relação à superioridade do corpo político sobre o corpo natural" (1998: 23). Hansen

abona essa ideia, quando indica: "a doutrina do 'corpo místico' referida ao Estado significa o estado de natureza como 'simples corpo místico' em que todos os membros reconhecem as mesmas obrigações, pautam-se pelas mesmas regras e 'são capazes de ser considerados, do ponto de vista moral, como único corpo unificado'" (2004: 117). A Colônia portuguesa seria também parte desse imenso esforço de identificação política com a Coroa, que está, neste tempo, imersa nas considerações de estudiosos de teólogos como Suárez, na sua leitura de santo Tomás de Aquino, no movimento convencionalmente chamado *Segunda Escolástica*. Bernardo Vieira, irmão do padre Antonio Vieira, diria, ademais, "quem diz Brasil diz açúcar e o açúcar é o corpo místico deste corpo místico que é o Brasil" (2004: 132).

A sátira proferida por Gregório de Matos movimentaria uma tripla tensão, baseada em uma "referência genérica", e também apoiada em uma referência local, todas fundamentadas em uma "articulação pragmática da enunciação ou dramatização de posições hierárquicas e de intervenções críticas e prescritivas", (2004: 70). Nela, completa Hansen, "o plágio é estrutural", (2004: 71). Logo, a sátira "estende-se a todos 'desde que suas ações ponham em risco a integridade da hierarquia do corpo místico do Estado'", (2004: 52), a sátira é "reguladora", "*não está, de modo algum, contra a moral*", (2004: 57, grifos do autor).

Uma das críticas mais acerbas à tese de Hansen é que ele não abre espaço para nenhum tipo de "originalidade" referida nos poemas gregorianos, tamanha a rigidez do círculo hermenêutico por ele configurado no contorno da obra gregoriana. Isso não seria muito diverso de pensamentos a respeito da "literatura" produzida antes do século XVIII romântico, pois que termos como "subjetividade", "genialidade", "originalidade", seriam, todos eles, colocados em circulação por este tempo. Também por isso, nem Haroldo de Campos, nem Antonio Dimas se sujeitam ao paradigma hanseniano, pelo contrário, verão em suas teses o principal ponto de partida de suas inúmeras ressalvas. Dimas, por exemplo, assevera: "o estudioso minimiza o valor do talento individual na construção poética ao insistir numa espécie de subserviência – embora não seja esse o termo utilizado – do Poeta a códigos poéticos muito em voga então (...) dito de forma mais clara: Gregório nada trouxe de novo a uma poética em franca vigência" (1993: 341-2). Haroldo de Campos, paralelamente, vaticina: "Hansen vanifica de uma vez por todas o próprio autor indigitado, transformando-o num mero efeito semiótico (e fantasmal) do código que manipula" (1996: 5).

Quanto a isso, já na primeira resenha proferida em favor do livro, Antonio Medina Rodrigues, mais afeito à tese central de Hansen que outros críticos, expõe, de outro modo, esse problema em Gregório: "Hansen trabalha basicamente com duas coordenadas, uma historiográfica e documental, outra dogmática e analítica", para, depois, recompor: "entre os documentos e os poemas se interpõe um mesmo sistema de valores e predicamentos" (1993: F-3). Neste ponto, talvez, se encontre o principal nó da discórdia não sentido por alguns leitores de Hansen, o acordo histórico que cerca a ampla e acerba pesquisa de campo feita por ele, isto é, a leitura cerrada de mais de 100 anos de documentos que cercam a construção e a feitura legal e administrativa da Colônia – bem como a produção de cultura nesta época – muitos deles, inclusive, mobilizados, escritos ou recebidos pelo próprio Gregório. Em consonância ao que falávamos a respeito de Sílvio Romero e José Veríssimo, quando do lançamento da obra poética completa de Gregório em livro, sob responsabilidade de James Amado, Alcir Pécora indicava que, para uma leitura histórica das obras coloniais, dever-se-ia ancorar diversamente do fundo epistemológico operado pelo romantismo brasileiro, dizendo, claramente, ser um problema atual na leitura do cânone brasileiro:

> a análise objetiva e avaliação justa do corpus gregoriano também foram prejudicadas pelas expectativas nacionalistas que prevaleceram até recentemente nos estudos das obras da colônia, que apenas valorizavam enquanto manifestações de vestígios ou prefigurações do que depois viria a ser concebido como uma nacionalidade brasileira autônoma em relação a Portugal (2001: D-1).

A respeito tanto da crítica de Haroldo de Campos quanto da de Antonio Dimas, Hansen praticamente nada apõe a eles. Com a mesma tinta da tese, revive os paradigmas e repõe os dados que, dez anos antes, estabelecera. As palavras de Haroldo de Campos também não ferem de morte a tese, reclama-lhe, apenas, sua contraintuição, e sua recepção posterior, como a feita no século XVIII, ou por Caetano Veloso, no disco Transa, de 1972. Para todos eles, vale a nota 126 da página 85 da segunda edição do livro:

> é comum, nos estudos sobre a poesia atribuída a Gregório de Matos, não analisá-la segundo sua historicidade, mas prefixar a paródia como modelo ou cânone de toda a sátira e levantar modalidades irônicas nos poemas, identificando-as com paródia, como resultado que prova o provado. Isso também tem lugar no Brasil com a generalização do conceito de 'sátira menipeia' e de 'carnavalização da linguagem'. Identificada a sátira menipeia ou paródia, aplica-se o conceito de paródia à produção satírica de modo que a

> paródia passa a demonstrar a sátira. Como a paródia é hipostasiada como oposição política, tem-se que toda sátira faz oposição política: eis 'Gregório' *anárquico, libertino, pré-nacionalista e outros mitos de carnaval*" (grifos nossos).

O que a *persona* satírica expressa nos poemas atribuídos a Gregório? Segundo Hansen, ela é vazia, etimologicamente, e se estende nominalmente ao conceito, o que significa que é uma "convenção retórica", uma espécie de "ator móvel", que recebe um grau de investidura institucional. A *persona* satírica está fundamentada teologicamente e é contrarreformista. É bastante sintomática, nesse sentido, a hipersensibilidade ancorada pelas primeiras edições da poesia gregoriana. Na edição de Vernhagen, por exemplo, ele deixa de fora o poeta "truão e chocarreiro", a poesia "menos decorosa", a ponto de, durante décadas, perdurar essa "interdição", arrastando-se até "quase os dias de hoje, estorvando [su]a plena integração", como informa Antonio Dimas no artigo citado.

É óbvio que, se entendemos bem o texto de Hansen, essa compreensão trará consigo inúmeras consequências para sua epistemologia e abrangência histórica. No caso de sua própria obra como um todo, Hansen radicalizará seu veio interpretativo para além de Gregório de Matos, e investirá contra a noção de Barroco.

Voltando aos termos da expressão satírica em Gregório. Hansen responde como alguns contágios da obra gregoriana se satisfazem com seu preceituário:

> seria ingenuamente esquemático postular a empiria, propondo-se um nexo mimético imediato, sem mediação do artifício poético, entre 'farinha' (e 'açúcar', 'moeda', 'soldados', 'padres', 'governadores', 'mulatos', 'senhores' etc.) e 'sátira': tal nexo é redutor, pois a sátira *não é segunda* em relação às farinhas dos outros: seu discurso é tão real quanto elas (...) ela [a sátira] é mista e genérica, pois opera com tipos. São condições, porém, para especificar outras posições hierárquicas no referencial local, donde a pertinência da análise das cartas e atas". (2004: 177).

Ora, desta conjunção, fica, talvez, mais fácil apreender quem seria o destinatário da sátira. Já que se falou tanto de República, Hansen indica, por isso mesmo, "toda a população esfaimada com que a *persona* se identifica no pranto, na medida mesma em que, na sociedade portuguesa do século XVII, o 'público' é justamente a esfera do 'bem comum'". Sendo, diretamente, "[a] Câmara e o governador[,] constituídos como cabeças irresponsáveis donde uma medida deveria vir para sanar a carência dos membros do corpo político", (2004: 179).

Nesse sentido, a *catarse* operada pela sátira visa tão somente a manutenção do corpo político da Colônia, dispensado de qualquer tipo de configuração *literária* puramente falando, dispensado também de qualquer tipo de realização *desinteressada*, no sentido dado por Kant ao termo. Pelo contrário, a sátira investe-se, interessadamente, na sustentação do poder local, que é o representante do poder real, o corpo político que é o *corpo mystico*. A sátira participa da ética contrarreformista. Por isso deve-se lê-la na suposição de um tipo especial de decoro, já que ela é alegoria:

> a sátira e sua obscenidade determinada têm uma função alegórica de dirigismo político aristotelicamente determinada: propõem-se como catarse, purgação de paixões, como arte de persuasão. Como caricatura, a sátira menospreza o *aptum* e, reduzindo ao mínimo a verossimilhança com o excesso e a mistura, tem em vista o destinatário, de quem espera a cumplicidade e o deleite favoráveis à causa que a move. (2004: 200).

Nesta alegoria, que se move enquanto intervenção reguladora, "negros", "índios" e "mulatos" são "invisíveis e irrepresentáveis". Eles estão, segundo Hansen, em escala hierárquica inferior, daí que a sátira os proclame como indignos de se ver e de se dizer. Eles são "sub-humanidade gentia", (2004: 220). É aqui também que se pode realocar a forte presença do léxico *abrasileirado*, especialmente de base indígena, que permeia toda a produção gregoriana, respondida por Hansen nos termos da "prescrição retórica da clareza pelo controle do barbarismo", e somente distante dessa prescrição é que se poderia entender "protonacionalismo", ou "antropofagia cultural" ou mesmo "forma revolucionária", termos, não custa repetir, ausentes de toda a preceptística adotada por Gregório de Matos, infenso, como se pode concluir, a essas manifestações próprias à cadência romântica.

A sátira é parte dos próprios procedimentos da Inquisição, então vivíssima e atuante. Por isso, as *denúncias* da sátira, pois é disso mesmo que se trata, serem consideradas como propostas de conserto do mundo, no que assumem exemplaridade notável. "Não se trata, por isso, de pensar mecanicamente as práticas inquisitoriais como um resultado histórico que seria origem da sátira: não há tal relação de exterioridade da representação entre seus discursos, mas uma simultaneidade que impede ver a sátira como um reflexo ou cópia estilizada, decalque *a posteriori* de formas preexistentes", (2004: 246). A igreja é controladora dos corpos porque ela mesma é corpo jurídico visível. Na época, esses são temas amplamente debatidos por jesuítas e dominicanos desde 1546, sob a luz vigorosa do Concílio de Trento. "Por analogia, o *corpus hominis naturale* é termo de comparação com o *corpus Eclesiae*

mysticum: é o termo *caput* (cabeça) que, basicamente, efetua a relação", (2004: 267). Os termos, em sua maioria, são retirados às expensas de santo Tomás de Aquino, como o leitor mais familiarizado pode perceber, e foram retomados, tanto pelo Concílio quanto pela Segunda Escolástica (Francisco Suárez, Tirso de Molina, Pedro da Fonseca, Francisco de Vitória etc.). Na colônia, aliás, embora as leis *positivas* fossem escassas ou inexistentes, isso não significava ausência de lei, pois que a lei *natural* era uma espécie de *consenso legal* e tinha tanto efeito quanto sua realização positiva, representada como a "passagem do estado de natureza para a sociedade política", (2004: 279).

Como dissemos, o plágio é estrutural, já que é gênero misto. A sátira "junta falas heteróclitas e sobredetermina o discurso" (2004: 293). Nada na sátira gregoriana pode ser identificado, segundo este paradigma, com os conceitos de liberdade, exuberância, imaginação e outros incondicionados, que Hansen grifa com meticuloso cuidado.

Ainda pensando os temas discutidos por Gregório, figurações como "misoginia", "sangue limpo", outra vez, "mulato", fazem parte do mesmo lugar retórico, não indicando, com isto, outra coisa senão o controle dos corpos, já expresso nas *tópicas* de sua poesia. "Os paradigmas culturais da misoginia, da limpeza de sangue, da cultura original e da desonra das artes mecânicas, que interpretam tais metáforas, são natureza inquestionada gravada nos corpos e nas práticas, sem que se fale do conhecimento náutico" (2004: 377). Trata-se de "desqualificação genérica segundo as tópicas da 'raça' e 'origem', não a especificidade da raça desqualificada", p. 411. O judeu segue lido da mesma forma. Como se vê, não há espaço para a tão declarada e difundida ideia de *transgressão* nesses poemas.

> É equivocado ler nesses poemas qualquer ética 'transgressora' de interditos sexuais e religiosos, supondo-se que expressam a vida espantosamente libertina de seu autor, o homem Gregório de Matos: não há nenhuma evidência de que sejam efetivamente dele e, ainda que fossem, são poesia, ficção, e seu antipetrarquismo é antes o dos efeitos monstruosos cuidadosamente dosados, cujos estereótipos fazem visível não a afirmação de bruxaria e seu pecado mortal, mas aquilo que os interpreta como sua consequência lógica – a ortodoxia e sua obsessão maníaca de unidade e unificação. (2004: 440).

Difícil não perceber a novidade trazida pela tese de Hansen. A originalidade da abordagem foi imediatamente reconhecida pelos membros de sua banca de doutorado. Logo após a defesa, Alfredo Bosi publicou parte do terceiro capítulo na *Revista do Instituto de Estudos Avançados* (maio-agosto de 1989, v. 3, n. 6), e, um ano depois, a

tese foi integralmente publicada pela Companhia das Letras, já então uma das maiores editoras brasileiras. O autor recebeu o Prêmio Jabuti de Melhor ensaio, fato amplamente divulgado na Imprensa da época. Os jornais *Folha de São Paulo* e *O Estado de São Paulo* perceberam a importância do fato a ponto de comporem cadernos com matérias especiais, a expensas de notórios especialistas em literatura e história.

Retroativamente, duas décadas antes, os estudos literários da Colônia ainda eram tratados com algum tipo de preterição pelos departamentos de literatura em algumas universidades brasileiras, claro que, resultado, também, das dificuldades já aqui evocadas. Repensando seus anos iniciais como professor de literatura brasileira na USP, Alfredo Bosi – que vinha de uma experiência como professor de literatura italiana, não custa lembrar – afirma que, na década de 70, os textos coloniais eram tidos sob a figura da ignomínia, do desprezo, nos estudos literários brasileiros. Ainda hoje, em muitos departamentos universitários, os trezentos e cinquenta anos iniciais do País acabam sendo estudados por professores "novatos", ou por aqueles que se integram à universidade via contrato temporário. Naquela época, pelo menos em São Paulo, o romantismo e o modernismo ainda eram os principais tópicos estudados. A própria experiência de Hansen, segundo nos diz em inúmeras entrevistas, é similar à destes professores novatos, isto é, como motivação inicial – Hansen já havia defendido uma dissertação de mestrado sobre literatura brasileira contemporânea, como dissemos – acabou flertado pela curiosidade em entender os períodos iniciais de nossas letras coloniais.

Dois anos atrás, em palestra a respeito da função do estudo da retórica, Hansen voltou a falar do estado dos estudos coloniais. Hoje em dia, segundo ele, mesmo na própria Universidade de São Paulo, há já algum tempo o Barroco foi colocado como disciplina optativa na grade dos alunos de graduação. Isso significa, como se sabe, o purgatório das disciplinas que tendem a desaparecer com o tempo, dada a emergência do tempo presente[4].

No caso dos principais livros formadores da opinião crítico-literária no Brasil, isso se pensarmos no caso da historiografia literária, como é o caso da *Formação da literatura brasileira*, talvez essa opinião se acerbe ainda mais. Gregório e Vieira seriam

4 É esse o diagnóstico de Hansen, expresso em entrevista deste ano: "na literatura brasileira, os estudos de colônia foram transformados em disciplina optativa do último ano. Há um consenso em toda universidade de que esses assuntos devem ser excluídos da graduação. Caso alguém queira estudá-los, talvez eles sejam objeto de especialização numa pós-graduação. Em 90% dos casos, a concentração é no século XX", in: Garcia, Bruno. "João Adolfo Hansen. Desencolher de cabeças", Revista História da Biblioteca Nacional, ano 10, n. 112, jan 2015, p. 46-7.

parte de um efeito *colateral*. Outros livros de História Literária os estudam, mas não deixam, também eles, de reprisar os inúmeros lugares comuns de fala a respeito do Barroco. É o que parece: a tese de Hansen continua anti-intuitiva.

A RADICALIZAÇÃO EM OUTROS TERMOS. AS RUÍNAS DO BARROCO

Na edição número 2 da Revista *Teresa*, publicada em 2001, Hansen lança mão de seu capital cultural para refutar, ao que se sabe, a tentativa até então mais assertiva de periodização dos séculos XVI e XVII, entendida como Barroco. Inútil aferir qualquer etimologia, diz ele. O problema estaria, vez mais, na assunção, talvez indevida, talvez anacrônica, de um termo que foi composto em meados do século XIX, "uma categoria", diz Hansen, "neokantiana apriorística" (2001: 12). A nominalização do que se entende por barroco acaba, segundo Hansen, em ruínas, visto que, justo o que lhe aferiria veracidade, a História, estaria dissociada do objeto de sua nominalização: "o 'barroco' nunca existiu historicamente no tempo classificado pelo termo". As categorias proferidas por Wölfflin ser-lhe-iam "dedutivas e exteriores". Caímos num desiderato. Hansen entende algumas periodizações histórico-estéticas como muito fáceis, algo triviais: Idade Média, Barroco, Renascimento, todas elas seriam nominalizações empobrecedoras, visto cobrirem um leque muito vasto de obras a se proferirem, *exteriormente*, e essas nominalizações eliminariam exatamente o melhor que as obras artísticas têm a oferecer: a singularidade peculiar a cada forma cultural.

Ora, seria o caso de aceitá-las como categorias históricas e estéticas se o apelo dessas nominalizações pudesse contemplar a especificidade das obras de arte por elas lidas, tal não acontece, especialmente no que diz respeito ao barroco. Cada lugar e cada arte desse tempo apresenta, nesse sentido, diversidades notáveis, não apreendidas pelo conceito. No caso da estética, essa nominalização é ainda mais perversa, segundo Hansen, já que "não passam de generalidades formuladas como deduções e analogias (...) que explicitam mais as disposições teórico-ideológicas dos lugares institucionais que as aplicam que propriamente a estrutura, a função e o valor históricos dos objetos", (2001: 14). As categorias estéticas reconhecidas como barrocas, tais como *rebuscamento*, *dualidades*, *jogo de palavras* (que poderiam ser multiplicadas indefinidamente), seriam, ademais, "esquemas universalizados a-criticamente", e, pior,

elas estariam ausentes de qualquer "fundamentação empírica", já que nunca as *letras* se autonomizaram esteticamente nesse tempo. Hansen entende que ao analisar este período antes ganharíamos se interpuséssemos a noção de *forma mentis* como espécie de categoria histórica, como dirá ele em outro texto[5].

As histórias literárias que prosseguissem no ajuizamento das obras seguindo os padrões de Wölfflin, isto é, *positivistas*, *teleológicas*, *nacionais*, correriam o risco, mais uma vez, de incorporarem em seu *corpus* descritivo apenas uma etapa para outros contínuos históricos, oscilando entre o sujeito transcendental kantiano e o sujeito absoluto hegeliano. "Os usos dedutivos e transistóricos de 'barroco' são obviamente históricos, incluindo-se em programas políticos de apropriação do passado colonial objetivamente interessados na produção de tradições nacionalistas e desistoricizações neoliberais", (2001: 17). Em nota a esse texto, Hansen subscreve que a leitura mais generalizada do barroco dá-se por meio da "tradição romântica e hegeliana proveniente dos antiquários do século XVIII", dos quais se pode citar Herder e os irmãos Schlegel. Caudatário dessa noção, ou pelo menos de noção muito similar a esta, o projeto de Candido se explica no sentido de que ele não poderia aderir ao barroco, pois Gregório e Vieira seriam entendidos como parte de "representações despóticas", e seriam "exteriores ao projeto" (notas 15 e 13 do texto). Devido a isso também, e para serem consistentes, as histórias literárias não poderiam prescindir de condicionantes do tempo de produção das letras coloniais, tais como foi a forma de recepção das sátiras, dos poemas religiosos, a "retórica" específica da representação de que fala Hansen, enfim, deveriam considerar a "normatividade material dos poemas para evitar juízos transistóricos" (2001: 33).

Quando lemos os inúmeros estudos voltados para a compreensão da realidade histórica brasileira, ou em vista de sua tradição letrada, entendemos como se tornaram literalmente superafetadas e distorcidas, ou como perderam de foco o objeto supostamente descrito. Dessas superfetações estáticas, até o "caráter" do brasileiro seria barroco, dado que *contraditório*, como se essa descrição tivesse em vista o que se pretende. Por isso mesmo, como categoria que *tudo* encerra, ela *nada* encerra porque tudo diz:

5 Recentemente, na edição das obras completas do padre Vieira, Hansen afere que esta seria, de fato, a melhor forma de ler autores como ele, tal que se expressa assim: "vou entrar na cabeça de Vieira, ficando ao mesmo tempo fora dela (...) para tentar pensar *com* ele e dizer *como* ele pensa", HANSEN, João Adolfo. "A Chave dos profetas. Deus, Analogia, Tempo". In: Calafate, Pedro (Org.). *A chave dos profetas*. Lisboa: Universidade de Lisboa, Círculo de Leitores, São Paulo: Loyola, 2013, pp. 11-56 (grifos do autor).

> é discutível, quando se consideram historicamente as representações desse tempo, que a produção de formas dinâmicas, curvas, serpentinadas, enrugadas, confusas, confundidas, enroladas, quebradas, dobradas, espelhadas, acumuladas, ornamentadas, antitéticas, opostas, contrapostas, hiperbolizadas, labirínticas, deformadas, anamórficas, alegóricas, claro-escuras, herméticas etc. seja necessariamente decorrência de qualquer espécie de irracionalismo, dilaceramento e angústia" (2001: 22).

Segundo Hansen, "todos os grandes tratados retórico-poéticos do século XVII que chegaram ao Brasil por meio, principalmente, da Companhia de Jesus (...) recorrem ao *Organon* e ao *De anima*", o que indica a recuperação neo-escolástica de Aristóteles, como dissemos. Isto propiciaria as representações de afetos, visto a centralização de poder monárquico, evidentes em Vieira e Gregório. Contra a razão *barroca*: "supondo-se que os autores desse tempo tivessem querido representar paixões individuais 'barrocamente', coisa vulgaríssima e sem arte sumamente indecorosa na sociedade corporativa luso-brasileira do século XVII, nunca o teriam feito sem aplicar formas do todo social objetivo, como formas coletivas de poder assimetricamente partilhado" (2001: 23).

Quanto ao público, embora já tenhamos lidado com o conceito antes, Hansen relembra de novo que os padrões iluministas, românticos, modernos ou pós-modernos, serão eles mesmos de aplicação anacrônica, visto serem parte daquela superposição de tempos.

Para Hansen, aspecto bastante notável da poesia e da oratória sacra, pouco conhecida, é a presença de *performances*, demarcadas por pontuações extraordinárias nos manuscritos (cuja maior parte foi extirpada das edições correntes, por iso também os problemas, muitos, das edições críticas), de modo a indicar uma proto-espécie semiótica, manifestadas *apenas* quando lidas no palco da vida comunitária de então: "grande parte das letras coloniais eram publicadas como manuscritos, sendo realizadas como 'obras' somente quando oralizadas em circunstâncias oficiais, cerimoniais, polêmicas e informais" (2001: 31), o que lembra a herança ibérica da Idade Média, em muito semelhante com o que diz Paul Zumthor em *A letra e a voz*, proferindo similar reendereçamento à leitura das obras medievais. A circunstância das "obras", como publicadas, interfeririam na leitura, como dissemos, e Hansen postula um exemplo importante disso: "é o contexto do códice que lhes dá sentido, em seu tempo, como elementos de um conjunto dialógico, uma espécie de polílogo intertextual, característico de sua improvisação ou declamação oral, que a disposição dos manuscritos reproduz"

(2001: 33). O códice acaba sendo lido como uma espécie de pauta, ou partitura, em que alguns elementos substantivos que motivariam as leituras contemporâneas na Colônia deveriam ser recuperados para serem efetiva e inteligentemente lidos de forma não-anacrônica.

A questão do público das obras do tempo é outro problema, visto ser realmente muito difícil reconstituir a forma como se constituía a Colônia, embora muitos esforços estejam sendo despendidos no momento. Hansen afere que o público poderia ser reconstituído de acordo com algumas categorias expostas na própria poemática, e o divide em *discretos* e *vulgares*, termos definidos em Portugal e Espanha, que sugerem critérios éticos e teológicos e, ainda, retórico-poéticos. "O discreto é o tipo caracterizado pelo engenho retórico e pela prudência política típicos de Corte divulgada institucionalmente, no Estado do Brasil, no ensino organizado a partir de 1599 pelos modelos da *ratio studiorum* da Companhia de Jesus", (2001: 35). Por esse expediente, sabe-se um pouco mais da *forma mentis* defendida por Hansen em outro texto, que parece dirigir seu estudo até aqui. "Letrado", diz Hansen, é termo que se vincula a caráter, está atrelado a um *éthos*, não é uma "individuação autoral".

Perto do final de seu texto, Hansen expõe algumas formas que seriam mais pertinentes no estudo do período enfocado aqui. Retomando as categorias da mentalidade da época, é possível repensar qual era o decoro a conduzir sermões e poesias dos séculos XVI, XVII e mesmo da primeira metade do XVIII. O tempo era sentido *qualitativamente*, segundo Hansen, de modo a indicar, nesta vivência, as súmulas da "temporalidade como emanação ou criação de Deus que inclui a natureza e a história", (2001: 46). As categorias estudas por Vieira estariam condicionadas ao "tempo figurado na representação dos sermões [que] subordina toda a história a si como figura ou alegoria providencialista do divino" (1997: 9). Embora não tenhamos espaço, as categorias históricas mobilizadas por Hansen mereceriam um desenvolvimento mais agudo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Campos, Haroldo de (1996). Original e revolucionário. in: Folha de São Paulo, 20 de outubro de 1996, p. 5.

Dimas, Antonio. 1993. Gregório de Matos: poesia e controvérsia. in: Pizarro, Ana (Org.). América Latina: palavra, literatura e cultura. São Paulo: Memorial; Campinas: Edunicamp, p. 341-342

Hansen, João Adolfo. 1996. Razões de Estado. In: Novaes, Adauto (Org.). A crise da razão. São Paulo: Companhia das Letras, p. 135.

_____. 1997. Vieira: *forma mentis* como categoria histórica in: Voz Lusíada. Revista da Academia Lusíada de Ciências, Letras e Artes, n. 9, pp. 7-29.

_____. 2001. Barroco, neobarroco e outras ruínas in: Revista Teresa, n. 2, p. 32.

_____. 2004. A sátira e o engenho. Gregório de Matos e a Bahia do século XVII. 2 ed. São Paulo: Ateliê Editorial. Campinas: Edunicamp.

Kantorowicz, Ernst. 1998. Os dois corpos do rei. Um estudo sobre a teologia política medieval. Tradução Cid Knipel Moreira. São Paulo: Companhia das Letras, p. 23.

Moreira, Marcello. 1989. *Ut pictura poesis*: análise bibliográfico-textual de dois membros da tradição de Gregório de Matos e Guerra in: Revista USP, Dossiê Brasil-Colônia, n. 57, mar.-mai., p. 88.

_____. 2011. *Critica textualis in caelum revocata?* Uma proposta de edição e estudo da tradição de Gregório de Matos e Guerra. São Paulo: Edusp, p. 62-3.

Muhana, Adma. 1998. O mundo às avessas in: Revista Cult, maio de 1998, p. 53.

Pécora, Alcir. 2001. Poeta é modelo de produção de viés satírico in: Estado de São Paulo, 16 de outubro de 2001, p. D-1.

Rodrigues, Antonio Medina. 1990. "Olhar *cool* recai sobre barroco e sátira gregoriana", Folha de São Paulo, 20 de janeiro de 1990, p. F-3.

De volta ao futuro da língua portuguesa.
Atas do V SIMELP - Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa
Simpósio 24 - Literatura, história e imaginário do brasil colonial: escritas e representações, 1661-1678
ISBN 978-88-8305-127-2
DOI 10.1285/i9788883051272p1661
http://siba-ese.unisalento.it, © 2017 Università del Salento

O PAPEL DOS TEXTOS LEGAIS E DOS RELATÓRIOS DE VIAGEM DO PERÍODO COLONIAL SOBRE AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS EUROPEIAS

Lucio LORD[1]
Adriano DORNELLES[2]

RESUMO
Este artigo analisa o papel que textos legais e documentos de viagens desempenharam na construção do imaginário europeu português sobre o africano e o índio-americano a partir de 1500. O estudo argumenta que desse processo construtivo resultou o etnocentrismo europeu e o discurso de "civilização" em oposição aos "novos povos" da África e América. A partir do estudo sobre Portugal, a análise sociológica aqui apresentada generaliza ao considerar que foi do contato com os novos povos que a sociedade europeia se redesenhou, se reinterpretou e se compreendeu no mundo como civilização.

PALAVRAS-CHAVE: documentos textuais; etnocentrismo; representação social; África; Brasil.

Introdução

Este artigo analisa o papel que textos legais e documentos de viagens desempenharam na construção do imaginário europeu português sobre o africano e o índio-americano a partir de 1500. O estudo argumenta que desse processo construtivo resultou o etnocentrismo europeu e o discurso de "civilização" em oposição aos "novos povos" da África e América. A partir do estudo sobre Portugal, a análise sociológica aqui apresentada generaliza ao considerar que foi do contato com os novos povos que a sociedade europeia[3] se redesenhou, se reinterpretou e se compreendeu no mundo como civilização.

1 UNEMAT, Faculdade de Educação e Linguagem, Avenida dos Ingás, n, 3001, CEP: 78555-000, Cidade de Sinop, Estado do Mato Grosso, Brasil,
2 UNEMAT, Faculdade de Ciências Sociais Aplicadas, Avenida dos Ingás, n. 3001, CEP: 78555-000, Cidade de Sinop, Estado do Mato Grosso, Brasil.
3 A opção nesse artigo foi utilizar o termo "sociedade europeia" no singular por referenciá-la em contraposição às sociedades africanas e ameríndias. A opção tem um objetivo claro que é revelado ao

Em termos de Teoria Social o presente artigo se posiciona como crítica às teorias que analisam a ocidentalização como um processo unicamente de dominação, no qual o europeu aparece como ator e centro da reorganização das sociedades africanas e indígenas. Essa crítica se ampara no argumento de que desde 1500 a sociedade europeia e suas teorias sociais foram reorganizadas em função do impacto das relações com os novos povos "descobertos". Assim, grande parte da configuração da sociedade europeia e dos Estados Modernos Europeus em formação no período pode ser explicada como resultado do contato com os novos povos e pelos desafios que esses colocaram ao velho mundo.

Nessa perspectiva, esse trabalho considerou a hipótese de que à medida que o europeu estabeleceu relações com os "novos povos", o imaginário do que era a Europa e o europeu foi reelaborado. Para identificar isto, o trabalho analisa a legislação portuguesa como reorganização política e social das representações sociais europeias diante do contato com as sociedades africanas e americanas.

Os textos legais compõem o principal objeto de estudo desse artigo. Ao analisar a legislação, o artigo identifica que a incorporação dos novos povos e seus territórios ao Império Português influenciou na configuração daquele Estado Moderno em formação no período. Para este artigo a pesquisa analisou as legislações portuguesas chamadas de Ordenações Afonsinas (que vigoraram de 1446 a 1512), Ordenações Manoelinas (que vigoraram de 1512 a 1603) e Ordenações Filipinas (que vigoraram de 1603 a 1830 no Brasil). Também foram analisados os textos de viajantes que desde as primeiras embarcações de 1500 informavam ao Reinado sobre as terras e os povos contatados.

A representação social sob a teoria da ocidentalização e dominação ocidental

O presente artigo explora uma perspectiva distinta em relação ao maior volume das análises sociológicas sobre a ocidentalização. Isto porque as análises sociológicas brasileiras têm sido marcadas pela perspectiva de que a globalização pode ser traduzida como processo de dominação dos países ricos sobre as sociedades pobres, chamado também de processo de ocidentalização. Muitos desses estudos foram divulgados pela escola de pensamento produzida por cientistas políticos, sociólogos e economistas como

longo do texto: trata-se de perceber que a Europa passa a representar a si mesma como uma sociedade diferenciada das outras na medida em que utiliza o termo "civilização" para distinguir-se.

Octavio Ianni (IANNI, 2008) e Milton Santos (SANTOS, 2001). Na perspectiva desses teóricos os valores e o modo de vida ocidental foram impostos como legítimos, racionais e superiores às demais sociedades. Um amplo sistema econômico, político e cultural resultante de processos como a industrialização e o imperialismo teriam levado à globalização.

A generalização dessa perspectiva sobre as ciências sociais e demais áreas de estudos sociais, inclusive os estudos literários, fez com que as análises sobre a colonização e a expansão dos domínios europeus a partir de 1500 fossem entendidos como parte do processo de dominação e etapa inicial do que seria nos séculos XIX e XX a globalização. Divulgada sobre tudo após a metade do século XX, essa perspectiva teórica passou a influenciar os estudos sobre colonização, escravidão e produção nas Américas. Daí porque dos estudos sobre colonização acabarem por adotar o conceito de dominação.

A teoria sociológica mais difundida entende, assim como Ianni (2008), que a ocidentalização ocorre no ritmo da industrialização. A ocidentalização, diretamente ligada à ideia de capitalismo, tende à homogeneização das sociedades ao impor o modo de vida, o modelo de governo e o pensamento ocidental. Segundo esta teoria, a dominação ocidental se traduz, então, em dominação capitalista que se reconfigura em diversos estágios do próprio capitalismo (HARVEY, 2009 e CHESNAIS, 1996).

A difusão atual desta perspectiva teórica ocorre porque nas décadas de 1990 e 2000 a produção acadêmica foi marcada pela posição marxista e avessa ao que chamou de neoliberalismo. O conceito, em muitos casos superficialmente instrumentalizado, foi utilizado como sinônimo de dominação capitalista, entendendo que o neoliberalismo seria uma estratégia do capitalismo para resolver sua crise. O auge desta discussão pode ser identificado na obra de MESZAROS (2011), amplamente citada nas análises brasileiras e na organização dos diversos encontros do Fórum Social Mundial na cidade de Porto Alegre.

Tal análise sociológica sobre o neoliberalismo foi desenvolvida, corroborada e reproduzida em outras áreas do conhecimento científico, sobretudo na Educação, Economia e História, chegando, inclusive, aos estudos culturais. Contudo, em que pese a relevância destas análises, elas não apresentaram algo novo. De fato, estas análises mantiveram-se muito próximas da teoria de dependência que marcou as análises do pensamento social latino-americano desde a década de 1960. Isto é visível pois as análises sobre o neoliberalismo enfatizam que as alterações nas políticas sociais e

econômicas brasileiras (e interpretam assim também sobre os demais países latino-americanos) foram determinadas, no sentido de impostas, por instituição internacionais e governos estrangeiros. Elas concluem que os Estados latino-americanos adotaram a "cartilha" das instituições internacionais em função da dependência política e econômica. Daí o fato deste artigo considerar que as análises sociológicas da década de 1990 e 2000 sobre o neoliberalismo não apresentaram algo novo.

Sander (2008) considera que é visível a influência da teoria da dependência, sobretudo nas análises sobre as políticas sociais. Este é o caso das análises sobre as políticas culturais, responsáveis, em última análise, pela formação da identidade e cultura nacional. Assim, as alterações nas políticas econômicas e culturais latino-americanas, bem como a compreensão de como se deram as reformas nesta região do globo, foram interpretadas à luz da teoria da dependência. Partindo dessas análises, a imposição da dominação ocidental europeia e norte-americana sobre os países latino-americanos teria ocorrido mediante a implantação de modelos dos países ricos – modelos impostos por instituições internacionais que representavam o capitalismo dominante e das quais a América Latina era dependente.

O desfeche dessas análises foram impactos em outras áreas de estudo, como na teoria literária (Bosi, 1999 e Candido, 2006). Seguidos no Brasil por uma escola de pensamento que transitava por muitas áreas, a teoria da dependência e a ideia de dominação de via de mão única direcionaram as análises sobre a relação entre Europa, África e América.

Inegável foi a relevância dessa perspectiva teórica e das análises sob esse prisma realizadas. Fundamental foi o seu desdobramento na América Latina que gerou a "teoria da dependência". Mas apesar de relevantes, as análises resultantes da teoria da dependência e da globalização/ocidentalização não discutiram a capacidade e o modo como as sociedades periféricas influenciaram na configuração sócio-econômica dos países ricos ou nas políticas das instituições econômicas internacionais. Também não discutiram que a colonização da América e África forçou transformações na sociedade europeia desde os primeiros contatos.

No entanto, o presente artigo apresenta uma possibilidade de análise diferenciada e na qual os "povos dominados" desempenham papel significativo na configuração das sociedades centrais – neste caso a europeia.

Uma outra análise é possível

Propositalmente cabe aqui, mais uma vez, considerar que as análises fundamentadas na teoria da dependência foram relevantes na medida em que identificaram os limites dos Estados latino-americanos na elaboração de políticas próprias. Permitiram também que se identificassem as relações de dominação exercidas por instituições internacionais e pelos países ricos sobre os países da América Latina. Mais ainda, a teoria da dependência permitiu questionar os discursos de civilização que marcaram desde os primeiros contatos do europeu com o negro e o índio. No entanto, a ênfase neste modelo de análise implicou em dois aspectos que neste artigo são identificados como negativos. Um foi reproduzir o discurso de superioridade dos países ricos. Outro foi inibir o surgimento de uma teoria própria que percebesse as relações de mutua-influência entre a sociedade europeia, africanas e americanas.

No primeiro caso, na medida em que os estudos centraram-se na teoria da dependência, as análises restringiram-se a abordar as relações globais como resumidas na dominação dos países ricos sobre os países pobres. Esta noção reforçou a ideia de superioridade dos países centrais de capitalismo avançado, pois identificou somente aqueles aspectos que nos países pobres assemelhavam-se aos primeiros. Reforçou, assim, a ideia de civilização mediante a qual os países ricos de capitalismo avançado possuem modelos de vida, de governo e economia diferentes daqueles encontrados nos países pobres e que, pela supremacia sócio-econômica, impõem-nas aos países pobres.

No segundo caso, a ênfase na teoria da dependência acabou por inibir a emergência de análises que questionassem as relações de mutua-influência entre as sociedade ocidentais e as sociedades periféricas. Assim, à medida que a teoria da dependência foi fundamental para a compreensão de determinados fatores atrelados à situação dos países latino-americanos, a reprodução enfática do seu modelo de análise excluiu a adoção ou desenvolvimento de análises locais diferenciadas. Pior ainda, ocorreu que as análises acadêmicas brasileiras que visaram criticar o modelo das relações entre países centrais e países periféricos nas décadas de 1990 e 2000 adotaram demasiadamente e com poucas críticas as teorias sociológicas produzidas pelos próprios países centrais, nas quais reafirmava-se a ideia de subordinação da América Latina mesmo quando propunham criticá-la. Referências constantes a autores como Hall (2006) são um exemplo disso.

Foi partindo das constatações resumidas acima no primeiro e segundo caso que o presente artigo foi elaborado. Por isto esse artigo se propõe alternativo à constatação das análises sociológicas identificadas no segundo caso. Isto porque defende a ideia de que grande parte da configuração da sociedade européia, desde 1500, ocorreu por influência dos novos povos descobertos e pelos desafios que esses colocaram ao europeu. Teoricamente, o argumento deste artigo aproxima-se das análises da Antropologia quando consideram que o encontro entre sociedades diferentes gera influências sobre cada uma, mesmo quando em níveis distintos (Wolf, 2003). Contudo, o argumento aqui defendido não pode ser enquadrado no modelo de análise antropológico, visto que a metodologia de pesquisa e o tipo de dados analisados são muito diferentes, aproximando-se a metodologia do artigo mais da Ciência Jurídica e da Ciência Política. Em tempo, cabe registrar que este artigo considera que a discussão proposta não é novidade, mas para esta versão do texto não foi possível localizar e sistematizar estudos latino-americanos na mesma perspectiva.

O texto da lei portuguesa, seu estado e sociedade

Análises sobre as multinfluências entre as sociedades africanas e americanas na formação dos estados europeus dificilmente são encontradas na Sociologia ou noutras Ciências Sociais[4]. Por isso há esforço no objetivo desse artigo de analisar estas multinfluências tomando como material de estudo a legislação penal portuguesa presente nas Ordenações do Reino. O estudo das normatizações penais é vantajoso para a proposta deste artigo em função da característica destas leis serem a última *ratio* do controle legal. Na ciência do Direito isso significa que quando nenhuma outra lei consegue exercer controle social, é a lei penal que se aplica por ser acompanhada de coerção física do indivíduo. Deste modo, o estudo da formação da lei penal portuguesa a partir do período de contato com as sociedades da África e América permite identificar o esforço do emergente Estado Português para controlar os novos domínios e organizá-los nas relações com a sociedade europeia.

4 Vale a pena registrar o estudo próximo ao tema elaborado na área de História por Maristela Toma (2006), que consta nas Referências Bibliográficas ao final deste artigo.

As Ordenações do Reino são divididas em três compilações, as Ordenações Afonsinas (1446-1512), Ordenações Manoelinas (1512[5]-1603) e Ordenações Filipinas (1603-1830[6]). As principais funções destas leis foram marcar a emergência do Estado Português mediante o processo de secularização, normatizar as relações com os novos domínios do Império Português e reelaborar a teoria social europeia na relação com os novos povos da África e América.

O objetivo das primeiras Ordenações, as Ordenações Afonsinas (1446-1512), foi de centralizar no Soberano o controle sobre os súditos – uma característica do período em função da consolidação do Estado. Para além do problema de organizar e definir as leis válidas para o Reino, as Ordenações Afonsinas tiveram como grande desafio estabelecer o poder do Rei diante do poder da Igreja Católica. Isto significou elaborar as Ordenações considerando os crimes e castigos de competência do Monarca, e aqueles crimes cometidos contra a Igreja, contra o cristianismo, contra as leis católicas e articular as penas que vigoravam na Idade Média aplicadas pelo poder eclesiástico. Desta forma, encontra-se no Livro V das Ordenações Afonsinas os crimes cometidos contra o Rei ou Monarca, contra seu poder e suas ordens; e encontram-se os crimes cometidos contra a Igreja, contra o cristianismo e as leis católicas. De modo geral a aplicação das penalidades estabelecidas nas Ordenações Afonsinas para todos os tipos de crime era de responsabilidade do Estado. Analisados os títulos do Livro V das Ordenações Afonsinas verifica-se que a pena mais elevada, a de morte, somente poderia ser estabelecida e cumprida pelo Estado. Este é um indicador da emergência do Estado Moderno, que reserva para si o poder sobre a vida dos súditos e que passa a monopolizar o uso da força física, privando a Igreja de tal poder.

Mas a centralização de poder no Monarca nas Ordenações Afonsinas reafirmou a validade das leis eclesiásticas – o que também foi característico do início do processo de secularização. A preocupação neste sentido foi tamanha que o primeiro Título das Ordenações Afonsinas foi destinado à definição do crime de heresia e as penas cabíveis. Assim, antes mesmo de definir os crimes contra o Monarca ou contra o Estado, foram definidos nas Ordenações os crimes contra a Igreja Católica. A argumentação apresentada no Título I do Livro V das Ordenações Afonsinas explica que o poder do Rei e as leis ali definidas foram estabelecidos pela Providência Divina, cabendo ao

5 Publicadas em 1512, as Ordenações Manoelinas somente receberão este nome em 1521, em função de reedição.

6 A data de 1830 é válida para o Brasil, onde o Império Brasileiro substitui as Ordenações Filipinas pelo Código Criminal do Império.

Monarca aplicá-las e zelar por elas – e este foi o trabalho do Rei ou Príncipe. Deste modo é possível entender que as Ordenações Afonsinas, além de reconhecer o peso que a Igreja Católica ainda possuía no século XV, utilizou a noção de divindade para justificar o poder do Monarca. Assim estas Ordenações estabeleceram um argumento perfeito para a emergência do poder do Soberano e que seria garantido mediante o que Pierangelli (1980) e Pieroni (2001) apontaram como "penas severas". Neste momento o poder do Soberano se institui justificado no Cristianismo e exercido severamente sobre o corpo físico do indivíduo.

A diferenciação e definição das leis e das penas nas Ordenações Afonsinas se deram em função do que cabia como matéria temporal e de pecado. No caso das matérias temporais aplicava-se o direito romano, e naquelas onde o tema era o pecado aplicava-se o direito canônico – mas nessas Ordenações as leis, o julgamento e as penas eram executados pelo Estado. Aquelas matérias que estivessem fora dos dois direitos eram resolvidas pelas normas compiladas da Glosa de Acúrsio, e outras pelo julgamento próprio do Monarca (Pierangelli, 1980). As penas atribuídas variavam em função do tipo do crime e da origem do réu, o que permite identificar uma clara estratificação social normatizada pela lei. As penas menos severas eram atribuídas aos nobres ou detentores de títulos ou relações de nobreza que cometessem crimes contra homens comuns. Os homens comuns eram aqueles sem títulos ou relações com a nobreza ou clero. Apesar das Ordenações proibirem o assassinato, a pena era relativizada em função da origem dos envolvidos. Quando o réu era um nobre e a vítima um homem comum a pena reservada era multa e chibatadas públicas, mas mesmo as chibatadas poderiam ser aplicadas em sigilo ou não aplicadas dependendo do grau de nobreza do réu. Diferentemente, quando o réu era homem comum e a vítima um nobre, a pena atribuída era a morte. Raras penas de morte eram atribuídas aos nobres, e mesmo quando a referência era a morte, esta poderia ser uma morte no sentido de exclusão social e dos bens e títulos. Os crimes contra o Rei, contra a ordem do Império ou seus representantes eram punidos de forma severa. Aqueles que atacavam o Rei ou auxiliavam inimigos contra ele eram condenados à morte.

Uma categoria única de crimes tinha como pena o corte das mãos. Esta era atribuída àquele que matasse seu pai ou seu senhor (no sistema feudal). Já os casos de crimes cometidos por clérigos eram julgados pelo Clero a partir das leis eclesiásticas. Após o julgamento e estabelecimento da pena o réu era encaminhado ao Estado que avaliaria e mandaria executar ou não a sentença estabelecida pelo Clero. Neste ponto

fica evidente o início do processo de centralização do poder no Estado, pois somente a este passa a ser cabível a execução da pena, mesmo quando o crime ocorria dentro da estrutura da Igreja.

Após sua elaboração e publicação em 1446, as Ordenações Afonsinas passaram por alterações quando novamente editadas. O trabalho dos juristas era de inserir no corpo das leis e das penas as novas definições que as relações sociais exigiram ou que o primeiro trabalho de compilação não dera conta. Para agravar as dificuldades dos juristas era caro e lento o processo de reprodução dos textos, o que limitava a disponibilidade das Ordenações a todo o Reino.

Buscando sanar o problema da difusão das leis válidas no Reino Dom Manuel (rei entre 1495 e 1521) mandou compilar novamente as Ordenações em 1512. Seguiram-se várias cópias e substituições dos cinco Livros das Ordenações sempre com atualização, até que em 1521 o Rei mandou publicar sua última versão com o nome de Ordenações Manoelinas. De fato as penas não sofreram grandes alterações entre as Ordenações Afonsinas e Manoelinas. A diferença maior foi a retirada das penas mais violentas, como o corte das mãos e a morte por fogueira em praça pública. Outra diferença foi o formato de redação onde nas Ordenações Manoelinas o Título I do Livro V iniciou definindo os procedimentos necessários ao processo de julgamento dos acusados, o que lhe diferenciou significativamente do Título I do Livro V das Ordenações Afonsinas. Fora isto, as penas continuaram sendo estabelecidas em função do tipo de crime e da origem dos envolvidos.

Durante o período das Ordenações Manoelinas diversas foram as reproduções dos cinco Livros e a publicação extra de textos contendo novas leis e definições de crimes e penas. Como mostrou Pieroni (2001), o trabalho dos juízes era o de consultar sempre a última edição das Ordenações Manoelinas e um conjunto grande de leis e decretos esparsos que completavam a compilação de Dom Manuel. Durante quase um século da execução das Ordenações Manoelinas os novos decretos trouxeram alterações interessantes para análise. Uma delas foi a de não exilar mais os réus na Ilha de São Thomé e Príncipe e sim no Brasil. Ingressou desse modo o Brasil no texto da Lei portuguesa: cumprindo a função de "terra-presídio".

Este é um ponto central para a análise das influências da África e América na formação do Estado Português. Isto porque a descoberta do Novo Mundo influenciou na reorganização das Ordenações, visto que elas passaram a adotar o exílio além-mar para certos crimes. Nas novas ordenações os crimes contra o Império e contra seus

funcionários eram punidos com a retirada dos bens e exílio de alguns anos nas colônias portuguesas na África ou no Brasil. A retirada dos bens dava-se de forma a incentivar a denúncia de réus porque dividia os valores adquiridos pela pena ao meio, cabendo metade ao Monarca e a metade ao denunciante. Outras penas foram estabelecidas àqueles que feriam a moral com o adultério ou a prostituição, e àqueles que atentavam contra o patrimônio de terceiros. Nos casos contra a moral as penas variavam: quando leves, ficavam estabelecidas multas e chibatadas públicas; quando médias, exílio por poucos anos na Ilha de São Thomé e Príncipe ou na África; e quando pesadas, um período de dois, dez ou mais anos no Brasil. O exílio no Brasil representava a pena máxima antes da morte e do trabalho perpétuo nos remos do convés dos navios. No caso daqueles que possuíam bens, mesmo nobres quando condenados, a pena de exílio era executada junto à retirada do patrimônio.

Essa inserção do Brasil e África como terras-presídio implicou um controle maior sobre os navios com destino às colônias a partir de 1547 quando uma normatização passou a exigir autorização por escrita do Governador da Casa Cível para partida de Portugal. O Governador devia estar ciente dos navios que partissem para o Brasil e da disponibilidade de enviar, através deles, os apenados condenados ao exílio além-mar. Para garantir o cumprimento da ordem ficou estabelecida multa ao capitão que partisse sem o conhecimento e consentimento do Governador da Casa Cível. Assim, o domínio além-mar exigiu um conjunto complementar de leis, das mais simples às mais complexas, bem como procedimentos e estrutura para cumpri-las. Trata-se de leis com função administrativa que tornaram mais complexa a administração do Reinado. No caso dos apenados uma nova lei exigiu a apresentação de carta oficial descrevendo seu crime e pena para desembarque no Brasil. Os casais condenados por adultério ou orgias passaram a ser destinados a capitanias diferentes dentro da colônia portuguesa no Brasil. Expandiu-se desse modo para as colônias também o que seria mais tarde chamado de direito civil.

Em 1603 entrou em vigor a nova e última Ordenação do Reino de Portugal que influenciou o Brasil – as Ordenações Filipinas (1603-1830). Como apontou Pieroni (2001), as Ordenações Filipinas foram implantadas em uma época de deflagração do pensamento humanista no direito romano. Contudo no Reinado Português isso não mostrou ser forte influência. Tal constatação resulta porque a compilação do "novo" conjunto de leis foi determinada pelo Rei de Portugal Felipe I, de nacionalidade espanhola. Importava ao Rei reunir todas as leis em vigor em uma única coleção sem,

no entanto, causar desconforto aos portugueses. Para tanto seus juristas buscaram as Ordenações Manoelinas, as publicações chamadas Extravagantes que tratavam de temas extras e outras leis e decretos emitidos durante o reinado de Dom Manoel. Além da compilação de todas estas leis e decretos, algumas poucas leis foram retiradas tornando as punições mais brandas. Assim as Ordenações Filipinas, implantadas somente no reinado de Felipe II (1603), não trouxeram inovações e seguiram a estrutura daquelas ordenações anteriores. Tamanha foi a semelhança e conservadorismo das Ordenações Filipinas em relação às leis e decretos portugueses anteriores que após o fim da dominação de Castela sobre Portugal o novo Rei Dom João IV revalidou-as. A característica principal mantida nas Ordenações Filipinas em relação ao direito que vigorou em Portugal desde o século XV foi a inspiração no Direito Imperial, no Código de Justiniano e no Direito Canônico. Assim violar as Ordenações Filipinas significava desrespeitar o Rei, mas em muitos casos significava também profanar a ordem divina.

O Livro V das Ordenações Filipinas trouxe no Título II as leis que tratavam de delitos de negação ou blasfema contra Deus ou santos. Nesse título constavam penas diferenciadas ao réu conforme sua origem – uma característica constante das ordenações do Reino. A lei estabelecia que sendo fidalgo a pena fosse multa de "vinte cruzados" e degredo de um ano na África. Sendo cavaleiro ou escudeiro a pena era multa de "quatro mil reis" e degredo de um ano para a África. Mas sendo peão (homem comum), a pena era "trinta açoites ao pé do Pelourinho com braço e pagão" e multa de "dois mil réis". Esta lei também estabeleceu tratamento para reincidência no crime, sendo o dobro da pena para a segunda infração e para a terceira vez cabia a pena segunda acrescida de degredo de três anos para a África e, no caso do peão, três anos de trabalho remando no porão dos barcos (pena chamada de envio às Galés).

Mas as Ordenações Filipinas ganham destaque na presente análise porque nelas apareceram títulos específicos sobre o escravo africano. É mais perceptível nessas as mudanças feitas na legislação para controlar as novas relações como a África e Brasil. O Título XLI do Livro V, por exemplo, tratou do escravo que ferisse ou assassinasse seu senhor ou o filho do seu senhor. Para o escravo que matasse a pena iniciava com atenazar, em seguida ter as duas mãos decepadas e por fim ser enforcado. Se os ferimentos que cometesse não levassem à morte do senhor ou familiar então a pena era a forca. Mas se não ferisse, tendo simplesmente ameaçado seu patrão ou filho de seu patrão com arma, a pena era ser açoitado publicamente com braço e pregão, e ter uma mão decepada.

Das Ordenações Filipinas (1603-1830) dois aspectos merecem ser destacados. Um deles são as novas leis sobre os escravos que foram escritas como Extravagantes durante as Ordenações Manoelinas (1512-1603) e somente em 1603 ingressam em um livro das ordenações. Outro aspecto é que estabeleceram uma clara colocação da África e do Brasil na hierarquização do Império Português.

Aspecto relevante para este artigo é a diferenciação social estabelecida entre o português e o escravo. A legislação extravagante do período foi elaborada como resposta às exigências que o contato com os novos povos trouxe ao europeu. Era necessário regrar e controlar as novas gentes e a interação social. Neste aspecto, as novas leis também refletem o "local" que os novos povos passaram a ocupar na organização da sociedade europeia, bem como no imaginário coletivo pelos séculos vindouros. Ao africano e ao índio americano foram reservadas penas severas, características da época. Diante do contrato com esses povos o europeu precisava ser diferenciado, motivo pelo qual o exílio se tornou útil em detrimento das penas corporais agora aplicadas aos escravos e índios.

Novas gentes na formação da Europa

A análise das Ordenações do Reino Português mostra que a legislação teve dois papéis importantes naquele momento. Um porque constituiu o esforço de centralização do poder no monarca, fato que em Portugal foi fundamental à emergência do Estado Moderno. E o mesmo pode ser generalizado à Europa. Outro porque através delas o Império português organizou seus domínios, inserindo as novas terras e os novos povos na sua estratificação social. Por isto um olhar atento às Ordenações permite identificar as manobras do poder monárquico para assegurar o domínio sobre as novas terras na África e na América, bem como controlar as relações estabelecidas com estes novos domínios e suas gentes. Mais ainda, a análise das Ordenações do Reino de Portugal permite identificar um processo mediante o qual a sociedade europeia buscou compreender-se e identificar-se em contraposição aos povos da África e América. Deste modo, a legislação penal presente nas Ordenações hierarquizou terras e povos, servindo como discurso e justificando as práticas de hierarquia social antigas na Europa e reformuladas com os novos domínios.

Um primeiro aspecto neste sentido diz respeito à referência que fizeram as Ordenações Afonsinas (1446-1512) sobre o poder do Rei emanar da Providência Divina. O Cristianismo e a Igreja Católica serviram para legitimar o poder do Rei, bem como para justificar o tipo de relações estabelecidas com os novos povos: o europeu tinha a obrigação de catequizar o selvagem, tornando-o homem aceito por Deus. Diante da sociedade europeia a ideologia cristã justificou e camuflou o objetivo maior da expansão do Império português que era, sobretudo, a ampliação do poder monárquico.

Deste modo, a ideologia cristã deu sentido coletivo aos grandes gastos para o estabelecimento dos novos domínios do Império português, e principalmente atribuiu um papel ao europeu nestas relações com os novos povos. Por isto a catequização dos novos povos e sua conversão ao cristianismo europeu foi um processo que visou à dominação. Mas os esforços da sociedade europeia em impor-se sobre os novos povos não parou na catequização, pois o estudo das Ordenações do Reino permite afirmar que isso se estendeu ao controle físico e coercitivo.

Tal controle é identificável nas Ordenações Filipinas (1603-1830), legislação implantada no mesmo período em que iniciou o emprego sistemático e em maior número de mão de obra escrava na colônia portuguesa na América. A lei trouxe ao escravo a severidade que já nas Ordenações Afonsinas de 1446 havia sido excluída aos europeus. O escravo do Brasil colônia que matasse seu senhor ou familiar era atenazado vivo, tinha suas duas mãos decepadas e ao final era enforcado diante dos outros escravos. E como dito acima, para o escravo que ameaçasse verbalmente seu patrão ou familiar a lei de 1603 trouxe o açoite com braço e pregão, seguida pela amputação de uma mão diante dos demais escravos.

A imposição do cristianismo, a proibição de outros cultos religiosos e a utilização de penas violentas contra os índios e escravos (negros africanos) foi somente um aspecto da dominação europeia sobre as novas sociedades. Na sociedade europeia a África e a América eram regiões remotas, verdadeiramente assustadoras para aquela sociedade. Prova disto é a posição que ocupou a África e a América no cumprimento de penas estabelecidas pela lei nas Ordenações do Reino a partir de 1512. Este é o caso da pena de exílio por alguns anos na África ou no Brasil, atribuída pela lei àqueles que cometessem crimes contra o Império ou contra seus funcionários. Também era esta a pena atribuída àqueles que cometessem crimes contra a moral, no caso de adultério ou prostituição, ou contra o patrimônio de outros. Mas nesse caso havia uma clara hierarquia entre as penas, pois quando leve estabelecia multas e chibatadas públicas,

quando média estabelecia o exílio por poucos anos na Ilha de São Thomé e Príncipe ou mesmo na África, e quando pesada estabelecia um período de dez anos ou mais no Brasil.

Observa-se neste aspecto que as penas consideravam a América como o pior local de cumprir pena, ao menos no caso da América portuguesa pois outra já era a realidade da América espanhola. Esta hierarquização ocorria em função dos estágios diferenciados entre as regiões que compunham o Império português no período. Na ilha de São Thomé e Príncipe, e em parte na África, Portugal havia identificado uma complexidade maior nos povos lá residentes. Junto à extensão das terras e a organização dos novos povos, outro aspecto negativo atribuído à América eram as doenças tropicais. Este contexto fez com que dentre as colônias portuguesas, a da América fosse a que menos recebesse europeus residentes. Consequentemente, a América portuguesa representava no imaginário coletivo europeu o pior lugar para cumprir pena. Pior do que o exílio no Brasil era somente a condenação perpétua às galés ou a morte.

A partir do contato com a África e a América o emergente Estado Português configurou-se de modo que os novos povos e as novas terras fossem regrados pelas três Ordenações do Reino. Isto auxiliou na elaboração do etnocentrismo europeu português. Em face do africano e do índio americano, o português entendeu-se como civilizado. Por isto, catequizar, dominar e escravizar foram processos interligados à ocidentalização pré-capitalista. A partir dos contatos com o negro e o índio, a sociedade portuguesa ressignificou sua posição na teoria social, passando a compreender-se como povo civilizado, crente no único e verdadeiro deus, e com a missão de civilizar os demais povos. Nesse contexto, a legislação penal do Império e o cristianismo foram instrumento, e não fins, para o estabelecimento da ordem social emergente da relação entre a Europa, a África e a América.

Outros textos para o imaginário europeu

O etnocentrismo é uma característica de toda sociedade, como mostrou a Antropologia. Contudo, a ideia de civilização e processo civilizatório é característica da sociedade europeia. Em que pese sua utilização desde o Império Romano, é a partir de 1500 que o conceito interessa neste artigo. Isto porque o europeu, na medida em que se relacionou com os novos povos da África e América, se colocou como civilização.

Muitos textos acompanhados de xilogravuras ou pinturas contribuíram para o etnocentrismo europeu. Desde 1500 as navegações produziram relatórios de viagens carregadas de informações descritivas. Falavam da orientação nos mares, das terras, frutas, animais e povos. No Brasil atual há referência equivocada aos textos que produziram para o europeu o imaginário sobre o índio e o negro. Duas referências bastante citadas na bibliografia brasileira são a Carta de Pedro Vaz de Caminha e a Carta do Mestre João, ambas de 1500. Contudo, ambas ficaram arquivadas e inacessíveis por mais de dois séculos na Torre do Tombo em Lisboa, nunca tendo chegado às mãos do Rei ou lida pelos europeus da época. Deste modo, não há porque fazer referência a essas cartas como instrumentos de informação para o europeu.

Há, é certo, o papel desempenhado diante de diversos países da Europa por outros documentos textuais. Se de um modo Camões (Lusíadas publicado em 1572) deu pouca atenção aos povos das novas terras, por outro lado os não-portugueses dedicaram-se ao conhecimento do Brasil, do índio e do negro. Neste sentido Gandavo (Tratado da Terra do Brasil publicado em 1570 e História da Província de Santa Cruz publicado em 1576) criticou a falta de atenção dos textos português com os povos nativos. Diferente disso, os estrangeiros fizeram registros importantes sobre as novas gentes. Desse modo observar o impacto das suas obras sobre o imaginário europeu também interessa ao presente artigo[7].

Nesse sentido mostrou Cunha (1990) que houve enfática narrativa imaginária nos primeiros textos estrangeiros sobre o Brasil, seus índios e negros escravizados. Seguiam esses textos as características da carta de Colombo, em parte descrevendo paisagens e povos, em parte criando estórias de monstros e canibalismo. De um modo ou de outro, certo é que os textos sobre as novas terras e povos provocaram no europeu a percepção de distanciamento em relação às novas gentes. Na medida em que o índio e o negro tornavam-se, supostamente, conhecidos pelo europeu, os europeus percebiam-se mais semelhantes us aos outros e diferentes dos novos povos. Esse é o início da identidade do europeu, observável na diferenciação social presente nos textos da Lei aqui estudada, dos textos da época e dos séculos seguintes.

Além disso, as figuras de rituais indígenas, frutas e animais tornaram-se públicas na Europa francesa, inglesa e germânica. As narrativas transitavam entre a ideia de

7 Certo é que a análise dessas obras exige estudo próprio, algo que não é possível nesse artigo. Por isso a utilização de referências de estudos sobre elas no lugar da análise aprofundada sobre os textos como objeto.

"paraíso" e "canibalismo", como mostrou Cunha (1990). O esforço de narrativas sérias sobre o Brasil e seus povos somente ocorreu no século XIX. Isto porque a primeira tentativa de escrita da história do Brasil data de 1810, feita pelo inglês Robert Southey. Depois desse são relevantes os trabalhos dos historiadores franceses, responsáveis por sistematizar no século XIX estudos sobre a história do Brasil (Medeiros, 2010).

Mas no século XIX os povos da África e Brasil produziram narrativas próprias nos diversos campos, inclusive aquelas que corroboraram o imaginário coletivo do europeu sobre os trópicos. Nesse sentido podem consideradas diversas obras produzidas naquele século nas Ciências Sociais e na Literatura brasileira.

Conclusões

Conclui o estudo que o papel desenvolvido pelas Ordenações do Reino e pelos relatórios foi o de fundamentar uma percepção sobre o exótico, o diferente e o natural que era enfatizado como inferior ao europeu. Mas este papel não compunha um objetivo autônomo dos seus autores, e sim dependeu do contexto da sociedade europeia que reelaborava naquele momento sua teoria social para compreender-se no mundo e com as outras sociedades.

Em termos teóricos esse artigo indica que cabe aos estudos Sociológicos e de Teoria Social Latino-Americana, profundamente marcados pela teoria da dependência, reconsiderarem a formação do pensamento europeu e dos seus Estados, identificando tais processos de formação como resultantes do encontro com os novos povos. Nesta perspectiva, o etnocentrismo e a ideia de civilização criada pelo europeu nos séculos seguintes a 1500 foi tentativa de reelabora sua identidade em oposição ao "homem natural" que existia nas sociedades africanas e americanas. Tal processo repercutiu inclusive na configuração dos Estados europeus mediante a formulação de leis, procedimentos administrativos e centralização de poder – características que foram fundamentais para que a Europa se mantivesse como centro de referência da teoria social. Assim também áreas como os Estudos Culturais têm sido marcadas pela percepção do centro sobre a periferia, situação que hoje o pensamento sociológico latino-americano questiona. Ao término desse artigo fica latente a necessidade de se repensar a Teoria Social a partir da "periferia".

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

Bosi, Alfredo. 1999. Dialética da colonização. Rio de Janeiro: Companhia das Letras.

Candido, Antonio. Literatura e sociedade. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul.

Chesnais, François. 1996. A mundialização do capital. São Paulo: Xamã.

Cunha, Manuela Carneiro da. 1999. Imagens de índios do Brasil: o século XVI. Revista Estudos Avançados. São Paulo: volume 4, n. 10, setembro a dezembro, p.91-110.

Hall, Stuart. 2006. A identidade cultural na pós-modernidade. Rio de Janeiro: DP&A.

Harvey, David. 2009. A condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. São Paulo: Loyola.

Ianni, Octavio. 2008. Teorias da globalização. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

Medeiros, Bruno Franco. 2010. Leituras do passado e narrativas sobre o Brasil nas primeiras décadas do século XIX: a contribuição francesa. Revista História da Historiografia. Ouro Preto, número 4, março, p.88-103.

Meszaros, Istvan. 2011. Para além do capital: rumo a uma teoria da transição. São Paulo: Boitempo.

Pierangelli, José Henrique. 1980. Códigos Penais do Brasil. Bauru: Javoli.

Pieroni, Geraldo. 2001. A pena do degredo nas ordenações do reino. Jus Navigandi (Teresina), vol.1. (disponível em www.jus2.uol.com.br e acessado em 16/05/10).

Sander, Benno. 2008. Educação na América Latina: identidade e globalização. Revista Educação. Porto Alegre: volume 31, número 2, maio a agosto, p.157-165.

Santos, Milton. 2001. Por uma outra globalização. Rio de Janeiro: Record.

Toma, Maristela. 2006. A pena de degredo e a construção do império colonial português. Revista Métis (UCS). Caxias do Sul: colume 5, p.61-76.

Wolf, Eric. 2003. Antropologia e poder. Brasília: UnB.

De volta ao futuro da língua portuguesa.
Atas do V SIMELP - Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa
Simpósio 24 - Literatura, história e imaginário do brasil colonial: escritas e representações, 1679-1692
ISBN 978-88-8305-127-2
DOI 10.1285/i9788883051272p1679
http://siba-ese.unisalento.it, © 2017 Università del Salento

INFLUÊNCIA DO IMAGINÁRIO NOS *DIÁLOGOS DAS GRANDEZAS DO BRASIL* DE AMBRÓSIO FERNANDES BRANDÃO[1]

Márcia Maria de Melo ARAÚJO[2]

Tendo este trabalho o objetivo de investigar a influência do imaginário e da ideologia que embasou o tratamento do discurso presente em *Diálogos das grandezas do Brasil*, de Ambrósio Fernandes Brandão, seguimos, como metodologia e estratégias de ação, os termos teórico-práticos do método comparativista. Tais termos trazem a finalidade de se examinar, comentar e interpretar os diversos pronunciamentos textuais e culturais acerca da terra brasilis pelo cronista cuja autoria é atribuída aos *Diálogos das grandezas do Brasil*.

Especialmente no que diz respeito à visão da natureza e da gente nativa do Brasil Colonial, o ano de 1618 foi fundamental por registrar, em termos cronísticos, o potencial e a realidade da nova terra. Nesse ano, data a primeira edição dos *Diálogos das grandezas do Brasil*, quando seu autor, Ambrósio Fernandes Brandão, atuante senhor de engenho em Pernambuco e Paraíba, escreve importantes informações sobre a fauna, a flora, os costumes locais e a vida dos moradores do Brasil do século XVI.

Acerca do conhecimento das terras, da sua natureza e dos seus habitantes, vários cronistas escreveram, a partir dos seus pontos de vista ideológicos e imaginários, a respeito do Novo Mundo. Entretanto há que se avaliar que a conquista da América se garantiu principalmente em termos da construção de um discurso, em que aspectos do ideário do descobridor e do conquistador demonstraram-se tão eficientes quanto as suas próprias ações.

1 Este trabalho se apresenta como produto parcial do projeto de pesquisa intitulado Mulher Difamada e Mulher Defendida no Pensamento Medieval: Textos Fundadores, que, integrando a Rede Goiana de Pesquisa sobre a Mulher na Cultura e na Literatura Ocidental da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Goiás (FAPEG), é coordenado pelo Prof. Dr. Pedro Carlos Louzada Fonseca, com apoio financeiro dessa Fundação para o período de 2014-2016. Conta também com o apoio da Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação (PrP) da Universidade Estadual de Goiás.

2 UEG, Curso de Letras Português/Inglês e suas respectivas literaturas, Departamento de Estudos Literários, Câmpus Pires do Rio, Rua Augusto Monteiro de Godoi, 56, Centro, 75200-000, Pires do Rio, Goiás, Brasil, E-mail: marcimelo@gmail.com.

Uma questão, que imediatamente ressalta sobre esse ideário, é o problema da alteridade da realidade étnica e antropológica dos gentios encontrados. A configuração dessa realidade seguia parâmetros alocêntricos, na medida em que, da América, foram registradas percepções e informações filtradas por uma mundividência europeia constituída por imagens idealizadas, nas quais a imaginação muitas vezes tendia para o ideológico e o político, perdendo o seu caráter de faculdade lúdica. Igualmente, ocorreu a experiência do conhecimento da tradicional *orbis terrarum* que, em princípio, orientou a visão europeia da América.

Segundo Fonseca (2011), essa ideia da configuração do mundo fazia parte da compreensão medieval de que a distribuição das partes sólidas e líquidas do globo consistia numa proporção que tornava a extensão das terras habitáveis menor que sua contraparte líquida. A relação entre o estranho e o não familiar americanos e o "mesmo" europeu, resultante dessa comparação analógica, resumia-se, portanto, na ideia redutora de que a América seria tudo aquilo que positivamente não fosse europeu. Esse processo de identificação negativa é comumente encontrado nas afirmações de muitos cronistas mundonovistas, os quais, pautados em sua experiência etnocêntrica e cristianizada, afirmavam que os indígenas não tinham organização social, política, econômica e religiosa; enfim, que nada possuíam que pudesse identificar a realização racional e cultural do ser humano. É nesse sentido que Brandônio, personagem que dialoga com Alviano nos *Diálogos das grandezas do Brasil*, ao ser questionado acerca de algum rito ou cerimônia de crença dos indígenas brasileiros, responde que eles não têm nenhum, entretanto é categórico ao dizer que se algum tipo de adoração fazem é ao diabo, ao qual dão o nome de *juruparim*. (Brandão, 1930: 266).

O curioso é que *juruparim* ou *jurupari* é o nome dado ao demônio íncubo, cuja explicação mais racional encontra-se no *Vocabulario da Conquista Espiritual*, de Baptista Caetano, que coloca o nome *y-ur-upá ri* com o significado de *o que vem a, ou sobre a cama*, porque encerra a ideia de pesadelo que essa palavra exprime nos dicionários tupis, e que o índio, por não conseguir explicar, atribuía a causas sobrenaturais, como a visita de um gênio malfazejo enquanto dormiam. Isso nos faz lembrar do mais antigo manual contra feitiçaria escrito sob encomenda papal por Heinrich Kramer e James Sprenger (1973), o *Malleus maleficarum* [O martelo das feiticeiras]. Ao tratarem do assunto, os dois inquisidores discorrem sobre um rol de seres monstruosos de diversas origens, provenientes da paternidade de silvanos e de faunos. Tais criaturas, vulgarmente chamadas de íncubos, foram confirmadas e

testemunhadas, por pessoas dignas de confiança, como despudorados sedutores de mulheres, consumando com elas a sua união demoníaca (Kramer; Sprenger, 1973: 166-167, 169).

Segundo o estabelecido pela doutrina religiosa, se aos demônios não era permitido por Deus gerar diretamente descendentes entre os humanos, no entanto recorriam eles a uma astuciosa maneira, bem característica da sua ardilosa natureza: recolhiam o sêmen de um homem, fazendo-se de súcubo e transmitiam-no a uma mulher, fazendo-se de íncubo. Mais especificamente na Questão III da Primeira Parte, o *Malleus maleficarum* resolve, de modo categórico, essa problemática da procriação de seres humanos por demônios íncubos e súcubos, dizendo que a resposta afirmativa era de credo católico e que a negativa era contrária não só às palavras dos santos, mas também da Santa Escritura. Portanto, para chegar a tal conclusão, amparava-se em pressupostos bíblicos, em pronunciamentos de santos doutores da Igreja (Agostinho, Gregório e outros) e em outras tantas doutas autoridades (Guilherme de Auvergne, Tomás de Cantimpré, dentre elas) (Kramer; Sprenger, 1973: 168).

Ressalte-se que, nos *Diálogos das grandezas do Brasil*, trata-se de um demônio íncubo e não súcubo, o que confere certo poder de destruição naturalmente atribuído ao feminino. Nota-se que marcas desse discurso encontram-se presentes no discurso de Ambrósio Fernandes Brandão por meio de suas personagens. Desse modo, torna-se pertinente falarmos um pouco sobre esse cronista.

Sobre Ambrósio Fernandes Brandão, na verdade, pouco se sabe a seu respeito, tão-somente que, nascido em 1555 em Lisboa, atuara durante algum tempo como capitão de uma companhia de infantaria e, posteriormente, se estabeleceu no Brasil como senhor de engenho e cristão-novo, assim designados judeus e muçulmanos convertidos ao cristianismo, em contraposição aos cristãos-velhos. Este termo designava os católicos, sejam eles portugueses ou espanhóis, descendentes diretos dos cristãos que resistiram à dominação dos mouros e os expulsaram da península ibérica no século XII. Assim, esse termo também era utilizado para designar a não descendência de judeus, presumindo-se, de tal modo, que, nessa época, o cristão-velho possuía um *status* superior ao cristão-novo.

De acordo com a Fundação Joaquim Nabuco (2012), a primeira presença documentada de cristãos-novos no Brasil data de 1542, em que é relatada a doação de terras para a construção do Engenho Camaragibe, em Pernambuco, entre outras doações, com finalidade de fixar permanência de pessoas que vinham de Portugal,

principalmente. Esse documento faz referência a ação do Santo Ofício no Brasil, pontuando um episódio inédito no Brasil Colonial, que é a visita de Heitor Furtado de Mendonça, responsável pela fiscalização de atos relacionados à inquisição:

> A presença do visitador Heitor Furtado de Mendoça (sic), em Pernambuco, foi a primeira investida da Congregação do Santo Ofício na fiscalização do comportamento dos seus habitantes nos primeiros anos da colonização. A propósito de investigar práticas judaicas, entre cristãos-novos e velhos aqui radicados, alguns deles fugidos dos tribunais da Inquisição de Lisboa, tal devassa veio a revelar costumes outros, segredos guardados a sete chaves pela sociedade de então. (Nabuco, 2012).

A visita desse inquisidor à colônia marcou a vida dos seus habitantes porque, de certa forma, teriam que testemunhar sobre o próprio comportamento ou o de seu vizinho. Ainda, no mesmo referido documento constam informações a respeito de Ambrósio Fernandes Brandão como proprietário de terras em São Lourenço da Mata, interior de Pernambuco, duas vezes convocado pelo Tribunal do Santo Ofício – uma, para ser testemunho no processo contra Bento Teixeira, também cristão-novo, poeta residente em Pernambuco, autor de *Prosopopéia*; e a outra, para defender-se de acusações de práticas judaicas, por guardar os dias de sábado. Outra informação, é que viveu cerca de 25 anos no Brasil, primeiramente em Olinda (de 1583 a 1597) e depois na Paraíba (de 1607 a 1618), em ambas como senhor de engenho, nada constando sobre a autoria dos *Diálogos das grandezas do Brasil* ou de algum outro trabalho como cronista.

Dos *Diálogos das grandezas do Brasil* sobraram dois apógrafos, um se encontra na Universidade de Leiden, na Holanda, doado pela rainha Cristina da Suécia, e o outro, na Biblioteca Nacional de Lisboa. Deste seria a origem da publicação feita do "Dialogo I", por José Feliciano de Castilho, na revista semanal *Iris*, no Rio de Janeiro, em 1848. Do primeiro apógrafo, Francisco Adolpho de Varnhagen extraiu um manuscrito em 1874, que desejou publicar no Brasil, por supor ser a terra natal do autor. Com essa intenção, em 1877, Varnhagen entrega uma cópia a José de Vasconcellos, redator do *Jornal do Recife*, que providencia edição na Revista do Instituto Archeologico Pernambucano, nos n. 28 (jan.-mar. 1883), 31 (out. 1886), 32 (abr. 1887) e 33 (ago. 1887). Em 1900 é a vez de Capistrano de Abreu tentar a reedição dos *Diálogos* pelo *Diário Oficial*, no Rio de Janeiro, entretanto sem êxito. Como resultado deixa dois artigos no *Jornal do Commercio*, um do dia 24 de novembro de 1900 e o outro de 24 de setembro de 1901.

Em 1930, quando publicada a obra pela Academia Brasileira, com introdução de Capistrano de Abreu e notas de Rodolpho Garcia, que é a edição usada para este trabalho, ainda não havia uma certeza sobre quem teria sido seu autor. Tanto é que na capa dessa edição não aparece o nome do autor. Entretanto, Capistrano, na Introdução, que trata-se do segundo artigo escrito no *Jornal do Commercio*, aponta indícios de que o autor era português e provavelmente tratava-se de Ambrósio Fernandes Brandão, como pode ser lido no excerto seguinte:

> Barcia affirma que o autor dos *Dialogos* se chamava Brandão, e era vizinho de Pernambuco. Provavelmente conclui isto da leitura do livro. A conclusão nada tem de repugnante: podia apresentar-se com o nome ligeiramente alatinado, como sem alatinamento apparece Garcia da Orta em seus *Coloquios*, que o nosso autor conhecia.
>
> Os documentos contemporaneos falam em diversos Brandões: o que tem mais probabilidades, ou ante o único a ter probabilidades a seu favor, **chamava-se Ambrosio Fernandes Brandão**, e a respeito delle encontra-se o seguinte na *Historia* de Frei Vicente do Salvador, e em uma sesmaria descoberta pelo meritorio Irineu Joffily:
>
> Morava em Pernambuco em 1583, e acompanhou Martim Leitão em uma de suas expedições contra os Francezes e Indios do Parahiba, no posto de capitão de mercadores.
>
> Antes de 1613 estabeleceu-se na Parahiba, foi por muitas vezes como capitão de infantaria á guerra contra os gentios Petiguares e Francezes.
>
> Antes de 1613 possuia dois engenhos proximos á séde da Capitania chamados Inabi, por outro nome de Santos Cosme e Damião, e o do Meio ou São Gabriel.
>
> Em 1613 pediu para fazer outro engenho na ribeira de Gurgaú, uma sesmaria, que de facto lhe foi concedida a 27 de Novembro de 1613.
>
> Ignora-se quando falleceu; já não era dos vivos quando os Hollandezes tomaram a Parahiba. Os herdeiros de Brandão emigraram; a Companhia das Indias Occidentaes confiscou os tres engenhos, vendeu-os a um negociante de Amsterdam chamado Isaac de Rasîere, que ao Inobi chrismou Amistel, ao de São Gabriel chrismou Middelburg, ao de baixo chrismou La Rasìere. (Brandão, 1930: 20-21, grifo nosso).

Capistrano de Abreu reconhece, em Ambrósio Fernandes Brandão, uma formação retórica e prática, seguida de um discurso possuidor de encantamento nas palavras e, ao mesmo tempo, um espírito altaneiro e perscrutador, aberto a fatos novos:

> Era homem de instrucção: conhecia o latim, a lingua literaria e scientifica da época e lêra os livros representativos da sciência coéva: Aristóteles, Dioscorides, Vatablo, Juntino; sabia a historia, a geographia, a producção de Portugal e de suas colonias, e dispunha de intelligencia extremamente clara, cuja força se manifesta na precisão com que trata dos objectos, como por exemplo a polvora, o assucar, a farinha de mandióca, o papel; no modo por que subordina os factos mais diversos a categorias simples, como quando reduz os moradores do Brasil a cinco condições de gente, dos modos de adquirir fortuna a seis; distribúe a vida animal pelos elementos, desfia a inutilidade do commercio da India e dispõe as arvores silvestres em hortas e jardins (fim do Diálogo quarto).
>
> Não era um espírito simplesmente contemplativo, occupava-o o lado pratico, a applicação possivel. A larga navegabilidade do Amazonas suscita a idéa de aproveita-la para as communicações com o Perú; a existencia de aves rapineiras lembra a caça de altenaria; mesmo a secreção mephitica da jaguatataca antolha-se aproveitavel na ordem militar; fazia ou mandava fazer experiencias por conta propria, preparou anil para mostrar que a terra podia dar do melhor, fez examinar em Portugal uma especie de madeira, que lhe pareceu propria ao preparo da tinta de escrever. (Brandão, 1930: 10).

Reforçando a ideia de Capistrano de Abreu, Rodolpho Garcia acrescenta que Ambrósio Fernandes Brandão havia sido um dos feitores ou escrivães de Bento Dias de Santiago, contratador dos dízimos que pertenciam à fazenda real nas capitanias da Bahia, Pernambuco e Itamaracá. Segundo Garcia, Ambrósio Fernandes Brandão, assim como Nuno Alvares, foi denunciado, acusado de blasfêmia e heresia pelo padre Francisco Pinto Doutel, vigário de São Lourenço, perante a mesa do Santo Ofício, em 1591. Brandão e Alvares eram cristãos-novos, "correligionários, exerciam cargos identicos e deviam ser amigos", aponta Garcia (Brandão, 1930: 22). Daí provêm os indícios que levaram Rodolpho Garcia a concluir que os interlocutores dos *Diálogos das grandezas do Brasil*, Brandônio e Alviano, seriam Ambrósio Fernandes Brandão e Nuno Alvares, respectivamente.

As considerações de Rodolpho Garcia abrem caminho para a relevância de motivos figurativos e mentais do imaginário medieval no discurso cronístico das descobertas e da conquista da América, ilustrados pelo diálogo, forma esta largamente usada nessa época. Ambrósio Fernandes Brandão, por meio de sua escrita registra uma profusão de motivos e uma variedade de formas, apresentando o lastro da tradição medieval, ligada ao imaginário de natureza mítica, lendária e fabular. Essa herança pode

ser observada nos motivos, tropos, *topoi* e modalidade literária escolhida pelo cronista para suas elucubrações a respeito das coisas do Brasil.

Com interesses voltados para a exploração material e política das terras brasileiras, os *Diálogos das Grandezas do Brasil*, ao classificarem os animais da colônia segundo a sua imensa variedade em distribuição pelos elementos cósmicos (ar, fogo, água e terra), apesar de não apresentar marcas mais visíveis de consideração teológica, ainda refletiam aquela mesma atitude da cultura bestiária de encontrar-se em estado de um constante maravilhar-se frente à natureza e ao mundo. Essa teoria da distribuição dos animais pelos quatro elementos do cosmo, divulgada por Aristóteles, mas primeiramente formulada por Empédocles, foi bastante preferida pelos naturalistas medievais e mesmo renascentistas. A aceitação desse sistema classificatório, por parte dos medievais, satisfazia plenamente a ideia da tradição judaico-cristã de que, a partir dos ensinamentos bíblicos, Deus havia criado todos os seres perfeitos e em número limitado em gênero e em espécie, dentro da sua própria natureza e do seu meio ambiente; fato que atestava o poder da sua vontade e onisciência. Essa premissa viria a servir a vários debates escolásticos, preocupados com a definição de conceitos e de coisas em função da sua natureza e das suas propriedades.

No Diálogo quinto, Brandônio, imaginando haver relatado todas as grandezas do Brasil, se mostra apreensivo por perceber que, ainda, muitas outras coisas deviam ser tratadas, como as aves de diversas qualidades, habitantes do espaço brasileiro, peixes de diferentes formas e natureza, ainda desconhecidos, e animais silvestres, de estranhas figuras e inclinações. Mais uma vez, Brandão utiliza, os elementos cósmicos, desta vez se vale do ar, para iniciar seu discurso sobre as aves.

> Estas cousas me faziam grande carranca pera me haver de retirar do promettido; mas, vendo que o não podia fazer sem ficar mal reputado, arrazei-me a passar avante, com descorrer por aquellas cousas que os elementos que rodeam a terra do Brasil encerram dentro de si, sem tratar do mais alevantado delles, que é o fogo, porque de todo o tenho por esteril, que a salamandra, que se diz criar-se nelle, entendo por fabulosa; porque, quando as houvera, nas fornalhas dos engenhos de fazer assucares do Brasil, que sempre ardem em fogo vivo, se deveram de achar. E como o seu consorte mais vizinho é o ar, quero começar por elle o que pretendo, que será tratar das aves, assim domesticas, como agreste, que se acham por todo este terreno. (Brandão, 1930: 216).

Sobre as aves, Brandônio começa pelas domésticas a exemplo de galinhas, galipabos, pombas e patos, além de outras que se acham pelos bosques e campos como jacus, mutuns, manbus, que acabam por servir aos moradores da terra, quase como as domésticas. Dentro de um prisma mais exótico acham-se os anuns, cujo canto assemelha-se a choro, e que, além da cor preta tristonha, não têm sangue. A respeito disso, Alviano diz ser coisa nova para ele, que nunca ouvira dizer de ave que não carecesse totalmente de sangue, no que é retrucado por Brandônio que apenas diz que esses pássaros não o têm e continua seu discurso falando de outros pássaros, como as *Hyendayas*. Alviano retribui uma comparação destas com as harpias, porque as primeiras descem as fraldas do mar e atacam os milharais, sendo inoportunas e de difícil controle. Brandônio explica que já vira alguns homens em afronta com tais aves e que "não basta grandes gritos nem estrondos de bacias, nem o matarem-nas ás pancadas, pera se desviarem das milharadas", e consente a comparação que Alviano faz sobre as harpias ao dizer que se "tiveram o rosto da feição que os poetas as pintam, não duvidara que eram as proprias". (Brandão, 1930: 218).

Interessante também é a descrição do gurainguetá, um passáro de estranha qualidade, que o cronista deseja não fazer grandes comentários para não se alongar e descrever sobre outras, mas que Alviano pede que diga tudo o que sabe a respeito. No que segue a descrição:

> Este pássaro tem tão grande amor aos filhos, que, pera os não furtarem, vai lavrar o seu ninho de ordinario a par de alguma toca, aonde as abelhas lavram mel, as quaes, por esta maneira, lhe ficam servindo de guardas dos filhos, porque, como todos arreceiam de se avizinhar a ellas, temendo o seu aspero aguilhão, ficam os filhos livres de perigo; aos quaes mostram tanto amor, que, pera effeito de os sustentar, se vão lançar por entre alguns bichos, que se lhe apegam nas carnes, sem arreceiarem que lh'a comam, havendo por cousa suave padecerem as dôres que elles lhe causam a troco de terem, por esta via, a sustentação certa pera os filhos, a que os dão a comer, quando têm fome, e só pera isto os trazem tanto á mão; e estes passaros são emplumados de varias côres. (Brandão, 1930: 219).

A esse respeito, Fonseca (2011) observa uma aproximação com os bestiários, espécies de manuais bastante cultivados no período medieval, que tratam da descrição de animais em referência à sua natureza, meio ambiente e traços comportamentais, com frequentes correspondências exemplares com os seres humanos. Os bestiários geralmente associam os animais a ensinamentos relativos à boa conduta baseada em

princípios e em preceitos da moral cristã, uma vez que feito por um pensamento analógico arbitrário, notadamente orientado pela mentalidade religiosa, adquirindo um caráter simbólico e metafórico.

Ao ouvir a descrição do guraingueta, Alviano responde que "Não se escreve mais dos pelicanos pera encarecimento do amor que têm aos filhos" (Brandão, 1930: 219). Daí, o motivo de remeter aos bestiários. Pois o pelicano, nesses livros, são tratados como animais cristológicos por darem sua vida para que o filho não pereça.

Comparativamente, em *Tratados da terra e gente do Brasil* de Fernão Cardim (1997), o imaginário bestiário medieval não comparece disseminado com representações tipológicas emblemáticas, como é o caso de algumas referências notadas nos *Diálogos das grandezas do Brasil*, em que, por exemplo, a fênix e o pelicano – aves de significativa importância nos bestiários, dada a sua marcada simbologia cristológica – servem de sugestivo contraponto para a caracterização, respectivamente, dos pássaros *guraingueta*s, aos quais já nos referimos, e das serpentes *boaçus*, espécimes da intrigante fauna brasileira. Sobre a boaçu, assim comenta Brandônio, primeiramente discursando sobre a grande variedade de cobras existentes naquelas plagas:

> Não quero calar as differentes castas de cobras peçonhentas, que se acham por toda esta provincia, como são jararacas, saracucús, cobra de coral, e outra a que chamam cascavel, porque tem uns nós no rabo semelhantes a elles, e quando os meneia com força formam um som que se parece com elles. Estas todas são peçonhentissimas, e matam as pessoas a que mordem em breve termo, e por isso são mui temidas. Outra sorte ha tambem de cobra, muito mais grande, a que chama boaçú, e nós cobra de veado, porque comem, engulindo um inteiro, quando o tomam. Caçam dependuradas sobre arvores, e de salto fazem a sua presa; e já succedeu arremessarem-se a homens que mataram, com lhes metterem o rabo pelo sesso, por ser parte aonde logo acodem com elle. E destas semelhantes cobras vi eu uma tão grande que tenho temôr de dizer a sua grandeza, temendo de não ser crido, e se affirma tambem dellas uma cousa assás extranha, a qual é que, depois de mortas e comidas dos bichos, tornam a renascer como a Phenix, formando novamente sobre o espinhaço carne e espirito. (Brandão, 1930: 254).

O tema do renascimento, aqui percebido pela estranheza causada pelo fato de a boaçu renascer como a fênix, formando carne e espírito sobre o espinhaço, contrasta com o motivo da desfiguração bestial do brasilíndio, como iremos ver mais adiante. Ambrósio Fernandes Brandão, ao abordar a presença do demoníaco nos costumes e modos dos brasilíndios, condena-os pelos seus hábitos e pelos seus costumes impuros e

bestiais, tal como o que comenta Brandônio: "Costuma também este gentio, pera effeito de mostrar maior fereza e bizarria, furar o rosto pelo beiço de baixo e tambem pelas queixadas, por onde mettem umas pedras verdes ou brancas de feição de botoques, com as quaes têm pera si que andam galantes e gentis-homens", ao que Alviano retruca: "Esse costume devia de lhes ensinar algum demonio, e á sua imitação o usam com darem maior mostra nelle de sua grande barbaridade". (Brandão, 1930: 286).

Brandônio comenta o costume das índias de parirem no rio, onde se lavam e se recolhem a suas casas, onde acham o marido deitado na rede como se fosse ele que parira. Assim descreve Brandônio:

> Tudo o que até agora tenho dito dos costumes destes Indios, foi fallar em geral; e vindo ao mais particular, primeiramene digo que, quando a este gentio lhe parem as mulheres, a primeira cousa que ellas fazem no instante que acabam de parir, e póde ser que ainda sem terem bem livrado, é ir-se metter no mais vizinho rio ou alagôa de agua fria, que acham, no qual se lavam muitas vezes, e, despois de bem lavadas se recolhem pera casa, aonde já acham o marido lançado sobre a rede em que costumam dormir, como se fôra elle o que parira, e alli o regalam, e é visitado dos parentes e amigos, e a parida se exercita nos officios manuaes de casa, fazendo o comer, e indo buscar agua ao rio, e lenha ao matto, como se nunca parira. (Brandão, 1930: 267).

A respeito desse costume, Rodolpho Garcia, em notas, comenta ser um fato muito comum entre os povos naturais, "denominado *couvade* ou choco, e pertence ao mesmo circulo de idéas primitivas em que se encontram a exogamia, o totemismo e a anthropophagia" (Brandão, 1930: 292). O Brasil oferece os casos de *couvade* mais típicos e menos conhecidos, como pode ser comprovado pelo recenseamento de Rudolph R Schuller, no *Boletim do Museu Goeldi* (v. 6, p. 236-245), com extensa bibliografia a respeito.

Sobre esse costume, Alviano assim comenta: "Não póde haver mais barbaro costume desse que me tendes referido; e creio que por todo o mundo se não achara seu semelhante, nem era lícito que houvesse senão entre estes Indios, que não faço differença delles ás brutas feras". (Brandão, 1930: 268).

Ainda sobre os costumes dos gentios, em outra passagem dos *Diálogos das grandezas do Brasil*, Brandônio, de forma arguta, informa a Alviano que aos índios falta bom entendimento, que ficam cegos com os feiticeiros, que usam de sua falsidade

e mentira para enganá-los. Nessa mesma esteira está o discurso de Gabriel Soares de Souza no *Tratado descritivo do Brasil em 1587*, onde escreve que:

> Entre este gentio Tupinambá ha grandes feiticeiros, que têm este nome entre elles, por lhe metterem em cabeça mil mentiras; os quaes feiticeiros vivem em casa apartada cada um por si, a qual é muito escura e tem a porta muito pequena, pela qual não ousa ninguem de entrar em sua casa, nem de lhe tocar em cousa della; os quaes pela maior parte não sabem nada, e para se fazerem estimar e temer tomam este officio, por entenderem com quanta facilidade se mette em cabeça a esta gente qualquer cousa; mas ha alguns que fallam com os diabos, que os espancam muitas vezes, os quaes os fazem muitas vezes ficar em falta com o que dizem; pelo que não são tão cridos dos indios como temidos. (Souza, 1987: 322).

Tanto Gabriel Soares de Souza quanto Ambrósio Fernandes Brandão comentam que os pajés dos índios não são legítimos feiticeiros, devendo-se à falta de um governo mais racional entre os indígenas, que terminam acreditando, por suas superstições naturais, em mentiras e falsidades pregadas pelos ditos feiticeiros. Na passagem a seguir, Brandônio comenta a respeito desses feiticeiros que, com suas profecias e superstições, lançam os índios em situações complicadas, chegando mesmo a miséria, como na história narrada a Alviano.

> Nada basta a lhes tirar do pensamento semelhante erronia, em que seus pais os puzeram, com haverem já recebido grandissimos damnos por darem credito a estes feiticeiros; e, pera prova disto, vos quero contar uma historia assás galante, a qual foi que nos tempos passados houve um feiticeiro destes, que affirmou aos indios que a terra, pera adiante, havia de produzir os frutos de por si, sem nunhuma cultra nem beneficio; portanto que bem podeiam todos folgar e dar-se á bôa vida com se lançarem a dormir, porque a terra teria cuidado de lhes acudir com os mantimentos a seu tempo. Tanto credito lhe deram os pobres indios, que o fizeram da maneira que lhes elle aconselhou, com virem a padecer, por esta via, a mais trabalhosa fome, que nunca se sabe haver neste Estado; em tanto que chegaram, obrigados da necessidade, a se venderem a si e as mulheres e filhos por uma espiga de milho, que não póde ser maior miseria. (Brandão, 1930: 274).

Alviano, mais que depressa, os compara aos bugios, espécies de macacos, que desprovidos de uma maior racionalidade se deixam prender porque não conseguem largar o que apanharam:

> Comparo isso ao dos bugios, que me contastes, que mettiam a mão pela boca da botija vasia, e despois a não podiam tirar, e por não saberem largar o que apanharam se deixavam captivar; donde infiro que gentes que a semelhante

> cousa dão credito, devem de ser da maneira dos mesmos bugios. (Brandão, 1930: 274).

Alviano refere-se a descrição dos bugios feita por Brandônio, destacando esses animais por características que se assemelham aos seres humanos. Nos *Dialógos* de Brandão, esses animais recebem um tratamento mais elaborado, portadores de qualidades admiráveis. Ao discorrer sobre as diferentes habilidades e costumes dos bugios, Brandônio dá um toque fabuloso a esses animais, que devido a suas habilidades e capacidade de organização mais aproximadas da racionalidade humana, parecem receber um *status* superior ao dado aos brasílindios. Embora o bestiário não trata dessa casta de animais, há o símio, nele tratado, que recebe uma forte carga negativa ao ser referido ao Demônio. Dessa forma o brasílindio mais se aproxima dessa carga negativa encontrada nos símios dos bestiários. Essa maneira de perceber o outro indígena, numa espécie de silogismo, no qual o índio é retratado com atitudes e comportamento de animais, como o de um símio, e alguns animais, como os bugios, reconhecidos por suas qualidades humanas, marca uma das estratégias retóricas usadas no discurso controlador e dominante do colonizador europeu.

Desse modo, a bestialização ou animalização do ameríndio se verifica em consonância com critérios muito semelhantes aos do bestiário medieval, sendo o nativo descrito, tal como os animais, como movidos por atributos próprios da brutalidade, ambos acostumados à liberdade natural e governados por seus próprios instintos. O bestiário definia e classificava como *bestas* aqueles animais que, pela sua própria natureza, tendem à violência e à brutalidade, regidos por seus próprios e irrefreáveis instintos selvagens (White, 1984: 7).

Ao dialogar com Alviano sobre os tipos de onças e tigres perseguidores do gado doméstico, Brandônio afirma que esse tipo de animal não mata homem branco, mas o mesmo não acontece a índios e negros:

> ALVIANO
>
> Folgára de saber se assim como accommette e mata o gado, o faz também á gente.
>
> BRANDÔNIO
>
> A homem branco não ouvi dizer nunca que matassem, mas aos indios e negros de Guiné sim, quando se acham muito famintos. Tambem ha outra sorte desta mesma especie, de menor corpo, a que chamam *susurana*, que costuma de matar alguns bezerros e gado miudo. Não são tão damninhos como os outros. (Brandão, 1930: 253-254).

Como pode ser percebido nas palavras de Brandônio, na passagem anterior, o índio e o negro não escapam de um discurso inferiorizante, com uma elaborada justificativa retórica em que se percebe a proximidade com a animalização ou bestialização ideológica do gentio, com o fim de, ainda que somente aos olhos desse conquistador, ironicamente validar o seu discurso. Em várias passagens, o indígena é retratado com atitudes e comportamentos animalescos, equacionado a uma condição não apenas animalizada, mas também, por vezes, abaixo dela.

Essa mesma maneira de animalização do índio pode ser vista em diferentes cronistas, como Gabriel Soares de Souza, Pero Magalhães Gandavo e Simão de Vasconcelos, nos quais observa-se esse mesmo discurso quanto a configuração comportamental do índio. A implicação desse discurso remete a que, diferentemente dos animais que sempre seriam animais, os indígenas em sua condição de animais poderiam ser salvos dessa condição através do domínio e colonização do europeu. Sobre esse assunto, Fonseca (2011: 191) comenta o seguinte:

> É bastante frequente na cronística colonial a presença de severas e discriminatórias observações feita a propósito da ausência de uma forma de governo mais racional entre os indígenas. Eles são criticados por suas crendices e superstições naturais, por seus costumes primitivos de religiosidade, sexualidade, organização social e, sobretudo, por sua selvageria canibalesca. De qualquer forma, simiesco ou humano em sua forma silvestre degradada, o índio brasileiro não escapou da frequência como foi tratado pela tropologia colonialista da animalização ou bestialização do nativo.

Desse modo, pode-se perceber que os cronistas, mesmo que imbuídos de uma perspectiva humanista, têm dificuldade em reconhecer a diversidade cultural do indígena. Na cronística colonial, em particular nos *Diálogos das grandezas do Brasil*, os animais, principalmente por seu exotismo, apresentam marcas do bestiário e trazem motivações de cunho ideológico, pautadas no projeto da conquista e da colonização. Assim, os animais serviram de base para compor o quadro da visão da natureza do Brasil e dos brasilíndios, que, com seus hábitos e costumes, foram constantemente referidos em termos comparativos animalescos. O efeito final é uma carga metafórica e simbólica na qual índios e animais simbolizam uma terra selvagem a espera do dominador *logos* europeu.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Brandão, Ambrósio Fernandes. 1930. *Diálogos das grandezas do Brasil*. Rio de Janeiro: Officina Industrial Graphica.

Cardim, Fernão. 1997. *Tratados da Terra e Gente do Brasil*; Ana Maria de Azevedo (ed. lit). Lisboa: Comissão Nacional para as Comemorações dos Descobrimentos Portugueses.

Fonseca, Pedro Carlos Louzada. 2011. *Bestiário e discurso do gênero no descobrimento da América e na colonização do Brasil.* Bauru: Edusc.

Fundação Joaquim Nabuco. Disponível em: <http://www.engenhocamaragibe.com.br/engenho-camaragibe-17.htm>. Acesso em: 10 nov. 2012.

Kramer, Heirinch; Sprenger, James. 1973. *Malleus Maleficarum*: Le marteau des sorcières. Trad. Armand Danet. Paris: Plon.

Souza, Gabriel Soares de. 1987. *Tratado descritivo do Brasil em 1587*. São Paulo: Companhia Editora Nacional.

White, T. H. 1984. *The Book of Beasts*: Being a Translation from a Latin Bestiary of the Twelfth Century Made and Edited by T. H. White. New York: Dover Publications.

De volta ao futuro da língua portuguesa.
Atas do V SIMELP - Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa
Simpósio 24 - Literatura, história e imaginário do brasil colonial: escritas e representações, 1693-1708
ISBN 978-88-8305-127-2
DOI 10.1285/i9788883051272p1693
http://siba-ese.unisalento.it, © 2017 Università del Salento

TEMPO, MISTÉRIO E LINGUAGEM: A REPRESENTAÇÃO NA HISTÓRIA DO FUTURO DO PADRE ANTÔNIO VIEIRA

Patricia de Freitas CAMARGO[1]

RESUMO
Antônio Vieira (1608-1697) é considerado um dos maiores autores da língua portuguesa. A quantidade surpreendente de escritos que produziu é proporcional à riqueza de temas que tratou de modo retoricamente exemplar. No entanto, a apreciação positiva desse gigantesco legado não foi sempre unânime – e mesmo hoje não o é, sobretudo quando são considerados os diversos gêneros utilizados pelo jesuíta. O confronto dos diferentes juízos e seus critérios revela que as principais divergências têm origem não no gosto, mas na própria concepção de linguagem que estrutura aqueles textos: se a língua portuguesa se faz reconhecer no primor das palavras de Vieira, a concepção de linguagem que as estrutura revela uma descontinuidade profunda. É essa descontinuidade que motiva o exame atento dos fundamentos da linguagem e da representação encontrados num texto particularmente problemático: a *História do Futuro*. Seguindo os estudos pioneiros sobre as práticas de representação colonial de João Adolfo Hansen (1989, 2013) e Alcir Pécora (1994), coloco sob exame o modo pelo qual Vieira articula os conceitos de palavra e de discurso em relação à sua concepção de história, buscando compreender o ordenamento de sentido de palavras e de eventos a partir de uma perspectiva temporal particular – a escatologia cristã – em uma construção essencialmente imagética.
Os escritos de Antônio Vieira revelam todo um arcabouço conceitual que sustenta tanto a agudeza de sua forma quanto uma concepção retórica e teológica da própria linguagem e da representação de um modo geral. Compreender essa arquitetura de sentido é o passo necessário a qualquer leitura que procure dar conta das obras de Vieira de uma perspectiva historicamente informada.

PALAVRAS-CHAVE: Antônio Vieira; Retórica; Linguagem; História, Teologia política

A *História do Futuro* de Antônio Vieira é um objeto tão interessante quanto problemático: não é propriamente um livro, porque permaneceu inacabado, e sua composição foi cercada de constrangimento e polêmica. Os primeiros capítulos dessa *História* foram publicados por João Lúcio Azevedo apenas em 1918; outros fragmentos

1 Doutora em Literatura Brasileira pela Universidade de São Paulo, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas (São Paulo, Brasil). Endereço eletrônico: patricia.camargo@usp.br

provavelmente pertencentes à *História do Futuro* foram editados por Adma Fadul Muhana em 1994. Há ainda polêmica em torno do próprio estatuto dessa obra, como se constata pelo trabalho de Silvano Peloso (2005) que questiona a própria existência da *História do Futuro* como obra autônoma.

Entre fragmentos e hipóteses encontra-se uma edição póstuma do livro-exórdio da *História do Futuro:* o *Livro Anteprimeiro*. Trata-se de um texto também inacabado, escrito provavelmente entre os anos de 1649 e 1665 e impresso em Lisboa em 1718. A trajetória desse texto é incerta, e não há um manuscrito autógrafo, embora a página final conste dos papéis do processo de Antônio Vieira na Inquisição[2].

No entanto, essa imperfeição do livro não impediu que ele recebesse várias edições e fosse lido como obra profética, histórica ou literária. O *Livro Anteprimeiro* tornou-se, portanto, o supérstite mais editado da obra especulativa de Vieira, mesmo sendo um livro decididamente problemático do ponto de vista filológico: diz-nos José Van Den Besselaar que "o manuscrito que serviu de base à *editio princeps* de 1718 era um apógrafo inferior de um "retalho" ou "remendo" de texto, "que Vieira remetera para Lisboa na primavera de 1665." (Besselaar 1976:19). Ou seja: não se trata de um obra (mal) acabada, mas, conforme João Lúcio Azevedo (2008) e José Van Den Besselaar (1976) observaram na correspondência de Vieira, uma amostra de texto com a finalidade específica de "vender" o todo, e que foi posteriormente (e postumamente) editada como livro.

Fica evidente que um livro inacabado, publicado postumamente com matéria censurada pelo Santo Ofício – e enfaticamente recomendado pelos qualificadores do mesmo Santo Ofício décadas depois das censuras (Vieira 1718:2 e seguintes) – não poderia ser "aquele lugar tranquilo" (para utilizar uma expressão de Michel Foucault (2009a:36)) a partir do qual se podem colocar outros problemas. O *Livro Anteprimeiro* é, desde o princípio, um lugar de imperfeição: é exórdio de uma obra da qual se conhece aproximadamente "um vigésimo" (Besselaar 1976) e é um texto retoricamente inconcluído. É, enfim, lugar de imperfeição a sua matéria – o tempo, lugar de uma escritura viva e dependente do livre-arbítrio humano, sobre o qual a espiritualidade jesuítica buscou sistematicamente influir.

2 O processo inquisitorial a que Vieira foi submetido de 1660 a 1668 deu-se em torno justamente de suas proposições a respeito do dom profético de Bandarra e do Quinto Império ou Reino de Cristo Consumado na Terra – matérias da *História do Futuro* – provadas com as *Trovas* do sapateiro que circulavam em Portugal no século XVII.

A imperfeição, neste caso, não é apenas uma circunstância do texto, mas uma chave para a sua compreensão. Só é possível compreender a extensão e a importância da obra especulativa de Vieira a partir desse conceito. Isto porque a imperfeição é tomada como categoria temporal e teológica num discurso que é, ele mesmo, ordenado para escrever nada menos que a própria história. Sim, trata-se de *história*, e história do futuro: termos que não estavam em contradição em uma representação iluminada pela luz da Graça.

A própria complexidade do estatuto filológico da *História do Futuro* tem origem no conceito de representação, e não apenas na condição material dos manuscritos autógrafos e apógrafos conhecidos. Ela surge principalmente da distância que separa os códigos de representação neles utilizados e os códigos de recepção que definem o que é uma *obra literária*, o que é um *gênero literário*, o que é *representação*. Começo por este lugar de diferença, citando a definição de João Adolfo Hansen e Marcello Moreira (2013) que é perfeitamente adequada a este tipo de objeto:

> Representação é categoria histórica substancialista ou a forma cultural específica da política católica portuguesa que, no século XVII, estrutura as práticas discursivas e não-discursivas da Bahia. Categoria tabular, condensa articulações e referências de sistemas simbólicos anteriores e contemporâneos como cerrada unidade de metafísica, teologia, política, ética, direito e retórica escolasticamente doutrinados. Inventada mimeticamente por procedimentos retóricos, *representação* determina as representações particulares como *evidentia* ou efeito sensível da presença de princípios teológico-políticos católicos constitutivos das formas das posições sociais de estamentos e indivíduos unificados como "corpo místico" subordinado no pacto de sujeição." (Hansen; Moreira, 2013:292).

No caso específico do discurso de Antônio Vieira, é absolutamente necessário levar em conta não apenas a doutrina católica de representação como também a doutrina jesuítica de ordenamento do tempo em função de um fim – no duplo sentido de termo e finalidade. É a partir desta perspectiva que a *História do Futuro* se constrói como instrumento para determinar a continuidade de um discurso e de um decurso como representação retórico-teológico-política – uma espécie de 'trindade' (no sentido católico) no plano da representação. Essa unidade, já demonstrada por Alcir Pécora em seu estudo sobre os *Sermões* de Vieira (1994), confirma-se na leitura do *Livro Anteprimeiro da História do Futuro* e das obras especulativas do jesuíta, abrindo um campo de indagação que antecede a leitura dos escritos de Vieira como documentos ou

obras de arte literária e que pode talvez fazer justiça a uma história e a uma forma que envelheceram: a *História do Futuro* e a retórica teologicamente articulada.

Do imperfeito ao perfeito: tempo e retórica

Antônio Vieira apresenta desde início a sua *História do Futuro* como representação singular, que contraria as regras do gênero (para que o desempenho dessa dificuldade produza o efeito de maravilha aguda):

> As outras histórias contão as cousas passadas: esta promette dizer as que estão por vir. As ouras trazem á memoria aquelles sucessos publicos que vio o mundo; esta intenta manifestar ao mesmo mundo aquelles segredos occultos e escurissimos que não chega a penetrar o entendimento. (Vieira, 1976:67).

O desafio retórico não é pequeno: provar que o impossível é possível (contar a história do futuro antes de seu acontecimento), e que o pecado não é pecado (desejar ter o conhecimento que é prerrogativa de Deus). O paradoxo é resolvido com as regras da retórica: a *quaestio infinita* ('não é possível conhecer o futuro com o intelecto humano') é redefinida, ou refinada, com a *quaestio finita* ('*esta* história demonstra a ação da Providência que revela ao intelecto humano – através da profecias e da razão dos sucessos – a disposição divina nos tempos'). Os acontecimentos do passado são lidos por Vieira como *figuras* dessa revelação: literalmente, figuras de uma linguagem cifrada que se lê no universo criado. Este tipo de leitura figural dos acontecimentos é antiga e acompanha a exegese cristã há séculos (Auerbach 1997). Cada objeto natural ou artificial – lugares, coisas, pessoas, nomes, discursos – pode ser lido alegoricamente como lugar-comum de reconhecimento da Verdade que se revela no tempo.

Assim, Vieira interpreta episódios de seu tempo segundo a lógica da *concordantia* entre figura profética e seu preenchimento no acontecimento histórico (ou *veritas*): no *Livro Anteprimeiro*, Vieira comenta o cântico de Habacuc (cap. 3) como visão profética do Império de Cristo, que "triunfou, em hum dia, da morte, do Demonio e do peccado, e depois, em varios tempos, foy triunfando da idolatria e gentilidade conforme a dispensação da sua Providencia" (Vieira 1976:239). Segundo ele, a "parte maritima" de tal triunfo pertence aos portugueses, "por meyo de cuja navegação e prégação sugeytou Christo á obediencia de seu Imperio tantas gentes de ambos os

mundos" (Vieira 1976:240) A imagem poética da profecia é então confrontada com a narração figurada dos feitos dos portugueses:

> Os Portuguezes forão aquelles cavalleyros a quem Christo abrio o primeyro caminho pelo mar: *viam fecisti in mari equis tuis*; os Portuguezes aquelles cavalleyros que pizárão as ondas do mar, como os cavallos pizão o lodo da terra: *in luto aquarum multarum*; e as náos dos Portuguezes aquellas carroças que levárão pelo mar a Fé e a salvação: *et quadrigae tuae salvatio*. E a primeyra empreza e vitoria desta cavallaria de Christo foy a sugeyção do mesmo mar bravo, soberbo, furioso e indomito que ou Christo lhe sugeytou a elles, ou elles o sugeytárão tambem a Christo, para que o reconhecesse e adorasse. (...) Esta foy a primeyra vitoria de Christo, e este da sua cavallaria o primeyro triunfo.
>
> (...) Dizer o profeta que Christo havia de abrir caminho no mar á sua Cavallaria e que a empreza desta Cavallaria havia de ser a salvação das almas, não só tem a fermosura da metafora, senão a propriedade do caso e a verdade da historia e cumprimento da profecia; pois verdadeyramente esta admiravel empreza não foy obra de outro principe senão de hum que era propriamente administrador e governador da Ordem da Cavallaria de Christo [o Infante Dom Henrique], e feyta não com outras despezas senão com as rendas e thesouros da mesma Cavallaria, e serviços e merecimentos proprios della.
>
> E porque o mayor ministro do Euangelho que se embarcou nas carroças desta Cavallaria para levar a salvação ás terras e gentes que ella descubrio e conquistou, foy o grande Apostolo da India, São Francisco Xavier (cujos primeyros trabalhos forão os da navegação da costa de Africa e prégação da fé em Moçambique), he cousa memoravel e muyto digna de se referir neste lugar que também elle foy Cavalleyro da mesma ordem. (Vieira, 1976: 240-241).

As razões humanas são confrontadas com a razão profética por meio das metáforas: a cavalaria poética do cântico é a cavalaria histórica instituída por D. Dinis na luta contra os infiéis, os cavalos cavalgam o mar como o fazem as naus da mesma cavalaria, levam o apóstolo das Índias para sujeitar gentios e infiéis. Adiante Vieira diz a razão de sua representação: "para confirmação de tudo isto e para que os Portuguezes conheção quanto devem a Deos pelos escolher para instrumentos de obras tão admiráveis". (Vieira, 1976: 242).

O uso sistemático de metáforas e alegorias no *Livro Anteprimeiro* custou a Antônio Vieira o desprestígio da obra entre historiadores, mesmo entre os que muito admiraram sua habilidade retórica. Recebeu duras críticas no século XIX, e mesmo João

Lúcio Azevedo, seu biógrafo, não deixou de minimizar o valor histórico dos capítulos da *História do Futuro*:

> Menos interesse terão os fragmentos como trechos de filosofia da história, quando desde que Vieira nela aventurou seus passos, enredados na educação teológica do seu século e em preconceitos pessoais, tantas aquisições nêste ramo do saber humano tem feito a crítica, e a investigação dos factos que ela ilumina. Sem embargo não deixam de sêr bom cevo à curiosidade de quem pretenda conhecer a complicada estructura mental de um homem famoso da nossa raça, e mimo aos que estudam nos mestres a boa linguagem portuguêsa. (Azevedo, 1918: 10).
>
> Da História do Futuro não ha que fallar, porque não he propriamente historia, he uma adivinhação, uma conjectura, uma predicção atrevida, antes um monstro, de que não he acertado tirar prova alguma, ou contra ou a favor dos talentos historicos d'aquelle, que a compoz. (Lobo, 1823:68).

Julgamentos fundados em concepções pós-iluministas de história não levaram em conta o empenho de Antônio Vieira na definição de história como conceito e como gênero. É no *Livro Anteprimeiro* que o jesuíta apresenta sua definição de *história* em confronto com a definição de *profecia*:

> Os profetas não chamão historias ás profecias, porque não guardão nellas estylo nem leys de historia: não distinguem os tempos, não assinalão os lugares, não individuão as pessoas, não seguem a ordem dos casos e successos; e quando tudo isto vírão e tudo disserão, he envolto em metaforas, disfarçado em figuras, escurecido em enigmas, e contado (ou cantado) em frases proprias do espirito e estylo profetico, mais accommodado á magestade e admiração dos mysterios que á noticia e intelligencia delles. (Vieira, 1976: 74).

Duas são as características que Vieira aponta como distintivas do gênero história: a distinção de tempos, lugares e pessoas na narração do que é particular, segundo a "ordem dos casos e sucessos", e o estilo utilizado – retoricamente, a matéria de que se trata, sua disposição e o estilo da elocução (claro, sem enigma). Ao falar da matéria, Vieira apresenta um paralelismo entre a sua *História* e as histórias dos historiadores que ofereciam os modelos do gênero, e expõe a particularidade e superioridade da sua história:

> Pomos hoje no theatro do mundo esta nova historia, por isso chamada 'do Futuro'. Não escrevemos com Beroso as antiguidades dos Assyrios, nem com Xenophonte as dos Persas, nem com Herodoto as dos Egypcios, nem com Josepho as dos Hebreos, nem com Curcio as dos Macedonios, nem com Tucidides as dos Gregos, nem com Livio as dos Romanos, nem com

> escritores Portuguezes as nossas, mas escrevemos sem author o que nenhum delles escreveo nem pòde escrever. Elles escrevèrão historias do passado para os futuros, nós escrevemos a do futuro para os presentes. (Vieira, 1976:71).

No *Livro Anteprimeiro*, Vieira enuncia já sua concepção de tempo nas imagens que utiliza: põe no "theatro do mundo" a sua história: uma obra de representação (histórica) dentro de outra obra de representação (teatro). Esta metáfora aparentemente acessória do ponto de vista da *elocutio* reaparece no capítulo X do *Livro Anteprimeiro*, revelando sua importância como argumento da *inventio* que não é dado de início, mas que se demonstra como tal no próprio discurso daquela *História* como sinal visível da Providência nos "sucessos da história":

> Este mundo he um theatro, os homens as figuras que nelle representão, e a historia verdadeyra de seus successos huma comedia de Deos traçada e disposta maravilhosamente pelas idades de sua Providencia. E assim como o primor e subtileza da arte comica consiste principalemente naquella suspensão do entendimento e doce enleyo dos sentidos, com que o enredo os vay levando após si, pendentes sempre de hum successo para outro successo, encubrindo-se de industria o fim da historia, sem que se possa entender onde irá parar, senão quando já vay chegando e se descobre subitamente entre a expectação e o applauso; assim Deos, soberano Author e Governador do mundo, e perfeytissimo Exemplar de toda a natureza e arte, para mayor manifestação de sua gloria e admiração de sua sabedoria, de tal maneyra nos encobre as cousas futuras, ainda quando as manda escrever primeyro pelos profetas, que nos não deyxa compreehender neem alcançar os segredos de seus intentos, senão quando já tem chegado ou vão chegando os fins delles, par nos ter sempre suspensos na expectação e pendentes de sua Providencia. (Vieira, 1976: 172).

Vieira, que escrevia "sem author", declara na segunda ocorrência da imagem do "theatro do mundo" que não se trata de uma história sem *auctoritas*, mas de uma história que tem como modelo a fonte de toda autoridade: "Deos, soberano Author e Governador do mundo, e perfeytissimo Exemplar de toda a natureza e arte". Ao dizê-lo, Vieira explica metaforicamente por que escreve uma história que nenhum outro historiador escreveu ou poderia escrever: porque antes não eram chegados nem vinham chegando "os fins dos intentos do Autor". É o tempo – ou a proximidade do fim dos tempos – que o autorizaria a escrever a história do futuro. O fim da história é "encoberto de indústria", incompreensível "senão quando já vay chegando e se descobre subitamente entre a expectação e o applauso". Vieira fala, portanto, de um tempo finito, e próximo de seu fim.

Assim como no teatro, em que a "comédia de Deus" já é perfeita desde o princípio – como a obra já é perfeita (em potência) antes de ser representada, mas se dá a conhecer no tempo da ação, em que cada aspecto é revelado como significativo – a História de Vieira supõe o tempo, que é sua matéria, como uma obra perfeita da perspectiva da eternidade. Vieira não escreve, portanto, para uma posteridade: não escreve "historias do passado para os futuros", mas "a do futuro para os presentes". E o que era "suspensão do entendimento" pode, ao fim, ser antes revelado – para que não se atribua "á fortuna ou industria humana o que se deve só á disposição divina" (Vieira 1976:91).

Segundo o discurso de Vieira, onde o público da história humana vê uma sucessão de acontecimentos, o supremo Autor tem inscrito, de modo misterioso, um sentido. Como historiador Vieira anuncia que contará uma história "dos sucessos futuros"; como instrumento da Providência e iluminado pela luz da Graça, Vieira anuncia que revelará o sentido desses sucessos, e de toda a história, como "um futuro que está perto" de ser descoberto (Vieira 1976:80). Este é o fundamento teológico da possibilidade de se escrever a história desconhecida, e já escrita, do futuro.

Não é, portanto, a um público qualquer que Vieira apresenta sua história: ele a coloca no "teatro do mundo", uma hipérbole aparente – porque "não chama a um pigmeu gigante" (Vieira 1976:86) – que se resolve no "preenchimento" retórico da mesma metáfora como o teatro em que se encena o discurso de Deus. É a este mundo que o sentido da história deve ser revelado; não a uma parte do mundo – porque Vieira não chama "a um braço homem" (Vieira 1976:86) –, mas ao mundo todo.

É com uma famosa comparação do *Livro Anteprimeiro* que Vieira completa sua exposição do conceito de tempo como finito e próximo de sua perfeição:

> O tempo (como o mundo) tem dous emispherios: hum superior e visivel, que he o passado; outro inferior e invisivel, que he o futuro. No meyo de hum e outro emispherio ficão os horizontes do tempo, que são estes instantes do presente que himos vivendo, onde o passado se termina e o futuro começa. Desde este ponto toma seu principio a nossa historia, a qual nos irá descobrindo as novas regiões e os novos habitadores deste segundo emispherio do tempo, que são os Antípodas do futuro. Oh, que de cousas grandes e raras haverá que ver neste novo descubrimento! (Vieira, 1976:72).

O conhecimento da perfeição do tempo é apresentado como análogo ao conhecimento da perfeição do mundo. Proporcionalmente, já sendo conhecido desde os Descobrimentos o que era desconhecido no mundo, era o momento de descobrir o que

antes era desconhecido sobre o tempo. Essa analogia só tem valor de exemplo a partir de um outro pressuposto teológico: o de que toda a Criação, que compreende o tempo, é obra de Deus, supremo Artífice, que tudo criou para um fim providencial. Portanto, tudo na Criação tem um sentido misterioso como obra que é, desde a eternidade, concebida como perfeita e engenhosa, e cujo mistério não se revela inteiramente antes de seu fim – ou da proximidade de seu fim. O discurso de Vieira se apresenta como imagem iluminada desse "discurso divino" no decurso histórico: "Impossível pintura parece, antes dos originaes, retratar as cópias. Assim forão retratos de Christo Abel, Isac, Joseph, David, antes do Verbo ser homem." (Vieira 1976:71). Eis o modelo interpretativo da *História do Futuro*: como na história escrita por Deus, também na história de Vieira o decurso histórico é lido como figura.

Antes da objeção de que a interpretação figural que realiza, as metáforas que utiliza e o argumento de sua História (os eventos futuros) não são próprios da história, mas da profecia, Vieira já dispõe na mesma metáfora do teatro do mundo solução do paradoxo de seu "estylo": ele emula os historiadores e imita o "perfeytissimo Exemplar de toda a natureza e arte":

> E porque nós, em tudo o que escrevermos, determinamos observar religiosa e pontualmente todas as leys da historia, seguindo em estylo claro e que todos possão perceber, a ordem e successão das cousas, não nua e secamente, senão vestidas e acompanhadas de suas circunstancias; e porque havemos de distinguir tempos e annos, sinalar provincias e cidades, nomear nações e ainda pessoas (quanto o sofrer a materia), por isso, sem ambição nem injuria de ambos os nomes, chamamos a esta narração "historia", e "Historia do Futuro". (Vieira, 1976:74).

Vieira não chegou a escrever essa história, que sobreviveu em seu anúncio. Sabe-se, a partir do plano da obra (que tem entre seus títulos o de "Esperanças de Portugal), que Vieira tinha a pretensão de escrever a história universal a partir dos eventos particulares de seu "último e mais perfeito estado": o Quinto Império, Império de Cristo, perfeito porque estendido por toda a Terra, perfeito em seus súditos como estado de Graça, justiça e paz universal, cujo "tempo, duração e ordem" sua História pretendia representar. A definição do tempo, lugar e dos meios de instauração do Quinto Império, a definição desse império, a definição da pessoa de seu imperador temporal eram matérias próprias do gênero história; o meio para o reconhecimento da verdade e do sentido dessa história (e requisito para que ela pudesse ser escrita) é a leitura de uma escrita figurada na realidade dos acontecimentos, misteriosa e divina: a profecia figural.

O mundo como escritura

Como bem lembra Erich Auerbach em seu estudo *Figura*, de 1938, desde Tertuliano (século III) o significado de figura

> era totalmente literal e real, pois, até onde havia profecia figural, a figura possuía tanta realidade histórica quanto aquilo que profetizava. A figura profética, em seu entendimento, era um fato histórico concreto, preenchida por fatos históricos concretos. (Auerbach, 1997:28).

Daqui, duas consequências importantes para a compreensão da *História* de Vieira como uma interpretação figural dos acontecimentos históricos do passado, de seu tempo e do tempo que ele supunha próximo: a primeira, a de que a sua *História* era, a justo título, a história de fatos concretos; a segunda, a de que a história dos fatos concretos era exemplo (e, retoricamente, prova) do substancialismo da linguagem pela qual é possível revelar o mundo como forma concreta do discurso divino – linguagem que Vieira utiliza quando apresenta metáforas e alegorias como argumentos.

Vê-se no discurso de Vieira uma concepção de linguagem que deve ser compreendida como fenômeno de longa duração, que vinha dos Padres da Igreja e se tornou corrente durante a Idade Média. Tanto o substancialismo da linguagem figural, como a designação do preenchimento como *veritas* permaneceriam na definição de *figura* como *allegoria in factis*:

> O preenchimento é constantemente designado como veritas (...) e a figura, por sua vez, como umbra ou imago: mas tanto sombra quanto verdade são abstratas apenas em referência ao significado, a princípio ocultado para ser revelado em seguida; são concretas em referência às coisas ou pessoas que aparecem como veículos do significado. (Auerbach, 1997: 31).

Vieira tem a seu favor uma tradição interpretativa autorizada pela Igreja e utilizada ao longo de séculos para a interpretação da Sagrada Escritura, que ele aplica à história de seu tempo – o que é não-canônico (porque não autorizado por Concílio ou decreto papal), mas não deixa de ser verossímil , porque toma como figuras fatos que têm "realidade histórica" (como toda a história do povo escolhido de Deus nas narrativas bíblicas, e como a própria história de Jesus e seus discípulos na expansão da Igreja) e uma realidade literal: a realidade do sentido próprio ou figurado das próprias palavras escritas com letras. É neste ponto – na definição de um sentido simultaneamente próprio e figurado – que discurso e decurso se entrecruzam:

> Ao lado da contraposição entre figura e preenchimento ou verdade, aparece uma outra, entre figura e *historia*; figura ou *littera* é o sentido literal ou o acontecimento relatado; figura é o próprio significado literal ou acontecimento referido ao preenchimento nele oculto, e este preenchimento é *veritas*, de modo que figura torna-se o termo do meio entre *littera-historia* e *veritas*. Nesta conexão, é equivalente a *spiritus* ou *intellectus spiritualis*, algumas vezes substituído por *figuralitas* (...). Naturalmente figura e história podem ser usados de modo permutável (*ab historia in mysterium surgere*), diz Gregório, o Grande (Ezequiel 1,6,3), e, além disso, tanto *historiare* quanto *figurare* significam 'representar em imagens', 'ilustrar'; a primeira, no entanto, apenas no sentido literal, mas a segunda, também no sentido de 'interpretar alegoricamente'. (Auerbach, 1997: 41).

Vieira aplica esse procedimento quando utiliza as Escrituras não como exemplo, mas como prefiguração literal e factual dos acontecimentos futuros:

> O mundo de que fallo he o mundo, aquelle mundo e naquelle sentido em que disse São João: *Mundus per ipsum factus est, et mundus eum non cognovit*: "O mundo que Deus creou, o mundo que o não conheceo", e o mundo que o ha de conhecer. Quando o não conheceo, negou-lhe o dominio; quando o conhecer, darlhe-ha a posse. (...) O mundo que conhecèrão os Antigos[diz Ortelio] se dividia em tres partes: Africa, Europa, Asia; depois que se descubrio a America, accrescentou-lhe a nossa idade esta quarta parte; espera-se agora a quinta, que he aquella terra incognita, mas já reconhecida, que chamamos Austral". Este foy o mundo passado, este he o mundo presente e este será o mundo futuro; e destes tres mundos unidos se formará (que assim o formou Deos) hum mundo inteyro. Este he o sugeyto da nossa Historia, e este o Imperio que promettemos do Mundo. (LA:86).

Para Vieira, as palavras da Bíblia têm seu sentido plenificado no decurso histórico (ele entende que a palavra "mundo", na letra de João, não tinha seu significado plenamente revelado porque o mundo ainda lhe era desconhecido), e a sucessão de acontecimentos tem seu sentido revelado pela Escritura. São dois discursos que se completam: é a *concordantia* entre discurso e decurso o objeto da *História do Futuro*, concordância que só é possível com o pressuposto de que ambos têm um único Autor. É dessa Autoria que deriva a 'licença poética' do discurso de Vieira: "*sciant et recogitent et intelligant* [...] *quia manus Domini fecit hoc*." (Vieira, 1976: 87).

É nesse duplo sentido do discurso da História do Futuro – literal e figural, particular e universal – que o estilo de Vieira combina recursos retóricos e poéticos, pelos quais o seu discurso teatraliza a verdade da própria linguagem que postula: uma linguagem misteriosa, poética e aguda, que aproxima as metáforas de sua própria

elocução a partir de um sentido substancial. O discurso de Vieira é metafórico como é metafórica a representação seiscentista que imita em sua forma as operações intelectuais do conhecer para agradar e persuadir, produzindo o "belo eficaz". Aproximando conceitos distantes, Vieira constrói sua História a partir de metáforas e figuras, em que o que é distante no tempo e no espaço se aproxima pela sua forma conceitual. É assim que a metáfora dos hemisférios do tempo, apresentada a uma nação que conheceu a grandeza com as grandes navegações, ressoa na imagem do "historiador do futuro":

> Sós e solitariamente entramos nella [na História do Futuro] (mais ainda que Noé no meyo do diluvio), sem companheyro nem guia, sem estrella nem farol, sem exemplar nem exemplo. O mar he immenso, as ondas confusas, as nuvens espessas, a noyte escurissima; mas esperamos no Pay dos lumes (a cuja glória e de seu filho servimos) tirará a salvamento a fragil barquinha: ella com melhor ventura que Argo, e nós com maior ousadia que Tiphys. (Vieira, 1976: 74).

Vieira aproxima os grandes descobrimentos dos séculos XV e XVI ao descobrimento do tempo incógnito: o ato proibido (perscrutar o futuro) se torna, nesta imagem, providencial e heróico. Comparando sua empresa à de Noé, instrumento da Providência, e comparando-se a Tífis, o timoneiro dos Argonautas, Vieira compõe seu caráter retórico semelhante aos de personagens que enfrentaram com bravura o desconhecido. Este também é ilustrado com uma imagem: a da escuridão, que só pode ser vencida com auxílio do "Pai dos lumes" – não é o Pai do lume, mas do*s* lume*s*, como Vieira explica adiante, "ajuntando o lume natural do discurso ao lume sobrenatural das profecias" (Vieira, 1976:157). É no discurso, na semelhança das imagens e coincidência das palavras que a metáfora se revela alegoria e figura – um acúmulo de imagens que, em sua semelhança, revelam seu significado com maravilha: a "frágil barquinha" do discurso reaparecerá grandiosa no capitulo II, na imagem das naus da expansão marítima portuguesa:

> Portentosas forão antigamente aquellas façanhas, oh Portuguezes, com que descubristes novos mares e novas terras, e déstes a conhecer o mundo ao mesmo mundo. Assim como lieis então aquellas vossas historias, lede agora esta minha, que também he toda vossa. Vós descubristes ao mundo o que elle era, e eu vos descubro a vós o que haveis de ser. Em nada he segundo e menor este meu descubrimento, senão mayor: mayor Gama, mayor Cabo, mayor Esperança, mayor Imperio. (Vieira, 1976:82).

Como imagem resultante aparece o caráter de Vieira historiador do futuro: audaz e iluminado, Argonauta do Evangelho como missionário jesuíta no mundo e como

intérprete da história escuríssima dos futuros, instrumento pequeno para uma gigantesca empresa, para maior maravilha e glória do Autor de toda a história. Se a empresa dos grandes navegadores parecia impossível, e foi completada (porque era chegado o tempo de completá-la, como sabido a partir das promessas), também a sua empresa – o descobrimento do futuro – seria possível, com o mesmo auxílio da Providência, com a mesma esperança numa profecia – não a do campo de Ourique, mas a de Bandarra.

A interpretação figural autoriza Vieira a fazer uso poético-retórico das figuras de elocução, que funcionam simultaneamente como argumentos da invenção, de modo que o "estylo claro e que todos possão perceber" é o estilo que revela o sentido oculto dos acontecimentos. Do mesmo modo, a interpretação figural autoriza Vieira a modificar a usual "ordem e successão das cousas", de modo que a disposição de sua História, por exigência de seu caráter revelador da analogia entre eventos históricos, siga o princípio dispositivo da figuração, pelo qual a lógica da relação entre dois eventos históricos não é a causalidade imediata da sequência temporal, mas a causalidade em seu sentido escolástico (a relação dos eventos como efeitos de sua Causa Primeira), fundamento da analogia. Nesta segunda relação de causalidade, o lapso de tempo que separa os eventos é irrelevante, porque, na qualidade de signos temporais, eles existem no tempo mas *são* na eternidade. Na *História do Futuro*, Vieira também transforma em agudeza essa diferença entre o lugar dos acontecimentos numa sequência histórica como "processo horizontal indivisível" (Auerbach 1997:50) e na sua representação como figuras (na qual os acontecimentos podem ser destacados desse lugar usual e reconhecidos em eventos distantes e inesperados como ato de revelação da *veritas*): se os acontecimentos narrados não são lidos como históricos, não podem ser figuras; se não são lidos como figuras, não podem revelar a verdade encoberta no futuro.

Esse tipo de representação articula, portanto, uma doutrina teológica do conhecimento histórico e uma dimensão retórica e política da *ordem* (de seres, coisas e palavras) de modo indissociável, e talvez por isso mesmo pareça tão desconcertante. A consequência dessa leitura dos eventos do tempo presente como um decurso revelador do sentido das Escrituras, segundo a mesma chave utilizada para leitura das Escrituras Sagradas como reveladoras da divindade do Cristo, é que ela transforma todo o universo criado num grande discurso, que se revela como signo. Conhecer significa, para Vieira, decifrar uma linguagem pela qual não se chega ao conhecimento da Coisa, mas pela qual se "re-vela" a sua Verdade nas formas do universo visível – o *modo sacramental* de representação (Pécora, 1994:112).

Esse modo sacramental de interpretação e representação dos eventos históricos que parece tortuoso e "barroco" para uma razão que busca a verdade na correspondência entre a palavra e coisa sensível não o era para uma razão que buscava a verdade na correspondência entre a coisa sensível e seu significado como Revelação. Nesta outra concepção de conhecimento, Deus está situado acima da esfera do entendimento humano; portanto, o sensível e o inteligível – o racional – são lidos como formas proporcionadas de significação.

Lendo a imperfeição do conhecimento, dos homens e dos tempos não como defeito, mas como um *estado*, Antônio Vieira escreve sua *História* como representação do corpo místico de Cristo, universal e perfeito, e não como o corpo morto do que é passado. A *História do Futuro* é, como seu texto diz, um retrato: retrato de "morte-cor", construído a partir de camadas de significação que, em seu acúmulo, compõem o retrato dos portugueses, para que se reconheçam como povo eleito; o retrato do mundo, para que ele se reconheça como obra de Deus; o retrato do próprio Vieira, para que sua história seja digna de fé. A construção retórica dessa *História* é figural: o lugar de cada coisa e cada pessoa no mundo, e de cada acontecimento no tempo, é revelado a partir do reconhecimento de uma semelhança entre as Escrituras e os acontecimentos; é uma ordem e um desígnio o que a *História do Futuro* representa, e seu fim é justamente fazer com que a obra de Deus alcance a perfeição com a adesão das vontades. O retrato que Vieira constrói é, portanto, meio artístico de persuasão, e é nesse sentido que a retórica de Vieira não pode absolutamente ser dissociada da metafísica cristã: esta é o código organizador de uma forma de compreender o mundo, visando não a superficialidade das coisas e acontecimentos, mas seu sentido superior em um ordenamento. Compreender *esse* mundo significa compreender, sobretudo, o lugar de cada coisa, cada pessoa – e cada reino – num ordenamento que revela a Razão eterna inscrita em seu princípio e em seu fim.

Vieira Escreve e aspira participar dessa escritura substancial como instrumento da Graça: escreve uma história essencialmente diversa. Trata-se de um outro conceito de tempo, narrado a partir de outras categorias, que lhe permitem considerar o passado como signo e o discurso como prova. Não é apenas a retórica eclesiástica, considerada de modo genérico, que ordena o discurso de Vieira, e sim uma retórica prática que une o discurso das Escrituras ao decurso histórico, capaz de sustentar a verossimilhança de uma história narrada antes de seu acontecer (o que, depois de muito Iluminismo, pode parecer arbitrário e fantasioso).

Nesse sentido, talvez seja necessário ler o Livro Anteprimeiro como testemunho desse 'outro mundo': um mundo estranho às categorias epistemológicas dos discursos iluministas e pós-iluministas, mas teimosamente presente na instituição retórica – que perdeu sua visibilidade, mas não perdeu a esperança de encontrar *a* verdade na história, ou ao menos seus indícios.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Auerbach, Erich. 1997. *Figura*. Trad. Duda Machado. Revisão da tradução de José Marcos Macedo e Samuel Titan Jr. São Paulo: Ática.

Azevedo, João Lúcio. 2008. *História de Antônio Vieira* (2 vols.). São Paulo: Alameda.

_____. "Nota Explicativa". In: *História do Futuro. Inédito de António Vieira*. Com uma Nota Explicativa por João Lúcio Azevedo. Coimbra, Imprensa da Universidade, 1918.

Besselaar, José Van Den. 1976. "Introdução". *In*: *António Vieira. História do Futuro* (*Livro Anteprimeiro*). Ed. crítica (2 vol.). Münster Westfalen, Aschendorffsche Verlagsbuchhandlung.

Foucault, Michel. 2009a. *Le parole e le cose*. Milano: Rizzoli.

_____. 2009b. *L'archeologia del sapere*. Milano: Rizzoli.

Hansen, João Adolfo. 1989. *A sátira e o engenho*. São Paulo: Companhia das Letras.

Hansen, João Adolfo; Moreira, Marcello. 2013. *Para que todos entendais: poesia atribuída a Gregório de Matos e Guerra: letrados, manuscritura, retórica, autoria, obra e público na Bahia dos séculos XVII e XVIII*. Vol. 5. Belo Horizonte: Autêntica.

Lobo, Francisco Alexandre. 1823. *Discurso Histórico e Crítico Ácerca do Padre António Vieira e das suas Obras*. Coimbra: Imprensa da Universidade.

MUHANA, Adma Fadul. 2008. (Edição, transcrição, glossário e notas). *Os Autos do Processo de Vieira na Inquisição*. São Paulo: UNESP.

Pecora, Alcir. 1994. *Teatro do sacramento*. São Paulo/Campinas: Edusp/Unicamp.

Peloso, Silvano. 2005. *Antonio Vieira e l'impero universale. La Clavis Prophetarum e i documenti inquisitoriali*. Viterbo: Sette Città.

Vieira, Antônio. 1976. *História do Futuro (Livro Anteprimeiro)*. Ed. crítica (2 vol.). Münster Westfalen, Aschendorffsche Verlagsbuchhandlung.

_____; Muhana, Adma Fadul (ed.). 1994. *Apologia das coisas profetizadas*. Lisboa: Cotovia.

De volta ao futuro da língua portuguesa.
Atas do V SIMELP - Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa
Simpósio 24 - Literatura, história e imaginário do brasil colonial: escritas e representações, 1709-1723
ISBN 978-88-8305-127-2
DOI 10.1285/i9788883051272p1709
http://siba-ese.unisalento.it, © 2017 Università del Salento

O IMAGINÁRIO DO FEMININO E A RETÓRICA DA FEMINIZAÇÃO NO DESCOBRIMENTO DA AMÉRICA E NA COLONIZAÇÃO DO BRASIL*

Pedro Carlos Louzada FONSECA[1]

RESUMO
O trabalho encontra-se filiado à linha de pesquisa dos estudos pós-colonialistas na perspectiva do discurso do gênero (gender discourse). Com base em achados teóricos e críticos pertinentes à postura feminista, o trabalho tem por objetivo examinar alguns aspectos da representação da imagem feminina e de seu processo retórico de feminização. Esses expedientes discursivos, além de seu propósito referencial, encontram-se idearíamente carregados ao se fazerem estrategicamente presentes no discurso dos primeiros textos da descoberta da América e da colonização do Brasil. Nesse tipo de engendramento colonialista mundonovista, pode ser verificado que o seu discurso figurativo e argumentativo sustenta a manipulação de uma forjada imagem da ameríndia que é construída de forma ideológica e simbólica. Tanto em momentos eufóricos quanto disfóricos dessa visão descobridora e colonialista, essa sobredeterminação discursiva da imagem da ameríndia, por antonomásia representando a imagem da própria América, torna-se sexualizada, na medida em que objetifica a inferioridade do outro sexual por conferir-lhe natureza e atributos bárbaros e bestializantes. Esse processo elaboradamente retórico visa preservar uma forma de domínio baseada numa espécie de política sociocultural e histórica de prerrogativas androcêntricas que, características da mentalidade fundadora da tradição civilizacional e cultural da Europa ocidental, se apresentam desde sempre autoinvestidas de qualidades e capacidades superiores.

PALAVRAS-CHAVE: Discurso colonialista do Novo Mundo; Engendramento; Ordem política e ideológica.

A revisão a que tem se submetido a questão do gênero, examinada pela reflexão crítica desconstrutora da dominância patriarcal, tem sido considerada, a exemplo do que faz Ken K. Ruthven (1984: 9), como um determinante crucial na processo de formação e consumo do discurso literário. Na esteira dessa postura revisionista propugnada pelas

* Este trabalho se apresenta como produto parcial do projeto de pesquisa intitulado Mulher Difamada e Mulher Defendida no Pensamento Medieval: Textos Fundadores, que, integrando a Rede Goiana de Pesquisa sobre a Mulher na Cultura e na Literatura Ocidental da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Goiás (FAPEG), é coordenado pelo Prof. Dr. Pedro Carlos Louzada Fonseca, com apoio financeiro dessa Fundação para o período de 2014-2016.
1 UFG, Faculdade de Letras, Departamento de Estudos Literários, Campus II (Samambaia)Caixa Postal 131, CEP: 74.001-970, Goiânia, Goiás, Brasil, E-mail: pfonseca@globo.com.

considerações feministas, chegou-se mesmo a afirmar que a cultura ocidental preserva a tradição de se fundamentar na ideia da centralidade inteligível do falo, ou seja, numa imputada situação falogocêntrica (Cuddon, 1992: 131).

No terreno linguístico, sede fundamental das formações culturais, essa ideia da sexualização simbólica encontra, nas línguas ocidentais, a sua autenticação fálica, a partir própria gramática, onde o masculino representa uma forma geral, universal ou não-marcada, ao passo que a forma feminina é marcada por um sufixo ou qualquer outra variante (Showalter, 1989: 2). Desse modo, a seguir essa construção ideológica informada nas pegadas da filosofia aristotélica da geração das espécies, o masculino é a realidade formal, prototípica, da qual deriva, por transformação, a realidade feminina.

O peso fundamental de noções essencialistas e de ordem simbólica como essas veio a outorgar ao discurso patriarcal dominante da tradição a prerrogativa de ele poder identificar e determinar a inscrição das identidades sexuais em todos os âmbitos da atividade humana, desde o social, cultural e histórico até o psicológico e particular. Por isso, entre outros posicionamentos, a crítica feminista, no propósito de desmantelar as capciosas estruturas centralizadoras, binárias e hierarquizantes desse discurso masculinista, reconhece a realidade da construção social, histórica, cultural e simbólica dos gêneros sexuais, mostrando que é impossível, no dizer de Judith Shapiro (1981: 12), que os cientistas sociais evitem, nos seus estudos de diferenciação social, a questão do tratamento do gênero, da mesma forma que não lhes é possível evitar o tratamento de certos assuntos como posição, classe e relação sociais.

Seguindo essa mesma linha de raciocínio, Cora Kaplan (1986: 141) comenta que privilegiar o gênero isolado de outras formas de determinação social oferece uma leitura parcial que a diferença sexual desempenha no discurso literário, uma leitura que não considera os seus mais problemáticos e contraditórios sentidos.

Isso se explica pelo fato de o discurso patriarcal da cultura dominante dispor de uma estruturação hierarquizante de superposição do masculino sobre o feminino no seu entendimento das relações de gênero não como simples formas binárias mas, sobretudo, já apresentadas, sempre ordenadas e divididas em função de outros termos sociais e culturais, outras categorias de diferença, as quais podem incluir classe, raça e diferenças sexuais (Kaplan, 1986: 148). Dessa forma, considerar o gênero em termos de mera diferença sexual e sem recorrer a essas expressões de poder hierárquico, obscurece sem, entretanto, deixar de legitimar, conforme explica Catherine Mackinnon (1987: 32), o modo pelo qual o gênero é imposto por força.

Tendo por base as reflexões acima, o presente estudo das imagens femininas e de feminização, enquanto tropologias do discurso do gênero na conquista da América, verifica que a questão do gênero carrega consigo uma verdadeira carga de valoração simbólica que se apresenta motivada e agenciada em função de construções sociais, históricas e culturais.

Uma das mais básicas disposições ideológicas e simbólicas da avaliação da questão da alteridade, verificada no pensamento histórico e cultural do Ocidente de origem greco-romana, consiste na consideração tropológica do Oriente como um *locus* principalmente construído por imagens características da regência do feminino. De forma estratégica, ideológica e politicamente informada, essa mesma visão androcêntrica ocidental torna-se aplicada para representar a realidade das terras e das gentes do chamado Novo Mundo. Dessa forma, e atendendo às disposições masculinistas inerentes a essa hegemonia ocidental civilizadora, a sedução simbólica do gênero feminino, entre outras funções correlatas, atribuída à realidade natural e humana mundonovistas, devia ser controlada e consumida através da construção de um imaginário formado por imagens da sensualidade e da sexualidade, num misto de prazer e promocionalidade, senão de pragmatismo.

Essa vertente política 'orientalista' do discurso androcêntrico ocidental conferido agora na realidade americana, tal qual no seu modelo oriental, conforme será exemplificado em alguns textos referentes aos descobrimentos e conquista das novas terras, torna-se envolvida com metáforas de escrutínio erotizado, de penetração e de consumo. É nesse sentido que a recorrência a uma sexualização da paisagem, conforme comentam Ella Shohat e Robert Stamm (1994: 146), comanda, nesse discurso que conquista e coloniza falocentricamente, um observador masculino que antecipa o completo conhecimento da natureza apresentada como um corpo feminino desnudo.

Um exemplo clássico, entre as várias iconografias feitas no contexto americano das descobertas e conquista, dessa atitude de posse de novas geografias, que se tornaram alegoricamente feminizadas pelo explorador e conquistador europeus, é a conhecida gravura de Theodor Galle do século XVI que representa o encontro da América por Américo Vespúcio.



Figura 1. Alegoria da América feminizada e animalizada (ca. 1580). Theodor Galle (1571-1633). Gravura em metal baseada em um desenho de Jan van der Straet (1523-1605). *Recueil Factice Historiques Amérique*. Tome Unique, 1638.

Construído com base numa figuração de relações assimétricas de poder, esse encontro aproxima imagens de desejo e apetência pela realidade natural e sensual indígena a imagens de repulsão ao perigo selvagem e ameaçador que essa mesma realidade americana representa. Entretanto, essa representação torna-se, sobretudo, androcêntrica e cultural na medida em que a naturalidade dessa América feminina, ambivalentemente atraente e repulsiva, se subalterniza diante da superioridade civilizacional e sexual do conquistador europeu. Nesse sentido, verifica-se aqui ainda a presença de um complexo psicossexual inerente à ética masculinista da noção de conquista enquanto valia emuladora, tão cara ao imaginário cultural do homem ocidental.

A personificação da América da gravura de Galle, conseguida pela representação do gênero, destaca, em primeiro plano, uma aborígene nua, de suposta pretensão sensual que, passivamente reclinada em sua rede nativa, encena a recepção, num gesto não menos suposto de surpreendida espera, do ádvena europeu simbolizado pela figura de Américo Vespúcio. O conquistador, apesar de sua postura hierática, se aproveita, ainda que pelo olhar perscrutador, da paisagem americana que se revela extremamente sensorial, atraente pela sua mobilidade, variedade e estranheza natural.

Essa América perscrutada é essencialmente biológica e particularmente sensorial na expressão dos seus instintos e apetites. É o *locus* de uma atração sensual representada pelo nu corporal associado ao sensorial carnal que a prática culinária do canibalismo primitivo promove. Como efeito final, essa espécie de crueza natural e exótica adquire uma semântica erótica frente ao penetrante olhar do conquistador ávido por saciar a fruição dos seus impulsos despertados. Entretanto, esse conquistador, por dever expressar as prerrogativas dignas do seu papel, ostenta uma postura padronizada por motivos emblemáticos que representam, não só em termos de valores seculares mas também espirituais, a sua realidade patriarcal moldada ao tradicional feitio europeu preservado na época.

Assim é que esse conquistador mundonovista, vestido de forma protocolar, exibe à indígena expectante, na sua mão esquerda, os mais recentes instrumentos da sua tecnologia de navegação, enquanto, na direita, segura o estandarte da conquista coroado com a cruz crística da tradição cruzadística. Na cintura, carrega a espada e, no seu semblante, exibe um olhar que perscruta e aguarda o 'excitamento' civilizacional, prometido no moto latino inscrito na parte inferior da gravura, da indolente e desnuda América: "Americen Americus retexit, & Semel vocavit inde semper excitam" [Américo despertou a América e dessa forma chamada ficou daí em diante sempre desperta].

Entre os tropos dos descobrimentos e colonização da América, destaca-se essa frequente representação feminizada e desnudada do corpo natural americano como estratagema para a sua reificação e posse, lembrando-se aqui o que John Berger (1997: 54) comenta acerca da condição de um corpo nu ser considerado um objeto.

Representações alegóricas da América dos descobrimentos e colonização, como essa de Galle, apoiam-se na construção maniqueísta tradicional de um hegemônico discurso europeu que se fundamenta numa lógica de oposições binárias, em que a posição de superioridade, conquista e domínio encontra-se no masculino e a de inferioridade, na sua contraparte feminina. E, característica dessa lógica masculinista é a promoção de uma ética de subordinação do outro a um processo de feminização, que se torna dominado e sequestrado no reconhecimento da sua verdadeira alteridade. Shohat e Stamm (1994: 141), estudando a projeção espacial desse androcêntrico complexo cultural europeu em situação de conquista, comentam que ele se identifica como um numinoso *locus* de racionalidade, que se superpõe a uma nebulosa e caótica periferia

física e humana a ser conquistada e civilizada, projetada como lados tangíveis de uma violenta e anárquica luxúria.

Essa lógica de oposições hierárquicas entre o europeu e o outro alienígena representa-se, no contexto dos descobrimentos e colonização verificados tanto em direção ao Oriente como em direção à América, sustentada por binarismos morais de natureza sexual que sediam o descoberto e colonizado em imorais geografias selvagens e erotizadas, verdadeiros territórios virgens e encobertos, imaginados prontos para fantasias simbólicas de estupro e resgate (Shohat; Stamm, 1994: 141).

Essa construção tropológica da feminização da América e da sua realidade natural, assim orientada por uma política sexual, torna-se, a partir dos primeiros textos dos descobrimentos e colonização, um verdadeiro expediente retórico que se relaciona com outras tropologias dela derivadas, conforme discute Hayden White (1992: 2), ao tratar da importância dos tropos nesse tipo de discurso histórico, sem os quais ele não pode realizar o seu trabalho, nem conseguir a sua finalidade.

Assim reduzida ao feminino, a América torna-se representada de forma sobredeterminada pela complexa, senão ambivalente, visão patriarcalista que o seu descobridor e colonizador têm da sua outridade sexual. Essa visão, ressoando aspectos da sua formação misógina, completa-se ainda com o recurso a outros tropos relacionados ao da feminização, como por exemplo, a animalização que, quando referida à figura da ameríndia, torna-a frequentemente lembrada por sua incontida lascívia associada à selvageria. É nesse sentido que Frantz Fanon (1963: 41-43) observa que o descobridor e colonizador da América, quando preocupados em descrever o nativo, de maneira completa e em termos exatos, constantemente se recorrem ao bestiário para ilustrarem as suas descrições e comparações.

Esse tropos da animalização, intimamente ligado à visão da América enquanto realidade feminina – e, portanto, trazendo no seu sentido íntimo aspectos derrogatórios próprios do ideário androcêntrico europeu –, é comentado por Shohat e Stamm (1994: 137) como constituindo parte de um mais amplo, mais difuso mecanismo que consiste em naturalizar a realidade alienígena, isto é, reduzir o seu componente cultural ao biológico. Ao associar o colonizado antes ao vegetativo e instintivo do que ao instruído e cultural – projetando, dessa forma, os povos colonizados mais como corpo do que mente –, o mundo do gentílico é visto mais como material cru do que como atividade mental e manufaturada.

Portanto, nessa ordem de ideias, a imagem do feminino, na perspectiva da arraigada tradição misógina europeia, já traz no seu íntimo foro semântico a noção de que essa imagem em si mesma identifica a vertente bestial da realidade natural, cuja animalidade se expressa maiormente na condição incivilizada e selvagem, como na América da época das descobertas e colonização.

Ainda nesse discurso, que reduz a realidade americana ao tratamento de uma política de sexualização equacionada ao feminino, além da derrogação da animalização acima mencionada, essa realidade feminina americana tem a sua denegação reforça pelo tropos da infantilização, através da qual a América-mulher, enquanto raça primitiva, é retratada como criança, em contraste com os adultos desenvolvidos das raças civilizadas. Nancy Tuana (1993: 38) aborda esse tema comentando que essa imagem justifica um tipo de paternalismo racial e de gênero, em que todas as mulheres e algumas raças de homens necessitam a direção e o controle de representantes masculinos superiores.

Entretanto, essa construção tropológica denegridora convive, de forma politicamente estratégica, nesse discurso patriarcalista carregado de marcas misóginas herdadas da tradição, com uma contraparte sua representada por uma desejosa expectativa de benesses que compõem o projeto promocional material e espiritual dos descobrimentos e colonização. É nesse sentido que aquela mesma metáfora do feminino, empregada de forma discriminatória para retratar a realidade americana, serve ainda para retratar essa mesma realidade de forma promissora e eufórica, reproduzindo-se aqui o que R. Howard Bloch (1995: 180-206) considera como fundamental para o entendimento do retrato do feminino na cultura europeia ocidental: a ideia da existência de um "paradoxo da perfeição" a representar a presença do feminino que se equilibra, de forma ambivalente, na sua regência concomitante de valores morais orientados para o bem e para o mal.

Transferida para a retratação da natureza e da realidade humana americanas, essa oscilação da imagem do feminino, ora como adversidade ou como prodigalidade, instrui o chamado discurso do gênero nos descobrimentos e colonização da América (Fonseca, 2011: 197-278). Dessa forma, em termos figurados, aquela mesma feminilidade americana, caracterizada como bárbara por sua bestialização e por sua natural brutalidade indolente e hostil, oferece a sua natureza virgem, idealizada como fértil e pródiga por sua disponibilidade à fecundação civilizatória do europeu, como lugar e motivo para um discurso descobridor e colonialista triunfalista, na medida em que a

disforia e o ceticismo cedem lugar ou convivem com a euforia e o otimismo. Em termos de identificação da realidade humana aborígene, essa problemática ambivalente enfoca a ameríndia ora como uma beleza física e moralmente apreciável, ora como um ser responsável pelo grotesco, imoral e destruidor.

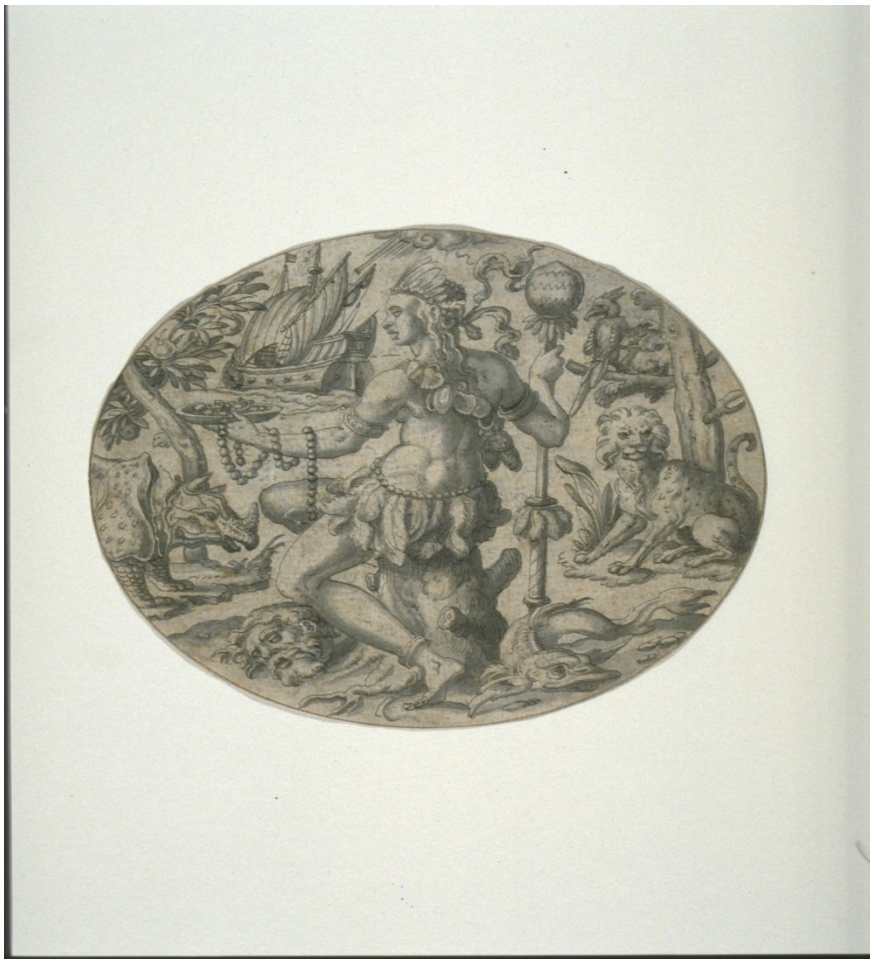


Figura 2. *Allegorical Representation of America* [Representação alegórica da América] (ca. 1600). Atribuído a Maarten de Vos (1532-1603). University of Michigan Museum of Art. Purchase 1960/2.24.

Essa variação das orientações ideárias do tropos da feminização da América, bastante recorrente no discurso dos seus descobrimentos e colonização, já comparece no que pode ser considerado como discurso protocolonialista, isto é, nos primeiros textos e representações iconográficas da realidade americana, especialmente em referência à retratação da ameríndia. Como exemplo característico da vertente eufórica e prazerosa nesses registros que sexualizam a América, a exótica ameríndia é apreciada pelo descobridor e colonizador como objeto de uma curiosidade e interesse eróticos, na medida em que eles escrutinam e penetram com o olhar a perfeição do seu corpo

conferida na sua boa compostura genital e na sua ingenuidade e isenção de malícia na exposição do seu sexo.

Pero Vaz de Caminha, um dos primeiros observadores desse aspecto faz as seguintes descrições das brasilíndias na sua Carta de "descobrimento" do Brasil, datada em 1500:

> Ali andavam entre eles três ou quatro moças, bem novinhas e gentis, com cabelos muito pretos e compridos pelas costas; e suas vergonhas, tão altas e cerradinhas e tão limpas das cabeleiras que, de as nós muito bem olharmos, não se envergonhavam (1965:21).

E, mais adiante, nesse mesmo tom de descrição erótica da 'beldade' brasilíndia acrescenta Caminha, sem pejo e bastante desportivo pelo seu tom de jocosidade conseguida pelo trocadilho malicioso, o seguinte comentário:

> E uma daquelas moças era toda tingida de baixo a cima, daquela tintura e certo era tão bem feita e tão redonda, e sua vergonha tão graciosa que a muitas mulheres de nossa terra, vendo-lhe tais feições envergonhara, por não terem as suas como ela (1965: 23).

Apesar de se situar no contexto das descobertas e colonização da América anglicana, Sir Walter Raleigh, em *A Voyage for the Discovery of Guiana* (1595), de maneira muito semelhante a Caminha, metaforiza o território descoberto com imagens da inteireza e da modéstia genital, quando comenta que "Guiana is a country that has yet her maidenhood" [Guiana é um país que ainda tem a sua virgindade] (LUNENFELD, 1991, p. 234; tradução minha).

Esses comentários acerca da sexualização da América conferida no gênero feminino encontram o seu exemplo pioneiro em Crístóvão Colombo, embora no Almirante não haja a referência direta à figura da ameríndia que, entretanto, por contiguidade e analogia cede a vez da sua representação a um *topos* bastante presente na literatura dos descobrimentos e colonização americanos, qual seja, o motivo edênico ou paradisíaco.

Em Colombo, a faceta espiritual e mística do seu projeto de conquista material torna-se alegorizada por imagens buscadas ao corpo da mulher, cumprindo-se aqui o que Stephen Greenblatt (1991, p. 71) comenta acerca da interconversibilidade entre o material e o espiritual no discurso do Almirante. É o caso da conhecida e singular descrição da localização do Paraíso Terreal idealizado por Colombo, encontrada na sua carta aos Reis Católicos, datada de 31 de agosto de 1498 e referente à sua terceira

viagem ao Novo Mundo, na qual diz ter navegado bem próximo ao sítio sagrado da tradição bíblica.

Na descrição, em que tudo deveria parecer motivo de piedade e de fé, o misticismo do edênico se alia ao sensual buscado ao corpo feminino:

> Yo siempre leí que el mundo, tierra e agua, era esférico, e las autoridades y experiencias que Tolomeo y todos los otros escribieron de este sitio daban e amostraban para ello, así por eclipses de la Luna y otras demonstraciones que hacen de Oriente fasta Occidente, como de la elevación del polo de Septentrión en Austro. Agora vi tanta disconformidad, como ya dije, y por esto me puse a tener esto del mundo, y fallé que no era redondo en la forma que escriben; salvo que es de la forma de una pera que sea toda muy redonda, salvo allí donde tiene el pezón, que allí tiene más alto, o como quien tiene una pelota muy redonda y en un lugar de ella fuese como una teta de mujer allí puesta, y que esta parte de este pezón sea la más alta e más propinca al cielo y sea debajo la línea equinocial y en esta mar océana en fin del Oriente.
>
> [Sempre li que o mundo, terra e agua, era esférico, e as autoridades e experiências que Ptolomeu e todos os outros escreveram deste lugar davam e comprovavam isso, quer por eclipses da lua e outras demonstrações que fazem de Oriente para Ocidente, como da elevação do pólo de Setentrião em Austro. Agora vi tanta desconformidade, como já disse, e por isso passei a considerar isto do mundo, e achei que não era redondo da forma como o descrevem, mas é da forma de uma pera que fosse toda muito redonda, exceto ali onde tem o pedículo, que ali é mais alto, ou como quem tem uma bola muito redonda e em algum lugar dela fosse como um mamilo de mulher ali posto, e que esta parte deste pedículo fosse mais alta e propínqua ao céu e fosse debaixo da linha equinoccial e neste mar océano no fim do Oriente] (Colón, 1986: 180-81; tradução minha).

Margarita Zamora, comentando sobre esse motivo da atração sensual exercida pelas terras descobertas por Colombo, cita o exemplo da carta do Almirante a Santángel descrevendo Cuba. O texto dessa correspondência

> creates in the reader a longing for the land, through a rhetoric of desire that inscribes 'the Indies' in a psychosexual discourse of the feminine whose principal coordinates are initially beauty and fertility and ultimately possession and domination.
>
> [cria no leitor uma ansiedade pela terra, através da retórica do desejo que inscreve 'as Índias' num discurso psicossexual do feminine, cujas principais coordenadas são inicialmente beleza e fertilidade e finalmente possessão e dominação] (1993: 162; tradução minha).

Exemplos como esses, característicos da euforia e visão triunfalista que acompanham a feminização da América, encontram, nesse mesmo discurso sexualizador e de comprometimento ideológico e político, a sua contraparte contrafrásica, disfórica e de apreciação negativa da nativa americana, que deve ser agora – em vez de ser tratada pelo descobridor e colonizador com amorosidade e gentileza, apesar da apetência sexual –, considerada com violência e mesmo com truculência estupradora.

É o que pode ser identificado na seguinte descrição que Michele da Cuneo, um dos tripulantes de uma das viagens de Colombo ao Novo Mundo, faz de uma índia caribenha em carta endereçada a um amigo seu. Aqui o exótico-enquanto-erótico difere do tratamento dado por Caminha, na medida em que suscita a violência sádica marcada por discriminações morais.

O contexto em que isso ocorre é aquele em que Cuneo permite-se por em ação os seus instintos sexuais, numa situação de verdadeiro estupro, satisfazendo-se com a aborígene que se defende, com unhas e gritos, como uma fera fêmea, das incidências selvagens do agressor. Dessa forma, assim escreve o missivista a respeito do incidente:

> I wanted to put my desire into execution but she did not want it and treated me with her finger nails in such a manner that I wished I had never begun. But seeing that (to tell you the end of it all), I took a rope and thrashed her well for which she raised such unheard of screams that you would not have believed your ears. Finally we came to an agreement in such manner that I can tell you that she seemed to have been brought up in a school of harlots.
> [Eu quis colocar o meu desejo em ação mas ela não o queria e tratou-me com unhas de tal maneira que eu quis nunca ter começado. Mas vendo isso (para lhe contar o fim de tudo) eu peguei uma corda e a amarrei bem, pelo que ela alteou gritos nunca ouvidos que você não teria acreditado nos seus ouvidos. Finalmente, nós chegamos a um acordo, de tal maneira que eu posso lhe dizer que ela parecia ter sido criada numa escola de prostitutas] (Sale, 1991: 140; tradução minha).

Apreciações como essas acerca de ameríndia, feitas de forma ora negativa, ora positiva, ocorrem em muitos textos sobre os descobrimentos e colonização da América que, por afinidade no tratamento temático do assunto, devem ser cotejados. Essa situação ambivalente evidencia de forma clara aquele comentado paradoxo da perfeição feminina, em que se encontram misturados, de acordo com o complexo psicossexual do conquistador europeu, a apreciação e a atração pelo feminino bem como a sua repulsa femifóbica.

É o que acontece, por exemplo, na seguinte descrição que o suposto pseudo-Vespúcio faz numa carta que endereça a Piero Soderini. Nessa carta, o autor declara claramente a sua euforia e boa disposição em considerar as ameríndias, comentando que elas são pessoas agradáveis, de corpos bem feitos, modestas na exposição da sua genitália, apesar de estarem nuas, raramente têm seios flácidos e ventre deformado, apesar dos frequentes partos por que passam e, finalmente, são hospitaleiras e liberais na franquia do seu sexo aos visitantes que acolhem (Lunenfeld, 1991: 282-839).

Entretanto, em outra carta, considerada de autoria do verdadeiro Vespúcio, endereçada a Francesco de Medici, aquele tom de aprazível muda, quando a virtuosa ameríndia é retratada de forma brutalizada por portar-se com animalescos instintos libidinosos e por demonstrar grotesca imoralidade sexual. Aqui, ao comentar sobre os costumes dos indígenas, diz que um deles era completamente vergonhoso, qual seja, o de as mulheres,

> being very libidinous, make the penis of their husbands swell to such a size as to appear deformed; and this is accomplished by a certain artifice, being the bite of some poisonous animal, and by reason of this many lose their virile organ and remain eunuchs. [sendo muito libidinosas, fazem os pênis dos seus maridos incharem de tal tamanho que parecem deformados; e isto é conseguido por um certo artifício, sendo a picada de algum animal venenoso, e por causa disso muitos perdem o seu órgão viril e ficam eunucos] (Montrose, 1992: 144).

O curioso é que esse mesmo artifício, relatado por Vespúcio para se referir à sexualidade mórbida e destruidora da ameríndia, é, mais de meio século depois, também referido, com um tom mais carregado de censura moral, por Gabriel Soares de Sousa, em seu *Tratado descritivo do Brasil em 1587*, no capítulo "Que trata da luxúria destes bárbaros", o qual merece ser transcrito na íntegra:

> São os tupinambás tão luxuriosos que não há pecado de luxúria que não cometam; os quais sendo de muito pouca idade têm conta com mulheres, e bem mulheres; porque as velhas, já desestimadas dos que são homens, granjeiam estes meninos, fazendo-lhes mimos e regalos, e ensinam-lhes a fazer o que eles não sabem, e não os deixam de dia, nem de noite. É este gentio tão luxurioso que poucas vezes têm respeito às irmãs e tias, e porque este pecado é contra seus costumes, dormem com elas pelos matos, e alguns com suas próprias filhas; e não se contentam com uma mulher, mas têm muitas, como já fica dito pelo que morrem muitos de esfalfados. E em conversação não sabem falar senão nestas sujidades, que cometem cada hora;

> os quais são tão amigos da carne que se não contentam, para seguirem seus apetites, com o membro genital como a natureza formou; mas há muitos que lhe costumam pôr o pêlo de um bicho tão peçonhento, que lho faz logo inchar, com o que têm grandes dores, mais de seis meses, que se lhe vão gastando espaço de tempo; com o que se lhes faz o seu cano tão disforme de grosso, que os não podem as mulheres esperar, nem sofrer; e não contentes estes selvagens de andarem tão encarniçados neste pecado, naturalmente cometido, são muito afeiçoados ao pecado nefando, entre os quais se não têm por afronta; e o que se serve de macho, se tem por valente, e contam esta bestialidade por proeza; e nas suas aldeias pelo sertão há alguns que têm tenda pública a quantos os querem como mulheres públicas (1987: 308).

Embora Soares de Sousa não tenha se referido especificamente às mulheres como agentes diretos desse artifício de alargamento peniano, não deixa, entretanto, de se referir ao contentamento que ele lhes trazia.

No tocante a essa participação da brasilíndia no regime sexual indígena, uma interessante correlação pode ser feita ao se ligar esse regime libidinoso da brasilíndia ao regime alimentar canibalesco. Principalmente se forem levado em conta os relatos dessa prática de devoração da carne humana, que dizem que ela era especialmente regida pela mulher indígena. Nesse sentido, pode ser recordado, nessa associação desses expedientes femininos, a função da tradicional imagem clássica da mulher como devoradora do homem, a qual, no período medieval, de onde os descobridores e colonizadores receberam incontestável influência ideológica, recebeu a misógina conotação sexual conhecida por *vagina dentata* (Walker, 1988: 328).

Uma análise dessas imagens relativas à aceitação ou ao repúdio do feminino como realidade natural e humana ameríndias mostram que, embora essas imagens difiram em detalhes, no conjunto elas mostram a presença daquela comentada tendência e disposição masculinista do descobridor e colonizar para escrutinizar a natureza americana identificada como feminina, objeto de intenções políticas e promocionais. E é finalmente nesse sentido que, conforme comenta Patricia Parker,

> the impetus of discovery […] of uncovering and mining the hidden treasures of earth, and of rhetorical 'display' or opening up to the view, all intersect in the gendered language of showing forth to the eyes, of exposing what was hidden in the womb of a feminized Nature.
>
> [o ímpeto da descoberta […] de descobrir e minerar as escondidas riquezas da terra, e da exposição retórica o trazer à vista, tudo isso intersecta na

> linguagem engendrada de mostrar aos olhos, de expor o que estava escondido no ventre da Natureza feminine] (1987: 142; tradução minha).

Dessa forma, as estratégias do discurso do gênero ou engendramento conferido ao feminino para representar a realidade da América das descobertas e colonização, com recorrências aos diversos tropos anteriormente analisados, culminam na formação de um discurso de forte argumentação retórica e figurativa.

Esse discurso que domina sexualizando, baseado em prerrogativas conferidas ao papel do descobrir e colonizador, serve ainda para mostrar que existe uma íntima relação funcional entre gênero e poder que, no contexto da conquista da América, identifica uma situação de força e imposição que, apesar de sofrer a inconsciência que caracteriza as formações ideológicas, não pode ser considerada inocente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Berger, John. 1997. *Ways of Seeing.* London: BBC Penguin.

Bloch, R. Howard. 1995. *Misoginia medieval e a invenção do amor romântico ocidental.* Tradução Claudia Moraes. Rio de Janeiro: Editora 34.

Caminha, Pero Vaz de. *A Carta de Caminha*. 1965. Estudo crítico de J. F. de Almeida Prado. Rio de Janeiro: Agir.

Colón, Cristobal. *Los cuatro viajes del Almirante y su Testamento*. 1986. Edição e prólogo Ignacio B. Anzoátegui. Madrid. Espasa-Calpe S. A.

Cuddon, J. A. 1992. *The Penguin Dictionary of Literary Terms and Literary Theory.* New York: Penguin Books.

Fanon, Frantz. 1963. *The Wretched of the Earth.* Tradução Constance Farrington. New York: Grove Press.

Fonseca, Pedro Carlos Louzada. 2011. *Bestiário e discurso do gênero no descobrimento da América e na colonização do Brasil*. Bauru: Editora da Universidade do Sagrado Coração.

Greenblatt, Stephen. 1991. *Marvelous Possessions*: *The Wonder of the New World*. Chicago: University of Chicago Press.

Kaplan, Cora. 1986. *Sea Changes*: *Culture and Feminism*. London: Verso.
Lunenfeld, Marvin. 1991. *1492: Discovery, Invasion, and Encounter*: *Sources and Interpretations*. Lexington, Massachusetts: D.C. Heath and Company.

Mackinnon, Catherine. 1987. *Feminism Unmodified.* Cambridge: Harvard University Press.

Montrose, Louis. 1992. The Work of Gender and Sexuality in the Elizabethan Discourse of Discovery. In: Stanton, D. C. (Ed.). *Discourses of Sexuality*: *From Aristotle to Aids*. Ann Arbor: University of Michigan Press, p. 138-184.

Parker, Patricia. 1987. *Literary Fat Ladies*: *Rhetoric, Gender, Property*. London: Methuen.

Ruthven, Ken K. 1984. *Feminist Literary Studies*: *An Introduction.* Cambridge: Cambridge University Press.

Sale, Kirkpatrick. 1991. *The Conquest of Paradise*: *Christopher Columbus and the Columbian Legacy.* New York: Plume.

Shapiro, Judith. 1981. Anthropology and the Study of Gender. In: Langland, E.; Gove W. (Ed.). *Feminist Perspective in the Academy*: *The Difference it Makes.* Chicago: Chicago University Press.

Shohat Ella; Robert Stamm. 1994. *Unthinking Eurocentrism: Multiculturalism and the Media.* New York: Routledge, 1994.

Showalter, Elaine. 1989. *Speaking of Gender.* New York: Routledge, Chapman and Hall.

Sousa, Gabriel Soares de. 1987. *Tratado descritivo do Brasil em 1587.* São Paulo: Companhia Editora Nacional.

Tuana, Nancy. 1993. *The Less Noble Sex*: *Scientific, Religious, and Philosophical Conceptions of Woman's Nature*. Bloomington and Indianapolis: Indiana University Press.

Walker, Barbara. 1988. *The Woman's Dictionary of Symbols and Sacred Objects.* San Francisco: Harper & Row.

White, Hayden. 1992. *Tropics of Discourse: Essays in Cultural Criticism*. Baltimore and London: Johns Hopkins University Press.

Zamora, Margarita. 1993. *Reading Columbus*. Berkeley and Los Angeles: University of California Press.

SIMPÓSIO 29

ESTUDOS DO ESTILO EM DIFERENTES GÊNEROS DISCURSIVOS

COORDENADORES

Elis de Almeida Cardoso
(Universidade de São Paulo)

Álvaro Antônio Caretta
(Universidade Federal de São Paulo)

De volta ao futuro da língua portuguesa.
Atas do V SIMELP - Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa
Simpósio 29 - Estudos do estilo em diferentes gêneros discursivos, 1727-1738
ISBN 978-88-8305-127-2
DOI 10.1285/i9788883051272p1727
http://siba-ese.unisalento.it, © 2017 Università del Salento

ESTILO E DISCURSO LITERÁRIO

Elis de Almeida CARDOSO[1]

RESUMO
O estilo está diretamente associado ao enunciado e às suas formas características, ou seja, aos gêneros do discurso. Embora cada gênero apresente características até certo ponto estáveis, cada enunciado é individual e particular, reflete, pois, a individualidade de quem fala ou escreve. Pode, portanto, apresentar um estilo individual. Portanto, na esteira do pensamento bakhtiniano, de acordo com a natureza do enunciado se deve voltar mais ou menos ao estilo individual. O literário está entre os gêneros mais favoráveis, portanto, não pode ser estudado sem que se leve em consideração o estilo individual. Além de se valorizar o estilo individual, o estilo do autor, é preciso ter em mente que a literatura reflete os estilos da linguagem da época e reproduz em forma de texto as transformações da língua e da sociedade.
O discurso literário é um ato linguístico e não pode ser isolado dos outros gêneros e estudado apenas pela Literatura. Deve ser tratado também pela Linguística como um gênero discursivo plural, refletindo o contexto, a ideologia do autor, o momento sócio-histórico-cultural, etc (Bakhtin, 2003). A relação texto literário/dimensão sociocultural pode ser entendida quando se parte do texto para o contexto, isto é, quando se analisa o texto literário do ponto de vista discursivo.

PALAVRAS-CHAVE: estilo; discurso literário; literatura; gênero

Introdução

"Todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem", afirma Bakhtin (2003, p. 263). Seja qual for o campo da atividade humana, é por meio dos enunciados concretos que a língua é empregada. São esses enunciados, diz o autor russo, que "refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo temático e pelo estilo da linguagem (...), mas, acima de tudo, por sua construção composicional" (2003: 261). E por conteúdo temático

1 USP, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas. Av. Luciano Gualberto, 403, CEP 05508-900, São Paulo – SP, Brasil. elisdacar@usp.br

e estilo da linguagem, Bakhtin compreende a seleção dos recursos da língua - lexicais, fraseológicos, gramaticais. Esse material linguístico só pode ser investigado em enunciados concretos, uma vez que é por meio deles que a vida entra na língua.

O estilo está diretamente associado ao enunciado e às suas formas características, ou seja, aos gêneros do discurso. Embora cada gênero apresente características até certo ponto estáveis, cada enunciado é individual e particular, refletindo, pois, a individualidade de quem fala ou escreve. Na esteira do pensamento bakhtiniano, de acordo com a natureza do enunciado se deve voltar mais ou menos ao estilo individual. O literário está entre os gêneros mais favoráveis, portanto, não pode ser estudado sem que se leve em consideração o estilo individual. Além de se valorizar o estilo individual - o estilo do autor -, é preciso ter em mente que a literatura reflete os estilos da linguagem da época e reproduz em forma de texto as transformações da língua e da sociedade.

Neste trabalho, pretende-se analisar o discurso literário como um ato linguístico que não pode ser isolado dos outros gêneros e estudado apenas pela Literatura. Deve ser tratado também pela Linguística como um gênero discursivo plural que mescla aspectos linguísticos e estilísticos, refletindo o contexto, a ideologia do autor, o momento sócio-histórico-cultural, etc. (Bakhtin, 2003). Será abordada aqui a relação texto literário/dimensão sociocultural que pode ser entendida quando se parte do texto para o contexto, isto é, quando se analisa o texto literário do ponto de vista discursivo.

Questões de estilo

Tendo como um de seus precursores Charles Bally (1865-1947), a estilística firma-se no início do século 20 como uma das correntes dos estudos linguísticos, apoiando-se na Retórica clássica. A estilística se preocupa com a(s) maneira(s) de exprimir o pensamento por meio da linguagem e tem como objeto de estudo a expressão linguística e mais precisamente o estilo. O pensamento pode ser expresso pelo léxico, pelas estruturas gramaticais da língua, mas também pelas circunstâncias, pelas motivações que estão por trás da produção de uma obra. É essa dicotomia que faz com que alguns estudiosos da estilística valorizem apenas o nível linguístico da expressão, enquanto outros associam a estilística apenas à literatura.

Bally em seu *Traité de Stylistique Française*, cuja primeira edição é de 1921, sempre defendeu que a face afetiva dos estudos da linguagem deveria ser levada em consideração, uma vez que os aspectos expressivos da língua são naturais. O autor considera a linguagem como "um conjunto de meios de expressão que são simultâneos ao pensamento". Um usuário da língua, afirma, pode valer-se dela de forma absolutamente objetiva, mas frequentemente pode optar por utilizar elementos afetivos que refletem tanto o seu próprio eu, quanto as forças sociais às quais está submetido. Cabe à estilística analisar esse caráter afetivo da língua, ou seja, estudar as características da língua organizada do ponto de vista de seu conteúdo afetivo, isto é, a expressão da sensibilidade através da língua e o efeito da língua sobre a sensibilidade, afirma o autor.

Bally se ocupou da Estilística da língua, da expressão linguística, tratando-a coletivamente e afastando-se da literatura e dos estudos literários. Distinguindo o conteúdo linguístico do conteúdo estilístico, Bally mostra a diferença entre a informação e o suplemento subjetivo acrescentado a ela.

É essa estilística da expressão que não ultrapassa a linguagem e considera o fato estilístico em si mesmo, que se opõe a uma estilística do indivíduo, uma estilística genética, que busca as causas e se aproxima da crítica literária. Essa estilística, mais próxima da semântica, é concebida no início do século 20 por Leo Spitzer. O estudioso busca no estudo do estilo a união entre língua e literatura, mas não admite, entretanto, a possibilidade de uma estilística objetiva e científica. Fixa-se na visão idealista, valorizando a visão de mundo do escritor.

Guiraud (1978) fala em duas estilísticas que se colocam sobre dois eixos distintos: uma estilística da expressão e uma estilística do indivíduo. Diz o autor:

> Assim verificamos que, das duas estilísticas, uma considera as estruturas e seu funcionamento dentro do sistema da língua, sendo portanto descritiva; outra determina suas causas, sendo então genética; a primeira constitui uma estilísitca dos efeitos e depende da semântica ou estudo das significações, enquanto a segunda é uma estilística das causas e se aparenta com a crítica literária (1978:55).

Sem dúvida, um mesmo conteúdo pode ser expresso de maneiras completamente diferentes, dependendo das escolhas lexicais e gramaticais que são feitas, entretanto, um mesmo conteúdo pode ser expresso de modos distintos dependendo da ideologia e da visão de mundo do escritor. Ambos podem ser expressivos e ambos podem pertencer ao universo literário. Como proceder a sua análise? Levando-se apenas em consideração a

expressão linguística e seus efeitos expressivos, tendo o apoio da teoria de Bally, ou percebendo a visão de mundo do autor, sua maneira particular de empregar a língua e de expor seu pensamento, como analisaria Sptizer?

Parece que uma visão complementa a outra e é difícil pensar em uma em detrimento da outra. A expressão linguística é a expressão do pensamento. Não há como expressar o pensamento sem utilizar a língua e seus aspectos gramaticais e lexicais.

Segundo Câmara Jr. (1977, p.13-14), "a língua nos fornece as formas para estabelecer e dar a conhecer na comunicação social as nossas representações de um mundo objetivo e de um mundo interior". Para o autor, a língua absorve "uma carga afetiva que se infiltra em seus elementos e os transfigura". A estilística, diz Câmara Jr., "vem complementar a gramática".

Não desprezar os gêneros do discurso e suas peculiaridades é essencial para a estilística da língua, uma vez que "o estilo integra a unidade de gênero do enunciado como seu elemento" (BAKHTIN, 2003:266). As mudanças de estilo só podem ser percebidas pelas mudanças de gêneros do discurso. Dessa forma, as transformações no sistema lexical e gramatical da língua ocorrem pelas transformações dos gêneros e estilos, ou seja, dos enunciados e seus tipos. "Tanto os estilos individuais quanto os da língua satisfazem os gêneros do discurso" (2003:268). Aproximar a noção de estilo a de gêneros do discurso e estudar o estilo, tendo por base os enunciados concretos, passa a ser, então, fundamental para o avanço dos estudos estilísticos. "Onde há estilo há gênero" (2003:268).

Em se tratando do discurso literário, além de se valorizar o estilo individual, o estilo do autor, é preciso ter em mente que a literatura reflete os estilos da linguagem da época e reproduz em forma de texto as transformações da língua e da sociedade.

Com o avanço dos estudos linguísticos, percebe-se, então, que a estilística vai distanciando-se da Retórica e aproximando-se dos estudos do discurso, mais precisamente, segundo Bakhtin (2003), do estudo dos gêneros. Dessa forma, para o autor, por meio da linguagem literária é possível perceber, com o passar do tempo, mudanças permanentes nos estilos.

> A linguagem da literatura, cuja composição é integrada pelos estilos da linguagem não literária, é um sistema ainda mais complexo e organizado em outras bases. Para entender a complexa dinâmica histórica desses sistemas, para passar da descrição simples (e superficial na maioria dos casos) dos estilos que estão presentes e se alternam para a explicação histórica dessas mudanças faz-se necessária uma elaboração especial da história dos gêneros

> discursivos (tanto primários quanto secundários), que refletem de modo mais imediato, preciso e flexível todas as mudanças que transcorrem na vida social (2003:267- 268).

O discurso literário e o estilo

O discurso literário é uma forma de expressão artística e apresenta, em relação a outras esferas discursivas, traços singulares que precisam ser levados em consideração quando se toma esse discurso como objeto de análise linguística. O discurso literário visa à estética, ultrapassa a simples informação referencial, afasta-se dos discursos cotidianos, busca a atemporalidade e a universalidade, valoriza o ficcional sobre o real.

Quando se tem por objeto de estudo o discurso literário, é preciso entender que a linguagem artística se sobrepõe à linguagem cotidiana e, por mais coloquial que sejam as escolhas de um autor, seu objetivo é mais do que simplesmente transmitir uma informação.

De acordo com Proença Filho, o texto literário revela "emoções profundas", e o autor, "artista da palavra", consegue atingir o repertório cultural de seus leitores:

> A fala comum se caracteriza pela transparência. O mesmo não acontece com o discurso literário. Este se encontra a serviço da criação artística. O texto da literatura é um objeto de linguagem ao qual se associa uma representação de realidades físicas, sociais e emocionais mediatizadas pelas palavras da língua na configuração de um objeto estético. O texto repercute em nós na medida em que revele *emoções* profundas, coincidentes com as que em nós se abriguem como seres sociais. O artista da palavra, co-partícipe da nossa humanidade, incorpora elementos dessa dimensão que nos são culturalmente comuns. Nosso entendimento do que nele se comunica passa a ser proporcional ao nosso repertório cultural, enquanto receptores e usuários de um saber comum (PROENÇA FILHO, 2007:7-8).

Falando especificamente sobre a poesia, Gardes-Tamine (1992:7-8) afirma que o poema é uma organização complexa, um objeto produzido por um criador, em função de suas escolhas e de suas experiências; é recriado a cada leitura. A linguagem poética não se confunde com a linguagem comum, mas, ao mesmo tempo, a linguagem comum, organizada de outra forma, é que é utilizada na poesia, principalmente na poesia contemporânea. É justamente essa diferença entre a comunicação estabelecida com o

uso cotidiano da língua e a comunicação estabelecida com o uso da língua na expressão literária que faz com que se possa perceber no discurso literário toda uma variedade de significações e daí toda a originalidade da expressão verbal.

É essa forma "especial" de dizer, que produz um significado próprio. A criatividade dos autores de textos literários pode se aproximar da de autores de outros gêneros discursivos (o publicitário, por exemplo), mas ao mesmo tempo também se distancia a ponto de se poder falar que no discurso literário a propensão para a criação é bem mais livre, sem limites.

Aproximar a análise do discurso e a literatura já foi assunto bastante polêmico e, ainda hoje, essa dicotomia persiste. Durante muito tempo, diz Maingueneau (2010), a análise do discurso evitou os chamados "textos prestigiosos", enquanto a estilística literária mesmo se valendo das teorias da enunciação e da Pragmática, sempre se manteve mais distante dos aspectos puramente linguísticos.

Segundo o autor:

> ... a maior parte dos especialistas de literatura julga, ao mesmo tempo, ilegítimo e ineficiente utilizar o recurso de problemáticas da análise do discurso no seu domínio de estudo. Isso se deve, sem dúvida, em parte às pressuposições herdadas da estética romântica, que opunha literatura ao resto das outras produções discursivas de uma sociedade (2010).

Rompendo horizontes, pode-se perfeitamente unir as propostas da Análise do Discurso, da Linguística Textual e da Estilística tendo como objeto de estudo o discurso literário. Seguindo os preceitos de Adam e Heidmann (2011:14-17), parte-se do pressuposto que o "e" que une "linguística e literatura" deve exprimir o contínuo de um pensamento e não uma cisão que divide os saberes. Para os autores:

> A extensão do campo da análise de discurso aos textos literários exige competências cruzadas que convidam o linguista a deixar a estreiteza de seus *corpora* e o comparatista a situar suas análises interlinguísticas e interculturais o mais próximo da língua de cada texto (2011:15).

O discurso literário não deve, pois, ser tratado como algo à parte, estudado apenas pela tradição e pela crítica literária. Deve ser compreendido linguisticamente em função de seu contexto e de seu cotexto. Deve, portanto, ser analisado com foco na sua história e compreendido em função de suas condições – temporais e espaciais – de leitura e de circulação.

Trabalhar com *corpora* literários não é só levar em consideração a modalidade escrita da língua em detrimento de outras modalidades. A análise inicia-se no texto, mas

vai além dele. Como diz o próprio Maingueneau (2010),

> ... o texto não é somente o vestígio de uma atividade enunciativa, mas o produto de uma história geralmente muito rica, um enunciado que geralmente atravessou múltiplos contextos, sofrendo constantes modificações, um objeto de múltiplas culturas…

É preciso, pois, levar em consideração esses contextos, o momento histórico, as condições sociais, o suporte de publicação (livro, jornal), a situação de produção, circulação e recepção do texto, o público alvo. Não se pode desvincular o texto literário do universo sociocultural e da ideologia de uma sociedade, de uma época. A literatura como uma manifestação cultural dialoga com outras formas de expressão artística, principalmente com as artes plásticas; reflete todas as transformações culturais e sociais. Seja no universo romântico, no determinista, no cubista, o discurso literário sempre acompanha as tendências.

Não se pode, ainda, descartar a questão da autoria, da singularidade, da criatividade, do estilo.

Para Maingueneau, a introdução de *corpora* literários na análise do discurso a obriga a preocupar-se coma a questão da autoria. Diz o autor:

> quando se tem como objeto as obras literárias, não se pode satisfazer-se em raciocinar em termos "de papéis", como se faz geralmente em análise do discurso. "A autoria" dos textos literários é muito mais complexa. Ela é tomada ao mesmo tempo num excesso de vazio e num excesso de plenitude. Um excesso de vazio, pois o texto mobiliza múltiplos atravessamentos e esta tendência se dá apenas no sentido de reforçar as múltiplas reatualizações. Um excesso de plenitude também, pois a singularidade "do autor" é levada aqui ao seu paradoxo, ou seja, este é o ponto em que alguns negam à análise do discurso o direito de tratar das obras literárias, uma vez que estas últimas seriam irredutivelmente singulares (2010).

Embora a Literatura divida os autores em escolas literárias, que tentam agrupar o que há de comum entre eles e suas obras, as particularidades se manifestam em cada texto. Se por um lado o Modernismo une Drummond e Bandeira, por outro lado cada autor é singular, é único. Na leitura de suas obras, percebe-se a individuação do dizer. A "Confidência do itabirano", de Drummond, e a "Evocação do Recife", de Bandeira, são poemas em que a presença individual de cada autor é muito evidente. Aceitar o estilo como um conjunto de características individuais é perceber a diversidade e poder falar em escolhas drummondianas, criações rosianas, desconstruções haroldianas, etc.

A brasilidade e a busca da identidade nacional de Mário de Andrade, o regionalismo de Manoel de Barros, os jogos lúdicos, as experimentações da linguagem, de Haroldo de Campos, também contribuem para a observação da individuação do dizer, principalmente, pelas criações lexicais, frequentes na literatura modernista. Cada neologismo revela a criatividade de cada autor e proporciona diferentes efeitos de sentido, visto que são produzidos para universos discursivos distintos, evidenciando as visões de mundo daquele que enuncia. "O estilo de um escritor pode ser considerado como uma utilização criativa e individual dos recursos da língua que o seu período, seu dialeto escolhido, seu gênero e seu propósito nele incluso lhe oferecem", diz Spencer (1974:13-4).

Além de Oswald de Andrade, que sempre lutou contra a "consciência enlatada", e buscou algo novo e original para a sua poesia, valorizando uma língua "natural e neológica", Carlos Drummond de Andrade, que publicou até a década de 80, mostrou também que os indivíduos, assim como os poetas devem misturar, deglutir e não se submeter a algo pronto e planejado. Seus poemas que criticam comportamentos sociais mostram um autor preocupado com a modernidade.

A desconstrução da linguagem e o niilismo apontam para uma poesia pós-moderna preocupada com o desmoronamento do mundo contemporâneo e uma reconstrução dele em outra ordem.

Vale lembrar, como afirma Barbosa (2001:49), que as marcas discursivas existentes no discurso literário estão sempre relacionadas a uma situação específica de enunciação.

Em se tratando da criatividade literária, não se pode descartar as múltiplas e variadas interpretações que se pode dar a um texto literário, principalmente em se tratando de uma obra aberta, com vários e possíveis significados. Pelo fato de a linguagem no discurso literário valorizar a conotação, a monossignificação própria do discurso científico dá lugar, no literário, à multi ou plurissignificação.

Segundo Marcuschi (2008:240), "a produção textual não é uma simples atividade de codificação e a leitura não é um processo de mera decodificação", logo o que se pode concluir dessa afirmativa é que tanto o processo de criação de texto quanto a leitura são procedimentos que requerem saberes prévios acerca dos conteúdos e sua exploração implica compreender os significados e a finalidade do texto. Interpretar é, pois, tentar chegar mais perto do(s) sentido(s) do texto, o que só é possível quando, pela leitura, se compreende não só o significado e o efeito estético da linguagem, como

também quando se partilham vivências e experiências entre autor, leitor e texto. Para Eco (1993, p.63), "um texto não é mais do que a estratégia que constitui o universo das suas interpretações – se não são *legítimas*, pelo menos *legitimáveis*". Dessa forma, "a interpretação supõe sempre uma dialética entre a estratégia do autor e a resposta do Leitor-Modelo" (1993:62) e está longe de simplesmente decifrar os sinais gráficos do texto. Como diz Bosi:

> Se os sinais gráficos que desenham a superfície do texto literário fossem transparentes, se o olho que neles batesse visse de chofre o sentido ali presente, então não haveria forma simbólica, nem se faria necessário esse trabalho tenaz que se chama interpretação (BOSI, 1988).

De acordo com essa visão, o leitor está presente na própria constituição da obra, que não pode, segundo Maingueneau (2012:36) ser concebida como um universo fechado, "expressão de uma consciência criadora solitária".

Ainda em se tratando da interpretação, é preciso lembrar que todo enunciado deve ser relacionado a outros enunciados. Segundo Maingueneau (2012:42), o discurso é considerado no âmbito do interdiscurso. "Ele só assume um sentido no interior de um universo de outros discursos através do qual deve abrir seu caminho".

Caso as relações interdiscursivas não sejam trazidas à tona, o contexto seja esquecido, as finalidades de elaboração do texto não sejam compreendidas, tanto a interpretação, quanto o significado do texto literário ficam completamente restritos. Em relação aos estudos do léxico no discurso literário, percebe-se que muitas vezes se restringiam apenas ao campo linguístico, priorizando o cotexto, preocupando-se com estatísticas, com análises sêmicas ou morfológicas, não mirando seu olhar para a realidade extralinguística. As unidades lexicais relacionam-se diretamente com os fenômenos extralinguísticos, seja mostrando a visão de mundo do autor ou apontando para o contexto sócio-histórico (MAINGUENEAU, 2012:33).

Finaliza-se este item com as palavras de Antônio Cândido sobre as obras literárias:

> Não podem ser desligadas do *contexto*, — isto é, da pessoa que as interpreta, do ato de interpretar e, sobretudo, da situação de vida e de convivência, em função das quais foram elaboradas e são executadas. Feitas para serem incorporadas imediatamente à experiência do grupo, à sua visão do mundo e da sociedade, pouco significam separadas da circunstância, pois, sendo

> palavra atuante, são menos e mais do que um registro a ser animado pelo deciframento de um leitor solitário (CÂNDIDO, 2006:58).

Considerações finais

Pelo viés da estilística, é possível mergulhar mais profundamente nos muitos recursos linguísticos, compreendendo de que forma os diversos usos são construídos e como são responsáveis pelos sentidos do texto. Enquanto a gramática se preocupa com o sistema da língua, a estilística examina um fenômeno concreto da linguagem "no conjunto de um enunciado individual ou do gênero discursivo" (BAKHTIN, 2003:269).

Pode-se dizer, dessa forma, que a situação de enunciação e, consequentemente, o gênero discursivo são determinantes para as escolhas linguísticas. Entretanto, lembra Maingueneau (2001, p. 65) que "os gêneros de discurso não podem ser considerados como formas que se encontram à disposição do locutor a fim de que este molde seu enunciado nessas formas". Os gêneros são atividades sociais e, para o autor, submetem-se a várias condições de êxito, tais como: uma finalidade, um lugar e um momento, um papel assumido pelo enunciador, o suporte textual (livro, jornal, rádio, etc.) e, sem dúvida, uma organização textual.

Não dissociar a noção de estilo da de gênero discursivo se faz importante para um estudo que se debruce sobre marcas estilísticas de um dado discurso. No caso do discurso literário, observa-se um espaço em que se busca o afastamento do comum, do regular, sendo a forma do dizer importante e significativa para a constituição da obra artística. Nesse campo, emergem marcas de individualidade que surpreendem o leitor e que geram efeitos expressivos para o discurso.

O fazer artístico hoje depende das escolhas feitas por um escritor e de seus modelos. Os autores, geralmente, fazem modelos passados reviver, mas de modo ressemantizado e reciclado.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADAM, Jean Michel, HEIDMANN, Ute. 2011. *O texto literário: por uma abordagem interdisciplinar*. São Paulo: Cortez.

BALLY, Charles. (1951) *Traité de stylistique française*. Genève: Georg & cie.

BAKHTIN, Michail. (2003) *Estética da criação verbal.* São Paulo: Martins Fontes.

BARBOSA, Maria Aparecida. (2001) *Da neologia à neologia na literatura*. In: OLIVEIRA, Ana Maria Pinto Pires de, ISQUERDO, Aparecida Negri (orgs.) *As ciências do léxico: lexicologia, lexicografia, t*erminologia. Campo Grande: Ed. UFMS.

BOSI, Alfredo. *A interpretação da obra literária*. In: *Folha de São Paulo*, 05/03/1988, disponível em http://almanaque.folha.uol.com.br/bosi5.htm

CÂMARA JÚNIOR, Joaquim Mattoso. 1977. *Contribuição à estilística portuguesa*. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico.

CÂNDIDO, Antônio. 2006. *Literatura e Sociedade*. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul,

ECO, Umberto. 1993. *Leitura do texto literário*. Lisboa: Presença.

GARDES-TAMINE, Joelle. 1992. *La stylistique*. Paris: Armand Colin.

GUIRAUD, Pierre.1978. *A estilística*. São Paulo: Mestre Jou.

MAINGUENEAU, Dominique 2001. *Análise de textos de comunicação*. São Paulo: Cortez.

MAINGUENEAU, Dominique. 2010. Análise do discurso e literatura: problemas epistemológicos e institucionais. In: *Linguasagem*, edição 13. Disponível em http://www.letras.ufscar.br/linguasagem/edicao13/art_01.php

MAINGUENEAU, Dominique. 2012, *O discurso literário*. São Paulo: Contexto.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. 2008. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola.

PROENÇA FILHO, Domício. 2007. *A Linguagem Literária*. São Paulo: Ática.

SPENCER, John et alii. 1974. *Linguística e estilo*. São Paulo: Cultrix/Edusp.

De volta ao futuro da língua portuguesa.
Atas do V SIMELP - Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa
Simpósio 29 - Estudos do estilo em diferentes gêneros discursivos, 1739-1754
ISBN 978-88-8305-127-2
DOI 10.1285/i9788883051272p1739
http://siba-ese.unisalento.it, © 2017 Università del Salento

O ESTILO NA CANÇÃO POPULAR BRASILEIRA

Álvaro Antônio CARETTA[1]

RESUMO
Partindo do conceito de gênero discursivo, apresentamos neste artigo uma proposta para o estudo dialógico-discursivo do estilo no gênero canção popular brasileira. O trabalho com as teorias discursivas dialógicas exige a proposição de novas formas de abordagem da canção popular que deem conta da complexidade de seu sincretismo entre a letra e a melodia e, ao mesmo tempo, das relações entre o enunciado e seu contexto discursivo. Este artigo detém-se especificamente nas relações entre o prosaico e o poético na constituição das letras de canções populares, pretendendo mostrar que a sua principal característica é o dialogismo entre a linguagem prosaica do cotidiano e a linguagem poética. A fim de observar as características do estilo do gênero canção popular, analisamos a letra de algumas canções, procurando compreender como se estabelecem as relações entre o prosaico e o poético nesses enunciados e também como se constituem as relações dialógicas entre os diversos enunciados desse gênero.

PALAVRAS-CHAVE: estilo; canção popular; dialogismo; gêneros discursivos

Introdução

Atualmente, o reconhecimento da importância da canção popular na formação da cultura brasileira é grande. Os estudos musicais, históricos e linguísticos da canção proliferaram, e veem-se diversas publicações voltadas para esse tema, seja na recuperação documental, seja na observação do contexto sócio-político, seja na análise dos enunciados.

Os estudos linguísticos esforçaram-se para apresentar propostas que possibilitassem a análise de canções, respeitando suas características fundamentais: a relação entre letra e melodia na constituição de seu enunciado, e o dialogismo

1 UNIFESP, Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Departamento de Letras, Estrada do Caminho Velho, 333, Guarulhos, SP, CEP 07252-312. alcaretta@yahoo.com.br

interdiscusivo na constituição de seu discurso. Para isso, foram assimiladas teorias linguísticas e discursivas predominantes nas últimas décadas do século XX. A Semiótica da Canção idealizada por Luiz Tatit já oferecia um modelo de análise bastante produtivo. Seguindo outra linha teórica, Costa (2001) adaptou os conceitos de enunciação propostos por Dominique Maingueneau ao estudo da MPB.

Em se tratando da análise da canção, os estudos linguísticos que já possibilitavam análises mais científicas e objetivas, no século XXI, voltaram-se para o discurso. Por compreender o enunciado como produto de uma conjuntura discursiva e a enunciação como o elo entre as condições de produção e o enunciado, as teorias discursivas oferecem a possibilidade de estudar a canção na sua relação com o contexto social e histórico, por meio da observação do posicionamento discursivo do enunciador no interdiscurso.

Dentre as diversas teorias discursivas, as ideias de Mikail Bakhtin ainda não haviam sido contempladas no estudo da canção. Apesar de somente a partir dos anos 80 as propostas do pensador russo para o estudo dialógico da linguagem ganharem força nos estudos literários e linguísticos no Brasil, as concepções apresentadas em suas obras, escritas no decorrer do século XX, transformaram as pesquisas literárias, linguísticas e discursivas. A noção de gêneros discursivos, tão cara ao pensamento bakhtiniano, está dispersa em toda a obra do Círculo de Bakhtin, entretanto o esboço elaborado pelo pensador russo em "Os gêneros do discurso" (2003 [1951-53]) registrou as suas propostas e deixou abertas as portas para o desenvolvimento dos estudos discursivos, não só dos textos linguísticos, mas também de textos sincréticos como a canção popular brasileira.

Nesse contexto, partindo do conceito de gênero discursivo, pois o gênero determina o enunciado na sua constituição estilístico-composicional e medeia as relações da enunciação com as condições de produção, elaboramos uma proposta para o estudo dialógico-discursivo da canção popular brasileira. O trabalho com as teorias discursivas dialógicas exigiu a proposição de novas formas de abordagem da canção popular que dessem conta da complexidade de seu sincretismo e, ao mesmo tempo, observassem as relações entre o enunciado e seu contexto discursivo.

O artigo que aqui apresentamos detém-se especificamente nas relações entre o prosaico e o poético na constituição das letras de canções populares. Algumas vezes tratadas como poemas cantados e outras como texto sem valor literário, as letras de canção sempre tiveram como parâmetro de avaliação a linguagem literária. Entretanto,

este artigo pretende mostrar que a principal característica do gênero canção popular é o dialogismo entre a linguagem prosaica do cotidiano e a linguagem poética.

1. Letra de canção e poesia

"[...] a chamada "literariedade" não é uma qualidade imanente da palavra, uma essência verbal, uma face autônoma de um sistema abstrato – mas uma espécie de gênero verbal historicamente flutuante". Com essas palavras, Tezza (1988:57) demonstra que Bakhtin compreendia a linguagem literária como integrante de uma heteroglossia, distinguindo-se das outras linguagens por possuir como norma a literariedade.

Em suas reflexões sobre o discurso no romance, Bakhtin (2002a [1934-1935]:71) discorre sobre a importância do plurilinguismo para a prosa romanesca e, principalmente, para a formação do gênero romance. Para isso, contrapõe o discurso da prosa ao discurso poético, demonstrando as diferentes maneiras de assimilação do plurilinguismo em ambos.

Como toda linguagem é prenhe de avaliações e entonações alheias, o poeta ou escritor deve assimilar e reelaborar esse plurilinguismo segundo as suas intenções. Cada gênero trabalha diferentemente com a linguagem alheia. A poesia procura apagar as marcas do discurso de outrem, já a prosa é orientada para a heteroglossia:

> O prosador não purifica seus discursos das intenções e tons de outrem, não destrói os germes do plurilinguismo social que estão encerrados neles, não elimina aquelas figuras linguísticas e aquelas maneiras de falar, aqueles personagens-narradores virtuais que transparecem por trás das palavras e formas da linguagem [...] (BAKHTIN, 2002a [1934-1935]:104).

Na perspectiva bakhtiniana, as diferentes maneiras de assimilação do plurilinguismo na prosa e na poesia não devem ser observadas apenas nos elementos formais, como o parágrafo e o verso; na polissemia linguística, denotação e conotação; e nem na escolha de temas avaliados como vulgares ou elevados. Fundamentalmente, as relações dialógicas da prosa e da poesia na heteroglossia devem ser reconhecidas pelo lugar que o "outro" ocupa na linguagem de quem escreve.

> O que interessa substancialmente é o espaço que dou ao outro, o modo como me aproprio dele, a relação de força entre a minha perspectiva, o meu ponto de vista, a minha linguagem, todo o universo das minhas intenções, e a perspectiva, o ponto de vista, a linguagem e as intenções do outro. O que interessa é como me aproprio do objeto da minha linguagem – se o recebo pela voz alheia, já saturado de vozes sociais que ali ressoam, e me ocultando nelas, ou se trato meu objeto como algo virgem e inexplorado, de modo unilateral e absoluto. Enfim, como o outro aparece pela minha voz? (TEZZA,1988:58).

O plurilinguismo, para ingressar nos gêneros literários, seja no romance ou na poesia, deve ser elaborado literariamente. Todas as vozes com suas significações sociais e históricas submetem-se a determinado estilo literário e estão a serviço das intenções do autor. O discurso da prosa é plurilíngue, nele ocorre um embate de vozes discursivas. A sua significação estética compreende uma relação dialógico-valorativa da voz de quem narra e organiza o texto com a voz do "outro", desde a discordância e antipatia, até a concordância e a simpatia. O discurso poético denega a presença da linguagem do "outro", em um exercício de auto-suficiência. O poeta é solidário com a sua palavra; mesmo quando o "outro" é requisitado, a sua linguagem é submetida ao ritmo e à entonação da voz do poeta:

> Na obra poética a linguagem realiza-se como algo indubitável, indiscutível, englobante. Tudo o que vê, compreende e imagina o poeta, ele vê, compreende e imagina com os olhos da sua linguagem, nas suas formas internas, e não há nada que faça sua enunciação sentir a necessidade de utilizar uma linguagem alheia, de outrem. A idéia da pluralidade de mundos linguísticos, igualmente inteligíveis e significativos, é organicamente inacessível para o estilo poético (BAKHTIN, 2002a [1934-1935]:94).

A prosa nasce do confronto de linguagens, pois o prosador utiliza a linguagem e, consequentemente, a perspectiva ideológica do "outro" para arquitetar sua voz e sua própria visão de mundo. O romancista fala pela língua de outro, pois é por meio dela que ele estabelece a medida de sua voz. Assim o narrador pode ser qualquer personagem que utiliza a própria linguagem. O prosador necessita da palavra alheia, da voz diferente da sua, logo deve respeitá-la e não apagar as suas características e submetê-la à sua voz, como no discurso poético.

Como a prosa tende à heteroglossia, a sua orientação é centrífuga, pois a linguagem do autor procura o dialogismo com outras linguagens; a poesia, ao contrário, possui uma orientação centrípeta, cujo centro gravitacional é a linguagem do poeta,

tendendo assim à monoglossia. Para falar de mundos estranhos a ele, o poeta utiliza a sua própria linguagem, dispensando a do "outro"; ao contrário do prosador que representa o seu mundo utilizando outras linguagens. O prosador posiciona-se como uma voz entre outras, já o poeta pretende ser a única voz:

> Nos gêneros poéticos (em sentido restrito) a dialogização natural do discurso não é utilizada literariamente, o discurso satisfaz a si mesmo e não admite enunciações de outrem fora de seus limites. O estilo poético é convencionalmente privado de qualquer interação com o discurso alheio, de qualquer "olhar" para o discurso alheio (BAKHTIN, 2002a [1934-1935]:93).

Tanto o discurso poético quanto o prosaico são determinados social e historicamente, entretanto no poético refletem-se processos linguísticos de longa duração, visto que há uma tendência à preservação de estilos como escolas e movimentos literários, tanto que as rupturas são bem visíveis. O estilo prosaico é mais sensível às variações sociais cotidianas como os modismos e os jargões. A linguagem da poesia pretende-se atemporal como "eco de uma música eterna" (MORSON, 2008, p.337), ao contrário da prosa, que está viva no uso cotidiano da vida social.

O estilo poético pretende-se alheio às formas de heteroglossia. O vocabulário, a semântica e as formas sintáticas das outras linguagens são evitadas, a fim de negar a limitação histórica, a determinação social e a especificidade prosaica da língua. No discurso poético, o plurilinguismo não pode predominar, pois a linguagem do poeta é única, formada à parte de toda heteroglossia:

> Por causa das exigências analisadas, a linguagem dos gêneros poéticos, quando estes se aproximam do seu limite estilístico, torna-se frequentemente autoritária, dogmática e conservadora, fechando-se à influência dos dialetos sociais não literários. Portanto, em matéria de poesia, é possível a idéia de uma "linguagem poética" especial, de uma "linguagem dos deuses", de uma "linguagem sacerdotal da poesia", etc. (BAKHTIN, 2002a [1934-1935]:95).

Em suas polêmicas considerações a respeito do monologismo do discurso poético, Bakhtin demonstra que o plurilinguismo social e histórico lhe é incompatível, reinando a unicidade e a individualidade linguísticas[2]:

> A exigência fundamental do estilo poético é a responsabilidade constante e direta do poeta pela linguagem de toda a obra como *sua própria linguagem*, a completa solidariedade com cada elemento, tom

2 Bakhtin tem como parâmetro para suas reflexões a poesia anterior ao século XX, principalmente a do século XIX.

> e nuança. Ele satisfaz a uma única linguagem e a uma única consciência linguística (BAKHTIN, 2002a [1934-1935]:94).

No discurso da poesia, a palavra do poeta é soberana. Ele procura diferenciá-la de outras vozes utilizando recursos linguísticos próprios da poesia que trabalham com a forma, por exemplo, os versos; com a sintaxe, no caso das inversões; com o léxico, no uso de palavras raras; com a sonoridade, no trabalho com as rimas; etc., deixando claro que a voz que fala no poema é a voz do poeta, única, sem a interferência da voz do "outro". Dessa forma, o discurso poético tende para o monologismo.

Mesmo quando a sua própria linguagem está em cheque, o discurso poético não se volta à heteroglossia. Seguindo a sua orientação centrípeta, aprofunda-se e concentra-se mais em sua linguagem, criando muitas vezes uma linguagem poética especial. Foi o que aconteceu, por exemplo, com os simbolistas e parnasianos, quando a linguagem poética viveu uma crise frente a uma nova realidade histórica que se impunha na virada do século[3].

Como a heteroglossia é um elemento da realidade linguística das sociedades, a poesia é constituída em função dela. Entretanto, o discurso poético não explora a riqueza do plurilinguismo, que é deixado à margem para os gêneros "baixos". Na feliz metáfora de Bakhtin:

> O discurso poético, em sentido estrito, também deve penetrar no seu objeto através do discurso alheio que o incomoda; ele encontra uma linguagem plurilíngue e deve penetrar na sua unidade criada (e não dada e acabada) e na sua intencionalidade pura. Mas esse caminho do discurso poético em direção ao seu objeto e à unidade da linguagem, caminho onde o discurso continuamente se encontra e se orienta de forma recíproca com o discurso alheio, permanece nas escórias do processo criativo, é retirado, como o são os andaimes de uma construção terminada; a obra acabada se eleva como um discurso único e objetivante centrado sobre um mundo "virgem". Essa pureza monovocal e essa franqueza intencional, irrestrita do discurso poético acabado, é obtida a preço de uma certa convencionalidade da linguagem poética (BAKHTIN, 2002a [1934-1935]:133).

Tezza (2006, p.202) defende que a relação do discurso literário com a heteroglossia deve ser compreendida como um *continuum* da prosa absoluta até a poesia absoluta, sendo que todo enunciado encontra-se em algum ponto desse *continuum*. Na

3 O mesmo ocorreu com o advento da poesia concreta que buscou no visual gráfico uma nova alternativa pós-modernista.

poesia predomina o poético, sempre; entretanto, pode haver uma gradação do poético para o prosaico.

O extremo poético caracteriza-se pela centralização linguística por meio de recursos como o verso, a métrica e a rima, e pelo isolamento semântico-ideológico, como voz única e soberana. Esses recursos característicos do estilo poético isolam a sua linguagem das outras, demarcando e delimitando seu território na heteroglossia.

Nos gêneros poéticos inferiores como as sátiras e as comédias, há espaço para o plurilinguismo, mesmo que apenas representado, reificado e não verdadeiramente como consciência linguística do mundo. As diversas linguagens trabalhadas nos gêneros "baixos", na maioria das vezes, são totalmente alteradas em sua entonação e ritmo de acordo com a linguagem do autor e do estilo do gênero.

Para reelaborar o material linguístico do plurilinguismo com que está em constante dialogismo, o discurso poético precisa suprimir as marcas discursivas da vida ordinária. Um dos recursos mais importantes para isso é o ritmo dos versos que caracteriza o estilo poético. O metro é uma força milenar da poesia, ponto de contato com o canto, que se afasta da linguagem comum e da fala cotidiana; "cantar é um ato que transforma o outro imediatamente em ouvinte passivo ou, no máximo, em eco da voz que canta, repetindo-lhe o refrão" (TEZZA, 2006:208).

2. O prosaico e o poético na canção popular brasileira

No caso do gênero canção popular, ainda que uma letra possa utilizar palavras, expressões e gêneros da língua ordinária, esses elementos são retrabalhados pelo letrista que lhes dará outra forma, outra entonação e outro ritmo poéticos.

Um dos elementos poéticos mais importantes nas letras das canções é a rima, um recurso de coesão sonora, como podemos observar na marchinha *Cidade maravilhosa*, de André Filho, gravada em 1934:

Cidade maravilhosa
Cheia de encantos mil
Cidade maravilhosa
Coração do meu Brasil

Berço do samba e das lindas canções

Que vivem n'alma da gente
És o altar dos nossos corações
Que cantam alegremente

(Refrão)

Jardim florido de amor e saudade
Terra que a todos seduz
Que Deus te cubra de felicidade
Ninho de sonho e de luz

A marchinha é um tipo de canção carnavalesca que tem como uma de suas finalidades ser cantada pelos foliões nos blocos e bailes de carnaval. Para isso, a rima possibilita a previsão sonora do final das frases e consequentemente a memorização da letra. As rimas atestam a habilidade do letrista, e a sua variedade e originalidade são características do estilo poético. No entanto, por se tratar de uma letra de canção, nem sempre a melhor rima é a mais rara ou a mais poética, como no caso da marchinha *Cidade maravilhosa* que apresenta rimas comuns e já bastante assimiladas: *mil-Brasil*, *canções-corações* e *saudade-felicidade*.

Diferente do que acontece em *Com que roupa?*, samba de Noel Rosa, gravado em 1929, que rima palavras prosaicas e inusitadas:

Agora vou mudar minha conduta
Eu vou pra luta
Pois eu quero me aprumar
Vou tratar você com a força bruta
Pra poder me reabilitar,
Pois esta vida não está sopa
E eu pergunto: com que roupa?
Com que roupa que eu vou
Pro samba que você me convidou?
[...]
Eu hoje estou pulando como sapo
Pra ver se escapo
Desta praga de urubu
Já estou coberto de farrapo
Eu vou acabar ficando nu
Meu terno já virou estopa
E eu nem sei mais com que roupa
Com que roupa que eu vou
Pro samba que você me convidou?

Ainda que seja um recurso muito utilizado, a letra de uma canção não necessariamente deve ser elaborada com rimas. Um exemplo é *Súplica*, de Otávio Gabus Mendes, José Marcílio e Déo. Apesar dessa característica incomum para as canções da época, essa valsa alcançou grande sucesso em 1940 na voz de Orlando Silva:

Aço frio de um punhal
Foi seu adeus para mim
Não crendo na verdade
Implorei, pedi
As súplicas morreram
Sem eco, em vão
Batendo nas paredes frias do apartamento

Torpor tomou-me todo
E eu fiquei sem ser mais nada
Adormecido tenha
Talvez, quem sabe
Pela janela, aberta, a fria madrugada
Amortalhou-me a dor
Com o manto da garoa

Esperança morreste muito cedo
Saudade cedo demais chegaste
Uma quando parte
A outra sempre chega
Chorar já lágrimas não tenho

Coração, porque é que tu não paras
As taças do meu sofrer findaste
É inútil prosseguir
Se forças já não tenho
Tu sabes bem que ela era minha vida
Meu doce e grande amor.

A letra de canção mantém uma relação dialógica constitutiva com a poesia. A competência poética é um pré-requisito para um bom letrista, no entanto não é tudo, pois saber dar forma poética às palavras, frases, expressões, entonações e falares do cotidiano não basta, ele precisa adequar esse material à melodia, já que a fala poética da letra precisa ser cantada para tornar-se canção.

Apesar do intenso diálogo com o estilo poético, a letra de canção apresenta características que a individualizam como gênero. O tratamento dado ao material sonoro de uma canção pelo letrista não tem os mesmos princípios que o do poeta. Na poesia, a entonação está voltada para as próprias palavras. Na canção, as palavras e suas possibilidades estilísticas se voltam para um outro elemento, a melodia. Para o canto, as palavras não se bastam, elas precisam, no mínimo, de um fio melódico que as conduza, um caminho para serem cantadas. O dialogismo entre letra e música, inerente ao caráter sincrético da canção, caracteriza esse gênero discursivo. Essa característica orienta o seu conteúdo temático, pois a canção, ainda que impregnada pela poesia, um gênero literário, é um gênero musical. Como o conteúdo temático da canção é musical, as palavras que compõe a letra estão a serviço da música. A canção não é composta para ser lida, mas para ser cantada em apresentações, tocada nas rádios e vendida em discos e partituras. O estilo do gênero canção é determinado pelo conjunto de regras estilísticas do gênero e pelas possibilidades artísticas oferecidas pela relação entre a letra e melodia, fundamentalmente. A forma composicional da canção é determinada tanto por elementos poéticos, como o verso; quanto musicais, como as partes A e B de uma canção.

Pesquisadores, como Costa (2001), tratam o gênero canção como um discurso lítero-musical. Concordamos com esse posicionamento, que enfatiza o dialogismo da canção e da poesia no decorrer do século XX. Na canção popular brasileira, o dialogismo com a poesia é constitutivo e sempre ocorreu, entretanto, foi intensificado e ganhou evidência a partir dos anos 50 e depois com os poetas-letristas, principalmente Vinícius de Moraes, e com os letristas-poetas, como Chico Buarque. Na primeira metade do século XX, a poesia era um gênero bem definido, pertencente à esfera literária, cujos integrantes eram homens cultos e letrados. Os compositores populares não pertenciam a essa esfera da sociedade.

Ao tratarmos a canção como um discurso musical, não ignoramos a importância da poesia para a sua constituição, nem o ativo dialogismo entre essas duas expressões artísticas. Consideramos que letra de canção e poesia, principalmente na primeira metade do século XX, são gêneros com finalidades distintas, instituídos em esferas discursivas distintas. O aparecimento de um "Poeta da Vila" atesta o dialogismo entre o discurso literário e o musical, no entanto Noel Rosa não aparece em uma coletânea dos

poetas brasileiros, mas na história do samba[4].

A relação entre poesia e letra de canção desperta várias questões: uma poesia musicada torna-se letra de canção?, uma letra de canção pode ser lida como poesia?, a letra de canção é um subgênero da poesia?, o letrista é um poeta?, todo poeta pode ser letrista?, entre outras. Estudiosos da canção popular já se debruçaram sobre essas questões e reconhecem a especificidade de cada um desses gêneros, apontando como principal característica a presença do componente musical na canção. Dentre alguns pesquisadores podemos citar Tatit que compara o poético na poesia e na canção:

> Pela poesia, a originalidade do tratamento espacial e fonológico, o trabalho com as justaposições que rompem a hierarquia discursiva pode criar outra singularidade relacionada ou não com a experiência (ou idéia) inicial. Pela canção, parece que a própria singularidade da experiência foi fisgada. Como se o texto coletivizasse a vivência, o tratamento poético imprimisse originalidade, mas o resgate subjetivo da experiência, este, só fosse possível com a melodia. [...] Retratar bem uma experiência significa, para o cancionista, fisgá-la com a melodia (TATIT, 1996:19).

Costa também aborda a questão, corroborando a opinião de Tatit e expandindo o foco para a análise discursiva da canção:

> Consideramos a poesia e a letra de canção dois gêneros específicos que se interseccionam por aspectos de sua materialidade e por alguns momentos comuns de sua produção. Se partimos da premissa de que texto e melodia não são realidades separáveis (não sendo a melodia um mero meio de transmissão da letra e vice-versa), mas duas materialidades imbricadas; e, mais ainda, se partimos do princípio de que a canção é uma prática intersemiótica intrinsecamente vinculada a uma comunidade discursiva que só existe em função dessa prática e que habita lugares específicos da formação social, o mero fato de ambas, canção e poesia, se utilizarem da materialidade gráfica em um determinado momento de sua circulação as torna variedades do mesmo gênero (COSTA, 2001:387-8).

A opinião de ambos os estudiosos a respeito da diferença entre o gênero poesia e o gênero letra de canção converge com a nossa posição. A poesia e a letra têm propósitos diferentes, naquela a língua está em função dela mesma; nesta, da melodia. Costa (2007, p. 309) detém-se sobre a relação entre esses dois gêneros discursivos, a poesia e a letra de canção, e identifica as particularidades que singularizam cada um deles, segundo os aspectos materiais, linguísticos e pragmáticos. Para o autor, o material

4 Ainda que em 2010 a Academia Brasileira de Letras tenha reconhecido e homenageado Noel Rosa como um dos mais importantes poetas da língua cantada.

da poesia é predominantemente escrito, ainda que possua uma vocalidade intrínseca, um tom, reconhecido por indícios do próprio texto escrito. Já a materialidade da canção é sonora, o que lhe confere plena vocalidade devido a suas condições de produção, modo de veiculação e cena enunciativa.

Com relação aos aspectos linguísticos, de forma geral, a poesia utiliza mais as palavras raras, pouco usadas na linguagem do cotidiano, respeitando as normas linguísticas do português culto. Na letra da canção, predominam as palavras usadas no cotidiano e há uma liberdade maior no trabalho com a sintaxe da língua, visto que a letra tem como parâmetro a fala e não a escrita. Como a poesia só dispõe da significação verbal, a coesão e a coerência linguísticas são bastante valorizadas; já na canção, muitas vezes o elemento musical dá coesão ao elemento linguístico. A letra da canção é recebida em sua plenitude pela audição, cantada segundo uma melodia, pois a ausência do elemento musical a empobrece. Já o acréscimo a enriquece, como nos diversos arranjos que uma canção pode receber.

Na heteroglossia, a canção popular brasileira dialoga tanto com a linguagem poética quanto com a prosaica. O gênero exige que o estilo da canção seja criativo, original e poético, no entanto a letra não pode prescindir da língua falada, dos gêneros do cotidiano, pois correria o risco de perder a sua fonte de verossimilhança, o ato de fala original. Esse dialogismo da letra de canção com a língua falada e com a poesia pode oscilar do mais prosaico ao mais poético.

As construções linguísticas tomadas pelos letristas de canção são carregadas de significados, entonações e valorações outras com que eles devem lidar, tendo em vista um enunciado poético-musical. No diálogo com a língua prosaica, a letra busca o seu material linguístico no plurilinguismo, nas expressões corriqueiras, nos gêneros do cotidiano, nas personagens populares. A marchinha *Mamãe eu quero*, de Vicente Paiva e Jararaca, sucesso no carnaval de 1937, é um bom exemplo:

> Mamãe eu quero, mamãe eu quero
> Mamãe eu quero mamar!
> Dá a chupeta, ai, dá a chupeta
> Dá a chupeta pro bebê não chorar!
>
> Dorme filhinho do meu coração
> Pega a mamadeira e vem entrar pro meu cordão
> Eu tenho uma irmã que se chama Ana
> De piscar o olho já ficou sem a pestana

Olho as pequenas, mas daquele jeito
Tenho muita pena não ser criança de peito
Eu tenho uma irmã que é fenomenal
Ela é da bossa e o marido é um boçal

Nessa bem-humorada marchinha, a letra tende ao prosaico. Expressões originárias das relações cotidianas entre a criança e a mãe constituem o refrão e a primeira parte: *Mamãe eu quero mamar*, *Dá a chupeta*, *Dorme filhinho*. Na segunda, o enunciador posiciona-se com expressões debochadas, *Tenho muita pena não ser criança de peito*, e marcadas por gírias *Ela é da bossa e o marido é um boçal*. Os recursos poéticos, ainda que presentes, não são explorados potencialmente. As rimas são simples e os recursos de estilo escassos.

Há letras que equilibram o prosaico com o poético, como *Feitio de oração*, composta por Noel Rosa, em parceria com Vadico, gravada no ano de 1933:

Quem acha vive se perdendo
Por isso agora eu vou me defendendo
Da dor tão cruel desta saudade
Que, por infelicidade,
Meu pobre peito invade

Por isso agora
Lá na Penha vou mandar
Minha morena pra cantar
Com satisfação...
E com harmonia
Esta triste melodia
Que é meu samba
Em feitio de oração

Batuque é um privilégio
Ninguém aprende samba no colégio
Sambar é chorar de alegria
É sorrir de nostalgia
Dentro da melodia

O samba na realidade não vem do morro
Nem lá da cidade
E quem suportar uma paixão
Sentirá que o samba então

Nasce do coração.

O estilo da letra de *Feitio de oração* oscila para o poético em construções como *dor tão cruel desta saudade*, [...] *é chorar de alegria/ É sorrir de nostalgia/ Dentro da melodia;* e para o prosaico, ao recuperar expressões populares *Quem acha vive se perdendo* e *Ninguém aprende samba no colégio*. O uso de palavras não poéticas, segundo os padrões estéticos da poesia romântico-parnasiana que vigorava à época, como *morro, batuque*, *samba* e *minha morena* remete ao léxico das classes populares e não letradas.

O poético sempre foi característica das letras de canções. Na primeira metade do século XX, vários letristas imitavam o estilo dos poetas romântico-parnasianos, como o renomado Catulo da Paixão Cearense, que compôs os versos para a o sucesso instrumental *Talento e formosura*, de Edmundo Otávio Ferreira, em 1905:

Tu podes bem guardar os dons da formosura
Que o tempo, um dia, há de implacável trucidar
Tu podes bem viver ufana de ventura
Que a natureza, cegamente, quis te dar
Prossegue embora em flóreas sendas sempre ovante
De glórias cheia no teu sólio triunfante
Que antes que a morte vibre em ti funéreo golpe seu
A natureza irá roubando o que te deu [...]

A escolha lexical do letrista nessa canção tem em vista os padrões da poesia culta: as palavras são belas e raras, as metáforas, as inversões e as aliterações vinculam o enunciado a uma estética que valoriza a poesia burilada. Esse enunciado distancia-se do plurilinguismo prosaico e investe no poético.

A canção é um gênero que dialoga tanto com o prosaico quanto com o poético. O estilo da letra de canção sempre é poético, o que interessa observar é o quão prosaica a canção pretende ser. Se a canção tende ao poético, o seu dialogismo com a poesia é maior; se ela tende ao prosaico, a fala do cotidiano predomina.

Todo discurso constitui-se pela heteroglossia, pois o seu potencial realiza-se na interação com outras linguagens, logo ele não é elaborado a partir de uma língua neutra, como um sistema virtual. As palavras são tomadas sempre da boca de outros falantes a serviço de suas intenções discursivas e submetidas aos seus elementos estratificantes (esferas discursivas, gêneros, entonações expressivas, léxico, organização sintática etc.). Compete ao compositor tomar essas palavras "de segunda mão" e reelaborá-las segundo suas intenções:

> A transmissão e o exame dos discursos de outrem, das palavras de outrem, é um dos temas mais divulgados e essenciais da fala humana. Em todos os domínios da vida e da criação ideológica, nossa fala contém em abundância palavras de outrem, transmitidas com todos os graus variáveis de precisão e imparcialidade. Quanto mais intensa, diferenciada e elevada for a vida social de uma coletividade falante, tanto mais a palavra do outro, o enunciado do outro, como objeto de uma comunicação interessada, de uma exegese, de uma discussão, de uma apreciação, de uma refutação, de um reforço, de um desenvolvimento posterior, etc., tem peso específico maior em todos os objetos do discurso (BAKHTIN, 2002a [1934-1935]:138-9).

O estilo que configura a imagem de um discurso forma-se nesse processo dialógico. Um discurso harmoniza-se com outros, complementa-os, dissocia-se deles e rejeita-os. Essa tensão entre o discurso e a linguagem do "outro" manifesta-se no material, na forma e no conteúdo do enunciado, que se constitui na perspectiva da outra voz.

Essa relação é hierárquica e valorativa, visto que o discurso pode conceder-lhe mais ou menos espaço, maior ou menor valor. A materialidade verbal do "outro" não é assimilada incondicionalmente, pois ela é uma imagem que o falante tem dela, refratada pelo seu posicionamento axiológico. Assim, além de uma posição axiológica, o falante é responsável por uma voz social que se constitui na heteroglossia dialogizada:

> [...] na composição de quase todo enunciado do homem social - desde a curta réplica do diálogo familiar até as grandes obras verbal-ideológicas (literárias, científicas e outras) existe, numa forma aberta ou velada, uma parte considerável de palavras significativas de outrem, transmitidas por um ou outro processo. No campo de quase todo enunciado ocorre uma interação tensa e um conflito entre sua palavra e a de outrem, um processo de delimitação ou de esclarecimento dialógico mútuo. Desta forma o enunciado é um organismo muito mais complexo e dinâmico do que parece, se não se considerar apenas sua orientação objetal e sua expressividade unívoca direta (BAKHTIN, 2002a [1934-1935]:153).

Um exemplo da heteroglossia dialogizada na canção popular é a marchinha *Good Bye!,* de Assis Valente, gravada por Carmem Miranda, em 1933. Nessa época, a música americana conquistava espaço nas rádios, muitos músicos brasileiros viajavam aos Estados-Unidos e o cinema falado em "fitas" americanas tornava a língua inglesa sinônimo de status na sociedade. Nessa marchinha, estilo musical propício para a sátira, o compositor faz uma crítica às influências do inglês na linguagem cotidiana:

> Good-bye,good-bye, boy
> Deixa a mania do inglês

É tão feio pra você
Moreno frajola
Que nunca frequentou
As aulas da escola

Good-bye, good-bye, boy
Antes que a vida se vá
Ensinaremos cantando
A todo mundo
B e Bé, B e Bi, B a Ba

Não é mais boa-noite
Nem bom-dia
Só se fala good morning
Good night
Já se desprezou o lampião
De querosene
Lá no morro
Só se usa luz da Light

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, Mikhail. 2002. Questões de literatura e de estética: a teoria do romance. Tradução de Aurora Fornoni Bernardini [et al.]. São Paulo: UNESP.

_____. 2002a [1934-1935]. "O discurso no romance". In: Questões de literatura e de estética: a teoria do romance. Tradução de Aurora Fornoni Bernardini [et al.]. São Paulo: UNESP.

_____. 2003 [1951-1953]."Os gêneros do discurso". In: Estética da criação verbal. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, p. 261-306.

COSTA, Nelson Barros da. 2001. A produção do discurso lítero-musical brasileiro. (Tese de doutorado). São Paulo: PUC.

TATIT, Luiz. 1996. O cancionista. São Paulo: EDUSP.

TEZZA, Cristóvão C. 1988. "Discurso poético e discurso romanesco na teoria de Bakhtin". In: FARACO, C. A. [et al.]. Uma introdução a Bakhtin. São Paulo: Hatier.

De volta ao futuro da língua portuguesa.
Atas do V SIMELP - Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa
Simpósio 29 - Estudos do estilo em diferentes gêneros discursivos, 1755-1774
ISBN 978-88-8305-127-2
DOI 10.1285/i9788883051272p1755
http://siba-ese.unisalento.it, © 2017 Università del Salento

O ESTILO DOS GÊNEROS DIGITAIS: O *BLOG* EDUCACIONAL*

Daniervelin Renata Marques PEREIRA[1]

RESUMO
Com o objetivo de avançar na definição do estilo dos gêneros digitais na educação, continuamos nossa pesquisa – iniciada com a análise dos *chats* e fóruns – no estudo do gênero *blog*, muito utilizado também em contextos de ensino-aprendizagem. As análises são feitas pelo viés da teoria Semiótica Francesa, aliada à teoria dos gêneros de Bakhtin (2010) e aos estudos sobre o estilo (Discini, 2004). Compreendemos, nesse estudo de práticas educativas, os mecanismos de produção de sentido vinculados a ajustamentos sensíveis necessários à adaptação dos sujeitos ao mundo digital. Tratamos das regularidades e sensibilidades que constituem as práticas digitais, as quais, atreladas aos gêneros, neles se manifestam como sistema de regras passíveis de inovações em uso. No recorte de três *blogs* de interações realizadas em 2014, propomos uma análise baseada em categorias já utilizadas em nosso estudo anterior, de *chats* de fóruns (Pereira, 2013): vetores temática e composição como orientação do estilo do gênero e procedimentos de ajustamento desenvolvidos pelos sujeitos, entre outras encontradas no estudo do *blog*.

PALAVRAS-CHAVE: *Blogs;* Gêneros digitais; Práticas Educativas; Semiótica Discursiva; Estilo.

INTRODUÇÃO

Este texto busca apresentar e discutir uma pesquisa em curso sobre o estilo dos gêneros digitais na esfera educacional. Em nossa pesquisa de doutorado, concluída em 2013, realizamos um estudo de três *chats* e três fóruns de cada um dos dois cursos que acompanhamos em 2010: "Pesquisa Acadêmica na *Web*" e "*Games* em Educação no *Second Life*". Algumas conclusões desse estudo apontaram para condições mais livres de participação nas interações *online* relativas aos gêneros digitais, especialmente em função da flexibilidade espacial, da permutabilidade de papéis conversacionais e, em

* Trabalho apoiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais – FAPEMIG.
1 UFTM, Instituto de Ciências Exatas, Naturais e Educação, Departamento de Educação em Ciências, Matemática e Tecnologias, Av. Dr. Randolfo Borges, 1400 – Univerdecidade CEP: 38.064-200 - Uberaba-MG, Brasil, daniervelin@gmail.com

alguns casos, das posições discursivas que remetem a papéis sociais definidos (professor/aluno). Como gêneros digitais, entendemos que:

> Trata-se de uma classe de gêneros determinada pela forma como são realizados no ambiente digital, isto é, pelas especificidades que o modo de ser digital implica para a configuração dos enunciados, no que diz respeito à composição, à temática e ao estilo. Não basta, assim, que ele transite no ciberespaço com suporte digital, mas, sim, que em seu "corpo" haja traços caracterizantes desse pertencimento, como: produção e recepção do texto *online*, presença de *links* e formas que facilitem a leitura em tela, entre outros. No caso dos gêneros digitais realizados na esfera pedagógica, eles são influenciados, também, em maior ou menor grau, pelo modo de ser pedagógico, de acordo com as estratégias adotadas pelo enunciador para a comunicação em cada tipo de gênero, sendo os mais recorrentes: *chat*, fórum, *e-mail*, videoconferência, mural, portifólio e questionário, entre outros (Pereira, 2013: 160).

Chats e fóruns, então, são só dois dos vários gêneros digitais que são extensamente utilizados nas práticas educacionais contemporâneas. Sendo assim, faz-se necessário analisar outros desses gêneros, se queremos chegar a resultados mais científicos sobre o estilo do gênero digital em contextos educacionais. É por esse motivo que aqui nos dedicamos a outros dos gêneros[2] mais populares em atividades didáticas, servindo mesmo como plataforma aberta para abrigar cursos: o *blog* educacional.

Selecionamos para esta investigação que ora apresentamos três exemplos de blogs, que têm, em comum, propostas educacionais. Apesar dessa afinidade, eles mostram peculiaridades que nos permitem, já de início, afirmar sobre a versatilidade desse gênero assíncrono (de interações não concomitantes). Passaremos à descrição dos três, de maneira a demonstrar essa afirmação.

Caracterização geral:

***Blog* 1**: LECampo UFTM Turma 1.

2 Sabemos que, em muitos casos, o *blog* pode se configurar como suporte, acolhendo alguns tipos de gêneros, como *chat,* aplicativos de estatística de acesso, mapas, entre outros. Na seleção feita para esta pesquisa, foram escolhidos os que se especificavam como gênero *blog* educacional, cujo foco são as postagens em torno de questões de ensino-aprendizagem.

Disciplina, turma e/ou curso relacionados: Turma 1 da Licenciatura em Educação do Campo da UFTM.

Participantes: alunos e professor da disciplina "TIC na Educação".

Período de postagens: 23 de janeiro de 2015.

Proposta principal: apresentar o uso do *blog* aos alunos do curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal do Triângulo Mineiro por meio de exercícios práticos no próprio *blog* criado.

Sistema de gerenciamento escolhido: Blogger.

Endereço: <http://lecampouftmturma1.blogspot.com.br/>.

***Blog* 2**: Universidade, EAD e Software Livre: Evento Online Assíncrono.

Disciplina, turma e/ou curso relacionados: "Oficina de texto", curso Letras da UFTM.

Participantes: alunos, professor, tutores da disciplina "Oficina de texto" e público interessado nos temas do evento.

Período de postagens: 03 de outubro de 2010 a 17 de novembro de 2014. Evento semestral.

Proposta principal: servir a um congresso *online* para apresentação e discussão de artigos científicos produzidos por educandos da disciplina "Oficina de texto" da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais. O tema que reúne as produções e os interessados na interação é a cultura livre, especialmente em sua concretização por *softwares* livres.

Sistema de gerenciamento escolhido: Wordpress.

Endereço: <http://textolivre.pro.br/blog/>.

***Blog* 3**: Conversas de leitura e escrita: nossa escrita de todo dia.

Disciplina, turma e/ou curso relacionados: Curso de formação de professores para atuar em sala de aula com recursos multifuncionais.

Participantes: autores do *blog* e público interessado nos temas abordados.

Período de postagens: 02 de setembro de 2013 a fevereiro de 2015 (em contínua atualização durante a escrita deste artigo).

Proposta principal: espaço dedicado ao diálogo sobre ensino de leitura, escrita e oralidade na educação infantil e no ensino fundamental por duas professoras motivadas por discussões sobre o assunto quando cursaram uma pós-graduação em Linguística

Aplicada e Estudos da Linguagem – LAEL, na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

Sistema de gerenciamento escolhido: Wordpress.

Endereço: <https://dialogosassessoria.wordpress.com/>.

Feita a apresentação geral dos *blogs* escolhidos para esta pesquisa, explicamos que nossa análise se baseia em fundamentos teóricos da Semiótica Francesa e em conceitos relativos aos gêneros, a partir de estudos de Bakhtin, mantendo o mesmo procedimento metodológico adotado em nosso trabalho anterior (Pereira, 2013, 2014). Esse cuidado também tem em vista nosso objetivo principal: avançar no percurso de caracterização do estilo do gênero digital na esfera educacional.

O *BLOG*

O *blog*, ou *weblog*[3], aparece no dicionário Houaiss (2009) aportuguesado: blogue, com datação de 1999, definido sob a rubrica "internet" como: "página pessoal, atualizada periodicamente, em que os usuários podem trocar experiências, comentários etc., ger. relacionados com uma determinada área de interesse". Esse recurso surge com o *software* Blogger e se populariza pela facilidade em se administrar a plataforma, publicar e compartilhar facilmente textos *online*. Além disso, existem várias opções gratuitas para hospedagem de *blogs*, como o Blogger e o Wordpress. Essa facilidade talvez explique, em parte, uma característica comum encontrada em nossa pesquisa de *blogs*: há, em geral, um pico de escrita, geralmente no início, e depois observa-se uma queda na frequência de produções e mesmo o abandono do mesmo. Ainda assim, os usuários podem continuar acessando os textos e as informações compartilhadas, além de interagir por comentários.

Basicamente, o gênero é constituído por uma página de criação e edição de textos (postagens) restrita aos administradores, apresentando, em geral, diversos recursos midiáticos, como inserção de *links*, imagens, vídeos, etc. Uma vez publicadas na página principal do *blog* e, geralmente, em ordem cronológica (do mais recente para o mais antigo), as postagens são acessíveis ao público e podem receber comentários dos leitores, forma pela qual se concretiza a interação nesse gênero digital. É importante

3 *Web* significa rede de computadores e *log*, registro, diário de navegação (bordo). O *Weblog*, segundo Caiado (2007), foi assim batizado por Jorn Barger em dezembro de 1997.

dizer que os textos, mesmo depois de publicados, podem sofrer atualizações por seu autor. A frequência das postagens pode variar: há sites com postagens diárias, ou mesmo várias ao dia; em outros casos as postagens ora são esparsas no tempo, ora concentradas em determinado período. As postagens podem ser organizadas por categorias (*tags*), que facilitam as buscas no *blog*, e são arquivadas pela data de publicação, sendo possível, geralmente por um menu, visualizar o encadeamento dos títulos, como podemos verificar no menu direito da Figura 1:



Figura 1: imagem de um trecho do *blog* "LECampo UFTM Turma 1".

Fonte: <http://lecampouftmturma1.blogspot.com.br/>. Acesso em 28 set. 2015.

Em sua origem, o *blog* está associado ao diário, cuja finalidade é a escrita de si, mas adaptado para o suporte digital, já que se trata de dois acontecimentos discursivos materializados em diferentes gêneros, como defende Komesu (2004: 113). Não concordamos, pois, com a concepção de que houve uma simples transposição do meio impresso para o digital, como se pode depreender de afirmações como: "as letras concretas e palpáveis se transformaram em *bytes* digitais, a página em branco do caderno ou agenda tornou-se o campo do monitor" (Caiado, 2007: 37). Na verdade, os textos são distintos porque as práticas e os gêneros também o são. O *blog* pode apresentar semelhanças com o diário de papel, como o *chat* se assemelha com a conversa oral, mas a nova situação de enunciação dá-lhes configurações próprias, determinadas por diferentes modos de ser no digital.

O *blog* também não ficou limitado aos temas biográficos e hoje pode-se encontrar *blogs* para divulgação de eventos, projetos, etc.; para realização de atividades didáticas diversas; para realização de eventos, entre outros objetivos. A historização de si mesmo é mantida como um perfil representativo dos *blogs*, mas também se acrescenta a ele uma necessidade de documentar outros temas, externos. Ainda assim, ambos apresentam em comum a reunião dos textos em um mesmo local, organizados sob uma temática central e motivados por uma situação comunicativa semelhante: a necessidade de compartilhar publicações, em geral diárias, entre um ou mais autores e seus leitores. Essa observação nos permite aproximar as diferentes postagens de um *blog* por um ou mais estilos autorais e um estilo genérico.

Ao contrário dos diários de suporte em papel, comumente conhecidos pelo caráter intimista e discreto, podemos destacar que a divulgação *online* das informações como prática inerente ao *blog* o insere em uma outra instância social, mais pública e exposta, em que não se *pode* e nem se *quer* restringir as informações. Ao observar esse desejo de difusão das informações compartilhadas, Komesu (2004: 117) lembra que o usuário do *blog* busca tornar o ambiente de escrita o mais atraente possível, preocupado geralmente com questões do tipo: "Como obter a atenção do Outro? Como dar visibilidade ao *blog* para que ele seja acessado por outros milhares de usuários?". A escolha de *templates*[4] coloridos, diversificados, ou mesmo a criação de imagens estilizadas para o *blog* são soluções encontradas pelos seus usuários.

Ademais, nota-se a possibilidade de a autoria ser compartilhada, já que o administrador do site pode permitir que outros sujeitos publiquem textos no mesmo *blog*, como já antecipamos ao falar em estilos autorais.

Uma outra característica importante para nosso estudo é a interatividade, garantida pelo diálogo com os leitores pelos comentários e pela habitual presença de links nos textos e no próprio ambiente do blog. Pelos hiperlinks, a intertextualidade se materializa explicitamente, como próprio do modo de escrita nos gêneros digitais, já verificado em nossos trabalhos anteriores (Pereira, 2013, 2014).

4 "**Template** (ou 'modelo de documento') é um documento de conteúdo, com apenas a apresentação visual (apenas cabeçalhos por exemplo) e instruções sobre onde e qual tipo de conteúdo deve entrar a cada parcela da apresentação — por exemplo conteúdos que podem aparecer no início e conteúdos que só podem aparecer no final" (WIKIPÉDIA, <http://pt.wikipedia.org/wiki/Web_template>. Acesso em: 14 abr. 2015).

Diante das características mais gerais do *blog*, sucintamente apresentadas, questionamo-nos sobre as especificidades do *blog* educacional, ao qual nos dedicaremos na próxima seção.

BLOGS EDUCACIONAIS

Para delinear as características genéricas do *blog* educacional, partimos do estudo dos três *blogs* já expostos resumidamente: LECampo UFTM Turma 1 (*Blog* 1), Universidade, EAD e Software Livre (*Blog* 2) e Conversas de leitura e escrita (*Blog* 3).

Esses *blogs* estão associados às práticas educativas de diversas formas, ora como atividade didática (como no *Blog* 1), ora partindo do espaço de discussões educativas em sala de aula para fora do contexto escolar (como nos *Blog* 2 e *Blog* 3). Assim, o *blog* educativo se afasta da representação tradicional do *blog* como "escrita de si", que pode, entretanto, ser de alguma forma associada aos temas tratados, como pelo relato de experiências em sala de aula.

Propomos, aqui, um passeio pelos três *blogs*, observando: sua estrutura composicional, temática, estilo (Bakhtin, 2010) e alguns elementos do percurso gerativo pela Semiótica Francesa.

O *Blog* 1 tem o mais curto dos percursos temporais, pois suas postagens têm a data de 23 de janeiro de 2015. Nessa data, foram publicadas sete postagens, todas escritas pelo professor, com os títulos (na ordem do mais recente para o mais antigo): "Diferenças entre o Wikispaces e o Blog?"; "Simbolo da Educação do Campo"; "Prazo final para entrega do trabalho de APC"; "Exercício: uso de blog!"; "O poema "Cantiga dos Ais" é um importante poema de língua portuguesa porque..."; "Aula 23 de janeiro"; "Bem vindo/a! Este é o *blog* da Turma 1 da Licenciatura em Educação do Campo".

Esses tópicos nos dão pistas para compreender essas publicações como uma atividade didática, o que fica claro no tópico "Exercício: uso de blog!". Trata-se, então, de um recurso metatextual, por empregar a própria vivência da organização textual e do gênero para compreendê-lo. Vejamos duas respostas de dois alunos à primeira postagem do *blog* (Bem vindo/a! Este é o blog da Turma 1 da Licenciatura em Educação do Campo):

> Esta descoberta, no meu caso foi como abrir cortinas, em meus olhos e o começar de uma outra possibilidade de vivenciar o conhecimento e a comunicação. Viva! (Sujeito 1[5]).
>
> Estou parecendo uma criança quando da o seu primeiro passo.É bom aprender algo prazeroso (Sujeito 2).
>
> Fonte: <http://lecampouftmturma1.blogspot.com.br/2015/01/bem-vindoa-este-e-o-blog-da-turma-1-da.html>. Acesso em: 04 mar. 2015.

Por meio de metáforas ("abrir cortinas", "criança dando seu primeiro passo"), os alunos manifestam que, para eles, essa experiência é inicial, isto é, o objeto "uso de *blog*", antes desconhecido, passa a ser uma descoberta e um objeto de valor positivo, que é um caminho para a aquisição de "conhecimento, comunicação" e "aprender algo prazeroso". Além disso, há comentário com um conjunto aleatório de letras: "b2h3u6y4hj86rhnib", possivelmente um teste do usuário para entender como funciona a ferramenta. Em outras palavras, com base na semiótica, o uso do *blog* é um programa narrativo de uso (pressuposto) para se chegar a um programa narrativo de base (final): alcançar novos conhecimentos. Dessa forma, percebemos que a sequência de postagens serviu para auxiliar os alunos a entender como utilizar o *blog* como uma ferramenta na educação a partir do seu uso na prática.

O professor utiliza ainda como recurso os temas afins do curso, como propor uma reflexão sobre o símbolo da educação do campo: o girassol, fazer uma enquete sobre preferências de visitas a serem realizadas no próximo Tempo-Escola[6] do curso. Cabe refletir sobre o papel do professor nessa atividade. Ele fomenta as discussões, por perguntas, poemas provocativos, votação, atividade que consiste em uma frase a ser completada nos comentários, como em: "O poema "Cantiga dos Ais" é um importante poema de língua portuguesa porque...". É aquele que escolhe as atividades e temas, e estipula normas, como data de entrega das tarefas.

Sobre a composição do *blog*, há pouco emprego de recursos comuns ao meio digital, como *links* e nota-se ausência de recursos midiáticos, como vídeos. Não se empregam *emoticons*, comuns em gêneros digitais. Quando ocorre a menção a um poema, esse não é citado, o que poderia ser facilmente feito com um *link* para uma página da *web* que oferece o conteúdo.

---

5 Os nomes dos participantes do *blog* foram substituídos pela designação "sujeito" e numeração sequencial, como critério metodológico deste trabalho.

6 Tempo-Escola é a expressão usada para se referir ao período de aulas intensivas que os alunos do curso Licenciatura em Educação do Campo realizam nos meses de julho e janeiro.

A temática, como lembra Fiorin (2008: 5), "não é o assunto de que trata o texto, mas é a esfera de sentido de que trata o gênero. Assim, numa conversa de amigos, a temática são os acontecimentos de nossa vida mesmo íntima". No caso desse *Blog* 1, a temática são as experiências tecnológicas que permitem aos envolvidos vivenciar a ferramenta digital ao mesmo tempo em que abordam questões próprias do curso.

O Blog 1 é constituído pelo estilo "aula prática", desmembrada em atividades didáticas, como se pode exemplificar por esta postagem:

> A aula de hoje terá a seguinte estrutura:
>
> 1. O que são blogs? Para que servem?
>
> 2. Pesquisa em blogs
>
> 3. Usar o blog da Turma 1 da LE Campo da UFTM.
>
> Fonte: <http://lecampouftmturma1.blogspot.com.br/2015/01/aula-23-de-janeiro-aula-de-hoje-tera.html>. Acesso em: 04 mar. 2015.

O modo de "aprender fazendo" dita o ritmo da interação no *Blog* 1, que acontece de forma acelerada, mas pontual. Em um dia, no intervalo de uma aula, as atividades do *blog* ocorrem em formato de postagem (pelo professor) e respostas por comentários (alunos e professor), instaurando uma interação muito própria da escola formal, embora a fuga à sala de aula presencial tenha no discurso dos alunos uma boa recepção. Outros fatores que determinam o estilo "aula" é a linguagem predominantemente formal dos sujeitos e a curta duração, apesar de a natureza do *blog* permitir uma continuidade na interação a qualquer tempo.

Passemos ao *Blog* 2: "Universidade, EAD e Software Livre (UEADSL)". Na categoria "sobre", o *blog* é situado como um acontecimento acadêmico, já que se configura como um "evento *online*" para apresentação de "trabalhos de alunos de graduação, geralmente iniciantes no mundo do software livre". Sua já larga trajetória tem início em 2010 com a postagem: "2010.2 Marco zero do UEADSL – chamada de trabalhos":

> Universidade não devia ser só uma palavra, um lugar, um tipo de escola. Universidade deveria ser um campo fértil para a criação, discussão e interação entre novos conhecimentos. A Educação a Distância e o Software Livre aparecem como formas de desmistificar os muros da Universidade, a primeira por ser capaz de mostrar que o conhecimento não é um produto cuja venda em embalagens padronizadas pode levar à sua deterioração e a segunda por ser capaz de trazer para a cena a questão social, política, econômica e, acima de tudo, cultural do conhecimento como propriedade. Este espaço do

> UEADSL foi criado para discutir essas questões, em todos os temas vinculados e vai estar ativo semestralmente durante os eventos do CILTEC-Online e do EVIDOSOL, ambos promovidos pelo grupo Texto Livre.
>
> O UEADSL é um evento assíncrono para alunos de graduação: durante a semana de 14 a 20 de novembro, os artigos dos palestrantes ficarão disponíveis nesse blog para comentários e discussões. Cada artigo ficará em foco durante um dia para respostas dos autores aos comentários. Assim, para acompanhar o evento é interessante saber a ordem dessa programação para fazer antes os comentários aos autores que responderão primeiro.
>
> […].
>
> Fonte: <http://textolivre.pro.br/blog/?p=7#more-7>. Acesso em: 04 mar. 2015.

A filosofia que pode ser depreendida dessas palavras de apresentação é a criação do espaço de discussão (o *blog*) como uma forma de extensão do conhecimento produzido na e pela universidade, para fora dos seus "muros", o que de fato ocorre pela interação que ocorre semestre a semestre entre os sujeitos das disciplinas de graduação e o grande público interessado nos temas discutidos.

Sobre o perfil do *Blog* 2, ele aceita publicação de diversos autores, cadastrados no sistema. A partir do primeiro semestre de 2011, nota-se que diminui a quantidade de "publicadores" e o sistema é organizado para ser um mesmo administrador, com o nome de "ueadsl", o responsável pela publicação no site. Previamente, o professor do curso orienta a etapa de escrita e reescrita dos textos como atividades de sua disciplina. Ao final, o professor, juntamente com a comissão científica do evento, faz a seleção dos artigos por um sistema próprio e realiza sua submissão por postagem (cada proposta ocupa o lugar de uma postagem).

Além do professor, outros sujeitos ocupam nesse *blog* o papel de destinador[7]: os avaliadores das propostas (comissão científica do evento) e os participantes do evento, que podem, inclusive, eleger os trabalhos destaques, como mostra esta nota no site: "Nesta edição do UEADSL serão escolhidos, pelo voto do público e avaliação da Comissão Científica, os 3 melhores trabalhos que receberão Menção Honrosa." (http://textolivre.pro.br/blog/?cat=254). Dessa forma, os graus de autoridade sobre o professor caem em relação às práticas educativas tradicionais e o sujeito-aluno tem

7 Aquele que comunica ao destinatário não somente os elementos da competência modal (dever ou querer, saber e poder), mas também os valores em jogo. É também quem sanciona a performance do destinatário-sujeito (Greimas; Courtés, 2008: 132).

sobre seu trabalho outros olhares e outros espaços de circulação, para além da sala de aula.

Como todo evento aberto, as discussões pelos comentários manifestam a diversidade, a polifonia. É o que mostra um curioso *post* que parte de um artigo crítico sobre a disciplina e escolha temática e chega a uma polêmica, mas saudável, discussão: <http://textolivre.pro.br/blog/?p=655>. Os alunos criticam a organização do Moodle (plataforma digital para administração do curso) e manifestam a resistência não só à modalidade a distância da disciplina como ao tema central que a orienta: *Software* Livre. Sem entrar em detalhes, tomamos essa discussão como pista para a compreensão da temática do *Blog* 2 como gênero: podemos dizer que são discussões em torno das práticas textuais e discursivas de uma disciplina e que são levadas a público em formato de evento *online*, permitindo diversidade de opiniões tanto por artigos como por comentários a eles.

A estrutura composicional é mais complexa do que a do *Blog* 1, pois envolve menu superior por categorias do site; menu da direita com lista de *links* pertinentes a um evento (como "inscrição", "datas importantes", entre outros) e também com a organização dos tópicos por edição do evento. São utilizados diversos recursos midiáticos e em diversas linguagens, embora a verbal escrita seja a mais comum. Curiosamente, o *blog* apresenta uma imagem no menu da direita referente ao "IBSN: Internet Blog Serial Number" (Ver Figura 2). Nota-se, aqui, uma tentativa de dar credibilidade ao *blog*, como espaço confiável para as práticas acadêmicas e extensivas. A exemplo dos ISBN (para livros) e ISSN (para revistas), o *blog* ganha sua institucionalização com esse recurso. As postagens se organizam, em geral, com a publicação do resumo do artigo, nome e *e-mail* do autor, com o *link* para o trabalho completo. Tais postagens são seguidas dos comentários dos participantes do evento.



Figura 2: ISBN no Blog 2, com exemplo de postagem à esquerda.

Fonte: <http://textolivre.pro.br/blog/?cat=252>. Acesso em: 04 out. 2015.

Podemos dizer que essa apropriação do *blog* (na plataforma *Wordpress*) faz uso próprio dos recursos do gênero *blog*. Mantém-se o recurso de postagem e comentários, mas observa-se um modo próprio de ser, que obedece a uma organização de evento acadêmico. As discussões ocorrem em linguagem formal, empregam-se referências a autores e a estudos na área, as participações são nomeadas, em busca do reconhecimento e merecimento de certificado. Por trás dessa organização, há também uma avaliação formal e processual que levará à avaliação do aluno na disciplina. O estilo desse *blog* se configura então com as características próprias a um evento acadêmico, em que o tom formal se mescla ao tom lúdico, muito próprio da escrita na internet.

O *Blog* 3 instaura a dialogicidade já no título, que está intimamente relacionado à temática do gênero *blog*: "Conversas de leitura e escrita". Também o objetivo do espaço está exposto no subtítulo: "assessoria em Língua Portuguesa: palestras, cursos, produção de material didático, organização curricular, criação e acompanhamento de projetos". Nesse ambiente, encontram-se postagens em torno da questão da leitura e da escrita, de autoria diversa, nem sempre seguidas de uma resposta textualmente manifestada, ou seja, comentários. Em muitos casos, no interior de um texto ou no final há uma referência a um texto externo (um *link* para um artigo, por exemplo) ou um texto escrito por algum conhecido e compartilhado pelas autoras do *blog* (uma receita, um relato de experiência, entre outros).

Entre os recursos tecnológicos presentes nas postagens, destacam-se *links* para *slides* elaborados no Prezzi, animação, vídeos, diversas imagens, canções, *e-books*, entre

outros. Não se encontram apenas os gêneros artigo ou atividade didática, mas também poemas, narrativas, receitas, entrevistas, enquetes, entre outros, que figuram ora como tema de discussão, ora como gênero abrigado pelo *blog*. Os temas são diversificados e muitas postagens são curtas, com um *link*, uma citação, uma enquete, sempre encabeçados por uma imagem.

Importante destacar que o *Blog* 3, ao contrário dos dois anteriores, não apresenta uma diagramação tradicional, com postagens em uma sequência vertical, uma seguida da outra. Como pode-se notar na Figura 2, os títulos com *link* para o texto completo são encabeçados por imagens e são postos de forma irregular ao lado, acima e ao lado dos outros.

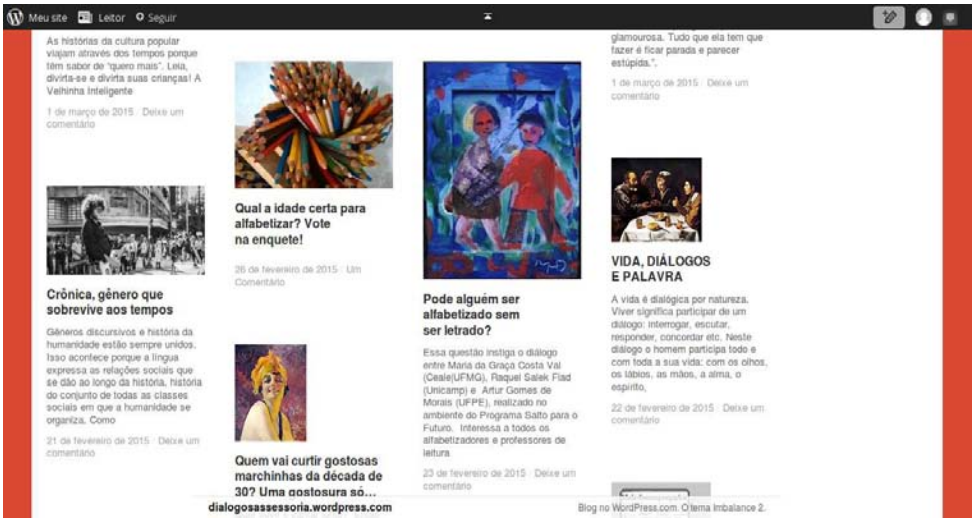


Figura 3: imagem do Blog 3.

Fonte: <https://dialogosassessoria.wordpress.com/>. Acesso em: 06 mar. 2015.

Não há no *Blog* 3 a relação explícita entre professor e aluno, de alguma forma representadas nos dois anteriores, mas sim um papel de assessor, de destinador que sintetiza e critica práticas sociais diversas, compartilhando-as com os sujeitos interessados. A relação professor-aluno está, entretanto, fortemente presente nos enunciados do *blog*, que afirmam uma prática didática baseada em resolução de problemas, como podemos observar, por exemplo, neste trecho:

> Refletir sobre estratégias abrangentes de resolução de problemas e utilizá-las na escola para pesquisar possibilidades de solucionar questões cotidianas, é ensinar a resolver racionalmente problemas vividos concretamente. Associar essas estratégias ao uso das ferramentas das Tecnologias da Informação e da Comunicação – TICs – favorece o interesse dos jovens pelas atividades escolares e estimula seu desenvolvimento como alunos e como cidadãos

> (Fonte: <https://dialogosassessoria.wordpress.com/2015/01/22/tecnologias-da-informacao-e-resolucao-de-problemas/>. Acesso em: 10 mar. 2015).

Por esse enunciado, percebemos que o sujeito aluno é pensado como aquele que precisa ser estimulado para seu desenvolvimento como aluno e cidadão, e o qual recebe apoio da escola e da mediação pelas TICs que estão, aqui, positivamente associadas às práticas educativas. Importante ressaltar que, por não ter um campo específico de circulação, como a sala de aula ou participantes de evento, como nos casos anteriores, o *Blog* 3 não apresenta muita interação por comentários, sendo essa em casos pontuais orientados pelo interesse de algum visitante.

Em relação à língua, adota-se, no *Blog* 3, uma posição atrelada às tendências sociolinguísticas muito difundidas, que podemos encontrar, por exemplo, nas obras de Bortoni-Ricardo (2004) e Bagno (2009). As autoras do *blog* consideram que

> O novo modo de olhar para a língua, como fenômeno social que é, sempre mutável, está correto. A língua, nessa perspectiva, é estudada de acordo com sua natureza, ou seja, como nascida dos processos de comunicação social, transformada e viva pelo seu uso contínuo, histórico. Adotar esse modo de ver a língua e seu ensino valoriza a pessoa, o cidadão, qualquer que seja seu modo de falar (Fonte: <https://dialogosassessoria.wordpress.com/2015/03/03/falar-corretamente-ou-falar-adequadamente/>. Acesso em: 10 mar. 2015).

Ao tomar a língua como social e histórica, o falante surge como sujeito de *saber* e *poder*, não só apto a utilizar a língua do seu modo, mas também como merecedor de valorização no contexto educacional. Ambos os enunciados apresentados sinalizam uma concepção ideológica de respeito ao diálogo, à diferença e à colaboração, principalmente.

Podemos dizer que o *Blog* 3 caracteriza-se pela universalidade em seu modo de escolha de objetos de conhecimento (os assuntos vão desde os específicos da língua, da relação professor-aluno até outros mais gerais, como postagens orientadas por dias festivos e de conhecimentos gerais) e pela larga abrangência de formatos dos textos. Por essa extensidade, muitas vezes o *blog* em si, como objeto de estudos, se torna "escorregadio" e difícil de receber contornos nítidos nesta investigação. Dessa forma, o estilo desse *blog* pode ser depreendido como "site" aberto à pluralidade de objetos, manifestada na intertextualidade, na polifonia e na interdisciplinaridade em torno do tema central "leitura e escrita".

O *BLOG* EDUCACIONAL COMO TOTALIDADE

A análise dos três *blogs* que compõem nosso *corpus*, ainda que sucinta, nos permite vislumbrar um perfil genérico e discursivo buscado neste estudo. Esse *corpus* figura aqui como totalidade metodológica, por meio da qual identificamos uma representatividade dos *blogs* educacionais, inclusive ao indicar a diversidade de formatos e possibilidades temáticas.

Embora nem todos os *blogs* analisados façam uso das multimodalidades, observamos que ele pode acolher tantas quantas linguagens há. Notamos como característica a extensidade espacial (é importante que as postagens circulem e ocupem lugar na rede), a manutenção na rede (temporal), apesar de dependente dos serviços da *web*. Assim como o fórum e o *chat*, o sistema do *blog* também indica o momento de publicação, adicionando automaticamente a hora. Valoriza-se a divulgação (pode ser visto por todos que tenham acesso à internet), em oposição à conservação, característica de gêneros afins, como o diário. Além disso, o *blog* pode ser editado e reeditado mesmo após a publicação de um texto, que ressalta seu caráter mutável.

Pelas análises, percebemos que o *blog*, independente da plataforma que o acolhe, permite maior concentração (um tema central e interação professor-alunos – *Blog* 1) ou maior difusão (vários temas e interação com um público-alvo numeroso – *Blogs* 2 e 3). Ele possibilita ainda diferentes estilos, de acordo com a situação comunicativa buscada: aula, evento ou site de divulgação. Esse ajustamento já foi observado também em outros gêneros digitais e é motivado pela necessidade de "realização mútua" (Landowski, 2006: 46) pela troca de saberes.

No que diz respeito à relação professor-aluno, enunciador-enunciatário, observamos tanto a relação mais tradicional, entre professor e aluno, quanto uma relação menos determinada, em que podem dialogar acadêmicos e comunidade externa.

Lembramos aqui o conceito de vetor estilístico de Discini (2012): segmento orientador do estilo, sendo uma direção ou orientação a uma mesma expressividade. Discini (2012) postula que composição e temática se arranjam na formação do todo de um gênero e daí vem o estilo, como expressividade ou tom. A pesquisadora entende, assim, que "a composição e a temática se firmam como vetores do estilo do gênero, na medida em que orientam o gênero para essa mesma expressividade" (Discini, 2012: 78).

Ao longo desse texto, temos levantado a temática, composição e estilo de cada um dos *blogs* analisados. Isso ocorre porque, de acordo com Bakhtin (2010), estão

conectados a temática, a estrutura composicional e o estilo. Para Discini (2012), do emparelhamento da temática com a estrutura composicional ocorre a relação de condicionamento recíproco entre elas e o estilo: "a temática e o conteúdo composicional reverberam no estilo do gênero, e esse estilo repercute nelas enquanto se firma como expressividade ou tom" (Discini, 2012: 78). Dessa forma, podemos, através do estudo dos vetores temática e estrutura composicional chegar ao estilo do gênero.

Para o estudo da estrutura composicional, são, comumente, empregadas as operações de actorialização (pessoa), temporalização e espacialização, da sintaxe discursiva, além de todos os elementos distribuídos formalmente no gênero, como tópico, fórmula de cumprimento e escolhas linguísticas, entre outros. A temática, como domínio ou esfera de sentido de um gênero, associa-se à semântica discursiva, pelo estudo, principalmente, dos temas e das figuras. Estes são responsáveis por criar uma identidade entre os vários gêneros de uma mesma prática.

Vamos especificar, então, as operações do percurso gerativo em busca de mais detalhes para a definição do estilo do gênero *blog*. Quanto à actorilização, o *Blog* 1 faz uso frequente da terceira pessoa do singular, o tempo é o presente e o espaço é o "aqui" do *blog*. O efeito criado nos enunciados das postagens é de objetividade, embora nos comentários a predominância seja do efeito de subjetividade, pelo uso de "eu". O mesmo foi observado nos *Blogs* 2 e 3. Até mesmo os autores da postagem principal costumam se manifestar nas respostas aos comentários em primeira pessoa. Essa característica nos permite distinguir no *blog* duas partes principais: a mensagem principal, que, pela natureza dialógica do *blog*, incita a participação dos interessados por meio da conversa sobre a mensagem principal. Além das componentes enunciativas, destacamos elementos essenciais à estrutura do *blog* educativo: o título, mensagem construída, em geral, com muitos recursos midiáticos, assinatura/nome de usuário, data e hora de postagem, demarcação do início da parte dos comentários, que traz o número de comentários já existentes, comentários com imagem/foto do usuário, data, nome do usuário e texto. Essa organização, mantida com certa regularidade em quase todos os *blogs*, marca um vetor da estrutura composicional estável.

A temática, como vimos, configurou-se de forma variada entre os três *blogs*: experiências tecnológicas para conhecimento da ferramenta *blog*; discussões em torno das práticas textuais e discursivas de uma disciplina e que são levadas a público em formato de evento e divulgação e discussão sobre leitura e escrita. Os temas mais comuns são: ensino-aprendizagem, educação do campo (*Blog* 1), universidade,

educação a distância, *software* livre (*Blog* 2), leitura e escrita, interação, língua portuguesa (*Blog* 3). Esses temas são pouco figurativizados, uma vez que aparecem em textos predominantemente abstratos, mas podemos mencionar algumas figuras como exemplo: *blog*, *wikispace*, professor, aluno (*Blog* 1), evento, *hackers* (*Blog* 2), gênero, livro, conversa (Blog 3).

O ESTILO DO *BLOG* EDUCACIONAL

Destacamos que o conceito de estilo tomado para este estudo é o de "um modo próprio de dizer de uma enunciação, única, depreensível de uma totalidade enunciada" (Discini, 2004: 17). Para se chegar a um estilo, é preciso, portanto, compreender como se organizam, na forma do enunciado, os elementos expressivos que lhe garantem especificidade e as significações que daí emergem no conjunto do gênero.

Nesse sentido, acreditamos que alguns elementos relevantes para a caracterização do estilo do *blog* educacional são: predominância de enunciados em registro formal; flexibilidade para acolhimento de diferentes temáticas; possibilidade de edição da mensagem publicada; possibilidade de compartilhamento do papel de autor; separação clara entre a parte dedicada à mensagem principal (em geral, em terceira pessoa) e a parte para o diálogo com os visitantes do *blog* (em geral, em primeira pessoa); identificação clara do tempo e espaço de enunciação; organização cronológica das postagens; variedade de recursos midiáticos possíveis tanto na mensagem como em menus do *blog*; interatividade marcada em todos os enunciados compartilhados para um determinado público, definido pelos temas, figuras e modo de dizer, entre outros. Desses traços, podemos compreender o blog como espaço que permite um vasto leque de configurações (à moda de aula, pergunta-resposta, evento, site de divulgação, pelo menos), de maneira a facilitar o ajustamento do sujeito no ambiente digital.

Esse ajustamento é o espaço para a subjetividade e se manifesta aqui na relativa liberdade dos enunciadores para configurar os gêneros e, no caso do enunciatário, não só no ato de tomada de turno, mas na inscrição de outras direções temáticas, o que ocorre mesmo no caso do *blog* nos comentários.

É preciso ressaltar ainda, que a relação professor-aluno, determinante da interação educacional formal, surge apenas explicitamente no *Blog* 1 e em alguns

momentos do *Blog* 2, mas não é rígida. No *blog* educativo, essa relação é substituída pela de autor-leitor, divulgador-participante, tendo em vista que não se sabe ao certo quem serão os sujeitos que ocuparão o papel de destinatário da mensagem, o que na sala de aula formal é previsível. Confluente com essa observação, o modo de enunciar se dá em tom de convite, à leitura e à resposta, esta última especialmente no *blog* educacional. Espera-se que a interação seja intensificada com a participação dos "comentadores", sem a qual o sucesso do evento educativo não pode ser verificado. Podemos ainda dizer que, a partir da análise de outros gêneros digitais da esfera educacional, o gênero digital dessa esfera se caracteriza por esse diálogo, não só previsto como condição para o percurso cognitivo e pragmático do processo educacional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base na pesquisa que fizemos, dos *chats* e fóruns (Pereira, 2013), e dos *blogs*, aqui, podemos concluir que o estilo do gênero digital, assim como já indicado na primeira análise, é marcado pela flexibilidade que ele permite em relação a outros gêneros afins em suportes impressos.

Recuperamos em nosso trabalho anterior a definição de temática do gênero digital na esfera educacional, que, a partir da análise de chats e fóruns, foi possível formular: "diálogo em ambiente digital visando ao compartilhamento de objetos cognitivos" (Pereira, 2013: 165). Quanto à estrutura composicional, encontramos:

> Os gêneros digitais são marcados por uma mudança no seu modo de composição textual, porque, embora se aproximem de outros gêneros por estilização, como da aula, do bate-papo e do debate presenciais, eles manifestam peculiaridades determinadas pelas situações comunicativas. O espaço digital imprime ao gênero não só a condição de ser uma interação escrita entre sujeitos separados por distância física (o que, por si só, já desencadeia diversas alterações na comunicação), mas, também, pela identidade linguística e discursiva que foi sendo construída desde o início de sua ocupação pelos sujeitos-falantes (Pereira, 2013: 163).

Observou-se também nessa pesquisa a possibilidade de interação síncrona ou assíncrona, a tendência a uma maior formalidade em gêneros assíncronos, a depender do contexto, entre outros aspectos. A partir da análise proposta aqui, dos *blogs* educacionais, podemos validar tais definições, acrescentando que tanto o modo de

composição como o modo de tematizar podem ganhar um tom menos "escolar" sem necessariamente perder o vínculo com o evento educativo a que se propõe. Nos exemplos do *blog*, o pertencimento à esfera educacional é de caráter mais geral, pois não há reprodução rigorosa de atividades didáticas tradicionais. Entretanto, está lá a essência dessa esfera: a relação mais ou menos livre entre sujeitos em torno de objetos do conhecimento.

Outras pesquisas, dos mesmos gêneros digitais e de outros ainda poderão ser feitas para garantir a estabilidade da definição de estilo do gênero digital da esfera educacional, mas, sem dúvida, já avançamos um pouco mais ao concluir esta pesquisa que aqui nos propomos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bagno, Marcos. 2009. *Preconceito linguístico*: o que é, como se faz. São Paulo: Edições Loyola.

Bakhtin, Mikhail. 2010. *Estética da criação verbal.* Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes.

Bortoni-Ricardo, Stella Maris. 2004. *Educação em língua materna*: a sociolinguística na sala de aula. São Paulo: Parábola Editorial.

Caiado, Roberta Varginha Ramos. 2007. A ortografia no gênero Weblog: entre a escrita do digital e a escrita escolar. In: Araújo, Júlio César (Org.). Internet & ensino: novos gêneros, outros desafios. Rio de Janeiro: Lucerna. p. 35-47.

Discini, Norma. 2004. O estilo nos textos. 2. ed. São Paulo: Contexto/FAPESP.

Discini, Norma. 2012. Para o estilo de um gênero. Bakhtiniana. São Paulo, v. 7, n. 2, jul./dez. p. 75-94. Disponível em: < http://revistas.pucsp.br/index.php/bakhtiniana/article/view/9934934>. Acesso em: 12 abr. 2015.

Fiorin, José Luiz. 2008. A internet vai acabar com a língua portuguesa? *Texto Livre*: Linguagem e Tecnologia [*online*], v. 1, n. 1, p. 01-8, outono de 2008. Disponível em: <http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/textolivre/article/view/10>. Acesso em: 03 mar. 2015.

Greimas, Algirdas Julien; Courtés, Joseph. 2008. *Dicionário de semiótica.* Tradução de Alceu Lima *et al*.. São Paulo: Contexto.

Instituto Antônio Houaiss. 2009. *Dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva. 1 CD-ROM.

Komesu, Fernanda Cristina. 2004. Blogs e as práticas de escrita de si na internet. In: Marcuschi, Luis Antonio; Xavier, Antônio Carlos (Orgs.). *Hipertexto e gêneros digitais*: novas formas de construção de sentido. Rio de Janeiro: Lucerna. p. 110-119.

Landowski, Eric. 2006. Les interactions risquées. *Nouveaux Actes Sémiotiques*. Nº. 101, 102 e 103. Limoges: Presses Universitaires de Limoges.

Pereira, Daniervelin Renata Marques. 2013. *Semiótica e ensino: ajustamentos sensíveis em gêneros digitais da esfera educacional*. Tese (Doutorado em Letras). Universidade de São Paulo. São Paulo. 277f.

Pereira, Daniervelin Renata Marques. 2014. O estilo dos gêneros digitais. *Estudos semióticos.* [*online*]. v. 10, n. 2,. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/esse/article/view/90146>. Acesso em: 02 mar. 2015.

Web Template. 2014. In: *WIKIPÉDIA*, a enciclopédia livre. Flórida: Wikimedia Foundation. Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=Web_template&oldid=38535777>. Acesso em: 14 abr. 2015.

De volta ao futuro da língua portuguesa.
Atas do V SIMELP - Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa
Simpósio 29 - Estudos do estilo em diferentes gêneros discursivos, 1775-1794
ISBN 978-88-8305-127-2
DOI 10.1285/i9788883051272p1775
http://siba-ese.unisalento.it, © 2017 Università del Salento

MARCAS DE ESTILO INDIVIDUAL E ESTILO DE GÊNERO EM RESUMOS ESCRITOS POR UNIVERSITÁRIOS

Márcia Helena de Melo PEREIRA[1]

RESUMO
O proposito deste trabalho é investigar a relação contígua existente entre estilo individual e estilo de gênero, tomando como base de análise dados do processo de construção de dois resumos escritos por duas duplas de estudantes universitários. Ao conceber gêneros como "tipos relativamente estáveis de enunciados" do ponto de vista temático, composicional e estilístico, constituídos sócio-historicamente nas diferentes e variadas esferas de comunicação verbal, Bakhtin afasta a ideia de determinismo dos mesmos, dando aos sujeitos a possibilidade de criar, modificar um gênero. Partindo dessas considerações de Bakhtin, perguntamo-nos: as duas duplas em questão usam as mesmas estratégias para se apropriarem do gênero resumo ou as estratégias são diferentes de dupla para dupla? O estilo do gênero prevalece sobre o estilo das duas duplas ou ele deu margem para um posicionamento delas? Quanto aos aspectos metodológicos, os resumos foram escritos conjuntamente, para que pudéssemos registrar a conversa mantida entre os sujeitos a respeito do texto que estavam produzindo. Essa conversa, juntamente com uma entrevista posterior que fizemos com cada dupla, questionando-as a respeito das operações de reescrita que realizaram, acrescentou dados valiosos sobre a apreensão desse gênero do discurso, constituindo nossos dados processuais. Concluímos que o gênero resumo não é muito flexível, mas sua estereotipia não impossibilitou que uma das duplas imprimisse nele seu estilo.

PALAVRAS-CHAVE: gênero; estilo; processo

Introdução

O texto, tanto oral quanto escrito, tem sido analisado, nas pesquisas linguísticas, sob a perspectiva sintática, semântica, pragmática, dentre outras, considerando-se o produto final escrito, o texto. O enfoque que procuramos dar a ele, neste trabalho, é do ponto de vista de sua criação, de sua gênese. Como nasce um texto? Esta é uma de

1 UESB, Professora do Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGLin) e do Departamento de Estudos Linguísticos e Literários (DELL). Rua Rio de Contas, 945, condomínio Jardins Residence, casa 33, Bairro Candeias, Vitória da Conquista-BA. CEP: 45029-094. E-mail: márciahelenad@yahoo.com.br

nossas questões. Em outras palavras, encaramos a produção escrita como resultado de um processo de construção que inclui planejamento, escrita, revisão, até chegar ao texto considerado acabado pelo escrevente. A metáfora do iceberg é pertinente para ilustrar essa posição. Podemos dizer que o texto considerado acabado é apenas a ponta do iceberg que esconde, na parte submersa, todo o processo de sua constituição. Interessa-nos, nessa parte submersa, as várias operações distintas e sucessivas realizadas pelo sujeito em sua elaboração textual, tais como: escolhas vocabulares em detrimento de outras, acréscimos de palavras, inversões da ordem de enunciados, rasuras, hesitações etc. Estes dados processuais, se registrados, podem ser de suma importância para a compreensão da relação que o escrevente mantém com o texto e com o discurso que o envolve, ajudando-nos, portanto, a compreender melhor a relação do sujeito com a linguagem. Além disso, o estudo da gênese de um texto mostra que a linguagem é trabalho, fruto de um esforço de elaboração no intuito de encontrar ou criar a expressão adequada para os efeitos de sentidos almejados.

Como sempre enunciamos tomando por base um gênero do discurso, seu conceito é fundamental para se discutir qualquer questão relacionada a textos. Em nosso caso, interessa a relação postulada por Bakhtin (1997) sobre estilo e gênero, em sua obra "Estética da criação verbal". Para o teórico, não se deve estudar o estilo sem levar em consideração o conceito de enunciado e de gênero, pois há entre eles um "um vínculo indissolúvel, orgânico". Este estilo é coletivo, pois sempre tomamos por base um gênero marcado pela história para enunciar, e ao mesmo tempo individual, tendo um caráter singular por ser produzido por indivíduos. Portanto, o gênero permite que o sujeito imprima nele seu estilo individual, o que não significa a criação de gêneros novos. Bakhtin postula que há gêneros que não permitem muitas inovações, como é o caso de um requerimento, por exemplo, que apresenta elementos constitutivos mais rígidos, tornando-o mais estável; mas há outros mais acomodatícios a entradas individuais, como é o caso dos gêneros literários. Portanto, há forças que atuam nos gêneros no sentido de estabilizá-los ou desestabilizá-los. O autor nomeou essas forças de centrípetas e centrífugas, respectivamente.

Partindo das considerações acima esboçadas, pretendemos discutir essa relação contígua existente entre estilo e gênero com base em dados do processo de construção de dois resumos escritos por duas duplas de estudantes universitários, sendo uma dupla do curso de Letras e outra dupla do curso de Ciências da Computação, ambas da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Perguntamo-nos: há marcas que

evidenciaram a inserção desses sujeitos nos resumos que escreveram ou foi sua estabilidade (força centrípeta) que prevaleceu?

Antes de explicarmos como registramos os dados processuais dos dois resumos que estamos investigando, vamos discutir a noção de gênero discursivo que estamos adotando para fazer nossa discussão.

1. A questão do gênero e sua relação com o estilo

O enfoque discursivo-interacionista de Bakhtin (1995 e 1997) têm contribuído bastante para os estudos da linguagem. Para o autor, o objetivo da linguagem é a comunicação entre um falante/ouvinte e entre um eu-tu, sendo, portanto dialógica. O produto dessa interação social é o enunciado, que está associado a uma situação material concreta e ao contexto de sua produção. Segundo o autor *"a língua penetra na vida através dos enunciados concretos que a realizam, e é também através dos enunciados concretos que a vida penetra na língua*" (Bakhtin, 1997:282). De acordo com o teórico, os enunciados apresentam traços em comum e podem variar em termos de extensão, conteúdo e estrutura. A mudança de falantes no ato de uma comunicação também pode lhes conferir limites.

Bakhtin (1997) postula a existência de várias esferas da atividade humana. Por elas serem muitas e variadas, utilizam a língua nacional de modo variado também. São as diversas esferas da atividade humana que produzem os discursos, os quais assumirão formas diferentes, de acordo com a atividade humana que se desenrola e das funções da linguagem que estão em jogo. É dessa forma que os gêneros do discurso podem ser distinguidos. Os diferentes campos de atuação humana contêm um conjunto de gêneros e são eles que determinam os "*tipos relativamente estáveis de enunciados*" que devem se desenvolver em seu interior. Em outras palavras, cada esfera utiliza a língua de acordo com os gêneros do discurso que lhe são próprios.

Todo enunciado, ainda, possui um estilo. Este, por sua vez, é também produzido dentro de um gênero discursivo. Portanto os conceitos de enunciado e de estilo devem ser levados em consideração para se definir gênero do discurso. Os gêneros do discurso organizam a nossa fala, assim como as formas gramaticais também organizam, mas estas se impõem mais aos sujeitos do que as formas dos gêneros.

É preciso lembrar que, embora os gêneros tenham uma forma, a priori, eles não são rígidos e imutáveis. Conforme lembra Brandão (2000), há, segundo Bakhtin, *forças centrípetas* e *forças centrífugas* atuando nos gêneros. *"O gênero é relativamente estável enquanto conjunto de traços marcados pela regularidade, pela repetibilidade, mas essa estabilidade é constantemente ameaçada por pontos de fuga, por forças que atuam sobre as coerções genéricas"* (Brandão, 2000:38).

Portanto, a relação do sujeito com a linguagem que estamos propondo investigar, através dos dados processuais que nos servirão de análise, também deve ser pensada tendo em vista a questão dos gêneros discursivos, conforme posta por Bakhtin, pois toda vez que um sujeito enuncia, ele toma por base um gênero do discurso, definido por Bakhtin como "*tipos relativamente estáveis de enunciados*", do ponto de vista temático, estilístico e composicional. E será também no interior de um gênero que o estilo individual emergirá.

Contudo, como a linguagem é dialógica por natureza, esse estilo não é totalmente individual. Quando o sujeito escolhe um gênero e o organiza de maneira subjetiva, ele contribui para sua alteração. Nas palavras do próprio Bakhtin:

> O estilo é indissociavelmente vinculado a unidades temáticas determinadas e, o que é particularmente importante, a unidades composicionais: tipo de estruturação e de conclusão de um todo, tipo de relação entre o locutor e os outros parceiros da comunicação verbal (relação com o ouvinte, ou com o leitor, com o interlocutor, com o discurso do outro etc.). O estilo entra como elemento na unidade de gênero de um enunciado. Isso equivale a dizer, claro, que o estilo linguístico não pode ser objeto de um estudo específico, especializado. [...] Quando há estilo, há gênero. Quando passamos o estilo de um gênero para outro, não limitamos a modificar a ressonância deste estilo graças à sua inserção num gênero que não lhe é próprio, destruímos e renovamos o próprio gênero. [...] Mesmo a seleção que o locutor efetua de uma forma gramatical já é um ato estilístico (Bakhtin, 1997:285-287).

O estudo do estilo deve levar em consideração, ainda, a questão da alteridade, vista pelo autor tanto em relação ao interlocutor, a quem o sujeito adequa a sua fala, quanto em relação aos outros enunciados que estão em vista. Assim, toda palavra é dialógica, pois pressupõe sempre o outro. Esse *outro* é seu destinatário e o(s) outro(s) discurso(s), o que faz com que toda enunciação linguística tenha um caráter social.

Portanto, podemos supor que quanto melhor um sujeito domina um gênero, melhor se comunicaria e melhor exibiria seu estilo individual. Entendendo essa postura

teórica central, Schneuwly (2004) visualizou os gêneros como *megainstrumentos*. Segundo o autor:

> Poderíamos aqui construir uma outra metáfora: considerar o gênero como um "megainstrumento", como uma configuração estabilizada de vários subsistemas semióticos (sobretudo linguísticos, mas também paralinguísticos), permitindo agir eficazmente numa classe bem definida de situações de comunicação. Pode-se, assim, compará-lo ao megainstrumento em que se constitui uma fábrica: conjunto articulado de instrumentos de produção que contribuem para a produção de objetos de um certo tipo. Esse megainstrumento está inserido num sistema complexo de megainstrumentos que contribuem para a sobrevivência de uma sociedade (Schneuwly, 2004:28).

Desta forma, quando alguém precisa agir discursivamente, deve instrumentalizar-se com o gênero, pois será através dele que o sujeito realizará uma ação de linguagem em uma dada situação discursiva.

1.1 Notas sobre o gênero resumo

O gênero por meio do qual nossas duas duplas teriam que enunciar trabalha com a capacidade do escrevente de sintetizar, estando bastante relacionado à leitura e à escrita. Segundo Machado (2002), a sumarização, estratégia essencial na produção do resumo, é um processo mental, muitas vezes inconsciente, usado durante a leitura, quando se retêm as informações principais com o intuito de conseguir compreender a ideia central. Nesse processo de sumarização mental, o leitor vai construindo a "macroestrutura mental do texto", ao processar as informações por meio de um vínculo entre os novos dados do texto e o seu conhecimento enciclopédico, conforme postula Van Dijk (1996). Sobre esse assunto, Machado (2002:162) salienta que o plano global de organização dos resumos parece estar ligado ao plano global típico desse gênero e não a um possível esquema superestrutural típico do texto resumido.

Machado, Lousada & Abreu-Tardelli (2010), elencam as características de natureza mais formais que fazem parte do resumo. São elas: indicação de dados que identifiquem o texto original (título, local, data de publicação e autoria), apresentação do tema, associação entre o nome do autor original e as ideias colocadas em diferentes

partes do resumo e menção dos atos de linguagem do autor (explicação, afirmação, exemplificação, questionamento etc.). Esta última demonstra uma compreensão ainda mais refinada, por parte do resumidor, das intenções do autor ao usar a linguagem. Estas características ilustram o caráter mais estereotipado que esse gênero possui, pois elas são fundamentais em sua configuração.

Portanto, a mera utilização de estratégias de apagamento e seleção não são suficientes para a elaboração de um resumo, segundo Therezo (2001), tampouco a cópia aleatória de algumas ideias básicas, uma vez que o resumidor deve ser capaz de realizar generalizações e de construir novos enunciados com suas próprias palavras e, para isso, é fundamental que ele tenha atribuído sentido às informações disponíveis no texto e também que domine um amplo vocabulário.

Além disso, o resumidor deve ser capaz de inserir as vozes no texto ao relatar o discurso do outro. Esta é uma das principais dificuldades encontradas por alunos universitários na elaboração desse gênero, segundo Machado (2002), visto que é necessário o uso de diferentes verbos adequados para se indicar diferentes tipos de ações atribuídas ao autor do texto resenhado, como, por exemplo: verbos de procedimento, que são usados para relatar métodos ou procedimentos usados em pesquisas prévias, como categorizar, conduzir, correlacionar, comparar, completar, avaliar, examinar, estudar, analisar, investigar. Portanto, o resumidor precisa compreender as operações de linguagem do autor resenhado.

Em seguida, vamos mostrar como captamos a linguagem em seu *status nascendi*. Uma das principais dificuldades encontradas pelo pesquisador que se envereda por esse tipo de investigação é justamente o registro desses dados.

2. Aspectos metodológicos

Para termos acesso ao processo de construção de nossos textos, adotamos alguns procedimentos metodológicos, quais sejam: inicialmente, fizemos a opção pela escrita conjunta, para que pudéssemos gravar a conversa que as duplas manteriam entre si durante a elaboração dos textos. Com esta gravação, teríamos acesso às dúvidas que os escreventes tiveram, às escolhas linguísticas que empreenderam, etc. Também, poderíamos considerar as reformulações orais feitas por esses estudantes como uma espécie de reescrituração não textualizada. Elegemos uma dupla do curso de Letras

Modernas e outra dupla do curso de Ciências da Computação, ambas da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, *campus* de Vitória da Conquista. Essa escolha deu-se em virtude de a pesquisadora responsável pelo projeto ser a professora dos alunos, naquele momento. O fato de as duplas pertencerem a cursos de áreas diferentes também nos permitiria, no futuro, fazer comparações entre elas, levando em considerações suas áreas de atuação.

Escolhemos como tema para a elaboração do resumo o texto "Os pássaros, a canção e a pressa",[2] escrito pelo jornalista Roberto Pompeu de Toledo. Elegemos esse texto por ele tratar de um assunto cada vez mais atual: a pressa da vida moderna, a indústria da urgência. As duplas, então, deveriam ler esse texto e escrever seu resumo.

Solicitamos aos escreventes que não apagassem as modificações que fizessem na primeira versão do texto, ou seja, que mantivessem as "rasuras". Por último, os estudantes deveriam "passar o texto a limpo". Este momento de elaboração do texto foi todo registrado em áudio.

Em seguida, ouvimos a gravação em áudio e pontuamos todos os episódios de reescrita encontrados, com base nas duas versões dos textos, e, assim, anotamos todas as situações que nos chamaram a atenção, durante a conversa que tiveram entre si, mas que não chegaram a ser escritas e elaboramos perguntas para fazermos à dupla.

Uma semana após a elaboração do texto, fizemos a entrevista com as duas duplas, questionando-as a respeito das operações de reescrita que realizaram. Sendo assim, eles próprios nos disseram por que apagaram, por que substituíram e assim por diante.

Dessa forma, poderíamos também comparar as duas versões, e, pela gravação em áudio, saber em que ordem as operações de reescrita ocorreram e, com a entrevista, entender por que ocorreram. Portanto, a gravação em áudio foi de suma importância para a apreensão do processo de construção desse texto.

Por último, transcrevemos todas as duas gravações, para facilitar o trabalho de análise dos dados. Portanto, dispomos de um vasto material sobre o qual vários olhares linguísticos podem ser lançados.

2 "Os pássaros, a canção e a pressa" foi escrito por ocasião da morte do músico Antônio Carlos Jobim e publicado na edição 1371 da Revista Veja, em dezembro de 1994.

3. Desvendando segredos dos resumos

Como nosso espaço de discussão é curto, é impossível mostrar a gênese dos dois textos, passo a passo. Por isso, traremos momentos dessas duas produções textuais que nos ajudarão a responder às questões que colocamos, neste artigo. Para efeito didático, primeiro discutiremos dados do resumo escrito pela dupla de Letras; em seguida, entram os dados da dupla de Ciências da Computação. Nossas discussões serão feitas tomando por base esses dados, os quais serão apresentados da seguinte maneira: em forma de tabela, sendo que, à esquerda, apresentaremos trechos da conversa mantida pela dupla durante a elaboração textual; à direita, apresentaremos trechos da entrevista posterior que fizemos com as estudantes, desse momento específico da elaboração textual.

L. e W. são nossos sujeitos do Curso de Letras. L. é do sexo feminino e W. do sexo masculino. Ambos estavam cursando o sétimo semestre do curso de Letras Vernáculas, quando a pesquisa foi realizada, em 2013. Este foi o resumo escrito por essa dupla:

> "[...] os celulares se multiplicam como saúvas, brotam como capim [...]". A frase citada foi extraída do texto "Os pássaros, a canção e a pressa", publicado pela revista Veja, edição 1371, p. 150 e escrito por Roberto Pompeu de Toledo. O texto mencionado retrata a urgência do sistema, no qual as pessoas estão inseridas, para compreender melhor esse sistema, o autor chega a utilizar a expressão "indústria da urgência", além de apresentar exemplos situados no século XX. De acordo com o texto, o celular pode ser destacado como um item que representa, efetivamente, a aceleração do tempo, pois a necessidade de chamar e ser chamado das pessoas urge. E, por fim, embora o assunto discutido seja uma característica da contemporaneidade, o colunista mostra uma figura, a saber, Antônio Carlos Jobim, que "andou na contramão da mistificação da pressa", uma vez que com essa percepção diferenciada do tempo, o grande brasileiro conseguiu perenizar sua arte.

Vamos ver, agora, quais foram as primeiras palavras da dupla diante da atividade que deveriam desenvolver:

Elaboração do texto	**Entrevista**
L.: Éee... Tipo assim... (...) (Risos). Assim, o texto vem de uma revista e tal, aí, logo no início, você pensa que vai falar de Antônio Carlos Jobim.	**Pesquisador:** Antes de fazer o resumo, era necessário saber exatamente do que se tratava o texto?

W.: É, Antônio Carlos Jobim. **L.:** Só que ele vai falando... **W.:** Até mesmo pelo título, né? **L.:** É. Ele vai falando dessa pressa que nós temos e tal, e depois ele fecha. **W.:** Voltando pra Antônio Carlos Jobim... **L.:** Pra Antônio Carlos Jobim **W.:** Fazendo um contraste, na verdade, né? Interessante que ele faz primeiro um percurso histórico né? **L.:** Hunrum. **W.:** Mas o foco... **L.:** O foco é Jobim. **W.:** Mas o foco é o celular. **L.:** O foco é Jobim ou o celular? Porque ele começa falando do celular. Aí ele fala assim: *Essa observação, como já terá adivinhado o leitor, vem a propósito da morte desse grande brasileiro que foi Antônio Carlos Jobim*. **W.:** É, mas você percebe que, ao longo do texto, ele fala da urgência, da pressa, da questão dos orelhões e, como, com o celular, a pessoa consegue, de algum modo... Como eu poderia falar? Não ficar pra trás no tempo, porque aqui fala que quem não entra no ritmo e tal. **L.:** Hunrum. **W.:** Aí, depois, ele retoma a Antônio Carlos... **L.:** Mas, assim... **W.:** ...falando que ele fez o contrário. Entendeu? **L.:** Quando ele fala Essa observação, como já terá adivinhado o leitor, você já tinha adivinhado? **W.**: Não. (Risos). **W.:** Faltou conhecimento de mundo. **L.:** Faltou conhecimento de mundo, porque eu acho que, é... a morte dele deve ter alguma coisa a ver com... relacionado a isso aqui, entendeu? **W.**: É. [...] **L.:** Porque eu não sei como é que Jobim morreu	**W:** Na minha opinião, é interessante você saber do que se trata, de fato, o texto, pra você ter mais propriedade pra reproduzir aquilo num resumo. **L:** É... Sei lá, você precisa saber o assunto do texto pra você resumir aquilo, né? Porque, no resumo, é onde você vai colocar o foco do texto, do que se trata aquele texto. [...]

não. Aí, aqui ele volta a falar do celular e tal, aí ele fala né? Que Jobim não tinha nada a ver com isso, e é por isso que é lembrado nestas linhas. Era um homem de vagares. Gostava de passarinhos, nanana... Aí ele fala que Jobim fez, justamente, o contrário né?	

Inicialmente, a dupla procurou discutir o texto-base a fim de descobrir sobre o que ele tratava. Para elaborar um bom resumo é necessário compreender, antes, o conteúdo global do texto, assim como L. e W. enfatizaram, na entrevista que fizemos. L. argumenta: "você precisa saber o assunto do texto pra você resumir aquilo". Portanto, os excertos acima mostram que quem resume deve exprimir, em estilo objetivo, os elementos essenciais do texto. Por isso, não cabem nele comentários ou julgamentos ao que está sendo condensado.

Um dado que chamou a nossa atenção, nessa conversa inicial, foi a importância que o conhecimento de mundo exerce para a compreensão de um texto. L. e W. tiveram dificuldade em entender a relação que Roberto Pompeu de Toledo, autor do texto, faz de Antônio Carlos Jobim com a pressa da vida moderna. Koch e Travaglia (1998) salientam a importância do conhecimento de mundo para o estabelecimento da coerência: "O nosso conhecimento de mundo desempenha um papel decisivo no estabelecimento da coerência: se o texto falar de coisas que absolutamente não conhecemos, será difícil calcularmos o seu sentido e ele nos parecerá destituído de coerência" (Koch e Travaglia, 1998:60). Depois de refletirem bastante, L. e W. conseguiram fazer a relação cogitada pelo autor e o resumo pôde ser elaborado. Conforme L. enfatiza, Jobim "não tinha nada a ver com isso, e é por isso que é lembrado nestas linhas. Era um homem de vagares. Gostava de passarinhos, nanana... Aí ele fala que Jobim fez, justamente, o contrário né?"

Após terem discutido o texto a ser resumido, a dupla procura, então, começar a escrever seu resumo. A maneira como L. e W. decidiram iniciar o gênero nos surpreendeu, pois, em vez de optarem por um começo tradicional, que traz a indicação de dados que identifiquem o texto original (título, local, data de publicação e autoria) e apresentação do tema, eles optaram por começar seu texto com um tópico frasal diferente: uma citação do texto-base e desenvolver o resumo a partir dela. Vejamos os excertos a seguir, que nos esclarecem acerca desse momento:

Elaboração do texto	**Entrevista**
L: A gente pode começar de uma forma diferente. A gente usa um tópico frasal. Lendo esse tópico frasal ela vai saber do que vai falar o texto [...] **W.:** Essa frase aqui também é interessante, ó. Dá um bom tópico frasal, se a gente focalizar o celular... Essa aqui também, ó. **L.:** A gente pode copiar, colocar entre aspas, e depois colocar, tipo assim, é... **W.:** Isso aqui também, ó, que as pessoas usam o celular como peça do vestuário. **L.:** É... A gente pode pegar uma frase, sabe? Colocar entre aspas, e colocar assim, tipo assim... **W.:** A frase apresentada foi extraída do texto tal, tal, tal... **L.:** É... **W.:** E desenvolve.	**Pesquisador**: Porque a escolha em começar com um tópico frasal? **L:** Porque eu acho que... Éee... Eu tava cansada de começar "no presente texto", sabe? Isso é bem clichê e tal, e eu queria algo diferente. [...] Porque "no presente texto", fica aquela coisa muito comum, aquela coisa que você aprende na escola e tal, aquelas frases feitas que os professores dão... Aí... [...] Eu acho que chama a atenção do leitor também, quando tem um tópico frasal que chama atenção, assim, ée... Sei lá, instiga o leitor a ver o que tem ali no resumo.

A conversa que a dupla mantem entre si, nesse momento, é clara: L. e W. queriam começar o resumo de uma forma diferente da tradicional e, por isso, optam por trazer a citação do texto de Toledo. Para isso, tentam localizar a melhor frase do texto a ser resumido para alcançar esse objetivo. Como L. enfatizou: "eu tava cansada de começar 'no presente texto', sabe? Isso é bem clichê e tal, e eu queria algo diferente".

Destacamos o uso dessa citação para iniciar o texto como uma marca de subjetividade da dupla. Mesmo sendo esse um gênero mais padronizado, L. e W. operaram uma escolha no nível funcional do gênero que apontou para uma operação de manobra com sua relativa estabilidade. Lembramos que esse não é um procedimento rotineiro nos resumos. Portanto, L. e W. encontraram espaço para se colocarem no gênero e deixaram entrever um traço da dupla que caracterizou seu estilo.

Apesar desse aspecto diferenciador, a todo instante encontramos exemplos que mostram como o estilo do gênero foi marcante. Vejamos um desses momentos:

Elaboração do texto	Entrevista
L: É um resumo, e esse tema abre espaço pra você, de certa forma, colocar sua opinião. **W:** É verdade. Temos que tomar cuidado, que não é uma resenha não. [...] **W:** A gente não precisa mencionar esses exemplos, que a gente tá fazendo resumo.	**Pesquisador:** Não poderiam colocar a opinião de vocês em um resumo? **L:** Não. **W:** Não. Se fosse uma resenha, poderia até ser, mas no resumo não, porque a gente não tem essa liberdade para... não tem esse espaço pra que a gente imprima nossa opinião. [...] **Pesquisador:** Por que os exemplos deveriam ser cortados em um resumo? **L:** Porque é, justamente, um resumo do texto. Você só vai falar do que se trata.

Em vários momentos do processo de produção desse resumo, pudemos perceber que a dupla inclui detalhes da estrutura composiconal e do estilo do gênero, como neste exemplo. Para construir o gênero resumo, os escreventes apoiaram-se em suas características mais gerais e nas situações rotineiras de seu uso. Conforme salienta Bakhtin (1997), o conhecimento do gênero não deixa de ser um conhecimento social que esperamos que todos os parceiros da comunicação tenham. Essa competência classificatória empírica opera com muita precisão em todas as situações diárias de comunicação e permite que expressemos juízos de valor quanto à adequação dos textos produzidos. Entretanto, há gêneros que são mais padronizados e, por isso, dificultam a manifestação do estilo individual. O gênero resumo encaixa-se nessa gama de gêneros mais fechados, mas, mesmo nele, L. e W. encontraram um espaço para se colocarem, ao optarem pelo uso de um tópico frasal em um gênero em que esse tipo de escolha não é muito comum.

Vejamos, agora, o que nos mostra os dados que recortamos do resumo escrito pela dupla de Ciências da Computação. M. e M. L. são nossos sujeitos, ambos do sexo feminino, e estavam cursando o primeiro semestre quando a pesquisa foi realizada, também em 2013, no mesmo momento em que a pesquisa com a dupla de Letras foi feita. M. e M. L. já haviam tido a Disciplina "Leitura e Produção de Textos Acadêmicos", a qual tem por objetivo primordial estudar os gêneros mais solicitados na universidade, principalmente o resumo e a resenha. Essa disciplina foi ministrada pela professora pesquisadora.

Este foi o resumo escrito por M. e M. L.:

Em seu artigo "Os pássaros, a canção e a pressa", publicado na revista Veja, Roberto Pompeu de Toledo passeia por pontos importantes da história da humanidade, a fim de estabelecer um cenário propício para uma comparação entre o comportamento comum e o de Antônio Carlos Jobim.

Como já pontuado anteriormente, Toledo descreve características importantes do século XX, que passou por diversas mudanças, sendo estas políticas, ideológicas e tecnológicas. Suas citações vão de uma simples flâmula, até as grandes e rápidas invenções ligadas à tecnologia, como, por exemplo, o trem bala.

Uma informação focada no texto do autor é o quanto as pessoas estão ficando, cada vez mais, impacientes e insatisfeitas, e o quanto as tecnologias estão contribuindo para essa nova sociedade caótica.

Todas as descrições mencionadas por Roberto Pompeu de Toledo possuem o objetivo central de ilustrar o quão único foi Antônio Carlos Jobim, afinal esse grande nome da música popular brasileira não seguia modas, nem se deixava contagiar pelas tendências momentâneas e, mesmo assim, conseguiu gravar o seu nome na história musical brasileira.

E estas foram as primeiras palavras da dupla, juntamente com as perguntas que fizemos desse momento específico da elaboração textual:

Elaboração do texto	**Entrevista**
M.: Você conhece Roberto Pompeu de Toledo? **M. L.:** O único Pompeu que eu conheço é o, o do cartão da Tim (Risos). (Leitura silenciosa). **M.:** Houve um tempo, não. Ainda tem esse tempo. (Risos). **M.:** É se você for pensar... **M. L.:** Depende, depende. Tudo é relativo aqui. **M.:** Uma pessoa que fala sozinha na rua é doida. **M. L.:** Então, depende. Se ela tiver no celular, é normal. Se não, ela é louca mermo. **M.:** Ah, é, tem o celular. (Pausa). **M.:** Mas continua sem ser falando sozinho, ele tá falando com alguém. **M. L.:** Mas aparentemente é sozinho. É questão de	**Pesquisador:** Saber exatamente do que se tratava o texto era importante? Por quê? **M. L:** Por ser um resumo. Por ser um resumo, você tinha que entender do que o texto tava falando e, no caso, passar aquilo de uma forma mais condensada no texto da gente, sem fugir do tema principal. **Pesquisador**: Ok. O resumo tinha essa especificidade. **M.:** Hunrum. Tem que entender pra poder resumir o que ele fala. Tirar a essência do texto pra poder fazer o resumo.

aparência. **M.:** É. Porque quem tem aquela doença também fala sozinho né? A doença do filme. Como é que é o nome do filme? **M. L.**: Esquizofrênico? **M.:** Anram. Também fala com alguém. (Leitura silenciosa). **M. L.:** Tem mentira nesse segundo parágrafo aí. **M.:** Cadê a mentira, que eu não cheguei aí ainda não? **M. L.:** Aqui, ó. **M.:** Oxe. É mesmo. **M. L.:** Eu já brinquei, véi. **M.:** Eu já brinquei de bambolê. (...) [...] **M. L.:** O texto é uma viagem. Fala de tanta evolução e, no final, volta pra esse tal de Antônio Carlos Jobim aí. Tipo, ele começa sendo a contramão e, no final, também é a contramão. **M.:** Ele fala de tudo e depois volta. [...] **M. L:** O texto fala de evoluções e evoluções, e aí, vem uma pessoa que não tem nada a ver com a evolução.	

Como L. e W. também fizeram, M. e M. L. procuraram entender o texto a ser resumido para poderem escrever seu resumo. Segundo Machado (2002), a sumarização, estratégia essencial na produção do resumo, é um processo mental, muitas vezes, inconsciente, usado durante a leitura, quando se retêm as informações principais com o intuito de conseguir compreender a ideia central. Nesse processo de sumarização mental, o leitor vai construindo a "macroestrutura mental do texto", ao processar as informações por meio de um vínculo entre os novos dados do texto e o seu conhecimento enciclopédico. É exatamente isso que M. e M. L. procuram fazer, conforme M. expressa, na entrevista: "Tem que entender pra poder resumir o que ele fala. Tirar a essência do texto pra poder fazer o resumo". Podemos observar, também, por meio dessa fala, que enunciar por meio do gênero resumo requer do escrevente a capacidade de expressar o responsável pela enunciação, sendo este um dos problemas

mais graves na sua produção, que é a mistura de vozes do autor do texto resumido e do produtor do resumo.

Novamente o elemento "conhecimento de mundo", um dos fatores responsáveis pela coerência de um texto, segundo Koch e Travaglia (1998). M. pergunta a M. L. se ela conhecia o autor do texto. M. L. responde que o único Pompeu que conhecia era do cartão da Tim (referindo a uma propaganda veiculada na TV, naquele momento). Chama a nossa atenção, também, a maneira bem-humorada com que M. e M. L. encararam a atividade de escrita que tinham pela frente. Sentimos uma leveza maior nesta dupla do que a apresentada pela dupla de Letras. Em outro instante, M. brinca: "Uma pessoa que fala sozinha na rua é doida". M. L. rebate: "Então, depende. Se ela tiver no celular, é normal. Se não, ela é louca mermo".

No entanto, mesmo com um humor melhor apurado, não encontramos um único indício que evidenciasse um estilo dessa dupla, como encontramos na dupla anterior, com a escolha da citação para iniciar o resumo. O que prevaleceu, em todos os instantes dessa produção, foi o estilo do gênero. Vejamos um exemplo que ilustra essas ocorrências:

Elaboração do resumo	**Entrevista**
M: A gente tem que se prender ao texto pra fazer o resumo né? **M. L.:** Se não me engano, é. **M.:** Que mais? Tem que citar o autor, de onde veio... **M. L.:** Siiimm... Exatamente. **M.:** Bota tudo? No resumo? **M. L.:** Siiimm... (Pausa). [...] **M. L.:** Eu acho que ele é um intruso nesse texto, isso sim. (Risos). **M.:** Você não pode achar nada. Isso é um resumo, não pode usar suas próprias palavras. **M. L.:** Não é, não é uma resenha crítica. **M.:** É. Não é uma resenha crítica, senão falava... **M. L.:** Senão falava que ele é um intruso nesse texto.	**Pesquisador:** O que seria necessário, então, para escrever um resumo? **M. L.:** Se você tá fazendo um resumo, você não vai tirar os pedaços do texto da pessoa que escreveu, que eu tô resumindo o texto, e colocar no meu. Porque, aí, não é resumo. Então, você, apesar de você tá mexendo no texto que a outra pessoa traz, pra mim, você tem que colocar com as tuas palavras. Não tem que ser um negócio muito fixo no texto. Você só vai pegar a ideia do texto da outra pessoa e passar pro seu.

[...] Tem que citar o autor, de onde veio... [...] **M:** Isso é um resumo, não pode usar suas próprias palavras. [...]	

Ou seja, na conversa que a dupla mantém, sobressaem algumas características do gênero, quais sejam: 1) elas deveriam se prender exclusivamente ao texto do autor para elaborar o resumo delas; 2) deveriam inserir a indicação de dados que identificassem o texto original (título, local, data de publicação e autoria); 3) elas não poderiam opinar, pois estavam escrevendo um resumo e nele não cabiam juízos de valor. A crítica caberia em uma resenha e não em um resumo, enfatizam.

Relembrarmos aqui, novamente, Bakhtin para quem os gêneros exibem formas relativamente estáveis de manifestação do discurso, trazendo, assim, marcas linguísticas geralmente previsíveis e identificáveis de imediato pelos sujeitos na superfície textual. De acordo com o autor (1997), essas formas relativamente estáveis podem ser pensadas até como necessárias para que os sujeitos-falantes estabeleçam interações verbais, uma vez que não construímos sentidos originais cada vez que enunciamos, o que levaria à impossibilidade absoluta de qualquer interação.

No entanto, ter uma certa previsibilidade no uso dos recursos linguísticos, na realização dos enunciados, não significa que os sujeitos não possam selecionar outras formas linguísticas para dizer o que têm a dizer, nem que os gêneros discursivos estão submetidos a formas fixas as quais os sujeitos devem usar. Essas construções, ao contrário, são fórmulas históricas que surgiram ao longo do tempo e de práticas sociais resultantes do trabalho linguístico empreendido pelos sujeitos em suas relações sócio-interacionais, como já expusemos.

Conhecer o gênero por meio do qual se está enunciando também é importante. Vejamos o que nossos dados processuais mostraram a esse respeito:

Elaboração do resumo	**Entrevista**
M.: Quando foi a última vez que você escreveu um resumo? **M. L.:** Três meses atrás. **M.:** Pra quê?	**Pesquisador**: Eu vejo que vocês lembram das aulas, isso é muito (...). **M. L.:** Eu falei um monte de coisa da aula... (Risos).

M. L.: Cê sabe que eu nem lembro? Só sei que eu fiz, mas não lembro pra que que foi não. **M.:** A última vez que eu fiz um resumo foi na, no... **M. L.:** Pra Márcia? (Risos) **M.:** Foi no primeiro semestre, foi no primeiro semestre. Porque eu escrevi, esses dias aí atrás, um artigo, mas quem fez a parte do resumo do artigo não fui eu, foi a outra pessoa do artigo. **M. L.:** Taí, pô, a gente fez acho que em HC num foi não? Eu acho que foi eu que fiz...	**Pesquisador:** As aulas ficaram encrustadas na memória. Isso é perfeito. E tentam vários inícios para o resumo: *Roberto, o escritor... – Não, soa muito pobre. Roberto Pompeu de Toledo, escritor da revista Veja, escreveu na edição...* **Essas opções eram muito pobres?** **M. L.:** É porque tem que... Se você, como diz o caso, se você tá fazendo um texto, se ele não começar bem, o restante também não vai ser bom. Então, assim, tudo... Uma coisa puxa a outra... É tudo encadeado no texto. Se você começar ele mal, a pessoa que vai ler teu texto, ela não vai se prender, ela não vai achar "Nossa!". Por mais que o desenvolvimento e a conclusão estejam bons, se o início não tiver, a pessoa já vai ficar com aquele preconceito: "Nossa, que texto ruim!". Então, tem que ter aquela ligação de que aqui tá bom, aqui também tá bom, aí o outro pedaço também tá bom.

Conforme salienta Bakhtin (1997), o conhecimento do gênero não deixa de ser um conhecimento social que esperamos que todos os parceiros da comunicação tenham. Essa competência classificatória empírica opera com muita precisão em todas as situações diárias de comunicação e permite que expressemos juízos de valor quanto à adequação dos textos produzidos. Entretanto, há gêneros que são mais padronizados e, por isso, dificultam a manifestação do estilo individual. O gênero resumo, como temos visto até o momento, encaixa-se nessa gama de gêneros mais fechados. Em suas falas, tanto M. e M. L. quanto L. e W. incluem, a todo instante, traços estilísticos e da estrutura composicional do gênero.

Queremos ressaltar, por último, como dados processuais como esses revelam muito acerca da relação do sujeito com a linguagem no momento de produção textual. Inicialmente, vejamos esses excertos que recortamos acerca das escolhas linguísticas que M. e M. L. realizam ao produzirem seu resumo:

Elaboração do resumo	Entrevista
M.: (Lendo) Em seu artigo "Os pássaros, a canção e a pressa", publicado na revista Veja, Roberto Pompeu de Toledo passeia por pontos importantes da história da tecnologia, a fim de estabelecer um cenário propício para uma comparação entre todo o mundo e o comportamento de Antônio Carlos Jobim. Não. Tá legal, mas, tipo, sem esse *todo mundo* aqui. **M. L.:** Arruma um sinônimo.	**Pesquisador:** Mostrar uma boa palavra. Ótimo. Uma vez resolvida qual seria a palavra, continuam a escrita: *Passeia por pontos importantes da história da tecnologia a fim de estabelecer um cenário propício para uma comparação entre todo o mundo e o comportamento de Antônio Carlos Jobim.* Param na expressão *todo mundo*. Aí começa outra confusão. Maone diz: *Todo mundo não.* **M. L.:** *O que eu queria com esse todo mundo seria 99% da população e 1% que é ele*. **M.:** *Não é 1%. Todo mundo fica muito geral*. **Não seria *todo mundo,* ali?** **M.:** Ah, não. Eu achei... Quando... Foi L. que desenvolveu essa parte. Quando eu vi esse *todo mundo,* eu falei "Não. Todo mundo? Todo mundo é uma coisa tão abrangente, tipo, tão grande. Pode colocar tanta gente nesse meio". *Todo mundo* não era a expressão. Eu não gostei da expressão.

M. não gostou da expressão "todo mundo". Na entrevista, disseram que ela inseriria toda a população, inclusive Jobim, que era uma exceção. Portanto, a expressão não era boa. Esse é um bom exemplo para mostrar que as estudantes, em seu processo de criação verbal, realizam intervenções no sentido de substituir itens lexicais, frases ou até mesmo parágrafos inteiros. Assim fazendo, ao construir sua própria linguagem, lançam mão dos modos básicos de arranjos utilizados no comportamento verbal: os eixos paradigmáticos e sintagmáticos.

Conclusão

Nossos dados processuais mostraram que o estilo do gênero resumo foi muito marcante. Vimos emergir, nos dados processuais, um estilo fruto de um trabalho

linguístico coletivo, por princípio, e não marcas de um processo de particularização. Não queremos dizer com isso que não houve trabalho nesse texto; ele ocorreu, mas neste gênero em específico, as escolhas linguísticas feitas foram definidas sócio-historicamente.

Nossa pesquisa chamou a atenção para o percurso que o estudante faz até chegar ao texto que considera definitivo. Procuramos compreender esse percurso, a partir dos rastros deixados pela dupla de seu fazer escritural, registrados pela metodologia que adotamos. Vimos que esse processo escritural foi marcado por momentos de opção, de busca da melhor palavra, frase, estrutura sintática, coerência etc., tendo em vista o gênero do discurso utilizado. Quando olhamos apenas "textos prontos", bem feitos, muitas vezes não nos damos conta de que por trás dele existe um processo complexo da trajetória daquele sujeito. Este princípio se estende para cada texto particular, por mais bem acabado que pareça.

Nossas análises mostraram, também, que a linguagem é construída sócio-histórico-culturalmente. A palavra utilizada pelo sujeito não é dele, mas vem de outro sujeito e de outros discursos. Em outros termos, o significado da palavra será efetivado através do diálogo com o outro (sujeito e discurso). Mas isso não significa que a sociedade e a história determinam a constituição dos sujeitos. A escola da dupla de Letras em iniciar seu resumo de maneira pouco tradicional, com uma citação, exemplifica que o estilo individual ocorre sim, até em gêneros mais padronizados como o resumo. Dados processuais são muito producentes para mostrar que os sujeitos agem ativamente no interior de uma sociedade e de uma história.

Mostramos, ainda, a importância que os gêneros de discurso desempenham na constituição dos sujeitos e de um estilo "individual". O gênero deve ser o ponto de partida para o desenvolvimento do estilo individual, havendo mesmo, conforme mostramos, gêneros mais ou menos produtivos nesse sentido. As duplas fizeram escolhas no interior do gênero resumo e dos recursos verbais que sua configuração disponibiliza. Portanto, as escolhas linguísticas devem ser pensadas também em relação aos gêneros e não somente em relação à língua.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bakhtin, Mikhail. 1995. Marxismo e Filosofia da Linguagem. São Paulo: Hucitec.

_____ 1997. Estética da criação verbal. São Paulo: Martins Fontes.

BRANDÃO, Helena Nagamine. 2000. Texto, gêneros do discurso e ensino. In: Gêneros do discurso na escola, São Paulo: Cortez. p 17 - 45.

Koch, Ingedore. e Travaglia, Luis Carlos. 1998. A coerência textual. São Paulo: Contexto. 1998.

Machado, Ana Raquel. 2002. Revisitando o conceito de resumos. In: Dionísio, A. P.; Machado, A. R.; Bezerra, M. A. Gêneros textuais e ensino. São Paulo: Parábola Editorial.

Machado, A. R.; Lousada, E. G.; Abreu-Tardelli, L. S. 2010. Resumo**.** São Paulo: Parábola Editorial.

Scheneuwly, Bernard. 2004. Gêneros e Tipos de Discurso: Considerações Psicológicas e Ontogenéticas. In: Gêneros orais e escritos na escola. São Paulo: Mercado de Letras.

THEREZO, Graciema Pires. 2001. O resumo como prática de leitura e produção de texto. Revista de Letras, v. 20, n. 1/2, Campinas: PUC, p. 20 – 43.

Van Dijk, Teun A. 1996. Cognição, discurso e interação. São Paulo: Contexto.

De volta ao futuro da língua portuguesa.
Atas do V SIMELP - Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa
Simpósio 29 - Estudos do estilo em diferentes gêneros discursivos, 1795-1814
ISBN 978-88-8305-127-2
DOI 10.1285/i9788883051272p1795
http://siba-ese.unisalento.it, © 2017 Università del Salento

UMA QUESTÃO DE ESTILO: AS SINGULARIDADES DO GÊNERO VIDEOAULA YOUTUBIANA DE ESCRITA/REDAÇÃO CIENTÍFICA

Simone Cristina MUSSIO[1]

RESUMO
Hoje, devido à globalização instaurada em todo o mundo, propiciada pela revolução tecnológica informacional, o comportamento da sociedade contemporânea mudou. Através da universalização do acesso a meios de comunicação, novas ferramentas geradas pela informática passaram a exercer enorme influência nas pessoas, e a internet assumiu sua face mais visível neste contexto, situando-se em uma posição de destaque e tornando-se uma importante ferramenta para a transformação e difusão de distintos e infindáveis gêneros discursivos. Por esse motivo, este trabalho, pautado em uma análise bakhtiniana do discurso, tenciona observar como se materializam as formas de constituição estilística do gênero videoaula youtubiana de escrita/redação científica, o qual, devido à sua ancoragem neste novo paradigma informacional-tecnológico-científico, transforma-se em um produto social, desuniforme e suscetível a mudanças. Logo, pautando-nos nesse contexto, buscamos compreender como as videoaulas analisadas possuem um estilo que se associa à própria temática de suas aulas, de modo que o fazer científico nelas presente passa a direcionar até a forma composicional das videoaulas, as quais têm como objetivo a disseminação da escrita/redação científica. Através da análise de tais videoaulas, buscamos averiguar, também, como estas se ressignificam com o objetivo de se amoldarem aos novos tempos e situações e, por existirem novos propósitos, ampliam-se à medida que a esfera de circulação se complexifica. Assim, podemos notar que as videoaulas de escrita/redação científica youtubianas apropriam-se dessas novas características educacionais, decorrentes do desenvolvimento tecnológico, de modo a ampliarem e desenvolverem os gêneros de forma significativa.

PALAVRAS-CHAVE: Gêneros do discurso; estilo; videoaula youtubiana; escrita/redação científica.

1 UNESP, Faculdade de Ciências e Letras, *campus* Araraquara. Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa. Rodovia Araraquara-Jaú, Km 1, Bairro: Machados Araraquara-SP, Brasil. CEP 14800-901. FATEC JAHU, Docente titular na Faculdade de Tecnologia de Jahu. R. Frei Galvão, s/n - Jd. Pedro Ometto. Jaú-SP, Brasil. CEP 17212-599 – E-mail: simussio@yahoo.com.br

1. Introdução

Como os processos virtuais e convergentes das linguagens, propiciados pelo moderno meio digital da internet, operacionalizam forças que se atualizam e se sintetizam em mudanças nos sistemas de ensino-aprendizagem no mundo contemporâneo, intercambiando-se, assim, em novos espaços e artefatos educacionais e comunicacionais, podemos claramente observar como as diferentes esferas da atividade humana estão ligadas ao uso da linguagem (Bakhtin, 1997). Haja vista que o caráter e as formas das linguagens, consoante Bakhtin e seu Círculo, são intensamente multiformes, bem como as esferas que os sustentam, apropriamo-nos da teoria dialógica do discurso com o objetivo de perceber como o ciberespaço, em específico as videoaulas de escrita/redação científica inseridas no *YouTube,* está povoado por uma multiplicidade de linguagens, vozes e ideologias, as quais participam da construção de sentido deste atual gênero digital.

As construções, interações e recriações presentes neste gênero virtual contemporâneo comportam um encontro de inúmeras vozes que mantêm relações de controle, compreensão, negociação com novas formas de ensino-aprendizagem, as quais visam não apenas à disseminação de conteúdos, mas a finalidades outras (comerciais, promocionais, etc.). Desse modo, foi pensando no gênero videoaula que observamos como o conceito de aula, em decorrência das inúmeras inovações tecnológicas existentes no mundo atual, vem sofrendo distintas alterações no decorrer do tempo, de modo a possibilitar novos modos informais de aprendizagem e de divulgação de conteúdos. Em razão desse fenômeno, o que pretendemos com o trabalho é adentrar neste universo web-audiovisual, com o intuito de compreender como se constituem as videoaulas de escrita/redação científica tendo em vista a ascensão da web 2.0 em propiciar fartas possibilidades de interação em ambiente virtual.

Logo, objetivamos perceber como se dá a constituição do gênero videoaula youtubiano, a partir dos cursos selecionados sobre escrita/redação, "Escrita Científica: Artigos de Alto Impacto" e "Curso Lógico de Redação Científica", de modo a perceber como ocorrem as negociações de sentido presentes neste tipo de produção web-audiovisual. Assim, desejamos compreender como tais videoaulas têm um estilo que se associa com a própria temática de tais aulas, sendo esta uma de suas principais especificidades. Como o fazer científico passa a nortear até a forma de composição e organização das videoaulas ao se ensinar a escrever/redigir cientificamente, podemos

observar como o próprio gênero se atualiza neste acontecimento. Todavia, para essa finalidade, faz-se necessário também frisar a relevância dos aspectos que envolvem tais aulas no ciberespaço, mais precisamente no *site* de compartilhamento de vídeos do *YouTube,* já que este funciona como um meio tecnológico para o objeto desta nossa investigação.

2. Reverberações do gênero aula: A videoaula youtubiana

Na atualidade, em razão da supremacia dos meios tecnológicos na sociedade contemporânea, um "novo" domínio discursivo tem sido originado, possibilitando, assim, a emergência de inúmeros gêneros discursivos no meio virtual em consonância com outros já estabilizados e legitimados socialmente, como é caso das aulas transformando-se em videoaulas. De fato, este tipo de gênero responde, e muito, às novas demandas sociais, que, aliadas ao fluxo cultural de uma sociedade, tendem a se materializar em também novas práticas educativas, interativas e mercadológicas.

A videoaula marca sua atividade enquanto aula ministrada por meio de vídeo, contudo há ainda outras diferenças a serem assinaladas, principalmente no que concerne às aulas presenciais e às videoaulas poderem ser compreendidas como gêneros diversos.

Em termos discursivos, de acordo com as palavras de Camargo *et al.* (2011:9),

> (...) na aula presencial o professor poderá moldar seu texto em relação ao ambiente e ao público presente (...). O professor, nesse caso, não pode apagar o que diz e é levado pela dinâmica da sua própria fala, utilizando recursos da linguagem como modalizações, fórmulas fáticas e da linguagem própria do ambiente (no caso de a sala possuir ou não lousa, projetor de slides, etc.). (...) Na videoaula a linguagem é mais objetiva, sem muitas reformulações, mesmo porque ela pode ser gravada a partir de um roteiro. Além disso, durante a gravação, se o professor erra algo em sua fala, a edição do vídeo pode excluir esse erro. A linguagem se apoia em um sistema de referência intradiscursivo, sendo autossuficiente, uma vez que o ambiente não é partilhado e o discurso será "preso" dentro da gravação. A videoaula também faz usos de outros recursos possíveis, assim como na aula presencial, mas que são próprios do seu tipo de *mídium*.

De acordo com Bakhtin (1997) e seu Círculo, os gêneros do discurso estão fortemente condicionados a diferentes esferas de atividade humana, logo são

inesgotáveis. Da mesma forma, os gêneros passam por adaptações e ampliações à medida que o campo no qual emergem também se modifica. Assim, o enunciado refere-se à "*unidade real da comunicação verbal" (*Bakhtin, 1997:287, grifos do autor) e é demarcado por alternâncias na tomada da fala pelos falantes. Desse modo, não se pode proferir que o enunciado é uma unidade demarcada somente por convenção, ou delimitação teórica, mas trata-se de um elemento real a ser captado nos discursos de sujeitos envolvidos em diversas atividades humanas. O instante de transmissão da fala ao outro entabula, para o filósofo, limites precisos (Bakhtin, 1997), no que concerne à delimitação dos enunciados. Nessa perspectiva, tomando como base essa questão do gênero trazida por Bakhtin e seu Círculo, na caracterização de uma videoaula, é sempre importante observar a qual suporte este gênero está vinculado.

Com o objetivo de analisar o estudo sobre a escrita/redação científica através de videoaulas enquanto gênero do discurso, partimos da concepção de que os gêneros são entidades "relativamente estáveis" e relacionados a uma esfera de atuação humana. Dessa forma, as videoaulas têm lugar nos sistemas de ensino a distância, como uma das ferramentas dessa metodologia de aprendizagem, todavia, adquirem significados diferentes quando atreladas a outro suporte.

As linguagens híbridas dessas mídias são expressas em gêneros, que são transformados, uma vez que seus suportes se modificam e geram novas práticas interativas de letramento. Em razão disso, é importante que observemos os aspectos da produção e veiculação de videoaulas sobre escrita/redação científica e sua relação com a plataforma a que estão vinculadas (o *YouTube*) para além do meramente técnico, entendendo este gênero digital como o conjunto de elementos linguísticos e visuais, dotado de um sentido completo que possibilita sua compreensão como um todo e que, através de suas múltiplas linguagens, é composto ao mesmo tempo por imagens, sons, grafismos, bem como pela própria escrita.

A proposta é pensar que este tipo de gênero traz técnicas e práticas sociais atreladas a um suporte para o qual é preciso aprendizagem para o seu manuseio. A produção de sentidos inerente às videoaulas youtubianas além de depender da seleção tática dos diferentes elementos linguísticos verbalizados e inseridos em cada aula, também se limita às questões extraverbais postas em cena por daquele que as ministra ("professor-apresentador"). A enunciação passa a ser então definida pela situação social imediata e pelo meio social, sendo organizada, no que diz respeito ao seu conteúdo e significação, "fora do indivíduo pelas condições extraorgânicas do meio social"

(Bakhtin/Voloshinov, 2006:124). Ela é um produto da interação social, por isso, o sentido do enunciado é também engendrado pelas condições reais da enunciação e distribui-se entre as diversas vozes que habitam o tecido da linguagem. Estabelece-se, pois, um relacionamento dialógico de sentidos entre enunciados confrontados, uma vez que as relações dialógicas são relações semânticas entre todos os enunciados na comunicação verbal (Bakhtin, 1997).

3. Gêneros do discurso na contemporaneidade

Como o meio propicia o surgimento de distintos gêneros e consolidifica a importância dada às esferas de atividades, vemos como o estudo dos gêneros discursivos se faz cada vez mais presente na contemporaneidade, uma vez que considera, sobretudo, "a natureza do enunciado" em sua diversidade e nos diferentes campos de atividade comunicacional.

> A totalidade artística de qualquer tipo, isto é, de qualquer gênero, orienta-se na realidade de forma dupla, e as particularidades dessa dupla orientação determinam o tipo dessa totalidade, isto é, seu gênero. Em primeiro lugar, a obra se orienta para os ouvintes e os receptores, e para determinadas condições de realização e percepção. Em segundo lugar, a obra está orientada na vida, como se diz, de dentro, por meio de seu conteúdo temático. A seu modo, cada gênero está tematicamente para a vida, para seus acontecimentos, problemas, e assim por diante. (...) Cada gênero é capaz de dominar somente determinados aspectos da realidade, ele possui princípios de seleção, determinadas formas de visão e de compreensão dessa realidade, certos graus na extensão de sua apreensão e na profundidade de penetração nela (Medviédev, 2012:195-196).

Logo, é válido lembrar que o gênero nunca é em si mesmo, por essa razão não pode ser abstraído da esfera que o cria e usa, como também de suas coordenadas de tempo-espaço e das relações entre os interlocutores. Grillo (2010) ressalta que as esferas estão ligadas ao destinatário, e há destinatários presumidos para cada gênero, além de formas de atividades responsivas que são ligadas à determinada esfera; assim afirma:

> A interação se dá entre indivíduos organizados socialmente, o que coloca em jogo condições sócio-históricas de duas ordens. Primeira, a situação social mais imediata, cujos componentes, descritos em trabalho anterior, são o horizonte social comum aos co-enunciadores (unidade do lugar visível), o conhecimento e a compreensão da situação, compartilhados pelos co-enunciadores, e a avaliação que eles fazem dessa situação. Segunda, o meio social mais amplo, definido, por um lado, pelas especificidades de cada esfera de produção ideológica (ciência, literatura, jornalismo, religião, etc.) e, por outro, por um certo "horizonte social" de temas recorrentes, em razão da onipresença social da linguagem verbal e da relação que as esferas ideológicas estabelecem com a ideologia do cotidiano (Grillo, 2010:138).

Ancorada nos postulados bakhtinianos, a autora ainda acrescenta o fato de que por meio do "horizonte ideológico de cada época, há um centro valorativo em direção ao qual todos os caminhos e aspirações da atividade ideológica levam" (Bakhtin apud Grillo, 2010:138). Dessa maneira, os gêneros sofrem alterações em decorrência do momento histórico ao qual estão inseridos. Cada situação social engendra um gênero, com suas características que lhe são peculiares. Ao observarmos a infinidade de situações comunicativas e que cada uma delas só é possível graças à utilização da língua, podemos perceber que infinitos também serão os gêneros, existindo em número ilimitado. Por isso, o Círculo cinge a formação de novos gêneros ao aparecimento de novas esferas de atividade humana, com finalidades discursivas próprias.

De acordo com a teoria na qual nos debruçamos, cada esfera social detém diversos textos segundo as atividades da comunicação humana. Logo, ao circularmos pelas diferentes esferas sociais das atividades humanas, lançamos mão de inúmeros gêneros do discurso, os quais promovem a prática social daqueles que estão nelas envolvidos como meio de legitimação das relações sociais. Vê-se, assim, que o ser humano, seja em qualquer uma de suas atividades, usufrui da língua e, segundo o interesse, intencionalidade e finalidade específica de cada atividade, realiza enunciados linguísticos de maneiras diversas.

Com relação às esferas de atividade humana (esferas sociais de comunicação ou também chamadas esferas comunicativas) estas são heterogêneas e cada uma delas possibilita condições comunicativas específicas para o atendimento das necessidades do ser humano de expressar-se. Entretanto, cabe lembrar que as esferas referidas caracterizam-se como formas de organização e distribuição dos diversos papéis e lugares sociais presentes nas situações e instituições em que se elaboram os discursos.

Desse modo, as condições comunicativas das esferas sociais (acadêmica, ideológica, oficial, cotidiana, científica, etc.) propiciam seus "tipos relativamente estáveis de enunciados" (BAKHTIN, 1997:279), denominados, assim, gêneros do discurso ou discursivos, os quais materializam a língua, a qual está vinculada à vida. Logo, os gêneros situam-se entre língua e a vida.

Os gêneros dos discursos fazem-se então presentes em todos os atos comunicativos realizados por meio da fala ou escrita e a utilização da língua se dá através de enunciados pertencentes a uma esfera da atividade humana, refletindo os objetivos comunicativos dessas esferas, sendo os gêneros elaborados de acordo com as formas como os enunciados são utilizados. Estando os gêneros no dia a dia dos sujeitos falantes, os quais detêm um infindável repertório de gêneros, podemos observar que até nos discursos mais informais, por exemplo, o discurso sempre é moldado pelos gêneros, os quais podem sofrer modificações de acordo com a finalidade a que foram utilizados.

Em razão do desenvolvimento das sociedades e da influência de outras culturas, ou mesmo diante de tantos outros fatores com que a língua possui relação direta, como o próprio passar do tempo, de épocas e costumes, podemos observar como as mudanças históricas dos estilos da língua são indissociáveis das mudanças que se efetuam nos gêneros do discurso. Por esse motivo, os enunciados e o tipo a que pertencem, ou seja, os gêneros do discurso, são meios de transmissão que levam a história da sociedade à história da língua, sendo as alterações presentes nos gêneros inevitáveis, pois como estes estão relacionados às práticas sociais, quaisquer mudanças na vida social implicam mudanças nos gêneros. Assim, através das palavras de Bakhtin (1997), percebemos que os gêneros se ressignificam para se amoldarem aos novos tempos e situações e, por existirem novos propósitos, ampliam-se à medida que a esfera vai se tornando mais complexa.

Podemos observar que se cada indivíduo enuncia a partir de uma dada esfera de atividade, o seu discurso será demarcado por esta esfera, ou seja, o discurso proferido estará em conformidade com as pretensões e finalidades específicas deste meio, logo, a variedade dos gêneros é infinita. Nesse sentido, cabe lembrar também que a constituição de um gênero ocorre em um determinado tempo e espaço, de forma que as mudanças sempre ocorrerão, uma vez que as esferas alteram-se para cada contexto sócio-histórico. Dessa forma, podemos dizer que os gêneros são meios para entender o mundo atual e, uma vez que estão ligados à realidade, é por meio deles que podemos observar a disseminação dos discursos e da própria ideologia.

Tendo em vista as videoaulas de escrita/redação científica, percebemos como estas são produzidas de acordo com o contexto em que elas estão inseridas, assim como de acordo com a temática e ideologia por elas difundidas. Ao analisarmos este gênero discursivo, presente em sites de plataforma de compartilhamento de vídeos, como é o caso do *YouTube*, podemos perceber como sua própria construção composicional é claramente baseada por sua composição temática, de forma a adotar determinado estilo de enunciar-se.

4. O estilo atravessado pelo tema

> Chamamos *estilo* a *unidade* constituída pelos procedimentos empregados para dar forma e acabamento ao herói e ao seu mundo e pelos recursos, determinados por esses procedimentos, empregados para elaborar e adaptar (para superar de modo imanente) um material. Qual é a relação existente entre o estilo e o autor em sua individualidade? Qual é a relação do estilo com o conteúdo, ou seja, com *o* mundo dos outros, objeto de acabamento? (BAKHTIN, 1997:215, grifo do autor).

Se Bakhtin, na literatura, considerava o estilo como um recurso para promover o acabamento e se se questionava sobre as possíveis relações existentes entre este conceito e a individualidade de quem o produz, bem como sobre o conteúdo a ser tecido, buscamos analisar a forma composicional das videoaulas de escrita/redação científica tendo em vista como o estilo de tais enunciados atravessa o tema da própria cientificidade de maneira a constituir-se de acordo com o contexto e os valores socioculturais e históricos.

Como o estilo é uma palavra utilizada indistintamente em várias situações enunciativas, alguns autores situados em distintas vertentes teóricas, como Irvine (2001), na Linguística antropológica, ou Coupland (2001, 2007), na Sociolinguística interacional, acreditam ser importante observar essa generalidade adotada por esse conceito como uma forma de promoção de sentidos na linguagem.

Os autores acima citados veem o estilo como uma noção de natureza multidimensional. No entanto, enquanto Coupland o enxerga como dotado de uma natureza estratégica, Irvine (2001) salienta que o estilo é uma categoria dirigida pelos mesmos princípios na vida como na linguagem. É marcado, portanto, pela iconicidade,

distintividade, apagamento e recursividade[2], o que significa que o estilo é constatado em relação a um quadro de referências reconhecido e publicamente compartilhado. Assim, o estilo não abarca somente a dimensão linguística, mas as dimensões de natureza social, histórica, discursiva e intersubjetiva.

Coupland (2007), citando Weber (1996), o qual se aproxima muito de uma perspectiva sociocognitivo-interacional da linguagem, discorre que o estilo não pode ser cavado nos textos como aparece nas operações arqueológicas, contudo, precisa ser entendido como um potencial que é atualizado na mente do leitor real como um "produto de uma interação dialógica que se dá simultaneamente entre autor, contexto de produção, texto, leitor e contexto de recepção, contextos estes em que está incluída toda uma sorte de fatores sócio-históricos, culturais e intertextuais" (Weber, 1996 apud Coupland, 2007:178).

É nesse sentido, ou seja, através de tais valores ancorados em uma realidade material, que tais discursos dialogam com o posicionamento teórico do Círculo de Bakhtin ao retratar que:

> A escrita (a relação do autor com a língua e a utilização da língua que ela implica) é o reflexo impresso no dado do material por seu estilo artístico (sua relação com a vida e com o mundo da vida e, condicionado por essa relação, sua elaboração do homem e do seu mundo); o estilo artístico não trabalha com as palavras, mas com os componentes do mundo, com os valores do mundo e da vida; podemos defini-lo como o conjunto dos procedimentos de formação e de acabamento do homem e do seu mundo, e esse estilo determina também a relação com o material, com a palavra, cuja natureza deve, naturalmente, ser conhecida para se compreender essa própria relação (BAKHTIN, 1997:208-209).

Da mesma maneira em que o estilo artístico se constitui dos componentes mundanos, dos valores sociais, como forma de promover o acabamento linguístico, a produção das videoaulas de escrita/redação científica também se envereda neste

2 Tais itens foram mencionados, pois podem ser interpretados à luz da teoria bakhtiniana, a qual vê a iconicidade como as escolhas operadas por um sujeito enunciador sendo sempre axiologicamente motivadas, logo, são icônicas e possuem um caráter sígnico; a distintividade como um caráter distintivo dos enunciados concretos, possibilitando, assim, o estabelecimento de distintas conexões com o contexto extraverbal; e a recursividade como um modo de deslocamento de um gênero a outro, como, a título de ilustração, pode-se mencionar a aula de escrita/redação científica que ao ultrapassar os limites da esfera pedagógica lança-se a uma esfera midiática, provocando alterações no gênero e promovendo diversas produções de sentido.

procedimento uma vez que permite que o seu estilo seja atravessado pelo próprio conteúdo temático das aulas em questão.

Tendo a posição do sujeito enunciador como um dos aspectos centrais das videoaulas de escrita/redação científica a serem analisadas, a voz representada pelo "professor-apresentador", frente a outras vozes que ecoam tanto na esfera acadêmico-científica, como na esfera midiática, reverbera posicionamentos enunciativos ancorados nos modos de dizer do próprio projeto de dizer estipulado pelas ciências ditas *hard*.

A negociação que estabelece o gênero (videoaula) com a escrita/redação científica determina aspectos centrais que devem ser enunciados nesta apresentação de aula em vídeo. Por exemplo, o sujeito enunciador, o "professor-apresentador" das videoaulas, necessita legitimar sua voz tanto dentro da comunidade científica a que pertence, a área das ciências empíricas, apresentando-se como cientista pesquisador neste campo do saber, de maneira que até o seu próprio discurso, materializado nos conteúdos e gráficos apresentados durante as aulas, apresenta-se verbo-visualmente imbuído de objetividade, a qual pode ser vista na sua forma de falar, de explicar ou de apresentar os conteúdos. Da mesma forma, pode-se perceber a presença de um locutor que se posiciona como um sujeito enunciador crível de confiança e credibilidade ao apresentar suas credenciais, sua trajetória profissional, suas funções perante a sociedade.

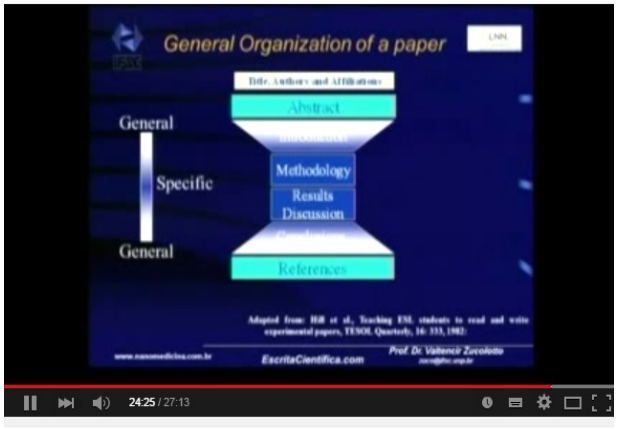
Trava, pois, um diálogo com distintas formas de apresentação que os "professores-apresentadores" das videoaulas querem passar de si. Para isso, constroem uma voz de poder, que, ao expor sua posição, estabelece inter-relações dialógicas, por meio de um ato responsivo que se legitima devido às informações por eles apresentadas. Essa voz passa então a utilizar recursos de valoração, compromisso e seriedade para se sobrepor a outras vozes que podem querer calar sua enunciação.

Ao observar as videoaulas sobre escrita/redação científica é necessário levarmos em consideração as estratégias estilísticas, já retratadas por Weber (apud Coupland, 2007), bem como pelo próprio Bakhtin, as quais buscam evidenciar as possibilidades de se operar as vozes sociais (vozes da vida) no cumprimento dos projetos de dizer de cada videoaula.

A vida, materializada no próprio *ethos* científico, concebido pela sociedade ao longo do tempo, emerge e evidencia-se nas/das práticas de linguagem e, como defende Irvine, suas manifestações não devem ser ignoradas. Se observarmos como se dá o efeito de objetivação e racionalidade entre a construção composicional das videoaulas, tendo em vista o tema proposto, isto é, a escrita/redação científica, vemos como a

estratégia discursiva presente na composição deste enunciado é moldada segundo a voz do modelo de conhecimento subjacente à ciência moderna. Vejamos tais imagens:

Figura 1: Construção composicional das videoaulas de Escrita Científica



Módulo 01 - " O Gênero Literário" - Curso de Escrita Científica

Fonte: https://www.youtube.com/watch?v=CZR0ptpPaR0&index=2&list=PL3yYSVIdSmKk-79Gn240Pr3NUNe8Os0S0

Figura 2: Construção composicional das videoaulas de Redação Científica



AULA 2 - BASES DO MÉTODO LÓGICO PARA REDAÇÃO CIENTÍFICA.wmv

Fonte: https://www.youtube.com/watch?v=e968B1PwIbs&index=3&list=PL3yYSVIdSmKk-79Gn240Pr3NUNe8Os0S0

Através dos *layouts* de cada videoaula apresentados, vemos como o assunto sobre a escrita/redação científica promove formas de dizer objetivadas. Na primeira imagem, do curso de "Escrita Científica: Produção de Artigos de Alto Impacto", notamos como a explicação sobre as partes que compõem a estrutura de artigo

científico, supostamente o próprio trajeto da escrita científica, é moldada sobre um modo de dizer típico das Naturais e Exatas (Empíricas).

Vê-se a presença de figuras geométricas (em forma de blocos) distribuídas em compartimentos que demarcam as seções de um artigo. Nota-se, assim, como a aprendizagem do próprio ato de escrever cientificamente é posta através de tais figuras que remontam a saberes distintos: a percepção do desenho e o conceito matemático, ancorados na exatidão e figuratividade.

Observando a segunda videoaula, faz-se claro também o uso de gráficos como uma tentativa de se expressar visualmente dados ou valores numéricos, de maneiras diferentes, de modo a facilitar a compreensão das informações de maneira mais rápida e objetiva.

Advindo do termo grego *graphikós*, o gráfico foi criado por Descartes para desenhar um raciocínio (uma função). Sobre o raciocínio matemático, sobre a função matemática, que seria possível a criação de um "Plano Cartesiano", materializado em um gráfico, como um novo jeito de avaliar as curvas existentes na natureza. Assim, tal é a influência deste estilo científico, ancorado na temática da videoaula, que a própria construção da redação científica também é condicionada a esse modo de expressar-se.

Como o discurso científico é marcado pela não vinculação do discurso à subjetividade do enunciador, a busca da adesão do destinatário se dá por meio da vinculação do discurso a materialidades objetivas próprias do fazer ciência, pois conforme Merton (1964:543), o *ethos* da ciência é "o complexo de valores e normas efetivamente temperadas que se consideram obrigatórios para o homem de ciência". Logo, essas normas baseiam-se em "prescrições, proscrições, preferências e autorizações", transmitidas "pelo preceito e o exemplo", corroboradas por sanções e interiorizadas "em grau variável" pelos cientistas, passando a constituir a sua "consciência científica" (Ibidem). Assim, o *ethos* da ciência tem como função promover a ampliação dos conhecimentos comprovados, identificados pelas “predições empiricamente confirmadas e logicamente coerentes" (Merton, 1964:544).

Nesse cenário, compreendido por videoaulas ligadas a entidades institucionais, promovidas por instituições renomadas como USP (curso de escrita científica) e UNESP (curso de redação científica), não se pode deixar de considerar também a situação histórica que gera a enunciação em atitude responsiva, ou seja, o momento atual em que o *ethos* que se espera das videoaulas sobre escrita/redação científica (o *ethos* da própria ciência) subjaz aos condicionamentos presentes nas ciências empíricas,

os quais dirigem os projetos de dizer de seus próprios "professores-apresentadores". Nesse sentido, pode-se dizer que o uso de imagens e gráficos, característicos do campo das ciências *hard,* aciona uma porção de mundo compartilhada pela própria sociedade, de maneira a ditar as formas de ensino da própria escrita/redação científica, bem como da própria produção das videoaulas.

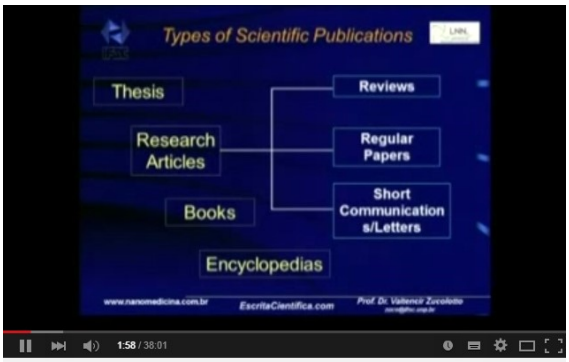
O estilo breve e conciso de se escrever/redigir cientificamente influencia o estilo de produzir videoaulas sobre esta vertente, de maneira a reproduzi-las de acordo com sua própria estilização e acabamentos, influenciando não apenas a formulação dos conteúdos, mas os próprios cenários, as vestimentas, etc. que compõem a construção composicional deste tipo de "enunciado digital-áudio-verbo-visual".

> O estilo como imagem unificada e concluída da exterioridade do mundo: a combinação do homem exterior, de seu traje, de suas maneiras com o seu ambiente de vida. A visão do mundo estrutura o ato (do interior, tudo pode ser compreendido como ato), assegura unidade ao escopo ativo do sentido que a própria vida persegue, assegura unidade ao que faz com que a vida responda por si mesma, ultrapasse a si mesma, supere a si mesma; o estilo confere unidade à exterioridade do mundo, ao que faz com que ele se reflita fora, volte-se para fora, confere unidade às fronteiras do mundo (elaboração e combinação das fronteiras). A visão do mundo estrutura e unifica o horizonte do homem, o estilo estrutura e unifica seu ambiente (Bakhtin, 1997:218).

É, portanto, pautado neste viés dialógico, travado com o próprio *ethos* do fazer científico, que podemos observar mais exemplos extraídos das videoaulas analisadas como forma de comprovar o diálogo entre as esferas midiática, científica e pedagógica[3] no que tange ao estilo objetivo, racional e cartesiano apresentado nas aulas de escrita/redação científica.

3 Midiática por se perfazer em videoaulas inseridas no *YouTube*, científica por tratar de aspectos da escrita/redação científica e pedagógica por promover-se por meio de aulas e abranger aspectos atrelados ao "ensino" de determinados conteúdos.

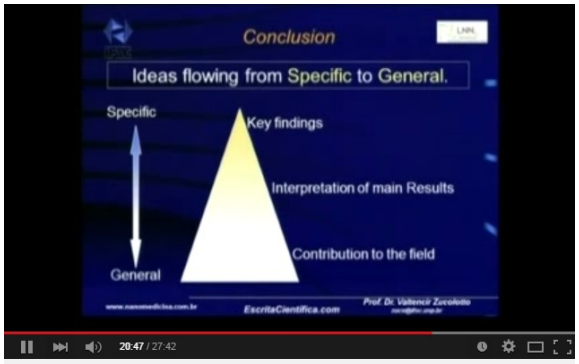
Figura 3: Figuração da objetividade nas videoaulas de Escrita Científica



Módulo 02 - " Títulos, Autores e Abstract" - Curso de Escrita Científica



Módulo 03 - " Introdução" - Curso de Escrita Científica



Módulo 04 - " Resultados, Discussão e Conclusões" - Curso de Escrita Científica

Fonte: https://www.youtube.com/watch?v=e968B1PwIbs&index=3&list=PL3yYSVIdSmKk-79Gn240Pr3NUNe8Os0S0, https://www.youtube.com/watch?v=e968B1PwIbs&list=PL3yYSVIdSmKk-79Gn240Pr3NUNe8Os0S0&index=3 e https://www.youtube.com/watch?v=-awveTSmmIM&index=5&list=PL3yYSVIdSmKk-79Gn240Pr3NUNe8Os0S0

Ao observarmos as imagens acima, notamos, mais uma vez, através dos organogramas e das figuras geométricas, o estilo matematizador inerente às aulas sobre como se escrever cientificamente. Atrelado a esse modo objetivo de construção visual, há também, no próprio discurso do "professor-apresentador" que as apresenta, determinadas composições linguísticas que salientam e retificam essa ubiquidade matematizante não só de se fazer ciência, mas de se ensinar a escrever perante um viés científico. Vejamos[4]:

> EC1: "(...) Eu gosto sempre de analisar a seção de introdução de um artigo científico, principalmente pra aqueles que estão iniciando nesse processo de escrita científica, **em uma ótica que eu chamo de três dimensões, não é?** Então eu gosto sempre de me referir a seção de introdução **na dimensão um.**

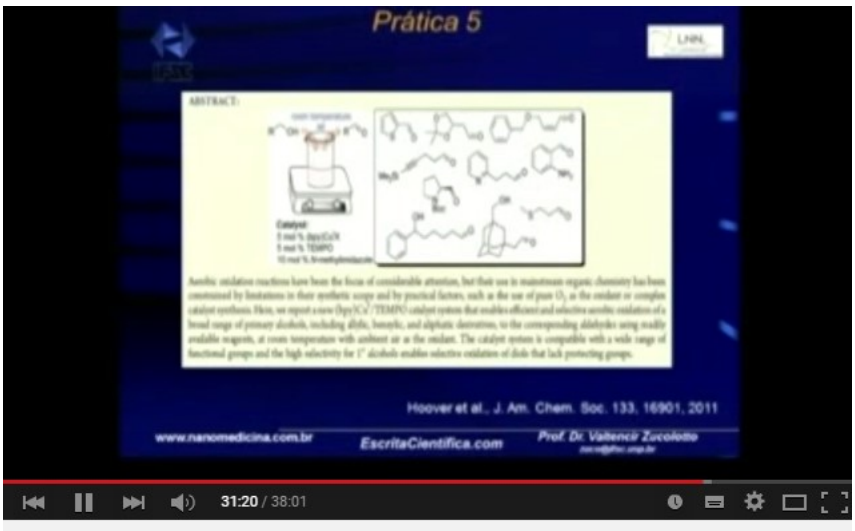
4 As abreviaturas EC e RC se referem respectivamente aos excertos de transcrições retirados dos cursos de "Escrita Científica" e "Redação Científica".

> A questão informação, que tipo de informação deve aparecer em uma boa seção de introdução de um artigo científico. **A segunda dimensão,** não é, se refere ao fluxo dessas informações, com qual tipo de informação eu começo a escrever essa seção de informação e qual tipo de informação deve aparecer no meio e no final numa boa introdução (...). E tem **uma terceira dimensão** muito importante, uma das mais importantes nessa seção de introdução, que é a questão das citações (...)". (grifo nosso)

Através desse excerto, podemos notar como o vocábulo "dimensão" aparece constantemente como modo de exemplificar os passos necessários para a composição da introdução de um artigo científico. Considerando-se que tal termo alude à extensão utilizada para medir, avaliar e calcular, vê-se, novamente, como tal caráter lógico e racionalizante opera até em marcas lexicais presentes na constituição do discurso sobre a escrita científica.

Outra questão interessante inserida na apresentação destas videoaulas é o uso de figuras para integrar o *abstract* de artigos científicos de tais áreas empíricas. Além das videoaulas se proporem a ensinar as técnicas de escrita através de desenhos geométricos, tal é a necessidade de se promover a objetivação de conteúdos através de uma comunicação rápida e instantânea que até o resumo de tal gênero, ao integrar o visual em sua constituição verbal, passa também a dialogar com o molde *hard* de se fazer ciência.

Figura 4: *Abstract* verbo-visual



Módulo 02 - " Títulos, Autores e Abstract" - Curso de Escrita Científica

Fonte: https://www.youtube.com/watch?v=e968B1PwIbs&index=3&list=PL3yYSVIdSmKk-79Gn240Pr3NUNe8Os0S0

Como a imagem comunica de modo mais rápido e, muitas vezes, com mais eficiência, em tempos de velocidade de informação, ela acaba rompendo barreiras de modo a integralizar até seções de determinados gêneros antes povoadas somente pela linguagem verbal, como é o caso do exemplo trazido pela figura acima.

Em razão da imagem, em seus diversos suportes, ter assumido um lugar central na sociedade atual, ela tendo sido cada vez mais solicitada como um recurso discursivo. No mundo científico, além de seu papel icônico ou representativo, ela também passa a ser um meio de comunicação e de sensibilização científica. Desse modo, vejamos como ela se materializa nos exemplos trazidos do curso "Método Lógico para Redação Científica":

Figura 5: Figuração da objetividade nas videoaulas de Redação Científica



Fonte: https://www.youtube.com/watch?v=HGgDI3Bgj2A&list=PL838A236D33BA042E&index=2 **e** https://www.youtube.com/watch?v=sztd3m2bgw0&list=PL838A236D33BA042E&index=21

Aludindo às videoaulas sobre redação científica, vemos também, de maneira explícita, o uso recorrente de formas geométricas para elucidar o ato de se redigir cientificamente. Essa interface visual, composta principalmente por figuras geométricas planas, através de estruturas formais baseadas primordialmente por retas, possibilita ao "aluno-usuário" a compreensão de que os códigos icônicos ali presentes apontam para a relevância das atividades científicas, de maneira clara e objetiva. Já atentando-nos ao âmbito do ensino, tendo em vista as videoaulas de redação científica, as imagens desempenham um papel facilitador na explicação de conceitos e são importantes recursos para a comunicação das ideias científicas, fazendo ecoar, mais uma vez, a voz,

instituída no erigir da ciência moderna, que legitima o conhecimento científico como um saber com base na razão. Assim, as imagens científicas podem funcionar como veículos para um pensamento analítico posto não apenas como forma de divulgação de conteúdos científicos, bem como para o ensino da própria escrita/redação científica.

E tal é essa visão lógica e precisa de ensinar que o próprio "professor-apresentador" compara o ato de compor um texto científico com o encaixar de blocos na sustentação de um discurso ou com a arte de construir um prédio.

> RC: "(...) Todas **as partes do trabalho devem vir da lógica da ciência**, deve haver uma coerência. A proposta é a seguinte: **Você está montando dentro de um trabalho, você tá montando pedacinhos**, então você tem um pedacinho, você monta outro, se põe um outro aqui, você vai colocando várias partes dentro do seu texto, **o importante é que os preceitos lógicos que você siga sejam coerentes de forma que nada no texto demonstre alguma incoerência** (...)". (grifo nosso)
>
> RC: "(...) **O que seria a arte na redação científica? Essa arte na redação científica vai justificar um ponto importante no estilo científico**, no estilo da redação científica. A arte, vocês sabem, se preocupa com a estética, isso é um ponto básico na arte (...) mas existe uma arte na redação, tá? (...). **A arte equivale a construir um prédio,** com as seguintes características: primeiro o prédio tem que ser vistoso, as pessoas têm que olhar pra ele, se não for vistoso ninguém vai ver. Não vai adiantar, vai ficar mais um artigo escondido por aí. Ele tem que ser importante, porque senão não adianta fazer. Fazer um prédio que não é importante é besteira. Fazer um artigo, fazer uma pesquisa que não é importante, melhor não fazer. E a importância pode ser aplicada tecnológica ou apenas acadêmica, não tem problema, mas tem que ter uma relevância. **Ele tem que ser sólido**, que se esse prédio cair por qualquer vento né, vai ser complicado. **Então essa construção que você faz**, **esse artigo que você faz**, **ele tem ser sólido**, num pode ser derrubado. Só que pra deixá-lo sólido, você não precisa colocar um monte de estaca, aí entra a arte. Você tem que colocar só as estacas necessárias. Então **ele tem que ser econômico, embora sólido, econômico, com o menor número de sustentações possível**, porém suficiente para torná-lo sólido (...). Geralmente os nossos textos são barrados na ciência internacional porque o grau de objetividade, de síntese, que eles exigem é alto e nós estamos acostumados a colocar um monte de coisa, faz parte da cultura brasileira falar demais, escrever demais, pôr um monte de coisa, pra dizer um negocinho desse tamanho (...). A arte é usar o mínimo possível pra resolver o que tem que

> resolver. Essa é arte na redação científica. Isso vem a favor né, de se fazer textos sintéticos porém sólidos (...)". (grifo nosso)

Assim, tal postura prática e lógica permeia o discurso de tal "professor-apresentador", materializando-se em um estilo matemático e objetivo presente na somatória de blocos (visto os ensinamentos da própria Física) ou na construção de prédios sólidos (visto os ditames da engenharia, dos cálculos, etc.) de modo a instaurar um estilo próprio a tais videoaulas decorrente do tema apresentado e dos valores sociais, culturais e ideológicos que se fazem presentes.

É dessa forma que retornamos à posição de Coupland (2007) ao dizer que o estilo deve ser entendido como produto de uma interação dialógica que envolve o locutor, o destinatário, as materialidades discursivas, o contexto de produção, etc. Logo, o estilo pode ser entendido como multidimensional e estratégico, por envolver as instâncias verbo-visuais, contextuais e históricas, culturais e ideológicas de determinado discurso, bem como por promover a emergência de determinadas vozes (as vozes das ciências empíricas) em detrimento de outras, com grande probabilidade de sucesso; mas não com a legítima garantia, já que a linguagem é constitutivamente dialógica.

É nesse contexto que Stam (2000) nos adverte para a importância da noção de dialogismo em Bakhtin, por tratar-se de um conceito multidimensional e interdisciplinar, o qual abarca um universo marcado pelas distintas vozes sociais, assimétricas e impregnadas de ideologia (heteroglossia), vozes essas que ao mesmo tempo em que buscam ressaltar algumas delas, provocando o surgimento de determinados estilos, também marcam o apagamento de outras e, consequentemente, outro tipo de produção de sentido.

5. Considerações Finais

Em razão de estarmos vivendo a era do ciberespaço, vemos como essa infraestrutura material de comunicação digital, posta em um universo oceânico de informações, contribui para a disseminação de um conjunto de técnicas, práticas e atitudes que direcionam formas outras de lecionar e divulgar conhecimentos neste ambiente internético.

É, pois, neste ambiente dialógico que se tem a pluralidade dos gêneros discursivos, uma vez que, segundo Bakhtin e seu Círculo, os gêneros do discurso

tendem a crescer à medida que se desenvolvem e se complexificam as esferas da práxis humana. Sendo assim, as videoaulas youtubianas fazem parte de um gênero híbrido, dado que, na rede, o discurso verbal entremeia-se com as formas das imagens fixas e em movimento, com as linguagens sonoras, com o ruído, com a oralidade, com a música, com os gestos, etc. multimidiaticamente.

Ao analisarmos as videoaulas de escrita/redação científicas postadas no *YouTube,* podemos perceber como essa rede de informação e interação, nutrida por recursos semióticos, meios sincréticos (visual, verbal, auditivo, etc.) e hipervínculos é um espaço privilegiado para aqueles que pretendem analisar os significados sociais desta tecnológica ferramenta de trocas comunicacionais do tipo "poste você mesmo".

Tendo em vista que as videoaulas youtubianas de escrita/redação científica são produzidas e postadas no *Youtube*, em decorrência das finalidades singulares de seus enunciadores, pudemos observar como o estilo de tais aulas se molda de acordo com a ideologia de ciência enunciada por seus produtores (“professores-apresentadores”). Desse modo, vemos como a própria escrita/redação é modelada de acordo com o tipo de ciência que se produz, a área do saber a que é pertencente. Logo, escrever/redigir “corretamente”, através de moldes e regras, está atrelado às Ciências ditas Naturais e Exatas, onde, pela sua própria história, tem-se a ideia da produção do fazer científico posta na busca da verdade e, consequentemente, materializada em enunciados objetivos e matematizantes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. 1997. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich; VOLOSHINOV, Valentin Nikolaevich. 2006. *Marxismo e filosofia da linguagem*: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem. 12. ed. São Paulo: Hucitec.

CAMARGO, Leonardo. D. V. L; GAROFALO, Simone.; COURA-SOBRINHO, Jerônimo. 2011. Migrações da aula presencial para a videoaula: uma análise da alteração de mídium. Sorocaba, *Quaestio*, v. 13, n. 2, p. 79-91.

COUPLAND, Nik. 2001. Language, situation, and the relational *self*: theorizing dialect-style in sociolinguistics. In: ECKERT, P.; RICKFORD, J. (Eds*.). Style and sociolinguistic variation*. Cambridge: Cambridge University Press, p.185 – 210.

GRILLO, Sheila Vieira de Camargo. 2010. *Esfera e campo*. In: BRAIT, Beth (Org.). Bakhtin Outros Conceitos-Chave. São Paulo: Contexto.

IRVINE, Judith. 2001. *Style as distinctiveness:* The culture and ideology of linguistic differentiation. In: STYLE AND SOCIOLINGUISTIC VARIATION. Cambridge: Cambridge University Press, p. 21-43.

MEDVIÉDEV, Pavel Nikolaevich. 2012. *O método formal nos estudos literários*. São Paulo: Contexto.

MERTON, Robert King. 1964. *Teoría y estructura sociales*. México: FCE.

STAM, Robert. 2000. *Bakhtin* – da teoria literária à cultura de massa. São Paulo: Ática.

WEBER, Jean Jacques. 1996. *The Stylistics Reader:* From Roman Jakobson to the Present. London: Arnold.

De volta ao futuro da língua portuguesa.
Atas do V SIMELP - Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa
Simpósio 29 - Estudos do estilo em diferentes gêneros discursivos, 1815-1832
ISBN 978-88-8305-127-2
DOI 10.1285/i9788883051272p1815
http://siba-ese.unisalento.it, © 2017 Università del Salento

O ESTILO E A RELAÇÃO ENTRE TIPOS TEXTUAIS NA COMPOSIÇÃO DO GÊNERO PRONTUÁRIO MÉDICO

Kênia de Souza OLIVEIRA[1]

RESUMO
Este trabalho tem como objetivo analisar as tipologias utilizadas na construção do gênero prontuário médico. Partindo da perspectiva bakhtiniana, de que os gêneros do discurso são concebidos como tipos relativamente estáveis de enunciado, marcados por sua composição, conteúdo temático e estilo. Assim, a composição diz respeito à estruturação e ao aspecto formal do gênero, enquanto que o conteúdo temático diz respeito às escolhas e propósitos comunicativos do autor em relação ao assunto abordado, já o estilo refere-se a um modo de apresentação do conteúdo traduzido no plano composicional do gênero por meio da seleção de recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua. Nesse sentido, o trabalho tem, também, como objetivo apresentar o gênero prontuário médico no campo teórico da Linguística Textual, visando apontar as relações entre tipos textuais, bem como analisar as escolhas linguísticas e seus efeitos na composição desse gênero. Para a realização da tarefa pretendida, a metodologia foi traçada tendo em vista o delineamento da pesquisa bibliográfica. O embasamento teórico deu-se pela aplicação dos pressupostos de Bakhtin (1987, 2000 e 2003); Brait (2005) e Travaglia (1991;2003;2007 e 2009). O *corpus* escolhido é constituído de dez prontuários médicos, escritos no ano de 2014. Desse modo, constatou-se que as tipologias descritiva, narrativa e dissertativa estão conjugadas na composição do gênero prontuário médico e as abreviações e nominalizações marcam o estilo desse gênero.

PALAVRAS- CHAVE: Estilo; prontuário médico; tipologia textual; Linguística Textual.

1 INTRODUÇÃO

Partindo da perspectiva bakhtiniana, de que os gêneros do discurso são concebidos como tipos relativamente estáveis de enunciado, marcados por sua composição, conteúdo temático e estilo. Assim, a composição diz respeito à

1 OLIVEIRA (UFU) Aluna do o Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Curso de Mestrado em Estudos Linguísticos, do Instituto de Letras e Linguística da Universidade Federal de Uberlândia. Avenida das Palmeiras, 705, Alvorada. 38.307-098. Ituiutaba-MG.. Brasil. keniavini@hotmail.com

estruturação e ao aspecto formal do gênero, enquanto que o conteúdo temático diz respeito às escolhas e propósitos comunicativos do autor em relação ao assunto abordado, já o estilo refere-se a um modo de apresentação do conteúdo traduzido no plano composicional do gênero por meio da seleção de recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua.

Este artigo tem como objetivo apresentar o gênero prontuário médico no campo teórico da Linguística Textual, visando apontar as relações entre tipos textuais, bem como analisar as escolhas linguísticas e seus efeitos na composição desse gênero. Ressaltando os tipos que se conjugam e/ou se fundem para compor o gênero de estudo. Nesse sentido, o estilo, conforme Bakhtin (2000), fundamenta-se em uma dimensão textual e discursiva caracterizadora dos gêneros do discurso. Desse modo, atrelado ao conteúdo temático e à sua composição, o estilo relaciona-se às escolhas linguísticas feitas pelo locutor mediado pela relação estabelecida com o outro.

Conforme Bakhtin (1987),

> Uma análise estilística que queira englobar todos os aspectos do estilo deve obrigatoriamente analisar o todo do enunciado e, obrigatoriamente, analisá-lo dentro de uma cadeia da comunicação verbal de que o enunciado é apenas um elo inalienável (BAKHTIN, 1987: 320).

Adotando a perspectiva de estilo bakhtiniano e pautando-se na tarefa da Linguística textual de se diferenciar as várias espécies de texto, esse estudo caracteriza certo desafio, uma vez que existem poucos estudos linguísticos relacionados aos textos encontrados na esfera médica, devido a essa comunidade ser um tanto hermética.

O *corpus* é constituído por dez prontuários médicos. Contudo, será anexado quatro prontuários como exemplificação da análise feita.

Para tanto, o embasamento teórico deu-se pela aplicação dos pressupostos teóricos de Bakhtin (1987 2000 e 2003); Brait (2005) e Travaglia (1991; 2003; 2007 e 2009).

2 CARACTERIZAÇÃO DAS CATEGORIAS DE TEXTO

Nessa seção, apresentar-se-á a teoria referente à caracterização das categorias de texto proposta por Travaglia (2007).

Tendo como base a teoria de Travaglia (2007), no que se refere à Caracterização de categorias de texto: tipos, gêneros e espécies, analisar-se-á prontuários médicos buscando explicitar os tipos textuais encontrados na composição desse gênero.

Para tanto, parte-se dos parâmetros e critérios adotados pelo autor na caracterização de categorias de textos. Conforme Travaglia (2007: 40), os critérios para caracterizar textos agrupam-se em cinco parâmetros distintos: a) o conteúdo temático; b) a estrutura composicional; c) os objetivos e funções sóciocomunicativas; d) as características da superfície linguística, e) as condições de produção.

De acordo com o autor, o suporte em que o gênero aparece também pode contribuir para a caracterização das categorias de texto.

Vale ressaltar que, para o teórico, nem sempre, uma categoria se caracteriza por critérios e parâmetros de todos os cinco grupos, mas de apenas alguns deles.

Travaglia (2007) define categorias de texto como um conjunto de textos com características comuns em termos de conteúdo, estrutura composicional, objetivos e funções sóciocomunicativas, características linguísticas da superfície linguística, condições de produção, etc., mas distintas das características de outras categorias de texto, o que permite diferenciá-las (TRAVAGLIA, 2007: 40). Para ele, alguns exemplos de categorias de texto presentes na sociedade brasileira seriam: descrição, dissertação, injunção, narração, texto argumentativo "stricto sensu", texto preditivo, romance, conto, fábula, requerimento, procuração, dentre outros.

Para o autor, diversas categorias de texto podem ter características comuns como, por exemplo, as categorias de texto que têm o tipo narrativo dominante em sua composição como: romance, conto, novela, parábola, apólogo, etc. Todos esses gêneros terão, em comum, características da narração, mesmo que realizadas de diferentes formas. Ainda, conforme o autor, sempre haverá características que os distinguem entre si, diferenciando, por exemplo, um romance de um conto, uma fábula de uma parábola, dentre outros. Pode-se notar o mesmo processo com outras categorias, por exemplo, as dominantemente dissertativas como: tese, dissertação de mestrado, artigo acadêmico-científico, editorial e assim por diante.

De acordo com os estudos de Travaglia (2007: 41), as categorias de textos podem ser de uma entre três naturezas distintas, que o autor chamou de " tipelementos"; o tipo, o gênero e a espécie.

> O **tipo** pode ser identificado e caracterizado por instaurar um modo de interação, uma maneira de interlocução. Alguns tipos que podemos citar,

> divididos em sete tipologias, são: a) texto descritivo, dissertativo, injuntivo, narrativo; b) texto argumentativo "stricto sensu" e argumentativo não " stricto-sensu"; c) o texto preditivo e não preditivo; d) texto do mundo comentado e do mundo narrado; e) texto lírico, épico/narrativo e dramático; f) texto humorístico e não-humorístico; g) texto literário e não literário. O **gênero** se caracteriza por exercer uma função sóciocomunicativa específica. Estas nem sempre são fáceis de explicitar. A **espécie** se define e se caracteriza apenas "por aspectos formais de estrutura(inclusive superestrutura) e da superfície linguística e/ou por aspectos de conteúdo. (TRAVAGLIA, 2007: 41)

As definições acima são relevantes para nortear o artigo, uma vez que os estudos de Travaglia (2007) darão sustentação à análise no que se refere às tipologias textuais encontradas nos prontuários médicos. Para tanto, fez-se necessário definir o que o autor chamou de tipelementos.

Para Travaglia (2007: 41-42), as relações entre os tipos na composição dos gêneros são importantes na caracterização das categorias de textos: tem-se o seguinte:

> 1) os tipos e espécies compõem os gêneros que são os tipelementos que existem e circulam na sociedade; 2) as espécies podem ligar-se a tipos ou a gêneros [...]; 3) os gêneros podem estar ligados a tipos que os compõem necessariamente ou não, ou a espécies de tipos […]; 4) quando os tipos compõem os gêneros, eles podem:a) *se cruzar ou fundir*: neste caso, o gênero apresenta dois ou mais tipos simultaneamente. b) *se conjugar:* neste caso, os tipos aparecem lado a lado na composição do gênero, mas não há uma fusão de características no mesmo trecho. Quando os tipos se conjugam, um deles pode ser dominante ou não. A dominância pode ser necessária ou não;d) se intercambiar: neste caso, em uma situação de interação em que se esperava um tipo ou gênero, tendo em vista o modo de interação que se estabelece e que exigiria uma dada categoria de texto, ocorre outra categoria. O produtor do texto lança mão de uma categoria que não é a própria daquele tipo de interação naquela esfera de ação social, para produzir determinados efeitos de sentido. (TRAVAGLIA, 2007:41-42)

Nesse sentido, Travaglia (2007: 43) define **conteúdo temático** como aquilo que pode ser dito em uma dada categoria de texto, aquilo que se espera encontrar em um dado tipo, gênero ou espécie de texto, devendo ligar-se a um tipo de informação.

Desse modo, o conteúdo temático nos leva ao que devemos dizer ao produzir determinados textos ou ao que esperar na leitura/compreensão de uma categoria.

Quanto ao que diz respeito ao parâmetro da **estrutura composicional**, a superestrutura tem um papel relevante na caracterização de categorias de texto. Assim,

por exemplo, os textos que têm o tipo narrativo como necessário e dominante em sua composição e são da **espécie história** (romance, conto, novela- literária, de rádio, dentre outros) encaixam-se todos na superestrutura geral da narrativa, ou seja, "a narrativa dessa espécie história apresenta introdução (anúncio e resumo), orientação (cenário/contexto/situação, orientação), trama (complicação, resolução, resultado), comentários e epílogo (fecho ou coda ou moral)" (TRAVAGLIA, 2007:49).

Ainda, segundo o autor, todas as categorias da superestrutura podem realizar-se de modo diferente, conforme o gênero, o que é importante para caracterizá-lo.

Travaglia (2007:60) retoma os estudos de Fávero; Koch (1987) para tratar dos **objetivos ou função sóciocomunicativa**. Conforme as autoras, os gêneros são definidos por sua função sóciocomunicativa e os tipos também apresentam objetivos. Assim, esses objetivos e funções sóciocomunicativas são identificados por muitos como um ato ou macro-ato de fala.

Travaglia (2007: 60) revela que a descrição e a dissertação são discursos do saber/conhecer e que a narração e a injunção são discursos do fazer/acontecer. Nesse sentido, o autor propõe que os objetivos do enunciador ou funções comunicativas desses tipos são:

> a) na descrição visa-se, ao caracterizar, dizer como é o objeto do dizer;
> b) na dissertação busca-se o refletir, o explicar, o avaliar, o conceituar, expor ideias para dar a conhecer, para fazer saber, associando-se à análise e à síntese de representações;
> c) na injunção objetiva-se dizer a ação requerida, desejada, é dizer o que é/ ou como fazer e assim incitar o alocutário à realização da situação;
> d) na narração o objetivo é contar, dizer os fatos, os acontecimentos, entendidos estes como episódios, a ação em sua ocorrência. (TRAVAGLIA, 2007: 60)

Esse quadro será fundamental para definir, após a análise dos prontuários, quais tipos compõem o gênero prontuário médico.

Quanto ao critério da superfície linguística do texto, Travaglia (2007: 62) retoma aquilo que Bakhtin chamou de estilo, para definir superfície linguística, nesse sentido, são elementos composicionais de formulação da sequência linguística, o que muitos chamam de superfície linguística. Para o autor, essas características podem referir-se a qualquer plano da língua (fonológico, morfológico, sintático, semântico, pragmático) ou nível (lexical, frasal, textual).

Ainda, de acordo com o teórico,a caracterização por meio desse parâmetro não se refere simplesmente ao recurso linguístico utilizado, mas também a sua relação com as propriedades, por exemplo, as perspectivas definidoras dos tipos, a instauração de locutor e alocutário enquanto enunciadores, os objetivos/funções das categorias de texto, os objetivos/funções definidores de gêneros.

As condições de produção estão relacionadas a quem produz, para quem, quando, onde (geralmente um quadro institucional), o suporte, o serviço, dentre outros. De acordo com Travaglia (2007:71), o critério de "quem produz" inclui tanto o indivíduo (geralmente ocupando um lugar social) como a comunidade discursiva, ou esfera de ação social, ou formações sociais, ou domínio discursivo. Para Travaglia (2007), a comunidade discursiva é importante na caracterização dos gêneros que circulam e funcionam em dada sociedade e cultura. Assim, se o texto é da esfera jornalística, forense/jurídica, médica, acadêmica, etc., podemos encontrar gêneros com o mesmo nome, mas que identificam categorias distintas em comunidades discursivas distintas.

3 BREVE REFLEXÃO SOBRE O ESTILO NA PERSPECTIVA BAKTHIANA

Partindo da concepção do uso da língua em *Os gêneros do discurso* (2003), Bakhtin aponta que o uso da língua está ligado às diversas esferas da atividade humana, as quais produzem certos enunciados. Estes enunciados (escritos ou orais) "relativamente estáveis" elaborados de acordo com as condições específicas de cada campo da comunicação verbal são denominados gêneros do discurso. Conforme o teórico,

> O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua – recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais –, mas também, e sobretudo, por sua construção composicional. Estes três elementos (...) fundem-se indissoluvelmente no todo do enunciado, e todos eles são marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação (BAKHTIN, 2003:279).

Nessa perspectiva, parafraseando Brait (2005), o estilo está diretamente associado ao enunciado, uma vez que reflete, em qualquer esfera da comunicação, a

singularidade de quem fala ou escreve. Contudo, no que subjaz ao gênero, Bakhtin postula que nem todos são propícios ao estilo individual, para ele, os mais favoráveis são os literários, uma vez que o estilo individual faz parte da tarefa enunciativa. Os menos propícios são os gêneros do discurso que necessitam de forma padronizada, como exemplos, a autora cita a formulação de documento oficial, de ordem militar, dentre outros.

Ainda, conforme Brait (2005),

> a questão do estilo associa-se a reflexões, análises, conceitos e categorias específicas, assumindo aspectos que, somados, contribuem para uma melhor compreensão da forma de ser da linguagem que, sendo social,histórica, cultural, deixa entrever singularidades, particularidades, sempre afetadas, alteradas, impregnadas pelas relações que as constituem (BRAIT, 2005: 80).

Esses apontamentos são relevantes para compreendermos o estilo enquanto uma das dimensões de constituição do gênero, dimensão esta adotada neste artigo.

Brait (2005: 80) afirma que o estilo se apresenta como um dos conceitos centrais nas reflexões bakhtinianas, "o dialogismo, para ela, esse elemento constitutivo da linguagem, rege a produção e a compreensão dos sentidos, essa fronteira em que eu/outro se interdefinem, se interpenetram, sem se fundirem ou se confundirem".

A autora sustenta que, em diversos estudos bakhtinianos, é possível notar o estilo associado a reflexões, a análises, posto que, entendido como uma dimensão textual discursiva vai sendo trabalhado em função dos objetos específicos tratados nesses estudos.

Nessa perspectiva, analisaremos o gênero prontuário médico no campo teórico da Linguística Textual, visando apontar as relações entre tipos textuais, bem como analisar as escolhas linguísticas e seus efeitos na composição desse gênero.

4 GÊNERO PRONTUÁRIO MÉDICO

De acordo com o Conselho Regional de Medicina do Estado de Santa Catarina, o prontuário médico é o conjunto de documentos padronizados e ordenados, onde devem ser registrados todos os cuidados profissionais prestados aos pacientes e que atesta o atendimento médico a uma pessoa em uma instituição de assistência médica ou

num consultório médico. É também o documento repositário do segredo médico do paciente. É constituído por:

> *Ficha clínica* com as seções: identificação, anamnese (queixas, antecedentes história mórbida pregressa e história da doença atual), exame físico, hipótese(s) diagnóstica(s) e plano terapêutico; *exames complementares*: laboratoriais, exames anatomopatológicos, exames radiológicos, ultra-sonográficos, etc.; *folha de evolução clínica; folha de pedido de parecer* (que também podem ser feitos na folha de prescrição e respondidos na de evolução clínica);*folha de prescrição médica*, que no prontuário em uso está logo após o quadro TPR (temperatura, pulso, respiração), podendo conter relatório de enfermagem ou este ser feito em folha separada; q*uadro TPR* (temperatura - pulso - respiração) é a primeira folha do prontuário quando em uso, e *resumo de alta / óbito.*
>
> (Disponível em: <http://www.portalmedico.org.br/Regional/crmsc/manual/parte3b.htm>. Acesso em: 10 ago. 2014).

É importante ressaltar que esse modelo não é obrigatório, cada instituição tem autonomia para adotar ou criar um modelo de prontuário, contudo as informações básicas sobre o paciente como identificação, anamnese, prescrição, encaminhamento à enfermagem e evolução do tratamento devem constar no prontuário.

Recentemente, o Conselho Federal de Medicina legitimou o uso de prontuários eletrônicos. Os médicos têm um número de identificação, assim como cada paciente, por meio desse número, a comunidade médica tem acesso aos prontuários. Cabe ressaltar que o paciente tem direito de solicitar seu prontuário.

Os prontuários analisados, neste artigo, são eletrônicos, devido ao caráter sigiloso das informações, foram retirados o logotipo do hospital, nomes de médicos, enfermeiras, residentes, pacientes, endereço, ou seja, qualquer dado que seja identificador.

5 ANÁLISE DE PRONTUÁRIOS MÉDICOS ELETRÔNICOS

Após ser feito o embasamento teórico, faz-se a análise geral dos prontuários médicos.

Partindo das condições de produção do discurso, o gênero prontuário eletrônico tem sido adotado por algumas instituições médicas brasileiras, são textos produzidos, exclusivamente, por médicos.

Os prontuários analisados obedecem a seguinte estrutura: identificação do paciente, anamnese (perguntas básicas ao paciente, se ele possui algum tipo de alergia, se fez alguma cirurgia, dentre outras), prescrição, encaminhamento à enfermagem e evolução do tratamento.

Evidenciou-se, na análise feita, que alguns prontuários apresentam maior detalhamento acerca do paciente, nota-se que alguns médicos são mais cuidadosos ao questionar o paciente, consequentemente, redigem as informações prestadas por eles, detalhando o que foi feito e os métodos utilizados são descritos minuciosamente.

Verificou-se, também, que as informações, geralmente, são topicalizadas, o texto, em sua maior parte, é redigido em 3ª pessoa, exceto no momento em que o médico prescreve, pois ocorre a utilização da 1ª pessoa, como na seguinte passagem do Prontuário 1 "Faço prescrição médica e solicito a enfermagem passar SVD e encaminhar paciente ao bloco cirúrgico. Avisada pediatria."

No excerto acima, em um primeiro momento, nota-se o uso da tipologia injuntiva, pois o enunciador objetiva solicitar, ordenar, pedir. Contudo, é interessante a construção utilizada, pois tem-se a impressão de que o enunciador solicita à enfermagem que execute o que foi pedido, o que configuraria a tipologia injuntiva, entretanto, como o momento da enunciação é posterior ao momento referencial, o enunciador utiliza o presente do indicativo como tentativa de marcar a simultaneidade referencial da situação que aparece no texto, uma vez que, o que foi solicitado, na verdade, já foi executado. Nesse sentido, ao longo da construção textual, o enunciador utiliza as tipologias narrativa, descritiva e dissertativa. Como pode ser visto no exemplo a seguir.

O texto segue a seguinte ordem: inicia-se com uma descrição, ao caracterizar o paciente, em seguida, faz-se o exame clínico, no qual apresenta descrições do estado em que se encontra a paciente, e, ao indicar a cirurgia, como no exemplo, prontuário 1 " Cd: indicada cesariana por iteratividade e trabalho de parto)" tem-se uma passagem dissertativa, pois o enunciador objetiva fazer saber/ conhecer a respeito do que foi feito com a paciente, posteriormente, continua a narração. Essa estrutura foi identificada em todos os prontuários analisados, exceto no prontuário 4, pois a paciente não compareceu à consulta agendada.

Em relação ao momento em que o enunciador descreve o que foi feito na cirurgia, há fusão dos tipos narrativos e descritivos como pode ser visto, no prontuário 1 " 7- Extração do RN vivo, às 14:38 h, único, cefálico, sexo feminino, banhado em LA claro, chorou ao nascer, feito campleamento do cordão, entregue a pediatra em sala, pesando 3870g, apgar 9/9"[2]

Esse tipo de construção será vista nos demais prontuários, pois na composição desse gênero, nos trechos em que se apresenta a realização da cirurgia, nota-se a fusão dos tipos descritivos e narrativos, uma vez que as duas tipologias apresentam-se simultaneamente.

É interessante ressaltar, novamente, o uso da 1ª pessoa (Prontuário 4) "Oriento deambulação, higiene com FO e ingesta hídrica, atualizo prescrição", pois em um primeiro momento, acreditamos que esse uso, revela-se como uma tipologia injuntiva, na qual enunciador faz um pedido, dá uma ordem; na medida em que lemos o texto, devido ao momento de enunciação, percebemos que o enunciador relata o que fez, o que configura a tipologia narrativa. Esse tipo de construção faz-se presente nos demais prontuários analisados, exceto o prontuário 4.

Ressalta-se, também, que o texto é dirigido para outro médico, por isso encontramos várias abreviaturas, somente o público especialista consegue entender o significado de cada uma.

Ao analisar os prontuários, percebe-se o estilo de escrita dos médicos como a elipse verbal, que é uma característica desse gênero, devido à linguagem ser sucinta, econômica. Não há um padrão na construção dos prontuários, alguns são numerados, outros topicalizados. Ao descrever o procedimento adotado, não utilizam verbos, optam por nominalizações como, por exemplo, no Prontuário 2:

> "1. Paciente em posição ginecológica sob raquianestesia;
> 2. Assepsia, antissepsia, embrocação vaginal e colocação de campos cirúrgicos;
> 3. Exposição do colo uterino com válvula de Braisky;
> 4. Pinçamento do colo uterino;

2 Os prontuários médicos são textos escritos pela esfera médica, nesse sentido, são redigidos de médico para médico, contudo, as enfermeiras podem acessá-lo.Além disso,o paciente tem direito de requerer seu prontuário. As abreviações feitas geram dificuldade de leitura para o público não especialista, pois, como já foi dito, é um texto direcionado aos médicos. Assim, no excerto apresentado, as abreviaturas significam RN – recém-nascido, LA – líquido amniótico.

> 5. Abertura de fundo de saco e peritônio posterior com colocação de válvula pesante;" (Prontuário 2)

Constatou-se que, não são todos os médicos que apresentam as informações detalhadas, alguns se atêm as informações estritamente necessárias. Além disso, não foram encontradas prescrições de medicamentos, somente, no prontuário 5, o médico prescreve o medicamento Tibolona.

Diante disso, pode-se afirmar que, normalmente, a medicação é feita em outro prontuário, diretamente para a enfermagem. Ao analisar os textos, detectamos, também, que o enunciador, ao escrever como foi feita a cirurgia, utiliza como construção textual ora passagens narrativas ora descritivas, o que denota a conjugação dos tipos narrativo e descritivo.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em vista nosso interesse em analisar o gênero prontuário médico, visando apontar as relações entre tipos textuais, bem como analisar as escolhas linguísticas e seus efeitos na composição desse gênero de estudo. Constatou-se que a elipse verbal constitui o estilo de escrita dos médicos. Outro estilo evidenciado é o uso de nominalização para a descrição dos procedimentos adotados.

Evidenciou-se, também, que não há um padrão na construção dos prontuários, alguns são numerados, outros topicalizados. Alguns médicos redigem os nomes do cirurgião, dos auxiliares, do instrumentador, do anestesista e circulante. Enquanto, outros prontuários não aparecem especificadas essas informações.

Quanto à tipologia textual, verificou-se que as tipologias descritiva, narrativa e dissertativa estão conjugadas na composição do gênero prontuário médico.

O enunciador adota a narração e a descrição e, em algumas passagens, a dissertação. Contudo, analisando os objetivos ou função sóciocomunicativa do gênero prontuário médico, conclui-se que o enunciador busca o refletir, o explicar, o avaliar, o expor ideias para dar a conhecer, para fazer saber, uma vez que esse gênero é construído de médico para médico.

Portanto, a partir das análises feitas, pode-se concluir que os tipos textuais narrativo e descritivo conjugam-se para estabelecer a dissertação, ao considerarmos, a função sóciocomunicativa do gênero.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, M. M. *A cultura popular na Idade Média e no Renascimento*: o contexto e François Rabelais. Trad. Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 1987.

_____ *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec. 1999.

BRAIT, Beth (org). *BAKHTIN*: CONCEITOS-CHAVE. São Paulo: Contexto, 2005.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *A caracterização de categorias de textos*: tipos, gêneros e espécies. Alfa: Revista de Linguística, v.51, p.39-79, 2007. ISSN/ ISBN: 19815794.

_____. *Sobre a possível existência de subtipos*. Anais do VI Congresso Internacional da ABRALIN. Organizador: Dermeval da Hora. João Pessoa, 2009. P.2632-2641. ISSN 978-85-7539-446-5.

_____. *Um estudo textual-discursivo do verbo no Português do Brasil*. Campinas: Tese de doutorado, UNICAMP/IEL,1991. p.287 a 306.

ANEXOS

Prontuario1

Paciente 32 anos, G3C2A0, IG:41sem +2 dias em trabalho de parto inicial, sem comorbidades. Nega alergia medicamentosa. Pre-natal sem intercorrencias.

Tipagemsanguinea: o positivo, sorologias negativas

Ao exame:

DU: 2/10'/35"

Tonus uterino normal

MF presente

BCF: 144 bpm

TV: colo posterior, pérvio 2 cm, , amolecido, apagado 60%, cefalico, BI

Cd: indicada cesariana por iteratividade e trabalho de parto inicial

Facoprescricao medica e solicito a enfermagem passar SVD e encaminhar paciente ao bloco cirurgico. Avisada pediatria.

CESARIANA

Cirurgião:

Auxilixar:

Indicação: ITeratividade + trabalho de parto inicial

1- Paciente em decúbito dorsal sob raquianestesia;

2- Realizado assepsia e antessepsia de campo operatório;

3- Aposição de campos cirúrgicos estéreis;

4- Incisão a pfannenstiel em pele, subcutâneo e aponeurose;

5- Abertura de cavidade por planos anatômicos;

6- Histerotomia segmentar a Kehr;

7- Extração de RN vivo, às 14:38 h, único, cefálico, sexo feminino, banhado em LA claro, chorou ao nascer, feito clampeamento do cordão, entregue ao pediatra em sala, pesando 3870g, apgar 9/9;

8- Dequitação manual da placenta e curagem;

9- Limpeza de cavidade uterina;

10- Histerorrafia segmentar com vicryl0 e sutura em chuleio ancorado;

11- Limpeza e revisão de cavidade pélvica, útero e anexos;

12- Aproximação de músculos reto-abdominais com fio vicryl0 e sutura em barra grega;

13- Hemostasia de vasos perfurantes sangrantes com fio vicryl0 e sutura com pontos em X;

14- Síntese de aponeurose com fio vicryl0 e sutura em chuleio simples;

15- Síntese de TCSC com fio vicryl0 e sutura com pontos simples separados;

16- Síntese de pele com fio mononylon 4.0 e sutura intra-dérmica;

17- Curativo compressivo e oclusivo.

Prontuario2

Paciente com diagnostico de prolapso uterino e distopia genital, com pre-operatorio ok e indicado procedimento cirurgico. Descriçao abaixo

HISTERECTOMIA VAGINAL + COLPOPERINEOPLASTIA ANTERIOR E POSTERIOR

Cirurgião:

1º Auxiliar:

2º Auxilar:

Instrumentador:

Anestesista:

Circulante:

1. Paciente em posição ginecológica sob raquianestesia;

2. Assepsia, antissepsia, embrocação vaginal e colocação de campos cirúrgicos;

3. Exposição do colo uterino com válvula de Braisky;

4. Pinçamento do colo uterino;

5. Abertura de fundo de saco e peritônio posterior com colocação de válvula pesante;

6. Abertura de fórnice anterior e rebatida a bexiga;

7. Pinçamento, secção, sutura e reparo de paramétrios e útero sacro bilateralmente;

8. Pinçamento, secção e sutura de artéria uterina bilateralmente;

9. Abertura de peritônio anterior;

10. Pinçamento, secção e ligadura de pedículo tubo-ovariano e ligamento redondo bilateralmente;

11. Retirada da peça cirúrgica e enviada à patologia;

12. Hemostasia rigorosa;

13. Realizado ponto de Mc Call

14. Sutura de cúpula com fixação de útero sacros no ângulo da cúpula bilateralmente;

15. Síntese da cúpula e síntese do Mc Call

16. Sondagem vesical de alívio

17. Incisão longitudinal da parede vaginal anterior

18. Dissecção do espaço vesico-vaginal e identificação da fáscia

19. Correção sitio-específica da fáscia vesíco-vaginal

20. Sutura da mucosa vaginal anterior após exerese da mucosa remanescente

21. Incisão longitudinal de parede vaginal posterior

22. Dissecção do espaço reto-vaginal e identificação da fascia

23. Correção sítio-específica da fáscia reto-vaginal

24. Sutura da mucosa vaginal posterior e exerese da mucosa remanescente

25. Reconstrução do corpo perineal

26. Colocado sonda vesical de demora;

27. Limpeza da paciente;

28. Procedimento sem intercorrências.

1º DPO HV+ CPA + CPP

.

Paciente evoluindo bem. Já deambulou, diurese clara em SVD e flátus presentes e sem alterações. Refere leve dor em genitália, apresentou também dor em BV que relata ter melhorado após eliminação de flátus. Aceitando bem a dieta. Nega febre ou calafrios.

.

Ao exame:

PA: 110X78 mmHg

Fc: 72 bpm

BEG, consciente, orientada, corada, hidratada, eupneica, sem edemas

Abdome plano, flácido, normotenso, indolor à palpação, sem sinais de irritação peritoneal

Períneo: sem sinais flogísticos, sem hematoma

Diurese clara em SVD, 400 ml agora (desprezados 900 ml de urina às 06:11h)

MMII sem edemas, sem empastamento, sem sinais de TVP.

.

Cd: Retirado tampão vaginal

Retirar SVD

Oriento deambulação, higiene com FO e ingesta hídrica

Atualizo prescrição

Observação clínica

2o DPO SLING TO + CPA + CPP

.

Paciente evoluindo bem, sem queixas. Deambulando, diurese espontanea e flátus presentes e sem alterações. Aceitando bem a dieta. Sono preservado. Nega febre ou calafrios.

.

Ao exame:

PA: 120x60 mmHg

Fc: 68 bpm

BEG, consciente, orientada, corada, hidratada, eupneica, sem edemas

Abdome plano, flácido, normotenso, indolor à palpação, sem sinais de irritação peritoneal

Períneo: sem sinais flogísticos, sem hematoma

MMII sem edemas, sem empastamento, sem sinais de TVP.

.

Cd: Alta medica com prescricao, orientacoes e retorno ambulatorial agendado

Retorno imediato ao PA se qualquer intercorrencia

Atestado medico

Prontuario3

AMBULATORIO DE= UROGINECOLOGIA =

ID:

QP: "Útero para fora" - há 5a

HDA:

Paciente relata bola na vagina associado a perda de urina aos pequenos esforços físicos, urgência miccional e urge-incontinência

- Frequência: 5x / Noctúria: 5x / Enurese noturna: sim (frequente) / Disúria: sim / Hesitância: às vezes / Esvaziamento incompleto: sim / Hematúria: não / Ato sexual: sem atividade há 40a

HGO:

GVIIPVIIC0A0 / DUM: há 21a / Menarca: 18a / Coitarca: 22a / N de parceiros: 01

HPP:

HAS; Arritmia cardíaca; 02 AVC prévios / Anlodipina; Natrilix; Losartan; Verapamil; Prednisona / Nega cirurgias

HPF:

Pai falecido - acidente de cobra. Mãe falecida - AVC. Nega Ca

HV:

Nega tabagismo e etilismo. Café: não / Chá: sim / Refrigerantes: raro / Chocolate: raro

Ao exame:

- normocorada, hidratada, BEG

- PA: 140/80 mmHg, FC: 64,4 Kg, IMC: 23, FR: 18 irpm, T: afebril

- Mamas simétrica sem alterações

- Abdome inocente

- Genitália: ectoscopia - prolapso genital / especular - sem alterações / toque - colo posteriorizado, grosso, impérvio. Útero de tamanho normal e indolor à mobilização. Anexos livres

- EC: / AFA: / Ausente perda de urina às manobras de esforço / Presença de rotura perineal

HD:

1. Prolapso genital

2. HAS

3. AVC prévio

CD:

1. Solicito pré-operatório

2. Retorno: pós-exames

3. Orientações

Prontuario 4

Paciente em lista de cirurgia, aguardando histerectomia abdominal por miomatose uterina, nao compareceu à consulta para mostrar exames pre-operatorios e agendar cirurgia.

De volta ao futuro da língua portuguesa.
Atas do V SIMELP - Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa
Simpósio 29 - Estudos do estilo em diferentes gêneros discursivos, 1833-1852
ISBN 978-88-8305-127-2
DOI 10.1285/i9788883051272p1833
http://siba-ese.unisalento.it, © 2017 Università del Salento

AS TRÊS CAMADAS ESTILÍSTICAS: ANÁLISE DO ESTILO NA DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA NO FACEBOOK

Artur Daniel Ramos MODOLO[1]

RESUMO
A proposta central do presente artigo é a compreensão das alterações de estilo ocorridas durante a inserção da divulgação científica em redes sociais, especialmente em nosso objeto de análise no *Facebook*. Para atingir tal objetivo, examinar-se-á enunciados oriundos das páginas das revistas *Pesquisa FAPESP*, *Scientific American Brasil* e *Superinteressante* nessa rede social. Essa seleção visa contemplar três diferentes tipos de produção de divulgação científica, resultando, do ponto de vista bakhtiniano, em diferentes tipos de público leitor (interlocutor presumido), escolhas lexicais e materialização do discurso. Por consequência da distinção de finalidade discursiva, será possível observar como as particularidades de cada uma das revistas resultam, de fato, em três variações estilísticas da divulgação científica. Como resultado da presente análise, verifica-se como os recursos multimodais e tecnológicos presentes no *Facebook*acarretaram mudanças de estilo em comparação com suportes mais tradicionais (revistas, jornais). Antes da popularização da Internet para uso doméstico, as revistas de divulgação científica propiciavam apenas um espaço delimitado de interação verbal entre publicação-leitores em suas revistas impressas. Dessa forma, tal possibilidade de interação estava basicamente restrita ao gênero do discurso "carta do leitor". As cartas dos leitores, entretanto, eram previamente selecionados pelos editores e apenas parte delas era publicada. Por outro lado, após o crescimento da Internet, sobretudo das redes sociais, a interação se diversificou. Essa interação se materializa principalmente pelo uso de comentários, na qual se verifica que a pluralidade de estilos é significativamente mais acentuada. O contraste supracitado explicita a maneira pela qual a produção verbal na divulgação científica, tanto dos leitores, quanto dos divulgadores, constitui-se por variadosgêneros e, consequentemente, estilos de gêneros diversos. Os leitores podem interagir verbalmente com maior liberdade e variedade de conteúdo e estilo, os divulgadores da ciência tendem a utilizar um grau ainda maior de material visual nas publicações digitais.

1 Universidade de São Paulo - adrmodolo@gmail.com

1. INTRODUÇÃO

O crescente e incessante uso de inovações tecnológicas é uma das características mais emblemáticas da contemporaneidade. Transformações no desenvolvimento de novos modelos de smartphones, melhorias na conexão da Internet móvel, processadores cada vez mais velozes são anualmente produzidas e consumidas pelo igualmente ascendente número de usuários das mesmas. O complexo horizonte social produto e produtor dessas transformações possibilita uma série de reflexões em relação aos resultados da contemporaneidade, o papel da ciência, as mudanças infraestruturais de origem tecnológica. Uma série de pontos de vistas e consequências de tais alterações são escrutinizados por filósofos, cientistas sociais, economistas etc. No campo acadêmico, áreas de estudos foram desenvolvidas para refletir tais mudanças, dentre elas as humanidades digitais que agrupam estudiosos de diversas disciplinas: história, arte, filosofia, literatura, entre outros.

Diante de tal panorama, o presente artigo visa contribuir com reflexões direcionadas para a área da linguagem, mais especificamente nos estudos discursivos. Optou-se por assumir uma perspectiva bakhtiniana como orientação teórico-metodológica para guiar as análises feitas no presente trabalho. Tal opção resulta na tentativa de aliar importantes contribuições para os estudos da linguagem feitas pelo Círculo de Bakhtin com os mais recentes desdobramentos sociais, discursivos e linguísticos resultantes da Internet e do meio digital. Ressalta-se que tal esforço teórico-metodológico é, em certa medida, uma sequência da minha pesquisa de mestrado (MODOLO, 2012), no qual foi possível perceber que os resultados teórico-metodológicos do Círculo de Bakhtin são passíveis de serem empregados para estudos do meio digital de forma satisfatória. Ademais, outros pesquisadores como Ferraz (2013) utilizaram tal teoria para refletir acerca de fenômenos linguístico-discursivos por um prisma bakhtiniano.

Afirmamos, sobretudo, que além de ser possível a viabilização da teoria bakhtiniana para tais estudos, novas contribuições e acréscimos teórico-metodológicos são possíveis de serem produzidos. É evidente que uma teoria inicialmente formulada, na sua maior parte, durante a primeira parte do século XX, não estaria completamente pronta para a aplicação em estudos que visem a explicação de redes sociais, hipertextualidade e gêneros digitais. Sendo assim, a primeira contribuição do presente artigo é promover análises que possibilitem a ampliação e aplicação da teoria bakhtinina

para os estudos de enunciados produzidos nos meios digitais. A segunda contribuição de nosso artigo é compreender as especificidades estilísticas da divulgação científica em uma rede social como o *Facebook*, fator que obviamente acarretará diferenças com outras formas de divulgação científica mais tradicionais como revistas e jornais. Para a compreensão de diferentes componentes estilísticos, avaliaremos suas implicações em três diferentes camadas: i) a relação do estilo com aspectos contextuais; ii) o estilo do gênero; iii) o estilo autoral. Obviamente não se pode analisa-las de forma completamente estanque, pois as três camadas apresentam porosidade e influências mútuas, por essa razão analisaremos da mais ampla (horizonte social), até chegarmos na mais concisa (autoral).

2. PRIMEIRA CAMADA: A INFLUÊNCIA DO HORIZONTE SOCIAL EM QUESTÕES ESTILÍSTICAS DA DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA

A concepçãobakhtiniana em relação à interação verbal e à linguagem de forma mais ampla, possibilita relacionar a diversidade e as mudanças constantes da língua com o contexto histórico e as alterações ocasionadas nos percursos de cada esfera de atividade humana. O contexto sócio-histórico, econômico e cultural alteram, portanto, não somente as formas de interação verbal, como também o estilo e os gêneros empregados na miríade de enunciados empregados pelos agentes sociais. Há, portanto, um forte enlace entre as mudanças de cada campo e a linguagem em suas mais diversas matizes. O horizonte social é essencial para que essas nuances linguístico-discursivas de cada uma das esferas sejam efetivamente compreendidas. Não há esfera nas sociedades ocidentais que tenha permanecido completamente inerte à mudanças no decorrer dos últimos séculos, sendo assim, considerar o panorama histórico delas na contemporaneidade acrescenta novas perspectivas que auxiliam na interpretação dos enunciados produzidos por cada um dos campos.

> Na maior parte dos casos, é preciso supor além disso um certo horizonte social definido e estabelecido que determina a criação ideológica do grupo social e da época a que pertencemos, um horizonte contemporâneo da nossa literatura, da nossa ciência, da nossa moral, do nosso direito (BAKHTIN/VOLOSHÍNOV, 2010, p.115)

Em outras palavras, de acordo com os autores, o campo é determinante para as condições e finalidades ligadas ao tema, estilo da linguagem, recursos lexicais, fraseológicos, gramaticas e, sobretudo, por sua "construção composicional". Iremos adentrar com maior fôlego no problema das esferas e doestilo, assim como de outros conceitos relevantes para teoria bakhtiniana no decorrer do artigo, ainda assim é necessário antecipar que os gêneros do discurso e os estilos desses gêneros estão inseridos na compreensão dos diversos campos de atividade humana. Por consequência, gêneros e estilos são multiformes assim como as esferas.

A partir das supramencionadas mudanças ocorridas na sociedade, o horizonte histórico possibilitou que quanto maior fosse o desenvolvimento das esferas, houvesse um maior desenvolvimento de gêneros e transformações estilísticas. Sendo assim, como resultado da modernidade, uma série deesferas, como a artística,propiciaram significativapossibilidade de expansão para novos gêneros que ainda não estavam previstos na estética pré-moderna (os gêneros romanescos, por exemplo, típicos da era burguesa). Essas transformações, deve-se ressaltar, tiveram reverberações nos temas, composição e estilo dos gêneros. A divulgação científica, nosso objeto de análise, reflete transformações de outras esferas como a pedagógica, científica e jornalística. Tal conexão entre as esferas e a divulgação científica se devem ao fato da divulgação científica ser uma espécie de relação dialógica entre a ciência e outras esferas culturais.

> A nosso ver, a divulgação científica é uma modalidade de relação dialógica em que a esfera científica entra em contato com outras esferas culturais. Em seguida, nesse diálogo as esferas saem enriquecidas: por um lado, a esfera científica submete seus saberes a uma avaliação crítica bem como passa a fazer parte dos valores culturais gerais e, por outro, as demais esferas ampliam-se com a incorporação de elementos da concepção de mundo científica (GRILLO, 2013, p. 53).

Para a elaboração de análises da divulgação científica, certamente uma das esferas que exercem maior influência é a esfera jornalística responsável pela transmissão dos enunciados em revistas, jornais e mídias sociais na Internet. Em relação a tal esfera de atividade humana, Lipovetsky (2000) afirma que parte das mudanças ocorridas em jornais, revistas e em setores da arte, sobretudo no referente ao uso do humor para criação de um "estilo descansado e inofensivo" relacionado ao entretenimento, deixando a criticidade de lado e se dedicando a um leitor-consumidor de notícias.

> Os panfletos violentos perderam sua preponderância, os cantautores já não estão mais na moda; tem surgido um novo estilo descansado e inofensivo, sem negação, nem mensagem, característico do humor da moda, da escrita jornalística, dos jogos radiofônicos, da publicidade dos *comics.* O cômico, longe de ser a festa do povo ou do espírito, converteu-se em um imperativo social generalizado, em uma atmosfera *cool*, um entorno permanente que o indivíduo sofre até na sua cotidianidade (LIPOVETSKY, 2000, p.137)[2].

De qualquer modo, há indicativos de que tal fenômeno de abertura ao entretenimento já seja algo consolidado na esfera jornalística. "Os produtos midiáticos adquirem novos contornos, tanto na esfera do jornalismo quanto do entretenimento, dimensões estas cada vez mais entrecruzadas na manifestações da mídia. (KÜNSCH, 2009 p.5). Há uma aproximação tão grande entre as duas áreas que Künsch emprega o verbo "entrecruzar" para descrever a ligação existente. A crescente publicação de artigos e livros referentes à temática demonstra não apenas o crescimento da reflexão acerca do tema, como também as importantes consequências de se ter um jornalismo "menos sério", ou que se confunda com o entretenimento. O "duelo" que há pela atenção do leitor-expectador-internauta é algo que influencia diretamente na linguagem jornalística: estilo, tema e forma composicional. É provável que, por se tratar de um tema que envolva o lado mais passional do público, o jornalismo esportivo tenha sido uma das áreas que tenha se questionado de forma pioneira e mais intensa sobre os limites do jornalismo e do entretenimento e, em qual medida, esse liame afeta na qualidade das publicações. Há de se fazer a ressalva que, embora seja discutível os limites do entretenimento no jornalismo, isso não faz com que o uso do humor, de um estilo mais prosaico comprometam automaticamente a credibilidade da notícia, ou o teor crítico do jornalismo.

> Supor que o jornalismo esportivo deva ser voltado apenas ao entretenimento, ao descanso do ouvinte já tão cansado pelas agruras do dia-a-dia, é apenas escapismo em busca do não-compromentimento. Porque a função do jornalista é muito mais mostrar o que está errado do que aplaudir o que está certo, embora, é claro, uma coisa não impeça a outra. E fazer jornalismo

2 Tradução livre de: Los panfletos violentos perdieronsupreponderancia, loscantautoresya no están de moda; ha surgido unnuevo estilo desenfadado y inofensivo, sinnegaciónnimensaje, característico del humor de la moda, de la escritura periodística, de losjuegos radiofónicos, de lapublicidad de muchoscomics. Lo cómico, lejos de ser lafiestadelpueblo o delespíritu, se ha convertido enun imperativo social generalizado, en una atmósfera cool, un entorno permanente que el individuo sufre hasta ensucotidianeidad (LIPOVETSKY, 2000, p.137)

> esportivo com seriedade não é, necessariamente, fazê-lo sem bom humor (KFOURI, 2006, p.105)

Se em áreas como o jornalismo esportivo o espaço para o entretenimento é problematizado, em outros temas como política e economia ocorrem ainda mais questionamentos a tal mescla. Ainda assim, gradativamente é possível verificar que o jornalismo tem mudado, como ressaltamos na sessão anterior, seja pela alternância com notícias de temas mais cotidianos, pelo estilo mais informal, ou ainda por uma menor densidade das notícias (períodos menores de fácil leitura ao leitor, parágrafos curtos, menor detalhamento do conteúdo *etc.*).

A esfera jornalística é extremamente relevante na sociedade contemporânea, como afirmamos previamente, sobretudo pelo grau de importância que as informações possuem na sociedade contemporânea. Na obra *Teorias da Sociedade da Informação*[3]*,* Frank Webster faz menção a diversos filósofos e sociólogos que debateram a contemporaneidade, entre eles: Baudrillard, Giddens, Habermas, Harvey *etc.* demonstrando que, embora todos esses autores empreguem uma classificações heterogênea para pensar o período "pós-moderno" ou "pós-industrial" e se debruçassem sobre questões distintas (a esfera pública em Habermas; a acumulação flexiva em Giddens, a pós-modernidade em Baudrillard), todos eles parecem coincidir em relação à relevância que a informação adquire, na avaliação do autor, uma valorização sem precedentes "a partir do final do século XX e início do século XXI" (WEBSTER, 2006, p.7).

Entre os possíveis paralelos possíveis de serem traçados entre as duas esferas, a primeira semelhança que merece ser citada entre ciência e jornalismo é a busca da "objetividade". Tal desejo de ambas as esferas de serem "objetivas" irá se refletir em outras qualidades teoricamente "desejáveis" para as duas atividades humanas, como a busca pela "verdade", dos "fatos" e da "imparcialidade". Esses são elementos em comum capazes de demonstrar uma determinada afinidade entre o fazer científico e jornalístico. Eles ecoam nas revistas analisadas – *Superinteressante*, *Pesquisa Fapesp* e *Scientific American Brasil* – por mais que o intuito de tais revistas seja popularizar a ciência e produzir enunciados compreensíveis ao grande público, há um compromisso de publicar informações verdadeiras. Tais características, entretanto, passam a ser cada vez mais intensamente debatidas e questionadas, pois, assim como na esfera científica, há a problematização de questões como a influência do ponto de vista, de ideologias *etc.*

3Traduçãolivre de Theories of the information society".

Cada vez mais, parte dos valores supramencionados deixam de ser finalidades últimas de jornais, revistas e telejornais, que também buscam um apelo emotivo, flexibilizando tanto no uso de gêneros, quanto no estilo, uso de imagens e temas.

> A *mass media* por detrás de sua objetividade superficial, as informações jogam com a emoção (...) Inclusive as publicações sérias se deixam arrastar por essa moda: bastar ler os títulos dos periódicos, as revistas e inclusive os artigos científicos ou filosóficos. O tom universitário dá lugar a um estilo mais dinâmico feito de sacadas e jogos de palavras[4] (LIPOVETSKY, 2000, p.136)

Até o presente momento analisamos a primeira camada, na qual foi possível perceber influências do contexto contemporâneo sobre as esferas científica e jornalística. A partir das reflexões bakhtinianas verificamos como as influências sócio-históricas ecoavam no estilo de enunciados produzidos por tais esferas. Na próxima seção analisaremos o papel da segunda camada que está relacionada com o gênero e suas influências nas questões estilísticas. Ademais, verificaremos a sinergia entre as duas primeiras camadas.

3. SEGUNDA CAMADA: O ESTILO DOS GÊNEROS NA DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA NO FACEBOOK

O estilo está intimamente relacionado com os gêneros do discurso. O estilo de um gênero é uma das áreas fundamentais das análises poéticas e críticas literárias, pois nelas se debatem questões referentes ao estilo dos romances, poemas e peças, assim como suas variações, por exemplo, o romance gótico em contraste com o romance realista. Tal exemplo demonstra a capacidade de variações que alguns gêneros apresentam e as possibilidades desses gêneros adquirirem novas nuances estilísticas mediante influências da primeira camada estilística. Em outras palavras, mudanças na sociedade podem resultar não apenas na criação de novos gêneros, como também em alterações dos gêneros já existentes. O próprio romance é um exemplo relevante pela sua capacidade de, nas palavras de Bakhtin, *intercalar* outrosgêneros no decorrer do

4 Mass media: bajo suobjetividad de superficie, lasinformacionesjueganconlaemoción (...) Incluso laspublicaciones serias se dejan arrastar por esa moda: basta conleerlos títulos de los periódicos, las revistas, e incluso los artículos científicos o filosóficos. El tono universitário dejapaso a un estilo más dinámicohecho de guiños y juegos de palavras (LIPOVETSKY, 2000, p.136)

enunciado maior. Um dos exemplos de gêneros intercalados é o romance epistolar no qual as correspondências entre personagens e heróis desempenhavam um papel significativo. Sendo assim, em um romance contemporâneo os personagens podem trocar mensagens de *SMS* (*short message system)* e utilizar abreviações, *emoticons*, entre outras formas típicas deste gênero no decorrer do romance, algo que seria impossível de ocorrer antes da criação e popularização dessa tecnologia. Bakhtin contrasta as possibilidades do estilo romanesco em incorporar estilos provenientes do plurilinguismo e polifonia com o estilo poético. O romance, ademais de poder intercalar diversos gêneros e estilos, também possibilitava o eco polifônico e plurilinguístico oriundos da diversidade socioeconômica e cultural.

> É claro que nenhum poeta que tenha existido historicamente como um homem envolvido pelo plurilinguismo e pela polifonia vivos não poderia ignorar esta sensação e esta atitude para coma a sua língua (em maior ou menor grau); mas elas não poderiam encontrar lugar no *estilo poético* de sua obra sem destruí-lo, sem vertê-lo ao modo da prosa, sem transformar o poeta em prosador (BAKHTIN, 1998, p.93)

Uma série de gêneros no decorrer das últimas décadas ganhou espaço na vida cotidiana e profissional das pessoas: *e-mails*, blogues (*blogs*), bate-papos (*chats*)etc. O surgimento desses gêneros se deve, sobretudo, às possibilidades tecnológicas resultantes dos desenvolvimentos econômicos e históricos. Por outro lado, não se pode dizer que tais gêneros tenham uma homogeneidade estilística. É verdade que a Internet popularizou o conceito do "internetês",mas esse não é um estilo que possa ser aplicado a todos os gêneros digitais presentes na Internet. Em um *e-mail* enviado ao patrão, o subordinado provavelmente preferirá adotar um estilo capaz de manter a formalidade como manifestação de respeito, evitando gírias da Internet, bem como abreviações excessivas, letras minúsculas em início de oração etc.

De uma forma mais abrangente, verifica-se que tais conceitos estão todos relacionados com o de esfera/campo. Nas palavras de Bakhtin (2010c), "todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem" (p.262). Tal elo é de vital importância para a compreensão da materialização da linguagem na vida concreta. Nessa perspectiva, a linguagem é compreendida não como uma expressão individual de sujeitos que exteriorizam seu interior por meio desta (subjetivismo individualista), tampouco como decorrente de um sistema sincrônico que não corresponde à língua em seu ineditismo contínuo (objetivismo abstrato), mas como um fator decisivo que permeia as interações verbais e possibilitam que todos os campos de

atividade humana possam exercer suas mais diversas atividades. Mesmo em gêneros digitais, há influência da esfera. *Chats*, por exemplo, podem variar em estilo em caso de ser um *chat* de atendimento ao cliente que contrasta em diversos aspectos com um *chat*convencional em um portal ou rede social.

Os gêneros digitais mais utilizados nas páginas de divulgação científica são basicamente: i) postagem (*post*); ii) capa (*cover*) e iii) comentários (*comments*[5]). Cada um desses gêneros possui especificidades, como preponderância de conteúdo verbal, visual, sincretismo etc. Analisaremos primeiramente o gênero e o estilo da postagem, assim como sua composição e especificidades do material publicado pela revista Superinteressante em sua página na rede social.



IMAGEM 1: Imagem e humor na Superinteressante

5Nota do autor: O idioma original do Facebook é o inglês e a tradução das operaçõesbásicas da páginaforamfeitasporusuáriosvoluntários, poressarazãoutilizamosambas as formas. Doravante utilizer-se-á apenas a versãoportuguesa dos termos.

A figura 1 demonstra que a intenção discursiva da revista Superinteressante tem como principal enfoque temas relacionados à curiosidade do grande público leitor[6]. A ciência é empregada como um discurso de autoridade que embasa e dá verniz científico aos enunciados publicados "é o que diz a ciência". Entretanto, o próprio conteúdo visual muitas vezes demonstra diferenças de finalidades, na imagem acima há uma evidente intenção de gerar humor por uma analogia visual entre o pênis quebrado e o pepino partido. Possenti (1998) demonstra como o humor é gerado por duplos sentidos oriundos de jogos de palavras, estes podem ser sintáticos, de variação linguística, fonológicos etc. No caso da figura 1 é possível, em nossa interpretação, ampliar a formulação de Possenti (1998) para o aspecto visual, pois nele também há uma tentativa de efeito humorístico pelo jogo entre imagens produzido pelo formato fálico do pepino partido relacionado com o tema da pergunta sobre a "possibilidade do pênis quebrar". O efeito humorístico é gerado pela consonância temática, mas em termos didáticos não há contribuição visual para a compreensão da matéria. Em muitos casos como em gráficos, esquemas e tabelas há ampliação visual acrescentando dados extras ao conteúdo verbal. Em muitos casos, no *Facebook*, as imagens podem apenas acompanhar o texto.

> As imagens (...) geralmente são elaboradas por outros sujeitos-autores, retiradas de livros, feitas por ilustradores especialmente para acompanhar o texto etc. A autoria distinta pode estar na origem de conflitos entre as dimensões verbal e verbo-visual.
> Do ponto de vista do receptor, as imagens são lidas conjuntamente comos aspectos verbais (títulos, legendas, olho etc.),constituindo-seem um primeiro nível de leitura que pode não ser seguido pela leitura do texto integral. Comisso, os aspectos verbo-visuais da configuração das páginas das revistas podem assumir uma autonomia relativa em relação ao restante da reportagem (GRILLO, 2013, p. 144)

Na imagem 1 verifica-se igualmente como há o uso do humor, algo que já havia sido anunciado por Lipovetsky, demonstrando materialmente a influência de aspectos extralinguísticos no estilo do gênero. Ademais, também verifica-se os interesses comerciais por trás do uso de revistas de divulgação científica no *Facebook*. Em sua postagem na rede, a Superinteressante faz menção a outra revista do mesmo grupo editorial através de um hipertexto para a página da revista Mundo Estranho. Destacamos a capacomo outro gênero utilizado pelas revistas de divulgação científica no *Facebook*. A capa é outro gênero presente nas páginas do *Facebook*. Inicialmente, o

6A revistaSuperinteressantepossuimais de 3 milhões de seguidoresnarede. Fonte: www. (Acessoem 29 de setembro de 2015)

*Facebook*não contava com essa imagem nas páginas pessoais, institucionais ou comerciais, mas a partir de uma das atualizações da rede, ela passou a ser empregada não somente por usuários comuns, como por parte considerável das páginas de empresas, artistas, órgãos da impressa etc.



Figura 2: CAPA DA SCIENTIFIC AMERICAN BRASIL NO *FACEBOOK*

As publicações de capas no *Facebook*podem ter diferentes finalidades, assim como a imagem de perfil. As imagens de perfil das páginas de divulgação selecionadas como *corpus* de análise empregam o próprio logo da publicação no espaço dedicado para essas imagens. Ademais, como verifica-se na figura 2, é comum que utilizem as imagens de capa para fazer divulgação dos novos números publicados pela revista e dos temas relevantes divulgados na capa, nesse caso a "Evolução, a saga humana" foi a publicação da Scientific American Brasil no mês de outubro de 2014. Apesar de não haver uma periodicidade definida de antemão para alteração da capa no *Facebook*, elas tendem a acompanhar as novas publicações das bancas de jornal, sendo alteradas normalmente mês a mês. Ademais, outro fator em destaque é a ausência de conteúdo verbal no setor normalmente dedicado a ele disposto acima do conteúdo visual. No caso da imagem de capa identificada na imagem 23, o conteúdo verbal só está disposto em conjunção com o restante da figura. Nela também é exposta uma imagem em miniatura da capa da Scientific American e os locais em que se pode fazer uma compra online da nova edição da revista (zinio e loja segmento). É possível ressaltar a motivação econômica das páginas de *Facebook* na publicação de material na rede e

assim possibilitando ampliar o número de pessoas com as quais se comunicam e, consequentemente, aumentando o público leitor e o papel social das revistas na realidade mais ampla.

> Qualquer enunciado concreto é um ato social. Por ser também um conjunto material peculiar - sonoro, pronunciado, visual -, o enunciado ao mesmo tempo é uma parte da realidade social. Ele organiza a comunicação que é voltada para uma reação de resposta, ele mesmo reage a algo; ele é inseparável do acontecimento de comunicação. (MEDVIÉDEV, 2012, p.183).

Analisamos, dessa forma, a segunda camada estilística. Nela é possível perceber que os gêneros do discurso estão intimamente ligados às questões estilísticas, mas que também sofrem influência da primeira camada mais ampla e social. Percebemos que os gêneros utilizam os recursos tecnológicos e os hipertextos para gerar conteúdo multimodal, assim como quebrar a linearidade do texto com a hipertextualidade, isto é, com *links* com referência a outras páginas da Internet (como no caso da revista Mundo Estranho). Analisaremos, por fim, a terceira camada, e a relevância do estilo autoral e como as outras camadas se influenciam mutualmente.

4. TERCEIRA CAMADA: O ESTILO AUTORAL EM COMENTÁRIOS E CARTA DE LEITORES.

O comentário é o último gênero do *Facebook*que será analisado no presente artigo em relação ao uso das revistas de divulgação científica nessa rede social. Para compreender completamente os comentários, entretanto, é preciso analisar primeiramente como a interação verbal leitor/revista se dava antes da popularização das chamadas mídias sociais. Os comentários promovem a possibilidade da responsividade ocorrer no *Facebook*. A maior parte dos gêneros presentes na Internet possuem uma maleabilidade significativa em comparação com os gêneros típicos de divulgação científica em outros formatos, como os de uma revista. No caso das revistas impressas, a responsividade por parte dos leitores ocorre basicamente pelo gênero carta dos leitores. Durante o período inicial de popularização da Internet, o uso da mesma estava mais relacionada a esse tipo de formato no qual o conteúdo das publicação eram menos

abertos às respostas dos usuários. Isto é, ao ler um artigo ou nova notícia em um jornal ou portal *online*, os usuários não podiam tecer comentários, críticas e elogios no setor inferior da página, prática comum a partir da popularização das mídias sociais. Para constatar o modo pelo qual esse percurso histórico alterou os gêneros empregados, analisaremos a publicação de duas cartas dos leitores (no *site* oficialda *Superinteressante*), para em seguida verificar como a responsividade ocorre de uma forma diferente quando se está em uma rede social como o *Facebook.*

Eles não bebem, não

Na Antiguidade, as bebidas fermentadas tiveram seu valor ("10 Mil Anos de Pileque", setembro). Às vezes, era a única bebida sem impurezas disponível, além de conter nutrientes importantes. Hoje, temos água tratada e nossa alimentação é bastante variada - não precisamos mais do álcool. Aqueles que alegam que um "golinho não faz mal" devem se lembrar de que cada alcoólatra teve um primeiro gole na vida. Qualquer um está sujeito a ter problemas com alcoolismo direta ou indiretamente. Definitivamente, a nossa sociedade não precisa de bebida alcoólica.

Manuel Assis,

no site da SUPER

De acordo com a reportagem da revista, a bebida serviu como meio, catalisador ou encorajamento para: a escravidão no Egito; os massacres romanos, hunos e vikings; os marujos do colonialismo; os sacerdotes da Igreja; a escravidão africana; a revolução feminina; os combates da 2ª Guerra Mundial; e a criação dos EUA. Pensando bem, a história teria sido muito melhor sem a bebida.

Walace Santana,

no site da SUPER

A revolução feminina é comparável à escravidão africana, Walace?

Figura 3: Cartas de leitores no *site* da *Superinteressante*

Na figura 3 averiguamos a interação verbal promovida entre os leitores da *Superinteressante* por meio do gênero "cartas dos leitores". Tal gênero do discurso passou a ser empregado no meio digital, deixando de ser publicado exclusivamente nas revistas para ser também publicado nos *sites* das publicações. Embora tenham sido publicadas no *site* da *Superinteressante*, percebe-se que as cartas dos leitores seguem ainda um estilo muito semelhante ao das tradicionais cartas de leitores publicadas em revistas. Embora não seja nosso intuito estabelecer comparações exaustivas entre ambas formas de publicação, em linhas gerais se nota um estilo adequado com os parâmetros estabelecidos pela norma culta, as palavras foram corretamente grafadas e estão relacionadas com o tema da reportagem que versava sobre a história das bebidas alcoólicas. Sabe-se do tema (a história da bebida alcoólica), principalmente pela

evocação feita em negrito no título "Eles não bebem, não" e pela alusão ao título da matéria publicada "10 mil anos de pileque".

Deve-se ressaltar mais algumas características a partir da análise da Imagem figura 3: i) a interação verbal se constitui não apenas no posicionamento dos leitores em relação ao conteúdo publicado pela *Superinteressante*, como também na continuação da interação pela resposta dada ao leitor/internauta Walace Santana, questionando e, em certo grau, polemizando a maneira pela qual ele tornou comparável a escravidão africana com a revolução feminina; ii) o conteúdo das cartas divulgadas no *site* está relacionado ao tema da matéria publicada, assim como a resposta dada ao leitor se enquadra nesse tema; iii) a seleção das cartas tem um caráter importante, há um espaço previamente delimitado que contempla apenas um determinado número de cartas a serem publicadas. Essa triagem executada pela revista faz com que haja padronização estilística maior do que em outros gêneros digitais como os "comentários" no *Facebook*. Em tais comentários há um grau de censura muito mais baixo se comparado ao gênero "carta dos leitores", possibilitando um número ilimitado de comentários. Já nas cartas aos leitores, apenas os enunciados adequados aos padrões editorais da revista são publicados, isso demonstra como a interação entre as publicações de divulgação científica e seus leitores varia conforme mudanças históricas ocorridas na Internet e nos gêneros do discurso, nesse caso, mais precisamente, nos gêneros digitais. "Os enunciados e seus tipos, isto é, os gêneros discursivos, são correias de transmissão entre a história da sociedade e a história da linguagem" (BAKHTIN, 2010, p.268). A historicidade dos comentários se notabiliza igualmente pela "interação e luta com os pensamentos dos outros" expressa no questionamento às comparações feitas na carta enviada pelo leitor Walace Santana.

> O enunciado é pleno de *tonalidades dialógicas*, e sem levá-las em conta é impossível entender até o fim o estilo de enunciado. Porque a nossa própria ideia – seja filosófica, científica, artística – nasce e se forma no processo de interação e luta com os pensamentos dos outros, e isso não pode deixar de encontrar o seu reflexo também nas formas de expressão verbalizada do nosso pensamento (BAKHTIN, 2010, p.298).

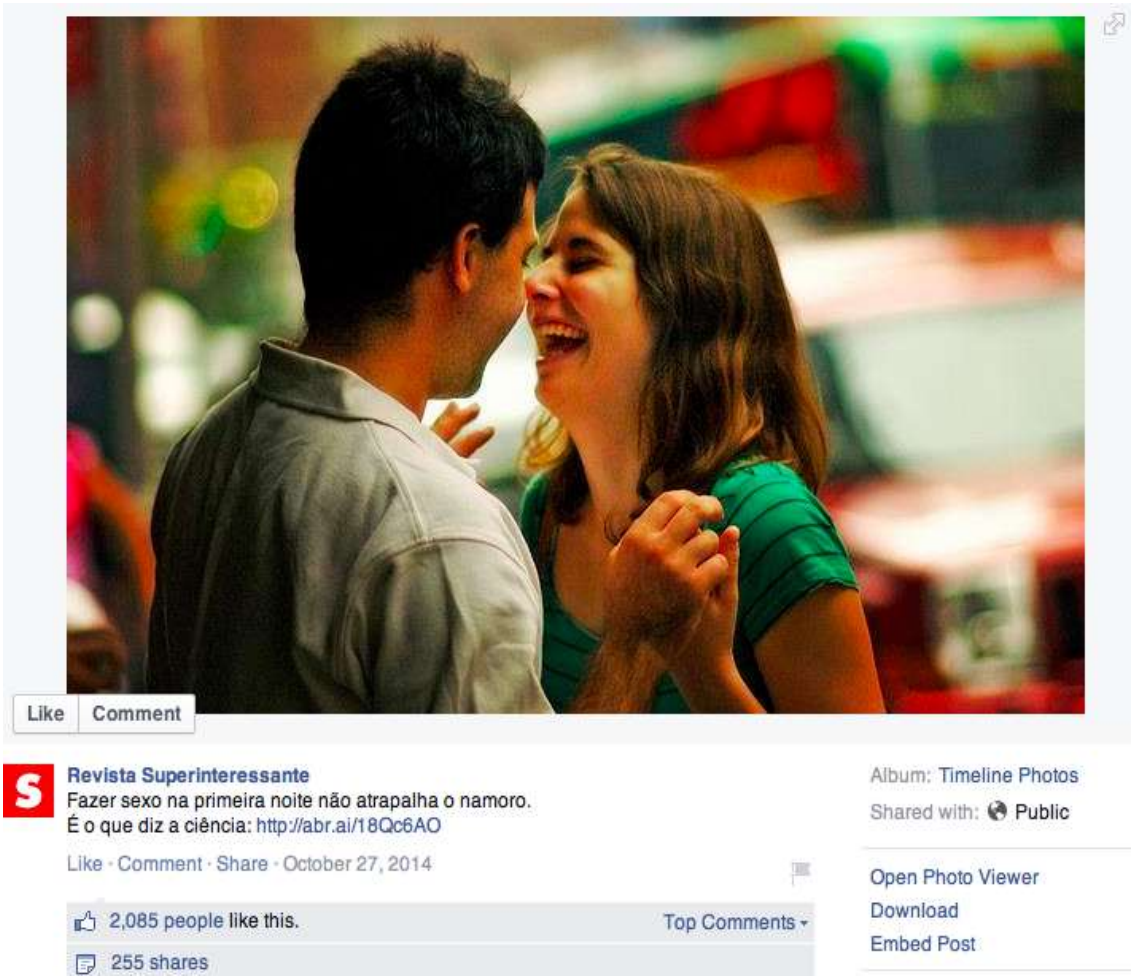


Figura 4: Superinteressante, curiosidades científicas e público leitor

O discurso de autoridade, a brevidade do enunciado e a hipertextualidade são algumas das propriedades discursivas características das publicações de divulgação científica no *Facebook*. A Superinteressante, entretanto, tem um perfil completamente diferente da Pesquisa FAPESP em como abordar temas científicos e, sobretudo, de quais tópicos preferencialmente abordar. É frequente a recorrência de tópicos controversos e polêmicos entre os quais: aborto, religião, política e, entre eles, sexo. Mesmo temas de áreas como física e matemática são frequentemente tratados de uma maneira capaz de cativar um publico alvo mais amplo, não apenas o público comumente interessado em ciência. O fato de a Superinteressante ter objetivos comerciais de venda a um público maior certamente influencia a revista impressa e, por consequência, reverbera no teor do conteúdo postado nessa página.



Figura 5: Comentários e réplicas dos usuários à publicação da Superinteressante

O discurso de autoridade, por outro lado, é o argumento científico ao qual é atribuído a origem da afirmação de que sexo no primeiro encontro não traz prejuízos ao namoro: "É o que diz a ciência". A ampliação do público leitor e o direcionamento temático rumo à temas capazes de instigar a opinião de uma gama maior de usuários resulta em comentários muitas vezes distantes do conteúdo científico como pode ser examinado na imagem 22. Ademais, verifica-se que, por não haver forte controle e censura dos comentários, muitas vezes os comentários podem aparecer com erros de grafia e simplificações que dinamizem a digitação como "comercio" "cancer" e "ate", letras em caixa baixa (no comentário de Linda Chris), abreviações ("q"ao invés de que, "n" no lugar de não), repetições de vogais e pontuação para enfatizar a expressividade do enunciado "dia" e "???", assim como as típicas risadas na Internet "kkkk". Esse tipo de desvio da gramática culta é evitado em outras formas de interação verbal entre

leitores e revistas como nas supramencionadas cartas de leitores. Em termos discursivos, é ainda mais pungente a maneira pela qual o mérito científico é discutido nos comentários elaborados pelos usuários. Os resultados da ciência divulgados por tais páginas passam pela avaliação crítica dos usuários.

Os elementos supramencionados são exemplos de como o estilo autoral (terceira camada) está em grande medida alinhada com as outras duas camadas. Tal reflexão não se restringe ao estilo dos gêneros digitais, mas também pode ser refletida nos gêneros do discurso tradicionais. Em gêneros literários é esperado que haja algum grau de estilo autoral, em muitos casos tal estilo pode até ser consagrado no cânone literário, como o estilo homérico, proustiano etc. Nos gêneros do discurso típicos da burocracia, entretanto, não há como o estilo autoral florescer, ofícios. Silveira (2008) afirma que "todo esse léxico formal e abstrato que aparece nos ofícios integra esse gênerono chamado estilo oficial que se expande para outros gêneros peculiares àburocracia estatal e empresarial" (p.226). Em muitos outros casos, o próprio gênero do discurso é totalmente estruturado para evitar subversões estilísticas. Na Internet, por exemplo, para entrar no *Facebook* e em outras redes sociais como *Twitter*, *Pinterest* e*Google* +necessitamos preencher o gênero cadastro para se tornar um membro da rede. Isso demonstra que os gêneros digitais podem possibilitar maior ou menor grau de autonomia estilística aos autores.

5. Considerações Finais

O exame das questões estilísticas advindas das obras bakhtinianas nos permitiu elaborar um método de análise estilístico em três camadas: i)o estilo situado dentro dos aspectos sócio-históricos; ii) o estilo do gênero e iii) o estilo autoral.

O estudo das três camadas nas páginas do *Facebook* das revistas Superinteressante e Scientific American possibilitaram a averiguação da porosidade e mútua influência do entre os três diferentes estratos estilísticos. Os avanços tecnológicos, o aumento do uso do humor e entretenimento na esfera jornalística foram um dos exemplos que demonstraram a influência do horizonte social mais amplo nos gêneros digitais analisados (postagens, comentários e capa).

Redes sociais como o *Facebook* se valem da responsividade dos usuários para que os conteúdos criados por diferentes páginas e membros da rede não sejam estanques

e possibilitem a interação verbal direta entre eles. No caso das revistas tradicionalmente impressas, o espaço para que os leitores pudessem enviar questionamentos era restrito às cartas de leitores. O estilo das cartas dos leitores, entretanto, é mais homogêneo do que os comentários no *Facebook*,pois não há limite para número de comentários e o grau de censura de conteúdo é menor do que na revista impressa. Por fim, ressaltamos que a segunda camada (o estilo do gênero) tem uma forte influência na possibilidade de haver possibilidade de um estilo pessoal. Romances, comentários e réplicas no *Facebook* são gêneros nos quais os autores do enunciado se expressam não apenas na dimensão ética e discursiva, como também pela adoção de um determinado estilo. Por outro lado, ofícios e formulários de cadastro são gêneros nos quais o papel do estilo autoral tendem a ser mitigados.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, M. *A cultura popular na idade média e no renascimento*: o contexto de François Rabelais. Trad. de Yara Frateschi Vieira. 7. ed. São Paulo: Hucitec, 2010a.

_____. O autor e a personagem na atividade estética. In: *Estética da criação verbal*. Trad. Paulo Bezerra. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, p.3-186, 2010b.

_____. Os gêneros do discurso. In: *Estética da criação verbal*. Trad. Paulo Bezerra. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, p.261-306, 2010c.

_____. *Problemas da poética de Dostoiévski*. Trad. Paulo Bezerra. 4. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

____. O discurso no romance In: *Questões de literatura e estética*: a teoria do romance. F. Bernardini et al. 4. ed. São Paulo: UNESP, 1998. pp.71-164.

_____. O problema do conteúdo, do material e da forma na criação literária In: *Questões de literatura e estética*: a teoria do romance. F. Bernardini et al. 4. ed. São Paulo: UNESP, 1998b, pp. 13-57.

_____. O problema do texto in: BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BAKHTIN, M./VOLOCHÍNOV, V. N. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Trad. Michel

Lahud e Yara Frateschi Vieira. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

_____. *O freudismo*: um esboço crítico. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Perspectiva, 2009.

GRILLO, S. V. C.. *Divulgação científica:* linguagens, esferas e gêneros. Tese apresentada à Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas como requisito parcial para obtenção do título de livre-docente. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2013.

KFOURI, J. Coragem de Mudar. in: TAVARES, M; FARIA, G [org]. *CBN, a rádio que toca notícia*: a história da rede e as principais coberturas, estilo e linguagem do allnews, jornalismo político, econômico e esportivo, a construção da marca, o modelo de negócio. Rio de Janeiro: Senac, 2006.

KÜNSCH, D. A. Apresentação. in: MARQUES, A. COSTA. C. T.; et al. *Esfera pública, redes e jornalismo*. Rio de Janeiro: E-papers, 2009.

LIPOVETSKY, G. *La era delvacío*: Ensayos sobre el individualismo contemporáneo. Trad Joan Vinyoly ; MichèlePendanx. Barcelona: Anagrama, 2000.

MACHADO, F. S. *Hipertextualidade*: uma abordagem bakhtiniana sobre relações dialógicas entre enunciados em rede. 2012. Tese (Doutorado em Filologia e Língua Portuguesa) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8142/tde-14032013-095711/>.

MEDVIÉDEV, P. N. *O método formal nos estudos literários: introdução crítica a uma poética sociológica.* Trad. EkaterinaVólkova Américo, Sheila Camargo Grillo. São Paulo: Contexto, 2012

SILVEIRA, M. I. M. O burocratês: análise à luz de uma gramática retórica. *Revista da ABRALIN*, v. 7, n.1, jan./jun. 2008, pp. 215-258.

De volta ao futuro da língua portuguesa.
Atas do V SIMELP - Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa
Simpósio 29 - Estudos do estilo em diferentes gêneros discursivos, 1853-1867
ISBN 978-88-8305-127-2
DOI 10.1285/i9788883051272p1853
http://siba-ese.unisalento.it, © 2017 Università del Salento

ESTILÍSTICA E FUTEBOL: UM ESTUDO DAS CRÔNICAS LUDOPÉDICAS DE NÉLSON RODRIGUES

Claudio Cezar HENRIQUES[1]

RESUMO
Neste artigo pretende-se abordar aspectos estilísticos que atuam nas relações léxico-semânticas e na construção discursiva, tomando como pano de fundo o futebol e tendo como "corpus" crônicas escritas por Nélson Rodrigues (1912-1980). Elas estão incluídas nos livros *A Pátria em Chuteiras*, com seleção e notas de Ruy Castro, e *Brasil em Campo*, organizado por Sonia Rodrigues. Após o fracasso da seleção brasileira na Copa de 2014, a famosa expressão "complexo de vira-latas" ressurgiu em solo brasileiro recolocando a dicotomia "fracasso x sucesso" na ordem do dia. As crônicas rodrigueanas fazem esse contraponto e defendem posições interessantes para a discussão do tema. O assunto, por si só, já poderia despertar a curiosidade e o interesse de leitores especializados e leigos, mas é provável que esta apresentação possa mostrar uma faceta menos conhecida dos estudos estilísticos.

PALAVRAS-CHAVE: estilística; discurso; literatura; futebol.

INTRODUÇÃO

O maior diário brasileiro especializado em esportes é o jornal LANCE, que mantém uma coluna autoral diária chamada “A Contracapa!”. Nela, escrevem conceituados jornalistas, como Mauro Beting, André Kfouri, João Carlos Assumpção e José Luiz Portella. No dia 24 de dezembro de 2014, a coluna de José Luiz Portella usou a seguinte manchete “O Berço Esplêndido dos 7x1 – Escravos de Jó” (p. 24). O texto afirma que um somatório de erros leva o futebol brasileiro “ao berço esplêndido dos 7x1”. A coluna tem um apêndice, batizado “Toques”, no primeiro dos quais – intitulado “Milagre” –, ao comentar a derrota do San Lorenzo na final do campeonato mundial de

1 Professor Titular de Língua Portuguesa do Instituto de Letras da UERJ. Rua São Francisco Xavier, 524, sala 11.139 – CEP: 20550-900, Rio de Janeiro, RJ, Brasil. E-mail: claudioch@uol.com.br

clubes da FIFA, vencido pelo Real Madrid, o jornalista retoma a recorrente referência ao Papa Francisco, torcedor do time argentino, e escreve:

> Atribuído ao Papa, que não se furta a se identificar com os "cuervos" que vêm do bairro de Boedo, o milagre foi o San Lorenzo não sair goleado pelo Real Madrid, em jogo morno, chocho, sem graça como filme com final previsível.

Na sequência do texto, a desconstrução da influência do Papa leva o autor a empregar como recurso argumentativo a derrota humilhante do Santos, de Neymar e Ganso, na final de 2011 do mesmo campeonato: Barcelona 4x0. Se bem que também se pode/poderia acrescentar às desalentadas reminiscências santistas outra goleada, esta de 8x0, num amistoso "comemorativo" da estreia de Neymar no time catalão. O difícil é decidir qual desses dois "vexames" do time brasileiro foi o pior.

O trecho que desfaz o chavão do milagre papal e insinua que poucos prestam atenção ao significado dessas derrotas diz:

> Mas, embora com fé, penso que o tal feito não tenha sido um milagre e sim a dedicação e estabilidade emocional dos argentinos. Infinitamente inferiores, souberam cozinhar o jogo de modo que não passassem o vexame do Santos diante do Barcelona. Não se atenta para isso.

Apresentadas as hipóteses, o jornalista investe em sua tese sobre o fracasso de nosso futebol. É o que está no último parágrafo da coluna, cujas palavras e expressões fazem com que nos lembremos de tudo que Nelson Rodrigues escreveu sobre o complexo de vira-latas do brasileiro:

> O nosso futebol não só perdeu a qualidade técnica, vítima dos erros da má formação e da forma como boa parte dos dirigentes o conduz. Perdeu a alma do drible, da fantasia, do lançamento longo, preciso, e não conseguiu incorporar o que os hermanos têm de sobra: força mental e respeito próprio.

Outro jornalista esportivo bastante prestigiado no Brasil é Fernando Calazans, uma espécie de decano da crônica sobre nosso futebol. Calazans também ecoa as mágoas pelo declínio de nossos clubes e seleção. Em 11 de setembro de 2015, três dias depois de um amistoso entre Brasil e Estados Unidos, vencido pelos brasileiros por 4 a 1, escreveu uma crônica com o expressivo título de "Paixão Perdida". Nela, começa afirmando que "existe um consenso de que nossa seleção, outrora a queridinha da torcida brasileira, perdeu prestígio e espaço não só com esse mesmo torcedor, mas

também com a mídia". Uma prova de que isso de fato é verdade é o trecho em que, ironicamente, diz: "a seleção de Dunga, que fracassou na Copa América em jogos pra valer, é uma força internacional em... amistosos".

Eliminada nas quartas de final, o time nacional deixou a competição com derrotas para a Colômbia e para o Paraguai e duas vitórias por 2a1, contra Peru e Venezuela. A torcida e a mídia não poderiam mesmo elogiar uma campanha assim medíocre.

A VOLTA DO "COMPLEXO DE VIRA-LATAS"

O complexo de vira-latas, explica Nelson Rodrigues em crônica de 31/05/1958 (S. Rodrigues, 2012b: 26), é a "inferioridade em que o brasileiro se coloca, voluntariamente, em face do resto do mundo". E se "o brasileiro é o sujeito que não sabe admirar, nem gosta de admirar" (S. Rodrigues, 2012b: 211 – 22/01/1976) e "não se faz futebol com bons sentimentos" (S. Rodrigues, 2012b: 83 – 26/09/1977), podemos tirar algumas boas conclusões do ponto de vista rodrigueano sobre a seleção brasileira, para ele sempre a melhor do mundo. Suas derrotas, acachapantes ou simplórias, têm explicações e interpretações fundamentadas pelo escritor em questões antropológicas, sociais e até literárias. Para ele, "no Brasil, o futebol é que faz o papel de ficção" (título de uma crônica sem data publicada em O Globo) porque nossos ficcionistas ainda não desconfiaram "que os nossos descobridores, os nossos argonautas de cristal, os nossos lusíadas, os nossos mares – estão no futebol" (S. Rodrigues, 2012b: 14).

Depois da Copa do Mundo de 2104, a crônica esportiva – alimentada pela goleada diante dos alemães – voltou à tese negativista que tanto incomodava Nélson Rodrigues, cujas crônicas ludopédicas devoram e reconstroem o tempo, desnudando ou reescrevendo a realidade, embora sob uma fisionomia particular. A história se repete? Em 2014, o Brasil experimentou de novo o sentimento de vira-lata, assim como acontecera em 1966, depois do fracasso na Copa da Inglaterra?

> (1) Percebi tudo: – perdida a Copa, deu no povo essa efervescente salivação. Repito: – pende do nosso lábio a baba elástica e bovina do subdesenvolvimento. E o Otto Lara Resende bate o telefone para mim. Antes

> do bom-dia, disse-me ele: – "Voltamos a ser vira-latas!". (1999a: 122 – 26/07/1966) [2]

Atualizada no tempo e no espaço, a passagem do antigo cronista caberia como uma luva nos dias de hoje. Seria então Nélson mais um "historiador do cotidiano", como disse Olavo Bilac (1916: 200) numa crônica de 1907? Melhor do que dar uma resposta afirmativa seria dizer que tudo depende do olhar do leitor, que – para concordar com a expressão – precisará, provavelmente, admitir que o historiador é também um criador de versões, de mitos e de conclusões.

As ligações movediças entre palavras, ideias e estilo são um caminho aberto à imaginação e à arte (cf. Henriques, 2011: 104). No caso das crônicas rodrigueanas sobre as Copas do Mundo, o fato enfocado é mais do que um pretexto para uma reflexão do cronista sobre o que, na verdade, afeta o seu tempo: a credibilidade do próprio futebol verde e amarelo e, consequentemente, do povo brasileiro. Por isso, escreve: "Por que perdemos em 50? Porque o Uruguai era uma pátria e nós um time." (1999a: 152 – 17/06/1970).

Embora a crônica seja, no mais das vezes, um gênero literário (narrativa curta, fixação do flagrante, eventuais reminiscências do enunciador, temática livre), é preciso levar em conta que as crônicas esportivas têm um componente especial, a obrigatoriedade da verossimilhança. Não que uma crônica literária propriamente dita não possa ter também um vínculo com a realidade. Tal conexão, porém, é nesse caso facultativa. Afinal, se se pode muito bem considerar possível a escritura de uma crônica literária sobre um fato que indiscutivelmente não aconteceu, é deveras incomum imaginar-se que um cronista esportivo se debruçará sobre um jogo imaginário. Ao dizer incomum, referimo-nos à normalidade das coisas. Nunca se poderá dizer que a ficção é o único alimento da literatura e que o jornalismo só lida com a realidade[3].

Nélson Rodrigues tem a capacidade de colocar o leitor no lugar do torcedor escritor, num processo de empatia com reflexões e sentimentos mútuos. É por essa peculiaridade de sair de si que Nélson atingiu o público durante mais de três décadas,

2 As citações que transcrevem passagens de crônicas escritas por Nelson Rodrigues estão acompanhadas da informação sobre a data de sua publicação.

3 Um único exemplo nos basta para mostrar como se dá a ficcionalização do jornalismo esportivo. Em abril de 1966, no primeiro número de Realidade (considerada um modelo transitório entre as revistas ilustradas e de informação), uma reportagem ficcional tinha o seguinte título: "Foi Assim Que Ganhamos o Tri". A revista foi publicada meses antes de nossa seleção ser eliminada na primeira fase da Copa da Inglaterra e descrevia a campanha do "tri de 1966".

transmutando o real no produto textual que talvez o leitor queira para, por um lado, divergir ou para, por outro lado, admirar e sentir-se despertado pelo prosaico para sua própria condição humana.

> (2) Amigos, foi a mais bela vitória do futebol mundial em todos os tempos. Desta vez, não há desculpa, não há dúvida, não há sofisma. Desde o Paraíso, jamais houve um futebol como o nosso. Vocês se lembram do que os nossos *entendidos* diziam dos craques europeus. Ao passo que nós éramos quase uns pernas de pau, quase uns cabeças de bagre. Se Napoleão tivesse sofrido as vaias que flagelaram o escrete, não ganharia nem batalhas de soldadinhos de chumbo. (1999b: 215 – 22/06/1970)

Seus escritos, aparentemente superficiais, são narrados como em um diário, mesclados por pequenos achados que lhes vão conferindo a qualidade poética, surgida naturalmente, quase que por acaso, por alguém em sintonia com o povo e com suas preocupações, descortinando uma paisagem antes obscurecida ou até ignorada por completo. Foi isso que Nélson conseguiu realizar ao longo de sua trajetória como cronista (e não apenas esportivo).

Crítico feroz dos que queriam ver o futebol brasileiro europeizado, Nélson tinha argumentos contundentes para sustentar suas convicções: os campeonatos conquistados pela seleção brasileira. Para ele,

> (3) a Copa do México desmontou a gigantesca impostura que a maioria criara em torno do futebol europeu. (...) Previa-se que os europeus não nos deixariam jogar. Eles é que não viram a cor da bola. Deixamos para os alemães e os ingleses as correrias irracionais. (...) Quanto à superioridade física dos europeus, vamos chorar de rir. Eu próprio cheguei a atribuir-lhes uma saúde de *vacas premiadas*. No México, verificamos que as *vacas premiadas*, de fitinha e medalha no pescoço, éramos nós. Por fim, quando entrávamos em campo, já a bola nos reconhecia e vinha lamber-nos as botas como uma cadelinha amestrada. (1999a: 160 – 07/1970)

Com isso, pretendemos dizer que existe um estilo rodrigueano de produzir crônicas esportivas. Não importa quantos estilos, ou definições de estilo, possamos encontrar. Como afirma Judith Irvine (2001: 22), eles são parte de um sistema de distinção, no qual um estilo contrasta com outros estilos possíveis, e o significado social representado por um estilo contrasta com outros significados sociais. É provável que isso seja óbvio, mas não se pode deixar de levar em conta que "as características de um estilo em particular não podem ser explicadas independentemente das demais".

Outro ponto que não pode deixar de ser considerado é que essas relações contrastivas entre os estilos são mediadas ideologicamente, o que no caso de Nélson Rodrigues se fundamenta numa concepção existencial que recusa a realidade quando ela não contempla suas convicções de vida (aqui, futebolísticas).

"Tudo o que aconteceu na Copa da Inglaterra – contra nós, os argentinos e os uruguaios – teve a premeditação técnica de um crime perfeito." (1999a: 121 – 26/07/1966) A Copa de 66, marcada por cenas de violência e por arbitragens tendenciosas em favor dos europeus, propiciou uma passagem que ilustra essa mediação:

> (4) Amigos, é um equívoco funesto pensar que a última Copa [a de 66] está morta e enterrada. As grandes humilhações nacionais são temas permanentes e obsessivos. Assim como não esquecemos Canudos, nem esquecemos 50, assim continuamos atrelados à vergonha de 66. Daqui a duzentos anos, a derrota ainda será uma ferida a chorar sangue, e repito: – sangue vivo e perene. (1999a: 135 – 12/10/1966)

Mas há ainda um terceiro ponto sobre a estilística, e ele se vincula à estética, um dos aspectos estilísticos que muitos autores têm enfatizado. Concordamos com Irvine quando diz que interpreta a relação entre estilística e estética como um dos pontos que não atuam apenas como marca distintiva, "mas também como a consistência dos traços linguísticos que constituem um estilo" (2001: 22).

O espírito crítico de Nélson Rodrigues emerge sempre que um fato coloca em risco suas ideias sobre o selecionado nacional. Ele reúne elementos trágicos, nostálgicos e líricos na construção de suas metáforas, hipérboles e ironias. As Copas do Mundo que o Brasil perdeu não foram perdidas pelo verdadeiro futebol brasileiro, mas por injunções políticas, tramas maquiavélicas das confederações, erros crassos (da arbitragem, da cartolagem ou dos treinadores), a burrice dos *entendidos*, a insegurança (o complexo de vira-latas) – como mostram os trechos abaixo, que se referem apenas às Copas que o Brasil perdeu:

> 1930:
>
> (5) O primeiro Campeonato Mundial foi em 1930. Ora, naquele tempo, o brasileiro era um vira-lata entre os homens e o Brasil um vira-lata entre as nações. Tínhamos futebol, tínhamos talento, tínhamos gênio. Mas nenhum de nós acreditava em nós mesmos. Do nosso lábio pendia a baba clássica e bovina das humildades abjetas. (1999a: 112 – 06/1966)

1934:

(6) O segundo campeonato foi o de 1934. O ano da grande cisão entre a Confederação Brasileira de Desportos e a Federação Brasileira de Futebol. (...) Os dois lados só falavam em descascar a carótida do outro para chupá-la como laranja. Está claro que, em tal clima, que papel poderíamos fazer num Campeonato do Mundo? (1999a: 113 – 06/1966)

1938:

(7) Mais quatro anos e eis que o Brasil, pela primeira vez, teve uma chance real de vitória. E justiça seja feita: – o escrete brasileiro amadureceu e, não só isso, também a torcida. Já se insinuava uma dúvida na nossa humildade. Muita gente começava a desconfiar que talvez o futebol brasileiro fosse o melhor do mundo. (1999a: 113 – 06/1966)

1950:

(8) Depois de arrasar a Espanha, o Brasil tinha tudo para ganhar do Uruguai (até a finalíssima, o Uruguai só fizera exibições medíocres). E o Brasil inteiro esperava uma vitória por grande escore. No sábado, véspera do último jogo, encontrei-me com o locutor Gagliano Netto. Perguntei-lhe: – "Quem ganha?". Eis a resposta fulminante: – "Brasil 8 x 0". Pois entramos por um cano deslumbrante, nas barbas de 200 mil brasileiros. Foi uma tragédia pior do que a de Canudos. Só os cretinos fundamentais estavam radiantes. (1999a: 186 – 26/03/1977)

1966:

(9) Por motivos que variam de caso para caso, o *entendido* não gosta do Brasil. Em 66, na Inglaterra, torceu pelo inglês, pelo alemão, pelo russo, pelo búlgaro – menos pelo brasileiro. Voltou da Inglaterra anunciando a falência do futebol artístico que era o nosso. Parece impossível que alguém seja inimigo da beleza. Pois o *entendido* o era. Só promovia o futebol europeu, e em especial o inglês, e aviltava o nosso. (1999a: p. 153 – 17/06/1970)

1974:

(10) A Holanda teve uma promoção furiosa. Mas perdeu para a Alemanha a Copa de 74. Ora, se alguém quer saber o que fez o Brasil – qualquer um de nós, baixando a cabeça rubro de modéstia, dirá: – "Ganhamos três campeonatos mundiais". Portanto, o Brasil tem um lastro acachapante. A Holanda apenas perdeu uma finalíssima para os alemães. Não se diga que a Holanda não usou todos os recursos. Usou. Em especial a arma original e revolucionária do *chuveirinho*. Vocês tinham ouvido falar em tal? Nunca.

> Pois os holandeses inauguraram contra a Alemanha o *chuveirinho*. (1999a: 182 – 09/06/1976)
>
> 1978:
> (11) Os cretinos fundamentais da crônica queriam que o povo baixasse o pau na seleção. (...) Agora, vocês não sabem por que os lorpas e pascácios brigaram com o time nacional? Porque ele não imitou os defeitos do futebol europeu. (...) A propósito da Copa de 78, dizem alguns jornais alemães: – "O Brasil é o campeão secreto da Copa da Argentina". Se a evidência quer dizer alguma coisa, os brasileiros ganharam de todos os vencedores de chaves. E mais: acabou maravilhosamente invicto. (1999a: 188-9 – 26/06/1978)

As três conquistas de Copa que Nélson viveu não foram, por isso mesmo, apenas festejadas nos méritos dos protagonistas a quem tanto o autor devotava seu louvor. Ao lado das descrições minuciosamente fantasiosas, o cronista compunha seu painel de ataque aos detratores de nosso futebol e de nosso país – como mostram os próximos trechos, que agora se referem apenas às Copas que o Brasil venceu:

> 1958:
> (12) Um conhecido meu veio protestar: – "Pelé não pode ser craque! Com dezessete anos, ninguém pode ser craque!". Na minha cólera, tive vontade de subir pelas paredes como uma lagartixa profissional. Mas o meu consolo foi que, ao mesmo tempo, saía no *Paris-Match*, que é uma revista mundial, uma vasta, erudita e compacta reportagem sobre Pelé. Lá vinha escrito: – "Pelé, rei do Brasil". Enquanto aqui o brasileiro achava exagerado o próprio entusiasmo, uma revista parisiense punha o garoto brasileiro nas nuvens. Direi mais: – *Paris-Match* comportava-se diante de Pelé com a histeria de uma macaca de auditório. (1999a: 54 – 01/1959)
>
> 1962:
> (13) Após quatro anos de meditação sobre o nosso futebol, o europeu desembarca no Chile. Vinha certo, certo, da vitória. Havia, porém, em todos os seus cálculos, um equívoco pequenino e fatal. De fato, ele viria a apurar que o forte do Brasil não é tanto o futebol, mas o homem. Jogado por outro homem, o mesmíssimo futebol seria o desastre. Eis o patético da questão: – a Europa podia imitar o nosso jogo e nunca a nossa qualidade humana. (1999a: 80 – 06/1962)
>
> 1970:

> (14) Quem devia escrever a história do tricampeonato era Mário Filho. Só ele teria a visão homérica do maior feito do futebol brasileiro e mundial. Nunca houve, na face da terra, um escrete tão humilhado e tão ofendido. (...) Até que chegou a hora de partir. Escrevi: – "Partiu o escrete. Terminou o seu exílio". (...) Todavia, ninguém contava com o *homem brasileiro*. Cada um de nós é um pouco como o Zé do Patrocínio. O "Tigre da Abolição" era suscetível às mais cavas e feias depressões. (...) Para assumir a sua verdadeira dimensão, o escrete precisava ser mordido pelas vaias. Foi toda uma maravilhosa ressurreição. (1999a: 158-9 – 07/1970)

A ESCOLHA LEXICAL

A crônica esportiva, em especial a rodrigueana, possui uma dimensão que nos oferece uma visão global do contexto em que vivemos, já que o futebol é uma manifestação típica da cultura e da realidade brasileira. "Eu só sei viver com minha língua e minha pátria" – disse certa vez, como que deixando escapar o método que aprendera com o irmão Mário Filho, a quem atribuía a invenção de uma nova distância entre o futebol e o público, que fazia o leitor aproximar-se do fato. Se Mário foi o inovador, enriquecendo o vocabulário da crônica de uma gíria irresistível, como afirmava Nélson, foi ele – Nélson – quem aprimorou na crônica esportiva sua dimensão literária, reconhecida por ele mesmo na "qualidade de nossa linguagem" (cf. Proença, 1976: 56).

Essa dimensão literária está marcada pelos recursos de escritura praticados pelo crítico implacável e irônico, capaz de criar hipérboles e metáforas altamente contundentes, mas ao mesmo tempo saborosíssimas, como ao escrever que "o mal da literatura brasileira é que nenhum escritor sabe bater um escanteio" (*in* S. Rodrigues 2012b: 252). Assim, ainda que por vezes sua crônicas estivessem impregnadas de sarcasmo ou de acusações, o bom-humor nunca deixava de comparecer, como podemos exemplificar nestas passagens:

> (15) Ou expulsamos de nós a alma da derrota ou nem vale a pena competir mais. Com uma humildade assim abjeta, ninguém consegue nem atravessar a rua, sob pena de ser atropelado por uma carrocinha de Chica-bon. (1999a: 18 – 19/05/1956)

(16) Amigos, a bola foi atirada no fogo como uma Joana d'Arc. Garricha apanha e dispara. Já em plena corrida, vai driblando o inimigo. São cortes límpidos, exatos, fatais. E, de repente, estaca. Soa o riso da multidão – riso aberto, escancarado, quase ginecológico. (1999a: 79 – 06/1962)

(17) Continuo achando que bastaria um poente da folhinha para consagrar a natureza. Não há nada melhor como espetáculo, ou por outra: – só o espetáculo da burrice humana pode ser mais empolgante. De fato, um imbecil chapado é de arrepiar. (1999a: 91 – 02/06/1965)

(18) Eu sei que o brasileiro e Satã têm algo em comum. Como se sabe, o abominável Pai da Mentira é um impotente do sentimento. Não há, em toda sua biografia, um único e escasso momento de ternura. E o Satanás daria a metade de suas trevas por uma furtiva lágrima de amor. Pois bem. Já o brasileiro é o impotente da admiração. (1999: 110 – 15/06/1966)

(19) Imaginem vocês um velório de ministro. Lá estava o morto ilustre, mais condecorado do que uma árvore de Natal. O presidente da República comparecera, cochichando ao ouvido da viúva: – "Grande perda, grande perda!". Mortalmente lisonjeada, a viúva quase caiu no chão, cravejada de brilhantes. Pois bem. E, súbito, ouve-se o berro: – "Olha o rapa!". Foi um caos lá dentro. Senhoras subiam pelas paredes e se penduravam no lustre. Os homens se atiravam pelas janelas. Até o defunto saiu correndo. Eis o que eu queria dizer: – aí estava um retrato do Brasil e do brasileiro. Éramos assim antes das Copas da Suécia e do Chile. Na nossa humildade feroz de subdesenvolvidos, tínhamos esse complexo ululante do rapa. (1999a: 120 – 26/07/1966)

(20) Amigos, o meu personagem da semana é o cronista patrício que foi à Inglaterra. Pois bem: – saiu daqui bípede e voltou quadrúpede. Desembarcou no Galeão soltando, em todas as direções, os seus coices triunfais. Por aí se vê que o subdesenvolvido não pode viajar e repito: – não pode nem ultrapassar o Méier. A partir de Vigário Geral baixa, em nós, uma súbita e incontrolável burrice. (1999a: 123 – 02/08/1966)

(21) Ninguém admite uma fé sem Cristo, ou Buda, ou Alá, ou Maomé. Ou uma devoção sem o santo respectivo. Ou um exército sem napoleões. No esporte, também. Numa competição modesta de cuspe à distância, o torcedor exige o mistério das grandes individualidades. No futebol, a própria bola parece reconhecer Pelé ou Garrincha e só falta lamber-lhes os pés como uma

> cadelinha amestrada. Ai do teatro que não tem uma Sarah Bernhardt ou uma Duse. (1999a: 130 – 04/08/1966)

> (22) Quando falo em piratas, longe de mim qualquer intenção restritiva. Limito-me a uma constatação histórica. Nós sabemos que a história de um império influi nas boas e más ações de seus súditos. Vejam o jogo Alemanha x Uruguai. Em dado momento, o juiz inglês expulsa dois sul-americanos. Esse ato de cinismo lapidar é uma projeção da velha pirataria. (1999a: 135 – 12/10/1966)
>
> **N. do A.:** As Quartas de Final da Copa de 66 ficaram marcadas não só pelo que ocorreu no jogo mencionado, mas também pelo jogo Inglaterra x Argentina, no qual um juiz alemão expulsou um jogador argentino. A "pirataria" de que fala Nélson estava muito bem justificada nessa dupla "pilhagem".

José Carlos Marques (2012: 140) chama de "jogo de espelhos" o recurso utilizado pelo cronista de inserir personagens e textos de outros autores à sua narrativa. Mas não podemos falar apenas nesses elementos (personagens, textos e autores), pois precisamos considerar também que Nélson coloca em sua narrativa pessoas – reais e fictícias, verdadeiras ou inventadas. Chamaremos a essa prática de "metáforas de citação", nas quais nem sempre há fidedignidade com a obra original ou preocupação com a verossimilhança. Afinal, o que interessa a Nélson é criar o cenário mais apropriado para sua argumentação a favor do futebol brasileiro, para o qual não admite qualquer desvio de modelo – sobretudo se o modelo for imitar o futebol europeu. Nos exemplos acima, estão registradas pequenas menções a Joana d'Arc (16), a Sarah Bernhardt e Eleonora Duse (21). Outras, porém, são mais representativas desse recurso. Eis algumas que colhemos para ilustração:

> (23) Eu sempre me lembro daquele personagem de Dickens que vivia clamando pelas esquinas: – "Eu sou humilde! Eu sou humilde! Eu sou o sujeito mais humilde do mundo!". Era demais, como se vê. Mas, essa humildade espetacular e, por vezes, agressiva, já intimidava e acuava vizinhos, parentes, conhecidos e até desconhecidos. Quando ele passava na rua, havia, de imediato, o cochicho invejoso e consagrador: – "Lá vai o humilde!". E o fulano não parava em casa, vivia saindo, para melhor passear e melhor exibir a sua insolente humildade. (1999a: 17 – 19/05/1956)
>
> **N. do A.:** O personagem, hipocritamente humilde no romance *David Copperfield*, é Uriah Heep. A frase que ele repete um sem-número de vezes ao narrador é: "Eu sou tão humilde".

(24) Eu disse que se criou o hábito nacional de xingar Didi. E ele me lembra um pouco o caso do Eça de Queirós e do Bey de Túnis. Em Túnis, existe um Bey, ou deve existir. Se não existe faz de conta. E quando não havia outro assunto, o Eça descompunha o Bey, dizia-lhe os piores desaforos. Pois bem: – Didi também é uma vítima do torcedor sem assunto. (1999a: 58-9 – 21/03/1959)

N. do A.: Nélson faz uma crônica para enaltecer o futebol de Didi, acusado pela torcida e pela crítica de ser um jogador muito lento ("Longe de ser um chupa-sangue, trabalhou como um barqueiro do Volga"). Bey de Túnis, por sua vez, era um título de nobreza do Império Otomano. Eça de Queirós, que escrevia crônicas para um jornal de Lisboa, explica em carta a Pinheiro Chagas como superou a dificuldade de entregar um texto para publicar: "Sabe o que eu fiz numa destas agonias, sentindo o moço da tipografia a tossir na escada, e não podendo arrancar uma só ideia útil do crânio, do peito ou do ventre? Agarrei ferozmente da pena e dei, meio louco, uma tunda desesperada no Bey de Túnis... No Bey de Túnis? Sim, meu caro Chagas, nesse venerável chefe de Estado, que eu nunca vira, que nunca me fizera mal algum, e que creio mesmo a esse tempo tinha morrido. Não me importei. Em Túnis há sempre um Bey: arrasei-o."

(25) O grande povo não pode ruborizar-se como os subdesenvolvidos. Não. Tem de ser cínico para crescer e repito: – a História prefere os cínicos. Estou lembrando-me de um filme antigo do falecido Errol Flynn. O herói era um pirata do mar. Depois de fazer as suas bandalheiras oceânicas, voltava à pátria. E acontecia, em palácio, essa coisa linda: – a Inglaterra xingava o pirata na sala de visitas e o condecorava na cozinha. (1999a: 121 – 26/07/1966)

N. do A.: O filme é "O Gavião do Mar" (*Sea Hawk*, de Michael Curtiz), de 1940. Errol Flynn faz o papel de Geoffrey Thorpe, um pirata aventureiro que ataca navios espanhóis em nome da Inglaterra (cf. Maltin, 2013: 1228).

(26) Eu quero terminar dizendo: – quando, após a partida de anteontem, o capitão inglês ergueu a mãos ambas a Jules Rimet, o urubu de Edgar Allan Poe declarava aos jornalistas credenciados: – "Nunca mais, nunca mais!". E, de fato, como as outras Copas vão ser disputadas em terreno neutro, nunca mais a Inglaterra vai conseguir impor o seu futebol sem imaginação, sem arte, sem originalidade. E o cronista que foi nos dois pés e voltou nos quatro, que se cuide. O mesmo urubu de Edgar Poe diria que não se levantará, nunca mais, nunca mais, nunca mais. (1999a: 125 – 02/08/1966)

> **N. do A.:** A partida é a final da Copa de 1966 (os ingleses derrotaram os alemães na prorrogação). Já "o urubu de Edgar Allan Poe" é na verdade um corvo. O poema "The Raven" (de 1845) tem dezoito estrofes de seis versos. As onze últimas terminam com a palavra "nevermore", que significa "nunca mais". Seis das sete primeiras terminam com "nothing more" (a segunda termina com "evermore"). Nas traduções mais famosas para o português, Machado de Assis e Fernando Pessoa divergem numa das onze estrofes finais, a décima-terceira, na qual Machado não usa a locução. Também divergem na organização das estrofes: Pessoa mantém os seis versos, mas Machado reorganiza as estrofes, fazendo-as com dez versos. Machado e Pessoa usam "nada mais" nas mesmas estrofes em que Poe usa "nothing more" e usam "jamais" na segunda estrofe.

CONCLUSÃO

O discurso de Nélson Rodrigues em suas crônicas ludopédicas tem características únicas. Não nos parece ter havido (ou haver) qualquer outro cronista esportivo que tenha sido tão ululante em suas manifestações clubísticas ou patriótico-futebolísticas. As possíveis distorções, exageros ou controvérsias que os idiotas da objetividade talvez possam encontrar em seus textos são, na certa, recalques dos metidos a *entendidos*, cabeças de bagre da crônica e da vida, que sempre entram por um cano deslumbrante...

Se observarmos o cenário do futebol ao longo dos últimos trinta e cinco anos, desde que Nélson faleceu, chegaremos talvez à conclusão de que o dilema que o mobilizou durante toda a vida no jornalismo esportivo ainda é muito parecido nos dias de hoje. Nossa seleção, de tempos em tempos, experimenta a desconfiança do torcedor e da crítica. A louvação do futebol europeu, não resta dúvida, ganhou ênfase, já que é para lá que vão os nossos melhores jogadores e são de lá os selecionados que venceram as duas últimas Copas do Mundo. Depois da Copa de 2014, tudo voltou com força total.

Para Fernando Calazans, o patriota de chuteiras desapareceu e, se o futebol brasileiro "quiser considerar, um dia, que o ano dos 7a1 terminou de fato", pois "por enquanto só terminou de mentirinha", será preciso enfrentar o que ele chama de problema crucial, "a pobreza técnica das novas gerações de nosso futebol".

Como se vê, o sentimento de vira-lata subdesenvolvido não foi superado em nosso país (e isso não é algo que se resuma aos gramados – nem hoje nem na época das crônicas de Nélson Rodrigues). Vivemos muito tempo um empate técnico entre a miséria e o progresso? Entre o "vira-lata complexado" e o "melhor do mundo"? Pode ser, mas o que nos moveu neste artigo foi o desejo de registrar o valor expressivo, lexical, cultural e discursivo dessas crônicas. Nélson dizia que "temos que acabar com a burrice para que ela não acabe com o escrete" (1999a: 92 – 02/06/1965). Em 1970, éramos "90 milhões de brasileiros, de esporas e penacho, como os Dragões de Pedro Américo". Nélson se referia ao time de 70, mas podemos expandir a imagem para todos os escretes vitoriosos do Brasil, inclusive os dos campos, das fábricas e das indústrias, os das ruas... "Graças ao escrete, o brasileiro não tem mais vergonha de ser patriota" (O Globo: 22/06/1970).

Lis litem parit.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bilac, Olavo. 1916. *Ironia e piedade*. Rio de Janeiro: Francisco Alves.

Calazans, Fernando. 2015. "Paixão perdida" Jornal *O Globo*, 11 de setembro de 2015, p. 35.

Dickens, Charles. *David Copperfield*. Disponível em http://www.planetebook.com

Guarnelli, Ismael (Ed.). 1986. *O corvo*. São Paulo: Ed. Expressão.

Henriques, Claudio Cezar. 2011. *Estilística e Discurso: estudos produtivos sobre texto e expressividade*. Rio de Janeiro: Campus/Elsevier.

Irvine, Judith T. 2001. "Style as distinctiveness: the culture and ideology of linguistic differentiation". In: Eckert, Penelope & Rickford, John R. (Eds.). *Style and Sociolinguistic Variation.* Cambridge: CUP.

Maltin, Leonard. 2013. *Movie Guide*. New York: Signet/Penguin.

Marques, José Carlos. 2012. *O futebol em Nélson Rodrigues*. São Paulo: EDUC.

Portela, José Luiz. 2014. "O berço esplêndido dos 7x1: Escravos de Jó". Jornal *Lance*, 24 de dezembro de 2014, p. 24.

Proença, Ivan Cavalcanti. 1976. *Nélson Rodrigues e João Saldanha: a crônica e o futebol.* Rio de Janeiro: EDUCOM.

Queirós, Eça de. 1945. *Obras completas de Eça de Queirós*. Porto: Lello & Irmãos.

Rodrigues, Nélson. 1999b. *À sombra das chuteiras imortais.* São Paulo: Cia. das Letras.

_____. 2007. *O berro impresso das manchetes*. Rio de Janeiro: Agir.

_____. 1999a. *A Pátria em Chuteiras*. São Paulo: Cia. das Letras.

Rodrigues, Sonia (Org.). 2012a. *Brasil em campo*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.

_____. 2012b. *Nélson Rodrigues por ele mesmo*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.

Obs. Colaborou na seleção de exemplos do livro *Brasil em campo* a aluna Priscila Mendes Viana, do Instituto de Letras da UERJ.

SIMPÓSIO 49

LÍNGUA, DISCURSO, IDENTIDADE

COORDENADORES

Beth Brait
(Pontifícia Universidade Católica de São Paulo/Universidade de São Paulo/CNPq)

Anderson Salvaterra Magalhães
(Universidade Federal de São Paulo)

Adriana Pucci Penteado de Faria e Silva
(Universidade Federal da Bahia)

De volta ao futuro da língua portuguesa.
Atas do V SIMELP - Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa
Simpósio 49 - Língua, discurso, identidade, 1871-1892
ISBN 978-88-8305-127-2
DOI 10.1285/i9788883051272p1871
http://siba-ese.unisalento.it, © 2017 Università del Salento

TRADUTORES PORTUGUESES E SEUS MOTIVOS - AS JUSTIFICATIVAS DE TRADUÇÕES PARA O PORTUGUÊS NO FIM DO SÉCULO XVIII[1]

Cláudio DENIPOTI[2]

RESUMO
Este trabalho visa interpretar a valorização da língua portuguesa verificada em Portugal ao final do século XVIII, através das traduções de livros "técnicos", literários e científicos. Para isso, voltar-se-á aos "paratextos" editoriais, (ou seja, textos adicionais à obra, como prefácios, posfácios, cartas ao leitor, pós-escritos, etc.), particularmente aqueles escritos pelos tradutores. Situadas no contexto de continuidade das reformas pombalinas (apesar do afastamento do Marquês de Pombal do foco de poder) focadas em um nascente nacionalismo imperial de cunho iluminista, tais traduções também ocorrem em meio à crise do antigo regime português, proporcionando amplo material para estudo das redes de relações e das formas de compreensão, à época, de questões-chave como são o próprio Iluminismo e antigo regime, bem como a ideia central de uma cultura escrita, na qual se inserem todos estes pontos. Um levantamento prévio e em andamento sobre os livros traduzidos para o Português entre 1770 e 1820, revelou cerca de 250 obras traduzidas impressas em Portugal e no Brasil (depois de 1808). Dessas, pelo menos uma centena contém paratextos relativos às motivações que os tradutores afirmaram ter para executar a empreitada, fornecendo os elementos necessários para as análises desejadas, quais sejam: como os próprios agentes (neste caso, os tradutores) percebiam a valorização da língua Portuguesa - e, consequentemente, uma certa identidade imperial, no contexto de crise do Antigo Regime, e questões relacionadas a este contexto, como as Luzes, a ciência e a sociedade.

PALAVRAS-CHAVE: Tradução; Império Português; palavra escrita; história

Como podemos verificar algo tão subjetivo, e ao mesmo tempo, tão associado ao fenômeno moderno do nacionalismo, como os processos de afirmação das línguas nacionais? Embora muitas possam ser as respostas, este estudo focará um caso específico, da virada dos séculos XVIII para o XIX, na produção editorial em língua portuguesa. Embora os índices possam ser encontrados em diversas fontes,

1 Este estudo está sendo realizado como parte do projeto de pós-doutoramento na Universidade de Lisboa (2015), intitulado "Homens do livro no início do século XIX: livreiros, cientistas, censores, revolucionários no império Português", sob supervisão do Prof. Dr. José Damião Rodrigues, e com financiamento da CAPES.
2 UEPG, Departamento de História. Av. General Carlos Cavalcanti, 4748 - Uvaranas, Ponta Grossa - PR, 84030-900, Brasil – cnipoti@uepg.br.

concentramo-nos no esforço de tradutores, ao longo das décadas entre 1770 e 1810, para verter para a língua portuguesa uma enorme quantidade de trabalhos.

O primeiro passo é questionar a ideia contida na afirmação de partida – a de que houve alguma valorização da língua portuguesa no período em foco, que possa ser verificada naquilo que os tradutores escreveram sobre seu trabalho. A historiografia afirma que sim, a partir da percepção da transição do uso do Latim ou do francês como língua editorial predominante para as línguas nacionais, em especial no tocante aos escritos científicos. Esta historiografia específica mostra o incremento das edições traduzidas ou já escritas nos idiomas "pátrios". No caso da língua portuguesa, podemos citar os estudos de Antônio Gonçalves Rodrigues (1992), João Luís Lisboa (1991) e Luís António de Oliveira Ramos (1986), entre outros. Segundo João Paulo Silvestre (2007), os séculos XVI e XVII não foram particularmente fecundos em traduções para o português em qualquer categoria editorial, havendo sim uma forte circulação, em Portugal de obras em espanhol e latim (verificável nos catálogos das bibliotecas ou de impressores portugueses), mas "o espaço das traduções do francês é lentamente conquistado à medida que o século XVIII avança". Rodrigues (1992) indica que a primeira metade do século XVIII viu surgirem 442 traduções publicadas em Portugal, contra 266 em todo o século anterior. Neste estudo, ainda incompleto e sem pretensão de ser exaustivo, já foram localizadas aproximadamente 250 obras do período, das quais pouco mais de uma centena ofereceu paratextos dos tradutores (ou dos editores das traduções) para a realização da análise.3

Os "paratextos" editoriais, (ou seja, textos adicionais à obra, como prefácios, posfácios, cartas ao leitor, pós-escritos, etc., mas também textos extrínsecos – epitextos, como as censuras, as cartas e catálogos que dão o livro a conhecer), possuem força ilocutória suficiente para que sua informação possa "dar a conhecer uma *intenção* ou *interpretação* autoral e/ou editorial" (Genette, 2009:17). Buscar estes paratextos em seu contexto – variável, portanto, historicamente – tem sido a abordagem adotada nesta pesquisa, pois ela permite refletirmos sobre a historicidade da cultura escrita em foco,

3 Foram consultados os catálogos da Biblioteca Digital da Biblioteca Nacional de Portugal; Biblioteca Digital da Biblioteca Nacional do Brasil; Bibliotecas Digitais da Universidade de Coimbra; Bibliotheque Nationale de France – Gallica Bibliotheque Numerique; Bibliotheque Nationale de France; Biblioteca Nacional – Rio de Janeiro; Biblioteca Nacional – Lisboa; Biblioteca Nacional de España; Biblioteca Virtual da Universidade do Porto; Biblioteca da Universidade de Lisboa; Biblioteca da Universidade de Aveiro; Brasiliana USP; British Library online Catalogue; Digital Public Library of America; Europeana – digital Libraries of Europe; Google Livros; Lybrary of Congress online Catalogue; Projeto Caminhos do Romance - UNICAMP); Real Gabinete Português de Leitura do Rio de Janeiro.

através de personagens nela envolvidos (Ver, como exemplo de estudo de paratextos, DeNipoti & Pereira, 2013).

No âmbito dos estudos sobre a produção, apropriação e circulação da palavra escrita, que tem sido realizados por mim e outros pesquisadores do Grupo de Estudos Cultura e Educação na América Portuguesa (GCEAP-UFMG), e do Centro de documentação e pesquisa de história dos domínios portugueses (CEDOPE-UFPR), temos buscado investigar o significado que certas ideias, consolidadas na historiografia, assumiram para os atores sociais envolvidos nos processos que tais ideias buscam descrever. Assim, por exemplo, interessa menos um conceito de Iluminismo, elaborado ao longo dos debates historiográficos, do que as maneiras que os contemporâneos experimentavam, em suas interações sociais, as ideias relacionadas a novas formas de pensar.

Assim, pensar uma tal "valorização", pressupõe investigar práticas discursivas do período em foco, que permitam confirmar ou negar tal processo. Para tentar efetivar este objetivo, esta pesquisa buscou tais práticas, em um primeiro momento, em paratextos escritos pelos tradutores de livros dos mais diversos campos do conhecimento, publicados em língua portuguesa entre 1760 e 1820, e é bom se se diga novamente, sem buscar fazer um levantamento exaustivo de todas as traduções realizadas no período.

Os prefácios, prólogos, prefações preliminares, discursos, dissertações, advertências prévias, notícias e avisos aos leitores, incluídos nas obras traduzidas por seus tradutores, já foram objeto de estudos sistemáticos – inclusive sobre um dos corpos documentais aqui analisados: aquele das traduções organizadas no âmbito do empreendimento da Tipografia do Arco do Cego, entre 1799 e 1801. Os estudos de Alessandra Ramos de Oliveira Harden sobre o Frei José Mariano da Conceição Veloso e Manoel Jacinto Nogueira da Gama a partir dos paratextos incluídos nas traduções publicadas, são exemplares de estudos realizados a partir deste tipo de fonte documental. Segundo ela, os "paratextos [dos tradutores do Arco dos Cegos] funcionaram como instrumentos para a aceitação dos princípios científicos iluministas, pois as ideias progressistas eram apresentadas aos leitores portugueses por discursos comprometidos com as tradições do antigo regime português e com a retórica escolástica" (Harden, 2011:301). Esta autora também problematiza as fontes, apontando os limites que também se apresentam para o presente trabalho:

> Há uma aparente contradição discursiva na relação entre paratexto e texto

> principal, já que textos prefaciais com alto grau de subjetividade são empregados para apresentar traduções de obras científicas fundamentadas nos princípios do Iluminismo. Os dois conjuntos de textos envolvidos nesse jogo, os paratextos dos tradutores, de um lado, e as obras traduzidas, de outro, foram redigidos de acordo com tradições textuais que se opõem. Enquanto os cientistas (ou filósofos naturalistas), autores dos textos originais, usavam a língua em conformidade com um paradigma de experimentalismo, racionalidade e objetividade característico do Iluminismo, os tradutores brasileiros escreviam seus textos seguindo um modelo de eloquência derivado da retórica escolástica, criticada pelos iluministas por sua dependência da chamada *auctoritas* e pelo uso de linguagem pomposa e ornamentada supostamente em detrimento da argumentação racional (Harden, 2011:307. Ver também Harden, 2009, e Harden, 2010).

Outros estudos abordaram a história da cultura escrita com recortes sobre o ato da tradução para o português, embora não tenham enfatizado exclusivamente as vozes dos tradutores. Este é o caso, por exemplo, do estudo de João Paulo Silvestre (2006; 2007) sobre a tradução do discurso enciclopédico para a língua portuguesa, e também, dentre outros, do estudo de Alisson Eugênio (2003) sobre uma das traduções do Arco do Cego (a *Observação sobre Enfermidades dos negros* de Jean Dazille, traduzida por Antonio José Vieira de Lisboa Carvalho e publicada em 1801).

Para além destes estudos, buscar-se-á compreender os motivos alegados por tradutores como formas de atribuir valor ao uso da língua portuguesa em textos diversos. Para tanto, utilizaremos uma abordagem – a análise dos paratextos – aplicada a um campo de conhecimento (que é, neste caso, uma "cultura escrita", vista através da tradução de livros). Sobre a ideia de campo de conhecimento, cumpre explicitar que ele se define aqui, ao estilo de Bourdieu (1977), como espaço social de múltiplas dimensões de relações sociais entre agentes com interesses partilhados, em busca de recompensas específicas, mas sem disporem dos mesmos recursos,

É importante ressaltar a inserção deste estudo no projeto "Homens do livro no início do século XIX: livreiros, cientistas, censores, revolucionários no império Português". O projeto tem por objetivo apreender as percepções que agentes do circuito de comunicação do livro tinham da influência das "luzes" e dos livros iluministas no período entre 1770 e 1820, entendido como Antigo Regime, ou de crise desse regime no Império Português. Escrivães, literatos, tradutores, livreiros, censores, cientistas e diversos outros indivíduos envolvidos no universo da palavra impressa, em suas diferentes facetas – escrita, circulação, guarda, censura, leitura, etc. - serão buscados,

em uma tentativa de perceber a visão "de baixo", mencionada acima, do iluminismo e dos livros que o propagaram em Portugal e seus domínios. Ou seja, buscar-se-ão as representações produzidas sobre essas "luzes" em textos e paratextos de diferentes matizes (catálogos, dedicatórias, requerimentos, censuras, etc.) e de suas consequências nas experiências individuais em todo o espectro social relacionado ao mundo do livro e da palavra impressa no período. É neste sentido que, por exemplo, um desdobramento da pesquisa sobre os tradutores recairá sobre as censuras das traduções, buscando nos textos dos censores os mesmos elementos que buscamos nos paratextos dos tradutores. De forma similar, textos e paratextos serão explorados quanto às representações do processo de "esclarecimento" que estes indivíduos experimentaram.

Uma última observação diz respeito aos assuntos dos livros traduzidos. A pesquisa não estabeleceu – ao menos nesta fase – distinções sobre o tipo de livro, tendo se debruçado sobre quaisquer traduções realizadas no período, de obras literárias, de filosofia e teologia, artes e ofícios, tratados jurídicos, históricos e obras clássicas de forma geral, mesmo que a possibilidade de recortes temáticos das obras traduzidas esteja no horizonte de análise.

Dadas estas definições, vejamos agora o que os tradutores dizem sobre os motivos de suas traduções.

Uma das discussões sobre o iluminismo lusitano é sobre a sua adesão àquilo que é comumente referido como "utilitarismo" inglês, nos estudos sobre o século XVIII. Em geral, as definições apropriam-se da ideia central de que o utilitarismo "denota um conjunto de perspectivas que, de algum modo, fazem da promoção imparcial do bem-estar o único padrão ético para a avaliação de, por exemplo, actos, códigos morais ou práticas e instituições sociais", (Galvão, 2013) sem contudo buscarem as concretas ligações entre pensadores como Jeremy Bentham e as manifestações portuguesas ou imperiais do pensamento utilitarista. Isto sem falar no fato de que a maior parte do pensamento utilitarista, marcado por forte hedonismo, foi desenvolvida ao longo do século XIX, por nomes como John Stuart Mill, o que, em geral, faz desta definição uma reconstrução *a posteriori*.

Não obstante, uma certa ideia de **utilidade** permeia as justificativas dos tradutores para a execução de seu trabalho, que eles também insistem em definir como extenuante, como será explorado em outra parte deste estudo. Assim o tradutor anônimo

do primeiro volume da *Miscellanea curioza e proveitoza*,4 publicada em 1782 afirmou ter levado a tradução a cabo para "promover de todo modo que posso, tudo quanto puder concorrer para o desabuso, augmento, e perfeição desta Nação", o que contribuiria, segundo ele, para a utilidade da Pátria. De modo semelhante, João Rosado de Villalobos e Vasconcelos (1786), professor de Retórica em Évora e profícuo tradutor e autor ao longo da década de 1780, traduziu os *Elementos da Polícia Geral de hum Estado* (que dedicou, convenientemente, ao poderoso Intendente Geral de Polícia, Diogo Ignacio de Pina Manique), afirmando fazer a tradução "em beneficio da utilidade, e honra da Patria, e propagando-se as luzes por todas as partes" com o intuito de deixar tais conhecimentos fermentarem e produzirem, "por muitos modos, e meios a felicidade pública de hum Estado".

A ideia de utilidade assume, com frequência, a noção de que as traduções em geral são instrumentais no processo de "instrução", que, à época, relaciona-se "ao cultivo de habilidades e conhecimentos bem plantados na preparação mais sólida realizada pela educação moral e voltada para o desenvolvimento da civilidade" (DeNipoti & Fonseca, 2011:150). Foi no sentido de instruir os portugueses menos afeitos às lides intelectuais, ou menos familiarizados com outros idiomas (outro *topos* recorrente), que o vice-reitor do Colégio dos Nobres, José Dias Pereira, apresentou sua *Traducção da defeza de Cecilia Faragó*, em 1775:

> Recebe o homem apenas começa a ouvir, e entender, grandes, e infinitas preoccupações. As Amas, ordinariamente grosseiras e supersticiosas ora entretem as crianças com a medonha narração dos Lobishomens, e das Fantasmas, que appareceram nos escuros lugares (com se receasse o demonio até a luz de huma vela) ora com os extraordinarios e maravilhosos casos dos Magicos, e das Feiticeiras. Livram-se desses nocivos erros os Sabios, examinando, e pezando com criterio as opiniões dos seus primeiros annos. Destes abusos pertendemos salvar os nossos Compatriotas, (que forem menos instruidos, e ainda os conservarem) pelo meio da presente Traducção.

O mesmo tradutor, envolvido com o processo mais amplo, capitaneado pelo Marquês de Pombal, de combate às ideias jesuíticas (DeNipoti & Pereira, 2014), em um segundo trabalho sobre o tema da feitiçaria – a *Arte mágica aniquilada*, de Scipione Maffei, publicada em 1783 –, reiterou a ideia da utilidade da tradução em promover a instrução, na medida que pretende empreender "somente a instrucção daquellas pessoas, que a penas lem, e entendem a nossa língua vulgar", uma vez que ele considera haver,

4 Optou-se por manter, nos títulos das obras e nas citações, a grafia original.

entre os "Portugueses eruditos" um conhecimento suficiente da língua italiana para dispensar a leitura da tradução.

A instrução recorrentemente justificava o ato de tradução, em especial dos "bons livros", que o tradutor anônimo do *Dicionário abreviado da fábula*, de Pierre Chompré (1783) afirmou serem todos aqueles destinados para a "instrucção da mocidade" ou para aquelas pessoas interessadas no progresso literário da sua nação através de um "exercício louvavel", da mesma forma que o poeta Candido Lusitano (Francisco José Freire) alegou que sua tradução do *Athalia* de Racine (1762) objetivava a "instrucção daquelles, que não sabem as leys do Theatro".

Os limites deste processo – ou seja, qual tipo de instrução estava na mente dos homens do século XVIII – ao menos daqueles envolvidos com as traduções de livros – foram dados por D. João da Anunciação (1769), no manuscrito não publicado da tradução portuguesa do *Compendio de História Sagrada* (provavelmente do Abade Fleury). O religioso justificou sua aplicação ao trabalho de tradução pelo desejo de que a "mocidade", ao mesmo tempo que bem-educada, fosse bem instruída "na civilidade, na polícia e sobretudo na religião".

Custódio José de Oliveira, professor Régio de Grego em Lisboa, na "Prefação" de sua tradução do *Tratado do Sublime* de Longino (1771) introduziu a ideia de que as traduções, além de instruir e educar, criavam o gosto pelo conhecimento, pois davam acesso as "sapientissimas fontes, donde emanárão todas as sciencias, o licor mais puro do verdadeiro gosto da sabedoria humana", ao passo que Luís Carlos Moniz Barreto, ao traduzir os *Discursos sobre a história eclesiástica,* também do abade Fleury (1773), associou seus motivos para traduzir à ideia de verdade em um sentido menos estrito que o religioso: "só o amor pois da verdade e de humas verdades as mais importantes, o interesse e bem publico dos meus Compatriotas, principalmente do Clero menos instruido, podião e devião enfim obrigar-me deste trabalho".

Neste sentido, muitas das traduções tinham por motivação explícita suprir faltas no processo de educação dos súditos portugueses, em especial crise após a expulsão dos jesuítas em 1759 – que deixou um vácuo, muito lentamente preenchido pelas novas estruturas pombalinas de professores régios e reformas da universidade de Coimbra (Fonseca, 2011; Pereira & Cruz, 2009). Manoel de Moraes Soares apresentou assim sua tradução das *Fábulas de Phedro*:

> Eu considerando, que a minha Nação ainda não possuia debaixo do seu idioma huma Obra, que tanto se estima nos outros Paizes cultos da Europa,

> olhei mais para as suas vantages, do que para minhas pequenas forças; e me arrojei a fazer esta Traducção como pude, a fim de que os meus Compatriotas, que ignoraõ a lingoa Latina, possaõ aproveitar-se destas moralidades interessantes; e juntamente servir de commento a muitos outros, que com facilidade pódem embaraçar-se em alguns lugares espinhosos, que presenta o texto Latino.

A intenção de Soares era aumentar o conhecimento daqueles que não dominavam (talvez pudéssemos dizer: "não dominavam mais"?) o Latim – e portanto tinham pouco ou nenhum acesso às obras clássicas, que – neste período – serviam de fundamento para aplicações modernas, se levarmos em conta que "europeus inteligentes [consideravam, desde o século XVI,] a agricultura, as técnicas militares e até a medicina da Roma antiga como modelo para suas próprias" (Hobsbawm, 1988:47). O mesmo intento teve o poeta e dicionarista Miguel do Couto Guerreiro em sua tradução (expurgada de toda a obscenidade) das *Heroídes* de Ovídio (1789), em cujo prefácio ele afirmou ter realizado a tradução porque "[p]areceo-me, que promoveria muito os singulares engenhos Portugueses, que não tem bastante intelligencia da língua Latina, propondo-lhes hum exemplar de exquisito gosto para imitarem".

Além do latim, o "ser util" passava também por processos educativos da língua portuguesa, uma vez que as traduções poderiam ensinar sobre uma certa ortodoxia gramatical, além de ajudar a desenvolver estilos. O mesmo João Rosado de Villalobos e Vasconcelos, citado acima, em sua tradução de *Os costumes dos israelitas* do também já mencionado abade Fleury (1778) afirmou ter traduzido para que os leitores portugueses tivessem "importantes liçoens sobre a pureza da fraze, castidade da dicção, & simplicidade de estilo, mui differente da affectação de alguns puritanos". É neste mesmo sentido que a tradução que João Guilherme Christiano Muller (1809), secretário da Academia de Ciências de Lisboa, da *Memoria sobre a literatura portugueza* de Robert Southey teve por objetivo mostrar aos seus leitores lusitanos o quanto a literatura era conhecida fora das terras do Império:

> Se publicamos pois a traducção deste Ensaio não hé por que estejamos em todos os pontos de accordo com o seu Author, nem taõ pouco porque o julguemos completo; senão para fornecer aos Portuguezes eruditos occasião de saberem o conceito que novissimamente se forma em outros Payses cultos, do merecimento literario desta Nação, e para [l]hes dar igualmente azo de accressentarem, e corrigirem os juizos de hum Estrangeiro, que achou nossas producções litterarias dignas de seu assiduo estudo e applicação.

Este é outro aspecto da ideia de utilidade presente nas justificativas dos tradutores: a maneira como Portugal poderia ser visto, ou interpretado, por si próprio e pelas demais potências europeias, em uma época de enormes agitações políticas e diplomáticas. Custodio José de Oliveira, na tradução, publicada em 1771, do *Sobre o modo de escrever a história* de Luciano, afirmou esperar que sua tradução servisse para que os "feitos clarissimos, e dignos de immortal memoria" da Nação Portuguesa sejam eternizados em "monumentos dignos das suas illustres acções".

Uma última série discursiva relativa à ideia de utilidade, apresentada nos paratextos dos tradutores, refere-se às obras mais fortemente identificadas com a imagem "utilitarista" criada sobre o Iluminismo lusitano, e diz respeito às traduções de obras científicas – ou de disciplinas que começaram a se firmar como tal na segunda parte do século XVIII. Também associadas à ideia de instrução discutida acima, estas justificações buscam inserir os textos traduzidos em contextos de "progresso" técnico e debate científico: Antonio Martins Vidigal, cirurgião da câmara real, apresentou sua tradução da *Descripção das infermidades dos exercitos* de Van-Switen (1786), nestes termos:

> As traducções dos bons livros forão em todos os tempos taõ favoralvemente admittidas na Republica das letras, quanto se julgavam estimaveis, e uteis. Igualmente, depois de averiguadas as suas grandes vantagens, se estabeleceo o seu distincto merecimento; e não era muito lhe conferirem a estimação, que he naturalmente inseparavel de tudo, o que instrue com suavidade e gosto.

Neste sentido, o tradutor anônimo do *Tratado da pratica da Manobras dos Navio* (1789) associou seus motivos ao "interesse público", uma vez que a obra deveria trazer "significante beneficio" a uma atividade necessária. José Joaquim da Silva Peres traduziu o *Guia de negociantes e de guarda-livros* de De la Porte em 1794 porque sentia "a sensível falta, que fazia a [lição] deste Livro, e a utilidade, que della resulta" para os negócios em geral. Antonio Rodrigues Calisto, negociante na cidade de Olivença (que antes de 1801 e da Guerra das Laranjas, era uma cidade portuguesa) traduziu as *Lições breves e simples sobre o modo de fazer o vinho* (1801) pois reconheceu "a utilidade e vantagens, que podiaõ resultar" da tradução. A medicina – área de conhecimento com 19 obras traduzidas (localizadas até esta fase da pesquisa) no período em foco – proporcionou vários paratextos que justificavam a tradução através de sua utilidade. O médico Henrique Xavier Baeta, ao traduzir o *Resumo do systema de medicina* de Erasmo Darwin (1806) procurou "facilitar o conhecimento da Philosophia Medica" aos

médicos que não conhecessem a língua inglesa e, como utilidade maior, "ao mesmo tempo instruir os outros homens, tanto quanto he necessario para que elles evitem certas causas de molestias, e possão mais acertadamente fazer a escolha de hum Medico capaz de dirigir sua saude". Os tradutores do *Curso completo de cirurgia theorica e pratica* de Benjamim Bell (1811), Francisco José de Paula e Manoel Alvares da Costa Barreto, tiveram por objetivo a "utilidade pública" e "toda a satisfação se cooperarmos com este nosso trabalho para a instrucção dos nossos Compatriotas", retornando, portanto, ao tema que permeia a ideia da utilidade das traduções.

Uma segunda ordem de motivações e justificativas está no cerne da história do livro e da palavra impressa: a notoriedade de determinadas obras, tanto em suas versões originais, quanto em traduções em outras línguas. Esta notoriedade tem demandas típicas das interconexões complexas que se estabelecem entre os diversos agentes do processo de criação, publicação e circulação de livros e, consequentemente, ideias (Darnton, 2007:502) e ficam expressas nos textos dos tradutores – eles mesmos agentes no circuito de comunicação que se persegue ao estudar o livro e a palavra impressa no passado. Foi por causa desta notoriedade que Gaspar Pinheiro da Câmara Manuel, brasileiro que assinou sua tradução como "Hum homem do mar", decidiu-se por traduzir o *Elogio de Renato Duguay Trouin* de M. Thomaz (1774). Na sua "Advertência Proemial" ele disse que "[a] estimação, que na Europa tem logrado os Elogios do célebre Thomaz, me excitou a traduzir hum delles no idioma da minha Patria, parecendo-me que na língua Portugueza não ficaria menos pomposo". A mesma lógica, em conjunção com os tópicos trabalhados no item anterior, aparece no prefácio que José Amaro da Silva fez para sua tradução de *A morte de Abel* de Salomão Gessner (1785):

> E vendo eu a boa opinião que estas duas Nações [Alemanha e França] tão eruditas tinham feito delle, encantado não só do estilo, mas também da materia, me resolvi a traduzillo tambem na nossa Lingua Portugueza pela utilidade que julgo de sua leitura a todas as pessoas curiosas de similhantes obras; e suposto que a lingua, ou o idioma Frances se veja hoje tão estendido e conhecido em quasi todas as partes do mundo, não é contudo bastante commum, para que todos se possão facilmente aproveitar delle, principalmente aquelles, que se não tem versado em Letras, para os quaes se encaminha mais a minha intenção.

Um livro que já houvesse circulado no mercado português com algum sucesso era sempre um bom candidato à tradução, como foi o caso da *História de Portugal*, de

Nicolas de La Clede (1781), publicada em francês na primeira metade do século XVIII. Segundo o tradutor anônimo, a demanda pelo livro era tanta, que sua raridade tinha se tornado "huma importunação para os Mercadores de Livros". Para resolver isto, ele decidiu-se pela tradução: "Eu que sempre ando espreitando cousa, em que se atine com o gosto dos meus Nacionaes, assentei que lhe faria hum grato mimo em lha dar traduzida em Vulgar". O já citado João Rosado de Villalobos e Vasconcelos, desta vez na "prefação" de *Os costumes dos christãos* do mesmo abade Fleury (1782), ofereceu pistas sobre a "República das Letras" portuguesa, que segundo ele era composta por "tantos homens de Letras no nosso Paiz, tantos Traductores habeis, e muito laboriosos, tantos Religiosos sabios, e de virtude, e que desejao a gloria de Deos, e salvação das almas". Por isso mesmo ele estranhava o fato de nenhum deles ter se dedicado à tradução da obra que trouxe à luz, pois tratava-se de obra tão conhecida entre os portugueses "que além das muitas Edições, que se tem consumido neste Reino, se imprimio em Francez na Cidade do Porto, não só não temendo o editor o consumo; mas sabendo muito bem, a facilidade com que se havia de gastar".

De forma semelhante, o médico Manoel Joaquim Henriques de Paiva afirmou, em seu Prólogo do *Aviso ao povo acerca da sua saude,* de Tissot (1786), ser o livro "tão conhecido, que julgo superfluo demorar-me em o mostrar". Para qualquer um que tivesse dúvidas, o tradutor indicava dois fatores: um alto número de edições e reedições da obra em um curto espaço de tempo, e as diversas outras traduções "em quasi todas as linguas" que antecederam sua versão portuguesa. Como exemplo final desta subsérie de razões, podemos relembrar o prefácio das *Heroídes* de Ovídio, pois o tradutor também se apoiou no fato de que obra era tão estimada "em todas as Nações Cultas da Europa, que nenhuma ha, em cuja língua ellas não andem traduzidas".

A reputação do autor original era, com frequência, utilizada para justificar a tradução, caso o livro em questão já não fosse notório. O tradutor anônimo da *Merope*, de Voltaire (1786) se apoiou inteiramente na fama do autor, para justificar a publicação de sua versão, pois, segundo ele "[a] universal aceitação que tem tido as Tragedias de Mr. de Voltaire, faz com que se publique a traducção da Merope, huma peça, que tem merecido a attenção dos homens literatos, e versados na lição da Poesia Dramatica". O mesmo tipo de argumento foi usado por Antonio Estevão de Lima Lisboa para apresentar a tradução portuguesa do poema *As quatro estações do dia*, de Friedrich Wilhelm Zachariä (1806), pois, segundo ele, o autor já adquirira uma "justa reputação", ao passo que o poema era estimado por "todas as nações cultas", da mesma forma que o

texto de François-René de Chateaubriand (1810), *Atala*, foi traduzido (e publicado na Bahia) porque "[o] nome deste celebre escriptor he bastante para [ileg] huma grande idéa da obra original".

As justificativas apoiadas em uma noção compartilhada de crítica (em geral, benéfica) mostram também que alguns tradutores portugueses estavam afinados com os desdobramentos gerais da "República das Letras" europeia, acompanhando as obras e suas repercussões. Isto pode ser dito também dos censores portugueses, como se pretende fazer em outras etapas do projeto que fundamenta este texto. Não obstante, o Censor Frei João do Espirito Santo Monte demonstrou isso em sua "Falla ao público" sobre a tradução que fez da obra de Massillon (1786):

> Logo que, na França apparecerão impressos os singurarissimos sermões do grande Bispo de Clermonte, tiveraõ a geral e devida acceitação que merecião entre as Pessoas de bom gosto. […] Chegou finalmente o felis tempo de vermos na nossa Luzitania traduzida entre outras muitas obras, a dos sermões daquelle grande prelado e não nos soffrendo o coração que o publico ficasse distituido da mais nobre e melhor porção dos seus escriptos, nos determinamos á imitação de Mr. de L. Porte, a traduzir-lhe os seus Pensamentos;

Luiz Antonio de Azevedo, tradutor de, ao menos, três obras clássicas gregas no período estudado, indica em sua tradução dos *Rivaes* de Platão (1790) que realizava a tarefa em função da "grande, e geral approvação" que os escritores gregos tinha no "conceito dos Sábios", além do "summo proveito, que da lição de seus copiosos livros resultou sempre ao progresso das Humanidades, e Bellas Lettras". O Jornalista baiano Manuel Ferreira de Araújo Guimarães, por sua vez, na tradução que fez do *Curso elementar e completo de mathematicas-puras* de Nicolas-Louis La Caille (1800), confrontou a crítica, afirmando que fez sua tradução do livro com base na "geral reputação, que por tanto tempo conserva, [e que] naõ póde ser desbotada pela critica impertinente de alguns, que o taixaõ de defeitos, de que elles mesmos talvez abundem". No outro extremo, uma tradução podia ser feita por sua novidade e originalidade, como afirmou Manoel Maria de Barbosa du Bocage no texto introdutório de sua tradução da peça *Eufemia, ou o triunfo da religião* de François D'Arnaud (1793): "O cunho original desta Peça, excellente Composição de Mr. d'Arnaud, me animou a traduzilla para a dedicar ás almas sensiveis".

Condicionamentos do mercado editorial também eram apresentados como motivos de ação dos tradutores e editores, que trabalhavam frequentemente em

conjunção, como outros corpos documentais podem confirmar. Os pedidos de licença para impressão feitos à Real Mesa Censória, geral, mas não exclusivamente, enviados pelos potenciais editores das obras, são um exemplo disso.

No caso da tradução de 1801 da *Imitação de Christo,* de Thomas Kempis, feita pelo Frei Antonio de Padua e Bellas, outro dos censores da Real Mesa, o prefácio foi feito pelo editor Francisco Rolland, que habitualmente apresentava os livros que editava. Segundo Rolland, a tradução foi feita para corrigir as "não poucas Edições na língua Portugueza" já feitas, cujos vícios textuais "causa[m] dôr ver o estado a que chegou nas Impressões". De acordo com o editor, a obra em português "encontra-se mutilada em varias partes, tem não poucos periodos incompletos, e que deixam o sentido suspenso; outros que nada exprimem". O prólogo da tradução da *Introducção á vida devota de S. Francisco de Sales* (1784) repetiu o argumento de que a tradução anterior era falha, contendo "innumeraveis defeitos, principalmente originados de se não exprimir com propriedade e elegancia no nosso idioma, o que se diz no Francez", mas também se apoia em argumentos "de mercado" para justificar o trabalho, por "estar quase extincta a edição Portugueza, que ha annos se imprimio: e ser esta pouco commoda, para se trazer nas mãos, principalmente em lugares sagrados, por ser em quarto".

Outro aspecto editorial lembrado pelos tradutores com alguma frequência são as ausências em campos específicos do conhecimento, reforçando as ideias de utilidade expostas acima quanto ao *Guia de negociantes ...* de De la Porte, entre outros exemplos já citados. O cirurgião Joaquim da Rocha Mazarem, na dedicatória a D. João do *Tratado de inflammação, feridas e ulceras* de Richerand, publicado no Rio de Janeiro em 1810, explicou porque empreendeu a tradução, nestes termos:

> Nomeado Lente de huma das Cadeiras Medico-Cirurgicas, que V.A.R. mandou estabelecer no Hospital Real Militar desta Corte; incumbido juntamente do tratamento das molestias cirurgicas dos enfermos das Reaes Armadas no mesmo hospital, aonde concorrem os alumnos, que se dedicão á arte de curar; vi a falta que ha de autores, e de livros desta sciencia no nosso idioma, por onde elles se podessem applicar.

Um último exemplo vem de um dos mais estudados tradutores luso-brasileiros do final do século XVIII, o frei José Mariano da Conceição Velloso, responsável pelos esforços editoriais da Casa Literária do Arco do Cego (Campos, 1999; Harden, 2010, Kury, 2015). Na dedicatória da *Memoria sobre a qualidade, e sobre o emprego dos adubos* de Massac (1801), Velloso afirmou que a tradução foi feita para que antigas

práticas "como até agora se fazia por falta de livros, que os dirijissem" fossem substituídas por "principios luminosos" pelos agricultores de todo o Império.

A terceira série de justificativas, escolhidas para este trabalho, dentre as muitas possíveis, é relativa aos princípios clientelistas de organização do Antigo Regime português. Convém relembrarmos que a sociedade portuguesa do período em foco sofria influências do Iluminismo – ou da Ilustração – de formas diversas, em especial nas camadas que circulavam em espaços de sociabilidade científica, criados a partir dessas influências – a Academia Real de Ciências, a Academia dos Guardas-Marinha, a universidade de Coimbra depois de sua reforma (Pereira & Cruz, 2009), etc. Ao mesmo tempo, essa sociedade mantinha estruturas sociais, políticas e culturais, típicas do Antigo Regime. Isto criava um território particular no qual, por um lado, "clientes" se esforçavam por oferecer dádivas, na forma de palavra impressa, recompensadas por mercês dos "patronos" (Mazlish, 2000) na forma de funções políticas, acadêmicas ou militares. Isto fazia, por outro lado, que a ciência, a literatura, as artes, não fossem "apenas impulsionadas pela voga europeia, pela difusão francesa das academias e pelo costume aristocrático de cultivar as letras e a história natural. A ciência tornou-se instrumento estatal para consolidar suas possessões, dinamizar o comércio entre o reino e o ultramar" (Raminelli, 2008:94). Estas afirmações podem, com facilidade, serem expandidas para o ato de traduzir e de oferecer uma tradução ao rei ou rainha, ou a algum outro nobre influente (como o Marquês de Pombal, ou D. Rodrigo de Souza Coutinho, em tempos distintos abrangidos nesta pesquisa).

O Já citado João Rozado de Villalobos e Vasconcelos demostrou estas relações nas dedicatórias das obras de Fleury que traduziu. Ao dedicar a tradução de *Os costumes dos israelitas* (1778) ao frei José de Jesus Maria Mayne, sócio da Academia Real de Ciências e confessor do rei consorte D. Pedro III, Vasconcelos afirmou que:

> Vossa Senhoria mo entregou, & logo protestei fazer a traducção para gloria, honra & utilidade da minha Patria, muito particularmente para oferecer a Vossa Senhoria. Com effeito, tendo a honra de servir a minha Nação a tenho tambem de offerecer a Vossa Senhoria a Traducção do Illustre Fleury para servir de hum documento publico da minha obediencia & fidelidade ás insinuaçõens de V. Senhoria.

Ele dedicou o volume de *Os costumes dos christãos* (1782) ao visconde de Villa-Nova da Cerveira (Tomás Xavier de Lima), ministro e secretário de Estado dos Negócios do Reino, afirmando que "não me atreveria tambem a publicar as minhas

Composições litterarias, senão fosse debaixo da proteção daquellas personagens, que fazem a honra de amparar os meus Escritos". A busca por protetores poderosos acompanha a história do livro no período moderno, tendo sido alvo de diversos estudos. É suficiente aqui apontar a importância da *Bajutalio* como forma de inclusão ou exclusão em círculos de clientelismo, e lembrar que o ato da dedicação faz com que a própria obra ofertada, "ao menos figurativamente, torne-se propriedade do patrono, permanecendo dele sem importar quem possua as cópias" (Buchtel, 2004:10) e que a "dedicação também visava transformar o receptor (o rei ou um outro grande homem) em autor," (DeNipoti & Pereira, 2013:261). As dedicatórias de Villalobos e Vasconcelos, bem como as de todos os tradutores e autores do período, tem que ser incluídas nesta economia de dádiva que pressupõe a doação da obra na expectativa de recompensa. Vejamos a dedicação do tradutor anônimo do livro de John Pringle, *METHODO do capitão Cook, com o qual preservava a saúde dos seus marinheiros* (1795) ao Conde de São Vicente (Miguel Carlos da Cunha Silveira e Lorena), na qual o tradutor colocou o Conde como o principal motivo de ter feito a tradução, pois se encontrava "persuadido da sua utilidade, reconhecida já pelo Ministerio Britanico, e comprovada com o authentico testemunho de uma Nação maritima, e illuminada". É o mesmo caso do médico brasileiro Antonio José Vieira de Carvalho, que dedicou sua tradução das *Observações sobre as enfermidades dos negros*, de Dazille (1801) a Dom João: "Estimulado pois desta fatal experiencia, e do sincero, e ardentissimo desejo de me dar todo ao serviço de V. A. R., me subministrou o meu zelo a lembrança de traduzir para a Lingua Portugueza o Tractado, que sobre as molestias dos Negros".

Outra forma na qual estas relações ficam expressas é a encomenda, ou ordem, de tradução, feita a partir de um núcleo de poder – em geral o rei, ou algum seu ministro – como já foi bem estudado no caso da Casa Literária do Arco do Cego (Harden, 2009). Joaquim Antonio Xavier da Costa, ao traduzir o *Prospecto politico do estado actual da Europa* de E. A Zimmermann (1794), deixou claro que o fez a partir das "Ordens, pelas quaes VOSSA ALTEZA REAL (o príncipe regente D. João) houve por bem mandar proceder á presente Traducção". Martim Francisco Ribeiro de Andrade Machado (irmão de José Bonifácio) também traduziu o *Manual do mineralogico* de Tormben Bergman (1799) por ordem superior – neste caso, muito provavelmente de Dom Rodrigo Souza Coutinho, ministro de D. João que empenhou-se particularmente na tradução de livros científicos, recorrendo aos estudantes luso-brasileiros de Coimbra como tradutores, o quer fica bastante claro nos estudos sobre Dom Rodrigo e – novamente – a casa literária

do Arco do Cego (Diniz Silva, 2006), ainda que o reconhecimento público do tradutor seja dirigido exclusivamente ao príncipe regente (DeNipoti, & Pereira, 2013):

> O louvavel desejo, que desde o principio de sua Regencia mostrou V. ALTEZA REAL de ser util aos seos vassalos, introduzindo lhes o gosto para as sciencias, mormente aquellas, que são de tanta utilidade, como as que se empregaõ no conhecimento da natureza, a gloria, que naturalmente acompanha a grade Obra de tirar do lethargo huma nação espirituosa, e como dar lhe huma nova existencia, moveraõ a V ALTEZA REAL, mandar traduzir para linguagem Portugueza muitas, e varias Obras, que sobre objectos uteis nos faltavaõ, e como entre ellas occupe hum não despresivel lugar o conhecimento das producções mortas da natureza, dignou se V ALTEZA REAL mandar, se traduzisse o Manual do Mineralogico do celebre Sueco Bergman, já antes traduziddo, e acrescentado em França, por Mongez, e De la Metherie, tarefa esta, de que muita satisfação me encarreguei.

Em se tratando de uma ordem "superior", não cabia ao tradutor escolher fazer ou não o trabalho. Em diversos prefácios os tradutores deixam claro ter realizado a tarefa contra sua vontade, ou, por falsa modéstia ou honestidade, para além de suas capacidades. Ignácio Paulino de Moraes, tradutor do *Compendio de agricultura e collecção de maquinas e instrumentos novamente inventados* (1802), em seu prólogo ao leitor, explicou porque, apesar de suas dificuldades pessoais com os termos técnicos, ele levou a tradução a cabo:

> As grandes dificuldades, que em todos os tempos, conhecerao, e que sempre assutarao, e temerao os melhores Traductores de Obras de Mecanismos, forao as mesmas que eu receei, e descobri quando fui incumbido de fazer a Traducção da presente Collecção de Maquinas e Instrumentos Agriculturaes; e se não devesse obedecer á Ordem Superior, que assim o determinou, e igualmente quisesse privar o Publico, e principalmente a minha Nação, do conhecimento de humas tão engenhosas, e uteis peças de Mecanismo, com as quaes se executa mais trabalho, em menos tempo, e com menos despeza […] eu não me abalançára a uma impreza tão ardua, dificultoza, trabalhosa, e algumas vezes até impossível de executar.

Manoel Jacinto Nogueira da Gama (futuro marquês de Baependi, no Império brasileiro) ao traduzir o *Ensaio sobre a theoria das Torrentes e Rios* (1800), também deixou claro que ficou contrariado em cumprir a tarefa, pois "de boa vontade ter-me-hia subtrahido a esta tarefa, se me fosse licito deixar de obedecer". Ele, porém realizou a tradução porque "meu maior desejo [é] a utilidade publica, para evitar todos os

embaraços, a que possa ter dado causa, e para por o Leitor em melhor estado de decidir e emendar".

Apresentadas as evidências retiradas dos paratextos dos tradutores, que tipo de respostas àquela pergunta inicial – sobre a afirmação ou valorização da língua portuguesa no processo de construção da moderna estrutura de Estado Nacional – podemos tirar desse emaranhado de discursos? Das séries criadas a partir dos paratextos, há inicialmente, a busca de uma ideia geral de utilidade, que surge na forma de 1) instrução, ou uma ampliação geral do conhecimento, fornecida pelas traduções de uma maneira geral; 2) um aperfeiçoamento geral do uso da língua vernácula, em suas diversas formas literárias, para o qual as traduções ajudam a fornecer exemplos e 3) uma noção compartilhada de que as traduções são instrumentais na aplicação dos conhecimentos científicos a aspectos da vida cotidiana.

Em segundo lugar, os discursos dos tradutores atuam como indicadores (ou normatizadores) do mercado editorial e livreiro em língua portuguesa, ampliando, pelos motivos indicados, o universo de livros disponíveis aos potenciais leitores, ao mesmo tempo que reafirmam as questões relativas à "utilidade" das traduções, indicadas acima.

Em terceiro lugar, o uso das traduções como parte de relações sociais em redes complexas de clientelismo, guiadas mais por economias de dádiva do que de mercado, fortalece a noção de que tais redes ajudam a construir linguagens próprias para sua manutenção e continuidade e, neste caso, enfatizar a língua portuguesa era, ao mesmo tempo, parte das estratégias de manutenção das estruturas de Antigo Regime e de inovação de um sistema dinâmico que se esforça por obter continuidade.

De toda forma, uma vez que a prática historiográfica contemporânea não objetiva estabelecer conclusões definitivas sobre o passado, mas instigar o debate e a pesquisa, essas conclusões são meras indicações das possibilidades de estudo e análise sobre como um determinado grupo (que pode facilmente ser definido como uma comunidade de leitores, ou como agentes de um determinado campo do conhecimento, qual seja, a tradução propriamente dita), em uma época em que as disciplinas contemporâneas estavam em seu estágio formativo mais rico.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bourdieu, Pierre. 1977. A economia das trocas linguísticas. Trad. Paula Montero. *Langue Française*, n. 34, p. 31-32, maio. Disponível em: <http://ucbweb2.castelobranco.br/webcaf/arquivos/12933/11099/AEconomiadasTrocasLingsitcasPierreBourdieu.pdf>. Acesso em: 23 set. 2013.

Buchtel, John. 2004. Book dedications and the death of a patron; the memorial engraving in Chapman's Homer. *Book History*, 7: 1-29.

Campos, Fernanda Maria Guedes de (org.). 1999. *A Casa Literária do Arco do Cego* (1799-1801): bicentenário. Lisboa: Impr. Nacional-Casa da Moeda.

Darnton, Robert. 2007. "What is the history of books?" revisited. *Modern Intellectual History 4,*3. 495-508.

DeNipoti, Cláudio & Fonseca, Thais Nivea de Lima. 2011. Censura e mercê – os pedidos de leitura e posse de livros proibidos em Portugal no século XVIII. *Revista Brasileira de História da Ciência*, Rio de Janeiro, v. 4, n. 2, p. 139-154, jul | dez.

DeNipoti, Cláudio & Pereira, Magnus Roberto. 2013. Sobre livros e dedicatórias: D. João e a Casa Literária do Arco do Cego (1799-1801). *História Unisinos* 17(3):257-271, Setembro/Dezembro.

DeNipoti, Cláudio & Pereira, Magnus Roberto. 2014. Feitiçaria e iluminismo: traduções e estratégias editoriais em Portugal no Século XVIII. *Revista Maracanan v.10,* n.10, Janeiro/Dezembro, p. 48-63.

Diniz Silva, Andrée Mansuy. 2006. *Portrai d'un homme d'État:* D. Rodrigo de Souza Coutinho, comte de Linhares. 1755-1812. Vol II. Paris: Centre Culturel Calouste Gulbenkian.

Eugênio, Alisson. 2003. Lampejos da ilustração. Análise de um livro sobre doenças de escravos escrito no Caribe francês e traduzido na América portuguesa durante a crise do Antigo Regime. *História Social*. Campinas, 10, 263-280.

Fonseca, T. N. L. E. (Org.) 2011. *As reformas pombalinas no Brasil*. Belo Horizonte: Mazza Edições - FAPEMIG, 2011.

Galvão, Pedro. 2013. Utilitarismo. In: Rosas, João Cardoso, org. *Manual de filosofia política.* 2ª. ed. Coimbra: Almedina.

Genette, Gerard. 2009. *Paratextos editoriais*. Cotia, SP: Ateliê Editorial.

Harden, Alessandra Ramos de Oliveira. 2009., Brasileiro tradutor e/ou traidor: Frei José Mariano da Conceição Veloso. Cadernos de Tradução. UFSC. Vol. 1 no 23,, p. 131-148.

Harden, Alessandra Ramos de Oliveira. 2010. *Brazilian translators in Portugal* 1795-1808. Tese. Doutoramento. Dublin; Dublin University.

Harden, Alessandra Ramos de Oliveira. 2011. Os tradutores da Casa do Arco do Cego e a ciência iluminista: a conciliação pelas palavras. *Trad. Ling. Aplic*. Campinas, n (50.2) 301-320, jul. dez.

Hobsbawm, Eric. 1982. *A era das revoluções*: 1789-1848. Rio de Janeiro, Paz e Terra.

Kury, Lorelai B. 2015. O naturalista Veloso. *Rev. Hist.* (São Paulo), São Paulo, n. *172*, p. 243-277, June.

Lisboa, João Luis. 1991. *Ciência e política*; ler no antigo regime. Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica.

Mazlish, Bruce. 2000. Invisible Ties: From Patronage to Networks. *Theory Culture Society*; 17; 2, 1-19

Pereira, Magnus Roberto de Mello & Cruz, Ana Lúcia Barbalho da. 2009. Ciência e memória: aspectos da reforma da universidade de Coimbra de 1772. *Revista de História Regional 14*(1):7-48, Verão.

Raminelli, Ronald. 2008. *Viagens ultramarinas*; monarcas, vassalos e governo à distância. São Paulo: Alameda.

Ramos, Luís A. de Oliveira. 1986. *Sob o signo das "Luzes"*.Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda.

Rodrigues, A. Gonçalves. 1992. *A tradução em Portugal*. Lisboa: INCM.

Silvestre, João Paulo. 2006. A tradução do discurso enciclopédico para a língua portuguesa: barreiras linguísticas e culturais no início do século XVIII. In: Miguel, Maria Augusta C. Et al. *Actas do I Colóquio de Tradução e cultura.* Ponta Delgada, Universidade dos Açores,, pp. 247-255.

Silvestre, João Paulo. 2007. A tradução do discurso enciclopédico para a língua portuguesa. In: Verdelho, Telmo & Silvestre, João Paulo. *Dicionarística portuguesa*; inventariação e estudo do património lexográfico. Aveiro: Universidade de Aveiro, p.153-161.

FONTES CITADAS

Bell, Benjamin. *Curso completo de cirurgia theorica e pratica*. Lisboa, Regia Typgrafica Siviana, 1811 [Trad. Francisco José de Paula e Manoel Alvares da Costa Barreto] **Prefacção**.

Bergman, Torbern. *Manual do mineralogico ou esboço do reino mineral*. Lisboa, na Officina de Joaõ Procopio Correia da Silva, 1799. [trad. Martim Francisco Ribeiro de Andrade Machado] [**da dedicatória**].

Cartas de Ovidio chamadas Heroides, expurgadas de toda a obscenidade e traduzidas em Rima Vulgar. Lisboa: Na officina Patr. de Francisco Luiz Ameno, 1789 [Trad. Miguel do Couto Guerreiro]. **Prefação**.

Chateaubriand, Francisco Augusto. *Atala, ou os amors de dous selvagens no deserto*. Bahia: Typog. De Manoel Antonio da Silva Serva, 1810. [trad. anon.]. Leitor

Chompré, Pierre. *Diccionario abbreviado da Fabula para intelligencia dos poetas, dos paineis e das estatuas*. Lisboa: Na Regia Officina Typographica, 1783. [trad. anon.] - **Advertencia do Traductor.**

Compendio da Historia Sagrada...Traduzido por D. Joam de N. Sra. da Anunciaçam, [ANTT, Manuscritos da livraria, n. 788], julho, de 1769 – **A quem ler**.

Compendio de agricultura e collecção de maquinas e instrumentos novamente inventados e actualmente praticados em algumas provincias do reino de Inglaterra. Lisboa: Na Regia Officina Typographica, 1802, tomo II. [Trad. Ignacio Paulino de Moraes]. **Prologo ao Leitor**.

D'Arnaud, François Thomas More Beculard. *Eufemia, ou o triunfo da religião*. Drama. Lisboa: na Off. De Simão Thaddeo Ferreira, 1793. [Trad. Manoel Maria de Barbosa du Bocage]. **Ao Leitor**.

Darwin, Erasmo. *Resumo do systema de medicina*. Lisboa, na Offic. De João Rodrigues Neves, 1806. [Trad. Henrique Xavier Baeta].**Prologo**.

De La Porte. *Guia de negociantes e de guarda-livros*. Lisboa: Regia Officina Typografica, 1794. [Trad. José Joaquim da Silva Perez] **Do Traductor**.

Dazille, Mr. *Observações sobre as enfermidades dos negros*, suas causas, seus tratamentos, e os meios de as prevenir. Lisboa: Na Typografia Chalcographica, Typoplastica, e Litteraria do Arco do Cego, 1801. [trad. Antonio José Vieira de Carvalho] [**da dedicatoria**]

Elementos da Policia Geral de hum Estado. Lisboa: Na Offic. Patr. de Francisco Luiz Ameno, 1786. [Trad. João Rosado de Villalobos e Vasconcelos] – **Prefação**.

Ensaio sobre a theoria das Torrentes e Rios, etc. Lisboa: Na Offic. Patr. De Joaõ Procopio Correa da Silva, 1800 [Trad. Manoel Jacinto Nogueira da Gama]. **Prefação do traductor**.

Fernandes, Antonio Gabriell. *Tratado da pratica da Manobras dos Navios*. 1789 [ANTT. Manuscritos da livraria n.89] [Trad. Anon.] **Prologo**.

Fleury, M. *Discursos sobre a história eclesiástica*. 1773 [ANTT. Manuscritos da Livraria, 91] [Trad. Luís Carlos Moniz Barreto] - **O Traductor, a quem ler**.

Fleury, M. *Os costumes dos israelitas*. Lisboa: Na Tipografia Rollandiana, 1778. [Trad. João Rozado de Villalobos e Vasconcellos.] - **Prefação**.

Fleury, M. *Os costumes dos christãos*. Lisboa: Na Tipografia Rollandiana, 1782. [Trad. João Rozado de Villalobos e Vasconcellos]. **Prefação do Traductor**.

Gessner, Salomão. *A morte de Abel*. Lisboa: Na officina, que foi de Antonio Alvarez Ribeiro Guimaraens, 1785. [Trad. Jozé Amaro da Silva]. **Prefacio do traductor**.

Introducção á vida devota de S. Francisco de Sales. Lisboa: na Off. Patr. de Francisco Luiz Ameno, 1784. [trad. anon.] **Prologo desta traducção**.

Kempis, Thomas. *Imitação de Christo*. Lisboa: Typografia Rollandiana, 1801. [trad. Fr. Antonio de Padua e Bellas]. **Prefácio do Editor.**

La Caille; Marie. *Curso elementar e completo de mathematicas-puras*. Lisboa: Na Officina Patriarcal de Joaõ Procopio Correa da Silva, 1800. [trad. Manoel Ferreira de Araujo Guimarães]. **Prefacio do traductor**.

Le Clede. *História Geral de Portugal*. Lisboa: Na Typografia Rollandiana, 1781. [Trad. Anon.]. **Prólogo do Traductor**.

Lições breves e simples sobre o modo de fazer o vinho extrahidas das obras de M. Maupim, composta na lingua castelhana por *** E traduzidas e dadas á luz na Portugueza por Antonio Rodrigues Calisto. Lisboa. Na Offic. de João Procopio Correa da Silva. 1801. **Avertencia do** [**Tradutor**].

Longino, Dionysio. *Tratato do sublime*. Lisboa: Regia Officina Typografica, 1771. [Trad. Custodio José de Oliveira] – **Prefação**.

Luciano. *Sobre o modo de escrever a história*. Lisboa: Regia Officina Typografica, 1771. [Trad. Custodio José de Oliveira] [**Da dedicatória ao Marques de Pombal**].

Maffei, Francesco Scipione. *A arte magica anniquilada*. Lisboa : Na Officina de Simão Thaddeo Ferreira, 1783. [Trad. José Dias Pereira] - **Prefação do traductor**.

Massac, M. *Memoria sobre a qualidade, e sobre o emprego dos adubos, ou estrumes*. Lisboa: Na Typografia Chalcographica, Typoplastica, e Litteraria do Arco do Cego, 1801. [Trad. Fr. José Mariano da Conceiçaõ Velloso]. [**da dedicatória a D. João**].

Massillon, João Batista, *Pensamentos sublimes do grande bispo de Clermont*. [Trad. Frei João do Espirito Santo Monte] Lisboa: Na Officina de Thadeo Ferreira, 1786. **Falla ao publico com a ideia deste livro**.

Miscellanea curioza e proveitoza, ou, Compilação tirada das melhores obras das nações estrangeiras. Lisboa: Na Typographia Rollandiana, 1782. [Trad. Anon.] - **Carta ao Editor, Senhor Francisco Rolland**.

Pereira, José Dias. *Traducção da defeza de Cecilia Faragó*, accusada do crime de feitiçaria : obra útil para desabusar as pesoas preoccupadas da arte magica, e os seus pretendidos effeitos Off. Manuel Coelho Amado, 1775 – **Prefação**.

Platão. *Rivaes ou dialogo moral*. Lisboa: Na Regia Officina Typographica, 1790. [trad Luiz Antonio de Azevedo]. **Discurso Preliminar do Annotador e moderno escolaste**.

Pringle, John, Sir. *METHODO do capitão Cook, com o qual preservava a saúde dos seus marinheiros*. Lisboa: na Regia Officina Typografica, 1795. [trad. anon.] [**da dedicatória ao Conde de S. Vicente**].

Racine. *Athalia – Tragedia.* Lisboa: Na Offic. Patriarcal de Francisco Luiz Ameno, 1762. [Trad. Candido Lusitano] - **Dissertação do Traductor**.

Richerand, Anthelmo. *Tratado de inflammação, feridas e ulceras* extrahido da nosographia cirurgica. Rio de Janeiro: Na Impressão Regia, 1810. [Trad. Joaquim da Rocha Mazarem]. [**da dedicatória**]

Southey, Robert. *Memoria sobre a literatura portugueza*, traduzida do inglez; Com notas illustradoras por J.G.C.M. [Hamburg : s.n. 1809.][trad., João Guilherme Christiano Muller]. **Advertencia Preliminar**.

Thomaz, M. *Elogio de Renato Duguay Trouin*. Lisboa: Na Regia Officina Typographica, 1774. [Trad; "Hum homem do mar" Gaspar Pinheiro da Câmara Manuel]. - **Advertencia Proemial**.

Tissot. *Aviso ao povo acerca da sua saude*. Lisboa, Na Offic. De Filippe da Silva e Azevedo, 1786. [Trad. por Manoel Joaquim Henriques de Paiva] **Prologo do traductor**.

Van-Switen. *Descripção das infermidades dos exercitos*. Lisboa: Typografia Rollandiana, 1786. 4a ed. [trad. Antonio Martins Vidigal]. **Prologo do traductor**.

Voltaire. *Merope*. Lisboa: Na Officina de Antonio Gomes, 1786. [trad. anon.] **Ao Leitor**.

Zacharias, Mr. [Friedrich Wilhelm Zachariä,] *As quatro estações do dia* – Poema alemão. Lisboa: Na Of. de Simão Thaddeo Ferreira, 1806. [Trad. Antonio Estevão de Lima Lisboa]. **Nota**.

Zimmermann, E.A. *Prospecto politico do estado actual da Europa*. Lisboa: Na Regia Officina Typografica, 1794. [Trad. Joaquim Antonio Xavier da Costa]. [**da dedicatória**].

De volta ao futuro da língua portuguesa.
Atas do V SIMELP - Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa
Simpósio 49 - Língua, discurso, identidade, 1893-1916
ISBN 978-88-8305-127-2
DOI 10.1285/i9788883051272p1893
http://siba-ese.unisalento.it, © 2017 Università del Salento

AS CONSTRUÇÕES DISCURSIVAS DO TRABALHO DO IMIGRANTE EM *AMAR, VERBO INTRANSITIVO*, *UM IDÍLIO,* DE MÁRIO DE ANDRADE

Angela Maria Rubel FANINI[5]

RESUMO
Este artigo analisa as construções discursivas do universo do trabalho do imigrante, em Amar, *Verbo intransitivo de Mario de Andrade.* A abordagem se vale das reflexões de Marx (1986), Engels (1990), Lukács (1980) e Antunes (1990), advindas da Sociologia do trabalho e de Candido (1981, 1985), Bosi (1992) e Bakhtin/Voloshinov (1986) na linha sociológico-literária, procurando ver como o discurso literário andradiano constrói uma certa identidade para o trabalhador estrangeiro no Brasil. Focalizando-se, mormente, Elza, a personagem governanta alemã, percebeu-se que há mudanças significativas na recriação do universo laboral brasileiro do início do século XX, sendo o trabalho fonte de *status* e sociabilidade, revelando relações mercantis e impessoais, dentro de chave liberal-burguesa, sendo também metáfora para as novas configurações laborais e de identidade nacional no período da Primeira República.

PALAVRAS-CHAVE: Literatura Brasileira; Romance; Universo do Trabalho; Análise Dialógica do Discurso; Mario de Andrade.

Introdução, contextualização do objeto e marcos teóricos

O trabalho e a tecnologia são condições essencialmente humanas e pertencem, em parte, às condições materiais de existência do homem. Desde as remotas eras, o homem procura alterar o seu entorno a fim de promover sua subsistência, procurando dominar a natureza, objetivando sobreviver. Essa luta com o meio natural se dá a partir do trabalho associado entre os homens e da produção de tecnologias. Nesse processo, o homem passa da condição de animal a ser social, criando para si uma "segunda natureza" que advém do trabalho e da tecnologia. Esse pensamento foi suficientemente explorado e analisado por vários antropólogos e para este artigo valemo-nos da obra de Engels (1990) para quem o trabalho é condição ontológica, ou seja, o homem só se constitui como ser social a partir do trabalho, diferenciando-se dos animais. Outro autor

5 Professora Dra. da Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Endereço: Avenida Sete de Setembro, 3165, Rebouças, Curitiba, PR, CEP 80230-901. E-mail: rubel@utfpr.edu.br. Bolsista de produtividade em pesquisa pelo CNPq.

que vê essa articulação é Lukács (1980) para quem o trabalho é da ordem material, porém, é partir dele que o homem manifesta sua capacidade de planejamento, sociabilidade e subjetividade. O trabalho, para o teórico húngaro é a "protoforma social", sendo orientado por uma teleologia em que nitidamente se entrelaçam a questão material e a imaterial. O pensador enfatiza que é através da linguagem que o homem vai amadurecendo a sua capacidade de planejamento na ação laboral. Essa não é desprovida de reflexão no âmbito da linguagem. Assim, trabalho e linguagem adquirem fundamental importância na constituição do homem enquanto ser criativo e que modifica o seu entorno. A obra de Marx (1986), majoritariamente, é destinada às interpretações das contradições entre capital e trabalho, destacando neste, os reais sujeitos das mudanças políticas e econômicas para a construção de outro cenário social, demonstrando ser o trabalho coletivo e significativo e não alienado a condição de emancipação dos sujeitos. No campo dos estudos literários não temos material suficiente que explore o tema trabalho. Esta investigação se propõe a explorar essa articulação entre universo laboral e texto literário por intermédio de um prisma materialista da cultura, vinculando-se ao grupo de pesquisa "Estudos bakhtinianos", estudando como a temática trabalho se formaliza em termos discursivos literários, pois o homem não só trabalha quanto escreve sobre a atividade laboral. Focalizaremos o romance de Mário de Andrade*, Amar verbo, intransitivo, um idílio*, perquirindo aí sobre a temática referida à luz da Filosofia da linguagem de orientação de Bakhtin e do Círculo.

Os estudos sobre as articulações entre Literatura e História, no Brasil, datam, mais especificamente do século XIX, com textos de José de Alencar, Machado de Assis, Sílvio Romero e Araripe Júnior,[6] para citarmos apenas alguns que se debruçaram sobre essas interações. Alencar em vários escritos, mas sobretudo em prefácio a *Sonhos`de ouro*, trata das fases da Literatura Brasileira, destacando a visão de literatura extensiva que visa a acompanhar e recriar o nascimento e implantação da nação. Já Machado (1971) em *Instinto de Nacionalidade*, mormente, faz a crítica a uma literatura somente de cor local. Assis apontava o papel do escritor "como homem do seu tempo e de seu país". No entanto, segundo esse autor, essa ancoragem local não deveria limitar o alcance de uma temporalidade mais longa a que toda obra literária deve almejar. O escritor oitocentista critica o caráter descritivo majoritário de nossas letras e destaca a

6 Para uma síntese do pensamento crítico literário de Romero e Araripe, consultar Martins (1983).

necessidade de haver uma literatura mais analítica e reflexiva sobre o real. Silvio Romero, para quem a cultura brasileira é mestiça, apregoa o critério nacionalístico como valorativo de nossa formação literária. Para Romero são cinco os fatores envolvidos e articulados em nossa formação cultural e nacional: O português, o índio, o africano, a imitação da cultura civilizada europeia e o meio, constituindo uma sociedade miscigenada. Araripe, a partir de lentes deterministas, também enfatiza a ligação da literatura ao meio, inclusive, destacando a questão da *obnubilação* local, que já de início teria interferido na vida e visão portuguesas ao aqui aportarem. Nessa tradição, de se destacar o vínculo entre literatura e o local, encontra-se boa parte da crítica sociológico-estética que vem a se formar no século XX. Candido em *Formação da Literatura brasileira* (1981), enfatiza o caráter "interessado e empenhado" de nossas letras em dizer e retratar o real local. Já Bosi (1991) aborda, por exemplo, em *Dialética da colonização*, as duas matrizes fundantes de nosso universo cultural, a saber o humanismo e o mercantilismo, associados nesse período, expondo claramente a sua concepção materialista da cultura. Dentro dessa mesma orientação, a exemplo, temos a obra de Schwarz (2000) que trata, sobretudo, das contradições entre formas sociais e culturais importadas e seu desvio, deformação e alteração em solo nacional, exemplificando com textos literários. No século XX, no entanto, com os três autores referidos, há uma mudança de perspectiva haja vista que o discurso literário é tratado enquanto forma específica e não somente enquanto um reflexo da realidade. Afastam-se, portanto, de uma visão leninista de reflexo, negando a condição fotográfica da obra literária. Entretanto, esses estudos citados se orientam por uma concepção materialista da cultura, ou seja, fazem a ligação de diferentes maneiras, da linguagem literária com seu referente local, tendo, em parte, sua genealogia na crítica sociológica do século XIX. Este artigo se vincula a esse marco teórico, estudando a vinculação entre discurso literário e realidade local ao destacar as representações e recriações do universo laboral na Literatura Brasileira. O artigo faz parte de um projeto mais extenso que visa mapear como ocorrem nos séculos XIX e XX essa representação específica no discurso literário. O universo do trabalho é um dado externo à literatura, mas essa o recria por intermédio da linguagem artística. O homem não só trabalha como escreve, narra, disserta e elabora teses sobre o trabalho. Nosso objetivo é refletir como o discurso literário, em sua especificidade, reelabora, via palavra, o mundo do trabalho. No discurso da História, da Sociologia e da Economia, essa temática já tem uma tradição muito forte e cristalizada haja vista a vasta bibliografia encontrada tanto no cenário

nacional quanto internacional acerca do trabalhador. Entretanto, nas Letras, a temática é pouco explorada. Assim, justifica-se a pesquisa ao apresentar um objeto pouco lido nas Letras nacionais.

Ancorados nos filósofos da linguagem Bakhtin e Voloshinov (1986), de orientação materialista, entendemos que o "signo verbal reflete e refrata a realidade". A literatura é, essencialmente, signo verbal. Ao estudarmos a obra literária, percebemos essa articulação entre realidade e ficção. A obra mantém uma relação orgânica com seu contexto imediato, mas também o transcende a partir da refração. Essa ocorre mediada pela visão de mundo e de literatura do escritor. Esse, quando recria a realidade, o faz em um certo sentido, recortando-a a partir de suas lentes que dependem de sua posição política, ética, moral e artística. Candido (1985) a vê sempre no sentido de "redução estrutural" em que os dados externos migram para o interior do texto, fazendo-se internos, recriando-se o externo formalmente e de maneira específica a cada escritor e época. O fazer literário, ou seja, os elementos composicionais é que são responsáveis por essa recriação. Toda obra é uma enunciação, respondendo a outros discursos e à sua época, mobilizando tanto o presente quanto o passado.

Diálogos em contraponto da obra *Amar, verbo intransitivo* e obras anteriores da Literatura Brasileira

Partindo dessa longa tradição crítica e dentro de um contexto de pesquisa maior, já referido, este artigo procura investigar como ocorrem discursivamente, na obra *Amar, verbo intransitivo*, *um idílio,* de 1927, de Mário de Andrade, as imagens do trabalhador brasileiro europeu. Sabe-se que no Brasil oitocentista, em decorrência da economia escravista, esse universo laboral foi desvalorizado. Trabalhar era labuta para escravos e a atividade os definia. Sendo assim, quanto menos se trabalhasse, mais se diferenciava do elemento cativo. Em países europeus e, sobretudo, no norte dos Estados Unidos já industrializado no século XIX, o trabalho vai sendo incorporado em sua positividade, ou seja, como elemento que dá o sustento material, a dignidade do homem e a sua liberdade. Já no Brasil, a partir de nossa formação escravista, o trabalho é entendido como uma pena. A exemplo disso, temos a obra *Memórias póstumas de Brás Cubas,* de Machado de Assis, em que o trabalho é derrogatório. Lembremos a máxima de

Machado de Assis, a partir de sua personagem Brás Cubas em que se afirma "...coube-me a boa fortuna de não comprar o pão com o suor do meu rosto", explicitando, nessa pequena frase, via *redução estrutural* (Candido), todo um universo de expropriação do trabalho escravo e alheio. É a voz da elite dos barões, burocratas de alto escalão, comerciantes de escravos e donos de plantagens extensas que não trabalhavam, mas exploravam e gerenciavam o trabalho alheio, principalmente o escravo em uma economia essencialmente agro-exportadora e não industrializada. Em confronto a isso, já se vê na literatura, o trabalho sendo recriado em sua faceta de ascensão social e material. O trabalho árduo da personagem João Romão de Aluísio Azevedo em *O cortiço* também beneficia a sua trajetória ao baronato. Entretanto, a expropriação do trabalho escravo (Bertoleza é escrava) e do trabalhador formalmente livre (os operários da pedreira e as lavadeiras) é também fonte de ascensão para essa personagem. Essa faceta de ascenso material por intermédio do trabalho já se encontra dentro de um novo paradigma que está a adentrar o Brasil, ou seja, o ideário liberal-burguês em confronto com o ideário patriarcal e escravista. Esses exemplos nos trazem discursos de dois importantes escritores oitocentistas, demonstrando claramente que o trabalho é objeto discursivo em nossas letras.

Enfocaremos a partir daqui a recriação do universo laboral doméstico na literatura visto ser este o mais específico para a presente pesquisa. Apesar da sociedade escravista e escravocrata direcionar o trabalho, havia um trânsito bem complexo entre a casa-grande e a senzala. Freyre (1996) é um dos intérpretes do Brasil que se debruçou sobre essas relações[7] a partir do campo da Antropologia cultural, recriando a vida dos

7 Em *Casa-grande & senzala*: Formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal, o sociólogo se debruça sobre as relações sociais entre portugueses, índios e africanos,, analisando-as do ponto de vista social e econômico. Dessa análise surge um conjunto discursivo sobre o *modus operandi* do colonizador português. Alguns escritores apontam para que Freyre generaliza a atitude de "democratização social" para todas as relações, envolvendo portugueses e escravos, não se dando conta que deveria delimitá-la para o escravo doméstico, exceptuando-se o do eito. Freyre destaca que os escravos domésticos eram selecionados com mais rigor e talvez por esse motivo eram tratados com mais consideração. Comungavam da intimidade dos senhores e isso gerava um tratamento melhor: "A casa-grande fazia subir da senzala para o serviço mais íntimo e delicado dos senhores uma série de indivíduos – amas de criar, mucamas, irmãos de criação dos meninos brancos. Indivíduos cujo lugar na família ficava sendo não o de escravos mas o de pessoas da casa. Espécie de parentes pobres nas famílias européias. À mesa patriarcal das casas-grandes sentavam-se como se fossem da família numerosos mulatinhos. Crias. Malungos. Muleques de estimação. Alguns saíam de carro com os senhores, acompanhando-os aos passeios como se fossem filhos."(FREYRE, p.346). Freyre, no entanto, também relata a violência do regime escravista: "Mas não foi toda de alegria a vida dos negros, escravos dos ioiôs e das iaiás brancas. Houve os que se suicidaram comendo terra, enforcando-se, envenenando-se com ervas e potagens dos mandigueiros. O banzo deu cabo de muitos, O banzo – a saudade da África. Houve os que de tão banzeiros ficaram lesos, idiotas. Não morreram: ficaram penando. E sem achar gosto na vida normal - entregando-se a excessos, abusando da aguardente, da maconha, masturbando-se. Doenças africanas seguiram-nos até a o Brasil, devastando-os nas senzalas. E comunicando-se às vezes aos

sinhozinhos, sinhazinhas e escravaria, destacando, sobretudo, o escravo doméstico. Aí encontramos farto material sobre a relação da criadagem escrava com seu senhorio. Essa relação não é somente de dominação, crueldade e violência, mas também de negociação, afetividade e intimidade. Os africanos que saíam da senzala para viver na casa-grande eram os melhores dotados (física e mentalmente) e tinham certos privilégios visto que comungavam do cotidiano domiciliar e íntimo dos proprietários. A relação com os escravos do eito, no entanto, era muito mais violenta e impessoal. O escravo aí é, majoritariamente, reificado, visto e tratado como objeto. Na Literatura Brasileira há inúmeras obras cuja temática consiste nessa relação entre escravo doméstico e senhores de terras e escravos. As relações são de ordem complexa em que há toda uma gama de circunstâncias que vão da violência à amizade e intimidade. *Demônio familiar* e *Mãe*[8] de José de Alencar e *Escrava Isaura* de Bernardo Guimarães são obras fundamentais para se investigar tais relações. Aí, o escravo figura como personagem central e não secundária. Nessas obras, o escravo relaciona-se com os proprietários a partir de uma diversidade de situações que vão da submissão, ódio e dependência ao amor, amizade e abnegação. Observa-se ainda a retratação do meio social atrelado a uma economia agroexportadora, escravista e de cultura escravocrata. É o Brasil do acúcar e, sobretudo, do café, em que os plantéis de escravos são a força majoritária do trabalho. Entretanto, a escravaria ocupa tanto a senzala quanto a casa–grande. Essas relações, inclusive, geram os filhos bastardos, os mestiços. Muitos desses se tornaram homens de prestígio e ascensão social no Brasil oitocentista. A mestiçagem

brancos das casas-grandes. A África também tomou vingança dos maus-tratos recebidos da Europa. Mas não foram poucas as doenças de brancos que os negros domésticos adquiriram; e as que se apoderaram deles em conseqüência da má higiene no transporte da África para a América ou das novas condições de habitação e de trabalho forçado. Trabalho forçado que nas cidades foi quase sempre em desproporção com a nutrição." (Freyre:415).

8 A personagem Pedro em *Demônio familiar* é escravo doméstico e tem acesso à intimidade dos patrões. Essa relação, inclusive, o faz tomar atitudes que interferem diretamente na vida amorosa de seus proprietários. A personagem tem um papel central na fábula. Entretanto, a partir dos problemas que gera em decorrência de suas intervenções, o seu proprietário (Eduardo) decide libertá-lo e isso se faz quase como um castigo. A libertação, no entanto, dá-se como uma grande metáfora para a abolição da Escravatura. O escravo ganha a alforria, ficando à própria mercê, nada recebendo de seu antigo dono e tendo que se sustentar doravante. O trabalho escravo sofre um descarte. Em *Mãe*, temos a escrava doméstica (Joana) como progenitora do personagem principal (Jorge), reforçando-se a questão da mestiçagem e concubinato do senhor-de-escravos com a escravaria feminina. Aqui a família burguesa (a união de Jorge e Elisa) se dá pela venda da escrava e posterior, suicídio da mesma. A fábula remete à eliminação do escravo, revelando já uma nova configuração social em que a família burguesa se constitui já sem bases e vínculos escravistas. Em *Escrava Isaura* há a escrava doméstica que é amada pela proprietária, remetendo a situações extra-verbais históricas em que vários historiadores relatam a íntima e, muitas vezes, afetuosa relação entre escravos e senhores de escravos. Óbvio que a trama aí também desvela a violência, posse e usurpação do escravo.

é outro tema candente em nossas letras e história, comprovando-se essa intimidade entre escravo e proprietário.

A partir mormente de 1870 em diante, a sociedade brasileira inicia um processo de mudança muito grande, adentrando-se no país, cada vez mais, as ideias e práticas liberais-burguesas e com elas a discussão sobre a implantação da República, a Abolição da Escravatura e a vinda de imigrantes europeus para substituir o escravo tanto no trabalho do campo quanto da cidade. Aqui já se pensa em um processo de implantação de indústrias, afastando-se em parte, de uma economia majoritariamente voltada para a exportação de bens primários, o café, sobretudo. Para essa implantação é necessário o trabalho formalmente livre e o trabalhador mais qualificado. Esse será buscado na Europa onde já estava afeito ao trabalho fabril. Também se passa a questionar cada vez mais a formação do povo brasileiro e a sua identidade mestiça. Nesse momento, embasados em teorias deterministas,[9] discute-se, mais a miúde, a questão da degenerescência racial de modo sistemático. As teorias e os discursos do embranquecimento passam a ter voga e a vinda dos trabalhadores imigrantes resulta em uma solução para se enfraquecer a mestiçagem. Nesse contexto de problematização de nossas raízes africanas e de sua negação e de teorias deterministas raciais, surgem, na literatura, obras que problematizam essa questão, como *O Mulato* de Aluísio Azevedo que apresenta a não aceitação do mestiço, mesmo que este seja dotado de cultura letrada ocidental. Na literatura de orientação realista há já a tematização sobre a substituição dos empregados domésticos de origem africana por outros, a saber, advindos da Europa. Em *Quincas Borba*[10] de Machado de Assis e em *Filomena Borges*[11] de Aluísio Azevedo essa substituição é situação narrativa, explicitando-se o caráter de mudança do perfil do empregado doméstico. Não se confia mais a casa ao descendente de escravo, mas ao europeu que é visto de modo positivo por ser branco, mais educado e civilizado. Sua

9 A esse respeito consultar Schwarcz (1993) que trata sobre a questão das discussões brasileiras sobre mestiçagem, política de embranquecimento, teorias eugenistas, de orientação monogenista e poligenista que acirravam os ânimos nas faculdades de Direito e Medicina e outros institutos importantes no final de oitocentos no Brasil.

10 Leia-se a seguinte passagem esclarecedora: "O criado esperava teso e sério. Era espanhol; e não foi sem resistência que Rubião o aceitou das mãos de Cristiano; por mais que lhe dissesse que estava acostumado aos seus crioulos de Minas, e não queria línguas estrangeiras em casa, o amigo Palha insistiu, demonstrando-lhe a necessidade de ter **criados brancos**. Rubião cedeu com pena. O seu bom pajem, que ele queria pôr na sala, como um pedaço da província, nem o pôde deixar na cozinha, onde reinava um francês, Jean; foi degradado a outros serviços". (Machado:10-11)

11 Leia-se o seguinte excerto em que na fábula a heroína deseja substituir a criadagem a fim de obter mais prestígio na sociedade "Para a cozinha preferia um chim; para o serviço da copa um inglês, um groom legítimo, e para sua criada grave alguma cousa de francesa ou russa ou espanhola, uma criada, enfim, **que não fosse de cor**, nem tivesse a menor sobra de portuguesa". (Azevedo:42) (Grifos nossos)

presença engrandece o proprietário e embranquece a sua casa e a sociedade em um projeto maior de alteração de perfil social. É o Brasil que se quer definir em outra chave civilizatória. Busca outra identidade, outras práticas e outras matrizes. Deseja apagar a história escravocrata de sua genealogia. Outra identidade nacional deve nascer e o europeu é agora chamado a trabalhar dentro da casa em vez do escravo alforriado. Novos empregados, agora, não mais nas casas-grandes, mas nas mansões dos industriais, dividem o cotidiano de seus patrões. O discurso literário vai dando conta dessas alterações sociais, apresentando-se como respostas a uma época. As obras são enunciações, respondendo a questões dadas no cotidiano nacional.

O novo perfil do empregado doméstico: a formalização discursiva em Mário de Andrade

Na obra em tela, essa mudança de paradigma no interior da casa vai revelando a alteração do perfil social na sociedade da Primeira República. Em resumo, o romance trata, no período da República Velha, das relações domésticas e empregatícias entre Elza, ou Fräulein, a governanta de origem alemã, e a família de industriais do ramo têxtil de São Paulo (Felisberto Sousa Costa e D. Laura), os Souza-Costa. A família a contrata com o fito de instruir e educar o filho (Carlos Alberto) e as filhas (Maria Luísa, Laurita, Aldina), no ambiente doméstico. Também é contratada para iniciar sexualmente o filho. Elza denomina-se Fräulein, ou seja, professora na língua alemã.

O romance é elaborado em terceira pessoa e o excerto a seguir exemplifica muito bem como ocorre no decorrer da obra as relações discursivas entre o narrador e o herói, no caso Elza ou Fräulein. No trecho, o narrador apresenta a sua heroína, utilizando-se de composição bivocal o que ocorre em toda a enunciação romanesca como um padrão discursivo. No fragmento, apresenta-se a alteração identitária do trabalhador brasileiro após a Abolição da Escravatura e a vinda dos imigrantes europeus. O contexto narrativo apresenta essa mudança, alternando os registros discursivos, ora do narrador, ora da personagem principal, fornecendo-nos o novo papel identitário do universo laboral a partir de duas vozes:

> (...) em que companhia horrorosa a gente Sousa Costa foi se meter! porém no Brasil é assim mesmo e nada se pode melhorar mais! os empregos brasileiros rareiam, brasileiro só serve pra empregado-público. Aqui o copeiro é

> sebastianista quando não é sectário de Mussolini. Porém os italianos preferem guiar automóveis, fazer a barba da gente, ou vender jornais. Se é que não partiram pro interior em busca de fazenda por colonizar. Depois compram um lote nos latifúndios tradicionais, desmembrados em fazendas e estas em sítios de dez mil pés. Um belo dia surgem com automovelão na porta do palacete luís-dezesseis na avenida paulista. Quem é, heim? É o ricaço Salom qualquer-coisa, que não é nome italiano mas, como verdade, é também duma exatidão serena. Porém se o copeiro não é fascista, a arrumadeira de quarto é belga. Muitas vezes, suíça. O encerador é polaco. Outros dias é russo, príncipe russo. E assim aos poucos o Brasil fica pertencendo aos brasileiros, graças a deus! Dona Maria Wight Blavatsky, Dona Carlotinha não-sei-que-lá Manolo. Quando tem doença em casa, vem o Dr. Sarapião de Lucca. O engenheiro do bangalô neo-colonial (Ásia e duas américas! pois não: Chandernagor, Bay Shore e Tabatingüera) é o Snr. Peri Sternheim. Nas mansões tradicionalistas só as cozinheiras continuam ainda mulatas ou cafusas, gordas e pachorrentas negras da minha mocidade!... Brasil, ai, Brasil! (Andrade, 2002:97)

Esse trecho exemplifica as opções formais do escritor que são hegemônicas na configuração discursiva do romance como um todo, ou seja, o romance é narrado em terceira pessoa por uma voz narrativa ora vinculada à personagem principal, Elza, ora em exotopia a ela. O enunciado se constitui de pelo mínimo duas vozes principais, ou seja, parte de dois sujeitos, advindo tanto do campo de visão de Elza quanto do campo de visão do narrador. Tanto Elza quanto o narrador mobilizam vários discursos sociais para definirem as alterações laborais, demonstrando que estas modificam, inclusive, a identidade nacional. Os discursos políticos como o Facismo e o Sebastianismo; os discursos econômicos (a configuração das profissões); os discursos culturais (a referência à personagem Peri de José de Alencar), os discursos de miscigenação (as fusões de nomes próprios de origem tanto estrangeira quanto indígena) vão adentrando o enunciado e nas vozes tanto de Elza quanto do narrador passam por valorações diferentes, ora sendo percebidas em chave positiva, ora em negativa. Essa realidade discursiva, que circula no meio nacional daquele momento, adentra o enunciado, sendo estilizada, valorizada, depreciada, dependendo da voz que a emite. A bivocalidade apresenta-se tanto em conflito entre as vozes quanto em consonância. O narrador é parcialmente solidário à voz de Fräulein, sendo-lhe íntimo e simpático, mas também dela se afasta, recriando-a de modo distanciado, fazendo-lhe a crítica. O movimento é de aproximação e afastamento das vozes dentro de um mesmo enunciado. A opção

formal pelo discurso indireto livre, em que dois enunciados comungam do mesmo contexto enunciativo, acarreta posições axiológicas complexas. No início do trecho, a voz de Fräulein indica uma reprovação dada pelo vocábulo "horrorosa", criticando a miscigenação do povo brasileiro. Aqui, Elza mobiliza o discurso arianista, de pureza étnica, cobrando dos brasileiros uma postura mais rígida que afastasse o perigo da invasão cultural estrangeira. Percebe-se, como se verá em outras passagens do romance, que Elza apresenta a sua posição ideológica a partir de solilóquios. Essa voz, cujo interlocutor não é concretamente explícito, ocorre em virtude da posição social inferior de Elza visto que ela não é paga para emitir opiniões sobre os brasileiros e sim para apenas informá-los, repassando a eles um saber erudito, mas não crítico. Elza não pode expor as suas ideias publicamente, principalmente se essas desmerecem o brasileiro que é quem paga o seu salário. Entretanto, via discurso literário, Mário de Andrade, por intermédio da voz narrativa, a faz discursar e se expor. Esse monólogo, no entanto, é dado pelo contexto narrativo e, a partir daí, o narrador o colore com a sua voz. No excerto, o contexto narrativo apresenta a nova configuração étnica e híbrida da sociedade brasileira, em tom múltiplo. A hibridização cultural é construída de modo axiológico-discursivo, ou seja, a partir de valores da personagem e do narrador, visto que ambos instituem o enunciado com suas falas. O narrador está colado à Fräulein, mas também dela distanciado. Há simultaneamente reprovação, aprovação e saudosismo no excerto. A desaprovação está claramente anunciada nas duas primeiras linhas em que a voz de Fräulein se destaca, contrariada com os brasileiros, vendo-os de fora, reprovando-os visto que os estrangeiros dominam tanto o cenário laboral quanto o econômico. Tanto Fräulein quanto o narrador se incomodam com a mudança de perfil societal do Brasil. Fräulein talvez por se sentir inferiorizada, mas dependente dos brasileiros, vê o estrangeiro tomando o protagonismo nacional e reprova a atitude dos brasileiros em não terem soberania em relação ao imigrante. Já quando o enunciado avança, vemos o narrador irromper, inclusive pela expressão "fazer a barba da gente" o que se distancia do enunciado da personagem feminina. Na voz do narrador há menos reprovação e mais benevolência com o perfil híbrido da sociedade brasileira. Essa voz apresenta um panorama da vinda dos imigrantes e sua hibridização em uma cultura local que vai formando um Brasil "arlequinal" e multiétnico em que os "peris" se associam aos alemães e outras etnias. Todavia, o narrador, além de se admirar frente ao perfil multiétnico do Brasil e aceitá-lo, é também saudosista. Sua voz irrompe no enunciado, remetendo-o às suas memórias de infância, a um Brasil residual, rememorando a relação

escravista a partir de uma chave positiva em que relembra o convívio com o empregado doméstico de origem africana, recuperando um Brasil anterior à narrativa, colonial e imperial. O cronotopo do presente (República Velha) mostra a realidade multicultural e do imigrante europeu alemão; já o cronotopo do passado, revisita um Brasil escravista em que o africano era o trabalhador majoritário. Dois momentos axiológicos se confrontam no interior do enunciado: Fräulein desaprova a pluralidade étnica e cultural e o narrador a aprova, mas com saudosismo, decepcionado com a quase ausência de empregados domésticos mulatos e africanos no interior da casa brasileira. Uma nova identidade para o trabalhador brasileiro, advindo da imigração europeia mais recente, vai surgindo desse trecho, demonstrando que a literatura também é fonte de registro histórico. O enunciado é riquíssimo em termos culturais e discursivos, pois aí, percebem-se as tensões axiológicas advindas da mudança identitária nacional nas lentes tanto de um discurso local, o do narrador, quanto na perspectiva do discurso do outro, do estrangeiro. O enunciado reporta a uma condição cronotópica dual, ou seja, a um tempo e espaço que tanto indicam o presente da República Velha quanto o Brasil imperial e colonial, surgindo daí o tom de surpresa, descontentamento e aceitação pela nova configuração étnica e de saudosismo pela ausência de um protagonismo africano nos novos tempos. No enunciado, percebemos vários discursos da época, ou seja, do arianismo, do sebastianismo, do facismo e da miscigenação racial e cultural tanto positiva quanto negativa que circulavam na "ideologia do cotidiano" e que Mario de Andrade faz migrar para o interior do texto literário, que é essencialmente composto de um conjunto discursivo complexo.

O excerto citado destaca a nova ordem para o trabalho doméstico e é a partir dessa perspectiva que investigamos o romance *Amar, Verbo Intransitivo, um idílio*, de Mário de Andrade em que se tematiza essa questão. Na obra, demonstra-se claramente uma nova configuração laboral, ou seja, o trabalhador doméstico deve possuir certa cultura e ser civilizado para adentrar os palacetes das famílias ricas paulistanas. O fluxo não é mais o da senzala para a casa-grande e sim da Europa pobre para o Brasil. Nesse período, o afluxo de imigrantes da Itália e Alemanha é grande. As Américas são vistas como uma oportunidade de ganho material.

A voz narrativa vai apresentando a governanta em situações narrativas concretas e também a partir de uma linguagem descritiva em que há claramente o objetivo de apresentar o imigrante, sobretudo o alemão, como nova etnia a configurar a sociedade brasileira e o mundo do trabalho. Elza representa a ordem, a objetividade, o projeto

planejado que não se desvia de seu intento. Essa outra matriz étnica está presente na realidade e Mário vai dando o seu testemunho literário sobre ela. No excerto a seguir, o contexto narrativo se configura primeiro por narrar uma situação particularizada, ou seja, a entrada de Elza na mansão paulista como governanta. Essa informação é dada por intermédio, de uma fala despretensiosa, de cronista e bastante coloquial. Porém a descrição e apresentação particularizada de Elza é extrapolada e ocorre uma possível definição generalista para os imigrantes alemães a partir de um discurso mais analítico de chave antropológica, delineando tanto a identidade de Elza quanto a dos alemães. Parte de um concreto, atingindo uma certa generalização, sem deixar de se instituir também com certa estereotipia discursiva étnica por parte do autor:

> Fräulein" era pras pequenas [as filhas do industrial] a definição daquela moça... antipática? não. Nem antipática nem simpática: elemento. Mecanismo novo da casa. Mal imaginam por enquanto que será o ponteiro do relógio familiar. (Andrade:54)

> Mas não tem dúvida: isto da vida continuar igualzinha, embora nova e diversa, é um mal. Mal de alemães. O alemão não tem escapadas nem imprevistos. A surpresa, o inédito da vida é pra ele uma continuidade a continuar. Diante da natureza não é assim. Diante da vida é assim. Decisão. Viajaremos hoje. O latino falará: viajaremos hoje! o alemão fala: viajaremos hoje. Ponto final. (Andrade, 2002:54)

O trabalho de Elza apresenta caráter imaterial visto que está ligado a ensinar música, a tocar instrumentos como o piano, a aprender outras línguas, a usar a etiqueta social para as filhas e filho do casal. Trabalha com um fito bem específico, pois o ideal da personagem é trabalhar em casa de famílias ricas, economizar e voltar à Alemanha para se casar. Perceba-se que Elza exerce o trabalho imaterial e intelectual, revelando-se claramente uma preocupação da elite em bem formar os seus filhos. Longe se está dos séculos anteriores em que Gilberto Freyre descreve as mucamas a rezar, a cantar, a ensinar a falar os sinhozinhos e sinhazinhas. As mucamas não detinham a cultura erudita como Elza. A governanta possui uma cultura letrada e erudita alemã e ocidental e deverá ser a preceptora dos filhos. "É a casa brasileira a se civilizar". Metáfora para um Brasil que deseja entrar na ordem da modernidade, deixando para trás a economia e cultura escravistas. Porém, afora esse contrato de professora de cultura e erudição, há outro acerto com o industrial, ou seja, ela deve iniciar o herdeiro na vida sexual. Distante se está também dos períodos anteriores em que os sinhozinhos se iniciavam

com as escravas, gerando, inclusive, os elementos mulatos. Aqui se percebe que não só a mente de Elza serve à elite, mas também o seu corpo. Isso nos remete ao contexto imediato histórico-econômico em que com a mudança de paradigma econômico, exige-se a alteração do trabalhador. Não mais o escravo do eito, semi-desqualificado[12], mas o imigrante, sua mente e seu corpo para trabalhar nas indústrias têxteis e alimentícias e outras que se implantavam no Brasil da Primeira República. Os milhares de imigrantes que para aqui vieram, já detinham a tecnologia da maquinaria proveniente da revolução industrial inglesa do século XVIII e XIX. Lá também eram vinculados, em boa parte, a partidos socialistas, comunistas e anarquistas. Desse modo, trouxeram a habilidade com a máquina mecanizada para a indústria, mas também outra visão política de luta e resistência, formando os sindicatos, associações e jornais operários de início do século, como também foram os responsáveis pelos movimentos grevistas e ludistas. Assim, esse novo trabalhador mostra-se afeito à batalha contra o capital e não se sente intimidado pelos patrões. Luta pelas suas conquistas a partir de associações o que vai desencadeando em uma mudança nas relações entre capital e trabalho, sobretudo, na legislação trabalhista que se altera e intensifica. O corpo e a habilidade intelectual do trabalhador são agenciados para uma nova configuração do universo laboral. Este, no entanto, não se dá sem resistência do trabalhador já formado dentro de um contexto europeu de reivindicações. Elza representa, em parte, esse novo operariado, cujas relações com o patrão são impessoais e mercantilizadas, mediante contrato e não mais afetivas e de submissão. Sua mente e seu corpo passam por um processo de mercantilização acordado entre ambos a partir de relações de trabalho livres e assalariadas. Mario de Andrade dá voz a esse imigrante e lhe fornece uma narrativa de vida dentro do romance. Apresenta-se um narrador que tanto se distancia de Elza quanto se aproxima dela, configurando um discurso que tanto cria uma personagem única quanto a generaliza. Esse expediente formal típico do discurso literário permite ao escritor vincular a micro história pessoal à macrohistória econômica e política nacional. Veja-se que, no excerto, Elza é dada pelo discurso do narrador em que a chave econômica das relações impessoais e despersonalizadas no universo laboral já a definem

12 Escravos assenzalados nas grandes platagens d e cana-de açúcar e e café, não dispunham de qualificação especializada. Podiam ser substituídos facilmente devido à padronização do trabalho, Gorender (1992) assevera: " Por fim, dado o tipo de mão-de-obra, a divisão qualitativa do trabalho no interior da palntagem escravista implicava escassa especialização individual. Afora uns poucos ofícios, entregeues ou não a assalariados, a regra geral para os escravos consistia na intercambialidade de funções. De acordo com as exigências momentâneas do estabelcimento, o mesmo escravo estaria empenhado nas tarefas agrícolas, no benefiamento, no transporte ou em qualquer setor de trabalho carente de baixa qualificação" (Garender, 1992:84)

como "mecanismo" de uma engrenagem. Na sequência, o enunciado a constitui em chave antropológica étnica, definindo-a por estereótipo cultural, apresentando-a como rígida e inflexível, assim como todos os alemães. Em contraponto, dá-se o perfil do brasileiro, outro estereótipo, o da flexibilidade de caráter. Em um pequeno trecho, o narrador mobiliza várias vozes advindas do universo cotidiano, da antropologia e da economia para formalizar tanto a sua Elza quanto os demais alemães extraliterários. O discurso romanesco vai agenciando e mobilizando falas sociais e identificando alguns segmentos étnicos no Brasil.

A fábula, apesar de apesentar o imigrante como determinado e racional, também mostra um outro lado desse elemento, pois Elza, ao iniciar o rapaz na vida sexual, acaba por se apaixonar por ele. Todavia, não se desvirtua totalmente de seu propósito e de sua labuta, deixando a mansão dos Souza Costa assim que termina o seu ofício e segue para trabalhar em outras casas da elite paulista, exercendo a mesma atividade. Embora haja o componente amoroso, esse não oblitera os seus objetivos materiais que são a economia pecuniária e a volta para a Alemanha. Elza afasta-se do rapaz quando termina seu trabalho.

Dessa conjugação carnal, no entanto, não surgem filhos bastardos, ou seja, o elemento português agora, transformado em industrial, apenas se utiliza do trabalho do outro de modo mais impessoal, não se afeiçoando a ele e não se miscigenando. É o paradigma burguês do universo do trabalho que se faz mais forte e direciona as relações de modo mais impessoal. Outro fator aí diferenciado em relação a esse novo trabalhador é que ele não se sente inferior ao brasileiro. A iniciação sexual não tem para Fräulein um aspecto de prostituição, mas de missão, de higienização da raça mais fraca, ou seja, a superioridade cultural e eugênica de Fräulien em relação ao brasileiro. No excerto a seguir, a fala de Fräulein abriga discursos eugênicos que circulavam na sociedade de início do século XX. A voz da personagem analisa a sociedade brasileira a partir de um ponto axiológico específico que se constitui por intermédio de vozes que destacam as teorias de degenerescência e superioridade racial. O discurso interior de Fräulein passa por um processo de generalização e abarca toda a comunidade alemã. A voz de Elza é permeada de vozes da época em que a questão eugênica estava em voga:

> (...) vejam por exemplo a Alemanha, que-dê raça mais forte? nenhuma. E justamente porque mais forte e indestrutível neles o conceito da família. Os filhos nascem robustos, as mulheres são grandes e claras. São fecundas. O nobre destino do homem é se conservar sadio e procurar esposa

> prodigiosamente sadia. De raça superior, como ela, Fräulein. Os negros são de raça inferior. Os índios também. Os portugueses também. Mas esta última verdade Fräulein não fala aos alunos. Foi decerto lido a vez em que um trabalho de Reimer lhe passou pelas mãos: afirmava a inferioridade dos latinos. Legítima verdade, pois quem é Reimer? Reimer é um grande sábio alemão. Os portugueses fazem parte duma raça inferior. E então os brasileiros misturados? Também isso Fräulein não podia falar. Por adaptação. Só quando entre amigos de segredo, e alemães. Porém os índios, os negros quem negará sejam raças inferiores? (Andrade, 2002:63)

Perceba-se, nesse trecho, que a voz do narrador e a voz da personagem se misturam, mas podemos divisar as diferenças. A linguagem oscila entre afirmativas quase impessoais como se fossem retiradas de uma tese que referencia uma autoridade alemã na figura do intelectual Reimer. Elza recupera o discurso do intelectual para se autoconvencer da inferioridade brasileira. Porém, dentro desse contexto narrativo, irrompe no enunciado, uma voz em terceira pessoa que fala sobre Fräulein e sua impossibilidade de exprimir o que pensa visto que depende do empego e não poderá afirmar para seus patrões que eles são inferiores. O narrador fala dela para o leitor, revelando as limitações da personagem. O enunciado de Fräulein também veicula uma gradação, ou seja, está convencida da inferioridade do negro e do índio, remetendo aos discursos raciais contemporâneos a ela. Porém, quanto aos portugueses não é tão peremptória. A sua fala está contaminada pelas relações de poder entre patrão e empregado, viabilizando-se de modo cauteloso ao identificar o português como raça inferior. Mário de Andrade aí mobiliza os discursos externos à narrativa que enfatizavam as diferenças raciais e circulavam no cotidiano nacional e internacional de onde vem Fräulein. A personagem acredita neles, mas não os pode proferir visto que a condição de seu trabalho mercantilizado a impede. O discurso de Fräulein só pode se dar via discurso interior para si. O narrador, todavia, o põe a descoberto via contexto narrativo e, pode fazê-lo, por estar colado à personagem. A voz de Fräulein se torna pública via discurso literário, mas enquanto posição específica e particularizada não pode vir a lúmen, pois não pode emitir críticas aos patrões. A interdição do discurso é explicitada uma vez que Elza se vale de solilóquios para reprovar a vida dos brasileiros. A questão econômica interdita o discurso. Ele só é possível em solilóquio, mas o narrador o evidencia.

O perfil do trabalhador está mudando e a literatura brasileira vai dando o seu testemunho sobre tal alteração. Na casa em questão, há outro empregado doméstico,

uma espécie de mordomo, Tanaka, de origem japonesa. Só as cozinheiras são mulatas ou cafusas, ou seja, exercem apenas o trabalho material e não comungam da intimidade com os patrões como outrora ocorria. Houve um branqueamento da criadagem, muito influenciada pelas discussões sobre eugenia que datam do século XIX e que eram ainda fortes no século XX, haja vista que, na sequência do período histórico posterior, nas décadas de 20 e 30, ocorreu o fortalecimento do arianismo.

O universo do trabalho, portanto, evidencia alterações. No novo cenário da Primeira República, com o advento da industrialização de cidades como Rio de Janeiro e São Paulo, carecesse-se de outra mão de obra, ou seja, mais especializada para operar a maquinaria das indústrias têxteis e alimentícias em especial. O escravo alforriado também aí adentra, mas em menor número. Há uma substituição de mão de obra. Operários que manejam a nova tecnologia são bem vindos pelos empresários e industriais. Esse operariado, além de estar qualificado para operacionalizar a maquinaria, possui também uma cultura vinculada aos valores europeus, liberais-burgueses, anarquistas, socialistas e comunistas. Além disso, também comunga de ideias sobre superioridade racial, não se submetendo facilmente ao jugo dos industriais brasileiros haja vista as greves, o ludismo e a modificação das leis trabalhistas, fruto das lutas operárias.

Vemos também que não é mais uma batalha somente racial, mas também outra, ou seja, entre capital e trabalho. Elza, em parte, representa essas mudanças no cenário laboral e de identidade nacional. Sua presença atesta a vontade da elite local de embranquecer o domínio doméstico, o âmbito laboral e a sociedade, afastando-se de um passado colonial e imperial em que o trabalho escravo era o propulsor da economia agro-exportadora. Esse desejo de enfraquecer as matrizes africanas de nossa formação é atestado em várias passagens do livro, envolvendo as personagens de origem portuguesa. Como exemplificação, citamos a seguir um trecho em que o narrador insere, na descrição da matriarca, D. Laura, e de seu esposo, o industrial, as expressões, "negrores nítidos" e "ondulações suspeitas", indicando a origem africana da elite brasileira portuguesa. O narrador é íntimo da família Souza Costa, conhece-os e os insere-se no seu campo de visão, revelando-lhes uma genealogia que desejam esconder. O excedente de visão do contexto narrativo aponta para um cenário extraliterário em que o Brasil das elites ânsia por se embranquecer, obliterando suas raízes e passado étnico de matriz africana. A literatura vai contando, a partir do cotidiano das personagens, a neutralização da miscigenação com o elemento africano:

> Souza Costa usava bigodes onde a brilhantina indiscreta suava negrores nítidos. Aliás todo ele um cuité de brilhantinas simbólicas, uma graxa,
> mônada sensitiva e cuidadoso de sua pessoa. Vinha de portugueses. Perfeitamente. (...)
>
> (...) em tempos de calorão surgiam nos cabelos negros de dona Laura umas ondulações suspeitas. Usava penteadores e vestidos de seda muito largos apenas um gesto e aqueles panos e rendas e vidrilhos despencavam pra uma banda afligindo a gente. Meia malacabada. Era maior que o marido, era. Lhe permitira aumentar as fabricas de tecidos no Brás e se dedicar por desfastio à criação do gado caracu.(grifo nosso).
>
> (...) E quem diria que Souza Costa não era bom marido? Era sim. Fora tão nu de preconceitos até casar sem por reparo nas ondas suspeitas dos cabelos da noiva. Em bem me lembro que ficaram noivos em tempo de calorão... Dona Laura retribuía a confiança d marido, esquecendo por sua vez que bigodes abastosos e brilhantados são suspeitos também. (Andrade, 2002:55)

Tanto a mente quanto o corpo de Fräulein são agenciados pela elite, mas aqui, as relações entre capital e trabalho são já orientadas por uma ótica menos senhorial em que o compadrio, o apadrinhamento e a mestiçagem estão enfraquecidos. Os acertos e contratos entre Elza e a família se dão de modo impessoal e comercial. Também há em Elza a crença na superioridade do imigrante que exerce o trabalho como missão para orientar, nos caminhos da civilização, o povo brasileiro. O trabalho imaterial que exerce lhe confere um *status* visto que ensina aos filhos dos brasileiros a cultura civilizada. Corpo e mente conjugados no trabalho a partir de uma perspectiva de superioridade cultural europeia. No trecho a seguir, o narrador apresenta a cultura letrada de Elza. Isso ocorre em outras passagens da obra também, indicando a superioridade cultural da governanta em relação aos patrões. Todavia, apresenta a personagem de forma crítica, com visão exotópica, pois assinala a ausência de juízo estético de Elza. A governanta lê de modo mecânico grandes obras por lhe faltar autonomia de leitura e crítica.

> Fräulein tinha poucas relações na colônia, achava-a muito interesseira e inquieta. Sem elevação. Preferia ficar em casa nos dias de folga relendo Schiller, canções e poemas de Goethe. Porém com as duas ou três professoras a que mais se ligava pela amizade da instrução igual, discutia Fausto e Werther. Não gostava muito desses livros, embora tivesse a certeza que eram obras-primas. (Andrade, 2002:67)

No trecho também temos outra revelação em relação aos imigrantes, pois o narrador, colado à Elza, desvenda outra possível faceta dos alemães. Na visão da personagem, a maioria deles apresenta um caráter não confiável. Elza se destaca e lhes é superior, tendo raros amigos mesmo dentro da comunidade alemã. Daí se depreende que a personagem não é igual a todos, embora, em parte, manifeste seu caráter mais generalista como salientamos anteriormente. Essa oscilação entre o particularismo e a generalização é também expediente formal característico do discurso literário, pois o escritor não está escrevendo teses e tratados genéricos sobre classes sociais e tipos culturais. Isso é típico do discurso de viés sociológico e histórico. Dá vida, posição axiológica e, sobretudo, voz para as personagens, configurando-as como sujeitos particularizados, mas que estão insertas em uma condição cronotópica.

Percebe-se que a família Souza Costa detém o poder pecuniário, mas o trabalhador detém o saber erudito. Há aí uma relação não só de submissão e subordinação porque ela não envolve somente o trabalho material mecanizado, padronizado e alienado. Embora Elza seja um "mecanismo" da engrenagem como citado anteriormente, é também alguém que pensa, sente, analisa e sofre. Para Fräulein, o trabalho é fonte de várias significações, a saber, sobrevivência e sonho, pois deseja voltar à Alemanha, e também se configura como missão haja vista que se sente superior ao seu pupilo. O amor que vende, no entanto é intransitivo, tanto para ela quanto para o seu aluno, pois já se encontra em um novo paradigma liberal-burguês de compra e venda de um produto dentro de relações mercantis e impessoais. Daí o título do livro, ou seja, o amor é intransitivo, pois é uma relação mercantilizada. No trecho a seguir, o casal Souza discute o trabalho de Elza. Na fala do patriarca constata-se a relação mercantil do empreendimento. O marido justifica para a esposa a contratação de Fräulein para a iniciação sexual do filho:

> Eu acho melhor, Laura. Francamente: acho. Fräulein falava tudo pra ele, abria os olhos dele e ficávamos descansados, ela é tão instruída! Depois pregávamos um bom susto nele. (se ria.) Ficava curado e avisado. Ao menos eu salvava a minha responsabilidade. Depois não é barato não! tratei Fräulein por oito contos! sim senhora: oito contos, fora a mensalidade. Naturalmente não barateei. Mais caro que o Caxambu que me custou seis e já deu um lote de novilhas estupendas. Mas isso não tem importância, o importante é o nosso descanso. (Andrade, 2002:137)

A partir do trabalho, Elza se constitui como ser social, podendo por intermédio da atividade laboral, demonstrar sua superioridade cultural em relação aos brasileiros,

percebe-se imbuída de uma missão à medida que se vê de raça superior e isso mitiga o contrato de relação carnal que acerta com o industrial. Além disso, o trabalho proporciona a sua sobrevivência material e alimenta o seu sonho que é de retornar à pátria natal. A passagem a seguir atesta a diferenciação entre o discurso de quem é local, o narrador, e o discurso do estrangeiro dado a partir das lentes de Elza. Ela se sente isolada, no exílio em terras brasileiras. Seu intuito é retornar. É uma "canção do exílio" às avessas para o estrangeiro. Entretanto, o sonho da volta é cerceado pela realidade circundante. O estrangeiro vai sendo assimilado pela cultura local. O narrador apresenta o fluxo de consciência de Fräulein entremeado pelas vozes da multidão carnavalesca e também pela concretude da aparição de Carlos a quem Elza se vinculou, em parte, emocionalmente. A Alemanha está no sonho, no discurso interior, e o Brasil está na situação concreta que a rodeia e circunda, alterando e enfraquecendo esse devaneio. A bivocalidade do enunciado é uma constante na obra como já vimos em situações narrativas anteriores. Interessante notar a construção discursiva do trecho, pois duas vozes habitam o enunciado, uma resultado de sua fala interior e outra advinda do meio e das vozes carnavalescas da multidão. Parece que Elza só pode apresentar um fala particularizada se esta for isolada do meio externo, ou seja, estiver na condição de "em si". Novamente Mario se utiliza desse expediente composicional. A voz interna não pode circular publicamente. O empregado não pode dizer tudo que quer. Se o fizer, perde o posto que conseguiu. Todavia, a literatura lhe dá uma voz. Entretanto, as vozes externas que adentram o enunciado, ou seja, do meio social e cultural, neutralizavam os desejos e o discurso da personagem. O imigrante vai sendo assimilado pelo meio e perdendo a sua identidade, mas também formando o Brasil multiétnico. O embate discursivo entre discurso interior e vozes externas reinantes no mesmo enunciado é um expediente composicional que formaliza a realidade de aculturação e assimilação do imigrante em solo nacional. Esse pequeno trecho atesta como a linguagem literária capta essa luta de duas culturas veiculadas pelas vozes sociais e de Fräulein. O hibridismo das vozes é ainda atravessado pela figura concreta de Carlos por quem Elza se apaixonara e esse fato também altera seus sonhos, demonstrando claramente a diferenciação de classes sociais entre ela e ele e quão impossível é a relação entre os dois, ou seja, o amor intransitivo. Um é o empregado e outro o patrão. A relação é mercantil, mas Fräulein "instintivamente" lança uma serpentina em Carlos. Perceba-se que, aqui, o espírito ordenado, racional de Elza é suplantado pelo instinto, pelo gosto do ócio, da brincadeira, do amor descompromissado, pelas emoções. Entretanto, a fábula

nos mostra a impossibilidade dessa relação não mercantilizada. A seleção do vocábulo "instintivamente" já nos indica outra definição e manifestação de Elza:

> Fräulein pensava, relando a vista pela multidão. Luís lhe desagradava (o novo pupilo). Não era o tipo dela. Nenhum desses brasileiros, aliás... queria alguém de puro, de humilde, paciente, estudioso, pesquisador. Chegaria da biblioteca, da universidade... qualquer edifício grande de pensamento, cheio de deuses disponíveis. Deporia os livros... cadernos de notas? sobre a toalha de riscado... lhe dava o beijo na testa... todo de preto, alfinete de ouro na gravata... nariz longo, muito fino e bem raçado. Aliás todo ele duma brancura transparente... e a mancha irregular do sangue nas maçãs... tossiria arranjando o óculos sem aro... tossia sempre... jantariam quase sem falar nada.... serpentinas paulistas a dois e quinhentos! dois e quinhentos! A *pastoral* iriam no dia seguinte ouvir a *pastoral...* ele se punha no estudo... ela arranjava de novo ... alguém lhe chamou os olhos, conhecido, Carlos? Era Carlos com as irmãs na fiat. Instintivamente ela atirou uma serpentina. A fita rebentou. Deu um gritinho horrorizada (...). Carlos olhou. Mandou-lhe um gesto rápido de cabeça, quase saudação. E continuou brincando com a holandesa. (...) Fräulein virou o rosto para trás, seguiu-o com os olhos, quase amorosa mas já reposta no domínio de si. (...) Estava muito certo assim. Ele amaria aquela moça. Era bonita. Rica, se via. Casaria Carlos bem, na mesma classe. (Andrade, 2002:147)

O trabalho é também fonte de frustração à medida que se envolve amorosamente com o filho do patrão, e não é correspondida. Há aí um empecilho parcial. Há uma relação pessoal. Todavia, Elza se refaz e não se desvia de seus propósitos, mesmo porque há um contrato de trabalho já dentro da ordem burguesa e impessoal a ser mantido. Outros rapazes vão ser iniciados por ela. As relações de classe social são aí movidas pelo mercado e, portanto, o trabalho se inviabiliza como ontológico no sentido de realização humana plena. Vemos na sequência da narrativa que Elza continuará em sua labuta cotidiana e rotineira, sem alterar substantivamente a sua condição laboral.

Percebemos que *Amar, Verbo intransitivo* pode ser lido como uma metáfora para uma nova configuração social do trabalho na sociedade brasileira pós- escravidão. Esse novo cenário também aponta para uma mudança de identidade nacional, agora, incorporando o imigrante alemão, sobretudo, revelando um desejo de o Brasil das elites em adentrar outro fuso cultural, ou seja, o das ideias liberal-burguesas, tentando deixar para trás uma sociedade patriarcal, escravocrata, das relações de favor e compadrio. Obviamente que essa nova feição não se dá sem contradições, mas há sim uma nova

ordem, com especificidades locais, decorrente do processo de industrialização, imigração, Abolição da Escravatura e Proclamação da República. A leitura da obra a partir da articulação à realidade social e, em especial, ao cenário laboral da Primeira República, apresenta um novo olhar sobre essa obra e nos faz perceber as ligações entre texto e contexto imediato. A visão andradina, no entanto, é única e peculiar visto que se detém sobre o trabalho doméstico, que pode ser visto como uma metáfora parcial das relações entre trabalhador operário e capitalista. Entretanto, o foco não permite que Mário de Andrade conte também a história dos levantes e lutas operárias que sucederam no período em questão. Não foi o propósito do autor contar, via discurso literário, a saga do trabalhador europeu grevista e ludista e já com consciência de classe no início do século XX. A obra particulariza uma personagem que, em parte, traduz essas lutas operárias, dando-lhe uma especificidade cultural, axiológica e discursiva. Apresenta Elza no seu dia-a-dia, com seu discurso, com seus sonhos, com suas frustrações, particularizando-a. A literatura trabalha a partir de uma situação específica para atingir uma situação mais genérica. É a micro história em articulação com a macrohistória. Podemos, via discurso literário, investigar a temática do trabalho que é pouco vislumbrada nas leituras que se fazem das obras brasileiras. O universo do trabalho é formador de uma identidade nacional e a literatura também tem algo para nos contar sobre ele. O autor modernista, a partir do seu recorte, também formaliza outras temáticas que não foram o destaque deste artigo. A obra pode ser lida por intermédio de outros mirantes e isso a faz plural e aberta, revelando-se a sua complexidade discursiva.

O discurso literário permite, entre outras especificidades e diferentemente do discurso de dimensão histórica e sociológica, ver mais detalhadamente o trabalhador em sua intimidade e particularidade. O gênero romanesco, hegemonicamente, formaliza personagens individualizados que vivem, labutam, sofrem, amam, odeiam e se relacionam socialmente e, sobretudo, falam e discursam sobre isso. A partir dessas situações narrativas vão surgindo questões contextuais, históricas e econômicas que passam pelos particularismos das personagens que conferem certa concretude, humanidade e verossimilhança às situações. Já o discurso histórico, majoritariamente, debruça-se sobre classes sociais, etnias, gênero, vendo aí as generalidades e não as vidas particulares. A literatura permite ver o homem particularizado e individualizado e, a partir dele, as grandes questões históricas da qual ele faz parte constitutiva. Daí porque as análises do texto podem variar, sendo possível para a obra em tela ser investigada por outros mirantes que diferem desta pesquisa, ressignificando-se o texto a cada leitura.

Assim a obra se vincula ao seu contexto não só histórico, mas também mais amplo de leitura possíveis. Nossa Elza propicia uma certa história do trabalhador brasileiro dado pelas lentas da Literatura Brasileira, permitindo se observar uma nova temática para a leitura de um clássico.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Andrade, Mário de. 2002. *Amar: verbo intransitivo*. Belo Horizonte / Rio de Janeiro: Editora Itatiaia, 17 ed. vol. 2.

Assis, Machado de. 1955. Literatura Brasileira- Instinto de Nacionalidade. *In*: _____. *Crítica literária*. Rio de Janeiro; São Paulo; Porto Alegre: Jackson, p. 24-41.

Assis, Machado de. S/d. *Quincas Borba*. São Paulo: Formar.

Azevedo, Aluisio. 1977. *Filomena Borges*. São Paulo: McGraw-Hill.

Bakhtin, Mikhail; Voloshinov, V. N. 1986. *Marxismo e Filosofia da linguagem*. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec.

Bakhtin, M. 1988. *Questões de literatura e estética:* a teoria do romance. Trad. Aurora Fornoni Bernardini et al. São Paulo: Editora Hucitec.

Bakhtin, Mikhail. 1997. *Estética da Criação Verbal*. Trad. Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes.

Bosi, Alfredo. 1992. *Dialética da colonização*. São Paulo: Companhia da Letras.

Candido, Antonio. 1981. *Formação da literatura brasileira*: momentos decisivos. 6 ed. Belo Horizonte: Itatiaia.

_____. 1985. *Literatura e sociedade.* São Paulo: Companhia Editora Nacional.

Engels, Friedrich. 1990. *O papel do trabalho na transformação do macaco em homem*. 4. ed. Rio de Janeiro: Global.

Freyre, Gilberto. 1996. *Casa-grande & senzala*: *formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal*, 31.ed. Rio de Janeiro/São Paulo, Editora Record.

Gorender, Jacob. 1992. *O escravismo colonial*, São Paulo, Ática.

Iglesias, Francisco. 1994. *A industrialização brasileira*. 6 ed. São Paulo: Brasiliense.(Coleção tudo é história).

Lukacs, Georg. 1980. The ontology of social being: Labour. Londres: Merlin Press.

Martins, Wilson. 1983. A crítica literária no Brasil.Rio de Janeiro: Francisco Alves.

Marx, Karl. 1986. *A Maquinaria e a Indústria Moderna*. In: *O Capital: Crítica da Economia Política.* Trad. Reginaldo Santanna. 12 ed. Rio de Janeiro: Bertrand.

Schwarcz, Lilia Moritz. 1993. *O espetáculo das raças:* cientistas, instituições e questão racial no Brasil - 1870-1930. São Paulo: Companhia das Letras.

Schwarz, Roberto. 2000. As idéias fora do lugar. In: ____. *Ao vencedor as batatas*: forma literária e processo social nos inícios do romance brasileiro. 34. ed. São Paulo: Duas cidades, p. 9-27.

De volta ao futuro da língua portuguesa.
Atas do V SIMELP - Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa
Simpósio 49 - Língua, discurso, identidade, 1917-1936
ISBN 978-88-8305-127-2
DOI 10.1285/i9788883051272p1917
http://siba-ese.unisalento.it, © 2017 Università del Salento

DISCURSO E IDENTIDADE EM CANÇÕES BRASILEIRAS

Maria Inês GHILARDI-LUCENA[13]

RESUMO
Este texto discute representações de gênero em letras de canções brasileiras, de épocas e estilos musicais diferentes, cuja temática focaliza questões de identidade do sujeito contemporâneo, especificamente as que se referem aos papéis atribuídos ao feminino e ao masculino, ao longo do século XX até a atualidade. Objetiva estimular a reflexão acerca das desigualdades de gênero e, em decorrência, promover o debate em torno da igualdade, ao aprofundar a compreensão das complexas relações provenientes de modos de pensar que são fruto de milênios das sociedades ocidentais patriarcais. Apresenta interpretação de três canções, desde a clássica *Ai, que saudades da Amélia* (1942), passando por *Camila, Camila* (1987), que marca uma fase de denúncias sobre problemas sociais, a *Esse cara sou eu* (2012). A partir de conceitos da Análise do Discurso de Linha Francesa, adotando uma perspectiva interpretativista, procura compreender o processo de constituição dos sujeitos e dos sentidos, levando em conta suas condições de produção. As letras das canções, em sua maioria, mostram modelos estereotipados de gênero, que são condicionamentos sociais apre(e)ndidos, histórica e culturalmente, e continuamente reforçados pelo convívio social e pela ideologia dos grupos que os produziram e nos quais circulam. Ao longo de décadas, as relações sociais se transformaram, no entanto, até hoje, o discurso de superioridade masculina, muitas vezes revestido de amor e de valorização da figura feminina, constrói os textos analisados.

PALAVRAS-CHAVE: discurso; identidade; gênero; canções brasileiras; língua portuguesa.

Introdução

Os estudos sobre gênero social têm sido ampliados em diversas áreas do conhecimento, devido à constatação de que homens e mulheres, apesar dos avanços, ainda ocupam diferentes lugares na sociedade e estão em crise de identidade, o que justifica a pertinência das reflexões acerca do tema.

13 PUC-Campinas; Faculdade de Letras; Rodovia D. Pedro I, km 136, Parque das Universidades, 13086-900, Campinas, São Paulo, Brasil; migl@puc-campinas.edu.br.

A discussão sobre a questão envolve o aspecto das semelhanças e diferenças. O que gerou os problemas da fronteira entre ser homem e ser mulher, no mundo, foram, exatamente, as diferenças. Entramos, então, na esfera de poder, como algo que está em toda a parte e transforma "as estruturas em geral de dominação, exclusão e desigualdade que, fora do aparelho do Estado, encontram-se enraizadas nas instituições, normas e valores" (Foucault, 1979, *apud* Haje, 2003:93). É crucial, então, dentre outros aspectos sociais, refletir sobre os papéis atribuídos aos sujeitos na questão de gênero.

Bauman (2001), ao discutir nacionalismo e patriotismo, menciona o fato de os indivíduos terem características comuns, que os une, e, ao mesmo tempo, outras diferentes, que, imaginamos, os faz tomar posição, porém, muitas vezes, os impede de tomar posição comum e ser solidário com o outro. Isso é pertinente, perfeitamente, à questão do gênero, pois, segundo o autor, essa é

> uma situação tipicamente ou/ou: as fronteiras que "nos" separam "deles" estão claramente traçadas e são fáceis de ver, uma vez que o certificado de "pertencer" só tem uma rubrica, e o formulário que aqueles que requerem uma carteira de identidade devem preencher contém uma só pergunta, que deve ser respondida "sim" ou "não". (Bauman, 2001:202)

Se não houvesse diferenças entre masculino e feminino, não teríamos as situações de embate derivadas das relações de poder e da hierarquia social criada pelo domínio do "mais forte". Atualmente, as diferenças de papéis sociais entre homens e mulheres estão diminuindo, entretanto, originadas nas diferenças de sexo (biológico) e, parafraseando Bauman, devido ao fato de que os indivíduos têm a obrigação social de posicionar-se ao preencher os dados de sua "carteira de identidade", as marcas da divisão de tarefas permanecem em muitos lugares das sociedades ocidentais – em menor escala do que nas orientais.

Para estudarmos as intrincadas relações de gênero, na sociedade ocidental atual, partimos do pressuposto de que é da diferenciação do mundo em dois gêneros – masculino e feminino – que derivam as outras formas conhecidas de diferenciação, dominação e exclusão social. Como o gênero não é da ordem da natureza, mas uma instituição criada pela sociedade como condição básica para a sua própria existência, os estudos de gênero merecem atenção especial para que os sujeitos possam viver melhor, a partir da compreensão dos processos identitários que envolvem os papéis sociais atribuídos a cada um dos sexos. É a partir do eixo masculino/feminino que se organiza o poder e que se estabelecem as outras polaridades e diferenciações existentes no mundo.

O gênero se relaciona com sexualidade, corpo, identidade, classe social, etnia, raça, geração, o que justifica as pesquisas – em diferentes áreas do conhecimento – sobre questões que perturbam a vida em sociedade.

Três canções brasileiras

Para compreender as representações de gênero social e contribuir para o conhecimento das formas de opressão sofridas pelas mulheres, bem como de suas transformações, estudamos o discurso (lírico musical) de algumas canções brasileiras, desde o início do século XX até a atualidade.14 Há nele, representações do imaginário coletivo sobre a figura feminina, na voz especial de seus compositores, cantores e personagens masculinos e femininos. Essa formação discursiva permite que se aflore a emoção, à semelhança do discurso literário, destinado ao entretenimento e sem compromisso com as questões da "verdade", com liberdade para dizer – mais do que outras formações discursivas –, e que revela a história e a ideologia do mundo ali representado. Os veículos de suporte do material pesquisados foram, basicamente, as mídias digitais e/ou analógicas (LPs, CDs, DVDs, álbuns e coleções), entretanto é um tipo de discurso também veiculado em rádio, televisão, internet e filmes. Tem vinculação com as áreas da Literatura e da Comunicação, embora Tatit comente que o cancionista não precise, necessariamente, ter formação musical ou literária:

> Uma canção renasce toda vez que se cria uma nova relação entre melodia e letra. É semelhante ao que fazemos em nossa fala cotidiana, mas com uma diferença essencial: esta pode ser descartada depois do uso, aquela não. O casamento entre melodia e letra é para sempre. Por esse motivo, existem meios de fixação melódica, muito empregados pelos compositores, que convertem impulsos entoativos em forma musical adequada para a condução da letra. Trata-se, portanto, de uma habilidade específica que muitas vezes é confundida com formação musical ou literária. (Tatit, 2013:s/p)

Neste momento, apresentamos três canções brasileiras de autoria masculina e de épocas distantes – *Ai, que saudades da Amélia*; *Camila, Camila* e *Esse cara sou eu* (Ver Anexo) –, e exploramos, aqui, apenas os textos verbais, deixando de lado uma parte significativa para a percepção dos efeitos de sentido: o ritmo e a melodia das canções, conforme explicitou Tatit.

14 Este texto é parte dos trabalhos da linha de pesquisa Discurso e identidade: representações de gênero e de poder, da PUC-Campinas, do grupo Estudos do Discurso (CNPq-Brasil).

O suporte teórico é da Análise do Discurso (AD) de orientação francesa, que ”tem por objeto de estudo a linguagem, enquanto produtora de sentido em uma relação de troca, visto que ela traz em si mesma o signo de uma coisa que não está nela, mas da qual é portadora” (Charaudeau, 2010:25). Adotando uma perspectiva interpretativista, procuramos compreender o processo de constituição da identidade dos sujeitos e dos sentidos.

Interessamo-nos não somente pelos efeitos produzidos pelo discurso das canções que tratam da imagem feminina, e de seu relacionamento com a figura masculina, levando em conta suas condições de produção e a história dos sentidos ali presentes, mas também pelos outros discursos que constituem os textos analisados. Brait (2012:10) menciona o conceito bakhtiniano de texto que não o vê como autônomo, mas inserido numa perspectiva mais ampla, “ligada ao enunciado concreto que o abriga, a discursos que o constituem, a autoria individual ou coletiva, a destinatários próximos, reais ou imaginários, a esferas de produção, circulação e recepção, interação”. Procuramos, então, compreender como foram representadas mulheres brasileiras, ao longo do tempo, nas canções, e como tais imagens permanecem e se conservam nessa formação discursiva (o discurso das canções), bem como sua relação com outras formações discursivas.

Amélia

Muito conhecida do público brasileiro, *Ai, que saudades da Amélia* (1942) tornou-se canção símbolo de um tipo de mulher que ultrapassou seu tempo, os anos quarenta do século XX, como exemplo de submissão, o tipo serviçal, doméstica, que faz de tudo para agradar ao (seu) homem. A “Amélia” tornou-se representativa das mulheres submissas e resignadas, embora a história da mundo real da composição de Mário Lago e Ataulfo Alves possa ser outra, como o filho de Ataulfo disse em entrevista: “é um samba feito em homenagem a Dona Amélia dos Santos, lavadeira de Aracy de Almeida. Ela era uma mulher que fazia tudo: passava roupa, limpava a casa,

dava banho no cachorro".[15]

Há, no enunciado (a canção), um triângulo formado pelos enunciadores; o primeiro, o locutor masculino, que, em primeira pessoa do singular, remete aos outros dois enunciadores: a interlocutora, mulher "exigente", que parece ser a companheira atual, e a mulher idealizada, Amélia, de quem ele tem saudade, pois fazia tudo de forma a agradá-lo.

O locutor relata, com a espontaneidade de quem se sente à vontade em dizer o que diz, que a mulher ideal era a Amélia, pois "Amélia não tinha a menor vaidade / Amélia que era a mulher de verdade". O sonho masculino, na época, era viver ao lado de uma companheira que aceitasse o que ele poderia lhe oferecer, mesmo sendo pouco, que suportasse com resignação passar fome e, conformada, o consolasse e o apoiasse, em qualquer situação da vida.

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

A partir de um tipo de conflito do mundo real, a letra da canção ultrapassa o plano individual e retrata o coletivo, mostrando "problemas de gênero" de seu tempo. Um momento único: o nascimento de Amélia, gerada na sociedade dominada pelos homens, e que permanece através da história. Mais do que se alojar na memória de homens e mulheres, ela (sobre)vive além das décadas na sociedade que a produziu. Com ausência total de consciência (deveria tê-la?) sobre os episódios cotidianos ali descritos, o locutor revela a dimensão do problema social e do tipo de relacionamento de gênero naquilo que expõe, e provoca efeitos de sentido que marcaram as relações de gênero de seu tempo. Vangloria-se de ter tido ao seu lado uma figura feminina que lhe servia cordialmente, sem reclamar das intempéries da vida, pois acha(va) "bonito não ter o que comer".

O texto (da canção) é constituído por diferentes discursos que provocam efeitos de sentido específicos, em seu conjunto. Primeiramente, como parte de um *discurso de dominação*, em que consideramos haver dominantes e dominados, o *discurso de superioridade masculina (machista)*, preconceituoso, em que o homem menospreza a mulher, ou as mulheres, tanto aquela com quem vive, por classificá-la como exigente –

15 A história por trás da música – Ai, Que saudades da Amélia. Disponível em: <http://passeandopelocotidiano.blogspot.com.br/2011/08/historia-por-tras-da-musica-ai-que.html> Acesso em 20 Ago. 2013.

com conotação de fútil, escondendo-se, até, na autodenominação de "um pobre rapaz", como se fosse vítima dela –, como a outra, a saudosa Amélia, que vivia para servi-lo. O homem é dominador, nesse caso. Em segundo lugar, o *discurso de vítima*, que mencionaremos à frente, em que ele é dominado (ou se faz de).

Há, no enunciado, certa contradição nos perfis femininos de uma mesma época, entre o início e o final, pois a figura feminina ora é rigorosa, ora aceita tudo o que lhe é imposto. A mulher mencionada inicialmente é exigente, consumista, dominadora, parece até maltratar o homem. É como se alguns homens se submetessem, em casa, aos desmandos femininos, pois as mulheres "comandavam" o lar e poderiam exigir dos maridos seu sustento:

> Nunca vi fazer tanta exigência
> Nem fazer o que você me faz
> Você não sabe o que é consciência
> Não vê que eu sou um pobre rapaz
>
> Você só pensa em luxo e riqueza
> Tudo o que você vê, você quer

Há, nessa canção,

> do ponto de vista do interlocutor, a figuração subjetiva de uma mulher, cujos traços provocam um efeito de sentido negativo. Na realidade, a situação engendrada provoca um efeito de sentido problemático, que torna o homem vítima no relacionamento e a mulher é revestida da condição de megera e, ainda, fútil. Se em princípio é possível fazer uma leitura dessa imagem feminina como uma ruptura com o padrão de mulher idealizada, logo se desmancha essa idéia com o retorno ao *status quo* no momento em que o interlocutor promove a inferioridade dessa mulher. (Jacomel e Pagoto, 2009:118)

Esse perfil feminino se opõe à segunda mulher citada, a Amélia, idealizada, e de quem ele sente saudade. A primeira seria dominadora e a segunda, dominada – pelas circunstâncias da vida ou por vontade própria, talvez.

A canção ou o texto é somente "uma peça de linguagem de um processo discursivo mais abrangente e é assim que deve ser considerado. Ele é um exemplar do discurso" (Orlandi, 1999:72). O discurso machista do homem que considera que a mulher está a seu serviço, para agradá-lo, sem questionar e sem pensar em seus (dela) próprios sentimentos, era recorrente e dava conta da ideologia das sociedades patriarcais, em cuja origem está o pensamento de superioridade masculina. As palavras

poderiam ser outras, mas foram estas: "Ai meu Deus que saudade da Amélia / Aquilo sim que era mulher". Ao chamar a mulher de "aquilo", ele a coisificou; é a reificação como figurativização do pensamento masculino típico dos anos quarenta, típico do discurso machista.

O outro discurso que mencionamos, construído a partir do discurso machista, ou para ocultá-lo, é o discurso de vítima, em que o locutor se coloca como "um pobre rapaz", explorado pela mulher que quer tirar tudo dele, quer "luxo e riqueza". Ainda, em confronto com esse, e complementar do discurso machista, o *discurso de submissão*, protagonizado pela Amélia, que comentamos. Este quase se confunde com os efeitos de um *discurso maternal*, em que a mulher é (super)protetora do amado, chamando-o de "meu filho".

Em confronto com esse, o *discurso da mulher dominadora*, "mandona"*,* que, do ponto de vista masculino, seria o discurso da desobediência, da transgressão, da indisciplina, é o da primeira mulher, a enunciadora que exige do companheiro sua cota de regalias. Provavelmente, um falso discurso de dominação, pois é ocasional.

No jogo dos discursos que mencionamos, há ausência, na voz dos enunciadores, do discurso do amor, como seria (deveria ser) previsto nas relações de gênero.

O fato de essa canção ter ficado famosa justifica-se porque seus interlocutores (da época e de várias gerações seguintes) percebiam nela um efeito de identificação que lhes dava certo prazer, gostavam de saber que outros pensavam como eles ou que conheciam alguém que pensasse da mesma forma. O locutor da canção representa grande parte das figuras masculinas da década de quarenta, que, como ele, consideravam as mulheres inferiores aos homens. A canção permanece até hoje, não somente na mesma formação discursiva, mas em outras, pois as "Amélias" ainda povoam espaços do cotidiano de várias famílias ou ocupam parte da vida de muitas mulheres. Há questões sociais decorrentes dessa, por exemplo nas áreas de trabalho, dentre outras. Conforme Rocha (2012:59), "não é por mero acidente que um enunciado permanece, ou seja, a remanência pertence de pleno direito ao enunciado".

O contexto histórico e social fornece os parâmetros para a interpretação do que foi dito. Os sentidos não nasceram ali, naquele texto, mas vêm de outros lugares, outras épocas, são contruídos na memória discursiva. Tudo o que a sociedade disse e diz significa e re-significa a cada momento em que se repetem os dizeres. A canção de que tratamos não diz sozinha, pois há conversas que ouvimos, há depoimentos e registros de

um modo de pensar e de viver que contém um sabor de vitória masculina concernente às relações de gênero da sociedade dos anos quarenta.

A categoria gênero relaciona-se com diversas áreas do conhecimento, a partir das diferenças históricas, sociais, culturais, psicológicas e ideológicas entre homens e mulheres, por todo o planeta.

Camila, Camila

Dentre os vários aspectos que podem ser abordados nas discussões sobre gênero, um deles tem incomodado pessoas interessadas em propor soluções de melhoria nas relações entre os gêneros masculino e feminino: a violência contra as mulheres. Os sujeitos têm o dever de denunciar e protestar contra as atitudes discriminatórias e agressivas e, também, de criar espaços para ouvir o que os envolvidos têm a dizer sobre a questão.

Nosso papel de pesquisadores é compreender os discursos produzidos e em circulação nas sociedades em que vivemos. Assim, nos propusemos a "ouvir" o que uma canção disse sobre o tema da violência contra as mulheres. Sabemos que a

> violência contra a mulher é a intimidação da mulher pelo homem que desempenha o papel de seu agressor, seu dominador e seu disciplinador. É geralmente praticado por pessoas as quais as vítimas mantêm relações afetivas – maridos/ex-maridos, companheiros/ex-companheiros, namorados/ex-namorados – em qualquer lugar, mas principalmente em casa, lugar esse que deveria ser de segurança e proteção é o mais perigoso para as mulheres. (Santos e Queirós, 2012:s/p)

As sociedades ocidentais, sobretudo por meio dos veículos midiáticos, expõem frequentemente casos de violência contra mulheres, para que as autoridades ou grupos sociais se senbililizem e proponham soluções ou formas de conscientização dos envolvidos. Embora se conheçam os problemas e, teoricamente, algumas maneiras de resolvê-los, não é simples buscar o ideal, pois o comportamento machista e violento de muitos homens é fruto de uma longa história e de um discurso sexista fortemente cristalizado no imaginário coletivo.

> As categorias de gênero e de patriarcado são de grande importância para se entender a história de opressão vivenciada pelas mulheres. Com a categoria gênero pode-se relacionar as diferenças sociais, históricas e culturais entre homens e mulheres. O patriarcado permite perceber como foram

> estabelecidas as relações de poder, sendo um dos principais responsáveis pela atual condição de desigualdade da mulher. Constitui-se num sistema onde o homem pode exercer totalmente seu poder sobre tudo o que possuía – filhos, escravos e mulher. Por ter o homem, passado séculos dominando a mulher, quando a mulher passou a buscar a sua liberdade, ele quis barrá-la usando da violência. (Santos e Queirós, 2012:s/p)

Diante da gravidade do problema, discuti-lo e denunciá-lo é o primeiro passo para esclarecer e buscar a transformação da situação da figura feminina, a cada novo momento social. Com essa intenção – supomos – é que compositores produzem canções de denúncia ou de protesto.

Uma letra de música representante de um conflito de gênero de sua época (1987) foi/é *Camila, Camila*, composta por Thedy Correa, vocalista da banda de Rock *Nenhum de Nós*, ainda hoje realizando apresentações. A canção marca uma fase de denúncias sobre problemas sociais, pois nela há uma forte crítica contra os maus tratos sofridos por mulheres, na ocasião.

O compositor, em entrevista para "Dormindo com o inimigo", reportagem da revista MTV, disse que a música

> veio de uma história real de uma menina que a gente conhecia na época (1985). Ela estava passando por uma situação de abuso e violência com o namorado. Acho importante num país como o Brasil fazer músicas desse tipo. Aqui é mais confortável fazer letras que estimulem o sexismo ou utilizem violência como ingrediente. Na real, acho que ninguém fala de abuso porque não vende. A questão está no que cada um acredita e quer.[16]

Há, também aqui, discursos em confronto, como o machista (Os olhos que passavam o dia /A me vigiar, a me vigiar), o de submissão feminina (Baixava a minha cabeça pra tudo), o da violência (Eu que tenho medo até de suas mãos), o da sexualidade reprimida e o da moralidade (Da vergonha do espelho). Discursos de dominação e poder, portanto.

A locutora, protagonista da história contada nessa canção, representa a voz das mulheres que foram vítimas de abuso sexual na adolescência e não puderam ou não tiveram condições e/ou coragem para denunciar o problema. Ainda hoje ocorrem – com crianças também – situações semelhantes, no Brasil e no mundo.

16 Disponível em: <http://rebobinandomemoria.blogspot.com.br/2011/04/analisando-letra-musica-camilacamila.html> Acesso em: 06 Out. 2013. Camila é um nome fictício inspirado em um filme argentino chamado "Camila", que fazia sucesso na época.

O eu lírico feminino (Depois da última noite de chuva / Chorando e esperando amanhecer, amanhecer / Às vezes peço a ele que vá embora / Que vá embora), por vezes, se mescla com uma voz de denúncia, de quem a compreende e tenta ajudá-la, chamá-la à vida: "Camila, Camila, Camila". A repetição do nome da jovem pode ser interpretada como um chamamento para que as mulheres denunciem os homens que as oprimem ou como um alerta para que "acordem", reajam e se libertem. A moça, então, narra os horrores pelos quais passa, frequentemente, e a angústia da total submissão:

> E eu que tinha apenas 17 anos
> Baixava a minha cabeça pra tudo
> Era assim que as coisas aconteciam
> Era assim que eu via tudo acontecer.

O passado, quando tinha 17 anos, em que foi violentada ao sair de uma festa, supostamente, se repete por noites e noites e marca sua vida de sofrimento. Como se não bastasse, as cicatrizes da violência lhe causa(va)m vergonha por sua condição. O medo e o ódio – do agressor, também – são retratados:

> Eu que tenho medo até de suas mãos
> Mas o ódio cega e você não percebe
> Mas o ódio cega
> E eu que tenho medo até do seu olhar
> Mas o ódio cega e você não percebe
> Mas o ódio cega

A voz feminina silenciada, sufocada pelas lembranças do silêncio naquelas tardes mostra um sofrimento calado, escondido, muito comum em casos de violência em que a vítima prefere se calar a contar a alguém o que se passa ou pedir ajuda: a lembrança do silêncio "Daquelas tardes, daquelas tardes / Da vergonha do espelho / Naquelas marcas, naquelas marcas" corrói a vida das mulheres submissas aos homens machistas e vitimadas pela agressão.

O desespero é retratado no pedido para que o agressor vá embora: "Às vezes peço a ele que vá embora". A submissão e a aceitação de uma situação desesperadora de violência sexual era comum na época da composição, os anos 1980, em que as mulheres quase não tinham a quem recorrer. Não havia a Lei Maria da Penha (2006), que define que as principais formas de violência doméstica contra a mulher são: física, sexual, psicológica, moral e patrimonial. A Lei revela os dois lados da moeda: um negativo, a existência, nos anos 2000, de fatos de violência contra as mulheres, e um positivo, a criação de um mecanismo oficial para coibir e prevenir agressões contra elas. Foi

alterado o Código Penal Brasileiro possibilitando que agressores sejam presos em flagrante ou tenham prisão preventiva decretada. Além disso, a legislação aumentou a pena de detenção máxima de um para três anos e prevê medidas para proibir a aproximação do homem da mulher agredida. Esse é o viés político da questão, que não ocorre gratuitamente. Infelizmente, o problema (o discurso machista) transcende a época.

A composição musical em questão denuncia uma situação de sexismo bastante comum causada pelo abuso de poder masculino e representa um tempo em que, muito mais do que hoje, as mulheres foram preteridas por não apresentarem competência, aos olhos de grande parte da sociedade, para desempenharem as mesmas funções que os homens. A ideia de que um gênero pode ser superior ao outro e que, portanto, mulheres e homens devem ter papéis sociais muito diferentes se reflete em aspectos sociais como o direito à voz, dentre outros.

Ativistas que lutam contra as discriminações de gênero acreditam que a violência contra as mulheres é um problema da esfera social e não da geográfica, por exemplo. São ações do Estado que poderão alterar, para melhor, as situações de discriminação e violência contra as mulheres. Casos ocorridos nas sociedades ocidentais não são tão diferentes dos que ocorrem nas orientais, apenas estamos um passo à frente em direção às soluções, devido às diferenças culturais. No cerne, as questões são semelhantes às dos países ditos desenvolvidos. Chamou a atenção do mundo o acontecimento de Nova Déli, em 2013:

> A morte de uma estudante indiana de 23 anos, vítima de um ataque sexual dentro de um ônibus em Nova Déli em dezembro [do ano passado], horrorizou o mundo e escancarou a violência de gênero presente na Índia. A estudante saía do cinema e foi estuprada por seis homens, que também utilizaram uma barra de ferro para agredi-la. A violência do ato foi tamanha que a jovem perdeu seus intestinos, não resistiu aos graves ferimentos e morreu em um hospital em Cingapura. O assunto ganhou grande repercussão na mídia internacional e a morte da estudante foi seguida de atos e protestos no país pedindo punição aos culpados e maior segurança às mulheres.
>
> Durante algumas semanas, os principais meios de comunicação do mundo reproduziram as histórias de insegurança das mulheres indianas e da sua vulnerabilidade dentro da sociedade patriarcal do país. No entanto, o que

> poucos falaram é que o relato de inúmeras Adhiras poderia ter sido o de qualquer mulher em qualquer parte do planeta. (Ópera Mundi, 2013)[17]

O problema de gênero está, como dissemos, muito mais, nas diferenças do que nas semelhanças entre o masculino e o feminino. A coletividade cristalizou lugares-comuns como "todo homem é mulherengo" ou "toda mulher é delicada" e norteia seu comportamento – quando sem reflexão – por parâmetros arcaicos.

Razões psicológicas poderiam explicar o porquê do comportamento violento de alguns homens – muito mais do que mulheres – e também as causas da aceitação da submissão feminina, mesmo no final do século XX, em que os meios de comunicação do mundo globalizado divulgaram formas de se colocar fim aos abusos de poder.

> A violência de um modo geral encontra-se enraizada na sociedade desde os seus primórdios, em todos os aspectos. Podemos percebê-la como um fenômeno cotidiano que se insere desde o âmbito público adentrando pelo espaço doméstico, que em tese deveria ser o refúgio das pessoas frente a toda forma de violência. No entanto, não devemos esquecer que o termo "violência" carrega consigo uma amplidão de compreensões e, portanto, de complexidades, estando relacionado a contextos sociais e a períodos históricos distintos, ou seja, diferencia-se no tempo e no espaço a partir do contexto sociocultural em que se manifesta. Assim, o que é considerado violência para uma sociedade nem sempre o será para outra, entende-se, então, que a violência é condicionada de acordo com regras de um determinado lugar ou tempo, mas nem por isso, os atos não se caracterizam como agressões. A violência em suas diferentes manifestações tem suas raízes na discriminação e, neste sentido, as mulheres, de uma forma geral, são os sujeitos sociais que mais a têm sentido. (Souza e Cassab, 2010:38)

Em pleno século XXI, as mulheres sofrem discriminação até mesmo por serem vítimas da violência e são vistas como culpadas. Há, então, razões de diversas naturezas para que discursos sexistas permaneçam ainda na atualidade. Em alguns grupos sociais, há a cristalização das formas de agressão ou sua banalização, causada pela recorrência desmedida e não colocada como fonte de reflexão e crítica.

> Na medida em que os abusos vão se tornando mais frequentes e mais agressivos, a mulher vai achando que aquilo é normal e que é ela quem não está fazendo as coisas de forma correta. Quando, finalmente, consegue compreender o que realmente se sucede, pode ser tarde demais, pois já se

17 ***Opera Mundi*** *publica com exclusividade os textos do blog "Por dentro dos Brics", em que quatro jornalistas brasileiros trazem as novidades dos países emergentes direto de Rússia, Índia, China e África do Sul. Disponível em:*
<http://operamundi.uol.com.br/conteudo/noticias/26881/violencia+contra+a+mulher+e+problema+social+nao+geografico+alertam+ativistas.shtml> *Acesso em: 09 Out. 2013.*

> encontra com severas sequelas pelo abuso contínuo, sofrido por anos de sua vida. (Souza e Cassab, 2010:44)

Há situações cotidianas em que as mulheres se convencem de que são culpadas pelas situações de agressão dos companheiros e vivem uma rotina de medo e culpa, na tentativa de fazê-los felizes.

> Mesmo que pessoas postadas fora do relacionamento abusivo tentem convencê-la de que o companheiro a está violentando, ela insiste em afirmar que a culpa é sua por não saber cozinhar direito, não realizar as fantasias dele, não ser inteligente para acompanhá-lo numa conversa, etc. Quando se chega a este estágio, o companheiro já conseguiu completar o processo de lavagem cerebral. (...) tais mulheres precisam amar novamente, redescobrir sua identidade que esqueceram quando se envolveram nessa relação de conflito, de agressões. É preciso apoiá-las, no sentido de tratamento que viabilize sua auto confiança, sua auto estima e fazê-las acreditar que podem ser felizes novamente, em novos relacionamentos cuja condição seja de respeito e afeto. (Souza e Cassab, 2010:45)

Os espaços de reflexão e análise do(s) discurso(s) de gênero são fundamentais para a transformação social. A canção que escolhemos, aqui, representa uma fatia do enorme contexto de discriminação contra as mulheres, ao longo da história das sociedades. Ora valorizada, ora subjugada, ora gritando, ora calada, a mulher-musa do cancioneiro brasileiro segue seu rumo à desejada igualdade de gênero.

Esse cara sou eu

Após as transformações sociais de que falamos, especialmente nas questões de gênero, chama nossa atenção a canção de Roberto Carlos, conhecido por cantar (e compor sobre) o amor. Aparentemente, um hino ao amor e à amada:

> O cara que pensa em você toda hora
> Que conta os segundos se você demora
> Que está todo o tempo querendo te ver
> Porque já não sabe ficar sem você
> E no meio da noite te chama
> Pra dizer que te ama
> Esse cara sou eu

Indiscutível a perenidade de suas canções, muitas das quais dominam o imaginário feminino, sobretudo. Há quase duas décadas, Roberto não compunha um megassucesso instantâneo como *Esse cara sou eu,* lançada em 2012. A canção foi encomendada por Glória Perez, autora da novela "Salve Jorge", da rede Globo de televisão. Os sentidos das histórias de amor e paixão do passado permanecem e se renovam na letra dessa canção.

A ideologia da submissão feminina fica quase imperceptível ao leitor despercebido, pois o tom de valorização feminina é marcante, embora paradoxal. O homem esbanja gentileza e carinho à amada, no entanto, a interpretação de alguns versos nos leva a pressupor que as mulheres desejam um herói que faça tudo por elas. Essas, então, não seriam as mulheres lutadoras pela igualdade de gêneros, já que querem receber do companheiro as homenagens devidas ao sexo frágil do passado.

> O cara que pega você pelo braço
> Esbarra em quem for que interrompa seus passos
> Está do seu lado pro que der e vier
> O herói esperado por toda mulher

Quase que propondo uma inversão dos papéis tradicionais, o homem se submete às vontades da mulher, satisfaz seus desejos, se esmera em gentilezas e afeto, ao estilo do século passado, por amor. Mas o século é outro: agora, ambos sabem que as relações de gênero se transformaram, que as mulheres trabalham fora, ocupam cargos de gerência, direção e, também, podem viver com mais independência e direitos do que antigamente, sendo respeitadas.

A exigência de fidelidade fica subentendida, como na primeira metade do século XX. Se ele é o "cara" certo para ela, não haveria por que existir outro.

> Eu sou o cara certo pra você
> Que te faz feliz e que te adora

O locutor se apresenta como "o" homem perfeito. O título também marca, de modo afirmativo, direto, a hegemonia masculina. O discurso machista, de dominação e de poder masculino, portanto, continua presente nessa canção do século XXI.

Considerações finais

Diante de muitas composições deixadas de lado, aqui, nosso comentário

interpretativo fica pequeno, não retrata as tantas voltas que o mundo deu – nem seria nossa pretensão fazê-lo – e, nas canções, não dá conta do vai-e-vem dos sentidos do amor e da paixão ou dos discursos de dominação e de poder, nas relações de gênero, entretanto representa uma mostra significativa para reflexão sobre a questão.

Houve mudança nas formas de representação do feminino nas canções, mas não o desejável para uma sociedade igualitária. Embora tenha havido diferenças entre as representações do perfil feminino, nas décadas do século XX e início do XXI, os momentos de retorno à ideologia da sociedade paternalista e de desvalorização das mulheres permanece em alguns trechos de canções mais recentes, pois as imagens da dominação/submissão estão cristalizadas no inconsciente dos sujeitos. É a história dos sentidos do discurso sobre o feminino determinando modos de interpretação ora em favor, ora contra a emancipação das mulheres.

Portanto, se ideologia, história, sociedade e discurso não se separam, de acordo com os pressupostos da AD, o discurso das canções populares brasileiras revela os valores e a história dos sentidos que a sociedade (ocidental, neste caso) tem atribuído aos assuntos de identidade e gênero, desde o passado.

> Em linhas gerais, o sexismo presente até hoje nas relações de gênero é resultado de uma história mais ampla, que contempla o início das civilizações, que passa por outras instâncias como a religião, a política, a economia e a cultura, só para citar alguns exemplos. E vai contribuir para a proliferação das desigualdades entre homens e mulheres. Cabe a nós, diante disso, desnudar e problematizar em nossa cultura as representações que provocam o retorno ao *status quo* da inferioridade da mulher e de qualquer outro indivíduo que não corresponda aos padrões instituídos pelo pensamento patriarcal. (Jacomel e Pagoto, 2009:121)

As diferenças de papéis sociais entre homens e mulheres estão diminuindo, entretanto, originadas nas diferenças de sexo (biológico) e, parafraseando Bauman (2001), devido ao fato de que os indivíduos têm a obrigação social de posicionar-se ao preencher os dados de sua "carteira de identidade", as marcas da divisão de tarefas permanecem em muitos lugares das sociedades ocidentais – em menor escala, é claro, do que nas orientais.

Os problemas de gênero provêm de relações de poder cultural – de dominação e de subordinação – (Hall, 2003) que fazem parte da história das sociedades em que vivemos. A desigualdade de gênero envolve problemas de poder, de preconceito e de exclusão social (mercado de trabalho, liberdade de locomoção, abusos sexuais etc).

Confirmamos nossos pressupostos de que a distinção entre sexualidade e gênero pode ser, na perspectiva dos papéis sociais, exatamente o ponto em que há necessidade de um debate subsidiado pela análise da materialidade discursiva.

O desafio para os cidadãos é a descoberta de caminhos rumo à desconstrução de estereótipos tradicionais vinculados à oposição binária: masculino X feminino e o rompimento desse esquema binário. É primordial tornar as diferenças menos significantes e promover a união de esforços de ambos os sexos para tornar a vida em comum mais feliz e os embates cada vez menores. Há um movimento em favor da união ou da solidariedade entre ambos os sexos, entretanto, se não houver atenção, cuidado, boa vontade e senso crítico, a época de alterações comportamentais e de mudança de valores será penosa e o saldo poderá ser negativo. Na "guerra dos sexos", poderá haver muitos mortos e feridos...

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bauman, Zygmunt. 2001. *Modernidade líquida*. Tradução de Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Zahar.

Brait, Beth. 2012. Perspectiva dialógica. BRAIT, Beth e SOUZA-e-SILVA, Maria Cecília (orgs.). *Texto ou discurso?* São Paulo: Contexto, p. 9-29.

Charaudeau, Patrick. 2010. A patemização na televisão como estratégia de autenticidade. Mendes, Emília; Machado, Ida Lúcia (orgs.). *As emoções no discurso*. v. II, Campinas, SP: Mercado de Letras, p. 23-56.

Haje, Lara. 2003. Esferas políticas feministas na Internet. In: *LOGOS: comunicação e universidade*. Ano 10, n. 19, 2º semestre de 2003, p. 88-105.

Hall, Stuart. 2003. *Da Diáspora: identidades e mediações culturais.* Belo Horizonte: Editora UFMG.

Jacomel, Mirele Carolina W. e Pagoto, Cristian. 2009. O *status quo* feminino no samba de autoria masculina. In: *Akrópolis*, Umuarama, v. 17, n. 3, p. 113-121, jul./set. 2009. Disponível em: <http://revistas.unipar.br/akropolis/article/viewFile/2849/2114> Acesso em: 12 Nov. 2013.

LEI MARIA DA PENHA. Nº 11.340, de 7 de agosto de 2006. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11340.htm> Acesso em: 08 Out. 2013.

Orlandi, Eni Puccinelli. 1999. *Análise de Discurso.* Princípios e procedimentos. Campinas, SP: Pontes.

Rocha, Décio. 2012. Perspectiva Foucaultiana. BRAIT, Beth e SOUZA-e-SILVA, Maria Cecília (orgs.). *Texto ou discurso?* São Paulo: Contexto, p. 47-80.

Santos, Raíssa Paula Sena dos e Queirós, Fernanda Marques de. 2012. Violência contra a mulher e políticas públicas. S/p. Disponível em: <http://www.lindinalvarodrigues.com.br/materias.php?subcategoriaId=3&id=2719> Acesso em: 09 Out. 2013.

Souza, Hugo Leonardo de e Cassab, Latif Antônia. 2010. Feridas que não se curam: a violência psicológica cometida à mulher pelo companheiro. *Anais do I Simpósio sobre Estudos de Gênero e Políticas Públicas*. Londrina, PR: Universidade Estadual de Londrina, junho de 2010.
Disponível em: <http://www.uel.br/eventos/gpp/pages/arquivos/5.HugoLeonardo.pdf> Acesso em: 08 Out. 2013.

Tatit, Luiz. Cancionistas invisíveis.
Disponível em: <http://www.luiztatit.com.br/artigos/artigo?id=29/CancionistasInvis%C3%ADveis.html > Acesso em: 17 Out. 2013.

ANEXO: LETRAS DAS CANÇÕES ANALISADAS

AI, QUE SAUDADES DA AMÉLIA
Mário Lago e Ataulfo Alves, 1942 18

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

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

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

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

18 Disponível em: <http://www.vagalume.com.br/mario-lago/ai-que-saudades-da-amelia.html#ixzz2INRDPQ5TT> Acesso em: 28 Jul. 2013.

CAMILA, CAMILA
Thedy Correa (Banda Nenhum de Nós), 1987[19]

Depois da última noite de festa
Chorando e esperando amanhecer, amanhecer
As coisas aconteciam com alguma explicação
Com alguma explicação
Depois da última noite de chuva
Chorando e esperando amanhecer, amanhecer
Às vezes peço a ele que vá embora
Que vá embora
Camila
Camila, Camila
Eu que tenho medo até de suas mãos
Mas o ódio cega e você não percebe
Mas o ódio cega
E eu que tenho medo até do seu olhar
Mas o ódio cega e você não percebe
Mas o ódio cega
A lembrança do silêncio
Daquelas tardes, daquelas tardes
Da vergonha do espelho
Naquelas marcas, naquelas marcas
Havia algo de insano
Naqueles olhos, olhos insanos
Os olhos que passavam o dia
A me vigiar, a me vigiar
Camila
Camila, Camila
E eu que tinha apenas 17 anos
Baixava a minha cabeça pra tudo
Era assim que as coisas aconteciam
Era assim que eu via tudo acontecer

ESSE CARA SOU EU
Roberto Carlos, 2012.[20]

O cara que pensa em você toda hora
Que conta os segundos se você demora
Que está todo o tempo querendo te ver
Porque já não sabe ficar sem você
E no meio da noite te chama
Pra dizer que te ama
Esse cara sou eu
O cara que pega você pelo braço
Esbarra em quem for que interrompa seus passos
Está do seu lado pro que der e vier

19 Disponível em:<http://letras.mus.br/nenhum-de-nos/28024/> Acesso em: 15 Dez. 2012.
20 Disponível em: <http://letras.mus.br/roberto-carlos/esse-cara-sou-eu/> Acesso em: 03 Mar. 2013.

O herói esperado por toda mulher
Por você ele encara o perigo
Seu melhor amigo
Esse cara sou eu
O cara que ama você do seu jeito
Que depois do amor você se deita em seu peito
Te acaricia os cabelos, te fala de amor
Te fala outras coisas, te causa calor
De manhã você acorda feliz
Num sorriso que diz
Esse cara sou eu
Esse cara sou eu
Eu sou o cara certo pra você
Que te faz feliz e que te adora
Que enxuga seu pranto quando você chora
Esse cara sou eu
Esse cara sou eu
O cara que sempre te espera sorrindo
Que abre a porta do carro quando você vem vindo
Te beija na boca, te abraça feliz
Apaixonado te olha e te diz
Que sentiu sua falta e reclama
Ele te ama
Esse cara sou eu
Esse cara sou eu
Esse cara sou eu
Esse cara sou eu

De volta ao futuro da língua portuguesa.
Atas do V SIMELP - Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa
Simpósio 49 - Língua, discurso, identidade, 1937-1946
ISBN 978-88-8305-127-2
DOI 10.1285/i9788883051272p1937
http://siba-ese.unisalento.it, © 2017 Università del Salento

COSMOS E ESPELHO DA LÍNGUA: APONTAMENTOS À MARGEM DO CRIOULO

Maria da Graça GOMES DE PINA[21]

RESUMO
A língua crioula aparece e reaparece nos contos de Manuel Lopes, sobretudo em *Galo cantou na baía e outros contos* ([1959] 1998, 2ª edição), doseada com grande parcimónia, como as mezinhas da avó passadas de geração em geração, que curavam possíveis males inócuos que dispensam a presença e a ciência de um médico. O motivo pelo qual o autor decide introduzi-la durante a narração é sobejamente evidente e propositada, pois parte e partilha do objetivo proposto pelos escritores da revista *Claridade* (de que ele também fazia parte como membro fundador), isto é, renovar e redimensionar a literatura 'portuguesa' escrita em Cabo Verde. Contudo, com esta proposta de comunicação pretendo analisar nos contos de Manuel Lopes precisamente a dosagem da língua crioula e o valor que esta teve na distinção da produção literária cabo-verdiana dentro do cânone português, como forma de auto-valorização identitária.

PALAVRAS-CHAVE: crioulo, Claridade, Lopes, identidade

La rigidezza è il rigore dei pedanti, che non sono mai capaci di trascurare niente. Ma chi non riesce a trascurare niente, non riesce a costruire niente.
GÉRARD GENETTE

Se em 1959 um cabo-verdiano comum se olhasse ao espelho, muito provavelmente veria o reflexo de um homem indefinido, isto é, a imagem de um ser

21 Università degli Studi di Napoli "L'Orientale" – Studi Letterari, Linguistici e Letterari – CEL (Collaboratore ed Esperto Linguistico di Portoghese) – Via Duomo, 219 – 80138 Napoli – mgomesdepina@unior.it.

humano a quem faltavam os contornos que o fizessem considerar-se um 'autêntico eu'. Quero com isto dizer que por largos anos, para não dizer séculos, esta indistinção que o cabo-verdiano recebia por reverberação da própria imagem se deveu ao lento inculcar de uma espécie de complexo de inferioridade ligado sobretudo ao domínio e ao uso da língua portuguesa e, com ela, ao poder que a mesma representava e proporcionava em ambientes mais elevados. Contra esse 'complexo' se insurgiram também os fundadores da revista *Claridade* (1936), mas, em boa verdade, já em finais do século XIX Eugénio Tavares e Pedro Cardoso, por exemplo, haviam manifestado o mesmo objetivo, ao decidirem escrever intencionalmente em crioulo.

Todavia, o problema do 'complexo' foi combatido em duas frentes, embora não convergentes. Os pré-Claridosos, como os supracitados Eugénio Tavares e Pedro Cardoso, viram na redação poética em crioulo um modo, talvez o único, para mostrar a valência e a validade da sua língua materna, mas legaram ao português o domínio total da prosa. Lograram produzir um leve redimensionamento da língua crioula dentro da produção literária em Cabo Verde, mas com isso conseguiram apenas que ela passasse a ser vista como mero exotismo da literatura colonial e não a pedra-de-toque pretendida.

Os Claridosos, pelo contrário, decidiram combater o 'complexo' do ponto de vista prosaico, não só com a escrita em crioulo, mas com a subjacência deste nos textos em língua não já inteiramente portuguesa. Foi assim que a Revista *Claridade* levantou fervura, em maio de '36, e desta data a março de '37 publicam-se 3 números, sensivelmente de 6 em 6 meses. A revista não abria com um programa definido ou com uma receita já pronta. Dispunha, porém, dos ingredientes necessários para tal, pois apresentava um projeto que tinha como principais premissas afastar-se dos cânones portugueses e exprimir a voz coletiva do povo cabo-verdiano naquilo que ele possuía de mais autêntico. Por essa razão, é significativo que o 1º e 2º números da *Claridade* iniciem com um pequeno poema escrito em crioulo – uma espécie de testemunho de grande respeito pelos valores do seu povo – com o qual se dava um lugar de destaque à língua crioula que durante os anos de colonialismo fora objeto de dura repressão e marginalização. *Claridade* apresentava-se, assim, como desafio à autoridade, assumido como defesa das raízes do homem cabo-verdiano, da sua personalidade construída a partir de elementos étnicos, confrontando-a com as realidades sociais, fruto duma economia de tipo agropecuária, bastante frágil, agravada pela escassez das chuvas e pelas lestadas de nefandas consequências.

Como afirma Manuel Ferreira (1997: 68):

> Conscientes da sua unidade cultural, pretendiam os *claridosos* romper, em definitivo, com a subalternidade que os cingia à temática europeia, pois a alienação do acto criador ia ao ponto de cada um se julgar tanto maior quanto mais afinado estivesse pelo diapasão lisboeta.

É inegável, todavia, a influência que escritores brasileiros como, por exemplo, José Lins do Rego, Jorge Amado ou Graciliano Ramos tiveram na escolha que orientou os fundadores da *Claridade*. «Caboverdianizar a literatura» era, afinal, o que pretendiam, à semelhança do que acontecia no Brasil, desde 1922, após a Semana de Arte Moderna.

É ainda Manuel Lopes (1959: 15), um dos mentores da *Claridade*, que afirma:

> A poesia modernista brasileira realizara a tarefa de «nacionalizar definitivamente a literatura» [...] e essa «invenção» da poesia brasileira foi o ypiranga literário, o acordar para a descoberta dos homens e da paisagem do Brasil. [...]. Com respeito a Cabo Verde, atravessava-se um período de entusiasmo literário, mas ao mesmo tempo de desorientação e de dúvidas, de buscas e ansiedades, de inconformismos isolados e hiatos de desalento. A mensagem presencista era, para nós epidérmica, não penetrava a nossa humanidade. Não representava uma solução ou um caminho, uma resposta para as nossas interrogações. Foi quando o modernismo brasileiro, em pleno amadurecimento e o neo-realismo nascente chegaram a S. Vicente. Tivemos a impressão de que a voz que vinha do Sul pertencia a um irmão mais rico e corpulento, mas irmão.

Por isso, «a solução brasileira» pareceu a alguns escritores do pequeno arquipélago a solução cabo-verdiana. Os escritores da *Claridade* iriam denunciar não só as cíclicas crises da fome (*cf*. Carreira 1977), mas também o silêncio e o abandono[22] a que era votado o Arquipélago por Portugal, usando para isso a língua crioula como espelho refletor do próprio realismo social.

De que forma se processou essa viragem? No que se refere à obra de Manuel Lopes, sobretudo ao livro de contos *Galo cantou na baía e outros contos*, publicado pela primeira vez em 1959, o que vemos é uma tentativa bem conseguida de dosear o uso da língua cabo-verdiana no interior de um texto escrito em português. Não falo somente das forças de expressão – «sabe coma mel» (1998: 15) – ou das frases ditas em

22 'Silêncio e abandono' que durarão mais ou menos até finais dos anos '50, isto é, até ao início da criação dos movimentos nacionalistas por toda a África de língua portuguesa.

crioulo – «Negoce tá ruim» (1998: 44) – que vão aparecendo aqui e ali ao longo da narração, refiro-me também à 'tradução' para português, se assim se pode dizer, de expressões que deveriam ser ditas em crioulo e que, de certa maneira, destoam propositadamente no texto, mas não o tornam ilegível.

> A mim, soberba de fora, eu não a queria pra nada, diziam os despeitados. Dinheiro que queima na mão não me entra no coração, disse uma vez Salibânia, entre parênteses, não fosse o Toi saber (1998: 18).

Esta breve citação retirada do primeiro conto, que dá o nome à coletânea, mostra de forma clara que Manuel Lopes tinha em mente um certo tipo de expressão verbal crioula que só um falante das ilhas seria capaz de emitir. Na realidade, o Autor como que retroverte uma frase que, pronunciada e/ou escrita diretamente em crioulo num texto dos anos '50[23], certamente não soaria correta nem compreensível a um leitor da Metrópole, razão pela qual, ao transformá-la sintaticamente durante a narração, consegue aplicar uma espécie de medicação da prosa, ou seja, dá o primeiro passo para 'caboverdianizar' (para usar uma expressão dos Claridosos) a literatura criada no Arquipélago.

A meu ver, são estas pequeninas frases – inseridas à maneira de gazes para sarar uma ferida aberta por onde se poderia esvair a linfa literária do Arquipélago –, mais do que as autênticas citações em crioulo, que coadjuvam o Autor e todos os Claridosos na sua busca por uma identidade literária cabo-verdiana.

Como afirma Assis (2009: 11), «[...] na obra de Manuel Lopes há uma clara dedicação ao retrato da fala e das situações comunicativas dos habitantes das ilhas […]».

Note-se, por exemplo, que Manuel Lopes usa propositadamente o crioulo quando cita a letra da morna que Toi, personagem do primeiro conto, está a compor:

> Sê rosto ê sol de nha tristeza,
>
> Nha rosto ê céu que ta variâ:
>
> Se Sol bem, ta fazê claréza,
>
> Ma só el dxó'm, scuro tapâ... (1998: 20),

23 A frase seria mais ou menos a seguinte em ALUPEC: «A mi, soberba di fora, N ka kreba-el pa nada [..]. Dinher ki ta kema-m na mon ka ta entra-m na corason […]».

Aí faz todo o sentido manter o ondeamento na narração através de frases crioulas, e não só porque se está a falar de música. Esta era cantada rigorosamente em crioulo, sabe-se, todavia, a ambientação que cria é previsível. Mas não era essa previsibilidade a ser almejada pelo Autor, pois representava a tal ondulação inata do mar, para manter a metáfora talássica supracitada. Ocorria agitá-la com rebojos constantes e tempestades linguísticas que causassem a oxigenação da literatura nascente.

Aqui gostaria de abrir um parêntese para me debruçar sobre a analogia com o mar a que me refiz anteriormente, pois me parece que ela também se pode aplicar de forma especular à estrutura e à temática dos contos de Manuel Lopes.

No primeiro conto da coletânea, «Galo cantou na baía», as personagens poderiam ser entendidas como ondulações do mar narrativo. Cada uma traz consigo um aspeto crucial da vida nas ilhas: desde o ladrisco que contrabandeia alguns produtos para assegurar um prato de cachupa à sua família, passando pela vendedeira desses mesmos produtos contrabandeados, ao guarda que procura manter a ordem e a disciplina na zona de sua competência, aos encontros ao pôr-do-sol para narrar o dia a dia da comunidade. Nesse mar narrativo, estas e outras personagens garantem o movimento ondulatório da ação e é deste que emerge a verdadeira caracterização do povo cabo-verdiano. Não basta a Manuel Lopes uma simples descrição do *modus vivendi* do ilhéu, isto é, um resumo daquilo que faz e de como (sobre)vive; esta tem de ser enredada por uma nassa linguística através da qual se possa ver a enorme diversidade de traços que tipificam o povo das ilhas.

Maria Luzia Barros estabelece uma interessante relação entre este conto de Manuel Lopes e o conto «Um ladrão» de Graciliano Ramos usando como termo de comparação o fenómeno da fome, e afirma que «[...], o conto é pontilhado por personagens parados, mas que não conseguem dormir; o ritmo da narrativa é lento e as ações custam a se efetivar, parecendo retratar uma comunidade em estado de subnutrição […]» (2010: 6). Embora dessa relação se possa também fazer emergir uma descrição do estado de subnutrição em que se encontravam os habitantes das ilhas, penso que a lentidão de que fala Barros se deve sobretudo ao carácter ondulatório da narração e não especificamente ao fenómeno da fome. As personagens paradas que não conseguem dormir encontram-se nessa condição porque aguardam (im)pacientemente que atraque o falucho que as transporta, sendo por isso obrigadas a dobrar-se às vontades caprichosas do vento, que as fará chegar mais ou menos rapidamente à baía.

> À boca da baía, na noite sem lua, os tríplices pingos vermelhos do farol rotativo do Ilhéu dos Pássaros mediam os minutos, os segundos, da mais longa viagem do *Grinalda* no Canal.
>
> O cúter pairava entre o céu e o mar, entre as estrelas, tão trémulas como se estivessem prestes a soltar-se dos engastes, e os seus reflexos fugazes na superfície oleosa, e sem fosforescência, das vagas de calema.
>
> O chocalhar das vergas, do poleame, dos cabos, da carga do convés rolando para cá e para lá, e da monótona chiadeira dos balaios de cariço com encomendas, era um *jazz* obsessivo, mole e sem alegria. A batuta do mastrozinho não mostrava pressa, entregue a um ritmo retardado e certo de metrónomo.
>
> «Oh Deuzzze! Cando é que chegamos, ahn?!..., gemia, impaciente, a vendedeira de pelourinho nos breves intervalos de duas sonecas. O vento que tinha sido de boa feição ao desamparinho e auxiliara a tripulação na manobra de largar, sem mais problemas que içar panos e puxar ferro, e empurrara o airoso barquinho de nhô Tudinha à bolina mansa até o meio do mar-canal, abandonara-o repentinamente confiando-o à corrente marítima, à calmaria podre que agora pesava sobre as ondas entorpecedoras» (1998: 20-1).

Há realmente uma 'estética da fome' na obra de Manuel Lopes, mas considero que deve ser aplicada só, ou pelo menos principalmente, aos romances *Chuva braba* (1956) e *Flagelados do vento leste* (1960), não a esta coletânea de contos. Aqui, parece-me que o objetivo do Autor é atuar estruturalmente, no que diz respeito à narração, e não tematicamente. Isso deve-se ao facto de a estrutura ser o esqueleto de uma composição, ou seja, ser sobre ela que se deve intervir para alterar ou melhorar a sua conformação.

Manuel Lopes age portanto sobre a estrutura da redação usando a língua crioula como vento que agita tempestiva e tempestuosamente o mar narrativo da Metrópole, um mar discursivo cujo movimento e alteração são ditados por um hálito de vento que os Claridosos pretenderam desviar e orientar, o mesmo vento caprichoso que, pelo contrário, impede as nossas personagens, prisioneiras da sua ausência, de arribarem à costa. Um vento de mudança que é igualmente representado pela dosagem cuidada e parcimoniosa dessa língua crioula na recém-nascida[24] literatura do Arquipélago, procurando com ela fazer sobressair os traços distintivos da identidade do cabo-

24 O termo *recém-nascida* não deve ser entendido à letra, isto é, como se antes dos Claridosos não tivesse havido literatura nas ilhas (*cf.* Cordeiro, 2011: 33-61). O que se pretende com esse adjetivo é indicar a transformação que o estilo literário dos Claridosos introduziu na produção literária cabo-verdiana.

verdiano. Uma língua que é definida no prefácio «testemunho flagrante do isolamento que as ilhas sofreram» (1998: 11), isto é, que revela uma das características principais daquilo que Mesquitela Lima (1981) viria a designar *crioulidade*, e que os Claridosos queriam encontrar, como quem procura o pote de ouro ao fundo do arco-íris.

É, por conseguinte, através da subjacência dessa língua crioula na prosa criada nas ilhas que Manuel Lopes cumpre a sua cruzada de «caboverdianizar» a literatura.

Noutro conto intitulado «O *Jamaica* zarpou», podemos encontrar um exemplo dessa oscilação linguístico-narrativa também em termos dialógicos.

> – Tás desaforado esta boca da noite, moço. Aquele vapor – tentou ela –, aquele vapor grande saiu agorinha assim. Eu tava sentada ali e vi ele sair. Um vaporão, ia bonito e todo iluminado. Eles devem passar sabe a bordo dum vapor assim. Olha, a baía ficou triste. Vazia de vapor, escura, de luto como uma viúva. Já deve ter cambado o João Ribeiro... [...] (1998: 74).

A personagem que fala é uma jovem prostituta que vai no encalço de Rui, o protagonista que se arrependeu de não ter partido com o pai no barco que o levaria a outras terras distantes – oferecendo-lhe a possibilidade de escapar à vida carenciada das ilhas –, e que agora se apressa a reembarcar. Rui é uma chalupa em mar borrascoso, perdeu o norte e procura alcançar o *Jamaica* em todas as etapas da sua partida. A prostituta, pelo contrário, com a sua voz de sereia, é um empecilho que o atrasa na sua busca do vapor.

Da sua fala pode retirar-se uma notação importante que, em parte, já foi mencionada. Manuel Lopes introduz pelo menos dois termos crioulos – «agorinha assim» e «sabe»[25] – com o propósito de tornar mais *desviante* a passagem do discurso oral ao escrito. Ou melhor, o que o Autor pretende é que o leitor faça uma espécie de experimento mental, em que a sonoridade das palavras que lê lhe soem distantes mas não silentes, isto é, o remetam para uma dimensão linguística que, apesar de se religar à língua portuguesa e depender dela, todavia deixe ver a base crioula.

Pode parecer oposto ao que defende Pires Laranjeira (1995: 196), isto é, que Manuel Lopes, «[...] partindo da concepção aristotélica da obra literária como "mimese" ou imitação da vida, defende, por outras palavras, aquilo que Aristóteles afirmava na sua *Poética*: [...]», contudo, entendo que o 'desvio' por ele provocado na narração é precisamente uma representação mimética da vida, sem, por isso, ser um mero

25 Em rigor, podíamos considerar tal também a expressão «boca da noite».

simulacro dela. A "mimese" que o Autor tem em mente é muito provavelmente a 'imitação dramática' de um *poder vir a ser* e não a de um *assim é*, razão pela qual o desvio não está, a meu ver, em contradição com a mimese.

De modo que, olhando-se ao espelho, um cabo-verdiano veria hoje o reflexo de um homem que, após ter visto escavar em profundidade no húmus da sua realidade social, sabia até onde se estendiam as suas raízes e onde encontravam a água que as nutria. Os Claridosos contribuíram, de certa forma, para esse trabalho agronómico, conseguindo fazer com que dessas raízes emaranhadas e atrofiadas num espaço limitado pela ação colonial brotasse uma literatura que respeitasse a natureza miscigenada do Arquipélago.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ativa

Lopes, Manuel. (1998, 2ª edição). *Galo cantou na baía e outros contos*. Lisboa: Caminho.

Passiva

Almada, José Luís Hopffer C. (2011). In: «Que caminhos para a poesia caboverdiana? Antigos e recentes debates e controvérsias sobre a identidade literária caboverdiana». *Navegações*, volume 4 n° 1, pp. 92-106.

Assis, Maria Isabel Azevedo. (2009). «Os *Flagelados do Vento Leste* e *Vidas Secas*: o espelho da realidade social e psicológica dos ambientes e sua gente como um laço entre a literatura brasileira e a cabo-verdiana». In: *Revista Crioula*, n° 6, pp. 1-13.

Barros, Maria Luzia Carvalho de. (2010). «O canto do galo, o pouso da mosca: esboço de exclusão em Manuel Lopes e Graciliano Ramos». In: *Revista Crioula*, n° 8, pp. 1-9.

Benevenuto, Aparecida de Fátima Bosco. (2009). «Resenha a *Cabo-Verde: Literatura em chão de Cultura*». *Revista Crioula*, n° 5, pp. 1-7.

Carreira, António. (1977). *Cabo Verde (Aspectos sociais, Seca e fome do século XX)*. Lisboa: Ulmeiro.

Carvalho, Alberto. (2002). «Espaços, Diáspora, Exílio, nas Literaturas Africanas de Língua Portuguesa». In: *Communio*, Revista Internacional Católica, n° 1, ano xix, pp. 1-10.

Carvalho, Alberto. (2004). «Estética cabo-verdiana (sécs. XIX-XX): o mito da Macaronésia». In: *Estudos Literários/Estudos Culturais*, Actas do IV Congresso Internacional da Associação Portuguesa de Literatura Comparada (Universidade de

Évora, Maio 2001), vol. I. AA.VV. Évora: Associação Portuguesa de Literatura Comparada / Universidade de Évora, pp. 1-18.

Cordeiro, Ana (2011). «"Nós, Caboverdianos": a representação da identidade nos textos literários do século xix». In: Calafate Ribeiro Margarida; Jorge Silvio Renato (org.res). *Literaturas Insulares: Leituras e Escritas de Cabo Verde e São Tomé e Príncipe*. Porto: Edições Afrontamento, pp. 33-61.

Ferreira, Manuel. (1973). *A aventura crioula*. Lisboa: Plátano Editora.

Ferreira, Manuel. (1997, 4ª edição). *No reino de Caliban i*. Lisboa: Plátano Editora.

Gomes, Simone Caputo. (2008). *Cabo Verde: Literatura em chão de cultura*. São Paulo: Ateliê Editorial; UNEMAT; Praia: Instituto da Biblioteca Nacional e do Livro.

Gomes, Simone Caputo. (2010a). «Manuel Lopes: O nascimento de Vênus, a génese da cultura e da literatura em Cabo Verde». In: Bettencourt Fátima; Silva Auzenda (Org.). *Claridade: a palavra dos outros*. Praia: Ministério da Cultura e Instituto da Biblioteca Nacional e do Livro, v. 1, pp. 953-79.

Gomes, Simone Caputo. (2010b). «Flashes de estética comparada: lendo imagens cabo-verdianas». In: *Abril* – Revista do Núcleo de Estudos de Literatura Portuguesa e Africana da UFF. Vol. 3, n° 5, pp. 45-64.

Lopes, Manuel. (1959). «Reflexões sobre a Literatura Cabo-Verdiana». In: *Colóquios Cabo-verdianos*, nº 22, Lisboa, Junta de Investigação do Ultramar, p. 15.

Margarido, Alfredo. (2000). *A Lusofonia e os Lusófonos: novos mitos portugueses*. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.

Mesquitela Lima, Augusto. (1981). *A África Ex-Portuguesa – a Antropologia e a Museologia*. Lisboa: Plátano Editora.

Pires Laranjeira. (1995). *Literaturas Africanas de expressão portuguesa*. Coimbra: Universidade Aberta, pp. 179-210.

De volta ao futuro da língua portuguesa.
Atas do V SIMELP - Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa
Simpósio 49 - Língua, discurso, identidade, 1947-1959
ISBN 978-88-8305-127-2
DOI 10.1285/i9788883051272p1947
http://siba-ese.unisalento.it, © 2017 Università del Salento

ASPECTOS LINGUÍSTICO-CULTURAIS NA RELAÇÃO COM O OUTRO: CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DE SUJEITOS EM SITUAÇÃO DE RUA

Maria José CORACINI[26]

RESUMO
Parte de uma pesquisa, apoiada pelo CNPq, sobre a construção da identidade de sujeitos em situação de exclusão (moradores de rua) no Estado de São Paulo, esta comunicação pretende apresentar resultados parciais da análise discursiva das narrativas orais (histórias de vida) de vinte sujeitos, no que diz respeito aos modos de endereçamento e de referência. Como toda narrativa, a história de vida é, ao mesmo tempo, história e ficção (COSTA, 1988): contada *a posteriori*, é sempre interpretação e esta é sempre violência (FOUCAULT, 1965), no sentido de que o tempo e o espaço transformam o texto interpretado, além do testemunho factual. Feita a coleta das narrativas, gravadas em áudio, tanto na rua quanto em um abrigo diurno, procedeu-se à transcrição e à análise, com base na orientação discursivo-desconstrutivista, centrada no pensamento de Bakhtin e Foucault (discurso, relações de poder e agenciamentos), de Derrida (problematização do pensamento dicotômico racionalizante) e de Freud e Lacan (sujeito – descentrado, inconsciente – e identidade). Resultam da análise marcas linguístico-discursivas, rastros de si e do outro na materialidade do dizer, encontrando-se, com frequência, formas indeterminadas de referência a si e ao outro: terceira pessoa para falar do outro (e de si), quando envolve drogas, álcool ou violência nas ruas ou, ainda, quando se refere a passantes que, de certa forma, detêm o poder na sociedade, sem, no entanto, nomeá-los; primeira pessoa (eu), para emitir opinião pessoal sobre o governo ou sobre o que a sociedade poderia fazer por eles, repetindo o que ouvem como verdades, eximindo-se, porém, de responsabilidade. Com relação às formas de endereçamento, observa-se, dentre outros, o uso frequente de "a senhora", cujo efeito de sentido é de distanciamento: neste caso, marcado por relações de poder. Nos demais, o efeito de distanciamento ocorre entre o enunciador e o outro (ausente) – moradores de rua ou passantes, que, em geral o desprezam, mas cuja presença – ainda que imaginária – constroi neles e deles representações, que constituem sua identidade – sempre vinda do outro (DERRIDA, 1996), imaginária e ilusória, que deixa traços indeléveis na subjetividade de cada um.

PALAVRAS-CHAVE: discurso; exclusão; sujeito; identidade; interpretação.

26 Unicamp-IEL/DLA, coracini.mj@gmail.com

Este texto se insere numa pesquisa, apoiada pelo CNPq, sobre a identidade de sujeitos em situação de exclusão, dormindo nas ruas de Campinas (SP), Brasil. O objetivo principal é compreender, a partir da materialidade linguística, como esses sujeitos, chamados moradores de rua, se representam – que imagens têm de si mesmos (ou seja, como constroem a sua identidade), as diferenças entre essas representações ou imagens e as representações do outro (interlocutor, transeuntes e companheiros de rua), considerando que o que se pensa de si vem, de certo modo, do outro (vemo-nos pelo espelho do olhar do outro, como diria Lacan).

Tal como considera Bakhtin (1979 [1992, p.388]), "o ego está escondido no outro, nos outros, quer ser o outro para outros, estar no mundo dos outros como o outro, rejeitar seu eu no mundo (o-eu-para-mim)", daí o ressentimento daqueles que vivem em situação de rua por serem rejeitados pela família ou pela sociedade hegemônica que os chama de "vagabundos", excluindo-os, tornando-os invisíveis, apagando-os: "Não sou nada", frase enunciada por alguns dos participantes de pesquisa.

Foucault (2001), em sua obra intitulada *Os Anormais*, define como anormais os excluídos, marginalizados, discriminados na sociedade, que ele reúne em três grupos em três contextos diferentes: 1) anormais são as pessoas que têm "defeitos" físicos, anomalias biológicas – monstros (contexto biológico); 2) anormais são os incorrigíveis (contexto social); 3) anormais são os masturbadores que são mais numerosos do que os outros dois grupos (contexto: familiar).

Interessa-nos focalizar o segundo grupo, já que os participantes de nossa pesquisa são considerados incorrigíveis pela sociedade hegemônica. Os incorrigíveis se situam no entre, no hífen – entre o corrigível e o incorrigível: "o que define o indivíduo a ser corrigido é que ele/ela é incorrigível" (FOUCAULT, 2001, p.73). Por ser incorrigível, cria-se "um certo número de intervenções educativas e corretivas e superintervenções em relação às técnicas educativas familiares e cotidianas". Desse modo, técnicas são construídas e aplicadas.

No caso dos moradores de rua, foram criadas, em São Paulo, ONGs, como a ONG da sopa e os Anjos da Noite, que levam comida e roupas de inverno aos moradores de rua, tarde da noite. Abrigos são criados, alguns funcionam dia e noite, outros, só de dia, empregando psicólogos, assistente social, com o apoio da prefeitura ou de movimentos religiosos, na tentativa de promoverem nos chamados moradores de rua o desejo de voltarem para a família, para a sociedade, assumindo a responsabilidade de suas vidas. A estrutura de apoio conta com a família, com a escola, com oficinas,

com a vizinhança, com a paróquia, com a polícia. Este é o espaço que abriga os indivíduos a serem corrigidos (FOUCAULT, 2001, p. 72).

Queremos, no entanto, dar voz aos (in)corrigíveis, na busca efeitos de sentido que indicam representações ou imagens de si e do outro; é o que pretendemos rastrear compreendendo que "expressar-se significa tornar-se um objeto para o outro e para si" (BAKHTIN, 1992, p. 337). Essa tentativa de objetificação promove uma certa distância de si, o que permite um olhar diferente, de outro modo impossível, como um meio de se interrogar, se possível for, de organizar suas observações e experiências, "de modo a encontrar uma resposta" (BAKHTIN, 1992, p. 341) para si (mais do que para o outro).

Procedimentos de pesquisa

Em primeiro lugar, vale notar que a maioria dos participantes de pesquisa são semiletrados, embora tenhamos entrevistado vários escolarizados, alguns dos quais haviam até mesmo cursado o ensino médio ou até mesmo o primeiro ano de universidade.

O baixo nível de educação e a classe social em que se encontra a maioria dos participantes explica a linguagem usada, sempre atravessada por aspectos culturais que os distinguem das classes hegemônicas da sociedade brasileira; basta dizer que a maioria deles vivia, antes da rua, em favelas e/ou na periferia das grandes cidades.

Os registros foram produzidos a partir de histórias de vida, incentivadas pelo seguinte enunciado: "Eu gostaria que você falasse de sua vida na rua, como você foi para a rua, enfim, tudo o que você considerar importante para que o(a) conheçamos melhor e conheçamos melhor o que significa viver na rua". Como toda narrativa, a história de vida é história em dois sentidos: história ficção e história factual, já que contar a história de alguém ou nossa própria história é sempre "inventar", interpretar e, ao mesmo tempo, testemunhar. Além disso, acreditamos que falar de si para alguém permite o auto-conhecimento, permite construir-se uma identidade, que, embora ilusória, é imprescindível, podendo, ainda, levar o sujeito a livrar-se de seus traumas, sobretudo quando, raramente ou nunca, se é ouvido. Depois de gravadas em áudio, as narrativas são transcritas, o que, obviamente, traz modificações ainda que sejam apenas aquelas decorrentes da paralisação da vida, do movimento, e da própria transcrição que exige sempre interpretação. A seguir, os relatos são analisados.

No que diz respeito aos aspectos filosóficos que orientam nosso olhar e nossa interpretação, postulamos a abordagem discursivo-desconstrutivista, baseando-nos, dentre outros, em Foucault (1969; 1971; 1976; 1979), sobretudo no que diz respeito a noções como formação e prática discursivas, relações de poder-saber, verdade dentre outras; Bakhtin (1992), com a noção de polifonia que orientou Authier-Revuz (1998) a postular a heterogeneidade enunciativa); Derrida (1972) com a desconstrução, problematização da racionalidade ou do logocentrismo, questionando a herança epistemológica da cultura occidental, ancorada nas oposições dicotômicas hierarquizantes e excludentes; e, por fim, a psicanálise freudo-lacaniana, sobretudo no que diz respeito à noção de sujeito do inconsciente, identidade como conjunto de representações ou imagens de si e do outro, ilusão de completude, que provem do outro e se oferece ao outro.

As representações que constituem o imaginário – instância da aparência, das identificações com o outro, que possibilitam ao sujeito se adequar ao que querem dele para que ele agrade ao outro, para que seja o desejo do outro, instância onde é construída a identidade: ilusão de totalidade, coerência e controle – são imagens subjetivas de si e do outro, construídas a partir do espelho do olhar do outro, que se deixam flagrar na materialidade linguística. Desse ponto de vista, importa observar, no dizer dos participantes de pesquisa, as instâncias enunciativas ou os pronomes usados (eu, ele/ela, eles...) – e os efeitos de sentido que daí resultam, dentre os quais o testemunho, ao qual retornaremos adiante –, o vocabulário, hesitações, interrupções, a heterogeneidade enunciativa ou, de acordo com Bakhtin, a polifonia, entendida como pluralidade de vozes, para depreender da materialidade linguística as auto e hetero-representações.

Passemos, então, a alguns resultados de pesquisa, pautados no que se denomina "linguagem de rua", que por si só faz emergir representações ou imagens de si e do outro que habitam o imaginário dos participantes.

LINGUAGEM DE RUA E REPRESENTAÇÕES

O simples fato de viverem na rua, em condições outras, em contato com colegas, migrantes de várias regiões do país – interior de São Paulo, norte, nordeste, do Rio de Janeiro (estado que faz fronteira com São Paulo), da capital etc. – torna os participantes

de pesquisa, mais refratários a mudanças que se manifestam no dizer, que, por sua vez, aponta para aspectos culturais em transformação. Neste item, apontaremos as características mais relevantes que denunciam a situação em que vivem, como (in)correções gramaticais, jargão, pausas.

a) (in)correções gramaticais

É frequente o uso de palavras no plural sem a desinência – por exemplo, "os policial" -, o uso de verbos sem terminação de pessoa ou sem concordância verbal – como "nóis vai", "a gente somos", "eles pensa", "eles bebe e fica junto" -, o uso de gíria e do jargão de rua, que constituirá o próximo item. Essas formas do dizer são comuns no falar do povo, sobretudo nos menos letrados e, portanto, só constituem erros ou incorreções para os brasileiros letrados, que reconhecem aí marcas das condições sociais em que vivem essas pessoas (no campo, na rua, na periferia...).

b) Jargão

O uso do jargão, bem como das chamadas incorreções gramaticais, orientam, como dissemos, para o reconhecimento de que os participantes de pesquisa, no caso em questão, pertencem a um grupo social particular – os moradores de rua –, o que concede ao falante um lugar sem lugar, um não lugar como descreve Marc Augé (1995 [2007]): o não lugar corresponde àquele espaço em que não se faz história, não se criam raízes, como o mercado, um aeroporto, a rua para nossos participantes que são compelidos a uma vida nômade, para não serem perseguidos pela polícia ou por outros companheiros de rua ou transeuntes, embora muitos tracem seus roteiros ("hoje, vou dormir na frente da catedral, amanhã na rodoviária, depois, no bairro x ou y"). Se não podem ocupar o espaço verticalizado das construções – casas, edifícios, bancos de jardim... –, ocupam o espaço horizontal, que é de todos e de ninguém.

Assim, o jargão, ou melhor, a linguagem de rua contribui para a construção de uma identidade, ainda que esfacelada e ilusória, que corrobora o enunciado: "eu não estou sozinho; há outros como eu por aí; falo como eles e com eles". Observem-se alguns exemplos dessa linguagem:

> **Renato:** eu não julgo também / 'cê passa pela igreja lá pela catedral está cheio de gente mesmo jovens forte / todo mundo segurando uma corotinha

> que é uma merda de pinga todo mundo usando essa droga e eles ainda pensa que eles são: como se diz / então eles fala: ei você ladrão
> P: o que você disse cora:tinga?
> R: Corotinha é uma garrafa pequena de plástico como essa... pinga [...] eles bebe lá e fica junto em rodinha / certo? / eu não gosto de rodinha e não fico em rodinha é dois três que fala um co'outro então eles fala de drogas de fute eu não gosto de rodinha
>
> **Célio:** Eu bebia / eu bebi mas a bebida estava sempre em meu carrinho de supermercado [...] no carrinho ou na mochila / era água mineral eu misturava / era paizano com pinga na mochila [...] então quando o polícia pedia abre a mochila aí / então eu nunca nunca fui empurrado por um polícia por alguém [...] então é isso / ahn // a rua uma pessoa que está na rua / o polícia chega / é o polícia pede pra ir embora com calma

Observem-se os termos: "corotinha" e "paizano com pinga", bebidas alcoólicas baratas, comuns entre os chamados moradores de rua, disfarçadas pela garrafa de água mineral e pelo carrinho de supermercado, onde essa bebida não é comercializada. Observe-se, ainda, a denegação no dizer de Célio: "eu nunca nunca fui empurrado por um polícia por alguém", em que a repetição (nunca nunca) reforça a denegação ou melhor a possibilidade de ele também ter sofrido a violência da polícia. De forma semelhante, a crítica que Renato faz aos companheiros de rua que bebem "corotinha" em grupinhos conversando sobre a vida dos outros: "eu não gosto de rodinha e não fico em rodinha é dois três que fala um co'outro então eles fala de drogas de fute eu não gosto de rodinha". A palavra "fute" (no lugar de "futebol") também pertence ao jargão de rua.

c) Pausas

Ainda parte das formas de expressão, as pausas [interrupções] na fala são muito frequentes e apontam para a dificuldade que os participantes têm de escolherem a palavra certa, ao falarem de si, evocando momentos de fortes emoções tal como a infância, quando foram estuprado(a)s, quando apanharam de seu pai ou quando sua mãe, amada ou não, os(as) deixou: "Eu não quero falar a respeito disso // tenho vergonha", disse Norma, uma participante que fora abusada sexualmente quando criança; por ser negra – seu pai era negro –, nunca foi à escola como as suas meio-irmãs brancas: sua mãe a discriminava e, por isso, aconselhou-a a se prostituir: ela só servia

para isso; a prostituição era seu destino. Outras vezes, as pausas denunciam a tentativa de escolha das palavras "certas", evitando, assim, dizer o que não quer.

d) **Interrupções na narrativa**

A fala desorganizada, não-linear, entrecortada por pausas ou por assuntos que escapam ao tema central da conversa, retornando a explicações previamente interrompidas, indica, em muitos casos, a falta de hábito de se auto-narrar ou de ser ouvido(a), o mutismo em que vivem seu dia-a-dia, as consequências neurológicas do uso frequente de álcool ou de outras drogas. Mas isso aponta também para a não-linearidade da memória que é feita de lampejos, fragmentos do passado, sempre incompleta.

e) **Formas de endereçamento**

Os chamados moradores de rua frequentemente falam de si na terceira pessoa, sobretudo quando narram crimes, falam do vício das drogas ou álcool, isto é, quando se referem a algo que poderia comprometê-los. Provavelmente, essa é uma estratégia inconsciente de auto-proteção. Foi possível notar que, quando a entrevista se dá no abrigo, é mais frequente o uso da primeira pessoa (eu) do que quando se trata de entrevistas na rua, provavelmente por causa do entorno, que lhes dá mais segurança, sem a presença de pessoas desconhecidas que poderiam ouvir e denunciá-los ou, mesmo, de policiais. Entretanto, em geral, eles usam a primeira pessoa especialmente quando expressam sua opinião sobre alguém ou algum fato (Ex: "na minha opinião…"; "eu acho…").

Além disso, hesitações e momentos de silêncio tanto quanto o uso de verbos modais com o pronome de tratamento em sua forma de indeterminacão "você", isto é, qualquer um (você pode, você precisa fazer…, tem que…) podem ser interpretados como modos (inconscientes) de se descomprometer, evitando um engajamento pessoal com relação ao que está sendo dito.

Mas, eles também se referem ao outro, detentor do poder, àquele que passa pela rua e não os olha ou vira o rosto, tampa o nariz ou lhes dirige palavras ofensivas, grosseiras, na terceira pessoa do plural ("eles") sem nomeá-lo(a).

É curioso também observar que, enquanto a pesquisadora se dirige aos participantes servindo-se da forma de tratamento "o Sr ou a Sra, eles evitam se dirigir a ela através de formas de tratamento, talvez como uma estratégia inconsciente de manter

distância (efeito de sentido de relações de poder). Assim, raramente, o entrevistado(a) se endereça ao entrevistador usando as formas de tratamento mais comuns "senhora" (Ex.: a senhora pode ver que...) ou "você". "Você" é frequentemente usado como índice de impessoalidade, significando "todos; qualquer um", como vimos acima. É interessante notar que, nesse contexto, relações de poder entre entrevistado e entrevistador são visíveis não somente na aparência, que se vê reforçada pela roupa, embora a pesquisadora procure vestir roupas simples, mas sobretudo pela linguagem em uso: o pesquisador faz uso da linguagem (in)formal, "correta", enquanto a linguagem do(a) participante de pesquisa pode ser considerada vulgar, ou melhor, trata-se da linguagem de rua, com abundante ocorrência de gíria e formas condenadas pela gramática normativa.

Esses elementos linguísticos e endereçamentos podem facilmente ser associados às identidades sociais dos interlocutores, distinguindo-os na hierarquia social que define quem tem poder e quem não tem.

f) Discurso Direto e Indireto

É muito frequente a presença do discurso direto e indireto na fala dos participantes, simulando um diálogo, na medida em que traz a voz do outro, contribuindo, assim, para a construção de envolvimento de ambos os interlocutores (TANNEN, 1994). Soa como um diálogo real no exato momento em que ocorre, como se o enunciador/falante fosse uma testemunha credível do evento. O efeito de sentido é, portanto, de confiabilidade do testemunho, o que concede ao falante poder com relação ao que está sendo narrado. Vejamos alguns excertos:

> **Cícero:** e aí quando passou uns vinte dia o médico falou ó por que sua perna tá uma pra lá e outra pra cá? Tem que tá junto/ mas não consigo dói direto/ ele falou a:h/ tem que fazer uns exame aí// aí já tinha passado dez dia

> **Bastião:** aí eu tava na casa boa e falei nã:o / voltá pra vida que eu tava? De apanhá direto? Com você batendo em mim? Ah: porque nós vamo mudar eu falei não não/ tô aqui também o rapaz tá me tratando direito/ o senhô pode ir com a sua mulhé pra onde o senhor quisé eu vou ficar aqui/ aí tá bom/ peguei os documento com ele que eu tinha [...] falei agora cada um vai pra sua [casa]/ o dia em que eu me formar ser alguém aí eu sei/ que o senhor vai / me procurar// às vezes eu até posso ajudar o senhô mas pra morá não / falei / che:ga sofri demais na sua mão

> **Roberto:** aí eles é tá aqui / entendeu? e o maquinista deu mais ou menos os detalhe de onde ouviu os grito né / mas ele não falou aonde que era / falou que é próximo aqui da ponte e tal / então eles pararam a viatura / você já pensou? / foi por deus né como que eles? nem sabia onde tava eles sabia ma:is ou me:nos
> **P:** ló:gico / sim / o senhor não gritou de do:r?
> **R:** é a mesma coisa que você escondê alguma coisa num lugar debaixo da terra uma coisa um objeto / e depois 'cê ir lá muito tempo depois / 'cê não lembra onde que era aquele lugar não
> **P:** é verdade

Observem-se os segmentos: "ó por que sua perna tá uma pra lá e outra pra cá? Tem que tá junto" (...) "tem que fazê uns exame aí", fala entrecortada por outra, de Cícero: "mas não consigo / dói direto". Diálogo semelhante ao narrado por Bastião: "nã:o / voltá pra vida que eu tava? De apanhá direto? Com você batendo em mim?", fala entrecortada pelo padrasto "Ah: porque nós vamo mudar", a que Bastião retrucou: "não não / tô aqui também o rapaz tá me tratando direito/ o senhô pode ir com a sua mulhé pra onde o senhor quisé eu vou ficar aqui". A veracidade do discurso direto impede inclusive que se questionem as frases ditas, embora se saiba que há aí uma dose maior ou menor de ficção.

O mesmo ocorre com o discurso indireto, embora neste as palavras sejam da escolha do falante e não daquele(a) que não se encontra presente. Vejamos as palavras de Roberto: "ele não falou aonde que era / falou que é próximo aqui da ponte e tal". Toda a história narrada por Roberto se faz de detalhes impossíveis de serem recordados anos depois e depois de ter sofrido um atropelamento de trem. A reconstituição da história é claramente ficcional com base no desastre que sofreu, que deixou fortes sequelas em seu corpo: corpo que manca e que marca um pequeno texto escrito por ele – manuscrito – sobre sua vida, com vírgula depois de cada palavra, como se o ruído do seu andar que falhase manifestasse em seu texto, que é tessitura, tecido, corpo...

História que é verdade e é invenção: o modo como Roberto narra sua própria vida transforma-a num espécie de conto. Note-se que Roberto não presta atenção ao que diz o pesquisador ("o senhor não gritou de do:r?"): sua narração continua como se ele estivesse tomado pela história e não houvesse mais ninguém na sala. Ele procede como narrador, personagem e autor da história.

g) Polifonia ou Heterogeneidade

Todo e qualquer dizer carrega a voz do outro, vozes outras que, consciente ou inconscientemente, constituem o dizer de cada um: não há palavras que não remetam a outras palavras, já pronunciadas, num contexto e num momento diferentes, combinadas a outras ou a parcelas de palavras, formando outras e assim indefinidamente. Entretanto, há formas de trazer o outro – alusões, provérbios, ditados populares, retomadas de frases moralizantes –, que remetem ao outro (definido ou genérico, como o povo de uma cidade ou país, os praticantes de uma seita ou religião). Para reconhecer como forma marcada da voz do outro, ou seja, como heterogeneidade mostrada, é preciso que o ouvinte ou o leitor reconheça essa voz que emerge e se faz presente. O dizer de alguns dos participantes de pesquisa estão eivados dessas marcas. Senão, vejamos.

Renato (ver abaixo) conta histórias (que podem ou não ser verdadeiras) de natureza moral, submetendo-se à voz do outro, que está fora dele (alienando-se, portanto). O que diz não parece combinar com ele ou melhor não parece sair dele, como algo que estaria integrado ao seu ser e se ex-põe (põe-se para fora), como parte do seu modo de agir e pensar. O que diz soa falso, como a voz de outro, que vem de fora. Em geral, suas narrativas envolvem acidentes, mortes, mas trazem sempre uma moral explícita, de fundo religioso. Não fala de si, mas de outro, com as palavras do outro, inteiramente alienado, ainda que narre na primeira pessoa do singular. Em suas narrativas, ouve-se frequentemente a voz da sociedade, do povo, da religião, através de provérbios, dizeres outros, como nos excertos seguintes:

> **Renato:** Que a gente tem que dar a quem precisa de ajuda e infelizmente eu vi tantas pessoas dar o alpiste / mas eu acho que você tem que dar um certo / você não tem que dar a semente e se você só dá você estraga a pessoa
>
> **Roberto:** você ma:rcou deixou alguns dado incerto/ mas exatamente o ponto assim / você fica meio perdido **[...]** a mesma coisa que achá uma palha / uma agulha debaixo do palheiro

Nesses excertos, reconhecem-se vozes sociais, ou melhor, populares, embora transformadas: Renato fala de alpiste ou de semente, tentando lembrar o ditado popular – não se deve dar o peixe, mas ensinar a pescar -, ao dizer que "você não tem que dar a semente e se você só dá você estraga a pessoa". Semente remete também à parábola do Bom Semeador. No dizer de Roberto, a frase "uma palha / uma agulha debaixo do

palheiro" remete a uma parábola do Evangelho, segundo a qual é mais fácil encontrar uma agulha num palheiro do que um rico entrar no reino dos céus. Nos dois casos, percebe-se uma certa confusão: no primeiro caso, dar a semente remete à necessidade de ensinar a plantar (ou a pescar); no segundo caso, trata-se de encontrar uma agulha no palheiro e não "debaixo" do palheiro. Nos dois casos, os participantes deixam claro que se converteram a alguma religião, daí a presença de fragmentos do discurso religioso, ao lado de afirmações do tipo:

> **Renato:** [...] eu comecei a frequentar uma igreja que é aqui perto no centro da cidade / um grupo de oração [...]

As palavras de outros (pessoas ou textos) constituem o que Authier-Revuz (1998) denomina heterogeneidade enunciativa, com base na teoria polifônica de Bakhtin-Voloshinov (1992).

As representações, que emergem da linguagem partilhada por grande parte dos que vivem em situação de rua, colaboram para a construção de uma identidade de grupo, que, evidentemente, ofusca uma identidade subjetiva frequentemente anulada pelos outros (cidadãos com domicílio fixo), que os discriminam. Tal discriminação interfere na auto-imagem dos participantes que, vulneráveis, se colocam à margem, sem relevância social. Um dos modos de continuarem a se contar num mundo em que se sentem anulados, talvez seja a presença de uma censura superegoica, que persiste e insiste, mantendo-os arraigados ao passado, aos hábitos e valores da sociedade hegemônica, que, por sua vez, os nega e os ignora. Esse vínculo com o passado, ao mesmo tempo em que lhes permite continuar a viver, complexifica o dia-a-dia daqueles que são denominados e se denominam "moradores de rua", termo que une os opostos: morador e rua; afinal, a rua não pode ser uma moradia, pois não abriga, não protege das intempéries do tempo nem da vida, não traz aconchego nem para comer nem para dormir, não traz privacidade alguma, a não ser que a casa, a proteção, o aconchego habitem o imaginário e os sonhos do sujeito...

Concluindo...

Em todas as narrativas analisadas das quais retiramos os excertos aqui apresentados, os chamados moradores de rua oscilam entre representações de si

otimistas e pessimistas; por vezes, se representam como pessoas que trabalham, que lutam, que são honestas, outras vezes, como vítimas da sociedade, da família, das drogas, do álcool, sentindo-se deprimidas, sem esperança, sós, completamente sós.

Essas são as principais representações de si, que constituem a identidade que é obviamente construída pelo outro, que, por sua vez, funciona com um espelho para eles (LACAN, 1949 [1977]). As representações do outro reveladas pelos participantes de pesquisa apontam para o seguinte: ora, eles são colaborativos, piedosos, ora, discriminam, excluem, apagam-nos. A bem da verdade, se não os apagam, veem-nos como anormais "in-corrigíveis", que precisarim ser corrigidos, recuperados, para poderem retornar à sociedade e constituir cidadãos.

A análise da materialidade linguística das narrativas, como foi possível observar, indicia a posição subjetiva dos participantes como testemunhas não apenas de suas próprias vidas, mas da vida do outro, da violência inflingida aos moradores de rua pelos colegas, pela polícia e por outros cidadãos. Testemunhar implica falar na primeira pessoa sobre o que se acabou de ver - você e nenhum outro (de acordo com DERRIDA, 2001) - e ser digno de crédito, o que nem sempre (ou quase nunca) ocorre com nossos participantes de pesquisa. Não são dignos de crédito, porque seu dizer é desconsiderado: são viciados, vagabundos, sem valor porque são considerados pelos chamados "cidadãos de bem" sem valia.

Entretanto, assumimos os relatos que nos foram feitos como testemunhos de vida, que expõem, ainda que não intencionalmente, o modo como os participantes se veem e como representam o outro, seus sentimentos, segredos (im)possíveis de serem partilhados. Nessa medida, é possível falar de autobiografia, se por ela entendermos uma narrativa que é sempre ficção e realidade. E isso pudemos constatar, acredito eu, a partir dos excertos aqui trazidos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AUGÉ,Marc*: Non-lieux*. Paris: Verso; 1995. *Não-lugares*. Campinas: Papirus, 2007.

AUTHIER-REVUZ, Jacqueline. *Palavras Incertas: as não coincidências do dizer*. Campinas: Editora da Unicamp, 1998.

BAKHTIN, Mikhail & VOLOSHINOV (1979) *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1992.

COSTA, Ana Maria Medeiros da. *A ficção do si mesmo*. Rio de Janeiro: Companhia de

Freud, 1988.

DERRIDA, Jacques. *Positions*. Paris: Editions de Minuit, 1972.

DERRIDA, Jacques. *Le Monolinguisme de l'Autre*. Paris: Gallimard, 1996.

DERRIDA, Jacques. *Demeure*. Paris: Seuil, 2001.

FOUCAULT, Michel. *Nietzsche, Freud, Marx*. Paris: Minuit, 1965.

FOUCAULT, Michel. *Archéologie du Savoir*, Paris: Gallimard, 1969.

FOUCAULT, Michel. *L'Ordre du Discours*. Paris: Gallimard, 1971.

FOUCAULT, Michel. *Histoire de la Sexualité*, vol.1 (La volonté de Savoir). Paris: Gallimard, 1976.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do Poder*. Org. e trad.: Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

FOUCAULT, Michel. *Os anormais*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

LACAN, Jacques (1949) The Mirror-Stage as Formative of the I as Revealed in Psychoanalytic Experience. Transl. by Alan Sheridan in *Écrits*: a Selection, W.W. Norton & Co., New York, 1977.

LACAN, Jacques. *Escritos*. Trad.: Vera Ribeiro: Zahar Editores, 1998.

TANNEN, Deborah. *Gender and Discourse*. London: Oxford University Press, 1994.

SIMPÓSIO 55

CONSTRUÇÃO E DESCONSTRUÇÃO DE FRONTEIRAS GEO-LINGUÍSTICA, SÓCIO-CULTURAIS E LITERÁRIAS

COORDENADORES

Paula Limão
(Università degli Studi di Perugia)

Vera Lúcia de Oliveira
(Università degli Studi di Perugia)

Mariagrazia Russo
(Università di Viterbo)

De volta ao futuro da língua portuguesa.
Atas do V SIMELP - Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa
Simpósio 55 - Construção e desconstrução de fronteiras geo-linguística, sócio-culturais e literárias, 1963-1982
ISBN 978-88-8305-127-2
DOI 10.1285/i9788883051272p1963
http://siba-ese.unisalento.it, © 2017 Università del Salento

"TERRORISMO LITERÁRIO": MANIFESTO DA LITERATURA MARGINAL

Ana Paula Franco Nobile BRANDILEONE[1]

RESUMO
Esta comunicação faz parte de um projeto maior de pesquisa, cujo interesse se centra na investigação de um dos temas que mais se tem destacado na narrativa brasileira contemporânea, a da representação da realidade marginal e periférica. O mais importante destas narrativas, que trazem para o centro da discussão os excluídos sociais, é o *lócus* (além de geográfico, também espaço social e afetivo) de onde fala o autor (lugar de enunciação), bem como a sua intenção que, não raro, dedica-se à defesa das causas e das experiências dos oprimidos, criando, deste modo, uma escritura de testemunho. Exemplos desta produção são as obras de escritores como Luiz Alberto Mendes, que escreveu o romance *Memórias de um sobrevivente*, e de outros relatos de presos, como a coletânea de contos *Letras de liberdade*, ou ainda *Literatura Marginal*: talentos da escrita periférica, antologia organizada por Ferréz (2005). Diante do exposto, por meio de uma abordagem teórico-reflexiva, cujo referencial teórico está alicerçado em estudos que analisam a produção literária pós-moderna e contemporânea, dentre eles Miranda (2010), Resende (2008), Schollhammer (2011), Patrocínio (2013), Hollanda (2014), Hall (2006), este trabalho tem por objetivo analisar o prefácio da antologia *Literatura Marginal*, intitulado "Terrorismo literário", no qual o autor assume-se como porta-voz da realidade periférica, vocalizando não apenas as experiências de quem está à margem, mas também posicionando-se contra a ordem estabelecida, que é de exclusão, segregação e hierarquização. Verifica-se, pois, que emprestando a sua voz aos antes silenciados, Ferréz defende a afirmação das suas identidades, bem como a transposição das fronteiras literárias.

PALAVRAS-CHAVE: Literatura marginal; escritores marginais; fronteiras literárias.

1. Literatura marginal: a fratura no discurso hegemônico

O diálogo explícito ou implícito com o Outro é uma realidade cada vez mais intensa na cultura contemporânea, caracterizada pela heterogeneidade e simultaneidade de apelos vindos das mais diferentes fontes, dentre elas do questionamento de um

1 UENP, Centro de Letras, Comunicação e Artes, GRUPO DE PESQUISA CRELIT – Campus Universitário, Rodovia PR 160, Km 0, 86300-000, Cornélio Procópio, Paraná, Brasil – apnobile@uenp.edu.br.

conceito de nação que reduz e abole todas as diferenças. Segundo Wander Melo Miranda (2010), a demanda de uma totalidade sem fissuras é herdeira da visão iluminista que a revolução burguesa não mediu esforços para ver firmada no decorrer do século XX e resiste, ainda hoje, em certos setores que se definem como progressistas. A fim de rasurar esta concepção de história, que se quer oficial, construída numa temporalidade linear e contínua, que evolui por etapas sucessivas, sob um ponto de vista superior e excludente que visa anular ou unificar, e cujo valor maior é definir valores constitutivos de uma identidade nacional, Miranda traz à tona considerações de Homi K. Bhabha (1990), para quem "[…] escrever hoje sobre a história das nações demanda questionamento da metáfora progressiva da moderna coesão social – *muitos como um* – deslocando o historicismo das discussões baseadas na equivalência linear e transparente entre eventos e ideias" (Miranda, 2010:21). Para tanto, propõe, para dar fim a esta lógica conjuntiva, formas disjuntivas de representação: de um povo, de uma nação, de uma cultura.

Um outro teórico que ajuda a equacionar o conceito de nação como uma questão problemática é Stuart Hall, que aponta para os efeitos gerados pela globalização na contemporaneidade, dentre eles o enfraquecimento das formas nacionais da identidade cultural. O deslocamento das ideologias estabelecidas para uma postura múltipla, multifacetada, contribui para o que Hall denomina de descentramento de identidades, cuja consequência é, de um lado, a fragmentação da ideia de nação: "Existem evidências de um afrouxamento de fortes identificações com a cultura nacional e um reforço de outros laços e lealdades culturais acima e abaixo do estado-nação" (Hall, 2006:73). E, de outro, a fragmentação da identidade:

> A identidade é formada na "interação" entre o eu e a sociedade. O sujeito ainda tem um núcleo, ou essência interior que é o "eu real", mas este é formado e modificado num diálogo contínuo com os mundos culturais "exteriores" e as identidades que esses mundos oferecem. (Hall, 2006:11).

Também Anthony Giddens, em consonância com Hall, explica que

> [...] o fenômeno se refere àqueles processos, atuantes numa escala global, que atravessam fronteiras nacionais, integrando e conectando comunidades e organizações em novas combinações de espaço-tempo, tornando o mundo, em realidade e experiência, mais interconectado. A globalização implica um movimento de distanciamento da ideia sociológica clássica da "sociedade" como um sistema bem delimitado e sua substituição por uma perspectiva que se concentra na forma como a vida social está ordenada ao longo do tempo e do espaço. (Giddens, 1990:64 apud Hall, 2006:68).

Nesse contexto, o paradigma do "espaço-nação" como forma unificadora de representação social, incapaz, portanto, de dar lugar , nas suas "radiografias do país", para as divisões e ambiguidades que caracterizam a nação, é dado como agônico. Parafraseando Süssekind (1984), essa visão totalizadora de nação funciona, no plano político-ideológico, como uma espécie de "band-aid" de uma sociedade cujas divisões estão patentes, mas encontram soluções em retratos unívocos da nacionalidade, como os romances-reportagem da década de 70 no Brasil, por exemplo, considerados alegorias da nacionalidade, como afirma a estudiosa.

Para Renato Cordeiro Gomes (2014), entretanto, ainda que o discurso de base eurocêntrica de universalidade e totalização tenha sido abalado e, por isso, "[…] nos últimos trinta anos a nação foi deixando de ser o centro de um sistema de significação e as artes e a literatura, mesmo dramatizando assuntos locais, vão abrindo mão de representar o estado-nação […]" (2014:39), algumas narrativas ainda reciclam esta herança, "[…] como resíduos para enfrentar o impasse de representar a nação, mesmo tentando (ou impondo-se), de certo modo, interpretá-la" (2014:40). É o caso da prosa de ficção da literatura brasileira contemporânea que, mesmo não estando mais empenhada em representar a nação, plasma o que o crítico chama de "espectro da nação", compreendida como herança de uma narrativa que buscava interpretar o Brasil num momento de sua formação. Exemplo disso é *Inferno Provisório*, de Luiz Ruffato, cujo projeto era ficcionalizar a história da classe operária brasileira desde meados do século XX até início do século XXI. Soma-se a ele, *Heranças*, de Silviano Santiago (2010), *O leite derramado*, de Chico Buarque (2010), *Órfaos do Eldorado*, de Milton Hatoum (2008). Diferente de outras narrativas que, para fugir da herança, abrem mão de representar a nação, como *Budapeste*, de Chico Buarque (2003), ambientado na capital da Hungria, *Mongólia* e *O filho da mãe*, ambos de Bernardo Carvalho (2003), que se passam em Mongólia, na China, e em São Petersburgo, respectivamente, bem como os demais livros escritos para o Projeto Amores Expressos.

Na esteira de Bhabha (1998), Gomes avalia que uma das estratégias para rasurar o conceito de nação, ainda que sob o aspecto fantasmagórico, em alguns casos, dá-se pelo acionamento do "[…] conceito de entrelugar como contradiscurso teórico, bem como apelar para as diferenças internas (as divisões da nação necessariamente heterogênea), da alteridade, das diferenças fazendo frente às semelhanças" (2014:53). Sob esta perspectiva é que as contranarrativas marginais ou de minorias inscrevem-se

como um discurso centrado no signo da diferença, as quais, segundo Miranda (2010), fraturam o postulado discursivo amparado na ordem homogeneizante da nação:

> A diferença cultural intervém para transformar o cenário da articulação, reorientando o conhecimento através da perspectiva significante do 'outro' que resiste à totalização. Isso porque o ato de identifiação não é nunca puro ou holístico, como esclarece Bhabha, mas sempre constituído por um processo de substituição, deslocamento e projeção. Daí a importância delegada às contranarrativas marginais ou de minorias, na medida em que, ao evocarem a margem ambivalente do espaço-nação, intervêm nas justificativas de progresso, homogeneidade e organização cultural próprias à modernidade. Modernidade esta que racionaliza as tendências autoritárias e e normativas no interior das culturas, em nome do interesse nacional e das prerrogativas étnicas. (Miranda, 2010:21-22).

È, então, a partir de uma representação social internamente marcada pela diferença cultural, que se firmam as novas subjetividades e os novos atores no mundo da cultura e da literatura, que estão alicerçados não apenas em um diferente local de fala, mas também nas cores da experiência vivida para a produção desse discurso. Neste sentido, "[…] não basta dar voz aos grupos excluídos da sociedade e/ou da história "oficial" por vozes que buscam falar em "nome deles", pois é do próprio excluído que deve emergir a denúncia, o protesto, tornando-o, assim, agente da sua própria história" (Brandileone, 2013:26). Trata-se, desse modo, de uma literatura, denominada marginal, que encerra no ponto de vista interno e na própria origem social dos autores o seu fator de reconhecimento:

> A Literatura Marginal sempre é bom frisar, é uma literatura feita por minorias, sejam elas raciais ou socioeconômicas. Literatura feita à margem dos núcleos centrais do saber e da grande cultura nacional, ou seja, os de grande poder aquisitivo. (Ferréz, 2005:12).

Aspecto que é confirmado por Sérgio Vaz, poeta e um dos fundadores da Cooperifa – Cooperativa Cultural da Periferia, em entrevista concedida para *Brasil*: almanaque de cultura popular:

> Me perguntam: "Posso escrever literatura periférica morando em Moema?". Não pode. Ou até pode, mas não vai ficar bom. A literatura grega é feita pelos gregos, a literatura romana é feita pelos romanos. A literatura periférica é feita por gente que mora na periferia. Não é arrogância. É que é coisa nossa. (2013:16).

2. "Terrorismo Literário": o estatuto da Literatura Marginal

Não por acaso, o texto-manifesto assinado por Ferréz (2005), "Terrorismo Literário", e publicado na coletânea *Literatura Marginal*: talentos da escrita periférica, procura marcar uma oposição, uma diferenciação discursiva da margem em relação ao centro e, portanto, estabelecer uma identidade própria para esta produção literária que encontra nos setores marginalizados a sua representação. Esta posição antagônica é revelada por um jogo de oposições que perpassa todo o manifesto e se desvela pelas dualidades apresentadas. Entre elas, destaca-se "centro" *versus* "gueto/favela/periferia", que encontra o seu equivalente em "lado de lá" e "lado de cá": "- O barato já tá separado há muito tempo, só que do lado de cá ninguém deu um gritão, ninguém chegou com a nossa parte, foi feito todo um mundo de teses e de estudos do lado de lá, e do cá mal terminamos o ensino dito básico" (2005:13, grifo nosso). Uma outra marca desse antagonismo está em "nós" *versus* "vocês/eles": "Somos o contra sua opinião [...]" (2005:09, grifo nosso); "Somos mais, somos aqueles que fazem cultura, falem que não somos marginais, nos tirem o pouco que sobrou [...]deixamos eles marcarem nossas peles [...] o mais louco é que não precisamos de sua legitimação [...]" (2005:10, grifo nosso); "[...] somos marginais, mas antes somos literatura, e isso vocês podem negar [...]" (2005:10, grifo nosso); "Jogando contra a massificação que domina e aliena cada vez mais os assim chamados por eles de excluídos sociais [...]" (2005:11, grifo nosso). Também se mostra na dicotomia "literatura maior" *versus* "literatura menor" e "linguagem maior" *versus* "linguagem menor" (subentendida): "Hoje não somos uma literatura menor, nem nos deixemos tachar assim, somos uma literatura maior, feita por maiorias, numa linguagem maior, pois temos raízes e as mantemos" (2005:13, grifo nosso). Uma outra dualidade bastante marcante é a oposição "classe dominante" *versus* "classe dominada" e/ou "opressor" *versus* "oprimido", que se verifica quando Ferréz recupera as condições histórico-sociais brasileiras de privação e de violência, de ontem e de hoje no Brasil, ocultadas por uma história do progresso, do novo e do homogêneo, uma verdade localizada e provisória; o que inscreve o manifesto em uma formulação claramente política:

> Um dia a chama capitalista fez mal a nossos avós, agora faz mal a nossos pais e no futuro vai fazer mal a nossos filhos, o ideal é mudar a fita, quebrar o ciclo da mentira dos "direitos iguais", da farsa do "todos são livres", a gente sabe que não é assim, vivemos isso nas ruas, sob os olhares dos novos

> capitães do mato, policiais que são pagos para nos lembrar que somos classificados por três letras de classes: C, D e E. (Ferréz, 2005:10).

Além da indicação de que no exercício da representação literária há, igualmente, uma representação política e, portanto, ética, erigida pela necessidade de fundamentar historicamente o movimento, a fala de Ferréz também assume uma perspectiva raivosa, substituindo a notação crítico-sensível da circunstância precária dos setores marginalizados, como no trecho acima transcrito, pela ameaça rancorosa e ideológica do ajustes de conta:

> Ao contrário do bandeirante que avançou com as mãos sujas de sangue nosso território, e arrancou a fé verdadeira, doutrinando nossos antepassados índios, ao contrário dos senhores das casas-grandes que escravizaram nossos irmãos africanos e tentaram dominar e apagar toda a cultura de um povo massacrado mas não derrotado.
>
> Uma coisa é certa, queimaram nossos documentos, mentiram sobre a nossa história, mataram nossos antepassados. [...]
>
> Jogando contra a massificação que domina e aliena cada vez mais os assim chamados "excluídos sociais" e para nos certificar que o povo da periferia/favela/gueto tenha sua colocação na história, e que não fique mais quinhentos anos jogado no limbo cultural de um país que tem nojo de sua própria cultura, a literatura marginal se faz presente para representar a cultura de um povo, composto de minorias, mas em seu todo uma maioria. (Ferréz, 2005:11).

Esta perspectiva entre a revolta e o ressentimento, levado a cabo pelo desejo de cisão com o "outro" lado da sociedade, o "sistema", comparece também em alguns vocábulos que compõem o campo semântico do texto: "quebrar", "arrombar", "lutar", " gritar", "guerra", "agredir", e ainda uma outra dualidade "aliados" *versus* "inimigos":

> A maior satisfação está em agredir os inimigos novamente e em trazer o sorriso na boca da dona Maria ao ver o livro que o filho trouxe para casa.
>
> Prus aliados o banquete está servido, pode degustar, porque este tipo de literatura viveu muito na rua e por fim está aqui no livro. (Ferréz, 2005:12).

A urgência na tomada de uma posição que se quer antagônica a um estado de coisas, seja ele político, ético e/ou estético, evoca o caráter combativo de toda doutrinação reformista, como aquela adotada pelo grupo modernista, por exemplo. Mesmo antes da Semana de Arte Moderna, que ecoaria escandalosamente para marcar, de maneira definitiva, a divisão dos campos artísticos, muitas foram as declarações públicas da ruptura entre as correntes artísticas e literárias antiga e moderna que, não raro, assumiram um caráter agressivo. É o caso, por exemplo, do discurso proferido por

Oswald de Andrade, por ocasião do banquete oferecido a Menotti del Picchia, pela publicação de *As máscaras*, ocorrido em 09 de janeiro de 1921, no qual estavam reuniram políticos, escritores da velha guarda, gente das finanças e da alta sociedade paulistana, além de alguns representantes modernistas. Segundo Mário da Silva Brito, "O discurso assume foros de manifesto e nele o autor faz questão de acentuar a posição divergente do grupo modernista em meio aos que festejavam Menotti del Picchia, apesar de, como os demais, o louvarem" (Brito, 1997:12). O estudioso também lembra o artigo publicado pelo próprio Menotti, em 24 de janeiro de 1924, no *Correio Paulistano*, "Na maré das reformas", no qual veicula o programa teórico que constituiria o embasamento da ação modernista. Sem falar em *Pauliceia Desvairada*, obra conhecida pelos modernistas antes da Semana, e primeiro livro de poesia integralmente novo, seja por fundar a temática da cidade moderna na poesia brasileira, no seu esforço de criar entre nós o verso moderno, capaz de representar a agitação e o tumulto da vida nas grandes cidades, seja por explorar, de tantos ângulos, a cultura internacional e brasileira.

Dentre outras ações, cujo objetivo foi promover constantes ataques ao passado e, assim, atualizar as letras nacionais, sob novas coordenadas estéticas e ideológicas, estão os artigos escritos por Oswald de Andrade, no *Jornal do Comércio*, "O meu poeta futurista", em 27 de maio de 1921, e por Mário de Andrade, cujos textos, publicados nos dias 12,15, 16, 20 e 23 de agosto e 01 de setembro de 1921, no *Jornal do Comércio*, compuseram a série "Mestres do passado" - sete estudos que analisaram os maiores expoentes do Parnasianismo, como Francisca Júlia, Raimundo Correia, Alberto de Oliveira, Olavo Bilac e Vicente de Carvalho. Série de artigos que, segundo Silva Brito (1997), significou um marco nas letras nacionais, pelo exercício crítico de examinar, em termos estéticos, um grupo de escritores que, apesar de mestres, "[...] também defuntos, poetas de missão cumprida, e que nada mais tinham a oferecer de interesse às novas gerações" (Brito, 1997:14).

Assim como aconteceu com o grupo modernista, também os autores denominados marginais foram paulatinamente construindo um percurso, voltado para um terreno específico de produção e atuação, que se manifesta pelas inúmeras publicações, eventos culturais, música, criação de grife de roupa e editoras, cuja

comercialização é baseada em preços populares, dentre outras ações, o que demonstra que o grupo está coeso e unido[2], representando uma força nova dotada de consciência.

Para Schøllhammer, este fascínio em torno de vozes marginais tem o seu marco na primeira safra de textos marginais, com o sucesso do livro de Dráuzio Varela (1999), *Estação Carandiru*, cujo êxito editorial foi alavancado pela adaptação do livro para o cinema, por Hector Babenco. A partir daí, surgiram um sem número de "[...] romances, biografias, relatos diversos sobre a realidade marginal brasileira do crime, das prisões e das periferias mais atrozes" (Schøllhammer, 2011:99). Já segundo Heloísa Buarque de Holanda, antes de *Estação Carandiru*, também *Cidade Partida*, de Zuenir Ventura (1994), "[...] marcam um lugar de relativa abertura da voz da periferia para o mercado das grandes editoras. Ambas tiveram uma ampla recepção de público e consagraram-se como uma forte tendência do mercado" (Hollanda, 2014:28). Mas é a publicação de *Cidade de Deus*, de Paulo Lins, em 1997, que funda não apenas "[...] um formato narrativo-descritivo de ação que vai marcar a estética do final do século na literatura, na TV e no cinema", mas também um "novo cânone", segundo Hollanda (2014:29). Também para Paulo Roberto Tonani do Patrocínio (2013), a obra de Lins

> [...] pode ser tomada como uma espécie de marco inaugural desse movimento de autores periféricos [...]. O caminho aberto por Lins está sendo percorrido por inúmeros autores da periferia, como Ferréz, Allan Santos Rosa, Sérgio Vaz, Sacolinha, Alexandre Buzo e Rodrigo Ciríaco, para citar os mais representativos. (2013:15).

O reconhecimento do romance de Lins como o marco da Literatura Marginal se dá pelo fato dele inaugurar um modelo narrativo até então sem precedentes na tradição ficcional brasileira, pois é a primeira vez que "[...] personagem, ator, agente se situa naquele mesmo espaço físico, arquitetônico e simbólico de exclusão que fala" (Resende, 2002:158).

Nos anos 2000, destacam-se os livros de Ferréz – *Capão Pecado* (2000), *Manual Prático do ódio* (2003) e *Ninguém é inocente em São Paulo* (2006); a criação da Cooperifa, em 2001, por Sérgio Vaz; a fundação do Projeto Literatura no Brasil, por Sacolinha, em 2002; duas obras publicadas por Alessandro Buzo, *O trem, baseado em fatos reais* (2000) e *Suburbano convicto, o cotidiano do Itaim Paulista* (2004). Vale lembrar ainda os relatos sobre a realidade marginal brasileira do crime e das prisões,

2 Na primeira edição da revista *Caros Amigos*, Ferréz afirma: "Mas estamos na área, e já somos vários, e estamos lutando pelo espaço para que no futuro os autores do gueto sejam também lembrados e eternizados". Vale destacar que este trecho é reproduzido em "Terrorismo Literário".

como o romance *Memórias de um sobrevivente* e o livro de contos *Tesão e prazer*, ambos de Luiz Alberto Mendes, bem como os títulos *Sobrevivente André du Rap*, organizado por Bruno Zeni, *Diário de um detento* e *Pavilhão 9 – Paixão e morte no Carandiru*, ambos de Hosmany Ramos, publicados em 2001, e a coletânea de escritos debutantes de presos, *Letras de liberdade*, organizada por Fernando Bonassi, em 2000 (Schollhammer, 2011).

Também ganham destaque os três volumes do suplemento *"*Literatura Marginal – A Cultura da Periferia Ato I, Ato II e Ato III", publicados pela Revista *Caros Amigos*, entre agosto de 2001 a abril de 2004. Para Paulo Patrocínio "[...] um importante marco na formação e estruturação desse grupo de autores, favorecendo a formação de um espaço discursivo próprio dentro da série literária hegemônica" (2013:16). Igualmente para Heloísa Buarque de Hollanda, para quem os números especiais da revista são "[...] seminais, no sentido de que *Caros Amigos* tem uma circulação mais ampla e diversificada, tem a atenção dos antenados, uma boa distribuição, e me parece que foi aí, nesses números especiais, que nasceu e se firmou a noção de literatura marginal como a nova expressão literária das periferias" (2014:33).

Se por um lado a reunião de textos e autores quase totalmente desconhecidos da grande mídia teve a possibilidade de circular nas edições da *Caros Amigos*, já que boa parte dos autores que delas participaram estrearam no campo literário (NASCIMENTO, 2009), por outro, a seleção de alguns destes textos para compor a publicação da coletânea *Literatura marginal*: talentos da escrita periférica, publicada pela Editora Objetiva, em 2005, organizada por Ferréz, deu maior visibilidade aos escritores marginais, permitindo que alcançassem um importante e maior nicho mercadológico.

É importante reconhecer neste breve histórico que era, então, chegado o momento de declarar de forma doutrinária a existência do grupo e, o que mais importa, revelar a disposição em que se encontrava para lutar, demarcando território, objetivos, sujeitos envolvidos, estilo, interlocutores, enfim, elementos configuradores de todo fazer artístico: como é feito, para quem é feito, para que é feito, o que é feito. Missão dos prefácios publicados nas três edições da Revista *Caros Amigos*[3], os quais compõem o também texto introdutório da antologia, intitulado "Terrorismo Literário"; todos escritos por Ferréz. Importante destacar que, apesar da apresentação da antologia ser quase uma compilação das edições da *Caros Amigos*, traz considerações inéditas que

3 "Manifesto de abertura: Literatura Marginal" foi o título da primeira edição da revista. "Terrorismo Literário" e "Contestação", títulos da segunda e terceira edições.

merecem ser discutidas. Por isso, tomou-se como objeto de análise a versão mais completa, entendida aqui como um manifesto.

Dentre alguns significados evocados pelo vocábulo "manifesto" está: "Declaração pública e solene, na qual um governo ou um partido político, um grupo de pessoas, ou uma pessoa expõe determinada decisão, posição, programa ou concepção" (Houaiss, 2001:1837). Não é outro o sentido que o texto de Ferréz assume, haja vista os trechos anteriormente transcritos que não somente expõem a feição política do movimento, mas também põem à mostra o estatuto da literatura marginal: movimento comprometido com a afirmação identitária das comunidades periféricas e engajado no seu auto-conhecimento como grupo, dotado de uma determinada cultura e de um caráter coletivo e cooperativo. Este último aspecto encontra eco nas considerações de Paulo Patrocínio (2013), que afirma que o desejo desses autores em consolidar a diferença da periferia frente aos demais setores da sociedade, não está inscrita apenas na literatura. Acrescida a ela estão outras manifestações culturais e sociais, cujos signos - música, a arte, vestimentas, editoras, eventos culturais, etc – foram criados para conformar espaços próprios voltados para a reflexão sobre os setores marginais, isto é, vozes coletivas em prol de um mesmo objetivo: afirmar e firmar a identidade cultural periférica. Dentre as ações, Patrocínio (2013) cita o movimento/grife1 da Sul, criado por Ferréz, a Semana de Arte Moderna da Periferia, organizada por Sérgio Vaz e outros poetas da Cooperifa (Cooperativa Cultural da Periferia), a criação das editoras Toró e Literatura Marginal/Selo Povo, por Allan Santos Rosa e por Ferréz, respectivamente, ambas destinadas exclusivamente à publicação de autores periféricos.[4]

Além dos aspectos já apresentados, o caráter programático de "Terrorismo Literário" revela-se também na relação estabelecida entre a literatura marginal e o compromisso social: "Literatura de rua com sentido, sim, com um princípio, sim, e com um ideal, sim, trazer melhoras para o povo que constrói esse país mas não recebe sua parte (Ferréz, 2005:10). Ou então: "Não vou apresentar os convidados um a um porque eles falarão por si mesmos, é ler e verificar, só sei que com muitos deles tenho lindas histórias, várias caminhadas tentando fazer uma coisa, o povo ler (Ferréz, 2005:13). Não é outra a função assumida por esta produção literária, segundo Sérgio Vaz, quando perguntado sobre o objetivo da Cooperifa, cujos saraus semanais reúnem grande

4 Sobre as diferentes instâncias de legitimação e consagração empregadas pelos autores marginais e/ou articuladores culturais para promover a circulação da produção literária marginal, ver artigo intitulado "A literatura marginal e seus mecanismos de legitimação e consagração", publicado por mim na *Revista Boiatatá*, no.21, jan-jun.2016.

número de participantes: "A Cooperifa não é um movimento de escritores, é um movimento para criar leitores" (Vaz, 2013:15).

Mas não é só isso. O que o texto-manifesto revela é a construção de um posicionamento político que lança mão da escrita como veículo de denúncia, ou seja, uma literatura que se quer retrato de uma realidade marcada pela vulnerabilidade social, violência e miséria. Não por acaso é que ao invés da capoeira como instrumento de luta, anteriormente usada pelos escravos para reagir contra seus donos e feitores, a palavra, igualmente ferramenta contra os opressores:

> A capoeira não vem mais, agora reagimos com a palavra, porque pouca coisa mudou, principalmente para nós.
> Não somos movimento, não somos os novos, não somos nada, nem pobres, porque pobre, segundo os poetas da rua, é quem não tem as coisas.
> Cala a boca, negro e pobre aqui não tem vez! Cala a boca!
> Cala a boca uma porra, agora a gente fala, agora a gente canta, e na moral agora a gente escreve. (Ferréz, 2005:9).

Ao conceder à palavra o lugar reservado para a luta social, Ferréz, como representante de uma voz coletiva, evoca as considerações de Jean-Paul Sartre quando trata a prosa como espaço de ação e não apenas de realização da arte:

> Falar é agir; uma coisa nomeada não é mais inteiramente a mesma, perdeu a sua inocência. Nomeando a conduta de um indivíduo, nós a revelamos a ele; ele se vê. [...] ao falar, desvendo a situação por meu próprio projeto de mudá-la; desvendo-a a mim mesmo e aos outros, *para* mudá-la; atinjo-a em pleno coração, traspasso-a e fixo- -a sob todos os olhares; passo a dispor dela; a cada palavra que digo, engajo--me um pouco mais no mundo e, ao mesmo tempo, passo a emergir dele um pouco mais, já que o ultrapasso na direção do porvir. Assim, o prosador é um homem que escolheu determinado modo de ação secundária, que se poderia chamar de ação por desvendamento. [...] o escritor "engajado" sabe que a palavra é ação: sabe que desvendar é mudar e que não se pode desvendar senão tencionando mudar. (Sartre, 1993:20).

Nesse sentido, o escritor, para Sartre, assume a função de mediador, atuando de forma a desmistificar e desmascarar as contradições de toda ordem estabelecida. E não é outro o projeto literário marginal, espaço de resistência que, na contramão dos núcleos e das imagens hegemônicas, toma a palavra para de um lado construir uma identidade e um lugar próprios e, de outro, produzir um discurso no qual o próprio excluído narra a sua história, ou seja, sua vivência marginalizada. Aspectos reiteradamente expressos nas inúmeras dicotomias construídas por Ferréz ao longo do prefácio.

É, então, baseado em um discurso de afirmação, fundado comumente no retrato da "vida como ela é", que as produções narrativas marginais acenam para um frágil pacto ficcional, já que muitos dos episódios narrados no âmbito da ficção são amplamente inspirados em personagens, eventos e fatos vivenciados, gerando uma escritura de testemunho, pois oriundas de sujeitos à margem: criminosos, prostitutas, meninos de rua, presos e ex-presos, meninos de rua, etc. É o que sugere o conto "Cela forte", escrito por Luiz Alberto Mendes, que vale das suas experiências, sejam elas dos cárceres, das ruas, dos corpos ou das vontades, como matéria prima para compor a narrativa, o que arrasta o leitor para o relato sincero de uma "verdade":

> Repentinamente a cela foi aberta, de sopetão. Cerca de dez guardas invadiram, todos armados de canos de ferro. Assustado saltei da cama e coloquei-me de costas contra a parede, conforme mandava o regulamento. [...].
>
> -Abaixa o calção! Diz um dos guardas, raivosamente.
>
> -Levanta o saco!
>
> -Agacha!
>
> -De novo! Me fez repetir o gesto três vezes. Eu parecia uma mola para baixo e para cima. Provavelmente pensavam que escondesse uma metralhadora ou sei lá o que, no cu. Era extremamente humilhante. Me encolhi, com meu exército de palavras desmanteladas e minha alma menos minha. (Mendes, 2005:109).

O engajamento político e o compromisso social assumido pelo escritor marginal encontram eco na cultura *hip hop*, sobretudo nas práticas poéticas do *rap* (Hollanda, 2014; Patrocínio, 2013). Segundo Patrocínio (2013), o movimento *hip hop*, que aglutina o *rap*, o *break* e o *graffiti*, é um discurso de contestação que aglutina vozes marginalizadas, a fim de produzir uma fala contrária ao estabelecido e, assim, gerar um projeto de resistência e afirmação de uma identidade própria, vez que o discurso é construído pelo subalterno. Outro elemento que une os três elementos constituintes desta cultura da periferia é a atitude de protesto e conscientização dos indivíduos à margem, resvalando, por isso, segundo Heloísa Buarque de Holanda, em ações culturais pedagógicas, "[...] com excelentes resultados para as comunidades pobres" (2014:31).

Apesar de breve, o conceito acima explicitado não deixa dúvidas a respeito da filiação da literatura marginal ao movimento *hip hop*, o que explica o engajamento dos autores marginais[5]. Ambas as manifestações apresentam um discurso de valorização da

5 A relação que o *rap* mantém com a Literatura Marginal pode ser exemplificada pela apresentação visual do primeiro romance publicado por Ferréz, *Capão Pecado*. Dentre os registros ganha destaque os textos

identidade periférica e o mesmo teor de protesto e crítica social. Além disso, ambas têm na arte – ou que se quer como arte – um instrumento de denúncia de um cotidiano marcado pela miséria e desigualdade, cujo papel não é apenas denunciar, mas oferecer-se como "verdade". Trata-se, portanto, de uma opção ética, de subordinar o discurso artístico a uma função política e, não raro, pedagógica.

É o caso do conto "Colombo, pobrema, problemas", de Gato Preto, retirado da mesma coletânea *Literatura marginal*: talentos da escrita periférica. Em um registro fortemente oral, disposto num fluxo quase contínuo, o narrador dispõe-se a narrar estórias de vida daqueles que moram na favela Colombo, localizada na periferia de São Paulo. Dentre outras, a estória de um migrante nordestino, seu Chico, que com a família se muda para a favela do Colombo "[...] seguindo a lenda de melhores dias pra sua vida, e quando chega bate a cara no muro da desilusão" (Preto, 2005:64). Entre as desilusões está o envolvimento da filha com homens casados e a prisão de um dos filhos (motivos que o impedem de voltar para a terra natal): "Creusa essa mia fia, ói como ela anda toda impiriquitada, toda sirigaita pus lado dos home, um monte de muié casada vem aqui na porta reclamá que ela saiu cum marido da zôta, i u oto meu fio... inté preso já foi..." (PRETO, 2005:67). Já o outro filho deu certo na vida, catador de papelão há 7 anos: "[...] num deu pa ruim, num é reberde" (Preto, 2005:67).

Ao lado desta vertente mais ficcional, corre, de forma paralela, uma inflexão fortemente autobiográfica, na qual o autor claramente se implica, como quando trata da briga entre marido e mulher – "E aí vem a pergunta: e aí Gato Preto? Vai se envolver ou ficar só preocupado no canto? (Preto, 2005:67); quando relata a compra de um carro que se transformou na ambulância comunitária da favela: "No dia 18 de julho de 2004, eu, Ney e Vavá juntamos uma merreca que tínhamos e compramos um carro [...] a gora não é mais um carro comum, pois se transformou na ambulância comunitária da favela do Colombo" (Preto, 2005:69), ou ainda no desfecho do conto, que acena para o papel da leitura e do saber na emancipação das comunidades periféricas: "Na direita trago um livro e na esquerda um revólver" (Preto, 2005:69).

Sob uma perspectiva ainda referencial, o narrador (autor) trata de outros aspectos do universo da favela do Colombo: do espaço fronteiriço entre a ordem e a

---

de *rap* de grupos musicais, os quais aparecem na abertura de capa um dos capítulos. Na edição de 2005, publicada pela Editora Objetiva, em comparação com a edição de 2000, desaparecem as fotos da favela e do autor, bem como os textos de *rap*; também uma nota do autor registra o processo de escrita do romance, além da inversão do prefácio para posfácio. Na edição anterior, Mano Brown, do grupo Racionais MC's, assinava o texto que abria a primeira parte, na de 2005, o texto é deslocado para a orelha.

desordem; das situações de vulnerabilidade social vivido pelos jovens residentes na favela – falta de informação e formação, ausência de escola, gravidez e consumo de drogas; faz crítica aos meios de comunicação, cujos comerciais de publicidade incitam ao consumo - "E a propaganda nos dá a entender que: se você não tiver o melhor você não vai ser ninguém" (Preto, 2005:66); expõe o preconceito dos grã finos pela gente da favela, a violência, bem como a falta de saneamento básico, gerando um dentre os vários odores da favela:

> Nossa, mó cheiro de carne frita, porra, mas o fedor do esgoto tá atrapalhando sentir o cheiro legal da carne, o cheiro do rango se confunde com o odor da lama podre, o perfume barato da mina que passou, do baseado que tá rolando e outros aromas a mais, pode crê, esse é um pouco do Colombo. (Preto, 2005:69).

Reflexo mimético das situações cotidianas na periferia, o conto traz à tona diferentes trajetórias de vida, as quais ganham um alcance coletivo através da exemplificação pessoal. Isto é, a representação do destino individual acaba por trazer à cena uma representação coletiva ao tratar não do destino de um herói, mas sim de toda uma comunidade, a exemplo das epopeias. É o caso de seu Chico, que surge como representação dos muitos nordestinos que saem do Nordeste em busca de uma vida melhor na capital paulistana. Ou de Kátia, que constantemente é espancada pelo marido – " Olho roxo, toda vermelha... –Ah, cê tá ligado né truta, o pilantra do marido dela espanca ela na direta [...]" (Preto, 2005:68).

O contorno pedagógico assumido pelo conto evidencia-se no fato de que ele pode ser lido como uma espécie de "manual de sobrevivência" em um território marginalizado de um país desigual. Apresentar as armadilhas a que estão sujeitos os residentes neste território, é o mecanismo utilizado pelo autor para orientar os jovens da periferia:

> Olha lá, os caras chegaram do trampo se enfiaram no boteco, o ritmo do comércio do tráfico não pára, o baralho e o dominó come solto, o culto já começou e a igreja tá lotada, aí irmão, sem maldade, tu já reparou que nas quebradas nunca faltam botecos, pontos de drogas e igreja? Pois é, truta, pára pra pensar, várias pessoas desesperadas procurando uma saída, em busca de um alívio, e nessa sede uma buscam DEUS, outras cachaça e outros pó, crack, maconha, jogos, qualquer válvula de escape para seus pobremas problemas, e essa busca, esses desespero acaba gerando um grande comércio, pois é: existe a lei da oferta e da procura e vice-versa. (Preto, 2005:68-69).

A apresentação do número de igrejas, botequins, bocas de fumo em detrimento de escolas, cria, de antemão, uma sentença de morte ao sujeito deste universo que, pela conscientização, pode ser evitada "Na favela do Colombo tem mais de trezentos botecos, mais de cinco igrejas, mais de 16.000 boas, mas não de tráfico não, tráfico tem uma e outras drogas que alienam. Mas não tem um só escola" (Preto, 2005:69). Aqui como no *rap*, o conto é exemplar não apenas como forma de compromisso político que lança mão da literatura para veicular um discurso de formação de uma perspectiva crítica sobre o real, mas também como fala pedagógica cujo fim é persuadir e, mais diretamente, aconselhar e orientar o sujeito marginal, acenando para os perigos e, consequentemente, apontando para os "bons" caminhos. Não por acaso, a transposição de elementos reais para o terreno ficcional estrutura-se em uma linguagem direta e, portanto, sem rodeios. Sob esta perspectiva, a literatura marginal surge como veículo de conscientização de todo um grupo, assumindo, assim, a função de agenciar politicamente as minorias:

> A insistência nas formas de representação do território periférico no campo ficcional obedece a um impulso político próprio dos autores, de uma necessidade em expor as muitas feridas formadas pelo reconhecido processo de marginalização social. O texto literário para a ser espaço de denúncia e de construção de uma visão crítica. Em outras palavras, a literatura surge enquanto forma de agenciamento político. (Patrocínio, 2013:61).

3. O conceito de Literatura na Literatura Marginal: implicações

A análise de um conto como este, que traduz o conceito de Literatura Marginal, tal como doutrinado por Ferréz em "Terrorismo Literário, induz a muitos questionamentos, parte deles já elaborados por Heloísa Buarque de Hollanda: "Pergunta: esse fenômeno é apenas um fenômeno sociológico no qual um grupo marginalizado toma a palavra? Essa literatura é considerada (ou tolerada) apenas porque vem das margens? Ou estamos diante de um fenômeno novo de cunho realmente literário?" (2014:34). Outras perguntas foram formuladas por mim e por Vanderléia da Silva Oliveira: "Afinal, são narrativas Literárias? Sociológicas? Jornalísticas? Mercadológicas?" (2014:27).

Não é incomum encontrar entre aqueles que se debruçam sobre produção literária marginal a importância de se repensar o conceito de literatura: "Torna-se inevitável portanto que a própria noção de cultura, e por tabela a de literatura, seja forçada a repensar seus parâmetros e até mesmo – o que é mais interessante – sua função social" (Hollanda, 2014:25). Ou ainda Paulo Patrocínio, para quem a Literatura Marginal deve ser encarada não apenas como um movimento literário:

> Por este prisma concebo tais produções como resultantes de um complexo empreendimento cultural e político encenado nas periferias urbanas das grandes capitais paulistas. Na contemporaneidade temos observado o empenho de diferentes organizações não governamentais e grupos ligados à periferia em formar uma imagem própria para si utilizando como veículo de suas representações a música, a fotografia e o vídeo. A Literatura Marginal, nesse sentido, não pode ser tomada como um fenômeno isolado. Mas, no caso específico da literatura, esse fenômeno se torna mais transgressor. Posto que não se trata somente de ter voz própria, mas de estabelecer essa voz como meio de expressão coletiva, utilizando para tanto um espaço do qual esses grupos foram, quase sempre, excluídos: a literatura. (2013:64).

O que ambos os estudiosos propõem é que quando a Literatura Marginal for matéria de análise é imperioso rever o estatuto do objeto literário. Entendida como mais uma dentre tantas outras práticas textuais, a ser avaliada segundo contextos culturais específicos, a Literatura perde a sua dimensão estética, em prol de uma orientação política centrada nos princípios socioeconômico e territorial. Nas palavras de Patrocínio: "Na estruturação desse novo grupo, o estético foi colocado em segundo plano, não negligenciado, mas é suprimido pela importância conferida à ética" (2013:39). Desse modo, é a ética e não a estética que norteia a produção literária marginal. Ou seja, é o significado o primeiro elemento que conta, privilegiando o **o quê** da obra literária e esquecendo o **como**, aquilo em que se distingue e que é só seu, dada a sua dimensão, não raro utilitária. Ou como diz Leyla Perrone-Moisés (1998), parece não interessar mais a literatura por ela mesma, mas a "literatura como": como depositária da memória cultural, como colonizadora e/ou descolonizadora, como expressão das diferenças sexuais, como ideologia, etc. Já Walnice Nogueira Galvão vê na inclusão dessas "outras vozes" um movimento que desloca o interesse para a vida do autor, "[…] ou seja, a que etnia, a que gênero, a que minoria pertence; tanto quanto para o conteúdo, ou seja, se fala de etnia, de gênero, de minoria" (2005:10). Para a autora, a apreciação desliza do estético para o antropológico e sociológico.

Tratar de temas como a miséria, a fome, as desigualdades sociais e, ultimamente, a violência urbana não é novidade na tradição literária brasileira. Exemplo disso é a produção literária de Lima Barreto, que já nas primeiras décadas do século XX, trazia para o centro da sua produção literária os excluídos sociais para tratar da desigualdade social e econômica, das injustiças, dentre elas o preconceito. O contorno inovador da Literatura Marginal, conforme se destacou anteriormente, situa-se justamente no rompimento da silenciosa posição de objeto para sujeito de fala. Desse modo, o sujeito periférico torna-se agente de sua própria estória, ficcionalizando sua própria vivência, não mais ocultado pelo discurso hegemônico do dominante.

Se por um lado este aspecto configurador da Literatura Marginal mimetiza o deslocamento e o deslizamento das esferas do saber e do poder no âmbito das práticas histórico-culturais, por outro, gera uma representação literária do grupo subalterno colada em uma imagem que, por vezes, revela-se mais fiel à percepção do autor (narrador) sobre seu próprio território do que um dado realista sobre ele, dado o caráter muitas vezes pedagógico da sua escrita, que se soma à sua simpatia pela causa da periferia.

Esta escrita, portanto, que quer tornar visível a voz periférica, por meio de uma estratégia narrativa na qual o próprio excluído narra a sua história, não raro motiva uma reprodução imediata do dado real, porque quer se colocar ao leitor a partir de uma relação direta com o mundo (realidade elevada à máxima potência), conferindo ao texto certa referencialidade, que se vincula aos efeitos da realidade mimética, de que são exemplo os contos dos autores antes referidos, Luiz Alberto Mendes e Gato Preto. Isso porque a literatura é aqui fundamentalmente entendida como veículo de intervenção social e, desse modo, deve colocar em relevo o território e os sujeitos da periferia na sua situação de vulnerabilidade social. Por isso, a primazia do enredo em detrimento da expressão literária. Não por outro motivo, Schøllhammer (2011) considera a literatura hoje não muito diferente nem melhor na relação que estabelece com os meios de comunicação, na sua sede de nos superexpor à realidade.

Esta missão pedagógica assumida pela escrita literária encena ainda uma outra consequência que, possivelmente, os escritores marginais não tenham se dado conta. Ao se apropriarem da esfera literária como pretexto para refletir sobre valores ideológicos e sociais dos grupos periféricos, denunciar a violência, a força do tráfico e da miséria, a falta de perspectiva dos jovens e/ou tratar de espaços não valorizados socialmente, como a periferia dos grandes centros urbanos ou os enclaves murados em seu interior,

como as prisões, trouxe a reboque a representação de uma certa "cor local" que, em síntese, expressa a realidade cotidiana dos que vivem à margem.

O retorno a um certo tipo de exotismo reside na atração do leitor pelo pitoresco das classes marginalizadas, pois não familiarizado com a realidade do pobre, do homossexual, da mulher, da prostituta, do negro, do (ex) preso, etc, o que arrasta esta literatura para a esfera do mercado: "O mercado editorial e audiovisual, esperto, percebe e começa a se interessar por esses relatos que respondem ao crescente interesse da classe média em saber mais sobre o lado de lá" (Hollanda, 2014:29). Mas, ao contrário, do "turismo de lugar", como no período romântico, o que há agora é a criação de um novo exotismo, que se pode chamar de "turismo de classe", "de gênero", de "raça", etc. Desapareceu, portanto, a "fome de espaço" e a "ânsia topográfica de apalpar todo país" (Candido, 1993), e surgiu a "fome" pela figuração do "outro", sendo o "outro" aquele que se encontra em situação desprivilegiada em relação a uma ideologia então reinante, qualificada de "machista", "imperialista", "burguesa" e "branca", segundo os culturalistas.

Estar em sintonia com a diversidade é abrir-se à percepção de uma outra voz com a qual se confronta na prática sociocultural, tanto mais produtiva quanto mais o jogo dialético tecer sua dinâmica de contradições. Por isso, passado o momento da luta, da reivindicação e de um certo tom de revide, como é possível notar em trechos anteriormente destacados do manifesto "Terrorismo Literário" e também em outros porta-vozes da Literatura Marginal, como Sérgio Vaz[6], é chegada a hora de repensar a cópia que se tenta fazer do filme real e triste que se passa do lado de fora. Nesse sentido, os desafios que se impõem aos escritores marginais são de um lado não aceitar os parâmetros de um engajamento fácil, isto é, da literatura transformada em panfleto político e, de outro, não ignorar a necessidade de fazer sua obra interagir com o seu tempo.

Como escritores que são, deveriam saber que as palavras jamais darão conta do vivido, que só lhe resta a tarefa de tentar aproximações e de insistir, ainda que o resultado não seja o desejado. Talvez resida aí grande parte da força da literatura: o conflito permanente entre o autor e a palavra. São estas as lições ensinadas por Drummond em "Procura da poesia". É, então, nesse esforço de integrar política e

6 Quando perguntado sobre o principal papel da poesia na sua vida, ele respondeu: "A minha é poesia e luta. Ela serve para eu não enlouquecer. Escrevo para me vingar do passado" (2013, p.17). Em outro momento da entrevista, Vaz ainda diz: "As pessoas estão escrevendo sobre suas dores, destilando seus ódios e rancores em forma de poesia" (2013, p.16).

estética que a Literatura se constrói como um espaço de resistência, como arma de luta, de subversão e de denúncia. Ou seja, é preciso descobrir o que há de político no interior do próprio fazer literário, sob pena de se tornar, num futuro não muito longínquo, em palavras inócuas, como bem lembra Resende:

> Quando esse realismo ocupa de forma tão radical a literatura, excesso de realidade pode se tornar banal, perder o impacto, começar a produzir indiferença em vez de impacto. O foco excessivamente fechado do mundo do crime termina por recortá-lo do espaço social e político, da vida pública. Torna-se então, ação passada em uma espécie de espaço neutro que não tem mais nada a ver com o leitor. Corre o risco de resultarem disso tudo, o mais das vezes, obras literárias que temo considerar descartáveis. (2008:38).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Brandileone, Ana Paula Franco Nobile. 2013. A literatura brasileira contemporânea: caminhos diversos. In: Brandileone, Ana Paula Franco Nobile; Oliveira, Vanderléia da Silva (orgs). *Desafios contemporâneos:* a escuta do agora. São Paulo: AnnaBlume.

Brandileone, Ana Paula Franco Nobile; Oliveira, Vanderléia da Silva. 2014. A narrativa brasileira no século XXI:Ferréz e a escrita do testemunho. *Navegações*, vol.7, no.1. EDIPUCRS, p.23-30.

Brito, Mário da Silva. 1997. A revolução modernista. In: Coutinho, Afrânio;Coutinho, Eduardo de Faria. *A literatura no Brasil*. São Paulo: Global Editora. p.4-42.

Candido, Antonio. 1993. Um instrumento de descoberta e interpretação. In: *Formação da Literatura Brasileira*. Belo Horizonte: Ed. Itatiaia. vol II.

Ferréz (org.). 2005. Terrorismo literário. In: *Literatura marginal*: talentos da escrita periférica. Rio de Janeiro: Agir.

Galvão, Walnice Nogueira. 2005. *As musas sob assédio*: literatura e indústria cultural. São Paulo: Ed.Senac.

Gomes, Renato Cordeiro. 2014. Heranças, espectros, resíduos: imaginar a nação em tempos heterogêneos. In: Resende, Beatriz;Finazzi-Agró, Ettore. *Possibilidades da nova escrita literária no Brasil*. Rio de Janeiro: Revan.

Hall, Stuart. 2006. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Tradução Tomás Tadeu da Silva & Guaracira Lopes Louro. 11ª. ed. Rio de Janeiro: DP&A.

Hollanda, Heloísa Buarque de. 2014. Crônica Marginal. In: Resende, Beatriz;Finazzi-Agró, Ettore. *Possibilidades da nova escrita literária no Brasil*. Rio de Janeiro: Revan.

Houaiss. 2001. *Dicionário de Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Ed. Objetiva.

Mendes, Luiz Alberto. 2005. Cela forte. In: Ferréz (org.). *Literatura marginal*: talentos da escrita periférica. Rio de Janeiro: Agir.

Miranda, Wander Melo. 2010. *Nações literárias*. São Paulo, Ateliê Editorial.

Nascimento, Érica Peçanha do. 2009. *Vozes marginais na literatura*. Rio de Janeiro: Aeroplano.

Patrocínio, Paulo Roberto Tonani do. 2013. *Escritos à margem*: a presença de autores de periferia na cena literária brasileira. Rio de Janeiro: 7 Letras; FAPERJ.

Perrone-Moisés, Leyla. 1998. *Altas literaturas.* São Paulo: Companhia das Letras.

Preto, Gato. 2005. Colombo, pobrema, problemas. In: Ferréz (org.). *Literatura marginal*: talentos da escrita periférica. Rio de Janeiro: Agir.

Resende, Beatriz. 2002. *Apontamentos de crítica cultural*. Rio de Janeiro: Aeroplano.

Resende, Beatriz. 2008. *Contemporâneos*: expressões da Literatura Brasileira no século XXI. Rio de Janeiro: Casa da Palavra/Fundação Biblioteca Nacional.

Sartre, Jean-Paul. 1993. *O que é literatura?* Tradução Carlos Felipe Moisés.2ª. ed.São Paulo: Ática.

Schollhammer, Karl Erik. 2011. *Ficção brasileira contemporânea*. 2º ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

Süssekind, Flora. 1984. *Tal Brasil, qual romance?* Rio de Janeiro: Achiamé.

Vaz, Sérgio. 2013. Papo Cabeça. *Brasil – almanaque de cultura popular*, no.172. Rio de Janeiro, p.14-17.

De volta ao futuro da língua portuguesa.
Atas do V SIMELP - Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa
Simpósio 55 - Construção e desconstrução de fronteiras geo-linguística, sócio-culturais e literárias, 1983-2004
ISBN 978-88-8305-127-2
DOI 10.1285/i9788883051272p1983
http://siba-ese.unisalento.it, © 2017 Università del Salento

PARA ALÉM DA OUSADA AMBIGUIDADE JAMESIANA: O LIVRO *A OUTRA* DE ANA TERESA PEREIRA

Anabela Oliveira da Naia SARDO[7]

RESUMO
O ensaio sobre o conto *A Outra*, da escritora portuguesa nascida na Ilha da Madeira, Ana Teresa Pereira, pretende desvelar interferências entre literaturas de línguas diversas. No caso em estudo, trata-se de mostrar a influência decisiva e marcante que a literatura de língua inglesa (especificamente britânica e norte-americana) tem na obra desta escritora.
A análise do conto *A Outra*, publicado em 2010, procura fazer ressaltar a forma como o texto em causa, partindo da declarada paixão da escritora pelas narrativas de Henry James, consegue ir para além da ousada ambiguidade que carateriza a obra do escritor norte-americano do início do século XX.
Henry James bem como outros escritores, essencialmente anglófonos, marcaram de forma indelével a obra pereiriana, perpassando as narrativas de forma persistente e demarcando o seu universo circular, sempre em construção. As diegeses funcionam, pois, numa interdependência declarada, como se a sua obra fosse sempre a mesma.
Em *A Outra* não é só *A Volta no Parafuso*, de Henry James, que está em questão. Implicitamente, outras obras do escritor foram fundamentais para que Ana Teresa Pereira se aventurasse neste exercício aliciante e ousado de homenagear Henry James, "virando do avesso" a história clássica e para sempre ambígua do autor de alguns dos romances, contos e textos de crítica literária mais marcantes da Literatura Inglesa.

PALAVRAS-CHAVE: Ana Teresa Pereira; *A Outra*; Henry James; desconstrução de fronteiras literárias.

Introdução

O presente ensaio tem como objetivo analisar o conto *A Outra* (2010) da escritora portuguesa, nascida na Ilha da Madeira, Ana Teresa Pereira, fazendo ressaltar a forma como o mesmo contribui para desconstruir fronteiras literárias. Partindo da declarada paixão da escritora pelas narrativas de Henry James, o conto ultrapassa os

7 IPG, UDI - Unidade de Investigação para o Desenvolvimento do Interior, Escola Superior de Turismo e Hotelaria, Unidade Técnico-científica de Línguas e Culturas, Rua Dr. José António Fernandes Camelo – Arrifana 627-588 Seia, Portugal, asardo@ipg.pt.

limites da Literatura Portuguesa, procurando ir para além da ousada ambiguidade que carateriza a obra do escritor norte-americano (naturalizado britânico) dos finais do século XIX, inícios do século XX.

Henry James, Iris Murdoch e Daphne Du Maurier foram alguns dos escritores que marcaram de forma mais indelével a obra de Ana Teresa Pereira. Outros, essencialmente anglófonos, perpassam de modo similar e constante as narrativas que compõem a obra que veio a lume desde 1989 até 2014, porque o seu universo, sempre em construção, é circular e as suas diegeses funcionam numa interdependência declarada.

Livros que "nascem" de livros

Ana Teresa Pereira assume abertamente o imenso amor e a admiração que sente pelos escritores que obsessivamente refere, a ponto de a obra dos mesmos modelar a sua sensibilidade e vida, bem como cada um dos seus livros. São eles que delineiam os seus textos, demarcam existencialmente as suas personagens, inspiram os seus cenários e, em última instância, impulsionam a autora portuguesa, num ato criador de extrema coragem, a escrever livros a partir de obras dos escritores que tanto a assombram.

É o que acontece, por exemplo, com *O Verão Selvagem dos Teus Olhos*, título sublime da obra escrita em 2008, que nasce a partir da história *Rebecca* de Daphne Du Maurier, uma "revisitação" de Ana Teresa Pereira à obra da escritora britânica e à personagem Rebecca, como "se a vida viesse depois da literatura e por ela fosse determinada" (Amaro, 2008: 8). O mesmo se passa com *A Outra*, obra publicada em 2010. Contudo, em *A Outra*, não é só *A Volta no Parafuso*, de Henry James, que está em questão. Implicitamente, outras obras do escritor foram fundamentais para que Ana Teresa Pereira se aventurasse neste exercício aliciante e ousado de homenagear Henry James, "virando do avesso" essa história clássica e amplamente debatida.

A Volta no Parafuso/The Turn of The Screw, livro escrito em 1898, teve ao longo dos tempos diversas interpretações que levaram à existência de uma discussão crítica inflamada, mas que veio a revelar-se insolúvel, sobre a realidade dos fantasmas e/ou a sanidade de uma das personagens, a precetora de Bly. Brad Leithauser (2012)

afirma que a excecionalidade da narrativa de Henry James reside exatamente na ambiguidade renovada em cada (re)leitura, transformando a obra num livro que deslumbra o leitor pela hipótese da duplicidade de interpretações que dele se podem fazer. Um excerto do artigo "Ever Scarier: On 'The Turn of the Screw'" condensa de forma admirável as razões que tornaram para sempre obscuro este livro do autor de alguns dos romances, contos e textos de crítica literária mais marcantes da Literatura Inglesa:

> All such attempts to 'solve' the book, however admiringly tendered, unwittingly work toward its diminution. Yes, if we choose to accept the reality of the ghosts, 'The Turn of the Screw' presents a bracing account of rampant terror. (This is the way I first read it, in my teens.) And if we accept the governess's madness, we have a fascinating view of a shattering mental dissolution. (That's the way I next read it, under a professor's instruction in college.) But 'The Turn of the Screw' is greater than either of these interpretations. Its profoundest pleasure lies in the beautifully fussed over way in which James refuses to come down on either side. In its twenty-four brief chapters, the book becomes a modest monument to the bold pursuit of ambiguity. It is rigorously committed to lack of commitment. **At each rereading, you have to marvel anew at how adroitly and painstakingly James plays both sides**. [sublinhado nosso] (Leithauser, 2012: s.p.)

Num artigo de 2006, intitulado "Henry James. The Turn of the Screw - Ghost story, or study in libidinal repression?", Sumia S. Abdul Hafidh escreve também sobre a problemática da ambiguidade do texto jamesiano, asseverando que *The Turn of the Screw* patenteia um labirinto de interações complexas entre os vivos e os mortos (a vida e a morte) que originam o debate entre a dúvida de se tratar de uma mera história de fantasmas ou de um estudo sobre repressão sexual, uma vez que o enredo gira em torno do estado psicológico da personagem central que vê fantasmas, porém somente quando está sozinha ou absorvida em determinadas fantasias.

James escreveu *The Turn of The Screw* num tempo em que havia grande interesse e enorme curiosidade em histórias de fantasmas. Todavia, de acordo com alguns críticos, o escritor não se deixava seduzir por diegeses de fantasmas estereotipadas, procurava antes escrever sobre visões reais, como parece confirmar o prefácio que colocou na edição nova-iorquina da sua derradeira "história de fantasmas", denominada *The Jolly Corner*: "the strange and sinister embroidered on the very type of the normal and easy" (James citado por Hafidh, 2006: s. p.).

Deste modo, para Hafidh, eram os desejos sexuais da precetora que provocavam as aparições de Quint, o empregado da propriedade, entretanto morto. Cada vez que ela imaginava ou desejava poder estar como o seu patrão, pensava avistar o espectro de Quint: "It was her own wish-fulfilment, her desires that appeared in the form of apparitions" (Hafidh, 2006: s. p.).

Para além desta controvérsia gerada em torno das questões de interpretação da obra jamesiana, outros críticos e teóricos da ficção preocuparam-se em analisar a técnica narrativa usada pelo autor em *A Volta no Parafuso*/*The Turn of The Screw*, concluindo que a introdução, o enquadramento e a narrativa em primeira pessoa conseguem convencer ou até mesmo manipular os leitores, o que impele à inevitável hesitação nas interpretações.[8]

Linda Kauffman escreve, no livro *Discourses of Desire: Gender, Genre, and Epistolary Fictions* (1988), que a imagética da obra de James é uma reminiscência do género gótico, bastando atentar nas descrições de Bly e da propriedade circundante. Chama também a atenção para o facto da precetora de Bly se referir claramente ao livro *Os Mistérios de Udolpho* e, de forma indireta, à obra *Jane Eyre*, evocando-se uma analogia entre a personagem de James e a protagonista Jane Eyre e também Bertha, a mulher demente confinada em Thornfield.

À semelhança do livro *Rebecca* de Daphne Du Maurier, que deu origem à obra *O Verão Selvagem dos Teus Olhos* de Ana Teresa Pereira, também *The Turn of The Scew* teve adaptações cinematográficas, como, por exemplo, em 1956, numa realização de John Frankenheimer. Neste caso, o papel da precetora é desempenhado pela belíssima atriz Ingrid Bergman[9], diversas vezes mencionada nas narrativas pereirianas, surgindo até na capa do livro *Até que a Morte nos Separe* (2000), numa foto com Cary Grant, na cena inesquecível do filme *Notorious/Difamação* de Hitchcock. Em 1961, há uma nova e extraordinária adaptação, num filme a preto e branco realizado por Jack Clayton, tendo Deborah Kerr no papel de precetora. Intitula-se *The Innocents* e é considerada, ainda hoje, como uma das melhores adaptações cinematográficas do livro de James[10]. O escritor, realizador e produtor de cinema Guillermo del Toro, num artigo

8 Como refere Todorov, na obra *Introdução à Literatura Fantástica*, a hesitação acontece em narrativas que se caracterizam não pela simples presença de acontecimentos sobrenaturais, mas pela maneira como os percebem o leitor e as personagens.

9 Pode aceder-se a esta informação no sítio *Web* IMDb. Disponível em http://www.imdb.com/title/tt0053384/, consulta a 02/12/ 2012.

10 Esta é uma adaptação cinematográfica que marca decisivamente a obra de Ana Teresa Pereira.

escrito para o jornal *USA Today* (2011), escolheu este filme como um dos seus filmes de terror favoritos.[11]

Estas referências às adaptações das obras literárias à Sétima Arte procuram reforçar a importância que o Cinema tem na obra de Ana Teresa Pereira e consequentemente ajudar a perceber a génese de livros como *O Verão Selvagem dos Teus Olhos* e *A Outra*. Muitas vezes, a interpretação que a escritora faz das obras, que obsessivamente menciona, ou a sua compreensão muito própria das mesmas, são combinações da leitura dos livros e do visionamento das adaptações cinematográficas dos mesmos (bem como de outros filmes), o que lhe permite atribuir sentidos novos e diversos às diegeses.

Para além da ousada ambiguidade jamesiana: o livro *A Outra* de Ana Teresa Pereira

No texto escrito para o jornal *Público*, difundido a 31 de janeiro de 2004 e designado "A noite dá-me um nome" (Pereira, 2004: 7), precisamente uma recensão de *A Volta no Parafuso*,[12] Ana Teresa Pereira refere-se ao conto de Henry James *O Desenho no Tapete*, fundamental na obra da escritora portuguesa:

> No conto 'O Desenho no Tapete' (...), Henry James fala do 'segredo' que o autor vai tecendo no próprio corpo do texto, o fio no qual estão enfiadas as pérolas, enfim, a verdadeira história que, se o romance ou conto tiver vida, está em todas as partes, e é contada por cada palavra, por cada sinal de pontuação. Claro que se existe um inconsciente do texto, e eu não tenho dúvidas de que existe, o autor pode ser o último a saber ou até nunca saber. Em 'A Volta no Parafuso', James deixou falar livremente o seu desejo e o seu medo. Mas é o nosso desejo e o nosso medo que vamos encontrar na novela. (Pereira, 2004: 7)

Henry James expõe luminosamente, em *A Arte da Ficção*, aquele que é o seu conceito de "boa ficção", ou seja, o tipo de ficção realista do século XIX, conforme se subentende pelas afirmações feitas, como a que se cita: "A única razão para a existência de um romance é que ele tenta de facto representar a vida" (James, 1995: 62).

11 A expressão utilizada pelo realizador é 'fright flicks'. Podemos ter acesso a este comentário em http://www.imdb.com/title/ tt0055018/trivia, consulta a 01/12/2012.
12 Edição de 2003 de Relógio D'Água Editores.

No conto *O Desenho do Tapete*, no qual James utiliza a ficção para teorizar sobre a mesma, todo o enredo gira em torno dos desapontamentos das personagens por não conseguirem penetrar no sentido último da obra do escritor ficcional Verek, uma vez que encaravam esse(s) sentido(s) como o complexo desenho de um tapete persa, que está em primeiro plano para Verek, mas é de árdua observação. A visualização deve ser tentada. Contudo, dificilmente ou mesmo nunca será vislumbrada. Isto equivaleria a dizer que o sentido da obra de arte é a própria obra de arte em si, envolta numa aura de mistério e insondabilidade que exige constante contemplação dos seus admiradores (leitores ou observadores), sem que lhes seja obsequiado o acesso ao entendimento completo dos seus significados. Terá sido este objetivo que James magistralmente atingiu ao escrever *The Turn of The Screw*.

A ambiguidade jamesiana (ou seja, aquela a que Ana Teresa Pereira se refere, a que os próprios textos de Henry James teorizam e as suas obras ficcionais refletem) parece-nos ser o motivo que seduz a escritora portuguesa que procura transpor, para as suas narrativas, essa mesma doutrina. Ademais, porque a ficção de James é inegavelmente ambígua, esta questão tem sido amplamente discutida por diversos críticos, como já afirmámos, o que teve implicações para o fenómeno da ambiguidade literária, como um todo, como conclui Rachel Salmon no artigo "A Marriage of Opposites: Henry James's 'The Figure in the Carpet' and the Problem of Ambiguity" (1980).

Rachel Salmon refere-se aos trabalhos de Shlomith Rimmon e Christine Brooke-Rose como sendo as tentativas teóricas mais bem conseguidas para descrever a ambiguidade existente na obra de Henry James. Reexplorando o mais famoso exemplo de ambiguidade controversa, Brooke-Rose mostra que todas as palavras e incidentes da história podem ser interpretados das duas maneiras. Para Salmon,

> each piece of textual evidence perfectly supports each of the mutually contradictory readings: there are ghosts and there are not (the hallucination theory). Since, according to Brooke-Rose, no synthesis or resolution of these readings is possible, she seeks unity at a deeper level - what she calls a single 'narrative sentence' capable of generating consistently binary readings on the story level. (Salmon, 1980: 788)

Shlomith Rimmon, por seu lado, estava mais interessada na experiência do leitor sobre a própria história, colocando-se à parte das interpretações contraditórias. A definição de ambiguidade de Rimmon usa a terminologia da lógica:

> 'the 'conjunction' of exclusive disjuncts (a b)' or, in ordinary language: 'the coexistence of incompatibles… the meanings are mutually exclusive, thus calling for disjunction and choice, but because the context provides no decisive grounds on which to base our choice, the meanings remain conjoined'. (Shlomith Rimmon, citada por Salmon, 1980: 789)

Acreditamos, pois, que foi esta 'controversa ambiguidade' que levou a escritora portuguesa a compor o livro *A Outra*. Por 'controversa ambiguidade', entende-se tanto o aspeto da dupla interpretação das palavras e dos factos, como a experiência do leitor sobre a própria história. A mesma 'controversa ambiguidade' que subjaz à obra de James e que o escritor procura teorizar em *The Figure in The Carpet*.

Como afirma José Mário Silva, foi:

> da projeção da escritora madeirense numa história alheia que nasceu o seu livro (…): 'A Outra', um conto perfeito, daqueles que apetece ler em voz alta, várias vezes - pecando apenas por ser demasiado breve e por apresentar uma estrutura narrativa tão elíptica, tão reduzida ao mínimo dos mínimos, que se torna opaca para quem não conheça a novela de James. (Silva, 2011: s.p.)

Em nossa opinião, é nessa narrativa omissa que reside igualmente a beleza do texto pereiriano, porque, tal como em *O Verão Selvagem dos Teus Olhos*, Ana Teresa Pereira não se limita a recontar a(s) história(s)/estória(s). A escritora "vira-as do avesso", narrando-as através de uma outra perspetiva. À semelhança do que acontece em *O Verão Selvagem dos Teus Olhos*, oferece-se o ponto de vista do fantasma ao leitor de *A Outra*. Por outro lado, Ana Teresa Pereira "invade" o território jamesiano com a sua própria linguagem, como metaforicamente regista José Mário Silva (2011: s.p.): "ali onde um se demora, construindo lentamente a tempestade, a outra espalha relâmpagos, fragmentos curtos, súbitos clarões".

Em *A Outra*, deparamo-nos com as mesmas obsessões, semelhanças, circularidades, reminiscências e imagens que assomam vindas de obras anteriores de Ana Teresa Pereira: o castelo, as flores, o vento e as charnecas: "a charneca num dia de vento" (Pereira, 2010: 11); o lago e o nevoeiro: "Avistei o lago ao longe e tive a impressão de que uma leve neblina nascia das águas" (Pereira, 2010: 22). E, inevitavelmente, o amor pelos livros, muito especialmente pela literatura inglesa e americana dos finais do século XIX, inícios do XX.

As paixões pereirianas ressurgem logo na capa que é de Carlos César Vasconcelos sobre o quadro *Windflowers* (1903) do pintor inglês John William

Waterhouse (1841-1917), um artista romântico, relacionado com os pintores pré-rafaelitas pela sua devoção em retratar mulheres bonitas e pelo fascínio pela mulher fatal. Waterhouse pinta essas mulheres, recorrendo ao simbolismo, a esquemas de cores vivas e a uma extraordinária luminosidade. Esquissava as suas obras, baseando-se em histórias famosas, poemas ou mitos, escolhendo alguns verdadeiramente trágicos ou mesmo brutais. Todavia, conseguia transmitir nos seus quadros beleza e calma. Tal como a Irmandade dos Pré-Rafaelitas, profundamente apreciada por Ana Teresa Pereira, Waterhouse usou o simbolismo para estabelecer temas-chave, agregando narrativas às suas pinturas.

Naturalmente que a escolha deste quadro não terá sido casual, antes carregada de significado uma vez que, nas pinturas de Waterhouse, é reconhecível um tipo idealizado de mulher como se pode ler num artigo de Cathy Baker. Usando as palavras de Peter Trippi, Baker escreve que, na obra deste pintor, a mulher tem um tipo idealizado, reconhecível instantaneamente:

> '... Waterhouse transcended the particularities of individual models to present his own idealized, instantly recognizable type... Older contemporaries, such as Rossetti, Poynter and Moore, had devised their own types.' (…) He also described the 'Waterhouse girl' - or Waterhouse's 'ideal type' - as 'an invented beauty.' Peter goes on to say, '... it seems to me Waterhouse's ideal type was very much about what we call an English rose style.'" (Peter Trippi, J.W. Waterhouse, 2002, citado por Cathy Baker, 2012: 1).

Deste modo, podemos concluir que a existência de um determinado tipo de mulher, identificável na obra pereiriana, bem como o apreço da escritora pela Literatura e Pintura pré-rafaelitas justificam esta escolha.

Se atentarmos no título, verificamos que o mesmo é carregado de significado e indiciador da história narrada, sobretudo no que à questão da ambiguidade e da perspetiva narrativa diz respeito. *A Outra* traz-nos à memória o filme de 2001 amplamente premiado, *Os Outros/The Others*, realizado por Alejandro Amenábar (n. 1972) e protagonizado pela sublime e etérea Nicole Kidman. É pertinente chamar ao texto um excerto de um artigo de William Skidelsky sobre *The Turn of The Screw*, no qual o jornalista se refere ao texto de James e ao filme de Amenábar: "James's tale, which he described as 'a piece of ingenuity pure and simple, of cold artistic calculation', has inspired many successors, among them (…) the 2001 film *The Others* " (2010: s.p.).

A narrativa de *A Outra* é precedida por uma epígrafe de *The Turn of the Srew* (1996: 48): "'Why the candle's out!' I then cried./'It was I who blew it, dear!' said

Miles" (Pereira, 2010: 7), apenas inteligível e reveladora para o leitor que conheça a obra de Henry James, colocando no cerne da história a precetora e o menino Miles. A escolha do excerto da obra de James é ardilosa, porquanto aumenta a ambiguidade do conto pereiriano.

A *Outra* é uma obra elíptica, composta por seis partes sem título, constituídas por séries de textos breves, alguns formados apenas por uma frase. A narração é feita na primeira pessoa, coincidindo com a protagonista da diegese, a precetora que conta a sua história, enfatizando essencialmente a sua estada em Bly, a propriedade para onde vai trabalhar, incumbida da educação de duas crianças órfãs. Nesta narrativa, ainda mais do que em *O Verão Selvagem dos Teus Olhos*, Ana Teresa Pereira surpreende-nos com uma história que tem por base um outro livro, mas que é efetivamente outra.

O primeiro capítulo, totalmente dedicado à vida da protagonista antes da partida para Bly, começa na primeira página apenas com duas frases curtas, de uma beleza e ambiguidade extraordinárias. Só mais tarde perceberemos serem as mesmas que iniciam todas as outras partes: "A porta abriu-se sem que ninguém lhe tivesse tocado./O vento trouxe as folhas para dentro de casa, num movimento suave, com algo de musical" (Pereira, 2010: 9).

A personagem principal e narradora enfatiza Bly, lugar onde descobriu a sua beleza como mulher, porque em Bly havia um espelho grande: "Eu penso que tudo começou no dia em que me vi, de corpo inteiro, no espelho do meu quarto em Bly" (2010: 10). Teve, então, consciência de que era "muito bonita" (*Id. Ibidem*) e percebeu "o que **ele** queria dizer ao falar das mulheres pintadas por Dante Gabriel Rossetti" (*Id. Ibidem*, destaque nosso). Atente-se em dois aspetos relevantes na narrativa: a percetora tem uma beleza artística e isso tinha-lhe sido dito por alguém, "ele", personagem que o leitor, nesse momento da história, ainda desconhece.

No texto seguinte, a protagonista/narradora recorda a história da sua infância e adolescência, momentos da vida onde tudo é comparado a situações e personagens literárias. A primeira referência surge quando se traz, para o texto, aquele que é considerado um dos grandes poetas românticos ingleses, William Wordsworth (1770-1850), que fazia parte dos chamados "Lake Poets". A precetora compara as brincadeiras de infância com as suas irmãs com as de uma menina num poema de Wordsworth "que se sentava a fiar junto aos irmãos mortos no cemitério" (Pereira, 2010: 11). Insinua-se o estado da protagonista, conclusão a que só mais tarde o leitor conseguirá chegar.

Nota-se também a importância dos romances da juventude, nos quais a precetora "descobria os mundos mais estranhos" (Pereira, 2010: 12). Reemergem, numa obsessão e paixão absolutas, as irmãs Brontë e as suas obras: Emily e a obra *Wuthering Heights/O Monte dos Vendavais*; Anne, através do romance *The Tenant of Wildfell Hall/O jogo da vida* (1848) e Charlotte com a menção a *Jane Eyre*. Similarmente, alude-se à romancista e contista da Época Vitoriana, Elizabeth Cleghorn Gaskell (1810-1865), e a Charles Dickens (1812-1870), o qual publicou os trabalhos de Gaskell na revista *Household Words*, nomeadamente as suas histórias de fantasmas:

> O mundo terrível de Dickens (…), a paixão de Heathcliff por Cathy (Heathcliff que me tirava o sono), a solitária inquilina de Wildfell Hall, e Jane Eyre…
>
> Havia uma história de Elizabeth Gaskell de que gostava muito, e que também entrava pelos meus sonhos (…). E a companhia dos fantasmas. (*Id. Ibidem*)

O texto vai fornecendo indícios para que acreditemos que *A Outra* é igualmente uma história de fantasmas, como as de Gaskell, ou de mortos convivendo com os vivos, como acontece nos poemas de William Wordsworth; ou, ainda, em narrativas onde os fantasmas são os que julgam estar vivos, como no filme *Os Outros*.[13]

Nas páginas 13 e 14, a narradora reforça a sua preferência pelo romance *Jane Eyre*. Este excerto é indiciador da interpretação pereiriana do livro de James no sentido dado por alguns críticos literários e, no fundo, pelo próprio Henry James, quando declara que a razão para a existência de um romance é que ele tenta representar a vida. A precetora sonhava com um destino semelhante ao da heroína de Charlotte Brontë: "E se Jane, que não tinha grande encanto, conseguira o amor de Mr. Rochester, eu podia sonhar com algo parecido (…). E quando respondi ao anúncio do jornal (…) tive a sensação vertiginosa de que chegara o meu momento" (Pereira, 2010: 13).

O texto seguinte, curtíssimo, é sobre a ida da precetora a Londres, onde se desloca para a entrevista de trabalho. A narrativa continua a prover sinais sobre a personalidade da mulher, sobre as suas fantasias, para além da caraterística comum às demais personagens pereirianas no que diz respeito ao efeito da Literatura sobre a própria vida: "Nem nos meus sonhos mais ousados imaginara um tal Mr. Rochester" (Pereira, 2010: 15).

Na página 16, num trecho conciso, como os demais, é apresentado o encontro com o "patrão" de Bly e apontadas as razões da contratação da precetora: as crianças e a

13 Recorde-se a cena em que os criados (mortos) dizem a Grace (também ela fantasma tal como os filhos) que os vivos têm de aprender a conviver com os mortos.

necessidade de alguém para cuidar da sua educação e "resolver todos os problemas que [pudessem] surgir" (Pereira, 2010). Imediatamente, no espírito da protagonista, começam a formar-se entendimentos que vão para além daqueles que a situação real deixa revelar. O dono de Bly quer apenas "alguém que se dedique às crianças de corpo e alma" (Pereira, 2010: 16), de modo a que nunca seja "importunado" (*Id. Ibidem*). A precetora sente, todavia, que eram como se fossem "velhos amigos" (*Id. Ibidem*) e que estavam só "a concluir um pacto" (*Id. Ibidem*).

Ainda que alguns destes aspetos se assemelhem àqueles que podemos ler na narrativa de James, Ana Teresa Pereira adiciona, ao seu texto, outros que aí não estão presentes e uma componente que nunca falta nas suas histórias: os conhecimentos sobre Literatura e Pintura e as referências literárias e pictóricas, como comprovam as citações anteriormente trazidas para a presente análise e como podemos verificar, por exemplo, no seguinte excerto: "Com a sua cor de cabelo não devia usar cinzento. (…) Conhece os quadros de Dante Gabriel Rossetti? (…) Uma mulher com a sua cor de cabelo deve usar verde, talvez vermelho Ticiano" (Pereira, 2010: 17).

A partida para Bly ocupa uma página e resume-se a uma frase: "Na manhã seguinte parti para Bly" (Pereira, 2010: 19), revelando a importância deste espaço extraordinário e fantástico na narrativa em estudo e confirmando, igualmente, a influência do mesmo em toda a obra de Ana Teresa Pereira.

A parte 2 de *A Outra* principia como a parte 1, acrescentando-se apenas a estação do ano, outono, uma das estações prediletas das personagens pereirianas:

> A porta abriu-se sem que ninguém lhe tivesse tocado.
> O vento trouxe as folhas para dentro de casa, num movimento suave, com algo de musical. (…)
> Devia ser Outono. (Pereira, 2010: 21)

Reiteradamente se instala a ambiguidade e a perplexidade no leitor, quando, no texto subsequente, se verifica que esse início e essa estação do ano não coincidem com a chegada da precetora à propriedade: "Cheguei a Bly num fim de tarde de Abril" (Pereira, 2010: 22). Esse momento é representativo da obsessão das personagens em relação aos seus sonhos, normalmente modelados pela Arte: "Quando a carruagem se aproximou da casa, lembrei-me do meu velho sonho. (…) Estava a chegar a um castelo. (…) chegava a um lugar onde tudo ia acontecer. Porque na minha vida ainda não tinha acontecido nada" (*Id. Ibidem*).

A protagonista e narradora descreve Bly "como uma daquelas casas que associamos a Inglaterra, bela e gelada" (Pereira, 2010: 23), onde a governanta, "uma mulher alta vestida de cinzento", a esperava no "pórtico (…)" (*Id. Ibidem*). A precetora continua a comparar-se às "heroínas dos romances que lera nos últimos anos" (*Id. Ibidem*). Como nas peças de teatro, a mulher, cujo nome ainda se desconhece neste momento da diegese (aliás, nunca será mencionado ao longo da narrativa), sentia que não nascera para um papel secundário, como considerava acontecer com a governanta. Ao entrar em Bly, a jovem conhece Flora que a seduz pelo seu encanto. Tudo se passa como se estivesse dentro de um sonho ou de uma peça de teatro: "Naquele momento, como se começasse a cena seguinte de uma peça, ouvi as notas de um piano no andar de cima" (Pereira, 2010: 24).

A precetora revela outros saberes comuns às personagens pereirianas, como é o caso de conhecimentos sobre botânica: "Tinha de ensinar-lhe que não se deve apanhar campainhas azuis, que elas não vivem o bastante" (*Id. Ibidem*). Na página seguinte, aparece, pela primeira vez, o nome da governanta, Mrs. Grose. Ficamos também a conhecer Miles, que "Parecia um pequeno príncipe" (Pereira, 2010: 25) e provoca um fascínio imenso na recém-chegada a ponto de a levar a confessar que não conseguia "resistir a ninguém da família" (*Id. Ibidem*). Fica de tal forma encantada que para ela se torna claro "que queria dedicar a [sua] vida àquelas duas crianças sozinhas (…). E mostraria ao homem de Londres que era a pessoa indicada para o papel" (*Id. Ibidem*).

A circularidade, caraterística das narrativas pereirianas, regressara já com a repetição das frases preludiais das duas primeiras partes e novamente, na página 27, se repetem frases que já estavam escritas na página 10 e que revelam o narcisismo da personagem, já indiciado em afirmações anteriores:

> Na casa dos meus pais não havia espelhos. Na casa da minha professora de piano, havia só um, pequeno e não muito nítido. Eu passava muito tempo a olhar para o meu rosto. (…) Não muito alta, esbelta, com o cabelo cor de cobre que, desde pequena, me diziam ser impróprio para a filha de um modesto pároco" (Pereira, 2010: 27).

O excerto da página 28 fala-nos do dia em que "explorou" Bly com Miles e Flora e "aquele era mesmo um castelo de contos de fadas" (Pereira, 2010). Repare-se que, tão ao gosto de Ana Teresa Pereira, "Havia, até, um quarto fechado" (*Id. Ibidem*), um jardim e um lago. Miles revela-se também uma personagem com caraterísticas pereirianas: demonstrava conhecimentos vastos e "lera peças de Shakespeare e sabia de

cor versos de Nilton. Conhecia as constelações. Sabia o nome dos mares. (…) tocava muito bem piano" (*Id. Ibidem*). Flora, tal como a narradora, gostava de dançar.

Num texto brevíssimo, que ocupa a página 30, a narradora e protagonista conta a primeira visita ao "espaço assombrado" (Pereira, 2010) do lago, como se fosse uma aventura a três, que lhe lembrava os livros de Stevenson que ela e Miles conheciam bem.

A terceira parte começa exatamente do mesmo modo que a segunda, fragmento no qual as duas primeiras frases eram as que compunham o texto da primeira parte. Tal como a segunda acrescenta à primeira parte duas novas frases, a terceira introduz três novas proposições ambíguas e misteriosas. A ambivalência advém de diversos aspetos dos quais se destacam a referência à rapariga de vestido castanho e a utilização dos pronomes "ele/eles":

> A rapariga de vestido castanho estava imóvel num canto. Olhava para a porta com uma expressão assustada.
> Era ainda mais jovem do que eu e muito bonita. **Ele** gosta de nós jovens e bonitas.
> **Eles** gostam de nós jovens e bonitas. [destaque nosso] (Pereira, 2010: 33)

O texto não permite ao leitor compreender quem é a rapariga que surge como se se tratasse de uma aparição. Contudo, uma análise cuidada e a comparação com o livro de James e com o filme *The Others* permitem-nos perceber e reafirmar a mestria de Ana Teresa Pereira. A escritora não se limita a escrever uma nova história a partir da narrativa de James, vira-a mesmo do avesso e, para tal, usa novamente a questão da perspetiva para o fazer. A narradora do texto pereiriano é a precetora morta, aquela de quem nunca se 'ouve' o nome, aquela que, em *The Turn of The Screw*, se chamava Miss Jessel. *A Outra* mostra, portanto, como escreve José Mário Silva, "o ponto de vista de Miss Jessel, o fantasma" (2011: s.p.).

Ana Teresa Pereira revela o outro lado da história, sugerida pela governanta em *The Turn of The Screw*, e entendida de forma distorcida pela precetora substituta. Em *The Turn of The Screw*, Mrs. Grose conta à jovem precetora que a sua predecessora, Miss Jessel, e um outro empregado, Peter Quint, tinham tido uma intensa relação amorosa e que ambos haviam morrido. Alguns críticos sugerem que Quint teria molestado sexualmente Miles, bem como outros membros da casa. Deste modo, a ambiguidade interpretativa nasce sem nunca se dissipar, como já referimos.

Em *A Outra*, temos a versão da precetora, Miss Jessel (nunca nomeada), que narra a sua vida em Bly e confessa os seus pensamentos mais íntimos: a fascinação pelo patrão e o seu tórrido envolvimento com Quint. É ela que vai desempenhar o papel fundamental tal como a própria predetermina, o papel principal, semelhante ao das heroínas dos romances. Todavia, e embora toda a sua beleza (cabelos, olhos, boca) faça lembrar as mulheres etéreas pintadas por Dante Gabriel Rossetti, ela tem igualmente uma forte componente sensual, simbolizada pelos voluptuosos vestidos que havia encomendado e pelo intenso envolvimento com Quint.

Peter Quint surge, na narrativa pereiriana, como um homem omnipresente que emerge como uma versão distorcida do patrão. Nem as roupas, nem a pose de que se apropria conseguem disfarçar a sua rudeza e o seu ar agreste: "uma versão áspera e brutal do amo" (Pereira, 2010: 38). A relação de Quint com a precetora revela-se como uma substituição dos mais profundos desejos da deslumbrada mulher, uma vez que todo o seu interesse se dirigia ao senhor de Bly: "Gosto destes passeios solitários. Um dos motivos é que o passeio termina com o regresso a Bly. O outro é que me permite sonhar com uma casa em Londres, com uma biblioteca, com um homem sentado perto da lareira" (Pereira, 2010: 34).

As páginas 33, 34 e 35 são fundamentais em *A Outra*, carregadas de uma ambivalência sublime, induzida pelo confronto entre as duas precetoras (na página 33) e pela descrição do avistamento de Quint na torre. Poderíamos interrogar-nos sobre quem avista. Trata-se da primeira vez que a precetora vê Quint ou das visões que tinha/julgava ter a jovem que foi substituir Miss Jessel? São oferecidos ao leitor atento alguns sinais indiciadores da identidade da narradora da história. Trata-se de Miss Jessel morta, uma vez que ela afirma sentir uma "sensação difícil de definir. (…) talvez a minha percepção se tivesse apurado. (…) era como se nunca tivesse estado tão sozinha na minha vida" (Pereira, 2010: 35).

Do mesmo modo que em *O Verão Selvagem dos Teus Olhos*, a substituta é colocada em segundo plano. A precetora, que substitui Miss Jessel, aparece num plano secundário. Ela é, mesmo, a substituta e todo o protagonismo é dado à amante de Quint. As páginas 36 e 37 narram, numa pincelada, a noite em que Miss Jessel e Quint se conhecem. Neste excerto, ficamos com a certeza de que a narradora de *A Outra* é Miss Jessel, a precetora morta de *The Turn of The Screw*.

As expressões "And yet… and yet…" (Pereira, 2010: 36) reaparecem em *A Outra*. As mesmas haviam sido usadas em *O Verão Selvagem dos Teus Olhos* (Pereira,

2008: 47). Estes versos são excertos do poema, cujo tema é a morte, da autoria do poeta japonês Kobayashi Issa, reforçando, no livro de 2008, a situação de Rebecca no seu regresso a Manderly. Em *A Outra* servem, de igual modo, para indiciar a situação da precetora e de Quint, duas personagens que já não pertencem ao mundo dos vivos.

A precetora repara que ambos estavam "vestidos como atores" (Pereira, 2010: 36). Interroga-se, então, sobre a peça diabólica que se preparavam para representar. Esta pode ser uma das interpretações de *The Turn of The Screw*. Contudo, não é este o sentido que nos é oferecido em *A Outra*, uma vez que a resposta aparece na página 49 e nada tem de malévolo: "Muitas vezes imaginei que Miles e Flora eram os nossos filhos. E Deus sabe como aquelas crianças precisavam de pais. (…) E Miles e Flora caminhavam num mundo criado por nós. E sentiam-se protegidos e felizes (Pereira, 2010: 49). Já na página 37 se podia ler: "Não demorei a perceber que Miles adorava Quint. (…) E Quint parece gostar dele" (Pereira, 2010).

A circularidade ressurge de novo com a repetição de uma frase inquietante e indiciadora: "é como se tivéssemos desenvolvido um hábito inquietante de espreitar pelas janelas" (Pereira, 2010: 38 e 39), revelando o 'estado' da precetora e de Quint. Recorde-se que, em *The Turn of The Screw*, os presumidos fantasmas eram vistos, através das janelas, como se estivessem espreitando de pontos diversos: do cimo da torre, do outro lado da janela, na ilha de juncos no lago.

No final da parte 3, o texto justifica o envolvimento de Miss Jessel e Quint, incompreendido e reprovado pela sociedade e a muito custo aceite pela própria narradora: "Eu era uma senhora. (…) não havia nada de comum entre mim e aquele homem rude" (Pereira, 2010: 49). Como em outras narrativas de Ana Teresa Pereira, os relacionamentos têm algo de profundamente físico, assomando como uma atração fatal à qual é penoso ou quase impossível escapar: "E acho que quase senti um alívio quando ouvi a leve pancada na porta. (…) Eu sabia quem era. / O meu corpo sabia quem era" (Pereira, 2010: 41).

Na parte 4, repete-se o mesmo texto do início das anteriores, acrescentando-se mais um parágrafo que se refere à jovem precetora de cabelo castanho: "Ela tinha um ar que eu conhecia. O que eu tinha há algum tempo. Como se ninguém lhe tivesse tocado" (Pereira, 2010: 43). A dúvida coloca-se sobre quem vê quem e sobre qual das duas é a intrusa em Bly.

O relacionamento de Quint e Jessel continua a ser sumária, mas intensamente descrito, fazendo sobressair a diferença entre os dois amantes: "E o meu corpo torna-se

mais leve nos seus braços pesados" (Pereira, 2010: 45). A bela e sensual precetora reforça a ideia de continuar a pensar no senhor de Bly, mas afirma ter aprendido "a importância dos substitutos" (Pereira, 2010: 47). Para reforçar o lado libidinoso da precetora de cabelo ruivo, na qual podemos reconhecer algumas personagens pereirianas, há a referência a dois livros, um dos quais diversas vezes mencionado ao longo da vasta obra da escritora portuguesa, o outro referido pela primeira vez em *A Outra*: "chamava-se *Fanny Hill* e a história era mais estranha do que a das *Mil e Uma Noites.* Mas foi assim que o li, como um conto das *Mil e Uma Noites*" (Pereira, 2010: 46).

Fanny Hill (Memoirs of a Woman of Pleasure) é o nome pelo qual é conhecido o romance erótico do escritor inglês John Cleland (1709- 789), publicado em 1748. É referenciado como "the first original English prose pornography, and the first pornography to use the form of the novel" (Foxon, 1965: 45) e é considerado como um dos livros mais perseguidos e banidos da História da Literatura. A sua menção reforça um conceito presente na obra pereiriana, a ideia de que o sexo pode existir apenas para dar prazer e não por amor. Embora em *A Outra*, Miss Jessel afirme ter-se apaixonado por Quint com o corpo e com a alma, como se pode ler na página 54, ela sente a ligação com esse homem como uma "Degradação. Era assim que as pessoas à nossa volta viam a nossa relação. A preceptora degrada-se com o criado" (Pereira, 2010: 55), exatamente pelo facto de nela se sobrepor essa componente fortemente carnal e pelo facto de Quint não passar de "um substituto".

O início da penúltima parte acrescenta nova informação acerca da mulher de quem jamais se conhece o nome: "Ela não tinha nome. Pelas conversas que ouvi, era a única filha de um pároco de aldeia e este era o seu primeiro emprego" (Pereira, 2010: 51). É-nos também revelada a morte de Quint, "Um homem que bebera demasiado na aldeia e ao voltar para casa escorregara no gelo" (Pereira, 2010: 46), e insinuada a ideia de que está morto assim como a precetora sua amante. O texto deixa supor que Miss Jessel se teria suicidado: "(…) Mas nada se movia à minha volta. (…) E então vi-o no meio do nevoeiro. (…) Dei uns passos entre os juncos e senti vagamente que o meu pé entrava na água" (Pereira, 2010: 59). Afirma-se no texto que a precetora e Quint pertencem ao grupo daquelas pessoas que "não encontram o caminho para o Céu ou o Inferno. (…) alguns ficam para trás. Os que não acordaram antes de morrer" (Pereira, 2010b: 52). Notemos, de novo, a circularidade e a repetição. Ana Teresa Pereira tem um livro intitulado *Se Eu Morrer Antes de Acordar* (2000).

A primeira página da última parte do texto coincide com o momento em que, por fim, as duas mulheres se reconhecem e se enfrentam, desvelando o "segredo" mais profundo do texto: "Pela primeira vez, ela dirigiu-me a palavra. / A casa é minha. Eles são meus" (Pereira, 2010: 61). Entre ambas, há semelhanças físicas e de gostos literários: "Entre os livros que ela colocou na estante, há um exemplar de *Jane Eyre*" (Pereira, 2010: 62).

Os últimos seis breves textos de *A Outra* revelam a intenção de Ana Teresa Pereira, confirmada pela mesma na crónica que escreveu, no jornal *Público*, em 2004, intitulada "A noite dá-me um nome", quando assevera que os fantasmas de Bly são os nossos e, tal como em relação à história original de James, "é o nosso desejo e o nosso medo que vamos encontrar."

Neste final, existem inúmeras semelhanças com o filme *Os Outros*: "É um mundo [o dos mortos] estranho o nosso. O mundo que os outros pressentem quando se perdem num bosque ou quando o vento que entra pela janela apaga a única vela acesa no quarto" (Pereira, 2010: 63). Recordemos, a propósito destas frases, a inscrição inicial do livro e o significado da mesma no contexto desta narrativa pereiriana: "'Why the candle's out!' I then cried./'It was I who blew it, dear!' said Miles" (Pereira, 2010: 7).

É no momento do confronto entre as duas precetoras, na página 67, que finalmente se consegue alcançar o intuito pereiriano ao escrever uma história baseada em *The Turn of Screw*. Quem leu o livro de Henry James e conhece a obra *Jane Eyre*, reiteradamente mencionada em *A Outra*, entenderá que o perigo não está nos fantasmas, porque esses talvez apenas espreitem pelas janelas e pelas portas. Miss Jessel e Quint pressentiram "desde o primeiro dia, que ela era uma inimiga" (Pereira, 2010: 64); que faria "qualquer coisa para os 'salvar'" (Pereira, 2010: 64).

Finalmente podemos colocar a questão: por quem está apaixonada a precetora de cabelo castanho? Pelo senhor de Bly, seria a resposta mais óbvia, mas talvez não a única possível. Contudo, e apesar de conseguir manter magistralmente a ambiguidade, tanto na crónica de 2004 como em *A Outra*, insinua-se no texto de Ana Teresa Pereira, à semelhança do que fazia notar James, que o fantástico serve apenas para falar da realidade. Evidentemente que, tal como acontece com os textos de Henry James, podemos ler os de Ana Teresa Pereira com um duplo sentido. Deste modo, pode ler-se a narrativa como a história da loucura da nova precetora de Miles e Flora, percebendo-se que a verdadeira paixão da jovem de cabelos castanhos seria Miles, com todas as consequências e interpretações que tal facto possa ter:

> Seu demónio. Eles são meus.
> Não é verdade. Ela continua um pouco mais baixo.
> Ele é meu.
> O que vais fazer com ele? (Pereira, 2010: 67)

Conclusão

Como assevera Brad Leithauser sobre *A Volta no Parafuso*, no artigo já citado, o livro de Henry James é um monumento de ousada ambiguidade, intenção que o autor conseguiu manter ao longo dos tempos. De facto, os críticos debruçaram-se, ao longo dos anos, sobre a obra e ainda que cada novo artigo parecesse resolver ou, pelo menos, clarificar o sentido da narrativa, a mestria da diegese revelou sempre ser maior do que qualquer uma das interpretações. A maior beleza do livro reside, precisamente, na forma como James 'impede' a possibilidade de/das interpretações, como refere Leithauser (2012: s.p.): "It is rigorously committed to lack of commitment. At each rereading, you have to marvel anew at how adroitly and painstakingly James plays both sides". O mesmo se pode afirmar em relação ao livro de Ana Teresa Pereira alvo deste breve ensaio, o qual permite interpretações diversas na sua conseguida ambiguidade.

O impulso irresistível de escrever *A* Outra, na sequência de *O Verão Selvagem dos Teus Olhos*, revela o culminar da obsessão pelos livros e pelos filmes, muito particularmente por alguns que marcaram e marcam de forma incontestável Ana Teresa Pereira. No caso das obras em apreço, trata-se dos incontornáveis *Rebecca*, de Daphne Du Maurier, e *The Turn of the Screw*, de Henry James, livros que "contaminam", segundo a própria autora, a sua realidade e os seus sonhos, acabando por eivar, do mesmo modo, o mundo das personagens e, finalmente, o dos leitores.

De facto, e como procurámos comprovar, a escritora nascida madeirense regressa sempre aos livros e aos filmes que a fascinam e obcecam, porque vive, como a própria por diversas vezes refere, "apaixonada" por eles tal como por determinadas personagens (as quais, muitas vezes, não se diferenciam dos atores que lhes dão vida, no caso do cinema e do teatro) e por certos lugares e atmosferas, também eles reais, literários ou imaginados. Relembremos o que afirmou, em 2008, acerca deste assunto:

> O vale maldito de Enid Blyton, a casa na árvore de *A Harpa das Ervas*, o banco de madeira que surge em vários contos de Henry James. A rua escura

> onde Lillian Gishe Robert Mitchum cantam o mesmo hino, a casa de Londres onde Ingrid Bergman enlouquece aos poucos, enquanto Charles Boyer se afasta no nevoeiro, o hotel de S. Francisco onde Kim Novak volta de entre os mortos para os braços de James Stewart. Acontece o mesmo com os meus livros. (Nunes, 2008: 10 - 11)

A escritora reconhece que, nos seus livros, existe permanentemente um rasto de outros escritores e que sempre desejou reescrever os livros que a "tocam", mas que, como a própria afirma, essa tarefa "não é possível, a não ser que nos transformemos em Pierre Menard[14] (e mesmo ele não conseguiu), criamos um mundo que nunca existiu antes, onde nos podemos perder de novo, e ser felizes, ou infelizes, como fomos uma vez" (Nunes, 2008: 10-11).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Amaro, Teresa de Jesus Salgado Patrícia Cortes. 2008. *A construção de si: Ana Teresa Pereira e a escrita como edificação de um universo literário e cultural*. Tese de Mestrado. Lisboa: Universidade Nova de Lisboa.

Baker, Cathy .2008/2012. *The Mysterious Models of John William Waterhouse*. Disponível em <http://www.johnwilliamwaterhouse.com/m/articles/50015/>; consulta a 18/12/2012.

Borges, Jorge Luis. 1998. *Obras Completas*. Mem Martins: Círculo de Leitores. ISBN 972-42-1791-4).

Brooke–Rose, Christine. 1979. "The Concept of Ambiguity - The Example of James by Shlomith Rimmon". *Poetics Today*, Vol. 1, No. ½, Duke University Press: 397-402.

Foxon, David (1965), *Libertine Literature in England, 1660-1745*. Thirteen Plates.

Hafidh, Sumia. 2006. "Henry James. *The Turn of the Screw* - Ghost story, or study in libidinal repression?", September. Disponível em http://www.literature-study-online.com/essays/henry-james.html; consulta a 01/12/2012>.

James, Henry. 1986. *The Turn of the Screw and the Aspern Papers*. London: Penguin Books.

_____. 1995. *A Arte da Ficção*. Tradução de Paulo Henriques Britto. São Paulo: Ed. Imaginário.

_____. 1996. *The Turn of the Screw*. Edited by Paul Roberts.

14 Recorde-se o conto de Jorge Luis Borges *Pierre Menard, autor del Quijote* (*Ficciones,* 1944), obra tantas vezes usada para discutir as questões da autoria, apropriação e interpretação literárias.

_____. 2004. *A Volta no Parafuso*. Lisboa: Relógio D'Água Editores.

_____. 2010. *The Myddle Years*. Kessinger Publishing, LLC, ISBN 1161470859, 9781161470857. Edição de 1917, New York: Charles Scribner's Sons. Disponível em <http://openlibrary.org/books/OL6603979M/The_middle_years>; consulta a 20/01/2012.

Kauffman, Linda S. 1988. *Discourses of Desire: Gender, Genre, and Epistolary Fictions*. Cornell University Press.

Leithauser, Brad Leithauser. 2012. "Ever Scarier: On 'The Turn of the Screw'". *The Newyorker*, October 29. Disponível em <http://www.newyorker.com/online/blogs/books/2012/10/ever-scarier-on-the-turn-of-the-screw.html>; consulta a 19/12/ 2012.

Lucas, Isabel. 2014. "Podia ser actriz. Mas para quê se pode ser escritora?", *Ipsílon*, *Público*, 03/10. Disponível em <http://www.publico.pt/culturaipsilon/noticia/podia-ser-actriz-mas-para-que-se-pode-ser-escritora-1671222>; consulta a 25/10/2014.

Maurier, Dame Daphne du (1998), *Rebeca*. Lisboa, Edição Livros do Brasil, (título original: Rebecca, 1940).

Pereira, Ana Teresa. 2000. *Até Que a Morte Nos Separe*. Lisboa: Relógio d' Água Editores, (100 pp.). Depósito Legal n.º: 158759/00.

_____. 2004. "A noite dá-me um nome". 31 de janeiro: 7. Recensão do livro de Henry James (2003), *A Volta no Parafuso*. Tradução de Margarida Vale de Gato. Lisboa: Relógio D'Água Editores, *Público*, suplemento *Mil Folhas*, coluna "A quatro mãos."

_____. 2008. *O Verão Selvagem dos Teus Olhos*. Lisboa: Relógio D'Água Editores, (129 pp.). Depósito Legal n.º: 23871/08.

_____. 2010. *A Outra*. Lisboa: Relógio D'Água Editores, (68 pp.). Depósito Legal n.º: 316181/10.

Nunes, Maria Leonor. 2008. "O outro lado do espelho", *JL Jornal de Letras, Artes e Ideias*, 13 a 26 de agosto: 10-11.

Salmon, Rachel. 1980. "A Marriage of Opposites: Henry James's 'The Figure in the Carpet' and the Problem of Ambiguity". In *ELH*, Vol. 47, No. 4, winter. The Johns Hopkins University Press (788-803). Disponível em <http://www.jstor.org/stable/2872860>; consulta a 21/08/2012.

Sardo, Anabela. 2001a. *A temática do amor na obra de Ana Teresa Pereira*. Dissertação de Mestrado, Aveiro: Universidade de Aveiro.

_____. 2001b. "O Rosto de Ana Teresa Pereira". *In Revista da Universidade de Aveiro – Letras*, n.º 18: 29 - 54.

_____. 2011. "Intimidades e ambientes literários e artísticos na obra de Ana Teresa Pereira". *Atas Edição Associação dos Colóquios da Lusofonia e IPMacau*, abril, 15º COLÓQUIO DA LUSOFONIA – MACAU: QUATRO SÉCULOS DE LUSOFONIA: PASSADO, PRESENTE E FUTURO, Macau, CHINA. ISBN: 978-989-95891-7-9.

_____. 2013. *A Audácia de Ser Diferente: a Escrita Obsessiva de Ana Teresa Pereira*. Tese de Doutoramento, Aveiro: Universidade de Aveiro.

Silva, José Mário. 2011. "*A Outra*: o ponto de vista do fantasma". *Expresso*, *Actual*, 21 de janeiro. Disponível em <htt://www.aeiou.expresso.pt/a-outra-o-ponyo-de-vista-do-fantasma=f627998>; consulta em 13/12/2011.

Skidelsky, William. 2010. "Classics corner: *The Turn of The Screw*". *The Observer*, Sunday, 30 May. Disponível em <http://www.guardian.co.uk/books/2010/may/30/classics-corner-turn-of-the-screw>; consulta a 20/12/2012.

Todorov, Tzevetan. 1965. *La Séduction de l'Étrange. Étude sur la Littérature Fantastique*, Paris: PUF.

_____. 1967. *Littérature et signification*. Paris: Lib. Larousse.

_____. 1970. *Introduction à la Littérature Fantastique*. Editions du Seuil, Coll. Poétique.

De volta ao futuro da língua portuguesa.
Atas do V SIMELP - Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa
Simpósio 55 - Construção e desconstrução de fronteiras geo-linguística, sócio-culturais e literárias, 2005-2020
ISBN 978-88-8305-127-2
DOI 10.1285/i9788883051272p2005
http://siba-ese.unisalento.it, © 2017 Università del Salento

ENRAIZAMENTO E RENDIÇÃO DA LÍNGUA PORTUGUESA NO JAPÃO NOS SÉCULOS XVI E XVII: UMA LÍNGUA SEM FRONTEIRAS PARA DEMARCAÇÕES CULTURAIS

Carlo PELLICCIA[15]

RESUMO
Esse artigo tem como objectivo evidenciar o fenómeno do enriquecimento do léxico que se criou entre a língua portuguesa e a língua japonesa nos séculos XVI e XVII, por meio da introdução e assimilação de alguns empréstimos linguísticos pertencentes a vários âmbitos e áreas do saber. Será analisado, de maneira específica, o trabalho e a contribuição dos missionários europeus, sobretudo dos membros da Companhia de Jesus, através de uma análise do códice Reg Lat. 459 conservado na Biblioteca Apostolica Vaticana, o qual é atribuído ao jesuíta português Manoel Barreto (1564-1620), cuja redação em *rōmaji* (letras romanas) é datada de 1591. Evidenciaremos, também, o fenómeno da expansão e da importância da língua portuguesa durante as viagens marítimas rumo às Índias Orientais durante aqueles séculos, a qual será um instrumento e um veículo de comunicação que permitiu estabelecer o diálogo e o conhecimento entre os dois mundos, o Ocidental e o Oriental, longe e distantes entre si, não somente do ponto de vista geográfico.

PALAVRAS-CHAVE: Termos linguísticos emprestados - intercâmbio comercial - missão jesuítica - língua de fronteira - veículos de comunicação

> *O Português é hoje falado, como língua materna e/ou como língua oficial, em Portugal, no Brasil, nos países africanos de língua oficial portuguesa, em Timor e em Macau. Línguas crioulas de base lexical portuguesa foram (e são ainda hoje para algumas) a língua materna de comunidades diversas, em África, na América do Sul e na Ásia. Dezenas e, nalguns casos mesmo, centenas de palavras de origem portuguesa, consequência do contacto directo de falantes seus com as mais variegadas gentes, são ainda de uso corrente em línguas tão distintas como o Japonês, o Quicongo, o Bahasa indonésio, o Suaíli, o Tetum, o Tupi, o Concani, o Malaio, o Singalês e muitas outras línguas, cuja enumeração exaustiva cansaria certamente o leitor* (Tomás, 2008: 432).

15 Doutor em *Storia e cultura del viaggio e dell'odeporica nell'età moderna* no Departamento de Ciências Humanas, da Comunicação e do Turismo (DISUCOM) da Università degli Studi della Tuscia in Viterbo (Italia). carlo_pelliccia@libero.it

Introdução

A chegada, a bordo de um junco chinês, de alguns mercadores portugueses que, acidentalmente, desembarcam na ilha de Tanegashima em 1543, marca o início do encontro e do diálogo que se instaura entre as civilizações portuguesa e japonesa (Lidin, 2002), que dura cerca de um século, até que o *bakufu* Tokugawa (1603-1867) decide afastar definitivamente estes europeus do arquipélago em 1639[16].

Os contactos entre portugueses e japoneses começam a tornar-se mais frequentes, não apenas em virtude da presença de mercadores e de navegadores empenhados numa rentável actividade comercial, mas também através da chegada dos membros da Companhia de Jesus que, a partir de 1549, com a ajuda de alguns neófitos, procuram instituir a primeira comunidade católica no País (Boxer, 1951). Os jesuítas, sob o padroado régio, contribuíram, também graças à conspícua presença de missionários de nacionalidade portuguesa, para a introdução de diversos aspectos e peculiaridades dessa cultura e, portanto, dessa língua. Matsuda Kiichi defende que:

> Portugal has contributed in many different ways to Japanese civilization. The Portuguese who came to Japan were missionaries, sailors and merchants. The sailors and merchants were mainly concerned with business and rarely left the port. We may say, therefore, that Portugal's contribution came mostly from the missionaries (Matsuda, 1965: 97).

O diálogo que se instaura entre estas duas realidades culturais deixa, assim, uma marca tangível, que toca vários campos do saber e que conduz a um crescimento social e cultural, que permite ampliar os próprios conhecimentos e englobar aspectos novos e desconhecidos. Este processo de interacção cultural afecta, de um modo particular, o campo linguístico, onde se regista o ingresso, nos séculos XVI e XVII, de numerosas palavras portuguesas no vocabulário nipónico e, paralelamente, de alguns termos japoneses no vocabulário português.

A rendição dos termos portugueses

Num estudo de Fernando Venâncio Peixoto da Fonseca, o qual proporciona uma

16 A última embarcação portuguesa deixa o porto de Nagasaki a 3 de Agosto de 1639 com a proibição de qualquer barco um porto japonês (Malena, 1995: 19).

ampla bibliografia sobre a temática, são individuados vários campos e categorias (tendo em conta a contribuição de Tai Whan Kim, publicado em 1976), onde é possível rastrear a presença de empréstimos do português. Estes penetram em diversos âmbitos, do vestuário à cozinha, incluindo algumas tipologias de doces, da botânica à zoologia, do comércio e meios de transporte às construções e mobiliário, e ainda da medicina e veterinária à geografia, sobretudo topónimos (da Fonseca, 1992: 173-202). Elencando rapidamente alguns exemplos, procura-se analisar concretamente o que acabámos de referir, ou seja, que o elemento português vai enriquecer a língua e da civilização nipónicas e, como tal, contribuir para o seu crescimento. De facto, estes anos caracterizam-se pela introdução de novos produtos de vários géneros e de novas tecnologias. Paralelamente, deve observar-se igualmente o processo de transliteração que envolve esses vocábulos, os quais são assimilados e transcritos de acordo com as regras e os parâmetros da fonologia japonesa.

JAPONÊS	**PORTUGUÊS**
Karuta	Carta
Juban/Jiban	Gibão
Tenpura	Tempero
Pan	Pão
Konpeitō	Confeito
Tabako	Tabaco
Perikan	Pelicano
Kapitan	Capitão
Batēra	Bateira
Beranda	Varanda
Barusamu/barusamo	Bálsamo
Miira	Mirra
Porutogaru	Portugal
Oranda	Holanda
Igirisu	Inglês/Inglaterra

Deve precisar-se, ainda que com brevidade, que este fenómeno de assimilação de empréstimos linguísticos não diz respeito exclusivamente ao japonês, tanto assim que parece ter sido uma peculiaridade que se manifestou em diversas línguas orientais, como demonstra Shihan de Silva Jayasuriya em *The Portuguese in the East: A Cultural History of a Maritime Trading Empire*, especialmente no capítulo *Portuguese*

Expansion and Language Contact, no qual a autora, servindo-se também das pesquisas de Sebastião Rodolfo Dalgado (1855-1922), afirma que os vocábulos portugueses foram "adoptados" por mais de cinquenta línguas asiáticas, entre as quais «I have also included Portuguese borrowings in Divēhi, Urdu[17], *Bahasa Malaysia* (Malaysian) and *Bahasa Indonesia* (Indonesian)» (Jayasuriya, 2008: 72).

Não se esqueceu igualmente de mencionar a presença no japonês de termos portugueses relativos ao mundo cristão, até porque estes representam um número elevado e assim pode afirmar-se que o contributo mais relevante é levado precisamente pelo "jargão" eclesiástico e missionológico.

Ana Paula Laborinho escreve num seu artigo:

> Também João de Barros, no *Diálogo em Louvor da Nossa Linguagem*, publicado em 1540 juntamente com a *Gramática da Língua Portuguesa*, defende o valor do português, atribuindo-lhe uma função na estratégia imperial mas associando outra finalidade: a difusão do cristianismo (Laborinho, 1994: 371).

A difusão da língua portuguesa encontra-se ligada, assim, não apenas ao fenómeno da colonização (ainda que o Japão não fizesse parte do império português) ou ainda à actividade mercantil que vê nos portugueses os protagonistas deste tempo, mas também e talvez sobretudo à difusão do cristianismo. Na nascente comunidade católica japonesa a língua portuguesa torna-se, bem cedo, um veículo de comunicação (língua veicular), instrumento através do qual é possível entrar em contacto com a população local. Assim, o português torna-se língua de referência também para os jesuítas de outras nacionalidades, como espanhóis e italianos. Isto não significa que estes fossem pouco atentos e interessados em estudar e assimilar a língua local e a acolher, ainda que com dificuldade e às vezes com distanciamento, os usos, tradições e costumes do País.

Inicialmente, a tradução de algumas orações cristãs, o Credo e os mandamentos, que se realiza graças à colaboração de Francisco Xavier (1506-1552) (Gouveia, 2005) e do neófito Anjirō (De Rosa, 2005: 548), apresenta a adopção de termos budistas da seita Shingon com a finalidade de exprimir realidades cristãs (Cohen, 2013: 25). Mas, cedo, os missionários apercebem-se que certas escolhas tradutivas não podem veicular características basilares da doutrina cristã: de facto, é fácil cair no risco de gerar

17 Mohsin Khan afirma que «Loanwords from Portuguese in Urdu are far older than English loans, and function like native Urdu words with a little phonological change or without any change in the original form of the words. These changes occur due to the process of 'nativization', which means the pronunciation, and sometimes the morphology, is changed to match the regular patterns of the recipient language» (Khan, 2014: 248).

misunderstandings ou equívocos, que não só tornam uma comunicação ineficaz, como contribuem para anunciar "realidades estranhas". Talvez o exemplo mais conhecido e mais apropriado seja o da tradução do termo *Deus*, fixado inicialmente como *Dainichi* pelo cristianizado Paulo de Santa Fé, mas substituído pouco depois pelo próprio Xavier pelo vocábulo latino *Deus* (Kim, 2004: 81). A fonetização desta palavra *Deusu*, da qual é introduzida a forma *Daiusu*, causará não poucas dificuldades, dado que esta última se assemelha à expressão *Dai uso*, que significa "grande mentira".

Com a chegada ao Japão em 1552 do português Baltasar Gago (1515-1583)[18] inicia-se um processo, ou melhor, uma política, por volta de 1555, de "não tradução" (Cieslik, 1954; Higashibaba, 2001: 8-9): colher certos vocábulos das línguas ocidentais com o objectivo de exprimir os elementos fundamentais da própria fé[19]. Parece que esta consideração foi partilhada também pelo jesuíta João Rodrigues (1562-1633)[20], o Intérprete (*Tçuzu*), o qual defende que o melhor modo de executar tal procedimento seria o de pedir emprestado termos do português visto que a pronúncia (mas também no campo das sílabas) das duas línguas era, de certo modo, semelhante. Algumas vezes, porém, recorre-se à utilização de palavras latinas. Em ambos os casos, como já referimos, os termos são "acomodados" à fonética do idioma de chegada (Zwartjes, 2011: 118-119). De facto, Rodrigues escreve um memorando intitulado: *Método de introdução de vocábulos estrangeiros, em vez dos que faltam em japonês e forma de os pronunciar* (Pires, 1994: 52).

Eis alguns exemplos de termos pertencentes ao mundo cristão:

JAPONÊS	**PORTUGUÊS**
Bateren	Padre
Iruman	Irmão
Kirishitan	Cristão
Kurusu	Cruz
Misa	Missa
Rozario	Rosário
Sakaramento	Sacramento

18 Colabora na elaboração do catecismo japonês: *Nijūgo Kagyō* (I 25 capítulos): (Ruiz-de-Medina, 2001:1549).

19 Parece que o jesuíta português, no âmbito das escolhas de tradução, terá fornecido duas propostas. Esta seria a outra: «uma seria adoptar os termos budistas e dar-lhes seguidamente uma interpretação cristã (como se fez no domínio da antiga cultura da Grécia)» (Pires, 1994: 51).

20 Sobre a biografia e trabalhos deste jesuíta linguísta, veja-se: (Zwartjes, 2011:94-98).

São, assim, diversas as palavras de matriz cristã utilizadas durante os anos de difusão da "religião estrangeira" no arquipélago, ainda que alguns estudiosos defendam que algumas delas começam já a não ser usadas durante os primeiros anos do governo Tokugawa por causa da perseguição que os *shōgun* lançam contra a comunidade católica. Em consequência, com o afastamento definitivo dos missionários, muitas palavras tornaram-se obsoletas. Actualmente, são poucos os vocábulos de origem portuguesa que são utilizados no País. De facto, a maior parte foi substituída por termos sino-japoneses, alguns dos quais eram originariamente palavras budistas; outras, no entanto, eram neologismos relativamente recentes e, ainda, provenientes da assimilação de empréstimos de outras línguas estrangeiras. Alguns dos empréstimos ibéricos são, ainda, utilizados apenas pela historiografia e assim no âmbito literário e histórico-crítico referente à missão católica na Terra do Sol Nascente durante o "século cristão" (1549-1650).

Os *gairaigo* atinentes ao mundo cristão: o códice Reg. Lat. 459

Toma-se em exame o códice Reg. Lat. 459, sem título, mencionado no catálogo da Biblioteca Apostolica Vaticana (a partir daqui BAV), onde se conserva, como *Manuale di preghiere e lettura in lingua giapponese*. No frontispício, apresenta a assinatura de Manoel Barreto (1564-1620) (Machado, 1762: 193-194), bem como a data do final da compilação do volume de 1591 (Schütte, 1940). Neste ponto não é necessário determo-nos a acompanhar o percurso deste manuscrito do Japão para a Europa até chegar à biblioteca da rainha Cristina da Suécia (1626-1689) para ser ulteriormente incorporado na BAV, nem muito menos recordar os principais eventos da biografia deste jesuíta português, originário da Feira, chegado ao Japão em Julho de 1590. Não é tampouco necessário determo-nos a recordar as dúvidas e perplexidades que surgem sobre a paternidade do códice, nem as hipóteses do local em que se desenrolou o trabalho de cópia, uma vez que alguns defendem que dois terços da miscelânea (contendo 391 fólios, dos quais 5 fólios iniciais ou internos e 4 fólios finais em branco) teriam sido transcritos entre Goa e o Japão (Schwemmer, 2014: 477).

Deve-se, ao invés, indicar que esse códice, de natureza doutrinal e catequética,

redigido em *rōmaji* (letras romanas),[21] é composto por quatro trabalhos, entre os quais uma história de uma cruz milagrosa descoberta na véspera de Natal de 1589 na cidade de Obama (Kyūshū), uma recolha de passagens evangélicas do ano litúrgico, alguns milagres recebidos por intercessão da Virgem Maria e biografias breves de 32 santos (Russo - Pelliccia, 2015: 80).

O elemento no qual queremos deter a nossa atenção, especificamente, é a presença da língua portuguesa no manuscrito, que se manifesta seja no aspecto lexicológico, através de numerosos empréstimos, seja mediante algumas páginas escritas nesta língua, como por exemplo o índice dos milagres e, ocasionalmente, glosas e anotações rastreadas nas margens. Ao mesmo tempo, deve recordar-se que esse idioma é utilizado também para escrever a dedicatória que aparece no frontispício (Russo, 2011: 454) e para escrever a maior parte dos títulos das secções com os repectivos parágrafos, entre os quais: *Historia breve da cruz q*ue *milagrosamente apareceo em Jappão* (fl. 1) e *Vidas gloriosas de alguns Sanctos E Sanctas* (fl. 164), bem como para alguns índices *Index das Dominicas S. Evangelhos de todo o anno que aqui estão Escriptos* (fl. 108).

A maior parte dos termos portugueses que aparecem no *Manuale* estão, então, inseridos com a finalidade de exprimir os elementos fundadores e caracterizadores da doutrina católica. De facto, a presença conspícua dessas palavras mostra a ânsia justificada da língua japonesa de transmitir a verdade europeia. Existem vocábulos relativos a festividades religiosas como *Natal* (fl. 1v) e *Pascoa* (fl. 22); a alguns sacramentos como, antes de mais, a própria palavra: *Sacramento* (fl. 319v), *Baptismo* (fl. 5v) e *confissão* e, ainda, termos ligados à liturgia e às várias práticas religiosas como *altar* (fl. 7v), *anima* (fl. 40), *graça* (fl. 81v), *gloria* (fl. 82), *inferno* (fl. 82), *iustiça* (fl. 82). Encontram-se, além disso, nomes de personagens bíblicas e figuras relevantes das Sagradas Escrituras, a começar com o vocábulo *Evangelho* (fl. 4v), e continuando com: *Judeo* (fl. 5v), *Herodes* (fl. 5v), *Phariseo* (fl. 5v), *pastor* (fl. 7), *Evangelista* (fl. 8), *anjo* (fl. 8v), *discipolo* (fl. 8v), *profeta* (fl. 45), antes ainda aparece *Isaia profeta* (fl. 5v), *publicano* (fl. 35v), *filho* (fl. 57), *Judas Escariotes* (fl. 61v), *Pilatos* (fl. 69v), *Centurio* (fl. 77), *Apostolo* (fl. 91v), *Christão* (fl. 116), *martir* (fl. 225v), e personalidades do mundo eclesiástico: *Pontifice* (fl. 60), *Papa* (fl. 182) e *Bispo* (fl. 182). São diversos os

21 É uma técnica promovida pelos próprios jesuítas, difundida no País precisamente a partir de 1591 com a publicação de *Sanctos no gosagveo no vchi nvqigaqi*, que parece ser o primeiro *kirishitan-ban* (edições cristãs) realizado com a imprensa de Kazusa, instituída no ano anterior (Ward, 2015: 493).

nomes geográficos e em seguida os topónimos, que se podem dividir em lugares bíblicos vetero e neotestamentários: *Calvario* (fl. 2v), *Bethania* (fl. 5v), *Jerusalem* (fl. 5), *Jordão* (fl. 5v), *Galilea* (fl. 6), *Bethlem* (fl. 7), *Cafarnau* (fl. 36), *Nazaret* (fl. 68), *Babilonia* (fl. 203) e os de localidades e nações principalmente europeias: *Egipto* (fl. 8v), *Oriente* (fl. 126v), *Italia* (fl. 136) *Loreto* (fl. 136), *Roma* (fl. 142), *Hispania* (fl. 185v), *Portugal* (fl. 325). Um bom contributo é dado também pelos antropónimos: *Bartholomeu* (fl. 1v), *João* (fl. 1v), *Helias* (fl. 5v), *Pedro* (fl. 84), *João Baptista* (fl. 172), *Paulo* (fl. 164), *Isidoro* (fl. 193), *Bernardo* (fl. 199), *Martinho* (fl. 325v), *Marcillino* (fl. 325v).

Muitos destes vocábulos entram na língua japonesa como empréstimos de necessidade, ou palavras tomadas da língua de origem com o objectivo de exprimir elementos e conceitos anteriormente desconhecidos, dos quais não existe um correspondente na língua de chegada. Portanto, eles têm uma funcionalidade e um valor bem claro e definido: veicular realidades novas e, de seguida, enriquecer o vocabulário e, em consequência, o património cultural da língua e do país de acolhimento. É necessário afirmar que algumas palavras portuguesas presentes no códice não eram particularmente estranhas e distantes do vocabulário nipónico: basta pensar nos lemas *filho* e *justiça*, os quais podiam ser tranquilamente vertidos para japonês. Parece, no entanto, que o desejo do tradutor, ou dos tradutores, foi o de comunicar plenamente, sem incorrer no perigo de provocar incompreensões e erros de tradução, a verdade e autenticidade da doutrina cristã. Um outro caso interessante, respeitante desta vez à língua latina, foi analisado por Patrick Schwemmer: «Another Latinate loanword holds a clue to the historical function of this text. In the "Meaning of the Passion," Japanese *buchi* [whip], used earlier in the dialogue, is replaced by *disciplina* as a word for "whip."» (Schwemmer, 2014: 474).

Seguramente, é possível considerar este códice como um exemplo emblemático da metodologia de "não tradução" da qual já falámos, onde a língua japonesa se entrelaça e se encontra com a portuguesa e com a latina[22], bem como pela inclusão das páginas, índices, e anotações à margem em língua portuguesa, que são o sinal da importância e do papel fundamental que detém esse idioma nestes anos.

22 A língua portuguesa, como já referido, é colocada ao lado da latina, de facto, no texto, é possível rastrear diversos termos: *Pontio Pilatus* (fl. 5v), *Scripturam* (fl. 4v), *Domine* (fl. 57), *crux* (fl. 81v), *disciplina* (fl. 81v), *Ecclesia* (fl. 162) e também algumas expressões, entre as quais *Prima dominica adventus* (fl. 4) e *Effectus Angeli Custodis* (fl. 102v).

A presença de palavras portuguesas e latinas nos *kirishitan shiryō*, isto é, nos materiais e nas fontes cristãs é, contudo, uma constante e, se quisermos, uma característica peculiar desta literatura. Também o *Dochiriina Kirishitan*, publicado em Kazusa em 1591[23], a mesma data do nosso manuscrito - considerado, além disso, o primeiro catecismo para os japoneses - que se baseia no texto *Doctrina Christã Ordenada a maneira de Dialogo, pera ensinar os meninos...* [24], composto pelo jesuíta português Marcos Jorge (1524-1608) (Higashibaba, 2001: 56), contém 161 vocábulos ocidentais transliterados em *hiragana*. Mas parece que a edição de 1600 em *kokuji* editada em Nagasaki, apresenta algumas modificações tanto estruturais como linguísticas, com o objectivo de tornar o texto mais compreensível, pelo que as palavras transliteradas do português e do latim são em menor número em relação às da primeira edição. Os tradutores deste trabalho, todavia, tentaram inserir mais termos nipónicos e, para certos vocábulos, é apresentada a dupla versão: em japonês e transliterada e em alguns casos depois da palavra transliterada é inserida uma explicação em japonês (Tollini, 1997: 325-359)[25]. De tudo isto ressalta uma consideração: é provável que os jesuítas, uma vez mais fautores deste trabalho tradutivo, tenham decidido alterar a sua própria metodologia linguística e assim recorram mais frequentemente à utilização de termos japoneses, com a intenção de oferecer uma maior compreensão do manual catequético, procurando, no entanto, ter atenção para não cair em mal-entendidos e, consequentemente, a não "trair" a mensagem da língua de origem.

A rendição dos termos japoneses

Retomando as palavras de Luís Filipe Thomaz: «O português é, visivelmente, a

23 Since 1591, the Dochiriina Kirishitan どちりいな きりしたん ("The Christian Doctrine"), published "for the purpose of popular edification" (Higashibaba 2001: 53), became the standard Japanese catechism for evangelisation work. It was printed by the Jesuit printing press and distributed among the missionary personnel all over Japan, which amounted in 1592 to about 600 people. (Higashibaba 2001: 72). In contrast to Xavier's catechism it did not include the refutation of Japanese religions; rather, it contained modifications and additions to the Portuguese original as a response to problems or questions arising in Japanese encounters with Christian theology. (Higashibaba 2001: 56-64): (Schrimpf, 2008:40-41).

24 *Doctrina Christã Ordenada a maneira de Dialogo, pera ensinar os meninos, pelo Padre Marcos Jorge da Companhia de Iesu, Doutor em Theologia*, impresso em Lisboa em 1566.

25 Foi igualmente importante a comunicação de José Miguel Pinto do Santos com o título *Mincing words: the Vocabulary of the Dochirina Kirishitan (1591)*, apresentada no congresso internacional *Interactions between Rivals. The Christian Mission and Buddhist Sects in Japan during the Portuguese Presence (c. 1549-c. 1647)*, realizado a 13 e 14 de Março de 2015 em Lisboa.

língua europeia que mais influências asiáticas apresenta no seu vocabulário» (Thomaz, 2010: 95). O autor defende que a língua portuguesa apresenta no seu vocabulário diversas palavras relativas a certas realidades asiáticas, algumas retiradas do japonês, e assim é possível afirmar, como já fizemos na introdução, que se trata, antes de mais, um fenómeno de interacção cultural.

O famoso jesuíta Luís Fróis (1532-1597), autor de *História de Japam*, do qual se conservam 111 cartas todas em língua portuguesa (20 autógrafas e as restantes divididas entre originais ditados e assinadas pelo mesmo jesuíta e cópias posteriores) e ainda 11 cartas em castelhano (das quais 4 autógrafas) e 8 redigidas em italiano (5 originais e 3 traduções), recorre algumas vezes, para a composição dos seus documentos, à utilização de orientalismos, frequentemente substantivos que se podem considerar um exemplo concreto e um sinal tangível do seu contacto directo com as línguas naturais das diversas regiões do Oriente. Como defende Eduardo Javier Alonso Romo, que se ocupou do estudo da língua utilizada pelo jesuíta em 6 textos consideravelmente longos que se estendem de 1552 a 1557, durante a sua permanência na Índia e em Malaca, muitos dos termos de origem oriental usados pelo missionário lisboeta penetraram no português em finais do século XV e primeira metade do século seguinte (Alonso Romo, 2000: 818-819; 828). É provável que o filólogo espanhol faça referência também à política de expansão da potência portuguesa para alguns países da África Occidental e Oriental.

Através da apresentação de algumas palavras mostra-se que cada encontro e tentativa de diálogo entre dois mundos diversos e distantes contribui para uma fase de enriquecimento recíproco da cultura e da língua enquanto expressões peculiares e identificativas de um povo. Partimos do termo bonzo, do japonês *bōzu* o *bōnzu* ou ainda *bonsō*, que parece ter sido utilizado pela primeira vez pelo capitão português Jorge Álvares (?-1552) e pouco depois por Francisco Xavier na chamada "Grande carta" que escreve a 5 de Novembro de 1549 aos seus companheiros residentes em Goa. Segundo o já citado Dalgado, parece que este termo foi precedentemente utilizado, em 1545, por Fernão Mendes Pinto (c. 1509-1583) na sua famosa *Peregrinação* (Dalgado, 1919: 138), obra publicada postumamente em Lisboa, em 1614. Passamos agora à palavra biombo, do japonês *byōbu*, que designa os painéis dobráveis de papel ou seda que se difundem particularmente durante a época Azuchi-Momoyama (1573-1603) e nos inícios do período Tokugawa (Kraemerová - Gaudeková, 2014: 97) e, seguidamente, a catana de *katana* (com as variantes catanada e catanar), que designa a típica espada dos

samurais. Paralelamente, a estes é possível localizar ainda outros, sempre associados ao património sócio-cultural nipónico, como dáimio de *daimyō*:

> "Great name". A title given to lords governing large territories and commanding a large number of vassals (kenin) starting in the Muromachi period, although the term was used in the eleventh century to designate major landowners, civil or military. At first used only for military men, in the Edo period it was applied to all owners of estates whose annual revenue was equal to or above 10,000 *koku* of rice (Frédéric, 2002: 141).

Também xógum de *shōgun* literalmente "comandante do exército" e, por fim, dógico[26], de *dōjuku*, vocábulo de derivação budista que, com o advento dos missionários estrangeiros, ganha um alargamento semântico. De facto, vai designar os colaboradores leigos e portanto os catequistas que ajudavam os sacerdotes nas várias obras de pregação. Alguns deles manifestavam, depois, o desejo de entrar na Companhia, tornando-se, na maior parte, *iruman* (irmãos coadjutores) (Ruiz-de-Medina, S.J., 1999; Leão, 2013). Citamos também, ainda que rapidamente, chávena de *chawan*, que parece ser uma palavra sino-japonesa; xintó ou sintó de *shintō*, haraquiri de *harakiri*, ainda que pareça que esse termo seja utilizado especialmente a partir da segunda metade do século XIX; e quimono de *kimono*, do qual são assinaladas algumas variantes, entre as quais *quimão* e *queimão*.

Uma ulterior referência é à palavra *sacana*:

> O termo português *sacana*, tão prolífero que dele derivam *sacanice* e o verbo *sacanear*, parece igualmente ser de origem japonesa. É sabido que, em japonês, *sakana* além, de «peixe» quer dizer «peixeiro». Nesta última acepção podia ter passado pejorativamente para o português, dado que esta palavra de calão significa, entre outras coisas, «mau; pulha; desleal». (da Fonseca, 1992: 175).

O português: uma língua de demarcação cultural

No processo de expansão pelas vias marítimas no Oriente durante os séculos XVI e XVII, o português parece ser uma língua sem fronteira para demarcações culturais, utilizada nas realidades asiáticas não apenas pelos portugueses, mas também por muitos governadores locais, que se empenhavam nos contactos com os europeus

26 Parece que esta palavra não se encontra no vocabulário da língua portuguesa.

(Cardeira, 2010: 82). É possível considerar, portanto, esse idioma como *língua franca,* uma vez que espanhóis, holandeses e ingleses[27], estantes no Japão no final do século XVI e nos inícios do seguinte (respectivamente 1592, 1609[28], 1613) se servem deste canal para instaurar iniciais contactos e para encetar as primeiras relações comerciais (Boxer, 1950[2]: 58).

Murakami Naojirō defende que: «Os espanhóis, holandeses e ingleses, que mais tarde vieram ao Japão, usavam a linguagem familiar aos japoneses. Por esta razão, o português passou a ser a língua franca no Japão» (Murakami, 1942: 37). Isto foi igualmente defendido por Tai Whan Kim no volume *The Portuguese Element in Japanese: A Critical Survey with Glossary*, no qual refere que: «Portuguese served as a *lingua franca* in Japan until the early part of the eighteenth century despite the fact that the last Portuguese were forced to leave Japan in 1639» (Kim, 1976: 9). E, ainda, Silva e Álvares que afirmam:

> A língua portuguesa era a língua franca no Japão, bem como em outras partes do Oriente desde meados do século XVI e continuou a sê-lo até meados do século XVIII, embora os Portugueses tivessem sido forçados a abandonar o arquipélago nipónico em 1639 e tivessem sido substituídos pelos Holandeses e Ingleses que, no entanto, eram obrigados a usar o português nas suas relações com o povo japonês (Silva - Álvares, 1986: 15).

Por fim, Marcos Bagno na sua *A Língua de Eulália: Novela Sociolingüística* escreve:

> — Muito importante, sim senhora — responde Irene. — Antes que o francês se transformasse na língua mundial, no século XVIII, e o inglês, no século XIX, foi o português que desempenhou este papel. A partir da segunda metade do século XV ele já era falado nas regiões costeiras da África Ocidental. No século XVI, estava disseminado por todo o Oriente. Era tão importante que mesmo os navios de exploradores de outros países, holandeses, franceses e ingleses, levavam sempre uma ou mais pessoas que soubessem falar português, para estabelecer contato com os povos nativos, que usavam o português como língua de comunicação com os europeus... (Bagno, 1997).

27 Parece que durante os dez anos (1613-1623) de presença da potência inglesa no Japão nenhum termo tenha sido introduzido na língua. Gillian Kay afirma: «The study 'Nihon no Sankōtosho' (Reference Books on Japan'), published by Nihon Toshokan Kyōkai (Japan Association of Libraries) in 1980, showed that over half the 25,000 loanwords in *Kadokawa's Loanword Dictionary* entered the language after World War Two, most of them from English. Since 1945, aided by an expanding mass media, thousands of English loanwords have been absorbed into Japanese» (Kay, 1995: 68).

28 A 19 de Abril de 1600 chega acidentalmente o primeiro navio holandês ao Japão (na costa de Bungo): «William Adams, a Cornishman who arrived as pilot of the Dutch ship *Liefde* in 1600, remained in Japan until his death in 1620» (Jansen, 2000: 72).

Assim se pode perceber que os holandeses, ou seja os únicos europeus que permaneceram no Japão durante o período de isolamento (*saikoku jidai*) promulgado por Tokugawa Iemitsu (1604-1651), utilizassem a língua portuguesa para continuar as suas actividades e relações. De facto, alguns vocábulos portugueses entram no japonês também através de uma língua intermediária, muitas vezes o holandês. Mas, por outro lado, deve-se considerar as várias tentativas que, simultaneamente, os próprios holandeses implementam para que a língua portuguesa seja paulatinamente esquecida pela população local e seja, embora em pequenas doses, absorvido o seu próprio idioma. Não se deve esquecer a consistente presença de empréstimos que a língua nipónica obtém naqueles anos do holandês e que, em parte, são utilizados ainda hoje[29].

O contacto linguístico entre o português e o japonês, iniciado neste segmento temporal compreendido entre os séculos XVI e XVII, tem repercussões ainda hoje, através da sinalização de empréstimos linguísticos em ambos os idiomas que são, por um lado, expressões perceptíveis de um encontro enriquecedor e construtivo entre dois mundos diferentes e, por outro lado, uma lembrança dos antigos esplendores da potência comercial, marítima, colonial e missionária do império português.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alonso Romo, Eduardo Javier. 2000. La lengua portuguesa en Oriente a través de las cartas de Luís Fróis. In Carrasco González, Juan M. - Fernández García, M.ª Jesús - Madeira Leal, María Luisa Trindade (Orgs). Actas del Congreso Internacional de Historia y Cultura en la Frontera, 1er Encuentro de Lusitanistas Españoles, Cáceres 10, 11 y 12 de noviembre de 1999, II. Cáceres: Universidad de Extremadura, p. 817-835.

Bagno, Marcos. 1997. A Língua de Eulália: Novela Sociolingüística. São Paulo: Editora Contexto.

Boxer, Charles Ralph. 1950[2]. Jan Compagnie in Japan, 1600-1850. The Hague: Martinus Nijhoff.

Boxer, Charles Ralph. 1951. The Christian Century in Japan, 1549-1650. Berkeley-London: University of California Press.

Cardeira, Esperança. 2010. O Português no Oriente e o Oriente no Português. In Tocco, Valeria (a cura di). L'Oriente nella lingua e nella letteratura portoghese. Pisa: Edizioni ETS, p. 81-93.

29 Earns defende que durante o período de isolamento do Japão face ao resto do mundo entraram no Japão mais de 700 empréstimos holandeses (Stanlaw, 2004: 48).

Cohen, Doron B. 2013. The Japanese Translations of the Hebrew Bible: History, Inventory and Analysis. Leiden-Boston: Brill.

Cieslik, Hubert, S.J. 1954. Early Jesuit Missionaries in Japan (II): Balthasar Gago and Japanese Christian Terminology. Missionary Bulletin, v. 8. Tōkyō, p. 82-90.

Dalgado, Sebastião Rodolfo. 1919. Glossário Luso-Asiático, I. Coimbra: Imprensa da Universidade.

De Rosa, Giuseppe S.I. 2005. "Aprire vie nuove al Vangelo". San Francesco Saverio, missionario in Oriente. La Civiltà Cattolica, a. 156, v. 4. Roma: La Civiltà Cattolica, p. 541-554.

Fonseca, Fernando Venâncio Peixoto da. 1992. Os lusismos na língua japonesa. Estudios Orientais. (Actas do Colóquio O Ocidente no Oriente através dos descobrimentos portugueses), v. 3. Lisboa: Instituto Oriental, p. 173-202.

Frédéric, Louis. 2002. Daimyō. In Japan Encyclopedia. Tradução Käthe Roth. Cambridge, MA: Belknap Press of Harvard University Press, p. 141-142.

Gouveia, António Camões. 2005. O Europeu Francisco Xavier (1506-1552), um dos fundadores da Companhia de Jesus (1540), missionário no Oriente (1542-1552). Oriente n. 13. Lisboa: Fundação Oriente, p. 58-69.

Higashibaba, Ikuo. 2001. Christianity in Early Modern Japan: Kirishitan Belief and Practice. Leiden-Boston-Köln: Brill.

Jansen, Marius B. 2000. The Making of Modern Japan. Cambridge: Harvard University Press-Belknap Press.

Jayasuriya, Shihan de Silva. 2008. The Portuguese in the East: A Cultural History of a Maritime Trading Empire. London: Tauris Academic Studies.

Kay, Gillian. 1995. English Loanwords in Japanese. World Englishes, v. 14, n. 1. Oxford: Wiley-Blackwell, p. 67-76.

Khan, Mohsin 2014. Phonological Make-up of Portuguese Loanwords Incorporated into Urdu. Language in India, v. 14, n. 3, p. 240-248.

Kim, Sangkeun. 2004. Strange Names of God: The Missionary Translation of the Divine Name and the Name and the Chinese Responses to Matteo Ricci's *Shangti* in Late Ming China, 1583-1644. New York: Peter Lang.

Kim, Tai Whan. 1976. The Portuguese Element in Japanese: A Critical Survey with Glossary. Coimbra: Suplemento V da Revista Portuguesa de Filología. Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra.

Kraemerová, Alice - Gaudeková, Helena. 2014. Folding Screens in the Japanese Collection of the Náprstek Museum. Annals of the Náprstek Museum, v. 35, n. 2. Prague: Náprstek Museum, p. 95-135.

Laborinho, Ana Paula. 1994. A Questão da Língua na estratégia da evangelização: as Missões no Japão. In Carneiro, Roberto - Matos, Artur Teodoro de (Orgs.). O Século Cristão do Japão. Actas do Colóquio Internacional Comemorativo dos 450 anos de amizade Portugal-Japão (1543-1993), (Lisboa, 2 a 5 de Novembro de 1993). Lisboa: Barbosa & Xavier Ltda, p. 369-390.

Leão, Jorge Henrique Cardoso. 2013. Os jesuítas e a participação dos auxiliares Japoneses na missão nipônica (1549-1614). Revista Angelus Novus, v. 4, n. 6. São Paulo: Universidade de São Paulo, p. 57-74.

Lidin, Olof G. 2002. Tanegashima: The Arrival of Europe in Japan. Copenhagen: NIAS Press.

Machado, Diogo Barbosa. 1762. P. Manoel Barreto. In Bibliotheca lusitana Historica, Critica, e Cronologica. Na qual se comprehende a noticia dos Authores Portuguezes, e das Obras, que compuzeraõ desde o tempo da promulgação da Ley da Graça até o tempo prezente, III. Lisboa: Na Officina de Ignacio Rodrigues, p. 193-194.

Malena, Giuseppina. 1995. I gesuiti italiani missionari in Giappone nel «secolo cristiano». Notizie bio-bibliografiche su fonti e studi in lingue occidentali. Il Giappone, v. 35. Roma: Istituto Italiano per l'Africa e l'Oriente, p. 19-33.

Matsuda, Kiichi. 1967. The Relations Between Portugal and Japan. Lisbon: Junta de Investigações do Ultramar.

Murakami, Naojirō. 1942. Portugal e o Japão. Tóquio: Sociedade Luso-Nipónica.

Pires, Benjamin Videira S.J. 1994. Baltasar Gago, SJ e a terminologia cristã do Japão. In Carneiro, Roberto - Matos, Artur Teodoro de (Orgs.). O Século Cristão do Japão. Actas do Colóquio Internacional Comemorativo dos 450 anos de amizade Portugal-Japão (1543-1993), (Lisboa, 2 a 5 de Novembro de 1993). Lisboa: Barbosa & Xavier Ltda, p. 49-54.

Ruiz-de-Medina, Juan S.J. 1999. El neologismo "dōjuku", datos historicos. Archivum Historicum Societatis Iesu, v. 68, n. 135. Romae: Institutum Historicum Societatis Iesu, p. 183-196.

Ruiz-de-Medina, Juan. 2001. Gago, Baltasar. In O'Neill, Charles E. S.J. - Domínguez, Joaquín M.ª S.J. (Orgs.). Diccionario Histórico de la Compañía de Jesús biográfico-temático, II. Roma-Madrid: Institutum Historicum SJ-Universidad Pontificia Comillas, p. 1549-1550.

Russo, Mariagrazia. 2011. Manoscritti di interesse portoghese nella Biblioteca di Cristina di Svezia. In Pifferi, Stefano - Capitoni, Cinzia (a cura di). Libri di viaggio, libri in viaggio. Studi in onore di Vincenzo De Caprio. Viterbo: Sette Città, p. 439-458.

Russo, Mariagrazia - Pelliccia, Carlo. 2015. Rifrazione del culto mariano in Estremo Oriente: intenti e finalità religiose nella traduzione giapponese delle Cantigas de Santa Maria attribuita al gesuita Manuel Barreto (1564-1620). In Graziani, Michela (a cura

di), Trasparenze e rifrazioni. L'Oriente nella poesia di lingua portoghese moderna e contemporanea. Miscellanea di saggi, Firenze 10-11 Aprile 2014. Roma: Società Editrice Dante Alighieri, p. 77-100.

Schrimpf, Monika, 2008. The Pro- and Anti-Christian Writings of Fukan Fabian (1565-1621). Japanese Religions, v. 33, n. 1&2. Kyōto: NCC Center for the Study of Japanese Religions, p. 35-54.

Schwemmer, Patrick. 2014. My Child *Deus*. Grammar versus Theology in a Japanese Christian Devotional of 1591. Journal of Jesuit Studies, v. 1, n. 3. Leiden: Brill, p. 465-482.

Schütte, Josef Franz S.J. 1940. Christliche japanische Literatur, Bilder und Druckblätter in einem unbekannten vatikanischen Codex aus dem Jahre 1591. Archivum Historicum Societatis Iesu, v. 9, n. 2. Romae: Institutum Historicum Societatis Iesu, p. 226-280.

Silva, Maria Manuela - Álvares, José Marinho. 1986. Contribução portuguesa para o estudo da língua japonesa. In Ensaios Luso-Nipónicos. Lisboa: Imp. A. Coelho Dias. p. 11-24.

Stanlaw, James. 2004. Japanese English: Language and Culture Contact. Hong Kong: Hong Kong University Press.

Thomaz, Luis Filipe F.R. 2010. Influências Asiáticas no Vocabulário Português. In Tocco, Valeria (a cura di). L'Oriente nella lingua e nella letteratura portoghese. Pisa: Edizioni ETS, p. 95-121.

Tomás, Maria Isabel. 2008. A viagem das Palavras. In Ferreira, Mário Lages - Matos Artur Teodoro de (Orgs.). Portugal: percursos de interculturalidade, III (Matrizes e Configurações). Lisboa: Alto Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural, p. 431-458.

Tollini, Aldo. 1997. Alcune considerazioni sulla lingua del *Dochiirina Kirishitan* (1591), il primo catechismo per i giapponesi. In Atti del XX Convegno di Studi dell'Associazione Italiana per gli Studi Giapponesi, Sassari-Alghero 26-28 settembre 1996. Venezia: Aistugia, p. 325-359.

Ward, Haruko Nawata. 2015. Images of the Incarnation in the Jesuit Japan Mission's Kirishitanban Story of Virgin Martyr St. Catherine of Alexandria. In Melion, Walter S. - Wandel, Lee Palmer (eds.). Image and Incarnation: The Early Modern Doctrine of the Pictorial Image. Leiden-Boston: Brill, p. 489-509.

Zwartjes, Otto. 2011. Portuguese Missionary Grammars in Asia, Africa and Brazil, 1550-1800. Amsterdam-Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.

De volta ao futuro da língua portuguesa.
Atas do V SIMELP - Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa
Simpósio 55 - Construção e desconstrução de fronteiras geo-linguística, sócio-culturais e literárias, 2021-2036
ISBN 978-88-8305-127-2
DOI 10.1285/i9788883051272p2021
http://siba-ese.unisalento.it, © 2017 Università del Salento

REPRESENTAÇÕES PÓS-COLONIAIS NA CONSTRUÇÃO DA LINGUAGEM DE MIA COUTO

Cinthia Lopes de OLIVEIRA[30]

RESUMO
Este estudo é resultado das leituras e discussões acerca de conceitos, geralmente polissêmicos, tais como cultura e identidade cultural, língua e linguagem, colonização e globalização e da reflexão sobre as confluências culturais das diásporas africanas advindas das colonizações. A pesquisa justifica-se devido à necessidade do aprofundamento da reflexão acerca das práticas e estratégias discursivas presentes nos textos ficcionais produzidos nas ex-colônias portuguesas, levando-se em consideração os aspectos da relação entre as culturas e a resistência ao pensamento hegemônico uniformizador, a fim de se construir um discurso crítico em relação à textualidade pós-colonial. Para fins de análise, foram delimitados para esse estudo, textos do escritor moçambicano Mia Couto, em especial o conto "O embondeiro que sonhava pássaros" do livro *Cada homem é uma raça*, além de textos de suas palestras do livro *Pensatempos* que relatam sua experiência enquanto escritor de fronteiras. A reinvenção da linguagem observada em Mia Couto utiliza-se da ressignificação da palavra inserindo nela uma pluralidade de sentidos que provocam uma dilatação das potencialidades virtuais do signo linguístico. O escritor expressa, igualmente, em sua escrita uma sofisticada forma de dialogar com a tradição da oralidade das línguas africanas que se veem intertextualizadas em seus contos. Assim, em Mia Couto, as recombinações linguísticas e semânticas provenientes desse pluralismo cultural se apresentam em um caleidoscópio de riquezas culturais híbridas.

PALAVRAS-CHAVE: Fronteira; Língua; Oralidade; Relação; Resistência.

Reflexão inicial

O estudo de obras literárias no pós-colonialismo abre um leque de possibilidades de se refletir sobre conceitos que, normalmente, estão carregados de duplas significações. Termos como identidade, cultura, linguagem, colonização e globalização:

> A perspectiva criativa das literaturas que cruzam territórios culturais diversos confirma a percepção de que os gêneros não podem ser descritos por

30 UFJF, Faculdade de Letras, Programa de pós-graduação em Estudos Literários, Rua Tenente Lucas Drumont, 240, Jardim Natal, 36.083-390 – Juiz de Fora, Minas Gerais, Brasil, e-mail: cinthia.lopes@ufjf.edu.br.

> características essencialistas, mas pela abertura de meios descritivos, pelo recurso às poéticas locais, ainda que incipientes. Sabemos que qualquer escritor, em qualquer literatura, pode contribuir para a reformulação de um gênero, mas o escritor, que incorpora formas de outras tradições culturais, obriga-nos a articular ajustes nas nossas percepções do literário, de forma a considerar a importância, por exemplo, das poéticas orais como modelos base, como fonte de inspiração e de hibridação (Leite, 2003:20).

Em sociedades que passaram pelo processo de colonização, ainda que a literatura contemplasse uma multiplicidade de fenômenos, isso não significava contemplar uma diversidade de discursos, visto que o olhar literário se amparava em uma possível universalidade ou em uma configuração cultural homogênea tendo por base o discurso de um sistema dominante, o discurso do colonizador. Esse discurso transparecia nas obras canônicas, legitimadas por grupos detentores do discurso e que, portanto, disseminavam e replicavam suas vozes dominantes. O processo de independência das colônias e o desafio de se repensar a descolonização como uma reinvenção de uma cultura outra, que não possa ser contemplada pela exclusão de grupos minoritários ou que não se resolva pela simples exclusão do colonizador proporcionaram aos estudiosos e teóricos do pós-colonialismo dar a devida importância às variantes, colocar em discussão critérios estéticos e institucionais, questionar modelos canônicos, buscar alternativas e mais ainda, fugir de classificações fixas e definitivas. Como ponto de partida, pode-se considerar o seguinte questionamento de Ana Mafalda Leite (2003:19): “De que lugar teórico escreve a prática crítica e como se julga o processo de atribuição de mérito ou de estranheza e ou desadequação canônica no cada vez maior e mais diversificado corpo literário das literaturas pós-europeias? “

Considerações sobre alguns termos polissêmicos

Os termos e conceitos literários se multiplicam para dar conta das variedades e das especificidades das identidades e nações pelo mundo. Assim como as viagens transcontinentais, as culturas viajam entre si em trocas e reformulações constantes. A problematização desses processos de deslocamentos e justaposições culturais favorece a ruptura com as concepções de identidade fixa e a perspectiva de nação como uma representação centralizadora e unilateral. Abdala Junior (2002) é categórico ao afirmar

que do ponto de vista da ciência, "todas as culturas são mescladas e originárias de contatos culturais", contatos esses que são rastros para o conhecimento do caminho da história humana. Ele cita as duas noções do martinicano Édouard Glissant que permitem a reflexão sobre orientações básicas entre povos colonizadores e colonizados: culturas atávicas e culturas compósitas. Suas reflexões sobre esses conceitos têm por objetivo tentar compreender as motivações pelas quais algumas culturas procuram se expandir e se sobrepor às outras, caso das culturas europeias de constituição atávica cujas orientações expansionistas adotaram atitudes autoritárias e dominadoras durante o período colonial:

> As culturas atávicas, formadas há muito tempo, teriam uma determinada gênese e uma filiação, que se legitimariam [...] em um determinado território. São culturas [...] que procurariam se expandir e sobrepor-se àquelas com que vieram a se deparar em seu curso histórico. Para tanto, desenvolveram a ideia de um mito fundador para dar legitimidade a seu domínio. [...] Já as culturas compósitas, formadas de elementos heterogêneos, são abertas ao contato com outras culturas e se mostram dispostas a se mesclar (Abdala Junior, 2002:16).

Glissant desenvolve, a partir das noções básicas de constituição das culturas, o conceito de *crioulização* como a interseção desses contatos entre diferentes culturas, possíveis, a princípio, através dos conflitos e negociações entre línguas, linguagens e demais elementos culturais no movimento das colonizações e, posteriormente, pelos movimentos migratórios da globalização:

> A crioulização exige que os elementos heterogêneos colocados em relação "se intervalorizem", ou seja, que não haja degradação ou diminuição do ser nesse contato e nessa mistura, seja internamente, isto é, de dentro para fora, seja externamente, de fora para dentro. E por que a crioulização e não mestiçagem? Porque a crioulização é imprevisível, ao passo que poderíamos calcular os efeitos de uma mestiçagem (Glissant, 2013:20).

Tanto Abdala Junior, quanto Glissant concordam que a coexistência dessas duas culturas (atávicas e compósitas) num mesmo território, em face do processo colonial e das diásporas permitiu tanto trocas culturais dos colonizados entre si mesmos quanto dos colonizados com os colonizadores, vivenciando todos, um processo que Glissant denominou de *relação* – "a identidade não mais como raiz única, mas como raiz indo ao encontro de outras raízes" (Glissant, 2013:25).

Uma identidade que vivenciasse o processo da relação comportaria uma abertura ao outro. Poder-se-ia dizer que Mia Couto reescreve poeticamente esse conceito quando ele afirma:

> Não há nenhum de nós que seja cidadão de uma só nação. Repartimo-nos por universos vários. Somos cidadãos da oralidade, mas também da escrita. Somos urbanos e rurais. Somos da nação da tradição e da modernidade. [...] E é assim que terá que ser: partilhamos mundos diversos sem que nenhum desses universos conquiste hegemonia sobre os outros (Couto, 2005:93).

Leite ressalta que logo depois da segunda guerra, com a independência de vários países colonizados, o termo *pós-colonial* designava um sentido estritamente cronológico, mas a partir dos anos de 1970, o termo se ressignificaria e a crítica o utilizaria como reflexão sobre os efeitos da colonização na cultura. Segundo ela, o termo pós-colonialismo pode "estender-se como incluindo todas as estratégias discursivas e performáticas [...] que frustram a visão colonial, [...] implicando um alargamento do *corpus*, capaz de incluir outra textualidade que não apenas das literaturas emergentes" (Leite, 2003:5). Sob esse enfoque o termo englobaria os escritos da época colonial, provenientes das ex-colônias da Europa com objetivo de analisar as práticas discursivas nas quais a resistência às ideologias colonialistas, aparentemente, fosse predominante.

Para Stuart Hall, o termo pós-colonial não se restringe a descrição de uma determinada sociedade ou época, "ele relê a 'colonização' como parte de um processo global essencialmente transnacional e transcultural – e produz uma reescrita descentrada, diaspórica ou 'global' das grandes narrativas imperiais do passado, centradas na nação" (Hall, 2013:119). Hall adverte que o termo global não se referiria a um sentido de totalidade universal, nem poderia ser interpretado como específico a alguma nação ou sociedade em particular. Essa ressignificação do termo global remete ao conceito de relação, desenvolvido por Glissant. Hall se identifica, ainda com as relações transversais e laterais que Paul Gilroy denomina *diaspóricas*, no sentido em que se complementam, e, ao mesmo tempo, se deslocam entre os sentidos de local e global, centro e periferia, através das inter-relações e justaposições culturais, também observadas no conceito de *Atlântico Negro*. Sobre o trânsito entre as diversas margens, Mia Couto reflete: "Um homem é uma ponte ligando as diversas margens" (Couto, 2005:91).

Literatura e as zonas de contato

Os estudos literários e a própria significação do termo literatura foram, e muitas vezes ainda são, dominados por noções de universalidade, numa concepção de que seria possível construir uma poética universal com discurso homogêneo situando a literatura numa "zona incontaminada da ideologia" (Leite, 2003:18). Consequentemente, essa crença conferia à literatura um prestígio especial e um isolamento desta em relação às outras formas de discurso, ou seja, tornava impraticável o questionamento dos procedimentos de formação dos cânones literários, legitimados por um sistema de valores instituído por grupos detentores de poder cultural. Assim, a importância dos estudos pós-colonialistas reside no fato deles permitirem a discussão do significado e do sentido dessas formulações universalizantes permitindo uma variante aos modelos pré-estabelecidos.

Glissant traz uma reflexão sobre os três sentidos do verbo entender, quais sejam: ouvir, compreender e harmonizar. Essa ressignificação dos termos é importante quando se deseja compreender formas de convivência das novas formas de cultura:

> Ouvir o outro, os outros, é ampliar a dimensão espiritual de sua própria língua, ou seja, colocá-la em relação. Compreender o outro, os outros, é aceitar que a verdade de outro lugar se justaponha à verdade daqui. E harmonizar-se ao outro é aceitar acrescentar, às estratégias particulares desenvolvidas em favor de cada língua regional ou nacional, estratégias de conjunto que seriam discutidas em comum (Glissant, 2013:48).

Leite classifica a textualidade pós-colonial como um fenômeno, necessariamente, hibridizado, na qual os sistemas culturais de colonizados e colonizadores confluem e coexistem:

> A textualidade pós-colonial é necessariamente um fenômeno hibridizado, ou plural, no sentido de coexistência de uma pluralidade de formas e de propostas, resultantes da relação entre os sistemas culturais europeus enxertados e ontologias indígenas, com o seu impulso de criar ou recriar identidades locais, novos campos literários (Leite, 2003:28).

Couto reflete sobre a impossibilidade de se retratar a identidade de uma cultura fixando-a em uma imagem, especialmente quando essa imagem já está solidificada e pré-concebida no imaginário coletivo como uma fotografia fixa da realidade. Ao se questionar sobre o que seria a África, a resposta não se resolveria em um único clique. Nenhuma fotografia poderia, de forma unívoca, lhe representar a alma. De fato, um

continente tão rico e tão vasto culturalmente não poderia ser resumido em uma imagem devido a sua constituição fragmentária e estilhaçada em mil formas de representação:

> Este continente é, ao mesmo tempo muitos continentes. Os africanos são um entrançar de muitos povos. A cultura africana não é uma única, mas uma rede multicultural em contínua construção. Os teóricos e analistas afligem-se com esta indefinição. Estão apressados em balizar a africanidade. Habituados ao retrato fácil, à revelação instantânea do discurso mais ideológico que científico, eles acabam frustrados. Mas é exatamente nessa indefinição que pode estar uma das maiores riquezas do continente (Couto, 2005:79).

Por não existir uma identidade pura pré-colonial absoluta a que se possa retornar, dessas novas textualidades pluralizadas advêm novos campos literários que se caracterizam pela reinvenção de um entre-lugar entre o passado nostálgico e utópico e a recuperação das vozes culturais. É um processo de ressignificação, filtragens, descentramento e reconfigurações que revitalizam a percepção do passado e questionam os legados históricos e literários apreendidos:

> Uma das questões mais permanentes nos estudos críticos africanos no decorrer das últimas décadas tem a ver com a demonstração das relações que a literatura africana, escrita em línguas europeias, estabelece com as fontes indígenas orais. A tendência geral tem sido mostrar como a configuração especial que a oralidade, ou oratura, institui nos textos literários, leva à caracterização da especificidade e autonomização destas literaturas em relação às suas origens coloniais (Leite, 2003:35).

Ao caracterizar as culturas atávicas e compósitas, Abdala Junior observa uma diferenciação na veiculação das mesmas: "as atávicas foram difundidas sobretudo através de textos impressos; as compósitas, na oralidade, por meio dos 'causos', contos, mitos e lendas populares" (Abdala Junior, 2002:16). Pautando-se nessa diferença, serão analisados aspectos da oralidade, recursos intertextuais e hibridismos linguísticos no conto "O embondeiro que sonhava pássaros" do escritor moçambicano Mia Couto que representaria apropriações textuais do legado cultural africano no interstício da pós-colonização.

Mia Couto em poucas palavras

Mia Couto, pseudônimo de Antônio Emílio Leite Couto, nasceu na Beira, em Moçambique em 1955. Teve o reconhecimento como um dos principais escritores

africanos da atualidade. Seu romance *Terra sonâmbula* (1992) foi considerado um dos dez melhores livros africanos do século XX. Recebeu vários prémios e é traduzido para vários países.

O próprio escritor se apresenta:

> Sou moçambicano, filho de portugueses, vivi o sistema colonial, combati pela independência, vivi mudanças radicais do socialismo ao capitalismo, da revolução à guerra civil. Nasci num tempo de charneira, entre um mundo que nascia e outro que morria. Entre uma pátria que nunca houve e outra que ainda está nascendo. Essa condição de um ser de fronteira marcou-me para sempre. (Couto, 2005:106).

O livro *Cada homem é uma raça* teve sua primeira edição em 1990 e é constituído de onze contos nos quais se pode observar, além da sensibilidade poética das narrações de histórias moçambicanas, uma forte conotação da realidade colonial vivenciada por aquele povo. O universo mágico dos contos se mescla à denúncia da violência da colonização resultando em contos de extraordinária prosa poética que desassossegam as almas acostumadas somente à fantasia da realidade.

Cada conto do livro *Cada homem é uma raça* vem acompanhado de uma epígrafe em forma de frase, diálogo ou provérbio. Mia Couto disserta sobre as várias representações que cabem em cada ser, representando as trocas culturais como intercâmbios internos da alma que seria destituída da unidade como forma de nação. Em conformidade com essa ideia, Couto cita na epígrafe do conto "A Rosa caramela" uma frase que encerra o significado das imbricadas trocas culturais advindas da colonização: "[...] No arremesso certeiro vai sempre um pouco de quem dispara" (Couto, 2013:11).

O conto "O embondeiro que sonhava pássaros" apresenta como epígrafe a frase: "Pássaros, todos os que no chão desconhecem morada" (Couto, 2013:61). Mafalda Leite compartilha com Ruth Finnegan a observação do uso de provérbios, que começam, sublinham ou terminam uma história como forma de resgate da memória e da tradição de oralidade africana: "O provérbio parece ser uma das formas ideais para preencher o papel de iniciador, que assume o escritor africano, à maneira do contador de histórias, e ao mesmo tempo serve-lhe para caracterizar a mundividência dos mais-velhos, em especial do mundo rural" (Leite, 2003:45-46). Pode ser ainda uma forma de controle narrativo, ou uma reiteração da história contada, ou ainda, um mote de abertura ou de posteriores desenvolvimentos desta. Essas observações são atribuídas pela pesquisadora ao romance *Terra Sonâmbula*, mas poderiam ser estendidas aos contos de Mia Couto.

O embondeiro que sonhava pássaros

O conto se inicia apresentando a personagem do vendedor de pássaros: o passarinheiro. Homem que, em seu país, era como um estranho, um deslocado, sempre à sombra, não tendo sequer o abrigo de um nome:

> Esse homem sempre vai ficar de sombra: nenhuma memória será bastante para lhe salvar do escuro. Em verdade, seu astro não era o sol. Nem seu país não era a vida. Talvez, por razão disso, ele habitasse com cautela de um estranho. O vendedor de pássaros não tinha sequer o abrigo de um nome. Chamavam-lhe o passarinheiro (Couto, 2013:63).

Ernst Cassirer escrevendo sobre mitologia observa a relevância do nome para acepção de identidade: para os esquimós, o homem era composto de um trio: seu corpo, sua alma e seu nome, já as leis romanas determinavam que os escravos não teriam direito ao nome porque não poderiam "funcionar como personalidades independentes". O nome era determinante em várias culturas como constituição de respeito à individualidade: "A unidade e unicidade do nome não compõem somente o signo da unidade e unicidade da pessoa, mas a constituem realmente, pois o nome é que, antes de mais nada, faz do homem um indivíduo" (Cassirer, 1985:69).

O encanto dessa personagem vem das melodias que puxava da muska (uma pequena gaita de boca), dos pássaros que comercializava – aves de belezas jamais vistas – e, principalmente, pelas histórias narradas às crianças, filhas dos colonos, em especial ao menino Tiago. De acordo com Chevalier e Gheerbrant (2003:689), "o pássaro, símbolo da alma, tem um papel intermediário entre a terra e o céu", nas mitologias centro-asiáticas, siberianas e indonésias, os pássaros empoleirados na árvore do mundo representavam as almas dos homens que viriam a nascer. As aves, no conto encontravam-se relacionadas ao embondeiro, árvore símbolo da tradição africana, também conhecida como baobá ou calabaceira. São aves que significam a diversidade e a desterritorialidade. Não sendo de lugar algum, são de todos. Multicoloridas, encantam pela beleza e pela tradição, pousadas no embondeiro representam a alma humana no seu estado primitivo, ainda por nascer.

O passarinheiro, assim como as culturas híbridas, imbricava duas representações. Ele era o encanto das crianças e a inquietação dos adultos:

> Era Tiago, criança sonhadeira, sem outra habilidade senão perseguir fantasias. Despertava cedo, colava-se aos vidros, aguardando a chegada do vendedor. O homem despontava, e Tiago descia a escada, trinta degraus em

> cinco saltos. Descalço, atravessava o bairro desaparecendo junto com a mancha da passarada. O sol findava e o menino sem regressar. Em casa de Tiago se poliam as lástimas (Couto, 2013:64).

Se para as crianças, o passarinheiro abria as portas da fantasia, os adultos se esforçavam para desconstruir sua figura de herói:

> Por trás das cortinas, os colonos reprovavam aqueles abusos. Ensinavam suspeitas aos seus pequenos filhos – aquele preto quem era? Alguém conhecia recomendações dele? Quem autorizara aqueles pés descalços a sujarem o bairro? Não, não e não. O negro que voltasse ao seu devido lugar (Couto, 2013:64).

José Luiz Cabaço e Rita Chaves observam o posicionamento de Frantz Fanon acerca da dominação colonial conduzindo uma violência aos direitos do colonizado como indivíduo autônomo. É evidente que essa atitude do colono se ampara no conceito de *racialização*, em um duplo processo de alienação, tanto econômica quanto humana, constituindo uma interiorização do complexo de inferioridade consequente da suposição de superioridade de uma raça sobre a outra. "Ao ser definido como 'natural', o colonizado é reduzido a um dos 'elementos da natureza' que caracterizam a colônia" (Cabaço; Chaves, 2004:74). Mia Couto aborda essa questão ao inserir em seu texto passagens que demonstram a naturalização do colonizado como um ser primário, comparável à natureza, e, portanto, acultural - sem história, sem moral, despido de valores e pronto para ser "civilizado". Veja o trecho do conto:

> Os portugueses se interrogavam: onde desencantava ele tão maravilhosas criaturas? Onde, se eles tinham já desbravado os mais extensos matos? O vendedor se segredava, respondendo um riso. Os senhores receavam as suas próprias suspeições – teria aquele negro direito a ingressar num mundo onde eles careciam acesso? Mas logo se aprontavam a diminuir-lhe os méritos: o tipo dormia nas árvores, em plena passarada. Eles se igualam aos bichos silvestres, se concluíam. (Couto, 2013:65).

Em casa, o menino Tiago deixava escapar os ensinamentos ouvidos do velho passarinheiro sobre a árvore sagrada, o embondeiro: "Deus a plantara de cabeça para baixo. [...] Aquela árvore é capaz de grandes tristezas. Os mais velhos dizem que o embondeiro, em desespero, se suicida por via das chamas. Sem ninguém pôr fogo" (Couto, 2013:64-65).

A árvore é um dos sinônimos de eixo do mundo por estabelecer símbolo de contato entre a terra e o céu:

> A árvore põe igualmente em comunicação os três níveis do cosmo: o subterrâneo, através de suas raízes sempre a explorar as profundezas onde se enterram; a superfície da terra através de seu tronco e de seus galhos inferiores; as alturas por meio de seus galhos superiores e de seu cimo, atraídos pela luz do céu. (Chevalier; Gheerbrant, 2003:84)

A personagem de Mia Couto ganha ares de fantasia ao morar no oco da árvore: "A residência dela era um embondeiro, o vago buraco do tronco" (Couto, 2013:64). São várias as lendas africanas que representam a ideia do embondeiro como uma árvore invertida, plantada, divinamente, de cabeça para baixo, essa ideia de inversão pode ser observada também no simbolismo hindu, no esoterismo hebraico, no Islã, no folclore islandês e finlandês e em certas tribos australianas e nos Upanixades, refletindo a ideia de que a vida vem do céu e penetra na terra:

> No Oriente, assim como no Ocidente, a árvore da vida é muitas vezes invertida. Essa inversão, segundo os textos véticos, proviria de uma certa concepção do papel desempenhado pelo Sol e pela luz no crescimento dos seres: é do alto que os seres extraem a vida, é de baixo que eles se esforçam para fazê-la penetrar no mundo. (Chevalier; Gheerbrant, 2003:86)

A entrada do passarinheiro no bairro dos brancos restaura as fantasias das crianças e cria uma perturbação na ordem estabelecida pelos colonos; "[...] os meninos, por graça de sua sedução, se esqueciam do comportamento. Eles se tornavam mais filhos da rua que da casa" (Couto, 2013:66). O passarinheiro adentrava nos seus devaneios se considerando um membro da família deles, um tio. Vem desta feita a proibição para as crianças saírem à rua que se desdobra sob a forma de vários acontecimentos inexplicáveis no bairro, quando portas e janelas se abriam sozinhas, gavetas de armários apareciam reviradas e cheias de alpiste. O bairro em alvoroço se reúne em decisão de sair em busca do passarinheiro. Tiago, que ouvira toda a conversa, segue para avisar ao vendedor de pássaros que fugisse antes da chegada dos colonos.

No embondeiro, o vendedor não se abala, arruma-se como um bom anfitrião para receber os visitantes: "Sereno, entrou no tronco e ali se demorou. Quando saiu já estava gravatado, de fato mezungueiro" (Couto, 2013:68). Tiago esconde-se à chegada dos colonos e presencia a violência que empregam ao velho passarinheiro, que amarrado pelos pulsos é levado para o calabouço.

O embondeiro que estava em branco florir deixa cair suas flores que, ao chão, se avermelham, numa metáfora da prisão e tortura do passarinheiro. Na simbologia do branco, encerram-se as mutações do ser, é uma cor de rito de passagem. É uma cor

onírica, pois não se encontra ligada nem ao sol e nem a lua, não é solar, nem é a cor da aurora, representa o vazio entre a noite e o dia, é a cor da alvorada.

> Entre sufistas, também se encontra a relação simbólica do branco e do vermelho. O branco é a cor essencial da Sabedoria, vinda das origens e vocação do devenir do homem; o vermelho é a cor do ser, mesclado às obscuridades do mundo e prisioneiro de seus entraves; tal é o homem sobre a terra" (Chevalier; Gheerbrant, 2003:144).

Tiago procura pelo passarinheiro que tem sua gaita atirada pela janela. Tiago junta as partes do instrumento como se juntasse os pedaços de sua alma, ferida pelo sofrimento do amigo e toca uma melodia como se fizesse um embalo até adormecer. "Acordou num chilreino. Os pássaros! Mais de infinitos, cobriam toda a esquadra. Nem o mundo, em seu universal tamanho, era suficiente poleiro". (Couto, 2013:70).

O efeito das justaposições e aglutinações de palavras, em Mia Couto, a exemplo de "sonolentidão" e "chilreino" é descrito por Mafalda Leite como *naturalização* pelo "modo de enquadrar valores específicos da cultura oral e tradicional moçambicana no contexto atual de modernização e da escrita" (Leite, 2003:39), ou seja, convoca o leitor a assumir o papel do ouvinte do contador de histórias. Ela se utiliza, ainda, de um termo de um nigeriano Ato Quayson para explicar essa relação entre a literatura africana e o contexto da tradição de oralidade: *interdiscursividade* – o texto literário não seria visto como um espelho refletor de elementos culturais, mas sim, um campo prismático de interações entre discursos culturais e literários.

> O estudo dos gêneros, enquanto processo de representação da oratura africana nos textos literários, tem dedicado especial atenção à caracterização de uma textualidade formal manifesta, que se observa pela detecção de técnicas narrativas características, como o uso da máxima, do conto, de lendas e de mitos, pela presença de certas expressões, como as fórmulas, ou ainda através de declarações de intenção nas introduções, dedicatórias títulos ou subtítulos (Leite, 2003:38).

Além dos neologismos, os contos apresentam palavras da cultura africana incorporadas ao texto, como os termos "muska" e "mezungueiro". Para tais termos é oferecido um glossário ao final do livro. Outras palavras ampliam sua significação pela alteração sufixal alcançando elevado valor poético. É o caso de "barulhosos" e "arvorejado".

A linguagem metafórica se revela em expressões solares: " correram-se as cortinas, as casas fecharam suas pálpebras" (Couto, 2013:66).

Glissant descreve o multilinguismo, não como o conhecimento e a coexistência de todas as línguas em um mesmo texto ou espaço, mas a presença das línguas do mundo na prática da linguagem:

> Deporto e desarrumo minha língua, não elaborando sínteses, mas sim através de aberturas linguísticas que me permitem conceber as relações das línguas entre si em nossos dias, na superfície da terra – relações de dominação, de convivência, de absorção, de opressão, de erosão, de tangência, etc. –, como em um imenso *drama*, em uma imensa tragédia de que minha própria língua não pode ficar isenta e salva (Glissant, 2013:44).

No contexto da atualidade, Glissant reflete sobre a relação da literatura e da linguagem com o "caos-mundo", que impediria uma escrita monolíngue, sem afetação e sem influências e defende que na atualidade, as línguas dominantes e dominada se completam e são solidárias. Segundo ele, "o imaginário do homem necessita de todas as línguas do mundo" (Glissant, 2013:44). Parece ser a receita seguida por Mia Couto ao expressar através da linguagem, a tradição e a modernidade que fluem da sua escrita:

> África vive uma situação quase única: as gerações vivas são contemporâneas da construção dos alicerces das nações. O que é o mesmo que dizer os alicerces das suas próprias identidades. É como se tudo se passasse no presente, como se todas as mãos se entrecruzassem no mesmo texto. Cada nação é assunto de todos, uma inadiável urgência a que ninguém se pode alhear. Todos são cúmplices dessa infância, todos deixam marcas num retrato que está em gestação (Couto, 2005:81).

De forma prática, os conflitos entre colonos e colonizados, bem como a problemática da identidade e do local que cada um ocupa se veem retratados, em especial, nesse trecho do conto. Aqui, em papel inverso, o colonizador branco se descobre deslocado, reflete sobre a inadequação de sua presença naquele espaço colonizado, mas, no entanto, saúda o passado, como solução para a problemática da colonização:

> Fosse por desdenho dos grandes ou por glória dos pequenos, a verdade é que, aos pouco-poucos, o passarinheiro foi virando assunto do bairro do cimento. Sua presença foi enchendo durações, insuspeitos vazios. Conforme dele se comprava, as casas mais se repletavam de doces cantos. Aquela música se estranhava nos moradores, mostrando que aquele bairro não pertencia àquela terra. Afinal, os pássaros desautenticavam os residentes, estrangeirando-lhes? Ou culpado seria aquele negro, sacana, que se arrogava a existir, ignorante dos seus deveres de raça? O comerciante deveria saber que seus passos descalços não cabiam naquelas ruas. Os brancos se inquietavam com aquela

> desobediência, acusando o tempo. Sentiam ciúmes do passado, a arrumação das criaturas pela sua aparência (Couto, 2013:66).

Cabaço e Chaves observam a violência da despersonalização do sujeito que tem o exercício da diferença interditado pela colonização:

> Ao olharmos o cenário de muitos países africanos, verificamos que a força desses elementos balançada, sem dúvida, pelos ventos que mobilizaram as lutas contra o colonialismo, não se extinguiu com a vitória das independências. Muitos anos depois, as formas de representação da identidade continuam permeadas por sinais que, presentes na formação do imaginário, acabam por interferir na condução da vida mesmo após o encerramento do colonialismo como sistema (Cabaço; Chaves, 2004:78).

No final do conto, Tiago decide voltar ao embondeiro ao encontrar a prisão deserta e as portas abertas. O vendedor deixara apenas um rastro de pássaros para seguir e ele o fez. Chegando ao embondeiro, viu que as pétalas das flores não estavam mais vermelhas e entrou no tronco para aguardar o retorno do amigo, enquanto tocava novamente a muska. Ouvindo a música, os colonos que já haviam dado pela falta do passarinheiro, pensaram em emboscá-lo na árvore. Entre os reinos da fantasia e da realidade, Tiago se funde à árvore em sonho e em cinzas:

> As tochas chegaram ao tronco, o fogo namorou as velhas cascas. Dentro, o menino desatara um sonho: seus cabelos se figuravam pequenitas folhas, pernas e braços se madeiravam. Os dedos lenhosos minhocavam a terra. O menino transitava de reino: arvorejado, em estado de consentida impossibilidade. E do sonâmbulo embondeiro subiam as mãos do passarinheiro. Tocavam as flores, as corolas se envolucravam: nasciam espantosos pássaros e soltavam-se, petalados, sobre a crista das chamas. As chamas? De onde chegavam elas, excedendo a lonjura do sonho? Foi quando Tiago sentiu a ferida das labaredas, a sedução da cinza. Então, o menino, aprendiz da seiva se emigrou inteiro para suas recentes raízes. (Couto, 2013:71).

Face à violência da realidade, o conto se resolve pela fantasia, mas deixa as marcas da colonização em cinzas evidentes. Chevalier e Gheerbrant (2003:88), registram a árvore como fonte de vida e fonte vital do homem. Na crença dos altaicos, o homem seria transmudado em árvore quando retornasse a sua forma primitiva. Esses povos acreditavam que os pássaros, pousados nos galhos altíssimos da árvore cósmica, nos cimos celestes, representariam as almas humanas antes de virem para a terra.

O conto de Mia Couto apresenta todas essas simbologias, através do embondeiro que soltava os pássaros enquanto Tiago sonhava arvorejado, sem perceber o fogo que os

consumia: "O menino transitava de reino: arvorejado [...]. E do sonâmbulo embondeiro subiam as mãos do passarinheiro. Tocavam as flores, as corolas se envolucravam: nasciam espantosos pássaros e soltavam-se, petalados, sobre a crista das chamas". (Couto, 2013:71). A violência contra o nativo da terra, expressa no conto, faz emergir a questão que Glissant sempre coloca: "É necessário renunciar à espiritualidade, à mentalidade e ao imaginário movidos pela concepção de uma identidade raiz única que mata tudo à sua volta" (Glissant, 2013:25). A ideia de unificação e a exclusão do diferente foram causa das inúmeras formas de violência, corporais ou linguísticas, pelas quais os povos foram afetados no processo de colonização e, até mesmo, no retrocesso da descolonização, nos movimentos de supranacionalismo. A transfiguração em árvore seria uma alternativa à morte, uma forma de resistência e luta possível aos colonizados ou a qualquer indivíduo em situação de opressão. A criança, filha dos colonos poderia também representar a esperança de uma nova fusão entre as culturas, onde as cinzas mesclariam tradição e modernidade.

Sobre a linguagem de João Guimarães Rosa, Mia Couto afirma:

> Estamos, enfim, na presença não apenas de um criador de palavras, mas de um poeta reinventando a prosa. Há como um terramoto no chão da escrita, uma linguagem em estado de transe, como o tal dançarino africano que se prepara para a possessão. [...] Linguagem criadora de desordem, capaz de converter a língua num estado de caos inicial, ela suporta um transtorno que é fundamental porque fundador de um reinício" (Couto, 2005:108).

A linguagem se encontra além da aparência das palavras, se forma na viagem da leitura. Essa reinvenção da linguagem, cuja fórmula Couto compartilha com Rosa, se entranha na escrita e na história, fazendo de cada leitor um reinventor de suas memórias. Cada palavra se torna um leque de possibilidades, numa florescência de significados, assim como devem ser as relações entre as culturas e as identidades. Se cada homem é uma raça, não existem aproximações pelas igualdades, mas sim pelas diferenças.

Para Leite, a questão do apossamento da língua já era contemplada por autores africanos como Luandino Vieira, José Craveirinha, Uanhenga e Xitu. Eles "mostram que os vários modos de supressão da norma do português metropolitano, de que resultam várias combinatórias, exemplares de hibridismo linguístico, foram uma das constantes mais significativas da textualidade africana de língua portuguesa" (Leite, 2003:9). Esses modos de enunciação da oralidade observados desde Craveirinha e sua intermediação com a língua portuguesa foram intensificados e, de certa forma, sofisticaram-se na época pós-colonial em Moçambique, quando encontraram maneiras

próprias de dialogar com as tradições, seja pela apropriação de termos da oralidade, seja pela recriação sintática e lexical e "através de recombinações linguísticas, provenientes, por vezes, mas nem sempre, de mais do que uma língua, veja-se o caso de Mia Couto" (Leite, 2003:15).

Considerações finais

Os estudos pós-coloniais servem como reflexão sobre as práticas e estratégias discursivas provenientes dos escritos de ex-colônias, ou ainda, dos escritos configurados a partir de novos pontos de vista e perspectivas que reconsiderem as formas de relação, interação e a resistência às imposições totalitárias e às ideologias identitárias, permitindo, assim, a inclusão de novas textualidades numa coexistência negociada de linguagem e cultura.

Essa *mundivivência* vivenciada pela linguagem de várias línguas em uma, pode ser observada em vários escritores após esse período colonial. Em Mia Couto, as recombinações linguísticas e semânticas provenientes desse pluralismo cultural se apresentam em um caleidoscópio de riquezas culturais híbridas.

Desse modo, a linguagem é analisada como forma de combate ao totalitarismo de uma identificação unitária vinculada à ideia de nação como raiz de um povo e indica um caminho maleável de corporeidade imaginária para a vivência de uma pluralidade tão múltipla quanto os signos e as representações da língua.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abdala Junior, Benjamin. 2002. *Fronteira múltiplas, identidades plurais*. São Paulo: Senac.

Cabaço, José Luiz; Chaves, Rita. 2004. Frantz Fanon: Colonialismo, violência e identidade cultural. In: Abdala Junior, Benjamim (Org.). *Margens da cultura: mestiçagem, hibridismo & outras misturas*. São Paulo: Boitempo. p. 67-86.

Cassirer, Ernst. 1985. *Linguagem e mito*. 2. ed. São Paulo: Perspectiva.

Chevalier, Jean; Gheerbrant, Alain. 2003. *Dicionário de símbolos: mitos, sonhos, costumes, gestos, formas, figuras, cores, números*. Tradução Vera da Costa e Silva et al. 18. ed. Rio de Janeiro: José Olympio.

Couto, Mia. 2005. *Pensatempos*. 2. ed. Lisboa: Caminho.

Couto, Mia. 2013. *Cada homem é uma raça*. São Paulo: Companhia das Letras.

Glissant, Édouard. *Introdução a uma poética da diversidade*. Tradução Enilce do Carmo Albergaria Rocha. Juiz de Fora: UFJF.

Hall, Stuart. 2013. *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. Tradução Adelaine La Guardia Resende et al. 2. ed. Belo Horizonte: UFMG.

Leite, Ana Mafalda. 2003. *Literaturas africanas e formulações pós-coloniais*. Maputo: Imprensa Universitária, Universidade Eduardo Mondlane.

De volta ao futuro da língua portuguesa.
Atas do V SIMELP - Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa
Simpósio 55 - Construção e desconstrução de fronteiras geo-linguística, sócio-culturais e literárias, 2037-2050
ISBN 978-88-8305-127-2
DOI 10.1285/i9788883051272p2037
http://siba-ese.unisalento.it, © 2017 Università del Salento

FRONTEIRAS LINGUÍSTICAS DIATÓPICAS E DIASTRÁTICAS NA NARRATIVA DE MIGUEL TORGA: ANÁLISE DAS ESTRUTURAS CONVERSACIONAIS COMO AÇÃO SOCIAL NAS OBRAS *BICHOS*, *CONTOS DA MONTANHA* E *NOVOS CONTOS DA MONTANHA*

Maria Antonietta ROSSI[31]

RESUMO
A presente comunicação visa apresentar uma análise a nível conversacional das estratégias interativas verbais empregadas no tecido narrativo das obras *Contos da Montanha*, *Novos Contos da Montanha* e *Bichos* do autor trasmontano Miguel Torga (1907-1995). Através de uma específica seleção de diálogos, será apresentado o estudo conversacional dos estratagemas comunicativos que os interlocutores põem em prática durante o fenómeno discursivo, dando origem a uma real ação social que permite estabelecer relações interpessoais graças ao emprego de normas de polidez linguística.
Sendo os diálogos circunscritos ao contexto situacional/social da região transmontana do norte de Portugal, o objetivo da comunicação consiste em descrever como as variantes tanto diatópicas como diastráticas, empregadas pelos interatantes do respectivo ambiente rural, representam efetivas fronteiras linguísticas entre o norte e o restante território continental português. De facto, o assim chamado *painel tosco e montanhês* representa um núcleo territorial caraterizado, a nível tanto linguístico como conversacional, pelo emprego de determinados elementos lexicais e estruturas coloquais que são típicas das camadas sociais mais baixas da paisagem de referência e que, inevitavelmente, marcam uma profunda fronteira linguística tanto diatópica como diastrática entre o norte e as outras regiões portuguesas.

PALAVRAS-CHAVE: Fronteira linguística; Variante diatópica; Variante diastrática; Miguel Torga; Análise conversacional.

1. Introdução

Miguel Torga (1907-1995), pseudónimo de Adolfo Correia da Rocha, é um notável escritor do século XX que, graças às suas obras em prosa, nos oferece a

31 Maria Antonietta Rossi, Docente integrado de Língua e Tradução Portuguesa I e II junto da Libera Università degli Studi Maria SS. Assunta de Roma (LUMSA) e de Língua e Tradução Portuguesa e Brasileira II e III junto da Università degli Studi Internazionali de Roma (UNINT). Itália; Correio eletrónico: rossi-maria-anto@libero.it

possibilidade de analisar a respetiva narrativa através de critérios epistemológicos que ainda não foram aplicados, até hoje, para o exame da linguagem matizada e colorida frequentemente empregada nos próprios trabalhos literários.

Uma vez que a produção em prosa deste autor sempre foi objeto de investigação literária - a nível tanto temático como linguístico pelo cenário montanhês e tradicional onde se desenrola a ação - tendo em forte consideração todos os elementos de exame quanto à estruturação da endogénese textual, este trabalho visa propor uma visão analítica da narrativa de Miguel Torga sob o ponto de vista conversacional, circunstância que faz ressaltar evidentes fronteiras linguísticas tanto diatópicas como diastrásticas que surgem durante as interações dialogais entre as personagens que dominam a diegese das histórias apresentadas.

O objetivo a conseguir tem por fim analisar algumas cadeias conversacionais - extraídas da coletânea *Bichos* (Torga, 1950) e das obras *Contos da Montanha* (Torga, 1941) e *Novos Contos da Montanha* (Torga, 1944) - para destacar, por conseguinte, variantes quer regionais, quer socias que representam, de facto, verdadeiras fronteiras linguísticas entre as serras transmontanas do Norte de Portugal e o resto do país, sobretudo entre a assim chamada "arraia-miúda", caraterizada por trabalhadores rurais, e as classes sociais mais altas e cultas que vivem, pelo contrário, nos centros mais urbanos.

A ambientação escolhida pelo autor permite, de facto, conduzir esta tipologia de análise conversacional para destacar ditas fronteiras linguísticas, uma vez que a diegese se desenvolve no meio da pura e verdejante natureza do Norte, caraterizada por searas, vinhas, campos, paisagens bucólicas com rochas e flores onde acionam personagens rurais, que na oralidade se diferenciam em relação às outras classes sociais quer pelas estratégias comunicativas empregadas, quer pelo léxico que conota a linguagem setorial desta zona montanhosa.

De facto, o meio natural e social escolhido, o assim chamado *painel tosco e montanhês* pelo autor no prefácio à terceira edição de *Os Novos Contos da Montanha* (Torga, 1944: 3) constitui a situacionalidade das obras[32], escolha narrativa que implica, inevitavelmente, o uso de determinadas estratégias conversacionais próprias desta área

32 A situacionalidade é um dos sete parâmetros de análise teorizados no âmbito da linguística textual. Para um panorama geral sobre ditos parâmetros cfr. Robert de Beaugrande, Wolfgang Dressler, Introduction to Text Linguistics. Disponível em: http://www.beaugrande.com/introduction_to_text_linguistics.htm. Acesso em: 04 de Janeiro de 2016.

territorial (caraterizadas por unidades morfo-sintáticas simples), de estruturas coloquias empregadas a nível da oralidade, de certas formas de tratamento[33], de um leque lexical típico da zona da ação diegética, de regionalismos e idiomatismos que têm que ver com o trabalho nos campos e nas vinhas (meio fundamental de subsistência dos protagonistas) e, por fim, de alcunhas e apelativos, hábito vulgar da realidade camponesa.

A situacionalidade trasmontana representa por conseguinte o pano de fundo das obras em prosa, contexto que o próprio autor conhece perfeitamente por causa da sua origem aldeã: crescido nas terras trasmontanas numa família de humildes camponeses, ele sabe descrever de maneira crítica e objetiva a realidade sócio-cultural do norte de Portugal, elogiando o trabalho dos aldeãos que com o próprio precioso labor garantem a produtividade do terreno e o ciclo vital da natureza.

Apesar de ter em conta estruturas estritamente coloquiais, estamos perante a textos que apresentam uma real intencionalidade comunicativa, uma vez que as sequências escolhidas - a analisar no parágrafo seguinte - são, como afirmaria o linguista John Austin (1911-1960) (Austin, 1962), atos ilocutórios e perlocutórios da linguagem: o desempenho verbal de cada enunciado implica, por conseguinte, quer uma intenção que o locutor quer atingir com as estruturas utilizadas, quer efeitos no respetivo interlocutor.

A análise conversacional das estruturas dialogais, escolhidas das obras de Miguel Torga, mostrará como os atos linguísticos visam expressar determinadas intenções que subjazem à realização dos enunciados, alcançando específicos efeitos no interlocutor empregando adequadas estratégias comunicativas relacionadas com os aspectos pragmáticos da linguagem que são culturalmente conotados.

De facto, cada falante utiliza estratagemas - interiorizados na própria memória enciclopédica - que fazem parte da competência comunicativa e textual do locutor para conseguir um determinato fim: este conjunto de estratégias, que os falantes utilizam durante as interacções comunicativas, faz parte de conhecimentos e saberes que são partilhados no âmbito da comunidade linguística de referência, fortemente influenciados por determinados esquemas mentais e paradigmas culturais. Isso mostra claramente

33 Para um estudo detalhado sobre as formas de tratamento utilizadas por Miguel Torga na obra Contos da Montanha cfr. Maria Aldina Marques, Formas de tratamento e construção da relação interpessoal em *Contos da Montanha* de Miguel Torga, in *Revista Galega de Filoloxía*, ISSN 1576-2661, 2010, 11: 61-78. Disponível em: http://ruc.udc.es/bitstream/2183/8389/1/RGF%2011%20art%202.pdf. Acesso em: 04 de Janeiro de 2016.

como a língua reflete a cultura do povo que a utiliza como meio de comunicação e as respetivas estruturas sociais: de facto, já o filósofo Wilhelm von Humboldt (1767-1835) afirmava que havia uma forte ligação entre língua e cultura, conceito posteriormente desenvolvido e aprofundado pelos especialistas do setor da Linguística Cognitiva, da Etnolinguística e da Antropologia Linguística. Até o próprio Ferdinand de Saussure (1857-1913) (Saussure, 1916) afirmava que a associação entre o significado e o significante de um signo linguístico é completamente arbitrária, uma vez que cada conceito é expresso com um sinal gráfico e acústico diferente conforme as várias línguas exixtentes, hipótese que antecipou portanto a teoria da forte relação que existe entre as línguas e as respetivas culturas.

As mais recentes abordagens de análise linguística permitem realizar uma tipologia de investigação conversacional aplicável também ao género textual do discurso literário que, em relação às interações dialogais autênticas (principal objeto de estudo da análise conversacional e comunicativa), é criado de propósito para a diegese narrativa. Os diálogos escolhidos, de facto, mostrarão que se baseiam na pragmática da linguagem em uso na época sócio-cultural de Miguel Torga e no *painel tosco e montanhês* onde se desenrola toda a fição narrativa.

A análise visa ressaltar as fronteiras linguísticas do corpus escolhido a nível tanto diatópico como diastrático, tendo em conta duas vertentes paralelas: a esfera lexical que marca geograficamente o fenómeno comunicativo e os atos linguísticos formulados entre pares para atingir determinados fins conversacionais.

2. O corpus lexical da situacionalidade transmontana

Tendo em conta os parâmetros de análise escolhidos, nas obras-alvo ressaltam evidentes fronteiras linguísticas diatópicas nas sequências verbais enunciadas pelos interatantes do jogo verbal a nível lexical, circunstância que delimita geograficamente o contexto conversacional da ação ficcional.

De facto, nas cadeias interativas entre as personagens dos contos das três obras analisadas domina uma tipologia de léxico que concerne quer a realidade vital das serras transmontanas, quer os trabalhos rurais dos respetivos aldeãos e, obviamente, o uso pragmático de regionalismos que são empregues principalmente na quotidianeidade camponesa do norte de Portugal.

Os termos detetados em fase de investigação abrangem sobretudo quatro campos semânticos principais que se referem (i) à agricultura e aos trabalhos rurais, (ii) à comida tradicional das terras nortenhas, (iii) a palavras coloquiais típicas da oralidade e (iv) à flora e à fauna, elementos, estes, que constituem o pano de fundo da diegese.

A lista dos itens lexicais recolhidos é a seguinte, estruturada conforme os setores conceituais acima referidos:

(i) **Agricultura e trabalhos rurais**: *adega* (a parte subterrânea da casa onde geralmente se guardava vinho, azeite e várias provisões), *alface*, *almotolia* (recipiente para azeite), *azeite*, *azorrague*, *bátega* (antiga bacia de metal), *bragal* (tecido grosseiro para coser roupa), *camponês*, *cântara* (um espécie de garrafa), *centeio*, *cevada*, *colheita*, *dono*, *eira* (campo de cereais), *gado*, *germinação*, *jumenta*, *lebre*, *milho*, *moinho*, *nabais* (terrenos semeados de nabos), *ovelhas*, *pasto*, *pastor*, *pastorerar*, *recolha*, *rebanho*, *seara*, *semear*, *sementeira*, *souto* (plantação de castanheiros), *trigo*, *uvas*, *vindimador*;

(ii) **Comida regional**: *broa* (o famoso pão de milho), *cachopa* (casta de uva da zona do Douro), *cavacas* (doce típico do norte), *fanel* (comida a levar para as refeições a fazer durante o trabalho no campo), *moscatel*, *panasco* (regionalismo para indicar um terreno pantanoso onde cresce erva);

(iii) **Termos coloquiais**: *abafador* (no sentido coloquial de ladrão), *chanatos* (regionalismo para indicar os cigarros), *pichorra* (regionalismo para indicar um recipiente de barro), *redil* (a casa paterna);

(iv) **Flora e fauna**: *barranco*, *carvalhada*, *castanheiro*, *cava*, *codorniz*, *corcova* (caminho tortuoso), *ermida*, *giestal* (conjunto de plantas que crescem sobretudo no norte), *mata*, *matagal* (bosque extenso), *musgo*, *pardal*, *penedo*, *pinhal*, *pintassilgo*, *planalto*, *planície*, *quinteiro*, *ribeiro* (um rio pequeno), *raposa*, *serra*, *valado*.

O leque lexical escolhido pelo autor, por conseguinte, representa una real variante linguística diátopica, uma vez que conota a nível regional a fala interacional dos personagens das obras analisadas.

3. O corpus conversacional: análise das estratégias comunicativas no discurso literário

As obras escolhidas para a análise conversacional dos enunciados estruturados pelo autor representam um real exemplo da comunicação autêntica da fala transomontana, uma vez que os interlocutores empregam estratégias comunicativas relacionadas quer com a situcionalidade da diegese, quer com a camada social rural à qual os mesmos pertencem.

Apesar da conotação literária e não propriamente espontânea dos atos linguísticos recriados por Miguel Torga, os diálogos entre os interatantes resultam muito parecidos à atividade comunicativa humana que se baseia numa série de regras estruturais transmitidas por esquemas culturais que partilham os falantes de uma determinada comunidade linguística. De facto, a cadeia interacional resulta tão esponânea e rápida como aquela que acontece nos contextos conversacionais da vida real.

Para atingir este objetivo, o autor elabora os diálogos entre os personagens transmontanos reproduzindo de maneira mais fidedigna possível os enunciados verbais quer através do uso literário da linguagem coloquial entre pares (ou seja os interlocutores que pertencem ao mesmo grupo social), quer através do emprego de (a) atos linguísticos expressivos, do (b) par adjacente pargunta/resposta e de (c) sequências narrativas orais que caraterizam fortemente qualquer tipologia de atividade comunicativa.

Para demonstrar como o autor quer reproduzir fielmente a oralidade da realidade camponesa do norte, apresentamos alguns exemplos, tirados das obras mencionadas no parágrafo anterior, que mostram claramente o uso da linguagem coloquial:

1) «Muda de vida, homem! Essa **excomungada** leva-te à sepoltura!» (Bichos, p.14);

2) «**Com trinta milheiros de diabos**! Tu onde arranjaste tanta coragem, rapaz? **Filho de quem o pariu**! Olhe o que ele fez!» (Contos da Montanha, p. 46);

3) «**Ó meu leproso** dos infernos! Olha que eu atiro-te o cesto ao focinho!» (Novos Contos da Montanha, p. 29).

As palavras evidenciadas em negrito mostram claramente expressões e termos empregados apenas na linguagem coloquial entre pares, quer dizer entre interlocutores

que pertencem ao mesmo nível social, uma vez que não há uma distância diastrática entre os participantes do rumo discursivo. Além disso, podemos ver no exemplo n. 3 um evidente caso de impolidez linguística, uma vez que o interlocutor estrutura o enunciado direto de maneira a ofender o destinatário ameaçando, desta maneira, a respetiva «imagem» ou «face» positiva, circunstância que mostra como na linguagem coloquial não sempre os interatantes respeitam o uso da cortesia conversacional dado que os interlocutores pertencem à mesma camada social.

Além disso, o autor utiliza também muitos idiomatismos relacionados com o ambiente rural das personagens protagonistas e que caraterizam ainda mais as variantes linguísticas tanto diatópicas como diastráticas nas próprias obras em prosa. Os exemplos extraídos dos textos analisados são os seguintes:

- "Casamento e mortalha no céu se talha";
- "De rabo entre as pernas";
- "Águas passadas não tocam moinho";
- "Acabar tudo em águas de bacalhau";
- "Fazer das tripas coração";
- "Fresco como um alface";
- "Vem a talho de foice";
- "Tremer como varas verdes";
- "Meter a foice em seara alheia".

Outra caraterística fundamental da linguagem e dos enunciados analisados é o emprego de apelativos e alcunhas que recorrem frequentemente na comunicação entre pares. Miguel Torga, de facto, mostra-se muito criativo neste sentido, uma vez que a própria origem transmontana lhe permite utilizar a língua de maneira dinâmica e verosímil como na oralidade autêntica.

Os exemplos mais significativos que fazem parte do corpus selecionado são os seguintes:

- Que fazes tu ao gado, **criatura**? Parece que o enfeitiças!
- **Ó ti** Januário, bem haja! Bem haja!
- Você que tem, **ti** Joana? Anda tão desolhada!...
- Não dás um ramo, **ó Coiso**?
- Cale-te **filho**. O que lá vai, lá vai…

- Nero! Nero! Anda cá, **meu palerma**!
- Namorava então a **Boneca**, uma **gatinha borralheira** de a gente se perder.

Os termos assinalados em negrito evidenciam a atitude conversacional típica da oralidade entre os intelocutores da mesma comunidade de pertença, onde a paridade social entre os interlocutores permite o uso de apelativos e alcunhas que caraterizam o rumo discurso da fala coloquial.

De facto, como afirma o linguista Gumperz (Gumperz, 1989), a comunicação é uma actividade de tipologia social, uma vez que acontece dentro de um determinado ambiente culturalmente institucionalizado. A interação comunicativa humana implica, portanto, a participação de um ou mais indivíduos, os quais negociam significados através de um esforço verbal e interpretativo coordenado, que pressupõe, portanto, a aplicação de estratagemas conversacionais que fazem parte da bagagem cultural de cada interatante. Para que o fenómeno comunicativo tenha sucesso, os interlocutores precisam de aplicar competências tanto linguísticas como comunicativas, que permitem a transmissão e a respetiva descodificação da mensagem para atingir determinados abjetivos conversacionais. A comunicação baseia-se portanto na *joint production* - produção conjunta - uma uma vez que os participantes devem cooperar ativamente e interagir verbalmente para que a comunicação tenha êxito, dando origem a uma verdadeira comunhão fática (Tannen, 1996).

Também o filósofo russo Bakhtin analisou como o fator da condição social de cada falante influencia a respetiva produção dos atos de fala, circunstância que ele sintetiza com o conceito de *Heteroglossia*, ou seja a diversidade social que se manifesta na linguagem empregada pelos interatantes durante uma atividadae conversacional. Esta diversidade linguística é devida, portanto, a determinados fatores sociais como a profissão, a idade, o sexo, o grupo de pertença e as personalidades individuais (Bakhtin, 1986).

A linguagem empregada nos enunciados entre pares representa portanto um produto social, uma vez que expressões coloquiais, idiomatismos, léxico, apelativos e alcunhas caraterizam a conversação entre pares dos protagonistas transmontanos, pondo em relevo variantes tanto diatópicas como diastráticas.

Pelo contrário, quando as personagens da arraia-miúda estabelecem contatos verbais com interlocutores de classes socias mais cultas e institucionalmente superiores (tal como padres, juízes e médicos), os atos de fala e as estratégias comunicativas

empregadas fazem sobressair a distância social que domina entre os interatantes, circunstância onde surgem evidentes fronteiras linguísticas a nível diastrático.

Apresentamos portanto um exemplo extraído dos *Contos da Montanha*, que mostra um diálogo entre um habitante rural e um padre cujas estratégias fazem sobressair a distância social que recorre entre os dois interlocutores:

> O padre era o pároco do Vilarinho (localidade do Norte). E sempre que Firmo vinha à terra (emigrante para o Brasil) e acordava da primeira noite dormida com a mulher, lá estava ele à entrada da porta com a sua batina rota e o seu cachaço de cavador:
> - **Dás** licença, Firmo?
> - **Faça** favor de entrar, senhor padre João.
> - Então **tu não terás** mais juízo, **homem de Deus**! **Tu não verás** que tens aqui um rebanho de filhos?

O diálogo apresentado mostra claramente a distância social que intercorre entre os dois interlocutores através dos seguintes estratagemas conversacionais:

(i) **Formas de tratamento**: O padre trata por "tu" Firmo para garantir a própria superioridade institucional, enquanto o interlocutor emprega estratagemas de polidez conversacional utilizando quer a terceira pessoa do singular, quer o apelativo "Senhor Padre", facto que confirma a diferença de classe social que existe entre os dois interatuantes;

(ii) **Ato de fala declarativo assertivo** por parte do padre, utilizado para expressar a própria autoridade com o propósito comunicativo de julgar a atitude pouco responsável do Firmo em relação aos filhos e à mulher;

(iii) **Ato de fala ilocutório diretivo** por parte de Firmo, enunciado empregado para convidar o padre a entrar em casa respeitando a superioridade social dele e mostrando o consenso perante as respetivas repreensões.

Através dos atos comunicativos expressivos, as personagens expressam clara e diretamente os próprios sentimentos e emoções em relação aos acontecimentos relatados durante a cadeia interacional, empregando estratégias que são socialmente aceites e partilhadas.

Sob este ponto de vista, Miguel Torga estrutura os diálogos de molde a representar fielmente a situação comunicativa transmontana, utlizando, por exemplo, repetições, hesitações e interrupções que revelam claramente o carácter coordenativo do fenómeno comunicativo e o envolvimento dinâmico quer do locutor, quer do alocutário,

durante a interação: estes elementos escolhidos pelo autor representam o real envolvimento conversacional de cada personagem, ou seja a participação verbalmente ativa do indivíduo durante uma interação, facto que permite a construção coordenada e colaborativa da endogénese do discurso. O emprego de sobreposições, repetições e de estratégias de descodificação de sentidos implícitos (processo cognitivo conhecido neste âmbito como *inferência*) mostram o papel ativo do alocutário e o respetivo envolvimento conversacional durante a cadeia interacional.

Apresentamos outro diálogo que recorre entre um camponês e um médico, extraído dos *Novos Contos da Montanha*, cujos atos linguísticos expressivos mostram novamente a distância social que existe entre os dois interlocutores:

> Estava fraco e maltrapilho. Mas, com as fracas forças e a fraca roupa, lá se arrastou a Sanfins (localidade do Norte) e bateu à porta do doutor, que o atendeu da janela.
>
> - **Queria** consultar **vossa senhoria**…
> - Muito bem, desço já.
> - Antes mesmo de se queixar, leu a sentença nos olhos arregalados e perscrutadores do médico.
> - Donde é **você**?
> - De Loivos.
> - É curioso que nunca lá vi casos destes… Há quanto tempo isto **lhe apareceu**?
> - Sempre é lepra?
> - Pois é, é …. Infelizmente, é.

As estratégias conversacionais que evidenciam as variantes diastráticas entre o paciente e o médico estão relacionadas com a escolha interativa de:

(i) **Formas de tratamento**, diferenciadas conforme o locutor que toma o turno de fala. De facto, para evidenciar a distância social entre os participantes, o camponês trata o médico utilizando a terceira pessoa do singular, utilizando quer o Imperfeito de Cortesia (**Queria**), quer o apelativo **Vossa Senhoria**, estratagema interativo de polidez linguística que vai confirmar a diferença de classe social entre os dois interatantes e a superioridade institucional do interlocutor. O médico, para manter verbalmente esta distância entre os dois, trata o doente por "**você**", fortalecendo, desta maneira, o próprio papel de graduação elevada;

(ii) **Atos de fala baseados no par adjacente pergunta/resposta**, ou seja enunciados baseados numa sequência conversacional caraterizada por

perguntas diretas formuladas pelo médico de maneira que o paciente possa responder imediatamente e estabelecer, assim, uma diagnose;

(iii) **Ato de fala ilocutório expressivo** pronunciado por parte do médico (**Pois é**, **é** …. **Infelizmente**, **é**), através do qual o locutor expressa tristeza e descontamento em relação à doença do interlocutor, mas mantendo costantemente a devida distância quer profissional, quer social.

Neste excerto, Miguel Torga emprega outra estatégia comunicativa que se fundamenta no emprego do par adjacente pergunta/resposta - unidade conversacional prototípica da interação verbal - para reproduzir fielmente a fala transomontana recriando portanto a realização real dos turnos de fala, a ordenação das sequências enunciativas e a apresentação das informações ao leitor.

De facto, segundo Larochebouvy, a pergunta constitui a estratégia comunicativa mais direta que o locutor disponibiliza como instrumento de apelo à comunicação e é, ao mesmo tempo, um meio discursivo que determina sem ambiguidade a passagem dos turnos conversacionais (Larochebouvy, 1984), cuja estrutura é denominada *footing* pelo estudioso Goffman. Durante o rumo discursivo cada participante "alinha" o próprio "eu" à tipologia de discurso, de alocutário e de situação contextual, elementos que caraterizam portanto o desenvolvimento do fenómeno comunicativo quer entre pares, quer entre interlocutores pertencentes a diferentes camadas sociais (Goffman, 1959).

A estratégia do par adjacente carateriza por conseguinte o rumo discursivo e o fluxo temático de cada conversação, que se desenvolve num espaço interacional onde os participantes utilizam e partilham o uso de um estilo linguístico sobretudo informal, coloquial e familiar que revela também o estado emocional dos interlocutores envolvidos: como diria a investigadora Joanna Thornborrow (Thornborrow, 1998), estamos perante o fenómeno do *authentic talk*.

Outro estratagema conversacional, frequentemente empregado por Miguel Torga em quase todos os diálogos para relatar eventos passados acontecidos, é a formulação de sequências narrativas orais, quer dizer atos de fala que referem, por ordem cronológica, os acontecimentos principais que ocorrem no ambiente da arraia-miúda transmontana. Nesta tipologia de discurso desempenha um papel fundamental o processo cognitivo da inferência, estratégia hermenêutica que permite perceber o significado de elementos implícitos durante o ato de fala, sobretudo durante a estruturação de sequências

narrativas, cujo contexto de referência é imprescindível conhecer para descodificar as mensagens transmitidas (Grice, 1975).

Segundo Kerbrat-Orecchioni, de facto, os pressupostos são fundamentais para esta tipologia de enunciados, uma vez que todas as informações que o interlocutor recebe devem ser interpretadas fazendo referência aos conhecimentos prévios que o locutor não expressa de maneira direta e explícita, como pressupõe que o destinatário da mensagem já possui este tipo de notícias (entre em jogo, portanto, a assim chamada *competência inferencial*), obviamente partilhadas pelo participantes da interacção verbal mas que não estão vinculadas ao contexto de enunciação (Kerbrat-Orecchioni, 1986).

Outro aspeto essencial que surge na atividade interativa dos personagens das obras de Miguel Torga é o emprego de estratégias para não pôr em risco durante a comunicação a face positiva do próprio interlocutor, evitando produzir atos de fala demasiado agressivos que possam ameaçar a imagem pública do alocutário. Aplicando esta estratégia, acima analisada, o locutor evita produzir um ato directo de refutação ou de confutação que evidenciaria a falsidade do enunciado emitido pelo alocutário, optando portanto por um ato de fala indireto, como uma intervenção-réplica que desempenha assim o papel de retificação (Goffman, 1959).

Segundo o princípio da cortesia, de facto, é necessário produzir enunciados que não prejudiquem a face e a imagem pública que cada falante quer preservar durante a interação verbal: a este propósito, os interlocutores deveriam produzir atos de fala indiretos para não resultar demasiado agressivos ou sequências irónicas/humorísticas para estabelecer uma relação interpessoal com o próprio alocutário, suscitando determinados estados emocionais e psicológicos favoráveis ao desenvolvimento da interação verbal (Mariottini, 2007).

O emprego da ironia, que surge também nos excertos do corpus apresentados, é uma figura de estilo que é atualmente analisada amplamente no âmbito da ciência cognitiva e da psicolinguística para examinar os processos cognitivos que se ativam quando um falante escolhe e põe em prática esta estratégia retórica para conseguir determinados fins comunicativos durante o rumo discursivo. Este estratagema comunicativo é utilizado para criar, por conseguinte, especiais efeitos retóricos com o propósito de persuadir e convencer o respetivo interlocutor ou de produzir determinados efeitos emocionais: perceber o uso irónico das palavras implica portanto um processo cognitivo bastante complexo, uma vez que requer um determinado mecanismo de descodificação da mensagem produzida pelo locutor para perceber a real intenção

comunicativa, associando também um significado às expressões faciais e ao tom de voz empregado (Searle, 1983).

4. Conclusões

Em jeito de conclusão, podemos afirmar que as obras de Miguel Torga oferecem um bom exemplo para conduzir análises de tipologia conversacional, uma vez que a ambientação da diegese implica a escolha narrativa de estratégias comunicativas que evidenciam fronteiras linguísticas tanto diatópicas como diastráticas entre diferentes camadas sociais da zona transmontana por um lado e, por outro, com os restantes grupos de falantes das outras regiões de Portugal.

Esta tipologia de investigação, conduzida a partir do discurso literário, poderia ser incluído também no âmbito da socioterminologia, uma abordagem científica que visa analisar e descrever a estrita relação que existe entre a tipologia de discurso linguístico empregue pelos falantes de uma determinada comunidade e a respetiva sociedade onde se desenvolve o fenómeno comunicativo, caraterizado, portanto, por evidentes variantes diastráticas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Austin, John Langshaw. 1962. How To Do Things With Words. Oxford: Clarendon Press.

Bakhtin, Mikhail. 1986. Speech Genres and Other Late Essays. Austin, Texas: University of Texas Press.

Bilmes, Jack. 1988. Category and rule in Conversation Analysis. IPrA Papers in Pragmatics 2, 1-2, pp. 25-59.

Goffman, Erving, 1959. The Presentation of Self in Everyday Life. Garden City, New York: Doubleday.

Grice, Paul. 1975. Logic and conversation. In Cole, Peter, Morgan, Jerry, Syntax and semantics, v. 3 (Speech acts). New York/London: Academic Press, pp. 41-58.

Gumperz, John. 1989, Sociolinguistique interactionnelle. Une approche interprétative. L'Harmattan: La Réunion.

Kerbrat-Orecchioni, Catherine. 1986. L'implicite, Paris: Armand Colin.

Larochebouvy, Danielle. 1984. Introduction à l'analyse sémio-linguistique de la conversation. Paris: Didier.

Mariottini, Laura. 2007. La cortesia. Roma: Carocci.

Searle, John. 1983. Intentionality. An essay in the philosophy of mind. Cambridge: Cambridge University press.

Thornborrow, Joanna, Wareing, Shân. 1998. Patterns in Language: An Introduction to Language and Literary Style. London: Routledge.

Thornborrow, Joanna. 2002, Power Talk: Language and Interaction in Institutional Discourse. London: Longman, Pearson Education.

Thornborrow, Joanna, Coates, Jennifer (eds.). 2005. The Sociolinguistics of Narrative, Amsterdam: John Benjamins.

Torga, Miguel. 1940. Bichos. Coimbra: Tip. Atlântida.

Torga, Miguel. 1955. Contos da montanha. 2ª ed. Rio de Janeiro: Irmãos Pangetti.

Torga, Miguel. 1944. Novos contos da montanha. Coimbra: Coimbra Editora.

Tunnen Deborah. 1989. Talking Voices: Repetition, dialogue, and imagery in conversational discourse. Cambridge: Cambridge University Press.

Tunnen, Deborah. 1996. Gender and Discourse. Oxford: Oxford University Press.

De volta ao futuro da língua portuguesa.
Atas do V SIMELP - Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa
Simpósio 55 - Construção e desconstrução de fronteiras geo-linguística, sócio-culturais e literárias, 2051-2062
ISBN 978-88-8305-127-2
DOI 10.1285/i9788883051272p2051
http://siba-ese.unisalento.it, © 2017 Università del Salento

DE COMO A CULTURA E AFIGURA DO ÍNDIO SÃO PROJETADAS A PARTIR DE UMA LITERATURA "MARGINALIZADA"

Maria Georgina dos Santos Pinho e SILVA (UERR)[34]
Huarley Mateus do Vale MONTEIRO (UERR)[35]

RESUMO
A literatura oral no Brasil confluiu para o desenvolvimento da nossa diversidade cultural. Porém, ainda hoje encontramos uma visão vaga e equivocada quando a matéria se refere à produção oral dos indígenas. Sabendo das dificuldades de tal abordagem, o recorte que fizemos acerca da temática se restringe ao lugar que ocupa a literatura oral, considerada por alguns críticos literatura "marginal" quando comparada à literatura "oficial". Diante disto, pretendemos compartilhar o mundo indígena por meio da literatura, a fim de desconstruir a imagem jocosa que lhes são conferidas. Por isso, partimos dos Estudos Culturais para atentarmos à potencialidade que essas narrativas fornecem à cultura de uma sociedade, ponderando que vivemos num país plural. Nesse sentido, nos valemos da ideia de que as discussões somam-se àquelas que, no campo dos estudos da literatura, valorizam as narrativas orais indígenas como expressão literária e identitária de um grupo social. Mesmo não fazendo parte do cânone é um gênero provocador na literatura contemporânea, uma vez que os ensinamentos estão impressos nas narrativas orais, e são consideradas por aqueles que relatam um espaço para manifestação das práticas culturais. Logo, a nossa intenção é contribuir para uma reflexão a respeito da literatura indígena no cenário acadêmico, com o propósito de que a cultura e as narrativas dos povos indígenas possam ser reconhecidas e consideradas no contexto das relações étnico-culturais e literárias ainda bastante desiguais no Brasil.

PALAVRAS-CHAVE: Cultura. Identidade. Literatura Oral. Literatura Marginal. Comunidade Indígena.

1. Introdução

Os estudos culturais têm amadurecido e ganhado força nesses últimos tempos na crítica social. Sua contribuição tem sido fundamental para mostrar que a cultura pode

34 Universidade Estadual de Roraima. Rua Moisés Teixeira Hausen, 1761, Cep. 69.313.582, Boa Vista, Roraima, Brasil. E-mail: georginapinho@hotmail.com
35 Universidade Estadual de Roraima. Rua Moisés Teixeira Hausen, 1761, Cep. 69.313.582, Boa Vista, Roraima, Brasil. E-mail: mdmvale72@gmail.com

ser vinculada a diversas áreas do conhecimento como a Literatura, a Antropologia, a Etnografia e outras. Um dos principais eixos dos Estudos Culturais são os materiais culturais, antes desfavorecidos como a cultura indígena, foco deste trabalho, cuja intenção é desconstruir a imagem jocosa que lhes são conferidas.

Essa imagem negativa advém desde os séculos XVI devido ao contato dos portugueses com os indígenas. Ao historiar ao Rei de Portugal, o escrivão Pero Vaz de Caminha apresentou suas primeiras impressões sobre os indígenas "parece-me gente de tal inocência que, se nós entendêssemos a sua fala e eles a nossa, seriam logo cristãos, vistos que não têm nem entendem crença alguma, segundo as aparências." (SILVIO, 2003: 111). A imagem que Caminha construiu dos indígenas foi de um povo sem religião e, por conseguinte sem cultura.

Esse pensamento ainda é imperativo na sociedade atual, já que na história oficial do Brasil, as contribuições dos povos indígenas foram apagadas. Esse modo de pensar difere da ideia que temos sobre o índio, exatamente por compreendermos que o mundo indígena não poderia ficar fora da história, uma vez que no Brasil a Amazônia é uma região conhecida exclusivamente por seu componente indígena (Pizarro, 2012).

Mesmo o Brasil sendo um país múltiplo, com marcas da heterogeneidade cultural na dança, nos ritos, na alimentação e no modo de falar, encontramos uma forte resistência quando o assunto é literatura indígena, nomenclatura utilizada para as produções dos escritores indígenas. A literatura indígena é um termo recente que não está consolidado na crítica literária. No entanto, não podemos negar sua veracidade porque consta nos documentos constitucionais, como a lei 11.645/2008, que determina inserir nos currículos das escolas brasileiras a disciplina de História e Cultura Afro-brasileira e Indígena, para que a tradição desses povos não permaneça ignota no meio educacional.

O espaço da desvalorização e do desconhecimento da literatura indígena precisa ser concluído, e para isso é necessário o debate, as discussões e o conhecimento dessa produção literária em ambientes educacionais, a fim de valorizar o outro, de modo que a sua história, a sua cultura, a sua crença e a sua cosmovisão não sejam esquecidas. Logo, a nossa intenção é refletir sobre a literatura indígena, considerada por alguns críticos literatura "marginal", quando comparada a literatura "oficial". Assim, o propósito deste trabalho, além de ser um convite para discutir a temática é divulgar a produção indígena no cenário acadêmico, para que possam ser apreciadas no contexto das relações socioculturais e literárias ainda bastante desiguais no Brasil.

2. Literatura indigenista: a voz do outro

Para Dalcastagnè (2012), a literatura é uma forma de representação e espaço onde interesses e perspectivas interatuam e se colidem, para saber quem é esse outro, que posição lhe é reservada na sociedade, e o que o seu silêncio oculta. Com isso, os estudos culturais e literários se interessam pelas dificuldades relacionadas ao acesso à voz e o aspecto dos diversos grupos sociais, uma vez que buscam entender o lugar da fala, isto é, quem fala e em nome de quem fala.

Logo, a discussão faz florescer o debate sobre o espaço da literatura brasileira "oficial" e o espaço da literatura "marginal", essa última entendida como "aqueles que vivenciam uma identidade coletiva, que recebe valoração negativa da cultura dominante, quer sejam definidos por sexo, etnia, cor, orientação sexual, posição nas relações de produções, condição física ou outro critério" (Dalcastagnè, 2012: 17).

Desde o século XVI o índio ocupa um lugar na narrativa brasileira. A diferença é que no passado a sua voz foi silenciada por outras vozes que buscavam falar em nome dele, e hoje a voz do índio começa a aparecer no cenário brasileiro de forma ainda bastante tímida. Isso gerou um conflito entre o que realmente era e o que foi dito na obra literária. Em se tratando da visão dos primeiros habitantes do Brasil, qual o pensamento que vem a mente quando se fala de índio? Qual a visão do "branco" a respeitodo índio? Vejamos a fala de Caminha no final da carta quando reforça ao rei de Portugal que "o melhor fruto que dela pode tirar me parece que será salvar essa gente. E esta deve ser a principal semente que Vossa Alteza nela deve lançar" (SÍLVIO, 2003: 116).

De certa forma, a carta de Caminha foi um dos primeiros documentos que desenhou a imagem do índio brasileiro. Primeiro, de encantamento pela riqueza e a diversidade da fauna e da flora, criando uma visão de paraíso. Segundo, de estranhamento em relação ao modo de vida do índio, criando uma expectativa de "civilizá-lo" por causa da ausência de roupas, templos, religiosos e a escrita. E, por último, da diferença que eleva a cultura ocidental como superior a cultura indígena. Ao descrever o índio, Caminha comenta que "eram pardos, todos nus, sem coisa alguma que lhes cobrissem suas vergonhas. Traziam na mão arcos e setas" (SÍLVIO, 2003: 90).

Rocha (2010: 7) afirma que "a imagem do indígena foi alugada para aparecer na História do Brasil em três papéis diferentes". O primeiro foi visto pelos viajantes como selvagem e primitivo. A forma de assinalar o índio como diferente e exótico ocorreu

pela dificuldade de os viajantes conceberem o contexto de vida desses povos, ressaltada até hoje como povos distintos. Essa compreensão levou ao ofuscamento da cultura indígena.

Segundo, foi assinalado pelos jesuítas como um ser bondoso, de "alma pura", que precisava de uma religião e, portanto, deveria ser catequizado. Terceiro, pela visão dos escritores românticos, valorizando a coragem, a nobreza, a valentia e a pureza do índio, como observamos no personagem Peri, da obra "O guarani", de José de Alencar. A proposta pela busca da identidade brasileira elevou o índio a herói nacional, diferentemente dos portugueses e ingleses que tinham na idade média sua fonte de inspiração. A partir daí, a temática indígena passou a ser constante na literatura brasileira, tornando um componente indispensável, no entanto, a voz do índio ainda estava apagada e impossibilitada de escrever e apresentar o mundo indígena por meio do olhar indígena.

3. Literatura indígena: a voz do índio

Na contemporaneidade a literatura brasileira ainda é bastante homogênea. Mas, é notório o aumento de publicações de literaturas consideradas marginal. O termo marginal está relacionado aos escritores que não se encaixam no "padrão" daqueles que pertencem ao cânone literário. Segundo Nascimento, o termo marginal

> serviu para classificar as obras literárias produzidas e veiculadas à margem do corredor editorial; que não pertencem ou que se opõem aos cânones estabelecidos; que são de autoria de escritores originários de grupos sociais marginalizados; ou ainda, que tematizam o que é peculiar aos sujeitos e espaços tidos como "marginais". (NASCIMENTO, 2006: 9)

A partir dessa percepção muitos críticos estabelecem hierarquias entre as literaturas, gerando tensões quando a discussão é literatura indígena, assunto que continua sendo negado e desrespeitado por muitos. Mesmo com a ampliação da produção indígena, essa literatura não é valorizada da mesma forma que a literatura considerada canônica. Segundo Dalcastagnè (2012), bastam analisar quem são os autores que marcam presença nas livrarias, revistas, jornais e nas listas dos premiados.

Na categoria prêmios para estreantes (2005-2011) 96% foram homens e 45% foram mulheres: 4%. Já os romances publicados pelas principais editoras (1990-2004)

em relação à homogeneidade racial, 93,9% foram brancos e 6,1% outros. Comparando as cidades com maior número de publicação o Rio de Janeiro e São Paulo perfazem um total de 65% e as outras cidades 35%. Diante dessa situação, quando um autor indígena entra no cenário como escritor e se desvia do "padrão" origina um desconforto imediato.

O certo é que há um esforço para aproximar as duas literaturas no sentido de que a literatura indígena pode tornar-se visível não só no contexto indígena, mas no cenário brasileiro. Ao utilizamos essa nomenclatura significa dizer que é a literatura produzida pelos escritores indígenas e não sobre os indígenas, uma vez que não temos o interesse de apresentar, como nos períodos anteriores, um retrato do índio frágil e inocente.

A cultura indígena só foi considerada inferior a dos europeus no contexto de colonização por causa da ausência da escritura, considerando que os índios utilizavam a oralidade para perpetuar as tradições de seu povo. Na Introdução aos *Contos Crioulos da Bahia*, Juana Elbein expõe de forma interessante a função da palavra no universo da oralidade:

> [...] a palavra proferida tem um poder de ação. A transmissão simbólica, a mensagem, se realiza conjuntamente com gestos, com movimentos corporais; a palavra é vivida; pronunciada, está carregada com modulações, com emoção, com a história pessoal, [...] a palavra ultrapassa seu conteúdo semântico racional para converter-se em um instrumento condutor de um poder de ação [...]. Cada palavra proferida é única. A palavra se renova, cada repetição é uma resultante única. A expressão oral renasce constantemente; [...] a palavra é pronunciada para ser escutada; ela emana de uma pessoa para atingir a outras; [...] A palavra é importante na medida em que é som, que é pronunciada. [...] A palavra pronunciada implica sempre uma presença que se expressa, que trata de atingir um interlocutor (SANTOS, 1976: 12-14).

É importante destacar que a palavra transmite impacto do pensamento humano. Ela é o meio de coletivização, porque as experiências individuais são comunicadas e tornadas socialmente conhecidas. Para Le Goff "na maior parte das culturas sem escrita, e em numerosos setores da nossa, a acumulação de elementos na memória faz parte da vida cotidiana" (2010: 424). Pode-se, então, compreender que a oralidade em qualquer sociedade é capaz de proporcionar informações para aclarar sobre a cultura e os valores de um povo. No entanto, isso não foi o suficiente para que a cultura dos povos indígenas fosse valorizada e reconhecida pela cultura dominante.

Apesar das dificuldades apontadas, os indígenas estão se estabelecendo por meio do processo da escrita, sem se expropriarem das suas práticas culturais. As

peculiaridades da cultura indígena estão aflorando na sociedade ocidental, muitas vezes sem ser observada, contudo, estão presentes nas histórias, na religião, na culinária e no vocabulário. O número de escritores indígenas tem crescido gradualmente, principalmente na área da literatura infanto-juvenil, alcançando um número 35 escritores que produzem regularmente, totalizando atualmente 100 títulos. Os indígenas começaram a ter voz, a contar e escrever suas próprias histórias, e com suas especificidades étnicas ganham voz e lugar na sociedade, aliás, não só os indígenas, mas os grupos minoritários excluídos, pulsando a hegemonia da literatura brasileira.

O grupo de escritores indígenas do Brasil são conhecidos nacionalmente e internacionalmente, como Daniel Munduruku, Olívio Jekupé, Eliane Potiguara, Yaguarê Yamã e outros que investiram na carreira de escritor para firmar a cultura, a identidade e as ideologias dos povos indígenas. Daniel Munduruku é um dos escritores indígena mais conhecido e reconhecido no Brasil. Atualmente tem 42 obras publicadas para o público infanto-juvenil, e acredita que seus livros têm a oportunidade de aproximar o leitor da cultura indígena, sem os estereótipos da colonização. No livro "Histórias de Índios", Munduruku mostra a cultura indígena e um pouco dos conflitos vivenciados com os povos dominantes.

> Nosso povo não está e nunca estará terminado. Não adiantará o homem branco nos exterminar, querer nos matar, pois nós nasceremos das cinzas se preciso for para mantermos nossa história e a memória de nossos irmãos que já morreram. (...) . Dito isto, o pajé ergueu o pequeno Kaxi e o apresentou à comunidade como seu sucessor, aquele que seria o tutor do povo Munduruku após a união com os antepassados (MUNDURUKU, 2011: 14).

A obra é uma oportunidade para mencionar e desbancar preconceitos antigos e ao mesmo tempo apresentar o modo de vida, os ritos, as crenças, os costumes e a organização política dos índios. O escritor tenta encontrar o espaço de construção para a identidade indígena, e comenta que a causa de todo o conflito com os não indígenas foi por causa da terra. Desconsiderar o vínculo dos indígenas com as terras é subestimar uma teia de significados que sustentam esses povos até o presente, pois para o indígena *Anna Pata, Anna Yan*, quer dizer "Nossa terra, Nossa mãe" (SILVA: 2013). De acordo com o escritor, eles "não esperam mais pelo governo, mas se protegem dos invasores como podem" (Munduruku, 2011: 58).

Munduruku procura estabelecer um canal identitário para os índios por meio da literatura, mas também levanta questões que desafiam a busca da brasilidade nas próprias raízes que está no cerne das discussões sobre a identidade do país. Nesse

mesmo viés Bend (2003) realça que as literaturas minoritárias estão voltadas para a estabilização de um desenho identitário. Complementando essa ideia Castells (2010: 24) comenta que "a construção da identidade sempre ocorre em um contexto marcado por relações de poder". Kleiman (1998: 275) aponta ainda que a interação "ocupa um lugar central na explicação do constructo da identidade, e seu conceito implicado, o da alteridade, da diferença". É nesse sentido que a construção da identidade indica uma relação formada com o outro, marcada pela diversidade e diferença cultural.

Os escritores indígenas procuram validar um novo olhar sobre a identidade cultural dos povos indígenas manifestados na cultura brasileira. E o modo de demonstrar essa visão é por meio da literatura, que está permeada de símbolos, do mítico e do real. Todavia, muitas vezes o pensamento mítico é norteado pelo padrão do outro. A perspectiva indígena de Daniel Munduruku abre espaço para abrigar uma diversidade de existências, como por exemplo, a do menino Kaxi que tem uma infância feliz, e descreve sobre o início da vida adulta, apresentando a cultura indígena a partir do olhar indígena.

Em entrevistas concedida a Empresa Brasil de Comunicações S/A (2010), Daniel Munduruku comenta que existe uma literatura escrita na língua dos povos indígenas, porém fica mais restrita às comunidades, considerando o número resumido de leitores. Além disso, explicou que existem escritores indígenas produzindo livros para serem adotados nas escolas brasileiras, em virtude da Lei nº. 11. 645/2008, que estabelece obrigatoriedade de temáticas indígenas nas escolas brasileiras. Sobre essa discussão Olívio Jekupé (2013) realçou a importância do conhecimento da lei e dos escritores indígenas, mas demonstrou uma preocupação pelo fato de que os professores não estão preparados o suficiente para trabalhar a temática indígena na sala de aula, por não conhecer de fato a história dos índios.

> "os professores vão ter que falar sobre nós. O que eles vão falar? Se não têm assunto, eles vão falar um monte de besteiras sobre a gente. Então, por isso, que é importante o surgimento dos escritores indígenas" (Entrevista: 2013).

A lei colaborou de forma significativa para impulsionar a produção e divulgação de literaturas indígenas no ambiente escolar. Discutir esse espaço de interação é reconhecer a identidade cultural dos indígenas. Olívio Jekupé (2013) comenta que os conhecimentos e as tecnologias dos brancos é uma maneira de proteger a cultura indígena.

> "Quando não tinha nada disso, eles falavam que o índio é atrasado. Quando a gente começa a pegar tudo isso, eles falam que o índio é aculturado, que está perdendo a cultura. Não, não está perdendo. Essas coisas que a gente usa hoje são uma forma de defesa". (Entrevista: 2013)

Observamos a tensão na fala do escritor em relação ao pensamento do outro, no caso o homem "branco", devido à imagem estereotipada perpassada pela sociedade dominante, de que o índio um povo "sem cultura e sem civilização". Essa perspectiva ainda recorre na atualidade, porque as academias só reconhecem a produção literária indígena se esta for "baseada unicamente [e obrigatoriamente] na existência do livro ['branco'] tal como o conhecemos na atualidade" (Graúna *apud*, Capriles, 1987: 5). Contudo, é um pensamento que vem sendo desconstruído gradativamente, porque a cultura, as línguas e as histórias indígenas estão sendo reveladas como configuração de um processo que refletiu na construção e na formação da identidade brasileira.

Logo, sabemos que acultura decorre de uma multiplicidade de práticas políticas, econômicas, sociais e ideológicas, que vão sendo modificadas ao longo do tempo e nos espaços, conforme as interações e construções sociais que ocorrem no âmbito das relações internas e externas aos grupos indígenas. Diante disso, será que a cultura indígena estaria ameaçada pela modernização? Compreendemos que não, porque a cultura indígena, assim como as outras culturas, é constantemente recriada, todavia o importante é que os povos indígenas reconheçam e valorizem os saberes culturais, de modo que a modernização não comprometa o contexto de produção e de transmissão das práticas culturais.

Os valores surgidos na contemporaneidade e as expectativas indígenas em relação ao futuro parecem entrar em dilema com os valores tradicionais. Esse processo pode ser entendido como um procedimento de transformação cultural a que estão sujeitas todas as sociedades. Mas, vale lembrar que a ausência da escrita no contexto da sociedade indígena não foi pretexto para que as tradições apagassem, pelo contrário foram repassadas de geração a geração. Nesse caso, a escrita e a oralidade se complementam para fortalecer e perpetuar as origens culturais dos povos indígenas.

Esse ponto é interessante para recolocarmos que a cultura de uma sociedade ou de um grupo pode ser considerada inconstante frente às ações no mundo, não como um conjunto de práticas coerentes, uniformes, imutáveis, observando que, com o grupo indígena não é diferente.

4. Literatura indígena: contexto roraimense

A composição oral sempre fez parte da cultura indígena e recompôs a memória de várias épocas. Isso implica dizer que reconhecemos e valorizamos os textos originários da tradição oral. Le Goff (2010) comenta que a memória é o ponto de apoio para que as tradições dos antepassados não se percam; considerando que a memória é o terreno onde cresce a história e, por sua vez, a alimenta, procura salvar o passado para servir ao presente e ao futuro.

Por essa via consideramos a literatura indígena um componente significativo para transmitir os valores e os ensinamentos difundidos pelas histórias orais. Elas se revelam como um dos modos mais autênticos de compreender a realidade cultural de uma sociedade. Vale ressaltar, que neste estudo as histórias orais emergem com a mesma importância do passado, revelando-se um campo prolífico, com particularidades ligadas à tradição oral, às práticas sociais e culturais de cada grupo, e estão entremeadas de uma consciência coletiva e individual. Isso ocorre porque há um fio entre a composição oral e a escrita, e envolve aspectos do contexto local, de simbologias, da imaginação, muitas vezes rompendo com o racionalismo.

Consequentemente, na perspectiva de uma atuação que explore a dimensão da literatura indígena e sua importância para a manutenção da identidade étnica, apresentamos uma história contada na comunidade indígena São Jorge, localizada na Terra Indígena Raposa Serra do Sol-RR-Brasil. A história selecionada neste trabalho foi contada pelo Sr. Severino Barbosa, de 97 anos, de etnia macuxi. O livro não passou pelo processo de editoração, mas está sendo utilizado nas escolas da própria comunidade.

É interessante ressaltar que a história "A onça e o jabuti" é expressiva, com marcas que possibilitam a identificação de modos específicos da cultura indígena. Por isso, acreditamos que os povos indígenas podem ser representados pelas suas histórias, e conquistar novos espaços. Zumthor (2010) nos mostra que nas últimas décadas a valorização das tradições orais é como forma de acesso ao passado para suprir as "brechas" deixadas pela documentação escrita.

Na literatura indígena as histórias estão impregnadas não só de mistérios, mas de poeticidade, como podemos observar no breve resumo da história "A onça e o jabuti"[36],

36 A história foi relata pelo Sr. Severino Barbosa, morador mais antigo da Comunidade São Jorge. Vale lembrar que algumas informações contidas nesse trabalho é um recorte da dissertação de mestrado intitulado " Filigranas de vozes: performance do narrador e o jogo de significados nas narrativas orais

é conhecida em várias comunidades indígenas roraimense, porém com muitas variações. A história relata a façanha de um jabuti para escapar da astuciosa onça faminta. Nessa narrativa encontramos a acentuada presença do imaginário indígena, graças ao enredo que aborda sobre dois personagens-animais que falam e pensam como seres humanos.

O imaginário ao qual nos reportamos são as representações simbólicas que dão sentido à realidade proclamando valores e formas de ser de uma Comunidade. Para a definição do imaginário nos referimos ao estudo de Bazko, para quem o imaginário está ligado ao processo de construção de um grupo social ou nação, pois "através dos seus imaginários sociais uma coletividade designa sua identidade, elabora uma certa representação de si, estabelece a distribuição dos papéis e das posições sociais; exprime e impõe crenças comuns" (1985: 309). O imaginário não é visto como um domínio sem movimento, que não pode transportar, mas ele muda de acordo com os compassos da história e, através destas mudanças é possível ler e apreender o funcionamento mais vasto de uma sociedade (LE GOFF, 1994).

A relação entre a onça e o jabuti é permeada pela força da primeira e a esperteza do segundo, levando os indígenas a refletirem, de certa forma, a relação entre o ser humano e o maior felino/predador que habita nos lavrados roraimense e nas florestas brasileiras, não carecendo, portanto, de mais explicações e apresentação de motivos. Nas histórias indígenas o jabuti se popularizou porque sempre aparece como herói, cheio de astúcia e humor, e a onça por ser um animal forte e potente tem sido sempre trapaceada pelos fracos e menos hábeis. É nesse sentido que a literatura indígena contribui com o meio social e ambiental do indígena, buscando cooperar com a formação social e familiar, tendo em vista suas temáticas variadas que retratam sobre atitude, obediência, família, cultura e tradição.

Assim, pelas próprias peculiaridades do discurso, e por mais fiéis que ansiamos transcrever, alguns elementos desaparecem quando repassamos a narrativa para o formato da escrita, provocando, com isso, um desassossego, como afirmou Padilha (2007: 17), e também dúvidas quanto a esta difícil "transcrição". Compartilhamos a preocupação em passar o texto oral para a escrita, porque a oralidade penetra profundamente na alma de quem conta. Sem a oralidade não existe história, sem história não existe um povo. Nesse sentido, a literatura indígena recupera símbolos e

---

indígenas da comunidade São Jorge-RR", apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras, na Universidade Federal de Roraima.

significados, e ao mesmo tempo ressignifica a identidade indígena, fortalecendo a memória e as tradições sempre marcadas pelo lugar de onde eles falam.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bazko, B (1985). *Imaginação social*. Encicopédia Einaudi, Anthropos-Homem. Portugal: Imprensa Nacional/Casa da Moeda, v. 5, p. 296-332.

Bernd, Zilá. Grandis, Rita de (2003). *Imprevisíveis Américas:* questões de hibridação nas Américas. Porto Alegre: Editora da UFRGS.

BRASIL. Lei Nº. 11.645, de 10 de março de 2008. *Dispõe as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena*. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm> acesso em 20 de set. 2015.

Castells, Manuel (2010). *O poder da identidade*. Trad. Klauss Brandini Gerhardt. São Paulo: Paz e Terra.

Capriles, René (1987). *A força da poesia pré-colombiana*. *In*: Letras & Artes: São Paulo.

Dalcastagnè, Regina (2012). *Literatura Brasileira Contemporânea*: um território contestado. Rio de Janeiro, Editora da UERJ.

Graúna, Graça. *Literatura Indígena*: desconstruindo estereótipos, repensando preconceitos.http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/ggrauna/ggrauna_lit_indigena_desconstruindo.pdf>acesso 10 de set/2015.

Le Goff, Jacques (2010). *História e Memória*. Trad. Bernardo Leitão *et al*. Campinas-SP: UNICAMP.

Kleiman, Ângela B (1998). *A construção de identidades em sala de aula*: um enfoque interacional. In: Signorini, Inês (org.). *Língua(gem) e identidade*: elementos para uma discussão no campo aplicado. Campinas: Mercado das Letras. pp. 267-302.

Nascimento, Érica Peçanha do**.** *"Literatura marginal":* os escritores da periferia entram em cena. Dissertação apresentada ao Programade Pós-Graduação da Faculdade deFilosofia, Letras e Ciências Humanas daUniversidade de São Paulo, área de concentração Antropologia Social>acesso em 26 de set/2015>.

Munduruku, Daniel (1996). *Histórias de índio*. Ilustrações Laurabeatriz. 2a ed. São Paulo, Companhia das Letrinhas.

_____. (2010). *Mundurukando.* São Paulo: U'Ka Editorial.

Padilha, Laura Cavalcante (2007). *Entre voz e letra:* o lugar da ancestralidade na ficção angolana do século XX. Niteroi: EdUFF, Rio de Janeiro: Pallas Editora.

Pizarro, Ana (2012). *Amazônia as vozes do rio*: imaginário e modernização. Trad. Rômulo Monte Alto. Belo Horizonte: Editora UFMG.

Rocha, Everardo (1984). *O que é Etnocentrismo.* Editora Brasiliense.

Santos, Deoscóredes M. dos (1976). *Contos crioulos da Bahia*. [narrado por mestre Didi]. Pref. Muniz Sodré. Intr. Juana Elbein. Petrópolis: Vozes.

Silva, Maria Georgina dos Santos Pinho e (2013). *Filigranas de vozes... performance dos narradores e o jogo de significados nas narrativas orais indígenas da Comunidade São Jorge-RR*. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Roraima, Boa Vista.

Sílvio, Castro (2003). *A carta de Pero Vaz de Caminha*. Porto Alegre: L&PM.

Zumthor, Paul (2010). *Introdução à poesia oral.* Trad. Jerusa Pires Ferreira, *et al.* Belo Horizonte: UFMG.

Jekupá, Olívio. Entrevista realizada com pelo *site* Empresa Brasil de Comunicações S/A http://www.ebc.com.br/educacao/2013/04/escritor-defende-literatura-indigena-para-embasar-estudo-de-culturas-tradicionais> acesso em 20 de set/2015>.

De volta ao futuro da língua portuguesa.
Atas do V SIMELP - Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa
Simpósio 55 - Construção e desconstrução de fronteiras geo-linguística, sócio-culturais e literárias, 2063-2076
ISBN 978-88-8305-127-2
DOI 10.1285/i9788883051272p2063
http://siba-ese.unisalento.it, © 2017 Università del Salento

COMO CALIBAN DESCONSTRUIU A FRONTEIRA DE PRÓSPERO

Maria Rosa Adanjo CORREIA[37]

RESUMO
Nas literaturas africanas de língua portuguesa Caliban foi adquirindo contornos de um mito fundador, símbolo da libertação, escapando ao domínio de Próspero que lhe ensinou a sua língua para o escravizar. A libertação dos vínculos criados pela colonização e a busca de uma identidade matricial africana marcou os intelectuais e escritores africanos nas ex-colónias portuguesas. Embora dominando a língua do colonizador continuavam agrilhoados pelas leis e censura coloniais. Após a Guerra de 39/45, na sequência do Movimento da Negritude, Caliban vai transpondo a linha de fronteira e progride no território "inimigo": contesta a exploração económica, o racismo, a falta de liberdade. Emergem na ficção narrativa e na poesia os valores da África Negra, o orgulho da raça e da sua ancestralidade, ideias igualmente veiculadas pelos jovens ultramarinos que viviam em Portugal na Casa dos Estudantes do Império e expressas no Boletim Mensagem. Nos anos 60, em Angola Luandino Vieira publica Luuanda, onde os habitantes dos musseques de Luanda rompem a fronteira do asfalto e fazem ouvir a sua voz. Luís Bernardo Honwana dá a palavra aos camponeses das machambas moçambicanas em Nós Matámos o Cão Tinhoso. As balizas cairão com as independências, um novo ciclo inicia-se. Pouco a pouco, os temas e linguagem revelam a desconstrução da fronteira colonialista, questionando o papel do indivíduo na sociedade, clarificando a procura da identidade individual e nacional.

PALAVRAS-CHAVE: língua portuguesa; Luandino Vieira, Luís Bernardo Honwana, literatura angolana; literatura moçambicana.

> As identidades, linguisticamente engendradas, não são necessariamente fronteiras estanques, muros erguidos contra outros/as ou muralhas opressoras, mas celebrações da singularidade multicolor de cada ser e de cada pessoa. Daí que, mesmo num só idioma, se apele ao soerguer não de uma mas de muitas línguas, em múltiplas pronúncias, capazes de reencontrar, deste lado do continente, o registo não hegemónico de uma Europa plurilingue e diversa.
>
> Hugo Monteiro

37 UL, Faculdade de Letras, Centro de Literaturas e Culturas Lusófonas e Europeias, CLEPUL Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, Alameda da Universidade de Lisboa, 1600-214 Lisboa, rosadanjo@gmail.com

Nas literaturas africanas de língua portuguesa Caliban, personagem de Shakespeare (*A Tempestade*, 1612) que se apropriou da linguagem colonialista de Próspero, foi adquirindo contornos de um mito fundador, símbolo da emancipação cultural e linguística. Assim, foram várias vezes assinalados quer como símbolo dos povos – Caliban, quer como dos colonialistas – Próspero.

Neste sentido, recorde-se de Rui Knopfli *A ilha de Próspero*,1972, os Cadernos *Caliban* (*Caliban* 1, 1971, *Caliban* 2, novembro de 1971 e *Caliban,* ¾, junho de 1972). De Manuel Ferreira as Antologias *Panorâmicas da Poesia Africana de Expressão Portuguesa: No Reino de Caliban I Cabo Verde e Guiné-Bissau , 1975; No Reino de Caliban II Angola e São Tomé e Príncipe, 1976; No Reino de Caliban III Moçambique, 1996. E ainda a obra de Pires Laranjeira Literatura Calibanesca, 1985.*

Em 1898 Leo Frobenius[38] publicou *Origin of African Cultures* onde demonstrou que o "negro bárbaro" era um mito criado por uma pseudo superioridade europeia, abanando totalmente as convicções europocentristas da supremacia branca, invertendo o conceito dos tempos coloniais modernos, de que o homem africano carregava a marca da inferioridade, incapaz de desenvolver uma cultura criativa e marcante, mas porque as ideologias não caem automaticamente, o mito do "negro primitivo e bárbaro" permaneceu com as práticas colonialistas onde a «negação da personalidade do Outro» (Ferreira,1989), gerou uma repressão feroz indo da exploração económica à rejeição das culturas autóctones, intervindo em todos os hábitos sociais da culinária ao regime de propriedade, impondo a língua e a cultura metropolitanas.

> O colonialismo […] despersonaliza o colonizado, deprime-o, destrói-lhe a imagem […] coisifica-o e não lhe permite que ele se torne sujeito da sua história. Cria-lhe o complexo de inferioridade em relação à sua cultura, deforma-o, aniquila-o como cidadão africano. (Ferreira, 1989:29)

Convém, no entanto, frisar que nas ex-colónias portuguesas o português, como língua, conviveu de longa data com as línguas autóctones ao ponto de haver quer entre as elites africanas quer no seio dos "metropolitanos" uma realidade bilingue, tal como o referencia Salvato Trigo (1981):

> O bilinguismo não é, pois, olhado por eles como um drama, mas mais como uma riqueza, como uma dupla possibilidade de realizarem a síntese cultural

38 Leo Frobenius, 1873 - 1938, Antropólogo, etnólogo e explorador alemão nascido em Berlim, uma autoridade mundial em arte pré-histórica, […] fundou o Instituto de Pesquisas da África, passando a se dedicar exclusivamente ao assunto. Explorou a África (1904-1935) em busca de provas de antigos contactos culturais e deduziu existir uma origem cultural comum entre a África negra e outros povos. http://www.dec.ufcg.edu.br/biografias/LeoFrobe.html Acesso em julho 2015

> entre o especificamente africano e os empréstimos consentidos da cultura ocidental. Deste modo, o bilinguismo transforma-se inevitavelmente num hibridismo linguístico que indigeniza a língua do colonizador a níveis tão profundos que ela se torna irreconhecível para os seus falantes. […] Compreender-se-á que, à medida que a indigenização se acentuava, aumentava também a ocidentalização das populações indígenas em contacto com elas.

Na sequência do Movimento da Negritude, embora de forma um pouco diversa das colónias francófonas e anglófonas, os intelectuais e artistas africanos das ex-colónias portuguesas vão transpondo a linha de fronteira e progredindo no território "inimigo" com uma consciência mais contestatária: irão combater a exploração económica, o racismo, a falta de oportunidades e de liberdade. Emergem, então, na ficção narrativa e na poesia a afirmação dos valores da África Negra corporizada no orgulho da raça e da sua ancestralidade. Num ensaio publicado na página electrónica da União dos Escritores Angolanos Pires Laranjeira (s/d) afirma que

> Mário Pinto de Andrade foi o primeiro africano de língua portuguesa a elaborar textos críticos, estético-doutrinais ou programáticos sobre a poesia africana de língua portuguesa, a partir de uma nítida e assumida posição revolucionária, anti-colonial, não "ultramarinista", em suma, não portuguesa. […]. Esse momento tem duas vertentes, a do interesse pelas culturas tradicionais do seu país, nomeadamente a do estudo da língua quimbunda, assumindo uma herança proveniente já de intelectuais oitocentistas […].Em "A literatura negra e os seus problemas", recusou a literatura colonial e considerou que havia duas espécies de "literatura negra": a oral e a escrita.

Referiremos os casos de Angola e Moçambique e a situação após a Guerra de 39/45, não esquecendo que nas restantes ex-colónias (Cabo Verde, São Tomé e Príncipe e Guiné-Bissau) ocorreram fenómenos idênticos e que a demanda de uma matriz africana identitária em alguns remonta ao século XIX.

Em Angola, a denominada «Geração de 50» funda em 1948 o movimento «Vamos Descobrir Angola» de que fazem parte, entre outros, Maurício Gomes, Viriato da Cruz, Mário Pinto de Andrade, Agostinho Neto e António Jacinto não tendo apenas um objectivo puramente literário, pretendiam autonomia cultural e mobilização revolucionária.

O poema «Makézú» (1961) de Viriato Cruz é paradigmático deste regresso ao mundo africano num discurso mestiçado:

MAKÈZÚ

"Kuakié!... Makèzú..."

.....

O pregão da avó Ximinha
É mesmo como os seus panos
Já não tem a cor berrante
Que tinha nos outros anos.

Avó Xima está velhinha
Mas de manhã, manhãzinha,
Pede licença ao reumático
E num passo nada prático
Rasga estradinhas na areia...
Lá vai para um cajueiro
Que se levanta altaneiro
No cruzeiro dos caminhos
Das gentes que vão p´ra Baixa.

Nem criados, nem pedreiros
Nem alegres lavadeiras
Dessa nova geração
Das "venidas de alcatrão"
Ouvem o fraco pregão
Da velhinha quitandeira.

- "Kuakié!... Makèzú, Makèzú..."
- "Antão, véia, hoje nada?"
- "Nada, mano Filisberto...
Hoje os tempo tá mudado..."

- "Mas tá passá gente perto...
Como é aqui tá fazendo isso?"

- "Não sabe?! Todo esse povo
Pegô num costume novo
Qui diz qué civrização:
Come só pão com chouriço
Ou toma café com pão...

E diz ainda pru cima

(Hum... mbundu Kene muxima...)
Qui o nosso bom makèzú
É pra véios como tu."

- "Eles não sabe o que diz...
Pru qué Qui vivi filiz
E tem cem ano eu e tu?"

- "É pruquê nossas raiz
Tem força do makèzú!..."

Em Moçambique, assiste-se às tertúlias no Café SCALA, em Lourenço Marques, e aparecem representadas todas as tendências estéticas e ideológicas do momento nos jornais «Itinerário», «O brado africano», «A voz de Moçambique», «A tribuna», «Msaho», de que saiu apenas um número em 25 de Outubro de 1952, e se afirmou um marco importante da modernidade poética moçambicana.

Noémia de Sousa, José Craveirinha, Virgílio de Lemos e, mais tarde, Rui Knopfli e Orlando Mendes podem ser considerados representantes de uma literatura moçambicana aberta a outras culturas, a outras vidas, em suma, "viajantes de identidades" e "contrabandistas de almas".

O poema HINO À MINHA TERRA de José Craveirinha um dos textos fundadores da literatura moçambicana:

HINO À MINHA TERRA
O sangue dos nomes
é o sangue dos homens.
Suga-o tu também se és capaz
tu que não nos amas.

Amanhece
sobre as cidades do futuro.
E uma saudade cresce no nome das coisas
e digo Metengobalame e Macomia
e é Metengobalame a cálida palavra
que os negros inventaram
e não outra coisa Macomia.

E grito Inhamússua, Mutamba, Massangulo!!!
E torno a gritar Inhamússua, Mutamba, Massangulo!!!
E outros nomes da minha terra

afluem doces e altivos na memória filial
e na exacta pronúncia desnudo-lhes a beleza.
Chulamáti! Manhoca! Chinhambanine!
Morrumbala, Namaponda e Namarroi
e o vento a agitar sensualmente as folhas dos canhoeiros
eu grito Angoche, Marrupa, Michafutene e Zóbuè
e apanho as sementes do cutlho e a raíz da txumbula
e mergulho as mãos na terra fresca de Zitundo.
Oh, as belas terras do meu áfrico País
e os belos animais astutos
ágeis e fortes dos matos do meu País
e os belos rios e os belos lagos e os belos peixes
e as belas aves dos céus do meu país
e todos os nomes que eu amo belos na língua ronga
macua, suaíli, changana,
xitsua e bitonga
dos negros de Camunguine, Zavala, Meponda, Chissibuca
Zongoene, Ribáuè e Mossuril.
– Quissimajulo! Quissimajulo! – gritamos
nossas bocas autenticadas no hausto da terra.
– Aruángua! – Responde a voz dos ventos na cúpula das micaias.

E no luar de cabelos de marfim nas noites de Murrupula
e nas verdes campinas das terras de Sofala a nostalgia sinto
das cidades inconstruídas de Quissico
dos chindjiguiritanas no chilro tropical de Mapulanguene
das árvores de Namacurra, Muxilipo, Massinga
das inexistentes ruas largas de Pindagonga
e das casas de Chinhanguanine, Mugazine e Bala-Bala
nunca vistas nem jamais sonhadas ainda.
Oh! O côncavo seio azul-marinho da baía de Pemba
e as correntes dos rios Nhacuaze, Incomáti, Matola, Púnguè
e o potente espasmo das águas do Limpopo.
Ah! E um cacho das vinhas de espuma do Zambeze coalha ao sol
e os bagos amadurecem fartos um por um
amuletos bantos no esplendor da mais bela vindima.

E o balir pungente do chango e da impala
o meigo olhar negro do xipene
o trote nervoso do egocero assustado

a fuga desvairada do inhacoso bravo no Funhalouro
o espírito de Mahazul nos poentes da Munhuana
o voar das sécuas na Gorongoza
o rugir do leão na Zambézia
o salto do leopardo em Manjacaze
a xidana-kata nas redes dos pescadores da Inhaca
a maresia no remanso idílico de Bilene Macia
o veneno da mamba no capim das terras do régulo Santaca
a música da timbila e do xipendana
o ácido sabor da nhantsuma doce
o sumo da mampsincha madura
o amarelo quente da mavúngua
o gosto da cuácua na boca
o feitiço misterioso de Nengué-ua-Suna.

Meus nomes puros dos tempos
de livres troncos de chanfuta umbila e mucarala
livres estradas de água
livres pomos tumefactos de sémen
livres xingombelas de mulheres e crianças
e xigubos de homens completamente livres!

Grito Nhanzilo, Eráti, Macequece
e o eco das micaias responde: Amaramba, Murrupula,
e nos nomes virgens eu renovo o seu mosto em Muanacamba
e sem medo um negro queima as cinzas e as penas de corvos de agoiro
não corvos sim manguavavas
no esconjuro milenário do nosso invencível Xicuembo!

E o som da xipalapala exprime
os caninos amarelos das quizumbas ainda
mordendo agudas glandes intumescidas de África
antes da circuncisão ébria dos tambores incandescentes
da nossa maior Lua Nova.

Nos anos 60, em Angola, já durante a Guerra de Libertação, iniciada em fevereiro de 1961 e nos primórdios da luta de libertação de Moçambique dois escritores africanos, encontrando-se ambos presos por motivos políticos, inauguraram um novo discurso literário e uma nova forma ficcional: Luandino Vieira e Luís Bernardo Honwana.

Luandino Vieira publica a colectânea *Luuanda,* com as*, estórias* «Vavó Xixi e seu neto Zeca Santos», «A Estória do Ladrão e do Papagaio» e «A Estória da Galinha e do Ovo» escritas no pavilhão prisional da PIDE em São Paulo, Luanda, durante o ano de 1963, dando voz aos habitantes dos musseques de Luanda, que ultrapassam a fronteira do asfalto.

Luís Bernardo Honwana, denunciando excessos colonialistas, dá a palavra aos camponeses das aldeias e das machambas moçambicanas em sete contos reunidos em *Nós Matámos o Cão Tinhoso: «*Nós Matámos o CãoTinhoso», «Dina», «Papá, Cobra, Eu», «As Mãos dos Pretos», «Inventário de Imóveis e Jacentes», «A Velhota» e «Nhinguitimo», escritos aos 22 anos, durante o tempo passado na prisão.

As «estórias» de Luandino Vieira, narrativas curtas, na sua generalidade, centralizadas sobre a vida dos musseques que circundavam a cidade de Luanda, oferecem-nos uma visão "antropológica" desses bairros: as suas actividades quotidianas, os seus moradores, o sistema racial e as relações sociais e de trabalho, o folclore e as tradições, patenteiam uma nova linguagem, um discurso híbrido das culturas em choque: o português padrão, oficial, imposto e o discurso do musseque, dando voz aos que não a tinham e elevando-a a uma arma ao serviço de uma afirmação cultural.

A escrita de Luandino Vieira, segundo o testemunho do autor, reflecte a necessidade de criar um discurso homólogo ao do povo, isto é, reproduzir os mesmos processos de construção

> … conscientes ou inconscientes de que o povo se serve para utilizar a língua portuguesa, quando as suas estruturas linguísticas são, por exemplo, quimbundas [...], interessava-me a estrutura própria da frase, a estrutura do próprio discurso, a lógica interna desse discurso. (Laban, 1980)

Para Maria Lúcia Lepecki a escrita de Luandino Vieira:

> … é síntese de um padrão literário comum a todos os espaços de Língua Portuguesa com um outro padrão literário, mas especificamente angolano [...] é inventiva ágil, atenta às potencialidades do «Português em boca angolana» (Lepecki, 1988)

Em maio de 1965, nove anos antes da Revolução dos Cravos, a Sociedade Portuguesa de Escritores (S.P.E.), presidida por Jacinto do Prado Coelho e tendo como júri os escritores Alexandre Pinheiro Torres, Augusto Abelaira, Fernanda Botelho, João Gaspar Simões e Manuel da Fonseca atribuiu o Grande-Prémio de Novela a *Luuanda,* apreciada como uma obra-prima do conto contemporâneo. Porém, este acto de ousadia e indisciplina da S.P.E. custou caro: todos os membros do júri foram interrogados na PIDE,

tendo ficado os dois primeiros e o último detidos às ordens daquela polícia, a Sociedade foi assaltada e encerrada – não esqueçamos que se vivia no regime fascista, a Guerra Colonial, iniciada em Angola a 4 de Fevereiro de 1961, encontrava-se no auge e Luandino Vieira, que havia sido condenado por actividades subversivas, estava a cumprir pena no Campo de Concentração do Tarrafal.

Neste contexto o escritor Urbano Tavares Rodrigues vaticinou:

> Amanhã [...] Luandino Vieira será não só um dos vultos eminentes da Literatura Portuguesa, mas ainda uma figura de realce mundial, por pouco que um eco dos seus contos tão belos, tão comoventes, de um tão límpido e ácido lirismo, chegue aos areópagos da literatura contemporânea.[39]

Por sua vez, em Moçambique, num período marcado por intensas lutas políticas, no alvor da guerra de libertação (25 de setembro de 1964) Luís Bernardo Honwana, herdeiro das gerações anteriores e reforçado pelas teorias literárias do neo-realismo, publica em 1964 *Nós Matámos o Cão-Tinhoso*, dando voz às inquietações dos jovens moçambicanos da geração da Luta de Libertação.

Em *Nós matámos o Cão Tinhoso*, uma referência na moderna ficção moçambicana, convergem diversas estruturas discursivas: o discurso do dominador e do dominado, o da autoridade colonial e do trabalhador rural e também o do jovem estudante. Está considerado como uma obra que inaugura a moderna literatura moçambicana e marcando a emancipação da ficção narrativa em relação à poesia, influenciou a geração pós-colonial de escritores ao vir revelar o poder colonialista português e o racismo através da demonstração das situações sociais de segregação e de exploração, percorrendo os todos os tipos de personagens: indígenas, mestiços, negros assimilados e brancos racistas.

Na contracapa de 1ª edição o autor confessou:

> Não sei se realmente sou escritor. Acho que apenas escrevo sobre coisas que, acontecendo à minha volta, se relacionam intimamente comigo ou traduzem factos que me pareçam decentes. Este livro de histórias é o testemunho em que tento retratar uma série de situações e procedimentos que talvez interesse conhecer.

Em setembro de 2014, aquando da comemoração dos 50 anos da 1ª edição, *Ungulani Ba Ka Khosa* (pseudónimo de Francisco Esaú Cossa), Secretário-Geral da União dos Escritores Moçambicanos considerou o livro "*Nós Matámos o Cão Tinhoso*"

39 SAÚTE Nelson, 1995. «Distinção a "Luuanda", há 30 anos originou assalto à SPE - Prémio e castigo» *in* Jornal PÚBLICO, Lisboa, 15 de Maio de 1995, p.23

uma obra maior da Literatura, Moçambicana. Por sua vez, Luís Bernardo Honwana (2014) admitiu:

> Efectivamente, é grande e variada a produção ensaística que este livro tem suscitado ao longo destes 50 anos. Muitos dos textos estão marcados pelas polémicas que o aparecimento do livro levantou no ambiente peculiar de um país colonizado que éramos então, mas desde cedo a crítica mais esclarecida identificou nesta pequena colecção de contos, aquilo que certamente a faz transcender o tempo, o lugar e o quadro histórico em que foi produzida[40]

Foi sem dúvida essa transcendência do tempo, do lugar e do quadro histórico, assim como a emoção suscitada por estes contos que terá motivado um jovem autor angolano, nascido anos depois da publicação da obra, Ondjaki, a criar o conto «Nós chorámos pelo cão tinhoso» da colectânea *Os da minha rua,* onde um menino da 8ª classe em Luanda, lê, com grande comoção, o conto de Honwana em voz alta e

> Foi no tempo da oitava classe, na aula de português.
> Eu já tinha lido esse texto dois anos antes mas daquela vez a estória me parecia mais bem contada com detalhes que atrapalhavam uma pessoa só de ler ainda em leitura silenciosa - como a camarada professora de português tinha mandado. Era um texto muito conhecido em Luanda: "Nós matámos o Cão Tinhoso".
> Eu lembrava-me de tudo: do Ginho, da pressão de ar, da Isaura e das feridas penduradas do Cão Tinhoso. Nunca me esqueci disso: um cão com feridas penduradas. Os olhos do cão. Os olhos da Isaura. E agora de repente me aparecia tudo ali de novo. Fiquei atrapalhado. […] Era assim na oitava classe: ninguém lia o texto do Cão Tinhoso sem ter medo de chegar ao fim. […] O céu ficou carregado de nuvens escurecidas. Olhei lá para fora à espera de uma trovoada que trouxesse uma chuva de meia-hora. Mas nada. […] A camarada professora levantou-se, veio devagar para perto de mim, ficou quietinha. Como se quisesse me dizer alguma coisa com o corpo dela ali tão perto. Aliás, ela já tinha dito, ao me escolher para ser o último a fechar o texto, e eu estava vaidoso dessa escolha, o último normalmente era o que lia já mesmo bem. Mas naquele dia, com aquele texto, ela não sabia que em vez de me estar a premiar, estava a me castigar nessa responsabilidade de falar do Cão Tinhoso sem chorar.
> - Camarada professora - interrompi numa dificuldade de falar. - Não tocou para a saída?
> Ela mandou-me continuar. Voltei ao texto. Um peso me atrapalhava a voz e eu nem podia só fazer uma pausa de olhar as nuvens porque tinha que estar

40«A Biblioteca do Macua»

> atento ao texto e às lágrimas. Só depois o sino tocou. […] Houve um silêncio como se tivessem disparado bué de tiros dentro da sala de aulas. Fechei o livro. Olhei as nuvens. Na oitava classe, era proibido chorar à frente dos outros rapazes.

Quer em *Luuanda* quer em *Nós Matámos o Cão Tinhoso* os autores ousaram mestiçar e indigenizar o padrão metropolitano com as línguas naturais: nos diálogos das personagens, encontramos o uso de formas linguisticas desviantes do português padrão, com o intuito obviamente político, de subverter a língua imposta, violentar, onde era possível, a língua colonial. Mas não só, evidentemente, inovar, criar, reabilitar o discurso do povo e elevá-lo até ao nível literário mesmo que o povo não falasse rigorosamente dessa forma, eram essas as suas regras.

Com as independências, em 1975, um novo ciclo vai iniciar-se, as balizas caíram. Pouco a pouco, os temas e linguagens brotaram, trilhando um caminho ainda difícil, questionando o papel do indivíduo na sociedade, clarificando a procura da identidade individual e nacional. Nessa vereda já irreversível na direcção do futuro foram criadas associações de defesa das respectivas culturas e literaturas.

Em Angola, em Dezembro de 1975,E a «União dos Escritores Angolanos» (UEA) cujos objectivos se norteiam por:

- Promover a defesa da cultura angolana como património da Nação;
- Estimular os trabalhos tendentes a aprofundar o estudo das tradições culturais do povo angolano;
- Incentivar a criação literária dos seus membros, nomeadamente proporcionar-lhes condições favoráveis ao seu trabalho intelectual e à difusão das suas obras;
- Propiciar a revelação de novos escritores, orientando os seus esforços e dando-lhes o necessário apoio;
- Fortalecer os laços com a literatura e as artes dos outros Povos Africanos

A «Associação dos Escritores Moçambicanos» (AEMO) forma-se em Agosto de 1982 com o objectivo dar a conhecer obras e autores de literatura moçambicana e de desenvolver a sua actividade, entre outras formas, através da edição de obras de autores

moçambicanos, da atribuição de prémios literários e da organização de conferências, jornadas e debates visando a divulgação da literatura moçambicana.

Conclusão

Foi um percurso longo e árduo, mas persistente, em 1975 Manuel Ferreira ainda sustentava na revista «Seara Nova»:

> … a jornada de Caliban é imparável: apropriou-se da cultura de Próspero, continua a compreendê-lo cada vez melhor, mas cada vez mais dele se afasta. E é por isso que, se este não se acautelar – queremos dizer: se Próspero não operar sem delongas numa reconversão- sujeita-se à fatal impossibilidade de compreender o mundo original e cada vez mais rico de Caliban…

Em Portugal as balizas foram sendo sistematicamente abaladas com as independências, um novo ciclo foi progressivamente iniciado. Pouco a pouco, os temas e a linguagem revelaram a desconstrução da fronteira colonialista, questionou-se o papel do indivíduo na sociedade, clarificou-se a procura da identidade individual e nacional, alargou-se inegavelmente o espaço semântico, na imperiosa necessidade de diversificação**.**

Com o 25 de Abril de 1974, Próspero foi-se rendendo timidamente a Caliban. No ano lectivo de 74/75 o Professor Manuel Ferreira, fundador e grande impulsionador dos Estudos Africanos em Portugal, foi convidado para criar a cadeira de Literaturas Africanas de Língua Portuguesa na Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa. Seguiram-se Congressos, Colóquios, Conferências, Seminários, Mestrados e Doutoramentos, desenvolveram-se estudos aprofundados em Portugal e no estrangeiro.

A difusão destas Literaturas é um facto inegável, 40 anos após a obtenção das independências, os autores africanos de língua portuguesa são alvo de sucessivas edições e reedições em Portugal e de traduções em muitas línguas, são galardoados com os mais prestigiados prémio literários de que destacamos o galardão máximo da Língua Portuguesa, o «Prémio Camões», atribuído, em 1991 a José Craveirinha, em 1997 a Pepetela, em 2006 a Luandino Vieira, em 2009 a Arménio Vieira e em 2015 a Mia Couto.

Muitas outras distinções têm tido como alvo escritores africanos das ex-colónias, nomeadamente, e para referir apenas alguns, o Grande Prémio da APE e o Prémio

Saramago a Ondjaki, respectivamente em 2007 e 2013, o Prémio Leya em 2009 a João Paulo Borges Coelho. José Eduardo Agualusa recebeu em várias datas o Grande Prémio de Literatura da RTP, o Grande Prémio de Conto Camilo Castelo Branco da Associação Portuguesa de Escritores e o Grande Prémio Gulbenkian de Literatura para Crianças e Jovens, o Prémio Vergílio Ferreira (Évora) galardoou Mia Couto em 1999, e o Prémio Correntes d'Escritas Ruy Duarte Carvalho em 2008.

Obras de escritores africanos fazem parte dos programas nacionais de ensino e integram o Plano Nacional de Leitura «**LER +**». Por todo o Portugal os lançamentos dos livros e as sessões de autógrafos contam com inúmeros admiradores assim como as Feiras do Livros.

Não seria justo deixar no esquecimento as editoras portuguesas que ousaram, em tempos ainda difíceis, publicar obras africanas, das pioneiras destaco: Afrontamento, Caminho, Dom Quixote, Edições 70, Plátano, …

Sim, Próspero está irremediavelmente rendido a Caliban.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

Correia, Rosa Adanjo. 1997. «Luandino Vieira: escritor angolano» in *Trabe de Ouro*, Tomo II/Ano VIII, pp.261-277. Santiago de Compostema: Fundación Sotelo Blanco

Cruz, Viriato. 1961. *Coletânea de Poemas: 1947-1950*. Lisboa. Colecção Autores Ultramarinos

Ferreira, Manuel. 1989. «Dependência e individualidade nas literaturas africanas de língua portuguesa» *in O Discurso no Percurso Africano.* Lisboa. Plátano Editora

Laban, Michel. 1980. «Encontros com Luandino Vieira em Luanda» *in LUANDINO José Luandino Vieira e a sua obra (Estudos, Testemunhos, Entrevistas).* Lisboa. Edições 70

Lepecki, Maria Lúcia. 1988. «Outro lado: Vozes d' África» in *Sobreimpressões - Estudos de Literatura Portuguesa e Africana*. Lisboa. Caminho.

Monteiro, Hugo, http://www.buala.org/pt/a-ler/lingua-linguagem-e-poder-opressoes-na-palavra. Acesso em julho de 2015

Trigo, Salvato. 1981. *Luandino Vieira - O Logoteta* . Porto. Brasília Editora.

_____. (s/d) *Ensaios de Literatura Comparada Afro-Luso-Brasileira*. Lisboa. Vega.

Laranjeira, Pires.1995. *A negritude africana de língua portuguesa*. Porto. Afrontamento.

_____. A negritude e a recepção lusófona, em segunda mão, de L'Etudiant Noir (Paris, 1935): de Mário Pinto de Andrade a Alfredo Margarido e Manuel Ferreira - balanço, homenagem e exortação. http://www.uea-angola.org/artigo.cfm?ID=630. Acesso em setembro 2015.

«A biblioteca do Macua» http://heitor-omximo.blogspot.pt/2014/09/nos-matamos-o-cao-tinhoso.html Acesso em agosto 2015

De volta ao futuro da língua portuguesa.
Atas do V SIMELP - Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa
Simpósio 55 - Construção e desconstrução de fronteiras geo-linguística, sócio-culturais e literárias, 2077-2098
ISBN 978-88-8305-127-2
DOI 10.1285/i9788883051272p2077
http://siba-ese.unisalento.it, © 2017 Università del Salento

O ESPAÇO LINGUÍSTICO FRONTEIRIÇO LUSO-ESPANHOL. PERCURSOS PARA A CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES. UM OLHAR NA RAIA ALENTEJANA / *RAYA EXTREMEÑA*

Mariagrazia RUSSO[41]

RESUMO
As áreas linguísticas nem sempre coincidem com as fronteiras geopolíticas. Este artigo quer oferecer uma panorâmica completa de todas as faixas fronteiriças luso-espanholas onde existem ou existiam variedades linguísticas diferentes em relação ao respectivo padrão, pondo desta forma em evidência características asturo-leonesas em espaços politicamente portugueses e fenómenos linguísticos lusitanos em zonas espanholas. Os instrumentos tecnológicos actuais assim como algumas soluções da Comunidade Europeia permitem dar novo rumo à realidade social destes territórios de fronteira, permitindo uma revitalização de um passado que, longe de nostálgicos regressos a tempos decorridos, possam porém responder às exigências de minorias identitárias e sobretudo de uma justa valorização do património cultural de ambas as nações.

PALAVRAS-CHAVE: Fronteira; raia alentejana; mirandês; barranquenho oliventino.

1. Marcas linguísticas identificativas

A fronteira linguística entre as duas línguas românicas espanhola e portuguesa é dada macroscopicamente pelos traços distintivos da conservação/queda do -L- e do -N- intervocálicos latinos, assim como da ditongação/não ditongação das vogais breves latinas.

LÍNGUA PORTUGUESA E DIALETOS GALEGO-PORTUGUESES	**LÍNGUA E DIALETOS CASTELHANOS**
-N- supressão: MANUM > *mão*	-N- conservação: MANUM > *mano*
-L- supressão: SOLUM > *só*	-L- conservação: SOLUM > *solo*
vogais latinas breves passaram a vogais abertas:	vogais latinas breves ditongaram:

41 Università degli Studi Internazionali di Roma (UNINT), Facoltà di Interpratariato e Traduzione (FIT), Via delle Sette Chiese, 139 - 00197 Roma (Itália); mariagrazia.russo.roma@gmail.com

SEPTEM > *sete*; PORTAM > *porta*	SEPTEM > *siete*; PORTAM > *puerta*

Além disso, dentro do próprio sistema português é possível distinguir alguns traços fonéticos e lexicais que permitem identificar áreas diferentes. As classificações dialetológicas[42] feitas por filólogos como José Leite de Vasconcelos (1897, 1901, 1928)[43] e Aniceto dos Reis Gonçalves Viana (1973), Aristides de Amorim Girão (1941)[44], Manuel de Paiva Boléo (1951, 1959, 1962), Manuel Sanchis Guarnier (1953), Luís Filipe Lindley Cintra (1954, 1958, 1962, 1971, 1983)[45], Maria Helena Santos Silva, Pilar Vázquez Cuesta e Maria Albertina Mendes da Luz (1961)[46], assim como o geógrafo Orlando Ribeiro (1945, 1965), Celso Cunha (1986), Maria Helena Mira Mateus (2001) representam apenas alguns dos estudiosos que se debruçaram sobre os estudos de dialetologia. Os termos de dialeto, linguagem, subdialeto, fala, falar, subfalar ou variedade e variante constituem a isotopia lexical utilizada para definir as caraterísticas linguísticas de algumas áreas luso-ibéricas.

2. Aspectos geo-históricos

O espaço fronteiriço geográfico entre Portugal e Espanha constitui uma das mais antigas demarcações de Europa[47] (desde o Tratado de Zamora em 1143, que assinala o nascimento do Condado Portucalense, até ao Convénio dos Limites, em 1926, pela questão da Contenda de Moura)[48], só parcialmente definida nos seus 1214 km por limites naturais[49], é conhecida com o epíteto de *Raia* em português e em galego, grafado *Raya* em espanhol.

42 É possível encontrar uma síntese sobre estes aspectos em Ferreira, 1994.
43 Primeira proposta de classificação: Vasconcelos, 1897: a classificação distingue-se em «grupos primários, secundários e terciários». Segunda proposta de classificação: Vasconcelos, 1901. Terceira proposta: Vasconcelos, 1928.
44 Quarta proposta de classificação: Girão, 1941 (2ª ed. 1958; depois 1962).
45 Sexta proposta: Cintra, 1971.
46 Quinta proposta de classificação: Vázquez Cuesta - Luz, 1961.
47 Cfr. Cajal, 2003.
48 Outros tratados sobre as questões fronteiriças são: o Tratado de Badajoz, em 1267; o Tratado de Alcanizes, em 1297, que estabelece as principais fronteiras de Portugal; o Tratado de Badajoz, depois da Guerra das Laranjas, em 1801, pela questão de Olivença; o Congresso de Viena, em 1815; o Tratado de Lisboa, com a extinção do Couto Misto, dos povos promíscuos na raia seca; o Tratado dos Limites, em 1864, depois das contendas de Arronches e de Ouguela.
49 Os limites naturais são constituídos por montes e rios. Entre estes últimos contemplam-se os principais (1) Rio Minho (no Norte) e o (2) Guadiana (no Sul entre Algarve e Andaluzia), mas existem também

Tal linha divisória, constituída por cursos de água (Raia húmida)[50] e marcos fronteiriços terrestres (Raia seca)[51] representa, por um lado, uma separação entre

outros rios a demarcar os limites: (3) rio Trancoso (também chamado rio Folia, rio Varges ou rio Barjas), que marca a emblemática fronteira de São Gregório; (4) rio Barjas ou corga do Alvão; (5) rio Castro Laboreiro ou de Castro ou simplesmente Laboreiro, também designado como corga do Gafo, que marca 14 km de fronteira junto à povoação de Lindoso; (6) rio Lima (o galego Limia) também definido Talariño, Freixo ou Mourenzo (o mitológico rio Lete mencionado por Estrabão); (7) corga da Madalena; (8) rio Maçãs (chamado Manzanas pelos espanhóis); (9) uma parte do rio Douro; (10) rio Águeda; (11) ribeira de Tourões na freguesia de Vila Formoso; (12) rio Torto na margem esquerda do rio Douro; (13) rio Bazágueda, que faz fronteira junto do castelo de Salvaleón; (14) rio Erges (em espanhol Erjas ou Eljas) entre as povoações de Valverde del Fresno e Eljas sobre as quais falaremos *infra*, que faz fronteira por cerca de 50 km; (15) uma parte do rio Tejo; (16) rio Sever, que constitui fronteira no distrito de Portalegre; (17) ribeira de Abrilongo que marca os limites na zona da antiga Contenda de Arronches; (18) rio Caia, cuja parte final delimita a fronteira não reconhecida oficialmente junto de Olivença; (19) rio Ardila ligada a mitos célticos; (20) rio Chança, que delimita a fronteira nas imediações de Vila Verde de Ficalho.

50 São os marcos entre 96-97, 114-118, algumas partes entre 497-630, 673-674, 802-899, 944-949, 957-981. Em detalhe: 1. Fronteira entre a foz do rio Minho e a confluência do rio Trancoso ou Barjas: Raia húmida, subindo ao longo do rio Minho; 2. Fronteira entre o Moinho da Nave Cerdeira e o Barrocal das Andorinhas: marcos fronteiriços números 497 a 630 - Raia seca e raia húmida, descendo ao longo do rio Douro e subindo ao longo do rio Águeda e do ribeiro dos Tourões; 3. Fronteira entre a confluência do rio Cuncos com o rio Guadiana e o primeiro marco da Contenda de Vila Nova del Fresno - Raia húmida, subindo ao longo do rio Cuncos; 4. Fronteira entre a Gingeira e o Pego da Negra: marcos fronteiriços números 673 a 674 - Raia húmida, descendo ao longo do rio Torto, do rio Bazágueda, do rio Erges e do rio Tejo e subindo ao longo do rio Sever; 5. Fronteira entre a confluência do rio Caia com o rio Guadiana e a confluência da ribeira de Cuncos com o rio Guadiana, não foram colocados os marcos 802 a 899 correspondentes ao território de Olivença; 6. Fronteira entre o último marco da Contenda de Vila Nova del Fresno e a Fonte das Maias: marcos fronteiriços números 944 a 949 - Raia húmida, subindo ao longo da ribeira de Godelim ou ribeiro de Guadelim, do ribeiro dos Saus ou Zaos e do barranco das Maias ou ribeiro Maias; 7. Fronteira entre a confluência do ribeiro dos Termos com o rio Ardila e a confluência do arroio de Cadaval com a ribeira de Múrtiga: marcos fronteiriços números 957 a 978 - Raia húmida, subindo ao longo do rio Ardila, raia seca e novamente raia húmida descendo ao longo do arroio de Cadaval; 8. Fronteira entre a confluência do arroio de Cadaval com a ribeira de Múrtiga e a confluência do barranco de Pedro Miguel com a ribeira de Múrtiga: marcos fronteiriços números 978 a 981 - Raia seca e raia húmida subindo ao longo da ribeira de Múrtiga; 9. Fronteira entre a confluência do barranco de Raia com o rio Chança e a foz do rio Guadiana - Raia húmida descendo ao longo do rio Chança e do rio Guadiana.

51 São os marcos 1- 215 (com algumas partes húmidas entre 96-97 e 114-118), 630-673, 674-758, 758-801, 1010. Em particular: 1. Fronteira entre a confluência do rio Trancoso ou Barjas e a Portela do Pau: marcos fronteiriços números 1 a 24; 2. Fronteira entre a Portela do Pau e o rio Castro Laboreiro: marcos fronteiriços números 24 a 53; 3. Fronteira entre o rio Castro Laboreiro e a Cruz do Touro: marcos fronteiriços números 53 a 60; 4. Fronteira entre a Cruz dos Touros e o Marco do Pisco: marcos fronteiriços números 60 a 75, corre ao longo das cumeadas da serra do Gerês, onde fica situado o ponto de maior altitude da raia, o Pico da Nevosa com 1548 m.; 5. Fronteira entre o Marco do Pisco e as Pedras de Malrandin: marcos fronteiriços números 75 a 130. Mantiveram-se pastos mistos na margem direita do rio Salas, entre os marcos 96 e 97, e entre Tourém e Vilarinho, marcos 114 a 118; 6. Fronteira entre as Pedras de Malrandin e o Porto de Cancelos: marcos fronteiriços números 130 a 137- Raia seca resultante da renúncia a favor de Espanha dos direitos de Portugal sobre o Couto Misto, mantiveram-se pastos mistos ao longo de todo este sector; 7. Fronteira entre o Porto de Cancelos e o Outeiro de Maria Sacra: marcos fronteiriços números 137 a 169. Atravessa a serra do Larouco; 8. Fronteira entre o Outeiro de Maria Sacra e a Ponte da Assureira: marcos fronteiriços números 169 a 188; 9. Fronteira entre a Ponte da Assureira e o Vale de Ladera: marcos fronteiriços números 188 a 215, o povo promíscuo de Soutelinho da Raia passa a ficar inteiramente integrado em Portugal; 10. Fronteira entre o Vale de Ladera e o Outeiro de Castelo Ancho: marcos fronteiriços números 215 a 264. Os povos promíscuos de Cambedo (Vilarelho da Raia) e Lama de Arcos e os respectivos termos passam a ficar inteiramente integrados em Portugal; 11. Fronteira entre a Outeiro de Castelo Ancho e a Cabeça de Peixe: marcos fronteiriços números 264 a 301; 12. Fronteira entre a Cabeça de Peixe e o Portelo do Cerro da Esculqueira: marcos fronteiriços números 301 a 323; 13. Fronteira entre o Portelo do Cerro da Esculqueira e o Penedo dos Três Reinos: marcos

âmbitos geo-políticos, mas, por outro, uma conjunção de elementos históricos, culturais, linguísticos e sócio-económicos, que tornam aquelas terras peculiares em relação ao resto do território português e espanhol. Os distritos portugueses interessados a estas fronteiras são, do norte para o sul: Viana do Castelo, Braga, Vila Real, Bragança, Guarda, Castelo Branco, Portalegre, Évora, Beja e Faro. Do lado espanhol, de norte para sul, são interessadas as seguintes províncias: Pontevedra, Ourense, Zamora, Salamanca, Cáceres, Badajoz e Huelva. Os territórios fronteiriços falam variedades linguísticas as quais, mais que dividir e marcar diferenças, aproximam, assim como foi amplamente descrito por vários sócio-linguistas[52], as duas realidades culturais.

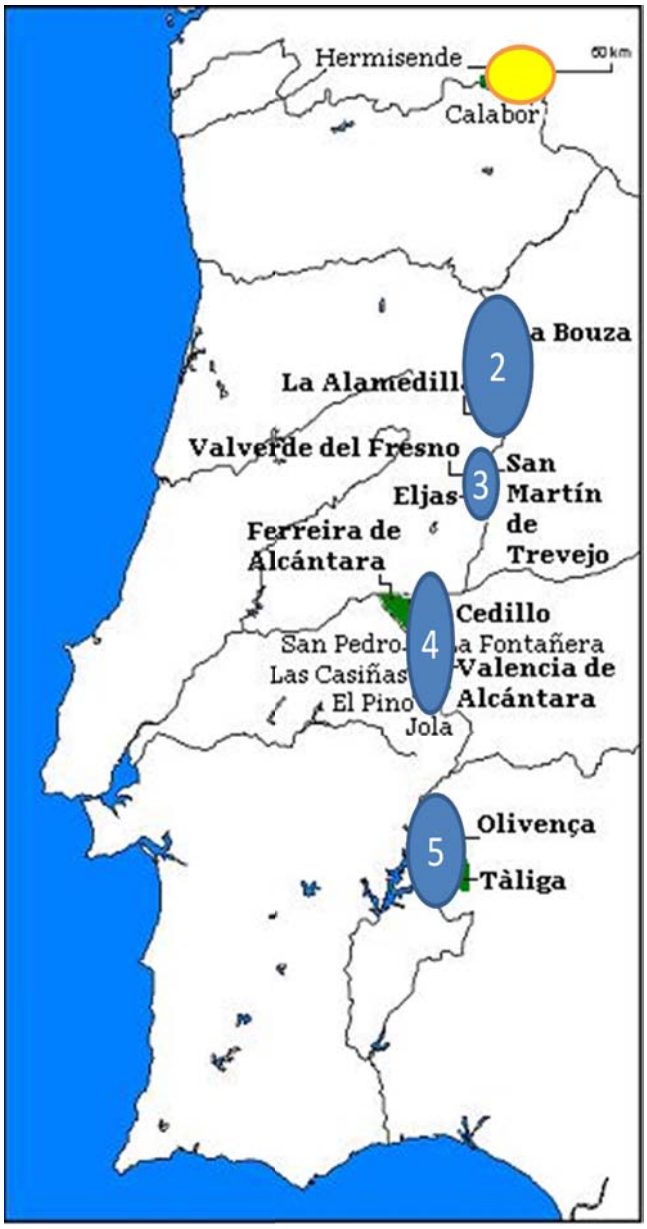
2.1. Marcas portuguesas em território espanhol

As áreas pertencentes a Espanha que têm ou tinham uma variedade de português podem ser divididas em 5 zonas geográficas, três de influência marcadamente galaico-

fronteiriços números 323 a 349; 14. Fronteira entre o Penedo dos Três Reinos e a Penha da Formiga: marcos fronteiriços números 349 a 393; 14. Fronteira entre a Penha da Formiga e o Poço da Olha: marcos fronteiriços números 393 a 438; 15. Fronteira entre o Poço da Olha e as Três Marras: marcos fronteiriços números 438 a 450;16. Fronteira entre as Três Marras e o Moinho da Nave Cerdeira: marcos fronteiriços números 450 a 497; 17. Fronteira entre o Moinho da Nave Cerdeira e o Barrocal das Andorinhas: marcos fronteiriços números 497 a 630 - Raia seca e Raia húmida, descendo ao longo do rio Douro e subindo ao longo do rio Águeda e do ribeiro dos Tourões; 18. Fronteira entre o Barrocal das Andorinhas e a Gingeira ou Curral das Colmeias: marcos fronteiriços números 630 a 673; 19. Fronteira entre o Pego da Negra e o Marco de Badajoz: marcos fronteiriços números 674 a 758 (?), fica definida a partilha dos territórios das contendas de Arronches e de Ouguela; 20. Fronteira entre o Marco de Badajoz e a confluência do rio Caia com o rio Guadiana: marcos fronteiriços números 758 (?) a 801 (no início do troço internacional do rio Caia); 21. Fronteira entre o primeiro e o último marco da Contenda de Vila Nova del Fresno: marcos fronteiriços números 900 a 944, fica definida a partilha do território da contenda de Vila Nova del Fresno; 22. Fronteira entre a Fonte das Maias e a confluência do ribeiro dos Termos com o rio Ardila: marcos fronteiriços números 949 a 957. Fica definida a partilha do território da Contenda de Valência de Mombuey; 23. Fronteira entre a confluência do ribeiro dos Termos com o rio Ardila e a confluência do arroio de Cadaval com a ribeira de Múrtiga: marcos fronteiriços números 957 a 978, Raia húmida, subindo ao longo do rio Ardila, raia seca e novamente raia húmida descendo ao londo do arroio de Cadaval; 24. Fronteira entre a confluência do arroio de Cadaval com a ribeira de Múrtiga e a confluência do barranco de Pedro Miguel com a ribeira de Múrtiga: marcos fronteiriços números 978 a 981 - Raia seca e Raia húmida subindo ao longo da ribeira de Múrtiga; 25. Fronteira entre a confluência do barranco de Pedro Miguel com a ribeira de Múrtiga e o último marco da divisão da Contenda de Moura: marcos fronteiriços números 981 a 1010, fica definida a partilha do território da Contenda de Moura; 26. Fronteira entre o último marco da divisão da Contenda de Moura e o vértice geodésico de Cabeço do Pereiro; 27. Fronteira entre o vértice geodésico de Cabeço do Pereiro e a confluência do barranco de Raia, ou ribeiro da Perna Seca, com o rio Chança.

52 Veja-se um quadro destes aspectos em Fabietti, 2001 [máxime p. 104-108]. Para uma problemática geral sobre o espaço fronteiriço entre Espanha e Portugal cfr. Elizaincín, 1992.

portuguesa mas com caraterísticas asturo-leonesas (Carrasco González, 2009) e duas que têm carateres parecidos com a fala de tipo alto-alentejano:



1. no norte em Trás-os-Montes entre a região de Bragança em Portugal e Zamora em Espanha, muito próximos de Ourense na Galiza, na subcomarca histórica e tradicional de Seabra (*Sanabria*). Nesta parte em algumas aldeias de Espanha, de poucos habitantes e de limitada extensão territorial, fala-se um galaico-português com algumas influências leonesas: *Hermisende* (Ermesende em português), assim como as aldeias vizinhas de *San Ciprián* (São Cibrão), de *Calabor* (no concelho de *Pedralba de la Pradería*) de cerca 30 kmq com poucas dezenas de habitantes, de *Sta. Cruz de Abranes*, *Castrelos*, *Castromil*, *La Tejera* (A Teixeira), que pertenceram a Portugal até

1640, de aproximadamente 110 kmq com uma população de 350 habitantes em 2012. Na fala de *Hermisende* se por um lado temos carateres similares com o sistema português (não assistimos à ditongação dos /Ĕ/ e /Ŏ/ breves latinas, temos a simplificação do /NN/ geminado como em *pano* e do /LL/ geminado como em *cabalo*; a presença do sistema sibilante português e do ditongo nasal *-ão*; e em termos morfológicos o uso do diminutivo *-inho*), por outro temos a presença dos fonemas castelhanos interdentais e a não distinsão de /v/ e /b/. O artigo utilizado é típico do leonês *el/al* e existem contrações que evocam o português medieval como *polo* e *pola*;

2. entre a Cidade da Guarda e Salamanca, ou seja entre a Beira Alta portuguesa e o antigo Reino de Leão, onde se falava até ao século XX um galaico-português que foi desaparecendo:

a. *La Alamedilla* (Alamedilha) (Maia, 1977) de 20 kmq com 153 habitantes, uma localidade salmantina onde se conservam as africadas *tch* e *dz*. A presença desta fala poderia ser atribuída a Afonso IX (1171-1230) que nas primeiras décadas do século XIII povoou esta terra com galegos. Hoje em dia a linguagem (assim como muitos elementos arquitetónicos da cidade) tem aspectos linguísticos da Beira e alguns leonismos.

b. *La Bouza* (Bouça) de 15 kmq, com uma população de aproximadamente 65 habitantes;

3. entre a Beira Baixa, em particular Castelo Branco, e Cáceres, na Extremadura, onde até ao início do sécuo XX se falavam algumas variedades da língua portuguesa com grande vitalidade (***Fala de Xálima*** ou *Xalma* ou *Xalimego* ou *Fala da Estremadura*)[53] e onde actualmente se assiste ao seu quase desaparecimento em favor da língua castelhana. Ainda hoje porém encontrámos rastos de origem galaica, como o sistema das sibilantes (Costas González, 1998) e casos de ênclise dos pronomes pessoais com particípio em tempos compostos e perífrases, em três aldeias muito ligadas entre si em termos culturais:

a. *Valverde del Fresno* (ou Valverdi du Fresnu, como dizem os locais) de 197 kmq e com 2454 habitantes. A maior parte da população fala, um idioma da família

53 Estas variedades são, por enquanto, ainda um património ágrafo, mas está em curso um processo de definição ortográfica. Antonio Correfera Plaza de Valverde do Freixo, José Luis Martín Galindo de Cáceres e o galego Eduardo Sanches Maragoto compuseram um texto introdutório sobre os *Critérios para orientar a ortografia do xalimego*, visível em http://pgl.gal/wp-content/uploads/2015/08/Crit%C3%A9rios-para-orientar-a-ortografia-do-xalimego.pdf. Sobre esta variante linguística podem ser considerados como ponto de partida os estudos de Fink, 1927 (1929); e Vasconcelos, 1933. Relativamente recentes sobre este assunto são em ordem cronológica: Maia, 1977; Costas González, 1992; Martín Galindo, 1993; Carrasco González, 1996b e 1997; Costas González, 1999; Gargallo Gil, 1999; Maia, 2000; Fernández Rei, 2000; e ainda Carrasco González, 2004 e 2007.

galaico-portuguesa: o ***valverdeiru***. Esta terra pertenceu a Portugal até ao século XVI quando crises económicas obrigaram à emigração (Cayetano Rosado, 1984).

b. *San Martín de Trevejo* (ou Sa Martin de Trebellu ou Trevellu como dizem no próprio lugar) (Vasconcelos, 1927) de 24 kmq com 895 habitantes, a maioria da sua população fala o ***mañeso*** ou *mañegu*, ou seja uma variante local da *Fala de Xálima*;

c. *Eljas* (Ellas ou As Ellas segundo a fala local) (Costas González, 1992b, 1996, 2000 e 2001), de 33 kmq com uma população de 980 habitantes, que fala, pela sua maioria, uma variedade da *Fala de Xálima*, definida ***lagarteiru***, porque parece que antigamente os lagartos fossem um prato habitual. O aspeto culinário faz parte da tradição de origens portuguesas como o "girixi-girixo", o "allu de patatas", "us fornazus" e o "mollu de pescau";

4. entre o Alto Alentejo, em particular Castelo Branco e Portalegre, e mais uma vez, Cáceres, na Extremadura (Carrasco González, 1997), com as localidades de

a. *Herrera de Alcántara* (ou Firrêra, em português Ferreira de Alcântara), na comarca de *Alcántara*, de 122 kmq, com 300 habitantes, onde a variedade do português é chamada ***firrerenho*** ou *ferrerenho* (esta localidade foi assim chamada porque na Idade Média existia uma ferraria onde se fizeram, entre outras obras, também as grelhas da cidade de Santiago de Compostela). Nesta área, apesar de o tratado de Alcanizes ter decidido pôr fim às contendas com Espanha, ainda se fala um português arcaico bem diferente do português alto-alentejano e beirão. De facto, a população portuguesa retirou-se nos campos, ficando isolada e continuando a utilizar a sua variedade linguística da época na qual os portugueses repovoaram, no século XIII, estas terras reconquistadas aos islâmicos. Não é portanto casual que as festividades maiores desta zona sejam o dia de Fátima (13 de Maio) e o de São João (23-25 de Junho), duas recorrências muito apreciadas pelos portugueses. De resto, a cidade de *Herrera de Alcántara* até ao século XVIII teve ligações com a cidade de Lisboa, sendo um porto fluvial do Tejo de onde saíam as mercadorias até Inglaterra. Hoje em dia esta zona, declarada Parque Natural, considera-se de Conservação para as aves do Tejo Internacional. A aldeia correspondente em Portugal, situada no lado norte do Tejo, é Malpica do Tejo, uma das maiores vilas do concelho de Castelo Branco. O repositório tradicional e folclorístico, de um lado como do outro, conserva intato o antigo património cultural português;

b. *Cedillo* (Cedilho em português, antigo Casalinho) (Ossenkop, 2006), na mesma comarca de *Alcántara*, autónoma desde o século XIX, de 62 kmq, com

aproximadamente 500 habitantes. Deva talvez o seu nome ao facto de ter sido 'cedida' por Portugal à Espanha. Nesta zona o português, parecido ao idioma do Alto Alentejo e da Beira Baixa foi língua do cotidiano até meados do século XX, quando a emigração e a escolarização favoreceram a difusão da língua espanhola. Atualmente a língua falada é uma variedade do português, o ***cedillano***. O português é ensinado na escola como língua estrangeira (ao par do inglês e do francês) e não existem percursos de português língua maternal. De resto, nas próprias famílias os habitantes estão a deixar de falar português para que os filhos não continuem a viver numa situação de diglossia. Apesar disso, é possível encontrar rasgos de português no léxico, nos topónimos, na própria pronúncia dos cedilheiros. Também nesta zona continuam vivas as tradições religiosas portuguesas ligadas às festividades de Santo António e da Nossa Senhora de Fátima, seus padroeiros. Celebra-se também a festa do Enfarinhamento que remonta às épocas em que Cedilho pertencia a Portugal;

c. *Valencia de Alcántara* (Carrasco González, 1996), um município de 595 mq de 6032 habitantes, que pertenceu a Portugal de 1644 a 1668 e depois nalguns períodos do século XVIII. Nesta terra o português é falado em várias aldeias da *campinha*: *Las Casiñas* (As Casinhas, em português), *Jola*, *El Pino* (O Pinho em português), *La Fontañera* (Fontanheira em português), *San Pedro de los Majarretes* (São Pedro em português), *La Codosera* (A Codosera ou Codoseva em português) (Carrasco González, 2004), na comarca de Alcántara, que tem uma área de 70 kmq e calcula 2337 habitantes;

5. entre Évora, no Alto Alentejo, e Badajoz, na Extremadura espanhola, onde as problemáticas linguísticas estão fortemente unidas às de política internacional (Carrasco González, 2001).

a. Trata-se do complexo e bem conhecido caso de Olivenza/Olivença (Sequeira - Rocha Júnior, 1924) e das suas aldeias, cujo português é falado na variante **oliventina** (Vasconcelos, 1890-92; Matias, 1984, 2001): *San Francisco* (São Francisco em português), *San Rafael* (São Rafael), *Villarreal* (Vila Real de Olivença), *Santo Domingo de Guzmán* (São Domingos de Gusmão), *San Benito de la Contienda* (São Bento da Contenda), *San Jorge de Lor* (São Jorge da Lor). O território estende-se por 430 kmq e calcula 12.000 habitantes. Conquistados por D. Alfonso IX de Leão em 1230, estas terras passaram, em 1297 com o tratado de Alcanizes, ao rei D. Dinis de Portugal (1261-1325) em troca das aldeias de Aroche e Aracena, parte ocidental da *Sierra Morena*. Ponto estratégico relevante, esta área, em 1306, foi enriquecida por um castelo e umas muralhas (hoje sede do Museu Etnográfico de Olivença). Território de longa

contenda[54], Olivença, os município raianos espanhóis de *La Cordosera*, *Albuquerque* e *Badajoz* e os territórios portugueses de Arronches, Campo Maior, Estremoz, Portalegre e Elvas chegaram a um acordo em 2008. Um particular bastante curioso neste contexto é a existência na freguesia de Esperança, no concelho de Arronches, de uma localidade que se chama Marco em correspondência com *El Marco* que pertence ao concelho de *La Cordosera* (de Badajoz): é uma mesma localidade dividida pela fronteira do riacho da Ribeira de Abrilongo atravessada por uma ponte. O Tratado dos Limites de Lisboa de 1864 dividiu esta mesma localidade em duas partes: uma pertence a Espanha e outra a Portugal, mas tendo sido esta zona colonizada por camponeses alentejanos no último quartel do século XIX a língua utilizada normalmente é o português;

b. *Cheles*, de 48 km e 1220 habitantes, e *Táliga* ou *Nuestra Señora de la Asunción de Táliga* (Talega ou Nossa Senhora da Assunção de Talega), uma cidade de origem medieval cuja fundação remonta aos Templários, reclamada juntamente com Olivença, tem uma área de 31 kmq e uma pupulação de 767 habitantes. Pertencentes ao território português desde 1297 com o tratado de Alcanices, mas ocupada por Espanha desde 1801, teve o mesmo percurso de Olivença.

Nos territórios oliventinos, na sequência da Guerra das Laranjas, em 1801, Espanha impõe a Portugal, com o tratado de Badajoz, a ocupação de Olivença e dos outros povoados limítrofes. A partir de aí, de facto, os portugueses nunca mais conseguirão voltar a obter estas terras, nem depois do Congresso de Viena. A não aceitação desta política levou à famosa questão de Olivença. A aculturação castelhana teve várias etapas: já em 1805 foi proibido o ensino público do português; em 1840 foi imposto o uso da língua castelhana mas alguns movimentos oliventinos impuseram-se na formação cultural do território[55]; em 1902 as greves operárias à volta do grupo oliventino progressista "Nova Aurora" foram reprimidas; até que em 1956 foram criados dois *poblados de colonización* com habitantes espanhóis (*San Francisco de Olivenza*, em honra do Generalíssimo Francisco Franco, e *San Rafael de Olivenza* em

54 Olivença em 1337 voltou a ser domínio espanhol e, em 1371, com o tratado de Alcoutim, passou novamente nas mãos portuguesas. Foi enriquecida no século XVI por igrejas de estilo manuelino (Santa María Madalena) e, no período da união das coroas luso-ibérica, de igrejas tipicamente espanholas (Santa María del Castillo). Particularmente vexada nas décadas entre 1640 e 1668, até ao reconhecimento da independência portuguesa, gozou de novo esplendor lusitano nos três séculos seguintes até ao princípio do século XIX quando, depois dos conflictos napoleónicos, D. João VI (1767-1826), em 1801, aceitou a paz rinunciando aos territórios de Olivença e Táliga, que não foram restituídas nem depois do Congresso de Viena (Torres Gallego, 2007).

55 Em 1847, surgiu o jornal «El Pasatiempo», dirigido por Victoriano Parra que oferecia muitas informações sobre a cidade; e, em 1860, «El Estandarte Médico».

honra do ministro da Agricoltura, Rafael Cavestany Abduaga). Nos anos do regime franquista foi proibido o uso do português em todo o território e foram mudados os antropónimos e topónimos, procedendo com uma escolarização completamente em espanhol. Só na segunda metade do século XX, em 1938, é que esta cidade conseguiu erguer novamente a cabeça e reivendicar os próprios direitos: naquela época foi fundado o *Grupo dos Amigos de Olivença* por Ventura Ledesma Abrantes (livreiro oliventino), Amadeu Rodrigues Pires e Francisco de Sousa Lamy (comerciantes), que chegou a contar 500 associados e que hoje tem sede em Lisboa. A partir dos anos '80, com o processo de democratização de Portugal e Espanha, surgiram ou se voltaram a ativar numerosos movimentos como a *Sociedade Pró-Olivença* (fundada em 1938), o *Comité Olivença Portuguesa* (1990 com sede em Estremoz) e a mais recente *Além Guadiana* (2008 com sede em Olivença). Como é sabido, Portugal não reclama abertamente Olivença, mas não aceita a soberania espanhola de forma passiva, encontrando cada vez soluções políticas e diplomáticas para evitar que Espanha considere próprio este território. Em 1992 o português oliventino foi introduzido na Carta Europeia das Língua Regionais ou Minoritárias da União Europeia entra as línguas a proteger. De resto, podemos também reparar que o Instituto Camões oferece contributos para a difusão da língua portuguesa nestas áreas através de cursos das Universidades Populares, e que no mês de Junho de 2010 foram inauguradas algumas placas toponímicas em azulejo no centro histórico de Olivença para recuperar os antigos nomes das ruas e não desperdiçar um rico património cultural de convivências de duas realidades linguísticas[56]. Todavia, tem que se reconhecer que atualmente apenas um grupo de poucas pessoas nascidas na metade do século passado ainda fala português: os jovens já optaram amplamente pela língua espanhola, julgada mais prestigiosa e mais útil para a entrada no mundo do trabalho (Soares, 2001). Os ambientes oficiais como o sistema escolar, os lugares da administração assim como as instituições eclesiásticas utilizam apenas a língua espanhola. De toda forma, o português é ainda bem compreendido. Além disso, entrevistas efectuadas, em 2011[57], entre os oliventinos de cinquenta-sessenta anos registaram porém numerosas interferências do português no espanhol: de facto, são muitas as expressões portuguesas introduzidas em contexto linguístico espanhol, como, em termos fonéticos, a confusão entre *y/j* (por exemplo: *jóvenes* pronunciando o /j/

56 Muitas vezes os nomes das ruas não correspondem, como é o caso da calle Duque de Cadaval / antiga Rua dos Poiais.
57 Veja-se a tese de mestrado redigida por Fraticello, 2011-12, sob a orientação de quem escreve.

como fricativa prepalatal sonora); em termos lexicais, o uso oscilante entre *hablar*/*falar*, *pero*/*mas*, *padres*/*pais*, *pueblo*/*povo*; em termos morfológicos, a posição enclítica do pronome pessoal.

As variedades da língua portuguesa faladas em Espanha, portanto, dizem respeito a aproximadamente 1670 kmq e concernem pouco mais do que 24.500 habitantes, correspondendo desta forma quase às dimensões da Península de Setúbal e, como população, por exemplo, às cidades portuguesas de Portalegre ou de Tavira. A língua destes núcleos não é legalmente protegida pelo governo central espanhol, nem pelas comunidades autónomas regionais de Castela e Leão e da Estremadura, de forma que é considerada, a maioria das vezes, como forma dialectal, limitando o seu uso em situações informais e familiares. A língua portuguesa, e as suas variedades, não são portanto defendidas identitariamente, vivindo portanto uma condição de forte diglossia. Actualmente, depois de ter passado por fases de bilinguismo e por causa de grande emigração para terras espanholas dos falantes, as variedades de tipo português destes lugares está a deixar a sua própria peculiaridade para deixar espaço ao fenómeno de monolinguismo, devido à penetração capilar em todos os postos estratégicos da vida social: administração, câmara municipal, tribunais, guardia civil; lugares de culto; escolas; meios de comunicação; jornais e publicidade, etc.

2.2. Marcas espanholas em território português

Pelo contrário, existem em Portugal formas de defesa das variedades espanholas faladas na região portuguesa de Trás-os-Montes. Em particular goza de estatuto de língua oficial o **mirandês**[58], uma variedade linguística asturo-leonesa bem identificada, falada em Miranda do Douro (que se estende por 418 kmq e tem 7482 habitantes) e 30 aldeias que a rodeiam como Duas Igrejas / Dues Eigreijas (de 49 kmq e 600 habitantes), Constantim / Custantin (de 22 kmq e 109 habitantes) e o antigo Campo de Víboras mais no interior com uma exstensão de 25 kmq e 155 habitantes. Miranda do Douro, que na época romana pertenceu ao convento asturiano e não ao bracarense, na Idade Média foi objeto de repopulação leonesa até aos nossos dias em que os acessos ao território

58 A bibliografia que diz respeito ao mirandês é muito ampla: vejam-se entre os mais recentes Ferreira, 2001 e Ceolin, 2003.

espanhol é mais facilitado do que às área portuguesas, manteve ao longo do tempo esta fala de origem asturo-leonesa cujas principais caraterísticas são bastante evidentes: ditongação do /Ĕ/ e do /Ŏ/ tónicos latinos (*fiesta*, *tierra*, *buonu*), às vezes também em caso de iod (*uolho* por 'olho', *fuolha* por 'folha'); conservação do /L/ e do /N/ intervocálicos; palatalização do /L/ inicial (*lhobo*, *lhuna*). Em termos morfológicos são presentes os artigos espanhois *el*, *la*, *los*, *las* e o pronome de primeira pessoa *yeu* per 'eu'.

Considera-se variedade do mirandês a fala de Sendim ou Sendin, de 38 kmq e 1366 habitantes, área particularmente agrícola de rica flora e fauna, inserida no Parque Natural do Douro Internacional. O **sendinês**, também definido miradês do sul, distingue-se do mirandês, além por algumas formas lexicais, também por monotongar os ditongos crescentes /ie/ e /uo/ em /i/ e /u/ (tendo desta forma *fista* por 'festa', *buno* por 'bom' e *furça* por 'força') e por não palatalizar a lateral /l/ em /lh/ no início de palavra.

Em Trás-os-Montes, na província de Bragança, mais ao norte em relação a Miranda do Douro, existem algumas aldeias de influência asturo-leonesa, que também podem ser consideradas variedades do mirandês:

b. Rio de Onor, uma aldeia do concelho de Bragança, com 44 kmq e 76 habitantes, que funciona como aldeia comunitária tendo perdido o seu estatuto de freguesia autónoma: a vida comunitária distingue-se por partilhar o forno, os terrenos agrícolas e o rebanho. Esta aldeia está dividida em duas partes pela linha da fronteira, uma espanhola Rihonor de España, na província de Zamora, e a outra portuguesa que pertence ao distrito de Bragança. A língua falada não coincide com esta divisão. Os habitantes falam uma variedade do mirandês, que se define *rionorês* ou ***riodonorês***. Como a língua mirandesa conserva o /L/ e o /N/ intervocálico, ditonga de forma ainda mais complexa os /Ĕ/ e /Ŏ/ breves latinos (*despueis*, *fuoron*, *nuoite*), mantém o /i/ nos ditongos decrescentes como na palavra *carneiro*, introduz ieismo (*uoyo* por 'olho'). Em termos morfológicos o artigo masculino é *al* e o feminino atornando-se *al* antes de palavra que começa com /a/ tónico por exemplo *al alma*;

b. Guadramil, uma aldeia da mesma freguesia de Rio de Onor, a um km da fronteira norte de Portugal com Espanha, pertencente ao Parque Natural de Montesinho, onde se fala uma variedade asturo-leonesa definida **guadramilês**, muito parecido com o Riodonorês (com ditongação do /Ĕ/ e do /Ŏ/ breves latinos, mesmo em caso de yod (*pía* por 'pé', *fuorca* por 'forca', *fueya* ou *fuoya* por 'folha'; conservação do /L/ e /N/

intervocálicos, presença de ieismo e falta de sibilantes sonoras. Em termos morfológicos o artigo masculino é *ou* e o feminino *a*).

Outras variedades presentes na fala portuguesa mas com fortes influências galaicas, mais que leonesas, encontram-se no norte, na província de Chaves:

a. Soutelinho da Raia, de 8,57 kmq e com 150 habitantes, desenvolveu-se sempre em plena fronteira entre Portugal e Espanha, era um dos designados povos promíscuos extintos pelo tratado de Lisboa de 1864 com a atribuição a Portugal;

b. Cambedo da Raia, de 2,14 kmq e com 70 habitantes;

e. Lama de Arcos ou Lamadarcos de 13,69 kmq e com 316 habitantes.

Além destas localidades no Norte, não podemos esquecer no Sul a presença do **barranquenho** (Vasconcelos, 1939) falado em Barrancos, um território prevalentente agrícola de 168 kmq e com quase 2000 habitantes, situado na fronteira entre o Baixo Alentejo e a Andaluzia. Por razões históricas esta variedade surgiu porque Alfonso X (1221-1284), o Sábio, em 1253, cedeu esta terra à filha ilegítima (1242-1303) Beatriz casada com Alfonso III (1210-1279) de Portugal: a partir daquela época as duas realidades espanhola e portuguesa conviveram ao longo dos séculos. A fala desta zona, não protegida pelo governo português, tem algumas peculiaridades que dizem respeito à aspiração ou queda do /s/ e do /z/ finais ou em sílaba aberta; ao som gutural de /j/ e /g/; à queda do /l/ e /r/ em posição final e a troca de /l/ por /r/ em sílaba aberta; à não diferenciação entre /b/ e /v/; e à pronúnca de /i/ da [e] em posição final. Em termos morfológicos o pronome de primeira pessoa plural torna-se *nusotrus* e a colocação dos pronomes aproxima-se ao espanhol mais do que ao português.

3. Raia alentejana/ *Raya extremeña*

Como até agora examinado, a raia alentejana-*extremeña* é uma fronteira que interessa por um lado Portugal (o Alto e o Baixo Alentejo, as áreas de Castelo Branco e Portalegre) e por outro as terras espanholas da Extremadura de Cáceres e Badajoz (Vilhena, 1996 e 2000; Carrasco González, 2006 e 2007): em terra espanhola o grupo de *Herrera de Alcántara* com o *firrerenho*, *Cedillo* com o *cedillano* e *Valencia de Alcántara* e as suas aldeias; e o grupo de Olivença com aproximadamente 30 aldeias, e Cheles e Táliga, com o *oliventino* e as suas variedades. Se até aos anos '80 a política dos

dois países limítrofes não valorizou o património cultural de cada área geo-económica, nem a ativação de estratégias políticas que pudessem pôr em contacto as várias identidades culturais, hoje em dia os pontos de proximidade cultural estão-se a tornar cada vez mais frequentes. Temos portanto que examinar as duas vertentes, sendo a primeira uma sensibilização que surge na base, e a segunda uma viragem política que está a aparecer através dos quadros dirigenciais dos respectivos países e como exigência para uma nova Europa. Os habitantes, conscientes de representar uma minoria no panorama linguístico e cultural do país, vivem nas terras mencionadas uma situação de bilinguismo diglóssico em relação ao português, prevalentemente limitado às situações familiares e fortemente penalizante no sistema escolar (quando não totalmente desaparecido). De resto, o castelhano tornou-se cada vez mais imponente, devido por um lado às emigrações das populações locais e por outro às numerosas imigrações espanholas nas posições estratégicas religiosas e civis das aldeias. Perante esta situação o português está portanto a perder prestígio em favor da afirmação, cada vez mais ampla, do espanhol. Nesta direção tiveram um grande impacto os meios de comunicação e a alfabetização, que utilizaram como veículo linguístico exclusivamente a língua espanhola. Mas hoje em dia o fenómeno do uso da web2.0 e das redes sociais está a revitalizar as línguas minoritárias alimentadas prevalentemente pelos jovens que, recuperando as tradições populares e buscando as raízes culturais dos pais e dos avós, recorrem a estes novos meios para difundir eventos, manifestações populares, ritos, festividades, músicas, etc. Está-se, portanto, a assistir ao exacto contrário do processo de nacionalização: ou seja, o web, um meio simples, uma ferramenta extremamente produtiva, de fácil uso e acesso, quase impossível de censurar, ajuda também a recuperar as antigas variedades linguísticas:

1. introdução em plataformas digitais (academia.eu) de instrumentos científicos (como atlas linguísticos, artigos, ensaios, revistas de linguísticas em rede) abertos à comunidade de estudiosos, que incentiva um intercâmbio cultural entre linguistas sobre os temas das minorias, sensibilizando cada vez mais para este assunto;

2. criação de museus virtuais de tipo etnográfico e antropológico (http://raiaalentejana.blogspot.pt/?view=flipcard)

3. jornais on-line que oferecem também notícias sobre a Raia Alentejana e o que aí acontece;

4. rádio FM e rádio on-line que transmitem programação bilingue incluindo música local para garantir a sobrevivência da língua (por exemplo, Rádio Ayamonte; e www.radioelvas.com);

5. vídeos interativos (em youtube ou no site da RTP), alguns também promocionais, que mostram a esfera cultural tradicional, histórica e familiar, em relação à língua minoritária, visando sobretudo atingir grupos de jovens ou de turístas (cfr. Histórias do Contrabando na Raia Alentejana de Luis Lobato de Faria: https://www.youtube.com/watch?v=RPxHBFCo6RY; Rota Transfronteiriça do Contrabando - Associação Raia Alentejana & Alqueva Entretenida de Daniel Pestana: https://vimeo.com/89902153);

6. blogues (http://omelhoralentejodomundo.blogspot.it/2014/12/raia-alentejana.html; http://traveltoalentejoportugal.blogspot.pt/; http://raia-raya.blogspot.pt; http://devoltaaocampo.blogspot.pt/) nos quais os usuários introduzem livremente fotografias, opiniões, gravações e outros materiais autênticos a partilhar no ciber-espaço, organizando eventos turísticos;

7. outros social networks como facebook (https://www.facebook.com/ RaiaAlentejana; http://www.facebook.com/ARaiaLaRaya), twitter, pinterest, periscope onde há contactos virtuais com a língua de uma forma até agora inédita;

8. a criação de App que põem em evidência alguns aspetos da cultura raiana.

Além disso a existência de Associações faz com que se possa cada vez mais construir um percurso de encontros, orientados à sensibilização nacional: a Associação Raia Alentejana, publicizada através da rede, por exemplo (http://faria100.wix.com/portugal-borderlands#!s/c1ed1), difunde fotografias, organiza encontros e visitas, promove atividades de todos os tipos, planifica projectos com rádios e televisões locais.



Se por um lado a base da população, utilizando os meios modernos de difusão cultural consegue sensibilizar amplos números de pessoas, por outro os vértices

políticos começam a perceber que valorizar a língua e a cultura de um povo significa investir no património humano. Com esta finalidade de preservação, para que na diversidade se torne cada vez mais possível uma profunda e verdadeira unidade, estão a surgir projectos de cooperação aprovados no âmbito do Programa Operacional de Cooperação Transfronteiriça Espanha-Portugal (POCTEP), com a participação financeira da União Europeia. Neste contexto estão a ser criadas eurocidades. No norte já existem três eurocidades entre Portugal e Galiza: Chaves-Verín que foi criada com fortes projectos de cooperação transfronteiriça (www.eurocidadechavesverin.eu.); Tui-Valença com a ativação de boas sinergias fronteiriças; e Monção-Salvaterra do Minho, para a valorização do território e o consolidamento das dinâmicas de emprego. Além destas três cidades galego-portuguesas desde 2013 surgiu entre Ayamonte-Vila Real de Santo António-Castro Marim mais uma eurocidade (a eurocidade do Guadiana) onde a presença de um rio já não representa margens a ultrapassar com dificuldades mas pontes. No mesmo ano para marcar mais a identidade das duas cidades encontrando rasgos comuns, foi assinado o protocolo de cooperação para a criação da eurocidade entre Elvas e Badajoz (entre o Presidente da Câmara Municipal de Elvas o Comendador José António Rondão Almeida, e o alcaide de Badajoz, Francisco Javier Fragoso Martínez) - à qual em 2015 se acrescentou também a cidade de Campo Maior -, formando um aglomerado populacional de 210.487 habitantes, que envolve serviços públicos e privados, com o objectivo de aumentar o emprego, ampliar os investimentos e encaminhar o território para um maior desenvolvimento económico e comercial.

O aumento das eurocidades representa, portanto, para estas aldeias - longamente divididas e contendidas por problemas políticos, mas de facto unidas através dos povos que com as próprias falas e vivências testemunham a existência de uma intercontinuidade - um enriquecimento cultural, uma aceitação por parte dos governos de uma realidade que já não é fronteiriça nem limitada mas interligada e interconexa. As eurocidades (e a existência de euroregiões prevista pela Comunidade Europeia com as actas n. 1082/2006 do Regulamento do Parlamento Europeu e do Conselho em 5 de Julho de 2006) representam para Portugal neste contexto um projecto de grande potencialidade de coesão dos territórios vizinhos, cujas fronteiras não separariam mas, pelo contrário, uniriam ainda mais no respeito da variação de língua e cultura, na consideração das mudanças como ponto de partida para uma nova realidade. A tecnologia através dos novos medias seria um meio para potencializar a difusão destes projectos de unidade e a chave para poder voltar a valorizar as peculiaridades de terras

que, de forma contrária, perderiam as próprias raízes: uma maneira para voltar às raízes com uma perspectiva de construção futura.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Boléo, Manuel de Paiva. 1951. Dialectologia e história da língua. Isoglossas portuguesas. Boletim de Filologia, XII, p. 1-44, visível em http://cvc.instituto-camoes.pt/bdc/lingua/boletimfilologia/12/pag1_44.pdf (setembro 2015).

Boléo, Manuel de Paiva. 1959. O estudo dos falares portugueses antigos e modernos e sua contribuição para a história da língua. In III Colóquio Internacional de Estudos Luso-Brasileiros. Actas. Lisboa: [s. n.], p. 418-428.

Boléo, Manuel de Paiva. 1962. O mapa dos Dialectos e Falares de Portugal Continental. In Actas do IX Congresso Internacional de Linguística Românica. Boletim de Filologia, XX (1961), p. 85-112 + 8 mapas.

Cajal, Máximo. 2003. Ceuta, Melilla, Olivenza y Gibraltar. Donde acaba España?. Madrid: Siglo Ventiuno.

Carrasco González, Juan María. 1996. A língua portuguesa na Extremadura espanhola: o caso de Valencia de Alcántara. In Duarte - Leiria (orgs.). 1996. III, p. 57-73.

Carrasco González, Juan María. 1996b. Hablas y dialectos portugueses o galaico-portugueses en Extremadura. I: Grupos dialectales: Clasificación de las hablas de Jálama. Anuario de Estudios Filológicos, XIX, p. 135-148.

Carrasco González, Juan María. 1997. Hablas y dialectos portugueses o galaico-portugueses en Extremadura (Parte II y última: Otras hablas fronterizas. Conclusiones). Anuario de Estudios Filológicos, XX, p. 61-79.

Carrasco González, Juan María. 2001. La frontera lingüística hispano-portuguesa en la provincia de Badajoz. Revista de Filología Románica, XVIII, p. 139-158.

Carrasco González, Juan María. 2004. As línguas portuguesa e espanhola em contacto fronteiriço (bilinguismo, assimilação, substituição e outros fenómenos de contacto linguístico na fronteira da Extramadura espanhola. Revista À Beira (Covilhã), p. 35-49.

Carrasco González, Juan María. 2004b. "Cá no Alentejo": a língua portuguesa em La Codosera. Anuario de Estudios Filológicos, v. 27, p. 13-21.

Carrasco González, Juan María. 2006. Evolución de las hablas fronterizas luso-extremeñas desde mediados del siglo XX: Uso y pervivencia del dialecto. Revista de Estudios Extremeños, XLII, 2, p. 623-635 (depois 2014. Archivum: Revista de la Facultad de Filología, t. 64, p. 77-100).

Carrasco González, Juan María. 2007. Falantes de dialectos fronteiriços da Extremadura espanhola no último século. Limite: Revista de Estudios Portugueses y de la Lusofonia, n. 1, p. 51-69.

Carrasco González, Juan María. 2009. La transición entre astur-leonés y gallego-portugués. In Fernandez, 2009. p. 223-245.

Carrasco González, Juan María - Viudas Camarasa, Antonio. 1996. Actas del Congreso Internacional Luso-Español de Lengua y Cultura en la Frontera (Cáceres, 1 a 3 de diciembre de 1994). Cáceres: Universidad de Extremadura.

Cayetano Rosado, Moisés. 1984. La hemorragia migratoria extremeña. Revista de Estudios Extremeños, XL, 3, p. 589-592.

Ceolin, Roberto. 2003. Um enclave leonés na paisagem unitária da língua portuguesa. Revista Philologica Romanica, III, p. 62-83.

Cintra, Luís Filipe Lindley. 1954. Enquêtes au Portugal pour l'Atlas Linguistique de la Péninsule Ibérique. Orbis, III, p. 417-418.

Cintra, Luís Filipe Lindley. 1958. Alguns estudos de fonética com base no Atlas Linguístico da Península Ibérica. Anais do Primeiro Congresso Brasileiro de Língua Falada no Teatro, Rio de Janeiro: MEC, p. 186-195.

Cintra, Luís Filipe Lindley. 1962. Une frontiére lexicale et phonétique dans le domaine linguistique portugais. In Actas do IX Congresso Internacional de Linguística Românica. Boletim de Filologia, XX (1961), p. 31-39.

Cintra, Luís Filipe Lindley. Áreas lexicais no território português. In Actas do IX Congresso Internacional de Linguística Românica. Boletim de Filologia, XX (1961), p. 273-307.

Cintra, Luís Filipe Lindley. 1971. Nova proposta de classificação dos dialectos galego-portugueses. Boletim de Filologia, XXII, p. 81-116, depois In Cintra, 1983.

Cintra, Luís Filipe Lindley. 1983. Estudos de Dialectologia Portuguesa, Lisboa: Sá da Costa, visível em http://cvc.instituto-camoes.pt/hlp/biblioteca/novaproposta.pdf

Cintra, Luís Filipe Lindley. 1983 (6/7). A língua portuguesa no mundo. Expresso. Suplemento, p. 6-7.

Costas González, Xosé Henrique. 1992. Notas sociiolingüísticas sobre os falares 'galegos' da Ribeira Trevellana (Cáceres). A Trabe de Ouro, XI, p. 409-417.

Costas González, Xosé Henrique. 1992b. Breve caracterización das falas (fundamentalmente galegas) do Val do Río Ellas). Cadernos de Lingua, VI, p. 85-108.

Costas González, Xosé Henrique. 1996. O galego de Extremadura: As falas do Val do Río Ellas. In Carrasco González - Viudas Camarasa. 1996. I, p. 357-376.

Costas González, Xosé Henrique. 2000. Aspectos sociolingüísticos das falas do Val do Río Ellas (Cáceres). In Salvador Plans, Antonio - García Oliva, María Dolores - Carrasco González, Juan María (eds.). 2000. Actas del I Congreso sobre A Fala.

Mérida: Editora Regional de Extremadura y Gabinete de Iniciativas Transfronterizas de la Junta de Extremadura. p. 95-96.

Costas González, Xosé Henrique. 2001. Fronteiras lingüísticas no Val do Río Ellas (Cáceres). Revista de Filologiía Románica, XVIII, p. 35-50.

Costas González, Xosé Henrique. 1998. Os subsistemas de sibilantes no galego do Val do Río Ellas. In Dieter Kremer. 1998. Homenaxe a Ramón Lorenzo. Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela, II, p. 581-589.

Costas González, Xosé Henrique. 1999. Valverdeiro, lagarteiro e mañego: O «galego» do Val do Río Ellas (Cáceres). In Fernández Rei, Francisco - Santamaria Fernández, Antón. 1999. Estudios de sociolingüística románica. Linguas e variedades minorizadas. Santiago de Compostela: Servicio de Edicións da Universidade de Santiago de Compostela, p. 83-106.

Cunha, Celso; Cintra, Luís Filipe Lindley. 1986. Nova Gramática do Português Contemporâneo. Lisboa: João Sá da Costa.

Duarte, Inês - Leiria, Isabel (orgs.). 1996. Congresso Internacional sobre o Português. Actas. Lisboa: Associação Portuguesa de Linguística, Edições Colibri.

Elizaincín, Adolfo. 1992. Dialectos en contacto. Español y portugués en España y en América. Montevideo: Arca.

Fabietti, Ugo. 2001. L'identità etnica, Roma: Carocci editori.

Fernandez, Xulio Viejo (coord.), 2009. Cien Años de Filoloxía Asturiana (1906-2006): Actes del Congresu Internacional, Oviedo: Ediciones Trabe.

Fernández Rei, Francisco. 2000. As falas de Xálima e a súa relación coa lingua galega. Nota sobre o 'descubrimento' do 'galego' de Cáceres. In Plans, Antonio Salvador - García Oliva, María Dolores - Carrasco González, Juan Maria (eds.). 2000. Actas del I Congreso sobre A Fala. Mérida: Editora Regional de Extremadura y Gabinete de Iniciativas Transfronterizas de la Junta de Extremadura, p. 109-140.

Ferreira, Manuela Barros. 1994. Retrospectivas da Dialectologia Portuguesa. Revista Internacional de Língua Portuguesa, 12, pp. 108-118.

Ferreira, Manuela Barros. 2001. A situação actual da língua mirandesa e o problema da delimitação histórica dos dialectos asturo-leoneses em Portugal. Revista de Filología Románica, p. 117-136.

Fink, Oskar. 1927. Studien über die Mundarten der Sierra de Gata, Hamburg: Gruyter & Co. (depois 1929, Hamburg: Friedrichsen).

Fraticello, Fiorella. 2011-12. Problematiche linguistiche di frontiera: il caso de Olivenza/Olivença, tese de mestrado orientada por Mariagrazia Russo. Viterbo: Università della Tuscia.

Gargallo Gil, José Enrique. 1999. Las hablas de San Martín de Trevejo, Eljas y Valverde del Fresno. Trilogía de los tres lugares, Mérida: Editora Regional de Extremadura y Gabinete de Iniciativas Transfronterizas de la Junta de Extremadura.

Girão, Aristides de Amorim. 1941. Atlas de Portugal. Coimbra: Gráfica de Coimbra (2ª ed. 1958; depois In Actas do IX Congresso Internacional de Linguística Românica, 1962).

Krefeld, Thomas (org.). 2006. Modellando lo spazio in prospettiva linguistica. Frankfurt: Peter Lang.

Maia, Clarinda de Azevedo. 1977. Os falares fronteiriços do concelho do Sabugal e da vizinha região de Xalma e Alamedilla. Suplemento IV de la Revista Portuguesa de Filología (Coimbra).

Maia, Clarinda de Azevedo. 2000. Os dialectos de Xalma: Problemática e perspectivas de pesquisa. In Plans - García Oliva - Carrasco González (eds.). 2000. p. 77-91.

Martín Galindo, José Luis. 1993. Apuntes socio-históricos y lingüísticos sobre a fala do Val de Xalima. Alcántara: Tercera Época, p. 123-147.

Mateus, Maria Helena Mira (eds.). 2001. Caminhos do Português. Lisboa: Biblioteca Nacional.

Matias, Maria de Fátima de Rezende Fernandes. 1984. Bilinguismo e níveis sociolinguísticos numa região luso-espanhola (Concelhos de Alandroal, Campo Maior, Elvas e Olivença). Separata Revista Portuguesa de Filología, XVIII e XIX.

Matias, Maria de Fátima de Rezende Fernandes. 2001. A agonia do português de Olivença. Revista de Filología Románica, XVIII, p. 159-170.

Ossenkop, Christina. 2006. Variación lingüística en una zona fronteriza luso-española: de Cedillo a La Codosera (Extremadura). In Krefeld, 2006. p. 73-88.

Plans, Antonio Salvador - García Oliva, María Dolores - Carrasco González, Juan María (eds.). 2000. Actas del I Congreso sobre A Fala. Mérida: Editora Regional de Extremadura y Gabinete de Iniciativas Transfronterizas de la Junta de Extremadura.

Ribeiro, Orlando. 1945. Portugal, o Mediterrâneo e o Atlântico, Coimbra: Coimbra Editora (4ª ed. 1986).

Ribeiro, Orlando. 1965. A propósito de áreas lexicais no território português (Algumas reflexões acerca do seu condicionalismo). Boletim de Filologia, XXI, (1962), p. 177-205.

Sanchis Guarnier, Manuel. 1953. La cartografia lingüística en la actualidad y el Atlas Lingüístico de la Peninsula Ibérica. Madrid: CSIC.

Sanchis Guarnier, Manuel - Rodríguez Castellano, Lorenzo - Otero, Aníbal - Cintra, Luís Filipe Lindley. El Atlas Lingüístico de la Península Ibérica (ALPI). Trabajos,

problemas y métodos. In Actas do IX Congresso Internacional de Linguística Românica. Boletim de Filologia, XX (1961), p. 113-120.

Sequeira, Gustavo de Matos - Rocha Júnior. 1924. Olivença. Lisboa: Portugalia Editora.

Soares, Mário. 2001 (1.12). Portugueses não obrigado. Diário de Notícias.

Torres Gallego, Gregorio, 2007. Historia de Olivenza. Badajoz: Imprenta Rayego.

Vasconcelos, José Leite de. 1890-92. Notas filológicas I - O português de Olivença. Revista Lusitana, II, p. 347-349.

Vasconcelos, José Leite de - Viana, Aniceto dos Reis Gonçalves. 1897. Mapa Dialectológico do Continente Português. Portugal Dialectológico, precedido por una Classificação sumária das línguas. Lisboa: [s. n.]

Vasconcelos, José Leite de. 1901. Esquisse d'une Dialectologie Portugaise, tese de doutoramento na Universidade de Paris-Lisboa, Paris-Lisboa: Aillaud (depois publicada por Cintra, Maria Adelaide Valle. 1970 (3ª ed. 1987). Lisboa: INIC-Centro de Linguística da Universidade de Lisboa (visível no site da Biblioteca Nacional Digital).

Vasconcelos, José Leite de. 1927. Linguagem de San Martín de Trevejo (Cáceres, Espanha). Revista Lusitana, XXVI, pp. 247-256.

Vasconcelos, José Leite de. 1928. Mapa Dialectológico de 1893-1897. In Vasconcelos, 1928b. p. 791-796.

Vasconcelos, José Leite de. 1928b. Opúsculos. IV. Filologia (parte II), Coimbra: Imprensa da Universidade.

Vasconcelos, José Leite de. 1933. Português dialectal da região de Xalma (Espanha). Revista Lusitana, XXXI, p. 166-275.

Vasconcelos, José Leite. 1939. Da fala de Barrancos. Boletim de Filologia, VI.

Vázquez Cuesta, Pilar - Luz, Maria Albertina Mendes da. 1961. Gramática Portuguesa. Madrid: Gredos, p. 43-76 (depois 1988. Lisboa: Edições 70).

Viana, Aniceto dos Reis Gonçalves. 1973. Essai de phonétique et de phonologie de la langue portugaise, d'après le dialecte actuelle de Lisbonne, Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda (visível no site da Biblioteca Nacional Digital).

Vilhena, Maria da Conceição. 1996. Herrera de Alcántara: Un falar em via de extinção. In Carrasco González - Viudas Camarasa. 1996. t. I, p. 309-331.

Vilhena, Maria da Conceição. 2000. Falares de Herrera e Cedillo. Mérida: Gabinete de Iniciativas Transfonterizas de la Junta de Extremadura.

De volta ao futuro da língua portuguesa.
Atas do V SIMELP - Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa
Simpósio 55 - Construção e desconstrução de fronteiras geo-linguística, sócio-culturais e literárias, 2099-2116
ISBN 978-88-8305-127-2
DOI 10.1285/i9788883051272p2099
http://siba-ese.unisalento.it, © 2017 Università del Salento

O "PORTUNHOL" DA AMÉRICA LATINA NO CIBERESPAÇO: DE INTERLÍNGUA E LÍNGUA DE FRONTEIRA A LÍNGUA DE INTERCOMPREENSÃO E LÍNGUA LITERÁRIA SEM FRONTEIRAS

Paula Cristina de Paiva LIMÃO[59]

RESUMO
O termo "portunhol" é habitualmente utilizado para indicar dois fenómenos distintos: o da interlíngua que se forma nas fronteiras bilingues entre o Brasil e os países hispano-falantes e o da interferência em contextos de aprendizagem de L2, em que é iniludível a sobreposição entre as estruturas fonéticas, sintáticas, morfológicas e lexicais do português e do espanhol. Como notou Gilberto Gil, defensor da "nova língua" «o portunhol é uma manifestação espontânea, natural, vinda dos corpos e das almas culturais dos nossos povos» e, como tal, língua caraterizada pela heterogeneidade que se constrói contextualmente nos processos discursivos e que deles advém. Língua real de comunicação e concomitantemente língua literária imaginada ou recriada, até assumir formas extremas como o "portunhol selvagem", a sua essência liga-se profundamente ao conceito de "intercompreensão" facto que nos permite apreender os contornos linguísticos indistintos desta língua de contato em formação. De língua falada a língua escrita, o portunhol tem-se expandido de modo considerável nos últimos anos, através da produção de muitos autores que vivem ou que são profundamente influenciados pelos contextos socioculturais das regiões fronteiriças, e divulgado na sua forma oral e escrita também na Internet.

PALAVRAS CHAVE: Portunhol; Portunhol selvagem; Língua de fronteira; Línguas de contacto.

O global e o local

As línguas dominantes na atualidade encontram-se numa fase de integração mundial, estimuladas por economias globalizadas e por infraestruturas tecnológicas que as apoiam. Esta globalização, consequência do desenvolvimento económico, comprometeu de forma inevitável, as precedentes relações de força entre línguas oficiais e não oficiais, já que as últimas são amplamente favorecidas pela ampla difusão dos

59 UNIPG, Dipartimento di Lettere – Lingue, Letterature e Civiltà antiche e moderne, Via del Verzaro 49, 6100 Perugia, Itália, paula.depaivalimao@unipg.it.

mass média modernos, comportando uma ameaça às línguas menores e associando-se por sua vez a um declínio evidente das comunidades e das estruturas socioeconómicas a elas associadas.

As línguas de contato como o portunhol apresentam algumas características em comum com as línguas que riscam a extinção: a oralidade, já que são faladas por pequenos grupos e não representam o poder político e económico, e a localização, porque que se encontram em zonas geralmente periféricas. No entanto, a atual fase de globalização suscita, de modo paradoxal, e em concomitância a procura nos universos culturais, das particularidades, das diferenças, dos localismos. A pós modernidade configura-se, na realidade, como uma nova relação entre culturas locais e culturas globais em que a ameaça de um mundo dominado por uma única língua era mais plausível quando o universo das comunicações era menos amplo. Como bem sabemos, grande número de línguas, ainda hoje existentes, correspondem atualmente a línguas minoritárias. O interesse por este conjunto de línguas pode ser vinculado ao axioma segundo o qual todas as línguas possuem o mesmo valor, não só em termos práticos ou utilitários mas mesmo em sentido abstrato ou filosófico.

Com base neste princípio, a pesquisa linguística tem necessariamente de ter em conta as relações interlinguísticas, seguindo o pressuposto que, como lembra Richard Hudson, não existe uma real diferença entre as fronteiras das línguas e as dos dialetos (HUDSON, 1981: 336). A distinção entre línguas, dialetos, falares e outras formas linguísticas estabelecem-se sempre, lembremos, com critérios que são externos à própria linguagem (HAMEL, 1988: 48) e conduz-nos muitas vezes a classsificar como centrais ou periféricas realidades linguísticas, cuja importância só pode ser claramente relevada no seu contexto sociolinguístico.

Classificação do "portunhol"

Como podemos então definir do ponto de vista tipológico o portunhol? Poderemos defini-lo uma língua (mista, de contacto, de fronteira), um dialeto, um falar?

Um falar, segundo Celso Cunha e Lindley Cintra seria a peculiaridade expressiva própria de uma região, que não apresenta o grau de coerência alcançado pelo dialecto. Caracterizar-se-ia, do ponto de vista diacrónico, segundo Manuel Alvar

(Alvar, 1961: 51), por ser um dialecto empobrecido, que, tendo abandonado a língua escrita, convive apenas com as manifestações orais. Dentro dos falares regionais, poder-se-iam ainda distinguir os falares locais, que, para o mesmo linguista, corresponderiam a subsistemas idiomáticos de traços pouco diferenciados, mas com matizes próprios dentro da estrutura regional a que pertencem e cujos usos estão limitados a pequenas circunscrições geográficas, normalmente com carácter administrativo (Cunha – Cintra, 1996: 4). Mas não é esta a situação do portunhol.

O portunhol é, indiscutivelmente, uma língua de fronteira. A fronteira, que se caracteriza como um lugar onde os limites geopolíticos se tornam indefinidos, dando lugar à indeterminação e a ambiguidades. A sociedade de fronteira adquire assim uma dimensão simbólica e os indivíduos que dela fazem parte são capazes de abraçar múltiplos aspetos da vida social nacional e internacional.

A fronteira representa portanto um lugar geográfico de divisão, de separação, indica o fim de um território no interior do qual determinados sujeitos são inseridos (Alvarez, 2011: 105), mas ao mesmo tempo designa um espaço territorial caraterizado pela integração e contato entre etnias e línguas diferentes que têm origem na transgressão dos confins políticos impostos pelas nações. Em tal caso encontramo-nos diante de uma fronteira imaginária, uma dimensão particular que dissolve os confins estatais formando à volta das linhas divisórias dos países uma complexa rede de relações sociais entre mais grupos e indivíduos, uma zona híbrida, «preenchida de conteúdo social e onde a língua assume contornos próprios» (Sturza, 2004: 47).

A concepção de epistemologia de fronteira, proposta por Moita Lopes (2008), questiona os conceitos tanto de língua quanto de língua nacional pois «não coincide com o projeto de fazer uma língua corresponder a um Estado-nação e a seus limites territoriais: uma experiência que tem aumentado num universo pleno de fronteiras porosas como o nosso» (Lopes, 2008, p. 323). Como observa Moita Lopes , «[...] margens são entre-lugares onde o que é crucial são as incertezas da fronteira e o que aí é vivido». Moita Lopes propõe ainda que a tarefa de uma epistemologia de fronteira seja a de «recriar ou reconstruir os *designs* globais por meio das histórias locais», (Moita Lopes, 2008: 323), precisamente o que constatamos ser a realidade do portunhol.

A fronteira é, portanto, uma ficção. É um nome dado a linhas abstratas que, na realidade, não existem como são. Um bom exemplo, de que na fronteira do Brasil com os países da bacia do rio da Prata o contato entre as comunidades fronteiriças é regular e contínuo e favorece em pleno a formação de uma nova identidade cultural e social é a

recente decisão dos governos brasileiro e uruguaiano de instituir uma Carteira de Identidade de "fronteiriço" para os chamados "*doble chap*" – moradores que vivem ao longo da faixa fronteiriça, que abrange 900 km de distância e até 20 km de largura para dentro do território de cada país. (*Zero Hora* – 15/04/04) (Sturza, 2009)

Também no caso do Paraguai, o reconhecimento do guarani como língua oficial e o seu destacado lugar como língua materna da grande maioria da população é um ingrediente fundamental na configuração das línguas da fronteira, sobretudo pela importância étnica e identitária que o guarani ocupa face a outras línguas, as dos imigrantes e a do Estado. Vale lembrar, neste caso, a importância do contingente de brasileiros no Paraguai, os chamados brasiguaios, que levam para o interior das terras paraguaias a sua língua portuguesa (a dos gaúchos, dos paulistas, dos paranaenses, dos mato-grossenses).

Na fronteira do Rio Grande do Sul com os países da bacia do rio da Prata, sobretudo na zona fronteiriça do Brasil com o Uruguai, há ainda uma terceira "língua", que não é nativa, não é a do imigrante, não é a do Estado. É a que funciona como mais uma nas práticas linguísticas de grande parte da população fronteiriça e que resulta do cruzamento das línguas portuguesa e espanhola, da extensão ou do influxo de uma língua em território linguístico da outra. Essas práticas foram designadas de dois modos: o portunhol – que abrange uma maior extensão de contato, ainda que com caracterizações discutíveis, e pouco definido enquanto fenómeno de contato linguístico e os DPUs – Dialetos Portugueses do Uruguai – que gozam de um reconhecimento maior, de pesquisas e estudos regulares da linguística internacional.

A classificação das línguas nas zonas de fronteira está assim profundamente ligada à extensão e à consolidação do fenómeno. No caso uruguaio, ele é reconhecido como uma prática linguística instituída, seria como uma "terceira língua". Tal mostra-nos a variedade de situações linguísticas que são descritas com o termo portunhol. Ora, a noção de fronteira no âmbito dos estudos linguísticos foi focalizada em termos de relações entre as gramáticas das línguas. Assim, a maior parte dos estudos sobre as línguas de contacto explicitam de facto, as características de formas linguísticas misturadas de uma morfossintaxe em transição e alertam para a presença de empréstimos lexicais, índice indiscutível da existência de uma gramática dialetal ou de uma língua na qual encontramos em confluência vários sistemas linguísticos (Alvarez, 2011: 105). Nas zonas de fronteira socialmente fluidas como as Rio Grande do Sul e do norte do Uruguai, as relações dos falantes com as línguas que não pertencem

oficialmente ao seu repertório linguístico é uma consequência normal das características, sociais, geográficas e históricas do processo de formação das comunidades destes dois países confinantes. Neste sentido, o cruzamento das línguas dominantes resulta da necessidade imediata de um contato social, processo pelo qual, durante o tempo é afetado o léxico e a estrutura interna da gramática da língua (Sturza, 2004: 9). Portanto, podem-se verificar transformações no sistema pronominal e verbal, mudanças nas determinações do caso, do género e do numero, pode ainda diferir o uso das preposições, a ordem das palavras na frase, a colocação (Palácios, 2010: 34).

O termo "Portunhol" é, no entanto, utilizado indistintamente para referir-se a duas situações linguísticas diferentes: No primeiro caso descreve uma língua que tem origem na mistura do português e do espanhol, e que surge do contato contínuo e direto entre os habitantes das zonas de fronteira entre o Brasil e os outros países sul-americanos, o Uruguai, a Argentina e o Paraguai. O chamado "portunhol" é neste sentido a língua falada pelos fronteiriços como língua intermediaria ou de comunicação imediata. A segunda acepção do termo é sem duvida a mais divulgada, e que assume muitas vezes uma conotação negativa, indica a interlíngua que se forma durante o processo de aprendizagem da língua espanhola como língua estrangeira pelos falantes de português, ou seja uma pratica linguística deficitária (Sturza, 2006: 131). Esta ultima acepção é fortemente estigmatizada pelos linguistas que a consideram quase uma falta de respeito pela língua e pelos falantes, outros consideram-na como um produto lógico da globalização. No entanto, o que importa sublinhar, é a consolidação divergente do "portunhol". Como língua ganha espaço e notoriedade, apesar de ser combatido pelas mais variadas causas que defendem a originalidade das línguas portuguesa e espanhola e pelas politicas linguísticas e de ensino a sua propagação ampliando-se ligeiramente pelos territórios circunvizinhos e aproximando-se cada vez mais dos centros urbanos

Portunhol : *code mixing* e/ou *code-switching*

Os estudos da Linguística de contacto, falam-nos geralmente de code-switching, fenómeno que indica a alternância de uma língua a outra durante a conversação entre falantes bilingues que utilizam o mesmo grupo de línguas, fenómeno característico do portunhol. Esta passagem, se ocorre no interior de uma mesma frase, é intrafrasal e

pode-se definir *code-mixing*. Ora o *code mixing* requer, contrariamente ao que é reiterado nas apreciações criticas mais comuns, uma notável capacidade de transição de uma língua à outra, garantindo no entanto ao falante uma competência comunicativa bilingue e ao seu interlocutor um bom entendimento do enunciado.

Helene Matras (2000) considera que a diferença entre *code-switching* e *code-mixing* reside no fato de este ultimo ser já um sistema convencional, onde a alternância já não ocorre como uma opção sincrónica, mas ele apenas reflete a etimologia dos componentes. As condições de emergência do *code-mixing* dependem da habilidade de os falantes usarem diversas línguas num estádio inicial. As orações mistas não são como as do *code-switching*, em que se ativam elementos de cada língua, mas sim ativações de elementos de origem da outra língua que já passaram por processos de mistura e estão convencionalizados. A partir de tais considerações, podemos considerar o portunhol um produto de *code-mixing* no qual a língua de base parece ser o português. Ora, o mesmo fenómeno pode manifestar-se no nascimento de uma língua mista e portanto através de uma intensa e estável mistura ou contato entre os dois repertórios linguísticos que conduzem à formação de uma nova língua, neste caso ao portunhol.

A troca não premeditada de códigos linguísticos não significa mascarar uma incapacidade comunicativa ou misturar de forma agramatical vários idioma, pelo contrário é sinónimo de habilidade linguística que permite ao falante de transmitir informações sobre a nova língua que se esta a criar. Deste modo, o falante de portunhol tem o poder de enunciar, através da língua de fronteira, o território fronteiriço, onde a nova matéria linguística teve origem e anular totalmente a ordem hierárquica que distinguia entre uma primeira e uma segunda língua (STURZA, 2006: 73). O falar fronteiriço representa um sistema linguístico independente, nascido após varias gerações de contato entre duas culturas nacionais e promovido também por uma espécie de isolamento regional O alemão Harald Thun, corealizador do *Atlante Linguístico do Uruguai (*ADDU) escolheu de utilizar a expressão Português Americano para se referir ao Portunhol com a ideia de a poder alargar às outras combinações linguísticas mistas presente em Paraguai e Argentina, países de língua espanhola confinantes com o Brasil. No que respeita à presença do idioma português no Uruguai Thun distinguiu cinco tipos de língua fronteiriça originárias do contato entre o espanhol uruguaio e o português do Brasil segundo as diferenças espaciais, temporais e de intensidade: zona do português falado como língua materna; zona des-lusitanizada onde o português é língua de substrato; zona de adstrato português antigo e novo; zona de

lusitaniedade indireta; zona de lusismos ou ocidentalismos peninsulares. (LAFIN, 2011: 19).

Como já foi evidenciado por Eliana Sturza «o número ainda escasso de trabalhos linguísticos que possam, principalmente, mapear a situação das línguas de fronteira é resultado, sobretudo, da falta de organização e divulgação das pesquisas já realizadas e de uma maior focalização na questão do contato linguístico nas nossas fronteiras por parte da linguística brasileira» (Sturza, 2005). A exceção tem sido o grande interesse pelas línguas indígenas, principalmente, na bacia do rio Amazonas.

O portunhol na Internet

A presença do portunhol na Internet é indiscutível e insere-se em diversas tipologia textuais: informações, notícias, blogues, dicionários, glossários, páginas literárias, vídeos e imagens. Se digitarmos o termo portunhol no Google obtemos 243 mil resultados e 10.800 vídeos e 2030 notícias, número verdadeiramente significativo de páginas onde este fenómeno é descrito nas suas múltiplas manifestações.

A Internet promove indiscutivelmente o uso e o conhecimento do portunhol. Florescem na Rede as páginas em que os autores publicam a sua prosa poemas, hinos e cantos em portunhol. Um dia internacional celebra a existência do portunhol a última sexta feira de outubro, dia em que se o mundo da Net deve dar, segundo os seus criadores, particular atenção à divulgação de textos em Portunhol:

> «Hoy és Lo Dia Internacional de Hablarse Portuñol. La idea és que todos los blogs brasileños publiquen algo en portunol. Aderiendo a la ideia, nosostros publicamos una postagen en nuestra bitácora (?!) utizando el más purito portuñol y buscando explicar las orígens de los problemas linguisticos entre los hablantes de lo português y de lo español»[60].

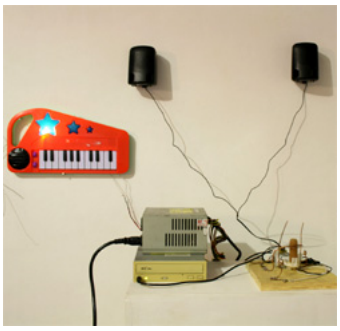


(http://gjol.blogspot.it/2007/10/dia-internacional-de-hablarse-portuol.html)

60 http://gjol.blogspot.it/2007/10/dia-internacional-de-hablarse-portuol.html

Os seus adeptos elegem a imagem da cantora luso-brasileira Carmen Miranda, conhecida por ter difundido especialmente nos Estados Unidos, um "perfeito portunhol".

Os defensores da divulgação portunhol promoveram um primeiro congresso em setembro de 2009 na cidade do Rio de Janeiro. Um dos aspetos mais curiosos deste congresso foi o momento no qual o artista uruguaio Diego de los Campos apresentou ali a sua máquina de falar portunhol que combina palavra portuguesas e espanholas, misturadas para " reproduzir a confusão linguística" reinantes nos países que tem fronteira com o Brasil. [61]



(http://www.palmalouca.com/artes/artes.jsp?id_artes=622)

A imagem de uma espécie de cartaz que circula na rede para divulgar o dia internacional de falar portunhol é paradigmática. As cores da imagem, o azul e o branco são as cores da bandeira argentina. Logo abaixo o enunciado " *la bandera del idioma*". As bandeiras constituem um símbolo nacional e não há bandeiras das línguas. Neste caso a palavra bandeira apresenta diferentes sentidos: há uma nação e diz-se que há uma língua. Trata-se portanto de uma tentativa de legitimação da afirmação do portunhol enquanto língua de uma nação. Outra constante ligação presente nas notícias sobre o portunhol presentes na rede é a ligação do portunhol à língua oficial do Mercosul. O fio lógico condutor das informações pode ser resumido deste modo: O Mercosul possui uma língua e portanto o portunhol é uma língua oficial.

Ao longo dos séculos, o fenómeno linguístico do dialeto fronteiriço difundiu-se em todos os campos artísticos do Brasil e do Uruguai, penetrando em particular na música e na literatura, as quais já começavam a englobar uma realidade social e linguística absolutamente singular, marcadas por um registo "popular" (Fernandez-

61 https://hkyson.wordpress.com/2011/08/01/portuniol-un-nove-lingua-que-sta-a-ganiar-popularitate-inter-le-personsas-qui-vive-presso-le-frontieras-del-brasil-e-su-paises-hispanoparlante-vicin/

Garcia, 2006, p. 558). Com o passar do tempo, músicos, cantores, intelectuais e escritores uruguaio-brasileiros decidiram tratar o tema da fronteira não só de um ponto de vista geográfico ou sócio-histórico, mas também linguístico e psicológico, servindo-se do portunhol/*portuñol* como um instrumento capaz de "narrar" a beleza e a unicidade do universo fronteiriço mas, ao mesmo tempo, para denunciar as terríveis condições que o caracterizam. Esta divulgação obviamente passa atualmente pela Internet que permite alcançar um publico muito mais vasto e dar a conhecer o fenómeno para além da sua realidade local. O fenómeno abranje com muita força a música produzida e fruída na fronteira. Entre os compositores oriundos da fronteira mais conhecidos citamos o rio-grandense Martím César, representante do grupo poético-musical Caminhos de Si[62] e o uruguaiano "doble-chapa" de Rivera/Sant'Ana do Livramento Chito de Mello[63].

Nos últimos anos, o Portunhol começou a aparecer em âmbitos distintos da linguagem quotidiana. Tornou-se meio literário, sobretudo no Uruguai e no Brasil. Todavia essa expressão literária fornece só ocasionalmente, numa perspetiva linguística, uma verdadeira representação do Portunhol e que os autores muitas vezes escolhem de selecionar só alguns dos elementos que o caracterizam.

O aparecimento do Portunhol/Portuñol na literatura deu-se em 1992, quando o escritor brasileiro Wilson Bueno publicou o conto Mar Paraguayo, livro que contem a prefação do poeta argentino Néstor Perlongher intitulada *Sopa Paraguaia* (Bueno, 1992) Na produção literária, a mistura de línguas nos textos não é um fenómeno novo, mas ganhou novos tons com os textos dos escritores Néstor Perlongher, Wilson Bueno e Douglas Diegues. O primeiro, Perlongher, foi um poeta argentino radicado no Brasil desde 1982, que usa o portunhol nos seus textos como experiência estética. Wilson Bueno, no seu romance *Mar paraguayo* (1992) constrói o texto em puro portunhol, com diversas palavras em guarani, língua falada, de acordo com Bueno, por 99% dos paraguaios.

A produção dos autores do portunhol selvagem tem sido discutida em encontros formais e informais "triplefronteros" e em outras ocasiões, a *Latinale*, na Alemanha, em 2006[64], um *Encuentro Mundial Del Portunhol Selvagem*[65], em 2008, em Assunção no Paraguai, e o evento *Arte e Exceções: o Portunhol Selvagem e outras propostas*

62 https://www.youtube.com/watch?v=4biwJaIKP5A
63 https://www.youtube.com/watch?v=Z0DApuodZOE
64 http://www.dw.com/pt/nova-geração-de-poetas-latino-americanos-participa-da-latinale/a-2858935 (consultado a 12/02/2015).
65 http://oglobo.globo.com/cultura/confira-manifesto-em-defesa-do-portunhol-selvagem-3607777 (consultado a 12/02/2015)

contemporâneas[66], ocorrido em setembro de 2009, na Casa da Gávea, no Rio de Janeiro. As obras escritas em portunhol selvagem circulam nas redes digitais **e** sociais, criando um espaço próprio de divulgação, à margem do mercado editorial **e** igualmente dos lugares institucionais dos estudos literários. As Editoras Cartoneras[67] surgem assim como forma de autorização forjada da produção marginal, dando voz à cultura advinda das margens da política e da sociedade.

Usando este meio de circulação, os livros e as publicações alternativas das Editoras Cartoneras, produzidas inteiramente com materiais reciclados, o Portunhol Selvagem incorpora um movimento que, Diegues e que é definido "antiestética de lo trash: o que foi chamado "lixeratura". O aspecto de lixo das produções cartoneras tem forte poder hermenêutico, pois o lixo passa, ao longo do processo de produção de um livro, por uma simbolização que o converte em arte. O aspecto de "lixo", ou de "lixeratura", no Portunhol Selvagem (especificamente) aparece reforçado, especificamente, pelo aspecto de mistura ou de junção de "sobras" das línguas maiores que o constituem, um processo natural de reciclagem dos restos da fealdade da civilização em algo de belo e sublime.

Atualmente o movimento das editoras cartoneras está a expandir-se, somando adeptos em países vizinhos, entre outros, Uruguai, Chile, Bolívia, Peru, Colômbia, México, e até mesmo fora do continente sul-americano, como Espanha, Suécia, Alemanha e Moçambique (no continente africano).

Da dualidade do portunhol à multiplicidade do portunhol selvagem.

À dualidade linguística aparente do portunhol fronteiriço (espanhol/português), objeto linguístico sobre o qual pesa, por um lado uma apreciação negativa generalizada na rede, correlada a considerações de juízo sobre o seu carácter deturpado, ao mesmo nível dos juízos de valor emitidos sobre o portunhol interlíngua, contrapõe-se o portunhol selvagem, linguagem não de uso, mas literária que se carateriza pela, aversão à convenção, criação infinita /recreação e conexão entre língua do coração e alma

66 http://katarinakartonera.wikidot.com/arte-e-excecoes (consultado a 12/02/2015)

67 As Editoras Cartoneras surgem em 2003 com a criação de Eloísa Cartonera em Buenos Aires tendo-se rapidamente expandido na América Latina. Para uma melhor compreensão do fenómeno veja-se o estudo de Katarina Kartonera e Evando Rodrigues (2011), *Trajeto kartonero,* Editora Katarina Kartonera, Florianópolis.

poética. Este recente movimento estético-literário da literatura brasileira: reinventa o quadro cultural das regiões fronteiriças comuns aos falantes do espanhol, do guarani e do português.

O portunhol selvagem é assim. como assevera um dos seus expoentes, Douglas Diegues: «uma música diferente, feita de ruídos, rimas nunca vistas, amor, água, sangue, árvores, pedras, sol, ventos, fogo, esperma» (Diegues, 2005: 3), uma identidade substancialmente híbrida. Se, o portunhol como registo espontâneo resulta da mistura ocasional do espanhol e do português de acordo com as necessidades comunicativas momentâneas, sendo tão diferente quanto os falantes que o constroem, o portunhol selvagem (mistura do espanhol, do português, contaminado com o guarani e outras línguas deve ser tratado a priori como una recreação linguística que os autores experimentam, seguindo estratégias diferentes em cada caso: da transcrição mais ou menos próxima à realidade linguística até à pura invenção. O portunhol selvagem é assim uma poesia que pretende ultrapassar os limites das normas linguísticas e criar pontes e portas capazes de se comunicar com o outro lado da fronteira. Um movimento de criação literária e de crítica a qualquer tentativa de normatização e gramaticalização dessa "non-lengua" errática. Deparamo-nos neste movimento com uma territorialidade específica da fronteira, já que é o lugar, por excelência, em que se processam os fenómenos de entrelaçamento linguístico do portunhol, com uma construção reterritorializada esteticamente ao longo do território da fronteira do Brasil com a Argentina e o Paraguai, conhecida como a tríplice fronteira. "Paraguaylandia" é a palavra inventada por Douglas Diegues para definir o espaço em que circulam os poetas e escritores do movimento, um espaço simbólico de troca. Diz a este propósito o autor:

> Precisamos descobrir el Paraguay escondido entre la Argentina maradonizada y el Brasil fifi El Paraguay esse país sonâmbulo que duerme prendido Precisamos inbentar el Paraguay! Es necessario inbentar Paraguay y el resto del mundo. Estudiar cortezia com los greco-guarangos de la universidad de la calle Dejar de imitar refinadas literaturas y ensinar las elites intelectuales y los professores a bailar cumbia y cachaca pirú [...].[68]

Segundo Douglas Diegues, um dos fundadores do movimento, o portunhol selvagem seria uma espécie de "lengua poética", porque como diz o autor com os habitantes das fronteiras acontece a mesma coisa, não conhecem outra linguagem, é a língua que brota das selvas dos corpos triplefronteros, inventa-se por si mesmo,

68http://portunholselvConbersacom carlos Drummond deandrade en la noche selvagem triplefronteiraagem.blogspot.com.br/2012/11/conbersa-com-drummond-en-el- verano_16.html.

acontece ou não. (Diegues, 2009). A poesia e prosa de Diegues é uma criação literária não baseada numa acurada imitação do discurso das regiões de fronteira, mas revela uma verdadeira consciência, como nota Lipski das possibilidades gramaticais de mudança de código e do uso híbrido da língua (Lipski, 2006:5), aquilo que atualmente consideramos ser, ainda que pensado num outro contexto, o conceito da intercompreensão linguística que se articula perfeitamente à defesa dos fenómenos multilingues e interlinguísticos. Deste movimento, o portunhol selvagem, fazem parte Douglas Diegues[69] e outros poetas e prosadores brasileiros, paraguaios, argentinos e uruguaios, como Joca Terrón[70], Xico Sá[71], Ronaldo Bressane[72], Jorge Kanese[73], Miguelangel Meza[74] e Edgar Pou[75], todos autores que possuem blogues ativos presentes em rede.

O portunhol como registo espontâneo que resulta da mistura ocasional do espanhol e do português de acordo com as necessidades comunicativas momentâneas é tão diferente quanto os falantes que o constroem. O registo, resultado da mistura do espanhol e do português (portunhol) contaminado com o guarani e outras línguas (portunhol selvagem) deve ser tratado a priori como una recreação linguística que os autores experimentam seguindo estratégias diferentes em cada caso: a da transcrição mais ou menos realista até à pura invenção, como é o caso do portunhol selvagem, Trata-se de uma reelaboração de uma escrita grafada de múltiplas formas. Provavelmente acompanhando as novas formas de aproximação entre oralidade e escrita, como as atuais escritas dos jovens nos sites de relacionamento social na Rede.

Diogo Diegues dramatiza a questão da fronteira de forma emblemática ao incorporar na materialidade do texto a condição híbrida dos usos da língua na fronteira do Mato Grosso do Sul com o Paraguai manipulando o seu exotismo artificial **e** periférico, traduzindo o intraduzível. Neste sentido podemos dizer que o portunhol selvagem se exibe como uma espécie de lugar de enunciação, ao que até algumas décadas autores como Rodolfo Kuch chamaram o pensar situado, já que na fronteira geográfica ou cultural se estabelece como recorda Ana Pizarro (2006) um espaço de entre-lugar, de convergência e de dinâmica intercultural.

69 http://portunholselvagem.blogspot.it
70 https://jocareinersterron.wordpress.com (Acesso em 23.03.2015)
71 http://xicosa.folha.blog.uol.com.br (Acesso em 20.03.2015)
72 http://spleituras.org.br/blog/ronaldo-bressane-na-bsp/ (Acesso em 20.03.2015)
73 http://yiyijambo.blogspot.it/2008/03/tembore.html (Acesso em 20.03.2015)
74 http://poetamiguelangel.blogspot.it (Acesso em 20.03.2015)
75 http://transtierros.blogspot.it/search/label/edgar%20pou (Acesso em 20.03.2015)

Para Douglas Diegues, este "non idioma" híbrido e transgressor das normas das línguas nacionais foi gerado na experiencia social dos indivíduos, e é caraterizado pelo elemento instintivo, inato, quase determinante:

> El portunhol selvagem brota de la nada como flor selvagem de la buesta de las vakas. Oui, yes, por supuesto, mejor comenzar desexplicando. Pues que de hecho toda explicación única (scientífica ou non) será siempre traicionera versione falsificada. Ou seja: non soy nim fui el inventor del portunhol selvagem. Soy apenas el inbentor de um concepto de portunhol selvagem, um portunhol salbahem enquanto habla y escritura y non- lengua. Um concepto falsificado, paraguayensis, pero que nim Borges y suos acólitos nim los kapos de Oxford o de la Sorbonne lo podem refutar (Diegues, 2009)[76]

A poesia de Diegues é uma criação literária não baseada numa acurada imitação do discurso das regiões de fronteira, mas revela uma verdadeira consciência, como nota Lipski das possibilidades gramaticais de mudança de código e uso híbrido da língua (Lipski, 2006:5).

Esta língua-movimento, o portunhol Selvagem, que tem diversos matizes e nasce já híbrida. Sem a pretensão de ser língua, a novidade – a "selvageria" – da proposta localiza-se na inclusão não só do português **e** do espanhol, mas também do guarani, do inglês, e de quantas línguas mais forem pertinentes: uma língua onde cabe tudo e que não representa nenhuma em particular.

O projeto e uso do portunhol selvagem afastam-se inclusive dos aspectos que definiriam uma língua artificial: a elaboração de uma gramática e de um léxico para um idioma usado por poucos, em situações igualmente artificiais: As suas regras nascem espontaneamente **e** estão sempre em ebulição, são aquelas de quem o usa. O portunhol selvagem, no entanto, vai além do uso comum da língua, já que pretende ser o idioma da arte, da poesia, da literatura, é a língua de um movimento artístico .

Um movimento artístico e literário que defende o fim das barreiras culturais e politicas das línguas nacionais. Uma "vanguarda primitiva" que acredita em valores universais e igualitários e, ao mesmo tempo, "primitivos" (anteriores, primeiros), que celebram as raízes das tradições indígenas e os mitos da "terra sem mal" dos índios guaranis. Um movimento de travessia, invenção, inversão e transgressão de ideias de outros movimentos e autores brasileiros que inventaram outras linguagens e diferentes formas de entender as fronteiras literárias e linguísticasò

Como é então definido pelos seus autores, o portunhol selvagem: segundo

76 http://www.digestivocultural.com/entrevistas/entrevista.asp?codigo=28&titulo=Douglas_Diegues

Douglas Diegues, um dos fundadores do movimento, o "portunhol selvagem", seria uma espécie de "lengua poética", a única lingua que os habitantes da fronteiras do Brasil com o Paraguai conhecem, a lingua que brota dos corpos dos fronteiriços, e que se inventa sozinha.

Quando questionado sobre o significado da expressão, Diegues afirmou:

> Non significa nada. Y pode significar algo. Algo no plural. Algo que non se puede explicar sem reduzir a algo. La energia original de los Orígenes. El poder de la inbención de las palabras sinceramente sinceras. Algo que non pode ser reduzido a um pensamento único. O antigo y el agora a la vez. El futuro mezclado al passado en un libro. La inbención en vez de la cópia. La liberdade sem nome (Diegues, 2008)

Assistemático, fluido, rebelde, sarcástico, o portunhol selvagem é mais do que um meio de comunicação forjado na fronteira, é um idioma cujo léxico e cujas normas aparentemente se organizam de maneira espontânea, lúdica, à medida das necessidades de quem o usa. Combina deste modo a espontaneidade da fala fronteiriça com uma espécie de programa/não programa estético.

Facto interessante é a tentativa de Diegues de apresentar o portunhol selvagem como um fenómeno que existe há vários séculos e que se inclui na história da literatura, filiando-o noutros tipos de fenómenos linguísticos e literários, que tem a sua primeira manifestação na poesia galaico-portuguesa e passando por tantos autores como Guimarães Rosa ou James Joyce, até chegar a Wilson Bueno, que o inspirou na redação dos seus sonetos selvagens:

> Assim llegamos al papyro mais rarófilo de mio cumpá Wilson Bueno, el Mar Paraguayo, que me inspirou a full a fazer literatura en portunhol selvagem sem imitarlo servilmente, quando fiz mio primeiro libro, Dá gusto andar desnudo por estas selvas, que es a la vez el primeiro libro de poesia em portunhol, um libro magro, raquitiko, com másooménos 40 sonetos selvagens shakespeareanensis. (Diegues in Teixeira, 2011, s/p apud ABRANTES, 2012, p. 41).

A língua inventada do portunhol selvagem de fato faz do texto de Diegues um corpo estranho, excêntrico no conjunto da poesia brasileira contemporânea e denota um processo de criação particular, o da criação de uma lingua poética específica.

Douglas Diegues abre caminho, juntamente com as traduções por ele efetuadas e pelos textos publicados, para a composição de uma literariedade própria do portunhol. O carácter global do portunhol selagem esta ainda profundamente ligado à intercompreensão linguística, que no seu sentido lato nos revela um enorme potencial, o

da passagem da intercompreensão nas situações comunicativas de fronteira à criação literária, a que virá a conjugar diferentes línguas, reinventando-as, estimulando o leitor a esforçar-se por entender o espírito comum que a elas subjaz e que poderá ser usufruída não só em contexto local mas igualmente a nível global por um público vastíssimo, através da divulgação na Rede, então da Babel atual talvez seja possível num processo regressivo voltar às origens e reencontrar a língua original.

As obras escritas em portunhol selvagem circulam ainda e sobretudo nas redes digitais e sociais, criando um espaço próprio de divulgação, à margem do mercado editorial e dos círculos institucionais dos estudos literários, expandindo o fenómeno bem localizado das Editoras cartoneras.

À questão colocada por Manuel de Barros a Diogo Diegues que indagava se o autor ainda escrevia em portunhol selvagem, este responde:

> Respondo que fiz uma opción non-conbeniente desde um punto de vista óbvio, el portunhol selvagem está excluido dos benefícios estatales e institucionales que contemplam los escritores que escrevem em uma lengua nacional. "Pero non importa", digo, "me dá mais prazer escribir em portunhol selvagem do que escrever assim, corretamente, como um buen aluno de lengua portuguesa.
>
> Manoel de Barros se rie e diz que "um dia vão reconhecer isso".
>
> Somos poetas que temos teko ete, Manoel!" Ele quer saber o que é isso. Digo que em guarani significa "um modo de ser auntêntico, berdadero, com origem propia". Manoel de Barros me diz que é isso mesmo e que "liberdade de linguagem é fundamental para a poesia [77].

Se como pensava Dante a perfectibilidade de uma língua é inversamente proporcional ao seu aspecto convencional, então a única maneira de a defender é atacá-la procurando recuperar a língua espontânea, a língua natural. Em concomitância, cada escritor é obrigado a construir a sua língua, já que escrever não pode ser impor uma forma (de expressão) a uma matéria, a do vivido. A literatura tem que ver, em contrapartida, com o informe, com o inacabado. Escrever é pois uma questão de devir, sempre incompleto, sempre a fazer-se, que extravasa todo e qualquer cânone e se molda segundo a realidade social, histórica e linguística em que se insere.

77 http://revistacult.uol.com.br/home/2012/12/encontro-com-manoel-de-barros-em-meio-a-los-escombros-del-futuro/

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alvar, Manuel. 1961. *Hacia los conceptos de lengua, dialecto y hablas*, *Nueva Revista de Filología Hispánica,* Año 15 (1961): 51-60.

Alvarez, Isaphi Marlene Jardim. 2011. *Falar apaisanado: uma forma de designar as línguas na fronteira*. Letrônica 4.2:104-120.

Bueno, Wilson. 1992. *Mar paraguayo*. Editora Iluminuras Ltda.

Cunha, Celso – Cintra, Lindley, 1996. *Nova Gramática do Português Contemporâneo*, 6.ª ed. Lisboa: Edições Sá da Costa.

Diegues, Douglas. 2005. *Uma flor na solapa da miséria*, Buenos Aires, Eloisa Cartonera, 2005,

Diegues, Douglas. 2008. *Evandro Rodrigues entrevista Douglas Diegues,* (Disponível em http://katarinakartonera.wikidot.com/entrevista01)

Fernández García, Mª Jesús. 2006. *Portuñol y literatura*. Revista de estudios extremeños, 62.II :555-577.

Hamel, Rainer Enrique. 1988. *La Polica del Lenguaje y el Conflicto Interétnico. Problemas de investigación sociolingüistica*, in Orlandi, Eni Pulcinelli (org.) *Política Lingüística na América Latina*, Campinas: Pontes Editores: 41-73.

Hudson, Richard. 1981. *Some issues on which linguistics can agree,* Journal of Linguistics, vol. 17: 333-343.

Kaimoti, Ana Paula Macedo Cartapatti. 2014. *Douglas Diegues: Poesia e crise*, *Remate de Males*, v. 34, n. 1

Lipski, John M. 2006. *Too close for Comfort? The Genersis of "Portunol/Portunhol"*, in *Selected Proceedings of the 8th Hispanic Linguistics Symposium*, ed. Timothy L. Face and Carol A. Klee. Somerville, MA: Cascadilla Proceedings Project: 1-22-

Lopes, Luiz Paulo da Moita. 2008. *Inglês e globalização em uma epistemologia de fronteira,* in Delta – Documentaçao e estudos em linguística teórica e aplicada, v. 24, n. 2: 309-340.

Matras, Yaron. 2000. *Fusion and the cognitive basis for bilingual discourse markers*. International Journal of Bilingualism, vol. 4 (n. 4): 505–528.

Palácios, Azucena. 2010. *Algunas reflexiones en torno a la Lingüística del Contacto. Existe el préstamo estructural?*, Revista Internacional de Lingüítica Iberoamericana, vol. 8, n. 1:33-55.

Pizarro, Ana. 2006. *O sul e os trópicos: ensaios de cultura latino-americana.* Niterói: EDUFF.

Sturza, Eliana Rosa. 2004. *Fronteiras e práticas linguísticas: um olhar sobre o*

portunhol , Revista Internacional de Lingüística Iberoamericana, vol 1 (3): 151–160.

Sturza, Eliana Rosa. 2005. *Línguas de fronteira: o desconhecido território das práticas linguísticas nas fronteiras brasileiras*, C*ienc. Cult.* [online]. 2005, vol.57, n.2

Sturza, Eliane Rosa. 2006. *Línguas de fronteira e política de línguas: uma história das ideias linguísticas.* Tese de doutoramento, Campinas: Universidade Estadual de Campinas.

Teixeira, R. 2011. (*Tríplices) Fronteiras Literárias*. In: Revista Overmundo. Ed. 2, 10 ago. 2011. Disponível em: http://www.overmundo.com.br/overblog/triplices-fronteiras-literarias. (Acesso em 9 fevereiro 2015).

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

Albuquerque, José Lindomar. 2014. *As fronteiras do Portunhol selvagem*, Revista TB, Rio de Janeiro, n. 196, jan-mar 2014: 89-108.

Appel, R– Muysken, P. 1996. *Bilinguismo y Contacto de Lengua*s, Barcelona: Ariel.

Bandeira, Manuel. 1959. *Em louvor das letras hispano-americanas. 3 Conferências sobre cultura hispano-americana*. Os Cadernos de Cultura. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Cultura: 5-18.

Carvalho, Ana M. 2003. *Rumo a uma definição do português uruguaio*. Revista Internacional de Lingüística Iberoamericana (RILI) volume. I,(2). Madrid: editorial Vervuert: 125-149.

Diegues, Douglas. 2003. *Dá gusto andar desnudo por estas selvas*: sonetos salvages. Curitiba:Travessa dos editores.

Diegues, Douglas. 2007. *El Astronauta Paraguayo*, Asunción: Yiyi Jambo,

Elizaincín, Adolfo, Behares Luis E., Barrios Graciela. 1987. *Nós falemo Brasileiro. Dialectos portugueses del Uruguay*. Montevidéu: Amesur.

Rocha, Waldyr Imbroisi. 2011. *O portunhol e captação de herança nos Sonetos Salvajes, de Douglas Diegues,* Estação Literária Londrina, Vagão-volume 7, set. 2011: 6-14.

Soares, João Clemente Baena. 1997. *Mercosul e a Integração sul-Americana: mais do que a economia. encontro de Culturas*. Brasília: FUNAG.

De volta ao futuro da língua portuguesa.
Atas do V SIMELP - Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa
Simpósio 55 - Construção e desconstrução de fronteiras geo-linguística, sócio-culturais e literárias, 2117-2130
ISBN 978-88-8305-127-2
DOI 10.1285/i9788883051272p2117
http://siba-ese.unisalento.it, © 2017 Università del Salento

A LIÇÃO DA RAINHA GINGA

Rita Ciotta NEVES[78]

RESUMO
O artigo pretende analisar o último romance do escritor angolano José Eduardo Agualusa, intitulado "A Rainha Ginga". Partindo do texto e do seu contexto histórico, que se refere à primeira colonização portuguesa no século XVII, o objectivo da análise é essencialmente o de considerar as temáticas apresentadas pelo romance, nomeadamente a temática da colonização e da escravatura. Através da leitura de testemunhos históricos e sobretudo das memórias do padre capuchinho Cavazzi de Montecuccolo, Agualusa traça duas figuras fascinantes e, ao mesmo tempo, ambíguas: a do padre Francisco José de Santa Cruz e a da Rainha Ginga.

PALAVRAS-CHAVE: Agualusa, Angola, Rainha Ginga, Colonialismo, Escravatura

1. Introdução

No nosso artigo tentaremos, indo ao encontro da temática geral do Simpósio, abrir uma pluralidade de fronteiras. Ou seja, umas bifurcações que nos façam circular entre horizontes literários, históricos, de identidade e de género.

O conceito de fronteira, como sabemos, mudou: durante o colonialismo significava separação e divisão, hoje ao contrário, na era pós-colonial que é a nossa, a expressão "fronteira" remete para uma situação de diálogo e de trocas culturais, para uma osmose que cria um produto híbrido e mestiço.

A nossa é, com certeza, uma tarefa arrojada, que será difícil levar a termo no curto espaço que nos é dado nesta sessão, mesmo assim lançaremos algumas ideias, algumas pistas, que poderão ser aprofundadas no futuro.

Partimos, para ilustrar o nosso discurso, de uma obra literária, "A rainha Ginga", o último romance do escritor José Eduardo Agualusa, publicado em Portugal em 2014 pela editora Quetzal.

78 NEVES, Rita Ciotta, Universidade Lusófona, ECATI, Lisboa, Portugal, rita.ciotta@gmail.com

Contudo, não pretendemos levar a termo uma crítica literária propriamente dita. A nossa intenção é partir do texto para desenvolvermos algumas temáticas presentes nele. Temáticas que, como veremos, são principalmente de ordem ideológica e histórica, tais como o colonialismo e o pós-colonialismo, a escravatura, as questões de identidade e de género.

Em relação ao autor, pensamos que Eduardo Agualusa não precisa, no âmbito cultural lusófono em que nos encontramos, de muitas apresentações. Queremos só lembrar alguns dados que contribuem para a sua identidade e precisamente por ser ela um interessante exemplo de lusofonia: nascido no Huambo, em Angola, em 1960, o escritor mora actualmente em Portugal, mas após anos de vivência noutros territórios lusófonos, como o Brasil e até a longínqua Goa. Publicou onze romances e quatro recolhas de contos e a sua obra está traduzida em 25 línguas.

Agualusa é, com certeza, um escritor de grande interesse, quer pelo seu valor literário, quer pelas temáticas que aborda, ligadas à história portuguesa, africana e brasileira, um triângulo lusófono constantemente presente na sua obra.

Salientamos, de modo especial, o interesse pelo seu estilo literário e pelos jogos linguísticos que poderíamos, sem dúvida, definir de "fronteiriços", por movimentarem-se ambos entre o realismo e o realismo mágico, sendo Agualusa um excelente herdeiro dos grandes mestres Gabriel Garcia Marquez e Jorge Amado.

Agualusa parece-nos, assim, juntamente com o escritor moçambicano Mia Couto, um dos representantes mais marcantes da literatura lusófona contemporânea e o seu último romance "A Rainha Ginga" só vem confirmar esta afirmação.

"A Rainha Ginga" é um romance complexo, em primeiro lugar, por querer pertencer a um género literário fascinante, mas difícil: o género do romance histórico. E em segundo lugar, por querer apresentar duas personagens extraordinárias, mas ao mesmo tempo extremamente ambíguas: a personagem de Ginga, a rainha que, no século XVII, enfrentou e combateu contra a primeira colonização portuguesa em terras angolanas e o padre Francisco José da Santa Cruz, pernambucano, mas de sangue português e africano, que, no romance, vive na corte da rainha e que nos narra a sua história. Ginga foi expulsa do seu reino pelos portugueses e mais tarde conquistou outra região, a Matamba, onde se retirou e governou até ao fim da vida, aos 82 anos.

Agualusa, neste último romance, documentou-se longamente antes de passar à escrita, estudando os numerosos textos disponíveis, sobretudo "A História Geral das Guerras Angolanas" do historiador português António de Oliveira Cadornega, que foi

contemporâneo da rainha Ginga, mas admite que só em relação a poucas fontes podemos ter a certeza absoluta da verdade histórica. A criatividade literária mistura-se habilmente com as referências históricas e o resultado é um texto rico de interesse histórico, mas também de emoções e de fantasia.

O caso mais evidente é o da relação que nos chega, através dos séculos, do padre capuchinho Cavazzi de Montecuccolo, que viveu junto da rainha Ginga e de quem foi confidente e confessor.

É um documento fascinante e de grande valor histórico, principalmente etnográfico e antropológico, mas que deixa muitos historiadores hesitantes acerca da sua total veracidade. Nas memórias do padre capuchinho, de facto, a figura da rainha Ginga aparece-nos como uma personagem terrível, que nos impressiona pela sua grande crueldade e pelos comportamentos quase desumanos. Ligada à tribo dos guerreiros Jagas, quer pelo nascimento (era filha do rei e de uma escrava jaga), quer pelo casamento tardio com o chefe desta tribo, Ginga parece, segundo o relato do padre Cavazzi, partilhar os mesmos hábitos de crueldade extrema, de vida dissoluta e até de antropofagia.

Voltaremos adiante sobre este documento, fundamental na análise da personagem, mas para já põe-se a questão: como conciliar esta representação da rainha cruel, no limite da humanidade, com a outra, oposta e surgida depois da independência de Angola, que a retrata como uma heroína, um importante símbolo do nacionalismo angolano?

É difícil responder não conhecendo totalmente a verdade histórica dos factos, mas valerá a pena, talvez, mencionar, mais uma vez, uma das categorias de Gramsci, o conceito de "história integral".

Gramsci, ao criticar as teorias históricas de Croce, contrapõe a categoria de "história integral", ou seja de uma história onde a valência política seja determinante.

Esta história deve fazer ouvir a voz sufocada e esquecida dos povos subalternos, dos não-protagonistas esquecidos pelos manuais escolares. Uma ideia que se relaciona com outro conceito gramsciano, o de "revolução passiva", que explica como o subalterno não faz a revolução, mas está só condenado a sofrer as suas consequências negativas, como a guerra e a pobreza.

Falámos de Agualusa como de um importante escritor lusófono e, por isso, antes de analisar as temáticas recorrentes ao longo da sua obra, queremos reflectir sobre o

mundo das diferentes Literaturas Lusófonas, um campo plural e multifacetado que infelizmente ainda não tem uma grande ressonância internacional.

Nos anos 60, o analfabetismo, nas colónias portuguesas, era enorme. Em Angola, havia 97% de analfabetos, em Moçambique, 98%. Era, por isso, absurdo falar de uma literatura colonial negra, pois só os "assimilados", uma minoria negra, tinha acesso à alfabetização.

Hoje, como é evidente, a situação mudou e já podemos falar de literaturas com características nacionais nas ex-colonias portuguesas.

Sem negar a sua pluralidade e diversidade, tentaremos apontar, nelas, alguns traços comuns:

1. a crítica do colonialismo e a construção de um âmbito pós-colonial
2. a elaboração do conceito de "negritude"
3. a presença importante de autores africanos brancos e de autores euro-africanos
4. a questão da língua, ou seja o hibridismo linguístico, que mistura a língua do colono com as línguas de raiz africana
5. as temáticas comuns: o misticismo, a metamorfose homem/animal e homem/natureza, a denúncia da condição feminina, a questão de identidade e de género, a crítica social, o olhar sobre a infância...
6. os estilos literários comuns: lirismo, realismo, realismo-mágico
7. a introdução do registo oral no registo escrito
8. as influências literárias comuns e recíprocas: a influência da literatura brasileira na literatura africana, a influência da literatura europeia e da literatura da América Latina nas literaturas brasileiras e africanas.

Antes de analisarmos as temáticas presentes no romance, lembramos algumas representações literárias, que precedem a obra de Agualusa.

Segundo a professora Selma Pantoja,[79] da Universidade de Brasília, que traça um interessante panorama histórico destas representações, os testemunhos de religiosos ou de viajantes contemporâneos da rainha têm todos as mesmas características: são relatos que denotam uma visão de pessoas estrangeiras e do sexo masculino, o que explicaria também a repreensão acerca do comportamento sexual de Ginga, considerado imoral e dissoluto. Cadornega e Cavazzi, por exemplo, os dois nome mais importantes

desse período, não deixam de lembrar que a rainha, que queria ser chamada "rei", se vestia de homem e que se fazia acompanhar por homens em trajes de mulheres. Aliás, todo o seu comportamento sexual é visto como imoral, considerada a sua crueldade e promiscuidade.

Mais tarde, em 1769, o iluminista Castilhon escreve o primeiro romance europeu dedicado à rainha e intitulado " Zhinga, Reine d'Angola". Castilhon traça o perfil de uma mulher que é ao mesmo tempo "cruel e sublime", "meio selvagem e meio política".

No século seguinte, em 1835, uma nobre francesa, a duquesa de Abbrantès, escreve "Zingha, Reine de Matamba e de Angola", onde Ginga aparece como uma "mulher avançada no seu tempo", apesar de ter sido educada pelo pai com uma "ferocidade tigresca".

Na década de '60 do século XX, a figura de Ginga ressurge como heroína do nacionalismo africano contra a ocupação colonial.

Posição tomada também, em 1975, pelo escritor angolano Manuel Pedro Pacavira que no romance "Nzinga Mbandi" traça a imagem da guerreira nacionalista. O romance foi escrito quando o escritor estava fechado na prisão do Tarrafal, em Cabo Verde.

Em 1997, o escritor angolano Pepetela escreve " A gloriosa família: o tempo dos flamengos", onde, embora não seja propriamente um livro sobre Ginga, a sua figura está presente em toda a história.

1) As temáticas

As temáticas referidas estão bem presentes no romance "A Rainha Ginga" de Agualusa.

Delas preferimos isolar uma que se situa no âmbito da história do colonialismo: a enorme tragédia que foi o tráfico de seres humanos, a escravatura.

A história da rainha Ginga situa-se nesse cenário, nos tumultuosos e sangrentos anos da primeira colonização portuguesa em terras africanas, período que vai do século XV ao século XVII e que as palavras de Vasco da Gama resumem muito bem: "Os portugueses partem à procura de cristãos e de especiarias".

Especiarias às quais se acrescenta mais tarde a procura do ouro e de outro elemento que se transforma rapidamente no mais lucrativo dos comércios: o tráfico de seres humanos.

Muito já se falou e se escreveu sobre a escravatura, mas, pensamos, nunca será de mais relembrar um acontecimento histórico de tal importância.

Aliás, voltando ao conceito de fronteira, haverá maior e mais dramática fronteira do que o fenómeno histórico da escravatura? Onde milhares de seres humanos foram arrancados da própria terra e transportados, em condições monstruosas, para uma outra fronteira espacial e onde a fronteira entre civilização e barbárie e entre ser humano e objecto/mercadoria foi constantemente ultrapassada?

Citamos unicamente, para ilustrarmos este ponto, o testemunho, referido por Basil Davidson em "Mãe Negra". A descrição é de um inglês que viajava numa fragata britânica, em 1829. A fragata, no Atlântico Sul, perseguiu e fez parar um navio negreiro. Eis o relato do viajante inglês:

"A carga do navio negreiro era composta por quinhentos e cinco homens e mulheres -a tripulação já tinha atirado ao mar cinquenta e cinco deles durante os dezassete dias de viagem- e estes escravos estavam todos fechados sob escotilhas gradeadas, entre tombadilhos. O espaço era tão pequeno que estavam sentados entre as pernas uns dos outros, e de tal modo apertados que não tinham qualquer possibilidade de se deitarem ou de mudarem sequer de posição, nem de dia nem de noite. Como pertenciam e tinham sido despachados por conta de donos diferentes, estavam todos marcados, como carneiros, com os estigmas dos seus vários donos. Estas marcas (...) tinham sido aplicadas com ferros em brasa." (Davidson, 1978:8)

Uma imagem que nos faz pensar imediatamente na actual tragédia dos refugiados que atravessam os mares para chegar às terras europeias, apinhados de forma sub-humana nos frágeis barcos. Pessoas tratadas também como mercadoria e marcados no braço, como acontecia com os escravos.

Como sabemos, a escravatura não começa com o tráfico atlântico. Era uma prática corrente também na Europa medieval e antes disso junto dos Gregos e dos Romanos. O próprio Aristóteles, como declarava que "alguns são feitos para governar e outros para serem governados e isso não é só necessário, mas justo; pelo nascimento, alguns são destinados a serem subjugados e outros não".

Para os gregos, os "bárbaros", ou seja os estrangeiros, os não-gregos, podiam ser feitos escravos. Mas a escravatura não seguia regras de "cor", este tipo de discriminação só surgirá mais tarde, explorando também o mito bíblico de Caím.

Não faziam excepção os reinos instalados nos territórios africanos antes da ocupação colonial: a escravatura existia também sob o domínio da rainha Ginga. A rainha tinha escravos, como é, aliás, documentado pelos relatos da época, em primeiro lugar pelo padre Cavazzi.

Mas o tráfico de seres humanos começa verdadeiramente no século XVI, a seguir às primeiras ocupações de terras africanas pelos portugueses. Um comércio de vidas humanas que durará mais de seis séculos, como é lembrado num óptimo e recente estudo intitulado "Brasil: uma Biografia", das investigadoras brasileiras Lilia Schwarcz e Heloisa Starling.

Durante esse período, cerca de 11 milhões de africanos foram deportados para as Américas, através do tráfico português, inglês, espanhol e francês. Mas a este número é preciso acrescentar os milhões de vidas que se perderam durante as terríveis viagens transatlânticas. Estima-se que para cada escravo que chegava ao destino, quatro morriam durante a viagem. O resultado foi a desertificação de muitas regiões africanas, condenadas ao sub-desenvolvimento endémico, acontecimento histórico que hoje poderíamos facilmente definir como um genocídio programado.

É também interessante e faz reflectir a conclusão que aparece no ensaio citado "Brasil: uma autobiografia", onde as autoras sugerem que grande parte dos aspectos negativos do Brasil actual, como a violência, a injustiça social e a corrupção têm as suas raízes na sociedade violenta e desumana criada, há muitos séculos atrás, pelo colonialismo e pelo tráfico de escravos.

A temática da escravatura é uma das mais fortes no romance de Agualusa, que, aliás, salienta como a descrição dos castigos infligidos a um dos escravos tem fundamentos históricos bem precisos, tratando-se de uma denúncia ao Santo Ofício feita contra Garcia d'Ávila Pereira Aragão, um rico senhor dono de um engenho no Recôncavo Baiano.

O escritor conta como o dono do engenho, no romance o Senhor Silvestre, para castigar o escravo Caetano,

> "ordenou que o colocassem numa cama-de-vento, com os braços e as pernas amarrados por fortes cordas, presas a argolas de ferro, e tendo-o todo esticado fez que o flagelassem por dois açoitadores, desde as onze da manhã até às cinco da tarde (...) Caetano, não suportando o castigo, desmaiava repetidas vezes, sendo logo despertado pelo próprio amo, o qual lhe derramava sobre as vistas uma mistura de sumo de limão com aquela pimenta muito agressiva a que, em Angola, se chama jindungo cahombo.

> Os cães de caça de Silvestre vinham lamber, com grande deleite, o sangue que escorria da cama-de-vento. Suponho que estivessem habituados a banquetearem-se com a agonia dos escravos." (Agualusa, 2015:126/127)

→ **O Padre e a Rainha**

O Padre

Mas voltando ao romance de Agualusa, embora o título seja "A Rainha Ginga", durante a leitura do romance percebemos rapidamente que o verdadeiro protagonista da narrativa é o padre pernambucano Francisco Santa Cruz, conselheiro e confessor da rainha. Personagem de ficção, mas que nos remete para a figura histórica do padre capuchinho Cavazzi de Montecuccolo, autor da "Istorica Descrizione de tre regni Congo, Matamba ed Angola", publicada em Bolonha em 1687.

O padre Francisco criado por Agualusa parte, assim, da personagem histórica, mas dela se destaca rapidamente . Como veremos, o padre Cavazzi era um homem da igreja profundamente ligado à ortodoxia eclesiástica e influenciado pelos preconceitos sobre os africanos que ele considerava selvagens e cruéis, salvos unicamente através da conversão à fé católica. O padre Francisco, ao contrário, debate-se desde o início com mil dúvidas, sobre a fé, sobre a sua missão, sobre a sua identidade de padre e de homem. E acabará, de facto, por abandonar a sua veste de padre e por ligar-se a uma jovem mulher africana.

O padre é, desde o início do romance, apresentado como um mestiço. Em resposta à reacção de surpresa da rainha Ginga sobre a sua aparência, Francisco responde que a sua mãe era índia e o seu pai um mulato, filho de um comerciante da Póvoa de Varzim e de uma negra mineira, que era "uma mulher de muitos encantos e encantamentos".E o padre conclui:

> "Sou a soma, por certo um tanto extravagante, de todos esses sangues inimigos".

A integração do padre nas terras angolanas acontece através da amizade com Domingos Vaz, um ex-escravo levado para o Brasil e que agora, regressado , tem por sua vez escravos e que trabalha na corte de Ginga como "língua", ou seja como tradutor, falando inúmeros idiomas: o quimbundo, o tupi, o português, o congo, o francês e o holandês. É na sua casa que o padre conhecerá Muxima, a jovem que será mais tarde a sua mulher. E é falando com Domingos que as primeiras dúvidas surgem na mente do

padre. Quando Domingos lhe pergunta se o Diabo existe em todo o mundo e Francisco, espantado pela pergunta, responde que sim, Domingos comenta amargamente:

> "Nos sertões de África não há tal malefício. Antes da chegada de Diogo Cão não existia em África a figura do demo. Os portugueses trouxeram o cão nas caravelas. Melhor seria que o levassem de volta."

E no fim do romance, quando a igreja já o expulsou, à pergunta feita pelo mágico Hongolo "Porquê é que os padres insistem em nos importunar com o seu Deus e o seu Diabo?", o padre responde com tristeza

> "Eles acham que têm o dever de salvar os africanos..."

Ao que o mágico lhe conta a história do macaco e do peixe: um macaco vê um peixe dentro da água e pensa que se está a afogar. Apanha-o e ao ver como ele salta e se agita fora da água, pensa satisfeito "vejam como está feliz!".

E o mágico conclui: "O que eu mais receio é que os próprios peixes comecem a acreditar nos macacos".

O padre Francisco acaba por deixar a sua mulher Muxima, que foi viver para Luanda, e refugiar-se com o filho em Amsterdão, onde abrirá uma tenda de livros. "Não ficámos ricos, ele comenta, mas temos composto livros belíssimos".

A rainha Ginga

Em relação à rainha Ginga e como já foi mencionado, as versões que chegam até nós não podiam ser mais díspares e contraditórias. Contudo, sobre um ponto todas concordam: esta figura de mulher e de mulher africana, quer seja positiva ou negativa, impõe-se pela sua forte e extraordinária personalidade, assim como pela sua valentia militar e inteligência política.

Cruel e selvagem para o padre Cavazzi; sensível, inteligente e quase uma santa para o padre Gaeta, contemporâneo de Cavazzi junto da corte de Ginga; heroína da independência angolana para os angolanos da Angola moderna, símbolo de uma guerreira que combate contra o colonialismo português; exemplo do poder das mulheres contra uma sociedade de homens para as feministas, nomeadamente pelas feministas afro-americanas.

E para o escritor Agualusa? O autor disse, numa recente entrevista, que quis sair desta dicotomia a preto e branco que lhe parecia muito artificial e, ao contrário, traçar uma personagem mais contraditória e, por isso, mais credível e humana.

Entre as muitas interpretações, optamos por focar a nossa atenção sobretudo sobre a obra do padre Cavazzi de Montecuccolo, um texto impressionante ao qual é difícil ficar indiferente.

A obra foi publicada pela primeira vez em Bolonha em 1687, com o título "Istorica descrizione de tre regni Congo, Matamba ed Angola". Foi reeditada em italiano em 1690 e mais tarde traduzida para alemão e francês no início do século XVIII. A obra de Cavazzi caiu a seguir no esquecimento e só em 1969 foi encontrado um manuscrito entre os arquivos da família Araldi na cidade de Modena. O manuscrito, rico em desenhos e pinturas da autoria do próprio padre, revelou-se como a primeira versão da obra de Cavazzi e foi recuperado e editado novamente em Itália, em 1987. Em França, a Editora Chandeigne publicou recentemente o texto, numa bonita edição, ilustrada com as pinturas originais.

O relato que o padre faz da rainha e do seu reino é terrível: surge o retrato de uma sociedade cruel e violenta onde a rainha mandava com um despotismo absoluto. Ela aparece como uma mulher cruel, dissoluta e até antropófaga, alguém que para atingir o poder não hesita em manchar-se dos piores crimes.

Verdade histórica ou fruto de uma evidente atitude anti-africana, manchada por um racismo dos mais primários? Lendo as memórias do padre Cavazzi, é evidente que para ele os negros não passam de uns seres inferiores, selvagens, cuja salvação só poderá acontecer através da conversão à fé cristã.

Citamos só esta passagem:

> " Estes pretos, apesar de incultos e bárbaros, quando são guiados em direcção ao caminho cristão, conseguem segui-lo com todo o seu coração e a sua simplicidade, o que é de grande importância por poderem, assim, contar com a ajuda celeste e contrabalançar a sua instabilidade natural..."

Mas as descrições mais chocantes dizem respeito a um outro manuscrito, publicado no mesmo volume pela Editora Chandeigne e intitulado "Manuscrito da Missão Evangélica".

São páginas que foram censuradas ou edulcoradas pela Igreja na versão original da "Istorica Descrizione" e ao lê-las percebemos porquê. O Manuscrito representa, precisamente, uma verdadeira descida ao inferno, onde a rainha, influenciada pelas práticas cruéis dos Jagas, aparece como ainda mais monstruosa e desumana do que aparecia no primeiro texto. Embora os horrores tenham, como diríamos hoje, com um "final feliz", que corresponde à salvação da rainha através da conversão.

Citamos só esta passagem, que se refere ao castigo decidido pela rainha contra duas escravas culpadas de actos de lubricidade:

> "(A rainha) não queria que morressem de repente, nem que fossem esterilizadas, assim ordenou que para punir os seus pecados e o prazer que tinham tido, as pontas das suas mãos fossem cortadas e enfiadas em vinagre e sal e que todos os dias uma outra camada fosse cortada e assim sucessivamente, até que ao nono dia se chegasse aos cotovelos. Mas ao oitavo dia, arrasadas pelos sofrimento e as convulsões, elas não resistiram, pagando desta forma o breve prazer dos seus sentidos."

Descrições que contrastam, como foi referido, com as do padre Gaeta, contemporâneo do padre Cavazzi e que viveu também à corte da rainha.

Gaeta também, como Cavazzi, acredita que a selvajaria dos africanos poderá desaparecer ou pelo menos ser mitigada através da conversão à fé cristã, mas, quanto à rainha não tem dúvidas, ela é uma pessoa de extraordinária inteligência e sensibilidade.

A rainha Ginga, de facto, converteu-se duas vezes, a primeira ao que parece por razões diplomáticas e políticas durante a sua primeira visita a Luanda, quando veio em missão diplomática junto do exercito português, momento em que recebeu o nome cristão de Ana de Souza. A segunda já no fim da vida e, desta vez, segundo Cavazzi, por acreditar verdadeiramente na religião cristã e por arrependimento dos seus pecados e crueldade.

Quanto à versão de uma Ginga heroína da nação angolana, o próprio Agualusa diz absurda esta transformação de Ginga num ícone do nacionalismo. Diz Agualusa, numa recente entrevista:

> "A rainha Ginga não é angolana. Ela actuou no espaço geográfico onde, hoje, se situa Angola, mas que, então, não existia. É como Viriato. Ele não é um herói português, é um herói contra Portugal. A rainha Ginga não lutou por uma ideia de Angola. Ao contrário, se ela tivesse triunfado, não teria existido Angola como hoje a conhecemos."

Contudo, não é esta a opinião do historiador angolano Cornélio Caley, que escreve, em 2010 no livro "A Rainha Nzinga Mbandi, história, mito e memória", organizado por Inocência Mata:

> "Finalmente há que considerar que foi no espaço da rainha Ginga que cresceu a raiz da resistência contra o invasor, de uma forma particular, e que se tornará ao longo dos tempos o berço que se vai estender a norte, a leste, e a sul. Foi a partir deste berço que se cria, a partir da década de 50, o centro de reconquista da dignidade angolana, quando vários partidos são fundados e acabam por afluir no MPLA em 1956."

Quanto à versão feminista de Ginga, lembramos o contributo dado pela historiadora e escritora Sylvia Serbin que, no seu artigo "Ana Nzinga, rainha de Angola" publicado no citado "A Rainha Nzinga Mbandi", nos apresenta a sua pesquisa, que vai da antiguidade ao início do século XX, sobre as mulheres que tiveram um papel determinante na história de alguns países africanos, nos Estados Unidos e nas Antilhas.

A historiadora realça, em primeiro lugar, a quase total ausência de grandes personagens femininas nos manuais de história, lacuna que não permite às novas gerações um conhecimento objectivo dos acontecimentos históricos. Faz excepção a isso, segundo a autora, o caso da comunidade afro-americana, onde, justamente, a figura de Ginga foi considerada e admirada como símbolo da coragem e do poder feminino. Mas não foi a única. A historiadora lembra algumas figuras de rainhas africanas: a rainha Amina de Zaira, soberana de Haoussa no século XVI; a rainha Poku na Costa de Marfim, no século XVIII; a rainha Ndete Yalla no Senegal, no século XIX e por fim a imperatriz Zaouditou na Etiópia, no século XX. Todas elas enfrentaram o colonialismo e são símbolos de resistência e de poder.

A penetração islâmica em África, num primeiro momento e da religião cristão com o colonialismo, mais tarde, são uma possível explicação, dada pela historiadora, para explicar o afastamento das mulheres da vida social e política nos seus países. Elas foram literalmente "apagadas" das memórias colectivas e o seu heroísmo, a sua resistência e abnegação quotidiana foram muitas vezes silenciados.

→ Conclusão

Estas palavras conclusivas têm a ver principalmente com a nossa reflexão sobre a História. O romance de Agualusa ilustra muito bem a fragilidade do maniqueismo no âmbito histórico e na construção das personagens. Elas são, de facto, ambivalentes e mestiças, não só no corpo, mas também na alma. São seres humanos atormentados pelas dúvidas, pelas culpas e pela procura da identidade.

A verdade histórica é, assim, apresentada, no texto do escritor angolano, como frágil e manipulável, construída numa fronteira onde a voz do poder político e militar fala mais alto. Compete ao leitor descobri-la e correctamente interpretá-la.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Agualusa, J.E. 2014. *A Rainha Ginga*. Lisboa: Quetzal.

Andrade, M. 1975. *Na noite grávida de punhais*. Lisboa: Sá da Costa.

Blanchard, P.; Bancel, N.; Lemaire, S. 2006. *La fracture coloniale*. Paris: La Decouverte

Cavazzi de Montecuccolo. 2014. *Njinga, Reine d'Angola*. Paris: Chandeigne.

Coquery-Vidrovitch, C. 2011. *Petite Histoire de l'Afrique*. Paris: La Decouverte

Cristóvão, F. (org.). 2012. *Ensaios Lusófonos*. Coimbra: Almedina.

Davidson, B. 1978. *Mãe Negra*. Lisboa: Sá da Costa.

Fanon, F. 2009. *Les damnés de la terre*. Paris: La Decouverte

Guha, R.; Spivak, G. 2002. *Subaltern Studies*, Verona: Ombre Corte

Gramsci, A. 2012. *Gramsci, a Cultura e os Subalternos* (Introdução e Tradução de Rita Ciotta Neves). Lisboa: Colibrí.

Leite, A.M. 2003. *Literaturas africanas e formulações pós-coloniais*. Lisboa: Colibrí.

Laranjeira, P. 1985. *Literatura Calibanesca*. Porto: Afrontamento

Mata, I. 2012. *A Rainha Nzinga Mbandi, história, memória e mito*. Lisboa: Colibrí.

M'Bokolo, E. 2003. *África negra, história e civilizações*. Lisboa: Vulgata

Pantoja, S. (org.) 2001. *Entre Áfricas e Brasis*. Brasília: Paralelo.

Schwarcz, L.M.; Starling, H.M. 2015. *Brasil*: uma biografia. Lisboa: Círculo de Leitores.

Smouts, M.C. 2007. *La situation postcolonial*. Paris: Sciences Po.

Spivak, G.C. 1987. *En d'autres mondes, en d'autres mots*. Paris: Payot

De volta ao futuro da língua portuguesa.
Atas do V SIMELP - Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa
Simpósio 55 - Construção e desconstrução de fronteiras geo-linguística, sócio-culturais e literárias, 2131-2140
ISBN 978-88-8305-127-2
DOI 10.1285/i9788883051272p2131
http://siba-ese.unisalento.it, © 2017 Università del Salento

O BRASIL VISTO DE BAIXO PARA CIMA EM *PENSAMENTOS DE UM CORRERIA*, DE FERRÉZ

Vera Lúcia de OLIVEIRA[80]

RESUMO
Nesse artigo, se abordará a polêmica gerada pelo conto de Ferréz, "Pensamentos de um correria", publicado no jornal *Folha de S. Paulo*, em 8/10/2007, como resposta à carta de Luciano Huck, publicada no mesmo jornal em 1/10/2007, em que este relatava a experiência traumática de ter sido vítima de um assalto na cidade de São Paulo. Ferréz, escritor e *rapper* já com dois livros publicados, em que focava o cotidiano violento do bairro de Capão Redondo, na capital paulista, chama a atenção para o fato de que a mesma cena do assalto pode ser vista e interpretada a partir de duas perspectivas, indicadoras das profundas desigualdades econômicas e sociais da realidade brasileira. Acusado de fazer apologia ao crime (acusação da qual o autor foi absolvido), o texto de Ferréz chama a atenção dos leitores e se põe como proposta de uma nova literatura, mais inclusiva, que possa dialogar e mesmo ser incorporada ao cânome da literatura brasileira, embora produzida fora dos circuitos clássicos da literatura oficial.

PALAVRAS-CHAVE: Literatura brasileira; Ferréz; Literatura marginal; Periferia; Prosa urbana brasileira.

Em 1/10/2007 foi publicado no jornal *Folha de S. Paulo* o artigo "Pensamentos quase póstumos", do apresentador da Rede Globo de Televisão, Luciano Huck. Com esse título de seguro efeito, Huck narra um assalto à mão armada que sofreu em São Paulo, denunciando a violência e a sensação de impotência de quem está sob a mira de um revólver. Ele cobra, ainda, da polícia e do estado, com força e indignação, medidas contra a violência, que é o pão cotidiano dos que vivem nessa metrópole, concluindo:

> (...) hoje posso dizer que sou parte das estatísticas da violência em São Paulo. E, se você ainda não tem um assalto para chamar de seu, não se preocupe: a sua hora vai chegar.

80 UNIPG, Dipartimento di Lettere – Lingue, Letterature e Civiltà antiche e moderne, Via del Verzaro, 49 – Perugia – 06135 – Italia; vera.deoliveira@unipg.it.

> Desculpem o desabafo, mas, hoje amanheci um cidadão envergonhado de ser paulistano, um brasileiro humilhado por um calibre 38 e um homem que correu o risco de não ver os seus filhos crescerem por causa de um relógio. Isso não está certo. (HUCK, 2007)

O artigo chamou a atenção dos leitores não só pela veemência da denúncia, mas pelo fato de dar ressonância a uma situação bem conhecida por quantos moram, trabalham e estudam nessa grande cidade brasileira, enfrentando o clima de tensão e medo de, a qualquer momento, ser agredido e assaltado, na fila de um banco ou de um ônibus, indo para o trabalho ou para o lazer. Como era de se esperar, os leitores identificaram-se com o autor do texto, sentindo-se bem representados por ele.

Certamente ninguém esperava que, uma semana depois, fosse publicado no mesmo jornal um outro artigo, na seção "Opinião", com o título "Pensamentos de um 'correria'", assinado pelo escritor e *rapper* Ferréz (nome artístico de Reginaldo Ferreira da Silva), autor, já então, de dois livros em que focava o cotidiano violento do bairro de Capão Redondo, em São Paulo. Sem fazer referência direta ao texto do Huck, nele o autor replica e dialoga com o apresentador da TV Globo, invertendo radicalmente a ótica com a qual a mesma cena do assalto é vista e vivida por quem o praticou.

O texto é estruturado na forma de um breve conto, em que o narrador segue o 'correria', jargão usado para designar quem vive de expedientes e furtos, girando pela cidade a bordo de uma moto e esperando o melhor momento de agir. O narrador foca, pois, o dia do "correria" desde que se levanta até o momento do assalto, mostrando o contexto de pobreza e violência em que vive e, assim, as possíveis motivações que estariam na base dos seus gestos e atos:

> Ele me olha, cumprimenta rápido e vai pra padaria. Acordou cedo, tratou de acordar o amigo que vai ser seu garupa e foi tomar café. A mãe já está na padaria também, pedindo dinheiro pra alguém pra tomar mais uma dose de cachaça. Ele finge não vê-la, toma seu café de um gole só e sai pra missão, que é como todos chamam fazer um assalto. (FERRÉZ, 8/10/2007)

Pelo tema e pela síntese e eficácia da linguagem, esse texto chamou igualmente a atenção dos leitores, provocando enorme celeuma, por dar a impressão de que seu autor estivesse justificando o assalto. Foi aberto até mesmo um inquérito policial, em dezembro de 2007, contra Ferréz, acusado de apologia do crime, ao qual ele respondeu

que o seu texto era uma obra de ficção, que mostrava o assalto por uma visão diferente e que seria muito grave se se decretasse prisão contra todo escritor que aborda temática semelhante na literatura brasileira. (FERRÉZ, Blog do autor)

Na verdade, o que o conto de Ferréz evidencia é que, de fato, não apenas a mesma cena pode ser vista e descrita a partir de duas perspectivas, mas que ambas têm a sua lógica, tanto a de quem vive a violência e se revolta, como a de quem, pelas próprias condições de desigualdade social, é empurrado para as margens e não tem outra opção se não a de exigir, de forma muitas vezes brutal, o que não pode ter por outros meios. O que ocorre é que a violência urbana é geralmente percebida e entendida num sentido muito restrito: pensa-se sempre na que é perpetrada contra os que possuem algo, não na que sofre os que nada têm. (DALCATAGNÉ, 2003: 46)

O conto é narrado em terceira pessoa e o narrador incorpora em sua fala a voz da personagem protagonista. Não há discurso direto no texto, que se estrutura em forma de monólogo ou, seria melhor dizer, de diálogo aberto e direto com o leitor. Nele, misturam-se observações e reflexões sobre a vida na favela, além de questões incômodas, que nos são postas de forma abrupta e provocatóriamente: “Leu em algum lugar que São Paulo está ficando indefensável, mas não sabia o que queriam dizer, defesa de quem?” (FERRÉZ, 2007)

A linguagem do protagonista e a do narrador se confundem, ambos são oriundos do mesmo território desprestigiado, ambos viveram na própria pele parte das experiências descritas. Ferréz, em suas obras, faz questão de evidenciar a proximidade entre vida e literatura, afirmando no livro *Ninguém é inocente em São Paulo* que suas histórias são “trechos de vida que catei, trapos de sentimentos que juntei, fragmentos de risos que roubei estão todos aí, histórias diversas do mesmo ambiente, de um mesmo país, um país chamado periferia.” (FERRÉZ 2006b: 10)

O conto é sintético, a linguagem paratática, ágil e rápida, quase minimalista, com uso de termos da oralidade e gírias características das periferias, como “quebrada”, “fita”, “correria”, “rolo”. O texto estrutura-se a partir do cruzamento de várias óticas, que se patenteiam pelo modo em que são nomeados os personagens, suas ações e os contextos em que vivem. Todo o universo urbano é reconfigurado a partir da posição do sujeito no espaço. A “favela”, termo que em geral é conotado negativamente, para os seus habitantes, ao contrário, é uma “comunidade”, podendo ser também “quebrada”, que indica um sentimento de pertença a um lugar difícil de se viver, mas não por isso desprovido de valores: “quando passa pelos dois na moto, percebe que é da sua

quebrada, dá um toque no acelerador e sai da reta" (FERRÉZ, 2007). Essa oscilação nos significados atribuídos aos termos usados, que obedece à situação do sujeito em relação ao seu grupo e à sociedade em geral, é na verdade uma reestruturação do real pela linguagem e adere às opções e escolhas feitas pelos moradores da favela para tentar romper o muro de isolamento que os separa da cidade.

Nesse universo, duas são as possibilidades de emergir (ou pelo menos de tentar fazê-lo), duas são as estratégias de enfrentamento que os seus habitantes adotam, aqui representadas por dois personagens, quase da mesma idade, originários do mesmo espaço. A primeira estratégia é a do "motoboy", que luta e trabalha honestamente, pondo em risco cotidianamente a sua vida no trânsito difícil de São Paulo:

> O motoboy tenta se afastar, desconfia, pois ele está com outro na garupa, lembra das 36 prestações que faltam pra quitar a moto, mas tem que arriscar e acelera, só tem 20 minutos pra entregar uma correspondência do outro lado da cidade, se atrasar a entrega, perde o serviço, se morrer no caminho, amanhã tem outro na vaga. (FERRÉZ, 2007)

A segunda é a opção feita pelo "correria", que incorpora o modelo de violência que o relegou à sua condição de marginal, assumindo-o inteiramente. De fato, ele afirma: "Ainda menino, quando assistia às propagandas, entendia que ou você tem ou você não é nada, sabia que era melhor viver pouco como alguém do que morrer velho como ninguém." (FERRÉZ, 2007)

Não vendo outra possibilidade ou modalidade de ação e reação, ele retribui a violência com a violência, sentindo-se justificado porque, paradoxalmente, se comporta segundo os parâmetros e modelos proprostos pelo grupo ao qual pertence a sua futura vítima. Certamente tal justificação não funciona em relação à ordem constituída, pois, como vimos acima, a sociedade não vê a violência sofrida por quem é privado até dos mínimos direitos de cidadania, vê apenas a violência de retorno, que se pode manifestar tanto como ataque quanto como uma forma de autodefesa de indivíduos e grupos, embora drástica e radical.

O próprio conceito de violência oscila no texto, dependendo da ótica com que ele é tratado. Para o "motoboy", a ação que o "correria" está para praticar é uma "fita"; para o protagonista do conto, é uma "missão"; para quem vai sofrê-la é uma agressão, um assalto. A diferença e a distância entre esses termos, além de definir a posição dos

personagens no espaço, evidenciam o status dos mesmos, a visão de mundo que incorporam, o tipo de vida que elegem e o destino para o qual vão de encontro.

O inteiro texto está centrado, na verdade, no cruzamento e na intersecção de constrantantes (e recíprocos) conceitos e imagens, quase todos deformados, com que a realidade é vista e descrita. Tais imagens são projeções de fora para dentro, formuladas a partir de visões instrumentais ou mesmo ideológicas, funcionais ao sistema de quase segregação entre classes sociais, sem que ninguém no conto realmente se encontre ou se conheça. Nesse sentido, nenhum dos personagens tem nome próprio, todos são identificados pelo que fazem ou pelo que possuem ou não possuem, e não pelo que são como pessoas.

Se o "motoboy" e o "correria" exprimem formas diversas de lidar com a marginalidade social e econômica em que se encontram, ao mesmo tempo eles denotam consciência das vantagens e consequências da própria escolha. O "motoboy" certamente tem esperanças de terminar de pagar a sua motocicleta, apesar de expor a vida a tantos riscos. O "correria", por outro lado, sabe que se impossessar ilegalmente de bens e objetos que não lhe pertencem pode trazer benefícios imediatos a ele e à família, mas o expõe ao perigo de ser morto a qualquer momento. Sabe também que nunca sairá da marginalidade, pelo contrário, ele encarna o protótipo do marginal. Como alternativa, haveria apenas uma outra possibilidade (que recusa com desdém): a de ir a um programa televisivo e se expor ao ridículo diante do público para obter um pouco de dinheiro:

> Era da seguinte opinião: nunca iria num programa de auditório se humilhar perante milhões de brasileiros, se equilibrando numa tábua pra ganhar o suficiente pra cobrir as dívidas, isso nunca faria, um homem de verdade não pode ser medido por isso. Ele ganhou logo cedo um kit pobreza, mas sempre pensou que, apesar de morar perto do lixo, não fazia parte dele, não era lixo. (FERRÉZ, 2007)

O paradoxo está no fato de que o modelo de sociedade proposto e imposto pelos grandes meios de comunicação social é o mesmo que adota tanto o assaltado quanto o seu agressor. Certos programas televisivos inculcam desde cedo nas crianças tal paradigma consumístico. A dicotomia entre os dois universos, o de cima e o de baixo, ou, em outras palavras, o do centro e o das margens, funciona porque um justifica o outro, um precisa do outro, um mantém o outro em pé. Só que o protagonista do conto

não aceita a falsa moral dessa estrutura social, segundo a qual o bem está completamente separado do mal e de um lado há bandidos e de outro heróis: "Não acreditava em heróis, isso não! Nunca gostou do super-homem nem de nenhum desses caras americanos (...)." (FERRÉZ, 2007)

Para tal personagem, o julgamento do que é moral ou imoral segue uma lógica ditada pela sua condição. Se a sociedade em geral adota um modelo segundo o qual possuir certos objetos e bens eleva o status da pessoa, ele transfere e remodela essa lógica para o seu ambiente: "preferia respeitar os malandros mais velhos que moravam no seu bairro, o exemplo é aquele ali e pronto." (FERRÉZ, 2007) A opção feita pelo "motoboy" para ele é improponível, pois nunca irá garantir uma verdadeira ascensão social. Ele está convicto de que o trabalho honesto não tira ninguém da favela, muito pelo contrário:

> Tantas pessoas que conheceu que trabalharam a vida inteira sendo babá de meninos mimados, fazendo a comida deles, cuidando da segurança e limpeza deles e, no final, ficaram velhas, morreram e nunca puderam fazer o mesmo por seus filhos! (FERRÉZ, 2007)

O "correria" se sente, assim, plenamente justificado em suas ações: elas são agressivas, na medida em que é agressivo o modo em que o seu mundo sofre o estigma da exclusão:

> Se voltar com algo, seu filho, seus irmãos, sua mãe, sua tia, seu padastro, todos vão gastar o dinheiro com ele, sem exigir de onde veio, sem nota fiscal, sem gerar impostos. Quando o filho chora de fome, moral não vai ajudar. A selva de pedra criou suas leis (...) sem tempo pra sentimentalismos. (FERRÉZ, 2007)

Há uma certa consciência, nele, de que o universo em que vive é estruturado de forma a marginalizá-lo. Embora tenha feito escolhas difíceis de serem aceitas ou justificadas pelo leitor, esse personagem tem a sua moral e a sua ética, como vimos. Ele, por exemplo, entende que respeita suas vítimas muito mais do que os que deveriam estar do lado da lei: "Tomava tapa na cara do seu padastro, tomava tapa na cara dos policiais, mas nunca deu tapa na cara de nenhuma das suas vítimas. Ou matava logo ou saia fora." (FERRÉZ, 2007) O tapa na cara é visto como mais humilhante do que a

morte. Há também consciência da própria dignidade, quando afirma que morar perto do lixo não equivalia a ser lixo, ou a ser parte dele. (FERRÉZ, 2007)

Talvez o que mais tenha chocado os leitores quando esse texto foi publicado seja a conclusão do mesmo. Nela, toda a ação do assalto é vista como uma troca justa: o apresentador televisivo cedeu o relógio e pode retomar a sua vida, o assaltante obteve o que desejava sem precisar matar:

> No final das contas, todos saíram ganhando, o assaltado ficou com o que tinha de mais valioso, que é a sua vida, e o correria ficou com o relógio.
> Não vejo motivo pra reclamação, afinal, num mundo indefensável, até que o rolo foi justo pra ambas as partes. (FERRÉZ, 2007)

Esse texto suscitou muitas reações e provocou problemas ao seu autor, como dissemos. Quando o publicou, Ferréz já era relativamente conhecido como expoente da chamada "Literatura Marginal". Nascido em 1975, cresceu em Capão Redondo, um dos bairros mais violentos da capital paulista. Publicou o primeiro livro, *Fortaleza de Desilusão* (poemas), em 1977, mas o seu nome começou a chamar a atenção dos leitores a partir da publicaçao de *Capão Pecado*, de 2001, que o revelou ao público, e do livro *Ninguém é Inocente em São Paulo*, de 2006. Autodidata, Ferréz exerceu várias atividades antes de aprodar à literatura. Em entrevistas, afirma que a literatura o salvou, dando uma razão e um sentido à sua vida. Os livros canalizaram, de forma construtiva, a sua revolta.

Ferréz provavelmente tinha conciência de que estava propondo um texto chocante para o leitor brasileiro. É difícil que nos coloquemos na pele desse seu personagem, pois ele não sucita a nossa empatia. Certamente nos incomoda, provoca, questiona, acusa, rejeita a nossa ética parcial e a nossa autoimagem, cultivada mesmo dentro da literatura, a de que o Brasil é um país tolerante e pouco racista. Tal concepção desaba nos textos desse escritor.

Ferréz questiona também o cânone da literatura brasileira, porque a sua é uma voz fora de campo, posicionada em um espaço periférico, pouco fascinante e pouco frequentado por essa mesma literatura e por ter, ele próprio, uma formação e uma visão muito diferentes da de outros escritores brasileiros contemporâneos.

Quando Ferréz trouxe para a literatura a figura de um marginal, em todos os sentidos (porque marginalizado e porque bandido assumido), o objetivo não foi o de

justificá-lo, mas o de solicitar nossa reflexão sobre o Brasil e sua difícil história, de violências e lutas, sua divisão de riquezas entre as mais injustas do mundo.

O foco é o mundo urbano, onde hoje se concentra boa parte da população brasileira, as cidades em que se erguem muros não apenas metafóricos, muros reais, separando ruas e bairros onde ricos e pobres parecem viver em planetas diferentes. O papel do escritor, numa sociedade assim estruturada é o de levar o leitor a tomar consciência de que ninguém, como afirma no título de um dos seus livros, é inocente. Também o silêncio, a apatia, a displicência, a indiferença são funcionais ao sistema.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Dalcastagnè, Regina. 2003. "Sombras da cidade", *Estudos de Literatura Brasileira*. n° 21. Brasília, janeiro/junho 2003, p. 33-53.

Ferréz. 2003. *Manual prático do ódio*. Rio de Janeiro: Objetiva.

— 2005. *Capão Pecado*. Rio de Janeiro: Objetiva.

— 2006b. *Ninguém é inocente em São Paulo*. Rio de Janeiro: Objetiva.

— 8/10/2007. "Pensamentos de um 'correria'", in *Folha de S. Paulo*, sessão Tendências/ Debates. Disponível em http://www1.folha.uol.com.br/fsp/opiniao/fz0810200708.htm (acessado em 24/06/2013).

— Blog do autor, disponível em http://ferrez.blogspot.it/

Huch, Luciano. 1/10/2007. "Pensamentos quase póstumos", in *Folha de S. Paulo*, sessão Tendências/Debates. Disponível em http://www1.folha.uol.com.br/fsp/opiniao/fz0110200708.htm (acessado em 02/05/2013).

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

Costa Pinto, Manuel. 2004. *Literatura brasileira hoje*. São Paulo: Publifolha.

Dalcastagnè, Regina. 2002. "Uma voz ao sol: representação e legitimidade na narrativa brasileira contemporânea". *Estudos de Literatura Brasileira.* n° 20. Brasília, julho/agosto 2002, p. 33-87.

— 2005. "A personagem do romance brasileiro contemporâneo: 1990-2004". *Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea*. n° 26. Brasília, julho-dezembro, p. 13-71.

— 2012. *Literatura brasileira contemporânea: um território contestado*. Vinhedo: Editora Horizonte, Rio de Janeiro: Editora da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Dias, Angela Maria. 2006. "A estratégia da revolta: literatura marginal e construção da identidade". *Revista Estudos de Literatura Brasileira.* n° 27. Brasília, janeiro / junho, p. 11-21.

Ferréz. 22/07/2000. "A revolução tem de ser feita, pela arte ou pelo terror". *Folha de S. Paulo*, São Paulo. Disponível em http://www1.folha.uol.com.br/fsp/ilustrad/fq2207200007.htm (acessado em 08/07/2014).

— 2001. "Cultura e sociedade: As linguagens da violência", SESC, UNESCO e Consulado Geral da França de São Paulo, São Paulo, 13/09/2001. Disponível em, http://www.sescsp.org.br/sesc/conferencias/subindex.cfm?Referencia=2965&ID=161&ParamEnd=9 (acessado eml 30/01/2013).

— 2006a. "Manifesto de abertura do livro *Literatura marginal*", publicado in http://editoraliteraturamarginal.blogspot.it/2006/12/manifesto-de-abertura-do-livro.html (consultado em 25/05/2013).

— 12/08/2013. Entrevista concedida ao programa *Provocações*, TV Cultura. Disponível em http://cmais.com.br/imprensa/noticias/ferrez-conta-no-provocacoes-que-vende-roupa-para-poder-ser-um-escritor (consultado em 24/06/2014).

Oliveira, Vera Lúcia de. 2012. "Narrativas brasileiras contemporâneas: alguns temas e implicações".*Signo*, vol. 37, n° 62, Santa Cruz do Sul: EDUNISC e Departamento de Letras, Programa de Pós-graduação em Letras, Universidade de Santa Cruz do Sul, p. 27-52.

Pellegrini, Tânia. 2001. "A ficção brasileira hoje: os caminhos da cidade". *Revista de crítica literária latinoamerica*. Ano XXVII, n° 51. Lima-Hanover, p. 115-118.

Pinto, Ricardo. "Representação da violência e democratização". Disponível em http://www.letras.ufrj.br/ciencialit/ensaios/democratico.doc (acessado em 25/06/2014).

Pivetta de Oliveira, Rejane. 2011. "Literatura marginal: questionamentos à teoria literária". *Ipotesi*. v. 15, n. 2. Juiz de Fora, p. 31-39, jul./dez.

De volta ao futuro da língua portuguesa.
Atas do V SIMELP - Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa
Simpósio 55 - Construção e desconstrução de fronteiras geo-linguística, sócio-culturais e literárias, 2141-2157
ISBN 978-88-8305-127-2
DOI 10.1285/i9788883051272p2141
http://siba-ese.unisalento.it, © 2017 Università del Salento

O PORTUNHOL/PORTUÑOL NA POESIA DE FABIÁN SEVERO

Cristiana CRINÒ[81]

RESUMO
A presença do dialeto ou da língua *Portunhol/Portuñol* dentro de um Estado-Nação territorialmente pouco extenso como o de Uruguai, revelou-se, com o passar do tempo, um sério problema político. O uso desta língua minoritária – surgida pelo intenso contato entre o português falado no Rio Grande do Sul e o espanhol do Uruguai – relaciona-se à ideia de "deficit linguístico", convicção que se tornou comum entre os falantes monolíngues do território da fronteira Uruguai/Brasil. Na realidade, o *Portunhol/Portuñol* identifica-se como uma variedade linguística singular, impregnada de história, temas e "sabores" fronteiriços. A nossa atenção, de entre os escritores que usam o *Portunhol/Portuñol*, recai no poeta uruguaiano Fabián Severo, autor de dois livros de poemas – *Noite Nu Norte/Noche En El Norte, Poesía de la Frontera* (2011) e *Viento de Nadie* (2013), – publicados no Uruguai.

PALAVRAS-CHAVE: *Portunhol/Portuñol*; Fronteira Brasil/Uruguai; Literatura Fronteiriça; Línguas de contato; Fabián Severo.

I. Música e literatura de fronteira

A presença da língua portuguesa no Uruguai resulta de um longo processo de ocupação territorial e linguística por parte dos luso-brasileiros na época da colonização. A ocupação das zonas fronteiriças do Uruguai obedecia, de fato, às intenções expansionistas da Coroa Portuguesa em meados do século XVIII, anos nos quais os soberanos da Península Ibérica decidiram instalar ao longo da fronteira Brasil-Uruguai numerosas guarnições militares e distribuir porções de terra aos portugueses, assim como aos brasileiros, para garantir o predomínio comercial nas águas do bacia do Plata.

Em seguida, o Império Espanhol, apercebendo-se da ameaça de Portugal e da possibilidade de perder os territórios conquistados no Novo Mondo, obrigou-o a sancionar o Tratado de São Ildefonso, em 1777. Este, decretou a formação de uma zona

81 Università degli Studi di Perugia (UNIPG), Dipartimento di Lettere – Lingue, Letterature e Civiltà Antiche e Moderne, Piazza Morlacchi, 11, 06123, Perugia, Itália, cristi.89@live.it.

neutral, denominada "Campos Neutrais", constituída por grandes espaços vazios da região oriental os quais, imediatamente, foram sendo invadidos por ambas as populações, favorecendo o contrabando e as atividades ilícitas (Rizzon, 2013: 2-3). Deste modo, muitos brasileiros, atraídos pela riqueza das terras orientais e pela abundância de gado nativo ali existente, estabeleceram-se definitivamente no interior do Uruguai, em quase trezentos quilómetros de extensão.

A fronteira, então, pode considerar-se como una ficção, já que se refere unicamente ao termo utilizado para definir as linhas abstratas que separam os territórios dos dois Estados (De Souza; De Carvalho, 2010: 11). Uma realidade histórica, geográfica e política tão complexa como as da fronteira brasileiro-uruguaia, leva inevitavelmene ao surgimento de novas combinações sociais, culturais, étnicas e linguísticas:

> *Fronteira móvel, limites disputados com aferro. Guerras e contendas. Mas também trânsito de gentes, de mercadorias, diálogo entre culturas. Choque e permeabilidade, sobrepondo-se, intercalando-se, entrelaçando-se. A ponto de produzir uma cultura singular, um modo de vida, com seus sabores, costumes e dizeres (Gonçalves, 2013: 2).*

Nessas regiões, é presente a ideia de que fronteiras e sujeitos assumem significado ao moverem-se entre uma língua e outra (Sturza, 2006: 73) criando um espaço de contato intenso entre a língua portuguesa do Brasil e a espanhola rioplatense, o qual, com o passar do tempo, originou o *"dialecto fronterizo"*, ou seja um dialeto misto de base portuguesa com numerosas influências da língua castelhana.

Representando uma ameaça de "corrução" da língua espanhola (Behares, 2011: 95) a presença massiva do português, ou ainda melhor, dos *Diale(c)tos Portugueses do(del) Uruguai* (Dpus) (Carvalho, 2003: 128) praticados no norte do Uruguai foi tratada, desde a implantação do idioma castelhano como língua oficial do Estado, qual fosse um problema para extirpar. O interessante é que para o Uruguai o português tem sido língua hegemônica antes do processo de escolarização, enquanto o espanhol era língua minoritária.

O cruzamento das duas línguas deu-se pela necessidade de um contato social imediato, processo pelo qual, durante os séculos, se afectaram o léxico e as estruturas internas da gramática das línguas (Sturza, 2004: 152).

O termo *Portunhol/Portuñol*, designação por nós escolhida para a realização deste estudo é, de fato, um termo que se usa comummente para referir-se ao "mal falar"

de uma das duas línguas que constitui a língua mista. Esse conceito remete para ao processo de adquisição do idioma castelhano por parte dos falantes lusófonos (Mota, 2014: 19), uma situação intermediária, conhecida como "interlíngua", na qual os estudantes misturam as línguas a nível gramatical, comportando transformações no discurso proferido pelo sujeito enunciador. Porém, o *Portunhol/Portuñol* define também o fenómeno linguístico de contato que se origina na fronteira Brasil-Uruguai e que, no caso uruguaio, representa uma prática linguística instituída, uma espécie de terceira língua, utilizada – antigamente, como agora – em todos os âmbitos artísticos, sobretudo na música e na literatura. Escritores, inteletuais, músicos e poetas de fronteira misturam temas, sentimentos e "sabores" tanto brasileiros quanto uruguaios para expressar e descrever uma realidade sociolinguística absolutamente "entreverada".

Entre os compositores oriundos da fronteira mais conhecidos citamos o riograndense Martím César, representante do grupo poético-musical Caminhos de Si[82] e o uruguaiano "doble-chapa"[83] de Rivera/Sant'Ana do Livramento Chito de Mello, que conseguiu, através das suas canções, sintetizar perfeitamente a "lógica gramatical" que governa esta mistura entre o português brasileiro e o espanhol do Uruguai.[84] Protagonista do filme-documental *A Linha Imaginária*,[85] junto ao Chito de Mello, o escritor Aldyr Garcia Schlee (de Jaguarão/Río Branco) e o poeta uruguaiano Fabián Severo, o jovem compositor artiguense Ernesto Díaz (Artigas, 1973) é um dos principais difusores do *Portunhol/Portuñol* uruguaio-brasileiro.[86]

Em 2014 publica o seu primeiro disco como solista, *Cualquier Uno*, que inclui vários géneros musicais como o candombe, a bossa nova, a música popular e

82 Martím César em 2010 foi nomeado aos prémios Açorianos como melhor autor de letras musicais do Rio Grande do Sul. Escreveu também cinco livros de poesia e contos: *Poemas ameríndios*, *Poemas do baú do tempo*, *Sob a luz de velas* e *Dez sonetos delirantes* e *Um Quixote sem cavalo* (http://www.martimcesar.com.br/apresenta.htm).

83 Dito de «aquel individuo que es legalmente uruguayo y brasileño y que convive dentro de su propio hogar con el bilingüismo, hablando muchas veces con su padre en un idioma y con su madre en el otro, convirtiéndose así en un ciudadano naturalmente bilingüe» (RETAMAR; RISSO, 2011: 96).

84 Chito de Mello lançou vários discos que tiveram muito sucesso na fronteira, como "Rompidioma", "Pa' toda la Bagacera", "Deja pa' mí que soy cañoto", "Soy del bagazo nomás", "Vein para cá que tinsinemo", "Nauncunfunda Kukumbunda" (http://zh.clicrbs.com.br/rs/entretenimento/noticia/2014/09/artistas-usam-portunhol-da-fronteira-brasil-uruguai-para-criar-obras-liricas-e-singulares-4591649.html).

85 Realizado em 2014 pelos brasileiros, de Pelotas, Cíntia Langie e Rafael Andreazza, (http://zh.clicrbs.com.br/rs/entretenimento/noticia/2014/09/artistas-usam-portunhol-da-fronteira-brasil-uruguai-para-criar-obras-liricas-e-singulares-4591649.html).

86 Ernesto Díaz faz parte do quarteto Tercera Fundación (junto a Carlos Giráldez, Lucía Gatti e Sara Genta) desde 2007 e do Yair Trío (junto a Yair Flores e Ney Peraza) desde 2002. É também um dos músicos da banda de Fernando Ulivi desde 2003 e junto a Carlos Giráldez e Sara Genta toca no grupo Trifulca desde 2004 (http://cualquieruno.blogspot.it/).

folcloristica e canções em dialeto fronteiriço, língua que utiliza com naturalidade e sem particulares artifícios, «de uma manera incosciente», ele diz.[87] Participou na realização do livro *Na fronteira nós fizemo assim* (Universidad de la República, Grupo Montevideo, Librería de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, 2004), escrito por Gerardo Holzmann e Luis Ernesto Behares, com o qual escreveu também o livro *Os som de nossa terra* (Unesco, Universidad de la República, Grupo Montevideo, Montevideo, 1998). Atualmente, Ernesto colabora com o amigo e poeta Fabián Severo na organização de conferências, saraus musicais e recitais em *Portunhol/Portuñol* nas várias cidades do Uruguai e do Brasil, com a intenção de fazer conhecer aos jovens a música e a poesia da fronteira.

São muitos os nomes dos autores que tratam ou trataram o tema da fronteira. Decidimos lembrar a obra de dois escritores que, entre os tantos, conseguiram transpor o dialeto fronteiriço nas próprias páginas literárias, produzindo uma linguagem narrativa absolutamente nova e original. O primeiro é o brasileiro Aldyr Garcia Schlee,[88] grandíssimo inteletual contemporâneo, conhecido sobretudo como contista. Quase todos os seus livros apresentam personagens que têm dificuldades em se exprimir através de uma única língua, mas é provavelmente no mais recente *Linha divisória* (1998) que o narrador "contamina" a língua portuguesa com elementos linguísticos do idioma espanhol. O uruguaiano de Rivera/Sant'Ana do Livramento, Saúl Ibargoyen, foi um escritor da fronteria. A sua inspiração narrativa nasceu da observação da área rural entre o Brasil e o Uruguai, terra onde duas ou mais culturas e línguas lhe permitiram criar o seu micro-universo literário, "Rivramento" (Grillo, 1994: 22), assim como palavras que fundiam português e espanhol: "berso", "diñero", "fariña", "paisiño" ou "filio" (García, 2006: 562).

O aparecimento do "verdadeiro" *Portunhol/Portuñol* na literatura deu-se em 1992, quando o escritor brasileiro Wilson Bueno publicou o conto *Mar Paraguayo*. A leitura deste texto permite-nos perceber que não existe uma única versão escrita do *Portunhol/Portuñol*, porque, de facto, os autores fronteiriços utilizam-no segundo o resultado poético que pretendem realizar nas obras literárias (Bueno, 1992).

87 Em http://www.lr21.com.uy/cultura/1216184-ernesto-diaz-fabian-severo-musica-poesia-artigas-frontera.

88 Foi professor de Universidade, jornalista, redator e gráfico do jornal *Última Hora*. Fundador da *Gazeta Pelotense* e da Faculdade de Jornalismo da Universidade Católica de Pelotas, venceu o prémio Esso de Reportagem em 1963. Durante a ditadura militar do Brasil, foi expulso da Faculdade e preso. Sendo desenhador de profissão, inventou também a camiseta da Seleção brasileira de futebol, conhecida como "camiseta canarinho". Recebeu o prémio Bienal Nestlé de Literatura Brasileira por duas vezes e o prémio Açorianos de Literatura por cinco vezes (http://wp.ufpel.edu.br/congressoextensao/premios/).

É esse o caso do poeta artiguense Fabián Severo, o qual, na sua poesia, emprega a transcrição ortográfica que mais lhe agrada, às vezes mais ligada ao sistema linguístico espanhol, outras mais relacionada com a língua portuguesa, da qual tenta reproduzir a fonética. Ao conhecer duas línguas, o escritor torna-se num "criador de palavras", já que os seus textos apresentam unidades lexicais misturadas que não existem no repertório linguístico do português, nem do espanhol (Cardoso, 2010: 218). Trata-se de uma poesia fronteiriça «no fundo e na forma», a qual apresenta temas, personagens e cenários fronteiriços que adquirem significado só se escritos e descritos em *Portunhol/Portuñol.*

I.1. Fabián Severo

Fabián Severo nasceu em 1981 em Artigas, pequena cidade fronteiriça do norte do Uruguai. Antes de se tornar professor de literatura, estudou Língua e Literatura ao CERP (*Centro Regional de Profesores del Norte*) de Rivera.

Em 2004 mudou-se para Montevideo, capital do Uruguai, onde atualmente vive com a sua família para trabalhar como docente. Em colaboração com os seus alunos publicou os livros de poemas *Fruto del desierto* (Rumbo, 2008), *Huellas de viento en la arena* (Rumbo, 2009) e *Los Soles de la Tormenta* (Rumbo, 2010), escritos pelos estudantes e declarados de interesse educativo pelo Ministério da Educação e da Cultura do Uruguai. Desde 2010 se ocupa da coordenação do projeto *Taller de Escritura* da Asociación General de Autores del Uruguay (AGADU) e é também assistente universitário na Faculdade de Letras no ProArte del Consejo Directivo Central da Administración Nacional de Educación Pública (ANEP).

Neste ano venceu o Prémio Morosoli de bronze na categoria "Poesia" e, a partir deste momento, começou a publicar vários volumes de poemas, como *Labriegos del papel II* (Rumbo, 2005), *Las voces del mundo III* (Centro Hispanoamericano de Artes y Letras, 2007), *La fantástica casa de las palabras errantes* (Rumbo, 2008) e *Príncipes del Talión. Muestra de escritores uruguayos* (2009). Em 2005 conheceu em Montevideo o músico artiguense Ernesto Díaz, com o qual travou desde logo uma profunda amizade. Os dois, sendo animados da paixão pela música e a literatura, decidiram reunir-se com outros artistas uruguaianos e brasileiros da fronteira para organizar belíssimos

espetáculos poético-musicais no Uruguai, como no Brasil, para divulgar a arte e a cultura fronteiriça em *Portunhol/Portuñol*. Em 2011 participou na Delegação Artística durante as "Jornadas de la Cultura Uruguaya en Cuba" e, o ano seguinte, foi convidado como poeta na Feira Internacional do Livro de Cuba. Por ocasião do *Encuentro de Jóvenes Escritores de América Latina y el Caribe* em La Habana, o poeta aproveitou para partilhar com o público e os outros jovens escritores latino-americanos o pensamento literário que atravessa o seu universo poético, de modo que eles refletissem não só sobre a realidade geográfica, socio-histórica e linguística da sua terra natal, mas também acerca da função do poeta hoje em dia.

É no discurso de inauguração do *Encuentro* que o poeta Fabián Severo consegue definir ou, podemos dizer, interpretar magnificamente a sua Poesia e a língua com a qual escreve:

> *Un día, quise escribir poemas sobre ciertos recuerdos, pero no encontraba el sonido de mi calle. Los versos se partían como un trozo de tierra reseca, las palabras quedaban lejos de la lluvia que mojaba aquellos días. Entonces descubrí, que debería intentar recrear el sonido de la máquina de coser de mi madre o la sonrisa con que el Caio me invitaba a remontar cometa. Y allí surgió eso parecido al portuñol, palabras torcidas que traían el olor a humedad de la pared de mi cuarto. Del idioma materno son las palabras del afecto, de la ternura, de las emociones, de la pasión. No puedo recrear ni expresar mi pasado sin ellas. Desde que escribí Noite nu Norte, un libro de poemas en portuñol, he pasado por muchos interrogatorios que casi siempre comenzaban con la misma pregunta: ¿Por qué escribiste en portuñol? No se por qué escribo en portuñol. A veces estoy mirando el cielo a esa hora en que se vuelve confuso de color y siento angustia de no saber quién soy. Entonces, tomo un lápiz y voy dibujando en la hoja esas imágenes que vi vivir o alguien me contó que vivió, que viví o soñé, porque uno también tiene derecho a soñar aunque no tenga con qué. Las imágenes surgen como cuando era niño y calcaba figuras, yo solo las rescato de la memoria afectiva que las registró en la lengua que me cuidó con amor. Ojalá pudiera explicarle a la gente, que a veces, cuando estoy recordando aquella tristeza que había en mi tierra, las palabras van saliendo una arriba de otra, todas entreveradas, palabras torcidas. Hay días en que intento enderezarlas, pero no puedo, ellas empiezan a perder su música, su sabor. Las palabras enderezadas son hueso sin carne, muriendo en mis cuadernos. Pero otras veces, las dejo así, todas torcidas, y entonces regreso a mis diez años y ando descalzo por la calle, corriendo con la Gabriela o ayudando a la María a arrancar naranja. Las pocas veces que me pasa eso, me siento menos triste, me olvido que afuera el*

> *mundo es tardecita. Por unos segundos, vuelvo a tener los sueños que caminaban en el medio de las piedras sin saber que las palabras tenían dueño, cuando creía que el mundo era todo mío*[89]

Em 2014 publicou o livro *NósOtros* (Rumbo Editorial), uma coletânea de poemas que inclui também um CD-ROM onde o leitor pode ouvir os poemas recitados pelo poeta. Interessantíssimos são os livros escritos em *Portunhol/Portuñol Noite Nu Norte. Noche En El Norte. Poesía de la frontera* (Rumbo Editorial, Montevideo, 2011) e *Viento de Nadie* (Rumbo Editorial, Montevideo, 2013), publicados no Uruguai. O estar longe da terra natal transportou o poeta numa atmosfera de profunda saudade. Fabián Severo começa a sentir a falta de Artigas, das pessoas queridas, também das ruas, dos sons e dos aromas com os quais cresceu e este sentimento torna-o inquieto, até quando se apercebe da «necessidade física e sentimental» – como ele diz – de contar a sua "história" da fronteira escrevendo em *Portunhol/Portuñol.* Ele afronta temáticas e apresenta ao leitor personagens tipicamente fronteiriços que, de qualquer maneira, o obrigam a utilizar ou a re-criar uma língua capaz de evocar uma realidade geográfica, histórica e socio-linguística diferente da realidade que poderia representar o idioma castelhano:

> *O portunhol é a minha verdadeira língua materna. É aquela que eu escutava quando estava no ventre da minha mãe e aquela que aprendi a falar nos primeiros anos de vida, antes da alfabetização formal. Quanto estou sentimental, uso o portunhol. É o idioma mais urgente, o dos meus afetos.*[90]

Ao utilizar uma modalidade dialetal não normatizada, Severo leva a cabo um verdadeiro ato de coragem (PEYROU, 2011: 164) e perturba aqueles modelos estéticos-estilísticos, culturais e sociais que caracterizam a civilização e a literatura do Uruguai.

O antigo mito do "País homogéneo" contribuiu, de facto, para negar a existência da cultura fronteiriça, considerada por muitas pessoas bárbara e antimoderna e, por isso, recusar o dialeto falado na fronteira[91] (IDEM: 66). Nessa perspectiva, as publicações dos dois livros em *Portunhol/Portuñol* poderiam-se considerar uma tentativa por parte do poeta de fugir da limitação mental presente na sociedade urbana do Uruguai e daquelas lógicas vinculantes do consumo e do mercado editorial atuais.

---

89 *Poesía de Frontera. Qué palabra es de dónde en la geografía de la Poesía*, *Encuentro de Jóvenes Escritore de América Latina y el Caribe* – Feira Internacional do Livro de Cuba (La Habana, 14 de fevereiro de 2012) em http://fabiansevero.blogspot.it/search/label/Ponencias.

90 Entrevista disponível à página http://zh.clicrbs.com.br/rs/entretenimento/noticia/2014/09/artistas-usam-portunhol-da-fronteira-brasil-uruguai-para-criar-obras-liricas-e-singulares-4591649.html.

91 As políticas repressivas do governo uruguaiano atuadas durante a ditadura militar tinham proibido o uso do *Portunhol/Portuñol* nas escolas e nos lugares públicos, ignorando a educação nas zonas do nordeste do Estado (BROVETTO, 2010: 26).

Ele mesmo afirma numa entrevista "porque lo que a vos te impone el sistema educativo es que el portuñol no es uruguayo; es habla de pobre, malo e incorrecto".[92]

A decisão de utilizar uma língua minoritária como o dialeto fronteiriço uruguaio-brasileiro e a vontade de tratar temáticas ligadas à história desta fronteira, através da inclusão de protagonistas fronteiriços, levam o poeta a amadurecer algumas reflexões, em particular em *Noite Nu Norte*, sobre a língua que ele mesmo fala: "A veces parece que lo que le otorga la categoría de idioma a un dialecto es la escritura. En el portuñol no existe una gramática, un diccionario, hay que inovar, improvisar".[93]

Fabián Severo sabe muito bem que a sua linguagem, corresponde a uma variedade linguística que não possui uma gramática, nem dicionários ou codificações ortográficas, tanto é verdade que para ele, o português do Uruguai, ou *Portunhol/Portuñol*, pode ser classificado quer dialeto, quer língua; já que, como uma qualquer outra língua nacional, para se manter vivo necessita de contínuas inovações e surpreendetes improvisações.

Ao final, trata-se de uma língua "sem dono", como escreve no poema *Nove* de *Noite Nu Norte*: "Artigas teim uma lingua sin dueño". Neste verso se pode ver a típica mistura das línguas que caracteriza a poesia de Severo: há elementos linguísticos típicos do espanhol (por exemplo a preposição "sin" ou o substantivo "dueño") e outros do idioma português (como o verbo auxiliar "tem", o artigo indeterminativo "uma" e o substantivo "língua").

Noite Nu Norte explicita, portanto, aquela que podemos definir a problemática da "re-elaboração" escrita do *Portunhol/Portuñol*:

> ***Des***
> *Miña lingua le saca la lengua al disionario*
> *baila um pagode ensima dus mapa*
> *i fas com a túnica i a moña uma cometa*
> *pra voar, livre i solta pelu seu* (Severo, 2011: 28).

Para o linguista Luis Ernesto Behares, ao escrever na sua língua materna, o poeta ativa uma espécie de "luta contra a palavra", isto é, contra aquela língua que o identifica, mas, ao mesmo tempo, o torna diferente dos outros uruguaianos.

No poema *Des* podemos notar a presença dos termos "túnica" e "moña", os quais, no Uruguai, simbolizam a escola. Porém, Severo decide inserir as duas palavras

92 Entrevista ao poeta Fabián Severo e ao músico Ernesto Díaz http://ladiaria.com.uy/articulo/2014/7/gauchos-da-fronteira/.
93 Entrevista a Fabián Severo em http://fabiansevero.blogspot.it/search/label/Entrevistas.

espanholas para transformar o significado original e indicar que na fronteira a "túnica" e a "moña" representam a imposição do espanhol, idioma que os fronteiriços do Uruguai-Brasil não conheciam antes da criação da República Oriental do Uruguai (BEHARES, 2011: 99). Então, a língua materna volta a aparecer na memória do poeta para reconstruir as lembranças da sua infância passada numa pequena cidade de fronteira, tornando-se, como afirma Ernesto Díaz, «la lengua más urgente, la del dolor, del amor y del placer, de todo lo más emergente, urgente». [94]O *Portunhol/Portuñol* permite-lhe encher aquele sentido de vazio causado por algumas faltas afetivas – por exemplo a de sua mãe – e contar da sua vida passada em Artigas, uma «terra perdida no Norte», que nem aparece nos mapas:

> ***Onse***
> *Artigas e uma terra pirdida nu Norte*
> *qui noum sai nus mapa* (Idem: 29).

A Poesia de Fabián Severo constitui-se, portanto, de palavras, expressões, sons e ritmos de uma língua que ele «escutava quando ainda estava dentro do ventre da sua mãe e que aprendeu a falar durante os seus primeiros anos de vida, antes de começar a frequentar a escola»:

> *O portunhol é a minha verdadeira língua materna. É aquela que eu escutava quando estava no ventre da minha mãe e aquela que aprendi a falar nos primeiros anos de vida, antes da alfabetização formal. Quando estou sentimental, uso o portunhol. É o idioma mais urgente, o dos meus afetos*.[95]

Cada verso seu parece ser ditado pela lógica gramatical que responde às regras de uma língua que só existe na fronteira e que, no caso de Severo, podemos definir "língua da lembrança":

> *Asvés*
> *toi lembrando la tristeza*
> *que había en mi tierra*
> *y las palabra van saliendo*
> *una arriba de otra*
> *intreveradas* [...]

As páginas do seu caderno começam a preencher-se quando as lembranças da tristeza que a gente sofria na mesma terrra onde ele nasceu e cresceu chega a doer-lhe

94 Entrevista a Ernesto Díaz em http://zh.clicrbs.com.br/rs/entretenimento/noticia/2014/09/artistas-usam-portunhol-da-fronteira-brasil-uruguai-para-criar-obras-liricas-e-singulares-4591649.html.
95 Entrevista a Fabián Severo em http://zh.clicrbs.com.br/rs/entretenimento/noticia/2014/09/artistas-usam-portunhol-da-fronteira-brasil-uruguai-para-criar-obras-liricas-e-singulares-4591649.html.

no coração e, é só neste momento, que o poeta se dá conta de pensar e escrever palavras misturadas, "entreveradas":

Hay días
que intento inderesar ellas
mas no puedo
impesan a perder el olor
a quedar seim vida
puro oso sin carne
morrendo en mis cuaderno.
Mas otras vez
yo las dejo asím
tortas
y intonce
volto a tener diez año
y ando descalzo na calle
correndo con la Gabriela
ayudando la María arrancar laranya
y me sinto menos triste [...]

São estes versos "tortos", estas "palabras sin dueño" que lhe permitem fugir da tristeza de cada dia e que o transportam outra vez no passado, quando ainda tinha dez anos, correndo descalço com os companheiros pelas ruas de Artigas:

Misqueso que afuera el mundo es de tardisiña
Vuelvo a tener los sueño que tenía
cuando caminaba nu meio das pedra
sin saber que las palabras tenían dueño
y el mundo era todo mío.[96]

A originalidade da poesia de Fabián Severo, para nós, consiste, portanto, na intuição de uma dupla dimensão do *Portunhol/Portuñol*: aquela musical, que confere aos poemas um tom absolutamente singular, muito similar à linguagem oral dos fronteiriços; e a sua capacidade de condensar as imagens do passado em magníficos versos poéticos, curtos, simples, mas muito profundos.

Trinticuatro
Mi madre falava mui bien, yo intendía.
Fabi andá faser los deber*, yo fasía.*
Fabi traseme meio litro de leite*, yo trasía.*
Desí pra doña Cora que amañá le pago*, yo disía.*
Deya iso gurí *i yo deiyava.*

96 *Palabra Torta*, poema de Fabián Severo (http://fabiansevero.blogspot.it/).

Mas mi maestra no intendía.
Mandava cartas en mi caderno
todo con rojo (igualsito su cara) i asinava imbaiyo.

Mas mi madre no intendía.
Le iso pra mim ijo *i yo leía.*

Mas mi madre no intendía.
Qué fiseste meu fío, te dise que te portaras bien
i yo me portava.

A istoria se repitió por muintos mes.
Mi maestra iscrevía mas mi madre no intendía.
Mi maestra iscrevía mas mi madre no intendía.

Intonses serto día mi madre intendió i dise:
Meu fío, tu terás que deiyá la iscuela
i yo deiyé (Severo, 2011: 58).

A ideia deste poema, contido em *Noite Nu Norte*, surgiu, por exemplo, logo depois de um encontro entre ele, a sua tia e o primo que, um dia, voltava da escola falando em espanhol. O poeta conta durante uma entrevista:[97]

> *«mi primo volviendo de la escuela, con la túnica y la moña. Cuando él saluda, mi tía le pregunta: ¿Por qué você está falando así? Y él le responde que la maestra le había dicho que debía hablar de esa forma, que a partir de ahora ella le iba a enseñar. "Pero tú no tein que falar como tua maestra, tú tein que falar como eu, que soy tua mãe". En ese momento, ella se da vuelta y me dice: "Fabi, vos que estudiaste, decí pra él que tiene que hablar como yo, que soy su madre". En ese momento, me fui rápido de la clase y mientras llegaba a mi casa escribía el poema mentalmente. [...] Y me di cuenta de que ahí había algo que sólo podía decir en portuñol».*

Quando a tia continuava a dizer ao filho que falasse como ela e não como a professora, Fabián Severo percebeu que a sua poesia tinha necessariamente ser escrita em *Portunhol/Portuñol*, a sua língua mãe. A contraposição das duas mulheres – a mãe e a professora – não é casual, mas representa no poema o eterno "conflito" entre a língua materna e a língua oficial do Uruguai, o espanhol.[98]

97 Entrevista a Fabián Severo em http://ladiaria.com.uy/articulo/2014/7/gauchos-da-fronteira/.
98 *La poesía de Fabián Severo*, artigo de Uruguay Cortazzo (Universidade Federal de Pelotas) publicado em http://fabiansevero.blogspot.it/search/label/Artículos.

A sua intenção não é a de efetuar uma tradução ou uma transcrição do dialeto fronteiriço falado no norte do Uruguai; ele atua – como afirma Luis Behares – uma transliteração. Isto significa que o *Portunhol/Portuñol* tornar-se-á nova matéria que espera para ser modelada e plasmada pelo poeta, único criador da harmonia musical e rítmica dos seus poemas.

> *Transliterar es de otro orden, ciertamente paradojal: se apoya en la letra o en el texto para hacer del habla un otro totalmente otro, pero sin embargo no puede dejar de responder al mismo que lo origina. Tarea difícil que el verdadero hablante acaba haciendo con su lengua materna sin notarlo, a pesar de la enorme dificultad, y que para el que intenta transliterar una lengua extranjera aunque conocida es una tarea agobiante y angustiante* (Behares, 2011: 97).

Significativos os últimos três versos de *Trinticuatro* que contam o abandono de Fabián criança da escola: metáfora perfeita da lealdade que o poeta quer manter pela sua língua de origem.

É no poema *Tresi* que o leitor pode ler a declaração da fidelidade à comunidade linguística de pertença e à identidade cultural e social fronteiriça:

> ***Tresi***
> *Antes,*
> *eu quiría ser uruguaio*
> *agora*
> *quiero ser daquí* (Severo, 2011: 31).

Delinea-se, portanto, um importante argumento da lírica de Severo: o da identidade, ligado ao conceito de fronteira, temas que o preocupam, mas ao mesmo tempo, o apaixonam.[99] A propósito da questão da fronteira, resulta significativa a resposta que ele nos deu à nossa entrevista:

> *Yo no sé qué es la frontera. Tal vez, la frontera sea varios lugares; una forma de mirar; un lugar donde los mapas se pegan o se despegan; un estuario, donde el agua dulce del río se mezcla con el agua salada del mar, allí crecen especies que no crecen en otros lugares, los fronterizos somos esas especies. Tal vez la frontera no sea. Nosotros, los "frontera", vemos que los conceptos se desarman, que lo que algunos llaman "patria", "país", "nación", "idioma", "cultura", no significa lo mismo para nosotros. Como dice el poeta. "si me preguntan ¿qué es mi patria?, diré no sé".*

99 *Las fronteras de la palabra. Fabián Severo, el poeta uruguayo que escribe en portuñol*, em «El Observador» do 21/09/2012 (http://www.elobservador.com.uy/noticia/260632/las-fronteras-de-la-palabra/).

> *Los "frontera" somos de acá y de allá. A veces, no sabemos de dónde somos. Comemos arroz de Brasil con carne uruguaya, y nuestros platos son una mezcla. Bailamos, amamos, hablamos, sentimos fronterizamente. Quisiera que mi poesía fuera fronteriza, en el fondo y en la forma, que mi versión escrita del portuñol solo adquiriera validez porque escribo sobre temas fronterizos, con personajes y escenarios, ritmos y tonos fronterizos. No quisiera que mi poesía llamara la atención solo por la forma como fue escrita, quisiera que esa forma fuera la adecuada para comunicar. La Literatura es una forma de comunicarnos.*[100]

A fronteira norte de Artigas/Quaraí, afirma Fabián Severo, não corresponde a uma pátria, uma nação, um idioma ou uma cultura. Esta apresenta-se como uma espécie de entrada numa dimensão espaço-temporal mitológica, um lugar de infinitas possibilidades, um espaço sem limites e fronteiras, onde a diversidade com "o outro" se anula completamente («comemos arroz de Brasil con carne uruguaya») destruindo aquela identidade imposta pela política dos governos nacionais.

A fronteira cria uma nova identidade, a dos «los "frontera"», "Los Se Ninguéim", como recita o poema *Treis*:

> *Noum sei como será nas terra sivilisada*
> *mas ein Artigas*
> *viven los que tienen apeyido.*
> *Los Se Ninguéim*
> *como eu*
> *semo da frontera*
> *neim daquí neim dalí*
> *no es noso u suelo que pisamo*
> *neim a lingua que falemo* (SEVERO, 2011: 21).

O poeta põe o seu leitor dentro de uma realidade angustiante, imóvel, estática, sobretudo em *Viento de Nadie*: *Este pueblo e uma siesta nu meio das pedra [..]; Nada cambió pur aquí/ Desde que sinventó el ombre/ las caye siguen intrando nas casa* [...];[101] dentro de um limbo diria o escritor uruguaiano Javier Etchemendi (Etchemendi, 2011: 13).

> ***1***
> *Queim noum cuñese a frontera*
> *no sabe lo ques la soledá* (Severo, 2013: 15).

100 Nossa entrevista com o autor, do 27 março 2015.
101 Os versos citados correspondem aos poemas ***5*** (p.19) e ***7*** (p.21) do livro *Viento de Nadie* (2013).

A solidão e a tristeza são os sentimentos predominantes na poesia de Fabián Severo, porém, apesar da vida amarga e difícil que ele passou na sua infância (*Eu vi tristeza nus plato/ fome nus ojo/ soledá en las boca* [...]) (IDEM: 44), o sofrimento ajudou-o a tomar o seu caminho e compreender melhor não só a si mesmo, mas também os outros.

O facto de ter passado a sua primeira fase da vida num bairro de fronteira humilde, onde imperavam a fome e a pobreza, permitiu-lhe enfrentar as dificuldades quotidianas com a justa dose de ironia:

Trintiuno
A mim me gustava los cumpleaño
aunque casi nunca pudía i.
Asvés no tiña ropa, asvés no tenía regalo.

Cuando nos pudía comprá regalo
nos comprava bombacha, calsonsiyo o meia.
Si el cumpleaño era de niña
i nos noum tiña diñeiro
nos agarrava alguna joya de las madre.
Una vuelta pasó algo mui ingrasado.
El Caio avía yevado una bombaya
de regalo pra Gabriela
i cuando nos istava jugando la escondida
el se emburró porque avían feito trampa
intonses entró nu cuarto
i sacó de ensima da cama
donde istavan todos los regalo
la primera bombacha que encontró
i se foi.

Si pudíamo ir
nos aproveitava pra cumé.
A mi me gustava los posiyo con ensalada rusa
i los sánguche
mas iso sempre era lo que menos avía
lo que mas avía era gayetita salada con maionese
i un pedaso de morrón insima.

Nos nunca iva
mas cuando pudía

era uma fiesta (SEVERO, 2011: 52-53).

Além disso, Fabián Severo demonstra uma grandíssima sensibilidade poética para tratar o tema da natureza, em particular, a água, elemento que, ao mesmo tempo, pode gerar e destruir a vida.

Em *Viento de Nadie* há uma constante contraposição entre "duas águas": a salgada do "mar" e a doce do "rio", metáfora que nos faz pensar na diversidade que existe entre os uruguaianos do sul, ou da capital, e os fronteiriços do norte do Uruguai.

O poeta explicou-nos esta oposição na nossa entrevista:

> *En la frontera de* Viento de Nadie *no está el mar, está el río, el arroyo, el río que se va a morir en el mar, donde viven los barcos, pero para los personajes de ese libro, el río, su agua, es muy importante. Tal vez, su río no tenga la grandeza del mar y no sea tan venerado, pero para ellos es muy importante. Hay una canción que dice: "meu rio é mas mar que o mar".*[102]

O rio representa a riqueza da fronteira, mas muitas vezes algumas pessoas não a conseguem encontrar nas coisas simples e deixam a própria pátria para buscar fortuna em Montevideo, como a "Silvana" – «que se foi pra Montevideu/ istudiá pra maestra/ um día yo crusé con eya nel sentro/ ela me miró i yo levanté la maun pra saludá/ i eya deu volta la cara i se foi» (Severo, 2011: 88).

Mas, ignorar o passado não corresponde a maneira certa de se resgatar e isto o sabe muito bem Fabián Severo, o qual, num seu poema diz que "um homem sem memória é um poço cheio de terra":

> ***15***
> *Yunto i isparramo recuerdo.*
> *Un ombre seim memoria*
> *e um poso yeio de tierra*
> *um aljibe muerto de sé*
> *vasío du ruido da agua* (SEVERO, 2013: 29).

Ter lembranças significa saber de onde vimos, onde nascemos e crescemos, quem verdadeiramente somos:

> *Personalmente, no puedo olvidar de donde vengo, mi infancia humilde en un barrio humilde de Artigas, la casa por terminar, los vecinos casi siempre en la pobreza, esperando el milagro, los sonidos que escuchaba de mi madre o de mi abuela... Siento orgullo de haber nacido y vivido allí.*

102 Nossa entrevista com o autor, do 27 março 2015.

> *La frontera me dio una manera de pensar y sentir, de hablar, de crear. Soy de determinada forma porque viví lo que viví, si lo olvido, puedo correr el riesgo de no saber quién soy*.[103]

Onde quer que vamos e qualquer coisa façamos, nunca poderemos cancelar o passado e esquecer-nos de onde viemos.

Por muitas pontes que cruzemos, sempre sentiremos saudade das nossas raízes.

> ***31***
> *Tua terra vai cuntigo*
> *por mas que tu cruse u puente*
> *buscando otra sombra.*
> *Ayá van tar te lembrando*
> *con saudade de raís* (Severo, 2013: 45).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Obras do autor:

Severo, Fabián. 2011. *Noite Nu Norte/Noche En El Norte, Poesía de la Frontera*. Rumbo Editorial: Montevideo.

Severo, Fabián. 2013. *Viento De Nadie.* Rumbo Editorial: Montevideo.

Behares, Luis Ernesto. 2011. *Transliteraciones Fronterizas* em *Noite Nu Norte/Noche En El Norte.* p. 93-101. Rumbo Editorial: Montevideo.

Brovetto, Claudia. 2010. *Educación bilingüe de frontera y políticas lingüísticas en Uruguay.* «Pro-Posições». Vol. 21. n. 3. p. 25-43: Campinas.

Bueno, Wilson. 1992. *Mar Paraguayo.* Editora Iluminuras Ltda: São Paulo.

Cardoso, Elis de Almeida. 2010. *Cruzamentos lexicais no discurso literário.* Puh «Estudos Linguísticos». pp. 214-222: São Paulo.

Carvalho, Ana Maria. 2003. *Rumo a uma definição do português uruguaio*. «Revista Internacional de Lingüística Iberoamericana. Vol. 1. n. 2. pp. 125-149.

De Souza, Regina Maria; De Carvalho, Alexandre Filordi. 2010. *O que ou quem eu sou, afinal de contas? Sou brasileiro ou uruguaio, professor?*. «Pro-Posições». Vol. 21. n. 3 (63). pp. 97-115: Campinas.

Etchemendi, Javier. 2011. *Un lugar en donde el agua no toca la tierra* em *Noite Nu Norte/Noche En El Norte.* Rumbo Editorial: Montevideo.

103 Nossa entrevista com o autor, do 27 março 2015.

García, Fernández M. J. 2006. *Portuñol y literatura.* «Revista de Estudios Extremeños». Vol. 62. n. 2. p. 555-577.

Gonçalves, Dania Pinto. 2013. *O falar dos comerciantes brasileiros na fronteira de Jaguarão-Río Branco*: Pelotas.

Grillo, Rosa Maria. 1994. *El portuñol. De espacio fronterizo a espacio literario.* «Fundación». n. 2. p. 20-37: Montevideo.

Mota, Sara Dos Santos. 2014. *Portunhol e sua re-territorialização na/pela escrit(ur)a literária: os sentido de um gesto político*. Universidade Federal de Santa Maria (RS): Santa Maria.

Peyrou, Rosario. 2011. *La frontera norte en el imaginario cultural.* «Revista uruguaya de Psicoanálisis». pp. 156-167.

Retamar, Hugo Jesús Correa; Risso, Claudia Stella. 2011. *La frontera entre Uruguay y Brasil y la realidad del español en comunidades fronterizas.*«Cadernos de Aplicação». Vol. 24. n. 1. p. 95-105: Porto Alegre.

Rizzon, Carlos Garcia. 2013. *Palimpsesto da paisagem em território fronteiriço, XXVII Simpósio Nacional de História – Conhecimento histórico e diálogo social.* Universidade Federal do Rio Grande do Norte: Natal.

Sturza, Eliana Rosa. 2004. *Fronteiras e práticas lingüísticas: um olhar sobre o portunhol.* «Revista Internacional de Lingüística Iberoamericana». Vol. 2. n. 1. pp. 151-160.

Sturza, Eliana Rosa. 2006. *Línguas de fronteiras e política de línguas: uma história das idéias lingüísticas*: Campinas.

SIMPÓSIO 56

LITERATURA BRASILEIRA: RELAÇÕES ENTRE HISTÓRIA, CULTURA E LÍNGUA

COORDENADORES

Adeítalo Manoel Pinho
(Universidade Estadual de Feira de Santana)

Mauro Nicola Póvoas
(Universidade Federal do Rio Grande)

De volta ao futuro da língua portuguesa.
Atas do V SIMELP - Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa
Simpósio 56 - Literatura brasileira: relações entre história, cultura e língua, 2161-2172
ISBN 978-88-8305-127-2
DOI 10.1285/i9788883051272p2161
http://siba-ese.unisalento.it, © 2017 Università del Salento

CULTURAS E LINGUAGEM NA FICÇÃO DE MILTON HATOUM

Amina DI MUNNO[1]

RESUMO
A partir dos três principais romances de Milton Hatoum (*Relato de um certo Oriente*, *Dois irmãos* e *Cinzas do Norte*), proponho-me analisar alguns dos aspectos que têm contribuído a dar vida à obra do autor. Os temas de seus romances são movidos pela memória. A memória não sempre é passado, ela permite trazer à tona o subconsciente. os textos evocam o passado e apresentam a história através do jogo de narrações de múltiplas vozes. Há um traçado de digressões que preenchem um espaço físico e psicológico nas malhas do pano de fundo que é Manaus, cidade que também se torna protagonista. Manaus vive a história do colonialismo, as atrocidades da ditadura, mas no decorrer da obra o significado político aparece de modo indireto. Em *Dois irmãos* e em *Cinzas do Norte* o drama familiar é metáfora da tragédia urbana, da decadência. Um outro dos aspectos fascinantes da narrativa de Milton Hatoum é dado pelo encontro de culturas. Em sua narrativa são evidentes reminiscências de histórias das *Mil e uma noites*, contadas pelo avô que emigrara de Beirute para o Acre, e histórias de seres encantados e demônios da floresta, lendas indígenas e contos populares da Amazônia. Esse seu mundo é inventado pela linguagem. como ele mesmo refere, o seu é um trabalho árduo com as palavras, com os detalhes linguísticos. Milton serve-se também de termos índios e de palavras árabes em plena harmonia, completando com a linguagem esse encontro de culturas em quem, como ele, coabitam múltiplas raízes.

PALAVRAS-CHAVE: romance; memória; história; imigração; linguagem.

Na virada do novo milênio e exactamente nos anos 1989, 2000 e 2005 surgiram no panorama literário brasileiro três romances, respectivamente *Relato de um certo Oriente*, *Dois irmãos* e *Cinzas do Norte*, narrativas do escritor Milton Hatoum, que marcam um ponto de considerável relevância não só no âmbito da literatura de língua portuguesa, mas numa esfera indubitavelmente muito mais ampla. Romances, por alguns definidos como uma trilogia ficcional. Os dois primeiros, sobretudo, poderiam aproximar-se da ideia, comum a vários escritores do século XIX, de representar os fenômenos sociais e a parábola da decadência através de uma serialidade familiar.

1 Università degli Studi di Genova, Facoltà di Lingue e Letterature Straniere, Piazza Santa Sabina, 2, 16100 Genova, Via Montevideo 15/19, 16129 Genova, Italia. Email: amina.dimunno@tin.it.

Nesse sentido, a casa é um território sagrado, um espaço ancestral que abriga a família, a casa representa uma entidade onírica, conduz, através da memória, à infância. Casa e infância estarão sempre em nós. Um indício significativo é a epígrafe escolhida pelo escritor para abrir seu segundo romance, a partir do poema *Liquidação* de Carlos Drummond de Andrade:

> A casa foi vendida com todas as lembranças
> todos os móveis todos os pesadelos
> todos os pecados cometidos ou em vias de cometer
> a casa foi vendida com seu bater de portas
> com seu vento encanado sua vista do mundo
> seus imponderáveis [...]

O passar do tempo é marcado pela morte e pela memória dos que sobrevivem. De acordo com os mais clássicos dos romances familiares, a morte dos protagonistas precede a decadência e o abandono da casa. Conta Nael, o narrador de *Dois irmãos*: "A casa foi se esvaziando e em pouco tempo envelheceu" (Hatoum, 2000:247). Nesta perspectiva colocam-se autores que desde Zola, com *Les Rougon-Macquart*, ou Gorki, com *A família Artamonov*, Thomas Mann, com *Os Buddenbrook*, até Eça de Queirós, com *Os Maias*, Giovanni Verga, com *I Malavoglia*, repercorrem histórias de família ao longo de três ou quatro gerações, não raras vezes com referências autobiográficas. Talvez não encontremos referências autobiográficas diretas nos romances de Milton Hatoum, mas, como ele mesmo declarou em várias ocasiões, sempre há algo da própria vivência que perpassa no texto ficcional: uma imagem, uma voz, um lugar, um perfume, um sabor, um tipo de relação, um sentimento. Acrescentemos que os romances são ambientados em Manaus, cidade onde o escritor nasceu, e os personagens principais são imigrantes de origem libanesa, assim como o é o seu criador.

Relato de um certo Oriente é um título deliberadamente ambíguo, pois se trata de um Oriente indefinido, um tanto enigmático. E a ambiguidade não reside somente no título, há segredos, situações misteriosas que não chegarão a ser esclarecidas, aliás, no geral, não haverá epifanias reveladoras, a não ser no final do terceiro romance, *Cinzas do Norte*. Em entrevista publicada em maio de 2010, Hatoum afirma:

> A literatura trabalha com a ambiguidade, isso a enriquece. Tudo o que é muito determinado ou explicado prejudica o romance. O romance questiona, indaga, insinua, suscita perguntas; mas ele não pode explicar (Hatoum, 2010: Entrevista).

Tal posição, machadiana, de indeterminação dá uma grande força ao romance, envolve o leitor, oferece-lhe múltiplas chaves de leitura, abre a interpretações maiores. Assim como o segredo de Capitu, o de Samara Délia (quem será o pai da menina Soraya Ângela?) deixarão dúvidas, curiosidades irresolvidas, de muito maior impacto que se tivessem sido desvendadas. A trama deste primeiro romance se desenvolve ao redor da família e seus dramas, mostra as dificuldades presentes no convívio entre familiares e amigos, com seus segredos e diferentes comportamentos. Os temas abordados ao longo da história estão ligados à identidade, à rememoração e recomposição dos acontecimentos armazenados na memória. A narradora, de quem não se sabe o nome, filha adotiva da grande matriarca Emilie, é também personagem. Ela vivenciou o passado que se está contando, e irá reunir as falas dos demais narradores, expediente que justifica a homogeneidade expressiva do romance. A narração, dividida em oito capítulos, é constituída por uma série de contos dentro do conto, formando um mosaico em que cada friso é uma voz. A forma narrativa, assim como em *As Mil e Uma Noites*, tem a característica da oralidade. A história evocada não segue uma ordem linear, cronológica, mas é exposta ora por um personagem ora por outro através de anáforas e catáforas, que irão produzir digressões, mudanças de assunto e de medidas temporais. Temos portanto um romance polifônico onde pode até acontecer que se repitam as mesmas narrações, observadas por mais de um protagonista desde pontos de vista diferentes.

A complexa arquitetura da obra apresenta um andamento circular. Após poucas linhas a partir do *incipit*, uma voz em primeira pessoa, a voz da narradora, anuncia:

> Sem perceber, tinha me afastado do lugar escolhido para dormir e ingressado numa espécie de gruta vegetal, entre o globo de luz e o caramanchão que dá acesso aos fundos da casa. Deitada na grama, com o corpo encolhido por causa do sereno, sentia na pele a roupa úmida e tinha as mãos repousadas nas páginas também úmidas de um caderno aberto, onde rabiscara, meio sonolenta, algumas impressões do vôo noturno. Lembro que adormecera observando o perfil da casa fechada e quase deserta, tentando visualizar os dois leões de pedra entre as mangueiras perfiladas no outro lado da rua (Hatoum, 1989:9).

As situações aparentemente misteriosas das páginas iniciais encontram uma elucidação no *explicit*, no momento em que o último capítulo se entrecruza com o primeiro.

> Já passava das onze quando cheguei na casa que desconhecia. Ninguém foi avisado de que eu chegaria aquela noite, mas eu sabia que, na ausência da mãe, a empregada ficaria sozinha na casa construída próxima ao sobrado onde Emilie morava. Dirigi-me ao quintal, após ter atravessado uma espécie de caramanchão: passagem entre um vasto jardim e o fundo da casa. Ali, onde se encontram as edículas, tudo estava escuro. Um único globo de luz aclarava o jardim. Preferi não acordar a empregada e passar a noite ao ar livre, deitada na grama ou sentada nas cadeiras espalhadas sob os jambeiros, ou entre palmeiras mais altas que a casa (Hatoum, 1989:164-165).

Este mundo, em que convivem etnias, línguas, religiões diferentes, um mundo heterogêneo, marcado pela miscigenação e hibridização das culturas, é recriado pela originalidade da linguagem. A geografia é a de uma Manaus em que residem imigrantes árabes, judeus marroquinos, índios, entre eles o fotógrafo alemão Dorner, personagem de certa maneira envolvido nos acontecimentos trágicos da família. Ele foi testemunho da busca do amigo Emir, que se abandonara às profundezas das águas do rio e cujo corpo fora achado pelo índio Lobato. No seu estudo minucioso da linguagem, dos detalhes linguísticos, Milton utiliza palavras de etimologia relativa às diferentes culturas: termos amazonenses, árabes, índios, aplicados às histórias de seres encantados da floresta, ao folclore dos contos populares, às lendas, à culinária, às religiões, respeitadas em suas diferenças no *Relato*: "Emilie e o marido praticavam a religião com fervor. Antes do casamento haviam feito um pacto para respeitar a religião do outro, cabendo aos filhos optarem por umas das duas ou por nenhuma" (Hatoum, 1989:69).

Religiões colocadas em oposição em *Dois irmãos* a respeito do casamento entre os protagonistas Halim e Zana: "As cristãs maronitas de Manaus, velhas e moças, não aceitavam a ideia de ver Zana casar-se com um muçulmano. Ficavam de vigília na calçada do Biblos, encomendavam novenas para que ela não se casasse com Halim" (Hatoum, 2000:52).

No romance *Dois irmãos*, moderna saga familiar, a narração reproduz também, pelo recurso de numerosos *flashbacks*, atmosferas ligadas ao sonho e à memória, à história da família e do país, permitindo ao autor manter ainda um elo de circularidade entre o princípio e o fim da narração. Assim como há um diálogo entre personagens, assistimos a um diálogo entre os romances. Além de alguns temas comuns, como o já citado tema da memória, o da migração, da tragédia urbana e do drama familiar, do encontro entre culturas, principalmente a árabe e a amazonense, o da ambientação de base histórica, os romances apresentam pontos de intertextualidade, ulterior semelhança

com a característica da escrita machadiana. No começo do segundo romance fala-se em uma "amiga quase centenária" de Zana. Inesperadamente, quase no final da obra, pouco antes da morte de Zana, nos é revelado que a antiga amiga é a Emilie do *Relato*:

> "Não quero ver mais ninguém", dizia Zana quando batiam na porta. Só com uma visita ela foi paciente: a velha matriarca Emilie, que raramente passava em casa. Quando aparecia, Emilie ouvia tudo, todos os lamentos, e depois falava em árabe, a voz alta, mais tranqüila, sem alarde. Ouvi aquela voz: os sons atraentes e estranhos de sua melodia; e vi aquela mulher, ainda tão forte no fim da vida: a atenção concentrada, as palavras cheias de sentimento, os provérbios que vinham de um tempo remoto (Hatoum: 2000:249-250).

Existem outros paralelismos entre as obras. Por exemplo, não sabemos quem é o pai de Soraya Ângela, neta de Emilie, como não sabemos quem é o pai de Nael, o narrador onisciente de *Dois irmãos*, filho da empregada Domingas. Mas também permanecerá a dúvida, salvo ser revelada no final, sobre a paternidade de Mundo em *Cinzas do Norte*, seria Trajano seu verdadeiro pai? As matriarcas dos dois primeiros romances, respectivamente Emilie e Zana, agem com comportamentos parecidos. Hakim é o filho predileto de Emilie, Omar o gêmeo preferido de Zana. Ambas manifestam, no final da vida, o forte desejo de reconciliar os filhos: Samara Délia e Hakim por um lado, os gêmeos Omar e Yaqub pelo outro. De fato os irmãos gêmeos vivem níveis extremos de conflitualidade. No *Relato* dois dos filhos de Emilie são definidos os "irmãos inomináveis". Tipos humanos são traçados com as mesmas características nos três romances em questão, as figuras humilhadas e exploradas de lavadeiras e empregadas nas casas dos patrões. Desta forma ao lado de Anastácia Socorro e de Domingas, Milton Hatoum cria Naiá em *Cinzas do Norte*, que, como as demais personagens, acreditava numa ilusória integração no âmbito da família onde trabalhava.

Personagem não menos intensa e viva que as figuras humanas é sempre a cidade de Manaus, com suas belezas e seus paradoxos, suas misérias e seus encantos. A presença da cidade é marcada pelo nome de ruas, praças, bairros, igarapés. Disso tudo algo sobreviveu, outros nomes fazem parte de um passado, que foi sacrificado perante o progresso e a modernização. A Amazônia toda pulsa na narração com sua tragicidade metafísica, seu determinismo ambiental, suas especificidades geofísicas, antropológicas e religiosas. Contudo, a narrativa escapa ao regionalismo, ela estrapola do localismo. Num canto da Cidade Flutuante, com a chegada de figos secos, amêndoas, tâmaras, garrafas de arak e tabaco para o narguilé, sentem-se os aromas do Oriente. De Manaus

interessam os contrastes arquitetônicos, as considerações sobre a mestiçagem e a multietnicidade, a história, o comércio. Nos romances de Milton, a realidade e a ficção se entrelaçam, se integram. E mais ainda, a densidade dos conteúdos está em harmonia com a cifra estilística, nela se fundem os ingredientes da cultura, constituída, até desde o ponto de vista da linguagem, por um mundo heterogêneo, que se compõe, portanto por um lado de sonoridades indígenas, topônimos de origem tupi e pelo outro por metáforas, simbologias, descrições de festas, rituais, conflitos, paixões que ocupam espaços e tempos de uma humanidade formada por indivíduos de diferentes países e etnias. De certa maneira, a realidade local provinciana torna-se realidade universal.

Muitos trechos dos romances de Milton Hatoum estão relacionados à historia, principalmente aos acontecimentos relativamente recentes da época da ditadura. Um episódio de *Dois irmãos* refere-se ao golpe militar de 1964, quando, nos primeiros dias de abril, é assassinado o professor de francês de Omar, Antenor Laval. Realística e dura é a descrição da violência com a qual o regime contrasta e elimina qualquer forma de dissidência. Laval:

> Foi humilhado no centro da praça das Acácias, esbofeteado como se fosse um cão vadio à mercê da sanha de uma gangue feroz. Seu paletó branco explodiu de vermelho e ele rodopiou no centro do coreto, as mãos cegas procurando um apoio, o rosto inchado voltado para o sol, o corpo girando sem rumo, cambaleando, tropeçando nos degraus da escada até tombar na beira do lago da praça. Os pássaros, os jaburus e as seriemas fugiram. A vaia e os protestos de estudantes e professores do liceu não intimidaram os policiais. Laval foi arrastado para um veículo do Exército, e logo depois as portas do Café Mocambo foram fechadas. Muitas portas foram fechadas quando dois dias depois soubemos que Antenor Laval estava morto (Hatoum, 2000:189-190).

Em 1968 ocorre a morte de Halim, depois a de Domingas. Sucessivamente morrem Zana e Yaqub e assistimos à total desagregação da casa. O Rio Negro e a cidade de Manaus, metáforas do tempo que passa e da decadência, marcam o contraponto ao andamento do drama familiar. Entre os anos ’20 e ’60, momento histórico em que é ambientado o romance, Manaus, efetivamente, estava se transformando, vivia-se uma mudança sócio-política de importância relevante. A Amazônia, por sua geografia física, clima, povos primitivos, a floresta e a imensa bacia idrográfica, pertence ao mundo tropical. O enorme espaço amazônico começa a fazer parte da cartografia exótica do novo mundo desde o século XVI, não só como terra recém-descoberta, mas como fonte das matérias-primas de que os mercados estavam à

procura. As especiarias, as "drogas do sertão", entre outras, despertavam o interesse mercantil das maiores cidades europeias, que ali mandavam seus representantes: missionários, autoridades civis e militares, comerciantes, estudiosos. Os primeiros cronistas, frente ao espetáculo de uma natureza tão inédita e surpreendente, escreveram páginas de absoluto encanto. Maravilha que continua no tempo a dar corpo a inteiros volumes dedicados à Amazônia. Acerca dos ensaios relativamente próximos à época tratada por Milton Hatoum, não poderíamos deixar de citar, até por sua lição de estilo, Euclides da Cunha, tantas vezes relembrado pelo próprio Hatoum.

A Amazônia dos séculos XIX e XX é uma região constituída por uma sociedade mestiça, que cresce incessantemente às margens dos rios mais frequentados, graças à afluência de outros grupos, mestiços também, provenientes das áreas confinantes, principalmente no período do *rush* da borracha, e que deram origem a diferentes núcleos demográficos, sem, contudo, alterar o "status" regional. Assiste-se contemporaneamente à chegada de judeus, libaneses, italianos, mas também japoneses e, se bem que menos numerosos, norteamericanos, espanhois e franceses, diferentes nacionalidades que se integram e contribuem ao enriquecimento do patrimônio cultural da região.

> Halim havia melhorado de vida nos anos do pós-guerra. Vendia de tudo um pouco aos moradores dos Educandos, um dos bairros mais populosos de Manaus, que crescera muito com a chegada dos soldados da borracha, vindos dos rios mais distantes da Amazônia. Com o fim da guerra, migraram para Manaus, onde ergueram palafitas à beira dos igarapés, nos barrancos e nos clarões da cidade. Manaus cresceu assim: no tumulto de quem chega primeiro (Hatoum, 2000:41).

Em seguida, o cultivo e a produção da cana de açúcar, do café, do algodão, das especiarias e da madeira substituem o ciclo da borracha. Acontece assim que, ao mesmo tempo, se desenvolvem a agricultura e a indústria, com a utilização imediata das matérias-primas regionais. Este panorama suscita a curiosidade científica acerca da Amazônia e através do empenho de estudiosos brasileiros e estrangeiros surge uma rica literatura de caráter científico e literário, com a divulgação de relações de viagem, de romances, ensaios históricos, geográficos, sociológicos e econômicos. Numa realidade de tal maneira heterogênea e variegada podem surgir entre cidadãos honestos e recatados, bandidos, aventureiros e impostores. O grande mosaico dos romances de Milton Hatoum é completado por numerosas personagens menores que representam emblematicamente as diferentes tipologias sociais. Ao lado de retratos de trabalhadores sérios, aparecem figuras como a do indiano Rochiram, em *Dois irmãos*, que é um

impostor e através da chantagem contribuirá a levar à desagregação e à ruína econômica a família de Halim. Em *Cinzas do Norte*, encontraremos Arana, considerado pelos próprios protagonistas do romance um ser medíocre e um mercenário, que de seu trabalho de artista somente sobrevive. O núcleo narrativo, principalmente nos dois últimos romances, impõe o conflito como chave indispensável de leitura. Tradicionalmente, na história das civilizações, desde a *Bíblia* até a *Ilíada*, da *Odisseia* à *Divina Comédia*, das tragédias gregas e latinas até a modernidade, se atesta que a trama de muitas narrações se tece, pelos sentimentos de vingança e ódio, entre os contendentes de um conflito: entre o homem e Deus, entre inimigos, entre irmãos, entre pais e filhos.

Em *Cinzas do Norte* correm paralelas as histórias de duas famílias, de um lado a de Trajano Mattoso, poderoso empresário que ocupa na escala social uma posição extremamente privilegiada, de outro lado a de Olavo (Lavo), o narrador, menino orfão, criado por dois tios pobres. Lavo e Mundo, filho único de Jano, tornam-se amigos desde a infância. É a história de uma grande amizade, mas não isenta de tragédia, conflitos e dramas familiares. As diferenças, a desigualdade entre as duas famílias são postas em evidência com grandes detalhes. Jano é o detentor do poder político e econômico da cidade, enquanto que Ramira, a tia de Lavo, luta com suas costuras pela sobrevivência e para poder educar o sobrinho, que, contudo, chegará a ser advogado. Há no romance uma realidade ainda mais dura representada pela população anônima, que vive miseravelmente, em palafitas à beira de imundos igarapés. O narrador é o observador dos acontecimentos e relata episódios de toda uma humanidade:

> Aonde íamos? O DKW subiu o beco Dona Libânia. Perto do Palácio da Justiça meninas de short e camiseta saíram da sombra dos oitizeiros. Lábios vermelhos brilhavam, depois sumiam. (…) A Marechal Deodoro era um tumulto só: calçadas abarrotadas de camelôs e vendedores de fruta que batiam palmas, gritavam e avançavam sobre o DKW (Hatoum, 2005:34-35).

Cenas de prostitutas e de vendedores ambulantes, mas também de namoros, paixões, traicões ou das complicadas relações entre irmãs, irmãos e cunhados. O significado simbólico, social e político, em relação especificamente ao período da ditadura militar, neste romance, é mais patente, assim como é trabalhada mais minuciosamente a complexidade do ser humano, a psicologia das personagens. A dissolução familiar permanece um tema determinante na obra do autor. O ódio entre o pai e o filho, causado pelas inclinações artísticas de Mundo é insanável. Trajano quer um herdeiro que continue a cuidar dos negócios familiares, não abandone a Vila

Amazônia e a plantação de juta, garantias de prestigio, poder e riqueza. As posições ideológicas de Mundo, porém, divergem das ambições paternas, daí a causa que desencadeia a reação de Jano. Ele despreza a rebeldia do filho, não aceita que a arte seja preposta ao capital familiar. O rigor, a disciplina são impostos dentro e fora de casa. Mundo é reprimido e perseguido desde a infância no âmbito familiar e não menos repressora se lhe configura a sociedade coeva:

> Ele não comentava o cotidiano do colégio nem os rigores da disciplina e dos treinamentos, mas, quando tomava banho no igarapé, víamos arranhões e marcas de ferimentos nos braços, pernas e ombros; no entanto, a cicatriz deixada pelo cinturão do pai era mais visível e estúrdia. Mundo passava a mão no pescoço, para ter certeza de que ela ainda estava ali (Hatoum, 2005:128).

Nas entrelinhas podemos observar, como tese nesta ficção, uma defesa das artes e do talento artístico que são em determinadas circunstâncias menos valorizados ou que foram em certa época menos valorizados no Brasil do que em outras áreas da própria América Latina. A pintura, a escultura, que são os formas de arte tratadas nas disputas e conflitos entre Jano e Mundo são sintomáticas de uma sensibilidade cultural que já teve na Semana Moderna de São Paulo, e não só, exemplos de manifestações artísticas merecedoras de apreço.

Entre os temas e as técnicas narrativas de Milton Hatoum, como sublinhado, existem pontos de contato. Uma outra reiterada relação com os demais livros é o expediente da correspondência, das cartas, que vão delucidando os contos, ou das fotos, que integram o relato, reavivam a memória, a infância, e permitem enlaçar o final com o início. Assim o *incipit* de *Cinzas do Norte*:

> Li a carta de Mundo num bar do beco das Cancelas, onde encontrei refúgio contra o rebuliço do centro do Rio e as discussões sobre o destino do país. Uma carta sem data, escrita numa clínica de Copacabana, aos solavancos e com uma caligrafia miúda e trêmula que revelava a dor do meu amigo (Hatoum, 2005:9).

E logo depois:

> "Pensei em reescrever minha vida de trás para frente, de ponta-cabeça, mas não posso, mal consigo rabiscar, as palavras são manchas no papel, e escrever é quase um milagre... Sinto no corpo o suor da agonia", é o que se lê pouco antes do fim (Hatoum, 2005:9).

Trecho que se repete em conclusão, como dito pelo próprio protagonista, na última página do romance.

A linguagem, cuidadosamente trabalhada, é comparável com uma composição musical, as palavras são as notas que expressam sentimentos, emoções, recordações num todo peculiar. Há tons graves, agudos, pausas, silêncios, movimentos mais ou menos acelerados, modulações poéticas e descrições cruas, num registro sempre sóbrio e harmonioso. À maneira de Flaubert, uma frase sugere todo um cenário. Os diálogos mesclam a linguagem culta, elegante, com a coloquial, herdada da tradição oral. De acordo com o pensamento de Derrida, podemos afirmar que há várias línguas no interior dos textos de Milton. Os termos índios, árabes ou típicos da nomenclatura e da paisagem amazonenses, esparsos ao longo da narração, fundem-se em perfeita simbiose linguística:

> Vendia-se tudo na beira do igarapé de São Raimundo: frutas, peixes, maxixe, quiabo, brinquedos de latão. O edifício antigo da Cervejaria Alemã cintilava na Colina, lá no outro lado do igarapé. Imenso, todo branco, atraía o meu olhar e parecia achatar os casebres que o cercavam. Mas a visão das dezenas de catraias alinhadas impressionava mais. No meio da travessia já se sentia o cheiro de miúdos e vísceras de boi. Cheiro de entranhas. Os catraieiros remavam lentamente, as canoas emparelhadas pareciam um réptil imenso que se aproximava da margem (Hatoum, 2000:81).

As palavras têm a sucessão e a densidade semântica que proporcionam à leitura a força de um imã. Um ar de mistério ou de maliciosa insinuação suscita a curiosidade do leitor, que fica na espectativa fazendo conjecturas sobre o desenlace da história.

Milton Hatoum é um dos escritores mais traduzidos e premiados do Brasil. Os três romances são ganhadores do Prêmio Jabuti e *Cinzas do Norte* é também vencedor do Prêmio Portugal Telecom de Literatura. Além das traduções interlinguísticas, que já são numerosas, algumas obras estão recebendo traduções intersemióticas, como adaptações para o cinema e para a televisão. Baseada em *Dois irmãos, foi lançada* recentemente no Brasil uma versão em quadrinhos pelos mais premiados quadrinistas brasileiros da atualidade, Gabriel Bá e Fábio Moon. Muito em breve a obra será publicada em italiano pela Editora BAO Publishing, cuja tradução é também de minha responsabilidade.

Tive efetivamente a oportunidade de conhecer a obra e de traduzir para o italiano os três romances de Milton publicados na Itália, *Ricordi di un certo Oriente*, já em 1992, pela Editora Garzanti. Romance que saiu, em segunda edição, com o título de *Racconto di un certo Oriente*, pela Editora il Saggiatore em 2007. A mesma Editora pubblicou *Due fratelli* e *Ceneri del Nord*, respectivamente em 2005 e 2007. Um índice,

ainda que aproximativo e parcial, da divulgação e do sucesso dos livros de Milton Hatoum na Itália pode-se deduzir pela presença de seus romances nas bibliotecas das principais cidades italianas. O "Catalogo del Servizio Bibliotecario Nazionale" registra: *Ricordi di un certo Oriente*, de 1992, em 44 bibliotecas, a maioria em Roma; *Racconto di un certo Oriente* em 13 bibliotecas, *Due fratelli* em 61 bibliotecas, principalmente em Torino, e *Ceneri del Nord*, em 23.

Ora traduzir é um ato complexo, tem a ver com o nosso horizonte, a nossa perspectiva, a nossa condição humana de mediadores entre uma cultura e outra. É tarefa do tradutor atravessar uma ponte hermenêutica que está entre uma cultura e outra, sabendo que no processo de recodificação deverà levar em conta a eventualidade de perdas e compensações, sabendo também que será necessário achar soluções para as variações diatópicas, expressões idiomáticas, fórmulas situacionais, *realia* e outros problemas. Entra aqui em causa o que Umberto Eco chama de negociação, quando no processo de tradução se renuncia a alguma coisa para se obter outra. É importante para um tradutor manter um diálogo com o original, respeitando o elemento formal e, também, cada fragmento de sentido, cada metáfora, cada nó semântico com soluções dinâmicas que sejam reproduções e ao mesmo tempo produções, de maneira que o texto de chegada possa produzir no leitor efeitos análogos aos do texto-fonte. Os problemas em que nos deparamos e que requerem solução podem pertencer ao âmbito semântico como ao sintático, ao plano estilístico como ao fono-simbólico. Importante é captá-los.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Hatoum, Milton. 1989. *Relato de um certo Oriente.* São Paulo: Companhia das Letras.

_____. 2000. *Dois irmãos.* São Paulo: Companhia das Letras.

_____. 2005.*Cinzas do Norte.* São Paulo: Companhia das Letras.

_____. Entrevista. Disponível em http://www.revistas.usp.br/crioula/article/viewFile/55258/58887. Acesso em: 20 julho 2015

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

Agrosì, Dori. *Il Nord e il Sud del mondo.* La nota del traduttore. Disponível em http://www.lanotadeltraduttore.it/nord.htm. Acesso em: 21 julho 2015.

Delisle, Jean; Lee-Jahnke, Hannelore; Cormier, Monique C. 2002. *Terminologia della traduzione*. A cura di Ulrych, Margherita. Traduzione di Falbo, Caterina; Musacchio, Maria Teresa. Milano: Hoepli.

Guerini, Andréia; Torres, Marie Hélène C.; Costa, Walter Carlos (Orgs.). 2008. *Literatura Traduzida e Literatura Nacional*. Rio de Janeiro: Viveiros de Castro Editora.

Marcondes, Marleine Paula; Toledo Ferreira de. 2006. *Milton Hatoum: Itinerário para um certo Relato.* São Paulo: Ateliê Editorial.

Osimo, Bruno. 2004. *Manuale del traduttore*. *Guida pratica con glossario*. Milano: Hoepli.

Peterle, Patricia. (Org.). 2011. *A literatura italiana no Brasil e a literatura brasileira na Itália: sob o olhar da tradução.* UFSC-Florianópolis: Copiart.

Ravetti, Graciela; Cury, Maria Zilda; Ávila, Myriam. (Orgs.). 2009. *Topografias da cultura. Representação, espaço e memória*. Belo Horizonte: Editora UFMG.

De volta ao futuro da língua portuguesa.
Atas do V SIMELP - Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa
Simpósio 56 - Literatura brasileira: relações entre história, cultura e língua, 2173-2188
ISBN 978-88-8305-127-2
DOI 10.1285/i9788883051272p2173
http://siba-ese.unisalento.it, © 2017 Università del Salento

NARRATIVAS CONTEMPORÂNEAS DO CÁRCERE NO BRASIL E NA ITÁLIA: ENTRE A VOZ DO INDIVÍDUO E O CORO DOS PRISIONEIROS

Luciana Paiva CORONEL[2]

RESUMO
Propõe-se a discussão das relações existentes entre a Literatura, a História, a cultura e a língua a partir da análise da escrita do cárcere. Tem-se como objeto Memórias de um sobrevivente, de Luiz Alberto Mendes, Diário de um detento, de Jocenir, e Sobrevivente André du Rap, de André du Rap e Bruno Zeni, obras nas quais vozes subalternas assumem a palavra, recuperando pela via confessional de diferentes modos um passado de crimes e abordando também o presente degradado da prisão, no qual a experiência, muitas vezes coletiva, é narrada a partir de um ponto de vista individual. Os três textos em estudo assumem a forma do testemunho, cuja variante latino-americana, *o testimonio,* apresenta a voz de um excluído social narrando a experiência da dor a partir do próprio corpo sem deixar de constituir uma denúncia da violência presente na rotina prisional.
Tal imbricamento entre a parte e o todo é o que se pretende analisar nos textos selecionados, buscando interpretar seu significado no âmbito cultural, uma vez que os mesmos rompem, de maneiras distintas, com o fechamento tradicional das narrativas autobiográficas. Igualmente se pretende identificar as marcas dessa fusão na tessitura discursiva dos enredos, nos quais a língua o revela.
Enraizado na literatura brasileira, o estudo busca ainda realizar um cotejo das narrativas nacionais com a escrita italiana do cárcere, que permite iluminar nossas peculiaridades históricas, culturais e ainda a particular feição de nossa literatura do cárcere.

PALAVRAS-CHAVE: confissão; autobiografia; testemunho; voz individual; coletividade.

É possível estabelecer múltiplas e profundas relações entre a Literatura, a História, a cultura e a língua a partir da análise da escrita do cárcere, produção cuja incidência no sistema literário brasileiro contemporâneo é notória a partir do final dos anos 90, quando ocorre o lançamento de *Estação Carandiru* (1999), de Drauzio Varella. Na esteira do livro do médico, que recolheu histórias ao longo de sua trajetória como voluntário no presídio, uma série de relatos dos próprios presidiários ganhou espaço no

2 Universidade Federal do Rio Grande (FURG), Instituto de Letras e Artes, área de Literatura. Alameda João Leal, 470, CEP: 96206-010 – Rio Grande – Cassino, Rio Grande do Sul, Brasil. Endereço eletrônico: lu.paiva.coronel@gmail.com

mercado editorial nacional, como é o caso de *Letras de liberdade* (2000), de autores diversos, Memórias de um sobrevivente (2001), de Luiz Alberto Mendes, Diário de um detento (2001), de Jocenir, *Pavilhão 9* – Paixão e morte no Carandiru (2001), de Hosmany Ramos, Sobrevivente André du Rap (do Massacre do Carandiru) (2002), de André du Rap com a colaboração do jornalista Bruno Zeni, *Vidas do Carandiru* – Histórias reais (2002), organizado por Humberto Rodrigues, *Enjaulado* (2002), de Pedro Paulo Negrini, e *Cela forte mulher* (2003), de Antonio Carlos Prado. O estudioso do tema Márcio Seligmann-Silva avalia as variadas publicações que emergiram do espaço prisional nos primeiros anos do século XXI:

> Pode-se falar que no Brasil vivemos nos últimos dois ou três anos um pequeno *boom* de literatura prisional. Não creio que se possa indicar uma origem única e simples para este fato, mas é certo que entre os motivos para a prosperidade dessa modalidade de literatura encontra-se, antes de mais nada, o enorme interesse atual do público leitor brasileiro por tudo o que tem a ver com violência e a *sua própria* sobrevivência em uma sociedade que se torna cada vez mais polarizada entre os ricos encastelados em seus "bunquers" e os pobres sendo perseguidos e enviados para as cadeias superlotadas. (Seligmann-Silva, 2003:3).

Seligmann-Silva aponta ainda como motivos do sucesso dessas obras, além da preocupação do público com a sua própria sobrevivência no cenário violento da vida contemporânea, o importante papel desempenhado por uma série de voluntários, que, entre outras atividades, vem promovendo desde 1999 concursos de contos nos presídios paulistas, o que acaba estimulando a escrita neste ambiente pouco inspirador. Também o sucesso de *Estação Carandiru*, premiado e aclamado pela crítica e, fato raro no país, igualmente um livro muito bem recebido pelo público, é entendido como importante desencadeador do processo da emergência da escrita do cárcere no cenário literário brasileiro atual.

O livro de Varella foi adaptado para o cinema por Hector Babenco em 2003, recebendo o título de *Carandiru,* o que contribuiu ainda mais para a difusão do imaginário carcerário na cena cultural mais recente. O sucesso da adaptação cinematográfica levou Babenco a dirigir em 2005 uma série televisiva chamada *Carandiru, Outras histórias.* João Camillo Penna (2013:141) afirma que neste ponto "a prisão passara a configurar no Brasil um estilo de estetização criminal." Importa referir que um recorte específico de determinadas circunstâncias da vida no cárcere configura

esta estética do mundo do crime, que passa a alimentar a vida cultural da maior parte de brasileiros, sedimentando-se em seu imaginário.

Duas edições da importante revista brasileira de cultura *Cult* tematizaram centralmente diferentes produções artísticas vinculadas ao espaço das prisões em menos de um ano. A edição número 59, de julho de 2002, intitulava-se *Vozes da prisão: relatos do cárcere invadem a literatura brasileira*, e a edição número 68, de abril de 2003, tinha por chamada *Carandiru: Filme de Hector Babenco mergulha no universo carcerário e na tragédia social brasileira.*

Na matéria central da primeira edição da revista voltada ao tema, escrita por Luís Antônio Giron (2002:34), lia-se: "A literatura prisional é a moda da estação." O termo não deixa dúvidas, o fenômeno parece estar organicamente ligado à dinâmica do mercado editorial, que promove certos bens de consumo cultural devido à sua presumida boa vocação comercial. Não há como desconsiderar este aspecto, a escrita dos cárceres tem se mostrado um sucesso em termos de vendas, algo muito semelhante ao que ocorreu há poucos anos atrás com a literatura de periferia, que passou a incidir com força na vida cultural brasileira desde a publicação de *Cidade de Deus* (1997), de Paulo Lins.

Cerca de uma década antes da irrupção das vozes do cárcere, o mesmo circuito livro-filme-série de televisão foi desencadeado, a mesma leitura foi apresentada pela crítica e difundida pela mídia: "A periferia está na moda."[3] Tendo em comum a experiência da exclusão em suas diferentes formas, esses autores parecem querer com muito empenho "colocar em xeque o direito de exclusividade que os setores hegemônicos da sociedade teriam para empregar a palavra escrita na sua articulação literária" (Eslava, 2004:40). Ainda que provenientes das margens da sociedade, esses autores tem obtido sucesso no centro do mundo da cultura, criando uma literatura bifronte, ao mesmo tempo "marginal" e "bem-sucedida", o que desafia os pressupostos teóricos dos especialistas da academia.

Eneida Leal Cunha mapeia muito bem o dinamismo da cena cultural contemporânea em que o fenômeno da escrita do cárcere institucionaliza-se. Trata-se de um cenário marcado, a seu juízo pelas "intersecções, as negociações intensas e até as destituições recíprocas entre valor político, valor estético e valor mercadológico, que produzem algumas perguntas complexas ao nosso sistema disciplinar." (2002:160)

3 Ver a respeito a obra organizada por Pâmella Passos, Aline Dantas e Marisa Mello. 2013. *Política cultural com as periferias: práticas e indagações de uma problemática contemporânea*, São Paulo: Assis.

Ressaltando o grande desafio de ler este tipo de produção cultural cuja legitimação dá-se pela atuação conjunta de instâncias que em outros tempos atuavam em separado, a estética, a política e a mercadológica, indaga-se a pesquisadora da Universidade de Minas Gerais:

> Por exemplo, como posso (ou como devo) ler o mais recente e doméstico "boom" no mercado editorial brasileiro, a sucessão de narrativas memorialistas assinadas por indivíduos em situação prisional, mantendo no foco aspectos que sempre tendemos a dissociar: o sucesso no mercado editorial, a potência como interpelação política deslocada, a escolha de um objeto plausível e ao mesmo tempo instigante para a reflexão disciplinar? (Cunha, 2002:160)

Tateando ainda em um cenário nebuloso, que abre problematizações ainda em processo de construção, Regina Dalcastagnè, sintonizada com a demanda dos Estudos Culturais e pós-coloniais pelas vozes dos subalternos, posiciona-se de modo inequívoco pela aproximação atenta e corajosa a estes novos fenômenos. A pesquisadora da Universidade de Brasília atesta que "a crítica está disposta a investir no capital simbólico dos excluídos." (Apud Giron, 2013:40). Juntamente com ela, um grupo significativo de estudiosos vem demonstrando interesse por ouvir a voz peculiar que vem da zona da prisão, embaralhando muitas noções caras aos estudos literários.

O campo literário é, no entanto, um campo de disputa política. Igualmente existem em seu interior críticos acadêmicos que recusam aos textos do cárcere qualquer mérito discursivo. Fernando Villarraga Eslava os menciona em seu estudo, apontando que para estes o *boom* da literatura carcerária estaria ligado "à lógica perversa da indústria editorial, pois, pela necessidade vital de expandir seus mercados, ela direciona suas estratégias para incentivar a produção de objetos que possam ser consumidos por um leitor acrítico, ávido de quaisquer novidades." (2004:36). Sem jamais esclarecer quem seriam estes que assim pensam, o pesquisador da Universidade de Santa Maria parece querer apenas evidenciar o embate que se trava no cenário cultural contemporâneo, no qual parte da crítica subestima o entendimento do público, tomando-o por massa amorfa manipulada pela mídia.

Contrariamente a essa rejeição, os meios de comunicação, por sua vez, mostram-se à primeira vista muito receptivos à novidade que esta safra de autores representa com suas boas vendagens e acaba formulando juízos pouco fundamentados e desmedidos, conforme se constata na reportagem já referida de Luís Antônio Giron: "Muitos críticos

consideram os sentenciados os maiores autores contemporâneos da língua portuguesa e lhes dedicam estudos e seminários". (2013:34). Não há limites para o sensacionalismo irresponsável, no qual nem mesmo as revistas especializadas em literatura parecem sucumbir.

Entre o elogio rasgado e pouco criterioso dos agentes culturais organicamente vinculados à demanda do mercado editorial e a rejeição cabal de setores da crítica acadêmica, para os quais as boas vendagens sinalizam apenas um trabalho de *marketing* bem feito, encontra-se a literatura do cárcere, carecendo de uma crítica mais criteriosa, capaz de entender a sua especificidade como produção literária enraizada nos dilemas desta fase inicial do século XXI.

Como voz identificada com a resistência às novas formas culturais e literárias, marcadas pelo hibridismo formal e pela dimensão política, Alberto Moreiras registra no ensaio "A aura do testemunho" a perda da centralidade do literário na conjuntura atual devido a um conjunto de textos, por ele considerados como sendo "exteriores à literatura", os quais justamente por seu lugar de enunciação imprevisto, adquirem uma importância central no âmbito dos estudos culturais mais recentes, sobretudo no âmbito latino-americano. Diz Moreiras a esse respeito: "A alta literatura sofreu nos últimos anos uma perda drástica de capital cultural." (2001:250).

Um dos fatores causadores desta perda de prestígio da alta literatura foi, no entendimento de Moreiras, o fenômeno do testemunho, que passou a ocupar espaços dentro do sistema literário tanto enquanto produção cultural e estética, quanto enquanto objeto de estudo da crítica, sobretudo acadêmica. Para o crítico, o testemunho é um texto cuja especificidade depende "de uma postura ou momento extraliterário, que poderíamos também entender como um momento de suspensão de toda simbolização, em um apelo direto à dor não exemplar, mas ainda singular, além de qualquer possibilidade de representação" (2001:254).

Entendendo a expansão do testemunho nos moldes de uma "invasão bárbara" ao território outrora indevassável da alta cultura, Alberto Moreiras representa um conjunto significativo de estudiosos que se mostram-se bastante refratários à dinâmica dos novos tempos, sobretudo no que toca à vida cultural e literária contemporâneas. Contrapondo-se a estes e buscando espaço para o reconhecimento do valor estético das obras que apresentam novos perfis autorais, como as dos autores do cárcere em estudo, levantam-se vozes como a de Rejane Pivetta de Oliveira:

> Quando discursos em defesa da literatura começam a ser invocados, pode ser sinal de que o problema está nos pressupostos da nossa crítica, e não exatamente no fenômeno que julgamos necessário resgatar de uma provável deturpação. Quiçá em outros tempos, a literatura – sem a necessidade de ser reconhecida por esse nome - era uma expressão tão entranhada na vida, que não se distinguia de outras práticas humanas, das formas de o homem se relacionar com o mundo e dele participar. (2013:s/n).

Sem deixar de provocar tensões no sistema literário instituído, como se viu, as narrativas oriundas das prisões brasileiras constituem já um fenômeno de incontestável vigor cujos desdobramentos ainda não se pode vislumbrar. Praticamente no mesmo período, ainda que inseridos em contexto histórico bastante distinto, são publicados na Itália os romances Libero Dentro: brevi storie e riflessioni di vita vissuta *(2011)*, de Giovanni Arcuri e Sumino 'O Falco: autobiografia di un ergastolano (2012), de Cosimo Rega. Estes autores do cárcere italiano são autores integrais de seus relatos individuais, nos mesmos moldes como o são Luiz Alberto Mendes e Jocenir na cena da literatura do cárcere brasileira.

Os demais escritos brasileiros contaram com a figura de um mediador encarregado de transpor para as páginas do livro a fala do detento pouco habituado à escrita, o que acarreta uma circunstância autoral compartilhada, produto da fusão de vozes distintas, a do preso, que testemunha, e a do mediador, que edita seu discurso, nos moldes do *testimonio* hispano-americano.[4] Este é um discurso muito complexo, marcado pela hibridez da forma, para a qual convergem o preso, com sua história de vida, e o gestor, cuja habilidade na escrita permite narrar o que o outro viveu, criando uma parceria muito delicada. Na maior parte das narrativas do cárcere estudadas, o intelectual, dotado de maior capital cultural, termina por assumindo o papel de autor, ou o de autor principal, e minimiza a contribuição do detento no produto final, que é o livro.

Nesse sentido, *S*obrevivente André du Rap (do Massacre do Carandiru) é uma exceção, pois José André de Araújo, o André du Rap, cuja fala foi editada pelo jornalista Bruno Zeni, por uma série de expedientes textuais e paratextuais que serão analisados

4 O modelo do testemunho hispano-americano é *Biografía de un cimarrón,* de Miguel Barnet, publicado em 1966, que narra a história da vida de Esteban Montejo, um ex-escravo cubano. Mais adiante, em 1983, Elisabeth Burgos-Debray reedita o formato em *Me chamo Rigoberta Menchu e assim me nasceu a consciência*, em que narra a vida da ativista dos direitos humanos guatemalteca, que viria a ganhar o Prêmio Nobel da Paz em 1992.

mais adiante, é apontado como autor principal de sua narrativa, sendo o jornalista que a editou considerado apenas o "organizador" da mesma.

Há também o caso de textos escritos por um detento mais familiarizado com o universo da escrita do que o sujeito que viveu a experiência relatada, como Humberto Rodrigues, publicitário, que narra a sua história e na sequência a história de alguns seus companheiros de cárcere, e também Hosmany Ramos, médico, que dá voz ao colega e sobrevivente do massacre Milton Marques Viana. Nestes últimos casos, os dois autores são homens com formação universitária, oriundos da classe média e, portanto, habituados à leitura e à escrita. Ainda que presidiários, a inserção dos mesmos no universo da cultura os habilita a exercer uma espécie distinta de mediação, a partir de dentro do cárcere.

Letras de liberdade (2000) não apresenta autoria individual, sendo oferecido ao público como obra coletiva e anônima, resultante de um concurso literário realizado conjuntamente por vários estabelecimentos carcerários do estado de São Paulo. No interior do livro, após o relato de cada detento, há sempre uma segunda voz, de médico, escritor, jornalista ou similar, a respaldar e autorizar a primeira voz, do detento. Sem rastro autoral, estas vozes mais prestigiadas são, no entanto mediadoras indiscutíveis entre os presos e o público. A esse respeito, comenta João Camillo Penna:

> O fato de o jurista, o médico e o jornalista permanecerem nas imediações da enunciação – não mais, é verdade, como narradores da experiência prisional, mas como *autorizadores* do texto, agora assinado por um preso comum – acrescenta um a modificação de fato sensível à estrutura tradicional da mediação literária testemunhal.(Penna, 2013:31).

Rompendo, assim, com o modelo da enunciação do testemunho hispano-americano, estes narradores assinam seus próprios textos, sendo sujeitos da própria voz, diferentemente de *Enjaulado* (2002), de Pedro Paulo Negrini, e *Cela forte mulher* (2003), de Antonio Carlos Prado, que apresentam uma forma distinta de intermediação cultural. Aqui o mediador é alguém distante da experiência narrada, mas sua presença termina muito mais marcada no produto final, que é o livro. A primeira obra tem como autor um advogado da área criminal, que dá voz ao detento Rogério Aparecido, e a segunda, um jornalista voluntário, que apresenta a experiência de um conjunto de detentas do sistema carcerário feminino de São Paulo.

Conforme consta na orelha de *Cela forte mulher,* o livro foi escrito "com a colaboração das presidiárias – e a pedido delas". Nestas últimas publicações os sujeitos

que vivenciaram a experiência do cárcere não são apresentados como autores, sendo o nome do mediador dotado de maior bagagem cultural aquele consta na capa das obras. O mesmo ocorre com o testemunho relatado por Hosmany Ramos, que assina o depoimento alheio de presidiário pouco letrado cujo nome consta apenas da orelha da publicação.

Nos casos de Negrini e Hosmany, os sujeitos cuja experiência é narrada são nomeados na orelha da edição, ou seja, com pouco destaque, mas a referência a seus nomes é feita. O caso de Antonio Carlos como mediador é muito particular dentro deste conjunto. Narradas por ele, as histórias das presas não trazem identificação específica dos espaços carcerários onde transcorreram, nem os nomes das personagens estão corretos. As fotos que compõem o encarte final tampouco têm legendas "para que a identidade das moças fique preservada" (Prado, 2003:11), avisa o autor na introdução do volume.

Esta necessidade de ocultamento da identidade das detentas não condiz com o cenário maior da escrita contemporânea do cárcere, marcado pela presença dos próprios apenados no circuito literário, senão como autores, ao menos como personagens das narrativas. Completamente fora do padrão, não por acaso, esta é a única publicação baseada nos relatos de mulheres, cuja voz parece verdadeiramente abafada pela dicção forte do mediador que supostamente apenas as transportaria para a página escrita. Confirma-se tristemente em tal circunstância editorial a formulação da estudiosa indiana Gayatri Spivak: "Se o discurso do subalterno é obliterado, a mulher subalterna encontra-se em uma posição ainda mais periférica pelos problemas subjacentes às questões de gênero." (2010:14).

O autor de *Cela forte mulher* explica na introdução a metodologia de sua publicação: "O texto foi escrito do começo ao fim a quatro mãos dentro das celas e está creditado a quem de direito." (Prado, 2003:11). O direito autoral é seu, ele afirma taxativamente, ainda que as histórias não o sejam. Apropriando-se do discurso deste outro que é a mulher, Antonio Carlos as afaga enquanto reproduz o seu silêncio histórico: "As minhas meninas são assim mesmo, encasquetam com uma coisa, depois esquecem." (Prado, 2003:11).

Pode-se considerar os paratextos contidos na obra no sentido em que os concebe Gérard Genette, como elementos complementares "por meio de que um texto se torna livro e se propõe como tal a seus leitores, e de maneira mais geral ao público." (2009:9), como expedientes essenciais para assegurar que a recepção da obra pelo público seja

feita de acordo com a sua concepção original. Assim se constrói a exclusão das mulheres do plano autoral das obras que tem como tema exatamente a sua vivência neste espaço. Elas até podem ser o tema anônimo das narrativas sobre o cárcere, mas não são a voz que as constroi. Era exatamente contra este tipo de silenciamento que protestara Ferréz no Manifesto intitulado *Terrorismo literário*, em que dizia: "Não somos o retrato, pelo contrário, mudamos o foco e tiramos nós mesmos a nossa foto." (Ferréz, 2005:9).

Nas capas destes livros constam os autores, cujos nomes são apresentados com destaque gráfico e apenas no interior dos mesmos, em local de menor evidência, como é o caso da orelha do livro, é que revela-se o nome do(s) sujeito(s) cuja história está sendo contada. Trata-se de um projeto editorial, concebido de acordo com o ponto de vista arraigado no imaginário hegemônico segundo o qual os excluídos não tem voz, não devem falar, e sim ser falados, suas histórias sendo a matéria-prima de livros alheios, assinados por indivíduos letrados, de classe média, estes sim aceitos com autores dentro do sistema literário.

Na cena italiana, apenas identificou-se uma única obra na qual há um mediador letrado encarregado de trazer à luz a voz e a história do detento. Trata-se de *Ero nato errore* – Storia di Anthony (2014), de Nina Marocolo e Anthony Wallace, nascido Antonella Casalucci, cujo drama de rejeição familiar leva à fuga e a recorrentes furtos que acabarão por levá-lo à prisão. Criado por uma tia na Escócia, o detento não tem o pleno domínio do italiano e é a partir dessa necessidade de tradução que a escritora Nina Maroccolo, com trabalho em oficinas de escrita desenvolvidas no cárcere de Rebibbia, se em carregará de auxiliá-lo: "Serei a tua voz... uma voz que da tua interioridade emerja e seja precisa, nítida, dura, dura como a tua vida inteira. Recuperarei fielmente as partes escritas por ti. Depois as nossas vozes, uma única voz, se encontrarão."(Marocolo, Wallace, 2014:8). Constante do prólogo da obra, este diálogo traz ainda o comentário de Anthony, que alega nunca ter tido voz fora do cárcere e, assim, justifica ele próprio a necessidade da parceria, que é reforçada pela atribuição da autoria a ambos desde a capa.

Quando os próprios detentos assumem a palavra e narram suas histórias, mediações de diferentes tipos não deixam de comparecer para viabilizar esta voz autoral até pouco tempo inédita no mercado de bens simbólicos, mostrando-se instrumentos indispensáveis nesse sentido. Mesmo no caso de Luís Alberto Mendes e Jocenir, autores que assumem a autoria integral de suas narrativas, assinando-as como costumam fazer

os escritores, algum tipo de patrocinador parece igualmente ter sido necessário para lograr o ingresso de ambos no sistema literário nacional. O ficcionista Fernando Bonassi, que conheceu Mendes quando ministrava oficinas literárias no Complexo Penitenciário do Carandiru, apresentou os manuscritos de *Memórias de um sobrevivente* à prestigiada editora brasileira que publicou-os, encarregando-se ainda da apresentação da obra.

Mano Brown, dos *Racionais MC'*s, procurou Jocenir na prisão, contando com seu talento de poeta para a composição das canções do grupo. O sucesso de *Diário de um detento*, que impactou a cena musical brasileira dos anos 90, certamente contribuiu para que o livro homônimo do autor fosse publicado. A passagem da condição de letrista de *rap* à de escritor implica certamente a superação de muitas barreiras, uma vez que o âmbito da literatura está entre os mais elitizados da produção cultural, conforme comprova a pesquisa de mapeamento do romance brasileiro contemporâneo organizada por Regina Dalcastagnè (2012:147-207). Tal caráter nem mesmo a recente onda de produções da "literatura marginal periférica", marcada pela perspectiva da autorrepresentação, conseguiu reverter significativamente. O livro de Jocenir teve originalmente a apresentação de Drauzio Varella, seguindo-se a este o escritor Marcelo Rubens Paiva nas edições mais recentes da obra.

O médico dizia na "Apresentação" das primeiras edições de *Diário de um detento:* "o livro foi escrito por quem experimentou a dureza do cárcere", ancorando assim a legitimidade do discurso na experiência vivida, como é típico do testemunho. Em seguida, efetivamente introduzia o leitor no âmbito do texto propriamente dito, identificando seu tema, caracterizando sua forma e promovendo seu autor como alguém que conhece o cárcere e domina a arte de narrá-lo: "em estilo cortante, o autor conta sua passagem por presídios e cadeias de São Paulo; entre eles a Casa de Detenção, onde nos conhecemos. É um relato forte. Vale a pena ler." (Jocenir, 2001:s/p). Identificado como "Autor de *Estação Carandiru",* Varella confere legitimidade ao texto de Jocenir, concedendo-lhe a palavra a partir da posição já consolidada de médico do presídio e autor de livro sobre o mesmo. João Camillo Penna analisa esta espécie peculiar de mediação exercida por Varella entre o detento e o público leitor:

> É certo, assim, que a transposição do "transcritor" em *autorizador* dos relatos carcerários no Brasil coloca-o fora, embora em contato direto, da enunciação especificamente literária, transformando-o em espécie de instância

> institucional-editorial de inscrição social do relato, e não mais gestor da fala e mão letrada que escreve e transcreve. (2013:32).

Os autores italianos do cárcere Cosimo Rega e Giovanni Arcuri encontram-se em situação similar. Sendo homens dotados de uma formação escolar mais sólida do que a maior parte dos autores brasileiros, a escrita não é para eles uma prática tão desafiadora. Ainda assim, a publicação dos respectivos livros também pode ser relacionada a um processo mais amplo de difusão do imaginário do cárcere na cena cultural italiana, na qual oficinas de teatro e de literatura ministradas por voluntários tem dado origem a peças e publicações que vem recebendo a atenção de um público cada vez maior.

Atestam esse fato publicações como *Afferrare le redini di una vita nuova* (2014), organizada pelo professor Fabio Pierangelli, da Universidade Roma Tor Vergata, ele próprio organizador de "laboratórios de escrita" no Presídio de Rebibbia, e também em 2012 de duas edições da *Revista Mosaico Italiano*, intituladas *Letteratura in carcere* (número 101) e *Liberi dentro* (número 103), nas quais é divulgada essa ampla gama de produções culturais provenientes da prisão italiana.

Faz parte dessa espécie de boom o filme *Cesar deve morrer* (2012), de Paolo e Vittorio Taviani, ganhador do Urso de Ouro no 62º Festival de Berlim, no qual ambos os autores desempenham o papel de si mesmos, detentos envolvidos na montagem da peça *Júlio Cesar*, de Shakespeare, em projeto efetivamente desenvolvido no Presídio de Rebibbia. A condição pública de atores e de autores de Rega e Arcuri é mais ou menos simultânea, projetando-os socialmente como produtores de cultura no duplo terreno do cinema e da literatura, ainda que o primeiro seja um militante histórico da cultura no espaço prisional, tendo fundado, por exemplo, a companhia de teatro do cárcere de Rebibbia.

Toda a eficiente mediação verificada no processo de difusão das narrativas do cárcere revela um esforço da parte dos envolvidos no sentido de romper com o silenciamento que é imposto aos detentos por uma cultura que os vê como uma alteridade a ser recusada, como o outro, ao mesmo tempo desconhecido e assustador. João Camillo Penna (2013:33) chamou-os "sujeitos constituídos pela pena", pensando o termo "no duplo sentido de penalidade e instrumento de escrita". Partindo da experiência compartilhada da "pena" no primeiro sentido de penalidade, a apropriação da "pena", no segundo sentido de instrumento de escrita é conquista árdua que implica superação de uma gama de estigmas, entre os quais pode-se apontar a marginalidade no

que toca à vivência cultural e a marginalidade advinda da experiência prisional em decorrência da prática de ações criminosas. E no entanto, a pena que se vive e simultaneamente se paga instiga à pena do registro e do resgate de si e da própria dignidade. Este esforço é enorme, pois o espaço da prisão é um mundo de exceção brutal, um espaço de negação e aviltamento da força individual de cada um, do qual o texto escrito permite realizar uma espécie de fuga simbólica por meio da palavra.

Diferentemente das obras referidas, Sobrevivente André du Rap (do Massacre do Carandiru) foi efetivamente escrito a quatro mãos. André du rap consta como autor da narrativa, como se viu, em cuja capa consta uma foto sua, tendo ao fundo o presídio e outros presidiários. Bruno Zeni é referido em letras miúdas apenas como responsável pela "coordenação editorial", um auxiliar portanto. A atribuição do papel de autor ao detento que testemunha, acompanhada do mediador cultural em posição secundária dentro da edição configura uma exceção dentro do conjunto em estudo, no qual a formação escolar mais sólida acaba por determinar um peso maior ao sujeito letrado na configuração do texto ao público.

Tais aspectos acerca da definição do sujeito autoral permitem apontar relações intrincadas entre o letramento e a cidadania, ou ainda, no caso específico dos escritos do carcere em estudo, entre a ausência de letramento e a subalternidade. Na maior parte dos textos em estudo, é a bagagem cultural que define a condição de cada uma das partes, favorecendo que o detento não fale, antes seja falado. Ainda que ao final do livro conste o segmento "Sobre os autores", com fotos e informações de ambos, e também os agradecimentos de ambos, pode-se considerar André o autor.

Um conjunto de aspectos contribui para tal consideração. Bruno Zeni assina os trechos da obra sob seu encargo, o prefácio, o posfácio e também as notas de rodapé que organizam a publicação, deixando implícito que o resto é do outro. Ele afirma ter sido seu papel o de realizar a mera transcrição: "Na edição do texto, procurei ser o mais fiel possível às particularidades da fala do André – mantive, inclusive as suas incongruências e incorreções" (Zeni, Du rap, 2002:9). Fazendo "interferências mínimas", Zeni busca ser fiel ao que foi relatado oralmente por André.

Ainda quando falam, muitas vezes, os presos não falam apenas de si, mas da coletividade a que pertencem. Os próprios títulos dos livros contemporâneos do cárcere evidenciam de diferentes modos e em níveis variados a pluralidade de vozes contidas nos relatos, aspecto já presente na narrativa inaugural de Drauzio Varella, composta por

um apanhado de histórias, apresentadas ao leitor como tendo sido apenas recolhidas pelo autor no cotidiano de sua atividade como médico no presídio.

O lastro plural está também presente em *Vidas do Carandiru,* um conjunto de histórias que se oferecem ao público como sendo "reais" e compartilhadas, ainda que o publicitário Humberto Rodrigues assine a parte em que narra suas próprias histórias, bem como seja investido da função de autor da coletânea. O mesmo ocorre em *Pavilhão 9,* cujo título refere o espaço coletivo do prédio onde ocorreu o que ficou registrado na história brasileira como o "Massacre do Carandiru", trazendo o sentido de uma experiência e de um trauma de muitos, mesmo que seja uma só a fonte que testemunha, Milton Marques Viana.

Há vozes individuais que assumem a palavra para narrar as suas próprias vivências em mais de um texto. Luiz Alberto Mendes apresenta-se como "sobrevivente" de uma catástrofe por um lado mais ampla do que o cárcere, porque relacionada ao fracasso em série de todas as instituições que lhe foi dado conhecer, a família, a escola, os centros de reabilitação de menores, etc. E por outro lado mais restrita do que o cárcere, porque relacionada à individualidade de sua pessoa, cuja trajetória de erros acabou levando ao presídio, muito mais do que à coletividade dos detentos. Das obras em estudo esta é a narrativa em que menos se ouve o coro dos prisioneiros e aquela na qual mais se destaca o timbre particular e único da voz solitária do detento.

André du Rap é também alguém que sobreviveu, mas em seu caso o epíteto de "sobrevivente" diz respeito a um episódio específico, a chacina de 2 de outubro de 2002 no Carandiru. Ele não fala sozinho: "Então, o meu objetivo, o nosso objetivo é mostrar o valor que tem uma companheira lá dentro, o valor que tem a família [...]" (2002:182). João Camillo Penna identifica este que fala como uma "singularidade plural" (p.111), ressaltando antes de mais nada a presença do mediador intelectual, no caso um jornalista, na edição escrita do discurso oral do detento. Trata-se de um esforço conjugado cuja forma resultante evidencia a voz de André como aquele que conduz o discurso ("o meu objetivo"), mas este não deixa de pôr em evidencia a presença do gestor deste discurso ("o nosso objetivo").

Independente da existência deste sujeito letrado a intermediar a fala do detento na produção do discurso escrito, a dimensão coletiva deste eu que fala é traço central do conjunto dos escritos do cárcere. Trata-se de um traço inerente às escritas dotadas de elevado teor testemunhal, identificado com a "capacidade da narrativa da dor de construir uma comunidade unida pela experiência dolorosa e do sentido benéfico dessa

aliança" (Selligmann-Siva, 2005:86), sendo típica das obras de sobreviventes ou de autores que enfocam as catástrofes.

As obras escritas a partir da prisão trazem, em alguma medida, este peculiar entrecruzamento entre as instâncias individual e coletiva, dada a imposição do convívio social dentro dos presídios nacionais, manifesta desde as celas, até os refeitórios e espaços de lazer. Aquele que fala invariavelmente conta episódios que não foram vivenciados isoladamente, podendo, assim, falar por um conjunto de presos, senão por todos. Maria Rita Palmeiro, estudiosa do tema, apresenta síntese muito pertinente acerca dessa feição: "A experiência traz uma dimensão coletiva, mas quem narra a viveu de modo obviamente particular." (Palmeiro, 2009:14). Quando se trata de uma experiência de violência, a voz do preso narra a dor a partir do próprio corpo sem deixar de constituir uma denúncia da brutalidade presente na rotina prisional.

Tal imbricamento entre a parte e o todo é passível de ser interpretado em seu significado no âmbito cultural, uma vez que propicia a ruptura da escrita do cárcere com o fechamento individual tradicional das narrativas autobiográficas, como se pode perceber na obra de Jocenir desde o título, *Diário de um detento*, no qual o artigo indefinido reforça a pouca particularização do narrador, a feição de indivíduo comum conectado a um padrão coletivo de existência.

Em Sobrevivente André du Rap (do Massacre do Carandiru) este lastro coletivo não deixa de estar presente. O último fragmento – "O peso de uma grade" – é especialmente significativo. Mesmo solto, André assume o ponto de vista do preso: "A sociedade aqui fora é totalmente diferente do nosso mundo, do mundo que você vive atrás das grades. Ninguém sabe o peso que tem uma grade" (Zeni, Du rap, 2002:182). Seu mundo não deixa de ser o do cárcere, ainda que esteja em liberdade, a condição de apenado incorporou-se como mancha indelével de sua identidade.

A respeito do caráter social e igualmente da dimensão política inerente aos diferentes escritos do cárcere, João Camillo Penna considerou: "A enunciação coletiva da vítima, a reconstituição da memória e verdade jurídica de sua experiência, é assim inseparável da construção da identidade como modelo de politização da memória.(2013:30). Misturando memória e política, os escritos do cárcere mostram-se textos muito desafiadores ao olhar do crítico, que não pode apegar-se aos conceitos arraigados de autoria e literariedade, pois estes mostram pouca serventia diante de vozes individuais muito peculiares, que ressoam dramas coletivos, reivindicando justiça e dignidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Escritos do cárcere

Arcuri, Giovanni. 2011. *Libero Dentro*: brevi storie e riflessioni di vita vissuta. Roma: Albatros.

Bruno, Emílio, Costa, Wagner Veneziani. 2000. *Letras de liberdade*. São Paulo: W.B. Editores.

Du rap, André, Zeni, Bruno. 2002. Sobrevivente André du Rap (do Massacre do Carandiru). São Paulo: Labortexto.

Jocenir 2001. Diário de um detento: o livro. São Paulo: Labortexto Editorial.

Maroccolo, Nina, Wallace, Anthony. 2014. *Era nato errore*: Storia di Anthony. Roma: Pagine.

Mendes, Luiz Alberto. 2001. Memórias de um sobrevivente. São Paulo: Companhia das Letras.

Negrini, Pedro Paulo. 2002. *Enjaulado*: o amargo relato de um condenado pelo sistema penal. Rio de Janeiro, Gryphus.

Oliveira, Rejane Pivetta. (Org.). 2013. *Literatura para pensar e intervir no mundo*. Porto Alegre: Editora UniRitter.

Prado, Antonio Carlos. 2003. *Cela forte mulher.* São Paulo: Labortexto Editorial.

Ramos, Hosmany. 2002. *Pavilhão 9*: paixão e morte no Carandiru. 3. ed. São Paulo, Geração Editorial.

Rega, Cosimo. 2012. *Sumino 'O Falco*: autobiografia di un ergastolano. Roma: Robin Edizioni.

Rodrigues, Humberto. 2002. Vidas do Carandiru: histórias reais. São Paulo, Geração Editorial.

Crítica literária

Cunha, Eneida Leal. 2002. Margens e valor cultural. In Reinaldo Marques, Lúcia Helena Vilela (orgs). *Valores, arte, mercado, política*. Belo Horizonte: Editora da UFMG/Abralic, p.159-169.

Dalcastagnè, Regina. 2012. Um mapa de ausências. In: *Literatura brasileira contemporânea: um mapa de ausências*. Rio de Janeiro, Editora da UERJ, p.147-207.

Eslava, Fernando Villarraga. 2004. Literatura marginal: o assalto ao poder da escrita. *Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea*, nº 24. Brasília, julho-dezembro, p. 35-51.

Genette, Gérard. 2009. *Paratextos editoriais*. São Paulo: Ateliê Editorial.

Giron, Luís Antônio. Pena de sangue. Revista Brasileira de Cultura *Cult*, n. 59, São Paulo, julho de 2012, p. 34-44.

Moreiras, Alberto. 2001. *A exaustão da diferença*: a política dos estudos culturais latino-americanos. Belo Horizonte: Ed UFMG.

Palmeira, Maria Rita Sigaud Soares. 2009. *Cada história, uma sentença*: narrativas contemporâneas do cárcere brasileiro. 2009. Tese (Doutorado em Literatura Brasileira) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8149/tde-06092011-142127/>. Acesso em: 2013-12-09.

Penna, João Camillo. 2013. *Escritos da sobrevivência*. Rio de Janeiro: 7 Letras.

Rodriguez, Benito Martinez. 2003, "Mutirões da palavra: literatura e vida comunitária nas periferias urbanas". *Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea,* nº 22. Brasília, janeiro/junho, p. 47-61.

Seligmann-silva, Márcio 2003. Violência, Encarceramento, (In) justiça: memórias de histórias reais das prisões paulistas. *Revista Letras*, São Paulo, v.43, n.2, p. 29-47. Disponível em: <http://seer.fclar.unesp.br/letras/article/view/303>. Acesso em: 25 mar. 2013.

Seligmann-Silva, Marcio. 2005. Literatura, testemunho e tragédia: pensando algumas diferenças. In: Seligmann-Silva, Marcio. *O local da diferença:* ensaios sobre memória, arte, literatura e tradução. São Paulo: Ed. 34, p. 81-104.

Spivak, Gayatri Chakravorty. 2010. *Pode o subalterno falar?* Tradução de Sandra Regina Goulart Almeida, Marcos Pereira Feitosa, André Pereira Feitosa. Belo Horizonte: Ed. UFMG.

De volta ao futuro da língua portuguesa.
Atas do V SIMELP - Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa
Simpósio 56 - Literatura brasileira: relações entre história, cultura e língua, 2189-2206
ISBN 978-88-8305-127-2
DOI 10.1285/i9788883051272p2189
http://siba-ese.unisalento.it, © 2017 Università del Salento

JOÃO UBALDO, DEUS E O DIABO NA TERRA DO SOL

Edil Silva COSTA[5]
Pérola Cunha BASTOS[6]

RESUMO
"O Auto da Compadecida", "Deus é brasileiro" e "O homem que desafiou o diabo" são filmes, sucessos de público e crítica, que partem de obras literárias com fortes conexões com a cultura popular: a peça *Auto da Compadecida*, de Ariano Suassuna; o conto "O santo que não acreditava em Deus", de João Ubaldo Ribeiro; e o romance *As pelejas de Ojuara,* de Nei Leandro de Castro. Objetiva-se analisar os processos de apropriação e recriação de textos populares pela literatura e as produções recentes do cinema nacional que enfocam a temática predominante da religiosidade popular e dos pactos fáusticos. Tomando como ponto de partida e convergência o conto "O santo que não acreditava em Deus", de João Ubaldo Ribeiro, atualização/adaptação das narrativas orais populares do tempo em que "Nosso Senhor andava pelo mundo com São Pedro", é feito um estudo comparativo e de tradução intersemiótica dessas obras para discutir as conexões da tradição oral, a literatura e o cinema. Nas três obras, ambientadas no universo nordestino, com suas dificuldades e desigualdades sociais, tanto a figura divina como o diabo são humanizados e convivem muito de perto com os mortais e pecadores. Procura-se mostrar as construções da religiosidade popular e suas representações – quase sempre atravessadas pelo humor mais mundano e pela desacralização dos textos religiosos – e de que modo esse aspecto literário é conservado, atenuado ou ampliado nas traduções audiovisuais.

PALAVRAS-CHAVE: cultura popular; cinema; literatura; religiosidade.

A apropriação da cultura popular pela cultura letrada e massiva se configura como um procedimento bastante profícuo ao longo do século XX. Porém, desde o Romantismo, já se evidenciava na literatura a aproximação com textos populares nas tentativas de fundação de uma identidade nacional. A associação do folclore com o nacional é fundamentada na crença de que o popular folclórico seja uma representação do puro, autêntico e homogêneo. Por outro lado, o fato de, tradicionalmente, se entender

5 Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Departamento de Educação do Campus II/Alagoinhas, Bahia, Brasil, escosta@uneb.br.
6 Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Departamento de Educação do Campus II/Alagoinhas, Bahia, Brasil, perolauneb@gmail.com.

o folclore como anônimo facilita as apropriações e a desconsideração das marcas pessoais que os criadores populares imprimem em seus textos. As produções culturais contemporâneas – que tendem a misturar gêneros, romper fronteiras e ignorar autorias – apresentam um diálogo muito rico no que diz respeito a essa interação com a cultura popular, demonstrando que é cada vez mais inócua a separação dualística popular, não-popular, na teia da criação artística.

Assim como a literatura escrita, nas últimas décadas, três produções do cinema nacional apresentam fortes conexões com a literatura de cordel e as narrativas orais. São filmes cujos roteiros são adaptações de textos literários que por sua vez se apropriam de textos da cultura popular: "O Auto da Compadecida" (2000), "Deus é brasileiro" (2003) e "O homem que desafiou o diabo" (2007). O primeiro filme parte da peça de Ariano Suassuna, *Auto da Compadecida* (1973), embora faça uma colagem de diversas obras do autor; o segundo é inspirado no conto "O santo que não acreditava em Deus" de João Ubaldo Ribeiro, publicado no livro *Já podeis da pátria filhos e outras histórias* (1991). Por último, temos a adaptação do livro *As pelejas de Ojuara:* o homem que desafiou o diabo (2006), de Nei Leandro de Castro. Pretende-se aqui analisar os processos de apropriação e recriação de textos oriundos da tradição oral pela literatura e como cinema nacional nos últimos tempos tem contribuído para fortalecer a inter-relação do oral-escrito-visual.

Até chegar às telas o roteiro adaptado passa por alterações, fruto das interpretações do diretor e dos atores. São, portanto, várias leituras que se sobrepõem. O humor é um traço comum a todas as obras em análise, embora com momentos densos quando colocam a nu a miséria da condição humana e do sujeito dividido entre o bem e o mal. Além de nos fornecer pistas sobre o processo de criação da cultura popular e massiva, o estudo dessas produções culturais favorece a discussão sobre como a cultura de massa, no caso o cinema, pode intermediar o acesso a obras em comunidades de oralidade mista (Zumthor, 1997). Vale ressaltar que os filmes citados são facilmente encontrados em versões piratas à venda nas feiras e camelôs de todos os centros urbanos brasileiros, além de terem sido exibidos na TV. São assim de ampla recepção, podendo tornar-se novas matrizes narrativas da tradição oral, como são os clássicos épicos e contos de fadas para o cordel e os contos populares (Ferreira, 2003).

Nossa proposta será discutir com o que nos proporciona a literatura comparada, considerando o que sublinha (Carvalhal, 2006), "comparar é um procedimento que faz parte da estrutura do pensamento do homem e da organização da cultura". Este trabalho

discute: contos, romance, uma peça e um filme, ou seja, múltiplas linguagens todas incumbidas de muitos detalhes gregários e intercomunicantes às obras aqui discutidas. Como se já não bastasse, temos ainda que considerar que a "obra literária pode migrar da tradição original em que surgiu para incluir-se em outro contexto cultural" (Carvalhal, 2006).

A Tradução intersemiótica nos instrumentaliza, para que neste terreno rico e produtivo de reflexões, possamos nos aproximar, de pelo menos, uma de tantas possíveis reflexões que as obras nos oferece. Álvaro Machado e Daniel-Henri Pageaux (1998), afirma que o texto (literário ou não) "é um sistema de signos que colaboram com outros signos, musicais, pictóricos, icônicos. E assim se afirma a necessidade de uma análise em que se conjuguem análise textual e semiologia". Portanto, nos debruçamos nesta perspectiva desafiadora, inquietante e rica experiência humanizadora.

A tradução divide-se em: interlingual (que ocorre entre línguas diferentes – a tradução propriamente dita); a intralingual (que acontece no âmbito da mesma língua de origem); e por fim, a Intersemiótica esta última foi definida por Jakobson em 1959 como um tipo de tradução que "consiste na interpretação dos signos verbais por meio de sistemas de signos não verbais, ou de um sistema de signos para outro, por exemplo, da arte verbal para a música, a dança, o cinema ou a pintura". Para Haroldo de Campos(2006), "toda tradução é uma recriação; forma privilegiada de leitura crítica; o crítico assegura que é impossível uma codificação estética na prática tradutora". E ainda Para Plaza "numa tradução intersemiótica é preciso levar em consideração o contexto histórico-social em que os signos foram produzidos, pois a "arte não se produz no vazio" e "a história, mais do que simples sucessão de estados reais, é parte integrante da realidade humana". Posto assim, a tradução nos dá margem de trabalho reflexivo intenso e largamente profícuo de aprendizagens, principalmente, sobre religiosidade, cultura popular e as querelas que debate a humanidades desde a mais tenra idade de existência.

Nos limites deste texto, iremos nos deter no filme "Deus é brasileiro", abordando o processo de composição da obra e as relações com a linguagem oral, escrita e cinematográfica. Desse modo, propomos uma análise de um conto popular do ciclo "Jesus pelo mundo com São Pedro", o conto de João Ubaldo Ribeiro "O santo que não acreditava em Deus" e o filme "Deus é brasileiro", de Cacá Diegues.

Religiosidade e cultura popular

A temática religiosa cristã está muito presente na cultura popular e é traduzida de maneira peculiar, seja nas narrativas, nos folguedos e dramas ou nas cantigas. Os textos populares, embora sigam um viés conservador nos costumes e na moral da religião oficial e dominante, corroborando com os discursos hegemônicos, deixam escapar nas brechas do humor as contradições humanas e embaralham a ordem das coisas, podendo fazer do diabo uma vítima da astúcia feminina ou de Jesus um malandro enganador.

Os contos religiosos protagonizados por Jesus e São Pedro poderiam ser classificados como narrativas cômicas, assim como os contos do ciclo do demônio logrado. O diabo nas narrativas populares ou nos folhetos de cordel tem seu caráter maléfico esvaziado, do mesmo modo que as atitudes de Jesus e Pedro provocam o riso e os distanciam da rigidez moral da religião que representam.

As obras *Auto da Compadecida* e *As pelejas de Ojuara* seguem essa mesma linhagem e dão a tônica aos filmes que inspiram. Longe da densidade do Cinema Novo, optam pelo humor debochado, pela facilidade dos estereótipos, por uma estética festiva. O diabo, ridicularizado e derrotado, não assusta aos que enfrentam a fome, a miséria, a violência do cangaço. Os protagonistas, João Grilo, Chicó, Cancão ou Ojuara, adaptados a esse mundo de provações, defendem-se com as armas de que dispõem, sua esperteza e malandragem.

Nos contos religiosos de Jesus e São Pedro pelo mundo, o diabo não aparece e a narrativa é centrada nos dois companheiros de viagem. São contos que tem a mesma estrutura dos contos de Pedro Malasartes, sempre um caminho e uma aventura. No caso de Malasartes, a aventura parece não ter fim nem propósito, além do puro e simples oficio de fazer artes. Para Jesus e São Pedro, a viagem, também sem começo nem fim, tem o propósito da pregação, dos ensinamentos religiosos pelo exemplo. Note-se que os demais apóstolos são esquecidos, raramente havendo alguma referência a eles. Apenas Pedro viaja com Jesus que se disfarça de homem comum para melhor avaliar o comportamento humano, castigando ou recompensando. Nessas narrativas, o mal não está personificado, mas diluído as ações humanas que serão corrigidas. Como veremos adiante, Pedro é a principal vítima, pois ele vai representar o homem em toda sua vulnerabilidade e pequenez que se acentua diante da grandiosidade de seu companheiro divino.

O filme "Deus é brasileiro" e os contos religiosos

"Deus é brasileiro" é uma obra que tem fortes marcas da religiosidade popular. Na tradição oral, os santos também cometem diabruras, a exemplo de São Pedro, nos contos populares do ciclo de "Jesus pelo mundo com São Pedro" já citados. Nessas narrativas, Pedro é um santo malandro que pensa ser esperto e se dá mal, revelando-se na verdade um besta, diante da malandragem de Jesus, este sim, um malandro esperto.

A tradição oral dessacraliza o sagrado, aproximando os santos da vida material. Humanizado, Jesus é um "malandro do bem", que não perde a oportunidade de dar a lição de moral em São Pedro, mas para isso pratica ações bastante duras. Pedro, por sua vez, só pensa em levar vantagem e serve de contraponto, fazendo o público rir de seu castigo por atitudes condenáveis. Suas espertezas, ou melhor, tentativas de esperteza, são sempre logradas pela sabedoria do seu senhor. É o homem que, revelando o que pode haver de mais humano, deixa transparecer toda a sua imperfeição, egoísmo e fraquezas. Na medida em que é penalizado, nos ensina as regras da "boa conduta".

Aqui, colocado frente a frente com o esperto, está o pseudo-malandro (no fundo, um besta) a ensinar que a esperteza deve ser bem usada (do contrário, volta-se contra seu agente) e que, na malandragem, também há uma hierarquia: sempre pode haver um malandro mais esperto que outro. São Pedro muitas vezes é confundido com Pedro Malasartes e na tradição oral pertence a um ciclo de contos que oscila entre o religioso, o exemplo e o humor.

São Pedro guarda semelhanças com o João Grilo do *Auto da Compadecida.* Já tão popular no cordel como o Cancão de Fogo, João Grilo é o malandro amarelo. Passando pela literatura dramática de Ariano Suassuna, depois do sucesso no teatro e na televisão, também é transposto para a tela grande. O texto de Suassuna se aproveita da religiosidade popular e até justifica com isso as ações do personagem, colocado com vítima do sistema: a malandragem do pobre é questão de sobrevivência.

Seguido a trilha das histórias populares, João Ubaldo Ribeiro escreve o conto "O santo que não acreditava em Deus", recriando as narrativas de "Jesus pelo mundo com São Pedro". Essas narrativas ganharam uma atualização/adaptação para o cinema no filme de Cacá Diegues, "Deus é brasileiro" (2003). No filme, Taoca é um malandro-besta-preguiçoso endividado que tenta se aproveitar da situação quando encontra Deus e

segue com ele em viagem, à procura de Quinca das Mulas, um "santo" que deveria substituí-lo durante suas merecidas férias.

Nessa trama cinematográfica, o malandro bem que tenta, mas não consegue tirar proveito da situação para saldar suas dívidas com o agiota. No entanto, alcança um final feliz ao lado de Madá, a mulher-tentação, que segue viagem com eles. A indiferença de Deus frente ao drama pessoal de Taoca lembra muito a relação dos personagens centrais nos contos de "Jesus pelo mundo com São Pedro". Vejamos um exemplo do conto popular.

As narrativas orais e a dessacralização do sagrado

Na tradição oral da Bahia, assim como em outras regiões do Brasil, estão registrados contos populares de temática religiosa. Essas narrativas estão difundidas por todo o mundo cristão, mas no Brasil São Pedro é o principal antagonista, compondo um conjunto de narrativas do ciclo "Jesus pelo mundo com São Pedro". O texto a seguir ilustra essas narrativas:

São Pedro, Jesus e o jogo de cartas[7]

> Ela é de Pedro e Jesus que só andava pelo meio do mundo, né? Aí, conde foi um dia, saíram. Aí Pedro gostava de jogo e Jesus não gostava. Aí Jesus ia passando, era Pedro na frente, Jesus atrás, né? Quando chegou assim, tinha a casa de jogo, um barzinho assim, né, a casa de jogo. Aí Pedro disse:
>
> - Jesus, vamos ficar aqui?
>
> Aí Jesus disse:
>
> - Não, Pedro, nós vai embora!
>
> Aí Pedro:
>
> - Não, Jesus, vamos ficar pela aqui!
>
> Aí Jesus sabe de tudo, né, entende tudo. Ele viu que não dava certo aquilo ali, mas disse:

7 Narrado por Maria da Conceição Lago Reis (Ceça). Jacobina, 05.01.92. Recolhido por Cely dos Santos Vianna e Edil Silva Costa e publicado em: Costa, Edil Silva. 2015. *Ensaios de malandragem e preguiça*. Curitiba: Appris.

> - Nós vamos ficar!
>
> Aí pegaram, botaram uma esteira assim de junto da porta, aí deitaram todos dois, ficaram deitados. Jesus não gosta dessas coisas, deitou pro lado da parede — Jesus. E Pedro deitado na esteira! Jesus não gosta dessas coisa e Pedro gosta. Aí ficaram os dois deitadim. Jesus tá oiando pro jogo e os cara tava danado ganhando. Quando Jesus tava oiando, aí os cara que tava ganhando começou perder. Aí disse:
>
> - Peraí, rapaz! Foi depois que esses cara chegou aqui que nós começemo perder.
>
> Aí pegou Pedro, mas deu uma surra ni Pedro!... Aí Pedro ficou quietim. Aí, depois apanhou, balançou Jesus:
>
> - Jesus, ói Jesus, tu passe pra frente que eu passo pra trás.
>
> Aí Pedro passou pra trás, Jesus passou pra frente, tornou se embrulhar, se embrulharam, essas coisa... Aí os cara começou ganhar, depois começou perder. Disse:
>
> - Peraí, rapaz, nós batemo o da frente, agora nós vamos bater o de detrás!
>
> Pegou Pedro de novo, cacetou Pedro. Mas apanhou! Aí Pedro oiou assim, disse:
>
> - Jesus, ói Jesus, vumbora embora, vumbora embora, que aqui não tá dando certo mais pra nós dois não, viu?
>
> Aí se mandaram, eles dois.

Como se pode observar no conto narrado por Dona Ceça, São Pedro é um sujeito mundano que gosta de jogo e prefere frequentar ambientes onde há diversão, bares e casas de jogos. O comportamento inadequado do "santo" tem resposta na aceitação silenciosa de Jesus que dá demonstração de sabedoria e aproveita a oportunidade para doutrinar, ainda que pelo castigo. Nos contos do ciclo "Jesus pelo mundo com São Pedro", Pedro é o contraponto de Jesus, um pecador, muitas vezes tentando ludibriar Deus e sendo ridicularizado, castigado por isso. Nota-se na narrativa acima a adaptação do conto, tanto nas marcas regionais da linguagem quanto nos elementos temáticos característicos da cultura local como o "barzinho" e a acomodação na esteira. A narradora destaca a onisciência de Deus ao dizer que Jesus sabe tudo, entende tudo e toma as decisões sem argumentar. Por outro lado, Pedro tem um comportamento infantilizado, propõe a troca de lugar com Jesus para escapar da surra e termina

apanhando duas vezes. O conto deixa ainda transparecer a ideia de que o jogo é algo pecaminoso e o ambiente onde acontece é mal frequentado, por pessoas violentas e sem escrúpulos. Portanto, lugar para ser evitado, como disse Jesus no primeiro momento da narrativa. Ao final, essa lição é aprendida e eles seguem viagem, Jesus ileso e Pedro duplamente castigado.

A indiferença de Jesus em relação às necessidades ou vontades de Pedro é uma constante nessas narrativas, algo muito semelhante ao que é retratado no conto de João Ubaldo Ribeiro e no filme "Deus é brasileiro".

João Ubaldo Ribeiro, pescador de causos

O conto "O santo que não acreditava em Deus", como outros textos de João Ubaldo é uma narrativa que carrega todo colorido da linguagem popular. Narrado em primeira pessoa, o conto traz as marcas da fala do povo da Ilha de Itaparica, Recôncavo da Bahia e das suas formas de narrar. A dinâmica da narração, o vai-e-vem, o suspense como quem joga a isca e fica esperando a reação do outro, tudo isso prende a atenção do ouvinte e dá sabor ao texto. É uma história de pescador com o movimento, o exagero e a credulidade desse tipo de narrativa. Como um causo de pescador, exige predisposição do ouvinte para aceitar a "verdade" da história. O sujeito inicia o causo demonstrando um vasto conhecimento a respeito de peixes e da vida local que mais parece "conversa fiada":

> É engraçado que eu entenda tanto de peixe e quase não pegue, mas entendo. Os peixes miúdos de moqueca são: o carapicu, o garapau, o chicharro e a sardinha. Entremeados, podemos ferrar o baiacu e o barriga-me-dói, o qual o primeiro é venenoso e o segundo causa bostas soltas e cólicas. De uma ponte igual a essa, que já foi bastante melhor, podemos esperar também peixes de mais de palmo, porém menos de dois, que por aqui passam, dependendo do que diz o rei dos peixes, dependendo de uma coisa e outra. Um budião, um cabeçudo, um frade, um barbeiro. Pode ser um robalo ou uma agulha ou ainda uma moreia, isto dificilmente (p. 127).

Aparentemente sem propósito, o longo trecho inicial situa o leitor no universo pesqueiro. Ao contrário dos causos que tradicionalmente costumam narrar pescarias bem sucedidas, de peixes enormes ou em grande quantidade, este conto narra o fracasso da pesca, porém um encontro inesperado que compensa em muito a extravagância da

história. Numa discreta alusão ao "pescador de homens", o tão popular santo fundador da Igreja, nosso pescador encontra Deus. O narrador oscila entre a primeira pessoa do singular e o plural majestático, imprimindo um tom quase pedante a certos trechos:

> Mas temos uma vazante despreocupada, vem aí setembro com suas arraias no céu e, com esses dois punhados de camarão miúdo que Sete Ratos me deu, eu amarro a canoa nos restos da torre de petróleo e solto a linha pelos bordos [...]. Temos uma carteira quase cheia de cigarros; uma moringa, fresca, fresca; meia quartinha de batida de limão; estamos sem cueca, a água, se não fosse a correnteza da vazante, era mesmo um espelho; não falta nada e então botamos o chapéu um pouco em cima do nariz, ajeitamos o corpo na popa, enrolamos a linha no tornozelo e quedamos, pensando na vida (p. 128).

O quadro que o sujeito descreve é um delicioso retrato de um preguiçoso que ao invés da rede tem a canoa para o leve flutuar. O fracasso da pescaria não o apoquenta, pois o sucesso depende de mais esforço que o sujeito não se mostra disposto a fazer:

> [...] podemos abrir essa quartinha, retirar o anzol da água, verificar se vale a pena remar até o pesqueiro de Paparrão nesta soalheira, pensar que pressa é essa que o mundo não vai acabar, e ficar mamando na quartinha, viva a fruta limão, que é curativa (p. 129).

É nesse interregno, quando o leitor/ouvinte já tem uma ideia bem clara de quem é o narrador e de sua condição no mundo, que Deus aparece. O narrador de um conto oral assume a voz de todos os personagens e empresta sua linguagem e seu dialeto a todos eles, embora assumindo tons de voz diferentes para cada um. Dessa mesma forma, o pescador do conto de João Ubaldo coloca na boca de Deus o vocabulário do homem da Ilha. O trata com intimidade e até um certo abuso de confiança, aspecto não raro em classes populares:

> Eu fiz: quá-quá-quá, não está vendo tu que temos somente carrapatos? Carrapato, carrapato, disse eu, está vendo a cara do besta? Ele, porém, se retou.
>
> – Não se abra, não – disse ele – que eu mando o peixe lhe dar porrada.
>
> – Porrada dada, porrada respostada – disse eu. (p. 131)

Deus é um ser arrogante, prepotente, sem paciência para com os outros, até mesmo violento e que não admite ser contrariado. Sua teimosia fica ainda mais visível no seu encontro com Quinca das Mulas. Como nos contos de Jesus pelo mundo com São Pedro, Deus é humanizado, come, bebe, vai ao bordel. Com suas criaturas, faz uma "farra lindíssima". Ele "sabia mais sambas de roda que qualquer pessoa". A

camaradagem só é quebrada quando é feito o convite que deixa Quinca furioso. Vão aos berros e aos tapas madrugada a dentro:

> Eu, que fiquei sentado longe, só ouvia os gritos, meio dispersados pelo vento.
> – Você tem que ser santo, seu desgraçado! – gritava Deus.
> – Faz-se de besta! – dizia Quinca.
> E só quebrando porrada, pelo barulho, e eu achando que, se Deus não ganhasse na conversa, pelo menos ganhava na porrada, eu já conhecia. (p. 138)

A intolerância de Deus encontrou par em seu "santo". Apesar da ira divina se manifestar por diversas vezes, a simpatia e o carinho para com os homens reaparece ao final do texto:

> (...) estamos Deus e eu navegando de volta para Itaparica, nenhum dos dois falando nada, ele porque fracassou na missão e eu porque não gosto de ver um amigo derrotado. Mas, na hora que nós vamos passando pelas encostas do Forte, quase nos esquecendo da vida pela beleza, ele me olhou com grande simpatia e disse: fracasso nada, rapaz. Não falei nada, disse eu. Mas sentiu, disse ele. Se incomode não, disse ele, nem toda pesca rende peixes. (p. 138)

Esse trecho evoca a concepção paradisíaca dos trópicos, cuja beleza enche Deus de orgulho por sua criação ao passo que revela a sensibilidade do pescador. A onisciência divina, sua capacidade de auscultar os sentimentos dos homens, desarma o outro, mas também deixa transparecer cumplicidade e amizade. Tudo leva a crer que Deus está mais perto dos homens do que parece e menos perto do que gostaria. A frase final, uma máxima de sabedoria (*Nem toda pesca rende peixes*), nos remete novamente ao início do conto e ao texto bíblico, do pescador de homens.[8] Diante do homem que "pescou" Deus, os ouvintes não podem contestar o causo.

Religiosidade popular e malandragem

Os heróis malandros são caracterizados pela maleabilidade e facilidade de romper com as normas comuns de conduta social, criando eles suas próprias normas.

8 Citação de Mateus: "E Jesus, andando junto ao mar da Galiléia, viu a dois irmãos, Simão, chamado Pedro, e André, seu irmão, os quais lançavam as redes ao mar, porque eram pescadores;
E disse-lhes: Vinde após mim, e eu vos farei pescadores de homens." (Mateus 4:18,19)

Malandragem é maleabilidade, é jogo.[9] O malandro não dá crédito ao código social vigente e só respeita o novo código inaugurado por ele mesmo. Ele cria o jogo, inventa regras e, por isso, sabe bem jogar. Com sua maleabilidade, o malandro pode mudar as regras do jogo já existentes, sempre a seu favor. Claro está que, para agir nas margens, o herói tem que conhecer por dentro (e muito bem) o código dominante, pois é por dentro que ele vai minando-o, muitas vezes fingindo obedecê-lo.

Com sua rebeldia, delineia um novo estatuto, e um novo pacto se estabelece. Esse é um traço compartilhado por personagens de contos, romances, histórias em quadrinhos, filmes, textos orais, continuadores de uma tradição que reforçam discursos ora velados, ora explícitos, o texto da malandragem na cultura brasileira. Muitas vezes, tais discursos são o reflexo de uma visão estereotipada e exterior. Encobertos pelo verniz da cordialidade, estão o preconceito e a visão interessada em desqualificar.

É o que vemos tanto na narrativa oral quanto no conto escrito e no filme. O Deus brasileiro é também um malandro e, como nos contos, não admite contestação. Seu poder é absoluto. Na maior parte das vezes, o malandro é pobre ou está em uma situação de desigualdade. Herói solitário, só conta com sua esperteza para sobreviver. Assim é Taoca. Nos contos populares, o melhor representante desse tipo é Pedro Malasartes. Muitos dos contos com esse personagem são divididos em episódios, ações encadeadas que dão a entender da continuidade de suas aventuras. O herói é um viajante e sua história é o caminho, cheio de peripécias. Sem qualquer objetivo específico aparente, a não ser o lúdico, Malasartes é o malandro que parece só querer afirmar seu caráter picaresco. Seus ingredientes são o humor, a obscenidade, a falta de limites e até mesmo a crueldade.

Os valores que perpassam tais contos são, todavia, os valores culturais das comunidades narrativas que os transmitem. Os narradores desses contos podem confundir Pedro Malasartes com Bocage – protagonista de anedotas picantes ou pornográficas –, Camões ou São Pedro. Certas atitudes demonstram que a crueldade ou a malícia, e também a sensualidade e amoralidade, estão presentes nas camadas populares, refutando, assim, a tese de "povo ingênuo", vítima da sociedade injusta.

De modo geral, Pedro Malasarte e João Preguiçoso são tipos caracterizados como sujeitos do mundo rural, não só porque tais narrativas são encontradas em maior número e com mais vitalidade quanto mais afastados dos centros urbanos, mas por

9 Para um estudo mais detalhado sobre o tema, ver Costa, Edil Silva. 2015. *Ensaios de malandragem e preguiça*. Curitiba: Appris.

causa do preconceito em relação a essas populações, em grande parte, pobres e analfabetas. O malandro urbano costuma ser mais elegante, de fino trato, sabe se comportar no meio chique e até passa por um deles, sem precisar parecer submisso, como faz Pedro Malasartes. O Taoca do filme está entre um e outro, é um tipo suburbano. Um homem ainda jovem, da zona urbana do interior do Brasil, que consome a cultura de massa, mas também está inserido na cultura tradicional. Na tradição oral, os maus exemplos são vistos com mais abundância nos contos faceciosos. Pode-se considerá-los contos de exemplo às avessas ou contos de maus exemplos. É curioso como é maior a solidão do herói malandro. Suas regras e seus pactos são individualistas, ele pactua por ele e consigo mesmo. São viajantes solitários. Sua inconstância e maleabilidade são expressas no ato de viajar. No filme, a viagem e a solidão acabam com o retorno de Deus e o encontro definitivo com Madá que parece ser o porto seguro no qual Taoca vai atracar, como veremos.

Como o herói picaresco Lazarilho de Tormes, que nasce dentro do rio, o homem deitado na rede fica suspenso no ar, como que flutuando, e embalado por um ritmo lento, convidativo ao sono. Nas crônicas, mapas e pinturas do cotidiano no Brasil Colônia, são muitas as citações do modo de dormir nativo adotado pelos que aqui chegaram. Hábito que vai ser comum na região Nordeste, sendo associado ao estereótipo do nosso *modus vivendi*.

No conto de João Ubaldo, Deus, cansado do trabalho de cuidar de sua criação, quer tirar férias e procura, na feira de Maragogipe, um santo que o substitua temporariamente. Observamos um traço de humanização de Deus. Assim, observa-se a feira como, também, um momento de encontro, partilha e solução de questões do cotidiano. A tradição da feira como lugar de comércio, encontro e diversão se repete até os dias de hoje em qualquer lugar do Brasil.

Os tipos de heróis malandros estruturam-se em torno de dois núcleos temáticos correlacionados: a preguiça e a malandragem. O ponto de convergência dos dois é o trabalho. Ambos, ao assumirem a liberdade do seu próprio ritmo, rompem com a norma social, provocam um deslocamento. Eles têm a rede, a canoa ou a estrada. Oscilação, errância. Lembro que no conto de João Ubaldo, o pescador se embala no balanço do barco e deixa a vida em suspenso. Taoca é um malandro, mas ao mesmo tempo um preguiçoso e um besta. Sua conduta é redimida e sua vida reencaminhada pelo amor de Madá.

O malandro que acreditou em Deus

No filme "Deus é brasileiro", não só há o exemplo, mas a facécia, o encantamento e o final feliz. É também uma comédia romântica. Madá, personagem de Paloma Duarte, é o vértice de um triângulo amoroso que tem Deus (Antônio Fagundes) e Taoca (Wagner Moura) nas outras pontas. Vale ressaltar a colaboração de João Ubaldo no roteiro no filme, também assinado por Cacá Diegues, João Emanuel Carneiro e Renata de Almeida Magalhães.

Além disso, Cacá Diegues, ao transpor a atmosfera do conto para o filme, recupera a narrativa de viagem, dando ênfase a esse aspecto da narrativa. Embora no texto de João Ubaldo se entreveja o deslocamento, pois os personagens saem de Itaparica para a feira de Maragogipe passando por vários lugares, encontros e desencontros, até chegarem a Quinca, o espaço é bem mais limitado que no filme. Em "Deus é brasileiro", o cenário é amplo e o número de personagens que eles encontram no caminho também. A viajem no conto é localizada na Bahia, mas o filme amplia esse espaço expandindo também os horizontes culturais da narrativa.

Diegues revisita o clássico "Bye bye, Brasil", desta vez passando por belas paisagens de Alagoas, Tocantins e Pernambuco. Faz uma espécie de homenagem ao povo brasileiro, mostrando o Brasil em suas paisagens geográficas e culturais. Deus, sendo brasileiro e estando entre nós, adota a malandragem como forma de sobrevivência até mesmo "fazendo mágica" como artista de rua para conseguir dinheiro.

Ele se mantém indiferente aos apelos de ajuda de Taoca ao ponto de ficar surdo e ouvir música enquanto o outro se põe a lamuriar. A indiferença e impaciência do "Professor" são suavizadas quando eles encontram Madá, uma jovem que demonstra um enorme desejo de liberdade, ainda que seja pecando, contraditoriamente. Como os pequenos delitos divinos são justificados pelos fins a serem alcançados, acentua-se a humanização de Deus.

Hugo Carvana faz um pequeno papel, mas sua aparição pode nos remeter sutilmente ao texto da malandragem no cinema. O ator que imortalizou o tipo malandro em filmes como "Vai trabalhar, vagabundo!" vive um matador de aluguel míope e desempregado que espera ainda ser requisitado para um "trabalho". Com a visão comprometida e a mira de pouca confiança, é um personagem extremamente dramático por sua inusitada condição. Sente-se só e inútil, perdido, pois nada mais sabe fazer.

Nessa breve aparição, como outras não menos rápidas, o louco, o menino de rua,

a família que vende os filhos na favela de Brasília Teimosa no Recife, o estelionatário, o marido traído, um desfile de tipos populares revela a pequenez da condição humana.

E Deus, rabugento, arrogante, resmunga, esbraveja, condena. Mas Ele é também vaidoso a ponto de dar todo o dinheiro a um pastor protestante que o elogia fervorosamente em um casamento na roça para desespero de Taoca, muito mais preocupado com os roncos de sua barriga que com a condenação da alma.

Assim como no conto, Quinca das Mulas teima em não aceitar o encargo e Deus retorna sem convencer o santo a substituí-lo, não sem antes fazer um bom escarcéu. Mas se Deus não consegue tirar suas férias nas estrelas, como era seu intuito inicial, termina fazendo turismo mesmo é no Brasil, entre as belas paisagens do sertão ao litoral. E o diretor nos leva nessa deliciosa viagem. Em entrevistas de divulgação do filme, Diegues diz que escolheu o Jalapão por ser uma paisagem ainda pouco conhecida e assim procedeu na escolha das outras locações. Evitou o Norte do país já retratado em "Bye, Bye Brasil". Para conseguir o encantamento do primeiro olhar buscou cenários mais "virgens". Ao final das contas, a vinda de Deus à terra não foi em vão, pois além de ter suas férias terrenas, as vidas de Taoca e Madá são reconduzidas. Após da "morte e ressurreição" de Madá, e da revelação do herói no anti-herói Taoca, o casal fica finalmente junto. Na última cena, eles flutuam na canoa a deriva, à luz da lua, imagem de paz na superfície tranquila e límpida da água que simboliza não só o amor, mas a fertilidade. Os peixes que nadam sob a canoa, símbolo cristão, indica a fartura do pescador, sua recompensa. Paz, amor e final feliz.

Como toda travessia, a viagem de Deus, Taoca e Madá implica transformação. O homem que inicia a viagem não é o mesmo que a termina. Somente Ele, o inominável, o imutável, Aquele que está acima de todas as coisas, parece permanecer o mesmo. Isso nos indica que: ou sua indiferença para com os homens é apenas aparente ou a viagem também serviu como travessia para Deus. Uma maneira de se reaproximar dos homens e ensiná-los a viver como no tempo em que Ele andava pelo mundo.

Como bem coloca Iuri Lotman (1996:104) em relação ao *Hamlet*, hoje o texto de Shakespeare é também o conjunto de suas montagens, que vai somando novas leituras e interpretações. Do mesmo modo, os filmes em questão, além de popularizarem a obra literária, acrescentam ao texto escrito uma leitura audiovisual que vai suscitar novas leituras. Além disso, podem despertar o desejo de leitura do texto escrito e a prova disso é que, em geral, o lançamento de um filme que se pretende sucesso de bilheteria é feito paralelamente ao livro que o inspirou. Por último, a narrativa audiovisual poderá ser

mais uma matriz a partir da qual a narrativa oral pode se desenrolar, fomentando a circulação de matrizes narrativas, as transformando e fortalecendo.

Referências BIBLIOGRÁFICAS

Alcoforado, Doralice. F. Xavier & Albán, Maria del Rosário Suarez. 2001. *Contos populares brasileiros:* Bahia. Recife: Joaquim Nabuco, Massangana.

Bernd, Zilá. Inscrição do oral e do popular na tradição literária brasileira. In: Bernd, Zilá & Migozzi, Jacques (Orgs.). 1999. *Fronteiras do literário:* literatura oral e popular Brasil/França. Porto Alegre: UFRGS.

Campos, Haroldo de. Da tradução como criação e como crítica. In: Campos, Haroldo de. 2006. *Metalinguagem e outras metas*: ensaios e crítica literária. 4. ed. São Paulo: Perspectiva.

Canclini, Nestor Garcia. 2003. *Culturas Híbridas*: Estratégias para entrar e sair da modernidade. São Paulo: Edusp.

Carvalhal, Tânia Franco. 2006. *Literatura comparada.* 4. ed. São Paulo: Ática.

Cascudo, Luís da Câmara. 1984. *Literatura oral no Brasil*. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: Edusp.

Castro, Nei Leandro de. 2006. *As Pelejas De Ojuara*: o homem que desafiou o diabo. São Paulo: Arx.

Damatta, Roberto. 1997. *Carnavais, malandros e heróis*: para uma sociologia do dilema brasileiro. Rio de Janeiro: Rocco.

Ferreira, Jerusa Pires. 2003. *Armadilhas da memória e outros ensaios*. São Paulo: Ateliê Editorial.

Hall, Stuart. 2003. *Da diáspora:* identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: Ed. UFMG.

Campos, Haroldo de. Da tradução como criação e como crítica. In:____. *Metalinguagem e outras metas*: ensaios e crítica literária. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 2006.

Lotman, Iuri. M. 1996. *La Semiosfera I*; semiótica de la cultura e del texto. Madrid: Cátedra.

Machado, Álvaro Manuel; Pageaux, Daniel-Henri. 1988. *Da literatura comparada à teoria da literatura*. Portugal: Edições 70.

Ong, Walter. 1998. *Oralidade e cultura escrita*. Campinas: Papirus.

Plaza, Julio. 2001. *Tradução intersemiótica*. São Paulo: Perspectiva.

Ribeiro, João Ubaldo. O santo que não acreditava em deus. In: Ribeiro, João Ubaldo. 1991. *Já podeis da pátria filhos e outras histórias*. Rio De Janeiro: Nova Fronteira.

Santos, Idelette Muzart Fonseca dos. 1993. Pícaros e malandros no cordel: uma galeria de tipos. *Revista Internacional de Língua Portuguesa,* n.9. Lisboa: Associação das Universidades de Língua Portuguesa, p.121-36.

Suassuna, Ariano. 1973. *Auto da Compadecida.* Rio de Janeiro: Agir Editora.

Xidieh, Oswaldo Elias. 1993. *Narrativas populares*: estórias de Nosso Senhor Jesus Cristo mais São Pedro andando pelo mundo. São Paulo: Edusp; Belo Horizonte: Itatiaia.

Zumthor, Paul. 1997. *Introdução à poesia oral*. São Paulo: Hucitec.

Filmografia

O Auto Da Compadecida. Direção: Guel Arraes, Columbia Pictures Do Brasil, 2000.

Deus É Brasileiro. Direção: Cacá Diegues, Columbia Tristar Filmes Do Brasil, 2003.

O Homem Que Desafiou O Diabo. Direção: Moacyr Góes. Produção: Lucy E Luiz Carlos Barreto, Globo Filmes, 2007.

De volta ao futuro da língua portuguesa.
Atas do V SIMELP - Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa
Simpósio 56 - Literatura brasileira: relações entre história, cultura e língua, 2207-2222
ISBN 978-88-8305-127-2
DOI 10.1285/i9788883051272p2207
http://siba-ese.unisalento.it, © 2017 Università del Salento

VOZES POÉTICAS DE MATO GROSSO: HISTÓRIA, CULTURA E IDENTIDADE

Adriana Lins PRECIOSO[10]

RESUMO
O presente trabalho traz resultados parciais do projeto intitulado: "Transculturação e poéticas contemporâneas: traços identitários da cultura de Mato Grosso" – financiado pela FAPEMAT[11] – Fundação de Amparo à Pesquisa no Estado de Mato Grosso. A pesquisa tem como objetivo estudar o movimento de transculturação em obras poéticas da atualidade e o modo que elas influenciam na formação da identidade cultural em Mato Grosso. Investigando os traços formadores das identidades poéticas que divulguem a diversidade e o multiculturalismo como resultante dos processos migratórios e perpetuados pela arte desenvolvida nas diferentes regiões matogrossenses, tendo em vista o papel do artista enquanto sujeito transculturador, por meio de análise crítica e comparativa de obras que potencializem a expressão artística local e contemporânea, em diálogo com a cultura estabelecida pela tradição. Na voz poética serão apresentados poemas de Dom Pedro Casaldáliga, Aclyse de Mattos e Marli Walker. A literatura, enquanto discurso provido de uma linguagem artisticamente elaborada engendra em seu bojo o movimento de identidade e diferença. A expressão viva da língua em suas facetas oral ou escrita gera perspectivas identitárias pelo seu uso e é na literatura que essa expressão cria linhas imaginárias que se movimentam e dão contorno e forma a um povo, a uma determinada região ou país.

PALAVRAS-CHAVE: transculturação; poesia contemporânea; identidade; Mato Grosso.

O contexto do projeto

Este trabalho tem como objetivo apresentar os resultados parciais do projeto "Transculturação e poéticas contemporâneas: traços identitários da cultura de Mato Grosso" fomentado pela FAPEMAT – Fundação de Amparo a Pesquisa de Mato

10 Professora Adjunta do Curso de Letras da FAEL – Faculdade de Educação e Linguagem da UNEMAT – Universidade do Estado de Mato Grosso/Câmpus de Sinop. Endereço: Rua dos Angicos, n. 700 – Jardim Imperial, Sinop-MT – Brasil - CEP: 78555-012. Email: adrianaprecioso@unemat.br
11 Agradeço a CAPES (processo 404680/2013-5) e a FAPEMAT (processo 151442/2014) e (processo 164026/2012) pelo fomento para o desenvolvimento do projeto.

Grosso, iniciado em 2013. A proposta desta pesquisa busca evidenciar a literatura como expressão de cultura que formaliza um bem social, o qual precisa ser conhecido e apreciado como manifestação local, do tempo e dos sujeitos que dela participam. Todavia, o processo de valoração e reconhecimento da literatura, principalmente, pela linguagem poética tem sido relegada ao plano da futilidade, da incompreensão e da inutilidade. Em *Seis propostas para o próximo milênio,* Italo Calvino já advertia para o perigo de se perder uma das mais maravilhosas faculdades humanas: "a capacidade de pôr em foco visões de olhos fechados de fazer brotar cores e formas de um alinhamento de caracteres alfabéticos negros sobre uma página branca, de pensar por imagens. [...]" (1990:107-8).

Deste modo, o projeto tenciona contribuir pelo viés científico desenvolvido na academia com a divulgação das ações culturais produzidas nesse estado. A preservação de uma memória, a consolidação de uma identidade, não mais nos padrões tradicionais, e sim, múltipla e transcultural como as tendências atuais, por meio do reconhecimento da multiplicidade das diversas regiões que constituem o estado de Mato Grosso: o cerrado, o pantanal, a Amazônia, o Araguaia e a Baixada cuiabana. Para isso, foram selecionados selecionamos três poetas para identificarmos, tal como aponta Bosi, "a costura dessa experiência individual com a vivência coletiva" (2000, p. 20), ou seja, como que, metaforicamente, dentro da expressão individual de cada artista é possível resgatar a formação identitária de um estado, quais são as recorrentes formas e traços que anunciam o espaço as cores e imagens tão peculiares ao local vivido. Do mesmo modo, como essas expressões poéticas dialogam com formas, temas e estruturas consagrados pela tradição e valorizados pelo cânone literário.

Toma-se como partida as orientações apresentadas por Hilda Gomes Dutra Magalhães, na obra *História da Literatura de Mato Grosso: Século XX* (2001), quando a pesquisadora esclarece:

> Para fins desse trabalho, entendemos por literatura mato-grossense os textos escritos por autores que nasceram em Mato Grosso ou que nele residem (ou tenham residido), contribuindo para o enriquecimento da cultura Estado. Por "Mato Grosso" entendemos o estado indiviso até a década de 1970, após o que, levamos em conta apenas a unidade norte, por entendermos que, embora apresentem em princípio, aspectos semelhantes, a partir da divisão os dois estados tendem a acentuar suas diferenças culturais, apresentando ritmos e traços diferenciados de desenvolvimento. (2001:18)

Torna-se importante destacar esses elementos históricos e conceituais visto que, de fato, há marcas que distinguem a produção dos estados a partir da referida década de 70 e a literatura produzida em Mato Grosso passa a se alimentar dos elementos que constituem como um todo.

A partir dessa delimitação, inicia-se a proposta dos arcabouços teóricos que alicerçam este trabalho.

Aspectos da fundamentação teórica

O título do projeto evidencia sua maior base teórica, a questão da transculturação. Sendo assim, entende-se como transculturação, o fenômeno que "sugere o duplo movimento de assimilação e resistência que, além de agenciar o princípio de 'plasticidade cultural' (produtivo intercâmbio entre as partes envolvidas), constitui uma criativa resposta do continente latino-americano à modernidade europeia." (Fantini, 2001:78). Sendo assim, o trânsito promovido pelo artista enquanto sujeito transculturador, dialoga tanto com a cultura local, regional de sua vivência, quanto à cultura da tradição europeia, fortemente marcada pelo cânone ou por obras clássicas.

Sugerido também por Fernando Ortiz (1983), o termo veio sofrendo alterações ao longo de sua aplicação e hoje pode ser também relacionado a transformações culturais que implicam na presença de diferentes representações culturais, não necessariamente com a participação de conflitos; pode consistir apenas em um fenômeno de enriquecimento cultural.

Ángel Rama avalia o conceito desenvolvido por Ortiz e afirma que "a redescoberta de valores muito primitivos, quase esquecidos dentro do sistema cultural próprio, a tarefa seletiva é posta em prática acima da tradição." (2001:265). Esses valores primitivos se fazem presentes também auxiliados pela tradição, mas não apenas isso, o autor continua:

> É de fato uma busca de valores resistentes, capazes de enfrentar as deteriorações da transculturação, razão pela qual também podem ser vista como uma tarefa inventiva, como uma parte da neoculturação de que fala Fernando Ortiz, trabalhando simultaneamente com as duas fontes culturais postas em contato. Haveria, pois, perdas, seleções, redescobertas e incorporações. Estas quatro operações são concomitantes e se resolvem todas

> dentro de uma reestruturação geral do sistema cultural, que é a função criadora mais alta desenvolvida dentro de um processo transculturador. (Rama, 2001:265)

Sendo assim, as culturas regionais sofrem processos de mudança frente elas mesmas, frente à tradição, ao contexto e a modernização, ou para a atualidade, frente à pós-modernidade.

Já o elemento contemporâneo selecionado pelo projeto abriga a questão da pós-modernidade em duas vertentes fundamentais: a divisão do termo pós-moderno e a ideia de resistência proposta por Bosi e a problemática da identidade apresentada por Hall.

Ao desdobrar o termo pós-moderno, Bosi enfatiza dois vertentes, uma primeira denominada *plus*-moderno, na qual:

> O efeito-dispersão vem da pletora de objetos de prazer e de interesse que o mercado lança ao homem culto e ao consumidor de bens simbólicos sequiosos de novos assuntos. A massa de bits disponíveis sobre um número alto de matérias exploráveis gera um cogumelamento de sub-áreas de especialização. Folhear uma revista de difusão científica, o catálogo de uma grande editora americana ou francesa, ou o elenco de disciplinas e eventos de uma universidade moderna produz vertigens e depressões cognitivas. A informatização urge então como remédio para aliviar a sensação de cos que a sarabanda de mensagens acorda até no mais glutão dos leitores; ao mesmo tempo, o uso do computador funciona como um convite para acrescer, *ad infinitum* e *ad litibum*, programas, acervos, memórias e arquivos. (1992:351)

Esse aspecto acelerado e vertiginoso dessa faceta pós-moderna produz um antídoto, um movimento de autodefesa e raciocínio diante de um mundo fermentado pela violência, pela simplificação mental e repetidas vezes inconsciente. Essa autodefesa se configura na segunda proposta pós-moderna, a qual trará o signo da negatividade por meio do uso do termo *anti*-moderno. Seu início pode ser mapeado através de acontecimentos históricos mundialmente conhecidos:

> A revolução mundial do verde, que tomou impulso precisamente na década de 70, radicaliza-se contra os efeitos da industrialização cega e suja. Three Miles Island e Chernobyl foram catástrofes de alta visibilidade, mas não piores do que a disseminação do lixo atômico, as manchas ácidas, o efeito estufa, o envenenamento das águas, o risco dos agrotóxicos, o inferno das megalópoles. (Bosi, 1992:355)

A dialética existente no termo "pós-moderno" também pode ser reconhecida de forma pontual no Brasil, Bosi assim identifica:

> Não foi por acaso que se instaurou, no cerne da inteligência dos anos 70, uma cultura de resistência [...]. A resistência prossegue apesar dos altos e baixos conjunturais. Meio ambiente, Direitos Humanos, Democracia como valor substantivo, Desarmamento, Renda mínima universalizada... Dir-se-ia que a luta para salvar as relações fundamentais entre o homem e a natureza, o homem e o homem, originou-se de uma reação interna às sociedades industriais contemporâneas que emitem anticorpos contra a patologia da modernização. (Bosi, 1992:360)

A cultura da resistência instaura-se em resposta ao desatino acelerado e descompassado do primeiro termo e, uma das suas formas mais contundentes vem por meio da desprezada voz da poesia. Contudo, mediante ao processo de massificação e alienação instaurado pela delirante ordem de velocidade e consumo, a poesia tem estado distante das massas. Paul Valéry já denunciava este prejuízo: "Quase nada pode ser falado sobre a "Poesia" que não seja diretamente inútil a todas as pessoas em cujas vidas íntimas essa força singular que faz desejá-la ou produzir-se como um apelo inexplicável de seu ser ou então como sua resposta mais pura." (2007:170). Contudo, a poesia...

> resiste à falsa ordem, que é, a rigor, barbárie e caos, 'esta coleção de objetos de não amor' (Drummond). Resiste ao contínuo "harmonioso" pelo descontínuo gritante; resiste ao descontínuo gritante pelo contínuo harmonioso. Resiste aferrando-se à memória viva do passado; e resiste imaginando uma nova ordem que se recorta no horizonte da utopia. (Bosi 2000:169)

A força da poesia vem na resistência do embate, uma vez que:

> A luta é, às vezes, subterrânea, abafada, mas tende a subir à tona da consciência e acirrar-se porque crescem a olhos vistos, as garras do domínio. Em termos quantitativos, nunca foram tão acachapantes o capital, a indústria do veneno e do supérfluo, a burocracia, o exército, a propaganda, os mil engenhos da concorrência e a persuasão. (Bosi, 2000:169-70)

Neste espírito de luta, o artista contemporâneo busca imprimir sua identidade ou sua marca na sua criação, a poesia, necessariamente considera os elementos imprescindíveis para a constituição dessa identidade; para esta pesquisa, o segundo ponto crucial do seu desenvolvimento, a formação identitária. Stuart Hall chama a atenção para os elementos que convergem neste processo:

> [aos] **recursos da história, da linguagem e da cultura** para a produção não daquilo que nós somos, mas daquilo no qual nos tornamos. Tem a ver não tanto com as questões "quem nós somos" ou "de onde nós viemos", mas muito mais com as questões "quem nós podemos nos tornar" e "como essa

> **representação** afeta a forma de como nós podemos **representar a nós próprios**. (Hall, 2009:109, grifos nossos)

A história, a linguagem e a cultura que servem de base para nos representar, tal como afirma Hall, são circunscritos a um espaço determinado, são condicionados a uma geografia específica. No fazer poético e na composição de imagens e figuras que anunciam um local ou espaço, se estabelece a tessitura de todos os elementos impregnados das marcas geográficas, que somados, criam uma identidade, diferenciando de qualquer outro. Desse modo, "identidade e diferença são criaturas da linguagem", como assevera, Silva:

> Além de serem interdependentes, identidade e diferença partilham uma importante característica: elas são o resultado de atos de criação linguística. Dizer que são o resultado de atos de criação significa dizer que não são "elementos" da natureza, que não são essenciais, que não são coisas que estejam simplesmente aí, à espera de serem reveladas ou descobertas, respeitadas ou toleradas. A identidade e a diferença têm que ser ativamente produzidas. Elas não são criaturas do mundo natural ou de um mundo transcendental, mas do mundo cultural e social. Somos nós que as fabricamos, no contexto de relações culturais e sociais. A identidade e a diferença são criações sociais e culturais. (Silva, 2009:76)

Vale ressaltar ainda "Dizer, por sua vez, que identidade e diferença são o resultado de atos de criação *linguística* significa dizer que elas são criadas por meio de atos de linguagem." (Silva, 2009:76). Desse modo, o fazer poético em toda a sua inventividade e verossimilhança pode representar um todo coletivo, mesmo que ele seja múltiplo. Pensando ainda na ideia de criação, Silva argumenta: "A definição da identidade brasileira, por exemplo, é resultado da criação de variados e complexos atos linguísticos que a definem como sendo diferente de outras identidades nacionais." (2009:77)

Organizados, portanto, dentro, principalmente, do amparo desses pressupostos teóricos que serviram como linhas norteadoras das escolhas dos artistas e dos poemas, segue, agora, a apresentação dos poetas da atualidade que reverenciam o espaço, as cores e as formas, em suas inúmeras facetas que representam e falam do estado de Mato Grosso.

Os poetas e os poemas

Em 1968, chega ao Brasil, Dom Pedro Casaldáliga, nascido em 1928 na Espanha, fixou residência em São Félix do Araguaia-MT, onde exerce a função de Bispo na Prelazia. O referido ano carrega as marcas da ditadura militar e o movimento de ocupação na Amazônia. Casaldáliga atua na defesa dos direitos humanos nesse período. Adepto e teórico da Teologia da Libertação, justificada por Leonardo Boff, uma nova vertente da Igreja Católica, propõe uma revolução espiritual que culmina em uma participação ativa do povo na sociedade e na Igreja. Como poeta, sua voz denuncia os maus tratos com o povo e com a terra, o Rio Araguaia surge de forma mítica e os mitos judaico-cristãos surgem atrelados em meio a outras culturas.

Foram selecionados três poemas de Pedro Casaldáliga na tentativa de apreender os valores contemporâneos dessa identidade:

Confissão de Latifúndio
Por onde passei,
plantei
a cerca farpada,
plantei a queimada.
Por onde passei,
plantei
a morte matada.
Por onde passei,
matei
a tribo calada,
a roça suada,
a terra esperada...
Por onde passei,
tendo tudo em lei,
eu plantei o nada.
(2006:67)

Sendo o ato de confessar, uma prática de exame de consciência com o objetivo de se purificar para alcançar a bênção do perdão, o poema retoma este ato e o contextualiza, generalizando na ação de toda uma classe, a dos latifundiários. Suas ações são todas negativas, todas vão contra a natureza e a alteridade, contudo, há a conivência da lei, que ainda ampara os mais fortes. O paralelismo das estruturas denuncia o movimento “passei” e a ação “plantei”, contudo, o resultado negativo é

descrito por meio dos particípios adjetivados que resultam em consonância rítmica da repetição em "- *ada*": queim*ada*, cal*ada*, mat*ada*... até coincidir com o vazio maior do último verso "eu plantei o n*ada*".

O segundo poema tem o título "E o verbo se faz classe":

No ventre de Maria
Deus se fez homem.
Mas, na oficina de José
Deus também se fez classe.
(2006:43)

Ao retomar o texto bíblico e substituir a palavra "carne" por "classe", o poeta ilustra os ideais da Teologia da Libertação por meio das oposições construídas nos versos. O Deus divino declina-se em humano e também classe; a ação de "fazer" pode ser desdobrada no sentido divino, enquanto atividade sobrenatural, milagrosa, de fé: ventre / Maria / homem; e no sentido humano, enquanto labor, trabalho, realização pragmática: oficina / José / classe. A conjunção adversativa surge como um chamativo que adverte ao leitor da condição humana de Deus, ao lado, do tantas vezes esquecido e até mesmo desprezado José.

Já o terceiro, "Oração da causa negra", o poema-oração de Casaldáliga inspira reflexão, denúncia e transformação por meio da palavra-viva. Observa-se as questões do multiculturalismo adentrando o universo da religião, em um mistura que valoriza de forma igualitária as diferentes saudações religiosas:

Ó Deus sempre negro e até branco às vezes,
Deus de todas as cores e de nenhuma cor,
proximidade fraterna em Jesus de Nazaré
e sempre mistério insondável:
Concede ao Povo negro,
desta nossa Afroamérica
e da África Mãe
e de todo o mundo,
a perseverante lucidez
de seus ancestrais, matriarcas e patriarcas,
e a teimosa resistência de seus lutadores e mártires,
para conquistarem plenamente seus direitos
como pessoas e como Povo;
e concede-nos a todos – de todas as cores –
uma infinita negra solidariedade.
Axé, Amém, Aleluia!

(2005:97)

O desejo e a utopia de integração sem preconceitos por causa da cor sugerem um Deus negro, "Deus de todas as cores e de nenhuma cor". A harmonização desse desejo integra-se à palavra poética que inclui o termo "Axé", usado no candomblé e umbanda e que significa uma saudação com o sentido de energia, paz, comunhão. O processo de inclusão já se instaura aqui, na utilização de um vocábulo que, dentro da igreja, poderia causar constrangimento frente ao uso do termo comumente relacionado às religiões africanas, manifestações culturais e religiosas tantas vezes censuradas pela Igreja Católica.

A contribuição do poeta para a produção de poesia em Mato Grosso revela que:

> Na poética de Casaldáliga sobressai um discurso em que não há convites à transcendência; não há fugas, tampouco hermetismo. A voz que fala tem urgência de soluções em um tempo presente. Seu misticismo prega no máximo o retorno a um tempo de origem em que o homem ainda está em harmonia com Deus e com a Natureza. O poeta não se limita à denúncia do mundo pecaminoso e profanado, mas se compromete com os homens esquecidos pelos homens, na denúncia de um mundo onde o capitalismo gerou violência e a terra permanece como a Terra prometida em um sonho profético. (Silva, 2008:9)

Dessa forma, a poesia engajada e a voz da resistência ganham corpo na poesia de Dom Pedro Casaldáliga, dentro de uma contribuição que envolve os desfavorecidos de vários aspectos da sociedade a serem lembrados nem que seja pelo viés poético.

O segundo artista selecionado para este trabalho é o Aclyse de Mattos. Aclyse de Mattos é cuiabano, estudou em São Paulo e no Rio de Janeiro e, atualmente, é professor em Cuiabá. O percurso de sua vivência propiciou este trânsito anunciado por Rama e que se presentificou em sua poética. O duplo movimento da transculturação, de assimilação e resistência, como assevera Fantini, são trazidos por Mattos nesta obra, ao transportar para sua poesia a força mítica e mística da figura da Lua e do ciclo sazonal. Já a resistência é evidenciada ao imprimir valor, contorno e cor ao espaço local figurativizado pela presença dos elementos culturais e geográficos produzidos em Mato Grosso. Foram selecionados também dois poemas da obra *Quem muito olha a lua fica louco* (2000).

A homenagem ao Pantanal vem figurativizada no poema abaixo:

A
garça
e
s
t
i
c
a
-
s
e
toda
olhos e
atenção
quando
costura
mais um
peixe no
lago
b p
o r
r e
d g
a a
n n
d d
bot ões _____

(Mattos, 2000:12)

O jogo lúdico entre os espaços em branco do papel e os caracteres em preto minuciosamente escolhidos para a formação da imagem que recupera a figura do pássaro revela a capacidade de abstração, leveza e iconicidade do poeta. Nesse processo de abstração, até a experiência pessoal dialoga com o ciclo da natureza impregnada no espaço geográfico que o identifica, como se constata no trecho do poema abaixo:

As chuvas cinzas-azuladas
do janeiro em que você nasceu
ficaram nos seus olhos
por um bom tempo
serenos, infantis
como dois filhotinhos de lago
meu amado, bem vindo e esperado
filho
Thiago

(2000:60)

A obra ainda faz referências às paisagens, natureza e cultura próprias de Mato Grosso. O ciclo sazonal da região evidencia-se pela presença de duas estações: a chuva e a seca. Tal como se pode observar nos versos selecionados abaixo, em recortes feitos de diferentes poemas:

O inverno de Mato Grosso é secura.

A neve de Mato Grosso é poeira.
Cidades, vilas, malocas
ficam durante três meses
recobertos de poeira.
(2000:71)

Como ameaça
a primeira chuva
após a seca,
todo um balé de folhas
dança desprendendo-se das árvores
Antes da chuva de água
sinta no rosto
essa chuva de folhas
(2000:72)

Nesses recortes notam-se a figurativização das estações que marcam a região do Mato Grosso. A seca carrega consigo a poeira e, em comparação a outros lugares, onde o inverno é sinônimo de neve e chuva, eles surgem como substitutos, evidenciando os indícios do ciclo que no estado se estabelecem. Após a seca, aparece a chuva, mas antes dela, enormes rajadas de vento as anunciam, tal como o segundo poema revela: "todo um balé de folhas" ou "antes da chuva de água / sinta no rosto / essa chuva de folhas".

Pode-se afirmar que, Aclyse de Mattos é uma das vozes poéticas mais importantes da poética contemporânea produzida no estado de Mato Grosso.

Nossa terceira e última poeta é a escritora Marli Walker. Sua obra *Águas de encantação* (2009) mergulha tanto no universo feminino quanto na sedução do espaço cenário específico de cores e sabores do Mato Grosso. É o que se pode apreender do poema abaixo:

Sorvete de cupuaçu
Sorvendo o creme macio
Derreto o medo de ver
Na polpa nua da fruta
Teus olhos a me lamber
Paladar servido ao meio
Não sacia por inteiro
Teu anseio a escorrer
Desejo que já degusta
Fruta, calda e prazer...
(2009:87)

O saborear da fruta típica da região suscita prazeres que vão além do gustativo e sugerem o contato de um homem e uma mulher ao buscarem um ao outro para o jogo da sedução.

No poema a seguir, outra figura marcante se projeta:

Segredo
Hoje o sol delimitou
Os meus pedaços mulher
Deixou brancos os espaços
Do poema mal-me-quer
Tatuou em mim sinais
De poesia feminina
Verso claro que fascina...
E nessa marca sumária
De moreno deslimite
Sou rascunho de candura
Sou metáfora convite...
E o que era só rasura
É bronzeado segredo
É metáfora sem medo
É teu raio... sem limite...
(2009:25)

Mais uma vez, a sedução e o universo feminino se fazem presente. Aqui o sol se desdobra no "moreno", no "bronzeado" e no "raio" e reproduzem o contorno de um corpo de mulher que ora se revela e ora se esconde. As cores preenchem o branco e delineiam o convite para o olhar.

Ainda nesta temática sedutora, o encontro amoroso acontece no poema "Fetiche":

Tatuar minha linguagem
Na tua pele marrom
O teu tom na minha boca
Meu desejo na tua mão
A minha espera mais louca
Se entrega pra marcação
Sinais morenos de vento
Desenho feito por dentro
(*) !
Poesia
Mel

Alimento!
(2009:35)

Walker vale-se da conjunção sensorial dos vários sentidos para envolver seu leitor em um universo de encantamento e sedução. A palavra é usada para promover sensações, gostos, toques, em um jogo marcado pelo universo da feminilidade.

Considerações finais

O Mato Grosso tem configurado no cenário nacional apenas em duas vertentes antagônicas: como celeiro do país ou como o maior desmatador de florestas. Essas são as únicas duas identidades culturais que refletem a cultura do povo e do local aqui habitados? Mas será que é apenas nessas duas projeções que podemos reconhecer a cultura produzida nesse estado? Qual resultado desencadeou, em termos culturais, o processo migratório que ainda hoje se acentua nesta região? Foi no propósito de responder a essas perguntas, que este projeto se lançou.

Vale ressaltar que os centros universitários não têm dado conta de registrar e avaliar as produções contemporâneas sem o auxílio das agências de fomento à pesquisa ou às leis de incentivo à cultura produzida no estado. Somente por essas vias que as universidades periféricas podem buscar o diálogo atualizado com as universidades do centro do país e também do exterior. A preocupação pela excelência da pesquisa no âmbito cultural e a democracia no investimento entre as áreas só são viabilizadas quando há a abertura para a pesquisa e fomento para sua divulgação.

Pode-se identificar também que, as tendências identitárias da contemporaneidade revelam-se híbridas devido ao movimento da transculturalidade. O trânsito entre as culturas permite ao artista, no papel de sujeito transculturador, participar da cultural local e, ao mesmo tempo, relacionar-se com as outras culturas. No jogo entre identidade e diferença, Hall (2009) salienta que a marca da diferença por meio de um "eu performativo" passa pelo sistema de representação cultural, ou seja, uma cultura nacional é compartilhada de forma coletiva e simbólica gerada a partir dos discursos que sugerem uma certa lealdade a essa ideia de identificação.

Desse modo, apesar de uma produção poética recente no estado de Mato Grosso, já é possível organizá-la dentro de eixos temáticos que consolidam uma certa recorrência na valorização da geografia local com todos os seus elementos peculiares, sejam eles para um engajamento social por conta do espaço físico ocupado ou pela especificidade projetada pela peculiaridade do ciclo sazonal.

A questão da terra e sua ocupação vem fortemente marcada pela poesia engajada de Casaldáliga. Seus desdobramentos míticos, consolidados na mitologia judaico-cristã, desce ao rés do chão e dá ao mito um contexto histórico com marcas das diferentes culturas que em um movimento híbrido, se misturam e se projetam por meio da multiculturalidade, ou seja, as muitas e diferentes culturas são representadas em um amálgama idealizado pelo mito.

O ciclo sazonal reduzido à chuva e à seca são assinaladas na poesia de Aclyse de Mattos. O movimento arquetípico que delas emergem promovem figuras de identidade de experiência individual e coletiva. Além do jogo e da brincadeira com as palavras ao criar com elas o desenho de uma garça, ave que povoa a região e encanta os moradores. Desse modo, o artista transita entre as figuras que evocam os seres e as paisagens características do estado. A capital Cuiabá, o pantanal, o ciclo sazonal e a biodiversidade que marcam a diferença nas regiões mato-grossenses ganham destaque na poesia de Mattos.

A voz feminina de Marli Walker seduz e arrebata o leitor por meio das palavras que produzem gestos, gostos e sensações. O sol quente e marcante também produz sombra e refresco para a sua poesia. O norte do estado é por ela sinalizado através de cores de vão do amarelo do sol ao marrom do moreno e da sombra. A metalinguagem também se presentifica no som de suas palavras.

Podemos concluir que, assim como a biodiversidade marcante no gigantesco estado, a diversidade também se reflete na temática da poesia produzida em Mato Grosso, contudo, quando se pensa na formação identitária e no modo como ela se projeta na representação artística, nota-se um apego ao local, à fauna e à flora, ao ciclo sazonal.

Os mitos são revisitados e ganham contornos locais, são engajados na luta dos povos que estão à margem de uma sociedade capitalista e corrupta.

Por conseguinte, a literatura contemporânea produzida em Mato Grosso além de refletir seus aspectos mais particulares, também dialoga com elementos provindos da

tradição literária e do cânone, exercitando o duplo movimento de assimilação e resistência previsto no processo de transculturação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aguiar, Flavio Wolf de. Vasconcelos, Sandra Guardini T. (Org.). 2001. *Ángel Rama: Literatura e cultura na América Latina.* Tradução de Raquel la Corte dos Santos, Elza Gasparotto. São Paulo: Editora da Universidade do Estado de São Paulo.

Bosi, Alfredo. 1992. *Dialética da Colonização*. São Paulo: Companhia das Letras.

——. 2000. *O Ser e o Tempo da Poesia*. São Paulo: Companhia das Letras.

Calvino, Italo. 1990. Seis propostas para o próximo milênio: lições americanas. Tradução de Ivo Barroso. São Paulo: Companhia das Letras.

Casaldáliga, Pedro. 2005. *Orações da Caminhada***.** Campinas: Verus.

——. 2006. *Versos Adversos: Antologia.* São Paulo: Fundação Perseu Abramo.

Fantini, Marli. 2003. *Guimarães Rosa: fronteiras, margens e passagens*. Cotia: Ateliê; São Paulo: Ed. Senac.

Hall, Stuart. 2006. *A identidade cultural na pós-modernidade***.** Rio de Janeiro: DP&A.

Magalhães, Hilda Gomes Dutra. 2001. *História da Literatura de Mato Grosso: século XX*. Cuiabá: Unicen Publicações.

Mattos, Aclyse. 2000. *Quem muito olha a lua fica louco*. Cuiabá: Oficina Mínima.

Precioso, Adriana Lins. 2011. A voz da resistência na poesia de Dom Pedro Casaldáliga. *Revista Terra Rouxa e outras terras*.

Silva, Tomaz Tadeu da (org.). 2009. *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais.* Rio de Janeiro: Vozes.

Silva, Rosana Rodrigues da. 2008. Tempos de Libertação na Poética de Pedro Casaldáliga. *Revista Norte@mentos 1* (2008): 1-11. Disponível em http://projetos.unemat-net.br/revista_norteamentos/arquivos/001/artigos/artigo_rosana_norte.pdf. Acesso em 30 jun. 2015.

Valéry, Paul. 2007. Questões de poesia. *Variedades*. São Paulo: Iluminuras.

Walker, Marli. 2009. *Águas de encantação*. Sinop: Editora da Unemat.

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

Boff, Leornardo. 1990. *Nova evangelização: Perspectiva dos Oprimidos*. Petrópolis: Vozes.

Casaldáliga, Pedro & José Maria Vigil. 1993. *Espiritualidade da Libertação*. Petrópolis: Vozes.

Hollanda, Heloísa Buarque. (Org.) 1992. *Pós-modernismo e política*. 2a. ed. Rio de Janeiro: Rocco.

Hutcheon, Linda. *Poética do pós-moderno.* 1993. Trad. Ricardo Cruz. Rio de Janeiro: Imago.

SIMPÓSIO 60

O PASSADO-PRESENTE: AS CANTIGAS MEDIEVAIS E A CONTEMPORANEIDADE

COORDENADORES

Maria Fernanda Garbero de Aragão
(Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro)

Xoán Carlos Lagares Diez
(Universidade Federal Fluminense)

De volta ao futuro da língua portuguesa.
Atas do V SIMELP - Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa
Simpósio 60 - O passado-presente: as cantigas medievais e a contemporaneidade, 2225-2245
ISBN 978-88-8305-127-2
DOI 10.1285/i9788883051272p2225
http://siba-ese.unisalento.it, © 2017 Università del Salento

DIÁLOGOS POÉTICOS: LEITURA, REESCRITA E PERMANÊNCIA DA POESIA PROVENÇAL E TROVADORESCA

Carla Cristina Fernandes SOUTO[1]

RESUMO
Pensando nas ideias do teórico Antoine Compagnon, que discute as relações entre literatura e autor, leitor, realidade e linguagem em sua obra *O demônio da teoria*, buscamos investigar como compreendemos a tradição literária, tanto no seu aspecto dinâmico (histórico) quanto no seu aspecto estático (valor). Para realizar semelhante estudo, partimos do trabalho com poesia provençal e poesia trovadoresca nas disciplinas de Literatura Ocidental e Literatura Portuguesa, calcado tanto na leitura, análise, interpretação e recriação de poemas empreendida pelos os alunos do curso de Letras, quanto nos debates e pesquisas sobre obras contemporâneas que resgatem a temática e as formas poéticas deste período. O presente trabalho se propõe também a investigar a permanência de tais poéticas na cultura brasileira, além da recepção que elas recebem dos leitores contemporâneos. Para levar adiante a tarefa, dialogaremos com o material produzido pelos discentes, que buscam escrever textos que promovam a interlocução com as suas leituras e que reconheçam, retomem, subvertam e atualizem os textos provençais e trovadorescos. Acompanha-nos ainda, em semelhante viagem pelo universo poético, o livro de Geraldo Holanda Cavalcanti, *A herança de Apolo*, uma verdadeira cartografia sobre poesia, poeta e poema.

PALAVRAS-CHAVE: Tradição literária; recriação poética; trovadorismo; poesia provençal; permanência estética.

O presente artigo tem como ponto de partida o trabalho com os alunos do curso de Licenciatura em Letras do IFSP, nas disciplinas de Literatura Portuguesa I e Literatura Ocidental II, que ocorrem concomitantemente no segundo semestre de cada ano. As provocações teóricas da obra *O demônio da teoria* (Compagnon, 2012) configuraram um mote para repensar o trabalho de sala de aula e refletir sobre o papel do professor de literatura em um curso de formação de professores:

> Permanência das perguntas, contradição e fragilidade das respostas: daí resulta que é sempre pertinente partir das noções populares que a teoria quis

1 IFSP, Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de São Paulo, *Campus* São Paulo, Diretoria de Humanidades, Coordenadoria de Códigos e Linguagens, Rua Pedro Vicente, 625, Canindé, CEP: 01109-010, São Paulo, SP, Brasil, carla.souto@ifsp.edu.br, carla.souto@gmail.com.

> anular, as mesmas que voltaram quando a teoria se enfraqueceu, a fim de não só rever as respostas opositivas que ela propôs, mas também tentar compreender por que essas respostas não resolveram de uma vez por todas as velhas perguntas. (...) A cada ano, diante de novos estudantes, é preciso começar com as mesmas figuras de bom senso e clichês irreprimíveis, com o mesmo pequeno número de enigmas ou de lugares-comuns que balizam o discurso corrente sobre a literatura. (Compagnon, 2012:18)

Dialogando com a proposta de que cada período letivo é também um recomeço em que são necessárias diversas escolhas teóricas e metodológicas que vão se relacionar diretamente com a compreensão da tradição literária em seu aspecto dinâmico (histórico) e seu aspecto estático (valor), algumas questões fundamentais se impõem. Quais textos trabalhar com os alunos de licenciatura? Como abordar as obras de forma adequada a um curso de graduação sem perder de vista o fato de que os discentes se tornarão docentes que enfrentarão o desafio de lidar com os poemas provençais e trovadorescos em salas de aula de educação básica?

Neste sentido, é de grande valia a instituição em que se desenvolve o curso ter como perfil que metade dos alunos seja de cursos técnicos de nível médio integrados ao ensino médio. Assim, o professor que desenvolve seu trabalho tanto nos cursos de licenciatura quanto nos cursos de ensino médio tem a chance de investigar o processo educativo de forma mais ampla. Para o presente trabalho, foi feita a opção de abordar somente as leituras e produções textuais dos alunos de ensino superior, embora mantendo sempre o olhar voltado para a formação dos futuros educadores que terão que pensar a literatura. Compagnon apresenta de forma bastante incisiva o tamanho do desafio:

> Essas sete questões encabeçam cada capítulo do meu livro — a *literatura*, o *autor*, o *mundo*, o *leitor*, o *estilo*, a *história* e o *valor* —, aos quais dei títulos inspirados no senso comum, pois é eterno o combate entre a teoria e o senso comum que dá à teoria seu sentido. Quem abre um livro tem essas noções em mente. Reformulados um pouco mais teoricamente, os quatro primeiros títulos poderiam ser os seguintes: literariedade, intenção, representação, recepção. Em relação aos três últimos — estilo, história, valor —, parece que não há motivo para distinguir a fala dos amadores da dos profissionais: uns e outros recorrem às mesmas palavras. (Compagnon, 2012:25)

Para iniciar o estudo, é preciso apresentar brevemente algumas peculiaridades do curso de Licenciatura em Letras do IFSP no tocante às disciplinas ligadas aos estudos de literatura e ao perfil dos ingressantes. O curso é dividido em oito semestres. Há três

disciplinas básicas que trabalham com a literatura e que iniciam no primeiro, segundo e terceiro semestres, respectivamente: Literatura Ocidental (I a VIII), Literatura Portuguesa (I a VII) e Literatura Brasileira (I a VI). A escolha do número de disciplinas e da sequência de conteúdos estudados pretende seguir uma perspectiva histórica em que o aluno possa ler no mesmo semestre as obras mais relevantes de cada período nas três disciplinas, sem, no entanto, se limitar aos aspectos dos estilos de época. Até porque a escolha das obras privilegia autores que em geral extrapolam as delimitações do seu tempo.

Em relação às literaturas lusófonas, há a preocupação de abordar detidamente os conteúdos previstos nos Parâmetros Curriculares Nacionais, sem, contudo, limitar-se somente a tais escolhas. Já a disciplina de Literatura Ocidental tem como grande motivação a formação de repertório do estudante. As manifestações literárias são discutidas em sua perspectiva de fenômeno cultural e artístico que se dá ao longo do tempo e do espaço em que foram produzidas, buscando relacioná-las ao tempo e o espaço presentes. Ao mesmo tempo, se reflete sobre o seu caráter individual no tocante a autor, obra, estilo, sua inserção na tradição e no cânone, sua recepção, seus leitores e sua construção da linguagem.

Semelhante aproximação se dá até mesmo em virtude da heterogeneidade das turmas, cuja forma de ingresso no primeiro semestre é totalmente feita por meio do Sistema de seleção unificada (Sisu), mas que a partir do segundo semestre também é composta por editais de transferência e editais para portadores de diploma. A idade dos alunos varia de 17 a mais de 50 anos, tendo alguns finalizado recentemente o ensino médio ou alguma outra graduação enquanto outros estavam sem estudar há mais de 20 anos. O grande volume de leituras, sua complexidade e a ideia de trabalhar mais com obras completas do que com fragmentos foi uma escolha deliberada, bem como a de privilegiar textos consagrados como *Odisseia* (Homero, 2014), *A divina comédia* (Alighieri, 2007) e *Dom Quixote I e II* (Cervantes, 2012-2013), dentre outras.

Há também as disciplinas de Práticas Pedagógicas ligadas à literatura, que iniciam no segundo e no quinto semestres, respectivamente: Introdução aos Estudos Literários (I a III) e Literatura Infanto-Juvenil. A ideia é articular as teorias da literatura e a prática da sala de aula, para que o licenciando adquira autonomia e instrumentos para enfrentar os textos com que se depara na vida profissional e acadêmica, sem se tornar refém dos livros didáticos e de suas inevitáveis limitações. As leituras feitas ao

longo do curso vão sendo conectadas e revistas numa perspectiva dialógica e interdisciplinar.

No sétimo semestre, há ainda a disciplina de Correntes Críticas da Literatura, que está bastante ligada ao maior amadurecimento do discente no penúltimo semestre do curso e ao volume extenso de leituras já realizado. Quase no final do percurso acadêmico, é fundamental apresentar um panorama mais detalhado a respeito das linhas de pesquisa ligadas à crítica literária, complementando a formação teórico-prática desenvolvida anteriormente. Dessa forma, a própria cultura de que o professor é também um pesquisador adquire fôlego. O texto de Compagnon já aponta a dificuldade da tarefa e a necessidade de escolhas.

> A teoria da literatura é uma lição de relativismo, não de pluralismo: em outras palavras, várias respostas são possíveis, não compossíveis; aceitáveis, não compatíveis; ao invés de se somarem numa visão total e mais completa, elas se excluem mutuamente, porque não chamam de literatura, não qualificam como literária a mesma coisa; não visam a diferentes aspectos do mesmo objeto, mas a diferentes objetos. Antigo ou moderno, sincrônico ou diacrônico, intrínseco ou extrínseco: não é possível tudo ao mesmo tempo. Na pesquisa literária, "mais é menos", motivo pelo qual devemos escolher. (Compagnon, 2012:26)

Para delimitar o objeto deste artigo, conforme já foi dito, a escolha recaiu sobre as disciplinas de Literatura Ocidental II e Literatura Portuguesa I, por trabalharem com a poesia provençal e trovadoresca. O objetivo aqui proposto é examinar como se dá o encontro com os poemas, a começar pela seleção de obras e autores até chegar às produções textuais dos estudantes de Letras que buscam dialogar com essas criações artísticas. Não há pretensão de estabelecer um método didático e de fechar concepções estéticas e teóricas, mas sim, de discutir possibilidades a partir de práticas pedagógicas.

Em relação à poesia provençal abordada no curso de Literatura Ocidental II, a opção inevitável foi trabalhar com textos traduzidos, o que, apesar da polêmica sobre a possibilidade ou impossibilidade da tradução de textos literários, tem plena justificativa, como nos mostra Cavalcanti ao analisar o assunto sob o ponto de vista de vários autores importantes:

> Traduzir é criar, disse alguém. Não no sentido de que o tradutor possa deliberadamente inovar sobre a obra que traduz, seja por querer esclarecê-la, completa-la, corrigi-la, seja, o que é pior, por achar que pode dizer melhor. (...). Mas ocorre, pode ocorrer, que o tradutor, voluntária ou inconscientemente, potencialize coisas latentes na obra original até mesmo

> inconscientes para o autor. É um pouco o que Goethe chamava de *regeneração* de um poema, uma nova geração de sentido. (...).
>
> Para Ivo Barroso, todo poeta deveria ocupar-se com a tradução de poesia, precisamente pelo enriquecimento que a tradução traz para a literatura da língua de destino ao proporcionar o recurso a novas palavras, o rejuvenescimento de outras, inéditas articulações semânticas, novas figurações metafóricas, enfim todo um arsenal de inovações que se acrescentam ao patrimônio da língua de destino. (Cavalcanti, 2012:273-274)

Traduzidos de forma primorosa por Augusto de Campos (1988:9-106) no livro *Verso reverso controverso*, lemos no curso poemas de: Guilhem de Peitieu, Marcabru, Arnaut Daniel, Bertran de Born, e Bernart de Ventadorn. As leituras dos poemas são voltadas, no primeiro momento, para a sua estilística e composição, cuja importância, sofisticação e inovação formais estão devidamente assinaladas no capítulo intitulado "Presença de Provença".

> O redescobrimento da poesia provençal, a consciência de sua modernidade, a sua incorporação, em suma, ao acervo da "coisa viva" em matéria literária, são fatos novos no campo da poesia. (...)
>
> "Qualquer estudo de poesia europeia será falho se não começar por um estudo da arte de Provença", proclamava Pound em 1913. E se isso é verdadeiro para a poesia europeia e passou a sê-lo, depois de EP, até para a poesia norte-americana, quanto mais para a poesia de língua portuguesa, ela própria possuidora de uma notável tradição trovadoresca, descendente da matriz provençal e como esta objeto de similar obscurecimento. (Campos, 1988:9)

No segundo momento, a temática se alia à questão da forma poética. Pensando no fato de que a ideia do curso é também fornecer cabedal literário para o futuro docente e que nos livros didáticos mais bem estruturados já podem ser encontrados fragmentos ou mesmo poemas provençais completos, é necessário que se investigue melhor que poesia é esta a que se filiam os trovadores estudados no ensino médio para desconstruir certos conceitos equivocados, até mesmo juízos de valor.

Os licenciandos costumam se surpreender com o caráter satírico e por vezes picante no tocante à sexualidade dos textos produzidos no período medieval, tanto na poesia quanto na narrativa, o que em geral ou é ignorado ou só é mencionado de forma bem leve nos livros didáticos voltados para o ensino médio. Na maioria dos casos, quando o livro didático menciona a poesia provençal, o texto escolhido, que muitas vezes é apenas um fragmento, relaciona-se ao amor cortês, mas não o coloca como uma inovação temática, uma criação desses poetas, como fica claro em Huizinga:

> Foi só no amor cortês dos trovadores que a insatisfação em si tornou-se o motivo principal. Criara-se uma forma de pensamento erótico capaz de abranger uma profusão de aspirações éticas, sem por isso renunciar por completo à sua conexão com o amor natural das mulheres. Do próprio amor sensual brotara a servidão cortês à mulher, sem nunca exigir a realização amorosa. O amor passou a ser um campo em que se deixava florescer todo o aperfeiçoamento estético e moral. O amante nobre, segundo a teoria do amor cortês, torna-se virtuoso e puro pelo seu amor. (Huizinga, 2010:177)

Ultrapassando as restrições temáticas e ampliando a visão que o discente traz do mundo medieval, o curso trabalha também com contos medievais e com Boccaccio (1987) e Chaucer (2013). À leitura do poema "O teste do gato" (Campos, 1988:14-19) e "o lance de dados" (Campos, 1988:20-25), de Peitieu, une-se a leitura da primeira novela da terceira jornada do *Decamerão*, aquela em que "Masetto de Lamporecchio finge-se de mudo e torna-se hortelão de um convento de mulheres; e elas disputam entre si para se deitarem com ele. " (Boccaccio, 1987:157) À leitura do conto "A mulher de Bath", de Chaucer (2013:323-362), une-se a leitura do poema "Cuidado" (Campos, 1988:34-39), de Marcabru, cuja "arte consiste na oscilação entre um realismo cru (com laivos de misoginia) e um alado idealismo (...)" (Spina, 1991:63)

A obra de maior fôlego do curso é *A divina comédia*, de Dante (2007), e nela aparecem como personagens vários poetas. Uma das cenas mais marcantes do canto XXVI do Purgatório é aquela em que Dante exalta a poética do bolonhês Guido Guinizelli, que viveu quase meio século antes dele, chamando-o de pai de sua própria poesia. Guinizelli recusa tal primazia, transferindo-a justamente para o poeta provençal Arnaut Daniel, que se dirige a Dante em sua própria língua, numa clara exaltação dessa estética, não só pelo caráter poético, mas também pela valorização da escrita na língua de cada região e não em latim. O próprio Dante escreveu um tratado intitulado *De vulgari eloquentia* (Sobre a eloquência em língua vulgar), composto em latim, mas defendendo a constituição de uma língua vulgar ilustre, como vemos na antologia *A estética medieval*:

> Dessas duas línguas a mais nobre é a vulgar, tanto porque foi a primeira a ser usada pelo gênero humano, como porque todos dela desfrutam — embora esteja repartida em várias pronúncias e vocábulos —, como ainda porque é natural para nós, enquanto a outra é, antes de mais nada, artificial. (Mongelli, Vieira, 2003:158-159)

Vale ressaltar que no curso de Literatura Ocidental II não são pedidas produções de textos poéticos aos alunos, já que a ênfase é estabelecer relações entre o momento de

produção, a estilística, as influências dos autores e textos trabalhados com o que ocorre em Portugal e com a leitura que se faz de tais obras no século XXI, a exemplo de Benjamin:

> O objeto da crítica filosófica é o de demonstrar que a função da forma artística é a de transformar em conteúdos de verdade filosóficos os conteúdos materiais históricos presentes em toda obra significativa. Esta transformação do conteúdo material em conteúdo de verdade faz do declínio da força de atracção original da obra, que enfraquece década após década, a base de um renascimento no qual toda a beleza desaparece e a obra se afirma como ruína. (Benjamin, 2004:198)

Já no curso de Literatura Portuguesa I, em relação à poesia trovadoresca, a opção foi trabalhar com as cantigas em galego-português, utilizando a extraordinária antologia de Lênia Márcia Mongelli (2009), *Fremosos cantares*, como fonte dos poemas analisados em aula. Portanto, o primeiro desafio que se impõe é a própria língua em que são escritas as obras, pois ela pode afastar os alunos, sugerindo um grau de dificuldade maior do que aquele que ocorre com textos traduzidos. Ainda assim, pela sonoridade, musicalidade e riqueza das cantigas, vale a pena enfrentar esse primeiro obstáculo. Na própria antologia escolhida há um glossário e comentários para cada cantiga, o que é bastante enriquecedor. Até mesmo nas turmas de ensino médio, muito antes de haver curso de Letras na instituição, a grande maioria dos professores trabalhava com as cantigas em galego-português, mesmo que fosse preciso extrapolar o que estava contido nos livros didáticos. Para corroborar tal ideia, basta ler o prefácio da obra, escrito por Yara Frateschi:

> Projetado para o estudante brasileiro, uma das qualidades mais marcantes do trabalho, na minha opinião, é o alto respeito que merece o aluno. Em nenhum momento se observa que a Autora tenha feito "concessões" a uma suposta incapacidade do leitor de lidar com textos que lhe seriam especialmente difíceis, pela distância que o passar do tempo, com todas as suas consequências, acarreta. (Mongelli, 2009:IX)

A sequência pensada para estudar o Trovadorismo no curso se inicia com as cantigas de amor e depois seguem as de amigo. Após as aulas teóricas introdutórias, o primeiro contato com as cantigas demanda a leitura em voz alta, justamente para que, entre sorrisos e dúvidas, na própria sonoridade do galego-português, seja intuída alguma familiaridade com a língua portuguesa. Muitas vezes, apenas o texto escrito não é capaz de suscitar semelhante encontro, até mesmo pela dificuldade com a questão ortográfica. Outra introdução bastante produtiva é apresentar gravações de cantigas que tenham

partitura. Só após a primeira leitura, desarmada, segue-se uma outra, verso a verso, para que se faça uma tradução coletiva e que se produza uma ideia, uma sensação a respeito da temática da cantiga abordada.

> É natural, portanto, que o aluno se veja inicialmente perplexo diante das exigências que a leitura-decifração desses textos envolve, ao se dar conta das opções que cada editor teve de fazer, no momento de transformar uma versão (ou mais de uma), manuscrita há pelo menos cinco séculos, em texto que se possa ler em transcrição atual: o primeiro choque virá, naturalmente das divergências ortográficas, por ora inevitáveis (uma vez que ainda não dispomos de um acordo para a edição dos textos líricos galego-portugueses). O leitor vê-se então confrontado com obstáculos que são inerentes ao tipo de produção poética em causa, sem que as dificuldades lhe sejam escamoteadas por uma facilitação enganosa. (Mongelli, 2009:X)

Após a fruição, os alunos são convidados a examinar mais detidamente algumas questões formais dos poemas, inclusive para observar a riqueza estilística cultivada por estes trovadores em contraponto com as escolhas temáticas mais restritas, escolhas estas que colaboraram para fazer com que estas obras fossem durante um bom tempo tratadas apenas como antecedente de um lirismo que se firmou somente no período quinhentista, ignorando a sua contribuição e a sua importância para consolidar o estreito e indissolúvel casamento entre "amor" e "poesia".

> A um olhar mais ligeiro, a impressão é que o Trovadorismo escapou à largueza terminológica geral, com referir a especificidade de uma poesia lírica que, em seus trezentos anos de vigência no Ocidente medieval, distinguiu-se das demais pela aliança com a música e pela inserção no ambiente feudal de restritas escolhas temáticas. Basta dizer que "trovador" é aquele que "canta" em "louvor vassálico" da "dama inatingível" ou que se faz passar pela "donzela" que vai em "romaria" atrás do "namorado" para se identificar imediatamente este arcabouço como o magma único da "poesia medieval" — a qual, por isso mesmo, parece começar e morrer em si mesma, sem a força supratemporal de barroco / romantismo / realismo / simbolismo. (Mongelli, 2009:XXII)

Após a análise dos procedimentos de construção dos textos lidos, os licenciandos são convidados a formar grupos para a "tradução" de um poema cada. Esta é uma parte fundamental da dinâmica, porque quando forem trabalhar com seus próprios alunos em sala de aula, eles podem se deparar com livros didáticos em que o glossário se restringe a duas ou três palavras. Adquirir familiaridade com as diferentes grafias dos vocábulos, com a mistura de pronome possessivo no feminino, substantivo

no masculino e adjetivo no feminino, como em "mia senhor fremosa" é uma forma de instrumentalizar os futuros docentes para adquirir desenvoltura. Cada tradução é lida em voz alta pelo grupo para a turma, junto com o poema original. Neste momento, são observados aspectos como sonoridade, ritmo e musicalidade da "tradução" em comparação com o original. Ocorrem também adequações ao contexto, já que a polissemia e a questão do gênero do eu-lírico precisam ser levadas em consideração no momento da tradução.

> Se, quanto ao formalismo, a acusação foi mais fácil de rebater — qual movimento poético, ao longo da história literária, não se revelou "formalista"? — e se hoje se reconhece que os trovadores ajudaram como poucos a ensinar a pensar a polissemia da palavra e o potencial estilístico do verso, a questão da "voz" que fala no texto é mais complexa, porque envolve quesitos como o indivíduo e sua subjetividade. (Mongelli, 2009:XXIV)

A escolha das cantigas de amor que são trabalhadas no curso leva em consideração a profusão de soluções estilísticas que o trovador busca para expressar a constância da "coita amorosa" das suas "dores "verdadeiramente fingidas", mostrando-se involuntariamente até mesmo quando se oculta, por mais que nele o individual esteja dissolvido no geral. " (Mongelli, 2009:XXVI) Também é fundamental mostrar o paradoxo: "meu bem é meu mal".

> Os textos antologiados dão-lhe razão: para tratamento do tema tópico são tantos e tão diversificados os estratagemas formais, tão ricos os matizes, que o amor contrariado perde a feição monolítica e desnuda-se nas reentrâncias de suas desencontradas e paradoxais manifestações. (Mongelli, 2009:5)

Para trabalhar as cantigas de amor, foram escolhidos sete textos, que evidenciam de forma contundente a variedade formal e criativa desta poética. "*A dona que eu am' e tenho por senhor*" (Mongelli, 2009:11), de Bernal de Bonaval, que evidencia o jogo de tonicidade entre as estrofes e o refrão. "*Mais de mil vezes coid' eu eno dia*" (Mongelli, 2009:13), de Pero Garcia Burgalês, que possui um esquema rimático de irregularidade incomum, bem como uma hipérbole que enfatiza a agonia do trovador, reforçada formalmente pelo *dobre* e pelo *mordobre*: cuidar, ver, dizer. "*Quando mi-agora for' e mi alongar*"" (Mongelli, 2009:15), de Nuno Fernandes Torneol, que apresenta uma harmonia métrica e rimática de versos decassílabos, organizados em estrofes uníssonas. "*Senhor fremosa, poys me non queredes*" (Mongelli, 2009:17), de Martim Soares, que apresenta a dualidade: ele, com rimas agudas; ela, com rimas graves, mas detentora das formas verbais; além da repetição em dez vezes da expressão: "*que farei eu*?". Temos

ainda "*Se eu podesse desamar*" (Mongelli, 2009:19), de Pero da Ponte, com a presença de verbos ao final dos quatro primeiros versos de cada estrofe, num forte *mordobre*, enfatizando um desejo frustrado de vingança do trovador. "*Por Deus, senhor*" (Mongelli, 2009:30), de Afonso X, o Sábio, que tem o recurso incomum do "eco" e versos polimétricos, alternando rimas agudas e graves. E para fechar a seleção, "*Quer' eu em maneira de provençal*" (Mongelli, 2009:65), de D. Dinis, célebre cantiga de maestria com estrofes uníssonas, que com léxico de predomínio provençal celebra o retrato da "*senhor de melhor parecer*".

As cantigas de amigo sempre gozaram de maior valorização diante da crítica e também apresentam soluções estilísticas profundamente ricas para mostrar "o sofrimento da jovem, abandonada pelo amigo por um sem-número de razões e igualmente solitária, à espera de que ele volte" (Mongelli, 2009:92). Para fazer a escolha dos das aulas, levou-se em consideração que "popular" não é necessariamente algo simples e ingênuo e sim uma construção feita de forma propositada pelos trovadores. É também importante ressaltar que, mesmo numa sociedade profundamente dominada pelo pensamento cristão, a herança cultural peninsular acaba se revelando.

> O conceito de "popular" é que está em causa e coloca questões complexas. A primeira delas diz respeito às origens dessa lírica de voz feminina, rastreada na tradição das culturas românicas desde épocas remotas, com notórios parentescos entre si, como seria de esperar de sua inscrição em uma "mentalidade" comum. Para as *cantigas de amigo* peninsulares, por exemplo, no mínimo confluem as heranças latina, moçárabe e occitânica". Hábitos antiquíssimos de festas religiosas, de saudações à Primavera, de danças e bailados ao pé de fontes e às margens de rios, de gestuais ritualísticos que "falam" pelas primitivas sociedades ágrafas são comportamentos "populares" de que estão repletas as *cantigas de amigo*. Contudo, esse magma de procedências diversas recebido da tradição e adaptado ao presente do medievo central é tratado esteticamente por poetas cultos, que estilizam motivos pré-trovadorescos segundo o instrumental erudito oferecido pelas disciplinas do *trivium* (Gramática / Retórica / Dialética). (Mongelli, 2009:93-94)

As cantigas de amigo escolhidas para as aulas foram oito, tentando abarcar tanto as variações estilísticas quanto as de ambiente, tanto as confissões à mãe e às amigas, quanto as confissões à natureza, tanto a ansiedade pela ausência do amigo quanto a felicidade na expectativa da sua chegada. Ressalta-se que as escolhas servem bastante para o propósito de mostrar o quanto os livros didáticos ficam limitados em relação a

tamanha variedade e que a questão do duplo sentido e das sugestões ambíguas não é propriedade somente das cantigas de escárnio.

> Talvez mais do que as *cantigas de amor*, que se escondem sob a *mesura* do *fazer bem* e a ortodoxia das convenções corteses, as *cantigas de amigo* — objetivas, imagéticas, narrativas, "realistas" na escassa marcação concreta de tempo e espaço — são a *inventio* do "duplo sentido", o que sempre causa surpresa, tendo em vista a "simplicidade" da camada denotativa do texto. (Mongelli, 2009:96)

A primeira é "*Ay fremosinha, se bem ajades*" (Mongelli, 2009:99), de Bernal de Bonaval, que em tom narrativo mostra um diálogo de uma moça que aguarda o amado em lugar distante do olhar dos curiosos, mas é surpreendida por uma pessoa que a conhece bem. Permeada de assonâncias, tem estrofes em parelhas alternadas e um refrão com autonomia fonética. Já em "*Fremosas, a Deus grado, tan bom dia comigo!*" (Mongelli, 2009:102), também de Bernal de Bonaval, numa cantiga de maestria, a moça agradece a Deus pela chegada do amado diante das amigas, numa alegria que contagia até mesmo a natureza. Em "*Levad', amigo que dormides as manhãs frias*" (Mongelli, 2009:104), de Nuno Fernandes Torneol, temos um dos poemas mais comentados da lírica profana galego-portuguesa em que há possibilidade de dois sentidos opostos: o primeiro, a moça abandonada e infeliz pela indiferença do amigo que dorme enquanto ela tem saudade da plenitude do amor destruído pelo amante; o segundo em que "ramos cortados" e "folhas secas" se referem a antiquíssimos rituais eróticos, mostrando que o desejo dos amantes foi cumprido e que a moça quer que o amigo acorde para repartir com as aves sua alegria. Em todo caso, a beleza e a sonoridade dos versos e o uso especial do *leixa-pren* também se destacam. Em seguida, temos "*Madre, pois amor ei comigo*" (Mongelli, 2009:127), de Rui Fernandes de santiago, cantiga de refrão com três estrofes singulares em que a moça enfrenta a mãe de forma rebelde, pois o amor é tão grande e ela está em tão grande coita que nada e ninguém pode impedi-la de vê-lo. A próxima é "*Eu velida non dormia*" (Mongelii, 2009:129), de Pedro Eanes Solaz, uma das mais discutidas do cancioneiro de amigo galego-português devido ao seu refrão enigmático e ao rompimento, a partir da estrofe 5, do seu esquema perfeito de paralelismo e *leixa-pren*. Uma das leituras do poema é de que ele pode ser entendido num contexto de rivalidade entre mulheres no harém, que disputam passar uma noite com o amado, o que remete à tradição árabe e judaica. Dando prosseguimento, temos "*Fostes, filha, eno bailar*" (Mongelli, 2009:137), de Pero Meogo, outra cantiga de refrão com estrofes alternadas, em que é a mãe que se dirige à filha para repreendê-la

porque rasgou as vestes ao bailar na fonte com o namorado, numa sugestão de perda da virgindade. Para mostrar uma temática mais recorrente nos livros didáticos, temos "*Par Deus, coitada vivo*" (Mongelli, 2009:148), de Pero Gonçalves de Portocarreiro, uma cantiga de maestria com quatro estrofes singulares em que a moça, perdida com a demora do amigo que pode estar morto ou prestando serviços para o rei, quer romper o compromisso por orgulho, mas reluta em se desfazer dos presentes recebidos. Para finalizar e mostrar que até mesmo os reis faziam Cantigas de Amigo, temos uma de D. Dinis, "*Coitada viv' amigo, por que vós nom vejo*", um poema de esquema rímico singular na lírica profana galego-portuguesa, por usar versos alexandrinos, há também a inovação do mote "morrer de amor", em que a moça toma a morte no sentido concreto, como o fim de tudo, além de desejar nunca ter nascido.

Os poemas de Martim Codax não fazem parte da antologia utilizada, mas, devido ao fato de seis das sete cantigas de amigo deste trovador encontradas no *Pergaminho Vindel* terem pauta musical, os alunos puderam ter contato com esse cancioneiro diretamente na sala de aula com acesso à internet, por meio do *site* do projeto *Littera, edição, atualização e preservação do património literário medieval português*, financiado pela Fundação para a Ciência e Tecnologia (PTDC/ELT/69985/2006), e sediado no Instituto de Estudos Medievais da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa. As sete Cantigas de Amor musicadas por D. Dinis também puderam ser acessadas no mesmo local, enriquecendo a aula e encaminhando a discussão para o passo seguinte, a pesquisa da permanência da lírica trovadoresca no imaginário e na cultura popular nacionais, principalmente através das letras de canção. Na aula foram destacadas as cantigas "*Eno sagrado em Vigo*", de Martim Codax e "*A tal estado mi adusse, senhor*", de D. Dinis.

Em relação às cantigas de amor e de amigo, foi solicitado aos alunos que trouxessem para a discussão em sala, letras de canções compostas nos séculos XX e XXI que recriassem, de alguma maneira, a temática lírico-amorosa medieval, com atenção tanto para a "voz" que fala no poema quanto para a presença da "coita de amor", algumas vezes tratada de forma hiperbólica. O resultado foi surpreendente e a dinâmica da aula foi bastante divertida, num trabalho que tem todas as características para funcionar com sucesso em uma aula do ensino médio. Sem levar o questionamento para o teor de gosto musical, conferindo liberdade aos alunos em relação à pesquisa, surgiram letras dos mais variados compositores de música popular brasileira, desde Chico Buarque de Holanda, com "Bastidores" a Cristiano Araújo, com "Sofrência",

título que virou inclusive, durante a aula, sinônimo de "coita amorosa", embora o termo não exista no dicionário.

O mais interessante é que a proposta foi feita muito mais no sentido da articulação da temática lírica galego-portuguesa com o tempo presente, mas os discentes extrapolaram o que foi pedido, observando questões de composição poemática, tanto nas figuras como hipérbole e metáfora, com as quais há mais familiaridade como com anáforas, paralelismos, *enjambements*, aliterações e assonâncias. A presença de refrões e repetições, assim como a métrica, também foram abordados.

A discussão em torno das letras de canção e da sobrevivência, às vezes séria, às vezes paródica da "coita amorosa", como em "Lá vem o alemão", dos Mamonas assassinas, que é uma mistura de cantiga de amor com escárnio, mostra que o trabalho de resgate da permanência das cantigas no imaginário popular é eficaz para que os licenciandos não só redescubram a sua importância, maior do que apontam os livros didáticos, mas também percebam um caminho de aproximação entre o século XII e o século XXI que podem traçar com seus futuros alunos. Desta forma, foi possível afirmar de forma mais lúdica e voltada para a prática pedagógica, em vez de empregar uma abordagem mais acadêmica, a permanência do ideário amoroso em torno do sofrimento, tanto por amar e não possuir o ser amado quanto por ter possuído e ter perdido o objeto do amor.

No tocante às cantigas de escárnio e maldizer, o procedimento de trabalho com os alunos foi bastante semelhante ao utilizado com as cantigas de amor e de amigo. Uma primeira leitura, desarmada, seguida de uma tradução feita verso a verso para buscar os sentidos e a temática. A distinção entre elas passa pelo que está explícito e o que está sugerido, salientando a ambiguidade que pretende levar ao riso. Por isso, foram trabalhadas em conjunto, mostrando a oposição entre o que está coberto e o que está descoberto.

> Quando o anônimo resumiu tudo isso na *hequivocatio*, ele talvez tivesse consciência de que as polissemias convergem todas, harmonicamente, para o princípio básico do duplo sentido, os *dous entendimentos* — que são, afinal, a face oculta do cômico. Buscar no texto os artifícios usados pelo poeta para engendrá-los, tantas vezes escorregadios e disfarçados, é uma das tarefas que encarecem a atração pelo gênero. (Mongelli, 2009:185)

Segundo Mongelli, apesar delas terem sido postas à disposição do público apenas em meados do século XX, granjearam prestígio imediato, já que, além do seu caráter cômico, colaboraram com estudos de caráter social e histórico:

> A galeria de pessoas e fatos diversos que desfilam ante os olhos do leitor é indiscutivelmente vivíssima. Em segundo lugar, essas cantigas constroem-se nas fronteiras do cômico, com todas as nuanças que o moldam, da ironia sutil ao riso debochado, da zombaria ao sarcasmo, da facécia ao burlesco — numa infinidade de procedimentos e de interstícios que, por isso mesmo, necessita da colaboração do ouvinte/espectador para realizar-se plenamente. (Mongelli, 2009:183)

As cantigas de maldizer analisadas foram seis e as de escárnio quatro. A escolha pelo trabalho com as duas vertentes ao mesmo tempo se deve em grande parte pelo fato de sua linha de fronteira na realização poética ser bastante tênue, apesar da sua definição tradicional ser bem demarcada.

> O uso de palavras chulas e de referências pornográficas soa como a única identidade eficaz para o *maldizer*, aparentemente um grau adiante do *escárnio* em despudor e agressividade mais explícita, embora se costume reter deles apenas seu lado pitoresco e anedótico, sem explorar convenientemente suas motivações profundas. (Mongelli, 2009:186-187)

A primeira cantiga é "*Abadessa, oí dizer*" (Mongelli, 2009:197), de Afonso Eanes de Cotom, que mistura o sagrado e o profano na escolha vocabular, com a utilização do verbo "foder" por seis vezes ao lado de expressões como "amor de Deus" e "reino de Deus". Apesar de esquema métrico regular e estrutura das rimas mais comum, a construção de *enjambement* é bastante precisa. Trata-se de uma burla em relação à suposta inocência da abadessa, feita de forma bastante explícita, o que também favorece as comparações anteriores com os poemas de Guilhem de Peitieu e as novelas de Boccaccio. A cantiga seguinte, também de Afonso Eanes de Cotom, é "*Meestre Nicolás, a meu cuidar*" (Mongelli, 2009:200), que satiriza o Mestre João Nicolás, um dos médicos dos reis de Leão e Castela. As anáforas mostram a enumeração gradativa das "qualidades" do mestre em que para cada ponto positivo é apontado outro negativo, o que resulta em ironia destrutiva da sua notoriedade. A crítica a outros trovadores é um dos grandes motes no universo do escárnio e maldizer e será retomada, por exemplo, no teatro de Gil Vicente (2003), na busca de Inês Pereira por um marido "discreto" e "avisado". Já no início do século XX, temos também a famosa polêmica musical travada por Noel Rosa e Wilson Batista. A próxima cantiga é "*Roy Queimado morreu com amor*" (Mongelli, 2009:208), de Pero Garcia Burgalês, uma das mais estudadas do cancioneiro galego-português e novamente com o tema da crítica a outro trovador. A sua construção poemática é feita em torno da oposição viver/morrer, que é responsável pelas aliterações distribuídas pelo texto. A fronteira entre sagrado e profano também é

ultrapassada, numa comparação à ressurreição de Cristo e numa sátira ao fato do trovador ser capaz de morrer em todos os poemas e permanecer vivo. Em seguida, há o poema "*Maria Pérez, a nossa cruzada*" (Mongelli, 2009:211), de Pero da Ponte. A temática é uma crítica à participação nas cruzadas e nas peregrinações à Terra Santa. A compra de indulgências também é satirizada. O duplo sentido se dá pelo uso da palavra *maeta*, para indicar o local onde Maria guarda o *pardon*, numa analogia com o órgão sexual feminino. O poema é construído em estrofes uníssonas, em sistema de maestria. No que diz respeito à temática, no curso que está na sequência de Literatura Portuguesa I e Literatura Ocidental II, os alunos lerão *A vida do Lazarillo de Tormes*, que tem como um dos mestres um vendedor de bulas trapaceiro. Por isso, é importante salientar a ideia de que com cada texto escolhido podem ser estabelecidas ligações com outros momentos históricos e literários, seja por semelhança ou oposição.

Na sequência, é apresentada a cantiga "*Moytos s'enfi[n]gen que han guaanhado*" (Mongelli, 2009:243), de Pedro Amigo de Sevilha, que quase seria uma cantiga de amor, ao lembrar os presentes trocados pelos amantes em sinal de fidelidade e o fato de não ter recebido nada da amada. O maldizer está no fato de que a única prenda que recebeu da amada foi um "peido" e ainda assim de forma involuntária, senão ela nada lhe daria. Essa troca de presentes representando a fidelidade dos amados, que aqui é tratada com zombaria, é uma constante na literatura, acarretando tanto reconhecimentos, como em *A moreninha* (Macedo, 2009) quanto confusões, como em *A vida é sonho* (2007). A última das de maldizer trabalhada é ainda mais pesada no tratamento dado à dama por Pero de Armea. Trata-se de "*Donzela, quen quer entenderia"* (Mongelli, 2009: 254). Neste texto, as regras de cortesia são desrespeitadas pela dama, ao fazer elogios a si mesma no lugar do trovador, que se vinga preparando o próprio traseiro com os truques femininos de beleza, os cosméticos que deixam a pele alva e a boca vermelha. Depois, compara sua bunda com a moça e diz que não fica a lhe dever nada. A maioria dos versos são eneassílabos de rimas em palavras paroxítonas, com exceção dos versos 9 e 10, cujas rimas são com palavras oxítonas.

A primeira cantiga de escárnio trabalhada é "*Ũa dona — non digu'eu qual*" (Mongelli, 2009:264), cantiga de refrão com quatro cobras singulares. Ela apresenta um teor narrativo e fala de uma dama que deixa de ir à missa por causa do agouro de um corvo, que termina o poema na cama da mulher, numa sugestão de que se tratava de seu amante. Destaca-se ainda o valor onomatopaico da resposta ao corvo para a senhora num "*qua cá*" deveras zombeteiro. A próxima cantiga é "*Contar-vos-ei costumes e*

feituras" (Mongelli, 2009:228), de Fernão Soares de Quinhones, em que se faz troça de uma personagem da nobreza de segundo grau que vive na miséria, usando para isso a analogia com relação ao seu cavalo, magro e malcuidado, parodiando a canção de gesta e as novelas de cavalaria em que o cavalo adquire a mesma nobreza e heroísmo do seu dono. Com esta leitura, os alunos também poderão estabelecer relações com o escudeiro que aparece tanto em *A farsa de Inês Pereira* (Vicente, 2003) quanto em *A vida de Lazarillo de Tormes* (2008) e até mesmo com Rocinante, o cavalo de *Dom Quixote* (Cervantes, 2012). A cantiga seguinte é "*Em tal perfia qual eu nunca vi*" (Mongelli, 2009:270), de Estevão da Guarda. Com teor pesadíssimo de sugestão do incesto entre mãe e filho, esta cantiga de maestria apresenta três cobras singulares e mais uma final. Em virtude da sua temática, podem-se estabelecer relações com as tragédias de Sófocles, Ésquilo, Shakespeare e Nelson Rodrigues, por exemplo, que trabalham o mesmo tema de forma dura e séria, enquanto a cantiga é jocosa. A última cantiga de escárnio analisada é "*Natura das animalhas*" (Mongelli, 2009:273), de D. Pedro de Portugal, conde de Barcelos, em que os sobrenomes de um homem e uma mulher são usados de forma satírica como se fossem os próprios animais: bodalho (leitão) e camela, que teriam cruzado e dado cria, mesmo sem serem da mesma espécie zoológica. O poema retrata a relação entre uma freira e um tabelião, que provocou escândalo. Em relação à forma, é todo composto em oitavas e redondilhas maiores.

A última etapa de trabalho com as cantigas foi a proposta de recriação, em português, de quatro cantigas: amor, amigo, escárnio e maldizer. A demanda principal foi que se mantivesse a temática da "coita amorosa" (amor e amigo), a questão da "voz poemática" (amor amigo) e uma métrica regular nas cobras (que nos refrões poderia ser diferente, caso optassem por refrão). No caso de escárnio e maldizer, foi acordado que as cantigas poderiam ser sobre os membros da turma e a própria professora, sobre pessoas famosas como políticos e outros presentes na mídia, ou sobre desconhecidos de todos, como vizinhos e parentes. O acordo é categórico quanto ao fato de vedar cantigas sobre outros professores da turma e sobre alunos de outras turmas.

As conclusões deste artigo, embora não sejam de forma alguma definitivas, são alusivas quanto à eficiência de práticas pedagógicas que dessacralizem a literatura, tirando-a de um lugar inatingível e aproximando-a dos estudantes, principalmente daqueles que irão lidar com ela de forma mais direta. Outro aspecto a ser ressaltado é a qualidade poética das cantigas provençais e trovadorescas, tanto pelo seu papel histórico inovador quanto pelo seu valor canônico. O que pode ser constatado pela permanência

do casamento entre o lírico e o amor, o que se reflete nas canções populares brasileiras de diversos gêneros musicais. E também a permanência do viés jocoso, bem ao gosto da cultura brasileira.

Para finalizar, algumas das produções de cantigas feitas pelos alunos do curso de Licenciatura em Letras do IFSP serão aqui apresentadas como apêndice, para que se possa ter noção do tipo de resultado que o trabalho pode atingir e como os leitores de hoje, que serão futuros professores, entendem, recebem e reelaboram as obras do trovadorismo com que tiveram contato.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Compagnon, Antoine. 2012. *O demônio da teoria* - Literatura e senso comum. 2.ed. Belo Horizonte: Editora UFMG.

Homero. *Odisseia*. 2014. Trad. Christian Werner. São Paulo: Cosac Naify.

Alighieri, Dante. 2007. *A divina comédia*. Trad. Italo Eugenio Mauro. São Paulo: Ed. 34.

Cervantes, Miguel de. 2012. *Dom Quixote I*. Trad. Sérgio Molina. São Paulo: Ed. 34.

_____. 2013. *Dom Quixote II*. Trad. Sérgio Molina. São Paulo: Ed. 34.

Cavalcanti, Geraldo Holanda. 2012. *A herança de Apolo* - poesia poeta poema. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

Campos, Augusto de. 1988. *Verso reverso controverso*. 2.ed. São Paulo: Perspectiva.

Huizinga, Johan. 2010. *O outono da Idade Média*. Trad. Francis Petra Janssen. São Paulo: Cosac Naify.

Boccaccio, Giovanni. 1987. *Decamerão*. Trad. Torrieri Guimarães. São Paulo: Círculo do Livro.

Chaucer, Geoffrey. 2013. *Contos da Cantuária*. Trad. José Francisco Botelho. São Paulo: Penguin Companhia das Letras.

Spina, Segismundo. 1991. *A lírica trovadoresca*. 3.ed. São Paulo: Edusp.

Mongelli, Lênia Márcia; Vieira, Yara Frateschi. 2003. *A estética medieval*. Dir. Massaud Moisés. Cotia: Íbis.

Benjamin, Walter. 2004. *A origem do drama trágico alemão*. Trad. João Barrento. Lisboa: Assírio & Alvim.

Mongelli, Lênia Márcia. 2009. *Fremosos Cantares* - Antologia da Lírica Medieval Galego-Portuguesa. São Paulo: WMF Martins Fontes.

Projeto *Littera*. Cantigas medievais Galego-portuguesas. Disponível em: http://cantigas.fcsh.unl.pt/index.asp. Acesso em: set. 2015.

Vicente, Gil. *A farsa de Inês Pereira*. 2003. São Paulo: Senac.

A vida de Lazarillo de Tormes. – suas fortunas e adversidades. 2008. Trad. Roberto Gomes. Porto Alegre: L&PM.

Macedo, Joaquim Manuel de. 2009. *A moreninha*. São Paulo: Harbra.

De La Barca, Calderón. 2007. *A vida é sonho*. Trad. Renata Pallotini. São Paulo: Hedra.

APÊNDICE

Quando eu vejo minha dama que eu chamo de amor (Ana Carolina Moreira)
Tento lutar, que chega a me dar dor
Eu vos digo: Eu poderia morrer pelo teu amor

Tentei não demonstrar essa enorme tristeza
Quando eu penso na sua beleza
Eu vos digo: Eu poderia morrer pelo teu amor

Ai de mim minha senhora, é com grande clamor
Deus, Tirai-me desse grande amargor
Eu vos digo: Eu poderia morrer pelo teu amor

Meu Senhor, diga-me, porque logo ela fui amar
Mostrai-me como posso com ela falar
Eu vos digo: Eu poderia morrer pelo teu amor

Meu perecer és tu, senhor, (Ewerton Rudnei Rodrigues Junior)
Amêndoas a fitar,
Gran coita desse ardor
Solo morto tal penar.
Fez meu fim aquela cor
Só no sonho pude amar

Neste pranto em caos eterno,
Nunca pude te encontrar

Vestes justas, mi senhor!
Su Silhueta a marcar

Minha morte revelou-me
No quando te admirar
Tu, fremosa, despertou
Toda dor de se trovar

Neste pranto em caos eterno,
Nunca pude te encontrar

Dessa vida, dia a dia
Só careço seu olhar
Nesse sonho, dia a dia
só te deixo meu cantar
Todo tempo, dia a dia
Me acabo em tal penar

Neste pranto em caos eterno,
Nunca pude te encontrar

De meu amigo uma resposta (Jéssica Paula Marques Peixoto)
Amiguinha, que esperas tanto?
O celular tem encanto?
De meu amigo uma resposta

Amiguinha, se acalme
Para que serve o alarde?
De meu amigo uma resposta

O celular tem encanto?
Me comove tanto espanto
De meu amigo uma resposta

Para que serve o alarde
Sem sinal por toda parte?
De meu amigo uma resposta

Amigo, por que não voltas? (Victoria do Nascimento)
Longe de casa clamo o meu amor.
Em meio às flores confio sem pudor.
À espera de meu amigo estou.

O vento meneia minhas vestes.
Revelo ao mar o que não vistes.
À espera de meu amigo estou.

Em meio às flores confio sem pudor.
Na relva me lembro de seu ardor.
À espera de meu amigo estou.

Revelo ao mar o que não vistes.
Hauro o sentimento que despistes.
À espera de meu amigo estou.

Um cão de madame é sempre mimado (Raphael Leandro Lobo)
I
Vou lhes contar o que tenho guardado,
Um cão de madame é sempre mimado
Tem sempre linguiça e bife no prato
Tem nojo de gente e também de gato
Muito coxinha é o seu penteado
E sempre arrogante é o seu rosnado
II
Mas é pequinês numa confusão
Por toda a vida que teve na mão
Seu costume inglês é demasiado
O perfume francês é de veado
Ainda tenta bancar o machão
Ainda que tenha o mundo em sua mão
III
Sente-se ousado depois de tosado
Quer tudo que vê e está sempre cansado
Não faz questão em guardar sua casa
E vive dos pais embaixo da asa
Não tem domingo que esteja acordado
Por toda a vida vive um feriado
IV
Tudo à mãe pede quando bem quer
Do bom ao melhor, o que ele quiser
"Água Perrier e um Petit Gateau"
Não sei como a velha o cão não matou
Quanta paciência arrasta a mulher
Seu carma por dar o que ele quiser

E fica a lição quando convier
Limite a madame nunca implantou,
Mimado para sempre o seu cão ficou

Will, seu machistinha de merda (Jéssica Tiemi Ito Silva)
Pena não ser como a Minerva
Não passa de um mulecote
Só vive atrás de um decote

Acha que feminismo é banal?
Pode ter certeza, é fatal!
Me classifica como puta
Não vou deixar minha luta

Só se acha o "Top", o louco
Coitadinho, seu crânio é oco
Como diz aquele ditado
É a oficina do diabo

Superior só por ser homem?
Se sozinho, as coragens somem
Campo de concentração
Serviria para ti, sem noção!

Quer me derrubar pelas costas?
Sentada estou aqui, seu bosta
Tem certeza que é inteligente
Porém eu posso ser uma serpente

Ai de tu, vida! (Guilherme Polonca Freire)
Faz-me viver-te
Assim vazia
Tão dividida.

Se faz tão leve
Em seu início.
Inofensiva,
Tal qual um vício.

Ficou difícil
Me arrastou
Sem perguntar
Ao vil ofício

És rotineira,
Tão passageira.
Trovar, não mais.
Fútil besteira.

SIMPÓSIO 61

TRAVESSIAS E DIÁLOGOS LITERÁRIOS

COORDENADORES

João Vianney Cavalcanti Nuto
(Universidade de Brasília / Departamento de Teoria Literária e Literaturas)

Mônica Horta Azeredo
(Secretaria de Educação do Distrito Federal)

De volta ao futuro da língua portuguesa.
Atas do V SIMELP - Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa
Simpósio 61 - Travessias e diálogos literários, 2249-2260
ISBN 978-88-8305-127-2
DOI 10.1285/i9788883051272p2249
http://siba-ese.unisalento.it, © 2017 Università del Salento

A EXPERIÊNCIA INACABADA DA MORTE E DA LOUCURA EM *BERÇO DE CORVOS*, DE MARÍA ZARAGOZA E DÍDAC PLÀ, E EM *CEMITÉRIO DOS VIVOS,* DE LIMA BARRETO

Maria Aline de Andrade CORREIA[1]

RESUMO
O objetivo dessa pesquisa está em fazer uma comparação analítica entre o romance gráfico de Maria Zaragoza, *Berço de corvos,* com a obra *Cemitério dos vivos* de Lima Barreto, escritor brasileiro do início do século XX, o qual escreveu também o seu relato autobiográfico das várias passagens que teve pelo hospício Engenho de Dentro, no Rio de Janeiro. Como primeiro ponto, é preciso esclarecer que o paralelo entre uma obra que se utiliza do aparato verbal para a construção da narrativa, como em *Cemitério dos vivos,* e da outra que se ampara numa base imagético-verbal para criar o seu texto, como em *Berço de corvos,* estará principalmente centrado no conceito de inacabamento como experiência, conceito explicitado por Bakhtin. A morte na própria imagem da prostituta, em *Berço de corvos,* torna-se um vaticínio para o seu fim, uma experiência limiar e inacabada entre a vida e a morte: a sua loucura. Dessa mesma maneira, Lima Barreto, escritor brasileiro do século passado com seu *Cemitério dos vivos,*traz em sua voz a condição inacabada da loucura a partir de sua experiência e da convivência com aqueles que por tanto tempo foram encarcerados no Brasil. Finalmente, tanto a prostituta como a personagem Mascarenhas vivem uma experiência limiar por meio da loucura, cada um com suas próprias características, já que essa se configura num diálogo infinito entre a vida e morte, um eterno inacabamento.

PALAVRAS-CHAVE: *Berço de corvos*; *Cemitério dos vivos*; loucura; inacabamento

O objetivo dessa pesquisa está em fazer uma comparação analítica entre o romance gráfico de Maria Zaragoza, *Berço de corvos,* com a obra *Cemitério dos vivos* de Lima Barreto, escritor brasileiro do início do século XX, o qual escreveu também o seu relato autobiográfico das várias passagens que teve pelo hospício Engenho de Dentro, no Rio de Janeiro. Como primeiro ponto, é preciso esclarecer que o paralelo entre uma obra que se utiliza do aparato verbal para a construção da narrativa, como em

1 Mestre em Literatura e Práticas Sociais pela UnB e pesquisadora em temas dialógicos e outras artes pelo grupo de pesquisa Literatura e Cultura do Instituto de Letras, Departamento de Teoria Literária e Literaturas. Mora em QN 208 conjunto E lote 02 casa 10, CEP 72316-510, Samambaia Norte, Brasília-Distrito Federal, Brasil, alinebr.1979@gmail.com.

Cemitério dos vivos, e da outra que se ampara numa base imagético-verbal para criar o seu texto, como em *Berço de corvos,* estará principalmente centrado no conceito de inacabamento como experiência, conceito explicitado por Bakhtin. A morte na própria imagem da prostituta, em *Berço de corvos,* torna-se um vaticínio para o seu fim, uma experiência limiar e inacabada entre a vida e a morte: a sua loucura.

1. A morte como inacabamento em *Berço de corvos*

Esse romance gráfico, inicialmente, vai tratar de uma personagem sem nome, denominada apenas como "a prostituta", que rememora toda a sua história quando já adulta. Assim o faz ao lado de outro personagem, apenas conhecido como "o garoto", que escolheu sua companhia por dois motivos – para não passar sozinho seus últimos dias de vida – já que este decidira matar-se; e por detectar nela, física e subjetivamente, certos traços de personalidade semelhantes aos seus.

Primeiramente, como temática da imagem da morte, em *Berço de corvos,* a morte se constitui como um dos suportes constitutivos da imaginação coletiva, particularmente no âmbito das artes, e que majoritariamente esteve ligada a determinados casos de patologia clínica, quando não descrevia fenômenos de instigação religiosa. Os temas específicos conectados a ela – como tortura, psicopatia, violência doméstica, violência psicológica, loucura etc. – e os símbolos utilizados para a sua representação são de uma dimensão vasta no imaginário humano, variando em cada nicho que se predispõe a reproduzi-la.

Na grande maioria das sociedades, a figura da morte esteve ligada às simbologias religiosas e, por isso, sempre desempenhou um papel fundamental nessas culturas. Influenciou tanto o imaginário individual quanto o coletivo, por isso a importância do tema como mito social. Seu valimento ainda é acometido a todos os setores do pensamento, de tal maneira que seus desígnios ainda têm permeado a visão de muitos artistas – do passado e da atualidade – para as diversas imagens da morte em seus trabalhos.

Na literatura e nas artes, de um modo bem simplificado, o estudo da morte tem demonstrado a sua figura como símbolo da violência, da loucura ou mesmo da fuga da realidade, em que a morte está fortemente atuante no imaginário do sujeito-personagem

acometido por sua presença. Cada menção ou imagem a seu respeito vem demonstrar como cada época ou obra relativiza a sua presença enquanto elemento de sentido artístico.

Em *Berço de corvos* há a morte como miragem espelhada, apresentada como imagem alógica, em que esta também ocasiona o trabalho criativo da mente humana, pois não raro admite-lhe a verdade de que haverá um fim inevitável para os seres, levando-o a modos de poder evitá-la. A energia dispendida em despojar dessa lei da natureza sempre estimulou a sobrevivência e o trabalho mental humano (Becker, 2007).

Para a prostituta sem nome, a imagem da morte no espelho tornou-se principalmente uma maneira própria de olhar para a sua "imagem externa" (Backtin, 2003:25) enquanto corpo estético e uma possível explicação para a sua vida existencial, transmutada nos reflexos de seu próprio corpo mutilado e enquanto movimento recíproco de interiorização/exteriorização de seu ser.

Os temas macabros, a princípio e em geral, vão conduzir às representações realistas do corpo humano em meio à sua decomposição. Por esses e outros motivos, eles acabam sendo responsáveis por ocasionar tanto medo quanto uma visão ilusória sobre a morte (Kovács, 2003). Nesse caminho, em *Berço de corvos* há uma demonstração de que há algo mais a se vislumbrar no horizonte da morte, presa não apenas ao real, mas constituinte de outro mundo submerso ao ser, velado aos olhos do homem do mundo, porém acessível ao espaço estético da obra.

Mas há outra imagem de si mesma que só poderá ser apreendida pelo olhar do outro, segundo Bakhtin. Todo o mundo criado em *BC* concorre para essa compreensão de si mesma relacionada ao seu sentimento e ao olhar do outro sobre a prostituta. O fato de se olhar no espelho e baixar seus olhos na visão da morte precisava encontrar alguma explicação estético-ética em sua vivência, e essa possível constatação é derivada constantemente da confluência dos dois olhares que estão postos sobre a personagem: o dela mesma e o do outro, este último que se reveza entre o garoto suicida e a morte.

Em *BC*, além da visão bakhtiniana, essa autoconsciência da personagem vai além do mundo criado na ficção e atinge diretamente o autor-contemplador em seu próprio mundo circundante, exatamente no lugar de existência efetiva desse autor da história contada. Por isso, aqui há uma *autoconsciência narrativa* da personagem, pois ela agora consegue enxergar-se como parte de um mundo fictício, como parte de um mundo criado pela invenção de um escritor:

> Quem dera o grasnido tomasse conta do quarto com mais insistência do que a MORTE ou a possibilidade de você ser a invenção da mente de alguém. Mas se você fosse produto da IMAGINAÇÃO de alguém, seria alguém muito distorcido. (...) Você fica apavorada ao pensar quem poderá ser a PRIMEIRA pessoa desta história. Quem a está CONTANDO para você (Zaragoza; Plà, 2010:47,85)

Essa percepção consegue utilizar o sentido de um termo muito utilizado na literatura, a *mise en abyme*, estratégia metalinguística que fala do livro dentro do livro. Em *BC* o movimento de encaixar duas realidades, uma dentro da outra, realiza-se por meio da personagem que se constitui, além de um corpo mutilado, também por sua autoconsciência narrativa. Analisando-se com mais rigor, essa *mise en abyme* transforma-se na temática principal dessa autoconsciência da personagem que é descrita por Bakhtin. Com o trabalho estilístico de Zaragoza, surge ao leitor uma personagem complexa, grotesca e fantástica.

Isso significa que a *consciência da forma narrativa* de mundo poderia estar substanciada numa consciência de sujeito, que no texto se traduziria mais obviamente no autor. Porém, a novidade estaria em fazer da personagem esse sujeito que discute o narrar e os sujeitos envolvidos nesse processo; e, por meio dessas problematizações, toma consciência do universo extraliterário e de seu próprio papel na narrativa que se apresenta como personagem. Dessa maneira, a autoconsciência narrativa da personagem seria o equivalente à *consciência da forma*, não mais na figura do autor, mas nos personagens de sua criação literária.

Essa exotopia, que a princípio toma o autor como o outro que enxerga a personagem, que a engloba, em *BC* será observada por meio de uma personagem que enxerga o autor, que o engloba parcialmente em sua restrita perspectiva e o apreende como um sujeito (não um todo real, mas somente aquele que se deixa entrever na narrativa). Isso possibilita que também ele se torne um elemento possível para a construção estética da narrativa pelo olhar do outro, da personagem.

Os lugares narrativos dos sujeitos envolvidos – autor-contemplador e personagem – não se invertem nesse momento (pois cada um ainda detém sua própria função tradicional na narrativa), mas de certa maneira tomam emprestada a visão de mundo um do outro para si, enxergando o outro que era invisível para ele mesmo, complementando-se. Dessa maneira, isso aventa um acréscimo no esquema mental de existência de cada um, mas principalmente no da personagem.

Isso significa que a *consciência da forma narrativa* de mundo poderia estar substanciada numa consciência de sujeito, que no texto se traduziria mais obviamente no autor. Porém, a novidade estaria em fazer da personagem esse sujeito que discute o narrar e os sujeitos envolvidos nesse processo; e, por meio dessas problematizações, toma consciência do universo extraliterário e de seu próprio papel na narrativa que se apresenta como personagem. Dessa maneira, a autoconsciência narrativa da personagem seria o equivalente à *consciência da forma*, não mais na figura do autor, mas nos personagens de sua criação literária.

Esse acréscimo de visão não se configura apenas como tema, mas também aprimora a maneira como os personagens foram desenhados visualmente por Didac Plá. Observando a forma do corpo da prostituta, percebe-se que não houve uma preocupação por parte do artista em lhe caracterizar prioritariamente como um corpo verossímil de mulher. Além disso, há mudanças consideráveis na sua representação ao longo da narrativa. Assim, o que se apreende é uma montagem corporal quase geométrica, com contornos que vislumbram a simplicidade dos traços na maioria das vezes:



Figura 5. Página de *Berço de corvos* (Zaragoza; Plà, 2010:68).

Um dos eixos temáticos de *BC,* então, serve de suporte para essa elucubração da verossimilhança imagética no mundo ficcional, percebido pela personagem que o constrói enquanto agente e, portanto, assumindo um novo caráter, o de sujeito autoconsciente; mas também construído estilisticamente pelo autor, que permite que

suas personagens transbordem as suas fronteiras narrativas (Backtin, 2003). É um jogo complexo, e fascinante, o de assumir-se autor-contemplador em várias nuances e dimensões de existência, priorizando outras virtudes narrativas de sujeito em suas personagens criadas, que não sejam aquelas já usuais na literatura.

Para Bakhtin (2003), o discurso dentro da obra se orientava para a palavra do outro e para sua resposta. A partir de suas reflexões sobre o diálogo inconcluso que primeiro surgiu na sátira menipeia, o crítico russo afirma que o inacabamento imprime uma dimensão semiótica de um discurso em devir pela interação com o discurso do outro. Por esse raciocínio, o inacabamento se constitui como princípio estético do dialogismo (Machado, 2010).

2. A loucura como experiência inacabada em *Cemitério dos vivos*

Do exercício de registrar a sua experiência como internado, veio para Lima Barreto a escritura de seu romance *O cemitério dos vivos,* relato autodiegético da personagem Vicente Mascarenhas sobre sua experiência também de internado no Hospício Nacional de Alienados e relatado pelo autor em suas 79 tiras rascunhadas de papel do seu *Diário do hospício*. A partir do sentido do título escolhido para a sua obra ficcional, e compreendendo o local reservado aos mortos como um espaço destinado àqueles que já não possuem vida, mas apenas matéria corpórea, o autor já desnuda para seus leitores a sensação de ter sido considerado louco naquele período da história.

Cito uma passagem do seu *Cemitério*, quando Vicente é transferido para a seção Pinel, registrada tanto no diário como aqui, como um local onde se reuniam os "pobres, dos sem ninguém, para aquela em que a imagem do que a Desgraça pode sobre [a] vida dos homens é mais formidável e mais cortante" (Lima Barreto, 2010:205):

> Parece tal espetáculo com os célebres cemitérios de vivos, que um diplomata brasileiro, numa narração de viagem, diz ter havido em Cantão, na China. Nas imediações dessa cidade, um lugar apropriado de domínio público era reservado aos indigentes que se sentiam morrer. Dava-se-lhes comida, roupa e o caixão fúnebre em que se deviam enterrar. Esperavam tranquilamente a Morte. Assim me pareceu pela primeira vez que deparei com tal quadro, com repugnância, que provoca a pensar mais profundamente sobre ele, e aquelas sombrias vidas sugerem a noção em torno de nós, de nossa existência e a

> nossa vida, só vemos uma grande abóbada de trevas, de negro absoluto. Não é mais o dia azul-cobalto e o céu ofuscante, não é mais o negror da noite picado de estrelas palpitantes; é a treva absoluta, é toda ausência de luz, é o mistério impenetrável e um *não poderás ir além que* [...] a nossa própria inteligência e o próprio pensamento. (Lima Barreto, 2010:212)

Como citado nesse trecho, quando do relato da personagem Vicente na seção Pinel, a sua vida plena – enquanto cidadão, trabalhador, escritor, parte de uma família e sujeito psicológico –, torna-se suspensa pela sua situação atual em ser considerado um louco, fatos que também são mencionados no diário de Lima Barreto, o qual relata a sua impressão/experiência da mesma seção do hospício relatada por seu personagem-narrador.

Dessa maneira, é claro o fato de que a voz de um moribundo pode se aproximar semanticamente dos sentidos que estão engendrados no próprio título da obra: "cemitério dos vivos". E, nesse entendimento, fica mais evidente que deva ser esse o ponto-chave para se entender essa relação complexa que se dá no entendimento estético e autobiográfico da obra de Lima Barreto, pois a relação de identidade que se apresenta aqui, tão bem explicitada por Lejeune (2008), está no papel identitário-subjetivo do autor no momento exato de sua escrita da obra em questão: o momento de sua internação no hospício e as conseqüências que essa experiência lhe trouxe, além da sua condição de internado – um vivo-morto. Não só suas personagens fazem parte desse cemitério, mas também sua figura empírica e ficcional: o cemitério dos vivos é a própria vida que rondou a realidade de todos os que já passaram por um hospício brasileiro até um passado recente.

Assim, o pacto que o autor acaba por fazer com o leitor não está simplesmente no caráter confessional ou mesmo numa reflexão direta dos fatos vivenciados por Barreto-sujeito empírico e estes transpostos para o texto ficcional, mas também pelo momento de sua escritura com características suspensas: quem escreve aquelas linhas não é mais apenas o sujeito, mas um dos "Alguns doentes" [2] daquele hospício; a mão que escreve serve agora de testemunho de sua própria condição e, nesses termos, agora há outros que também falam por sua voz: por meio da sua difícil caligrafia à caneta dos manuscritos, da complicada numeração estabelecida nestes, da indecisão do título da obra, se *Sepulcro dos vivos* ou *Cemitério dos vivos* (Lima Barreto, 2010:142). Enfim, a

2 Título do quarto capítulo do *Diário* (Lima Barreto, 2010:67).

própria escritura de Barreto é ambígua, difusa e, por conta de sua morte prematura, deixou-nos fatos suspensos a serem analisados e aceitos como estão.

Segundo a própria conferência escrita do autor, *O destino da literatura* (1956),[3] feita para uma palestra que acabou não ocorrendo por conta do nervosismo que isso lhe causava, pode-se entender mais profundamente a sua visão do que vem a ser a literatura e o papel do escritor nesse processo criativo voltado para o público. Além do "pensamento de interesse humano, que fale do problema angustioso de nosso destino" (*Idem*:125), há também o fato de que "a arte literária se apresenta com um verdadeiro poder de contágio (...) em força de ligação entre os homens" (*Idem*:62).

A partir dessa visão de arte voltada para a comunicação de temas e de idéias essenciais para a humanidade, pode-se lembrar que o estudioso Philippe Lejeune (2008), por volta dos anos 1980, quando já fazia uma releitura de seu trabalho sobre a autobiografia como gênero novo na literatura contemporânea, perfaz o caminho de demonstrá-la não apenas como um discurso literário em si mesmo, mas também como um fato cultural de uma sociedade. Essas assertivas lembram alguns dos pensamentos da personagem Vicente, quando se remete à situação dos outros internados no hospício e a visão que a sociedade põe sobre eles:

> (...) eu não tinha mais ambições, nem esperanças de riqueza ou posição: o meu pensamento era para a humanidade toda, para a miséria, para o sofrimento, para os que sofrem, para os que todos amaldiçoam. Eu sofria honestamente por um sofrimento que ninguém podia adivinhar; (...) mas eu sentia que interiormente eu resplandecia de bondade, de sonhos de atingir a verdade, do amor pelos outros, de arrependimento dos meus erros e um desejo imenso de contribuir para que os outros fossem mais felizes do que eu (...) (Lima Barreto, 2010)

Como objeto de investigação literária, da autobiografia poderia se subtrair dados e conceitos preciosos pertinentes de uma cultura, entendimento que o crítico francês passa a considerar como uma prática e um ato social nos "relatos do homem comum, as edições de autor e as 'autobiografias dos que não escrevem', compostas em colaboração, a influência da mídia na formação da figura do autor" (Lejeune, 2008:09).

Ser considerado um louco, e estar internado em um hospício, principalmente para aquele período da história no Brasil, foi o momento em que serviu para Lima Barreto justamente experimentar tragicamente um papel de quase-morto para uma

3 Lima Barreto, 1956. APUD Oakley, R. J. 2011. *Lima Barreto e o destino da literatura*. São Paulo: Editora Unesp.

sociedade – pois assim eram tratados e recolhidos ao espaço do hospício aqueles que desenvolviam alguma doença mental, de qualquer ordem –, trazendo como consequência a escritura dessa vivência em vários níveis para *O cemitério dos vivos* (Agamben, 2007). De certa maneira, isso também lembra a complexidade que se pode entrever no que Lejeune (2008) diz sobre as autobiografias literárias, pois elas podem ser conceituadas como um esforço do autor em fazer um discurso verídico, mas com características de uma obra de arte.

Além disso, Foucault acredita que a função-autor é aquela que assinala um modo de existência, de circulação e de funcionamento de alguns discursos no meio de uma sociedade, ou seja, um autor que está presente nos limites dos textos.[4] Nesses termos, Lima Barreto, situado entre seu texto autobiográfico, o *Diário,* e seu romance, *Cemitério,* vive e cria uma tensão estilística própria de um espaço literário criativo, enquanto tragicamente vive uma realidade em suspensão enquanto sujeito pleno, tudo isso para dar vazão a um autor-criador criticamente produtivo no curto período de sua vida (Rocha, 2008). Nessa visão, a própria experiência suspensa de ter vivido internado em um hospício, fato intermitente por si só, se iguala à condição de acabamento suspenso da obra *Cemitério dos vivos*.

3. Conclusão

Para *Berço de corvos*, então, há uma complexidade imagética no trato da alteridade, ou, em outras palavras, a forma visual como as personagens são desenhadas estão interligadas dialogicamente com o resultado do olhar do outro para elas mesmas. Isso quer dizer que a questão do espelhamento nesse texto não está ligada apenas a uma ilusão especular criada por um espelho, mas principalmente como resultado do olhar do outro que foi posto na vida da protagonista, toda repleta de uma história de violência física, sexual e psicológica. Dessa maneira, graficamente os corpos das personagens foram dispostos em uma assimetria disfuncional, inacabadas enquanto formas, em desalinho, quase deformadas, assim como os seus quadros de organização do espaço da folha.

4 Foucault, 2008. APUD Agamben, Giorgio. 2007. *Profanações*. São Paulo: Boitempo, p. 55-64.

Pensando em dois campos de sentido – o ficcional e o referente –, é fácil perceber que o diálogo travado entre autor e personagem é mais complexo do que se imaginava. Não há somente um autor que engloba o mundo da personagem, uma exotopia, mas também uma personagem que detém uma pequena parcela da visão de mundo do autor, uma entropia estilística caracteristicamente metalingüística. E essa relação dialógica é levada aos limites de um inacabamento de mundo, pois talvez seja o motivo esculpido na personagem para as suas visões da morte no espelho: como será possível suportar uma realidade fictícia de si mesma?

No texto de Zaragoza, a personagem não adquire somente uma autoconsciência de mundo, mas também uma parte da visão transgrediente de seu autor-contemplador, pois ela sabe que ela mesma é somente uma personagem de ficção, que o seu mundo é somente um mundo inventado por uma outra mente. A autoconsciência narrativa da personagem consegue então criar uma *mise en abyme* característica de textos contemporâneos.

Entendendo as imagens especulares das personagens, em *Berço de corvos, Espelho* e *Sombra,* como reflexos de signos, a proposta deste estudo foi analisar o papel do processo de reflexão dos seres imagéticos na construção dos sentidos nessas narrativas, a partir principalmente da dialogia presente na conjugação dos sujeitos especulares recíprocos. Significa dizer que as personagens e o espaço na narrativa foram tratados como unidades difusas de significação, construídos progressivamente como parte decorrente e inerente da hermenêutica dos textos e como elementos de suas estruturas composicionais.

Além disso, a morte espelhada e ganhando vida pôde trazer-lhe muitos questionamentos, de várias ordens, mas um em específico se destacou: a autoconsciência narrativa da personagem em meio ao seu turbilhão de realidade fictícia. O excedente de visão que foi criado em *Berço de corvos*, antes tradicionalmente localizado no autor (e que de certa forma englobava a personagem), faz parte da teoria defendida por Bakhtin (2003), principalmente quando ele se reporta à literatura escrita. Nesta pesquisa, a novidade esteve no fato de que o excedente de visão, que possibilitava ao autor-contemplador abarcar a personagem e interferir na narrativa, cresce nele – no autor-contemplador – e atinge sua personagem, tornando-a consciente de sua condição ficcional e da do outro, como consequência lógica.

Ainda considerando os mesmos campos de sentido citados anteriormente – o ficcional e o referente –, e levando em conta quatro elementos de composição, tanto do

mundo extratextual quanto do ficcional – Lima Barreto-sujeito empírico, Vicente Mascarenhas-narrador-personagem, Efigênia-personagem e os outros internados-sujeitos empíricos e personagens – pode-se determinar que todos eles se expressam como moribundos na narrativa: o primeiro está ausente enquanto sujeito empírico em dois níveis, pois ausenta-se enquanto existe na sua função-autor – (Foucault, 2013), mas também está com a vida suspensa plenamente por estar internado em um hospício – é considerado um louco; o segundo é uma personagem que vive e narra seu casamento sem paixão, suas dificuldades e experiências com o trabalho de escritor e seu período de isolamento por estar internado em um hospício – são três experiências que evidenciam um estado de suspensão; a terceira é uma personagem moribunda que já abre a narrativa explicitando seu último desejo para o trabalho escritural do marido; e o quarto, como duplos, têm suas vidas suspensas tanto na narrativa quanto no mundo referente.

Assim, a morte na própria imagem da prostituta, em *Berço de corvos,* torna-se um vaticínio para o seu fim, uma experiência limiar e inacabada entre a vida e a morte: a sua loucura. Dessa mesma maneira, Lima Barreto, escritor brasileiro do século passado com seu *Cemitério dos vivos,*traz em sua voz a condição inacabada da loucura a partir de sua experiência e da convivência com aqueles que por tanto tempo foram encarcerados no Brasil. Finalmente, tanto a prostituta como a personagem Mascarenhas vivem uma experiência limiar por meio da loucura, cada um com suas próprias características, já que essa se configura num diálogo infinito entre a vida e morte, um eterno inacabamento.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bakhtin, Mikhail M. 2003. *Estética da criação verbal*. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes.

Bakhtin, Mikhail M. 2005. *Problemas da poética de Dostoiévski*. Trad. Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Forense Universitária.

Bakhtin, Mikhail M. 2010. *Questões de literatura e de estética: a teoria do romance*. São Paulo: Unesp.

Becker, Ernest. 2007. *A negação da morte*. Trad. Luiz Carlos do Nascimento. Rio de Janeiro: Record.

Foucault, Michel. 2013. *Estética: literatura e pintura, música e cinema.* Manoel Barros da Motta (org.). Rio de Janeiro: Forense Universitária, 3ª ed., p. 268-302.

Lejeune, Philippe. 2008. *O pacto autobiográfico*. Jovita Maria Gerheim Noronha (org.). Trad. de Jovita Maria G. N e Maria Inês Coimbra Guedes. Belo Horizonte: Editora UFMG.

Lima Barreto, A. G. 2010. *Diário do hospício; Cemitério dos vivos.* São Paulo: Cosac Naify.

Machado, Irede. 2010. Inacabamento como modelo artístico de mundo. *BAKHTINIANA*, São Paulo, v. 1, n. 3, p. 82-98, 1º sem. 2010.

Oakley, R. J. 2011. *Lima Barreto e o destino da literatura*. São Paulo: Editora Unesp.

Rocha, Fátima. 2008. Cemitério dos vivos, *de Lima Barreto: entre o documento biográfico e a elaboração ficcional*. XI Congresso Internacional da ABRALIC - Tessituras, Interações, Convergências, 13-17 julho, 2008. Disponível em: http://www.abralic.org.br/eventos/cong2008/AnaisOnline/simposios/pdf/075/FATIMA_ROCHA.pdf.

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

Bachelard, Gaston. 1996. *A poética do devaneio*. Trad. Antonio de Pádua Danesi. São Paulo: Martins Fontes.

Brait, Beth. (org.). 1997. *Bakhtin, dialogismo e construção do sentido*. Campinas: Ed. Unicamp.

Brait, Beth. 2004. *A personagem*. São Paulo: Ática.

Dostoiévski, Fiódor. 2011. *O duplo*. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Ed. 34.

Eco, Umberto. 1989. *Sobre os espelhos e outros ensaios*. Trad. Beatriz Borges. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.

Eisner, Will. 2008. *Narrativas gráficas*. Trad. Leandro Luigi Del Manto. São Paulo: Devir.

Eisner, Will. 2010. *Quadrinhos e Arte sequencial*. São Paulo: WMF; Martins Fontes.

Foucault, Michel. 2000. *História da loucura na Idade Clássica.* São Paulo: Editora Perspectiva, 6ª ed.

De volta ao futuro da língua portuguesa.
Atas do V SIMELP - Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa
Simpósio 61 - Travessias e diálogos literários, 2261-2274
ISBN 978-88-8305-127-2
DOI 10.1285/i9788883051272p2261
http://siba-ese.unisalento.it, © 2017 Università del Salento

A CARNAVALIZAÇÃO EM MAR MORTO: DIÁLOGOS ENTRE BAKTHIN E JORGE AMADO

Denise DIAS[5]

RESUMO
O presente trabalho investiga como o romance de Jorge Amado, *Mar Morto*, condensa o universo carnavalizado e como se dá o princípio deste mundo às avessas na narrativa. O embasamento teórico, trabalharemos com a Teoria da carnavalização na literatura, do teórico Russo Mikhail Bakthin (1999), que aclara a maneira pela qual o carnaval pode ser transposto à linguagem literária, estuda o processo de carnavalização como manifestação da cultura popular e também de subversão do poder. As festividades são formas primordiais marcantes da civilização humana, contudo, para serem consideradas verdadeiras devem emanar não do mundo material, mas sim do mundo das ideias. A obra analisada tida pelos críticos literários como sendo de grande representação lírica, traz traços de carnavalização, pois apresenta uma linguagem carregada de símbolos e alegoria, apontando a divergência entre o oficial e não-oficial, provocando a ruptura do que é institucionalizado. Revelando o grande acervo sobre a cultura popular baiana presente também na cultura brasileira em geral. A obra conta a história de amor entre Guma e Lívia sendo publicada em 1936, insere fragmentos desse período histórico, a fase política de 1930, era Vargas. Metodologia de natureza qualitativa apoia-se no raciocínio por dedução.

PALAVRAS-CHAVE: Carnavalização; Bakhtin; Jorge Amado.

Jorge Amado,[6] um dos escritores brasileiros de maior destaque nacional e internacional, tem suas obras traduzidas em mais de quarenta idiomas, transitou em

5 DIAS. UnB, Instituto de Letras, Departamento de Teoria Literária e Literaturas, rua 6 B esquina 6 C, número 10, CEP 74300-000, Ceres, Goiás, Brasil, e-mail denise9345@hotmail.com

6 Jorge Leal Amado de Faria, (anexos 1 e 8) filho de fazendeiros, nasceu na fazenda Auricídia, em Ferradas, distrito de Itabuna, Bahia, a 10 de agosto de 1912. Cursou os estudos secundários no Colégio Antônio Vieira e no Ginásio Ipiranga, em Salvador. Durante o curso secundário trabalhou em jornais e participou da vida literária baiana. Foi um dos fundadores, em 1927, da Academia dos Rebeldes, grupo de literários que geriam a revista *Meridiano*. Formou-se pela Faculdade Nacional de Direito, no Rio de Janeiro, em 1935. Militante comunista obrigado a exilar-se na Argentina e no Uruguai entre 1941 e 1942, período em que viajou pela América Latina. Em 1945, foi eleito membro da Assembleia Nacional Constituinte, na legenda do Partido Comunista Brasileiro (PCB), autor da emenda que assegura o direito à liberdade de culto religioso. Em 1948 exilou-se na França permanecendo até 1952. Eleito membro da Academia Brasileira de Letras em 6 de abril de 1961 ocupando a cadeira 23, do patrono José de Alencar e

vários suportes de linguagens, como teatro, cinema e televisão. Deixou uma vasta e profunda produção para a crítica, e para o seu grande público.

Sua obra, que é amada e odiada, criticada e apreciada, está sendo estudada por pesquisadores das mais diversas áreas, quando da comemoração do seu centenário.

Grande representante da literatura de 1930, distinta da literatura neorrealista, Jorge Amado procurava romper com os padrões convencionais por meio da sua pesquisa estético-cultural. A preocupação do romancista era, até então, trazer para as letras brasileiras um tema que não fosse predominante na literatura do colonizador. Ele, literariamente, confere voz à população brasileira desconhecida, às minorias que viviam marginalizadas. Narrou o cotidiano dos pobres e oprimidos. Foi essa a origem do "romance proletário", que se inspirou na temática da exploração e da miséria urbano-industrial, em período pós-colonial.

Mar morto romance de Jorge Amado que será estudado nesse artigo foi publicado em 1936, é ambientado em Salvador, tematiza o mar e a vida marítima. Narra a história de pescadores que se entregam às águas verdes, às vezes sob o "canto da sereia", enquanto suas esposas os esperam em casa. O autor analisa prioritariamente a divisão nítida de classes sociais, revelando assim um ambiente conflituoso e onírico entre o cais e a cidade alta baiana, em que simultaneamente se desenrola a história amorosa de Guma e Lívia. Para Roger Bastide, este romance é um belo musical que se transforma em ato sincrético político-religioso, conclamando uma sociedade melhor, mais justa e mais humana.

A preocupação social se responsabiliza pelo reconhecimento do realismo na obras, proporcionando a renovação dos "cânones" europeus vigentes até o século XIX. Jorge Amado, em seus romances, não prioriza personagens individuais, mas sim as coletivas, o que reflete a própria sociedade. Assim, sua produção revela a voz "misturada" e "marginalizada" do povo baiano, até então ignorado pela literatura acadêmica.

Entre as problemáticas, evidencia-se a época crítica vivida do proletariado, suas lutas trabalhistas. Nas narrativas amadianas, o estudo dos costumes apresenta forte erotismo que caracteriza grande parte da obra literária e aumenta sua força enquanto um dos autores brasileiros mais lidos no Brasil e no exterior.

---

do fundador Machado de Assis. Faleceu em Salvador (Bahia), no dia 6 de Agosto de 2001, quatro dias antes de completar 89 anos de idade.

Atento às raízes culturais de seu povo, Jorge Amado reconheceu o valor do credo, da música, da dança, dos esportes, e principalmente das festas. Tudo isso foi remexido, revirado e transformado, como quer a forma híbrida preconizada por Homi K. Bhabha. Para o filósofo, hibridismo é o sentimento de superioridade em relação aos colonizadores e, de inferioridade em relação aos colonizados como sendo a experiência da *ironia*, na qual dois sistemas de *valores* e *verdades* se relativizam se questionam, se sobrepõem, fazendo com que a duplicidade e a ambiguidade sejam fortes características de comportamento.

Jorge Amado em qualquer uma de suas fases: engajada, humaristica e regionalista como divide Wilsom Martins, aponta sempre para os problemas socais. Embora nos primeiros livros resalta o valor ideológico do autor pode-se perceber um certo espírito carnavalesco projetado em cenas alegres e em argumentos dogmáticos entre a vida do povo e as leis oficiais. Por isso, em suas obras existem duas formas principais de sucumbir a triste realidade brasileira: a primeira é recompensar o sofrimento por meio da dança, e das festas, criando assim um mundo festivo, independente do mundo real quebrando as regras e hierarquia social; a segunda é a destruição o regime atual seja por meio da revolução armada ou através de doutrinas democráticas e libertárias.

De uma lado, se a revolução ou reforma política pode mudar a vida de um povo elas só são possível se houver a compreensão e o apoio popular. De outro, as manifestações culturais podem divulgar os ideais de "liberdade, igualdade e fraternidade", já que nas manifestações carnavalescas existe a intenção de subversão do poder.

Jorge Amado faz com que tudo isso - a carnavalização e os elementos carnavalescos - se transforme em valores, deixando de ser o "pólo negativo da ordem social ou da condição humana" como preceitua DaMatta, realizando "a mediação entre os universos da tristeza e da felicidade, da riqueza e da pobreza, do lazer e do trabalho" , a fim de educar os cidadãos e defender os direitos humanos de uma forma mais atraente e contagiosa.(DaMatta, 1997).

Entre as, aproximadamente, cinquenta produções do ficcionista, em seus romances, sempre cantou o "povo mestiçado, suas festas e seus sabores" (Goldestein, 2009). Declarou de maneira clara e categórica sobre a atitude humorística presente em suas obras: "se há um elemento novo e importante, mais importante que tudo que caracteriza os livros anteriores, é o humor. O humor surge em minha obra com

Gabriela, e a partir daí, permanece como um dos elementos fundamentais da minha criação", acreditava não haver nenhuma divisão em sua obra, e sim numa continuidade, o marco que sempre perseguiu, valorizou as festas, a alegria e o otimismo.

Mar Morto é o quinto romance de Jorge Amado, do período conhecido como fase dos "romances proletários", quando o escritor ingressou no Partido Comunista. No entanto, o livro não possui uma trama histórica comum aos romances socialistas. Nessa narrativa o que destacam-se são espaços da cidade de Salvador – o cais e o mar, a gente (os saveiristas e pescadores) e a religiosidade, enfim a regionalidade.

> ... Agora eu quero contar as histórias da beira do cais da Bahia. Os velhos marinheiros que remendam velas, os mestres dos saveiros, os pretos tatuados, os malandros sabem essas histórias e essas canções. Eu as ouvi nas noites de lua no cais do mercado, nas feiras, nos pequenos portos do Recôncavo, junto aos enormes navios suecos nas pontes de Ilhéus. O povo de Iemanjá tem muito o que contar.
>
> Vinde ouvir essas histórias e essas canções. Vinde ouvir a história de Guma e Lívia, que é a história da vida e do amor no mar. E se ela não vos parecer bela a culpa não é dos homens rudes que a narram. É que ouvistes da boca de um homem da terra e, dificilmente, um homem da terra entende o coração dos marinheiros. Mesmo quando esse homem ama essas histórias e essas canções e vai às festas de dona Janaína, mesmo assim ele não conhece todos os segredos do mar. Pois o mar é mistério que nem os velhos marinheiros entendem (Amado, 1994:9).

Essa regionalidade é representada sobretudo no estudo das festas populares, o carnaval ocupa lugar de destaque na discussão da natureza, da unidade e na própria ideia de cultura popular entendida como rito de passagem, como força regeneradora, é uma forma de espetáculo sincrético, originada na celebração primitiva que acontecia na passagem do ano, ou no renascimento da natureza. Representavam a liberação das restrições da vida cotidiana, funcionam como uma válvula de escape de uma sociedade extremamente repressiva e controladora, a folia não era para ser assistida, mas para ser vivida. As regras e barreiras sociais, hierarquias e tabus eram provisoriamente deixados de lado.

Para especificar este ponto, é melhor citar as palavras de Bakhtin em *Problemas da Poética de Dostoiévski*:

> As leis, proibições e restrições, que determinavam o sistema e a ordem da vida comum, isto é, extracarnavalesca, revogam-se durante o carnaval: revogam-se antes de tudo o sistema hierárquico e todas as formas conexas de medo, reverência, devoção, etiqueta, etc., ou seja, tudo o que é determinado

> pela desigualdade social hierárquica e por qualquer outra espécie de desigualdade (inclusive a etária) entre os homens. (Bakhtin,1981:105)

O estudioso considerava que de todo conjunto de festividades populares, tanto as rurais quanto as urbanas, o carnaval recebe destaque especial por ser considerada a verdadeira expressão da cultura comum do povo.

O riso; o banquete, comer e beber em abundância; as imagens do corpo grotesco; o vocabulário, marcado por grosserias e degradações, próprias do povo; os jogos; as adivinhações; as injúrias, e ainda a satisfação das "necessidades naturais, e da vida sexual", tudo isso são elementos que compõem o simbolismo do carnaval e das festas religiosas (Bakhtin, 1999).

As imagens exageradas e hipertrofiadas são os símbolos da carnavalização e também do realismo grotesco baktiniano. A mais importante era exatamente o riso, que acompanhava todas as cerimônias e ritos civis da vida cotidiana medieval, nenhuma festa se organizava sem a intervenção do cômico, pois ele

> oferecia uma visão de mundo do homem e das relações humanas totalmente diferente, deliberadamente não-oficial, exterior à Igreja e ao Estado; parecia ter construído, ao lado do mundo oficial, *um segundo mundo e uma segunda vida*. [...] Isso criava uma espécie de dualidade do mundo. (Bakhtin, 1999:5-16)

A transposição das características carnavalescas para a literatura contribuiu, tanto para a quebra do distanciamento épico e trágico dos gêneros puros, como também para aproximação entre autor, personagem e leitor, levando assim ao entendimento de uma concepção, de um novo estilo verbal literário.

Enquanto representante de uma literatura que emana do povo, visando o enfoque da cultura popular, pode ser estudado sob a perspectiva bakhtiniana da carnavalização o que significa entendê-lo sob um viés altamente elucidador. A literatura carnavalizada para Bakhtin é "aquela que direta ou indiretamente, através de diversos elos mediadores, sofreu influência de diferentes modalidades de folclore carnavalesco (antigo ou medieval)" (Bakhtin, 1999:107).

No mundo pós-colonial diferentes culturas constituem os espaços transculturais considerados como local de dialogismo. É nesse espaço que a cultura estrangeira, incorporada pela popular, é subjugada. Logo os romances transculturais mesclam-se de vários discursos agregando ao ficcional às técnicas da oralidade popular, bem como suas tradições, originado desse modo a hibridização conceituada por Bakhtin como sendo:

> uma mistura de duas linguagens sociais dentro dos limites de um único enunciado; um encontro, dentro da arena de um enunciado, entre duas consciências linguísticas diferentes, separadas uma da outra por uma época, pela diferenciação social ou por algum outro fator. (Bakhtin, 1981:358)

Faz parte da hibridização bakhtiniana a ambiguidade da linguagem cuja proposta não é a fusão de dois pontos diferentes, mas servem para contrapô-los de forma dialógica e conflituosa, para que se desfaça o discurso autoritário. É exatamente sob o prisma da subversão que Bhabha se apoia. Com tal característica é que se descortinam os mecanismos nos romances transculturais.

Ao refletir sobre a cultura popular, Bakhtin assinala que nas existências primitivas, anteriores ao feudalismo, tanto os aspectos sérios quanto os cômicos eram considerados sagrados e oficiais. Todavia, com o surgimento da divisão de classes e do Estado na Idade Média, a convivência entre o riso e o sério desapareceu. Pouco a pouco a forma cômica foi se tornado não-oficial. Assim, durante o período feudal, os festejos de carnaval, os espetáculos cômicos, as expressões populares de forma geral eram de grande importância para a vida dos homens, momento de ridicularização do discurso político-religioso, parodiavam-se as cerimônias num movimento centrífugo, comandado pela alegria. Criavam, assim, um mundo exterior ao da Igreja e ao do Estado, construindo uma segunda vida, em que todos participavam ativamente.

O carnaval é uma festa que acaba com as convenções sociais derrubando hierarquias, invertendo posições entre as pessoas: o escravo passa a ser rei, e o rei escravo; "o contato é livre é familiar, os gestos se libertam das coerções e o discurso é franco" (Fiorin, 2008:92-96). Por isso, se diz que nas festas populares operavam em dois polos: nascimento e vida, louvor e injúria, juventude e decrepitude.

Para a literatura, a carnavalização significa a transposição do espírito carnavalesco para a arte, representado pela alegria e pelo espírito jocoso da cultura popular, onde reside o próprio núcleo da cosmovisão carnavalesca: a ênfase das mudanças e das transformações. È para Bakhtin, "aquela que direta ou indiretamente, através de diversos elos mediadores, sofreu influência de diferentes modalidades de folclore carnavalesco (antigo ou medieval)" (Bakhtin, 1999:107).

É na praça que se ambienta, geralmente, a literatura carnavalizada, "a praça é do povo", ou outro lugar público de livre contato como no bar, nos cais, nos mercados, nos saveiros etc. Em torno desse pressuposto, Jorge Amado descreve festas, encontros e reuniões que guardam o sentido alegre de vida do instinto exposto e receptivo a todo

excesso carnal. Para Fiorin (2008:96), "a carnavalização constrói um mundo utópico em que reinam a liberdade, a igualdade, a abundância, e a universalidade. Ao mesmo tempo, opera com a excentricidade, na qual as coisas estão às avessas", ou simplesmente ridicularizadas.

Os jogos, a gozação, a zombaria e a ridicularizarão das regras se transformam em motivos de negação, mas também afirmam a resistência do afrodescendente, tudo isso acontecia num local público, no "botequim dos marítimos".

Também se observa semelhança com o texto medieval na primeira parte do romance, quando o narrador descreve as festas religiosas. Segundo Bakthin (1999), "as festas populares religiosas possuíam um aspecto cômico popular e público, consagrado também pela tradição", geralmente eram acompanhadas de feiras (lugar público para o comércio), regadas a muita bebida, muita comida, e excessivos prazeres sexuais. Tome-se por exemplo dessas atitudes de carnavalização do sagrado, a festa em homenagem a Iemanjá.

O narrador de *Mar morto* apresentou no capítulo destinado à personagem Esmeralda, a festa de Santa Conceição na Bahia, assim como nas festas medievais, durante a celebração do culto sagrado, acontecia, nos arredores da paróquia, a quermesse regada de prazeres carnais:

> Havia quermesse lá fora, o doutor Filadélfio ganhava níqueis na sua banca de fazedor de versos e cartas. Um negro cantava para uma roda:
> *No dia que eu amanheço*
> *danado do meu miolo,*
> *faço de bolo banana*
> *faço de banana bolo* (Amado, 1994:164).

Esse exemplo retrata uma cena que, *a priori*, deveria merecer um tom de seriedade por se tratar de festa religiosa, todavia é relatada com certo acento de comédia, uma espécie de carnavalização permitida nos terreiros de candomblé e também nas festas comemorativas das igrejas católicas. As festas religiosas se completam com uma verdadeira feira livre, que acontece no lado de fora da igreja, onde o público também se regozija com os desfiles de carros de bois. Nesse viés, as festas narradas em *Mar Morto* desenvolvem a ideia de que o religioso é revitalizado, entretanto, não é uma celebração essencialmente melancólica, é, sobretudo, uma subversão à moral religiosa ou uma religiosidade às avessas, sem que o povo perca sua fé.

Nessa narrativa, a festa está em todos os lugares; já na primeira parte do livro, *Iemanjá*, *dona dos Mares e dos Saveiros*, no capítulo intitulado *Iemanjá dos cinco nomes*, o narrador descreve em detalhes a festa realizada em homenagem à deusa africana, sincretizada na igreja católica como Nossa Senhora da Conceição. As homenagens à deusa têm início com cantos de invocação:

> *"Iemanjá vem...*
> *Vem do mar..."*
> Cantam assim nessa noite de lemanjá. Aquele terreno ali é onde se realiza a feira de Água dos Meninos, a maior da Bahia. Adiante, em Itapagipe, fica o porto da Lenha, porto dos canoeiros. E entre os dois a morada de Iemanjá, numa pedra do mar. A areia guarda restos de cascos de saveiros. Conchas de várias cores brilham à luz da Lua. Ao fundo, a rua fracamente iluminada. As vozes que chegam de longe cantam:
> *"Eh, a Sereia*
> *A sereia vem brincar na areia."*
> É a noite de festa de Iemanjá. Por Isso, o povo a chama, para ela vir brincar na areia. Se vê a sua loca, bem por baixo da Lua, toda contornada pelos cabelos de Iemanjá, que se espalharam no mar. Se ela não vier, então eles irão até lá, buscá-la. Hoje é noite da sua festa, é noite de Janaína brincar:
> *"Sereia do mar levantou...*
> *Sereia do mar quer brincar."*
> Iemanjá brinca no mar (Amado, 1994:69-70).

O narrador oferece interessante visualização ao descrever o ambiente festivo e lúdico junto à feira de "Água dos meninos", a maior da Bahia, no Dique, onde a "Sereia" também tem morada. A festa é comemorada em dois de fevereiro, nessa mesma data é realizada também nas cidades de "Cabeceiras da Ponte, em Mar Grande, em Gameleira, em Bom Despacho, na Amoreira". Entretanto, em Monte Serrat a festa é a maior, já que lá é "sua própria morada na Loca da Mãe-d'água". Ocorre no dia 20 de outubro. Durante os festejos acontecem a cerimônia de iniciação das "feitas de Iemanjá', virgens que eram ofertadas à rainha do mar em agradecimento à sua proteção" (*Idem*:71). Essa festa, durante algum tempo, foi proibida e substituída pela procissão de Bom Jesus, porque segundo o narrador:

> Agostinho, o macumbeiro que fazia sua festa naquela época, disse que Iemanjá queria era carne humana. Levaram, aquela criança porque era a mais bela do cais, parecia até com Janaína, pois tinha os olhos azuis. A tempestade corria sobre o cais e as ondas lavavam a pedra de Iemanjá. Os saveiros corriam de lado e todos ouviam os gritos da criança, que ia de olhos

> vendados. Era uma noite de crime e o velho Francisco quando conta essa história ainda treme. A polícia soube de tudo, alguns caíram na cadeia (Amado,1994:70).

Para Bakhtin (1999:8-9), as festividades são formas primordiais marcantes da civilização humana, contudo, para serem consideradas verdadeiras devem emanar não do mundo material, mas sim do mundo das ideias, sem o qual não haverá nenhum clima festivo.

Outro princípio importante da carnavalização de Bakhtin é o do "baixo ventre" ou "rebaixamento", isto é, a transferência ao corporal de tudo que é elevado, espiritual, ideal. Nesse sentido, o princípio material é o mesmo da festa, do banquete, da alegria, sendo profundamente positivo. Segundo Fiorin (2008), a comunicação com a vida acontece na parte inferior do corpo, a do ventre e dos órgãos genitais, o baixo toma o seu lugar, não como algo negativo, mas como algo positivo, o momento de renovação vital.

O realismo grotesco, isto é, "sistema de imagens da cultura cômica popular", em que o "princípio material e corporal aparece sob forma universal, festiva e utópica". "O cósmico, o social e o corporal estão ligados indissoluvelmente numa totalidade viva e indivisível" dessa forma, Bakhtin vê que o alto e o baixo têm sentido sublime. O "alto" representa o céu, o cosmos, e o "baixo" a terra, o túmulo, o ventre e, ao mesmo tempo, o nascimento e a ressurreição. Portanto, rebaixar-se consiste em aproximar-se da terra, como princípio de absorção, "entrar em comunhão", quando degradada, "mata-se, mas dá a vida". (Bakhtin, 1999:17-19).

A carnavalização também é vivida nas festividades comemorativas das bodas do protagonista desse universo, Guma. Seu casamento significa um rito de passagem, pois gozava de todos os privilégios de uma festa popular estabelecida pela tradição: riso, brincadeiras, cantorias, onde se fundia baixo material e o corporal. Sendo considerado como um ritual de renovação, o nascimento para algo melhor, ei-lo:

> Jeremias trouxera o violão. Outros tinham trazido harmônica e o negro Rufino trouxera sua viola também. Ali estava Maria Clara com sua voz. E cantaram as canções do mar, desde aquela que diz que a noite é para o amor (e todos sorriam para Guma e Lívia) até a que dizia *que é doce morrer no mar*. E dançaram também, todos quiseram dançar com a noiva, beberam cachaça, comeram os doces que D. Dulce tinha mandado e a feijoada que o velho Francisco, ajudado por Rufino, tinha preparado. Riam muito, esquecidos da noite úmida, do vento sul, do mês de junho. Breve seria São João e as fogueiras crepitariam no cais.

> .....
> Olhava para as cabrochas na sala e cantava para elas que ele (Rufino) gostava de variar de mulher e as mulheres gostavam de rolar na areia com ele. (Amado, 1994:127) (grifos nossos).

O caráter carnavalesco da cena pode ser observado nos exageros, nas hipérboles, excessos de comidas e bebidas, enfim, a abundância é acompanhada de muita música e dança, tudo isso presente no rito carnavalesco. A presença da figura do violão invade musicalmente toda a cena e se torna significativo, com sua conotação erótica, pois esse instrumento brasileiro, por muitos anos, esteve diretamente associado à malandragem, à sedução e à corrupção das moças de família, ao ócio e à desordem social, o que o levou a ser discriminado por muitas gerações nas elites sociais. O erotismo que dele emana pode ser sentido nesta letra:

> Foi ele que me ensinou
> Namorar – que eu não sabia.
> A onça pega no sarto
> E a cobra pega no bote.
> E o vaqueiro pra sê bom
> Tira a novia do lote (Amado, 1994:129).

A descrição da festa continua com Mestre Manuel que observava:

> Riam na sala, mulatas requebravam os olhos para Rufino, Mestre Manuel acompanhava a música da embolada batendo as maois nos joelhos Rufino cantava:
> "Quem tem ferida é quem geme
> Quem geme é quem sente a dô."
>
> "Ferreiro é quem bate o malho
> Sacristão é quem bate o sino."
>
> Pinicava o violão. Lívia gostava, mas preferiria sem dúvida uma canção, uma daquelas velhas canções que só são cantadas no cais (Amado, 1994:129).

Segundo Bakhtin, esse gestual de golpes pode significar a metáfora da realização do ato sexual. Assim como Rebelais, Jorge Amado utiliza largamente o excêntrico vocabulário popular de onde extrai várias metáforas e comparações, pois, numa visão baktiniana, é na cultura popular que se encontra grande número de expressões de metáforas eróticas. E, por fim, Rufino, o violonista, não se contenta, deixa o violão no chão e clama a todos no salão:

> Depois de todos esses gabos, botou o violão no chão, pinicou os ollhos:

> -Vamos dançar, minha gente, que o dia é de alegria...
> Dançaram. As harmônicas se desesperavam na música, eram como as ondas que iam e vinham (Amado, 1994:129).

Portanto, o simbolismo do baixo ventre no episódio acima tem uma significação ampliada e ambivalente, que para Bakhtin significa o recomeço, o novo, "o desejo de renovação e renascimento" (Bakhtin, 1999:49), o próprio espírito carnavalesco. Outra característica da carnavalização, segundo DaMatta (1973), presente na cena supracitada é o que "pode ser chamado, ainda com certa reserva de 'transe carnavalesco' [...] quando pessoas virtualmente possuídas pelo ritmo e música, parecem perder o controle do seu próprio corpo, especialmente em fins de bailes, quando a 'animação' é maior".

Pode–se dizer que a carnavalização nessa obra quebra a regra convencional e inverte o mundo real, à medida que a inclinação política tem objetivo de construir uma sociedade ideal, uma utopia. Sem carnavalização, puras doutrinas não podem mudar a realidade, sua influência é limitada em determinado tempo, espaço.

Um olhar universal sobre a obra amadiana nos possibilitará o entendimento melhor de nossas incompletudes, reconhecendo a diferença já que é "marcada pelo dualismo clássico que contrapõe o carnaval (e tudo que ele simboliza ou representa) a uma realidade econômica e social que é preciso denuncia e transformar"(DaMatta, 1997). É fácil perceber a ligação entre os romances de Jorge Amado e a teoria de carnavalização, especialmente levando em consideração que todas as quatro categorias carnavalescas que Bakhtin indica – o livre contato familiar entre os homens, ao livre contato familiar entre os homens, a excentricidade (que se opõe "às onipotentes relações hierárquico-sociais da vida extracarnavalesca"), as mésalliances carnavalescas e a profanação – são distintas na obra.

Nesse aspecto, ao assinalar a predominância da linguagem corporal, as obras de Jorge Amado percebe-se que se aproximam da obra de Francois Rebelais, que também recolheu na sabedoria na popular as fontes que determinaram o conjunto de imagens das suas narrativas. Uma vez que na narrativa percebe-se o que Bakhtin (1999) denomina peculiaridades do gênero cômico-sério, resultantes da influência transformadora da cosmovisão carnavalesca. O Mar Morto é uma obra atual e inovadora, à medida que procura desvelar um retrato de uma classe brasileira, aferrada a preconceitos alicerçada em valores que privilegiam o dinheiro, a propriedade e a opressão. Mesmo em tais condições, existe a experiência existencial e da fantasia livre, estabelecendo a aproximação entre autor, personagem e leitor.

Na obra esta presente também uma linguagem construída com base na raízes populares, pela qual expressa um tipo de discurso híbrido e ambivalente, que assegura a fusão do sério com o cômico e do sagrado com o profano.

A narrativa é, então, ao mesmo tempo denúncia e anúncio. Denúncia da realidade social e anúncio de novos tempos. Para tanto, cria vários ambientes em que os processos de hibridismos estão inseridos, fazendo uso de personagens que vivem nos intervalos fronteiriços da cultura, transitando por vários "lugares", tentando se adaptarem às novas condições de vida.

Dessa forma, e, sobretudo, neste veio popular, denunciando o feio: a desigualdade social e os preconceitos vários, Jorge Amado prova que na vida como na arte, pode haver uma verdadeira harmonia. O instrumento literário transforma homens e mulheres em seres despidos de preconceitos, numa sociedade mais igualitária, plenos de si e do Outro. Esta revolução promovida por sua literatura dessacraliza normas canônicas e inaugura uma arte literária híbrida como o povo brasileiro.

Na literatura, por meio da carnavalização, estão explícitos ou implícitos os problemas sociais, na tentativa de denuncia-los ou ainda, desconstruí-los artisticamente. Até mesmo a negação é uma forma de interpretá-los. Assim, os estudos culturais na obra literária são uma maneira de ampliar os horizontes das análises, já que as influências sociais e as relações de poder são enfatizadas. A arte literária, portanto, nas palavras de Antônio Candido (1989), "sempre foi algo [...] empenhado na construção e na aquisição e de uma consciência nacional".

Neste cenário, o então jovem baiano, na contramão da tendência dominante da literatura, pouco dado a mergulhar na introspecção psicológica, dizeres de Machado (2006), consegue construir um universo literário mesclado, híbrido, que nos estimula a uma leitura profunda das identidades contemporâneas, sem, contudo, deixar de visualizar a crítica ao etnocentrismo cultural do colonizador. *Mar morto* não representam só a resistência cultural multiplicadora da angústia existencial, mas valorizam, sobretudo, os encontros e a criatividade cultural pertencentes ao homem e à literatura brasileira.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Amado, Jorge. 1994. *Mar morto*. ed. 67ª. Rio de Janeiro: Record.

Duarte, E. A. 1996. *Jorge Amado*: romance em tempo de utopia. Rio de Janeiro: Record; Natal: UFRN.

Bakhtin, Mikail Mikhailovitch. 1981. *Problemas da poética de Dostoiéviski.* 3ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária.

_____. 1999. *A cultura popular na Idade Média e no Renascimento*: o contexto de François Rabelais; trad. Yara F. Vieira. São Paulo: Hucitec; Brasília: Ed. da Universidade de Brasília.

Candido, Antonio. 2000. *Literatura e sociedade*: estudos de teoria e história literária**.** 8ª. ed. São Paulo: T. A. Queiroz.

Machado, Ana Maria. 2006. *Romântico, Sedutor e anarquista*: como e porque ler Jorge Amado hoje. Rio de Janeiro: Objetiva.

Damatta, Roberto Augusto da. 1997. Do país do carnaval à carnavalização: o escritor e seus dois brasis. In: De Franceschi, Antônio Fernando. *Cadernos de literatura Brasileira*, n. 3: Jorge Amado. São Paulo: Instituto Moreira Salles.

_____. 1973. *Ensaios de antropologia estrutural*. Petrópolis: ed.Vozes.

_____. 1989. *A educação pela noite*. 2.ed. São Paulo: Ed. Ática.

Fiorin, José Luiz. 2008. *Introdução ao pensamento de Bakthin*. São Paulo: ed. Ática.

Goldestein, Ilana Seltzer. 2009. A construção da identidade nacional nos romances de Joge Amado. In: *O universo de Jorge Amado*. São Paulo: Ed. Schwarz ltda.

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

Abdalja junior, Benjamin. 2010. *Introdução à analise da narrativa.* São Paulo: Scipione.

Azevedo, Francisco Ferreira dos Santos. 2010. *Dicionário analógico da língua portuguesa*: ideias afins. 2ª ed. Rio de Janeiro: Lexikm.

Araújo, Jorge de Souza. 2003. *Dionísio&Cia. Na moqueca de dendê*: desejo, revolução e prazer na obra de Jorge Amado.Rio de Janeiro: relume Dumará; Salvador, BA: Academia de Letras da Bahia.

Bakhtin, Mikail Mikhailovitch. 2000. *Estética da criação verbal*; trad. feita a partir do francês por Maria Eumantina Galvão; revisão da trad. Marina Appeneller, 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes.

Barros, Diana Luz Pessoa de. 2003. Dialogismo, polifonia e enunciação. In: Barros, Diana Luz Pessoa de; Fiorin, José Luiz (Orgs.) *Dialogismo, polifonia, intertextualidade*. 2.ed. São Paulo: Ed. da Edusp.

Brait, B. 1996. *Ironia em perspectiva polifônica*. Campinas: Ed. da Unicamp.

Bosi, Alfredo. 1992. Cultura Brasileira e Culturas Brasileiras. **I**n: *Dialética da Colonização*. 4ª. ed.1ª reimp. São Paulo: Companhia das Letras.

Burke, Peter. 2010. *Cultura Popular a Idade Moderna. Europa, 1500-1800*. Trad. Denise Bottmann, 1ª reimp São Paulo:Companhia das Letras.

Coutinho, Eduardo de Faria. 2004. *A literatura no Brasil.* Vol.1. dir. Afrânio Coutinho. Ed. 7ª, São Paulo: Global.

Candido, Antônio. 1978. Dialética da malandragem. In: Lara, Cecília de. *Memórias de um Sargento de Milícias*; ed. Crítica. Rio de Janeiro: LCT.

DaMatta, Roberto. 1997. *Carnavais, malandros e heróis:* para uma sociologia do dilema brasileiro. 6.ed. Rio de Janeiro: Rocco.

_____. 1997. *A Casa & A Rua*: espaço, cidadania, mulher e morte no Brasil. 5.ed. Rio de Janeiro: Rocco.

_____. 2004. *O que é o Brasil?* Rio de Janeiro: Rocco.

Gancho, Cândida Vilares. 1999. *Como Analisar Narrativas*. 6ª. Ed. São Paulo: Ed. Ática.

Hall, Stuart. 2005. *A identidade cultural na pós-modernidade*; trad.Tomás Tadeu da Silva, Guacira Lopes Louro. 10. ed. , Rio de Janeiro: DP&A.

Wellek, René; Warren, Austin. 1976. *Teoria da Literatura*; trad. de José Palla e Carmo. Rio de Janeiro: Publicações Europa-América.

De volta ao futuro da língua portuguesa.
Atas do V SIMELP - Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa
Simpósio 61 - Travessias e diálogos literários, 2275-2286
ISBN 978-88-8305-127-2
DOI 10.1285/i9788883051272p2275
http://siba-ese.unisalento.it, © 2017 Università del Salento

FICCIONALIZAÇÃO DO MUNDO: UMA VIAGEM NO INFORME

Elizabeth de Andrade Lima HAZIN[7]

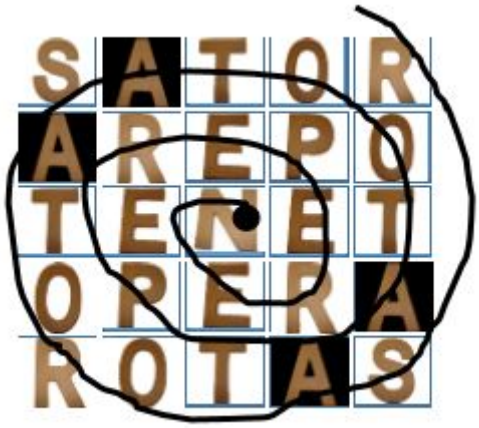
RESUMO
No romance *Avalovara* (1973), de Osman Lins (1924-1978), lê-se que um mapa para ser exato deveria ter as dimensões do país representado e então já não serviria para nada. Na medida em que *Avalovara* constitui alegoria do ato de escrever um romance, *mapa* assume aqui caráter muito particular. Um mapa (como um romance) de modo algum é idêntico ao que representa, motivo pelo qual se utiliza de sistema semiótico complexo. Zumthor afirma que a carta – instrumento de referência e de mensagem – possui uma lógica própria e implica técnicas de criação que trazem a marca da personalidade do autor. Além disso, passa por procedimento de esquematização e de simbolização que atesta, por um lado, seu aspecto informativo e, por outro, a torna – em certo sentido – uma obra ficcional, pois ainda que não venha a ser lida como uma página escrita o é, termina por exigir de quem a examina um tipo particular de leitura e de interpretação. O narrador do romance nos lembra que só existem cidades sonhadas porque existem cidades verdadeiras, sendo estas que dão consistência às que só existem no nome e no desenho. As cidades ficcionalizadas ou ligadas a um espaço irreal não apresentam, segundo ele, a consistência da prancheta nem do nanquim com que trabalha o cartógrafo: nascem precisamente com o desenho e assumem realidade na folha em branco. "Elaborar um mapa de cidades ou de continentes imaginários, com seu relevo e seu contorno, assemelha-se, portanto, a uma viagem no informe". Suas palavras referem-se à escrita, naturalmente. Assim, levando em conta aspectos da construção desse romance, bem como leituras teóricas sobre os conceitos de *espaço* e de *ficcionalidade,* este trabalho pretende refletir sobre uma das ideias que regem *Avalovara:* a de que a fatura de um romance se assemelha ao trabalho de um cartógrafo.

PALAVRAS-CHAVE: *Avalovara*; Osman Lins; Ficcionalidade; Representação; Espaço Literário.

Desde seu prefácio escrito por Antonio Candido, *Avalovara* se delineia para o leitor como um texto cujos personagens fundadores são o quadrado e a espiral, figuras

7 Universidade de Brasília – Brasil, ehazin555@gmail.com

geométricas de simbolismo universalmente reconhecido: o **quadrado** seria a figura de base do *espaço*, enquanto o círculo, e particularmente a **espiral**, a do *tempo* (Cf. *Dicionário de Símbolos*, 1988:751).



O diagrama de *Avalovara* que se vê acima representa um itinerário: o tempo que desliza sobre o espaço, com o objetivo de alcançar o centro. Ora, esse diagrama corresponde ao mapa do mundo, à sua representação, e como nos mapas, traz no centro – no **N** – o Paraíso. No 10° fragmento da linha narrativa **S** (linha nitidamente metaficcional), fica claro que o diagrama é um mapa, quando o Narrador nos revela um sonho que tem Publius Ubonius, na noite em que Loreius – autor da frase latina que dá origem ao romance – se mata:

> O Unicórnio dava ordens a Ubonius. **"O Quadrado Mágico é a Terra"**, dizia-lhe. "Move-te pois de onde sonhas, gira dentro do N, dentro de Pompéia, invade o E, o P, o E, o R, novamente o E, ainda o P, mais uma vez o E, não te detenhas." As determinações do Unicórnio obrigam Ubonius a caminhar sem trégua, não por exemplo em direção ao Norte, mas em espiral, sobre um **mapa** jamais visto, demarcado pelas cinco palavras simétricas. Em outros termos, condenam-no a mover-se pelo resto dos seus dias, buscando a cauda da Eternidade (…). (Lins, 1973:94. Grifos meus)

Em 24 de abril de 1973, Lins escreve a José Otávio Bertaso, diretor da Editora Globo, a respeito do romance e se refere à rigorosa estrutura que determina o número de linhas de cada um dos fragmentos das oito linhas narrativas: "Há na estrutura do AVALOVARA, dentre outras intenções, a de representar o tempo (a espiral) e o espaço (o quadrado). Mas a intenção mais clara e ambiciosa, insisto, é a de representar, com essa estrutura, rigorosamente obedecida, o movimento ordenado do mundo". Levando em conta aspectos da construção do romance, bem como certas leituras teóricas sobre o

conceito de *espaço*, este trabalho pretende mostrar que a fatura de *um romance* se assemelha ao trabalho de um cartógrafo.

Quando digo que se assemelham, não quero significar que sejam a mesma coisa. Em seu romance, Lins nos lembra que "Na verdade, um mapa, para ser exato, deveria ter as dimensões do país representado e então já não serviria para nada" (Lins, 1973:153). Ora, na medida em que *Avalovara* é uma alegoria do próprio ato de escrever um romance, o elemento mapa assume, aqui, um caráter muito particular. A carta (como o romance) não é de modo algum idêntica ao que representa e é justamente por isso que lança mão de um sistema semiótico complexo (Cf. Zumthor, 1993:317). Em relação ao contexto, funciona como um holograma: cada um de seus pontos contém a informação referente ao todo (Cf. Zumthor, 1993:317). Zumthor deixa claro que a carta – instrumento de referência e de mensagem - possui uma lógica própria e implica técnicas de criação, que são marcadas pela personalidade de seu autor. Afirma que ela passa por um procedimento de esquematização e de simbolização que, por um lado, atesta seu lado informativo, mas, por outro, a torna num certo sentido uma obra de ficção, pois embora não venha a ser lida como uma página escrita o é, como texto ela exige um tipo próprio de leitura, além de interpretação (Cf. Zumthor, 1993:318-19).

Voltemos nosso olhar ao romance. Na terceira página lucila o fragmento **S 2** e é mesmo muito provável que ao leitor de *Avalovara* não sejam perceptíveis, em seu primeiro contato com o texto, os muitos níveis de leituras que este encerra. Escutemos as palavras que daqui nos interessam no momento:

> Não haveria cidades sonhadas se não se construíssem cidades verdadeiras. Elas dão consistência, na imaginação humana, às que só existem no nome e no desenho. Mas às cidades vistas nos mapas inventados, ligadas a um espaço irreal, com limites fictícios e uma topografia ilusória, faltam paredes e ar. Elas não têm a consistência da prancheta, do transferidor ou do nanquim com que trabalha o cartógrafo: nascem com o desenho e assumem realidade sobre a folha em branco. Aonde chegaria o inadvertido viajante que ignorasse este princípio? Elaborar um mapa de cidades ou de continentes imaginários, com seu relevo e seu contorno, assemelha-se portanto a uma viagem no informe. (Lins, 1973:14)

Que significam as palavras do Narrador – *Elaborar um mapa de cidades ou de continentes imaginários assemelha-se a uma viagem no informe* – vistas para além de sua literalidade? Referem-se à escrita, naturalmente.

Tomemos, agora, as palavras do Narrador, a respeito da já referida frase inventada por Loreius:

> A idéia de rigor e a de universo estão presentes na frase que tão caro custou ao escravo frígio de Pompéia: SATOR AREPO TENET OPERA ROTAS. *O lavrador mantém cuidadosamente a charrua nos* sulcos. Ou, como também pode entender-se: *O Lavrador sustém cuidadosamente o mundo em sua órbita.* Difícil encontrar alegoria mais precisa e nítida do Criador e da Criação. Eis o lavrador, o campo, a charrua e as leiras; eis o Criador, sua vontade, o espaço e as coisas criadas. Surge-nos o universo, evocado pela irresistível força dessa frase, como uma imensa planura cultivável, sobre a qual um vulto, com soberano cuidado, guia a charrua e faz surgirem, brilhantes, para em seguida serem incendiadas, ceifadas ou esmagadas sob patas sanguíneas de cavalos, as suas lavouras: plantas, heróis, bichos, deuses, cidades, reinos, povos, idades, luzeiros celestes. Idêntica é a imagem do escritor, entregue à obrigação de provocar, com zelo, no sulco das linhas, o nascimento de um livro, durável ou de vida breve, de qualquer modo exposto – como a relva e os reinos – aos mesmos cavalos galopantes. (Lins,1973:72)

Com essas palavras, ele estabelece um vínculo entre o lavrador do campo e o grande Lavrador do mundo, em nítida alegoria da Criação. Indo mais além - e por ser justamente a frase de Loreius, aqui citada, aquela que serve de matriz ao romance -, esta vinculação termina por incluir o escritor. Ora, sabemos que o aparecimento da escrita se deu no âmbito da agricultura, fato que determinou o entrelaçamento dos campos semânticos de uma e de outra. Assim, o escritor é aquele que não *delira*, embora sustente "com zelo e constância, a Charrua no seu rumo". Além disso, aqui, Criador e escritor se identificam, na medida em que ambos ordenam o caos, fazem surgir universos. Sim, porque - ainda segundo o nosso narrador - pela força da frase (o que equivale a dizer pela força da palavra) surge o universo que corresponde ao espaço e às coisas criadas. Ora, sendo assim, o livro que o leitor tem nas mãos corresponde – em um dos possíveis níveis de leitura - ao mundo. É Osman quem confessa, referindo-se a *Avalovara*: "A construção desta obra é uma construção que nos remete ao cosmos (...) todo o romance é construído minuciosamente para nos remeter à ordem cósmica" (Lins, 1979:223). E ainda: "Parti para uma construção que fosse significativa, evocando a ordem cósmica, as medidas do mundo" (Lins, 1979:207). E aí, sua fatura encontra

equivalência perfeita na das cartas geográficas que representam o mundo, como o ***Theatrum orbis terrarum***, de Abraham Oertel (1574), um atlas que simboliza a arquitetura do mundo.[8]

"Um bom mapa vale mil palavras, dizem os cartógrafos", conforme se pode ler à p. 14 do livro de Franco Moretti – *Atlas do Romance Europeu*. E o inverso, pode ser dito? A soma de milhares de palavras que integram o corpo de *Avalovara*, por exemplo, vale um mapa? Se o mapa é ferramenta intelectual capaz de proporcionar a organização específica de determinados objetos no espaço, a ponto de lhes conceder inteligibilidade, este inverso pode, sim, ser dito: as palavras de *Avalovara* valem um mapa, na medida em que conduzem o leitor a um determinado lugar, ainda que mental, o lugar em que o conhecimento se transmuta, o lugar da revelação final. Ou até mais que isso: *Avalovara* é, em si, um mapa.

Não por acaso, ***espaço*** é o primeiro substantivo que se lê no romance, no fragmento **R 1**, descrição da sala em que se encontram os amantes, a inominada[9] e Abel: "No espaço obscuro da sala", recorte de uma realidade mais ampla, que é a vasta porção do universo. No fragmento seguinte, **S 1**, o mesmo substantivo aparece ao lado do adjetivo ***amplo***, associado a texto, *espaço do texto*, deixando clara a equivalência entre espaço do mundo e espaço literário. No verbete *espaço* de seu *Dicionário de Símbolos*, Chevalier e Gheerbrant nos revelam que na China o espaço é quadrado e que – entre os chineses – "o formato quadrado da Terra é uma ideia muito antiga, inscrita na língua. (...) o espaço é constituído de quadrados encaixados uns nos outros (em relação ao Centro do Mundo) ou justapostos (ao redor de centros secundários)" (Chevalier, 1988:751).

Afinal se esta forma, o ***quadrado***, liga-se à ideia da Terra, e se é esta forma geométrica então uma das que tratará o romance, o que de melhor haveria para representá-la senão um mapa, atando-a aqui definitivamente à ideia de **espaço do mundo**? Abel é um viajante, alguém que se move na Terra e que, mais do que isso, busca uma Cidade sonhada. Ora, de que se serviria ele senão de um mapa? Eis aqui, portanto, um texto que, à semelhança das cartas geográficas, também representa o mundo. Representação cartográfica e representação literária encontram-se, dessa maneira, situadas lado a lado.

8 Cf. Enciclopédia Einaudi vol.1, p. 130.
9 Trata-se da terceira mulher da vida de Abel, sem nome, representada no texto pelo símbolo.

A ideia para tal aproximação se imiscuiu em minha mente por conta do excesso de animais que saltavam das páginas do livro. Toda essa fauna me conduziu inicialmente aos mapas medievais e seus desenhos de bichos, que serviam de ilustração aos continentes diversos. A seguir, a aproximação inevitável e imediata entre o cartógrafo e o escriba, sobretudo no que diz respeito à presença de animais - sejam eles reais ou fabulosos -, ornamentos nas folhas de papel sobre as quais se debruçam ambos e que ganham vida nas páginas do livro de Osman Lins: leões, touros, pássaros, peixes, anfisbenas, grifos, o Unicórnio, que – no dizer do Narrador – circula entre as páginas (Cf. Lins, 1973:56). A certa altura do livro, Abel dirá: também tenho visto alguns mapas antigos. São tão estranhos. Dão a impressão desses desenhos da fauna asiática ou africana, feitos por europeus que não haviam saído da Europa e imaginavam um elefante de acordo com os animais que conhecemos: cães, cavalos, melros" (Lins, 1973:153).

A propósito do escriba, escreve George Steiner: "Já não temos começos. *Incipit*: a orgulhosa palavra latina que designa o início sobrevive no poeirento vocábulo inglês *inception*. O escriba assinala o início de uma linha, o novo capítulo, por meio de capital iluminada. No seu turbilhão dourado ou carmim, o iluminista de manuscritos dispõe animais heráldicos, dragões matinais, cantores e profetas" (Steiner, 2002:11). Não passe despercebida a menção de Steiner à capital iluminada. De algum modo pode ser dito que os fragmentos do romance trazem sempre de início uma capital: a letra que define a linha narrativa a ser lida. E o leitor de *Avalovara* não precisará avançar tanto no território do romance para se dar conta de que a ideia para a história do livro que tem nas mãos não foi inventada pelo Autor, mas imita, ponto por ponto, um poema místico consagrado ao Unicórnio, cujo único exemplar existente encontra-se na Biblioteca Marciana de Veneza, entre milhares de outros manuscritos, todos preciosos. Conforme explicado pelo Narrador na linha metaficcional que dá as coordenadas da fatura do texto, vê-se – no tal manuscrito da biblioteca – à maneira de *Incipit*, em belos caracteres latinos, agrupadas cinco a cinco, as letras do quadrado mágico, investidas todas elas de um significado místico.[10]

Próximo ao fim do percurso da espiral, a inominada dirá que "o Avalovara lembra um manuscrito iluminado",[11] palavras que designam o pássaro que sobrevoa os

10 Cf. Lins, 1973:96.

11 Lins, 1973:281.

amantes, mas quem sabe também não designem – em outro nível mais profundo – o próprio romance cujas páginas ornamentadas o leitor compulsa. A essa altura, é impossível não chamarmos a atenção para dois fatos importantes para a tessitura desse argumento que aqui defendo. O primeiro deles, ser a Biblioteca Marciana guardiã de um acervo composto – entre incunábulos e trabalhos artísticos – de manuscritos e cartas geográficas. Afinal, não pode ser esquecido que Veneza foi, séculos atrás, um reino que se dedicava à navegação e dela auferia sua riqueza. Natural, pois, que haja ali depositados mapas do mundo, de todas as épocas. E o segundo fato, a informação – por parte dos geógrafos – de que os primeiros cartógrafos lançavam mão de textos literários, como o de Homero, por exemplo, para o traçado de seus mundos.[12]

Ao escrever sobre o pensamento geográfico na Idade Média e no Renascimento, Márcia Siqueira de Carvalho lembra que os mapas medievais são uma representação fiel da imagem que então se tinha do mundo, além de serem verdadeiras obras de arte. Termina aproximando-os da literatura, na medida em que alude às palavras de Bevan e Phillot: "Deixe que alguém compare o Mapa de Hereford com o Romance de Alexandre e ele não deixará de ver a semelhança aproximada no espírito e mesmo nas características entre os dois documentos. Em resumo, um *mappamundi* medieval, para ser devidamente apreciado, deveria, num grau considerável, ser visto como um romance ilustrado".[13]

Deparamo-nos, a essa altura, com duas questões sutilmente diversas:

A da analogia entre mapas e textos literários, na medida em que ambos representam – a seu modo – o mundo;

A do modo de organização que tanto pode ser aplicado a um mapa como a um texto literário.

A primeira supõe uma comparação e para tanto, o escritor se vale de um campo semântico específico, de alusões à situação, à aproximação com a astrologia (mapa astral), à recorrência aos animais reais e fantásticos soltos no livro, à semelhança dos animais que povoavam os mapas medievais. A segunda, todavia, tem a ver com o procedimento adotado na composição seja do mapa, seja do romance. No caso de

12 Cf. Carvalho, Márcia, p. 2.

13 Cf. Idem, ibidem.

Avalovara, é como se fosse este mesmo um mapa, caminho (ou percurso)[14] percorrido por Abel, em busca da Cidade, da Revelação.

No prefácio que escreve ao livro *A reinvenção do espaço*, Ruy Moreira lembra que a moderna percepção do espaço nasce da pintura, mais especificamente da técnica de perspectiva e do ponto de fuga.[15] Seu nascimento se dá por meio da geometrização do quadro, cuja elaboração exige do pintor o artifício de interpor uma tela de quadrículas entre o modelo a ser retratado e a tela, de modo a facilitar a sua transposição. Assim é que a descrição de Chevalier, a propósito *de quadrados encaixados uns aos outros em relação a um centro*, encontra acolhida tanto no desenho que o leitor descobre já na explicação do romance que lhe oferece Antonio Candido em seu prefácio, quanto na grande maioria dos mapas traçados pelo homem, com suas linhas e quadrículas. "As narrativas simulam a conjunção de fragmentos dispersos e com isto nos rejubilamos",[16] nos diz Abel, o personagem escritor, repetindo, assim – com outras palavras – o que disseram Ruy Moreira e o *Dicionário de Símbolos*.

Não por acaso, após estabelecer a referida comparação entre escritor e Criador, o Narrador fará ao leitor uma pergunta, com cuja resposta – implícita - apenas quer reafirmar o significado anteriormente sugerido: "Estão menos presentes, na espiral, as ideias de universo e de exatidão?" É a primeira vez que usa a palavra exatidão, palavra que remete a um conjunto de técnicas oriundas da geometria e das matemáticas, que tornam possíveis as representações geográficas, sobretudo na civilização ocidental. Na sequência, o Narrador dirá, ainda, a respeito da espiral:

> Podemos concebê-la, traçada século após século, com mão firme e ignota. Seus começos perdem-se num abismo aquático, infestado de sereias, de peixes cantores, grandes hipocampos alados e aves que não pousam, assim como acabavam para os antigos, o mundo então conhecido e seus mapas imperfeitos.[17]

Refere-se, aqui, aos mapas conhecidos como mapas T-O. A denominação se origina dos mapas medievais em que aparecia nitidamente uma letra **T** contida em um círculo (representando o universo físico conhecido), ou seja, contida em um **O**. A letra **T** dividia o mundo nos três continentes conhecidos até então: Europa, África e Ásia. Os

14 Cf. o título da linha narrativa R – Encontros, Percursos, Revelações.

15 Santos, 2002:9.

16 Cf. Lins, 1973: 27.

17 Lins, 1973:72.

dois primeiros situavam-se lado a lado, enquanto a Ásia era vista na parte superior do círculo, acima do **T**. Além disso, havia a crença que bem no centro do círculo situava-se o Paraíso. Em muitos mapas antigos, a cidade de Jerusalém era inscrita pelos cartógrafos no centro do mundo. Às vezes, as colunas de Hércules. O **T** representava precisamente os caminhos de água: pequenos mares e rios, enquanto o círculo correspondia ao vasto oceano que rodeava os continentes. Essa era a imagem que as pessoas da Idade Média tinham do mundo. Textos que acompanhavam esses mapas se referiam a oito regiões situadas para além do oceano circular. Todavia, chegou até nós notícia apenas de cinco. Entre estas, a terceira região, onde *os pássaros de asas não terminam seu vôo*, deve ser justamente aquela à qual o narrador se refere ao delinear o ponto onde o mundo - para os antigos - se acabava: "o abismo aquático" em que "as aves não pousam". Ao lado desses mapas mais simples, a cartografia medieval apresentava outros mais detalhados, de tipo qualitativo e conceitual. Com frequência traziam elementos decorativos: ora fortificações e torres, a sugerir – em terra - os reinos existentes; ora animais reais ou fantásticos – no oceano -, acenando ao desconhecimento que se tinha de tudo o que se situava para além dos limites habitados.

No fragmento **E 1 - ☉ e Abel: ante o Paraíso**, lê-se uma alusão aos mapas em **T**:

> Fim e início. ☉ e eu, frente a frente, lado a lado, dorso contra dorso. O Sol, a Lua, a Interferência, a Treva, a Convergência, o Percurso, a Cadência, o Equilíbrio. Dorso contra dorso, lado a lado, face a face, os braços em T? Onde? Surgem ao tempo de Carlos Magno, os mapas trocóides e com eles vão ao mar os navegantes. As águas, nesses mapas, são desenhadas como um T sobre um O: um T sobre a Terra. Seremos nós, com os braços abertos, T ante, rodeados pelo mundo, um mapa? Que águas seriam então em nós evocadas com seus peixes?

É de Abel a elocução, é ele que fala aqui dos mapas, e que vê, a ambos, como um mapa, com os braços abertos em **T**, após um giro de 360°[18] feito por cada um deles em torno do outro, o que constitui uma bela metáfora: ou de périplo ao redor do mundo, na busca de um Paraíso possível, ou da demonstração panorâmica da completude dos mapas forrando o globo. ***T ante***, diz ele, remetendo o leitor para o título da linha narrativa que acaba de iniciar: ☉ e Abel [braços em T]: ante o Paraíso. No espaço

18 Acompanhe-se, aqui, a descrição do movimento de rotação: frente a frente, lado a lado, dorso contra dorso (...) dorso contra dorso, lado a lado, face a face.

diegético, como nos mapas: diante do Paraíso. Seremos nós um mapa? A palavra ***onde***, seguida de interrogação, é sintomática: sugere a necessidade humana de localização, que os mapas são supostos de suprir. Diante do leitor, vai perdendo sua opacidade o significado do ensaio que Abel escreve – *A viagem e o rio* - e de que nos dá a ler aqui e ali pequenos excertos. Nos mapas antigos, era o Paraíso sempre cortado por quatro rios sagrados, ou talvez se devesse dizer: ao Paraíso se podia chegar navegando-se pelos rios que o cortavam.

Em entrevista de 1973 a Geraldo Galvão Ferraz, Osman define seu romance dizendo que se trata da aventura de Abel que, através de três intensas experiências amorosas, vividas em épocas e lugares diferentes, realiza simultaneamente o conhecimento do amor e da criação literária.[19] É bem esta fusão de espaço e sonho, de literatura e mundo, de sentimento e escrita que vamos surpreender nas palavras de Abel à primeira das três mulheres de sua vida, com que concluo estas páginas:

> Há inúmeras maneiras de amar e eu jamais conseguiria dar-lhe uma ideia do modo como a amo, um amor mesclado com o inalcançável e a geometria. (Move-se na minha boca o instrumento estranho?! Sim, léxico e sintaxe, dóceis, obedecem-me e tornam-se, associados, um mapa menos rasurado e mais preciso). No entanto, Roos, quando eu escrevo que a amo, exprimo a substância e a natureza do que você deflagra em mim. Não se parece com os mapas?[20]

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Carvalho, Márcia Siqueira de. O pensamento geográfico Medieval e Renascentista no Ciberespaço. Disponível em: http://www.geocities.ws/pensamentobr/medievalciber.pdf

Chevalier, J. & Gheerbrant, A. 1988. *Dicionário de Símbolos.* Rio: J. Olympio.

Lins, Osman. 1973. *Avalovara.* São Paulo: Melhoramentos.

_____. 1979. *Evangelho na Taba*. São Paulo: Summus Editorial.

Micheli, Gianni. 1990. Natureza. In: *Enciclopédia Einaudi 18.* Lisboa: Imprensa Nacional/Casa da Moeda, p. 11-54.

Santos, Douglas. 2002. *A reinvenção do espaço*. São Paulo: UNESP.

19 Lins, 1979:165.

20 Lins, 1973:153.

Steiner, G. 2002. *Gramáticas da criação.* Lisboa: Relógio d'água Editores.

Zumthor, Paul. 1993. *La mesure du monde.* Paris: Seuil.

De volta ao futuro da língua portuguesa.
Atas do V SIMELP - Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa
Simpósio 61 - Travessias e diálogos literários, 2287-2296
ISBN 978-88-8305-127-2
DOI 10.1285/i9788883051272p2287
http://siba-ese.unisalento.it, © 2017 Università del Salento

VOZES D'ÁFRICA: AUTORIA E RELAÇÕES DE PODER EM DUAS AUTOBIOGRAFIAS DE ESCRAVOS

João Vianney Cavalcanti NUTO[21]

RESUMO
Este ensaio aborda as relações de poder na constituição da autoria em duas narrativas de escravos: o latino-americano (cubano) Juan Francisco Manzano e o africano do Benim Mahommah Gardo Baquaqua. São vozes resgatadas da mais oprimida das condições: a escravidão. Vozes que, para serem ouvidas, ainda assim excepcionalmente, precisaram contar com a atuação dialógica de mediadores cuja condição social e ideologia, aos resgatarem-nas, também deixam marcas de sua interferência. No caso de Manzano, o escravo assimilou, à sua maneira, a escrita e o discurso literário do branco, mas sua condição de autor só se tornou possível pela atuação de editoria, divulgação e mesmo adaptação de intelectuais abolicionistas. No caso de Baquaqua, a "auto"-bio-"grafia" resulta da "transcrição" de sua narrativa oral por pelo abolicionista Samuel Moore.
Considerando a autoria uma dimensão dessas formas particularmente complexas de enunciação, este trabalho analisa as tensões ideológicas no dialogismo que constitui um tipo também complexo de autor. Para isto, o trabalho baseia-se em reflexões e conceitos sobre autoria de Mikhail Bakhtin e Michel Foucault.
PALAVRAS-CHAVE: Manzano, Baquaqua, autoria, autobiografia

Já se escreveu indagando sobre a possibilidade de o subalterno falar (Spivak, 2010). Que dizer daquele que se encontra no nível mais baixo da subalternidade, ou melhor, abaixo da própria subalternidade, o escravo? Privado da liberdade, o escravo tem sua humanidade negada também pela privação da voz. Seu discurso – tanto quanto sua força física e sua habilidade manual e intelectual – é reduzido a instrumento a serviço daquele que é dono de sua voz tanto quanto do seu corpo. A humanidade do escravo não é negada somente pelos discursos que o reduzem a objeto e pelo estatuto jurídico que o reduz a propriedade. Sua desumanização também é complementada, "confirmada", pela repressão do seu pensamento, cuja manifestação é tolhida pela proibição do discurso pleno. Se o escravo é proibido de falar plenamente, pode-se

21 Professor Adjunto de Teoria da Literatura do Instituto de Letras da Universidade de Brasília (UnB); líder do Grupo de Estudos de Literatura e Cultura. Endereço: SQN 104, bloco D, apto. 502 – CEP: 70.733-040 – Brasília (DF), Brasil. Contato: litcult.unb@gmail.com

imaginar a excepcionalidade das circunstâncias em que seu discurso alcança a condição de autoria.

Este trabalho problematiza a constituição da autoria nos relatos autobiográficos do afrocubano Juan Francisco Manzano e do afro-brasileiro-americano Mahommah Gardo Baquaqua. Manzano é um caso – excepcional na América Latina – de um escravo autodidata que consegue alfabetizar-se e (caso ainda mais excepcional) logra dominar as convenções poéticas da classe dominante, o que lhe rende certo prestígio, contribuindo para sua libertação. Baquaqua é um muçulmano oriundo do Benin, vendido como escravo no Brasil. Conseguindo fugir de um navio comercial no porto de Nova Iorque, Baquaqua é protegido pelos abolicionistas locais. Depois embarca para o Haiti, onde se converte ao Cristianismo; retorna aos Estados Unidos; e se muda para o Canadá. Sua narrativa é o único caso de relato publicado de um africano escravizado no Brasil.

Em ambos os casos, a emergência da voz autoral escrava foi possibilitada pelas ações abolicionistas. Manzano, que já era conhecido como poeta, tem sua autobiografia encomendada por abolicionistas que organizam uma tertúlia literária em benefício de sua libertação. No entanto, seu relato, escrito em 1835, só é publicado, em tradução para a língua inglesa, pelo abolicionista inglês Richard Robert Madden, em 1840. Baquaqua tem sua voz autoral resgatada pela prática do abolicionismo do norte dos Estados Unidos de compilar e publicar as chamadas *slave narratives*. Sua narrativa, ditada ao missionário Samuel Moore, é publicada em 1854.

Em que pesem as diferenças na produção de cada um dos textos – escrito por Manzano e ditado por Baquaqua – em ambos os casos da autoria resulta da ação do trabalho dois ou mais atores empíricos, pois são as ações do abolicionista que permitem aflorar, ainda que de forma controlada, a voz reprimida do escravo. Naturalmente, a "colaboração", entre escravo e abolicionista não acontece sem tensões ideológicas e certas marcas de assimetria de poder, pois nenhum dos relatos está livre da interferência daqueles que estimulam sua produção e publicação. Cada relato é refratado por um ponto de vista em que o relato do sofrimento e o desejo de liberdade do escravo adapta-se a visões abolicionistas bem específicas dos seus patronos, mas também permitem, sutilmente, que algumas divergências transpareçam.

Para a análise dos traços em comum, mas também das especificidades de cada relato, distinguimos, inicialmente, três tipos de autoria: a autoria ética, com base na noção de ato, por Mikhail Bakhtin (2014); a autoria estética, em que se analisa o papel

do que Bakhtin denomina autor-criador (Bakhtin, 2003); e a autoria que denominamos socioliterária, com base na noção de função autor proposta por Michel Foucault (2007; 2009). A autoria ética refere-se aos objetivos dessas narrativas em relação ao problema social que lhes dão origem. Para quê e para quem o escravo narra? Para quê e para quem o abolicionista publica? Até que ponto seus objetivos são comuns? A autoria estética refere-se ao modo como a relação entre escravo e patrono e também entre escravo/patrono e leitor, com suas consonâncias e dissonâncias desenvolve-se na própria elaboração do discurso. A autoria socioliterária relaciona-se com o papel de escravo e patrono na atribuição de certa distinção aos textos dos escravos, cujas narrativas deixam de ser vistas como insignificantes e são alçadas à condição de textos autorais. Cabe, antes de tudo, observar que os tipos de autoria que distinguimos encontram-se imbricados nas narrativas. Pelo fato de que a autoria depende da colaboração entre dois tipos de atores, podemos considerar que se trata de casos de autoria mista, podendo o peso autoral deslocar-se ora para um, ora para outro dos atores envolvidos.

No conjunto das narrativas, encontramos formas diversas de relação com o outro. Ambas as narrativas são promovidas pelos bons sentimentos abolicionistas, sem que, no entanto, haja um diálogo claro entre a forma de abolicionismo desejada pelo escravo e aquela idealizada pelo patrono. De maneira mais ou menos sutil, cada narrativa adapta-se, até certo ponto, às expectativas de responsividade ideológica dos primeiros receptores (os patronos) e dos segundos (o público leitor). Ambas as narrativas manifestam interferências diretas dos primeiros receptores: no texto de Manzano, a interferência editorial (por exemplo, na adaptação da ortografia); no relato de Baquaqua pela inserção de comentários que ora podem ser facilmente atribuídas a Moore, ora são ambíguos.

Conhecido em Cuba como “o poeta escravo”, Manzano tem sua biografia encomendada por abolicionistas pertencentes à elite de Cuba, eles mesmos proprietários de escravos. Percebe-se, desde o início, uma coincidência somente parcial – com um conflito latente – entre as motivações do escravo e aquelas dos seus patronos. Manzano escreve para comprar liberdade e denunciar maus tratos que o revoltam, mas também, principalmente, para distinguir-se como homem de talento. Por mais que o relato dos seus sofrimentos seja pungente, percebe-se que Manzano não deseja ser visto apenas como mais uma ilustração da condição do escravo, mas também como uma subjetividade rica, um poeta:

> A poesia, em todos os trâmites de minha vida, me fornecia versos análogos à minha situação, ora próspera, ora adversa. Eu pegava seus livros de retórica, me dava minha lição e a memorizava como um papagaio e já acreditava eu que sabia alguma coisa, mas não reconhecia o pouco fruto que tirava daquilo, pois nunca havia ocasião de lhe fazer uso. Então, decidi dar-me outro uso mais útil, que foi o de aprender a escrever.
> (...)
> Me proibiram de escrever, mas em vão. Todos iam se deitar e, então, eu acendia meu toquinho de vela e me compensava, a meu prazer, copiando as mais bonitas letrinhas do poeta Arriaza. Sempre imaginava que, ao imitar sua letra e parecer-me com ele, já era eu poeta o sabia compor versos.
> Uma vez, roubaram alguns papeizinhos de poesias e o Senhor Doutor Coronado foi o primeiro que prognosticou que eu seria poeta, embora todo mundo se opusesse: soube ele como aprendi a escrever e com que finalidade e me assegurava que da mesma maneira os outros poetas tinham começado.
> (...)
> Os dias em que havia visitantes, que eram quase diários, eram coroados regularmente por três ou quatro poetas improvisadores que, ao concluir-se o banquete, me deixavam bastante versos, pois eu tinha meu tinteiro e minha pena e, assim que terminavam, enquanto outros aplaudiam e outros transbordavam os copos, eu atrás de alguma porta copiava os trechos que guardava na memória. (Manzano, 2015:67,68,81)

Como para compensar a humilhação pelos maus tratos que descreve, Manzano compraz-se em relatar sua distinção em relação aos outros escravos. Embora sujeito a caprichos, ele é uma espécie de favorito de sua senhora. Distingue-se dos demais escravos também por seu talento para a música, a costura, o desenho e a poesia. Mesmo sem pretender reproduzir o discurso racista, Manzano deixa transparecer certo orgulho por ser mulato, além de ter o privilégio de crescer próximo a sua família.

No entanto, embora os dotes artísticos de Manzano tenham sido decisivos para sua libertação, a imagem do poeta só atendia os anseios dos abolicionistas até certo ponto. Convinha-lhes, mais que o retrato de uma subjetividade complexa – com sinais de ambição, contestação e ressentimento – a imagem do escravo sofrido e dócil, mais vítima da escravidão que conquistador da própria liberdade. Manzano tem a perspicácia de perceber que sua participação no jogo consistia em atacar os males da escravidão sem ofender seus antigos senhores nem constranger os que iriam colaborar para sua libertação. Assim é que depois de relatar numerosas atrocidades e suportar a arbitrariedade dos caprichos de sua dona, Manzano comenta:

> Quando minha ama adoçou seu gênio comigo, eu fui esquecendo insensivelmente certa dureza de coração que havia adquirido desde a última vez que me condenou aos grilhões e ao trabalho braçal. Como ela perseverou em não me colocar nem que mandassem pôr a mão, eu havia esquecido todo o passado.
>
> Eu a amava como a uma mãe.
>
> Não gostava de ouvir os criados xingando-a e teria denunciado a muitos, se não soubesse que quem vinha com um conto era quem a ofendia: aquele que fez, ela não ouviu, mas quem contou a incomodava (uma máxima que a ouvi repetir muitas vezes). (Manzano, 2015:81)

Em que pesem a astúcia da narrativa de Manzano, a redução da complexidade psicológica de sua imagem é patente em sua primeira versão publicada, a tradução de Richard Robert Madden, que não sou só reescreveu como alterou a ordem de alguns episódios e suprimiu outros, justamente aqueles em que Manzano orgulha-se de sua distinção em relação aos outros escravos (Manzano, 2015:188). Por outro lado, a segunda parte do relato, aparentemente concluída, nunca foi publicada, nem conservada. Teria sido um teor mais crítico o motivo do desparecimento da segunda parte do relato de Manzano? Para os abolicionistas cubanos, pairava o temor da revolta dos escravos do Haiti, que contradizia a imagem do negro dócil, passivo no processo de sua libertação. Mesmo a primeira parte do relato de Manzano, embora copiada pelos próprios abolicionistas, não logrou ter sua primeira publicação impressa em espanhol. Posteriormente, a repressão de uma suposta conspiração de escravos, a Conspiração de Escalera, sufocou manifestações culturais mais independentes até mesmo de ex-escravos. Tendo sido detido e interrogado por suspeita de participação em uma conspiração possivelmente forjada, Manzano não perdeu seu dom de poeta depois de libertado, como afirma um dos divulgadores de sua autobiografia. Ele percebeu que, no novo contexto político, o mesmo dom que o libertou poderia ser utilizado para oprimi-lo. Não perdeu a voz, mas achou mais prudente calar-se.

Além das interferências do tradutor Richard Madden, outro tipo de interferência acontece na própria divulgação do texto em espanhol. Embora tenha conseguido, a duras penas, alfabetizar-se, Manzano não chegou a assimilar a ortografia espanhola oficial de sua época. Seus copistas adaptaram o texto de Manzano, de resto muito bem composto, para a ortografia oficial vigente. Essa alteração, que envolve a relação com o público leitor (público restrito, já que não houve divulgação impressa) não acontece sem que se suscitem questões ideológicas: para alguns, a adaptação evita "etnografismo' e

populismo; para o escritor Alex Castro – tradutor de Manzano para o português – a ortografia adaptada reprime a especificidade do estilo de Manzano, sua voz própria. Assim, o tradutor nos apresenta duas versões: a versão na ortografia portuguesa vigente e uma recriação, em português, da ortografia peculiar de Manzano.

No caso de Baquaqua, a questão da autoria envolve a relação entre a voz que dita e a mão que escreve. O texto publicado por Moore permite-nos verificar este fez bem mais que transcrever o discurso oral de Baquaqua; e mais: permite-nos desconfiar que Moore imiscui sua própria visão mesmo quando não há marcas textuais que distingam a narrativa de Baquaqua dos comentários de Moore. Até que ponto Baquaqua é Baquaqua na transcrição de Moore? A primeira marca dessa relação encontra-se nos diferentes tons que a narrativa vai adquirindo. No início, temos uma narrativa com traços de relato etnográfico, sendo, contudo, bem menos subjetiva: o narrador, que apresenta seu protagonista em terceira pessoa, adota um tom mais de informação que de relato pessoal de uma vida. O protagonista é apresentado, de maneira muito distanciada, em terceira pessoa e discurso indireto:

> A personagem deste memorial nasceu na cidade de Djugu, na África Central, cujo rei era tributário ao rei de Berzu. Já que os africanos têm um modo totalmente distinto de dividir o tempo e calcular a idade, não se sabe a sua idade e o ano exato de seu nascimento, mas ele supõe ter cerca de trinta anos, pela lembrança que tem com os números. Mas não sendo isso importante na sua história, deixamos a questão de sua idade à sua própria obscuridade, não achando em nenhum momento que a narração perca algum interesse por falta de data exata.
>
> Ele declara que os pais eram de países diferentes. Seu pai, nativo de Berzu (de descendência árabe) e de cor não muito escura. Sua mãe, sendo nativa de Kashna, com cor bem escura, era inteiramente negra. As maneiras do pai eram graves e silentes, sua religião, o maometismo. (Baquaqua, 1997:3)

Como se percebe no próprio estilo, a interferência do colaborador é muito mais acentuada no caso de Baquaqua que no caso de Manzano. O texto que resulta do relato oral de Baquaqua é explicitamente mesclado por comentários do próprio Moore, em que se ressalta o caráter missionário que justifica sua publicação. Um texto em que a exortação à caridade cristã é tingida por uma ideologia colonialista:

> Ide então, vós filantropos, homens e mulheres cristãos, a essa gente ignara, oferecei-lhes assistência e levantai-os como se fossem vossos compatriotas; dai-lhes todo o apoio a seus esforços em prol do benefício e da bondade, nunca desistindo por causa do escárnio ou da carranca de um frio e calejado

> mundo; deixai que vossas obras sejam tais que bons homens falarão bem de vós, e vossas consciências estarão em paz.
>
> A África é rica em tudo (menos em conhecimento). Falta a sabedoria do homem branco, mas não seus vícios. Falta a religião do homem branco, porém muito mais o espírito da verdadeira religião, como a Bíblia ensina, "amor a Deus e amor ao próximo". Quem irá à África? Quem levará a Bíblia para lá? E quem ensinará ao pobre africano ignaro as artes e as ciências? Quem fará tudo isso? (Baquaqua, 1997: 62)

No entanto, à medida que a narrativa progride, acontece uma mudança de voz e tonalidade, em que o relato torna-se mais pessoal e comovente. Sentimos aqui a expressão de vivência e percebemos a voz mais pura de Baquaqua no texto de Moore:

> A primeira palavra em inglês que meus dois companheiros e eu aprendemos foi *f-r-e-e* [livre]. Fomos instruídos por um inglês a bordo, e oh! quantas vezes eu a repetia. Este mesmo homem falou-me muito de New York City (ele sabia falar português). Contou-me como a gente de cor era livre naquela cidade, e fez-me sentir muito feliz; e eu ansiava para que viesse logo o dia de chegar lá. (Baquaqua, 1997:103)

Em outros trechos, o tom sugere uma mescla de vozes ou uma estilização de retórica do discurso por parte de Moore. Acompanhamos a narrativa de Baquaqua sofre o sofrimento vivido no navio negreiro, mas desconfiamos que haja interferência de Moore na composição de comentários como este:

> Ó, a repugnância e a sujeira daquele lugar horrível nunca se apagam da minha memória! Não. Enquanto existir lembrança nesta mente maltratada, vou lembrar-me sempre. O coração até hoje adoece só em pensar naquilo.
>
> Deixai que aqueles "indivíduos humanitários", que favorecem a escravidão, consintam em tomar o lugar do escravo no porão do navio negreiro, apenas por uma viagem da África à América, e sem entrar nos horrores de escravidão. Se eles não se converterem em abolicionistas convictos, então eu não tenho nada mais a dizer a favor da abolição. Mas penso que seus sentimentos e perspectivas sobre a escravidão serão mudados em algum grau. Caso contrário, deixai-os continuar no curso da escravidão, e trabalhar durante algum tempo na plantação de algodão ou de arroz, ou numa fazenda. Então se eles não disserem pára!, basta! Penso que devem ser de esqueleto de ferro, não possuindo nem corações nem alma. Imagino que só pode haver um lugar mais horrível do que o porão de um navio negreiro, é onde os escravistas e seus seguidores, muito provavelmente, um dia se encontrarão, quando, aí, será tarde demais, tarde demais! Ai deles! (Baquaqua:85)

O trecho acima evidencia a diferença social e ideológica entre o "outro" de Manzano e o "outro" de Baquaqua. Manzano escreve diretamente para latifundiários,

abolicionistas, porém proprietários de escravos. Por isto tem o cuidado de não agredi-los diretamente. No que diz respeito aos maus tratos, sua retórica é ambígua: ele relata seus sofrimentos sem, no entanto, afrontá-los com uma retórica de revolta social. Por mais que narre a opressão, Manzano não tem a ousadia de condenar os opressores ao inferno. Baquaqua narra para abolicionistas de outra classe social. Por isso, seu relato (combinado com as interpolações de Moore) é mais incisivo na condenação não somente dos maus tratos infligidos aos escravos, mas também daqueles que apoiam a escravidão. Porém, no que diz respeito ao proselitismo cristão, até que ponto o a fala de Baquaqua é sincera, quando afirma:

> Depois da minha conversão ao cristianismo, larguei a bebida e todos os tipos de vícios. Ao fim daquele tempo houve uma agitação no Haiti por causa do alistamento militar. E sendo eu contrário ao espírito da guerra, como também meu senhor e minha senhora, concordamos, por isso, que eu devia sair do Haiti rumo a Nova York, onde eu deveria estudar e preparar-me para ir à minha própria gente da África, pregar as boas novas do Evangelho aos ignaros e incivilizados dos meus compatriotas, que, agora, são crentes do falso profeta Maomé. (Baquaqua, 1997:111)

A ambiguidade enunciativa que resulta da negociação entre narrador oral e escritor gera uma oscilação entre seguintes hipóteses: Baquaqua é um convertido sincero e, de fato, assimilou a ideologia colonialista que inferioriza seu povo e sua religião; Baquaqua adapta seu discurso às expectativas de Moore e de seu futuro público; Moore interfere na narrativa de Baquaqua, acrescentando impressões próprias sobre o povo que deveria salvar não somente da escravidão, mas também do paganismo. Nem sempre o texto deixa claro se predomina a voz de Moore ou a de Baquaqua.

Em ambas as narrativas, analisamos as negociações necessárias para que as vozes escravas, em contextos e situações de enunciação diversas, pudessem ascender à condição autoral. O escravo conta com a colaboração do abolicionista para livrar-se da mordaça que reifica sua voz, mas, para isso, adota certas regras tácitas de enunciação. O abolicionista interfere, direta ou indiretamente, no relato do escravo, conduzindo-o a uma visão ideológica da abolição que só aparentemente coincide com a do escravo. Mas ambos os textos deixam rastros de dissonâncias ideológicas entre escravo e abolicionista. A negociação tácita – porém vislumbrada nos textos – é que permite a constituição da função autor. Uma função autor mista, favorecida, mas também refratada estilística e ideologicamente pelos abolicionismos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bakhtin, Mikhail. 2003. O autor e o personagem na atividade estética. In: BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. Tr. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

Bakhtin, Mikhail. 2014. *Para uma filosofia do acto*. Tr. Bruno Monteiro. Lisboa: Deriva Editores.

Baquaqua, Mahommah Gardo. 1997. *Biografia e narrativa do ex-escravo afro-brasileiro*. Tr. Robert Krueger. Brasília: Editora da Universidade de Brasília.

Castro, Alex. 2015. Apresentação. In: Manzano, Juan Francisco. *A autobiografia do poeta-escravo*. Tr. Alex Castro. São Paulo: Hedra.

Foucault, Michel. 2009. O que é um autor? In: Foucault, Michel. *Estética*: literatura e pintura, música e cinema. Tr. Inês Autran Dourado Barbosa. Rio de Janeiro: Forense Universitária.

Foucault, Michel. 1996. *A ordem do discurso*. Tr. São Paulo: Edições Loyola.

Krueger, Robert. 1997. Introdução. In: Baquaqua, Mahommah Gardo. *Biografia e narrativa do ex-escravo afro-brasileiro*. Tr. Robert Krueger. Brasília: Editora da Universidade de Brasília.

Manzano, Juan Francisco. 2015. *A autobiografia do poeta-escravo*. Tr. Alex Castro. São Paulo: Hedra.

Spivak, G. C. 2010. *Pode o subalterno falar?* Tr. Sandra Regina Goulart Almeida, Marcos Pereira Feitosa, André Pereira Feitosa. Belo Horizonte: Editora UFMG.

Salles, Ricardo. 2015. Prefácio. In: Manzano, Juan Francisco. *A autobiografia do poeta-escravo*. Tr. Alex Castro. São Paulo: Hedra.

De volta ao futuro da língua portuguesa.
Atas do V SIMELP - Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa
Simpósio 61 - Travessias e diálogos literários, 2297-2314
ISBN 978-88-8305-127-2
DOI 10.1285/i9788883051272p2297
http://siba-ese.unisalento.it, © 2017 Università del Salento

A MAGIA POÉTICA DA ALEGRIA E DO AMOR, EM *PRIMEIRAS ESTÓRIAS*, DE GUIMARÃES ROSA[22]

Juliana Estanislau de Ataíde MANTOVANI[23]

RESUMO
O que se propõe analisar neste trabalho é a busca constante da transmutação do modo de ver o mundo, que faz da obra de Rosa uma grande *paideia*, que incita o jogo do devir, o jogo de atravessar, o jogo das metamorfoses contínuas e comuns de toda forma de vida. O narrador rosiano põe o leitor em constantes rupturas da lógica, dos limites, dos pragmatismos humanos, a fim de descontruir a automatização dos homens e do mundo, gestando o aprendizado de uma nova leitura do mundo, que destrói os determinismos e lógicas da subordinação, decretando o fim da lógica do senhor e do escravo. Essa nova visão mito-poética faz o homem comum religar-se ao mundo, não como superior, mas como parte integrante que deve aprender o movimento dialético da vida: o nascer e morrer constantes, o transformar-se para perpetuar-se, o ir e vir contínuos e perpétuos. Assim, neste trabalho, o que se objetiva estudar é a representação das personagens rosianas em busca de sua construção como indivíduos, especialmente no que tange à sua compreensão do amor e da alegria, o que se pode verificar em contos da obra *Primeiras estórias*, e que em última análise pode ser visto como uma nova proposta de construção interior para o homem brasileiro, diante de sua realidade.

PALAVRAS-CHAVE: Guimarães Rosa; *Primeiras estórias*; Amor; Alegria; Aprendizagem.

1. A estrutura arquitetônica de *Primeiras Estórias*

O projeto poético de João Guimarães Rosa, amplamente analisado nos pormenores de sua linguagem inovadora ou de sua prosa ritmada e musical, pode ser

22 Este trabalho contou com o apoio financeiro da Fundação de Apoio à Pesquisa do Distrito Federal (FAPDF). Agradeço à FAPDF pelo apoio financeiro prestado para a plena execução deste trabalho.

23 Mestre em Literatura e Práticas Sociais pela Universidade de Brasília (UnB). Aluna do programa de Pós Graduação *Stricto Sensu*, Doutorado em Literatura, do Departamento de Teoria Literária e Literatura, da Universidade de Brasília. Endereço de correspondência: CEP: 72.300-603, Samambaia, Brasília, Distrito Federal, Brasil. E-mail: julianamantovani@gmail.com.

estendido ao seu trabalho arquitetônico presente em todas as suas obras.

Conforme debatido por Maria Lúcia Guimarães de Faria, em "A originalidade das *Primeiras Estórias*"(2005), as narrativas dessa obra circundam em torno da pergunta "Você chegou a existir?", elemento central do conto "O Espelho", situado ao centro da obra, causando um espelhamento entre as demais vinte narrativas.

E durante as breves e inéditas estórias – aliás, primeiras, porque primordiais, genuínas – aparecem respostas a essa pergunta: a resposta fundamental é, portanto, cada uma das estórias – que são diversas, já que múltiplos são os modos de respondê-la. Sendo, entretanto, a situação existencial sempre a mesma, as estórias são a mesma temática, mas diversamente encenada.

A resposta poeticamente encenada em cada narrativa surge no cerne d"O Espelho": o rostinho de criança que transparece em um momento epifânico para o narrador simboliza com força genuína o começar a ser de uma nova vida que se regenera. A resposta é a revelação de um homem que deixe de insistir na repetição de um si que não é próprio e que, se desconhecendo, possa finalmente existir, estabelecendo um puro pacto de entusiasmo com a vida, transformando-a em pura invenção de novidade.

Ademais, a obra rosiana implementa uma generosidade cósmica, distribuída em todos os seres, que brotam incessantemente e, por isso, não teme ousar na fusão do cômico e do excelso, do sublime e do grotesco, do profundo e do leviano, do erudito e do popular.

Primeiras Estórias se constrói a partir de quatro pilares fundamentais: a catábase, o personagente, o psiquiartista e a alegria (Faria, 2005). A respeito da Catábase, elemento importante para a compreensão da aprendizagem do existir plenamente, do transmudar-se gestado nos personagens rosianos, é esclarecedor pensar nessa "descida aos infernos", nessa descida ao centro cordial da alma, como um processo de "transposição do último horizonte que envolve todo o campo da experiência comum [...] seja viajando ao horizonte extremo ou abismando-se na própria interioridade anímica" (Faria, 2005:19).

Através da descida ao núcleo cordial da própria alma, o homem transpõe em vida os umbrais da morte e surge regenerado e, à maneira de Grivo, se atreve a cruzar as margens, a dar o *salto mortale,* aniquilando-se e se reinventando numa nova modalidade de existir.

A catábase rosiana promove a morte de um personagem passivo de um enredo traçado por outrem, trazendo à erupção um personagem que altera máscaras para desempenhar a si mesmo no palco da vida, um personagem autônomo, criador de sua própria estória e de seu próprio destino, que se reinventa, para "ficar sendo", para existir. Esse personagente, e ainda o psiquiartista, "o artista de sua vida, aquele para quem viver é criar, estar vivo é um estado de poesia e novidade, e existir significa engendrar originalidade" (Faria, 2005:21), tornam-se possíveis através das transformações de perspectiva proporcionadas pela introspecção e descida aos infernos de si mesmo, ao pacto consigo mesmo.

É importante comentar também que a catábase pode ainda dar luz a um estado de alma mais transcendental: a alegria.

> O homem que se apropriou da alegria não se abate diante das adversidades, porque ele jamais se confina numa versão canônica de si mesmo, mas sempre invenciona novas formas para se haver com novos desafios. A alegria advém precisamente da potência metamórfica que o compele. (Faria, 2005:21)

Ainda sobre a arquitetura poética de *Primeiras Estórias*, é válido observar o espelhamento das narrativas, em especial entre a primeira e a última, e entre as duas que serão aqui analisadas.

As estórias 1 e 21 – "As margens da alegria" e "Os cimos" – buscam mostrar em ação o menino surgido em "O Espelho", a criança simbólica do espelho, demonstrando a desautomatização da alma do menino, do homem regenerado, renascido. Não é exaustivo enfatizar, aliás, que

> As estórias de número 1 e 21 giram em torno do eixo central representado pela estória de número 11, "O espelho", núcleo do livro, em que se dá a conhecer o projeto poético existencial propugnado pela obra, que consiste em desobstruir o crescer da alma, liberando-a de tudo o que a atulha e soterra, a fim de propiciar o salto mortal, cuja conquista máxima é o rostinho de menino que emerge [...] Estas três estórias compõem um motor interno, que põe o livro em movimento e alimenta a sua perpétua mobilidade. (Faria, 2005:22)

No interior dessa obra, "Cada estória, por si só, encerra, em miniatura, este trajeto ascensional, e acrescenta, por sua vez, um novo elemento ao processo de florescimento da alma" (Faria, 2005:22), tornando evidente o projeto poético rosiano da quebra da lógica da causalidade suplantada pela força motriz da contínua transformação da vida.

Sobre a construção de duas obras que serão aqui abordadas, "A menina de lá" e "Substância", pode-se observar a mesma travessia a caminho da transcendência.

Em "A menina de lá", a morte se apresenta como o berço da vida, alterando sua face sombria. A força do psiquiartista apresenta-se nessa narrativa – de número 4 – e se mostra igualmente espelhada no conto "Darandina", número 18.

Um grande elemento de transformação que surge no conto "Sequência" – e tomará potência epifânica em "Substância" – é o amor. Entra em cena, então, Eros,

> **o verdadeiro agente das metamorfoses**, a força cosmogônica que cria e impulsiona o universo. A vida é imprevisível e não estabelece sequências rígidas, sendo frequentemente desviada pelo acaso. A única sequência que vigora certa é a do amor, porque se agencia em consonância com uma Providência oculta e misteriosa que orquestra em sinfonia os acasos, de modo a deles extrair o rumo certo, que lá estava, mas se desconhecia. (Faria, 2005:24, grifo nosso)

2. "O espelho": Uma leitura fenomenológica da nova visão

Os olhos inflamados de ver, no deslumbrável.[24]

O narrador rosiano põe o leitor em constantes rupturas da lógica, dos limites, dos pragmatismos humanos, a fim de descontruir a automatização dos homens e do mundo, gestando o aprendizado de uma nova leitura – essa poética – do mundo, que destrói os determinismos e lógicas da subordinação, decretando o fim da lógica do senhor e do escravo. Essa nova visão mito-poética faz o homem religar-se ao mundo, não como superior, mas como parte integrante que – como todos os elementos da natureza telúrica – deve aprender o movimento dialético da vida: o nascer e morrer constantes, o transformar-se para perpetuar-se, o ir e vir contínuos e perpétuos.

A renovação epifânica atrela-se, não sem razão, às figuras infantis ou ilógicas, uma vez que são esses seres os autores natos da invenção da vida, pois transcendem a lógica da vida prática e automatizada, que suplanta a determinação de uma suposta verdade absoluta da lógica da subordinação. Nessa perspectiva, não há a eliminação da

24 ROSA, João Guimarães. 2005. Substância. In.: *Primeiras estórias.* 1ª edição especial. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, p. 187.

lógica, da ordem, do humano – mas não há limites para as criações e reinvenções, lançando mão, inclusive, da não lógica, da não ordem, do não humano.

As narrativas rosianas se engajam em transcender a lógica racional de sobrevivência dos homens e, por isso, nelas impera a (não) lógica do acaso do destino da vida. Em seus palcos de representação narrativos não vigora a lei da causa, mas da casualidade, em que as indeterminações do destino – ou seja, o acaso, o caos, a desordem – tem igual valor de representatividade. Dessa forma, esperar uma causalidade respondida, um enredo previsível ou um *happy end* das narrativas de Rosa é suplantar sua genialidade em favor da trivialidade; é idealizar a ordem em favor da negação dos acasos comuns do curso da travessia; é negligenciar a advertência do próprio autor: "A vida e a 'garra' expressiva das estórias devem prevalecer sobre os meros enredos ou assuntos" (carta à tradutora norte-americana Harriet de Onís,[25] de 4 de março de 1965).

Nas obras de Rosa, o maravilhoso e o improvável tomam conotação da única forma de existência, porque a representação proposta é a da vida em si mesma, do "meio do caminho", da "travessia", da "matéria vertente" e, para isso, coloca a expectativa do leitor em pistas falsas, transmutando a causalidade do enredo na causalidade do próprio destino, o que devolve ao acaso o seu direito artístico, aliás como composto inerente da vida, oportunizando a presença poética do mágico, do inusitado, do inesperado, do inédito. Ou, como avaliado por Rosa, na carta enviada em 11 de fevereiro de 1964 a sua tradutora norte-americana Harriet de Onís, "o leitor deve receber sempre uma pequena sensação de surpresa – isto é, de vida" (Verlangieri, 1993:218).

A leitura interpretativa ganha o espaço da leitura lógica, e para compreensão dessa transcendência é necessária a morte do leitor que busca verdades absolutas: Rosa obriga constantemente seus personagens a reinventarem suas estórias, e ao leitor cabe também reinventar suas concepções, suas verdades, seus pontos de vista continuamente.

Um conto de natureza perceptivelmente filosófica, em cujo cerne encontra-se a descrição do ato de ver e as descobertas possíveis a partir dessa visão, "O espelho" encarna o complexo papel de guia para as novas alusões ao ato de ver e desempenha a

25 Essa e as demais cartas trocadas entre Guimarães Rosa e sua tradutora norte-americana Harriet de Onís estão organizadas na dissertação de Mestrado de Iná Valéria Rodrigues Verlangieri, intitulada *J. Guimarães Rosa:* correspondência inédita com a tradutora norte-americana Harriet de Onís (1993).

função primordial de descrever o processo fenomenológico da nova concepção visual representada nas páginas e labirintos rosianos.

Por um lado, o conto "O espelho" representa o processo de formação do novo modo de olhar o mundo – para um homem cuja abordagem científica e lógica parecia, no início da narrativa, ser a mediadora da compreensão do ato de ver –, e, por outro, é a própria representação da maneira como deve o leitor encarar a sua leitura. Em outras palavras, o processo fenomenológico da visão renovada, ao mesmo tempo em que se encontra encenado através da narrativa, revela-se como princípio norteador do novo pressuposto assumido como capacidade de ver.

Assim, enquanto o narrador apresenta sua experiência, o leitor deve também experimentar essa nova maneira de se relacionar com os espelhos, com as imagens, com as aparências, para enfim poder transformar sua leitura e sua representação de mundo, sendo capaz de – em contato com o processo epifânico de cada personagem – deparar-se também com suas verdades e se ver como um ser atuante e religado ao mundo, esclarecendo-se e sentindo a sua própria epifania.

Ademais, a fenomenologia da nova visão apresenta-se representada em um movimento duplo e dinâmico, uma vez que, enquanto o narrador desenvolve a sua narrativa, é a sua experiência de visão que ensina, ao mesmo tempo que encena, a nova visão. Assim, em síntese, a narrativa presente em "O espelho" é antes de tudo a própria representação do homem e a sua experiência de aprendizagem de ver de modo contemplativo, deixando de admitir a visão apenas como um sentido físico e lógico. A representação do ato de ver é reconstruída para o narrador a partir de sua experiência; e é a sua experiência narrada que – encenando o novo modo de ver – ensina o leitor o novo *status* da capacidade visual.

Dessa forma, o conto analisado é de extrema importância quanto à exegese da nova representação do ato de ver no interior das obras rosianas, pois a experiência do narrador revela a proposta do processo empenhado de aprendizagem da visão transcendente, metafísica, reveladora e epifânica: visão essa pertencente aos homens que buscam o encontro de sua interioridade, que buscam o seu conhecimento interior.

No conto "O espelho", o narrador em primeira pessoa apresenta a sua aprendizagem lenta e gradual da substituição de uma visão imanente, lógica, física, aparente pela visão renovada, transcendente – do encontro consigo mesmo. Essa trajetória representada pelo narrador é compatível com a nova modalidade de visão assumida por este trabalho e, sem dúvidas, encarna a própria representação de uma

aprendizagem filosófica, semelhante ao proposto para o conceito de contemplação por Plotino.

"– Se quer seguir-me, narro-lhe; não uma aventura, mas experiência" (Rosa, 2005:113), convida o narrador-personagem acerca do novo processo de percepção visual e – consequentemente – de encontro consigo mesmo que já houvera encarado. É interessante ressaltar, aliás, que a narrativa em primeira pessoa pressupõe este pacto com o leitor: o leitor deve se lembrar no percurso do jogo assumido no ato da leitura que o narrador em questão apresenta um evento já conhecido por ele e que, portanto, tudo que for narrado representa a visão de alguém sobre aqueles eventos a partir de uma nova perspectiva, isso é, da perspectiva de quem já conhece a trajetória percorrida, já sabe.

Assim admitida a leitura, como um jogo irônico em que se representa o desconhecido a partir da perspectiva de um narrador para quem esse evento já é conhecido, tudo deverá ser "a ponta de um mistério". O modo como os eventos são narrados, portanto, deve ser observado e dele se deve sempre desconfiar, nenhuma palavra terá sido dita à toa.

O narrador inicia por dizer que será apresentada a sua experiência, que fora induzida, de modo alternado, por uma série de "raciocínios e intuições". Assim sendo, não fora nem por pura intenção lógica e científica, tão pouco por mera vontade do acaso ou das sensações ocultas do interior do homem que a atitude de buscar a nova visão diante do espelho se desenvolvera.

O narrador continua por indagar ao seu interlocutor, suposto homem que sabe e estuda, se ele saberia o que é na verdade um espelho, revelando estar, porém, surpreendido "um tanto-à-parte de todos, penetrando conhecimento que os outros ainda ignoram" (Rosa, 2005:113).

Adiante, o narrador busca fixar sua explanação na conceituação concreta, ou seja, nos espelhos que captam e refletem as feições e o rosto. Ironicamente, entretanto, questiona seu interlocutor sobre a honestidade ou fidedignidade dos espelhos: "Como o senhor, eu, os restantes próximos, somos, no visível?" Uns espelhos favorecem, outros deformam. "Ainda que tirados de imediato um após outro, os retratos sempre serão entre si *muito* diferentes" (Rosa, 2005:113).

A respeito do modo trivial e típico de ver, que considera real apenas o visível, que tende à correção, à acomodação das imagens, que não aceita senão o seu prévio conceito de belo, que não concebe como possível a existência do não-aparente, o

narrador esclarece que "os próprios olhos, de cada um de nós, padecem viciações de origem, defeitos com que crescem e a que se afizeram, mais e mais". Havia, então, uma necessidade de se aprender a nova forma de visão. "Ah, meu amigo, a espécie humana peleja para impor ao latejante mundo um pouco de rotina e lógica, mas algo ou alguém de tudo faz frincha para rir-se da gente..." (Rosa, 2005:114).

Em dado momento, enfim, o narrador conta uma experiência única com os espelhos: quando era moço, vaidoso e contente consigo, e estava em um lavatório, no qual havia dois espelhos, um na parede e o outro na porta lateral que estava aberta. Esses espelhos encontravam-se em um ângulo propício e faziam um jogo. O narrador, descuidado, avistou, enxergando por um instante uma figura desagradável, perfil de um homem repulsivo – o que o fez sentir náuseas, ódio, susto, "espavor". E era ele mesmo quem ele via no espelho: "O senhor acha que eu algum dia ia esquecer essa revelação?" (Rosa, 2005:115).

Desse momento em diante, passou a se procurar, a procurar o "eu por detrás de mim – à tona dos espelhos" (Rosa, 2005:116). Mas o que haveria nos espelhos além do já aparente e visto? A alma do espelho? A reflexão do não-aparente, da não-realidade? A reflexão da alma de si mesmo, como a superstição dos primitivos?

Sua caçada, porém, intenta achar o seu próprio aspecto formal de modo desinteressado, neutro, impessoal, movido pela curiosidade, "para não dizer o urgir científico". Passaram-se meses. "Sendo assim, necessitava eu de transverberar o embuço, a travisagem daquela *máscara*, a fito de devassar o núcleo dessa nebulosa – a minha **vera forma**" (Rosa, 2005:116-7, grifo nosso).

O que buscava, enfim, diante do espelho e do reflexo de sua face era "aprender a *não ver*, no espelho, os traços que em mim recordavam o grande felino" (Rosa, 2005:117) e, adiante, apresenta de que modo poderia fazê-lo: cita a ioga, os exercícios espirituais dos jesuítas, usados por filósofos e pensadores para se aprofundarem na capacidade de concentração; cita ainda ter recorrido a meios empíricos, como gradações de luz, lâmpadas coloridas, pomadas fosforescentes na obscuridade. E não era ainda possível ver o invisível.

O narrador confessa compreender o que lhe faltava: "Mas, era principalmente no ***modus* de focar**, na visão parcialmente alheada, que eu tinha de agilitar-me: **olhar não vendo**. Sem ver o que, em 'meu' rosto, não passava de *reliquat* bestial. Ia-o conseguindo?" (Rosa, 2005:117, grifos nossos).

Parece ser reivindicada a chave da visão renovada, da visão não limitante e completa por esse e outros narradores rosianos: "principalmente no *modus* de focar, na visão parcialmente alheada, que eu tinha de agilitar-me". A mudança que se deve operar é no modo de ver, é na forma como se relaciona com o objeto observado. Ver algo novo implica, portanto, em não ver o conhecido, o trivial, o preestabelecido e predeterminado. Ver o seu interior, implica, enfim, no aprendizado de ver o novo, o desconhecido e, portanto, olhar o espelho e não ver o bestial, o físico, o elemento hereditário.

Ao longo de sua trajetória, o narrador confessa ter abandonado a investigação, por ter se lembrado da representação do espelho para os antigos, rodeado por uma serpente, a Prudência, como divindade alegórica. Decidira parar com a investigação e assim passou meses sem se olhar em qualquer espelho.

Neste momento, enfim, quando nada mais procurava, quando sua investigação cessara e não havia mais uma busca racional e fixa em encontrar o escondido, o observador, sem querer – momento epifânico – viu. E o que o observador analítico e meticuloso viu foi o nada, o vazio, o claro, a transparência. "Simplesmente lhe digo que me olhei num espelho e não me vi. Não vi nada. Só o campo, liso, às vácuas, aberto como o sol, água limpíssima, à dispersão da luz, tapadamente tudo". E, por isso, o narrador indaga, parecendo estar assustado: "Eu não tinha formas, rosto? Apalpei-me, em muito. Mas, **o invisto**. **O ficto**. O sem evidência física. Eu era – **o transparente contemplador?...** Tirei-me. Aturdi-me, a ponto de deixar cair numa poltrona" (Rosa, 2005:118, grifos nossos).

Esse vazio, entretanto, essa transparência, essa dispersão da luz, esse campo liso representam a claridade definitiva da epifania e do esclarecimento; ver o vazio, ver o nada, ver a água limpíssima, neste contexto, equivale a dizer o encontro com o puro, o belo, a revelação dos sentidos do mundo. Aprender a olhar sem ver é um grande ensinamento de tapar os olhos para todo o trivialmente conhecido, previamente concebido, preestabelecido: os preconceitos, os valores estáticos, os dogmas intocáveis, a lógica da submissão, as causas estabelecidas. Olhar sem ver significa, por fim, ver o invisto, o ficto, a ficção, o inventado, o invisível, o milagre.

Vale acrescentar às nossas análises os estudos sobre a obra rosiana que Kathrin Rosenfield apresenta em seu livro intitulado *Desenveredando Rosa* (2006). Rosenfield traz alguns apontamentos que podem elucidar o processo de aprendizagem de visão representado pela trajetória do narrador de "O espelho".

Conforme Rosenfield, no capítulo "A poética das Primeiras Estórias", o livro *Primeiras Estórias* pode ser compreendido a partir de uma divisão em duas tríades: uma dessas tríades engloba os contos 1, 11 e 21, em que a décima primeira estória, "O espelho", corta o conjunto das demais estórias em duas metades de dez contos, nas quais a primeira, "As margens da alegria", e a última, "Os cimos", correspondem-se em uma relação inversa.

Nesse sentido, porém, a novidade de Rosenfield que pode nos ajudar a compreender essa narrativa central como a representação da fenomenologia da nova forma de visão, encontra-se em sua afirmação sobre a experiência assombrosa do narrador que serve como mediadora do exercício iniciático dos leitores e personagens de aprenderem a ver, ou em suas palavras, de "verter" o olhar. Para Rosenfield, portanto,

> Na estória mediana ("O espelho") repete-se, no registro lúdico-burlesco, a **experiência assombrosa de "verter" do olhar, experiência fundamental da travessia de Riobaldo**. Do maravilhamento do encontro com o "Menino" ao "horror do homem humano", nada aconteceu, mas tudo mudou. (Rosenfield, 2006:159-160, grifos nossos)

Ainda a respeito dessa temática, observa-se que o pesquisador Cláudio Correia Leitão, em seu artigo "O espelho, o amor e o olhar",[26] discorre sobre a possibilidade de leitura do relato de "O espelho" como "uma construção da noção de olhar" (Leitão, 2000:151). Para Leitão essa construção do olhar presente na narrativa rosiana equivale à mesma construção que podemos notar no mito de Narciso e na conversão de São Paulo.

Por fim, é possível compreender que a experiência vivida pelo narrador d'"O espelho" representa um ritual que põe em cena, diante de seu ouvinte e de seus leitores, os experimentos feitos na fronteira sombria que delimita o concreto e o transcendente; e essa experiência pode ser compreendida como o "**aprendizado do olhar** com amor e de **descoberta**, não mais de auto-imagem, mas da **beleza das coisas**" (Leitão, 2000:151, grifos nossos).

3. "A menina de lá": calma transcendente da alegria infantil

Já inaugurada pelo menino Dito, a compreensão transcendental infantil, capaz de suplantar a lógica do sofrimento e da tristeza do mundo adulto, apresenta a força

26 Artigo que consta no livro *Seminário Internacional de Guimarães Rosa - Veredas de Rosa* (2000), organização de Lélia Parreira Duarte et al.

primordial da alegria em um pequeno conto de *Primeiras Estórias*, "A menina de lá".

A criança Nhinhinha com "seus nem quatro anos", sua perfeita calma e seus olhos muito perspectivos é apresentada pelo narrador como um ser reflexivo, que se mantém calada, ensimesmada, em calma meditação, em silêncio. Tranquila, ninguém ousava puni-la por nada que ele fisesse – e nem haveria qualquer motivo.

Essa criança encarna o germe da metamorfose do homem, conservando em "artística lentidão" uma enorme observação do mundo – com seus olhos enormes, que não pareciam olhar ou enxergar de propósito – e se referindo a estórias absurdas, vagas, tudo muito curto: "Só a pura vida" (Rosa, 2005:65).

A criança transcende a tristeza do mundo, não por uma suposta anulação das mazelas, mas pela aprendizagem de sentir alegria em meio à tristeza. narrador questiona, inclusive, a respeito de seu comportamento: "Seria mesmo seu tanto tolinha?" (Rosa, 2005:66). E essa pergunta, certamente irônica, deixa transparecer a verdade por trás da alienação a ela atribuída.

Através dessa menina, revela-se a espontaneidade do riso perante o mundo, e seu sorriso discreto ultrapassa o mundo cheio de lógicas e amarras. Sobre a lógica do mundo que a rodeia e a rotula, o narrador esclarece que ela aparentava assumir "uma engraçada espécie de tolerância" (Rosa, 2005:66) por seus pais, o que evidencia a travessia epifânica da calma alegria da criança, que, tendo alcançado a terceira margem e aprendido sobre o devir do mundo, entende com o coração aqueles que ainda não completaram a sua travessia.

Nhinhinha inventava sua própria vida, e – como psiquiartista – não se abatia com as tristezas. Dessa forma, a criança transcende pela calma, pela alegria, uma vez que já aprendera a lição de renascer, conforme "tudo nascendo" que ela observava, como todas as coisas na vida, na natureza...

A sua transcendência completa da metamorfose e da invenção apresenta-se através do inédito de seus milagres. As pessoas não compreendiam a maravilha, repentina: o que Ninhinha quisesse, o que ela falasse, "súbito acontecia" (Rosa, 2005:68). A natureza dava respostas a todos os seus desejos – porque suas vontades eram simples e espontâneas.

O seu milagre de querer (e de saber o que quer), de querer coisas simples e plenas de vida, faz a vida reverberar sobre o pragmatismo diário. Por compreender a (não)lógica do acaso do mundo e por ter uma visão poética, seus desejos transcendem as vontades da lógica adulta, que pretendem dominar o mundo, como se pode ver nos

pedidos feitos à criança sobre a chuva: "Experimentaram pedir a Nhinhinha: que quisesse chuva. – "Mas, não pode, ué..." – ela sacudia a cabecinha. – "Deixa... Deixa..." – se sorria, repousada [...] Daí duas manhãs, quis: queria arco-íris. Choveu." (Rosa, 2005:68)

4. "Substância": A epifania do amor

O ato de ver a claridade e conhecer é por vezes repleto de profundas dores e tristezas, mas a grande travessia de ver – o "esclaro" –, ainda que dolorosa, levará seus personagens a um novo estatuto, ao patamar de viventes do mundo e com o mundo, guiados na busca de sair do automatismo, da lógica, da ordem, da causalidade – típicos do homem cuja visão prende-se a uma ou a outra margem, que não se desloca de seu centro para conceber seus olhos como a porta de seus confrontos, como a sua potência existencial de encontrar-se consigo.

Aprender é doloroso, porque implica a perda de uma antiga concepção para a criação de nossos conceitos – e toda perda é um sofrimento. Assim, atravessar é doloroso, aprender a ver é doloroso – isso porque se trata de uma trajetória que se constitui de uma transformação, ou seja, da perda de uma antiga visão para dar lugar à visão nova e renovada.

Em "Substância", o sentimento do amor aparece metaforizado na experiência visual do encontro e da fusão com a claridade. Nesse conto, a personagem Maria Exita revela-se diversa, diferente, pois aparenta ter aprendido o poder da calma alegria; ela aprendeu a sentir alegria em meio às tristezas da vida. Perdida de sua família, com a mãe leviana e desaparecida, com o pai leproso e um irmão perverso e preso, ela aprende a aceitar o devir, o acaso, a não lógica; aprende a calmaria de ver o invisível, o transcendente, o metafísico.

Maria Exita tornara-se moça bonita, mas Sionésio – o dono da fazenda para a qual ela foi levada ainda "menina, feiosinha, magra, historiadora de desgraças" – não a percebia, não notava suas feições e beleza, porque nele "faltavam folga e espírito para primeiro reparar em transformações" (Rosa, 2005:185).

O dono Sionésio "era pessoa manipulante", era subordinador, prático, mandando e executando tarefas, e "nem por nada teria adiantado atenção a uma criaturinha, a qual" (Rosa, 2005:185).

Levada pela velha Nhatinga para servir na fazenda, ela foi designada a fazer o trabalho mais ingrato: quebrar polvilho à mão, nas lajes. O polvilho "alvíssimo, era horrível, aquilo", emanando uma claridade enorme, fazendo as pessoas ficarem de olhos "muidinho fechados" (Rosa, 2005:186-7).

Mas ela não. Ela olhava, ela mantinha os olhos abertos, parecia não padecer, "nem enrugava o rosto, nem espremia ou negava os olhos, mas oferecidos bem abertos – olhos desses, de outra luminosidade" (Rosa, 2005:187). Maria Exita demonstrava gostar, porque já fazia parte da claridade, já se acostumara com toda aquela luz extravagante, porque já conhecia o amor. Maria Exita sabia ver porque sabia amar.

Maria Exita representa o aprendizado de ver a luz sem se afastar, sem recuar, porque ela já se encontrava em sua travessia visual, em seu processo de esclarecimento. Ela atravessara, se modificara, entendera a (não)lógica do mundo e assumira o acaso como mecanismo chave e permanente na vida. E, por tudo isso, a alegria lhe tomava conta mesmo em meio a uma vida de tristezas e ela suportava a claridade ardente sem sofrimento. Fazendo seu trabalho, enxergando toda aquela luminosidade, ela parecia "ausenciada".

À travessia da nova visão de Maria Exita é convidado Sionésio, que, enfim, a percebe. Mas, ao contrário dela, que conseguia ver e suportar a claridade do polvilho, ele ainda não, ainda não estava preparado para tamanha transcendência: "os raios reflexos, que os olhos de Sionésio não podiam suportar, machucados, tanto valesse olhar para o céu e **encarar o próprio sol**" (Rosa, 2005:189, grifo nosso).

Sionésio acaba por amar. E encontra na experiência amorosa a sua catábase. O amor o faz descer aos seus infernos interiores e experimentar o alto e o baixo. A respeito da experiência do amor, observemos a afirmação de Benedito Nunes, a partir de leituras d'*O Banquete*, de Platão:

> Eros, geração na beleza, desejo de imortalidade, eleva-se, gradualmente, do sensível ao inteligível, do corpo à alma, da carne ao espírito, num perene esforço de sublimação, que parte do mais baixo para tingir o mais alto, e que, em sua escalada, não elimina os estágios inferiores de que se serviu, porque só por intermédio deles pode atingir o alvo superior para onde se dirige. (Nunes, 1976:145)

A partir dessa definição da mitologia, no diálogo de Platão, Sócrates coloca Eros como uma ligação entre os Deuses e os mortais, e – por analogia –pode-se compreender, portanto, Eros, o amor, como um elemento capaz de conectar o homem ao mundo e de possibilitar o aprendizado de sua nova visão.

O amor, em contrapartida, essa forma de religar o homem ao mundo, mostra-se dual, ambíguo, uma verdadeira catábase interior – na qual é possível experimentar o prazer e a dor, a alegria e a tristeza – que, por isso, é capaz de auxiliar na grande aprendizagem dos mecanismos dinâmicos da vida.

Sionésio experimenta o amor e a raiva por Maria Exita e ele "nem entendia. Somente era bom, **a saber feliz, apesar dos ásperos**" (Rosa, 2005:188, grifo nosso). E é esse o aprendizado capaz de operar nos homens a desautomatização da lógica e das amarras e o fortalecimento das suas raízes com o mundo, compreendendo-se parte integrante e maleável dele.

Dito aprendeu que "a gente pode ficar sempre alegre, alegre, mesmo com toda coisa ruim que acontece acontecendo" (Rosa, 2006:100); a personagem Lóri, em *Uma aprendizagem ou O livro dos prazeres*, de Clarice Lispector, aprendeu que "se deve viver apesar de. Apesar de, se deve comer. Apesar de, se deve amar. Apesar de, se deve morrer" (Lispector, 1998:26). Sionésio aprendia que amar é justamente uma aprendizagem de viver apesar de. Sionésio aprendia, pela experiência do amor e da visão da claridade, as dualidades e as engrenagens dúbias e contraditórias da vida. E aprender a viver é aprender através da visão poética a mudar conforme as mudanças, a se metamorfosear porque tudo é uma grande metamorfose.

Sionésio, experimentando a força transcendental do amor, resolveu declarar-se: "Devia, então, pegar a prova ou o desengano, fazer a ação de a ter, na sisuda coragem botar beiras em seu sonho" (Rosa, 2005:189). Ao revelar o que sentia para Maria Exita, ele teve dúvidas e medo. Pensou em recuar, temendo que ela fosse como sua mãe, ou que sua beleza fosse passageira e que ela fosse mais tarde tomada pela lepra como seu pai.

Entretanto, mesmo duvidoso e temoroso por adentrar um solo novo e desconhecido, "Mesmo, sem querer, entregou os **olhos** ao polvilho, que ofuscava, na laje, na vez do sol"; entregou-se, enfim, ao amor e às suas ambiguidades. E sua epifania final chegou quando "Sionésio **olhou mais**, sem fechar o rosto, aplicou o coração, abriu **bem os olhos**. Sorriu para trás" (Rosa, 2005:190, grifos nossos).

O conto professa a potência do processo transcendental e epifânico da travessia do amor, representado pelo aprendizado de uma nova visão. E é o amor, entretanto, que se revela tão claro que chega a arder os olhos; que se configura tão ambíguo, por ser belo e torturante; que, por sua força epifânica, assusta, acovarda os homens que ainda não se desprenderam da lógica causal e da visão das aparências.

Maria Exita, aparentemente estática, foi capaz de provocar uma nova dinâmica nos olhos de Sionésio e, assim, seu patrão começa a construir uma nova maneira de olhar: um olhar que não é mais dono, mas como os olhos de alguém que está aprendendo a desapossar-se de si mesmo, no gesto delicado de se predispor a amar.

O polvilho (ou o amor) se apresenta como o símbolo da luminosidade excessiva, possuidor de uma força transformadora tão repentina e plena que não consegue ser compreendido nem visto pelos homens lógicos, ordenadores, pragmáticos – que não realizaram a sua travessia da existência.

O amor se revela como um "Alvor": uma grande alvorada! Um amanhecer de-repente, uma claridade sem fim, uma luz com todas as luzes, um renascer contínuo e perpétuo, um constante transbordamento da vida renovada, inventada, poética: que só pode ser apreendido por olhos renovados. E igualmente claro mostra-se o amor metaforicamente descrito por Riobaldo, em *Grande Sertão Veredas*:

> Buriti, minha palmeira,/lá na vereda de lá:/casinha da banda esquerda, /olhos de onda do mar... /**Mas os olhos verdes sendo os de Diadorim. Meu amor de prata e meu amor de ouro**. De doer, minhas vistas bestavam, se embaçavam de renuvem, e não achei acabar de olhar para o céu. (Rosa, 1986:527, grifos nossos)

E, não por coincidência, o narrador evidencia que esse amor, essa epifania, essa travessia de coragem e alegria "parecia um brinquedo de menino" (Rosa, 2005:190), revelando a necessidade do desprendimento da lógica imanente, da causalidade do destino em prol da desautomatização da travessia epifânica do amor e da alegria.

As palavras rosianas bastam para descrever a completa comunhão dos seres que, a meios olhos, podem despertar para a alegria e a tristeza, para o amor e a raiva, para o prazer e a dor – misturados em todas as cores e matizes múltiplos que compõem as luzes cósmicas:

> Sionésio e Maria Exita – **a meios olhos, perante o refulgir, o todo branco**. Acontecia o não-fato, o não-tempo, silêncio em sua imaginação. Só o um-e-outra, um **em-si-juntos**, o viver em ponto sem parar, coraçãomente:

> pensamento, **pensamôr**. **Alvor**. Avançavam, parados, **dentro da luz**, como se fosse no dia de Todos os Pássaros (Rosa, 2005:190, grifos nossos)

Em sua tese de doutorado, "O aprendizado do olhar na obra de Guimarães Rosa" (2006), Iolanda Cristina dos Santos interpreta que ver, em "Substância", deve ser compreendido como um desafio. Para Santos, o que se sobressai nesse conto é justamente a representação da "força da luz e [d]a capacidade dos olhos de reter e até mesmo suportar tanto brilho", porquanto os olhos de Maria Exita aparecem "formidavelmente retratados como um **receptáculo para a luz**; somente os seus olhos conseguem se manter abertos diante da luz do meio dia que se incide sobre a pedra e o polvilho alvo" (Santos, 2006:90, grifo nosso).

"Substância" é a uma narrativa "desenhada com as cores mais alvas desta coletânea, em que o autor deixa transbordar e jorrar os raios de luz que iluminam o trabalho árduo" (Santos, 2006:90). No entanto, a pesquisadora não considera o tema da capacidade de visão da claridade um privilégio restrito a essa narrativa, pois ele está também em "várias outras, em que a chegada de um personagem com um **novo olhar faz ressaltar a inércia em que vivem as pessoas**" (Santos, 2006:91, grifo nosso).

A metáfora da ardente e torturante alvura do polvilho representa a relação estabelecida com o trabalho; assim, para aquela menina, o trabalho apresenta um significado diferente, pois ela consegue sobreviver ao seu árduo ofício, dando – diferentemente das pessoas que a cercam – um enfoque novo e extraordinário aos atos cotidianos da existência. Isso para Santos representa uma "espécie de desinstrumentalização do trabalho, ou uma desautomatização, propiciada pela delicadeza da menina, pela sua vitalidade e percepção" (Santos, 2006:92).

Diante dessa narrativa, nos deparamos, acima de tudo, com o sentido da visão metaforizado na não cegueira do ser que diverge da inércia e do automatismo que predomina entre os demais; dessa forma, para Maria Exita, "*o ver* tanta claridade não se constitui como problema, mas como uma extensão do seu corpo e do seu espírito" (Santos, 2006:93).

A força da visão dessa personagem pode ser compreendida com um símbolo das forças que ela vai conquistando durante a sua estória. E, por isso, é possível considerar que nessa narrativa há uma metáfora da luz do sol que se apresenta relacionada à força interna do ser – força essa que nem todas as pessoas estão capacitadas ainda para perceber e utilizar.

Dessa forma, encontra-se em "Substância" uma narrativa que revela a visão das coisas pequenas e simples e nela, de maneira sutil, o narrador é capaz de revelar "a cegueira e a vidência, entendida aqui como capacidade de compreender outras verdades e possibilidades de ser" (Santos, 2006:88).

Seja pela procura do "eu por detrás de mim – à tona dos espelhos" (Rosa, 2005:116), anunciada pelo narrador de "O espelho"; seja pela alvura ardente do "polvilho, coisa sem fim" (Rosa, 2005:190), metáfora luminosa do amor, em "Substância", não há fórmula preconcebida para o encontro com a claridade, com conhecimento, com a alegria, com o amor. Esse encontro pode também se dar pela visão renovada pelo uso dos óculos, redirecionando a visão míope ao contato com o belo, a partir dos olhos infantis de Miguilim, em "Campo Geral". Em qualquer um dos casos, o que esses personagens rosianos têm em comum é que se predispõem a aprender a ver de modo diferente e, por isso, sofrem, encaram o perigoso de fazer a travessia árdua e dolorosa de chegar a existir.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Faria, Maria Lúcia Guimarães de. 2005. *Aletria e Hermenêutica.* Tese (Doutorado em Ciência da Literatura – Poética). Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, Faculdade de Letras, Primeira Parte, Capítulo I, p. 17-31.

Leitão, Correia Cláudio. 2000. O espelho, o amor e o olhar. In.: Seminário Internacional Guimarães Rosa (1998: Belo Horizonte) *Veredas de Rosa*. Belo Horizonte: PUC Minas, CESPUC, p. 149-152.

Lispector, Clarice. 1998. *Uma aprendizagem ou O livro dos prazeres*. Rio de Janeiro: Rocco, p. 26.

Nunes, Benedito. 1976. O amor na obra de Guimarães Rosa. In *O Dorso do Tigre*. 2 ed. São Paulo: Perspectiva.

Rosa, João Guimarães. *Grande Sertão: veredas.* Rio de Janeiro: Nova Fronteira.

Rosa, João Guimarães. 2005. *Primeiras Estórias*. 1ª edição especial. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.

Rosa, João Guimarães. 2006. *Corpo de Baile*. Edição comemorativa de 50 anos. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, Vol I e II.

Rosenfield, Kathrin Holzermayr. 2006. *Desenveredando Rosa*. A obra de J. G. Rosa e outros ensaios rosianos. Rio de Janeiro: Topbooks Editora.

Santos, Iolanda Cristina dos. 2006. *O aprendizado do olhar na obra de Guimarães Rosa*. Tese (Doutorado em Ciência da Literatura – Poética). Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, Faculdade de Letras.

Souza, Ronaldes de Melo. 2008. *A saga rosiana do sertão*. Rio de Janeiro: EdUERJ.

Verlangieri, Iná Valéria. 1993. *J. Guimarães Rosa: correspondência inédita com a tradutora norte-americana Harriet de Onís.* Dissertação (Mestrado em Estudos Literários) Araraquara: Universidade Estadual Paulista – UNESP, Faculdade de Ciências e Letras.

De volta ao futuro da língua portuguesa.
Atas do V SIMELP - Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa
Simpósio 61 - Travessias e diálogos literários, 2315-2336
ISBN 978-88-8305-127-2
DOI 10.1285/i9788883051272p2315
http://siba-ese.unisalento.it, © 2017 Università del Salento

NO LIMIAR ENTRE O EU E O OUTRO: LEITURA INTERARTES DO CONTO *A TERCEIRA MARGEM DO RIO,* DE JOÃO GUIMARÃES ROSA

Kelly Fabíola Viana dos SANTOS[27]

RESUMO

O conto A terceira margem do rio, integrante da obra Primeiras estórias, de João Guimarães Rosa, relata um acontecimento extraordinário: um homem decide abandonar a família e o convívio social para ir viver indefinidamente dentro de uma canoa, no rio. Em sua trajetória pública, este conto influenciou a produção de diversas obras, como canção, cinema e instalação artística. Pretende-se, com este estudo interartes, verificar como os recursos estéticos verbais e não verbais enriquecem as produções artísticas e ampliam a forma de se comunicar sentidos e alteridades. Na análise dos intertextos e das transposições de obras de linguagem verbal em obras de linguagem não verbal, pretende-se verificar como se realizam as acomodações aos recursos estéticos próprios de cada linguagem, sem se desfazer os vínculos com a obra original. As diferentes expressões de alteridade na literatura e nas artes visuais, bem como os limites impostos à linguagem visual em confronto com os limites da linguagem escrita para expressar sentidos e significados, serão analisados a partir da transposição do conto de Guimarães Rosa para a canção de Caetano Veloso e, desta, para a instalação artística de Guto Lacaz. As três obras são homônimas, o que denuncia de imediato a ocorrência do intertexto. As questões de alteridade suscitadas pelas obras serão averiguadas à luz dos estudos de Emmanuel Levinas, Paul Ricoeur, Jacques Derrida e Mikhail Bakhtin.

PALAVRAS-CHAVE: literatura e outras artes; alteridade; João Guimarães Rosa; Caetano Veloso; Guto Lacaz

"Há muito tempo, pois,
há muito tempo, pode-se dizer que o animal nos olha?
Que animal? O outro."[28]

"Se olhares nos olhos de um cavalo, verás muito da tristeza do mundo!"[29]

27 Kelly Fabíola Viana dos Santos (Universidade de Brasília) kvyanna@gmail.com.

28 Jacques Derrida, 2002, p. 15

29 João Guimarães Rosa, em entrevista a Günter Lorenz – "Diálogo com Guimarães Rosa".

O conto A terceira margem do rio relata um acontecimento extraordinário: a história de um homem que constrói uma canoa e decide ir viver dentro dela, num rio, afastado do convívio familiar para sempre. Ele não aporta numa margem, nem na outra, mas permanece sempre dentro do rio, inexplicavelmente. Um dos filhos, o narrador da história, tenta durante toda a vida compreender as razões que impuseram ao pai tamanho sacrifício.

"Nosso pai", como o narrador se refere ao canoeiro enigmático, nunca mais disse palavra alguma, permanecendo indiferente às tentativas das pessoas de estabelecerem com ele alguma comunicação e, principalmente, de dissuadi-lo daquela ideia de ir viver no rio. O tempo passa, as pessoas se mudam, mas o narrador permanece vivendo nas proximidades do rio, sem conseguir se distanciar muito do pai, nutrindo em relação a ele sentimentos de responsabilidade e culpa. Em sua velhice, ele finalmente consegue obter do pai um gesto de interação, ao propor substituí-lo em sua canoa, mas no instante seguinte, tomado de pavor, recua e foge assustado. Daí então, o narrador tenta construir um relato a respeito do pai, numa tentativa de redenção.

O conto influenciou a produção de muitas outras obras, como teatro, cinema, canção e até mesmo uma instalação artística. A análise da transposição do conto de Guimarães Rosa à canção homônima de Caetano Veloso e Milton Nascimento e, desta, à instalação artística de Guto Lacaz, também intitulada *A terceira margem do rio*, podem nos revelar que, entre a primeira margem do rio, considerado neste estudo como alegoria do Eu e a segunda margem, considerada alegoria do Outro, há o limiar, ou seja a terceira margem, lugar transcendental que o artista tenta acessar por meio da arte e da literatura.

A canção *A terceira Margem do rio* foi composta por Caetano Veloso e Milton Nascimento. Conforme afirmam em vídeo, a canção remete ao conto de Guimarães Rosa. Milton Nascimento compôs primeiro a melodia, então convidou Caetano a compor a letra. Em relação à instalação artística originada a partir da canção e, consequentemente, do conto, foi criada por Carlos Augusto Martins Lacaz, conhecido como Guto Lacaz, artista brasileiro multimídia, ilustrador, designer, desenhista e cenógrafo. Participou do projeto A imagem do som de Caetano Veloso (Taborda, 1998), com a obra A terceira margem do rio, em que duas canoas (nomeadas com títulos de outras canções de Caetano) são dispostas paralelamente com um espelho entre elas. Uma canoa, de nome Odara, recebe cor amarela. A outra canoa é dividida em duas partes por meio de cores diferentes. De um lado recebe cor azul e o nome Terra, do

outro lado recebe cor vermelha e o nome cajuína escrito ao contrário. Por meio do reflexo no espelho, forma-se a ilusão ótica de uma terceira canoa, Cajuína.

Em sua busca por afirmação de identidade e autodeterminação, o sujeito irá, consequentemente, confrontar-se com o Outro. Entretanto, quem é o Outro? O Outro é tudo o que não sou, ou seja, o diferente, o estranho ao Eu. Muitas vezes, o diferente causa perturbações ao Eu, pois a sua existência se interpõe entre o que Sou, e coloca em questão a "minha" legitimidade de Ser. Ou seja, o Outro é aquele que traz impedimentos, objeções, questionamentos quanto ao que Eu Sou. Na solução desse impasse, o sujeito tende à negação do Outro, numa tentativa de, anulando assim a existência do Outro, afirmar a sua.

Portanto, cotidianamente em suas relações com os outros, o sujeito pode assumir uma postura rígida de negação das diferenças e até mesmo de tentar reprimi-las, por meio da imposição de padrões. A não aceitação do Outro termina num conflito em que alguém ou um grupo exerce opressão sobre outro.

O Eu que habita a primeira margem intenta invadir a segunda e transformá-la. Em sua relação com o Outro o Eu não consegue simplesmente deixar o Outro ser. A razão disso, é que o Outro é visto como distante, diferente e, assim, um não ser que deve ser descoberto, dominado, controlado. Muitas vezes a dominação do Outro perpassa a formulação e difusão de discursos.

Ali, então, na primeira margem do rio, encontra-se a mesmidade: os sujeitos que se assemelham todos e se refletem um no outro como numa imensa sala de espelhos. O Eu que se fixou na primeira margem espera exatamente isso de todos os outros, que permaneçam fixos, que não esbocem nenhuma tentativa de ruptura, que ajam sempre como se não houvesse uma segunda margem.

Entretanto, apesar da segurança de se permanecer fixo à primeira margem, de se manter em comunhão total com a mesmidade, existe a presença constante e perturbadora da segunda margem do rio com todos os seus atrativos e mistérios. E ela ali já se encontrava antes de se terem estabelecido a mesmidade da primeira margem, aliás, é justamente porque ela existe que O Eu pode tomar consciência da sua própria existência. Enfim, o indivíduo, apesar de se conformar em ser o Mesmo, sabe que também pode existir no Outro absoluto que habita a segunda margem do rio.

Finalmente, o sujeito que se encontrava fixo à primeira margem, intenta ir ao encontro da segunda. Em outras palavras, o sujeito reage aos apelos do Outro e se posiciona de maneira responsável e ética frente a sua exterioridade. Mas, conforme

Ricoeur (1991:394), a interioridade não pode representar uma total reclusão em si, nem uma total separação entre o *ego* e o *alter,* afinal, o Eu pode tornar-se apto ao acolhimento e ao reconhecimento do Outro, por meio da reflexão.

O sujeito se vê refletido no Outro, ele se reconhece e se identifica com as narrativas que encontra. A formação de sua identidade vai se configurando ao longo do tempo a partir de histórias fictícias e reais, as quais influenciam a produção da narrativa de si. No entanto, ver-se refletido no Outro não significa deparar-se com o olhar do Outro sobre si.

Em seu livro *O animal que logo sou (a seguir)*, Jacques Derrida aborda a questão de perceber-se visto (e visto nu) pelo olhar de um animal, e a perturbação que isso lhe causa. O autor discorre sobre a estranheza, o incômodo, a vergonha que sente ao se deparar nu diante do olhar de um gato. Além disso, sente vergonha de sentir vergonha, pois isso lhe parece injustificável, uma vez que se encontra nu diante de outro animal também nu. Entretanto, ao contrário do ser humano, o animal não sabe que está nu e, portanto, é como se não estivesse.

Por meio desse texto, que é decorrente de uma aula conferência proferida por ele em 1997 em Cerisy, na França, Derrida sugere considerações sobre as relações entre o ser humano e os animais, mas ainda abre espaço para averiguações quanto ao relacionamento do sujeito com o Outro. Aliás, uma característica do autor é justamente a abertura do texto aos sentidos e conclusões aos quais o leitor possa chegar a partir das provocações suscitadas pela leitura e por suas reflexões. O que se questiona aqui é, enfim, a presença do olhar do outro sobre o sujeito e a constatação consciente desse olhar.

O próprio título já sugere as inferências que o texto reporta ao ser humano, pois em contrapartida ao *penso, logo existo* de Descartes, Derrida apresenta *o animal que logo sou,* acrescentando à discussão um ponto de vista em que o sujeito se depara com uma situação que o leva a perceber-se não como determinante, mas como alguém que está, ainda que a sua revelia, submetido ao olhar de um outro ser.

Que há uma segunda margem, todos sabem, no entanto, alguns não a levam em consideração; alguns pairam sobre ela o seu olhar e tecem-lhe definições. Outros, porém percebem-se vistos por ela. E não há como deixar de se surpreender ao deparar-se visto a partir da segunda margem, principalmente quando se é apanhado nu, por olhos longínquos, os quais nunca antes se imaginou pudessem ser dirigidos à primeira margem onde se encontra o sujeito.

O animal ao qual Derrida se refere, uma gata, que o surpreende nu e o observa antes mesmo que ele tenha se percebido nu, pode ser também o ser humano excluído, diferente, distante, aquele que em nada se assemelha ao que eu sou, ou seja, o Outro. Sobre ele têm-se debruçado os filósofos, sociólogos, psicólogos. Alguns buscam investigá-lo em sua nudez e, como Adão no *Gêneses*, atribuem-lhe nomes e definições. Não raro ocorre de imputarem-lhe determinações, ou imporem sobre ele alguma autoridade. Enfim, Derrida constata que

> haveria, em primeiro lugar os textos assinados por pessoas que sem dúvida viram, observaram, analisaram, refletiram o animal, mas nunca se *viram vistas* pelo animal; jamais cruzaram o olhar de um animal pousado sobre elas (para não dizer sobre sua nudez); mas mesmo que se tenham visto vistas, um dia, furtivamente, pelo animal, elas absolutamente não o levaram em consideração (temática, teórica, filosófica); não puderam ou quiseram tirar nenhuma consequência sistemática do fato que um animal pudesse, encarando-as, olhá-las, vestidas ou nuas, e, em uma palavra, sem palavras dirigir-se a elas; absolutamente não tomaram em consideração o fato que o que chamam animal pudesse olhá-las e dirigir-se a elas de baixo, com base em uma origem completamente outra. (idem, 2002:32).

Portanto, quem, ao se perceber visto nu ou vestido, por um animal, foi capaz de acolher esse olhar, apesar de não poder se reconhecer, ou se identificar com ele? E, por outro lado, quem é capaz de olhar o Outro com o olhar infinito de um animal que, desprovido de linguagem, perdeu o poder de nomear?

O não poder ou não querer nomear, de modo algum impede que se seja nomeado, ocasionando, então um impasse, o de ser determinado por outrem sem que seja levada em consideração a sua autodeterminação. Isso não significa que somente por meio da linguagem verbal seja possível formular determinações, mas que ela é o meio mais eficaz para este fim e fator determinante que diferencia o ser humano dos outros animais. Conforme Derrida: "o único e indivisível limite que separaria o homem do animal, a saber, a palavra, a linguagem nominal da palavra, a voz que nomeia, e quem nomeia a coisa enquanto tal". (ibidem:88).

Sobre "Nosso pai" muito se discursou: "as vozes das notícias se dando pelas certas pessoas – passadores, moradores das beiras, até do afastado da outra banda, descrevendo que nosso pai nunca se surgia tomar terra, em ponto nem canto, de dia nem de noite, da forma como cursava o rio, solto solitariamente". (Rosa, 2001:81). De uma margem a outra do rio falava-se nele e, com certeza que também o nomeavam. Ele,

entretanto, emudeceu: "E nunca falou mais palavra, com pessoa alguma. Nós também não falávamos nele. Só se pensava". (ibidem:82).

A família de "Nosso pai" decidiu-se por calar-se a seu respeito, propuseram-se um não querer nomear. Em consideração a "Nosso pai", por sua opinião em manter-se calado, a mãe e os filhos privaram-se do discurso sobre ele, pois "ao se encontrar privado de linguagem, perde-se o poder de nomear, de si nomear, em verdade de responder em seu nome. (como se o homem não recebesse também seu nome e seus nomes!)" (Derrida, 2002:41). A família se eximiu da responsabilidade de nomear "Nosso pai", de apresentar sobre ele qualquer discurso, uma vez que o acontecimento era demasiado estranho para ser contido em palavras. Já idoso, o filho tentar construir o relato, mas percebe-se como "homem de tristes palavras." (Rosa, 2001:84). "Nosso pai" fazia-se ausência, não emitia as respostas de que o filho necessitava para compor a narrativa.

Entretanto, o que é responder? E o que é necessário ao Eu para que compreenda ou acolha a resposta do Outro, mesmo a desse Outro desprovido de linguagem? A alteridade não é passível de ser encerrada nas limitações do discurso. Ao contrário, a cada vez que se tecem discursos sobre o Outro, há, de alguma forma, a violação da sua alteridade. O discurso normalmente é feito pelos que viram o animal. Mas quase nunca pelos que se viram vistos por ele.

O animal não fala por si, por meio da linguagem. A linguagem é o que une, mas também separa os seres. Estar desprovido de linguagem é semelhante a estar nu, mas, conforme já foi dito, o animal não sabe que está nu, pois: "não há nudez na natureza. Existe apenas o sentimento, o afeto, a experiência (consciente ou inconsciente) de existir na nudez. Por ele *ser* nu, sem existir na nudez, o animal não se sente nem se vê nu. Assim, ele não está nu." (Derrida, 2002:17). Aquele sobre quem proferem discursos, mas não participa da construção do discurso, da narrativa de si, assemelha-se ao animal que está nu, sem o saber-se nu. E, conforme Derrida, a mudez é uma espécie de luto.

O Mesmo que habita a primeira margem cobre a sua nudez conforme os padrões determinados. Na segunda margem, porém há o Outro que está nu, com ou sem consciência de sua nudez. A nudez do Outro só existe para aquele que se cobre. Ter uma linguagem, um discurso é vestir-se ou, deixar-se vestir. Alguns costumam vestir os outros com discursos que não lhes caem nada bem, enquanto para si, tecem fios dourados de linguagem preciosa, porém falsa.

Por meio da linguagem, da imposição de um discurso, o Mesmo busca anular a alteridade. Ou seja, difunde-se um discurso que busca estabelecer normas e padrões para que se seja aceito num grupo ou comunidade. Aqueles que não se ajustam a esses padrões, os diferentes, tendem a serem excluídos ou considerados como inferiores. Entre o Eu, considerado humano, e o Outro, considerado animal, há o que é próprio do homem, ou seja,

> o próprio do homem, sua superioridade assujeitante sobre o animal, seu tornar-se-sujeito mesmo, sua historicidade, sua saída da natureza, sua sociabilidade, seu acesso ao saber e à técnica, tudo isso, e tudo o que constitui (em um número não finito de predicados) o próprio do homem, consistiria neste defeito originário, em verdade, neste defeito de propriedade, neste próprio do homem como defeito de propriedade" (Derrida, 2002:83).

Defeito de propriedade porque torna o homem sujeito a tudo o que lhe é próprio. E, assim, são considerados humanos todos aqueles que se enquadram em determinados padrões aceitos como próprios do homem. Os que não se enquadram, devem buscar se enquadrar e, se isso não for possível, podem passar a serem vistos como menos humanos, como um "não ser" que precisa ser descoberto e dominado.

Portanto, o sujeito tende a refutar tudo aquilo que não se considera como próprio do homem. E não se pode afirmar que seja próprio do homem mudar-se definitivamente para uma canoa e ir viver num rio. A atitude de "Nosso pai" causa espanto em toda a comunidade que, por não encontrar sentido em seu gesto, o classifica, de forma latente, como "doideira". As pessoas evitam comentários a esse respeito perante a família. A família, por sua vez, também se utiliza do silêncio para refutar essa hipótese: "Na nossa casa, a palavra doido não se falava, nunca mais se falou, os anos todos, não se condenava ninguém de doido. Ninguém é doido. Ou, então, todos" (Rosa, 2001:84). Uma estratégia que visa minar as tentativas de enquadramento de "Nosso pai" dentro de uma definição não aceita pela família. Dessa maneira, tenta-se negar o conceito pelo silêncio ou pela generalização. Ou "Nosso pai" pertence à mesmidade dos doidos ou não existem doidos.

Apesar dos apelos e de todas as estratégias utilizadas pela família e pela comunidade de trazer "Nosso pai" de volta à primeira margem, ele nunca mais voltou. A fim de impor obstáculos ao seu empreendimento, decidiram-se por não lhe fornecerem comida. Não obtiveram êxito, e o filho, auxiliado sorrateiramente pela mãe, se incumbiu dessa tarefa. Recorreram ao padre para tentar demovê-lo por dever moral e de consciência. Recorreram a soldados para lhe infligir medo. "Nosso pai" seguia na

canoa, indiferente às tentativas de controle e dominação que os habitantes da primeira margem intentaram contra a sua nova forma de viver. É próprio do homem fixar-se na primeira margem e, então, dominar a segunda. Mas não lhe seria próprio, do mesmo modo, forjar para si um lugar alternativo, uma terceira margem?

Entretanto, uma terceira margem nem sempre é possível de se assimilar, de se apreender. "A gente teve de se acostumar com aquilo. Às penas, que, com aquilo, a gente mesmo nunca se acostumou, em si, na verdade." (Rosa, 2001:82). Embora estivesse vivendo o fenômeno, o filho não podia se habituar à estranheza que ele causava e que causaria sempre. "Nosso pai" havia ultrapassado o limite que, segundo Derrida, afastaria o homem do animal: a linguagem. E, consequentemente, tornou-se mudo como muda é toda a natureza.

A mudez da natureza, no entanto, não significa impossibilidade de comunicação entre ela e todos os outros seres que a habitam. Comunicar-se pressupõe muito mais do que a decifração de códigos verbais e não verbais, mas é preciso estar atento aos sinais emitidos por cada ser e cada objeto. Portanto, há que se ter ouvidos atentos e, como diz a letra da canção, ouvir a voz das águas.

Mas não apenas a voz das águas, pois a canção expressa uma polifonia, em que vozes e silêncios são atribuídos aos seres e à natureza. Nos versos "Por sob a risca da canoa/ o rio viu, vi/ o que ninguém jamais olvida...", é introduzido também o olhar do rio sobre o acontecimento que ninguém conseguiu esquecer. E há um sujeito que consegue perceber o olhar do rio, ou seja, um olhar completamente isento das interferências da primeira margem. Um olhar que não provém nem da primeira e nem da segunda margem, mas que está próximo de "Nosso pai", como cúmplice de seu gesto.

O silêncio de "Nosso pai" transfere a comunicação às águas, aos objetos, e abre espaço a outras maneiras de se perceber um acontecimento, que vai além do discurso. O cancionista sugere uma imagem em que palavras ganham asa, ou seja, são livres e de amplos alcances. No entanto, relaciona o gesto de "Nosso pai" à asa parada: "Asa da palavra/ asa parada agora". "Nosso pai" não perdera a voz, apenas abdicou do poder de nomear seu próprio gesto e os dos demais. Fez-se necessário, então, estar atento às imagens e aos gestos.

Em se tratando de alteridade, nem sempre o discurso é a maneira mais eficaz de se estabelecer aproximações com o Outro. O sujeito pode estar atento, pode ouvir e ver o Outro - os animais, a natureza, os objetos. Contudo, se o sujeito pretende abandonar a

primeira margem para ir, de forma aberta, em direção à segunda, é preciso antes mostrar-se. O animal espreita, ele olha o sujeito, mas o seu olhar tem sido frequentemente ignorado porque o sujeito não deseja se mostrar ao Outro. Derrida, então, questiona-se:

> Deveria eu mostrar-me, mas em o fazendo, ver-me nu (e então refletir minha imagem em um espelho) quando isto me olha, esse vivente, esse gato que pode ser captado no mesmo espelho? Existe narcisismo animal? Mas esse gato não pode ser, no fundo de seus olhos, meu primeiro espelho? (idem, 2002:92).

Esse animal, essa natureza, esse objeto, esse absoluto Outro pode ser captado no mesmo espelho que o sujeito, um espelho que reflete a ambos e expõe as suas diferenças. Contudo, é preciso posicionar-se diante do espelho completamente despido, ou seja, sem disfarces. Assim, o sujeito pode mostrar-se ao Outro, e também enxergar a si próprio simultaneamente, através do reflexo.

É interessante observar que, embora o Outro possa estar ali do lado, ele nem sempre é visto, a não ser por seu reflexo num espelho. Quando não se é possível captar o Outro no fundo de seus olhos, quando não é possível se reconhecer ou se identificar com o Outro, nem acolhê-lo e compreendê-lo com suas diferenças, ao menos no espelho é possível captar a sua existência. Afinal, é a existência do Outro que determina também a existência do sujeito.

As representações artísticas podem ser comparadas a este grande e múltiplo espelho que reflete o sujeito e também reflete o Outro. Um espelho multifocal onde todos podem ser apresentados em maior ou menor definição, às vezes deformados, às vezes fragmentados, enfim, de inúmeras formas e tamanhos diferentes. Mas, apesar de apresentar apenas reflexos e, portanto, sujeitarem-se a distorções, muitas vezes é somente através das representações artísticas que o sujeito percebe o Outro.

A instalação artística de Guto Lacaz demonstra bem o quanto as pessoas se surpreendem ao constatar a existência de uma terceira canoa. Cajuína é o avesso de Terra, ela é o absoluto Outro, notada apenas pelo artifício do espelho. Não é impossível perceber que Cajuína se encontra ali, do avesso, mas aqueles que se posicionam na primeira margem, onde se encontra a canoa Terra, não se dão conta de sua existência, a não ser quando ela se reflete no espelho.

Enquanto o sujeito permanece fixo, centrado em suas próprias configurações, não consegue captar o absoluto Outro. Para isso é preciso deixar a comodidade da

primeira margem, e se aventurar a perseguir a segunda que, de tão distante, não pode ser alcançada. Mas, ao movimentar-se em direção ao Outro, eis que o sujeito se mostra, olha finalmente o Outro e pode até mesmo ver-se visto por ele.

Arte e literatura são expressões da condição humana, em que um indivíduo comunica a outro as suas impressões. Assim, habitantes de um mesmo universo, partilhando da mesma condição de seres limitados, mas conscientes e interativos, cada indivíduo pode encontrar nas mais diversas formas de arte, um pouco de sua própria história, além de compartilhar experiências.

Muitos trabalhos sociais e estudos científicos são feitos a fim de se descobrir e conhecer mais a respeito do ser humano. Entretanto, embora todos esses trabalhos e estudos sejam de grande importância para se atingir o objetivo proposto, é por meio da arte e, principalmente, da literatura, que um ser humano consegue aproximar-se mais intimamente de outro, sem tocar, sem olhares cruzados, enfim, à distância.

Da mesma forma que o artista precisa se afastar da obra para melhor analisá-la, para enxergá-la de forma mais completa, também o ser humano pode ser visto mais amplamente e de vários ângulos quando apreciado à distância proporcionada pela literatura. E não somente a literatura promove a abertura do olhar à paisagem infinita que é a vida humana, mas também todas as outras formas de arte. A diferença se encontra no fato de que, devido ao caráter sequencial do discurso verbal, essa vida vai sendo desvendada aos poucos, porém amplamente, possibilitando ainda tempo de reflexão a cada etapa.

A obra literária é capaz de expressar a vida humana em sua complexidade, em sua miséria, em suas glórias e limitações, enfim em seus mais diversos pensamentos, ideias e emoções. Embora a leitura de estudos teóricos ajudem a formular questões e a encontrar explicações para o comportamento humano, é a leitura de obras literárias que tem a capacidade de movimentar o espírito humano rumo ao fascínio do Outro, considerando-se que

> a leitura de romances [...] tem menos a ver com a leitura de obras científicas, filosóficas ou políticas do que com outro tipo bem distinto de experiência: a do encontro com outros indivíduos. Conhecer novas personagens é como encontrar novas pessoas, com a diferença de que podemos descobri-las interiormente de imediato, pois cada ação tem o ponto de vista de seu autor. Quanto menos essas personagens se parecem conosco, mais elas ampliam nosso horizonte, enriquecendo assim nosso universo. Essa amplitude interior (semelhante a que nos proporciona a pintura figurativa) não se formula com

> proposições abstratas, e é por isso que temos tanta dificuldade em descrevê-la; ela representa, antes, a inclusão na nossa consciência de novas maneiras de ser, ao lado daquelas que já possuímos. (Todorov, 2009:81)

Arte e literatura, por abrigar expressões de alteridade, fomentam o encontro e o acolhimento das mais diversas formas de existência, expõe o ser humano às mais diversas situações reais e imaginárias, enriquecendo as suas experiências de mundo. Com isso também participam da formação da identidade individual, da tomada de consciência em relação ao Outro e da construção de uma narrativa de si subsidiada não apenas pelas experiências reais vividas pelo sujeito, mas também das que ele alcança pela leitura das narrativas históricas e de ficção.

As emoções suscitadas pelas narrativas literárias, porém são distintas das emoções conseguidas pela apreciação de outras artes. Pela importância que tais narrativas exercem na consciência e na experiência de vida das pessoas é que muitas se tornam conteúdo de outras formas artísticas. As transposições de linguagens então se transformam num meio de compartilhar os sentimentos e os sentidos que a obra original despertou no artista. Assim, a arte difunde a alteridade intrínseca da obra e também a alteridade do artista que foi impulsionado por ela a criar uma nova obra.

Nesse processo de transposição de linguagens artísticas, há que se verificar, portanto, como cada uma delas aborda, por meio de seus componentes artísticos, as questões de alteridade. Segundo Blanchot (2011:142), "somos seres limitados. Quando estamos aqui, é na condição de renunciarmos estarmos acolá: o limite detém-nos, retém-nos, rechaça-nos para o que somos, voltamos para nós, desvia-nos do outro, faz de nós seres desviados". Entretanto, a arte e a literatura lançam-se em direção ao Outro mesmo esbarrando nas limitações que esse empreendimento comporta.

O artista que se propõe a construir uma obra de arte autônoma e aberta, precisa antes libertar-se também dos limites que o desviam dos outros. A obra de arte não deve ficar limitada ao universo do autor, apesar de que é desse universo que ela parte. Cabe ao autor lançar-se ao encontro do absoluto Outro, para que, nesse caminho, seja construída uma obra de arte autêntica.

Mesmo quando o conteúdo da obra provém das experiências do autor ou da sua interpretação de uma obra anterior, a diferença é que a sua realização empreendeu uma ruptura com os limites do próprio autor, abrindo-se ao que lhe era externo, ou seja, a alteridade. Em arte e literatura é possível vislumbrar a alteridade de todas as coisas, conforme as considerações de Levinas (2004:32): "podem as coisas tomar um rosto? A

arte não é uma atividade que confere rosto às coisas? A fachada de uma casa não é uma casa que nos olha?".

Na canção de Caetano, as coisas possuem um rosto, olham, riem, comunicam: "oco de pau" diz daquilo que ele pode se tornar, ou seja, há menção à mensagem visual que a madeira apresenta àquele que pretende fazer dela uma canoa. A madeira, o absoluto Outro da canção, se comunica por meio de recursos não verbais. Entretanto, a mensagem que se decifra será sempre aquela que é mais adequada a determinados propósitos. Vale dizer que seleciona-se, de todo o potencial comunicativo dos elementos, aquilo que, no momento, parece ser mais interessante a quem realiza a seleção.

O problema reside em que, frequentemente, parte-se de si próprio almejando se chegar ao Outro. Ora, a madeira pode servir a muitas finalidades, mas na canção ela comunica a "Nosso pai" que pode se tornar mais do que canoa, ela "dá vau", ou seja, pode ser usada para atravessar o rio. De início, a madeira é o absoluto Outro para "Nosso pai", que a enxerga de seus próprios limites, sem se preocupar com a complexidade de mensagens que uma madeira encerra. O rio que a canoa risca também é o absoluto Outro, todavia, quando ele é invadido pela canoa e por "Nosso pai", forma-se nele uma risca terceira. Madeira, homem e rio se encontram, e o absoluto Outro deixa de existir. É na terceira margem que o Outro começa a ser assimilado num processo de diluição de um para o outro que jamais se esgota. Não que os limites tenham sido transpostos como se transpõe uma fronteira, mas que um se confunde no outro sem renunciar à sua subjetividade.

"Nosso pai" segue em silêncio, contudo, o risco da canoa que se desenha no rio comunica ao filho uma mensagem. A risca terceira, o ponto de assimilação do absoluto Outro, converte-se em código a ser decifrado pelo filho. Cúmplice do pai e da canoa, o rio ri, justamente no desenho que a canoa risca em suas águas. Ri porque é nessa risca, nesse riso, que se encontra o enigma que o filho busca desvendar. Mas o filho não ousa lançar-se ao ponto de encontro do absoluto Outro, desvia-se, retorna a si mesmo sem jamais conseguir entender a atitude de "Nosso pai".

A exigência que a arte e a literatura impõem é equivalente a esse encontro. O artista tem que se desviar de si e lançar-se ao absoluto Outro abertamente. Isso não quer dizer que o artista alcança o Outro, pois ele só pode ser atingido à distância. Entretanto, o lançar-se em direção ao Outro é como buscar o objetivo de atingir uma terceira margem. Aquele que nada em direção ao Outro tem que sair de si mesmo, abandonar

tudo o que o encerra em si e na mesmidade, com o olhar do animal a que também se refere Blanchot (2011:144): "pela morte, 'nós olhamos para fora com um grande olhar de animal'. Pela morte os olhos mudam de direção e essa viragem é o outro lado, e o outro lado é o fato de não viver desviado, mas redirecionado, introduzido agora na intimidade da conversão [...]".

Quando decidiu mandar construir a canoa e ir viver no rio, "Nosso pai" não estava se desviando da família, mas a sua vida a partir daquele momento estava sendo redirecionada. "Nosso pai não voltou. Ele não tinha ido a nenhuma parte. Só executava a invenção de se permanecer naqueles espaços do rio, de meio a meio, sempre dentro da canoa, para dela não saltar, nunca mais" (Rosa, 2001:80). O redirecionamento que se deu quando de sua entrada na canoa introduziu à sua vida o estatuto da morte: o outro lado, o lado do desconhecido, tornou-se agora o seu lugar. A canoa, feita sob medida para o canoeiro, equivale-se a um ataúde que o abriga em silêncio sepulcral.

O pai que se cala, que segue na canoa silencioso, sério, é como o artista que busca o absoluto Outro: tem que abandonar-se de si mesmo e de tudo aquilo que o liga ao seu mundo. Segue em silêncio, ou seja, ele se cala para dar voz à terceira margem, à canoa, ao rio, enfim ao absoluto Outro. Ele morre para que o Outro viva. Em outras palavras:

> A criação estética não poderia ser explicada ou pensada como imanente a uma única e mesma consciência, o acontecimento estético não pode ter um único participante que, simultaneamente, viveria a vida e expressaria sua vivência pessoal através de uma forma artística significante; o sujeito da vida e o sujeito da atividade estética, que lhe dá a sua forma, não podem por princípio coincidir. Há acontecimentos que, por princípio, não podem desenvolver-se no plano de uma única e mesma consciência e pressupõem duas consciências estanques; pois o componente essencial do acontecimento é essa relação de uma consciência com outra. (Bakhtin, 1997:102).

Se "Nosso pai" não construísse a canoa, muda estaria a mensagem que ele decifrou a partir do oco de pau. Se "Nosso pai" não adentrasse o rio com sua canoa, de que outra maneira poderia o rio rir? Mas esse riso, "a voz das águas", quem nos permitiu ouvir foi Caetano Veloso. Portanto, se Caetano não silenciasse a narrativa de si para fazer falar o rio, as águas, a canoa, estaria muda essa voz, estaria oculto esse rosto que o artista ouviu e viu primeiro para depois levar a público.

Embora a linguagem não possa expressar com exatidão todas as coisas, ela aponta rumos a serem percorridos, sinais que podem ser decifrados. Pela linguagem, o

absoluto Outro se assemelha ao fingimento, quando não conseguimos definir se trata-se de fingimento ou não. Não seria tal estatuto aplicável à literatura? O rosto que a literatura nos mostra pode não ser autêntico, mas como saber?

Quanto à instalação de Guto Lacaz, ao introduzir um espelho entre as duas canoas, redireciona o olhar do espectador, conduzindo-o a enxergar Cajuína. Alguns, porém poderão desviar-se para, no espelho, continuar encontrando apenas a sua própria imagem. A obra suscita, assim, reflexões quanto aos procedimentos que identificam o Outro como reflexo do Eu. Conforme afirma Burke (2004:154): "É através da analogia que o exótico se torna inteligível, domesticado". Quando não se consegue assimilar o exótico, intenta-se domesticá-lo por meio de analogias e, assim, suportar o incômodo que o seu assombro causa. A analogia é um procedimento comum aos que insistem em se desviarem dos outros, buscando encontrar neles a sua própria imagem duplicada como num espelho.

Cajuína é, na instalação artística, o absoluto Outro, que se encontra na terceira margem e que só pode ser visto se o espectador sair de seu ângulo e se posicionar de forma apropriada em relação às canoas. Caso contrário, tudo o que encontrará no espelho é o reflexo do seu próprio Eu. A dificuldade reside em que, para enxergar o Outro, é necessário educar o olhar a se dirigir para fora, para o exterior de si, abdicar ao cômodo espaço de seu ponto de vista usual, para ocupar espaços completamente outros.

No conto, o filho não consegue atingir a alteridade de "Nosso pai" porque está acoplado a ele, na qualidade de filho. Ele busca identificar-se com o pai, mas acaba por construir uma relação em que a identidade do pai se confunde com a sua própria identidade. Ele gostaria de poder resguardar a identidade do pai porque assim estaria resguardando a sua própria identidade:

> Às vezes, algum conhecido nosso achava que eu ia ficando mais parecido com nosso pai. Mas eu sabia que ele agora virara cabeludo, barbudo, de unhas grandes, mal e magro, ficado preto de sol e dos pêlos, com o aspecto de bicho, conforme quase nu, mesmo dispondo das peças de roupas que a gente de tempos em tempos fornecia.
>
> Nem queria saber de nós; não tinha afeto? Mas, por afeto mesmo, de respeito, sempre que às vezes me louvavam, por causa de algum meu bom procedimento, eu falava: — "Foi pai que um dia me ensinou a fazer assim..."; o que não era o certo, exato; mas, que era mentira por verdade. (Rosa, 2001:83)

Verifica-se aí a insistência do narrador em conformar-se ao pai, mesmo sabendo que ele se modificara completamente. O narrador parece lastimar que, devido ao empreendimento de ir viver numa canoa, "Nosso pai" não possa mais se assemelhar a ele. O narrador não pode deixar de existir como filho e, portanto, não pode suportar que haja o homem na canoa, no rio, que já não é seu pai, mas um absoluto Outro.

Acolher esse Outro significaria desviar-se de si, deixar de existir como filho, e encontrar o canoeiro com olhar aberto, converter o seu olhar de filho no olhar aberto do animal. Porém, ao produzir as narrativas de si, o filho esbarra sempre no acontecimento extraordinário que interrompeu bruscamente sua convivência paterna. Sua busca pelo pai antecede e obsta o encontro com o Outro, com o canoeiro misterioso ao qual ele procura ainda alguma identificação.

Entretanto, identificar-se pressupõe uma espécie de relação que insere o Outro ora em seus próprios conceitos, ora como oposição a eles. A imagem do espelho demonstra bem a situação: O espelho reflete a canoa e o nome da canoa, porém de forma invertida. Portanto, ora o sujeito vê a si mesmo no espelho, ora vê o Outro, porém de forma invertida, tomado como oposição a si. Conflito que o narrador experimenta durante toda a vida. Às vezes identifica o pai como um animal, um bicho completamente oposto a si, às vezes procura identificar no pai a mesma condição humana a ele imposta: "Eu sofria já o começo de velhice — esta vida era só o demoramento. Eu mesmo tinha achaques, ânsias, cá de baixo, cansaços, perrenguice de reumatismo. E ele? Por quê? Devia de padecer demais" (ibidem:84). "Vivenciar o sofrimento do outro é iniciar um fato existencial novo que só pode ser realizado por mim, a partir da posição que sou o único a ocupar e que me coloca interiormente fora do outro". (Bakhtin, 1997:118).

O filho passa toda a vida tentando entender o acontecimento que apartara seu pai de si. Ele não consegue existir como filho, tampouco como pai. O Outro é, dessa forma, aquele que impede o Eu de existir, pois assumir a tarefa de lançar-se ao Outro equivale a estar morto. Eis a razão porque o filho não pode tomar o lugar do pai: não foi capaz de despojar-se de si mesmo. Então ele reconhece que somente após a sua morte será capaz de chegar à terceira margem do rio e assumir o lugar do pai.

Arte e literatura pressionam o artista para que assuma a sua morte, exercem sobre ele uma força de atração que o arrasta à terceira margem. O artista que resiste reflete-se em sua arte repetidamente como num espelho, mas não extrapola a sua

condição e, portanto, não alcança esse lugar sagrado e enigmático que é a terceira margem. Lugar de superposição de subjetividades.

Do artista, porém, não é exigida apenas a sua morte, é exigido que, por ela seja originada a vida. Isso significa que ao artista não basta o acolhimento incondicional da subjetividade do Outro, mas é necessária também a transmissão da subjetividade que ele acolheu. A fim de dar conta desse empreendimento, o artista lança mão dos recursos de sua arte, porém sem nunca atingir a totalidade daquilo que ele acolheu, pois o absoluto Outro jamais se deixar tocar completamente e nem é possível a sua fiel transmissão. Então,

> tal como antes, é destino das artes opor-se à realidade e, por meio dessa oposição, compensar a vida do que lhe foi despojado pela realidade e, assim, indiretamente, tornar a realidade suportável, protegendo-a contra as consequências de uma cegueira auto-infligida. (Bauman, 1998:158).

Pela arte é possível o *alter-ego* de uma canoa, de um rio. É possível, pela linguagem literária, estabelecer relações de alteridade entre pessoas e também com o mundo. O artista cosmomorfiza-se, ou seja, ele se projeta nas coisas, deixa de ser pessoa para se tornar objeto e constrói, assim a terceira margem, único lugar onde isso é possível.

O artista se comunica com objetos inanimados, mais do que isso, ele se torna um objeto. Não é o mesmo que antropomorfizar-se, pois não se trata de um objeto que ganha aspectos humanos, mas o contrário: o artista é um ser humano que decide atribuir a si próprio aspectos de objeto. Kafka não é um caso de antropomorfose, mas de cosmomorfose. Nesse sentido, o inseto é elevado à condição humana, mantendo-se inseto. É o humano que se faz inseto para melhor captar seus sentidos. O humano que deve descer de sua ilusória superioridade para conformar-se aos outros seres e objetos. Isso é o que arte e literatura exigem do artista. Fazer falar, promover o discurso de todas as coisas, dar voz ao que se cala. Quanto à qualidade e fidedignidade dessa voz pela qual o artista é responsável, cabe ao crítico verificar e promover as discussões pertinentes.

O absoluto Outro não é acessível enquanto parte de uma realidade oposta a do sujeito, porém, por meio da arte, ele é convidado a suportar essa oposição. As consequências disso são o abrir os olhos e enxergar além de si mesmo. Cajuína, a canoa oposta à Terra, oculta, pode ser vislumbrada primeiro no espelho e, uma vez constatada a sua existência, passa a ser inserida como realidade oposta à Terra. Sem o espelho,

Cajuína pode passar despercebida ou pode ser vista apenas como parte da canoa Terra. Alguns desejariam pintar Cajuína com a mesma cor de Terra para, assim, conformar as duas canoas e adequá-las à mesmidade. Mas no espelho Cajuína pode ser vista como canoa autônoma, diferente de Terra, ligada a ela, mas não a mesma canoa.

De forma semelhante, cada linguagem artística dispõe de recursos próprios que possibilitam ao artista a transmissão de suas ideias e pensamentos. Assim, a linguagem figurada, as analogias e os símbolos são constantemente requisitados para comunicar a subjetividade da vida e das coisas. Embora a alteridade não possa ser expressada com exatidão por meio da arte e da literatura, o artista dispõe de recursos que auxiliam a sua transmissão.

Na canção, Caetano usa a metáfora da água como origem da vida para abordar considerações semelhantes sobre a palavra. A palavra, como a água, é ambígua; pode ser obscura ou transparente e encerra significados de morte e de vida. A palavra também pode causar turbulências e devastar ideias, conceitos, pré-conceitos; portanto, constroem-se barreiras e limitações à palavra, pois ela, como a água, possui a capacidade de infiltrar-se muito profundamente de forma destruidora, mas também purificante. Caetano menciona ainda, o autor do conto que originou a canção, em sua rigidez ao usar abertamente as palavras: "água de Rosa, dura".

A linguagem tende a definir, conceituar, entretanto, não é possível, pela via do discurso, atingir a terceira margem. Ela é movimento constante em direção ao Outro e, se esse movimento for definido, cessa. O autor lança mão de recursos linguísticos, valendo-se do uso dos substantivos água, proa, margem, clareira, Rosa, silêncio, asa, casa, brasa, hora e tora para gerar imagens que possam aproximar o receptor da ideia de uma palavra que é movimento constante mesmo quando está parada, ou seja, no silêncio que também encerra um discurso. Segundo Foucault (2000:132): "a linguagem é toda ela discurso, em virtude desse singular poder de uma palavra que passa por sobre o sistema dos signos em direção ao ser daquilo que é significado." Então, o artista tem diante de si a limitação da linguagem como discurso. Suprimidas as palavras do pai, silencia-se o discurso. Faz-se necessário, a partir daí, ater-se a outros signos, abrindo-se os horizontes discursivos à imagem. Guto Lacaz, com sua instalação, transpõe da linguagem escrita à linguagem visual o tema proposto pela canção. A imagem não pretende dar conta de todo discurso suscitado pela canção, mas apenas mostrar, da forma mais próxima do concreto, uma síntese, um fragmento do enigma do Outro que está lá, na terceira margem do rio.

O absoluto Outro é, enfim, todo elemento externo, que não se pode acessar a não ser com a condição de se afastar de si mesmo. Artes visuais e literatura contam com recursos próprios de sua linguagem na realização desse empreendimento. Caetano Veloso, na letra de sua canção, adota recursos linguísticos que favorecem com sonoridade, formulação de imagens e trocadilhos, a comunicação da alteridade presente em todos os elementos de *A terceira margem do rio.*

Guto Lacaz, em sua instalação artística, proporciona ao observador interagir com a proposta da terceira margem, utilizando-se de recurso ótico e simbólicos. Além disso, transpõe o tema da linguagem escrita à linguagem visual, tornando-o imagem concreta.

O texto escrito, a palavra, a poesia, possibilitam comunicar um tema em detalhes e de forma abrangente. A imagem, porém, tende a sintetizar, fragmentar. Não obstante, por sua capacidade de síntese e por sua comunicação imediata, tem se tornado cada vez mais relevante para a transmissão e absorção de mensagens. Portanto, texto e imagem servem a diferentes propostas de comunicação e transmissão de mensagens. *A terceira margem do rio*, em seus formatos conto, poesia e instalação artística, traz conteúdo autônomo e, ao mesmo tempo, complementar. Uma linguagem artística não visa excluir nem superar a outra, mas apresentar uma nova abordagem em relação ao tema. Como a instalação artística demonstrou, é necessário sair de si mesmo, posicionar-se em determinado ângulo para se enxergar o Outro, ou a outra forma de expressar um assunto.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Acher, Michael. 2001. *Arte Contemporânea: uma história concisa*. São Paulo: Martins Fontes.

Aristóteles. 1966. *Poéticas*. Trad., pref., introd., com., apend. de Eudoro de Sousa. Porto Alegre: Globo.

Assis, Machado de. 2008. *Esaú e Jacó*. Porto Alegre: L&PM.

Aumont, Jacques. 2004. *A imagem*. Papirus: São Paulo.

Bakhtin, Mikhail. 1997. *Estética da criação verbal*. Tradução de Maria Ermantina Galvão G. Pereira. Martins Fontes: São Paulo.

Baudelaire, Charles. 2008. *Escritos sobre arte.* Org. e trad. Plínio Augusto Coêlho. São Paulo: Hedra.

Benjamin, Walter. 2000. A obra de arte no tempo da sua reprodutibilidade técnica. In: Adorno, Theodor W. et. al. *Teoria da cultura de massa*. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. São Paulo: Paz e Terra, p. 221-254.

Blanchot, Maurice. 2011. *O espaço literário.* Tradução de Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Rocco.

_____. 2005. *O livro por vir*. Tradução de Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Martins Fontes.

Borges, Jorge Luís. 1998. *O Aleph*. São Paulo: Globo.

Bosi, Alfredo. 1977. *O ser e o tempo da poesia*. São Paulo: Cultrix.

Brecht, Bertolt. 1990. Poemas de Svendborg. In: *Poemas*: 1913-1956. São Paulo: Brasiliense.

Bulfinch, Thomas. 2006. *O livro de ouro da mitologia*: histórias de deuses e heróis. Tradução de David Jardim Júnior. Rio de Janeiro: Ediouro.

Burke, Peter. 2004. *Testemunha ocular – História e imagem.* Edusc: São Paulo.

Caramella, Elaine. 1998. História da arte: fundamentos semióticos: teoria e método em debate. Edusc.

Cyntrão, Sylvia Helena. 2004. *Como ler o texto poético: caminhos contemporâneos*. Brasília: Plano.

Compagnon, Antoine. 1999. *O demônio da teoria: literatura e senso comum*. Tradução de Cleonice Paes Barreto Mourão. Belo Horizonte: UFMG.

Derrida. Jacques. 2002. *O animal que logo sou (a seguir).* Tradução de Fábio Landa. São Paulo: Unesp.

Donis, A. Donis. 1997. *Sintaxe da Linguagem Visual*. São Paulo: Martins Fontes.

Duílio, Battistoni Filho. 1998. *Pequena história da arte.* Campinas: Papirus.

Eco, Umberto. 2005. *Intepretação e superinterpretação.*São Paulo: Martins Fontes, 2005.

_____. 2004. *Os limites da interpretação.*São Paulo: Perspectiva.

Eliade, Mircea. 1979. *Imagens e Símbolos*. Portugal: Editora Arcádia, S.A.R.L.

Foucault, Michel. 2007. *A ordem do discurso*. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Loyola.

_____. 2000. *As palavras e as coisas.* Tradução de Salma Tannus Muchail. São Paulo: Martins Fontes.

_____. 2008. *Isto não é um Cachimbo.* Tradução de Jorge Coli. São Paulo: Paz e Terra.

Jauss, Hans Robert. 2002. A Estética da recepção: colocações gerais. In: Lima, Luiz Costa (Coord. e Trad.). *A literatura e o leitor: Textos de estética da recepção*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002 a. p. 67-84.
_____. 1994. *A história da literatura como provocação à teoria literária.* Tradução de Sérgio Tellaroli. São Paulo, Ática.

Jonioj. 31/01/2011. *Milton Nascimento (Caetano Veloso) Terceira Margem do Rio.mp4*. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=j32B7tz-5Cs acesso em 25 de outubro de 2015.

Joly, Martine. 2007. *Introdução à análise da imagem.* Lisboa: Editora 70.

Jung, Carl G. 1964. *O homem e seus símbolos*. Rio de Janeiro: Nova fronteira.

Ostrower, Fayga. 1987. *Criatividade e processos de* criação. Rio de Janeiro: Vozes.

Ott, Robert William. 1997. Ensinando crítica nos museus. In: Barbosa, Ana Mae (org.) *Arte-educação: leitura no subsolo.* São Paulo: Cortez.

Petit, Michèle. 2009. *A arte de ler ou como resistir à adversidade.* Traduçao de Arthur Bueno e Camila Boldrini. São Paulo: Editora 34.

Platão. 1989. *A República*. Tradução de de M. H. R. Pereira. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Plaza, Julio. 2003. *Tradução intersemiótica*. São Paulo: Perspectiva.

Praz, Mário. 1979. *Minemosyne: el paralelismo entre la literatura y las Artes Visuales.* Madri: Taurus.

Proença, Graça. 2004. *História da arte.* São Paulo: Ática.

Ricoeur, Paul. 2000. *A metáfora viva*. São Paulo: Edições Loyola.

_____. 1991. *O si mesmo como um outro*. Campinas: Papirus.

Souriau, Éttiene. 1983. *A correspondência das artes: elementos de estética comparada.* São Paulo: Cultrix.

Santana, Romano Affonso de. 2003. *Paródia, paráfrase & Cia*. São Paulo: Ática.

Strickland, Carol. 2004. *Arte comentada.* Da pré-história ao pós-modernismo. Tradução de Angela Lobo de Andrade. Rio de Janeiro: Ediouro.

Todorov, Tzvetan. 2009. *A literatura em perigo.* Tradução de Caio Meira. Rio de Janeiro: Difel.

Tirapeli, Percival. 2006. *Arte brasileira.* Arte moderna e contemporânea. Figuração, abstração e novos meios. São Paulo: Companhia Editora Nacional.

Zumthor, Paul. 2007. *Performance, recepção, leitura.* Tradução de Jerusa Pires Ferreira e Suely Fenerich. São Paulo: Ed. Cosac Naify.

De volta ao futuro da língua portuguesa.
Atas do V SIMELP - Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa
Simpósio 61 - Travessias e diálogos literários, 2337-2350
ISBN 978-88-8305-127-2
DOI 10.1285/i9788883051272p2337
http://siba-ese.unisalento.it, © 2017 Università del Salento

NAS REDES DA LEITURA: UM ANACRÔNICO PARALELISMO ENTRE HISTÓRIA E FICÇÃO

Leny da Silva GOMES[30]

RESUMO
O autor pernambucano, Osman Lins (1924-1978), exerceu seu ofício de escritor de forma intensa, realizando uma obra ficcional e ensaística, merecedora de renovadas reflexões e estudos críticos. Para o que se pretende discutir neste Simpósio *Travessias e diálogos literários,* do V SIMELP, destacam-se os romances *Avalovara* (1973) e *A rainha dos cárceres da Grécia* (1976). Em *Avalovara*, o personagem Abel, um aspirante a escritor, realiza viagem por cidades europeias, entra em contato com diferentes elementos culturais, hibridamente representados em visões surpreendentes. Uma delas acontece em Amsterdam e evoca a Invasão Holandesa, mediante uma pintura de Rembrandt. O episódio histórico que deixou marcas culturais, principalmente em Pernambuco, será reiterado no romance *A rainha dos cárceres da Grécia*. Enquanto em *Avalovara* as referências são discretas, neste último romance são ostensivas, manifestas. Objetiva-se tratar o tema desses confrontos/encontros entre o ontem e o hoje histórico-culturais, com foco na histórica Invasão Holandesa do Brasil colonial, no que concerne à forma como ela é textualizada na obra ficcional e à funcionalidade de que se reveste a fusão dos tempos e espaços referentes ao passado histórico e à contemporaneidade dos fatos narrados nos dois romances.

PALAVRAS-CHAVE: Osman Lins; história; ficção; Invasão Holandesa; os esquecidos.

Uma visão corrente do real no laboratório de dois romances

Nos dois últimos romances de Osman Lins, *Avalovara* e *A rainha dos cárceres da Grécia*, o episódio das invasões holandesas é convocado; no primeiro, de forma pouco visível; no segundo, explicitamente. Sempre atento à realidade histórico-social e consciente da diferença entre funções da representação "Narradores e historiadores servem a diferentes leis" (Lins, 1977:129, *10 de abril*)[31], o autor demonstra sua

30 UniRitter. Professora titular do Programa de Pós-Graduação Mestrado e Doutorado em Letras. Rua Liberdade, 471. Bairro Rio Branco, CEP 90420-090. Porto Alegre/RS. Brasil. lenysilgomes@gmail.com

31 Nas citações a seguir serão indicadas a data do diário e a página da edição LINS, Osman. 1977. *A rainha dos cárceres da Grecia.* 2a Ed. São Paulo: Melhoramentos.

dedicação à pesquisa e à busca de formas criativas de ficcionalizar as realidades estabelecidas ou percebidas. Em consequência, a relação entre história e ficção assume diferentes matizes.

Em *Avalovara,* as referências às artes plásticas ensejam, de forma privilegiada, formações híbridas que não só associam a linguagem pictórica à verbal, seguindo uma longa tradição, mas ainda provocam metamorfoses espaciais, fundindo espaços e tempos díspares. Destaca-se neste sentido a representação da *Ronda da Noite* como exemplar dessa técnica narrativa, que dá configuração aos movimentos da espiral e ao *leitmotif* do ir e vir intuido em Roos, uma das três personagens femininas*,* protagonista do tema A – um dos oito que compõem o romance. A subsunção da tela de Rembrandt, não nomeada explicitamente, ao encontro das personagens em Amsterdam está amalgamada à evocação das ladeiras de Olinda, do período histórico da Invasão Holandesa. Duas camadas narrativas se imbricam – a dos fatos narrados e a da memória histórica – evocando o passado longínquo. Dois espaços se fundem na representação verbal, o da arte pictórica e o espaço geográfico do Brasil do século XVII, circunscrito às cidades de Olinda e Recife. Em contraponto ao tom de denúncia fortemente marcado no romance *A rainha dos cárceres da Grécia,* neste tema A de *Avalovara,* a lembrança do fato histórico é mediada pela arte, com ênfase na pintura dos mestres dos Países Baixos do século XVII. A combinação de claro e escuro predominante nesta arte é apropriada à luminosidade vinda da europeia Roos em que Abel divisa cidades quando ele busca a Cidade. Entretanto, a visão também é de ruínas "Torres e tetos, na sua migração, ruíram em parte [...] (Lins, 1974:91, tema A 11), em conformidade com à passagem dos flamengos pelo Brasil.

Em *A rainha dos cárceres da Grécia* trata-se da leitura crítica, comentada em diário, do romance homônimo, da autora fictícia Julia Marquezim Enone, já morta, ex-amante do professor autor/narrador de A *rainha dos cárceres da Grécia,* de Osman Lins. Essa elaborada estratégia compositiva favorece infiltrações que corroem os limites estabelecidos entre ficção, história realidade, imaginário, verdade. Se atentarmos para os elementos estruturantes da narrativa, também os limites de tempo, espaço, personagens, ações, narração são transgredidos. Acrescentamos que isso se dá de maneira explícita na ensaística metaliterária de A *rainha dos cárceres da Grécia.* No constante ir e vir, um processo de permutações transforma o romance em diário, o diário em ensaio, a produção em recepção/leitura.

Da leitura e da ensaística do narrador vai sendo entretecida a trama do romance em que o episódio da Invasão Holandesa torna-se um dos motivos de sustentação de uma posição de denúncia na alegação de que "Julia Marquezim Enone introduz o motivo da *invasão* para explorar o da *resistência"* (*28 de abril*, p. 139). As formas de expressão deixam de ser alegóricas, como o são em grande medida em *Avalovara,* para se tornarem realisticamente referenciais, moduladas por um imaginário que perverte as lógicas predominantes, enveredando por caminhos entrelaçados com perspectivas cambiantes:

> Não faltará quem repudie o fato ele Julia M. Enone, podendo escolher, na longa história do domínio holandês no Brasil, episódios que nos fossem favoráveis e, mais do que nenhum, os que culminam com a expulsão definitiva dos conquistadores, houvesse preferido exatamente a invasão e a queda da capitania (*26 de abril*, p.138).

A imagem dos invasores holandeses em *Avalovara*

Os encontros/desencontros de Abel, o peregrino que vai em busca de sua Cidade, e Roos, a luminosa e fugidia, em Amsterdam, são marcados por dois momentos emblemáticos da relação do brasileiro com a europeia. Os dois espaços – o do Brasil invadido e o da Holanda invasora – se conjugam na representação que, em movimentos metamórficos, traz para o nível da história narrada fatos históricos com seus referentes localizáveis, agregados a insólitas aparições e deslizamentos de espaços e tempos:

> Ecoam as vozes de um lado a outro do salão, intraduzíveis. Soariam deste modo as vozes dos invasores - Joost van Trappen ou Caspar van der Ley -, os militares e mercadores flamengos que aportaram a Pernambuco no século XVII? [...] Fala-me Roos (de mapas e tesouros?) no seu francês composto e neutro, e, da mesma forma que os pavões ostentam as cores da cauda, logo ocultando-as, as cidades que abriga – todas radiosas nesta noite em que, extasiado, esqueço o peso do mundo – tornam-se visíveis, sem que ela interrompa a frase iniciada e sem que gesto algum me autorize a concluir que a revelação é voluntária. (Lins, 1974:75. Tema A 10).[32]

Os dados históricos nos informam:

32 Nas citações a seguir serão indicados o tema com sua numeração e a página da edição LINS, Osman. *Avalovara.* Apres. Candido, Antonio. 1974. 2ª. ed. São Paulo: Melhoramentos.

> Foi nesse período mais prestigioso do açucar que o *ritmeester* Gaspar van Niehof van der Ley adquiriu o engenho Algodoais, no Cabo. E, mais tarde, na mesma zona, os engenhos arruinados Utinga de Cima e Utinga de Baixo. Os documentos que examinamos contêm informações valiosas sobre o célebre "capitão de cavalos" que residiu muitos anos no Cabo e aí casou com uma filha do senhor de engenho Manuel Gomes de Mello, descendente do fundador da família Mello, senhor do Trapiche. O holandês que casou com uma pernambucana fidalga e cuja família dominou engenhos e cidades do sul de Pernambuco está a exigir um estudo minucioso são só sobre a sua própria pessoa, como também sobre os seus descendentes. (Mello, 2001:146-7).

O evento das duas personagens que se atraem e se retraem, envolto em fatos históricos distantes no espaço e no tempo, mescla-se com alusões remissíveis à obra *A Ronda da Noite:*

> Pela primeira vez, com leveza idêntica à do seu braço no meu, beijo-a. Ouço um rufar de tambor, é um grande tambor, surge do chão brilhante o cortejo invisível que nos segue, um estandarte sanguíneo ondulando entre lanças de metal sobre os chapéus de feltro cônico, de abas amplas, um clarão (vindo de Roos?) põe em relevo o rostos vivos dos homens, ornados com perucas que descem até os ombros, destaca as golas engomadas e lisas, as vestes da mulher que se insinua entre eles, a caixa do tambor e, principalmente, o ataviado personagem que vem à testa da ronda. Lanças entrechocam-se, avulta o bater ritmado do tambor, esse rataplã nas ladeiras de Olinda, cada vez mais próximo o tropel das botas com polainas de batista, vozes, risos, risadas, barulho de colares, estalar de línguas, tocar de tecidos, somos atravessados como a própria rua pelos homens, pela mulher que os segue, os tambores vibram em nossos flancos, o estrépito das botas (o mesmo que estreme as paredes do Recife) repercute forte em nossos pés, o latejar dos seus sangues pulsa em nós e ouvimos sobre nossas cabeças descobertas o adejar do imenso estandarte cor de vinho. (Tema A 10:76-77)

Nessa fantástica junção da linguagem pictórica com referentes históricos, visualizamos o quadro de Rembrandt, cuja criação é contemporânea da Invasão Holandesa, e, ao mesmo tempo, percebemos um movimento que inclui Roos na pintura, assimila-a à Invasão Holandesa e transporta a cena de Amsterdam para Olinda. Sons e figuras que emanam do quadro atravessam as personagens, formando uma só matéria, capaz de se unir e de se refratar. A luminosidade de Roos é assimilada à "luz com que Rembrandt assina os quadros" (tema A 11:92) e, de associação em associação com referentes das diferentes artes ("Algo assim impulsiona o capitão de Melville"), esse atributo da personagem representa a realização do sonho do artista que conta com a

possibilidade de a arte criar um equilíbrio no mundo: "Ainda assim, Roos, essa cidades, impressiona-me por sua oposição às sombras. Imagino: ela atravessa o mundo com o encargo de não deixar que a noite prevaleça" (tema A 11:92).

Além do deslizamento do registro visual para a linguagem verbal, a aproximação entre as duas formas de representação em *Avalovara* se dá também pelo parentesco entre história e ficção que, em Aristóteles, vem formalizado em termos do potencial universalizante de uma em oposição ao caráter particular da outra. Nesse contexto, não se trata ainda de narrativa de ficção em prosa, que no curso da história agregará elementos definidores de sua especificidade. Permanecendo no âmbito dos estudos clássicos, o diálogo entre literatura, filosofia e história se fará em torno da questão da verdade.

> Se pois à história compete a verdade (*alétheia*), à literatura cabe o *pseûdos* (literalmente, a mentira ou, caso se prefira, a *ficção*). Não o *pseûdos* entendido como negação da verdade, o que o tornaria mera inverdade, mas na categoria de um gênero de discurso que tem sua própria natureza e é o outro dos discursos verdadeiros. (Brandão, 2005:57).

O registro dos fatos "verdadeiros" do domínio da História é capturado pela arte à contrapelo das certezas, provocando o emergir de questionamentos, perguntas provavelmente sem respostas, a respeito da verdade. Nesse jogo, os dois gêneros aparentam oposição, mas, de fato, um invade o outro e a verdade é posta sob suspeita.

O quadro ilumina a história do passado, vivida pelos pernambucanos do século XVII, pondo em questão o já estabelecido como definitivo, como verdadeiro. O *cortejo invisível,* ouvido pelo narrador, nesse processo de mediações que se utiliza dos registros da história, da pintura e da ficção, evoca a memória coletiva não perenizada pela escrita, entretanto perdurável: "repercute forte em nossos pés, o latejar dos seus sangues pulsa em nós e ouvimos sobre nossas cabeças descobertas o adejar do imenso estandarte cor de vinho". Não por coincidência, mas certamente por cálculo, *o rufar de tambor* é um dos motivos do capítulo de abertura do tema A: "Sob as pedras molhadas – ou em algum quarteirão remoto – vozes de homens cantando, risos, rufar de tambores, tropel" (A 1:23), tendendo à espacialização da narrativa na união das duas pontas, do texto, do tempo e também da ficção e da história.

Memória e esquecimento em *A rainha dos cárceres da Grécia*

Se em *Avalovara* a aproximação entre o tempo histórico e o tempo da narrativa é operada de forma alusiva, em que os recursos da *ekphrasis* ornamentam o texto, em *A rainha dos cárceres da Grécia*, há uma infiltração explícita da história na narrativa e da narrativa na visão perpetuada pela história. No imbricamento das duas camadas ficcionais, o diário escrito pelo narrador/leitor e o romance de Julia Marquezim Enone, avolumam-se crítica social, revisão da história, reflexão teórico-crítica da literatura.

> Seguindo, parece, o exemplo de Homero, que evita narrar toda a Guerra de Tróia, argumento este, segundo a conhecida fórmula de Aristóteles, "demasiado vasto e difícil de abarcar num relance", como se lê na *Poética,* não pretendeu Julia Marquezim Enone inflar o seu livro com os vinte e quatro anos da ocupação, neles incluindo o tempo de Nassau e as batalhas que destroçaram o invasor. Limita-se à fase que antecede o aparecimento da esquadra e às duas semanas do assédio − iniciado a 15 do mês de fevereiro −, culminando com a nossa rendição. *(9 de abril*:128)

Nesse contexto, não chega a surpreender que a narradora e protagonista do livro de JME, Maria de França, extraviada em ruas e guichês da burocracia, conviva simultaneamente com as arbitrariedades e o desrespeito de uma sociedade que expõe as mazelas da modernidade urbana em recortes de jornais e com as cenas da Invasão Holandesa, ocorrida no século XVII. "Quem são os soldados que guarnecem o romance?" (20 *de março*:118).

Se questionarmos sobre a funcionalidade da confluência para o texto ficcional de um repertório histórico do início da colonização do Brasil, decorridos mais de 300 anos, a resposta imediata pode nos levar a pensar no resgate da memória. No bojo desse resgate viria a possibilidade de preenchimento de vazios, de correções do registro oficial, sempre dependente da perspectiva do historiador. Viria a possibilidade de se questionar os métodos históricos, vigentes até meados do século XX, presos à perpetuação de feitos heroicos e atentos às grandes decisões políticas.

A tensão gerada nesses deslocamentos – espacial, temporal, de forma de expressão – é reiteradamente explicitada no romance: "Observaremos o paralelismo entre as cenas de guerra que ensombram o romance e a entrada das forças holandesas em Pernambuco; e seguireis a romancista no seu trabalho de encobrir a natureza dessas alusões, numa espécie de conflito entre História e Poesia. (10 *de abril*:128). Esse tradicional paralelo, mencionado desde Aristóteles, é retomado sob um enfoque teórico

e prático na elaboração da própria escritura, emparelhando à concepção do espaço móvil um tempo infiltrado:

> Sim, talvez a narrativa, na sua expressão arquetípica, não exija do espaço mais que um nome − quando muito, um nome encantatório. Iria então o narrador, século após século, cumprir esta lei? "A dança reverenciava os deuses; hoje exalta o corpo adestrado e vibrátil do próprio bailarino", sentencia Marquerol Quarez (*20 fevereiro*:107).

Essa alusão à dança autentifica a especificidade da linguagem artística e a validade de adequações e mesmo inovações no que tange aos elementos da narrativa, em especial ao tratamento do espaço e do tempo.

À inextrincável associação entre espaço e tempo é dedicado um amplo repertório de referências abrangendo o real e o imaginado, a realidade concreta, a linguagem e as estratégias de composição do romance: "O Recife, cidade rasa e como submersa, recebe as colinas de Olinda, alteia-se, e os sinos de uma, soando, ecoam dentro das casas de ambas" (*25 fevereiro*:109). Dessa forma, a superposição das cidades de Olinda e Recife em que "Transitam as personagens em um espaço simultaneamente real e irreal" (*24 fevereiro*:108) projeta-se numa calculada estrutura que acolhe "as tropas bem armadas que, em clima de guerra, fazem tremer de um ponto a outro do romance o chão da anfíbia Recife/Olinda (*18 de março*:118). Na fusão de Olinda e Recife, amalgamam-se espaço natural/espaço arbitrário, Recife móvil/Olinda fixa, líquido/sólido, verdadeiro/fictício, Olinda romanesca/Olinda Histórica. Interpenetram-se ainda romance e mundo.

> Três linhas adiante, esvai-se a dúvida. Alude-se à defesa do porto, a fortificações de pedra, a trincheiras na praia, e então percebemos que certos elementos anacrônicos de arquitetura e de mobiliário − como janelas sem vidro ou cortinas espessas − vêm sendo introduzidos, se bem com parcimônia, e que, *assim como Olinda penetra no Recife,* outro tempo distante, irrevelado ainda, invade o tempo da fábula e nele permanecerá, concreto e à margem, inacessível: uma guerra antiga, entre o mar e a terra (repetição do confronto fluidez/solidez, Recife/Olinda?), desenrola-se incongruente nos cenários de um relato que a ignora e no seu curso do qual em nada influirá. (*20 de março*:119)

Entretanto, essa inovação das técnicas narrativas com o consequente distanciamento dos postulados tradicionais mostra-se fecunda naquilo que não é tão evidente. Se a resposta mais imediata para a infiltração de fatos históricos no texto ficcional diz respeito à memória, essa temática não entra no contexto literário sem

questionamentos. Que aspectos da memória são tratados? O comportamento da gata Memosina, que em seu nome evoca a figura mítica Mnemosyne, não assegura a permanência dos atributos próprios da corporificação da memória mítica, solidamente ligados à verdade. Pelo contrário, revela-se em seus esquecimentos o fundo falso da *aletheia*, cujo sentido no contexto do pensamento mítico é o de não-esquecimento, não-ocultação. Por outro lado, em seus inúmeros deslizamentos, o texto sinaliza que "[...] a disciplina com que [J.M.E.] organiza A *Rainha dos Cárceres* recusa transformar o livro numa simples galeria da memória (7 *de agosto,* p. 167)", juntamente com outras conotações envolvidas: "Da mesma forma que o mundo burocrático é suprido com os nossos mitos históricos, J. M. Enone, opondo-se mais uma vez à linha confessional e pensando o seu livro sempre de maneira alusiva, tanto quanto possível longe da memória, vai povoar o hospício com figuras advindas do meio literário (*5 de setembro,* p. 181)". Aparentemente de forma paradoxal, do texto povoado com dados históricos, recortes de jornais, referências a teorias e leituras literárias, emerge uma outra face da memória. É do esquecimento que se trata. O paradoxo, assim, resulta em aporia uma vez que a presença aporta um nome, uma manifestação. É isso que se traduz pelo termo *Aletheia* (a verdade), o desvelamento de uma potência, daquilo que não pode ser esquecido. Já em sua origem a palavra grega *aletheia* , "verdade", composta de "a", prefixo de negação e *leth*, algo encoberto, oculto,

> de modo que a verdade do significado da palavra aparece – com Heidegger – como o não encoberto, não oculto, não latente. Mas como esse elemento significativo *leth* negado pelo a aparece também no nome de Lethe dado ao mítico rio do esquecimento, podemos conceber também, da formação da palavra *aletheia*, a verdade como o inesquecído ou inesquecível (Weinrich, 2001:20-21).

Acrescentamos ainda que o rio *Lethe* no mundo invisível faz par com Mnemosyne na opção que é facultada às almas de beberem do rio do esquecimento ou do rio da memória.

Recuperar a memória passa a significar, então, não a repetição do cânone, do oficial, seja histórico, seja literário, mas sondar o esquecimento. Um esquecimento dos que não são nomeados, mas se representam em grupos, em tipos, ou são simplesmente deixados à margem. Trata-se tanto dos esquecimentos ordinários, quanto daqueles que causam profundas injustiças, injustiças de efeitos individuais e as de cunho coletivo e histórico.

> Traz o jornal de anteontem (*O Estado de S. Paulo*, última página), amplo noticiário sobre o incêndio de uma casa no Parque das Américas, em Mauá, causado pelo vazamento de um bujão de gás. **Registro-o aqui porque já foi esquecido** (os jornais de hoje e mesmo de ontem nada mais trazem a respeito) e porque as condições de moradia das vítimas lembram as de Maria de França, com os seus muitos irmãos sem rosto e sem nome (*20 de outubro 1974*:41, negrito nosso).

A ubiquidade do passado histórico serve para calafetar as junções estratégicas de espaço e tempo e também para trazer à memória coletiva as dívidas de uma memória histórica, um dever de justiça àqueles que nos precederam, foram sacrificados e não são lembrados, nem nomeados. Ainda que em citação um tanto longa, as datas de 8 e 9 de abril do diário do narrador justamente referem-se a aspectos traumáticos das guerras tanto as de ontem como as de HOJE (entenda-se tanto as contemporâneas da produção do romance quanto as contemporâneas da recepção/leitura) e às atitudes de desespero, somente concebíveis em situações limite:

> *8 de abril*
>
> E se, tanto na guerra fantasmal do romance como na que revolve o **Sudeste Asiático, muitos dentre os vencidos arriscam-se a fugir nadando, certos fatos − idênticos na substância − mudam de aspecto**. No Vietnã do Sul, um reator nuclear, dinamitado, voa pelos ares, para não cair em poder dos comunistas; em *A Rainha dos Cárceres,* o incêndio de entrepostos e navios impede que as mercadorias destruídas − fumo, algodão, pau-brasil e açúcar − aproveitem ao invasor.
>
> 9 *de abril*
>
> **Aproveitem à Holanda. Pois, vemos cada vez mais claro, é disso que se trata.** Toda a iconografia guerreira superposta ao cenário do romance, ponto por ponto, recompõe, com poucas mudanças na seqüência e nos fatos abonados pelos historiadores, a conquista, em 1630, de Olinda e do porto do Recife pelos homens de Lonck e Waerdenburch. [...]
>
> [...] não pretendeu Julia Marquezim Enone inflar o seu livro com os vinte e quatro anos da ocupação, neles incluindo o tempo de Nassau e as batalhas que destroçaram o invasor. Limita-se à fase que antecede o aparecimento da esquadra e às duas semanas do assédio − iniciado a 15 do mês de fevereiro −, culminando com a nossa rendição (p. 127, negritos nossos).

Nominados os invasores, celebrados os holandeses vencedores, pela tradição histórica, ficaram no esquecimento os defensores: "Expulsos em 1625 da Bahia, os holandeses deram o golpe, cinco anos depois, em Pernambuco. [...] O destemor do chefe

militar e o denodo dos soldados, fazendeiros, lavradores, senhores de engenho, não oporiam a Waerdenburch barreira sensível. (Cascudo, 1956:17-18).

Aqui também a fusão entre memória e esquecimento, entre a identificação pelo nome – o herói – e a não nomeação – o esquecido – tem suas bordas flexíveis. A confiabilidade da memória sustentada na *aletheia* mítica é ameaçada pelo esquecimento "o esquecimento é o desafio por excelência oposto à ambição de confiabilidade da memória" (Ricoeur, 2007:425). No texto de Camara Cascudo, são apontados em grupos os esquecidos, em *A rainha* é explícita a opção pelos vencidos:

> Mas respondam-me se trouxe algum proveito a Maria de França e a toda a sua classe a derrocada de Holanda. [...]
>
> Mais verdadeiro e significativo que Julia M. Enone tenha minado o seu livro com cenas de ocupação e não de expulsão do invasor: elas refletem melhor a nossa realidade e a realidade de todos os países hoje ocupados − pelas armas, pelo ouro e por instrumentos menos palpáveis. Que só Maria de França e, uma vez, Antônio Áureo, vejam as cenas de guerra, enquanto todos se movem indiferentes, apenas me parece reforçar esse sentido (*26 de abril*:138-139).

Na *arkhê* da memória, está o poder das palavras, dos nomes, dos numes, dos que se fazem presentes "Memória, que mantém as ações e os seres na luz da Presença enquanto eles se dão como não esquecimento (*a-letheia*), [...] cuja função é nomear-presentificar-gloriar tanto quanto a de deixar cair no Oblívio e assim ser encoberto pelo noturno Não-Ser [...] (Torrano, In: Hesíodo, 2003:70)

Desta forma, desde o pensamento mítico a memória é permeada pela problemática da presença e da ausência que se manifesta, via de regra, nas narrativas. Como nenhuma narrativa é totalizante, sempre requer uma seleção, nesse processo, algo é lembrado ao mesmo tempo em que algo é esquecido, sob o domínio de diferentes fatores, em geral ligados ao poder. As narrativas sempre podem ser focalizadas de um outro modo, em que uns são exaltados e outros esquecidos. Nestes esquecimentos formam-se as injustiças, a destituição do poder de voz dos envolvidos nas ações.

> esse esquecimento acarreta o mesmo tipo de responsabilidade que a imputada aos atos de negligência, de omissão, de imprudência, de imprevidência, em todas as situações de não agir, nas quais, posteriormente, uma consciência esclarecida e honesta reconhece que se devia e se podia intervir. (Ricoeur, 2007:456)

Em *A Rainha dos cárceres da Grécia*, dentre as várias referências históricas que envolvem a Invasão Holandesa uma chama a atenção por sua pontualidade. Trata-se do

mapa de Georg Marcgrave *BRASILIA qua parte paret BELGIS*, publicado em 1647, sob os auspícios do Conde Maurício de Nassau. A visualização desse mapa nos mostra, além dos acidentes geográficos e da costa oceânica brasileira, cercada por navios holandeses, em belas imagens desenhadas por Frans Post, indígenas, escravos, engenhos, plantações, atividades econômicas, cenas de batalhas e do cotidiano dos colonos, acampamentos tapuias, armas e brasões brasileiros e neerlandeses. Enfim, mostra os habitantes, o território, suas atividades; todos elementos relacionados com a história do país naquele espaço/tempo da ocupação holandesa. "Este mapa não recebeu atualizações, preservando uma imagem daquele mundo congelada no tempo, qualidade esta, aliada à sua extrema fidelidade, tanto geográfica quanto pictórica, que o transforma numa fonte histórica primária sem par" (Pereira, 2010:4). Certamente estas vinhetas realistas de Frans Post nos trazem as imagens dos esquecidos, dos que não são celebrados pela história, são imagens dos injustiçados, dos não nomeados.



Figura 1 - Mapa de Georg Marcgrave *BRASILIA Qua Parte Paret BELGIS*[33]
(Mapa #38, Klenke Atlas, British Library). Fonte: Pereira, Levy; Cintra, Jorge Pimentel.

33 "O mapa em si tinha 163,7 cm de largura e 102,0 cm de altura (ou 148,8 cm de altura incluindo o texto sobre o Brasil). Na versão Klenck as bordas são coloridas a mão em verde, rosa e amarelo". (ANEXO 7- O MAPA DO BRASIL DE MARCGRAF , Whitehead, Peter J. Tradução de Levy Pereira. In: Pereira, Levy, p. 82)



Figura 2 – vinheta de Frans Post do mapa *BRASILIA Qua Parte Paret BELGIS.* Cenas do cotidiano indígena.[34] Fonte: Pereira, Levy; Cintra, Jorge Pimentel.

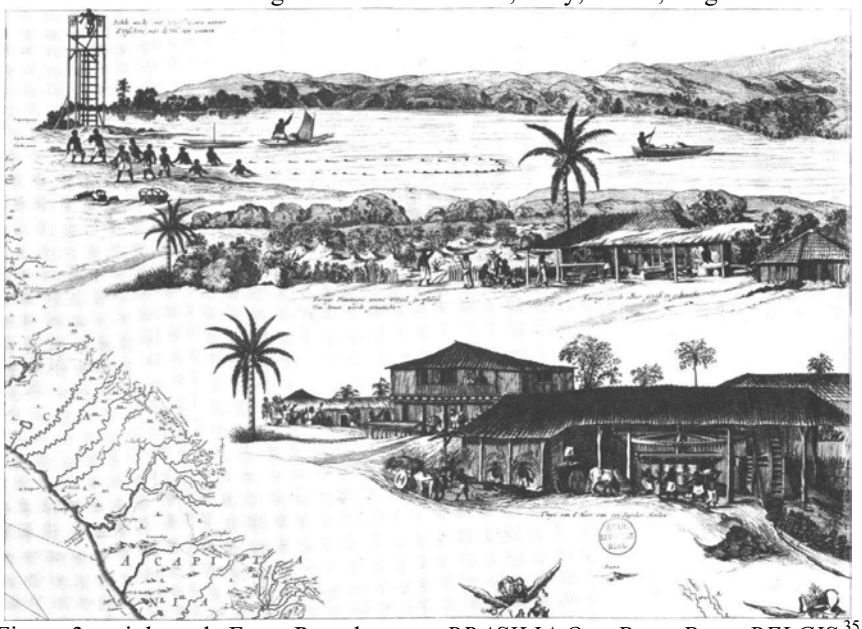


Figura 3 – vinheta de Frans Post do mapa *BRASILIA Qua Parte Paret BELGIS.*[35]

34 As vinhetas de Frans Post "mostram pequenas cenas características dos quatro grupos de habitantes - os europeus como colonizadores e senhores de terras, os negros como escravos na indústria do açúcar, os 'selvagens' Tapuias (corretamente Tarairius) com uma reputação de comerem seus inimigos, e os mais 'civilizados' Tupinambas estabelecidos em *aldeias* ou vilas sob supervisão neerlandesa(III). Combinado com este programa etnográfico, há cenas da atividade econômica (um engenho de açúcar, uma casa de farinha de mandioca, pesca com rede de arrasto), animais típicos do Brasil (tamanduá, gambá, jibóia, etc.), e em uma tiara sob o principal título *BRASILIA qua parte paret BELGIS* alguns exemplares de armas indígenas e instrumentos musicais. De fato, as vinhetas dominam tanto o mapa que a linha da costa com seus rios e nomes de localidades parecem ser de importância secundária.
[...]. Elas foram desenhadas pelo artista holandês Frans Post (1612-80) de Haarlem, um dos mais talentosos artistas empregados no Brazil por Johan Maurits e um homem com uma quase fanática preocupação com o detalhe. [...] Além do mais, as vinhetas não mostram episódios famosos, batalhas heróicas, 'tipos' nativos parecendo como Europeus usando penas e contas, ou animais míticos: elas ilustram a vida colonial do dia a dia. Do lado de fora do engenho de açúcar, negros tocam música e dançam, enquanto que o dono do engenho usando um chapéu de abas largas inclina-se na sacada de seu balcão, aparentemente conversando com outro montado a cavalo. Cada detalhe operacional do engenho e das casas de farinha estão cuidadosamente detalhados, de tal forma que estes poderiam provavelmente serem reconstruídos a partir desses desenhos. De excepcional interesse são as cenas dos Índios Tapuias, dançando, bebendo, caçando 'avestruzes' (presumivelmente emas), e em uma vinheta, batendo com tacapes, desmembrando e assando seus inimigos. Frans Post testemunhou tal canibalismo? Somente duas vezes os Tapuias são mostrados em suas pinturas, assim, estas vinhetas podem ser um muito precioso suplemento à documentação de Post do Brasil. Tomadas como um todo, as vinhetas provavelmente oferecem uma visão mais realística da vida numa terra exótica do que aquelas de qualquer outro mapa do período". (ANEXO 7- O MAPA DO BRASIL DE MARCGRAF , Whitehead, Peter J. Tradução de Levy Pereira. In: Pereira, Levy. p.81-82).

Fonte: Pereira, Levy.

Em *A rainha dos cárceres da Grécia,* os personagens Rônfilo Rivaldo, Nicolau Pompeu e Antônio Áureo formam uma tríade representativa de ajudantes que acabam esquecidos. Esses estranhos personagens coadjuvantes, tipos que povoam também a literatura infantil, surgem e desaparecem na vida de Maria de França, assumindo funções de apoio, mas que resultam em nada. No capítulo Os ajudantes, do livro *Profanações,* Agamben (2007) analisa essas figuras,

> Há uma força e quase uma apóstrofe do esquecido, que não podem ser medidas em termos de consciência, nem acumuladas como um patrimônio, mas cuja insistência determina a importância de todo saber e de toda consciência. O que o perdido exige não é ser lembrado ou satisfeito, mas continuar presente em nós como esquecido, como perdido e, unicamente por isso, como inesquecível" (Agamben, 207:35).

Voltamos assim ao estabelecimento das relações entre memória e esquecimento, entre registro histórico e ficção. Nessa perspectiva de leitura, *A rainha dos cárceres da Grécia* faz dos ajudantes, facilmente esquecidos, sua linha de força representativa, revisitando a Invasão Holandesa pelo seu lado do inesquecível, a verdade como a presença perdida dos não nomeados, dos que não se perpetuaram como heróis dos nossos registros históricos. Na referência ostensiva da memória histórica, na opção por representar a espoliação, que "fere mais fundo do que representar a resistência" (nota 40, p. 139), a ficção de Osman Lins joga uma luz naqueles que a história ensombra:

> [...] numa colina afastada da orla marítima, a igual distância de Olinda e do porto onde queimara os navios·– o que viria a chamar-se Arraial do Bom Jesus, núcleo da resistência durante cinco anos. Brancos, índios, mestiços, escravos africanos e, depois, também os comandados negros de Henrique Dias, livres, resumiriam de maneira simbólica, nesse famoso reduto, a população brasileira (*28 de abril*:139).

Complementam-se, assim, em relação à Invasão Holandesa, os dois romances. Em *Avalovara* a confluência das artes e a exploração da tensão entre luminosidade e sombra jogam com a possibilidade humanística de desvelamento dos esquecidos, principalmente em períodos de opressão. Em *A rainha dos cárceres da Grécia* a

35 As vinhetas incluem uma cena com rede de arrasto, e, abaixo, cenas com uma fazenda de mandioca e um engenho de açúcar. Allard insere as seguintes explanações (da esquerda para a direita, de cima para baixo): Schilt wacht omt' Waerschouwen wanner d'Visschers met Vis aen coomen (Vigia para alertar os pescadores quando vêm os peixes); Faringe Planttagie wiens Wortei in plaetse Van broot werdt genutticht (Fazenda de mandioca, cuja raiz era comida no lugar do pão); Faringe werdt alhier gerast [geraspt] en gedroocht (A farinha era produzida e secada); T'huys van d'Heer van een Suÿcker Moolen (Casa do dono de um engenho de açúcar). (Por cortesia da Biblioteca da Universidade de Leiden). (ANEXO 7- O MAPA DO BRASIL DE MARCGRAF , Whitehead, Peter J. Tradução de Levy Pereira. In: Pereira, Levy. p. 84)

memória é desnudada, tornando visível seu fundo falso em que se recolhem os inesquecíveis inominados.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Agamben, Giorgio. 2007. *Profanações.* Trad. e apresentação de Selvino José Assman. São Paulo: Boitempo.

Brandão, Jacyntho Lins. 2005. *A invenção do romance: narrativa e mimese no romance grego*. Brasília: Universidade de Brasília.

Cascudo. Luís da camara. 1956. *Geografia do Brasil Holandês: presença holandesa no Brasil*. Bahia, Sergipe, Alagoas, Pernambuco, Paraíba, Rio grande do Norte, Ceará, Maranhão. Mapa de Marcgrave – carta de Matias Beck. Documentação e gravuras flamengas. Rio de Janeiro: José Olympio.

Hesíodo. 2003. *Teogonia: a origem dos deuses*. Estudo e tradução: TORRANO, JAA. São Paulo, Iluminuras.

Lins, Osman. 1974. *Avalovara.* Apres. Antonio Candido. 2ª. ed. São Paulo: Melhoramentos.

Lins, Osman. 1977. *A rainha dos cárceres da Grecia.* 2. Ed. São Paulo: Melhoramentos.

Mello, José Antônio Gonsalves de. 2001. *Tempo dos Flamengos: influência da ocupação holandesa na vida e na cultura do norte do Brasil*. Pref. Gilberto Freyre. 4.ed. Rio de Janeiro: Topbooks Universidade.

Pereira, Levy & Cintra, Jorge Pimentel. A *precisão e a longitude de origem do mapa Brasilia qua parte paret Belgis, de Georg Marcgrave.* Disponível em: http://www.cartografia.org.br/vslbch/trabalhos/73/88/a-precisao-e-a-longitude-de-origem-do-mapa-*Brasilia-Qua-Parte-Paret-Belgis-de-Georg-Marcgrave*-re_ 1380223318.pdf . Acesso em: 15/09/2015.

Pereira, Levy. 2010. *A presença indígena nos entes geográficos do mapa de George Marcgrave*. Palestra no MUSEU CAMARA CASCUDO/UFRN, Natal, RN, PREFEITURA DO RIO GRANDE 22/04/2010. MOTYRUM-POTIGUARA. SEMANA INDÍGENA no MUSEU CÂMARA CASCUDO/UFRN

Ricoeur, Paul. 2007. *A memória, a história, o esquecimento*. Trad. Alain François et al. Campinas: ed. Unicamp.

Weinrich, Harald. 2001. *Lete: arte e crítica do esquecimento*. Trad. Lya Luft. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

De volta ao futuro da língua portuguesa.
Atas do V SIMELP - Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa
Simpósio 61 - Travessias e diálogos literários, 2351-2368
ISBN 978-88-8305-127-2
DOI 10.1285/i9788883051272p2351
http://siba-ese.unisalento.it, © 2017 Università del Salento

TRADUÇÃO DE LITERATURA PERUANA AO PORTUGUÊS: UMA EXPERIÊNCIA EM SALA DE AULA

Lucie Josephe de LANNOY[36]

RESUMO
A disciplina do Curso de Tradução Espanhol, Leitura Crítica de Textos para Tradução, propiciou uma atividade de tradução no primeiro semestre de 2013 que teve por objetivo sensibilizar os alunos à percepção de diferentes projetos tradutórios ou até mesmo para a falta de um projeto na tradução de trechos de um texto literário do autor peruano César Vallejo (1892 – 1938) para o português. A obra, com o título *Contra el secreto professional* foi publicada em 1973 pela editora Mosca Azul de Lima, a pesar de ter sido escrita nos anos de conversão de Vallejo ao marxismo (1927-1929). Os critérios que foram adotados para a análise das traduções feitas pelos próprios alunos contaram com textos de Antoine Berman (2007) como a *Tradução e a Letra*, que trata, entre outros, das tendências deformadoras do tradutor e de Henri Meschonnic (2010), *Poética do Traduzir*. O trabalho mostrou vários aspectos culturais e linguísticos próprios dos tradutores em formação de língua portuguesa.

PALAVRAS- CHAVE: tradução; literatura peruana; ensino; língua portuguesa

A disciplina do Curso de Tradução Espanhol, *Leitura Crítica de Textos para Tradução* propiciou uma atividade de tradução que teve por objetivo sensibilizar os alunos à percepção de diferentes projetos tradutórios ou até mesmo a falta de um projeto na tradução de parte da obra *Contra el secreto professional,* do autor peruano César Vallejo para o português. O trabalho procura revelar e compreender algumas tendências dos tradutores em formação de língua portuguesa ao optarem por alguns aspectos linguísticos e culturais das traduções apresentadas.

Os participantes da atividade eram alunos, na sua maioria, do segundo semestre do Curso de Letras Tradução Espanhol do Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução do Instituto de Letras da Universidade de Brasília. Trata-se de um Curso

36 Doutora em Literatura. UnB, Instituto de Letras, Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução. SQN 203 bloco G apto. 203 – 70833070 Brasília, DF, Brasil, lulannoy@gmail.com

noturno, no qual alunos do segundo semestre, têm, na sua maioria, precário conhecimento de língua espanhola. A disciplina de Leitura Crítica é oferecida com o intuito de desenvolver capacidade crítica de leitura, como parte da formação de tradutores reflexivos. Os participantes da disciplina naquele semestre de 2013 não tinham tido contato com disciplinas de Literatura Brasileira ou Literatura Hispano-americana na Universidade. A importância para a formação de um tradutor em adquirir consciência de como se lê nos remete, entre outros autores, a Borges (1996): "Una literatura difiere de otra, ulterior o anterior, menos por el texto que por la manera de ser leída: si me fuera otorgado leer cualquier página actual (...) cómo la leerán en el año 2000, yo sabría como será la literatura del año 2000" (Borges, 1996:125). Portanto, uma boa tradução decorre de uma boa interpretação, de uma boa leitura. Para que o tradutor em formação se torne um bom leitor, é pertinente que conheça a cultura em que está inserido e também a cultura na qual se desenvolveu o autor a ser traduzido, para que se tenha uma ideia de seu contexto ideológico, histórico e social. Nesse sentido, o aprendizado da língua espanhola para os alunos do Curso de tradução representa, em grande parte, o contato com a cultura espanhola e de países latino-americanos. A escolha para trabalhar a obra de um autor peruano, poeta, contista, ensaísta, pensador do seu tempo e da cultura, como foi a de César Vallejo confrontou os alunos a um mundo e uma linguagem que os fez refletir, inclusive sobre a própria língua e cultura.

Segundo Berman (2007:19), "a Tradutologia é a reflexão da tradução sobre si mesma, a partir da sua natureza de experiência". Desse modo, os iniciantes à tradução literária refletiram sobre a sua prática, a qual levou em conta aspectos preparatórios, aspectos executórios e pós-executórios da tradução. A disciplina contou com duas horas de encontros semanais. Nas aulas as traduções feitas pelos alunos eram intercambiadas e lidas em grupos formados por alunos, que, por vezes, tinham realizado a mesma tradução, outras vezes, por grupos que tinham traduzido outros trechos da mesma obra. As observações dos alunos que relatam o processo de conscientização a respeito das leituras feitas e sobre as traduções comentadas não são abordadas neste trabalho que está longe de ser exaustivo.

Segundo Meschonnic,

> a tradução não põe somente literaturas em contato. Ela não põe línguas em contato quando se trata de literatura. É o trabalho das obras junto às línguas, e das línguas junto às obras, que a tradução traduz quando se inventa como relação. A relação permite situar a tradução como anexação, ou como

> descentramento. No qual as traduções são, ao mesmo tempo, portadoras (*porteuses*) e portadas (*portées*), numa história das relações de identidade e de alteridade que as ultrapassa (Meschonnic, 1999:95-96).

Essa noção de relação vinculada à prática tradutória deu inicio a um processo de autoconhecimento por parte dos integrantes do grupo à medida que se analisavam diferentes traduções do mesmo texto. Por isso, os diversos aspectos observados não seguiram uma ordem pré-estabelecida. Por exemplo, para a análise didática das traduções levaram-se em consideração as tendências deformadoras da tradução, que, segundo Antoine Berman, fazem com que a preocupação com a forma e o sentido afaste o texto traduzido do original. Contudo, "todas as tendências fazem parte do ser-tradutor e determinam, *a priori*, o desejo de traduzir" (Berman, 2002:45).

Entre os aspectos preparatórios, coube uma contextualização da obra. O autor, César Vallejo (1892-1938), é um dos maiores poetas da língua espanhola. Ele nasceu no Peru e morreu exilado na França. No inicio da sua escrita, percebe-se a influência do Modernismo de Rubén Darío, mas a sua obra é marcada por um forte estilo pessoal, o qual será, predominantemente, considerado de vanguarda. Segundo Georgette Vallejo, esposa do poeta, ele começou a escrever *Contra el secreto professional* desde a sua chegada na Europa, em 1923. Mas, muitas das crônicas relatadas nessa obra foi o fruto da sua viagem à União Soviética. Em uma época na qual a Europa tendia a se dividir entre fascistas e comunistas. *El secreto professional* se publicou em 1922 sob o nome de *Libro de pensamientos,* tornando-se um dos textos críticos mais importantes e influentes da época. Foi reunido a outros no livro *Llamado al orden* (Rappel à l´ordre, 1926).

Vallejo afasta-se do vanguardismo de Cocteau ao se aproximar, em 1927 e 1928 do marxismo. Vallejo tinha a exigência de produzir uma arte integrada à sociedade e à história. É necessário esclarecer o caráter de uma miscelânea do *El secreto profesional*: é uma obra com anotações, citações, poemas em prosa, "fabulações" e "consórcios narrativos plurais"; em parte poético, em parte narrativo, em parte ensaístico. Isso não perturba a sua natureza fundamental de *Libro de pensamientos* pois, eles aportam um fim reflexivo, um ensinamento, ensaia em breves anotações, uma teoría.

Pensar em elementos tais como o tempo e o espaço da época na qual a obra foi escrita e também do momento da tradução incita ao tradutor em formação questionar sobre os diversos projetos tradutórios que poderiam ser empreendidos e sobre os aspectos ideológicos, culturais, estéticos que envolvem decisões a serem tomadas, por exemplo, em relação ao uso da linguagem. Numa tradução em prosa se deve prestar

atenção a casos de redundância, a exemplos construídos com frases feitas, a variações linguísticas, ao idioleto do autor, aos americanismos peruanos etc. Nesse sentido, exige-se atenção e respeito pelo autor através da tradução. Apresentamos, a seguir, o início da crónica intitutala:

> teoría de la reputación
> He estado en la famosa taberna "Sztaron" de la calle
> de Seipel, en Budapest, taberna, según se murmura,
> de una secreta firma bolchevique y cuyo gerente,
> Ossag Muchay, es tan cortés con la clientela. Muchay
> ha estado conmigo un gran rato, conversando y bebiendo
> absintio de Viena, esa destilación religiosa y armada,
> color de convólvulo, que extraen de una extraña gramínea salvaje,
> llamada "dístilo dormido". La taberna esta tarde, se ha visto
> visitada por muy contados parroquianos, que entraban, estirando los
> miembros, bebían malvadamente ante el mostrador y
> se iban con gran perfección (Vallejo, 1973:43)

O título, todo escrito em minúsculo, estilo do autor, não pretende ser mais importante do que o próprio texto. Cumpre, porém, a função de resumir o assunto que será tratado. Dessa forma, podemos compreender que a parte lida seja apenas uma contextualização daquilo que vai ser narrado a respeito do tema da reputação. Ou seja, esse trecho é anterior a uma crônica. As observações feitas à tradução apresentada a seguir, respondem ao critério de uma tradutologia descritiva que corrobora com o ensino da tradução em termos linguísticos:

> Teoria da Reputação
>
> Eu estive na famosa taverna "Sztaron" da rua
> Seipel, em Budapest. É taverna, segundo boatos,
> de uma firma bolchevique secreta e cujo gerente,
> Ossag Muchay, é muito gentil com a clientela. Muchay
> esteve conversando comigo um bom tempo e bebendo
> absinto de Viena, aquela destilação religiosa e encorpada,
> cor de verme, que extraem de um extranho capim selvagem,
> chamado "dístilo adormecido". A taverna, esta tarde, viu-se
> visitada por poucos fregueses, que entravam, esticavam os
> membros, bebiam como malucos no balcão do bar e iam
> embora com grande perfeição (trad. de A., 2013).

Em um primeiro momento, faz-se necessário compreender o uso do pronome da primeira pessoa no inicio da tradução. Este ocorre para se dar ênfase ao fato de que é o

narrador quem esteve na famosa taverna. Mas, será esse o aspecto a ser destacado e dessa forma? Essa poderia ser uma tendência *clarificadora* do tradutor. Segundo Berman (2007:50), como o próprio nome já diz, "concerne ao nível da clareza sensível das palavras ou de seus sentidos. Onde o original se move sem problemas (e com uma necessidade própria) no *indefinido*, a clarificação tende a impor algo *definido*".

Outro aspecto que se observa na tradução acima é a alteração dos sinais de pontuação. Desta forma, o que se opera é uma tendência *racionalizadora* do tradutor. Devido à racionalização, o tradutor faz modificações no texto de acordo com uma ideia preconcebida acerca da ordem correta do discurso. Essas modificações dizem respeito à estrutura das frases, que são reordenadas, e constituem-se de procedimentos tais como a alteração da pontuação sem nenhuma consideração pelo estilo e ou as intenções do autor.

O acontecimento do dia se passa quando o narrador sai da taverna e, caminhando pelas ruas, é surpreendido pela multidão que acompanha a detenção de um homem tido como culpado por algo que, descobrimos no final do relato, somente Muchay, o gerente da taverna conhece o motivo. Mas, Muchay sabe explicar também porque esse homem não tem nome e vem daí a teoria da reputação. Um texto que faz pensar sobre um tema que atinge todas as pessoas, em todos os lugares e épocas, e, que é apenas exemplificado por uma circunstância muito particular. Estamos frente a elementos muito próprios de um lugar (Budapest) e na época dos bolcheviques, com uma mensagem que transcende o tempo e o espaço e que pode ou não ser transmitida. Pois, levando em conta uma poética do traduzir,

> Traduzir uma obra literária não quer dizer torna-la comunicável. Como se a tradução estabelecesse uma espécie de pacto de linguagem extraindo as confusões ou desacertos do texto a traduzir. (...) Traduzir não é comunicar, não é tornar acessível, nem ao menos passar uma informação. Isso é o dispensável numa tradução. O que uma tradução deveria deixar passar é o inapreensível, o misterioso, o poético, quer dizer, aquilo que é essencial à obra (Rocha de Paula, 2013:82).

Nesta versão ainda, a leitura própria do tradutor, remete a termos interpretados tais como o do *convólvulo*, traduzido por 'cor de verme', e, *mostrador* por 'balcão do bar'. Estes fenômenos são chamados de alongamento ou amplificação, pois a língua de chegada utiliza mais palavras do que a língua de partida para expressar a mesma ideia. Segundo Berman (2007:51), "toda tradução é tendencialmente mais longa do que o original". O alongamento é, portanto, resultante da clarificação e da racionalização, as

duas tendências vistas anteriormente, uma vez que ambas exigem um desdobramento do que está, no original, 'dobrado'.

Mas, como o tradutor é um mediador cultural, o fato do termo *convólvulo*, por ex., ter sido traduzido por 'cor de verme', deve ser analisado desde o ponto de vista da compreensão da escolha do tradutor em formação. Se o tom do absinto aproxima-se à cor verde, a associação com 'verme' comporta a relação do termo em espanhol à sua fonética que soa para o tradutor como algo desagradável, descrito, assim, pejorativamente. Esta experiência remete a uma reflexão segundo a qual, então,

> começa-se a descobrir a oralidade da literatura, não somente no teatro (...). Descobre-se que uma tradução de um texto literário deve fazer o que faz um texto literário, pela sua prosódia, seu ritmo, sua significância, como uma forma de sua individuação, como uma forma-sujeito (Meschonnic, 2010:24)

Para compreender esta escolha, deveríamos abordar também a tradutologia indutiva ou científica, que se aproxima da psicologia cognitiva, a qual observa o funcionamento psicolinguístico e cognitivo do tradutor em formação. Mas, nos remetendo apenas à relação da tradução com a cultura, essa obra foi traduzida para o inglês por Joseph W. Mulligan (1981) e ele utiliza para convólvulo, o termo *inchworm* que tem a ver com larva, verme. Refletindo sobre a literatura, acima referida, poderíamos questionar a solução procurada em termos de uma *anexação* à compreensão espontânea do termo e a dificuldade do *descentramento* (Meschonnic, 2010) para lidar com a abertura ao diferente, a se expor à cultura do outro. Observou-se, também, a importância dos diferentes tipos de pesquisa para o tradutor. "*Convolvulus* (flora europeia), gênero botânico pertencente à família *convolulaceae*" (Malaret, 1970); remete a uma noção científica e às características da planta por um lado e, por outro há toda a contextualização que se sobrepõe a modo de um "palimpsesto" para usar o termo de Meschonnic (2010) para descobrir aspectos do estilo e do significado da escrita. O texto, A teoria da reputação continua com mais um trecho:

> Dos muchachas jugaban en un rincón de la planta baja, un juego de dulce de hierro, con pequenas tortugas de capa y cintas de colores. A la entrada de la misma sala, platicábamos el buen Muchay y yo. Hablábamos de los supersticiones del Asia Menor, de las salobres ciências de aprehensión de las hechicerias. Me despedí de Muchay y abandone la taberna. Avancé hacia la esquina y tomé la calle de Praga, que apareció invadida de gente. La multitud observaba por sobre los tejados las maniobras de la policia. Entereme, por crecidas puntuales y minguantes de viñeta, que se perseguia a un delincuente de um alto delito, que nadie sabía precisar. Un grupo de gendarmes salió de

> una de las torres de la iglesia Ravulk, conduciendo preso a un hombre. Al descender el prisioneiro las gradas del átrio, pude verle entre la muchedumbre, trajeado de una pelliza en losanges, los ojos enormes, perrazo de gran estimación, que acabase de morder a una reina. (...) (Vallejo, *op.cit.*)

Antes de criar um glossário com os galicismos, estrangeirismos, expressões da época, é preciso contar com as intervenções teóricas do próprio Vallejo a respeito da sua escrita: "transpor ao poema a estética de Picasso. Ou seja, ater-se somente às belezas estritamente poéticas, sem lógica, sem coerência, nem razão. Como quando Picasso pinta um homem e, por motivos de harmonia das linhas ou das cores, em vez de lhe fazer um nariz, faz no seu lugar uma caixa, uma escada, um vaso, uma laranja" (Vallejo, 1992:102). De essa forma, poder compreender a contextualização da escrita e a estética do autor. Duas traduções de alunos:

> Duas garotas jogavam em um canto do térreo, um jogo de raciocínio, com pequenas tartarugas encapadas e decoradas com fitas coloridas. À entrada da mesma sala, conversávamos o bom Muchay e eu. Falávamos das superstições da Àsia Menor, das salgadas ciências de apreensão das feitiçarias. Me despedi do Muchay e abandonei a taverna. Avancei em direção à esquina e tomei a rua Praga, que parecia invadida de gente. A multidão observava por sobre as paredes de tijolo, as manobras da polícia. Me inteirei, por meio de cheias pontuais e estiagem de momentos, que se perseguia a um delinquente de um alto delito, que ninguém sabia definir. Um grupo de policiais saiu de uma das torres da igreja de Ravulk, conduzindo um homem preso. Ao conduzir o prisioneiro pelos degraus do átrio, pude vê-lo entre a multidão, vestido com um casaco de losangos, olhos enormes, um cachorrão de grande estimação, que acabou de morder a rainha.(Trad. B)

As dificuldades de leitura foram muitas e, dessa forma, inverteram-se sentidos sem perceber. Com a leitura da tradução feita em grupo, rapidamente, ouve uma seleção de termos para serem caracterizados, como estrangeirismos ou como partes do estilo do autor. Assim, o próprio tradutor em formação alterou algumas das frases, como as do final, acima referido, por: "pude vê-lo em meio da multidão, vestido com um casaco de losangos, olhos enormes, como cão de pedigree, que acabara de morder uma rainha". Interessante, observar que as dificuldades de compreensão tornaram-se motivo de uma maior análise literária e comparação com textos do autor que falam da escrita e até mesmo da tradução. Em relação a isso, pode-se observar que a partir do termo "losango", remete-se com mais facilidade para o cubismo de Picasso e como a escrita pode seguir esse estilo.

> Duas garotas brincavam em um canto do andar térreo, um jogo de doce de ferro, com pequenas tartarugas de capa e fitas coloridas. Na entrada da mesma sala conversávamos o bom Muchay e eu. Falávamos das superstições da Ásia Menor, das ciências ocultas de apreensão das feitiçarias. Despedi-me do Muchay e abandonei a taverna. Avancei até a esquina e peguei a rua Praga que estava invadida de gente. A multidão observava as manobras da polícia em cima dos telhados. Fiquei sabendo por crescidas pontuais e minguantes de vinheta, que se perseguia um delinquente acusado de um grave crime, que ninguém sabia explicar. Um grupo de policiais saiu de uma das torres da igreja de Ravulk, levando um homem preso. Ao descer o prisioneiro pelos degraus do átrio, eu pude vê-lo entre a multidão, vestido com casaco de losangos, os olhos enormes, cachorrão de grande estima, que acabara de morder rainha. (trad. de C.)

Não se pode exigir a compreensão de todos os detalhes para quem recém começa um processo de observação dos detalhes em um texto que deverá lhe ensinar a traduzir. Por exemplo, para: "doce de ferro, com pequenas tartarugas de capa e fitas coloridas" deveria ser possível encontrar um sentido, seja pela explicação do jogo, ou pela estética do texto. "A multidão observava as manobras da polícia em cima dos telhados" em vez de situar a multidão, situa onde a polícia está fazendo manobras. Contrariamente ao que o tradutor anterior expôs para o mesmo trecho: "A multidão observava por sobre as paredes de tijolo, as manobras da polícia". A partir dessa divergência devemos refletir sobre as possibilidades de leitura. Existe um maior ou menor cuidado em relação à compreensão do texto que reflete uma maior ou menor censura. Esta seria assimilada na língua materna devido ao maior tempo de exposição à língua. Enquanto que em relação a uma língua que há pouco tempo se tem contato, faz parte o permitir-se as mais variadas interpretações. Em relação à censura, Coracini (2010), nos lembra que,

> Afinal, a (auto)censura – constitutiva da identidade do tradutor -, que, a nosso ver, atravessa todo o processo tradutório e, portanto, os momentos de indecidibilidade, provém, não apenas do que Freud denominou superego, marcas do componente sócio-cultural, que funcionaria como um censor, mas, também, de regimes políticos anteriores, integrados na subjetividade, via memória discursiva (...) ou, mesmo, traços de experiências pessoais, transformadas, elas também, em narrações, ficções de si, do outro e do outro de si (Coracini, 2010:181).

Nesse sentido, a turma dividiu-se, praticamente, entre aqueles que tinham uma preocupação de traduzir palavra por palavra, acreditando-se clássicos, talvez; outros gostariam de recriar e adaptar o texto ao que lhes pareceria compreensível no contexto

dos seus leitores; talvez, mais próximos dos românticos; e, outros, ainda, procurariam compreender as contradições da sua própria prática e tentariam entender ou transcender o sentido de Berman, de tradução da *letra*. Mas, de modo geral, a falta de conhecimento de como analisar o texto literário e de como identificar dificuldades linguísticas e do discurso com os seus aspectos culturais e ideológicos resultou na valorização da interdisciplinaridade da prática tradutória e no estímulo a intensificar a pesquisa. Esse texto de Vallejo, teoria de la reputación, foi traduzido até o fim. Não o transcrevemos todo e nem todas as traduções propostas pelos alunos, pois o intuito do trabalho não é mostrar a quantidade de traduções de um mesmo texto, mas o que essa prática pode nos trazer de reflexão. Como essa obra de Vallejo constituiu-se num projeto de nova linguagem narrativa, temos textos que fusionaram traços próprios do conto com os de outros gêneros, como o gênero jornalístico, o poema, a crônica e o ensaio. Isto podemos observar no texto da obra, cujo subtítulo é O monumento a Baudelaire (Vallejo, 1973:9).Vejamos a tradução feita pelo aluno W.,37 do seguinte trecho:

> El monumento a Baudelaire es una de las piedras sepulcrales
> más hermosas de París, una auténtica piedra de catedral. El
> escultor tomó un bloque lapídeo, lo abrió en dos extremidades
> y modeló un compás. Tal es la osamenta del monumento. Un
> compás. Un avión, una de cuyas extremidades se arrastra por
> el suelo, a causa de su mucho tamaño, como en el albatrós
> simbólico. La obra mitad se alza perpendicularmente a la anterior y presenta
> en su parte superior, un gran murciélago de alas extendidas. Sobre este bicho,
> vivo y flotante, hay una gárgola, cuyo mentón saliente, vigilante y agresivo,
> reposa y no reposa entre las manos (Vallejo, *op.cit*, p. 9).
> (...)
>
> O monumento a Baudelaire é um dos túmulos mais belos de Paris,
> um autêntico túmulo de catedral. O escultor usou um bloco de pedra,
> o dividiu em duas extremidades e modelou um compasso. Esta é
> a estrutura base do monumento; um compasso. Um avião, onde uma
> das extremidades se arrasta ao longo do chão, devido seu grande
> tamanho, tal como um albatroz simbólico. A outra metade fica de pé,
> perpendicular à primeira, apresentando na sua parte superior, um enorme
> morcego de asas estendidas. Sobre este bicho, vivo e flutuante, há uma
> gárgula, cujo queixo saliente, vigilante e agressivo, repousa ou não entre as
> mãos (trad. de W., 2013).

37 Os alunos são identificados apenas com uma letra maiúscula.

As diferenças entre o relato do escritor e o do tradutor se devem em parte a questões culturais: onde no original se valoriza o tipo e a qualidade da pedra, das "piedras sepulcrales"; "piedra de catedral", o mármore do "bloque lapídeo", na tradução tudo é relacionado ao túmulo: "um dos túmulos mais belos"; "um autêntico túmulo", um "bloco de pedra" que mostra o distanciamento na cultura de chegada da relação com, por exemplo, o cemitério. Já na Europa, as pessoas passeiam nos cemitérios para contemplar as estátuas de mármore, a beleza das obras. E como se fala em arte, o escritor refere a descrição do trabalho do escultor como correspondente à "osamenta", que vem de osso, algo humano que fica, não no túmulo, mas na pedra, metaforicamente, humanizada pela arte; isso tira a frieza de um termo técnico como é o da "estrutura base" citada na tradução. Observa-se também a necessidade de noções de intertextualidade para o tradutor que deve ser capaz de reconhecer como na obra de Baudelaire, por exemplo, o caso do célebre poema *O albatroz,* expressão do simbolismo francês. A falta desse conhecimento fez com que o tradutor escrevesse o artigo indefinido "um" (um albatroz), como se tratando de qualquer albatroz.

Não se trata apenas de relacionar as dificuldades do tradutor em formação seja do ponto de vista linguístico, discursivo ou cultural, mas representar as dificuldades da tradução de línguas próximas, como bem reflete o uso inadequado das preposições. Há, também, a necessidade de reconhecer o trabalho da tradução como inerente à formação da identidade individual e social, como processo de discernimento cultural e, sobretudo de tomada de consciência das redes diacrónicas e sincrônicas entre diferentes literaturas que constituem a produção literária. Isso faz com que a reflexão sobre a tradução, ao mesmo tempo em que conta com o dialeto do tradutor, dialoga com questões de representação cultural e levanta sempre mais perguntas sobre os discursos que produzimos.

Sabemos que Vallejo vai atrás da procura de sentido e percebe uma sociedade despojada de ética, à qual teria sido negada, segundo Caisso (1994:15), a possibilidade de reconhecer a necessidade de morrer para amar a vida (...) "traços de Leyritz, junto ao talento de Erik Satie e às dissonâncias de Stravinsky, provam menos a sagacidade da melancolia enfrentada aos usos hipócritas do éxito do que o valor precário das palavras lançadas para resguardar riscos primordiais"(trad. de L.de Lannoy.). Vallejo visita o túmulo de Baudelaire e descreve um texto cheio de símbolos que, entre outros aspectos, atestam uma procura contraditória e plural do novo, de uma nova linguagem poética e plástica. Vallejo elogia a eficácia simbólica da estátua que há no túmulo de Baudelaire.

É um grande morcego que representa a vida animal e desumana mas, ao provocar vertigem, incerteza, inquietação, mostra paradigmaticamente o compromisso da rebeldia com a inocência. "Se rebelan solamente los niños y los ángeles" conta Vallejo nesse texto. A figura do morcego expressa também uma ambivalência, brinca com o heroísmo das trevas, cai para o alto. Como diz ainda Caisso (1994:8):

> Seu trânsito errático, audacioso, atravessado pelo valor de inventar outro sabor e tempo de voo, parece acordar sem trégua o peso da existência. Simultaneamente, 'anjo e lucifer', metade beato e metade perverso "o rato com asas das abóvedas" suporta a criação com um olhar, que não apenas consegue subtrair ao monumento a sua fixação, demolir o peso da pedra ou conjurar o destino do diabolismo baudeleriano, mas também investi-lo com o poder de reconhecer a passagem da "necessidade de morrer para salvar a vida". (trad. de Lannoy)

Estes comentários remetem a citações do texto O monumento a Baudelaire fazem parte da crítica literária elucidativa para um tradutor poder aproximar-se do significado das figuras citadas no texto e a importância de observá-las no seu conjunto para dar unidade ao texto. Vejamos as traduções do seguinte trecho de O monumento a Baudelaire:

> Otro escultor habría cincelado el heráldico gato del aeda, tan manoseado por los críticos. El de esta piedra hurgó más hondamente y eligió el murciélado, esse binômio zoológico – entre mamífero y pájaro - , esa imagen ética – entre luzbel y ángel -, que tan bien encarna el espíritu de Baudelaire. Porque el autor de *Las flores del mal* no fue el diabolismo, en el sentido católico de este vocablo, sino um diabolismo laico y simplemente humano, um natural coeficiente de rebelión y de inocencia. La rebelión no es posible sin la inocência. Se rebelan solamente los niños y los ángeles. La malicia no se rebela nunca. Un viejo puede unicamente despecharse y amargarse, tal Voltaire. La rebelión es fruto del espíritu inocente. Y el gato lleva la malicia en todas sus patas. En cambio, el murciélago – ese ratón alado de las bóvedas, esa híbrida pieza de plafones – tiene el instinto de la altura y, al mismo tiempo, el de la sombra. Es natural del reino tenebroso y, a la vez, habitante de las cúpulas. Por su doble naturaleza de vuelo y de tiniebla, posee la sabiduría en la sombra y, como en los heroísmos, practica la caída para arriba (Vallejo, 1973:9).

Quando traduzimos podemos não dizer o que estava escrito, dizer algo diferente ou ainda, dizer outra coisa. A seguir, observamos que é isto o que aconteceu na tradução da primeira frase desse texto. O tradutor em formação teve como projeto de tradução, realizar um texto que se aproximasse do leitor, no sentido de oferecer uma leitura fluída,

representando menos "abstrações" do que no texto original; como nos revela, por exemplo, a expressão: "O escultor anterior" em vez de "Otro escultor" no texto em espanhol. Um aspecto que pode nos induzir à compreensão desta diferença é a adoção, na tradução, de outro tempo verbal; em vez do uso do futuro do pretérito, o tradutor optou pelo uso do verbo haver no imperfeito, o que representa uma perdida (segundo Vinay e Darbelnet, 1977), no sentido da possibilidade de fazer algo que o verbo no futuro de perfeito sugere, enquanto que o verbo no imperfeito já determina a ação:

> O escultor anterior havia modelado um heráldico gato negro, tão banalizado pelos críticos. Este último trabalhou mais profundamente e escolheu o morcego, esse híbrido de natureza, que mistura mamífero com pássaro; essa imagem ética, que junta diabo com anjo; que tão bem representa o espírito de Baudelaire. Porque o autor de *As flores do mal* não foi um diabólico, no sentido católico do termo, senão um diabólico laico e meramente humano, um coeficiente natural de rebelião e de inocência. Não se pode ter rebelião sem inocência. Rebelam-se apenas crianças e anjos. A malícia nem sempre se rebela. Um velho pode apenas sofrer de despeito e amargura, tal como Voltaire. A rebelião é fruto do espírito inocente. E o gato leva a malícia em todas suas patas. Por outro lado, o morcego – esse rato alado das abóbadas, essa híbrida peça de castiçal – tem o instinto de altura e, ao mesmo tempo, o de sombra. É natural do reino tenebroso e, ao mesmo tempo, habitante das cúpulas. Por sua dupla natureza de vôo e treva, possui a sabedoria na sombra e, como nos heroísmos, pratica a queda para o alto (trad .de J., 2013)

As explicações para as escolhas e decisões tomadas para fazer a tradução são extremamente limitadas, sobretudo se as observamos desde o ponto de vista linguístico. As motivações podem partir dos mais variados desejos, por exemplo, o de ser mais determinado do que se é na língua portuguesa e, então, teria se utilizado um tempo verbal que indicaria uma ação definida e não uma suposição, para aproximar-se do caráter alheio. O tradutor pode assumir que vai se constituindo de partes de uma e outra cultura e que, ao mesmo tempo em que é intermediário entre culturas, ele contribui à formação das mesmas. Pois, o tradutor é um ser/estar entre línguas e culturas como bem o expressa Coracini (2010:181) "Ser/Estar entre-línguas-culturas significa deixar-se impregnar por elas; não estar nunca apenas num dos lados da ponte ou do rio, mas na travessia, onde as margens se con-fundem, co-existem e se embaçam".

A mudança de "manoseado" por "banalizado" seria uma modulação, no sentido de uma variação obtida a partir do resultado da ação de manusear o que teria sido utilizado por uma tendência deformadora de clarificar o sentido da frase para o leitor.

Mas, tratando-se de um texto literário, deve-se observar as perdidas que este mecanismo representa em relação à narrativa poética, ao ritmo e à sonoridade do texto.

Em espanhol temos: "ese binomio zoológico – entre mamífero y pájaro -," e em português: "esse híbrido de natureza, que mistura mamífero com pássaro". A mudança entre o sentido de uma e outra frase deve-se à dificuldade de respeitar o *entre-lugar* que é o próprio lugar do tradutor. Há uma tendência a misturar os objetos opostos para lhes anular a contradição. No entanto, o "binômio" está composto por dois objetos que resultam em uma única imagem, não pela sua mistura mas, por estarem em relação a partir das suas diferenças extremas como as que existem entre um anjo e um demônio, segundo relato do próprio texto. Mas, o tradutor insiste, se o original diz: "entre luzbel y ángel", a tradução afirma: "junta diabo e anjo". Neste ponto, é provável que se o tradutor tivesse lido Baudelaire, teria compreendido melhor a que espírito o escritor fazia referência. Há usos de adaptações, transposições, entropía por parte do tradutor com o objetivo de dar fluidez ao texto e procura do próprio estilo, passando pela supressão de uma linguagem que pareça pouco adequada ao leitor imaginado para essa prática tradutória. Por isso, trechos tais como: "la malicia no se rebela nunca" que representa uma forma mais determinada de falar em espanhol do que no português é vertida para: "a malicia nem sempre se revela" e também não marca o contraste entre o gato e o morcego: "el gato... Em cambio, el murciélago", na tradução: "e o gato... Por outro lado, o morcego", essa construção: "por um lado e por outro lado", explicita, apenas moderadamente, a relação de contraste entre as características dos animais que permitiria chegar à compreensão da escolha do morcego feita pelo escultor .

Relacionar estes problemas do uso da língua, com questões do discurso implica expandir o tratamento dado, neste trabalho, à linguagem para questões culturais e até mesmo filosóficas.

Se toda leitura é uma tradução e, como uma coisa leva à outra, não poderíamos também nos colocar a questão da formação da cultura americana, ou das culturas americanas nos seus diversos estratos sociais, como traduções, atos de interpretação múltipla de um texto que chamaríamos esquematicamente coo cultura central? (Millones, 1992:96). Este autor leva-nos a ter consciência do nosso lugar geopolítico como tradutores, pois, adiante ainda no seu texto ele dirá que essa cultura central à qual se referiu, remete a centros culturais metropolitanos que modificam as demais culturas segundo a leitura que delas faça a elite intelectual, o mundo científico e acadêmico ou simplesmente os meios de comunicação de massa. Pareceu-nos importante manter

sempre no horizonte a ideia da tradução como travessia ou de caminho que vai e volta. Nesse sentido, Bakhtin ve todo ato de significação como um processo dialógico produzido no seio de uma coletividade social (Bakhtin, 2010).

Por isso, a questão da Leitura Crítica para os tradutores em formação os leva a perceber o conceito de tradução como uma experiência que transcende a ideia de tradução literária de uma língua para outra e que tem relação com estratégias simbólicas que reproduzem o mundo social. Esse tipo de reflexão, de desenvolvimento da capacidade de associação com muitas disciplinas que interagem entre si, colaborando com a tradução literária, como pode ser o caso da Antropologia, da Sociologia, da História, da Filosofia, da Crítica literária, da Linguística, da Psicologia, e tantas outras áreas do conhecimento, bem como das Artes e da Religião, resulta na formação de um público consciente de que a cultura congrega e pode reunir interdisciplinarmente muitas áreas e que todas são necessárias á formação do tradutor.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRAFICAS

Berman, Antoine. 2007. *A tradução e a letra ou O albergue do longínquo*. Trad. M-H C. Torres, M. Furlan, A. Guerini. Rio de Janeiro: Letras/PGET.

_____. 2002. *A prova do estrangeiro: cultura e tradução na Alemanha romântica.* Trad. Maria Emília Pereira Chanut. Bauro/São Paulo: EDUSC.

Borges, Jorge Luis. 1996. *Obras completas I El Aleph*. Barcelona: Emecé.

Caisso, Claudia. 1994. *Estudio Preliminar*. In: Vallejo, C. *Escritos en prosa*. Buenos Aires: Losada.

Coracini, Maria José. 2010. A (auto-)censura na tradução: uma questão de identidade. In: Lima-Hernandes, Maria Célia e Katia de Abreu Chulata (orgs.). *Língua Portuguesa em foco: ensino-aprendizagem, pesquisa e tradução*. Lecce: Pensa Multimedia Editore.

Malaret, A. 1970. *Lexicon de fauna y flora*. Madrid: CPAALE.

Meschonnic, Henri. 2010. *Poética do Traduzir*. Trad. J. Pires Ferreira e S. Fenerich. São Paulo: Perspectiva.

Rocha de Paula, Janaína. 2013. *Por uma poética da tradução*. Cadernos de Tradução, v.1 n. 31. Florianópolis: Periódicos UFSC.

Vinnay, J.P. e Darbelnet, J. 1977. *Stylistique comparée du français et de l´anglais: méthode de traduction.* Paris: Didier.

Vallejo, César. 1973. *Contra el secreto profesional*. Lima: Mosca Azul.

_____. 1992. *Obras completas*. Tomo 8. Contra el secreto professional. Prólogo de Ricardo González Vigil. Lima: Editora Peru.

Anexo

Teoria de la reputación

He estado en la famosa taberna Sztaron de la calle de Seipel, en Budapest, taberna, según se murmura, de una secreta firma bolchevique y cuyo gerente, Ossag Muchay, es tan cortés con la clientela. Muchay há estado conmigo un gran rato, conversando y bebendo absinto de Viena, esa destilación religiosa y armada, color de convólvulo, que extraem de una extraña gramínea salvaje, llamada "dístilo dormido". La taberna, esta tarde, se ha visto visitada por muy contados paroquianos, que entraban, estirando los membros, bebían malvadamente ante el mostrador y se iban com gran perfección. Dos muchachas jugaban en un rincón de la planta baja, un juego de Dulce de hierro, con pequenas tortugas de capa y cintas de colores. A la entrada de la misma sala, platicábamos el buen Muchay y yo. Hablábamos de las supersticiones del Asia Menor, de las salobres ciencias de aprehensión de las hechicerias.

Me despedí de Muchay y abandone la taberna. Avancé hacia la esquina y tomé la calle de Praga, que apareció invadida de gente. La multitud observaba por sobre los tejados las maniobras de la policía. Entereme, por crecidas puntuales y minguantes de viñeta, que se perseguía a um delincuente de un alto delito, que nadie sabía precisar. Un grupo de gendarmes salió de una de las torres de la iglesia de Ravulk, conduciendo preso a un hombre. Al descender el prisioneiro las gradas del átrio, pude verle entre la muchedumbre, trajeado de uma pelliza en losanges, los ojos enormes, perrazo de gran estimación, que acabase de morder a una reina.

Hasta el comissariado fui detrás de esta gente. El comissário interrogó al preso, em tono de legal indignación:

- ¿Quién es usted?¿Cual es su nombre?

- Yo no tengo nombre, señor, -dijo el preso.

Se ha averiguado en Loeben, aldeã donde vivia el aherrojado, por su nombre, sin conseguirlo. Nadie da razón de nada que se relacione com sus antecedentes de família. En sus bolsillos tampoco se há sorprendido papel alguno. Lo único que está probado es

que residía em Loeben, porque todo el mundo le há visto allí a diario, caminhar por las calles, sentarse en los garitos, leer periódicos, conversar con los transeuntes. Pero nadie conoce su nombre. ¿Desde cuándo vivía en Loeben? Se ignora, por outro lado, si es húngaro o estranjero.

He vuelto a la taberna de Ossag Muchay y le he referido el caso em todos sus detalles y aun dándole la filiación minuciosa del preso. Muchay me ha dicho:

- Ese individuo carece, en verdade, de nombre. Soy yo quien guarda su nombre. ¿Quiere usted conocerlo?

Me tomó por el brazo, subimos al segundo piso y me condujo a un escritório. Allí extrajo de un diminuto estuche de acero un retazo de papel, donde aparecia, en trazos gruesos y resueltos, pero tan enredados que era imposible descifrarlos, una firma delineada con tinta verde rana, de la que usan los campesinos de Hungría. Argumenté a Muchay:

- ¿Se puede acaso tomar el nombre de una persona y esconderlo en un estuche, como una simple sortija o un billete?...

- Ni más ni menos, - me respondió el taberneiro.

- ¿Y qué explicación tiene todo esto?

¿Cual es, en resumen, ese nombre?

- Usted ni nadie puede saberlo, pues este nombre es ahora de mi exclusiva posesión. Puede usted conocerlo, mas no saberlo...

- Se burla usted de mí, señor Muchay?

- De ninguna manera. Aquel hombre perdió su nombre y él mismo, aunque quisiera darlo, no puede ya saberlo. Le es absolutamente imposible, en tanto no tenga en su poder la firma que usted está viendo aqui.

- Pero si él la trazó. Le será fácil trazar otra y otras.

- No. El nombre no es sino uno solo. Las firmas son muchas, sin duda, mas, el nombre está en uma sola de las firmas, entre todas.

Sus inesperadas sutilezas de billar, empezaron a hacerme palos. Muchay, en cambio, hablaba sin vacilaciones. Encendió su pipa con dos centellas de pedernal croata. Cerró su estuche de acero y me invitó a bajar.

- La vida de un hombre, - me dijo, descendiendo la escalera -, está revelada toda entera en uno solo de sus actos. El nombre de un hombre está también revelado en una sola de sus firmas. Saber esse acto representativo, es saber su vida verdadera. Saber esa firma representativa, es saber su nombre verdadero.

- ¿Y en qué se funda usted para crer que la firma que usted posee, es la firma representativa de ese hombre? Además, ¿qué importancia tiene el saber el nombre verdadero de una persona?¿No se sabe, acaso, el nombre verdadero de todas las personas?

- Escuche usted, - me argumento Muchay, dando inflexión prudente a sus palavras-, el nombre verdadero de muchas personas se ignora. Esta es la causa por la cual, en lugar de apresar al obrero de Loeben, no se ha apresado al patrón de la fábrica donde éste trabaja.

-¿Pero usted sabe el delito de que se le acusa?

- De un atentado contra el Regente Horthy.

Bajé los ojos, dando viento a mis órganos medianos y me quedé Vallejo ante Muchay.

Vallejo, César. 1973. *Contra el secreto profesional.* Lima: Mosca Azul, p. 44-47.

De volta ao futuro da língua portuguesa.
Atas do V SIMELP - Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa
Simpósio 61 - Travessias e diálogos literários, 2369-2390
ISBN 978-88-8305-127-2
DOI 10.1285/i9788883051272p2369
http://siba-ese.unisalento.it, © 2017 Università del Salento

SONHOS ROUBADOS DE UMAS MENINAS DA ESQUINA: TRADUÇÕES INTERSEMIÓTICAS OU DIALOGISMO INTERTEXTUAL ENTRE LITERATURA E CINEMA BRASILEIROS

Gislene Maria Barral Lima Felipe da SILVA[38]
Mônica Horta AZEREDO [39]

RESUMO
O livro *As meninas da esquina: diários dos sonhos, dores e aventuras de seis meninas do Brasil*, de Eliane Trindade, traz o relato de seis adolescentes e jovens que vivem da prostituição, e inspirou o filme *Sonhos roubados*, dirigido por Sandra Werneck. A partir desses produtos culturais, propõe-se analisar como a linguagem e o discurso dessas adolescentes e jovens brasileiras participam da construção de suas identidades, bem como se busca compreender as estratégias do processo tradutório de uma obra verbal para uma audiovisual e suas ressignificações. Busca-se traçar um panorama dialógico apontando as aproximações e distanciamentos na representação desse grupo de adolescentes e jovens nos dois diferentes gêneros e suportes. Com base em categorias teóricas desenvolvidas por Mikhail Bakhtin, especialmente noções como intertextualidade, dialogismo, polifonia, e gêneros discursivos, entre outras, pretende-se explicitar o processo de construção identitária iniciada com o "diário de encomenda", culminando com a ficcionalização do que, a priori, aparece *deguisé* como "real".

PALAVRAS-CHAVE: Literatura; Cinema; Gêneros Discursivos; Intertextualidade; Juventude.

1. Introdução

O livro *As meninas da esquina: diários dos sonhos, dores e aventuras de seis meninas do Brasil*, de Eliane Trindade, publicado em 2005, traz o relato de adolescentes

38 Gislene Maria Barral Lima Felipe da Silva é doutora em Literatura e pesquisadora do Departamento de Teoria Literária e Literaturas do Instituto de Letras da Universidade de Brasília (UnB). Professora aposentada da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEDF). Endereço de correspondência: Rua 7, casa 8, Vila Planalto, Brasília-DF, Brasil, CEP 70.804-270. E-mail: gislenebarral@felipedasilva.com

39 Mônica Horta Azeredo é doutora em Português pela Université Rennes 2 e doutora em Teoria Literária e pesquisadora do Departamento de Teoria Literária e Literaturas do Instituto de Letras da Universidade de Brasília (UnB). Professora aposentada da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEDF). Endereço de correspondência: Rua 7, casa 8, Vila Planalto, Brasília-DF, Brasil, CEP 70.804-270. E-mail: monicahortaazeredo@gmail.com

e jovens que guardam várias características em comum, principalmente o fato de terem nascido e crescido em ambientes que escancaram os meandros da violência sistêmica no Brasil. Como uma herança que se explica por fatores históricos, aliada à precariedade das instituições e à falência de políticas públicas, essas adolescentes e jovens acabaram sendo empurradas, desde a infância, para a exploração comercial de seus corpos, naturalizada como forma legítima de obtenção dos meios de sobrevivência ou de acesso a seus sonhos de consumo. Partindo dessa temática, a obra inspirou o filme *Sonhos roubados*, dirigido por Sandra Werneck e lançado em 2009.

Embora se possam ver as duas peças como narrativa autobiográfica e filme-denúncia, respectivamente, são produtos culturais e fenômenos de linguagem que, mesclando diferentes gêneros, propõem, entre si, um movimento intertextual, quando aos 22 segundos, exibe-se na tela que o filme foi "baseado no livro *As meninas da esquina: diários dos sonhos, dores e aventuras de seis meninas do Brasil*, de Eliane Trindade". Trata-se de uma relação intertextual porque o texto fílmico se relaciona dialogicamente com o texto pré-existente do livro. Na capa da 3ª. edição do livro, a inscrição "livro que inspirou o filme *Sonhos roubados*, de Sandra Werneck" certamente movimenta mais a circulação cultural e comercial do livro.

Este texto propõe pensá-las como obras que colocam no centro da cena a linguagem e o discurso de jovens brasileiras que não têm a possibilidade de terem sua voz ouvida socialmente em um mundo que participa da construção social de suas identidades, e do qual elas participam em geral como alteridades, como o "outro" de quem se fala. Contudo, chama a atenção não apenas os fatores sociais dessa construção, mas também a elaboração formal da obra, bem como o aspecto ficcional das histórias tecidas nos "diários de encomenda", que, a priori, aparece *deguisé* como "real". *Deguisé* porque é impossível ao leitor ter acesso direto à realidade, à experiência das narradoras; o que ele acessa é uma relação com os discursos sobre essa realidade que é mediada pela linguagem. E também o discurso dessas adolescentes e jovens não é a sua realidade, porque, conforme considera Bakhtin, o discurso não é o real, mas a construção semiótica do real (1993:32).

Em um segundo momento, quando se centra na análise do filme, busca-se compreender as estratégias do processo tradutório de uma obra verbal para uma audiovisual e suas ressignificações.

2. As meninas da esquina: o livro

Enquanto o título do livro anuncia quem fala (as adolescentes e jovens) e seu lugar de fala (da esquina, da rua, do ponto de prostituição), o subtítulo do livro traz muitas indicações ("diários dos sonhos, dores e aventuras de seis meninas do Brasil"): em uma escrita autobiográfica, essas brasileiras vão falar de suas experiências positivas e negativas. Explicitar a ideia de nacionalidade é deixar subentendidas aí uma visão crítica e a ideia de denúncia em relação a todo um processo histórico e político de exclusão social, econômica e cultural.

A denúncia se pressente também quando as falas dessas alteridades são trazidas ao centro do discurso, conferindo projeção existencial a esses seres humanos por meio da linguagem e atribuindo-lhes experiência e um espaço a partir do qual elas podem falar e suas palavras podem circular. Por isso, suas autorrepresentações trazem elementos de identificação, de questionamento e de ruptura com a visão da margem como espaço destinado a esse grupo. Quando essas adolescentes e jovens assumem a fala e deixam de ser o "outro" de quem se fala, um "objeto de fabricações de alguém diferente, e não um sujeito com poder e voz" (Joffe, 1998:109), muda-se a perspectiva a partir da qual são olhadas.

Assim, os textos de Natasha, Britney, Milena, Yasmim, Vitória e Diana, ao servir ao propósito de construir perfis de uma geração de meninas que, desde o nascimento, veem-se condenadas a um destino irreversível e inexorável, se prestam a apontar as mazelas de uma sociedade que produz esse contexto de exclusão. E o que essas adolescentes e jovens sentem e dizem refletem as concepções, como em um espelho invertido, da sociedade em que vivem, pois, sendo o texto dialógico, segundo nos faz pensar Bakhtin (1979:35-36), a palavra de um é sempre atravessada pela palavra do outro, imbricando-se práticas discursivas e processos sociais.

Para além do que essas adolescentes e jovens dizem sobre si, o livro e o filme, no dialogismo de seus enunciados, deixam entrever as ideias, explicações, opiniões, crenças, enfim, as representações sociais que circulam socialmente sobre o fenômeno do abuso e da exploração sexual de adolescentes e jovens no país. Ao se buscar identificar algumas dessas representações, é possível conhecer vozes de diferentes segmentos sociais que atravessam os discursos dessas meninas, os quais mostram como a sociedade brasileira lida com elas e suas dificuldades.

Segundo Bakhtin (1992:318), vozes distintas de outrem podem ser incorporadas ao enunciado através de duas maneiras básicas: 1) o discurso do outro é "abertamente citado e nitidamente separado"; 2) o enunciado é bivocal, isto é, internamente dialogizado. Na primeira, entram formas de composição como o discurso direto e o discurso indireto, as aspas, a negação; e na segunda, aparecem a paródia, a estilização, a polêmica velada ou clara. Todas essas formas dialógicas surgem em momentos diferentes das narrativas dos diários, embora mais comuns sejam as construções em discurso direto e em discurso indireto, como nos exemplos seguintes.

Britney conta que sua avó

> além de *ficar gritando para eu ir embora da casa dela, dizia que eu era uma puta escrota e miserável.* Não aguentei ouvir aquilo tudo, joguei o feijão no chão. Meu tio veio pra cima de mim e me encheu de porrada [...] Minha irmã também me deu porrada (Britney –Trindade, 2010:78, grifo nosso).

Mesmo seus companheiros se dirigem às adolescentes e jovens com impropérios e desqualificativos:

> Consegui me soltar, ele me catou de novo quando chegou na esquina e *continuou gritando*:
> – Sua vagabunda, vamos embora pra casa! (Vitória – Trindade, 2010:40, grifo nosso).

Além da violência doméstica, outras formas de abuso se repete em várias circunstâncias, sob distintas formas, como a exercida pela polícia, expressa nos discursos da policial e do delegado:

> A policial só *ficava gritando:"Vai! Vai! Vai! Dá toda droga que você tem aí, a gente faz um acerto, joga nas costas do mané que tá preso e você vai embora pra sua casa!*" Depois apareceu o delegado *dizendo que se eu não fizesse tudo o que eles estavam mandando, eu seria presa por causa da ponta que escondi no maço de cigarro* (Vitória – Trindade, 2010:265, grifo nosso).
> Eles não fizeram nada para prender o cara, só me encaminharam para o Conselho Tutelar por esse negocio de prostituição infantil. O rapaz que não me pagou está solto. O delegado ainda me *chamou de nojenta, disse que eu estava mentindo*... [...] ele *veio com o papo de que eu não era vítima coisa nenhuma, porque estava usando roupa toda decotada* (Diana – Trindade, 2010:281).

Também adolescentes da mesma idade, em brigas acintosas, assim se dirigem umas às outras:

> – Foi tu que quebrou minha cabeça, jogou o copo no meu peito. Vem aqui que a gente vai te matar, sua puta (Britney – Trindade, 2010:72).

E a hostilidade se repete no âmbito da escola, que, como se lê no decorrer dos diários, não está preparada para lidar com esse público em situação de vulnerabilidade social:

> Estou fazendo supletivo à noite. Mas não gosto do professor de matemática, nem da matéria dele. Ele é muito ignorante... Não se pode perguntar nada. *Chama todo mundo de burro* e não dá dez para ninguém (Yasmin – Trindade, 2010:179, grifo nosso).
>
> Estou sem ânimo para trabalhar e estudar (...). Os professores ficam lá *explicando as coisas da apostila* que eu não tenho, não aprendo porra nenhuma. Só tiro nota vermelha. (Yasmin – Trindade, 2010:230, grifo nosso).

Além disso, há a desvalorização de seu tempo e corpo, quando o cliente manifesta que o serviço sexual prestado pela menina não vale o preço que ela cobra:

> Seu Nicolau anda dizendo que cobro muito caro, R$30,00. Ele chega a ficar três horas comigo. Acho que ele toma aqueles remédios para o negócio dele funcionar e ainda quer pagar menos (Diana –Trindade, 2010: 297).

Desse modo, por meio do dialogismo e do caráter polifônico de seus textos, é possível saber como essas adolescentes e jovens se veem tratadas, sempre de maneira desrespeitosa, hostil, humilhante, estereotipada e preconceituosa.

Se é assim que várias instâncias da sociedade falam dessas adolescentes e jovens, em que situações elas se acham? E como elas falam de suas vivências? Ouvindo suas palavras, é possível traçar alguns pontos em comum entre elas, apenas algumas recorrências que apontam para certas identificações entre suas vidas. É corriqueiro que tenham uma vida familiar instável, desagregada e marcada pelo desamparo parental, como descreve Diana:

> Tenho 14 anos e vivo com uma tia, mas no momento durmo na casa de outra tia. Minha mãe mora em um quartinho no beco, só encontro com ela no meio da rua. Meu irmão de 16 anos também vive na casa de um e de outro parente. [...] Sempre dormi em um colchão no chão do quarto de uma das minhas primas. Nunca tive um quarto. Minhas coisas ficam espalhadas lá e cá (Trindade, 2010:273).

Essa desproteção e instabilidade levam a uma desorganização cotidiana que inviabiliza a rotina organizada de uma vida voltada para a escola, a aprendizagem e o convívio familiar e social. Então esse caminho esperado é trocado pela vida nas ruas, que traz, entre outras consequências, a iniciação sexual precoce, como aconteceu com Vitória:

> Essa história de vender rosas foi o que me levou para a prostituição. Eu me prostituía para ter o dinheiro da rosa, era mais rápido. Jogava as flores fora assim que arrumava um cliente. Levava o dinheiro para Dona Maria e não precisava ficar vendendo mais nada. Podia brincar. Nem me lembro direito dos detalhes do meu primeiro programa[...] Eu não fazia a menor ideia do que estava para acontecer. Tinha uns 10 anos [...] (Trindade, 2010:240).

E, muitas vezes, acontece a experiência da maternidade bem cedo, e elas, em virtude da imaturidade e de suas circunstâncias de vida, se veem obrigadas a entregar os filhos aos cuidados de outras pessoas, reproduzindo o ciclo vivido por suas mães, conforme conta Vitória:

> Por um tempo, minha irmã vai ficar cuidando dos meus filhos. Minha mãe também ajuda. É triste porque queria estar com meus filhos, cuidando deles num lugar só meu (Trindade, 2010: 251).

A beleza e a juventude dessas adolescentes e jovens é a moeda de troca que possuem, ingressando na prostituição como caminho inevitável, e, muitas vezes, acompanhada de abusos e violências, como diz Natasha:

> [...] prostituição é fria. Dei um tempo depois que fui estuprada no mês passado por dois caras em uma caminhonete. Os boys colocaram um revolver na minha cabeça, fizeram tudo que queriam e como queriam e me deram R$80,00 no final. [...] Estou preferindo ficar com o Gerson. Com ele, ganho R$60 numa transa e é mais seguro (Trindade, 2010: 61).

Esse caminho acaba por se tornar a garantia de que terão como fazer face às suas necessidades de sobrevivência:

> Meu tio chegou e disse que não tinha conseguido nada na rua. A gente não tinha nada pra comer, pois o dinheiro da aposentadoria da minha avó já acabou faz tempo. Tio Sidney ficou de fuxico com minha avó, dizendo que era pra eu fazer programa (Britney –Trindade, 2010: 68).

E, nessa trajetória, o dinheiro obtido lhes empodera pelo acesso aos bens de consumo, conforme confessa Vitória:

> Comecei a conseguir bastante dinheiro fazendo programa dentro e fora da favela. Podia comprar todos os brinquedos que queria. Com a grana da prostituição, comprei minha primeira Barbie... Lá em casa, tinha guitarrinha, pianinho, coisa bacana que eu me dava de presente (Trindade, 2010:240).

Mas há também a fantasia e uma idealização amorosa, pela qual se entregam a indivíduos que as maltratam e desrespeitam:

> Estou com vontade de ri atrás do André. Esse cara esta atrasando a minha vida e todo mundo pensa que atraso a vida dele. Os amigos dele são todos da pesada. Ele precisa muito de ajuda. Sofro por estar apaixonada por um cara

> que não vale nada. Também não valho nada. [...] Ele fica lá com umas cachorras e não quer mais saber de mim. [...] Tentei tomar um monte de remédio para me matar, mas pensei duas vezes por causa da minha filha (Natasha –Trindade, 2010:19).

De fato, a vida desregrada, a falta de respeito e os maus tratos sofridos levam a uma ausência de expectativas promissoras e o envelhecimento precoce, pela própria ausência de autoestima e autodesvalorização, como percebe Milena:

> Outra coisa está me deixando muito triste. Vou fazer 20 anos no dia 19 de março e estou com muito medo, pois estou ficando velha (Trindade, 2010:168).

Como lenitivo para a solidão e as dores de suas almas, as drogas aparecem como opção fácil e acessível:

> O que me alivia é fumar maconha. Agora passei também a fumar mesclado (cigarro de maconha misturado com cocaína). Estou me drogando muito mesmo [...] Não quero mais fumar maconha, mas como fico muito sozinha e não tenho ninguém do meu lado, acabo indo prostituir pra comprar mais e mais droga. Estou muito sozinha e minha vida continua toda atrapalhada. Mas firmeza, fazer o quê? (Natasha –Trindade, 2010:60).

Entretanto, mesmo em meio a tantas mazelas, elas ainda são capazes de se divertir com atividades que lhes apraz, como o crochê, os passeios de bicicleta, a leitura e escrita de poesias, os cuidados com a aparência, a dança... Conseguem ainda sonhar e ter esperanças, por mais simplórias que pareçam, como abrir a sala de crochê (Natasha), tornar-se mãe (Diana), presentear os filhos (Vitoria), encontrar um verdadeiro amor (Milena), conseguir um trabalho (Britney), comprar uma geladeira (Yasmin), ou simplesmente ter dignidade (Natasha). Essas dualidades, essas contradições que constituem suas vidas, ao serem visualizadas pelas janelas que seus discursos abrem, dando vazão a suas vozes, promovem a humanização dessas adolescentes e jovens prostituídas por uma vida que, desde a infância, não lhes ofereceu outras oportunidades, nem lhe acenou outras possibilidades.

2.1. A voz narradora

A partir da própria escolha do tema do livro, e posteriormente a opção por determinada forma de abordagem e montagem, a autora Eliane Trindade se posiciona

em relação ao problema. Também o faz a diretora Sandra Werneck. Ambas mostram a percepção da importância em dar visibilidade ao problema de crianças, adolescentes e jovens brasileiras submetidas ao abuso e exploração sexual, a começar pela visão de si pelos próprios objetos desses discursos, que passam, ao ganhar espaço de voz e fala, a protagonistas, a sujeitos dessa problemática. Ao assumirem a autoria de livro e filme, Trindade e Werneck estabelecem um compromisso ético com o universo narrado, posicionando-se por meio de suas escolhas e omissões na materialização de suas ideias.

No livro, a autora está presente na escrita de determinadas partes e na montagem da obra, construindo uma espécie de moldura dentro da qual se organizam e se exibem os textos das seis adolescentes e jovens. Assume a escrita da dedicatória, a escolha da epígrafe – com a citação de trecho de Clarice Lispector em *Uma Aprendizagem ou O livro dos Prazeres* que possibilita inferir que a obra teve origem na angústia que o problema gera na autora –, da apresentação, dos agradecimentos, e do capítulo 7. Nesse capítulo final, contendo "100 reflexões sobre *As meninas da esquina*", a autora se coloca como uma voz cuja autoridade permite recortar passagens das falas das meninas e analisar passagens que "suscitam questões relevantes, para as quais a sociedade brasileira precisa encontrar respostas" (Trindade, 2010:328). Revela-se, nessa passagem, o empenho da autora para que a obra se mostre como uma grande reportagem, ilustrada pelos depoimentos dos diários. Monta ainda um posfácio com o retorno das falas das meninas, após a abertura de seus diários. Há também a inserção de um texto da World Childhood Foundation (WCF), ONG ligada ao tema e que apoiou a autora, colocando-a em contato com instituições em diferentes estados nas regiões Norte, Nordeste e Sudeste. Essas partes do texto pertencem mais especificamente a uma esfera de organização da obra.

No entanto, mereceria uma análise à parte as interferências da autora no interior dos diários, nos capítulos 1 a 6, quando comporta como uma voz mediadora, e seus comentários aparecem no formato em itálico para se diferenciar da voz que fala no capítulo. São explicações, esclarecimentos, preenchimento de lacunas, e informações adicionais que a autora prevê, como leitora primeira dos diários, que são importantes ou necessários para que o leitor se esclareça naquele contexto.

As seis adolescentes e jovens, amparadas por uma Organização Não Governamental comprometida com o atendimento a crianças e adolescentes vítimas de exploração sexual e com a busca de soluções para esse problema, são convidadas e aceitaram escrever ou gravar seus diários. Especialmente para essa ONG, a fala dessas

meninas tem uma função utilitária, no sentido de desvendar suas motivações, fragilidades, medos e sonhos, até mesmo como forma de, conhecendo-os, direcionar encaminhamentos eficazes para o que a autora coloca como, diferente da visão "de dentro" dessas meninas, um grave problema. Assim, ao aceitarem narrar seus textos autobiográficos, elas ficaram cientes de que suas gravações viriam a ter desdobramentos outros. E, assim, cada menina fala de si em seus discursos, em cada capítulo.

2.2. Natasha: das tragédias precoces à desilusão existencial

Com a alma desnuda. É desse modo que Natasha se percebe ao entregar as gravações de seu diário à autora do livro: "Esse e o meu diário. Acho que fiquei nua diante de todo mundo. Mas estou acostumada. Esqueci de contar, mas saí peladona como destaque na minha escola de samba no último Carnaval. Arrasei" (Trindade, 2010:63). Falar de si de modo tão íntimo e profundo a afeta porque pressente se dirigir a leitores que estarão fora de seu universo de vida e do universo extratextual. A seus previsíveis narratários, diz: "boa noite, gente. Um beijo. Fiquem com Deus" (Trindade, 2010:24), pois "ter um destinatário, dirigir-se a alguém, é uma particularidade constitutiva do enunciado" (Bakhtin, 1979: 325).

Tanto assim que ficamos sabendo que aos 15 anos, Natasha, que viera de uma experiência familiar tumultuada, torna-se mãe de uma menina que, assim como ela, vai crescendo em meio a instabilidades familiares, sendo criada por diferentes pessoas, indo de uma casa para outra. Ao tempo dos registros em seu diário, ela conta com 18 anos, é órfã, e passara a viver com o avô. Cursa o primeiro ano do Ensino Médio, encontra-se em liberdade assistida por ter participado de um assalto a mão armada e tem a prostituição como forma de garantir a satisfação de suas necessidades básicas.

Natasha reconhece que gravar seu diário, em vez de escrevê-lo, é uma saída para driblar as dificuldades que tem com a escrita. Dificuldades maiores, no entanto, parecem-lhe acenar na falta de sentido e de perspectiva de uma vida melhor, sentimento com que convive diariamente. Esse desânimo talvez explique porque emprega seu tempo a fumar maconha, andar à toa, sem rumo e o que fazer pela favela, "panguando", diz ela (Trindade, 2010:21), ou a se prostituir. Suas precoces experiências sexuais aos nove anos, o convívio com a mãe contaminada pela aids e o acompanhamento de sua

decadência e morte, entre outras experiências trágicas vividas precocemente, parecem ser a fonte de sua desesperança.

Inicialmente ela se descreve como fisicamente bela e contente com sua aparência, no entanto, à medida que a narração progride, Natasha expõe seus sentimentos mais íntimos, dando a ver a carga de desilusão, tristeza e desejo de autodestruição que nutre: "Também não valho nada [...] tentei tomar um monte de remédio para me matar, mas pensei duas vezes por causa de minha filha" (Trindade, 2010:19).

As aulas perdidas em troca de "programas", a prática mecânica do sexo profissional, o corpo violado por tantos homens e vendido como mercadoria, as agressões praticadas contra ela pelo traficante jovem a quem dedica sua afeição, a perda da guarda da filha, o crime praticado, e toda sua vida de desenganos, contudo, não lhe impede que deixe de sonhar com as atividades de que mais gosta e em que se mostra exímia: "Quero mesmo é abrir minha sala de crochê" (Trindade, 2010:44). Entretanto, sua situação de extrema vulnerabilidade não lhe garante que possa continuar sonhando, como o faz Britney.

2.3. Britney: da vida louca ao abandono dos sonhos

Britney encerra os registros que entrega à autora "da encomenda" com um saldo positivo de suas vivências no período em que registrava seu dia a dia. Busca dar sinceridade a seus relatos confessando empenho e disposição em descrever até as passagens mais difíceis daquele momento. E se houve mudanças concretas em sua vida desde o início da narrativa até o momento em que encerra a narração, elas passaram por um movimento de reflexão proporcionado pela escrita: "Pensei muito sobre minha vida enquanto escrevia" (Trindade, 2010:117).

Se, de fato, organizar seu cotidiano pela escrita e tornar-se autora de sua produção autobiográfica despertou na protagonista a responsabilidade por alterar seu próprio destino, os resultados de tal empoderamento foram bem imediatos. Se a narradora-protagonista inicia seu relato confessando, como Natasha, sua pouca disposição para escrever, termina-o convencida das alterações significativas, em seu modo de vida e em muitos de seus valores, durante esse processo.

Antes disso, seu relato descreve um cotidiano extremamente violento. Leva a vida com naturalidade em meio a extrema penúria, fome, intermitentes maus tratos dos familiares, constantes dores e doenças, brigas e agressões com meninos e meninas de gangues, e o envolvimento sexual com homens mais velhos, e a consequente dependência financeira deles. Dos três ou mais irmãos, apenas Keila mantinha proximidade com ela, que vivia dividida entre viver com a mãe e com a avó e um tio. Junto à mãe, Britney se via assediada sexualmente pelo padrasto. Já o tio era quem lhe instigava a sair para se prostituir, quando não era a avó que lhe maldizia e espancava.

Britney retoma, ao final de seu relato, a 6ª. série escolar, que havia abandonado em troca de uma vida na prostituição, a despeito de seus poucos 14 para 15 anos, completados no decorrer da narrativa e motivo de muita ansiedade pela festa. Após um constante vaivém por espaços hostis, acalma-se quando se envolve com o trabalho na lojinha, a escola, o curso de recepcionista e a ONG, preenchendo, assim, seu tempo com essas atividades. Demonstra ter amadurecido, reconhecendo resignada o descarte de seus sonhos com a carreira de modelo e de médica veterinária, mas abraçando a carreira de recepcionista, que o seu sorriso ainda lhe poderia oferecer.

2.4. Milena: do cansaço com a prostituição ao tráfico

Diferente das personagens anteriores, Milena se descreve entusiasmada com a possibilidade de escrever seu diário, o qual lhe acompanha em todos os momentos. Gosta de escrever, de criar poemas e letras de músicas e lê o livro *Christiane F., 13 anos drogada e prostituída*, identificando a história desse romance com a sua própria. O prazer a essa adesão à proposta de escrita chega a personificar o diário, tomando-o como confidente, seu interlocutor: “Se acontecer, fique despreocupado, meu diário, virei correndo contar” (Trindade, 2010:155).

Aos 19 anos, manifesta tristeza e desânimo, além de um envelhecimento precoce que se justificaria pelas dilacerantes experiências vividas. Em seu relato, conta sobre a prisão na Febem, por assalto, durante 18 meses; o estupro sofrido aos 12 anos e cometido por um homem de 60; as obrigações com as viagens de visitas íntimas ao “marido” arranjado na prisão; os roubos cometidos; a convivência afetiva com homens violentos; e o trabalho como traficante como opção à prostituição.

Em meio a essa vida complicada, o convívio na família numerosa e apertada no reduzido espaço do barraco, as aulas de dança na ONG, os bailes *funk* e o *rap*, e o uso diário da maconha lhe dão alento para seguir adiante, alimentando o sonho de que o filho possa ter uma vida melhor, proporcionada pelo pai que o "assumiu". De índole romântica, a maior parte de seu tempo e registros revelam sonhos e preocupações intensas com namorados, com a prisão de um deles, o Juninho, com a vida amorosa, enfim.

Para Milena, o diário terá ainda a função de, ao transmitir a outras adolescentes e jovens sua experiência na prostituição, adverti-las sobre o engano que é a vida aparentemente fácil nessa atividade:

> (...) estou adorando essa ideia de ter um diário. As meninas que vão ler o que escrevo e que, por acaso, estiverem entrando nesse bagulho de prostituição, vão ver que é tudo ilusão. Essa coisa de ganhar dinheiro para caramba é só no começo. Depois, os caras só querem zoar e acontece um monte de coisa ruim (Trindade, 2010:119).

Pretende que seu diário seja, assim, portador de um discurso exemplar. Assumindo o compromisso com a ética do mundo do tráfico, a narradora partilha de sua moral:

> ontem eu ia assistir ao show de um grupo de rap que eu adoro, mas como ele ligou pedindo para eu depositar um dinheiro, resolvi não sair para não gastar. Como trabalho na boca, a gente sempre ajuda um irmão na cadeira. Ninguém sabe a hora que também vai precisa (Trindade, 2010:168).

Mostra, então, identificações com o lugar de fala de um individuo vinculado ao comércio ilegal e criminalizado das drogas.

2.5. Yasmin: das ruas da infância à emancipação

A escrita do diário é, para Yasmin, tempo e espaço de interlocução, de desabafo, nele projetando seus sofrimentos, sonhos e uma imagem de si. Por isso diz: "Vocês são meus 'ouvidores intelectuais'. É bom desabafar" (Trindade, 2010:224). Reconhece também a importância da escrita como forma de comunicação com o outro, a fim de despertar esse leitor para a alteridade, e como forma de validar sua experiência e inscrevê-la no mundo. E reflete: "[...] é bom saber que vão poder conhecer a minha

história. [...] essa é minha luta e é bom que os outros vejam o que acontece além da vida deles" (Trindade, 2010:233).

Yasmin tocou, assim, no cerne da questão: seu diário deve servir para dar visibilidade à crua realidade que essas adolescentes e jovens vivem. Mas longe de se vitimizar por sua condição vulnerável, quer ser vista como alguém que luta pela vida e busca superar seus limites, como diz: "[...] quero que se lembrem de mim como uma guerreira que sou. Mesmo com todas as dificuldades que enfrente e ainda enfrento, não desisti de realizar meus sonhos" (Trindade, 2010:233).

A luta de Yasmin parte de sua percepção de que, em seus 17 anos, ela deva assumir a responsabilidade por cuidar dos irmãos, da mãe, do marido e ajudar a família dele, além de buscar arcar com seu próprio sustento. Assim, os cuidados com a casa, a preocupação com a alimentação, a saúde e o bem estar de todos são parte de sua rotina. Mas nesse percurso que Yasmin vai criando para si estão inscritas as cicatrizes de uma vida marcada pela vivência nas ruas dos 5 ou 6 aos 9 anos, vendendo chicletes, sendo abusada sexualmente desde os 12 anos por estranhos e familiares, como o avô e o padrasto, recebendo ofertas de dinheiro em troca de carícias sexuais. E depois, ainda adolescente, vê-se premida em uma vida de luta: luta para garantir a comida regrada, para se desviar de brigas com a sogra, para conviver com a exploração no trabalho como estagiária, para vencer o desânimo com o fracasso na escola, para driblar o alcoolismo do companheiro.

No entanto, para superar todas essas dificuldades, Yasmin resolve assumir o controle de sua vida e decide que o estudo, o trabalho, a profissionalização são fundamentais para possibilitar a construção de seus próprios caminhos, de sua independência financeira e de sua saída do universo mesquinho e opressor. E esses sonhos, ela não quer abandonar.

2.6. Vitória: do comércio de rosas e do corpo à conversão religiosa

Aos dez anos, Vitória descobre que, em lugar de apanhar por não conseguir vender as rosas que recebe da "amiga" de sua mãe, pode oferecer seu corpo infantil e arrecadar mais facilmente o dinheiro que lhe exigem. Dinheiro que a seduzia por lhe dar acesso à primeira boneca Barbie e permitir o consumo de tudo que, de outro modo, não

estaria a seu alcance. Talvez por isso, mesmo aos 20 anos, e agora mãe de duas crianças, ainda se encante com brinquedos e participe da festa do dia das crianças na favela.

Mas as descobertas de Vitória continuaram a encaminhá-la para veredas aparentemente inevitáveis, como ao consumo intensivo de drogas, às transgressões à lei, à prisão durante mais de um ano. Sem um lugar para morar, vivendo "de favor" na casa de parentes e amigos, entrega os filhos aos cuidados de outros. Seu quarto em eterna construção lhe condena a sobreviver em um ambiente todos traficam e são ligados ao mundo do crime (Trindade, 2010:238). E, em sua vida incerta, apega-se à liberdade das ruas, rejeita o amor de homens que a querem e se firma na prostituição.

Contudo, esse corpo que lhe rende a sobrevivência econômica também é motivo de embaraço e falta de expectativa: "[...] é sempre aquela coisa de não querer estar ali. Tenho vergonha de me expor. [...] Se eu tivesse um emprego, uma coisa melhor para fazer mesmo ganhando menos, ia ser melhor" (Trindade, 2010:253-254). Por isso, mais que qualquer crença religiosa, é sua dignidade que ainda quer resgatar quando encontra um homem que lhe respeita como nunca tinha sido tratada até então. Em troca dessa consideração, muda radicalmente de vida, convertendo-se a uma religião e abandonando a prostituição. De igual modo, se a ONG é importante em sua vida, é por ver nela pessoas que se interessam por sua vida, com quem pode pensar seus problemas e buscar saídas para eles.

Por tudo isso, se falar de si no diário é tratado como uma ocupação, uma forma de preencher o tempo ocioso, esse esforço deve ser interpretado como a vontade de se reerguer, a despeito de todas as barreiras que encontram: "gosto de contar tudo o que faço [...] tem coisas nestas fitas que ninguém pode saber [...] Meu futuro se mostrou um desastre. Quase tudo que fiz foi uma derrota só. Mas tenho esperança" (Trindade, 2010:236).

2.7. Diana: do abandono à denúncia

O último diário foi transcrito da gravação de Diana, que, aos 14 anos, protagoniza uma situação de crescimento em quase completo desamparo. Cada membro de sua família, uma mãe e um irmão acometidos de transtornos psíquicos, vive em local diferente.

Por sua profunda dificuldade em ler e escrever, todo seu diário é gravado. Por não saber organizar as ideias em uma sequência logica, muitas inserções da voz narradora do livro e organizadora dos diários aparecem para esclarecer situações da vida dessa personagem, bem como as circunstâncias da gravação.

Sua visão em relação à escola é de que se perde tempo nesse espaço, quando se precisa ganhar dinheiro para fazer face às necessidades e desejos de consumo. Em sua imaturidade, a menina demonstra não ter muitos escrúpulos em relação às pessoas com quem se relaciona sexualmente. Sua preferência pelo relacionamento com idosos é justificada pelo fato de eles pagarem os serviços prestados, não se esquivando disso de seus compromissos, como fazem os jovens. Advertida pela psicóloga da ONG sobre o incesto, e a impropriedade de seus encontros sexuais com seu tio, ela refere que pior que isso é ficar sem dinheiro. A amoralidade de seus comportamentos, a indiferença perante quaisquer normas ou valores morais e a desconfiança constante talvez estejam atrelados à sua própria história de vida.

E cada história expôs um percurso diferente. Já a obra fílmica *Sonhos roubados* guarda, do livro, elementos essenciais, como o tema de fundo que traz à cena a vida de adolescentes e jovens que se desnudam para contar suas dores, sonhos, peripécias. Porém ultrapassa algumas fronteiras, descortinando para o espectador da película o que, no livro, por questões óbvias, fica em silêncio.

3. *Sonhos Roubados*: o filme

A preocupação central do filme é travar um diálogo com o livro que o originou e expor o drama que toca a vida não só das personagens, mas de toda uma população que repousa com grande desconforto às margens da sociedade brasileira. Tanto livro quanto filme são recortes que focalizam mazelas socioeconômicas como a prostituição infantil, a pedofilia, o abuso sexual, a fome, a doença, a falta de assistência social, mas também os sonhos, os risos e as peculiaridades das vidas das protagonistas.

O primeiro sintoma do caráter cinematográfico é o fato de no filme os corpos serem vistos e não só imaginados. Além disso, o som tem grande importância para a construção identitária do grupo de adolescentes e jovens. A música *Sonhos Roubados*

merece um capítulo à parte no que concerne à análise da composição do filme no diálogo com os outros elementos.

O filme se diferencia fundamentalmente do livro por meio da ficcionalização de diversos aspectos que no campo literário são construídos como "verdades". Um deles, que acaba por promover um distanciamento dessa intertextualidade quase constante diz respeito à aparição, no filme, de apenas três personagens, enquanto que no livro elas são seis. A supressão é motivada, aparentemente, pelo fato de que suas histórias, às vezes bastante similares, podem funcionar esteticamente, se fundidas entre si.

O filme ilumina as vidas de três adolescentes e jovens que terminam por reverberar as seis vozes originais do livro, sem, no entanto, demonstrar uma preocupação excessiva com a representação fidedigna daquelas realidades. Dos principais problemas retratados no filme, ganham destaque: a prostituição infanto-juvenil, a ausência da figura materna, o abuso sexual e a falta de dinheiro. Cada uma dessas situações é construída no filme de maneira bastante contundente. Todos esses tópicos são trazidos ao livro por meio das falas das meninas. Essas temáticas, no filme, funcionam como fios que, juntos, tecem um mesmo e diversificado tecido. Fios esses que, por vezes, trocam de mãos, mudam de cores, se desfazem, como fica claro ao analisar a trajetória de cada protagonista do começo ao fim do filme.

Percebe-se um ir e vir nos processos de representação identitária: quem no começo do filme trabalha "honestamente" passa a se prostituir, quem se prostitui passa a trabalhar "honestamente". O abuso é punido, a criança sem mãe ganha família substituta e assim por diante. O novelo se desenrola e às vezes volta a enrolar, passando ao espectador, por vezes, a sensação de uma perpetuação.

O tema da mãe, um dos pilares da obra, é recorrente. Já no começo da película a protagonista Jéssica é representada como a menina que ficou grávida na adolescência e que tem que abrir mão de sua vida de jovem, ou parte dela, para cuidar da filha. A criança, por sua vez, vive os dissabores de ser fruto de uma relação dissolvida, de ser filha de uma mãe que não tem disponibilidade naquele momento, para maternar. Como em um círculo vicioso, Jéssica também não tem mãe. "Minha mãe tá aqui" (*Sonhos Roubados*), diz Jéssica em frente à cruz no cemitério onde está enterrada a mãe que morreu de Aids, cinco anos antes, deixando para trás não só a lacuna na vida da filha, mas o ensinamento de que a vida que levava com o uso de drogas, sexo sem proteção, bebida e todo o tipo de comportamento considerado "desregrado" pode terminar por

levar a pessoa a um fim trágico. Esta sequência funciona no filme como a "moral da história", muito comum aos melodramas clássicos.

Nesta mesma sequência do cemitério, o comentário de Sabrina dá conta de que a ausência da figura materna é, na vida dela, também um nó não resolvido. "Mãe é mãe", diz Sabrina. E acrescenta, "a minha mais parece uma madrasta". Daiane, a terceira das meninas, vive com a tia, que é casada com o tio que, por sua vez, abusa sexualmente dela desde há muito tempo, dando mostras de que a ausência da mãe, também neste caso, pode estar na origem do problema.

As três meninas circulam na película com a função de materializar não só os corpos imaginados pelo leitor do livro, mas também com a de dar vida a esses importantes temas que no livro são desvelados por meio de suas confissões. Têm ainda a importante função de descortinar a geografia da subalternidade quando ciceroneiam o espectador pelos espaços inacabados e cheios de lacunas, quase sempre as favelas, principais cenários do filme.

Ambas as obras demonstram preocupação com a representação de um suposto "antes" seguido da promessa de um "depois", que transforma a heroína. Movimento ressaltado por Mikhail Bakhtin, ao cunhar o termo *cronotopo*, que trata da relação do personagem com o tempo e o espaço e, por estes transformado. As três protagonistas, cada qual de uma maneira, são apresentadas em um presente diegético e construídas, ao longo da narrativa, com outra vestimenta dramática, ainda que essa nova roupagem não esteja, necessariamente de acordo com normatividades específicas preconizadas pela sociedade brasileira, na qual estão inseridas, e muito menos com o doce *happy end* dos contos de fadas. Esta é uma crônica do asfalto, da vida nua e crua que nasce com o livro e repercute na grande sala escura.

A construção identitária de cada menina dá-se, assim, de maneira simplificada: por meio de uma série de diálogos e intertextualidades bastante esquemáticas. As três são representadas no início a partir de uma determinada identidade que, ao longo da narrativa flutua, constituindo-se, quase sempre, em uma "outra" identidade. O filme defende a ideia de que a trajetória das heroínas por um tempo e espaço determinados, em diálogo constante com a vida, não é inócua; a emancipação de si, ainda que não necessariamente no sentido positivo do termo.

3.1. Jéssica: da prostituição à vida em família



Figura 1 – Fonte: Werneck, Sandra (Dir.). *Sonhos roubados*.

Jéssica é apresentada no início do filme como uma menina precocemente mãe de uma criança, sobrevivendo da prostituição e de pequenos furtos. A figura da mãe, com suas diversas facetas, contamina sua representação. Ela própria perderá o direto à guarda da filha por mau comportamento, o que leva sua filha, também, a sofrer com sua ausência.

Sua trajetória é representada de maneira irregular, como se errasse e acertasse em algumas de suas escolhas. Mas ao final, após viver as agruras de uma vida sem objetivos, errante, decide sair da prostituição e trabalhar no mesmo lugar onde sua amiga Karina atuava no início do filme, garantindo para si e para sua filha o que seria uma vida mais digna. Distancia-se desta forma, do destino trágico de sua mãe, morta de Aids. Um outro elemento que atua para o novo desenho de sua identidade é Ricardo, namorado arranjado, prisioneiro, que promete dar a ela vida nova assim que ao terminar de cumprir sua pena. Apesar de, no livro, na história que retrata essa relação, o casal não ficar junto, no filme essa é uma via possível que dá ao espectador a impressão de que a protagonista está se esforçando para configurar sua vida de outra maneira.

A escolha por mudar de vida tem o apelo, no filme, da frustração vivida ao ser estuprada por dois homens. Curiosamente, a água da chuva que, junto com suas lágrimas não são capazes de livrá-la da dor, parecem lavá-la e emancipa-la do caminho errático que vinha seguindo. As lágrimas a acompanham até o dia seguinte quando, marcada em seu corpo pelo sexo violento e invasivo, com a boca machucada, pendura seu próprio rosto na corda, com olhos de desespero.

3.2. Daiane: do abuso sexual à vida digna



Figura 2 – Fonte: Werneck, Sandra (Dir.). *Sonhos roubados*.

Desde muito jovem, Daiane é submetida pelo tio, ao abuso sexual, sendo obrigada a prestar "favores" sexuais a ele. Após conhecer Dolores, uma cabeleireira experiente e corajosa, com um grande desejo de justiça, é salva do sofrimento e da humilhação. Graças à amiga, o tio vai preso e a menina, ao final, vai morar com Dolores, onde passa a aprender o ofício de cabeleireira. Enquanto se dedica a uma vida "honesta" vê-se que o pai dela, a quem tanto a garota busca ao longo da película e que é, durante toda a narrativa, construído como alguém sério e responsável, a observa de longe, como que aprovando seu comportamento.

É Dolores a responsável pelo que no filme é uma grande lição de moral e que, curiosamente, não se dá no livro. O tio abusador é preso, e Daiane, a garota que não tem mãe, mora com a tia. "Minha tia disse que minha mãe era louca". A cena em que o filme constrói para o espectador o que no livro não se vê, dá-se quando o tio entra no quarto da garota e a vê seminua. Cansada de ter que aceitar o assédio e o abuso sexual, e já iniciada na vida da prostituição, Daiane resolve alterar a relação com o tio e avisa que a partir daquele momento, se ele a quiser como mulher, terá que pagar. O tio entra no esquema de prostituição e vira cliente da menina. Além de encarnar a justiceira, Dolores garante a Daiane a presença do pai na vida da menina. A mulher o força por meio de uma chantagem a responsabilizar-se pela garota e a assumir como filha. É graças a Dolores que Daiane realiza o sonho de dançar a valsa de 15 anos com o pai, trazendo para o seu universo miserável a figura do ritual de iniciação tão raro em vidas marginalizadas como a dela.

Enquanto no filme a sequência dá voz à representação da realização de um desejo, quase de maneira perfeita, não fosse pela saída brusca do pai da garota ao final da valsa, no livro, a descrição do que seria a festa de 15 anos é feita de maneira bem mais naturalista. Não poupa ao leitor a figura da pobreza e da miséria, como a que se percebe com a descrição da mãe da menina, desdentada e com lábios pintados, dando a ver o contraste grotesco entre a miséria e uma estética pasteurizada.

3.3. Karina: Do trabalho formal à prostituição



Figura 3 – Fonte: Werneck, Sandra (Dir.). *Sonhos roubados*.

Karina trabalha em uma lanchonete no início do filme e, ao longo da narrativa, após envolver-se com um traficante, Wesley, abandona o emprego para viver às custas dele. Ao ver-se grávida, passa a ser representada a partir da identidade de mãe, temática, como se disse antes, recorrente na película e no livro.

Na sequência em que conta para seu amante que está esperando um filho dele, o apoio que confiava receber é transformado em decepção e violência. Ele a agride e demonstra sua desconfiança e falta de consideração, abandonando-a, já que ela não quer abortar. Desempregada e sem o apoio da família e do ex-amante, tenta trabalhar como distribuidora de panfletos, mas, ao final, rende-se às supostas facilidades da prostituição. Apesar de ganhar a vida vendendo o próprio corpo, após ser expulsa da casa de Wesley e por este deixada à própria sorte, demonstra desejo de estar com o filho.

4. Considerações finais

Observa-se que a película dá a ver a construção, mas também a desconstrução de algumas normatividades sociais e não se preocupa em fazer enxertos nas vidas das meninas, ainda que ficcionalize abertamente a narrativa, e dê novas cores ao que é trazido no espaço literário. O filme, ainda que se distanciando de algumas referências que no livro são bem marcadas, busca garantir a "verdade" às vozes que materializa sem se ater ao que seria o "correto", o caminho mais curto para a felicidade, ou o final feliz. O final do filme, assim como o do livro, descortina a nem sempre fácil realidade das protagonistas, debruçando-se sobre um possível futuro.

Se em *As meninas da esquina: diários dos sonhos, dores e aventuras de seis meninas do Brasil*, essa posteridade é menos vaga, já que as vozes que se confessam ali

voltam à cena para contar o seu presente diegético após a entrega do diário sob encomenda, *Sonhos roubados* não focaliza esse futuro. Constrói esteticamente, apenas, a relação das adolescentes e jovens com o obscuro cenário por onde seus corpos adentram no último plano da película, cobertos apenas pelo olhar do espectador e pelas palavras repetitivas e quase proféticas da música que afirma que "meus sonhos, ninguém vai roubar".

Considerando-se que a intertextualidade, para Bakhtin, "é, antes de tudo, a intertextualidade 'interna' das vozes que falam e polemizam no texto, nele reproduzindo o diálogo com outros textos" (Barros, 1999:4), percebem-se como as falas das adolescentes e jovens conformam suas identidades, ao trazer ideias, crenças, valores e visões de mundo que dialogam entre si e que se reforçam, se contestam, se complementam. Essas falas das meninas, ao final do livro, são analisadas por uma voz autoral que busca desconstruir, com suas "100 anotações", crenças fossilizadas de que o destino que as meninas vêm cumprindo deva ser o único possível a suas filhas e suas descendentes e mostra que é necessário o empenho do Estado, mediante políticas públicas que sejam eficazes na solução do problema.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bakhtin, Mikhail. 1979. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Trad. de Michel Lahud e Yara Frateschi. Vieira. São Paulo: Hucitec.

Bakhtin, Mikhail. 1992. *Estética da criação verbal*. Trad. de Maria Ermantina Galvão Gomes Pereira. São Paulo: Martins Fontes.

Bakhtin, Mikhail. 1993. *Toward a Philosophy of the Act*. Trad. de Vadim Liapunov. Austin: University of Texas Press.

Barros, Diana Luz Pessoa de. 1999. Dialogismo, polifonia e enunciação. In: Barros, Diana Luz Pessoa de; Fiorin, José Luiz (Orgs.). *Dialogismo, polifonia, intertextualidade*. São Paulo: Edusp, p. 1-9.

Joffe, Heléne. 1998. Degradação, desejo e 'o outro'. In: Arruda, Ângela (Org.). *Representando a alteridade*. Petrópolis: Vozes. p. 109-120.

Trindade, Eliane. 2010. [2005]. *As meninas da esquina*. 3. ed. Rio de Janeiro: Record.

Werneck, Sandra (Dir.). 2010. *Sonhos roubados*. Produção: Sandra Werneck e Elisa Tolomelli. Roteiro: Paulo Halm *et al.* Europa Filmes. DVD. Dolby. 2010. 92 min. Formato de tela widescreen anamórfico.

De volta ao futuro da língua portuguesa.
Atas do V SIMELP - Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa
Simpósio 61 - Travessias e diálogos literários, 2391-2404
ISBN 978-88-8305-127-2
DOI 10.1285/i9788883051272p2391
http://siba-ese.unisalento.it, © 2017 Università del Salento

A EQUIPOLÊNCIA LINGUÍSTICA EM MÁRIO DE ANDRADE E SEU HERÓI SEM CARÁTER

Sâmella Michelly Freitas RUSSO[40]

RESUMO
Escrito em 1928, no auge do movimento modernista, e precursor daquilo que Robert Stam chamou de "realismo mágico", o romance *Macunaíma* de Mário de Andrade explora as idiossincrasias da língua portuguesa para fazer ressoar uma linguagem genuinamente nacional. A exemplo do que ocorreu com as vanguardas europeias, em *Macunaíma* deparamo-nos com o uso de elementos arcaicos da cultura indigenista brasileira na construção de um romance polifônico. O texto romanesco perpassa a dicotomia estabelecida entre o arcaico e o moderno, o primitivo e o civilizado, colocando em equipolência o erudito e a tradição popular. Ao recorrer a elementos primitivos e arcaicos da língua na construção de seu texto, Mário de Andrade faz ressoar as premissas modernistas de 1922, fundamentadas na recusa das convenções de um realismo mimético. A narrativa agrega o sincretismo linguístico emanado das lendas luso-brasileiras, amazonenses e africadas na constituição do espaço romanesco e reverbera o pensamento bakhtiniano em suas mais variadas instâncias: o mundo carnavalizado, a presença das múltiplas vozes e a polifonia cultural. Comparado à Odisseia brasileira, *Macunaíma* reveste-se de um primoroso trabalho linguístico, que permite o contato, o diálogo e a metamorfose de linguagens diametralmente opostas, aproximando-se da sátira menipeia. Os personagens são submetidos a transformações mágicas, convergindo no poder de renovação desse povo que habita o mundo andradiano. Pretende-se assim analisar de que forma a prosa-poesia polifônica e a miscelânea linguística de *Macunaíma* e seu herói sem caráterconvergem na representação de uma literatura utópica, que almeja engendrar uma nacionalidade imaginária.

PALAVRAS-CHAVE: Macunaíma; equipolência linguística; carnavalização; cultura.

40 Universidade de Brasília (UnB). Programa de Pós-Graduação em Literatura – POSLIT. Apoio da Fundação de Apoio à Pesquisa do Distrito Federal (FAP-DF). QRSW 1, Bloco A2, Edifício San Martin, Apt. 306, 70.675-102, Brasília/DF, Brasil. samellarusso@gmail.com.

Nos recônditos modernistas

Escrito em seis dias, em 1926, *Macunaíma: o herói sem nenhum caráter* de Mário de Andrade (1893-1945) consiste em uma bricolagem narrativa repleta de amálgamas culturais e linguísticos que revelam as idiossincrasias que permeiam a constituição de brasilidade.Sob a conjectura estética advinda da Semana de Arte Moderna de 1922, o texto andradiano publicado em 1928, formal e tematicamente complexo, mostra-se assim um projeto literário coerente com as premissas modernistas propaladas no Brasil, movimento que reuniu artistas em torno do objetivo de responder às vanguardas europeias, por meio da transformação da linguagem poética:

> Mesmo quando não procuravam subverter a gramática, os modernistas promoveram uma valorização diferente do léxico, paralela à renovação dos assuntos. O seu desejo principal foi o de serem atuais, exprimir a vida diária, dar estado de literatura aos fatos da civilização moderna. (...) tomaram por temas as coisas quotidianas, descrevendo-as com palavras de todo dia, combatendo a literatura discursiva e pomposa, o estilo retórico e sonoro com que os seus antecessores abordavam as coisas mais simples (Candido; Castelo, 2001:12-13).

Em um momento em que o mundo urbano-industrial concebe uma percepção muito mais nítida de cidade, representada no Brasil pela grande São Paulo, Mário já insinua sua preocupação com essa nova realidade social em seu livro de poesia *Pauliceia desvairada* (1922), mostrando a dicotomia entre o arcaico e o moderno, o primitivo e o civilizado. Essa mesma dicotomia será habilmente transposta no texto de *Macunaíma*, além de uma nítida intenção de colocar em equipolência[41] o erudito e o popular:

> Em 1928, a rapsódia de Mário de Andrade poderia servir de referência para uma crítica sobre a desigualdade dos ritmos históricos. Reconheceu-se por um lado, a máquina, o automóvel, a locomotiva e a produção fabril, mas também sua regionalidade e por outro lado, destacou-se a necessidade dos demais Estados se incorporarem ao ritmo desenfreado da cidade e do progresso. Macunaíma apareceu demonstrando ao mesmo tempo o primitivo e o moderno, o negro e o branco, o mítico e o materialista. Essa consciência

41 O conceito de equipolência encontra-se em Bakhtin: "Equipolentes são consciências e vozes que participam do diálogo com as outras vozes em pé de absoluta igualdade; não se objetificam, isto é, não perdem o seu SER como vozes e consciências autônomas" (Bakhtin, 2013:5. N. do T.).

> da desigualdade, da necessidade da reflexão regional, se escondeu nos mitos do progresso e da homogeneidade do moderno (Iokoi, 1991:101-111).

Ainda que inserido na lógica modernista, os projetos dos artistas envolvidos no movimento apresentam singularidades. Enquanto o *Manifesto Antropofágico* de 1928, Oswald de Andrade percebia a tecnologia como verdade inconteste e que, por essa razão, deveria ser incorporada e ressignificada quando em contato com a realidade brasileira, Mário delineia uma visão mais romântica da nossa conjuntura sociocultural.

Para Mário, essa modernização tecnológica representa não um ganho, mas a perda dos elementos intrinsicamente populares, e a essência do Brasil deveria ser buscada na cultura popular, protegida do viés comercial de uma cultura de massa. Em carta ao poeta Carlos Drummond, Mário revela parte de seu projeto nacional de caráter universalista:

> De que maneira nós podemos concorrer para a grandeza da humanidade? É sendo franceses ou alemães? Não, porque isso já está na civilização. O nosso contingente tem de ser brasileiro. O dia em que nós formos inteiramente brasileiros e só brasileiros a humanidade estará rica de mais uma raça, rica duma nova combinação de qualidades humanas. As raças são acordes musicais. Um é elegante, discreto, cético. Outro é lírico, sentimental, místico e desordenado. Outro é áspero, sentimental, cheio de lembranças. Outro é tímido, humorista e hipócrita. Quando realizarmos o nosso acorde, então seremos usados na harmonia da civilização (Andrade, 2000:218).

As palavras presentes na carta são carregadas de um tom missionário e quase profético, o que conduziu parte da crítica a observar nesse projeto universalista um importante aporte para a discussão do nacionalismo e da brasilidade. Para que seja possível identificar as nuances que permeiam o texto andradiano, convém então fazer um esboço da trama, a fim de apresentar alguns episódios fundamentais para algumas análises propostas.

Macunaíma: um arquétipo cultural por excelência

Já no início da narrativa, aquele que se tornará o "herói de nossa gente" será prodigiosamente apresentado:

> No fundo do mato virgem nasceu Macunaíma, herói da nossa gente. Era preto retinto e filho do medo da noite. Houve um momento em que o silêncio foi

> tão grande escutando o murmurejo do Uraricoera, que a índia tapanhumas pariu uma criança feia. Essa criança é que chamaram de Macunaíma (Andrade, 2013:13).

O herói tem um nascimento miraculoso, sendo filho do medo da noite, e crescerá revelando inúmeras ambiguidades: é precoce e é retardado; é adulto e é criança; é preto retinto e metamorfoseia-se em homem branco.Embalado por uma constante preguiça, rejeita o trabalho e o esforço, em um Brasil queinventa feriado novo "pros brasileiros descansarem mais" (Andrade, 2013:81), sob uma constante caracterização da ausência:

> Noutras palavras, Mário indica logo — desde o título — o papel positivo da "falta", transformando um *personagem-sem* no emblema heróico do brasileiro. (...) o seu ser sem caráter, o seu não pertencer a uma raça determinada, lhe permite atravessar e/ou resumir no seu corpo as diferenças americanas, entregando-o, no fundo, a um estado (mítico) de plenitude virtual./De fato, o vazio organiza um sentido: sentido plural, contraditório, instável, constituído através da agregação provisória de muitas linguagens, numa encruzilhada inextricável de diferenças que só na vertigem da "falta" encontram uma mediação possível, descobrem uma positividade (Finazzi-Agrò, 1991:58)

Enquanto o trabalho custoso e o esforço são rejeitados, asatisfação do heróirealiza-se pelo desejo imediato da carne, em que o verbo "brincar" é utilizado usualmente em acepção sexual:

> No outro dia pediu pra Sofará que levasse ele passear e ficaram no mato até a bôca-da-noite. Nem bem o menino tocou no folhiço e virou num príncipe fogoso. *Brincaram*. Depois de *brincarem*três feitas, correram mato fora fazendo festinhas um pro outro. Depois das festinhas de cotucar, fizeram a das cócegas, depois se enterraram na areia, depois se queimaram com fogo de palha, isso foram muitas festinhas (Andrade, 2013:15).

Todas essas características revestem esse herói da ambivalência que define a complexidade e a ambiguidade desse Brasil. Ambivalência essa que já pode ser observada no título, em que o termo "caráter" tem duplo sentido, fazendo alusão a uma postura de um personagem inconsequente, irresponsável e desregrado, como também desprovido de uma identidade sólida e unívoca:

> Macunaíma, "o herói sem nenhum caráter, como indica o subtítulo do romance, é desprovido de caráter não só no sentido moral convencional, mas também no sentido de ser desprovido da coerência sociológica de um personagem verossimilhante. Etnicamente, ele é ao mesmo tempo negro, branco e índio, e, moralmente, ele pode ser egoísta, generoso, cruel, sensual e terno (Stam, 2008:418).

Em meios às mais variadas peripécias, o herói conhece a índia amazona Ci, que inicialmente resiste as suas investidas, mas cederá e brincará com Macunaíma, resultando em um filho. No entanto, ambos acabam morrendo, e a índia Ci deixa de presente ao herói uma espécie de talismã de uso mágico: a pedra Muiraquitã. E esse será o elemento que conduzirá todo o restante da narrativa, estabelecendo função estruturante do destino do herói.

A Muiraquitã será perdida ao cair no rio, sendo comida por um peixe, que será pescado por um pescador e vendida a um comerciante, o gigante peruano-pernambucano Venceslau Pietro Pietra, que se enriquecerá na grande metrópole paulista. Macunaíma então iniciará uma empreitada visando à recuperação da pedra mágica. Metamorfoseado em homem branco, Macunaíma segue juntamente com seus irmãos para a cidade grande, episódio que permitirá que o mundo primitivo do herói entre em contato com o mundo urbano industrial do gigante.

Depois de inúmeros conflitos e investidas fantásticas, a Muiraquitã é recuperada. No entanto, após o contato com o mundo urbano e industrial, o herói parece ter perdido sua identidade primitiva: o mundo tribal amazônico perde o sentido, enquanto a cidade também não oferece a plenitude identitária.

Esse impasse evoca então o homem desterrado em sua própria terra de Sérgio Buarque de Holanda em *Raízes do Brasil*, exigindo que o herói permaneça nesse entre-lugar: entre a tribo nativa e o mundo industrializado e urbano.

> A tentativa de implantação da cultura europeia em extenso território, dotado de condições naturais, se não adversas, largamente estranhas à sua tradição milenar, é, nas origens da sociedade brasileira, o fato dominante e mais rico em consequência. Trazendo de países distantes nossas formas de convívio, nossas instituições, nossas ideias, e timbrando em manter tudo isso em ambiente muitas vezes desfavorável e hostil, somos ainda hoje uns desterrados em nossa terra. Podemos construir obras excelentes, enriquecer nossa humanidade de aspectos novos e imprevistos, elevar à perfeição o tipo de civilização que representamos: o certo é que todo o fruto de nosso trabalho ou de nossa preguiça parece participar de um sistema de evolução próprio de outro clima e de outra paisagem (Holanda, 1956:15).

Desterrado, o destino de Macunaíma é enviesado pela perda definitiva da Muiraquitã, e seu cansaço e seu desalento diante de um mundo estranho metamorfoseiam-no em estrela: “A Ursa Maior é Macunaíma. É mesmo o herói capenga que de tanto penar na terra sem saúde e com muita saúva, se aborreceu de tudo, foi-se

embora e banza solitário no campo vasto do céu" (Andrade, 2013:150). E o desfecho da narrativa faz ressoar uma visão de um Brasil como um lugar de perda e despossessão, e toda a trajetória desse herói, de seu nascimento até sua última metamorfose em estrela, constitui um interessante arquétipo para a discussão de brasilidade.

A eqüipolência linguística entre o erudito e o oral

Mário de Andrade, antropólogo, compositor, musicólogo, poeta e romancista, foi, antes de tudo, intérprete do Brasil. Em *Macunaíma,* é possível identificar uma investigação minuciosa dos aspectos socioculturais presentes em um projeto de composição de brasilidade.

Sobre esse aspecto, Darcy Ribeiro (1995), importante pensador das configurações socioculturais dos habitantes do continente americano, dividiuesse povo em três categorias: os povos transplantados, caracterizando os americanos do Norte, colonizados pelos ingleses, que fundaram na América a Nova Inglaterra, com uma estrutura político-social pré-estabelecida; os povos testemunhos, que se referem aos povos que resistiram à ação colonizadora e que, apesar de vencidos, foram capazes de manter uma tradição cultural pré-existente, a exemplo do que ocorreu em países como o México e o Peru; e, finalmente, os povos novos.

Nessa última categoria, deparamo-nos com o Brasil, país colonizado por Portugal, que não reproduziu sua estrutura político-social no território colonizado. Com o intuito inicial de pilhagem e exploração econômica, a empreitada colonizadora portuguesa resultou em um processo de desculturação, inclusive por meio da dizimação dos povos indígenas na terra explorada. Esse processo de desculturação realizado pela atividade do colonizador português representou, na concepção andradiana, a perda da cultura original, instituindo, em seu lugar, novas formas de culturas sincréticas, que perpassará toda a narrativa de *Macunaíma*.

José Miguel Wisnik (1990), importante estudioso da obra andradiana, afirma que *Macunaíma* não trata da identidade nacional, pois simplesmente essa identidade inexiste. Afinal, como conjecturar sobre identidade em um lugar onde reina o sincretismo? Inserido na lógica das premissas modernistas, *Macunaíma* propõe muito claramente uma reflexão cultural, instituindo o questionamento: o que representa para o Brasil esse mundo urbano-industrial? E, finalmente, o que unifica essa entidade Brasil?

E a narrativa vai tecendo essa unidade e apontando como resposta a cultura popular, rural, anônima e oral, representada pelas cantigas, pelos repentes e pelo folclore.

A obra *Macunaíma* é então o resultado de um meticuloso trabalho empreendido por Mário, que empreenderá viagens ao Nordeste e à Amazônia, que serão registradas em uma espécie de diário de viagem, publicado em 1928 sob o título *O turista aprendiz*. Essa experiência engendrou uma pesquisa sistemática da linguagem rural, interiorizada e folclórica do país, ao entrar em contato com mitos indígenas e narrativas tribais, que servirá de laboratório para o herói de nossa gente conjecturado pela escrita andradiana.

As pesquisas empreendidas durantes as viagens permitirá que Mário entre em contato com a obra do etnólogo alemão Theodor Koch-Grünberg, e, consequentemente, com uma figura mítica indígena chamada Macunaíma, que, na língua indígena-nata, significa "mau" e "aproveitador", na qual Mário encontrará a condensação das mais diversas contradições da realidade brasileira.

Mário observa então, no Brasil, duas culturas antagônicas: a escrita erudita, representada pelo intelectual letrado; e a anônima e coletiva, representada pelo povo em toda a sua oralidade. Para Eneida Maria de Souza (2008), o texto da rapsódia rompe com os padrões da linguagem escrita portuguesa, uma vez que seu programa literário é colocar em contato essas duas culturas, colocando-as em equipolência e criando o princípio norteador para a entidade Brasil.

Essa intenção fica evidenciada pela utilização de uma linguagem que incorpora a oralidade no texto escrito de sua rapsódia, esse gênero da tradição oral e da memória de um povo, sob a crença na força da palavra falada.Para tanto, foi preciso buscar as aventuras, as peripécias e os personagens de sua obrano imaginário coletivo brasileiro.

A aproximação entre cultura escrita e oral já pode ser percebida na concepção do narrador da rapsódia. A narração em terceira pessoa do singular conduz todo o texto, com exceção do último parágrafo, momento no qual o narrador assume a primeira pessoa do singular: a narrativa é escrita como tendo sido ouvida de um papagaio, em que os feitos desse herói sem caráter serão cantados pelo narrador e pela sua viola, delineando a imitação do próprio modo da cultura popular oral.

A figura do papagaio atua como metáfora da oralidade pretendida, que repete e transforma a linguagem pura, afastando-se das normas gramaticais e léxicas estabelecidas e instituindo o tom de paródia no texto:

> Tudo ele contou pro homem e depois abriu asa rumo de Lisboa. E o homem sou eu, minha gente, e eu fiquei pra vos contar a história. Por isso que vim

> aqui. Me acocorei em riba destas folhas, catei meus carrapatos, ponteei na violinha e em toque rasgado botei a boca no mundo cantando na fala impura as frases e os casos de Macunaíma, herói de nossa gente (Andrade, 2013:151-152).

Assim, Mário buscará nas lendas africanas, luso-brasileiras e indigenistas os elementos fundamentais da composição de sua rapsódia, com a nítida intenção de transpor a experiência contida no diário para a literatura escrita, ao incorporar os modos de ser da cultura oral e ao apropriar-se das mais distintas manifestações populares e eruditas do imaginário literário, constituído essencialmente de discursos alheios.

Pensando o aspecto cultural, a pedra Muiraquitã deixada por Ci a Macunaíma oferece um importante instrumento de análise. Esse talismã está vinculado à cultura nativa e mítica de um povo, enquanto objeto garantidor de identidade. Quando em poder do gigante Venceslau Pietro Pietra, transforma-se em mercadoria, e seu valor passa a ser exclusivamente monetário: deixa de ser um amuleto no contexto tribal, para ser um objeto de arte na coleção do gigante com alto valor de troca, demonstrando o destino da cultura popular quando incorporada ao mundo moderno.

A alteração da grafia de vocábulos é uma constante no texto e caracteriza a apropriação da língua portuguesa no Brasil, delineando os traços distintivos em relação à língua portuguesa utilizada nos limites da Europa. Assim, a linguagem culta, formal e escrita convive com uma escrita de traços eminentemente coloquiais, como "sculhamba", "nóis", "milhor" e "guspia", aproximando o texto literário da oralidade: é a concessão da liberdade à palavra, propiciando a inventividade vocabular.

Os substantivos tornam-se verbos carnavalizados, e aos personagens é possível "macumbar" e "relumear", por meio de uma linguagem que se reveste de cores, regionalismos, sotaques e inventividades, refletindo a língua de uma Brasil multifacetado, mestiço e plurivocal:

> [Macunaíma] possui um estilo modernista, antropofágico, pois se alimenta e mastiga de todas as fontes linguísticas e estilísticas. [...] Sua fala é a montagem de várias falas [...]. A crítica à realidade brasileira reside justamente na apresentação de um herói sem nenhum caráter, preguiçoso, malandro e esperto, o que seria a imagem também malandra do país (Souza, 2008:9).

Souza (1988) identifica uma espécie de desgeografização da própria língua, ao observar que não há a defesa e um centro de referência para as expressões linguísticas, com o objetivo de colocar em equipolência todas as vozes presentes no grandioso

território brasileiro. Dessa forma, desgeografizar a língua implica na transposição das fronteiras regionais em função da busca por uma consciência essencialmente nacional.

Apropriando-se de todas as formas populares e eruditas do imaginário literário e cultural que envolve o contexto latino-americano, a rapsódia andradiana coaduna-se com o projeto modernista de romper a distância entre o intelectual letrado e o povo, por meio de um herói que consiste na fusão de vários heróis das lendas latinas.

Por meio de um texto linguisticamente polifônico, que vai buscar no vocábulo africano, indígena e latino a composição linguística para a composição da rapsódia, deparamo-nos com a caracterização da instabilidade étnica e racial do herói, condensando a polifonia étnica de espaços justapostos. A própria fala desse herói multiétnico sem nenhum caráter é atravessada pelos modos de falar mais diversos e pelas metamorfoses mais fantásticas, em que a erudição será permanentemente questionada como recurso de falsa retórica:

> Suas transformações étnicas enfatizam a natureza necessariamente sincrética do ser dentro do contexto da metrópole multiétnica. Como polifonias ambulantes de personalidades culturais, suas metamorfoses tornam visível e palpável o que normalmente permanece invisível: o processo constante de síncrise que ocorre quando etnias se roçam e se desfazem esfregando-se umas às outras (Stam, 2008:419).

A família constituída de Macunaíma também contribui para a instauração do discurso da miscigenação inerente ao contexto brasileiro, em que Jiguê, Manaape e Macunaíma são brasileiros natos, porém suas origens são negra, indígena e europeia:

> Macunaíma nasce negro, mas fica branco ao tocar a água; porém, ele enlameia a água que Jiguê usa para se lavar em seguida, fazendo com que este último se transforme num índio pele-vermelha; menos água ainda é deixada para Manaape, que só consegue clarear as palmas das mãos e as plantas dos pés (Stam, 2008:431).

Assim, a estrutura presente no texto literário sob análise vai tecendo um expressivo mosaico das diversas realidades que compõe o território multiforme de onde se emana uma brasilidade complexa e multifacetada.

O realismo mágico e carnavalizado da rapsódia macunaímica

Nesse compêndio cultural apresentado em forma de rapsódia ainda é possível identificar os mais distintos temas e recursos bakhtinianos: as inversões carnavalescas e

a polifonia cultura e textual, pois deparamo-nos com o procedimento da colagem inventiva, por meio de uma narrativa fantástica, que perpassa a experiência e a fala coletivas. Sob esse aspecto, é possível apontar a materialização do conceito de carnavalização proposto pelo teórico russo Mikhail Bakhtin (2013), que, ao coletar uma tradição carnavalesca na literatura, identifica nas obras romanescas heróis tirados de seu manto de mitificação. E é nesse contexto que se situao herói sem caráter, carnavalizado em todas as suas instâncias:

> A lógica do carnaval é que o mundo é virado de cabeça para baixo; os poderosos são escarnecidos e reis ridículos são entronados e destronados numa atmosfera de feliz relatividade. A figura mais poderosa em Macunaíma – o magnata industrial ubuesco e comedor de gente Pietro Pietra – é repetidas vezes entronado e destronado/(...) Mas, até mesmo Macunaíma, a despeito de sua vitória sobre Pietro, é afinal destronado. Depois de sentir uma "imensa satisfação" por ter derrotado o gigante, ele desperdiça sua vantagem ao voltar à selva com uma inútil bugiganga eletrônica da civilização consumista (Stam, 2008:426).

Susana Camargo (1977) aproxima entãoessa rapsódia das estruturas típicas da sátira menipéia, e vários são os elementos menipéicos presentes no texto literário: as transformações mágicas que permitem que os personagens se metamorfoseiem; a mistura anacrônica entre tempos históricos; e os espontâneos entronamentos e destronamentos repletos de comicidade:

> A menipeia liberta-se totalmente daquelas limitações histórico-memoralísticas que ainda eram inerentes ao "diálogo socrático" (...), está livre das lendas e não está presa a quaisquer exigências da verossimilhança externa vital. A menipeia se caracteriza por uma excepcional liberdade de invenção de enredo filosófica. (...) É possível que em toda a literatura universal não encontremos um gênero mais livre pela invenção e a fantasia do que a menipeia (Bakhtin, 2013:130).

Ao longo de toda a narrativa, aos personagens é permitida a transformação fantástica. Pássaros são metamorfoseados em pedras: "O berreiro foi tão imenso que encurtou o tamanhão da noite e muitos pássaros caíram de susto no chão e se transformaram em pedra" (Andrade, 2013:16); um negro retinto em príncipe lindo: "Quando o botou nos carurus e sororocas da serrapilheira, o pequeno foi crescendo foi crescendo e virou príncipe lindo" (Andrade, 2013:14); o irmão Jiguê em telefone: "Enfiou um membi na goela, virou Jiguê na máquina telefone e telefonou pra Venceslau Pietro Pietra que uma francesa queria falar com ele a respeito da máquina negócios"

(Andrade, 2013:48); um homem branco em francesa: "Era tanta coisa que ficou pesado mas virou numa francesa tão linda que se defumou com jurema e alfinetou um raminho de pinhão paraguaio no patriotismo pra evitar quebranto" (Andrade, 2013:48); e um negro em branco loiro de olhos azuis: "Quando o herói saiu do banho estava branco loiro e de olhos azuizinhos, água lavara o pretume dele. E ninguém não seria capaz mais de indicar nele um filho da tribo retinta dos Tapanhumas" (Andrade, 2013:37).

As transmutações a que são submetidas os mais distintos personagens configuram o tom carnavalesco presente na narrativa, permitindo que pessoas e objetos se ressignifiquem de acordo com as necessidades impostas por uma trama que flerta constantemente com o fantástico e o cômico.

Os diferentes personagens são colocados na praça pública carnavalesca, nesse carnaval que "aproxima, reúne, celebra os esponsais e combina o sagrado com o profano, o elevado com o baixo, o grande com o insignificante, o sábio com o tolo" (Bakhtin, 2013:141), permitindo que, como em *Gargantua e Pantagruel* de Rabelais, combine "duas tradições carnavalescas: o erudito, a tradição literária da menipeia, e a tradição popular do carnaval enquanto poética" (Stam, 2008:416).

Em *Macunaíma*, Mário inaugura aquilo que o teórico Robert Stam (2008) denominou "realismo mágico". Por meio de uma rapsódia que se apropria dos elementos mais arcaicos e primitivos da cultura anônima e interiorizada, a linguagem literária do texto revela todo o sincretismo na constituição ainda incipiente de uma pretendida brasilidade: "A linguagem do romance é sincrética, entremeando palavras africanas, indígenas e portuguesas; é um discurso imaginado que carrega, por assim dizer, os genes linguísticos de todos os imigrantes indígenas, africanos e europeus do Brasil" (Stam, 2008:416).

> Macunaíma extrai o gênio linguístico do povo brasileiro amalgamando suas piadas, lendas, canções, rimas infantis e gírias numa sala panfolclórica. Ao abraçar o que os modernistas muitas vezes chamaram de "erros criativos" do povo, o romance soa como um alarido bárbaro de protestos contra uma dupla colonização, primeiro pela Europa colonizadora e segundo pela elite cultural dominada pelos europeus dentro do Brasil (Stam, 2008:420).

O valor literário da prosa andradiana é inegável no contexto brasileiro, no entanto, deve-se admitir que não está inserida na literatura *stricto sensu* canônica, em razão de, segundo Stam (2008), ter sido escrito na língua "errada". O equívoco da escolha linguística é, no entanto, o elemento que conduz todo o processo de criação

literária, pois são as diversas línguas que compõem o texto que determinaram o compósito discursivo.

Escrito na língua falada do povo, errada ou certa, *Macunaíma: o herói sem nenhum caráter* integra incontestavelmente o imaginário coletivo atual da literatura brasileira, ainda que se reconheça que esse projeto literário já surja tangenciado por uma espécie de pessimismo que parecia vaticinar a vitória da cultura de massa e consumo que determina a conjuntura sociocultural contemporânea.

Em 1930, o próprio Mário realizará comentário sobre sua grande rapsódia no prefácio de os *Contos de Belazarte*. Em suas observações, o autor revela esse tom pessimista e, consequentemente, reconhece um romantismo inócuo nesse ambíguo entre-lugar que é o Brasil:

> Si esteticamente Macunaíma foi bem o ponto-de-chegada da minha experiência brasileirista, espiritualmente era para mim um beco sem saída. Si não é possível em mim siquer uma esperança de mudar meu pessimismo neste país desgraçado em que cada mocidade é um monturo nojento de fraquezas, ignorâncias, complacências e ambições paupérrimas, é por vias mais humanas que terei que cantar a elegia do caráter moribundo e a imundície de tudo quanto somos (Andrade, 1996:528).

A dedicação da rapsódia a Paulo Prado é um importante indício da consciência andradiana de um projeto fadado ao insucesso. Em *Retrato do Brasil: ensaio sobre a tristeza brasileira*, publicado no mesmo ano de *Macunaíma*, Prado realiza uma reflexão sobre o caráter nacional brasileiro, traçando um pessimista panorama de um povo marcado pela melancolia devido à cobiça e à luxúria imanente ao período colonial.

Em *O tupi e o alaúde*, Gilda de Mello e Souza (1979) baseia-se nessa perspectiva pessimista de Mário, ao perceber toda a ambiguidade e indeterminação que caracteriza o texto, que mais suscita questionamentos que os responde, propondo que a leitura do texto deve então engendrar o espírito reflexivo sobre a complexidade que permeia as noções de brasilidade e a ideia de entidade nacional. Assim, o caráter ambíguo que permeia a narrativa e a irresolução do herói da nossa gente parecem indicar o destino de um país que se transmuta sob a constante visada de uma brasilidade que, de tão multifacetada, torna árdua a sua definição.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Andrade, Mário de. 2008. *Contos de Belazarte*. Rio de Janeiro: Agir.

_____. 2000.*Correspondência Mário de Andrade e Manuel Bandeira*. São Paulo: Edusp/IEB-USP.

_____. 1996. *Macunaíma, o herói sem nenhum caráter*. Edição Crítica coordenada por Telê Porto Ancona Lopes, Coleção Archivos, Edusp/ALLCA, Vol. 6.

_____. 2013. *Macunaíma: o herói sem nenhum caráter.* Nova Fronteira: Rio de Janeiro.

Andrade, Oswald de. 1976. O manifesto antropófago. In: Teles, Gilberto Mendonça. *Vanguarda europeia e modernismo brasileiro: apresentação e crítica dos principais manifestos vanguardistas.* 3ª ed. Petrópolis: Vozes; Brasília: INL.

Bakhtin, Mikhail. 2013. *Problemas da poética de Dostoiévski.* Tradução de Paulo Bezerra. 5ª ed. Rio de Janeiro: Ed. Forense Universitária.

Camargo, Susana. 1977. *Macunaíma: ruptura e tradição.* São Paulo: MassaoOhno/João Farkas.

Candido, Antonio; Castello, J. Aderaldo. 2001. *Presença da Literatura Brasileira: história e crítica.* Volume 2: modernismo. 12.ed. Rio de Janeiro: BertrandBrasil.

Finazzi-Agrò, Ettore. 1991. O duplo e a falta: construção do outro e identidade nacional na Literatura Brasileira. *Revista Brasileira de Literatura Comparada*, nº. 1. Niterói: Rocco.

Holanda, Sérgio Buarque de.1956. *Raízes do Brasil.*3ª ed. Rio de Janeiro: José Olympio.

Iokoi, Zilda Márcia Gricoli. 1991. Imagens de São Paulo: História e Historiografia. *História em Debate problemas, temas e perspectivas*, ANPUH/CNPq/InFour.

Lopez, Telê Porto Ancona. 1974. *Macunaíma: a margem e o texto.* São Paulo: Hucitec, Secretaria de Cultura, Esportes e Turismo.

Prado, Paulo. 1997. *Retrato do Brasil: ensaio sobre a tristeza brasileira.* São Paulo, Companhia das Letras.

Rabelais, François. 2003. *Gargantua e Pantagruel.* Tradução de David Jardim Júnior. Belo Horizonte: Editora Itatiaia.

Ribeiro, Darcy. 1995.*O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil.* São Paulo: Companhia das Letras.

Stam, Robert. 2008. *A literatura através do cinema: realismo, magia e a arte da adaptação.* Tradução de Marie-Anne Kremer e Gláucia Renata Gonçalves. Belo Horizonte: Editora UFMG.

Souza, Eneida Maria de. 1988.*A pedra mágica do discurso: jogo e linguagem em Macunaíma.* Belo Horizonte: Editora UFMG.

_____. A subversão linguística de Macunaíma. *Revista do Instituto HumanitasUnisinos.* Disponível em: <http://150.164.100.248/poslit/16_producao_pgs/Souza,E.M.2008.pdf>. Acesso em 12 setembro de 2015.

Souza, Gilda de Mello e. 1979. *O Tupi e o Alaúde. Uma interpretação de Macunaíma*. São Paulo, Duas Cidades.

Wisnik, José Miguel. 1990. A rotação das utopias-rapsódia. In Berriel, Carlos Eduardo O. (Org.), *Mário de Andrade/hoje*. São Paulo: Ensaio. pp. 179-193.

PARTE III

ESTUDOS NA ÁREA DA DIDÁTICA DO PORTUGUÊS

SIMPÓSIO 5

LÍNGUA DE HERANÇA
EM BUSCA DE FUNDAMENTOS TEÓRICOS E ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS

COORDENADORES

Maria Célia Lima-Hernandes
(Universidade de São Paulo)

Felícia Jennings-Winterle
(Brasil em Mente)

De volta ao futuro da língua portuguesa.
Atas do V SIMELP - Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa
Simpósio 5 - Língua de Herança – Em busca de fundamentos teóricos e encaminhamentos metodológicos, 2409-2415
ISBN 978-88-8305-127-2
DOI 10.1285/i9788883051272p2409
http://siba-ese.unisalento.it, © 2017 Università del Salento

DEFININDO ESPAÇOS PARA UMA ABORDAGEM PEDAGÓGICA DO PORTUGUÊS COMO LÍNGUA DE HERANÇA

Felicia JENNINGS-WINTERLE[1]

É crescente o interesse pelo o ensino e a promoção das línguas de herança (LH) entre as comunidades expatriadas de diferentes nações. Especificamente em relação ao português como língua de herança (PLH), observa-se um efervescer de iniciativas e projetos entre os brasileiros que escolheram residir e criar seus filhos em outros países.

Imigrantes em todo o mundo, mesmo com números oscilantes e que reverberam a inconstância dos cenários socio-político-econômicos do Brasil, os brasileiros têm a tendência de espalhar-se, característica vista também entre os indivíduos e grupos que promovem o PLH. Por muitos anos, um número que no momento pode somente ser conjecturado, educadores, promotores culturais e agentes comunitários estiveram ativamente propondo meios de manutenção da língua e cultura do Brasil entre os descentes da diáspora.

Dispersos e desarticulados, suas ações acabaram se volatizando. Ainda hoje, observa-se repetições de erros e acertos, não só porque os cenários contém mais semelhanças do que diferenças; reinventam-se práticas por conta, também, da falta de reconhecimento do governo brasileiro e da própria comunidade expatriada.

Através de um trabalho de pesquisa e mapeamento de centros culturais, organizações, projetos e atividades envolvendo filhos de brasileiros, carinhosamente chamados de *brasileirinhos* – filhos ou netos de um ou mais cidadãos brasileiros que nasceram fora do Brasil ou mudaram-se para o exterior em idade escolar – hoje é possível identificar onde, como e porque esse movimento cresce de maneira tão acelerada. Ao reunir tais programas inúmeras reincidências são notadas, desde a história e forma de fundação, até os desafios correntes como a falta de material, de apoio financeiro e de capacitação de professores.

1 Brasil em Mente, NY-EUA

Com o intuito de discorrer sobre o que já foi reunido, delinearei o que considero *espaços* da abordagem pedagógica do PLH. Apresento-os construindo uma metáfora onde uma cebola – com suas múltiplas camadas, forma esférica e infinitas possibilidades de segmentação e corte – ilustra as diferentes instâncias, indivíduos, níveis de ação e práticas de manutenção, promoção e ensino do PLH.

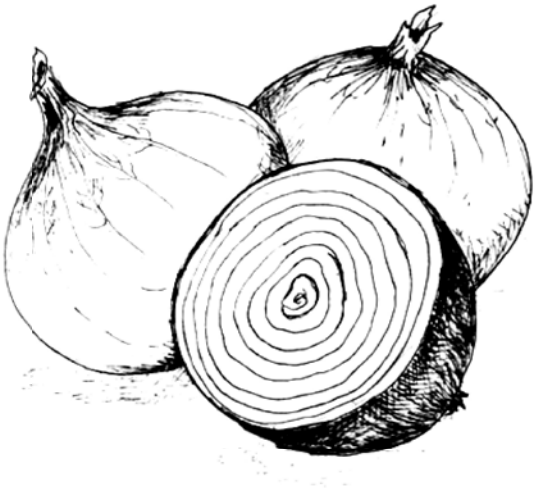


A cebola pode ser vista em uma perspectiva de composição de anéis, de lascas, de camadas de incontáveis películas; pode ser cortada verticalmente, horizontalmente, na diagonal, em cubos, rodelas ou oitavos. O mais fascinante nessa imagem é que, em todo tipo de corte, cada pedaço contém por si só, porções de toda a esfera, fragmentos de partes externas e internas visíveis a olho nu. Assim também podem ser compreendidos os espaços que chamamos global, local e individual (Jennings-Winterle & Lima-Hernandes, 2015), intrinsecamente inextricáveis e muito convidativos à pesquisa.

O ***espaço global*** tem proporções intercontinentais e envolve tanto as diferentes instâncias governamentais, as políticas linguísticas e culturais do país de origem e do hospedeiro, quanto os indivíduos que pesquisam e promovem essa língua-cultura em todo o mundo e que podem fazer intercâmbios do hemisfério sul ao norte, do leste ao oeste, do tradicional ao moderno, do papel às telas de eletrônicos, do fragmentado ao associado.

Esse espaço não é, de maneira alguma, institucionalizado, homogêneo ou normatizado. A própria sigla que representa essa área de estudos não tem (ainda) uma

marca consensual. Alguns indivíduos usam 3 letras – PLH ou LPH – outros, 4 letras – POLH.



Diversidade de pensamentos à parte, tal diferenciação demonstra desarticulação entre educadores e pesquisadores de todo o mundo e, apesar de carregar

uma marca de resistência, especialmente no caso das 4 letras (POLH), quem sabe até distanciando-se da sigla PLE (Português como Língua Estrangeira), na prática, mais segmenta do que ajunta. A preocupação é que, em se tratando de um campo de estudos tão insípido, a homogeneidade de seu rótulo poderia fortalecer o coletivo, dando, inclusive, consistência e coerência a esse contexto.

No espaço global destaca-se a multiplicidade de possibilidades que a internet, especificamente as mídias sociais, oferece ao movimento do PLH (Moroni, 2015). Comunidades do falecido Orkut migraram para o Facebook, plataforma que abriga comunidades de professores em todo o mundo – *Professores de Português na Suécia, Professores de Português no México, Professores de Português no Japão*, só para citar alguns; grupos de educadores de PLH – *Federação das Iniciativas em prol do PLH, Elo Europeu, Associação Brasileira de Iniciativas Educacionais no Reino Unido – ABRIR*; e de famílias multiculturais – *Criando Filhos Bilíngues* (com cerca de 6.000 membros)*, Mães Brasileiras na Austrália, Pais de Brasileirinhos da Bay Area, etc*. Aliás, é ao Facebook que os louros dos avanços da conscientização sobre a própria existência do PLH devem ser ofertados.

Além das mídias sociais, blogs têm trazido informação (e disseminado vários níveis de opinião) ao alcance de pais e professores. A cada semana uma nova formadora de opinião discorre sobre os desafios, dissabores e alegrias da convivência bilíngue.

Sim, esse é um movimento predominantemente feminino, uma marca muito significativa à própria essência do PLH e de seu movimento.

Recentemente foi inaugurada também a LINCOOL – Língua e cultura, a revista eletrônica do PLH – uma publicação periódica online, registrada junto à Biblioteca Nacional do Congresso Americano, de periodicidade semestral. Outra obra, *Português como Língua de Herança – a filosofia do começo, meio e fim* (organização de Felicia Jennings-Winterle & Maria Célia Lima-Hernandes, 2015), merece destaque por sua natureza colaborativa – 14 mulheres de diferentes países e áreas de atuação compuseram mais de 300 páginas de conteúdo pioneiro.

No mesmo ano, uma segunda publicação foi lançada no próprio V SIMELP, *Português como Língua de Herança: discursos e percursos* (organização de Kátia Chulata) e, desde então, pelos menos 3 outros livros levam o termo "Português como Língua de Herança" no título ou em mais de um capítulo e foram publicados no Brasil.

Diversos eventos têm sido realizados em prol da capacitação e *networking* de educadores, tanto por organizações brasileiras, quanto por brasileiros inseridos em contextos acadêmicos diversos. Em 2013 realizou-se o I SEPOLH (Simpósio Europeu sobre o Ensino do Português como Língua de Herança), evento bianual focado em iniciativas europeias; em 2014 realizou-se nos EUA a I Conferência sobre o Ensino, Promoção e Manutenção do PLH, evento anual que recebe educadores e pesquisadores de todo o mundo; e no Japão, professores e mantenedores de escolas brasileiras têm se reunido desde 2013 no Fórum de Educação Brasil-Japão. Em sua 4a edição (2015), o tema PLH foi incluído na programação.

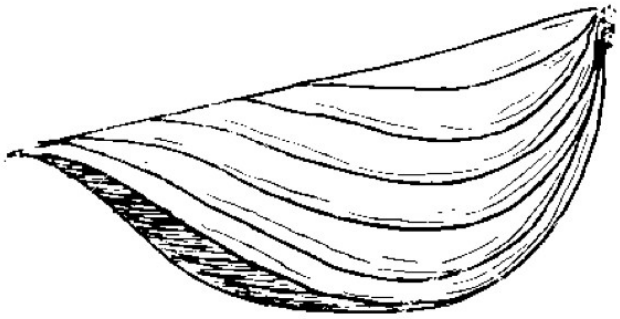
O V SIMELP abrigou pela primeira vez um simpósio para a discussão específica desse tema – Língua de Herança: em busca de fundamentos teóricos e encaminhamentos metodológicos. Foram apresentados 18 trabalhos de pesquisadores dos EUA, Brasil, Finlândia, Portugal, Alemanha, Espanha e Inglaterra. A qualidade das apresentações foi notável e demonstrou que essa área de estudo está florescendo, mas precisa de pesquisa específica, capacitação de educadores e material didático apropriado.

Esse fato corrobora à noção de que o movimento em prol do PLH é muito maior e muito mais consolidado, na prática, do que uma observação teórica e acadêmica pôde inicialmente revelar, muito provavelmente porque a interação entre os membros dos 3 espaços é ainda muito restrita e ineficaz mas também porque tal "espaço global" ainda está muito picado, continuando com a metáfora da cebola.

Além desses encontros, oficinas de curta duração têm sido promovidas em alguns consulados (especificamente em São Francisco e Washington - DC, Boston – EUA, na Suíça e na Espanha) e programas de formação mais extensos (como a Formação PLH da organização Brasil em Mente com 2 volumes, desenvolvido online, e pelos quais cerca de 120 educadores de 15 países já participaram) por organizações civis.

Destaca-se também a criação do Dia do Português como Língua de Herança, celebrado em todo mundo em 16 de maio, desde 2014. Com o objetivo de celebrar essa especialidade do ensino/promoção da língua portuguesa e as iniciativas tão diversas que se propõem a disseminar esse legado linguístico-cultural, a data é comemorada mundialmente e tem o apoio de importantes instuições, entre elas a Academia Brasileira de Letras e o Instituto Internacional da Língua Portuguesa.

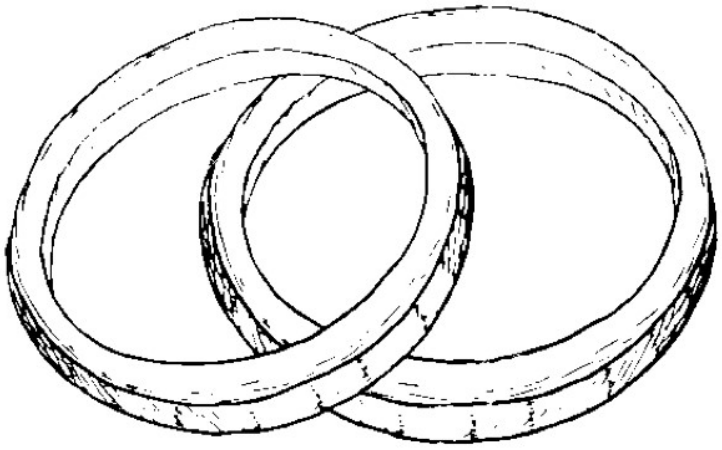
O ***espaço local*** se refere à comunidade com características distintas dependendo do país, do estado ou da cidade. Oferece mais possibilidades de encontro real (ao contrário das virtuais do espaço global) onde se materializa o desejo do cultivo e transmissão da LH que tendo a seguir um caminho do local ao global, do familiar ao comunitário (Moroni, 2012).



É nesse espaço que podemos identificar e analisar os diferentes programas educativo-culturais aos quais chamamos *iniciativas* – propostas pedagógicas que cultivam valores culturais e promovem educação *em* e *através* da língua portuguesa – uma unificação de diversos termos (*playgroup, playschool, escola, escolinha, oficina, escola comunitária, encontros)* (Jennings-Winterle & Lima-Hernandes, 2015) que carrega a marca da ação civil, informal, por vezes até amadora, e que não têm, nem precisa ter, uma constituição escolar, formatada ou engessada.

Tais iniciativas são categorizadas em 3 grupos de acordo com a frequência dos encontros, nível de envolvimento e expectativas educativas: *Formais* – as que promovem encontros mais de uma vez por semana, por pelo menos 4 horas semanais; *Informais* – as que promovem encontros 1 vez por semana, por menos de 4 horas semanais; e *Esporádicas* – as promovem encontros com frequência irregular e esporádica (Jennings-Winterle & Lima-Hernandes, 2015).

Nessa pesquisa já é possível observar, como previamente mencionado, mais similaridades do que diversidade. Mesmo levando em conta a convivência com línguas distintas e uma certa discrepância entre políticas linguísticas, à nível mundial a maioria das iniciativas em prol do PLH são informais; suas expectativas, as chamadas bases pedagógicas (Jennings-Winterle, 2015), são comparáveis; e o perfil de seus educadores e participantes reflete aspectos da essência das identidades brasileiras, fatores determinantes na estrutura e vitalidade das propostas, no material e na capacitação dos que se dispõem à educar (Mendes, 2015).



Finalmente, o ***espaço individual*** é aquele que refere-se ao núcleo familiar: pais, demais familiares (inclusive os residentes no Brasil) e o próprio falante de língua de herança (FLH). Incorpora diversos modelos de famílias, formas de lidar com o bilinguismo (por exemplo, a famosa OPOL – one parent, one language; em português, um pai, uma língua), expectativas e os perfis do FLH que podem, com toda certeza, ser representados em um spectrum (Jennings-Winterle, em produção).

Foi possível comprovar na apresentação durante o simpósio do V SIMELP que a mostra desta pesquisa, ainda em andamento, que reúne fatos e dados sobre os indivíduos, projetos e até mesmo as conquistas em relação à promoção do PLHfoi

recebida de maneira múltipla. Notou-se apreço pelo empreendimento, mas também uma certa rejeição por tratar-se de uma ação que não prioriza o acadêmico sobre o informal ou categoriza os pesquisadores vinculados à universidades como autênticos investigadores e os demais como amadores.

Conclui-se o que teorizou-se no início da pesquisa: o campo de estudos do PLH já tem força motriz há décadas; é, em diversos aspectos, cristalizado; mas sua efervescência atual parece ser mais forte e, da sala de estar para a sala de aula, do amadorismo para a profissionalização e do civil para o institucional e até o governamental, molda-se como uma fascinante possibilidade de manutenção e (re)identificação da língua, cultura e identidades brasileiras.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Jennings-Winterle, F. (2015). A musicalização: um meio para o ensino e desenvolvimento do português como língua de herança. Em K. de Abreu Chulata (Org.). *Português como Língua de Herança: discursos e percursos* (p. 101 – 119). Pensa: Lecce, Itália.

Jennings-Winterle, F. (Org.). (em produção). *Os espaços de estudo do Português como Língua de Herança como abordagem sócio-cultural e pedagógica*. BEM: Nova Iorque, Estados Unidos.

Jennings-Winterle, F. & Lima-Hernandes, M. C. (Orgs.). (2015). *Português como Língua de Herança: a filosofia do começo, meio e fim*. BEM: Nova Iorque, Estados Unidos.

Mendes, E. (2015). Ensino e formação de professores de português como língua de herança (PLH): revisitando ideias, projetando ações. Em K. de Abreu Chulata (Org.). *Português como Língua de Herança: discursos e percursos* (p. 79 – 100). Pensa: Lecce, Itália.

Moroni, A. (2013). Planejamento Linguístico + Políticas Linguísticas: muito prazer. *Plataforma Brasileirinhos*. Acessado em: https://brasileirinhos.wordpress.com/2013/09/02/planejamento-linguistico-politicas-linguisticas-familiares-muito-prazer/

Moroni, A. (2015). PLH: o começo de um movimento? Em F. Jennings-Winterle e M.C. Lima-Hernandes (Orgs.). *Português como Língua de Herança: a filosofia do começo, meio e fim* (p. 28 – 55). BEM: Nova Iorque, Estados Unidos.

SIMPÓSIO 7

ENSINAR QUAL LÍNGUA? LER QUAL LITERATURA? DIVERSIDADE LINGUÍSTICA, LETRAMENTO LITERÁRIO E INTERCULTURALIDADE EM PAÍSES DE LÍNGUA PORTUGUESA

COORDENADORES

Profa. Dra. Aracy Alves Martins
(Universidade Federal de Minas Gerais/UFMG)

Prof. Dr. Victor Semedo
(Universidade de Cabo Verde/Uni-CV)

De volta ao futuro da língua portuguesa.
Atas do V SIMELP - Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa
Simpósio 7 - Ensinar qual língua? Ler qual literatura? Diversidade linguística, letramento literário e interculturalidade em países de língua portuguesa, 2419-2434
ISBN 978-88-8305-127-2
DOI 10.1285/i9788883051272p2419
http://siba-ese.unisalento.it, © 2017 Università del Salento

A FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO NA ESCOLA PÚBLICA

Verônica Maria de Araújo PONTES[1]

RESUMO
A importância dada à leitura e formação de leitores no espaço escolar tem sido frequente nos discursos oficiais dos programas e propostas voltadas para a educação, incluindo o Programa Nacional do Livro e da Leitura (PNLL) do governo Federal e a Lei estadual 9.169 de 15 de janeiro de 2009/RN. Precisamos verificar se o contexto educacional, especificamente o espaço escolar, tem sido contemplado por ações que visem a formação de leitores. Desde 1998, no Estado do Rio Grande do Norte, pudemos constatar que as bibliotecas escolares têm instalações físicas inadequadas, acervo fragilizado e desatualizado e pessoal que exerce suas funções apenas realizando empréstimos, sem intenção de formar leitores e sem nenhuma interferência efetiva do poder público. Já nos anos de 2007, 2008 e 2009, verificamos a existência de projetos voltados para a promoção da leitura no espaço da biblioteca escolar, principalmente da rede pública estadual. Assim, objetivamos: verificar as condições de funcionamento da biblioteca escolar e detectar suas prioridades; conhecer os projetos existentes para a biblioteca escolar em torno da formação de leitores; compreender como se dá a efetivação desses projetos na rede pública estadual; identificar o tipo de acervo existente no espaço da biblioteca e conhecer a formação dos responsáveis pela biblioteca escolar. Para isso, com base em autores como Silva (1986), Azevedo (2006), Pontes (1998, 2009), Milanesi (1991), Manguel (1997), Zilberman (1988), entre outros, e em uma pesquisa documental e de campo, verificamos os espaços da biblioteca escolar e do pessoal responsável pela promoção da leitura nesse local.

PALAVRAS-CHAVE: Formação leitora; leitor; biblioteca escolar.

1 Os Discursos Oficiais Brasileiros em torno da Leitura

Tratamos aqui de documentos oficiais sobre a leitura em nosso país, como: Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN; e alguns programas de incentivo à leitura com origem no Plano Nacional do Livro e Leitura - PNLL.

1 UERN, Faculdade de Educação, Departamento de Educação, Av. Francisco Mota, 4492. 59626-105, Mossoró, RN, Brasil, veronicauern@gmail.com.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN tratam do currículo em áreas e conteúdos disciplinares para todos os níveis de ensino. O Programa Nacional Biblioteca da Escola - PNBE será analisado tendo em vista o seu papel na formação do leitor, mesmo não sendo o lugar por nós pesquisado que foi a sala de aula, mas muito importante também, como é o caso da biblioteca escolar, ambiente propício à leitura e à formação do leitor na escola.

O Plano Nacional do Livro e Leitura - PNLL trata especificamente, como o próprio título indica, do Livro, da leitura, e dá uma noção imediata do discurso oficial inerente aos teóricos que pensam a leitura e que estão à frente dos programas do governo. Sendo assim, achamos fundamental estudá-lo e verificar qual noção se tem sobre a leitura literária nesse documento e, ainda, quais obras estão sendo propostas para serem veiculadas nas instituições escolares públicas do Brasil.

Além disso, outros programas locais, municipais ou estaduais, e específicos, através de Organizações Não Governamentais - ONGs, que têm em vista a formação de leitores nas escolas públicas, serão destacados nas análises sobre os sujeitos envolvidos na pesquisa de campo.

1.1 Os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN e o Ensino de Língua Portuguesa

Os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN foram publicados em 1997 e tiveram em sua organização e elaboração profissionais de educação de diversas áreas de todo o país que discutiram, refletiram e analisaram a forma de organização dos diversos conteúdos nas múltiplas áreas de ensino. Esse documento possibilita compreendermos as diretrizes curriculares gerais de cada disciplina específica e para cada série de ensino. Dessa forma, temos um PCN de Língua Portuguesa para o ensino de 1º e 2º ciclo e também para todo o ensino fundamental e médio.

No livro sobre Língua Portuguesa, dos PCN, encontramos um item com o título APRENDER E ENSINAR LÍNGUA PORTUGUESA NA ESCOLA, que tem em um dos seus subtítulos: *O texto como unidade de ensino.* Achamos interessante relatar aqui a forma como se reflete sobre o texto nesse documento:

> Não se formam leitores oferecendo materiais de leitura empobrecidos, justamente no momento em que as crianças são iniciadas no mundo da

> escrita. As pessoas aprendem a gostar de ler quando, de alguma forma, a qualidade de suas vidas melhora com a leitura. (Brasil, 1997:29)

Analisamos esse aspecto do texto dos PCN como um aspecto positivo, já que, ao falar de leitura, este documento reconhece a forma empobrecida dos textos que têm sido veiculados pela escola para os alunos. Esse fator positivo, no discurso de 1997, faz com que possamos refletir sobre as mudanças ocorridas nas práticas escolares das séries iniciais a partir de então, já que temos a responsabilidade, como educadores, de iniciar o contato do educando com materiais de leitura, principalmente textos literários.

1.2 O Programa Nacional Biblioteca da Escola – PNBE

Ainda em 1997, foi criado o Programa Nacional Biblioteca da Escola - PNBE, sob a gestão do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE, com recursos financeiros originários do Orçamento Geral da União e da arrecadação do salário-educação. O PNBE tem o objetivo de promover o acesso à cultura e à informação e *o incentivo à formação do hábito da leitura*[2] nos alunos, nos professores e na população.

A palavra "hábito" está vinculada ao estabelecimento da formação do leitor nesse documento oficial. No entanto, alertamos para o fato de que, ao mencionar hábito, temos em vista uma repetição de atos que, por si só, determinaria a aprendizagem, o que pode acontecer se aplicado ao ensino de atos reflexos simples, como afirma Vigotsky (1991), no entanto, falha claramente quando aplicado a processos psicológicos complexos, como é o caso da leitura.

Para Araújo (1996:95):

> Pensar a leitura como hábito ou como significado faz diferença, sim. E diz da nossa postura enquanto cidadãos e educadores e das nossas concepções de leitura, aprendizagem, sociedade e aluno. Que tipo de aluno queremos formar? Um sujeito passivo, sem autonomia, repetidor mecânico à força do hábito? Ou um sujeito questionador, capaz de estabelecer ligações lógicas, tomar posição frente a situações, imaginar e criar, enfim extrair sentido do mundo em que vive?

A perspectiva de leitura e de desenvolvimento do gosto de ler que defendemos aqui é uma perspectiva de significado, de prazer e entendimento e, por isso, não é

2 Grifo nosso

mecânica nem permite atos meramente ilustrativos do ato de ler, mas exige interação do leitor, envolvimento, paixão e gosto pelo que lê.

Mesmo com a ideia de formar no aluno o hábito de ler, o PNBE possibilita, ao professor e ao aluno, acesso ao diversificado e rico mundo de obras literárias de potencial recepção infantil, em que estão presentes acervos de grandes autores e ilustradores brasileiros e de outros países, bem como de histórias tradicionais da literatura em geral.

Dessa forma, o professor poderá fazer uso dessas obras literárias na formação do seu aluno/leitor.

Em 1999, o PNBE distribuiu 109 obras de literatura infantil e juvenil a cada escola de ensino público que oferecia do 1º ao 4º ano do ensino básico. O acervo era distribuído em uma caixa-estante com formato de escola.

Em 2001, através da ação denominada *Literatura em Minha Casa,* o PNBE distribuiu 6 coleções diferentes, cada uma com 5 títulos incluindo: poesia de autor brasileiro, conto, novela, clássico da literatura universal e uma peça teatral. Essas coleções eram entregues ao aluno para levar para sua casa e expandir a leitura em seu ambiente familiar. Além dos alunos, a ação *Literatura em Minha Casa* distribuiu para as escolas 4 acervos a serem incluídos em sua biblioteca escolar.

No ano de 2002, a mesma ação *Literatura em Minha Casa* distribuiu 8 coleções de diferentes editoras com os mesmos 5 títulos citados. Os alunos do 4º ano receberam uma coleção e as escolas um acervo.

Nos anos de 2003 e 2004, o PNBE atendeu a alunos de outros anos de escolaridade, a partir do 4º ano.

Em 2005, o PNBE contemplou alunos que utilizam a Língua Brasileira de Sinais – Libras,[3] visando atender às suas necessidades educacionais especiais. Assim, foi distribuída para os alunos a Coleção de clássicos da Literatura em Libras, em CD-ROM, para fazer parte da biblioteca da escola e para ser trabalhada em sala de aula.

Em 2008, o PNBE, mais uma vez, incluiu em seu atendimento as escolas com alunos das séries iniciais de ensino, disponibilizando acervos compostos por textos em verso, em prosa, livros de imagens e de histórias em quadrinhos, entre os quais obras clássicas da literatura universal adaptadas.[4]

3 LIBRAS é o sistema de sinais utilizado pelos alunos que não escutam.
4 Informação veiculada na página do FNDE: www.fnde.gov.br

A diversidade dos textos dá ao aluno oportunidade de conhecimento, escolha, e de apropriação do belo esboçado em vários gêneros textuais e de variadas formas. No entanto, obras clássicas da literatura, quando adaptadas ao público infantil, perdem em conteúdo e valor literário, pois, sintetizadas através da escolha de alguém, passam, então, a se encontrarem direcionadas para o público por quem as escolheu e modificou, deixando de ser lidas, em sua íntegra, por leitores que pudessem fazer, livremente, as suas próprias escolhas pelas partes interessantes do livro ou por todo o texto nele escrito.

Devemos primar pela qualidade da obra literária e, com isso, distribuí-la nos diversos contextos escolares, não apenas pela quantidade dos títulos e dos acervos a serem entregues às escolas, visto que sabemos da enorme produção editorial nem sempre correspondente ao valor que uma obra literária deve ter, em seus aspectos qualitativos e significativos.

O PNBE ainda apresentava como proposta apoiar projetos de capacitação e atualização do professor dos anos iniciais e do Ensino Fundamental com registro de matrícula superior a 500 alunos, baseado no Censo Escolar de 1996.

Segundo dados oficiais do próprio PNBE, foram beneficiados 16,6 milhões de alunos, com um total de 4,2 milhões de livros distribuídos.

Apesar de não restar dúvida de que o PNBE investiu na distribuição de obras literárias, não visualizamos projeções de ações em relação à formação dos professores mediadores da leitura e responsáveis pela formação de alunos/leitores.

E, então, fazemos, com Perrotti (1990:17), a seguinte reflexão:

> Acreditar, nos nossos dias atuais, que soluções atentas exclusivamente aos níveis operacionais das questões culturais possam conduzir a novo estado de coisas é fechar os olhos a uma realidade extremamente cambiante, que não se rende a fórmulas passadas. Na verdade, a formação de leitores em nossos dias exige bem mais que possuir ou ter escolas e bibliotecas em pleno funcionamento.

É impossível pensar em mudança de percepção de leitura e investir em formação de leitores sem investir em formação de profissionais capacitados para atuarem nessa perspectiva. Sendo assim, é preciso que se pense em mudanças significativas e qualitativas, e não apenas em distribuição de obras literárias junto às escolas e/ou alunos.

O que, substancialmente, precisa mudar é a compreensão do adulto perante a importância da leitura e do livro em sua vida, no que diz respeito à inserção na vida

social como também em relação à amplitude e formação da criticidade e do conhecimento do mundo.

Para isso, nossos educadores, professores, mediadores de leitura, quer estejam na biblioteca escolar quer estejam na sala de aula e na comunidade escolar, precisam estar conscientes da responsabilidade de formar leitores que sejam capazes de não apenas decodificarem as letras ou de ler o texto superficialmente, mas que sejam capazes de ir além, desvendando os mistérios e as profundezas que trazem uma boa leitura, uma boa obra literária, tornando-se então um ser ativo, que dialoga com o próprio texto e amplia a sua capacidade leitora a cada dia.

É necessário também que se avalie, constantemente, como são empregados os recursos empreendidos na distribuição e na utilização das obras literárias, e isso passa pela prestação de contas do investimento educacional nas bibliotecas das instituições educativas e no pessoal.

1.3 O Plano Nacional do Livro e da Leitura - PNLL

O Plano Nacional do Livro e da Leitura - PNLL foi criado em 2006 e chega a contemplar, em seu discurso e na proposta de suas ações, o que criticamos, anteriormente, no PNBE, visto que está direcionado para a qualificação dos recursos humanos e para a ampliação das oportunidades de acesso da comunidade escolar a diferentes materiais de leitura.

Dessa forma, o PNLL tem em sua proposta quatro ações principais: 1) Formação continuada de profissionais da escola e da biblioteca – professores, gestores e demais agentes responsáveis pela área da leitura; 2) Produção e distribuição de materiais de orientação, como a Revista Leituras; 3) Parcerias e redes de leitura: implantação de Centros de Leitura Multimídia; 4) Ampliação e implementação de bibliotecas escolares e dotação de acervos – Programa Nacional Biblioteca da Escola/PNBE.[5]

Percebemos, assim, uma ampliação na concepção de formação do leitor, visto que a distribuição dos livros é apenas um item de ação deste plano, tendo nas suas ações um olhar mais focado para a formação dos possíveis mediadores de leitura que possam contribuir para a implementação de uma política de leitura no âmbito escolar.

5 Fonte: Documento do Plano Nacional do Livro e Leitura, disponibilizado no site: www.pnll.gov.br

Logo no início do documento, temos 2 (duas) cartas de abertura que nos dão uma ideia da compreensão de leitura e do que se pretende enfatizar no PNLL, neste momento.

Encontramos um primeiro texto do então Ministro da Cultura Gilberto Gil que, ao se pronunciar sobre a leitura, fala das possibilidades de o leitor expandir, ir além:

> Ler é abrir janelas, destramelar portas, enxergar com outros olhares, estabelecer novas conexões, construir pontes que ligam o que somos com o que outros, tantos outros, imaginaram, pensaram, escreveram. Ler é fazer-nos expandidos.[6]

Ao falar sobre a importância da leitura na escola, Gilberto Gil expõe alguns dados a partir do Relatório da Pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil,* indicando que 61% dos brasileiros adultos alfabetizados têm muito pouco ou nenhum contato com livros; e que 6,5 milhões de pessoas das camadas mais pobres da população dizem não ter nenhuma condição de adquirir um livro.

E assim, o então Ministro da Cultura evidencia a preocupação do estado em suprir essa falta de leitura e de contato com livros da maioria da população e essa proposta do PNLL tem em vista a consolidação de ações que possibilitem o avanço da leitura no país, efetivada em dois eixos: o acesso ao livro e a formação de leitores.

O outro texto, encontrado no início do documento, é do Ministro da Educação Fernando Haddad, que fala dos esforços empreendidos pelos órgãos públicos na tentativa de mudança do quadro existente em torno da leitura em nosso país e anuncia que o Plano Nacional do Livro e Leitura pode e deve tornar-se um documento de referência, em constante atualização, de modo a registrar compromissos, ações e esforços dos diferentes órgãos e entidades comprometidos com suas metas.

Fruto de encontros preparatórios realizados nas macrorregiões do Brasil (Rio Grande do Sul, São Paulo, Rio de Janeiro, Minas Gerais, Distrito Federal, Ceará e Pará), no período de junho de 2004 a dezembro de 2005, o PNLL constitui-se num documento democrático e pluralista com propostas baseadas no que se ouviu e se discutiu a partir de olhares de diferentes regiões do país.

A construção do plano levou em conta dados sobre os alunos obtidos nas avaliações do SAEB - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica e do PISA - Programa Internacional de Avaliação de Estudantes da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômicos.

6 Ibid.

O SAEB[7] revelou que 59% dos estudantes da 4ª série do Ensino Fundamental ainda não desenvolveram as competências básicas de leitura, ou seja, não compreendem os níveis elementares de um texto escrito. Um desempenho de 20% a mais foi constatado nas escolas em que a prática de leitura é constante entre os alunos.

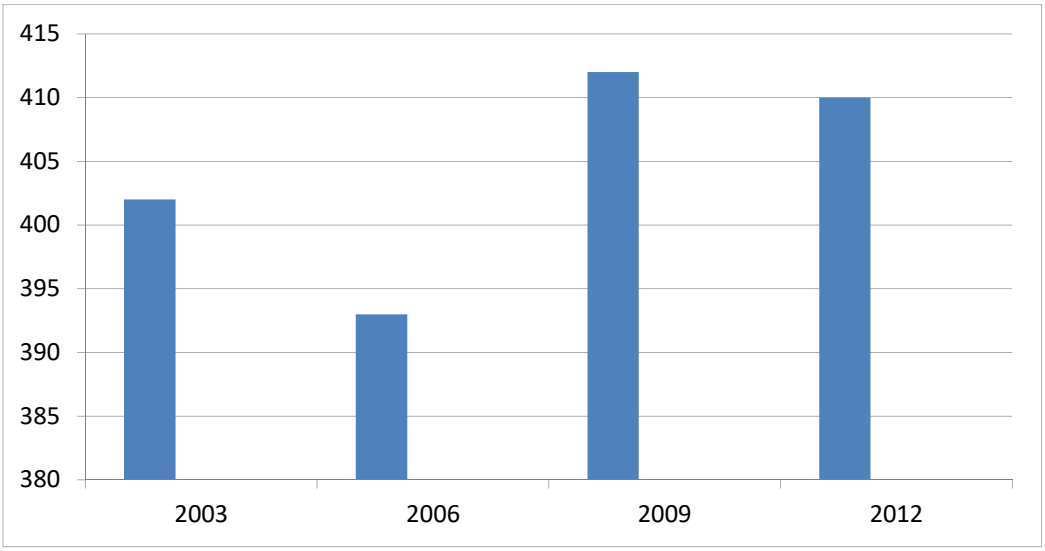
O PISA avalia, desde 2000, a cada 3 (três) anos, três áreas do conhecimento: ciências, matemática e leitura, priorizando, em cada ano, uma área: em 2000 - Leitura; 2003 - Matemática; 2006 - Ciências; 2009 - Leitura; 2012 - Matemática.

Esse programa pretende avaliar conhecimentos e habilidades que são necessários em situações do cotidiano dos alunos. Os alunos que participam da avaliação estão na faixa etária de: 15 anos e 3 meses e 16 anos e 3 meses.

Em 2000, participaram do PISA 43 (quarenta e três) países, no ano de 2003, participaram 41 (quarenta e um), no ano de 2006, o número de países participantes aumentou para 56 (cinquenta e seis) e, em 2009, para 62 países, em 2012, participaram 61 países.

O Brasil não ficou em boa posição na avaliação da área de leitura como podemos observar no gráfico a seguir:

Gráfico 1 - Níveis de letramento dos estudantes brasileiros



Fonte: Relatório do INEP/MEC sobre o PISA

7 O SAEB é um sistema de avaliação desenvolvido pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP/MEC) que, a partir de 1990, aplica, a cada biênio, exames de proficiência em Matemática e Língua Portuguesa (especificamente em leitura) a estudantes do 4º ano, da 8ª série do Ensino Fundamental e da 3ª série do Ensino Médio, nas redes de ensino pública e privada, em todas as regiões do Brasil.

O PISA, na área de leitura, avalia o uso e a compreensão de textos escritos e a reflexão sobre esses textos, tendo em vista alcançar os objetivos pessoais do aprendiz, desenvolver o conhecimento e o potencial individuais visando a participação plena na vida em sociedade.

Considerando os últimos anos, em 2009, o Brasil apresentou um aumento em relação ao ano de 2003 e 2006, mas uma queda, no ano de 2012, em relação ao índice de letramento dos nossos alunos.

O Brasil encontra-se, atualmente, no nível 2 de literacia em leitura, segundo a avaliação do PISA, nível que indica o leitor como capaz de localizar uma ou mais informações que podem precisar de inferências e atividades que podem incluir comparações entre o texto e seus conhecimentos da experiência pessoal.

Como o PISA apresenta resultados de avaliação que variam de 1 ao nível 6, percebemos que os nossos estudantes ainda não passaram para um nível intermediário de leitura, em que os sentidos da leitura são construídos pelo próprio leitor e em que há independência, conexão e identificação maior do leitor e texto. Essa avaliação nos faz refletir sobre a necessidade urgente de avanços na promoção do acesso à leitura e na formação de leitores, o que nos possibilita também refletir sobre o papel da escola nessa formação e sua capacidade de inserir o leitor em seu mundo, estabelecendo relações com os conhecimentos provenientes das leituras e fazendo uso desses conhecimentos e leituras na realidade de seu cotidiano social.

Depois do PISA, a leitura no Brasil

De certo modo, esses resultados insatisfatórios do PISA na avaliação do letramento fez com que se estabelecesse uma reflexão em nível nacional sobre o que tem sido feito no ensino de língua portuguesa e sobre o papel da escola nesse percurso de formação de leitores.

Outras reflexões precisam ser feitas a partir desse diagnóstico de leitura, visto que o currículo escolar dedica tanto tempo ao ensino da língua portuguesa, durante, pelo menos, 9 anos, até o aluno chegar à idade de 15 anos (faixa etária de alunos avaliados no PISA).

Por isso, a discussão em torno da leitura em nosso país, vem acontecendo, atualmente, de forma mais profunda e rotineiramente, o que pode ser bem percebido através das pesquisas, de eventos em todo o país em torno da temática, e ainda através de projetos, propostas e programas governamentais que viabilizam a formação de mediadores de leitura e circulação de livros no país.

Hoje não se discute a aprendizagem de leitura sem se voltar para a sua continuidade ligada, principalmente, à leitura literária. O que ainda não se discute muito, pelo menos em certo grau de aprofundamento, é a formação desse leitor de forma livre e consciente, a fim de que seja capaz de fazer suas próprias escolhas, de ler pelo simples prazer e entretenimento que a leitura ocasiona.

O pouco que se tem discutido ou que possa ser visto nos discursos oficiais dos programas, projetos e propostas governamentais está, quase sempre, associando a leitura com o hábito e o incentivo de ler, como se o ato de ler de forma repetida formasse bons leitores.

Esquecemos que a leitura, enquanto obrigatoriedade e cobrança, já tem sido uma prática na instituição escolar brasileira há muitos anos e nem por isso conseguimos formar alunos/leitores que sequer deem significado ao texto, que o compreendam e que dele possam tirar suas próprias conclusões. Na verdade, o que temos, e o PISA comprova, é um leitor que decodifica e extrai algumas informações do texto, mas dele não faz uso para a sua vida e prática social.

2 A Leitura na Cidade de Mossoró - RN: relatos de uma pesquisa

As bibliotecas que se encontram nos espaços escolares têm ou, pelo menos, deveriam ter, como objetivo principal, despertar o interesse dos alunos para a leitura e incentivá-los a aprender a gostar da leitura. Uma biblioteca não é feita apenas por livros, mas também se faz necessário uma boa infraestrutura para que se possa proporcionar um maior conforto e uma melhor acessibilidade ao leitor. Além disso, para que o papel da biblioteca na escola seja bem desempenhado é importante que ela se encontre bem organizada e os que nela trabalham entendam esse espaço como centro de referência de informações.

Levando em conta relatos de pesquisas realizadas, desde 1998, no Estado do Rio

Grande do Norte, pode-se constatar que as bibliotecas escolares têm suas instalações físicas inadequadas, além de um acervo fragilizado e desatualizado e com pessoal que exerce suas funções para cumprir horários estabelecidos.

Com a preocupação de investigar a atual e real situação em que nossas escolas se encontram, tomamos por base os discursos voltados para a biblioteca escolar, com o objetivo de verificar as condições de seu funcionamento e detectar as suas prioridades, conhecer os projetos existentes para a biblioteca escolar em torno da formação de leitores; compreender como se dá a efetivação desses projetos na rede pública municipal, identificar o tipo de acervo existente no espaço da biblioteca e conhecer a formação dos responsáveis por ela. Para isso, realizamos uma pesquisa de campo nesses espaços de leitura da Cidade de Mossoró.

Dados do Censo Escolar 2010, realizado pelo Ministério da Educação (MEC), relatam a situação preocupante em que se encontram nossas bibliotecas escolares: a cada dez escolas, sete não têm acervo de livros disponível para seus estudantes. Apenas 30,4% das escolas brasileiras, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, possuem bibliotecas. Um percentual menor do que as 38,9% com acesso à internet.

No Estado do Rio Grande do Norte, foi sancionada a Lei 9.169, de 15 de janeiro de 2009, que Dispõe sobre a Criação da Política Estadual de Promoção da Leitura Literária nas Escolas Públicas do Estado do Rio Grande do Norte e dá outras Providências.

Entendendo que a escola deve desenvolver um trabalho voltado para uma formação crítica e que, por isso, não pode se contentar apenas em ser transmissora de conhecimentos que, talvez, estarão defasados antes mesmo que o aluno termine sua educação fundamental, mas ser capaz de promover oportunidades de aprendizagem que proporcionem ao estudante condições de aprender e gostarem de aprender, faz-se necessário que os que nela trabalham entendam a biblioteca escolar como um centro de referência, e essa lei dispõe sobre isso quando afirma que todas as escolas deverão ter o espaço de leitura assegurado com as condições necessárias ao seu funcionamento.

Com a preocupação de saber como se apresenta o quadro de nossas escolas, foi feita uma pesquisa de campo em que escolhemos uma amostra de 5 das 29 escolas municipais da cidade de Mossoró para coleta de dados, em busca de conhecer a real situação em que elas se encontram.

Nossa pesquisa teve como objetivo verificar o que tem sido feito em torno da formação do leitor na biblioteca escolar, que deve ser um espaço ativo, dinâmico,

responsável pela busca e formação de leitores, bem como um eixo cultural que propicie o fortalecimento da nossa cultura e o acesso ao conhecimento de culturas diversas, o que, para Milanesi (1991), representa um centro de cultura.

A nossa análise deu-se a partir da Lei 9.169, de 2009, que assegura espaços de leitura em todo o Estado do Rio Grande do Norte, assim como a partir de pesquisas realizadas por Pontes (2006,2009, 2010), Azevedo (2006), Zilberman (2003), Silva (2006), entre outros, que estudaram diversos espaços e formas de assegurar a formação leitora em nosso país e em Portugal.

Os sujeitos da nossa pesquisa são os responsáveis pela biblioteca, denominados de auxiliares de biblioteca, bem como os sujeitos envolvidos nos projetos existentes em torno da formação do leitor no contexto escolar.

A nossa amostra deste universo foi de, pelo menos, uma escola situada em cada zona da Cidade de Mossoró-RN, com os auxiliares de biblioteca em atuação nesse espaço. Entendemos que esta amostra deu uma visão da realidade mossoroense em bairros diversificados. Com isso, realizamos observações em torno do espaço existente, da formação dos auxiliares ali presentes e das atividades com finalidades de formação leitora.

Analisamos os documentos à luz da APD (Análise Proposicional do Discurso), pois sabemos da existência de discursos visíveis ou não nesses documentos e que carregam consigo a visão dos sujeitos envolvidos na construção de projetos e propostas educativas, seja para o nosso país, região, estado ou cidade.

Essa escolha de análise está relacionada com uma perspectiva que inclui o homem como um ser histórico e social, capaz de vivenciar e modificar o contexto em que se situa, como propõe Orlandi (2007, p. 91), quando compara outros tipos de análise com a análise de discurso: "(…) na Análise Linguística e na Análise de Conteúdo se trabalha com produtos e na Análise de Discurso com os processos de constituição (dos sujeitos e dos sentidos)."

Levando em conta os elementos explicativos da Análise de Discurso e uma tentativa de sistematização melhor dos dados é que escolhemos a Análise Proposicional do Discurso que, para Pires (2008, p.86), "(…) resulta de tentativas, ensaiadas ao longo de dez anos de busca de um maior rigor científico na análise."

Alguns resultados

A análise da nossa pesquisa nos mostrou a realidade das bibliotecas das escolas municipais na cidade de Mossoró-RN, a partir de uma amostra composta de 5 escolas. Todas as 5 escolas foram visitadas e observadas para a coleta dos dados, o que também nos possibilitou o conhecimento dos problemas que poderiam ser a causa dessa situação.

Entendemos que esta amostra nos mostrou uma realidade mossoroense em bairros diversificados, o que possibilitou uma verificação mais concreta e real, e até comparativa, dos diferentes locais, sejam periféricos, centrais ou de locais considerados de poder aquisitivo maior.

Dentre os problemas apresentados, uma das maiores dificuldades enfrentada pelas bibliotecas é a falta de verba do governo para a criação de projetos e a falta de projetos do governo para qualificação de novos bibliotecários.

Algumas bibliotecas pesquisadas enfrentam o problema de infraestrutura, isso dificulta a visita dos alunos, pois só visitam o espaço de leitura para empréstimos de livros, já que não existe espaço suficiente para uma leitura agradável e tranquila.

Concretamente, a partir das nossas observações, apresentamos a situação de nossas bibliotecas no âmbito escolar. Quanto ao local oferecido à biblioteca nas escolas, cerca de 80% das bibliotecas visitadas dispõem de um bom espaço para a leitura, onde encontramos cadeiras e mesas para uma melhor realização dessa atividade.

Em relação à organização do local, todas possuem fichários para o registro do acervo existente e adotam a prática de empréstimo de livros, estratégia que serviu para minimizar um pouco das deficiências apresentadas por algumas dessas bibliotecas. Por outro lado, os 20% restantes apresentam um pequeno espaço, além de ser utilizado para outros fins que não dizem respeito ao verdadeiro propósito de uma biblioteca.

Em relação ao horário de funcionamento nas bibliotecas, todas disponibilizam de atendimento em todos os horários de aula. Também pudemos observar que os auxiliares bibliotecários não apresentam formação na área, são apenas readaptados à função, porém tentam suprir essa deficiência.

Os livros distribuídos nas estantes estão organizados por assuntos e disciplinas. São livros didáticos, enciclopédias, revistas, literatura infanto-juvenil, literatura em

geral e contos de fadas. Os livros didáticos estão expostos nas estantes das bibliotecas por falta de lugar para armazená-los.

A respeito da frequência dos alunos na biblioteca, cerca de 80% apresenta bom resultado e mostra um grande interesse dos alunos para a leitura, pois é mais frequente a visita dos alunos sozinhos do que acompanhados pelos professores.

Considerações Finais

Mais uma vez insistimos em que apenas os discursos oficiais e projetos voltados para a leitura e a formação de leitores não possibilitam uma ação mais eficaz e constante no atendimento às reais necessidades dos nossos alunos e aos objetivos dos programas educacionais que têm foco na leitura.

Necessário se faz, além de leis, como a nossa de 2009, que todos nós, educadores, que fazemos parte das instituições escolares e educativas sejamos capazes de perceber e de nos envolver em discussões e práticas efetivas de leitura. E não estamos falando apenas do professor de Língua Portuguesa, mas de todos os professores e educadores que, sistematicamente, encontram-se na escola e que buscam soluções inovadoras para a que a aprendizagem se efetive objetivamente.

Nossa pesquisa mostrou que a maioria das escolas pesquisadas apresenta espaço de leitura inadequado e não só apenas pela sua infraestrutura, mas também pela falta de compreensão do que é um espaço de leitura.

Os espaços visitados apresentam acervo aquém da necessidade quando, na verdade, vimos, pelos programas do governo federal relatados aqui, que eles disponibilizaram para as escolas um volume substancial de acervos literários condizentes com a faixa etária de seus alunos. Precisamos utilizar adequadamente o acervo disponível, tendo em vista a nossa responsabilidade com a aprendizagem dos nossos alunos e com o seu acesso às obras existentes.

As ações dos responsáveis pela biblioteca escolar não se encontram adequadas à dinâmica de um espaço que busca formar leitores e que, para isso, precisa ir à caça desses leitores, promover diariamente o acesso ao acervo através de ações diárias encantadoras que promovam a leitura e a sua magnitude. Essa pessoa responsável pela biblioteca deverá ser um professor sim, e muito dinâmico em suas ações, com

capacidade para promover feiras de livros, discussões e socializações de leituras feitas pelos leitores, que seja capaz de contar histórias e, acima de tudo, que goste de ler e que divulgue o que leu entre os frequentadores e possíveis frequentadores do espaço de leitura que conduz.

Assim, ao constatarmos todas essas ausências, proporcionamos, algumas vezes, preencher as lacunas existentes com projetos interventivos e ações capazes de fazer com que fosse discutido o real papel dos espaços de leitura na escola, como o Projeto LEIA - Leitura em Ação, que buscou financiamento, que foi concedido apenas para o ensino médio, mas sempre que possível, envolvemos estudos e discussões com professores das escolas públicas da Cidade de Mossoró para que pudéssemos pensar a respeito e modificar esses espaços que encantam e possibilitam a imaginação e a criatividade dos que a frequentam.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Araújo, Miriam Dantas de. 1996. Do Hábito de Ler à Leitura como Significado: Qual a Diferença? In: Amarilha, Marly (org.). *1º Seminário Educação e Leitura. 1995, Natal, Anais* Natal: UFRN. Centro de Ciências Sociais Aplicadas. Departamento de Educação. pp.88-95

Azevedo, Fernando. 2006. *Língua Materna e literatura infantil:* elementos nucleares para professores do ensino básico. Lisboa: Lidel.

Brasil. 1997. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais:* Língua Portuguesa. Secretaria de Educação Fundamental: Brasília.

Brasil. 2009. Lei 9.169 de 15 de janeiro de 2009. *Dispõe sobre a Criação da Política Estadual de Promoção da Leitura Literária nas Escolas Públicas do Estado do Rio Grande do Norte e dá outras Providências*.

Milanesi, Luiz. 1991. *Ordenar para Desordenar*. São Paulo: Brasiliense, 1991.

Orlandi, Eni P. 2007. *Análise de Discurso:* Princípios e procedimentos. Campinas: Pontes.

Perrotti, Edmir. 2007. *Literatura Infantil e Juvenil e Práticas de Leitura*. São Bernardo do Campo: Secretaria de Educação e Cultura.

Pires, José. 2008. *Teoria e Prática da Análise Proposicional do Discurso*. João Pessoa: Idéia.

Pontes, Verônica Maria de Araújo. 1998. *Biblioteca Escolar e escola*: uma relação evidente? Dissertação de Mestrado em Educação e Comunicação Universidade Federal

do Rio Grande do Norte, Natal: UFRN, 1998. 118 p..

_____.2009. *A Recepção do Fantástico e do Maravilhoso na Literatura Infantil*: Um estudo de caso em escolas públicas de Portugal e do Brasil. 25 Tese de Doutorado em Educação – Universidade do Minho.Braga:Portugal, 2009. 452 p.

_____.2011. *Espaços de Leitura*: concepção, identidade, visibilidade e dinamização. In: Rosa, Claudia Santa. *A Leitura Literária na Escola Pública Potiguar*. Natal: Ide.

Vigotsky, Lev Semenovich.1991. *Pensamento E Linguagem*. 3.ed. Tradução: Jeferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes.

Zilberman, Regina (org.). 1988. *Leitura em crise na escola:* as alternativas do professor. 9.ed. Porto Alegre: Mercado Aberto.

De volta ao futuro da língua portuguesa.
Atas do V SIMELP - Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa
Simpósio 7 - Ensinar qual língua? Ler qual literatura? Diversidade linguística, letramento literário e interculturalidade em países de língua portuguesa, 2435-2448
ISBN 978-88-8305-127-2
DOI 10.1285/i9788883051272p2435
http://siba-ese.unisalento.it, © 2017 Università del Salento

LIVROS DIDÁTICOS DE LITERATURA E (DES) CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES: REFLEXÕES ACERCA DAS LEIS FEDERAIS BRASILEIRAS Nº 10.639/2003 E Nº 11.645/2008

Ana Paula dos Santos DE SÁ[1]
(CNPq)

RESUMO

O processo que envolve a implementação das Leis Federais Brasileiras nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 chama a atenção para a necessidade de abordagens educacionais que não validem nem reforcem representações identitárias pautadas em concepções redutoras, preconceituosas e/ou estereotipadas da cultura negra e indígena. Com base nessa premissa, este trabalho busca observar a repercussão de tais leis na produção de livros didáticos de literatura para o Ensino Médio, última etapa do sistema de ensino básico do país. A partir de um *corpus* formado por uma coleção de Língua Portuguesa aprovada pelo PNLD 2012 e por uma aprovada pelo PNLD 2015, desenvolve-se uma análise de cunho descritivo-reflexivo, focada tanto na revisão crítica de alguns conteúdos canônicos conhecidos por tematizar índios, escravos e negros, quanto na leitura do repertório recentemente inserido nos materiais em decorrência da nova legislação. O objetivo principal deste trabalho é pensar os significados do ensino de base intercultural postulado por tais medidas, em especial no que tange à construção/desconstrução de identidades e diferenças no ambiente escolar.

PALAVRAS-CHAVE: Interculturalidade; Linguagem e Identidade; Políticas educacionais; Ensino de Literatura.

INTRODUÇÃO

Ao ressaltar o caráter híbrido de grande parte dos atuais estudos em Linguística Aplicada (LA), definindo-a como "a área da INdisciplina", Moita Lopes (2013a: 97) dá destaque à ideia de uma LA marcada pela inter/transdisciplinaridade, tal como ela vem se (re)afirmando na contemporaneidade, em detrimento de posturas defensoras de um

1 UNICAMP, Instituto de Estudos da Linguagem, Departamento de Linguística Aplicada. - Campinas-SP, Brasil. *e-mail:* anapss.unicamp@gmail.com.

conceito de "LA normal (ou tradicional)",[2] marcadas, sobretudo, por uma insistente dependência da Linguística, tida como sua "disciplina mãe". Embora a concepção de uma LA restrita ao ensino e aprendizagem de línguas, em especial as estrangeiras, fosse compreensível no contexto da ciência moderna, dialogando, assim, com a autonomia científica inerente ao pensamento positivista e estruturalista (Moita Lopes, 2013b: 24), o pesquisador chama a atenção para o cenário de questionamento no qual as Ciências Sociais e Humanas encontram-se inseridas na contemporaneidade. Nele, pesquisas pautadas em um "vácuo social", em que o sujeito é visto como homogêneo e atemporal e não como sujeito social, tornam-se insustentáveis, sendo preciso, portanto, o que Branca Falabella Fabrício (2013: 49) entende por "reconfiguração da LA como prática interrogadora".

> Politizar o ato de pesquisa e pensar alternativas para a vida social são parte intrínseca dos novos modos de teorizar e fazer LA. Assim, a LA necessita da teorização que considera a centralidade das questões sociopolíticas e da linguagem na constituição da vida social e pessoal (Moita Lopes, 2013b: 22).

Ao encontro da construção "de uma LA como área de pesquisa mestiça e ideológica" (Moita Lopes, 2013b: 25), a LA conta, atualmente, com um número crescente de pesquisas "transgressoras" que, para além de teorias linguísticas, reconhecem a necessidade de diálogo e de uso de produções de outras áreas, como as da Educação, da Literatura e da Psicologia. Tendo em vista seu objetivo implícito de colaborar na "construção de uma agenda anti-hegemônica" (ibid.: 27), emergem da "nova LA" trabalhos voltados a questões ligadas a grupos minoritários ou a maiorias tidas como minoria, que trazem o marginal para o centro, dando espaço aos que são hoje referidos pelos pesquisadores da área como "vozes do Sul".

Considerando esse quadro, a LA revela-se um campo produtivo para se pensar a construção de identidades que perpassa o ensino de Língua Materna e de Língua Estrangeira, principalmente em um contexto marcado por políticas de Ação Afirmativa preocupadas em ressaltar os vínculos estabelecidos entre Linguagem e Sociedade, como se observa no Brasil nos últimos anos. Destacam-se entre essas medidas as Leis Federais nº 10.639/03 e nº 11.645/08 que, ao tornarem obrigatório o ensino de História e Cultura afro-brasileira, africana e indígena em todos os ciclos da Educação Básica, passaram a impulsionar maiores reflexões acerca da importância de um currículo

2 Moita Lopes retira o termo "LA normal" de Davies (1999).

intercultural e de práticas pedagógicas que extrapolem os limites do repertório e dos modelos eurocêntricos de ensino.

As questões do multiculturalismo e da diferença tornaram-se, nos últimos anos, centrais na teoria educacional crítica e até mesmo nas pedagogias oficiais. Mesmo que tratadas de forma marginal, como "temas transversais", essas questões são reconhecidas, inclusive pelo oficialismo, como legítimas questões de *conhecimento.* O que causa estranheza nessas discussões é, entretanto, a ausência de uma teoria da identidade e da diferença (Silva, 2012: 73).

Atentando ao crescente número de políticas centradas na questão da diversidade cultural, Silva (2012) destaca a importância de estratégias que não resumam a diferença a uma questão de tolerância ou de natureza ou que a apresentem como algo distante, induzindo assim a uma identificação com o "exótico", com o "marginal". Com base nesse apontamento, tem-se, pois, a questão: como garantir uma abordagem crítica da História, da Cultura e da Literatura de matriz afro-brasileira, africana e indígena nas escolas, semelhante à sugerida por Silva? Ou, em diálogo com o pesquisador, "como desconstruir o texto racial do currículo, como questionar as narrativas hegemônicas de identidade que constituem o currículo?" (Silva, 2010: 102).

Trata-se de perguntas que ilustram os principais desafios a serem enfrentados pelas leis supracitadas ou por propostas de mesmo teor. Muito além de configurar-se um "novo" e obrigatório tema de estudo, trabalhar com esses conteúdos pressupõe uma interferência direta nas construções de identidades e de diferenças dentro das escolas, dada a natureza simbólica e discursiva que marca esses processos.

POR UM "OUTRO" PENSAMENTO

A Lei nº 11.645 de 10 de março de 2008 altera a *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* de 1996 (LDB-96) nos mesmos termos que a Lei nº 10.639 de 09 de janeiro de 2003, somando ao texto original a temática indígena: "Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática 'História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena'" (Brasil, 2008: s/p). Em ambos os casos, é dado destaque, entre outras, à

disciplina de literatura enquanto espaço privilegiado para a abordagem do novo conteúdo.

A distância temporal que separa as duas publicações explica, em parte, a desproporcional repercussão da primeira lei se comparada à segunda. Uma breve pesquisa em Base de Dados nacionais[3] coloca em evidência o espaço que a Lei nº 10.639/03 e a temática afro-brasileira e africana têm ocupado, ano após ano, entre os estudiosos das áreas de Educação, Letras, História, entre outras, enquanto as culturas e, sobretudo, as literaturas indígenas pouco são exploradas. Seguindo a tendência da academia, o Ministério da Educação (MEC) ocupou-se, até o momento, de publicar documentos regulatórios[4] correspondentes apenas à primeira medida, não tendo disponibilizado, portanto, diretrizes e orientações referentes à alteração promovida pela Lei nº 11.645/08. Independentemente das questões burocráticas e/ou institucionais que justifiquem essa lacuna, esses dados indicam qual é a vertente conceitual que mais carece de atenção e de subsídios teórico-metodológicos: a indígena. Nesse sentido, devido à (ainda que mínima) consolidação da Lei 10.639/03, observam-se, com frequência, estudos que destacam a Lei 11.645/08 como um apêndice da primeira lei, e não como sua substituta definitiva – é, pois, o reconhecimento dessa disparidade de repercussão que motivou a distinção legislativa feita também no título deste trabalho.

Demarcar, para fins didáticos, os contornos e os significados de uma suposta "Cultura e Literatura Indígena" afirma-se um desafio tão grande ou maior do que o de pensar a dita "Cultura e Literatura Afro-Brasileira e Africana"[5]. Se, por um lado, reconhece-se a necessidade de se estudar com mais atenção as particularidades de cada um desses recortes, por outro, faz-se preciso discutir, em igual medida, os pontos comuns que os aproximam, sendo talvez a promoção da «*descolonização do ensino*» o elo mais sólido a ser observado. Implementar o "novo" é e será sempre um desafio para a Educação, visto que a simples adição de conteúdo não se configura um caminho eficaz

3 Bases de dados consultadas: "Banco de Teses da Capes" <http://bancodeteses.capes.gov.br/>, "Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações" (BDTD) <http://bdtd.ibict.br/> e as Bibliotecas Digitais da USP, da UNICAMP e da UNESP. Data da consulta: ago/2015.

4 A referência completa dos documentos encontra-se na seção "Referências bibliográficas" deste trabalho.

5 O emprego das aspas indica uma referência literal às expressões contidas na redação das novas medidas. Entretanto, ainda que o texto das leis aqui discutidas faça uso de substantivos e adjetivos no singular, prioriza-se no decorrer deste trabalho o uso de termos no plural ("Culturas e Literaturas indígenas e africanas"), a fim de frisar a pluralidade de comunidades indígenas existentes no Brasil, bem como o grande número de países que compõem o continente africano. No que diz respeito ao recorte afro-brasileiro, entende-se que o uso do singular possa ser mantido, haja vista a inexistência de questões geográficas determinantes e/ou conflitantes envolvendo este repertório.

para se alcançar mudanças substanciais. As leis supracitadas reivindicam uma mudança ideológica que vai além do alcance de medidas restritas ao plano da descrição ou da citação de expressões artísticas e culturais "diversas". À luz de Walter Mignolo (2003), é possível argumentar que ambas as leis abrem espaço à emergência de "um outro pensamento" no ensino ou de um "pensamento liminar", isto é, um pensamento voltado à "descolonização e transformação da rigidez de *fronteiras* epistêmicas e territoriais estabelecidas e controladas pela colonialidade do poder, durante o processo de construção do sistema mundial colonial/moderno" (Mignolo, 2003: 35).

Pensando a partir do contexto latino-americano, Mignolo propõe uma mudança de perspectiva epistemológica em diálogo com os objetivos das mudanças de currículo aqui discutidas. Em termos gerais, o pesquisador defende (entre [muitos] outros pontos) o reconhecimento das "sociedades subalternas" enquanto espaços de produção de conhecimento e não como objetos de estudo. Sem negar as intersecções existentes entre as "histórias locais" e os "projetos globais", e entre a colonialidade (de poder) e a modernidade (ibid.:69), Mignolo recorda que não se deve confundir essa "descolonização intelectual" com um simples conjunto de narrativas "revisionistas" ou "que pretendam contar uma verdade"; trata-se, sim, de "narrativas acionadas pela busca de uma lógica diferente" (Mignolo, 2003: 47).

No desenrolar de seus argumentos, o autor faz da própria cultura acadêmica um objeto de reflexão: "as culturas acadêmicas podem tomar o hibridismo como um tópico de estudo interessante, mas o discurso que relata o resultado do estudo não pode, ele próprio, ser híbrido" (ibid.: 306). Com base, sobretudo, na leitura das obras da escritora chicana Gloria Anzaldúa e da jamaicana Michelle Cliff, Mignolo destaca o afastamento da literatura da ideia de objeto como uma das alternativas possíveis rumo à "nova lógica de pensamento" por ele defendida. Nesse sentido, os textos de ambas configuram-se, no ensaio de Mignolo, uma fonte de conhecimentos linguísticos, culturais e políticos e não apenas artefatos artístico-literários. Chegado a este ponto, cabe a pergunta: a exemplo da reflexão de Mignolo, bastaria assumir a literatura afro-brasileira, as literaturas africanas e as literaturas indígenas como um "objeto" entre tantos outros a serem estudados nas escolas?

Os apontamentos de Mignolo, bem como os pressupostos dos estudos pós-coloniais, indicam que não. A inclusão por adição não se revela uma estratégia satisfatória para se enfrentar todos os conflitos identitários que envolvem expressões culturais até então silenciadas pelo repertório europeu dominante. Entende-se, neste

trabalho, que a implementação das leis exige um esforço duplo e conjunto: o da **"***revisão crítica de conteúdos canônicos"* isto é, uma releitura crítica de viés pós-colonial dos discursos e dos imaginários que há anos compõem o currículo e os livros didáticos; e o da "*construção e desconstrução de identidades e de diferenças"* que requer uma postura pedagógica atenta aos processos de formação de identidade que perpassam a sala de aula, sendo esses, por sua vez, de caráter reconhecidamente discursivo e permeados pela colonialidade de poder. Faz-se necessário, portanto, despender igual atenção tanto às práticas que envolvam o"letramento literário" promovido através do novo recorte, quanto àquelas que permitam o desenvolvimento do «letramento crítico».[6]

IDENTIDADE E DIFERENÇA NO PNLD 2012 E 2015[7]

Para observar a repercussão das leis 10.639/03 e 11.645/08 nos livros didáticos de literatura, este trabalho adota uma metodologia de cunho descritivo-reflexivo, focada na análise dos seguintes recortes do componente curricular Língua Portuguesa no Ensino Médio:

- *Quinhentismo* (século XVI) - Manifestações literárias portuguesas da época do descobrimento ("Literatura Informativa" e "Literatura Jesuítica").
- *Romantismo no Brasil* (século XIX) - Primeira geração (poesia e prosa): Indianista ou Nacionalista; e Terceira Geração (poesia): Condoreira;
- *Literaturas Africanas de Língua Portuguesa* (séculos XX e XXI).

Com exceção do terceiro recorte, que corresponde a conteúdos recentemente inseridos nos materiais, a primeira e a segunda vertente compõem-se de textos literários canônicos conhecidos por tematizar os índios e/ou os escravos e os negros. O objetivo da análise é observar, em diálogo com os pressupostos teóricos expostos na seção anterior, se e em que medida os livros didáticos selecionados têm promovido uma

6 "O termo *letramento* busca recobrir os usos e práticas sociais de linguagem que envolvem a escrita de uma ou de outra maneira, sejam eles valorizados ou não valorizados, locais ou globais, recobrindo contextos sociais diversos (família, igreja, trabalho, mídias, escola, etc.), numa perspectiva sociológica, antropológica e sócio-cultural" (ROJO, 2009: 98).

7 A metodologia, o *corpus* e os resultados de análise apresentados neste trabalho integram o projeto de Doutorado da autora, intitulado "O processo de descolonização da Literatura no Ensino Médio brasileiro", com previsão de conclusão em 02/2019.

releitura crítica do repertório escolar clássico, bem como de que modo as literaturas africanas têm sido introduzidas aos professores e estudantes. A fim de esboçar um quadro contrastivo, integram o *corpus* deste trabalho a coleção *Português - Literatura, Gramática e Produção de texto* [P] (2010), da Editora Moderna, aprovada pelo Programa Nacional do Livro Didático 2012 (PNLD 2012), e a coleção *Língua Portuguesa* [LP] (2013), da Editora Positivo, aprovada pelo Programa Nacional do Livro Didático 2015 (PNLD 2015).[8]

Registra-se, nas tabelas abaixo, uma síntese das questões e dos pontos observados:[9]

Tabela 1

COLEÇÃO	LITERATURA/CULTURA AFRO-BRASILEIRA
P (PNLD 2012)	*Romantismo (poesia condoreira) - Vol. 2, Cap. 5:* para além da usual abordagem dos poemas de Castro Alves, o capítulo apresenta um poema de Tobias Barreto sobre a escravidão. Em seu encerramento, é dado destaque à "Poesia negra – ontem e hoje", esclarecendo aos alunos que a poesia romântica foi uma poesia *sobre* o negro e não *do* negro. Chegado a este ponto, o capítulo apresenta produções de afrodescendentes, como Luís Gama e Solano Trindade. *Obs.:* A coleção discute aspectos da cultura de matriz afro-brasileira em outros capítulos e volumes.
LP (PNLD 2015)	*Romantismo (poesia condoreira) - Vol. 2, Unidade 2, Cap. 5***:** em seguida aos textos abolicionistas e engajados de Castro Alves e Luiz Gama, o capítulo destaca que "a condição subalterna dos negros no Brasil não foi substancialmente alterada com o fim da escravidão" (108), esclarecendo aos estudantes que é possível encontrar ainda hoje produções literárias engajadas produzidas por afrodescendentes. A partir dessa colocação, apresenta-se aos alunos a história dos *Cadernos negros*, produção literária vinculada ao movimento negro, fundada em 1978, e do grupo paulistano Quilombhoje. Por fim, disponibilizam-se textos da escritora Conceição Evaristo, e dos autores Cuti e Solano Trindade. *Obs.:* A coleção discute aspectos da cultura de matriz afro-brasileira em outros capítulos e volumes. Merece destaque a breve apresentação

8 Trata-se da segunda e da sétima coleções de Língua Portuguesa mais adotadas no Brasil em seus respectivos anos de distribuição.

9 É importante ressaltar que a análise exposta neste trabalho limita-se aos capítulos mencionados e às respectivas seções a eles reservadas no Manual do Professor. Não se trata, portanto, de um estudo das coleções em sua totalidade, de modo que as conclusões obtidas devem ser reconhecidas como resultado de uma leitura parcial das obras.

	do movimento "Teatro Experimental do Negro" (TEN), feita na unidade 4 do terceiro volume da coleção.

Tabela 2

COLEÇÃO	*LITERATURAS/CULTURAS AFRICANAS*
P (PNLD 2012)	*Literaturas africanas - Vol. 3, Cap. 7:* capítulo dedicado exclusivamente à "Literatura africana em língua portuguesa", introduzido a partir de um poema do brasileiro Solano Trindade, de modo a estabelecer um diálogo entre a cultura brasileira e as culturas africanas. A seção destaca as literaturas africanas de Língua Portuguesa como "literatura de resistência", e apresenta poemas dos cabo-verdianos Aguinaldo Fonseca e Ovídio Martins, do moçambicano Reinaldo Ferreira, da angolana Alda Lara, de Helder Proença, poeta de Guiné-Bissau, e das poetisas de São Tomé e Príncipe Conceição Lima e Alda do Espírito Santo. O capítulo introduz, portanto, representantes de cada um dos cinco países lusófonos africanos. No que tange à prosa, são fornecidas análises de excertos do moçambicano Mia Couto e do angolano Pepetela. *Obs.:* A coleção discute aspectos da cultura de matriz africana em outros capítulos e volumes.
LP (PNLD 2015)	*Literaturas africanas - Vol. 1, Unidade 3, Cap. 9:* capítulo reservado, sobretudo, à introdução geral das literaturas africanas (contextualização da língua portuguesa no mundo, o papel da oralidade nas culturas africanas, breve panorama histórico das produções). Nele, esclarece-se aos estudantes que a coleção adota, simultaneamente, uma "abordagem histórica" e uma "abordagem comparativa" das literaturas de língua portuguesa estudadas nos três volumes. *Literaturas africanas - Vol. 3, Unidade 3, Cap. 10***:** intitulado "A literatura brasileira e a formação das literaturas africanas de língua portuguesa", o capítulo busca explorar a influência da cultura brasileira nos países africanos, com destaque ao diálogo literário estabelecido entre os autores nacionais e alguns dos autores de países lusófonos da África. Por fim, a seção volta-se à discussão da representação dos negros na poesia e na música brasileira contemporânea, sobretudo a partir de produções de autores afrodescendentes. No que tange às atividades propostas aos alunos, observam-se: análises de depoimentos do escritor angolano Costa Andrade e do moçambicano José Craveirinha, e de excertos literários

	dos angolanos Agostinho Neto, Henrique Guerra e Maurício Gomes, dos cabo-verdianos Jorge Barbosa e Ovídio Martins e, também, de José Craveirinha. Da produção nacional, são apresentadas produções de Solano Trindade, Míriam Alves, Oswaldo de Camargo e Márcio Barbosa. *Literaturas Africanas – Vol. 3, Unidade 5, Cap. 16***:** capítulo dedicado aos "Caminhos da ficção contemporânea em língua portuguesa". Destaca as tendências da prosa e da poesia produzidas atualmente no Brasil, em Portugal e nos países africanos. Na subseção reservada às literaturas africanas, são explorados os diálogos entre literatura, música e artes plásticas em alguns países do continente, além de ser dada ênfase à produção literária feminina. Apresentam-se aos estudantes textos dos escritores e poetas angolanos Pepetela, Agualusa, Arlindo Barbeitos, João Melo e João Tala, dos moçambicanos Eduardo White e Paulina Chiziane, do cabo-verdiano Germano Almeida e da autora de Guiné-Bissau Odete Semedo. *Obs.:* A coleção apresenta textos de escritores africanos em outras unidades da coleção, para além das unidades temáticas supracitadas.

Tabela 3

COLEÇÃO	*LITERATURAS/CULTURAS INDÍGENAS*
P (PNLD 2012)	*Quinhentismo – Vol. 1, Cap. 8***:** intitulado "Brasil: leitura informativa e jesuítica", o capítulo sugere, após a clássica abordagem de textos de Caminha e de Padre José de Anchieta, uma atividade complementar que, a partir do destaque à violência da colonização, propõe aos alunos a montagem de um painel ilustrativo "das presenças indígena e africana na cultura brasileira" (157). *Romantismo (poesia/prosa indianista) – Vol. 2, Caps. 3, 4 e 5:* o indianismo é descrito no livro como um movimento marcado pela idealização do indígena, cujo comportamento "reflete os modelos heroicos consagrados pela civilização europeia" (60). Logo após a apresentação dos excertos clássicos de José de Alencar e de Gonçalves Dias, apresentam-se aos estudantes, em um grande *box*, trechos de análises críticas sobre essas produções, chamando a atenção para os estereótipos e interesses burgueses que perpassam os textos.

LP (PNLD 2015)	*Quinhentismo – Vol. 1, Unidade 5, Cap. 18:* o capítulo alterna leituras de textos clássicos (Caminha, Padre José de Anchieta) com leituras de textos contemporâneos de diversos autores e gêneros (notícia, letra de música, textos literários críticos), induzindo os estudantes a pensarem a colonização e suas consequências a partir da perspectiva indígena, e não apenas do colonizador/dos escritos portugueses. Ainda nesse capítulo, são esclarecidos alguns equívocos a respeito dos supostos rituais antropofágicos praticados pelos indígenas nesse contexto. *Romantismo (poesia/prosa indianista) – Vol. 2, Unidade 2, Caps. 5 e 6:* é dado destaque aos estereótipos e aos preconceitos que regem textos indianistas como os de José de Alencar, para então disponibilizar aos estudantes narrativas do escritor indígena Daniel Munduruku, a fim de explicar que o índio passou "de objeto de estudo a sujeito de produção de suas histórias" (126). Porém, ao contrário da abordagem dada à prosa, a poesia indianista é discutida sem significativas ressalvas quanto a possíveis estereótipos e preconceitos. *Obs.:* Os capítulos que precedem e que antecedem o *Capítulo 18* também abordam a questão indígena, evidenciando a presença das línguas indígenas (e africanas) na formação do Português e reforçando a promoção de uma leitura crítica do projeto colonial português (no Brasil e nos países africanos).

Tabela 4

COLEÇÃO	*MANUAL DO PROFESSOR*
P (PNLD 2012)	O Manual limita-se à exposição das respostas às atividades. A introdução e a apresentação dos pressupostos teórico-metodológicos não fazem menção às temáticas indígena, afro-brasileira e africana.
LP (PNLD 2015)	O Manual faz referência explícita à lei 10.639/03 em sua introdução e, ao longo da seção de respostas, lembra frequentemente ao professor que a coleção explora a questão afro-brasileira, africana e indígena em diferentes capítulos, fornecendo as referências completas quando pertinente. Desse modo, as instruções fornecidas ao professor dão margem a uma prática dialógica envolvendo diferentes capítulos e atividades.

Os dados expostos indicam que ambas as coleções não se limitam à adição de conteúdos. Observam-se muitas propostas em diálogo com a promoção de um

letramento crítico, em especial no que concerne às releituras conduzidas nos capítulos dedicados às escolas literárias Quinhentismo e Romantismo, conforme ilustra a Tabela 1 e a Tabela 3. Verifica-se, do mesmo modo, uma repetição da estratégia utilizada para incluir a cultura e a literatura afro-brasileira nos livros didáticos: assume-se, nas duas coleções, a necessidade de disponibilizar e discutir textos de autores afrodescendentes. A autoria indígena, por sua vez, faz-se presente apenas em *LP*. Em relação às literaturas africanas, tanto *P* quanto *LP* apresentam capítulos temáticos exclusivos no terceiro volume das coleções, com a diferença de que *LP* soma, para além dessa seção final, dois outros capítulos: um de introdução geral do recorte (panorama histórico, justificativas metodológicas) e um capítulo comparativo entre produções nacionais e africanas. *LP* também fornece um Manual do Professor mais crítico se comparado ao de *P*, que não fornece nenhuma informação específica acerca do novo conteúdo imposto pelas leis.

A TÍTULO DE CONCLUSÃO: QUAIS SÃO OS CAMINHOS APONTADOS PELAS COLEÇÕES ANALISADAS?

A análise das duas coleções permite notar tanto uma **"***revisão crítica de conteúdos canônicos"* quanto um movimento de "*construção e desconstrução de identidades e de diferenças"*. O tom crítico adotado pelos materiais dialoga com as premissas das teorias pós-coloniais, visto que os estudantes são convidados a uma releitura crítica de narrativas e de imaginários, bem como promove o acesso a novas vozes e perspectivas (afrodescendentes e indígenas). A partir de tais propostas, os livros analisados induzem os alunos a uma reflexão acerca da alteridade, de modo a contribuir com a construção, descoberta e/ou aceitação valorativa de suas identidades, e com a desconstrução de possíveis estereótipos ou concepções cristalizadas de cultura.

É preciso ressaltar, porém, que as produções de autoria afrodescendente e indígena ainda ocupam um espaço muito reduzido e pontual nesses e em outros livros didáticos do Ensino Médio. A questão torna-se mais problemática no caso das literaturas indígenas, inexistente em quase todas as coleções aprovadas pelo PNLD 2015, sendo *LP* uma exceção. Junto a esses empecilhos, percebe-se que a falta de atenção ao papel da oralidade nas culturas afro-brasileira, africanas e indígenas torna a abordagem do tema insuficiente ou até mesmo incompleta. Esse "esquecimento" parece

decorrer de uma tentativa de adequação de tais recortes ao modelo e à estrutura didática canônica (historiográfica, divida por escolas literárias bem definidas), que desconsidera a "outra lógica" – recuperando as palavras de Mignolo – narrativa, temporal e espacial que perpassa essas expressões artísticas. Pode-se concluir, portanto, que coexistem nas coleções diferentes perspectivas de multiculturalismo, uma vez que ora se procura integrar rapidamente as culturas afro-brasileira, africanas e indígenas ao modelo clássico de ensino, ora são explorados os seus contornos a partir, exclusivamente, de suas particularidades. De modo geral, as coleções introduzem a questão da oralidade a título de introdução dos temas, e não de forma integrada à produção cultural desses grupos. Por fim, cabe mencionar que, apesar do conteúdo específico trazido por **LP** aos docentes, o Manual do Professor não recebe, em nenhuma das coleções, uma atenção proporcional à despendida no Caderno do Aluno, deixando de ser reconhecido como um espaço privilegiado para a consolidação das leis. Também merece atenção o fato de a lei 11.645 de 2008 não ser explicitamente recordada por coleções publicadas em 2010 e em 2013.

Se, por um lado, é possível afirmar que o desafio de implementação do "novo" ocupa seu espaço, não apenas nos livros didáticos, mas também nas práticas pedagógicas e nas medidas burocráticas e políticas que circundam as escolas, por outro, verifica-se, igualmente, a presença de "velhos" desafios do ensino de literatura, como a superação da "literatura de exemplificação", reivindicada para comprovar hipóteses e modelos. A seleção de textos feita por *P* no capítulo sobre literaturas africanas ilustra os resquícios desses vínculos com as "velhas" estruturas didáticas, haja vista tratar-se de uma coletânea guiada fundamentalmente pela ideia de uma "literatura de resistência", responsável por estabelecer um elo homogeneizante similar aos presentes nos capítulos das escolas literárias convencionais. Nesse sentido, o caráter dialógico adotado por *LP* em seus três volumes afirma-se mais inovador em termos estruturais (e, possivelmente, mais "desnaturalizador" em termos de conteúdo/rompimento de paradigmas). Isso não significa que o conteúdo e a proposta de **P** estejam fadados ao equívoco devido à adoção de um modelo pré-concebido, nem que a tematização escolhida careça de sentido - pelo contrário, é consenso entre os pesquisadores da área que a questão da "resistência" configura-se um ponto constitutivo dessas produções. O que não deve ser desconsiderado, entretanto, é que tal inclinação ao que entendemos por "ensino padrão" de literatura ("tematizante", linear etc.) possa se tornar, afinal, o maior obstáculo a ser superado pelas leis.

A exemplo do que sugere Mignolo, a literatura escrita por afrodescendentes, africanos e indígenas impõe-se hoje mais como uma fonte de conhecimento, dotada de uma "outra lógica", e menos como um objeto de estudo. Nesse sentido, a implementação das leis 10.639/03 e 11.645/08 desafia editores e educadores a aprender mais que ensinar, a transgredir mais que adequar. O espaço alcançado pelos pressupostos da Literatura Comparada e das Teorias Pós-coloniais nas coleções aqui analisadas parece indicar o início desse deslocamento.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Coleções analisadas

Hernandes, Roberta; Martin, Vima Lia. 2013. *Língua Portuguesa* (1, 2 e 3). Curitiba: Editora Positivo.

Sarmento, Leila Lauar; Tufano, Douglas. 2010. *Português – Literatura, Gramática e Produção de Texto* (1, 2 e 3). São Paulo: Moderna.

Legislação e documentos oficiais

Brasil. 2008. Lei n. 11.645 de 10 de março de 2008. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". D.O.U. de 11 de mar. de 2008.

_____. 2003. Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. D.O.U. de 10 de jan. de 2003.

_____. 1996. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. D.O.U. de 23 dez. 1996.

Brasil-MEC/SEB. 2014. *Guia de livros didáticos PNLD 2015 (Ensino Médio) – Língua Portuguesa*. Brasília: MEC/SEB.

Brasil-MEC/SECAD. 2008. *Contribuições para Implementação da Lei 10.639/2003*. Brasília: MEC/SECAD.

_____. 2004a. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Brasília: MEC/SECAD.

_____. 2004b. *Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana*. Brasília: MEC/SECAD.

Bibliografia Geral

Fabrício, B. F. 2013. "Linguística Aplicada como espaço de 'desaprendizagem': redescrições em curso". In: Moita Lopes, L. P. (Org.) *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*, 3ª ed., São Paulo: Parábola Editorial, 2013, pp. 45-66.

Mignolo, Walter. 2003. *Histórias locais / Projetos globais:* colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar. Trad. de Solange Ribeiro de Oliveira. Belo Horizonte: Editora da UFMG.

Moita Lopes, Luiz Paulo. 2013a. "Linguística Aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa". In:_____. (Org.) *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*, 3ª ed., São Paulo: Parábola Editorial, 2013, pp. 85-108.

Moita Lopes, Luiz Paulo. 2013b. "Introdução: Uma Linguística Aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como linguista aplicado". In:_____. (Org.) *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*, 3ª ed., São Paulo: Parábola Editorial, 2013, pp. 13-44.

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

Silva, Tomaz Tadeu. 2012. "A produção social da identidade e da diferença". In: _____. (Org.) *Identidade e diferença - a perspectiva dos Estudos Culturais*, Tradução Tomaz Tadeu Silva, 12ª edição, Petrópolis, Editora Vozes, 2012, pp. 73-102.

Silva, Tomaz Tadeu. 2010. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*, 3ª edição, 1ª reimpressão, Belo Horizonte: Autêntica.

De volta ao futuro da língua portuguesa.
Atas do V SIMELP - Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa
Simpósio 7 - Ensinar qual língua? Ler qual literatura? Diversidade linguística, letramento literário e interculturalidade em países de língua portuguesa, 2449-2462
ISBN 978-88-8305-127-2
DOI 10.1285/i9788883051272p2449
http://siba-ese.unisalento.it, © 2017 Università del Salento

"ERA UMA VEZ UMA MENINA LINDA, LINDA ... DE PELE NEGRA": LEITURA E PRODUÇÃO DE SENTIDOS DE CONTO POR CRIANÇAS BRASILEIRAS

Sandra Patrícia Ataíde FERREIRA[1]
Suzana dos Santos GOMES[2]
Sâmia Macedo FERREIRA[3]
Fabíola Mônica da Silva GONÇALVES[4]
Maria Celina Teixeira VIEIRA[5]

RESUMO
Objetiva-se, neste estudo, compreender os sentidos e ideologias que afetam a formulação discursiva por crianças brasileiras ao reproduzir o conto "Menina bonita do laço de fita", de Ana Maria Machado. Realizaram-se entrevistas com crianças do 1º ao 4º ano de escola pública das cidades de Belo Horizonte e Recife, localizadas, respectivamente, no sudeste e nordeste do Brasil. Foram apresentados às crianças os títulos de 10 contos brasileiros pedindo-lhes que recontassem aquele que já conheciam. Consideraram-se os recontos de 8 crianças do gênero masculino e feminino, de 8 e 9 anos de idade, 5 oriundas de Recife e 3, de Belo Horizonte. Realizou-se uma abordagem fundamentada na análise de discurso brasileira, com destaque para as formações imaginárias e ideológicas. Os resultados indicam que os sentidos produzidos pelas crianças remetem à formação discursiva da beleza. Já as questões étnico-raciais são silenciadas ou abrandadas, havendo a construção de sentidos que remetem à noção de que a menina é "morena", especialmente, entre as crianças do nordeste, embora o conto explicite que a menina tem uma pele escura. Há também sentidos que enfatizam a cor branca do coelho, que queria "ficar da cor da menina", "para ser igual a ela" e "a menina se apaixonar", evocando o sentido de que as relações estabelecem-se a partir das semelhanças e não das diferenças, ainda que, no conto, o coelho mencione que quer ter uma "filha pretinha e linda" como a menina.

PALAVRAS-CHAVE: leitura; literatura brasileira; reconto; produção de sentidos.

1Universidade Federal de Pernambuco, Departamento de Psicologia e Orientação Educacionais, Centro de Educação, Av. da Arquitetura, s/n, Cidade Universitária, CEP: 50.740-550, Recife, Pernambuco, Brasil. E-mail: tandaa@terra.com.br
2Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino (DMTE) da Faculdade de Educação (FaE). Av. Antônio Carlos, 6.627 - Campus Pampulha 31270-901 Belo Horizonte – MG. E-mail: suzanasgomes@fae.ufmg.br
3Escola Municipal Alaíde Lisboa - UMEI/UFMG. E-mail: samiamferr@gmail.com
4Universidade Estadual de Paraíba – UEPB. E-mail:fmsgoncalves@ig.com.br
5PUC/SP - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. E-mail: mctvieira52@gmail.com

1. INTRODUÇÃO

Em uma perspectiva materialista-dialética e discursiva, a linguagem é concebida como produção, como trabalho simbólico, constitutivo do homem e de sua história. Ela é mediação que possibilita tanto a permanência e a continuidade, como o deslocamento e a transformação do homem e de sua realidade (Marcuschi, 2008; Orlandi, 2005; 2006; Vigotski, 1930/2004). Assim definida, a linguagem deixa de ser concebida apenas como suporte de pensamento ou instrumento de comunicação. Além disso, como ressalta Orlandi (2006:18), a definição de linguagem como trabalho, desloca percursos: "[...] um percurso que não passa só pelo psíquico ou pelo social estritamente, mas também pelo domínio da ideologia. Desloca também funções: outras funções além da referencial."

Vigotski (1930/2004), a partir da psicologia dialética, ressalta que, na relação do homem com o signo, é pela linguagem, de origem social, que o cérebro e suas conexões iniciais transformam-se em relações complexas, dando origem às funções psicológicas superiores, desenvolvidas a partir do nexo das funções psicológicas. Conexões favorecidas não apenas pelas relações com os signos, mas também através da ideologia do meio em que o sujeito está inserido.

Desse modo, a linguagem é assumida como um fenômeno opaco, não transparente e, portanto, sujeita a equívocos, no sentido de que "[...] todo enunciado é intrinsecamente suscetível de tornar-se outro, diferente de si mesmo [...]" (Orlandi, 2008: 23). A língua, por sua vez, é tomada em seu funcionamento, como língua no mundo, e não como um sistema abstrato (Marcuschi, 2008; Orlandi, 2005; 2006). O olhar recai sobre os modos de significar, as condições de produção, que implicam a relação recíproca entre linguagem e ideologia. Nessa perspectiva, "[...] tomar a palavra é um ato social com todas as suas implicações: conflitos, reconhecimento, relações de poder, constituição de identidades etc." (Orlandi, 2006: 17). Dizendo de outro modo, as condições de produção constituem os sentidos das sequências verbais, não sendo apenas vistos como complementos desse processo. Elas constituem sujeitos e sentidos porque o processo de significação é histórico.

O compromisso com essa noção de linguagem sugere reconhecer relações de poder e regras de projeção no processo de significação, as quais também atravessam a atividade de leitura, compondo, por sua parte, de acordo com a análise de discurso brasileira, uma das condições de produção dessa atividade humana: a formação imaginária, que permite a passagem da situação empírica (lugar do sujeito) para a

posição de sujeito do discurso a partir da projeção de imagens. Na leitura, a formação imaginária está caracterizada pelo jogo interacional, pela relação de confronto que se estabelece entre leitor virtual (imaginado pelo autor), leitor real, autor e outros sujeitos envolvidos, imaginados, nessa relação que acontece entre sujeitos e não entre sujeito/objeto (leitor-texto), conforme Orlandi (2005; 2006).

É a posição-sujeito e não a "objetividade" do texto que entra no jogo da significação, da interpretação de leitura, porque essa atividade "[...] não é uma questão de tudo ou nada, é uma questão de natureza, de condições, de modos de relação, de trabalho, de produção de sentidos, em uma palavra: de historicidade" (Orlandi, 2006: 9).

A leitura é assumida, então, como uma atividade de produção de sentidos que ocorre na interlocução entre sujeitos (leitor real/leitor virtual e autor), em um contexto sócio-histórico e ideológico, dando margens a uma multiplicidade de sentidos (previstos e possíveis) determinados pelas condições de produção. Aliando-se à afirmação de Orlandi (2006), defende-se aqui que, para a atividade de leitura, não existe núcleo de sentido, mas apenas margens. Isso porque a leitura é polissêmica e os sentidos previstos também se movimentam, transformam-se no movimento das mudanças sociais e históricas. Nesta perspectiva, a legibilidade do texto é questionada, ressaltando-se, por outro lado, a relação entre interlocutores (reais e virtuais) como um dos componentes do contexto imediato na produção de leitura.

No jogo de significação que é a leitura, autor e leitor entram como posições relativas a partir da tensão entre paráfrase e polissemia, processos nos quais se fundamenta o funcionamento da linguagem. Os processos parafrásticos representam "o retorno aos mesmos espaços do dizer", é o repetível, o dizível, o que se mantém, a estabilização, a memória. Já os processos polissêmicos dizem respeito ao "deslocamento, ruptura de processos de significação". É no jogo entre o repetível e o diferente que sujeitos e sentidos se movimentam e significam; que o discurso se realiza (Orlandi, 2005:36). É justamente pelo fato de a língua/linguagem estar sujeita ao equívoco que o sujeito se significa ao significar, já que nem ele nem os sentidos estão prontos e acabados, sendo a incompletude a condição da linguagem.

Neste caso, a incompletude apresenta-se como mais um componente das condições de produção de leitura, sendo a interpretação, em função dessa incompletude, definida como a própria "abertura do simbólico" (Orlandi, 2008: 19). O que favorece a multiplicidade de sentidos gerados na relação do leitor com seus interlocutores, porque o que é considerado não é apenas o que é dito, mas o que está implícito e significa, ou

seja, o não dito, *o implícito*; bem como a relação entre o que um texto diz e o que ele não diz, entre o que um texto diz e outros textos dizem, *a intertextualidade*, que se refere às relações de sentidos e de textos.

Diz-se, assim, que o texto, embora inteiro (com começo, meio e fim), é incompleto, permitindo ao sujeito-leitor o trabalho simbólico de constituí-lo na situação de leitura, porque é na interação entre interlocutores que ele se faz, realiza-se. Como diz Marcuschi (2008), o texto é um processo, um evento comunicativo sempre emergente. Não é um produto acabado, mas em constante e permanente elaboração ao longo de sua história e das diversas recepções pelos diversos leitores; não é um produto ou artefato, mas uma proposta de sentido. Texto que se materializa em distintos discursos: o literário, o científico, o pedagógico, o político, que participam, diferentemente, do processo de significação textual. Portanto, não se lê da mesma forma, por exemplo, um texto literário e um texto científico.

Além disso, ao produzir sentidos em situações de leitura, o leitor produz discursos que se vinculam a formações ideológicas, inscritas em uma formação discursiva que, em última instância, produz diferentes leituras para diferentes sujeitos ou para o mesmo sujeito em diferentes contextos. Como componente do contexto mediato (sócio histórico) da produção de leitura, "[...] as formações discursivas podem ser vistas como regionalizações do interdiscurso, configurações específicas dos discursos em suas relações." (Orlandi, 2005: 43), determinando aquilo que pode e deve ser dito em uma dada posição e conjuntura sócio-histórica e, portanto, determinando a produção de sentidos.

O interdiscurso define-se como memória, como toda formulação já feita e esquecida que determina o que é dito. É "[...] o saber discursivo que torna possível todo dizer e que retorna sob a forma de pré-construído, o já dito que está na base do dizível, sustentando cada tomada de palavra." (Orlandi, 2005: 31) Portanto, existe uma relação entre o já-dito e o dizível, ou seja, entre a constituição (interdiscurso) do sentido e sua formulação (intradiscurso), entre o esquecido e o que é dito em um dado momento, sendo que a constituição (interdiscurso, memória) determina a formulação (o dito). Por isso, a relevância, segundo a análise de discurso, de remeter os discursos às formações discursivas no sentido de compreender o processo de significação, já que, para significar, fazer sentido, é necessário esquecer. Deste modo, para o interdiscurso, o esquecimento é estruturante. (Orlandi, 2005, 2008)

De acordo com a abordagem discursiva, são duas as formas de esquecimento. O *esquecimento número dois* ou *esquecimento enunciativo*, que é da ordem da enunciação, que gera a ilusão referencial, ou seja, a impressão da existência de relação direta entre pensamento, linguagem e o mundo; estabelecendo uma relação entre a palavra e a coisa tomada como "natural", uma vez que se esquece, mesmo que parcialmente, que o que se diz, poder-se-ia dizer de outra forma. Já o *esquecimento número um* ou *esquecimento ideológico* refere-se à ilusão de que o sujeito é a origem do próprio dizer, ou seja, de que o que é dito é dito pela primeira vez por aquele que diz, havendo o esquecimento, não voluntário, inconsciente, de que o que é dito já foi dito em outro lugar, em outro momento. Assim, considera-se que os sentidos não são produzidos pela vontade do sujeito que diz, mas pela sua inscrição na língua e na história. Esse esquecimento é estruturante porque, para se constituir como sujeito, é necessário identificar-se com o que diz, tomando as palavras como se elas se originassem nele, como se fosse ele a origem do discurso (Orlandi, 2005). O sujeito sabe o que diz, mas não tem controle sobre os sentidos produzidos pelo dizer.

Embora afetado pela ideologia, defende-se que a cadeia de sentidos pode ser rompida pelo sujeito a partir do seu deslizamento, das metáforas, da tensão entre paráfrase e polissemia, capaz de estabelecer novas relações de sentidos através da reconfiguração das formações discursivas, agindo sobre o pré-construído, sobre a memória discursiva. Ou como diria Bronckart (2006), que, baseado na psicologia dialética de Vigotski (1930/2004), defende o princípio da unidade dos processos psicológicos e fisiológicos das funções psicológicas complexas (conscientes e inconscientes), o pré-construído, constituído pelos textos formulados pelo homem no processo de sua evolução, pode ser reformulado, reconstituído. Ou como diria o próprio Vigotski (1930/2004: 157), "o inconsciente é potencialmente consciente".

Na leitura, então, cabe investigar a ruptura (e manutenção) na cadeia de sentidos, especialmente, quando se considera o texto ficcional, literário, que traz em seu bojo todos os ditos antes, em algum lugar, os quais constituem memórias, remetendo os sujeitos, em processo de significação, a determinada formação discursiva e não a outras. Nesse caso, pode-se dizer que a literatura produz memórias que são significadas mesmo quando não são ditas e que, para serem ditas, precisam fazer parte da experiência simbólica e de mundo do sujeito leitor, através da ideologia, que também se constitui na escola, nas relações com os professores, em contextos imediatos e mediatos de situações de leitura escolar.

Assim, acredita-se que a leitura é passível de ser ensinada, contemplando-se as diferentes formas de linguagens que o sujeito conhece e passa a conhecer, dentro e fora da escola. De acordo com Orlandi (2006:44), a escola, representada pelo professor, pode provocar mudanças nas condições de produção de leitura do aluno, por um lado, "propiciando-lhe que construa a sua história de leitura" e, por outro, (ii) "estabelecendo, quando necessário, as relações intertextuais, resgatando as histórias de sentido dos textos". Para tal, é relevante que a escola possibilite o trabalho com todas as formas de linguagem de modo a fomentar a atividade de leitura e, consequentemente, de produção de sentidos. Como afirma Orlandi (1996:40):

> A convivência com a música, a pintura, a fotografia, o cinema, com outras formas de utilização do som e com a imagem, assim como a convivência com as linguagens artificiais poderiam nos apontar para uma inserção no universo simbólico que não é a que temos estabelecido na escola. Essas linguagens todas não são alternativas. Elas se articulam. E é essa articulação que deveria ser explorada no ensino da leitura, quando temos como objetivo trabalhar a capacidade de compreensão do aluno.

No que diz respeito à (re)produção de narrativas oral ou escrita por crianças, a literatura nacional, na área da psicologia cognitiva, aponta que essa capacidade desenvolve-se ao longo do tempo, que a criança se apropria do esquema narrativo à medida que avança na idade e que a forma como estrutura sua narrativa depende da natureza do material usado no momento da produção, ou seja, que varia de acordo com a situação. Spinillo (1993), com o objetivo de verificar os efeitos de variações experimentais na produção de histórias, realizou um estudo com crianças de 4, 6 e 8 anos, oriundas de uma escola de classe média, distribuídas nas seguintes situações: Tarefa 1, (desenho), Tarefa 2 (sequência de cartões), Tarefa 3 (história apenas) e Tarefa 4 (ditar e produzir uma história para o experimentador). Os resultados indicaram que as histórias das crianças variavam de uma situação a outra e que aquelas produzidas sem o recurso visual eram classificadas em categorias mais elaboradas.

Brandão e Spinillo (2001), por sua vez, ao investigar as relações entre as habilidades de produção e compreensão de narrativa em uma mesma amostra de participantes, composta de 60 crianças, de 4, 6 e 8 anos, solicitadas a elaborar oralmente uma história a partir de um tema dado (tarefa de produção) e a reproduzir uma história ouvida em gravador (tarefa de compreensão) que versava sobre o mesmo tema apresentado na tarefa de produção, encontraram que essas capacidades desenvolvem-se com a idade, embora não tenham verificado correlação entre elas.

Em outro estudo, Santos (2009) objetivou verificar como se apresenta a capacidade de narrar histórias na infância. Participaram 48 crianças, de 4, 6 e 8 anos, oriundas de escola privada, convidadas, em situação de entrevista individual, a contar uma história a partir da observação de um livro de imagem. Em consonância com os estudos de Spinillo (1993), e de Brandão e Spinillo (2001), Santos encontrou que houve evolução através dos três grupos etários em todas as dimensões analisadas da narrativa: estrutura, processo e conteúdo.

Portanto, sabe-se que, desde tenra idade, a criança é capaz de (re)contar histórias reais ou ficcionais, utilizadas por elas para falar de si e do mundo. No entanto, ainda é necessário avançar acerca do que a criança diz (significa) sobre a sua cultura ao recontar histórias ficcionais que fazem parte da memória de sua comunidade linguística, em uma perspectiva discursiva e de produção de sentidos. Assim, pergunta-se: o que dizem as crianças quando (re)contam histórias de ficção já conhecidas? Quais as formulações produzidas pelas crianças quando produzem sentido sobre um texto literário? Assim, tem-se como *objetivo geral* compreender os sentidos e ideologias que afetam a formulação discursiva por crianças brasileiras ao reproduzir o conto "Menina bonita do laço de fita", de Ana Maria Machado. E buscam-se os *objetivos específicos*: (i) identificar as formações discursivas às quais o reconto das crianças remetem; (ii) analisar a produção de sentidos elaborados por elas em situação de leitura do conto.

Com isso, visa-se, em última instância, trazer contribuições para o trabalho com a leitura de textos literários nas escolas, a partir do que as crianças dizem (significam) ao recontar histórias, uma vez que isso diz do lugar e da posição social do sujeito que lê e produz sentidos. Em outras palavras, diz da memória cultural literária e, quiçá, do rompimento dos sentidos que a constituem na relação com a história.

2. CAMINHOS METODOLÓGICOS

Este estudo fundamenta-se em um paradigma qualitativo, buscando compreender os sentidos e significados da fala e do comportamento das pessoas em seu ambiente natural. É do tipo estudo de campo, caracterizando-se pelo fato de pretender "o aprofundamento das questões a partir da distribuição das características da população

segundo determinadas variáveis" (Gil, 2008: 57), buscando entender a estrutura social e ideológica de determinado grupo social.

Busca-se, assim, olhar para o objeto investigado considerando as determinações e mediações históricas que o constituem, em sua totalização, em um espaço intermédio, em uma posição intercalar que, segundo propõe Pombo (2005), designaria, de um ponto de vista também epistemológico, a interdisciplinaridade, apesar de sua definição ainda ser uma questão problemática. Dizendo-se de outro modo, a proposta é olhar para a formação de leitores literários a partir da articulação, da inter-relação, da relação recíproca entre diferentes disciplinas no campo das ciências sociais.

Para a construção dos dados, foram realizadas entrevistas com crianças do 1º ao 4º ano de escolas públicas das cidades de Belo Horizonte e Recife, localizadas, respectivamente, nas regiões sudeste e nordeste do Brasil. Nessas entrevistas, realizadas, individualmente, no próprio contexto escolar, eram apresentados às crianças os títulos de 10 contos brasileiros, anteriormente selecionados, pedindo-lhes que recontassem aquele que já conheciam. Os contos foram selecionados a partir da verificação, em estudo piloto prévio, da incidência de recontos desses mesmos contos por crianças de faixa etária idêntica. As obras selecionadas foram: Reinações de Narizinho, Memórias de Emília, O saci, Menina bonita do laço de fita, O menino maluquinho, A joaninha que perdeu as pintinhas, Pipa vai colorir o céu, Festa no céu, Chapeuzinho Amarelo, Bisa Bia, Bia Bel.

Para este trabalho, foi realizado um recorte considerando os recontos de 8 crianças do gênero masculino e feminino, estudantes de escolas públicas, de 8 e 9 anos de idade, sendo 5 oriundas de Recife e Região Metropolitana e 3, de Belo Horizonte, na interação com o conto "A menina bonita do laço de fita", de Ana Maria Machado, ilustrado por Claudius, apresentado no suporte livro, em volume composto de 23 páginas. Nele, é contada a história de um coelhinho bem branquinho que faz de tudo para ficar pretinho como a menina do laço de fita porque ele a acha linda e deseja ter uma filha igual a ela. A partir dessa trama, a autora ressalta a beleza negra em suas características definidoras, sem preconceitos.

Quanto aos procedimentos analíticos, realizou-se uma análise qualitativa, fundamentada no dispositivo teórico da análise de discurso brasileira (Orlandi, 2005; 2006), com destaque para as formações imaginárias e ideológicas, que são componentes das condições de leitura, remetendo-as ao interdiscurso ou à memória a partir da tensão entre paráfrase e polissemia. Para tal, de acordo com os procedimentos da Análise de

Discurso, o estudo aconteceu em três etapas: *1ª Etapa*: trabalho com a superfície linguística/texto em busca da discursividade, em um primeiro lance de análise linguístico-enunciativo, desnaturalizando a relação palavra-coisa para construir o objeto discursivo; *2ª Etapa:* incidindo o olhar sobre o objeto discursivo, procura-se relacionar as distintas formações discursivas com a formação ideológica que rege as relações de sentido; *3ª Etapa:* o objeto discursivo dá passagem ao processo discursivo a partir do efeito metafórico, do deslize, da historicidade que faz com que os sentidos sejam os mesmos, mas que também se transformem. Nas condições de produção desse dispositivo teórico, também se considerou o dispositivo analítico, ou seja, as perguntas de pesquisa e os objetivos propostos neste trabalho (Arboleya, 2005; Cuti, 2010, Lima, 2005; Gomes, 2012; Santos, 2001; Almeida, 1995).

3. ANÁLISE DOS RESULTADOS

Na interação que mantêm com a autora do conto "A menina bonita do laço de fita", os sujeitos-leitores dessa pesquisa, crianças brasileiras do ensino fundamental, produziram sentidos sobre a beleza, parafraseando as formulações produzidas por aquela autora ao falar da beleza da menina do laço de fita, como é significado no início do conto: "Era uma vez uma menina linda, linda...". Assim, as crianças produzem sentidos que remetem à formação discursiva sobre a estética ligada ao belo, mas não necessariamente ao espanto, geradora das mais diversas emoções, restringindo a produção de sentidos àqueles que ressaltam a beleza da menina e a cor do seu cabelo, sem referência à beleza negra e suas características definidoras, como se houvesse um único tipo de beleza, universal:

> "Porque ele achava que ela era tão bonita por isso ele queria ser igual a ela. Ela perguntava como que ela ficava tão bonita" (*Saulo*, 8 anos, 3º ano, Belo Horizonte)

Por outro lado, as questões étnico-raciais são silenciadas ou abrandadas, havendo a construção de sentidos que remetem à noção de que a menina é "morena", especialmente entre as crianças do nordeste do Brasil, embora o conto explicite que a menina tem uma pele "escura e lustrosa, que nem pelo da pantera-negra quando pula na chuva", como, inclusive, se pode perceber pelas ilustrações que a representam na história. Sentido esse que revela um processo de apagamento da negritude e da origem

afrodescendente da menina bonita de laço de fita, gerado a partir da relação com os sentidos existentes no pré-construído, na relação com o que já foi dito em outro lugar (Orlandi, 2005) sobre a condição social do negro, que remete à memória ligada à formação discursiva de dominação na relação com os sentidos de resistência e luta que se produzem sobre a imagem do homem branco.

> É a *menina morena* e o coelhinho que quer ser igual a ela, ele é branquinho (*Cristiano*, 8 anos, 2º ano, Recife).

> *Menina morena de cabelo cacheado* e tinha um coelho que entra no balde de tinta preta para ficar preto e a menina de apaixonar. *(Denise***,** 9 anos, 3º ano, Recife).

Apesar disso, em um processo de deslizamento de sentidos, percebe-se que esta última criança refere-se ao cabelo "cacheado" da personagem na interação com o sentido de "cabelos enroladinhos" produzido pela autora do livro, porém sem fazer menção à cor "negra" deste cabelo, como significa esta autora ao caracterizar a beleza da menina. Aliás, os adjetivos *preta*, *pretinha* e *negra* não são significados pelas crianças para se referirem à cor da pele da menina bonita do laço de fita, como o faz, por exemplo, o coelhinho da história, ao perguntar-lhe: "Menina bonita do laço de fita, qual é teu segredo pra ser tão pretinha?, deixando revelar que, nas relações de sentido que têm por base as formações ideológicas, nem tudo se pode e se deve dizer sem se considerar a posição e a conjuntura sócio-histórica (Orlandi, 2005).

> "Era uma vez uma menina bonita do laço de fita. Tinha um coelhinho que era branco e ela achava a menina bonitinha. Um dia ela perguntou pro menino: *Menina que quê você faz pra ficar tão bonita*. Resposta: Eu tomo muito café." (*Leila*, 8 anos, 3º ano, Belo Horizonte).

Há também sentidos que enfatizam a cor branca do coelho que, apesar disso, queria "ficar da cor da menina", "para ser igual a ela" e "a menina se apaixonar", o que parece evocar o sentido de estabelecimento de relações a partir das semelhanças e não das diferenças, ainda que no conto o coelho mencione que quer ter uma "filha pretinha e linda" como a menina bonita do laço de fita. O que poderia gerar sentidos que apontassem para as formações discursivas que consideram a diversidade, como é significado pela autora, quando enuncia que o coelho "Logo encontrou uma coelhinha escura como a noite, que achava aquele coelho uma graça", mas que não é significado pelas crianças, como se observa nos recontos que seguem:

> "A menina tinha o cabelo bem pretinho, *o coelho branco queria fica da cor da menina.*" (*Jacqueline***,** 9 anos, 2º ano, Recife).
> "Era uma vez a menina bonita do laço de fita *o coelhinho queria ficar da cor da menina."* (*Carlos,* 8 anos, 3º ano, Belo Horizonte)

Deste modo, percebe-se que os sentidos produzidos pelas crianças na tensão entre paráfrase e polissemia (Orlandi, 2005, 2008) repetem, em geral, o sentido de que o coelhinho quer ser igual à menina porque ela é bonita, não se observando o desvelamento da ideologia a partir da produção de sentidos que desnaturalize a noção de beleza e que deslize para o sentido de pertencimento de cada sujeito a um grupo ou comunidade para a garantia da promoção da identidade de cada um, pois, como o coelho é levado a pensar: "a gente se parece sempre é com os pais, os tios, os avós e até com os parentes tortos." E como reflete a autora: "E se ele queria ter uma filha pretinha e linda que nem a menina, tinha era que procurar uma coelha preta para casar."

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da análise dos discursos das crianças, foi possível interpretar que, mesmo havendo uma significação positiva da beleza negra no conto "Menina bonita do laço de fita", os sentidos produzidos pelos alunos, em geral, referem-se à noção da igualdade e não da diversidade quando se toma as questões étnico-raciais em um contexto como o de nossa sociedade, que é marcada pela força imaginária de dominação do sujeito negro pelo branco. Além disso, percebe-se a fixação de um conteúdo, pela impressão do sentido literal, afetada pelas formações ideológicas, que aponta para o sentido de que o coelho queria ficar "da cor da menina", embora essa "cor" nem sempre seja explicitada, na confrontação com a cor branca do coelho.

Assim, observa-se que os discursos das crianças na situação de produção de leitura do conto "Menina bonita do laço de fita" remetem às formações discursivas de beleza padrão, de igualdade nas diferenças e de dominação do sujeito negro frente ao sujeito branco, em um movimento de paráfrase e polissemia, do igual e do diferente, em que predomina a repetição da memória, do já dito em algum lugar, nesse caso, o já dito sobre o negro na relação com o branco.

Todavia, não foi possível identificar, no estudo proposto, formulações que indicassem novos sentidos que poderiam se dar por meio do confronto com o

interdiscurso, partindo das formulações da autora do texto literário que, pode-se supor, (re)afirmam o princípio de diversidade, princípio esse que transpassa a constituição do humano.

Destaca-se, ainda, a determinação da posição discursiva, da força imaginária, sobre a interpretação dos sujeitos envolvidos na pesquisa, crianças de escolas públicas que, pertencentes, em geral, ao contexto de periferia urbana, onde se encontra a maioria da população negra do país, produziram sentidos na relação entre a imagem que têm de si, a imagem que pensam que fazem delas e a imagem que produziram do objeto do discurso – a beleza negra admirada por um coelho branco.

Por fim, ressalta-se o papel das situações de leitura realizadas na escola como possibilidades de favorecer a aprendizagem dessa atividade humana entendida como compreensão, como produção de sentido, capaz de gerar o descortinamento da ideologia, do conteúdo fixado e naturalizado, a partir do deslizamento dos sentidos que primam pelo equilíbrio entre paráfrase e polissemia.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Arboleya, Valdinei José. Questões de Literatura infantil e afrodescendência: o poder de ação do personagem negro nas áreas de decisão da narrativa. In: *Revista África e Africanidades*, ano 1, n. 4, p. 1-9, fev. 2009.

Brandão, Ana C. P.; Spinillo, Alina G. 2001. Produção e compreensão de textos em uma perspectiva de desenvolvimento. *Estudos de Psicologia*, v. 6, n. 1. Natal: Universidade Federal do Rio Grande do Norte, p. 51-62.

Broncakart, Jean-Paul. 2006. *Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano*. Tradução de Anna Maria Machado e Maria de Lourdes Mantencio [et. Al.]. Campinas, SP: Mercado das Letras.

Gil, Antonio C. 2008. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6 ed. São Paulo: Atlas.
Gomes, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. *Currículo sem Fronteiras*, v. 12, p. 98-109, 2012.

Lima, Heloisa Pires. Personagens Negros: Um breve Perfil na Literatura Infanto-Juvenil. In. *Superando o Racismo na escola*. 2º edição revisada.

Kabengele, Munanga (Org*.). Alfabetização e diversidade*. Brasília: MEC/SEC, 2005.
Marcuschi, Luiz Antônio. 2008. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo Parábola Editorial.

Orlandi, Eni Pulcinelli. 2005. *Análise de discurso*: princípios e procedimentos. 6 ed. Campinas: Pontes.

Orlandi, Eni Pulcinelli. 2006. *Discurso e leitura*. 7 ed. São Paulo: Cortez.
Orlandi, Eni Puccinelli. 2008. *Discurso e texto*: formulação e circulação de sentidos. 2 ed. Campinas: Pontes.

Santos, I. de O. M. 2009. *"Era uma vez..."*: um estudo do desenvolvimento da competência narrativa em crianças. 115f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

Spinillo, A. G. 1993. *Era uma vez... e foram felizes para sempre*. Esquema narrativo e variações experimentais. Temas em Psicologia. Desenvolvimento Cognitivo: Linguagem e Aprendizagem, v. 1, *n*.1, Ribeirão Preto: Sociedade Brasileira de Psicologia, p. 67-78.

Vigotski, L. S. 1930/2004. A psique, a consciência, o inconsciente. In: Vigotski, L. S. *Teoria e método em psicologia.* São Paulo: Martins Fontes, p. 137-161.

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

Almeida, Mauro de. Imagem do negro nos livros didáticos. In: Ramos, Ítalo (Coord.). *A Luta contra o racismo na rede escolar.* São Paulo: FDE, Grupo de Trabalho para Assuntos Afro-Brasileiros, 1995. 92p. (Série Idéias; n. 27).

Brasil. Presidência da República. *Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003*. Altera a Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm>.Acesso em: 12/04/2015.

Brasil. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Brasília, 2004.

Brasil . *Lei 11.645, de 10 março de 2008*. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm>.Acesso em: 12/04/2015.

Cuti, Luiz Silva. *Literatura Negro-Brasileira*. São Paulo: Selo Negro, 2010. CUTI (Luiz Silva). Negroesia (antologia poética). Belo Horizonte: Mazza edições.

Ferreira, Sandra Patrícia Ataíde Ferreira; Gomes, Suzana dos Santos; Gonçalves, Fabíola Mônica da Silva. Leitura, Memória e Produção de Sentidos: o que dizem as crianças quando (re) contam histórias de ficção? In: *Projeto de Pesquisa.* Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Educação. Departamento de Psicologia e Orientação Educacional. Recife, agosto de 2013, 18 p.

Fonseca, M. Z. "Literatura Negra, literatura afro-brasileira: como responder à polêmica?" In: Souza, F.; LIMA, M. N.(org). *Literatura afro-brasileira*. Brasília; Fundação Cultural Palmares, 2006.

Machado, Ana Maria. *Menina Bonita do laço de fita*. 9ª ed. São Paulo: Ática, 2011.

De volta ao futuro da língua portuguesa.
Atas do V SIMELP - Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa
Simpósio 7 - Ensinar qual língua? Ler qual literatura? Diversidade linguística, letramento literário e interculturalidade em países de língua portuguesa, 2463-2476
ISBN 978-88-8305-127-2
DOI 10.1285/i9788883051272p2463
http://siba-ese.unisalento.it, © 2017 Università del Salento

REPRESENTAÇÃO DA JUVENTUDE NA LITERATURA AFRICANA DE LÍNGUA PORTUGUESA: A NARRATIVA JUVENIL DE ONDJAKI

Alice Áurea Penteado MARTHA[1]

RESUMO
O mercado editorial brasileiro, no que se refere à literatura africana de língua portuguesa para crianças e jovens, tem publicado cada vez mais obras que emergem de fontes histórico-sociais extremamente ricas, propagando motivos e temas que refletem a diversidade cultural do continente. A compreensão de que reside na possibilidade de reconhecer nos textos que lemos aquilo que experimentamos na realidade, expressar, traduzir e dar forma às emoções e aos sentimentos que nos atormentam ou nos alegram, leva-nos a focalizar, em *corpus* selecionado na produção contemporânea do escritor angolano Ondjaki - *Uma escuridão bonita* (Pallas, 2013) e *A bicicleta que tinha bigodes* (Pallas, 2012) – situações que configurem, no plano ficcional, etapas da evolução vividas pelo ser humano e que possam traduzir, ao mesmo tempo, modos de preservação da memória cultural e de participação do processo de universalização. Como resultados, reconhecemos primeiramente o caráter de fronteira da produção "juvenil", considerando o conceito de entrelugar, termo cunhado por Silviano Santiago, em *Uma literatura nos trópicos* (1978), *Vale quanto pesa* (1982) e *Nas malhas da letra* (1989); refletimos também sobre as especificidades desse subsistema literário, conforme estudos de Sandra Becket, em *Romans pour tous?* (2003), de Daniel Delbrassine em *Le Roman pour adolescents aujourd´hui: écriture, thématiques et réception* (2006) e Bertran Ferrier, em "Les processus de llégitimation de la littérature pour la jeunesse: mecanismes, signes et limites"(http://litterature20.parissorbonne.fr/images/site/20091203_160212ferrier_litterature_jeunesse.pdf.), e discutimos, por fim questões relativas à identidade, com fundamentos de Stuart Hall em *A identidade cultural na pós-modernidade* (2002) e *Da diáspora – identidades e mediações culturais* (2003).

PALAVRAS-CHAVE: Literatura africana de língua portuguesa; Ondjaki; narrativa juvenil; identidade, entrelugar.

1 UEM, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Departamento de Teorias Linguísticas e Literárias, Programa de Pós-Graduação em Letras. Rua Carlos Chagas, 1055. CEP: 87015-240. Maringá, Paraná, Brasil. apmartha@uol.com.br.

Entrelugar e transculturação

O conceito de entrelugar, cujas noções adaptamos para explicar modos de inserção do discurso literário endereçado aos jovens, no subsistema da literatura juvenil angolana, é de Silviano Santiago e foi cunhado no ensaio "O entrelugar do discurso latino-americano", publicado em *Uma literatura nos trópicos* (Santiago, 1978: 11 a 28), para definir o lugar intermediário ocupado pelo discurso literário latino-americano, em relação ao europeu. Vários termos têm sido empregados desde então para designar movimentos semelhantes: lugar intervalar, interstícios, lugar de fronteira, entre outros. Uma das explicações para o afastamento da cultura autóctone da europeia e, por contiguidade, branca, é a aquisição do código da linguagem escrita do conquistador: "os índios perdem sua língua e seu sistema do sagrado e recebem em troca o substituto europeu" (Santiago, 1978: 16). Ainda segundo Santiago, "é preciso que aprenda(m) primeiro a falar a língua da metrópole para melhor combatê-la em seguida" (Santiago, 1978: 22). A consideração do entrelugar como espaço a ser preenchido leva-nos a pensar em uma conquista de território e formas de pertencimento de que pode se valer a produção de literatura juvenil no sistema literário contemporâneo, a partir do diálogo entre culturas e linguagens, propiciando o jogo entre o particular e o universal.

O pensamento de Santigo mostra-se relevante para a compreesão da formação do sistema literário angolano bem como do papel da produção de Ondjaki nesse processo, uma vez que a história da literatura do país não se desvincula da colonização portuguesa, pois, somente em 1975 (11 de novembro), Angola torna-se independente de Portugal. A formação da identidade nacional revela-se anseio de todos os setores da sociedade, entre os quais, a arte literária. O surgimento da literatura angolana ancora-se, portanto, no rompimento com a metrópole bem como na instauração de uma nova ordem social e no questionamento do presente sem perder de vista a revisão do passado, processo a que podemos denominar "transculturação", termo emprestado a Ángel Rama que, em suas considerações sobre a narrativa latino-americana procura identificar traços particulares e o caráter problemático dessa produção, resultado da dialética entre importação e adaptação de padrões estéticos impostos pela cultura dominante. No artigo "Los processos de transculturación em la narrativa em latinoamericana (1974), e no livro *La transculturación narrativa em latinoamérica* (1982), Rama, ao refletir sobre o conflito entre vanguardismo e regionalismo, trata do que denomina "literatura de transculturação", apropriando-se da expressão cunhada por Fernando Ortiz, no estudo

de 1940, *Contraponto cubano del tabaco y del ron*. Tanto para o crítico uruguaio como para o escritor cubano, a transculturação não pode ser a simples aquisição de uma determinda cultura; trata-se de processo complexo, dialético, constituído por aculturação, desaculturação parcial e neoaculturação. Embora o conceito de Rama tenha origem no pensamento de Ortiz, correções de rota possibilitam ao crítico uruguaio a compreensão de que a fase de remanejamento cultural, resultante de perdas, seleções, assimilações e redescobertas, é a de maior importância criativa no processo de transculturação.

Para Rama, há três operações essenciais no processo de transculturação literária em narrativas (no conflito entre vanguardismo e regionalismo): a língua, a organização literária e a visão de mundo. No que se refere ao uso da língua, em um primeiro momento, os narradores procuram alternar a norma culta da língua com a fala das personagens, valendo-se de recursos que apontem as diferenças de linguagem: aspas, glossários e notas explicativas, por exemplo. Depois, deixam de marcar as diferenças entre norma culta e a oralidade, eliminam recursos anteriormente citados, propondo na prática a unificação linguística do texto, reintegrando-se à comunidade linguístico/cultural europeia, no caso. Ao dar voz à diversidade cultural, o escritor propicia o diálogo entre tradição popular e produção erudita.

Quanto à organização literária, ou à estruturação narrativa, Rama observa que, como "a distância entre as formas tradicionais (locais) e as modernas (européias) era muito maior" (Rama, 1982: 43), escritores buscavam "mecanismos literários próprios, adaptáveis às novas circunstâncias e suficientemente resistentes à erosão modernizadora. A singularidade das respostas corresponde a uma sutil oposição às propostas modernizadoras" (Rama, 1982: 44). Nesse nivel, a construção de mecanismos literários próprios adapata-os às circunstâncias contemporâneas.

O crítico uruguaio aponta, por fim, a importância do terceiro mecanismo do processo de transculturação, a visão de mundo, espaço de consolidação de valores e ideologias, bem como de resistência às influências estrangeiras. Sob esse aspecto, produzem-se significados e estabelecem-se valores, que, por meio da recuperação de estruturas da herança cultural e da incorporação de elementos tranculturadores, propiciam a criação de novos relatos míticos.

Zilá Bernd, retomando as concepções de Ortiz e de Rama, entre outros teóricos, aponta, no artigo "Deslocamentos conceituais da transculturação" (2002: 01), a multiplicidade de conceitos e considera que a transculturação caracteriza-se pela

transição entre culturas, propiciando a criação de novos produtos culturais e não perdas e apagamentos, como previa Ortiz.

> O prefixo trans, que comporta as noções de ultrapassagem, de passar além, de sair de si mesmo, gera novas formas de conhecimento e de
> relação com o mundo, sendo, portanto, mais performante, no incontornável contexto de mundialização no qual vivemos, do que inter(cultural), multi(cultural) ou re, como em reatualização, proposto por Jocelyn Létourneau, pois o processo de transculturação parece ser aquele que melhor se ajusta à realidade da condição pós-moderna onde há trocas, perdas e ganhos nas passagens de uma cultura à outra (Bernd, 2005: 149-150).

A concepção de Zilá Bernd sobre transculturação aponta para a formação cultural como um produto híbrido, que resulta da mescla provocada pelo choque entre culturas ou da recuperação de elementos da herança cultural, respeitando, porém a diversidade e autonomia das formas culturais emergentes, como a angolana, por exemplo, em relação à tradição européia.

Narrativa juvenil: identidade e inserção

Outra questão frequente nos meios acadêmicos e importante para este trabalho refere-se à constituição do objeto literário, notadamente ao qualificativo "juvenil", e busca responder se é possível, e em que medida, considerar "literatura" uma obra destinada a um público específico e se os aspectos que concebem a forma literária manifestam-se em produções dirigidas aos leitores mais jovens. O reconhecimento da literatura juvenil por instâncias legitimadoras diversas – social, mercado, editorial e acadêmica – permite-lhe reivindicar um lugar na sistematização dos estudos literários e parece consenso, entre grande parte de agentes que compõem o sistema de produção, circulação e consumo da literatura para jovens, que, como matéria prima da produção artística contemporânea, em todas modalidades e gêneros, tais acontecimentos e emoções, quando recriados esteticamente, podem propiciar aos leitores o reconhecimento e a superação de momentos cruciais da existência.

A legitimação do caráter artístico da literatura juvenil torna-se, portanto, objetivo a ser perseguido, e as respostas podem ser encontradas na confluência dos elementos do campo literário no qual se insere essa produção. Para compreender esse

processo, parece possível pensar a criação literária para jovens como "como uma prática em vias de consagração [que] coloca incessantemente aos que a ela se entregam a questão de sua própria legitimidade" (Bourdier, 2011: 155). Pode ser vista como produção de arte "média", situada na fronteira entre a literatura consagrada e a indústria cultural, e seu o processo de legitimação precisa levar em conta, além da construção linguística, do modo de formar a narrativa ou o poema, outros fatores, externos à obra como sua produção, circulação e consumo.

Em 2000, João Luís C.T. Ceccantini defende a tese *Uma estética da formação: vinte anos de literatura juvenil brasileira premiada* (1978-1997), estudo pioneiro de fôlego sobre a questão no Brasil. Levanta e interpreta "obras de autores nacionais" lançadas no mercado ao longo da década de 80 e início da década de 90 sob a rubrica *literatura juvenil* (p. 26), concluindo que houve significativa alteração no quadro da produção para jovens leitores, no período entre 1955 e 1975:

> [...] até onde se pôde pesquisar, para o caso exclusivo e específico do que se convencionou chamar *literatura juvenil*, a sondagem da esteticidade de um conjunto significativo de obras produzidas no período ainda não havia sido realizada de forma mais sistemática e rigorosa. Nesse caso particular da *literatura juvenil*, somente depois de toda a análise realizada ao longo desta pesquisa parece ser possível afirmar com segurança que, se a literatura *juvenil* brasileira comungou duas décadas atrás do caráter pedagogizante [...], hoje existe um conjunto de obras significativo em que isso não ocorre, afirmando a autonomia do subgênero (Ceccantini, 2000: 433).

Na mesma linha de pensamento, outra estudiosa da literatura juvenil, Sandra Becket (2003), em "Romans pour tous?", reconhecendo as especificidades do gênero, designa as marcas formais do "romance para jovens":

> Os escritores contemporâneos para a juventude questionam as convenções, os códigos e as normas que têm regido tradicionalmente o gênero. Tratam de assuntos anteriormente intocáveis e utilizam, por vezes com mais audácia que os autores que se colocam ao lado dos adultos, de técnicas narrativas complexas (polifocalização, discursos metafictícios, mistura de gêneros, ausência de fecho, intertextualidade, ironia, paródia). (Becket, 2003: 73. Tradução da autora)

Também em texto bastante instigante sobre a literatura para a juventude, *Le Roman pour adolescents aujourd´hui: écriture, thématiques et réception* (2006), Daniel Delbrassine, na conclusão da primeira parte da obra, "Le roman pour adolescents: une réalité éditoriale et institutionelle", atesta a existência do gênero, notadamente em razão

de sua inserção "no contexto de um campo da literatura de jovens doravante relativamente autônomo, polarizado e, portanto, alcançando a maturidade, onde o podemos observar como a organização da oferta editorial se baseia em função da idade dos leitores-alvos". (Delbrassine, 2006: 107. Tradução da autora).

Como os processos de legitimação da literatura juvenil decorrem, inicialmente, do reconhecimento de um poder legitimador que a ampare, deve-se considerar quais são os elementos que detêm esse poder e quais os mecanismos da literatura efetivamente legitimantes. Bertrand Ferrier, da Universidade do Maine, aponta três tipos de mecanismos responsáveis pelo processo: os mecanismos de legitimação funcional, os de legitimação crítica e os de legitimação setorial.

Os livros juvenis, direcionados a um público específico, quanto ao aspecto funcional, resumindo Ferrier, devem admitir certa funcionalidade, a partir da qual a literariedade busca estabelecer uma relação entre o uso prático e o poético da linguagem. A instância legitimadora, nesse caso, é a instituição educacional que, com o concurso de seus agentes, interessa-se pelo aspecto pedagógico das obras, conforme os pontos de vista técnico (saber ler), moral (respeitar o outro) e intelectual (desenvolver o pensamento). Em relação aos mecanismos de legitimação crítica, como os livros são destinados aos jovens, carregam naturalmente elementos considerados deslegitimadores - por um lado, tais produtos culturais são reservados aos espíritos "pouco desenvolvidos", vale dizer, jovens e, de outro, eles proporiam um interesse pontual de desenvolvimento e aprendizagem e não iriam muito além disso. Somente instâncias críticas apropriadas podem contrabalançar tal desvalorização da literatura juvenil, cuja produção deve ser avaliada por aqueles que detêm o conhecimento dos critérios culturais pertinentes, e tais instâncias são de duas ordens principalmente: as mídias e a universidade.

Para compreender os mecanismos de legitimação do setor, terceiro tipo proposto por Ferrier, cujo pensamento é aqui resumido, é preciso refletir sobre o processo a partir de três aspectos:

- a determinação das especificidades das condições de produção das obras em questão: escritas para um público específico, limitadas por elementos precisos como idade, sexo, potencial peculiar, identidade (adolescentes, pais, avós e outros mediadores), com propósitos definidos ou não;

- a exclusão de problemas que surgem, de modo a se ter acesso não a um processo de legitimação mas a processos distintos que suprimem elementos de contradição;
- escolha de instâncias legitimadoras específicas para cada ponto que, cada qual a seu modo, permitirá determinar os signos legitimadores ou deslegitimadores.

Pesquisadores que se dedicam ao estudo das especificidades da narrativa juvenil, um dos pólos das instâncias de legitimação desse subsistema literário, observam a presença de marcas formais e temáticas diversificadas em tais produções, apropriadas à faixa etária de seus leitores e inerentes ao contexto sociocultural em que transitam autores e receptores. Com linguagem questionadora de convenções e normas, técnicas mais complexas de narrar, as narrativas contemporâneas tratam de assuntos anteriormente proibidos a leitores mais jovens - morte, separações, violência, crises de identidade, escolhas, relacionamentos, perdas, sexualidade e afetividades - temas que podem levar à sistematização, ainda que precária, das linhas mais evidentes na produção contemporânea: amorosa, fantasia, psicológica (introspectiva), suspense e/ou terror, policial, realismo cotidiano ou denúncia, folclore, histórica, aventuras, entre outras.

Maria Madalena M. C. Teixeira da Silva, ao tratar da atualidade da obra juvenil - temas e formas linguísticas - considera o modo de formar o aspecto mais importante na identificação com o jovem leitor, pois

> a questão da referencialidade actual e a do uso específico de determinadas formas de linguagem deixarão de ser factores de peso numa obra em que o rigor da escrita, a introdução do humor, a crítica subtil, a valorização da intencionalidade estética se lhes sobreponham. Efetivamente, e no contexto da produção literária de caráter realista, encontramos um conjunto de textos que ultrapassam as limitações apontadas, quer fundindo perspectivas críticas, quer optando por temas intemporais, como as dificuldades do crescimento, o desejo de descoberta, as questões de integração social, as relações afectivas, confronto produtivo entre mundos e experiências de vida distintos. A instersecção de traços de diferentes géneros e a diversidade e qualidade dos processos compositivos são outras formas de expressão criativa (veja-se o aproveitamento que muitas obras fazem da perspectiva de personagens adolescentes, realçando a sua atitude inquisitiva, inquieta, caracterizada pela liberdade do pensamento e pela desinibição na expressão da revolta de espíritos ainda não conformados com e pela realidade) (Silva, 2012: 22-23).

A abordagem de questões relativas ao entrelugar da literatura infantojuvenil solicita ainda o aclaramento de noções sobre identidade e alteridade, considerando tais tópicos em íntima conexão com o caráter de fronteira dessa produção. No que se refere às questões sobre identidades, entendemos hoje que são culturais e não se apresentam rígidas e imutáveis e, resultando de processos transitórios, são identificações em curso. Desse modo, as negociações de sentido revelam-se necessárias mesmo para o reconhecimento de identidades aparentemente firmadas, como "homem", "mulher", "europeu", "africano" "jovem" e "criança". Além disso, segundo Boaventura Santos, a "questão da identidade é [...] semifictícia e seminecessária" (Santos, 1997: 135).

Stuart Hall (Hall, 2003: 7-22), ao tratar do tema, propõe três modalidades de sujeitos e, portanto, de identidades: do iluminismo, do sociológico e do pós-moderno. O primeiro, segundo Hall, é um sujeito centrado, estabilizado; o sociológico forma-se na confluência com os demais sujeitos; o pós-moderno constitui-se pela mobilidade e instabilidade, pela pluralização das identidades, sujeito que passou a assumir não apenas uma, mas diversas identidades ao mesmo tempo, algumas contraditórias inclusive. É o que Hall chama de "fragmentação das identidades", processo que "produz o sujeito pós-moderno, conceptualizado como não tendo uma identidade fixa, essencial ou permanente. A identidade torna-se uma celebração móvel" (Hall, 2003: 12-13).

O processo de descentralização dos sujeitos, ou fragmentação das identidades, ainda segundo Hall, apresenta característica paradoxal, que pode ser observada a partir de dois movimentos sociais contraditórios: o movimento das identidades em direção ao global e à coletividade - consequência do processo de globalização -, em oposição ao das identidades em direção ao local e à fragmentação, diretamente ligado às forças da tradição. O primeiro é formado por minorias, marginalizadas, que lutam pelo espaço; o segundo, reacionário, luta para não perder privilégios e mostra-se intolerante à diversidade e ao novo. A batalha entre as duas frentes identitárias se dá entre o desejo de se construir uma sociedade igualitária, que valorize a alteridade e o sentimento desesperado daqueles que, sentindo-se ameaçados, resistem, notadamente, valendo-se da intolerância escancarada, que promove o silenciamento do Outro e o soterramento da diversidade (Hall, 2003).

A concepção de identidade somente se completa com a cooperação de seu duplo ou avesso - a alteridade -, cujo significado fundamenta-se no pressuposto de que, em sociedade, interagimos e somos interdependentes de outros indivíduos. Sob tal prisma, apenas mediante o contato com o outro, o "eu individual" pode existir. Essa existência

está, portanto, determinada pela visão do outro, pela diferença, complementada pelo olhar do próprio indivíduo. Laplantine, em suas considerações sobre o conceito, observa que a elaboração da experiência da alteridade permite que o indivíduo reconheça que, mesmo seus mais insignificantes traços comportamentais, nada têm de natural e que seu "eu individual" torna-se pleno a partir do conhecimento do outro (Laplantine, 2000).

Parece consenso, portanto, entre grande parte de agentes que compõem o sistema de produção, circulação e consumo da literatura para jovens, que, como matéria prima da produção artística contemporânea, em todas modalidades e gêneros, tais acontecimentos e emoções, quando recriados esteticamente, podem propiciar aos leitores o reconhecimento e a superação de momentos cruciais da existência. Essa função se realiza, segundo Antonio Candido, a partir da atuação simultânea de três aspectos, de três faces da arte literária: "(1) ela é uma construção de objetos autônomos com estrutura e significado; (2) ela é uma forma de expressão, isto é, manifesta emoções e a visão de mundo dos indivíduos e dos grupos; (3) ela é uma forma de conhecimento, inclusive como incorporação difusa e inconsciente" (Candido, 1995: 244).

A narrativa juvenil de Ondjaki

A produção literária de Ondjaki, cujo nome de batismo é Ndalu de Almeida, nascido em 1977, dois anos após a independência de Angola, pode ser considerada emblemática quanto ao modo de manifestação estética do sentimento de angolanidade, uma vez que propicia a seus leitores a experimentação de um tempo marcado pelo conflito, pela fragmentação e pela ambivalência da transição entre a tradição e a modernidade, entre a África e a Europa. Tanto em *A bicicleta que tinha bigodes* (2012) como em *Uma escuridão bonita* (2013), a afirmação de valores culturais angolanos preza bens simbólicos, na medida em que a língua portuguesa é assumida como ferramente de resistência pelo escritor, sujeito histórico responsável, entre outros, pela construção e disseminação da pertença, base da angolanidade. Em ambas, observa-se a presença do narrador de memórias, espécie de "griô" responsável pela recuperação e de um tempo passado, ambientado em espaço social definido, Luanda, entre amigos e familiares. Sob esse aspecto, tomando a perspectiva de Antonio Candido (1976), observa-se que autor e contexto confundem-se na obra, uma vez que os aspectos

externos do ambiente em que se move o escritor – social – tornam-se internos, contaminando os elementos da estrutura narrativa.

Em *A bicicleta que tinha bigodes* (2012), o garoto relata a história de seu desejo por uma bicicleta com as cores da bandeira angolana, prêmio anunciado por um concurso literário da Rádio Nacional. Para ganhar o cobiçado brinquedo, ele e os amigos resolvem pedir ajuda ao vizinho, conhecido escritor que rejeita a proposta, mas os incentiva a uma atitude criativa. Como solução, escreve uma carta ao Presidente da República, pedindo uma bicicleta para todas as crianças do país. *Uma escuridão bonita* (2013), cuja ambientação - a noite escura em bairro pobre de Luanda - assume função preponderante, narra de forma poética a história de um beijo.

Quanto aos modos de inserção da obra juvenil de Ondjaki no processo de transculturação, primeiramente no que diz respeito ao uso da língua, observa-se que o escritor mostra-se sujeito construído pela íntima conexão entre experiência primitiva e cultura dominante. Fruto da pós-modernidade, fragmentado culturalmente, resulta da integração e do diálogo entre a cultura européia e a africana e, revelando o domínio da "voz do senhor", emprega linguagem que valoriza e faz uso da oralidade, a partir de um processo muito particular, que não visa ao estabelecimento de diferenças entre registros europeus e africanos, mas sim à expressão do meio social, à sua pertença:

> A cidade ficou mais ainda escura como se o meu sopro tivesse apagado Luanda inteira. O brilho aumentou a mudar de cor com a velocidade bonita das estrelas. As minhas mãos tremiam como o mar quando engole o sol devagarinho (Ondjaki, 2012:65).

A respeito do processo de transculturação linguístico, o próprio Ondjaki reconhece a diversidade que o constitui:

> A língua portuguesa falada e escrita no Brasil tem uma força muito grande sobre os outros falantes desta nossa língua, e é disso que tenho medo. Das influências inconscientes... Mas, repito, estou aberto. Se tiver que ser influenciado, muito bem, que receba e trabalhe com boas influências... Afinal nem a Língua nem as pessoas são entidades estanques, de pedra. Somos todos humanos, até a língua. Com os seus ritmos próprios e os seus sangues, mas também o que nos chega dos outros e das suas culturas...2

No que se refere à organização literária, nas obras em pauta, considera-se que, embora se observe a presença de um narrador semelhante ao das narrativas memorialísticas, quase um "griô", guardião da africanidade, o escritor não promove

2 http://www.pglingua.org/noticias/entrevistas/4741-ondjaki-o-talento-angolano.

resistência "política" aos mecanismos literários modernizadores e universalistas; ao contrário, adapta-os às circunstâncias particulares. Esse narrador-protagonista, dividido entre a tradição particular e a universal, desnuda-se no relato, revelando traços psicossociais que configuram a fragmentação do texto, como se observa em *Uma escuridão bonita*, cuja prosa lírica responsabiliza-se pela alta condensação imagética da narrativa, deixando ao leitor o estabelecimento de relações entre personagens e ambientação, por exemplo:

> Às vezes é bom estarmos numa escuridão sozinha, de gruta e conforto, como se o nosso mundo, por alguns instantes, pudesse ser assim – sem tom de cor nem distração de forma.
>
> É bom dividir uma escuridão com outra pessoa, em concha e aconchego, como se dois mundos, nessas gotas de negrume, fossem um só (Ondjaki, 2013:25)

A compreensão desse aspecto considera, ainda, o posicionamento do narrador em relação à história, a chamada distância, não só temporal, como observam Reis e Lopes (1998), mas afetiva, ideológica e ética. Em relação à distância temporal, o narrador se debruça sobre o passado e, no momento da escritura, o "eu" que fala pode mostrar-se diferente do "eu protagonista", em razão das transformações impostas pela experiência*,* como se pode ver em *Uma escuridão bonita,* após o esperado beijo: "Depois das mãos e dos lábios, os nossos corações acelerados eram um único chuvisco de correnteza. Até acreditei que dentro de nós havia um cheiro de terra depois de chover" (Ondjaki, 2013: 103).

Além do narrador, outro aspecto importante da narrativa de Ondjaki é a valorização da voz adolescente, com personagens-narradores que expõem o mundo difícil em estão inseridos, e permitem que também as demais criaturas veiculem seus sentimentos, como se observa no diálogo entre vozes duplamentemente ameaçadas pelo mundo branco, adulto e civilizado, as de crianças e jovens africanos. Há ainda preocupação em matizar a ambientação, de modo que tempo e espaço, com função determinada no mundo narrado, transformem Angola e Luanda em personagens:

> Íamos a correr muito, a saltar buracos nos passeios nos passeios, a desviar dos carros antigos e abandonados, a olhar para o céu onde dançava parado um papagaio de papel que tinha ficado preso na antena de um prédio (Ondjaki, 2012: 73).
>
> A noite quente agradava aos mosquitos e, sem a luz que faltou, a nossa escuridão fez brotar magias de simplicidade: desejei esse arco-íris iluminoso, uma carga para navegar no mar negro do Universo. Uma canoa feita com os

> fósforos já gastos em todas as escuridões do planeta Mundo (Ondjaki, 2013: 44)

Por fim, no que tange à visão de mundo, apontada por Ángel Rama como espaço de consolidação de valores e ideologias, constata-se, nas obras de Ondjaki, o equilíbrio entre a recuperação das heranças culturais e a incorporação de elementos transculturais, no caso, de sentimentos, emoções e experiências da cosmovisão europeia. A visão de mundo, nas obras em questão, mostra-se alterada pelas trocas, sejam perdas ou ganhos, no contato com a cultura. Os produtos, híbridos, resultam do choque entre cosmovisões diferenciadas, em narrativas que não se fecham em seus mitos fundamentais.

A narrativa, ao refletir a cosmovisão africana, articula acontecimentos político-sociais a elementos do insólito, observados no pensamento mágico sobre a arte de escrever, por exemplo, representada pelo ato de aparar os bigodes de escritor do tio Rui. Para o menino, com as letras depositadas na caixa mágica ele poderia escrever a história e ganhar a sonhada bicicleta colorida:

> A escova tocava e fazia acontecer uma espécie de brilho. O tio Rui parece que sorria devagar, eu olhava a Isaura que olhava para eles e eu olhava de novo: na outra mão dela, a tia Alice tinha uma pequena caixa de madeira, com desenhos que eu vi num museu qualquer, a caixa do tio Rui. Ela esfregava os bigodes, soprava e esperava e aquilo acontecia: pequenas letras caíam do bigode para a caixa, eram vogais de “a”, “e”, “i”, “o”, “u”, mas havia também sobras de “k” e “w “, alguns “t” e dois “h” (Ondjaki, 2012, p. 48)

Além do insólito, outra marca da cosmovisão africana é a presença recorrente, nas obras em análise, da AvóDezanove, personagem de *AvóDezanove e o segredo do soviético* (2008), pois ela é a tradição, a memória mítica compartilhada pela tradição oral com o povo angolano:

> Também penso nas coisas estranhas que a minha AvóDezanove diz” (Ondjaki, 2012:36).
>
> Um dia perguntaram à minha avó Dezanove o que era a poesia. Primeiro ela ficou muito tempo calada, então pensaram que ela não tinha resposta. Mas ela depois falou: a poesia não é a chuva, é o barulho da chuva (Ondjaki, 2013: 62).

Por fim, a presença da guerra, outra forma latente da visão de mundo na narrativa de Ondjaki, manifesta-se já na ambientação dos fatos narrados, não simplesmente por que acontecem à noite, mas pela escuridão em que se movem as

personagens, que, em *Uma escuridão bonita*, sob as estrelas, conversam sobre a possibilidade de sonhar, mesmo para uma criança que perdeu o pai no grande conflito:

> - Os "desejos de estrelas"podem ser falados?
> - Sim. Sentes um?
> - Mas não é um fácil. Desejava um arco-íris mesmo agora.
> - No céu escuro ninguém consegue desnhar um arco-íris.
> - Eu acho que os anjos que roubam vozes conseguem... Eu queria um arco-íris, de presença bem noturna, tipo uma ponte.
> - Uma ponte?
> - Para o outro mundo. E vice-versa. Para chamarmos quem tivesse partido ainda em hora de cá estar. Assim o teu pai podia voltar. E também as crianças de todas as guerras (Ondjaki, 2013: 42).

Em síntese, com a leitura de *A bicicleta que tinha bigodes* e *Uma escuridão bonita*, pode-se compreender os modos de inserção da narrativa de Ondjaki na cultura universal. Os sinais fortes e evidentes de que o mergulho nas origens, como resistência a séculos de dissolução da identidade, pode propiciar a emergência de nova identidade, fragmentada pelo reconhecimento da alteridade, como convém ao homem pós-moderno, dinamizando o processo de enfrentamento e acomodação em que se encontra o escritor frente à construção do objeto artístico.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bernd, Zilá. "Estudos canadenses e transculturalismos". In: Almeida, Sandra Regina Goulart (Org.). 2002. *Perspectivas transnacionais*. Belo Horizonte: ABECAN/Faculdade de Letras/UFMG.

Becket, Sandra L. "Romans pour tous?" In: Douglas, Virginie (Org.). *Perspectives contemporaines du roman pour la jeunesse*. Paris: L´Harmattan, 2003.

Bourdieu, Pierre.1996. *As regras da arte: gênese e estrutura do campo literário*. Tradução: Maria Lucia Machado. São Paulo: Companhia das Letras.

Candido, Antonio. 1976. *Literatura e sociedade*: estudos de teoria e história literária. 5. ed. São Paulo: Editora Nacional.

Candido, Antonio. 1995. "O direito à literatura". In: candido, Antonio. *Vários escritos*. São Paulo: Duas Cidades.

Delbrassine, Daniel. 2006. *Le Roman pour adolescents aujourd´hui: écriture, thématiques et reception.* Paris: Scérén-Crdp de Académie de Créteil; La Joie par les Livres – Centre national du livre pour enfants.

Ferrier, Bertrand. 2009. "Les processus de légitimation de la littérature pour la jeunesse: mécanismes, signes, et limites". http://litterature20.paris-

sorbonne.fr/images/site/20091203_160212ferrier_litterature_jeunesse.pdf. - Acesso em 22/08/2012).

Hall, Stuart. 2003. *A identidade cultural na pós-modernidade.* Trad. Tomaz Tadeu da Silva & Guaracira Lopes Louro. 7. ed. Rio de Janeiro: DP&A.

Hall, Stuart; Sovik, Lívia (Org.). 2003. *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: UFMG/UNESCO.

Laplantine, François. 2000. *Aprender antropologia.* São Paulo: Brasiliense.

Ondjaki. 2012. *A bicicleta que tinha bigodes.* Rio de Janeiro: Pallas.

Ondjaki. 2013. *Uma escuridão bonita*. Rio de Janeiro: Pallas.

Reis, Carlos; Lopes, Ana Cristina M. 1998. *Dicionário de narratologia*. 6. ed. Coimbra: Almedina.

Santiago, Silviano. 1978. *Uma literatura nos trópicos*. São Paulo: Perspectiva.

Santiago, Silviano. 1982. *Vale quanto pesa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Santos, Boaventura Sousa. 1997. *Pela mão de Alice.* O social e o político na pós-modernidade. 4. ed. São Paulo: Cortez.

Silva, Maria Madalena. C. T. 2012. "Uma escrita de transição. Contributos para uma reflexão sobre literatura juvenil". In: Rechou, B.A.R.; López, I. S.; Rodríguez, M. N. (Orgs.). *A narrativa xuvenil a debate (2000-2011)*. Vigo/Es: Edicións Xerais de Galicia, S. A.

De volta ao futuro da língua portuguesa.
Atas do V SIMELP - Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa
Simpósio 7 - Ensinar qual língua? Ler qual literatura? Diversidade linguística, letramento literário e interculturalidade em países de língua portuguesa, 2477-2494
ISBN 978-88-8305-127-2
DOI 10.1285/i9788883051272p2477
http://siba-ese.unisalento.it, © 2017 Università del Salento

O LEITOR E A EDUCAÇÃO LITERÁRIA NO ENSINO MÉDIO

Daniela Maria SEGABINAZI[1]
Raquel Sousa da SILVA[2]

RESUMO
Este trabalho discute os problemas e os desafios que envolvem o ensino de literatura nas escolas de Ensino Médio, a partir de duas questões fundamentais, quais sejam: a função da literatura e sua relação com os objetivos que os professores delineiam para os conteúdos a serem desenvolvidos em suas aulas, e a caracterização do público leitor/receptor das obras literárias. O enfoque da discussão inspira-se no título da obra de T. Todorov (2010), *Literatura em perigo*, que alerta sobre a crise do ensino de literatura nas escolas e na formação de professores. A partir dessa premissa, este trabalho busca analisar o lugar do leitor e da literatura nas Orientações Curriculares Nacionais do Ensino Médio (OCNEM, 2006), que norteiam a área de Linguagens, códigos e suas tecnologias e também o papel concedido à área pelos professores do ensino médio. A pesquisa apresentada é parte da tese de doutorado e também de pesquisas realizadas no Prolicen (2013/2014) sobre educação literária e formação docente e tem por justificativa os desencontros entre o ensino de literatura, a formação inicial dos professores, licenciados em Letras, e as políticas públicas de leitura e letramento. A metodologia do trabalho tem sido orientada por pesquisas bibliográficas e pesquisa de campo qualitativa (questionários realizados com professores e alunos do ensino médio), com base teórica em Zilberman (1988; 2005); Colomer (2007); Cosson (2006); Lajolo (1982; 1993; 2009), Todorov (2010) e as Orientações Curriculares Nacionais do Ensino Médio (2006).

PALAVRAS-CHAVE: Literatura; Leitor; Educação Literária; Ensino Médio; Professor

APRESENTAÇÃO

O presente trabalho visa melhor apresentar as concepções que permeiam a literatura no espaço da sala de aula e as consequências do ensino literário na formação de um leitor para que ele seja considerado competente ou não durante sua formação

1 UFPB, Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas. Rua Tabelião José Ramalho Leite, 1463/apto 103, CEP 58045-230, João Pessoa/PB, Brasil. dani.segabinazi@gmail.com.
2 UFPB, Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas. Rua José Firmino Ferreira, 281/apto 102, CEP 58053-022, João Pessoa/PB, Brasil. raquel_sousas@hotmail.com.

escolar, já que tais categorias muito dependem de como a literatura lhe é oferecida. Assim, entendemos que é fundamental conhecer o público para o qual os professores de literatura conduzem suas práticas docentes e como eles utilizam o objeto de estudo mais essencial – o texto literário.

É importante que um caminho histórico-social seja delineado neste estudo, a fim de elencar algumas das possíveis razões que conduziram a literatura e seu ensino aos moldes atuais. Afinal, quando se fala de literatura, no Brasil, sabe-se que ela "está ligada a aspectos fundamentais da organização social, da mentalidade e da cultura brasileira, em vários momentos da sua formação" (Candido, 1989:163). Apesar disso, sabemos que conduzir uma discussão apenas por esse percurso para entender as perspectivas em que a literatura se encontra é arriscado e limitador; logo, também buscaremos razões, por meio de resultados qualitativos, em pesquisas realizadas em escolas de ensino médio, no discurso dos profissionais de Letras, assim como no embasamento de alguns estudiosos que também permeiam outros caminhos para responder as nossas inquietações em relação à literatura.

Considerar que deva haver uma relação próxima e consciente com o público leitor se faz necessário no estabelecimento do letramento literário dentro da escola, tanto quanto o cuidado com o material a ser escolhido e a metodologia de sua transmissão. Prova disto é "que o enfrentamento dos conflitos internos e a reflexão sobre as relações humanas são agora considerados parte essencial na educação" (Colomer, 2007:77), logo, são diversas as expectativas do leitor do século XXI, que reflete e questiona o que lhe apresentam como literatura e sua funcionalidade perante a humanidade.

O lugar que o leitor deve ocupar, no ambiente escolar e para fora dele, está amparado nos documentos oficiais, os quais apontam uma perspectiva que objetive contemplar, de forma eficiente e dinâmica, o letramento literário – acesso a leituras literárias que possibilitem interação com meios escritos e práticas sociais. Sendo, pois, instrumento de ensino-aprendizagem, apreensão de leitura e escrita, o letramento literário estabelecido pela escola está nas Orientações Curriculares Nacionais do Ensino Médio (Ocnem 2006:80) como busca de compreensão através:

> (...) da leitura literária para aqueles que a utilizam e dela se apropriam nos contextos sociais, o que aponta para outro aspecto que se deve destacar aqui: o dos espaços de leitura na escola. O projeto pedagógico com vistas à formação do leitor da Literatura deve incluir a estruturação de um sistema de

> trocas contínuo, sustentado por uma biblioteca com bom acervo e por outros ambientes de leitura e circulação de livros.

Portanto, vê-se que, além da busca por formar bons leitores – críticos e competentes –, vale dar importância ao espaço em que eles terão acesso à literatura tanto quanto o trabalho a ser realizado nele. No âmbito escolar, uma biblioteca bem equipada e ativa é essencial, mas, mais que isso, é indispensável que a metodologia dos envolvidos com a educação se faça também eficaz. E é nesse ponto que cabe mencionar o principal aspecto que norteia nosso trabalho e que Todorov (2010:35) apregoa, ao questionar: "Como aconteceu de o ensino de literatura na escola ter-se tornado o que é atualmente?", ou seja, o autor chama a atenção para o perigo em que a literatura se encontra nas escolas, na sala de aula, enfim, no ensino.

Se é do ensino de literatura que se trata, por que há tantos equívocos em não priorizar métodos que o contemplem a partir das obras literárias, e não somente de fragmentos textuais, noções de gênero textuais e de elementos da narrativa, de críticas e teorias isoladas e desprovidas de interação com a integralidade do texto literário? Todorov (2010:28) faz alusão a essa problemática afirmando que "esses objetos de conhecimento são construções abstratas, conceitos forjados pela análise literária, a fim de abordar a obra; nenhuma diz respeito ao que falam as obras em si, seu sentido, o mundo que elas evocam." E, ao contrário do que talvez se possa pensar, o autor não tenta reduzir a literatura e sua mediação apenas ao texto em si, mas alerta sobre os perigos de não pensá-la tomando como ponto de partida a obra completa, seja lá de que período histórico ou de qual autor for.

O leitor em formação do século XXI não é mais tão passivo quanto os seus antepassados, por isso dificilmente se contenta com os objetivos, por vezes impositivos, da escola, que ora soa como democrática, ora como inquisidora. Para respaldar esta ideia, recorremos a Zilberman (1988:44), que chega a chamar a função da escola de "atuação contraditória", visto que, por um lado, ela "apresenta sua faceta subsidiária em relação ao encaminhamento de uma política cultural; de outro, ela impõe seus métodos, muitos deles autoritários, a essa política, atenuando ou diluindo os efeitos benéficos que pode eventualmente ter."

Apesar disso, sabemos que também faz parte do ensino a valoração e a tomada de posição acerca de algum aspecto que envolve os cidadãos, seja política, social, cultural etc. Entretanto, o que não pode ir na contramão do crescimento para o leitor em formação são as concepções ultrapassadas de literatura, apresentadas a ele na atualidade

de seu tempo. Os professores de literatura precisam estar atentos e ser coerentes com os objetivos que pretendem para os leitores do ensino médio de hoje. É um público específico, são vontades e necessidades diversas, além de muitas teorias que envolvem toda a mediação para a literatura.

Pensando dessa forma, defendemos que rótulos não devam ser criados sobre o que seja uma literatura adequada – sem critérios claros e significativos para os leitores literários em formação no ensino médio e sem considerar seus lugares e papeis na sociedade contemporânea. É preciso pensar, materialmente, quais funções são concebidas para o ensino de literatura e suas respectivas implicações para o público alvo. Acreditamos também que fomentar leitura e escrita competente dos jovens é fundamental e, para isso, um trabalho sensível e comprometido com a formação humana como um dos caminhos que a literatura atravessa deve ser pensado e repensado constantemente.

ESPAÇO E VALOR DAS OBRAS LITERÁRIAS

Sabe-se que o texto literário em sala de aula tem, na maior parte das vezes, um trabalho despido de apreensão de sentido para o aluno, já que é conduzido, em geral, ainda, por normas pré-estabelecidas pelos manuais didáticos, além de receber uma grande carga ideológica, geralmente autoritária – resquícios da contraditória educação opressora de anos atrás e que almejava o utilitarismo. O que nos faz entendê-lo assim, também remete ao que Zilberman (1988:32) diz acerca da popularização da cultura – portanto, disseminação da literatura – na segunda metade do século XX:

> (...) o caminho, à primeira vista sedutor, revela-se perigoso e escorregadio: a literatura de intenção emancipadora e de natureza política tem se tornado, na história brasileira, simultaneamente autoritária e ilusória. Autoritária porque reduz o leitor a executor de incumbências libertárias anunciadas pelo escritor; ilusória, porque adia para o futuro a transformação exigida pelo presente.

Assim sendo, conduzir o leitor por um caminho que pretenda a sua manipulação é um tanto equivocado e omissivo, pois o indivíduo terá as possibilidades de reflexão e de crescimento barradas, visto que, para ele, o letramento literário não se mostra eficaz – o que Todorov (2010) chama de resposta à sua vocação de ser humano por meio da literatura: a construção de sentido daquele através desta. É preciso,

portanto, que a valoração das obras literárias exija mais que a concessão de um espaço para elas, pois ele se faz falho quando oprime possibilidades várias de discussão ou limita-se a leituras canonizadas e despidas de maior interação com o público-alvo.

Como estamos tratando da literatura no ensino médio, buscamos compreender quais leituras são propostas aos alunos e quais são ignoradas em sala de aula. Não é muito difícil entender que, há muito, são os clássicos – "Verdadeira Literatura"; "Grande Literatura"..., como os rotulam – que dominam o ambiente escolar, porém esse aspecto não pode simplesmente deixar de ser questionado, logo, algumas ações diferenciadas carecem de urgência. Para isso, recorremos ao que diz Abreu (2006:109) acerca dessa rotulação:

> (...) a Grande Literatura convive com outras literaturas, de menor prestígio, mas de grande apelo. Entre um e outro conjunto de livros (consagrados e não consagrados), a escola tende a aproximar-se da opinião dos intelectuais e esquecer – ou pior, estigmatizar – o gosto das pessoas comuns. Tomando o gosto e o modo de ler da elite intelectual como padrão de apreciação estética e de leitura excluem-se, das preocupações escolares, objetivos e formas de ler distintos, embora majoritários. Se os alunos rejeitam os livros escolhidos pela escola, o problema está nos alunos – em sua ingenuidade, em sua falta de preparo, em sua preguiça. Se as pessoas leem best-sellers, o problema também está nelas – em sua ignorância, em sua falta de refinamento, em sua alienação. (grifos da autora)

Delimitar os horizontes que a literatura é capaz de alcançar vai além de uma especulação que vise a promoção de algum autor ou da pretensão de disseminar alguma ideologia transgressora, autoritária ou, simplesmente, de linguagem rebuscada, sem implicações de sentido ou proximidade com o aluno-leitor. Quando o contrário disso acontece, a rejeição por parte dos alunos é grande e a carência, por parte da escola, de argumentos a favor da manutenção do cânone nesse ambiente é visível, principalmente quando o álibi maior são os manuais didáticos, que se fazem falhos por si mesmos.

Em contrapartida, a grande discussão em voga é a importância igualmente dada à "relação obra-leitor", eixo também amparado nas Ocnem (2006), que reconhecem a cooperação do leitor como estratégia proposta pelo autor, que se faz ativo no momento de interpretação da obra. Porém, é importante lembrar que esses mesmos documentos recorrem à relatividade numa obra para considerá-la "aberta" – conceito tratado pelo italiano Umberto Eco (1962), que estuda as fronteiras de interpretação do texto literário.

Portanto, acreditamos que para a promoção de um leitor literário partícipe do texto, há de se considerar sua capacidade de envolvimento com a obra, de modo a não eximi-lo do contexto e da integralidade de produção dela. É preciso que aos alunos não seja apresentado um "texto como pretexto", como alerta Lajolo (1993:53), ao ser tratado no ambiente escolar, o texto, a estudiosa afirma, "costuma virar pretexto, ser objeto de aprendizagens outras que não ele mesmo. E, no entanto, texto nenhum nasceu para ser objeto de estudo, de dissecação, de análise. Salvo modernas exceções (...)". Logo, são essencialmente as características inerentes a ele que o texto exige, não um trabalho que abuse da literatura para o ensino de normas gramaticais, historicismo ou biografismo literário (como muito ainda acontece), sem a preocupação com as possibilidades de sentidos, individuais e/ou coletivos, possivelmente ofertados por ela quando inserida em um contexto coerente para os leitores.

Nas Ocnem (2006:64), é destacada "a lacuna no contato direto com a Literatura" no ensino médio e o cuidado que se precisa ter ao se adotar estratégias de mediação literária que envolva o livro didático, que deve consistir em apenas mais um suporte para o ensino, e não ocupar a totalidade das aulas de literatura. Entretanto, sabe-se que é bem verdade e constante acontecer o contrário disso, o que prova tal assertiva é a sacralidade que os manuais didáticos ocupam dentro do ambiente escolar:

> Constata-se, de maneira geral, na passagem do ensino fundamental para o ensino médio, um declínio da experiência de leitura de textos ficcionais, seja de livros da Literatura infanto-juvenil, seja de alguns poucos autores representativos da Literatura brasileira selecionados, que aos poucos cede lugar à história da Literatura e seus estilos. Percebe-se que a Literatura assim focalizada – o que se verifica sobretudo em grande parte dos manuais didáticos do ensino médio – prescinde da experiência plena de leitura do texto literário pelo leitor. No lugar dessa experiência estética, ocorre a fragmentação de trechos de obras ou poemas isolados, considerados exemplares de determinados estilos, prática que se revela um dos mais graves problemas ainda hoje recorrentes. (Ocnem, 2006:63)

Essa problemática envolve até mesmo uma formação docente que não permite ao futuro professor ser autônomo em suas escolhas didáticas; possivelmente uma formação que embasou grande parte do seu percurso acadêmico em teorias literárias e ela própria não discutiu o valor estético e uma busca de sentido contextualizado na integralidade das obras literárias para servir de experiência ao professor de Letras em formação. Talvez seja por isso que a inserção de obras integrais urgem mais do que

discursos, já que a insuficiência dos manuais didáticos se faz clara como "material propício para a formação plena de leitores de Literatura" Ocnem (2006:64).

Desse modo, querer que sejam formados leitores literários competentes exige, antes de tudo, textos que aportem verdadeira competência em sala de aula. Isto é, por que não questionar o texto para que ele não se faça pretexto? Por que não reconhecer que a expectativa do alunado atual não mais requer uma historicidade literária simplista e ainda atrelada à tradição que, como coloca Lajolo (1982:49), "habituou-se a ver os alunos como recipientes vazios que cumpria encher com informações da mais desencontrada natureza, todas elas periféricas ao fato literário"? Por que não aderir, eficazmente, às práticas que envolvem diretamente o leitor no trabalho com o texto e seu contexto e deixar de lado uma submissão tão somente ao cânone literário? Ressaltamos que ele é importante, mas não o único "tipo" de literatura cabível no ensino médio.

Entendemos que atitudes que engajem o leitor em formação necessitam de habilidades que centralizem o texto, seu contexto, suas particularidades e que todos (professores e alunos) estejam envolvidos de forma plena: obra completa, e não fragmentada, com suas muitas falhas. Assim, Lajolo (2009:107-108) destaca que

> (...) é do texto no contexto de sua produção, de sua circulação e de sua leitura que deve ocupar-se a escola, pois talvez os equívocos de trabalhos escolares com texto residam no apagamento desse contexto. É essa noção de contexto que permite recuperar a dimensão coletiva da escrita e da leitura, bem como é nela que se abrigam as diferentes leituras que um texto recebe ao longo de sua história, da história de seu autor e da história de seus leitores. (grifos da autora)

Vemos, portanto, que o trabalho necessário com o contexto da obra não elimina os aspectos externos a ela, como conhecimento sobre o autor e a história do momento da escrita, mas é aqui que reside um grande diferencial: todas essas informações são pontuais e não ocupam o centro do trabalho com a literatura que deve ser ofertada ao aluno de ensino médio. Além do mais, é um trabalho que exige tempo e escuta dos alunos, por isso, também, o aprisionamento ao cânone literário deve ser superado, afinal, como já discutido, não é somente por meio dele que a literatura pode ser oferecida ao leitor em formação.

Assim, alertamos para o fato de que o que se faz necessário mesmo é, acima de tudo, um trabalho de libertação canônica do texto literário, dos manuais didáticos repletos de fragmentação textual descontextualizada e que, erroneamente, priorizam

objetivos outros que não o de "nos fazer ter acesso ao sentido das obras" e que seu uso seja conduzido "a um conhecimento humano, o qual importa a todos", como bem pontua Todorov (2010:89). Concordamos que lidar com o texto literário, seus merecidos espaços e valores, não é fácil, mas a negligência que, ainda, perdura sobre ele precisa ser superada habilmente para uma real formação de leitores competentes de literatura.

POSIÇÃO DOS PROFESSORES

É certo que priorizamos neste estudo os caminhos que devem ser tomados para a promoção efetiva do leitor literário. Para isso, elencamos alguns autores que convergem para a ideia de um fazer escolar com pretensões para além de práticas dogmatizadas e irreflexivas, frutos de uma tradição escolar antiguíssima. Mas é por volta da década de 70, berço do que concebemos como "crise da literatura", como postula Zilberman (1988), que o texto literário ficou subordinado à pedagogia e às práticas estruturalistas.

Defendemos aqui que a literatura em sala de aula abrange perspectivas para além da opinião, por vezes soando ingênua, de alguns professores de Letras que a qualificam como instrumento para "despertar o gosto pela leitura e levar o aluno a aprender os conhecimentos da realidade do mundo", como mostra uma das falas das professoras de ensino médio, coletadas na tese de Segabinazi (2011), ao serem questionadas sobre o assunto. Por isso, afirmamos o quão arriscado é barrar as muitas possibilidades que a literatura oferece e limitá-la a aspectos que não facultem aos alunos uma apreensão de sentidos a partir também de suas vivências. Assim, o conhecido fator humanizador, elencado por Candido, que o texto literário proporciona, passa a não pertencer a um merecido plano maior, quando opiniões simplistas, como a exemplificada há pouco, são o que norteiam a metodologia dos profissionais de Letras.

Nossa intenção é, sim, colocar em primeiro plano que a formação de um leitor literário exige qualidade e que ele atravesse os aspectos humanizadores possibilitados pela literatura. Para que isto se efetive, cabe ao professor uma mediação e um papel de leitor tão competente quanto o discurso que se propõe acerca da aprendizagem dos alunos por meio do letramento literário, além de uma delimitação das funções da literatura coerente, para ele (professor), com a necessidade do alunado deste século. Norteando-nos por funções atuais e que acreditamos atender as expectativas deste

tempo – função psicológica, formadora e social, postuladas por Antonio Candido (1972) –, vamos ao encontro do que está disposto na tese de Segabinazi (2011:100), acerca de uma educação literária que surta efeito positivo na formação de leitores no ensino médio:

> (...) estudar literatura na escola é mais do que conhecer períodos e estilos literários ou simplesmente fatos do passado, como disse a professora. Inclusive, ensinar na escola vai muito além de despertar o gosto para a leitura, pois fazer nosso aluno ler um conto ou um poema é antes de tudo fazer compreender que nesse ato pode haver descoberta, prazer, conhecimento e mudança, provocações que embaralham e desconcertam todas nossas certezas e convicções.

Quando não se pensa nessa direção, veem-se desgosto e afastamento da literatura por parte dos alunos, já que, muitas vezes, não se considera a disparidade entre o momento de produção de uma obra e o de sua recepção pelos jovens leitores. É válido lembrar que há diferença entre o que é atual para o aluno e o que lhe é contemporâneo: o primeiro conceito diz respeito à proximidade de sentido, independente do tempo; já o segundo refere-se ao momento da produção sendo o mesmo que o da recepção. É por isso que os clássicos são questionados, afinal, é incoerente apresentá-los ao aluno sem que haja a possibilidade de aproximação entre ambos, devido ao que é tratado no texto ou pela linguagem por vezes rebuscada e em desuso, ainda que isso não seja defeito, mas há que se concordar que esse não é o "tipo" de leitura que espera o leitor em formação no século XXI.

A materialidade do texto literário é malograda, também, quando práticas dos profissionais de Letras atentam apenas para os manuais didáticos e omitem a possibilidade de trabalho com obras literárias integrais e que abarquem sentidos mais amplos, não servindo de pretexto para historicismo ou aplicação de conceitos gramaticais, por exemplo. Dentre as entrevistas realizadas no Prolicen 2014 (programa destinado aos cursos de licenciatura, visando a sua valorização e a interação da universidade com a rede pública de ensino), uma das professoras, quando perguntada acerca da divisão e dos conteúdos literários estabelecidos em sua prática docente, do primeiro ano do ensino médio, ela apresenta a seguinte argumentação:

> Os conteúdos literários na primeira série do ensino médio iniciam-se com Era Medieval e estendem-se até o Arcadismo no Brasil. Eles são ministrados junto com o conteúdo de Gramática. A forma como são trabalhados varia, uso do livro didático para algumas leituras e exercícios das atividades

> propostas em parceria com outros suportes textuais (revistas, jornais, televisão, vídeo etc). Sempre observando a necessidade maior dos alunos.

Tal fala demonstra quão limitada é a condição do texto literário em sala de aula, pois é ainda o livro didático o principal norteador do ensino, mesmo com suas muitas falhas que são, na maioria dos casos: fragmentos de textos que não visam fazer sentido para o aluno; textos como pretexto para o ensino de gramática normativa; historicidade literária etc. Ora, já que se pretende atender às necessidades dos alunos, é incoerente que ainda seja feita uma mediação irreflexiva e claramente desmotivadora, que afasta os alunos do gosto pela leitura e do contato com obras integrais.

Entretanto, sabemos que a "culpa" não é totalmente do professor, afinal de contas ele segue orientações historicamente propostas na sua formação, mas arriscamos dizer que ele compactua com o perigo que a literatura sofre, quando não faz de sua prática individual algo diferenciado e revestido de sentido para o leitor em formação. Para isso, Todorov (2010:31) aponta um caminho importante:

> É verdade que o sentido da obra não se resume ao juízo puramente subjetivo do aluno, mas diz respeito a um trabalho de conhecimento. Portanto, para trilhar esse caminho, pode ser útil ao aluno aprender os fatos da história literária ou alguns princípios resultantes da análise estrutural. Entretanto, em nenhum caso o estudo desses *meios* de acesso pode substituir o sentido da obra, que é o seu *fim*. (grifos do autor)

Desse modo, quando o texto é colocado como ponto de partida e chegada ao ser trabalhado em sala de aula, os demais recursos metodológicos deverão tão somente servir de apoio e não de invasão ao seu espaço. No momento em que os professores percebem isso e põem em voga a riqueza que o texto pode oferecer sem usá-lo como mero pretexto, pode-se considerar que organizam suas aulas demandando tempo e mediação da leitura literária. Infelizmente, isso ainda é pouco alcançado, mas não impossível.

Além do mais, é preciso lembrar que, para a realização de um trabalho assim proposto, há que se considerar a proximidade dos textos literários com os alunos. Os textos devem ser adequados, neste caso, ao leitor do ensino médio. As obras merecem objetivos específicos acerca do que desejam alcançar, e mais: o público-alvo precisa de clareza daquilo que está sendo exposto. Por isso o bom professor precisa ser também bom leitor, afinal, é inegável que sua experiência de leitura interfere na mediação literária com os alunos.

Em contrapartida, sabe-se que, na função de professores, como elucida Cosson (2006:34), a seleção dos objetos de trabalho nas aulas de literatura "são sempre mediadas pelas instâncias que fizeram as obras chegarem até nós (...). O que fazemos, normalmente, é selecionar dentro desse recorte o nosso próprio recorte." Além do mais, quando se observa o contrário, "a mudança é lenta e encontra muita resistência nos cursos de Letras que preferem formar bons especialistas em autores ou bons críticos literários", como afirma Segabinazi (2011:97). Esta é outra problemática identificada e a ser superada, pois, se o curso de licenciatura em Letras pretende formar professores, é imprescindível que essa formação não priorize uma espécie de bacharelado do curso, afastando-se do que deveria ser sua prioridade: qualificar os graduandos para o ensino na área.

Dentro dessa realidade, é preciso desejo e empenho para a concretização de uma mudança que parta do individual para o coletivo, tendo por objetivo maior o letramento literário dos alunos de ensino médio. Não se pode mais estar na condição de professor e não assumir uma postura para além do tradicionalismo, por um ensino de literatura que vise um leitor competente e ativo – crítico e reflexivo. Esta ideia está amparada nas OCNEM (2006:78), que alertam para a urgência de que o professor

> (...) se abra para as potencialidades da literatura e faça um esforço para se livrar dos preconceitos didáticos que o obrigam a cumprir um conteúdo mensurável e visível, como são as escolas literárias, em prejuízo de um conteúdo menos escolarizado e mais culto, que é a leitura vagarosa da literatura. (grifos do autor)

É pensando assim que acreditamos estar a literatura mais próxima da realidade dos alunos do que possa parecer, basta mais sensibilização por parte do profissionais das Letras, do ensino básico e universitário, assim como de todos os envolvidos com a educação e que compõem um sistema que envolve um curso e suas perspectivas teórico-metodológicas, objetivando melhor formar o aluno do ensino médio. Ademais, é preciso ressaltar que o professor suporta, na escola, uma carga enorme advinda de sua formação. Logo, também essa formação precisa estar de acordo com as necessidades do alunado da escola, já que é para lá que vão os futuros graduandos que irão promover a formação de mais leitores de literatura.

Do mesmo modo que já explanamos, Zilberman (1988:44) também entende que é preciso uma postura metodológica por parte dos envolvidos com o sistema educacional, de forma "que não se fundamente no endosso submisso da tradição, na

repetição mecânica e sem critérios de conceitos desgastados, mas que deflagre o gosto e o prazer da leitura de textos"; além da suma importância que deve ser dada à formação de "uma postura crítica perante o lido e perante o mundo que esse traduz". Em concordância com a autora, pensamos que ainda há muito a ser alterado nas práticas profissionais que abarquem a literatura, haja vista o que nos mostra as respostas das entrevistas citadas e nossas demais experiências no campo da educação literária.

Por fim, ressaltamos, cabe ao professor um posicionamento que conceba a educação literária como contribuição para o valor formativo do leitor, como também defende Colomer (2007), assim como a oportunidade de confrontar a diversidade dos textos literários com a possibilidade de reflexão acerca das diferenças sociais e culturais. Pensando assim, defendemos que formar um aluno, literariamente, é formá-lo para além do ambiente escolar. Portanto, o que acreditamos como ideal encontra respaldo em Lajolo (2009:105):

> Acredito que as experiências de leitura que a escola deve patrocinar precisam ter como objetivo capacitar os alunos para que, fora da escola, lidem competentemente com a imprevisibilidade das situações de leitura (no sentido amplo e no restrito da expressão) exigidas pela vida social.

CONSEQUÊNCIAS PARA O LEITOR

Após esboçar o trajeto pelo qual vem passando o texto literário na escola dos dias atuais, como os professores se portam e devem proceder diante dele, percebemos a necessidade de também procurar saber mais sobre um dos principais envolvidos nessa trajetória: o leitor literário em formação no ensino médio. Por se tratar de adolescentes, presumidamente inquietos e cheios de vontade ante algo atraente, faz-se necessário envolvê-los o máximo possível com o texto literário para que, a partir dele, o leitor em formação permeie uma trilha de sentidos a partir daquilo que vive, sabe e espera conhecer. Mas será que isto está de fato sendo concretizado?

Um caminho não tão simples ou fácil, mas passível de ser trabalhado para que se perceba que a literatura não fala apenas de si mesma. Como "revelação do mundo, ela pode também, em seu percurso, nos transformar a cada um de nós a partir de dentro", como diz Todorov (2010:76). É pensando assim que pretendemos situar as consequências para o leitor enquanto contorna o que lhe é apresentado, se ele realmente

consegue abstrair algo significativo da literatura escolarizada ou apenas a tem como mais uma disciplina necessária para complementar o currículo e, possivelmente, ser útil em um momento pontual – como no ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), por exemplo.

É neste momento que cabe retomarmos o alerta de Todorov (2010) em *A literatura em perigo*. O estudioso aponta os riscos de examiná-la tão somente para o utilitarismo, visto o que muito acontece nas escolas há tempos. A sociedade contemporânea não carece que o texto literário sirva de canal para propagar moralidade ou civilidade dentro da escola, didatizando-a tão somente para fins de natureza política, desconsiderando a formação do leitor enquanto ser humano pensante. Assim, a partir da década de 70, como destaca Colomer (2007:37),

> (...) defendeu-se a ideia de uma formação literária que não se baseie no eixo histórico, mas na leitura das obras e na aquisição de instrumentos de análise. No entanto, ambos os modelos didáticos buscaram, desde o início, fórmulas de compromissos através, por exemplo, do comentário de textos... organizados historicamente. Desta maneira, a representação da tarefa própria da escola secundária não logrou desprender-se nunca da história literária em favor da capacidade de leitura. Ou seja, que a função patrimonial (...) manteve-se de uma ou outra forma.

Sendo o texto literário ainda utilizado dessa maneira, dá-se uma situação tão grave quanto aquela das pretensões políticas e repressoras de décadas atrás. Essa problemática tem atingido seriamente o aluno, que fica dependente de uma mediação que está aquém da construção de um leitor dito competente. Outro risco é de que a postura do professor enquanto mediador está diretamente ligada ao perigo que corre a literatura em sala de aula. Afinal, continuando com a ideia de Colomer (2007:38), "não se chegou a um consenso sobre quais devem ser os conhecimentos explícitos e as formas de ação que se devem ensinar ao longo da etapa escolar", visto que o próprio professor, por vezes, não se faz competente quando, equivocadamente, continua a não expandir sua prática docente de acordo com o que carece seu alunado, que certamente não é mais aquele impositivamente acrítico dos séculos passados.

No momento em que nos propomos a pensar sobre as consequências, para o aluno de ensino médio, dessa trajetória que a literatura vem passando, visualizamos que a ele é dada uma importância pequena, visto que os discursos em voga para a promoção literária do adolescente encontram metodologias de profissionais de ensino ainda na contramão do que se espera. As conjeturas a que os professores estão expostos acerca

das exigências de um trabalho eficiente com o texto literário não condizem com o reducionismo pelo qual o ensino de literatura é trabalhado metodologicamente, prova disso são as falas dos profissionais de Letras identificadas neste e em muitos estudos, predominando equívocos marcados historicamente e, infelizmente, ainda não superados para além do discurso. Para exemplificar, destacamos, na pesquisa de Segabinazi (2011:122), as declarações de três professores, designados, aqui, como *Pa*, *Pd* e *Pf* (professor *a*, *d* e *f*), acerca de suas metodologias nas aulas de literatura no ensino médio:

> Trabalho a partir de textos do próprio livro didático e de outros que trago em folhas fotocopiadas. Deixo-os ler, discutir em grupos sobre as ideias do texto; depois vamos analisando juntos o que eles responderam com acréscimo das teorias necessárias para cada gênero. (Pa)
>
> Normalmente há uma conversa sobre o assunto (tema), leitura, explicação, perguntas, por fim exercícios e correções comentadas. (Pd)
>
> Análise, interpretando e aplicando os recursos expressivos das linguagens, relacionando textos com seus contextos, mediante a natureza, função, organização das manifestações de acordo com as condições de produção e recepção, ressaltando a riqueza da linguagem literária, com suas representações diversas nos mais variados estilos e estéticas. (Pf)

Acreditamos que submeter o leitor literário a uma formação que não vise o seu crescimento humano a partir da percepção daquilo que a literatura oferece – considerando imprescindível o contato direto e integral com as obras literárias – dificilmente se estará repensando sobre o ensino de literatura. "Sendo o objeto da literatura a própria condição humana, aquele que a lê e a compreende se tornará não um especialista em análise literária, mas um conhecedor do ser humano", é o que propõe Todorov (2010:92-93), apontando um sentido amplo para a literatura, alcançável para além de fins metodológicos e díspares, dentro de uma concepção que vise promovê-la como arte – pois, como diz Zilberman (1988:55), "a arte é fundamental, porque consiste na possibilidade de ruptura com a dependência" – e matéria viva de humanização.

Para romper com o paradigma de cunho historicista e fragmentado que a literatura escolarizada há muito carrega como herança, é necessário pensar a formação do aluno no ensino médio de modo a capacitá-lo para além das paredes da escola. É preciso, além do mais, considerar que esse aluno faz parte, diretamente, de um letramento literário, e que não deve ser vítima dele, sendo exposto a metodologias falhas. Se há equívocos, é preciso superá-los de acordo com as necessidades do alunado, e, para isso, os documentos oficiais são propostos para serem balizas e orientações que

podem ajudar nessa construção, portanto vale lembrar o que dizem as OCNEM (2010:79) acerca do que está na base de toda essa problemática:

> (...) evidencia-se um problema de currículo: se quisermos que o aluno leia e considerarmos que esse é o meio mais eficiente para ele conseguir o saber que a escola almeja, então é preciso mudar o currículo, retirar dele o que é excessivo e não essencial. Torná-lo significativo para os alunos e professores.

Portanto, faz parte da melhoria uma mudança que pressuponha inclusão ou retirada daquilo que é necessário ou não, se o intuito for a promoção de um leitor literário competente, senão os métodos que estejam atrelados ao historicismo ou até mesmo somente à crítica literária, a partir do que pretendem os manuais didáticos, continuarão a existir. Colocar o aluno em destaque no momento de sua formação não minimiza os aspectos literários do trabalho com o texto, pelo contrário, fazem-nos mais perto um do outro, propiciando a possibilidade construtiva de significação do leitor através da obra – aspecto importante a ser constantemente pensado, buscado e concretizado.

As proposições de quem deve mediar o texto literário para o aluno precisam ser claras, objetivas e, essencialmente, não se confundirem com objetivos de outros componentes curriculares. É preciso distinguir para os alunos o que é e o que não é texto literário e não limitar-se a práticas tradicionais que pretendam apenas informar ou formar de maneira autoritária e normativa. Amparando essa ideia, Zilberman (1988:117) já alertava:

> A disposição para informar garante seu lugar no ensino, mas, por causa disso, o significado e o valor que eventualmente contiverem serão ignorados ou lançados para um segundo plano. Todavia, por paradoxal que pareça, é esta a modalidade de texto que o aluno aprende a reproduzir, através de atividades diversas.

O aluno-leitor em formação anseia por encontrar sentido para si a partir do que o rodeia e, sendo a literatura um desses meios, é preciso que ela seja proposta a ele de modo menos desagradável. Promover o letramento literário demanda repensar as próprias concepções, enquanto professor, do que seja literatura e o seu ensino, visto que se trata de um constante movimento de aprendizagem. Enquanto a sociedade muda, tudo o mais também precisa se modificar, evidentemente que não com radicalidade, mas que, pelo menos, presuma, no caso da literatura, uma intervenção positiva na vida dos que dela se apropriam.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É evidente que, ao sabermos das marcas históricas às quais a literatura foi e é, permanentemente, submetida, entendemos melhor a carga ideológica que o seu ensino possui, o que não deve justificar, necessariamente, a submissão a que muitos profissionais se prestam dentro do ambiente escolar. Entendendo essa submissão, aqui, como a de limitar a mediação literária apenas ao livro didático, que muito subordina a literatura em sala de aula à mera fragmentação de textos e ao seu uso como pretexto para o ensino de gramática normativa ou, ainda, à historicidade, como já mencionado nesta discussão.

É preciso, pois, revisão de metodologias e até de programas de curso que restringem a obra literária em sua integralidade de dentro para fora da sala de aula – esse fato diz respeito às aulas desde o ensino básico até o ensino superior. Em concordância com Todorov (2010:90), não pretendemos excluir o livro didático do ensino médio, pois consideramos necessários muitos caminhos para a promoção do leitor literário, "desde que continuem a ser meios, em vez de tornarem fins em si mesmos", como é, equivocadamente, o que mais acontece.

Em *A literatura em perigo*, o autor elucida que, se pensarmos o ensino literário com finalidades que envolvam os aspectos humanos atrelados às diversas variações que sofre a sociedade e, dessa forma, permitir ao leitor em formação algum sentido do que lê e para o que faz, é possível uma mudança por meio das palavras. Todorov (2010:93) diz que, pensando dessa forma, o pretendido ensino

> (...) não serviria mais unicamente à reprodução dos professores de Letras, podemos facilmente chegar a um acordo sobre o espírito que o deve conduzir: é necessário incluir obras no grande diálogo entre os homens, iniciado desde a noite dos tempos e do qual cada um de nós, por mais ínfimo que seja, participa.

É indispensável, pois, proporcionar práticas de leitura literária que não estejam diretamente atreladas ao livro didático, em função de manobras para conformar os aspectos históricos de períodos literários, principalmente, e que não deixem de lado proposições estéticas, inerentes a um texto literário cuja presença em sala de aula tenha objetivos que sejam claros. Já se sabe que os clássicos são questionados quanto a isso, mas não se pode substituí-los, negligentemente, por algo que se diz novo.

Muitas vezes o livro didático até é deixado "um pouco" de lado na mediação da leitura literária, entretanto, nossas observações ainda fazem ver como a metodologia dos professores se faz falha, pois o que acontece, em alguns casos, é o trabalho com gêneros literários diversos e com o texto ainda fragmentado. Não estamos propondo que eles não devem compor as aulas de literatura, mas, na medida em que eles ainda são usados como pretexto para a aplicação de regras aleatórias, não faz o menor sentido a substituição do livro didático, porque, no final das contas, os objetivos não se alteraram. Um caminho viável para superar essa situação é o que está disposto nas OCNEM (2010:79):

> A escola não precisa cobrir todos os estilos literários. O professor pode, por exemplo, recortar na história autores e obras que ou responderam com mestria à convenção ou estabeleceram rupturas; ambas podem oferecer um conhecimento das mentalidades e das questões da época, assim como propiciar prazer estético. A partir desse recorte, ele pode planejar atividades de estudo das obras que devem ser conduzidas segundo os seus recursos crítico-teóricos, amparado pelo instrumental que acumulou ao longo de sua formação e também pelas leituras que segue fazendo a título de formação contínua.

É nesse sentido que fica validada a importância que deve ser dada a uma formação acadêmica comprometida, também, com o ensino escolar básico e com os modos como os futuros professores estão sendo instrumentalizados para isso. Afinal, pensamos que é a partir do texto literário completo e com princípios pensados para uma real formação de leitor literário que se pode ir além e promover uma verdadeira prática social, a partir da "fruição individual do texto, que é o modo como se lê Literatura fora da escola" (OCNEM, 2010:81).

As abordagens feitas neste trabalho pretendem, mais uma vez, alertar para a preocupante situação em que o ensino literário se encontra, mas, mais que isso, almejam despertar ações efetivas em qualquer ambiente propício à aprendizagem, seja ele formal ou não. O "peso" social que a escola carrega de ser suporte *quase* único da aprendizagem é enorme e inegável, porém, mesmo que seja essencial, não é um caminho exclusivo para o incentivo à leitura e a propagação de conhecimento. Já que se trata da humanização do leitor no ensino médio, a partir do texto literário, é importante formá-lo para a expansão dessa prática, independentemente de ser ou não ser ele um futuro profissional de Letras.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abreu, Márcia. 2006. *Cultura letrada*: literatura e leitura. São Paulo: Editora UNESP.

Brasil. 2006. *Orientações curriculares nacionais para o ensino médio*. Volume 1: Linguagens Códigos e suas Tecnologias. Capítulo 2, Conhecimentos de Literatura. Brasília: MEC/SEB.

Candido, Antonio. 1989. Literatura de dois gumes. In:_____. *A educação pela noite e outros ensaios*. São Paulo: Ática.

Colomer, Teresa. 2007. *Andar entre livros*: a leitura literária na escola. Tradução Laura Sandroni. São Paulo: Global.

Cosson, Rildo. 2006. *Letramento literário*: teoria e prática. São Paulo: Contexto.

Lajolo, Marisa P. 1982. *Usos e abusos da literatura na escola:* Bilac e a literatura escolar na República Velha. Rio de Janeiro: Globo.

Lajolo, Marisa P. 1993. O texto não é pretexto. In: Zilberman, Regina (Org.). *Leitura em crise na escola*: as alternativas do professor. 11ª ed. Porto Alegre: Mercado Aberto.

Lajolo, Marisa P. 2009. O texto não é pretexto. Será que não é mesmo? In: Zilberman, Regina; Rösing, Tânia M. (Orgs.) *Escola e leitura*: velha crise, novas alternativas. São Paulo: Global.

Segabinazi, Daniela M. 2011. *Educação Literária e a formação docente*: encontros e desencontros do ensino de literatura na escola e na Universidade do Século XXI. João Pessoa.

Todorov, Tzevetan. 2010. *A literatura em perigo*. Tradução Caio Meira. 3°ed. Rio de Janeiro: DIFEL.

Zilberman, Regina. 1988. *A leitura e o ensino de literatura*. São Paulo: Contexto.

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

Segabinazi, Daniela M.; Barbosa, Socorro P. 2015. Situando o leitor e a educação literária na área de linguagens, códigos e suas tecnologias. *Revista Contexto*, Vitória, n.27, p. 26-52.

Zilberman, Regina. 2005. A universidade brasileira e o ensino das literaturas de língua portuguesa. In: Bordini, Maria da Glória; Remédios, Maria Luiza; Zilberman, Regina. *Crítica do tempo presente*. Porto Alegre: IEL; Nova Prova.

De volta ao futuro da língua portuguesa.
Atas do V SIMELP - Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa
Simpósio 7 - Ensinar qual língua? Ler qual literatura? Diversidade linguística, letramento literário e interculturalidade em países de língua portuguesa, 2495-2510
ISBN 978-88-8305-127-2
DOI 10.1285/i9788883051272p2495
http://siba-ese.unisalento.it, © 2017 Università del Salento

A QUESTÃO DA DIVERSIDADE LINGUÍSTICA NO ACERVO DA ABEC (1989-2000): SUBSÍDIOS PARA SE PENSAR O MULTIDIALETISMO NA ATUALIDADE

Giovana de Sousa RODRIGUES[1]

RESUMO
Este trabalho filia-se à linha de pesquisa Educação e Linguagem e tem como objeto as abordagens sobre diversidade linguística presentes nas dissertações e teses constantes no banco de dados da pesquisa "Alfabetização no Brasil: o estado do conhecimento", produzidas entre os anos de 1989 e 2000. A investigação é de cunho qualitativo e documental e consistiu, inicialmente, na consulta manual a todas as obras do acervo, na época, formado por cerca de 800 volumes de peças acadêmicas. Da leitura seletiva do *corpus*, fez-se a classificação e a análise do conteúdo das partes que mencionavam, direta ou indiretamente, o fenômeno da diversidade linguística. Tomam-se como base teorias que pressupõem a formação interacionista sócio-histórica da língua, o contínuo entre suas modalidades oral e escrita, seu caráter heterogêneo e seu papel como elemento primordial de cultura. A análise permite destacar alguns aspectos principais da abordagem da diversidade linguística pelas teses e dissertações, referentes à terminologia e conceituação das variedades linguísticas e às relações entre fala e escrita, como também entre língua e: coesão social; identidade e subjetividade; cognição; classes sociais e poder. Conclui-se que o conjunto de dissertações e teses presentes no acervo da Abec, no período da consulta, possui conteúdos que possibilitam uma compreensão ampla do fenômeno da diversidade linguística e, apesar de não conter descrições de práticas pedagógicas a respeito, permite prospecções nesse sentido.

PALAVRAS-CHAVE: Alfabetização e Letramento; Diversidade Linguística; Educação e Linguagem; Multidialetismo; Variedades Linguísticas.

Este estudo traz um panorama das abordagens da questão da diversidade linguística nas dissertações e teses constantes no acervo da pesquisa Alfabetização no Brasil: o estado do conhecimento - Abec, nos meses de outubro a dezembro de 2001, e

1 UFMG -Faculdade de Letras, Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Rua Hermilo Alves, 235 - apto. 304 - bloco C, CEP 31010-070, Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil, giovanasousa@terra.com.br.

um exercício de reflexão sobre contribuições que tais abordagens podem representar para o ensino da língua portuguesa.

Sediada na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais - FaE/UFMG, a Abec teve seu início nos anos 80, sob a coordenação da professora Magda Soares; possui caráter permanente e interinstitucional e é coordenada atualmente pela professora Francisca Izabel Pereira Maciel, apresentando como objetivos: 1) levantamento e avaliação da produção acadêmica (teses e dissertações sobre alfabetização) realizada nos programas de pós-graduação das instituições brasileiras; 2) avaliação qualitativa e quantitativa das produções científicas; 3) socialização da produção com os pesquisadores brasileiros por meio da inclusão no banco de dados; 4) integração de diversos pesquisadores do país (Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita, 2015).

O *corpus* do presente estudo constituiu-se, inicialmente, como referência teórica da pesquisa A alfabetização de jovens e adultos do MST, na perspectiva das variedades linguísticas (Rodrigues, 2003), vindo a tornar-se objeto de pesquisa anos depois, dada a compreensão de seu aspecto histórico, em virtude de representar um testemunho da década seguinte à da redemocratização do país, na qual se revigorou o pensamento educacional brasileiro. A consulta à Abec deveu-se, pois, à necessidade de um referencial teórico sobre variedades linguísticas assentado no campo da alfabetização.[2]

Tal gênese impõe ressalvar que a busca e a seleção das abordagens, no referido acervo de dissertações e teses, orientou-se pela necessidade de teorias capazes de contribuir para a compreensão dos posicionamentos sobre a diversidade linguística em programas de alfabetização voltados para trabalhadores, sem a pretensão de realizar um levantamento estatístico ou quantitativo a respeito.

Referencial teórico

A perspectiva de diversidade linguística que orientou a consulta ao acervo ligava-se ao multidialetismo, à questão das variedades linguísticas (de uma mesma língua), pressupondo-se a língua como "um sistema heterogêneo, dinâmico, marcado

2 Tal consulta foi uma orientação da professora Graça Paulino, que, ao perceber o meu envolvimento com o acervo, chegou a sugerir-me, à época, adotá-lo como objeto de pesquisa do mestrado.

pelo contexto no qual se dá sua produção e pelas transformações históricas daí decorrentes" (Rodrigues, 2003:10), em consonância com as correntes teóricas baseadas no interacionismo sócio-histórico, cujo maior representante é Mikhail Bakhtin (1985-1975).

Tinha-se também o pressuposto, referenciado em Marcuschi (2001), de que fala e escrita não são dois dialetos e sim duas modalidades de uso da língua, entendidas como o contraponto formal da oralidade e do letramento; estes, por sua vez, "atividades interativas e complementares no contexto das práticas sociais e culturais". Rejeitava-se, pois, em conformidade com o mesmo autor, relativamente à fala e à escrita, a concepção dicotômica e "a tendência fenomenológica de caráter culturalista", que,

> na sua formulação mais contundente, associou à cultura oral o pensamento concreto, o raciocínio prático, a atividade artesanal, o cultivo da tradição e o ritualismo e, em contraposição, associou à cultura letrada o pensamento abstrato, o raciocínio lógico, a atividade tecnológica, a inovação constante, a analiticidade (Rodrigues, 2003:16, parafraseando Marcuschi).

Daí decorrente, tem-se a "teoria do contínuo dos gêneros textuais na fala e na escrita" (Marcuschi, 2001), segundo a qual esta e a outra são fenômenos heterogêneos, que se dão no contínuo dos gêneros textuais e no contínuo das características específicas de cada uma dessas modalidades, as quais se entrecruzam e, por vezes, constituem domínios mistos; tendo-se, em um extremo dos contínuos, o domínio do tipicamente falado e, no outro, o do tipicamente escrito.

Para a compreensão da língua como elemento primordial de cultura, partiu-se da conceituação de Pena (2001: 92-93) a respeito da identidade social:

> identidade social é uma construção simbólica que envolve processos de caráter histórico e social, que se articulam (e atualizam) no ato individual de atribuição (...), uma representação, relativa à posição no mundo social, e portanto intimamente vinculada às questões de reconhecimento. Concebemos a possibilidade de múltiplas identidades, com base em referenciais distintos – como a origem territorial, a condição de gênero, a etnia, a atividade profissional etc. – pois, enquanto uma construção coletiva, a identidade não é decorrência automática da materialidade.

Procedimentos de coleta e de análise dos dados

A coleta dos dados, conforme mencionado, aconteceu de outubro a dezembro de 2001. Nesse período, o acervo continha cerca de 800 peças acadêmicas impressas (dissertações e teses), produzidas nas universidades brasileiras, agrupadas, por década de conclusão, em prateleiras específicas para este fim, na Biblioteca da FaE/UFMG.

Cada volume era assinalado com a expressão "pertinente" ou "não-pertinente", para indicar se se referia ou não a trabalho sobre alfabetização infantil nas séries iniciais do ensino fundamental, objeto específico da Abec, à época. Isso era necessário porque alguns trabalhos chegavam ali por doação ou sem a possibilidade de se haver verificado, à distância, a sua pertinência ou não ao objeto da pesquisa, lembrando que a informatização de acervos era ainda muito rudimentar, dado o estágio do uso das tecnologias da informação e da comunicação, no Brasil, naquele momento.

A consulta, para a presente pesquisa, iniciou-se pela listagem impressa dos títulos, fornecida pelas estagiárias da Abec. No entanto, já à primeira vista, observou-se que os títulos, tomados isoladamente, seriam insuficientes para identificar se uma obra abordava ou não a questão da diversidade linguística. Optou-se, então, pela consulta de todas as peças, diretamente, na ordem da exposição nas prateleiras.

A forma de consulta escolhida iniciava-se pelo título, passava pelo resumo e sumário, seguia pela leitura seletiva das conclusões, até chegar, se fosse o caso, à leitura seletiva dos capítulos ou mesmo à leitura integral da peça acadêmica. Se em uma dessas etapas ficasse evidenciada a improbabilidade de se encontrarem conteúdos sobre a questão da diversidade linguística, não se avançava para a etapa seguinte. Desse modo, cerca de 100 trabalhos foram preteridos apenas pelo título, que sugeriam abordagens muito específicas, até então distantes da discussão sobre a diversidade linguística, como foi o caso de estudos sobre aspectos neurolinguísticos da aquisição da escrita, psicomotricidade, teoria piagetiana, entre outros. Em relação aos demais, cerca de 700 trabalhos, foi feita, pelo menos, a leitura atenta dos sumários e resumos.

Todo esse procedimento resultou na reunião de 67 dissertações e teses, produzidas do ano de 1989 ao ano de 2000, cujos trechos que tratavam explicitamente da questão da diversidade linguística foram agrupados de acordo com o seu conteúdo. Surgiram daí os subtemas geradores das seções do referencial teórico e das categorias de análise para Rodrigues (2003), as quais orientam o panorama ora descrito.

Apresentação dos dados[3]

a) Categoria *termos e conceitos*

Encontram-se, nesta categoria, os posicionamentos que buscam denominar ou conceituar a língua, seus subsistemas ou variedades, seus níveis e registros.

Foi observada, no corpus objeto deste trabalho, uma multiplicidade de termos e conceitos relacionados ao fenômeno das variedades linguísticas. Possari (1996) constata uma multiplicidade já no emprego do termo linguagem para representar ora a linguagem verbal, ora a língua, o que muitas vezes exclui outras formas não verbais de produção e de atribuição de sentido. De modo geral, as abordagens encontradas convergem para a perspectiva sócio-histórica interacionista de língua, mas divergem entre si, muitas vezes, quando partem a observar as variedades linguísticas, seus níveis e registros, divergindo também das denominações comumente usadas pela Sociolinguística que, grosso modo, reserva o termo língua padrão para o conjunto das normas eleitas pela gramática tradicional e norma culta para as variedades linguísticas frequentes no uso falado da língua pelos segmentos sociais com maior grau de escolarização, residentes nos grandes centros urbanos.

Assim, Souza (1983) identifica como dialetos as variedades linguísticas relacionadas às diferenças geográficas, de grupos e classes sociais, e "língua-padrão" como o dialeto (ou grupo de dialetos semelhantes) próprio de um grupo social respeitado. A mesma autora contrapõe a linguagem formal (a qual denomina também língua geral) à linguagem coloquial, atribuindo à primeira características como depuração, correção, coerência, constância de formas gramaticais, precisão de vocabulário e, à segunda, características como incorreção, emotividade, inconstância na estrutura lógica.

Tal noção de constância e eficiência como exclusividade de um tipo de registro é desconstruída pelo aprofundamento a respeito da noção de normatividade aplicada ao fenômeno linguístico. Nesse sentido, Oliveira (1984) indica um nível da norma relacionado à coesão social e outro aos usos e aspirações da "classe dominante". Vilela (1994), por sua vez, resgata Bechara para associar a ideia de norma à tradição, àquilo que é comum e constante em uma variedade linguística e possibilita a sua compreensão. Para Gallo (1989), a norma é uma construção e subjaz à prática linguística. Esta

3 Os dados e sua análise são aqui apresentados de forma resumida, dada a dimensão desta publicação. Para acesso à íntegra da formulação teórica realizada a partir deles, consultar: Rodrigues (2003).

concepção associa-se ao entendimento de que o sujeito linguístico é um produtor de sua linguagem e não um consumidor de uma única variedade (Frigotto, 1990).

A língua nacional aparece definida como o conjunto de todas as variedades que "o real teima em produzir" (Frigotto, 1990:129), e a língua materna apresenta-se como "o marco de uma cultura florescente e forte, em função de etnias que se mesclaram para formar este País [o Brasil, no caso]" (Luchese, 1992:73).

Geraldi (1990) ressalta a fluidez dos contornos de uma variedade linguística ao afirmar que as variedades, em uma língua, entrecruzam-se e, entre elas, as semelhanças são maiores que as diferenças. O autor observa que, para além de uma variedade linguística, há ainda as imagens formadas pelo falante a respeito dela (a exemplo das imagens formadas por meio de processos de estigmatização), as quais acabam dando origem a outras variedades.

De acordo com Kramer (1992), a linguagem criada pela "civilização industrializada", na tentativa de unificar a língua, privilegia a informação, preterindo o conhecimento, e é marcadamente instrumental, comunicativa, burocrática, tecnicista e monótona. Vilela (1994) concorda com Labov ao caracterizar o comportamento verbal da "classe média" mais como um estilo do que um dialeto; nesse sentido, atribui às contemporizações, qualificações e argumentações que marcam tal comportamento a intenção de transmitir a impressão de que o falante é competente, quando ele é apenas socialmente privilegiado. A opção pelo termo variedade, como correspondente de dialeto, dá-se em função de se "reconhecer a existência de um ou de vários conjuntos de diferenças, de uma ou de várias variedades e recusar estabelecer entre elas uma dada hierarquia" (Vilela, 1994:23). Sobre os limites entre as "variedades ou dialetos sociais", a autora afirma que se revelam, por vezes, tênues, em função de coexistirem na comunidade os grupos sociais que os produzem e seus membros desempenharem diversos papéis em grupos distintos, naturalmente heterogêneos.

b) Categoria *fala e escrita*

A questão da relação entre fala e escrita não apareceu de forma recorrente nas peças acadêmicas, por isso, conforme mencionado no referencial teórico deste estudo, foi determinante, para a constituição do referencial teórico da pesquisa original, as formulações de Marcuschi sobre isso. Podem-se citar, do acervo: (1) Souza (1996), que

concorda com Lemle quanto a não haver correspondência perfeita entre o padrão da "escrita convencional" e a fala, ainda que de um falante tido como dos mais eruditos; (2) Gallo (1989:43), para quem a relação entre produto e processo, na fala e na escrita, é um "movimento entre o processo que gera o produto que se repõe enquanto processo", constituindo-se a escrita tanto a partir da fala quanto do processo que ela mesma, a escrita, engendra; (3) Geraldi (1990:144), que, nesse aspecto, adota de Kato a observação de que:

> a fala e a escrita são parcialmente isomórficas; mas que, na fase inicial, é a escrita que tenta representar a fala – o que faz de forma parcial – e, posteriormente, é a fala que procura simular a escrita, conseguindo-o também parcialmente.

c) Categoria *coesão social e sociedade nacional*

O processo de reconhecimento de uma língua como nacional, segundo Figueiredo (1990), não é espontâneo, visto ser a língua, assim pretendida, expressão de uma classe social e, por isso, para difundir-se, necessita das instituições do Estado e de outros instrumentos controlados por essa classe, como dicionários, gramáticas, dentre outros.

Costa (1988) apresenta um caso em que as variedades de fala de uma comunidade rural, no estado do Piauí, com uma realidade linguística muito peculiar distinguiam internamente as pessoas, a ponto de definirem as relações de posse da terra e de pertencimento familiar, contrariando, inclusive, o ordenamento jurídico do país; já externamente, distinguiam o conjunto das famílias locais do restante dos outros grupos que habitam o estado, reunindo-as como um só povo.4

A autora ressalta daí o caráter político da lealdade linguística, num processo em que a opção por uma variedade representa mais antagonismo ou afinidade social que a mera preferência por um ou outro elemento formal da língua.

Também pouco recorrentes no corpus, as abordagens encontradas sobre língua, coesão social e sociedade nacional contrapõem-se, como se pode observar, à noção de

4 O uso do tempo verbal no passado, na referência aos dados coletados por Costa, C. (1988), não pretende significar necessariamente que a situação linguística atual da comunidade pesquisada esteja muito diferente daquela observada pela autora. É apenas uma precaução para preservar os dados no seu tempo, visto que pesquisa mais recente, realizada por Costa, S. (2006) relata certa alteração dessa situação.

uma variedade linguística neutra para representar um sentimento de Nação comum a todos os grupos sociais.

d) Categoria *linguagem, identidade e subjetividade*

Quanto à questão da identidade e da subjetividade relacionada à atividade linguística, Paniago (2000), ao pesquisar a aquisição de capital linguístico por sujeitos provenientes de família com "baixo capital cultural", aponta, como fatores que contribuíram para tal processo, a mobilização e uma ética da família em prol da escolarização dos sujeitos e a mobilização pessoal, uma escolarização bem sucedida e o desejo deles de distinção.

Villela (1994) caracteriza como renúncia das próprias raízes culturais e das identidades correspondentes o fato de uma pessoa de classe social desfavorecida, ao dominar o "dialeto padrão", passar a utilizá-lo em qualquer situação. No entanto, observa que

> a prática das classes populares não se reduz a um reflexo passivo determinado pela ideologia dominante. É, antes, a prática de sujeitos, de pessoas que atuam concretamente na realidade, por maior que seja o cerceamento e a opressão que a sociedade exerça sobre eles em nível das relações sociais e em nível da consciência (Villela, 1994:52).

A autora relata também que, em diferentes épocas, é possível perceber indivíduos da "classe de prestígio" se empenhando por mudanças sociais junto com indivíduos de classes populares. Segundo avalia, diante disso, não seria o "dialeto padrão" que permitiria isso, mas sim "a consciência crítica desenvolvida a partir de experiências de vida muito particulares e ricas" (Vilela, 1994:51-52).

Burin (1988) recorre a Ferreiro e Teberosky para reconhecer as consequências afetivas do rechaço linguístico e concluir que rejeitar o dialeto materno de uma criança é rejeitar também a criança, sua família e seu grupo social de pertinência. Santos (1989), por sua vez, apoia-se em Lemle para considerar que tratar como erro a fala que não corresponde à escrita é, além de um desconhecimento linguístico, desrespeito humano e um erro político, na medida em que isso humilha e desvaloriza o falante, rebaixa sua autoestima e de sua comunidade, contribuindo para torná-la passiva, incapaz de manifestar seus anseios.

O já mencionado trabalho de Costa (1988) sobre a realidade linguística de uma comunidade rural no interior do estado do Piauí aponta que as diferenças linguísticas que marcam distinções e pertinências sociais podem ser, e naquele caso o eram, cultivadas intencionalmente pelo indivíduo ou grupo. Havia pais, na comunidade, que não permitiam que seus filhos estudassem em outra localidade, nem com professor com um falar diferente do deles. Por outro lado, havia casos de pessoas originárias da comunidade que foram estudar na capital do estado e mantiveram o "jeito de falar" de seus parentes, acentuando, inclusive, algumas características desse falar. Segundo a autora, uma opção do tipo somente é possível na medida em que resulta em usufruto de direitos; no caso, o direito à terra e ao exercício de determinadas atividades produtivas.

As abordagens observadas complementam-se, pois, para explicar as relações entre a atividade de linguagem e a constituição de identidades e subjetividades. Apesar de não terem sido encontradas, nos estudos apresentados neste item, descrições explícitas desses dois conceitos, foi possível notar uma noção de identidade e subjetividade em acordo com aquela de Pena, apresentada no referencial teórico deste texto.

e) Categoria *aspectos cognitivos*

As abordagens sobre língua e aspectos cognitivos encontradas no acervo detinham-se, sobretudo, na comparação entre o papel da oralidade e da escrita na construção do conhecimento e apresentavam uma concordância quanto ao caráter sócio-histórico e cultural dos processos de valoração do conhecimento e dessas duas modalidades, conforme se apresenta a seguir.

Sawaya (1999), ao pesquisar práticas (culturais) de leitura e escrita de crianças das classes populares, questiona a associação direta e exclusiva da escrita a um pensamento mais abstrato, mais reflexivo, em detrimento da oralidade. Apoiada em Goody e Olson, e Toirance, afirma que tal associação decorre de práticas que, historicamente, associaram a escrita ao pensamento científico e relembra estudos linguísticos e antropológicos que detectaram, em sociedades ágrafas, fatos cognitivos por vezes atribuídos com exclusividade à escrita. Segundo a autora, então, as mudanças no pensamento advindas da escrita não decorrem de uma suposta evolução de um pensamento, concreto-oral, para outro, abstrato-escrito, e sim dos usos da escrita e suas

implicações, por meio de instituições sociais, da constituição de novos modelos de interação, entre outros. Nesse sentido, Sawaya (1999:101) dialoga com Certeau para admitir que, da mesma forma que os mapas urbanos

> tornaram invisíveis as operações de ir, de errar, ou seja, as atividades dos passantes que tornaram o mapa possível "metamorfoseando o agir em legibilidade e fazendo esquecer uma maneira de estar no mundo" (...) a "leitura do mundo" foi dando lugar à leitura da palavra escrita, aos discursos escritos que "explicam" o mundo e nos "ensinam a vê-lo", ou a "lê-lo"e passaram a guiar as nossas formas perceptivas e as nossas formas de "leitura", tornando invisíveis as práticas quotidianas de leitura dos textos, seus usos, etc.

E avalia, mais adiante, que

> O discurso escrito, ao ser apropriado por determinados segmentos sociais como um dispositivo de poder, procurou impor formas de compreensão e apropriação do mundo social, e passou a organizar, estruturar, codificar e prescrever determinados tipos de relação social, definindo campos simbólicos, saberes autorizados e difundindo, de diferentes maneiras na cultura (não só a do texto escrito, a da posse dos livros), uma mentalidade e uma lógica escrita (Sawaya, 1999:132).

Assim, o desenvolvimento do pensamento científico vincula-se ao uso técnico que se fez da escrita (e não à escrita diretamente, conforme mencionado) e aos paradigmas físicos e matemáticos, que

> ao se servirem da notação gráfica e da codificação, vieram potencializar as formas do pensamento e o tipo de racionalidade subjacente ao pensamento científico moderno, prestando-se ao desenvolvimento de certas modalidades do raciocínio e de certas formas de poder (Sawaya, 1999:175).

Beremblum (1996) cita Silva para pressupor que o processo de legitimação de determinado tipo de conhecimento, em detrimento de outros, decorre de relações assimétricas entre classes e grupos sociais, não sendo nunca um ato desinteressado e imparcial e sim resultado de lutas e conflitos entre definições alternativas, em que uma delas consegue se impor.

f) Categoria *classes sociais e dominação*

A associação da questão dos conflitos entre grupos sociais, da dominação ou do conceito de classe ao fenômeno da linguagem constituiu-se como uma categoria

específica em função da frequência com que aparecia nos volumes do acervo. A seguir, citam-se alguns trabalhos que sintetizam essa abordagem. Antes, porém, ressalta-se que, como já deve ter sido possível depreender do conteúdo apresentado até aqui, a referida associação aparece implícita também nas abordagens que compuseram as outras categorias.

Para Gallo (1989), a presença simultânea da língua do colonizador (língua portuguesa) e da "língua do colonizado (língua brasileira)" torna facilmente observável, no país, a relação de dominação pela língua. Figueiredo (1990) dialoga com Bourdieu e Gnerre ao reconhecer um mercado linguístico, na sociedade capitalista, no qual determinadas variedades linguísticas recebem ou não valor em função de sua força simbólica, constituída por meio de relações de poder; isso aconteceria de forma quase circular, na medida em que as variedades de maior valor social são aquelas próprias dos grupos sociais que controlam as estruturas políticas e econômicas hegemônicas. Villela (1994) discorre sobre a necessidade de que, para a legitimação de uma variedade como "língua padrão" ou "língua oficial", não sejam de conhecimento amplo a origem, o significado e as funções das instituições responsáveis por esse processo de legitimação. Cita Gnerre para reconhecer que esse apagamento da memória social ou histórica leva a uma relação tautológica com a norma: "já que existe uma norma a ser ensinada, é bom que todo mundo aprenda esta norma" (Gnerre apud Villela, 1994:31).

Para explicar esse processo de coerção e discriminação linguística, Souza lembra que

> Cagliari aponta a relação dominador/dominado na sociedade como geradora de uma série de preconceitos, sendo um deles a discriminação do status social através do modo diferente de falar dos diferenciados segmentos da sociedade. Para o autor, a sociedade marca e estabelece as classes e pessoas e posteriormente procura justificativas para o que fez. Nesse sentido entram as diferenças linguísticas que são utilizadas como argumentos, mesmo porque a discriminação linguística não é proibida por lei, como a discriminação racial ou religiosa. Ainda, a discriminação linguística tem sido reforçada por uma série de trabalhos que se dizem científicos, que colocam a deficiência linguística como proveniente das pessoas carentes, marginalizadas, empobrecidas (Souza, 1996:50).

Melo compara o trabalho linguístico ao trabalho produtivo:

> Quem pode falar é quem fala certo, por isso, o ler e o escrever ficam restritos a uma parcela da sociedade que possui prestígio social e poder econômico.

> Instaura-se no trabalho linguístico, assim como no trabalho produtivo, a propriedade privada... da língua (Melo, 1991: 109).

Zaccur (1991) entende que a redução do sujeito a usuário servil do sistema linguístico decorre da exploração material em jogo nas relações capitalistas de produção, corroborando para isso a fragmentação que o dominante promove na unidade forma-conteúdo, de modo a instrumentalizar a forma em favor de seus interesses.

Aggio concorda com Franchi quanto à relação entre, de um lado, limitar a capacidade do exercício linguístico e, de outro, limitar a capacidade para o trabalho individual e social: "o regresso na linguagem é o regresso em todas as áreas do conhecimento, e sobretudo uma redução das possibilidades de uma interferência ativa, dinâmica, transformadora" (Franchi apud Aggio, 1995:29).

Para Abrahão (1992), mesmo que o paradigma clássico das ciências, centrado na busca de certezas, da precisão de respostas, da exatidão, tenha entrado em descrédito na contemporaneidade, "continuam a ser exigidos do texto dissertativo clareza, universalismo, compatibilidade, objetividade, certeza, características que somente podem ser idealizadas para um texto a partir da idealização de uma variedade linguística capaz de viabilizá-las" (conforme Rodrigues, 2003:32).

Beremblum (1996) avalia que a legitimidade da variedade linguística na qual é enunciado um discurso contribui para que se atribua legitimidade a esse discurso. Berti (1989), por sua vez, afirma que a linguagem convencionalmente chamada de linguagem da classe dominante não é, puramente, uma produção dessa classe, uma vez que a língua é uma construção da sociedade.

A título de conclusão

A preferência por perspectivas teóricas com base no materialismo histórico mostrou-se uma tendência expressiva nas pesquisas que compunham o acervo da Abec, no ano de 2001, tanto para a conceituação e a análise de fenômenos especificamente linguísticos, que privilegiaram abordagens identificadas com a filosofia bakhtiniana da linguagem, quanto para a compreensão desses fenômenos na sua relação com outros fenômenos culturais, sociais, econômicos, antropológicos. Para isto, as pesquisas valeram-se de conceitos como sociedade de classes, classe dominante, historicidade,

privilégio social, etnocentrismo, mercado simbólico, capital linguístico, trabalho como práxis humana, transformação social.

As peças acadêmicas, em seu conjunto, trouxeram uma gama de elementos suficiente para a compreensão de múltiplos aspectos da diversidade linguística, dada a multiplicidade de abordagens e objetos de pesquisa aí presentes. Isso reafirma a importância de acervos do tipo e de sua acessibilidade. Por outro lado, tais trabalhos não se ocuparam de explicitar a definição daqueles conceitos centrais utilizados, apesar de seu emprego possibilitar uma inferência a respeito.

Também a opção por explorar minuciosamente um acervo da grandeza do acervo da Abec e com aquela multiplicidade de abordagens revelou a possibilidade de se conhecerem pesquisas e mundos singulares em muitos aspectos, que podem servir, de modo especial, para a compreensão de questões comuns a muitas outras realidades.

Não foi encontrada, dentre as peças acadêmicas consultadas, a descrição de proposições ou práticas pedagógicas pela inclusão da diversidade linguística como objeto de estudo na escola. Não obstante, a formulação teórica daí decorrente, associada ao desenvolvimento da temática, daquele período até os dias de hoje, permite um exercício nesse sentido, partindo-se do pressuposto de que a questão da diversidade linguística irá se incorporando às práticas escolares à medida que a escola abrir suas portas para a língua da vida, do cotidiano, e não para parte apenas dessa língua ou para uma língua construída artificialmente com fins pedagógicos.

Abrir as portas da escola para a língua da vida significa assumir a pesquisa linguística como prática de aprendizagem, estimulando o aluno a trazer para a sala de aula as variedades "que o real teima em produzir", nos vários gêneros textuais, sejam eles o romance, a crônica, a notícia impressa ou televisiva, o meme das redes sociais, os versos do duelo de MCs, a telenovela, a piada, o bate-boca, o texto religioso, o anúncio publicitário, o texto instrucional, o discurso dos pais, o sonho, a lei, o discurso partidário etc. Assim, não existe variedade ou gênero inadequado para a escola; inadequado seria privar o aluno da compreensão das variedades e gêneros com os quais ele convive ou se confronta desde a hora em que acorda até a hora em que vai dormir, sonha e acorda de novo, compreensão essa que se constrói por meio da leitura, da análise e da produção escrita e falada sobre e nesses gêneros e variedades.

Os usos artificias da língua na escola podem ser substituídos por um trabalho linguístico produtivo; em outras palavras, o produto do trabalho do aluno com a língua deve fazer sentido para ele, respondendo a uma demanda real, de compartilhamento de

conhecimento, de exercício estético, de fruição, de colaboração com atividades da comunidade, da família, dos amigos, dentre outras. Um exemplo disso é quando o material escrito para uma festa, um aviso, um comunicado, na escola ou na comunidade, passa a ser elaborado pelos alunos, como atividade didática.

Um caminho a mais para se alcançar uma pedagogia multidialetal é a observação de práticas e estudos voltados para o bi ou multilinguismo, relacionados à Educação ou a políticas públicas de outros setores. Tais experiências possuem muitos elementos em comum com a abordagem multidialetal e têm sido instrumentos importantes para a inclusão social.

Neste sentido, vale observar experiências, como as de alguns municípios brasileiros, em que se oficializaram outras línguas além da portuguesa, como é o caso de Tacuru (localizado no estado do Mato Grosso do Sul), cuja segunda língua é o guarani, e São Gabriel da Cachoeira (no Amazonas), que possui também o nheengatu, o tukano e o baniwa como línguas oficiais. Produtivo também seria conhecer mais de perto, por exemplo, o ensino da língua pomerana em escolas de Santa Maria de Jetibá (no Espírito Santo) e de Pomerode (em Santa Catarina).

Considera-se ainda que os novos grupos de imigrantes que têm chegado ao Brasil, como os haitianos, os colombianos, os bolivianos e os sírios, têm representado uma nova oportunidade de se pensar a assunção da diversidade linguística como fator de empoderamento de sujeitos e grupos, o que tem mobilizado organizações governamentais e não governamentais para práticas de intercâmbio linguístico, nas quais imigrantes ensinam suas línguas de origem e aprendem a língua portuguesa.

O estudo de experiências como essas, à luz das teorias sobre a diversidade linguística produzidas no campo da Educação, poderá contribuir, pois, para que a escola assuma a língua como um direito fundamental: direito do aluno cidadão à própria língua e à língua do outro, direito de, nessas línguas e suas variedades, falar e ser ouvido, de ler, escrever e ser lido, em exercícios de identidade e alteridade, capazes de promover a formação de um sujeito ativo no meio social em que vive e de gerar novas oportunidades de desenvolvimento pessoal, comunitário, social, econômico, cultural.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abrahão, Virgínia Beatriz Baesse. 1992. *A produção do sentido:* leitura e redação. Belo Horizonte: UFMG. (Dissertação, Mestrado em Letras).

Aggio, Lucinete Chaves de Oliveira. 1995. *A formação do professor alfabetizador:* aspectos teóricos norteadores da sua prática. Salvador: UFBA, 1995. (Dissertação, Mestrado em Educação).

Beremblum, Andrea Sonia. 1996. *Linguagem e escola:* para uma desnaturalização da língua oficial. Niterói: UFF. (Dissertação, Mestrado em Educação).

Berti, Terezinha Antônia. 1989. *Reflexão sobre os temas e fundamentos teóricos do ensino de língua materna.* São Paulo: PUC. (Dissertação, Mestrado em Educação).

Burin, Geraldina. 1988. *Leitura e produção textual no 1º grau.* Florianópolis: UFSC. (Dissertação, Mestrado em Linguística).

Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita. Desenvolvido por Criasol. 2015. Apresenta projetos, pesquisas e outros dados sobre o Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais – Ceale/FaE/UFMG. Disponível em: http://ceale.fae.ufmg.br/alfabetizacao-no-brasil-o-estado-do-conhecimento-abec.html. Acesso em: 6 jan. 2016.

Costa, Catarina de Sena Sirqueira Mendes da. 1998. *Pelas falas do Canto:* uma etnografia. Campinas: Unicamp. (Tese, Doutorado em Linguística).

Figueiredo, Eunice Reis. 1990. *Em busca de um novo fazer da leitura na escola.* Natal: UFNR. (Dissertação, Mestrado em Educação).

Frigotto, Edith Ione dos Santos. 1990. *Concepções de linguagem e o ensino de língua materna:* do formalismo ensinado ao real ignorado. Rio de Janeiro: PUC. (Dissertação, Mestrado em Educação).

Gallo, Solange Leda. 1989. *O ensino da língua escrita x o ensino do discurso escrito.* Campinas: Unicamp. (Dissertação, Mestrado em Linguística).

Geraldi, João Wanderley. 1990. *Linguagem, interação e ensino.* Campinas: Unicamp. (Tese, Doutorado em Ciências da Linguagem).

Kramer, Sônia. 1992. *Por entre as pedras:* arma e sonho na escola. Rio de Janeiro: PUC. (Tese, Doutorado em Educação).

Luchese, Rosana Vaghetti. 1992. *O domínio da língua materna e o exercício da cidadania.* Piracicaba: Unimep. (Dissertação, Mestrado em Educação).

Marcuschi, Luiz Antônio. 2001. *Da fala para a escrita:* atividades de retextualização. 2ª ed. São Paulo: Cortez.

Melo, Orlinda Maria de Fátima Carrijo. 1991. *De alfabetização e alfabetizações;* a busca do possível. Campinas: Unicamp. (Dissertação, Mestrado em Educação).

Oliveira, Maria Bernadete Fernandes de. 1994. *Linguagem e fracasso escolar* (uma visão crítica). São Paulo: USP. (Tese, Doutroado em Letras).

Paniago, Maria de Lourdes Faria dos Santos. 2000. *A aquisição de capital linguístico:* quatro casos particulares do (im)provável. Belo Horizonte: UFMG. (Dissertação, Mestrado em Educação).

Penna, Maura. Relatos de migrantes: questionando as noções de perda de identidade e desenraizamento. 2001. In: Signorini, Inês (Org.). *Língua(gem) e identidade*; elementos para uma discussão no campo aplicado. 2ª reimp. Campinas: Mercado de Letras – São Paulo: Fapesp. (Letramento, Educação e Sociedade). p. 89-112.

Possari, Lúcia Helena Vendrusculo. 1996. *Ambivalência:* prazer e utilidade nos processos de produção de leitura e de texto nas séries iniciais do 1º grau. São Paulo: PUC. (Tese, Doutorado em Comunicação e Semiótica).

Rodrigues, Giovana de Sousa. 2003. *A alfabetização de jovens e adultos do MST, na perspectiva das variedades linguísticas.* Belo Horizonte: UFMG. (Dissertação, Mestrado em Educação).

Santos, Daltamir Vieira dos. 1989. *Treinamento ou formação?* Um estudo crítico dos programas de ensino nos cursos para alfabetizadores. Piracicaba: Unimep. (Dissertação, Mestrado em Educação).

Sawaya, Sandra Maria. 1999. *A leitura e a escrita como práticas culturais e o fracasso escolar das crianças de classes populares:* uma contribuição crítica. São Paulo: USP. (Tese, Doutorado em Psicologia)

Souza, Malu Alves de. 1996. *Variação linguística e alfabetização no Brasil:* o estado da arte de 1980 a 1994. São Paulo: PUC. (Dissertação, Mestrado em Educação).

Souza, Maria da Graça de. 1983. *Análise das atividades de linguagem oral desenvolvidas com alunos de 1ª série do 1º grau de uma escola pública da periferia urbana de Florianópolis.* Rio de Janeiro: PUC. (Dissertação, Mestrado em Educação).

Villela, Lúcia Maria Blais. 1994. *O maniqueísmo na concepção de língua na escola.* Piracicaba: Unimep. (Dissertação, Mestrado em Educação).

Zaccur, Edwiges Guiomar dos Santos. 1991. *A construção do leitor/autor:* um desafio à escola progressista. Niterói: UFF. (Dissertação, Mestrado em Educação).

De volta ao futuro da língua portuguesa.
Atas do V SIMELP - Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa
Simpósio 7 - Ensinar qual língua? Ler qual literatura? Diversidade linguística, letramento literário e interculturalidade em países de língua portuguesa, 2511-2525
ISBN 978-88-8305-127-2
DOI 10.1285/i9788883051272p2511
http://siba-ese.unisalento.it, © 2017 Università del Salento

LETRAMENTO LITERÁRIO E FORMAÇÃO DE LEITORES

Vanderleia da Silva OLIVEIRA[30]
Ana Paula Franco Nobile BRANDILEONE [31]

RESUMO
Este trabalho insere-se nas propostas que norteiam as atividades do subprojeto PIBID - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência/CAPES -, que tenciona apontar para uma prática pedagógica que possibilite aos docentes adotar uma nova estratégia de ensino e aprendizagem da literatura, a fim de nortear o trabalho de formação do leitor literário. A proposta integra-se ao projeto institucional da Universidade Estadual do Norte do Paraná, campus de Cornélio Procópio, cujo objetivo é valorizar a integração entre escolas públicas da educação básica e cursos de licenciatura. As atividades que orientam o subprojeto, intitulado "Letramentos na escola: práticas de leitura e produção textual", estão voltadas para o Letramento Literário, a partir dos pressupostos de Rildo Cosson (2007), no desenvolvimento de atividades sistematizadas de leitura literária, articulando produção escrita e a prática da oralidade – eixos do ensino da Língua Portuguesa - a partir da elaboração de sequências básicas e expandidas. Esta vertente do projeto prevê, ainda, como aporte de material didático, adotar obras literárias remetidas pelo Programa Nacional Biblioteca da Escola/MEC. Diante do exposto, esta comunicação tem por objetivo apresentar uma estratégia metodológica no direcionamento, fortalecimento e ampliação da educação literária oferecida aos alunos a fim de torná-los não apenas leitores proficientes e perenes, dentro e fora do contexto escolar, mas também recuperar a leitura literária no espaço escolar.

PALAVRAS-CHAVE: Letramento literário; Formação do leitor; PIBID/CAPES.

1. Por uma prática da leitura literária

Nas últimas quatro décadas, tem havido uma intensa discussão a respeito da literatura e sua educação. Na maioria das vezes a reflexão sobre propostas

30 UENP, Centro de Letras, Comunicação e Artes, GRUPO DE PESQUISA CRELIT – Campus Universitário, Rodovia PR 160, Km 0, 86300-000, Cornélio Procópio, Paraná, Brasil – vances@uenp.edu.br.
31 UENP, Centro de Letras, Comunicação e Artes, GRUPO DE PESQUISA CRELIT – Campus Universitário, Rodovia PR 160, Km 0, 86300-000, Cornélio Procópio, Paraná, Brasil – apnobile@uenp.edu.br.

metodológicas para a formação do leitor – aqui interessa o leitor literário - recai sobre a Educação Infantil, que prepara e inicia a formação do sujeito, bem como para o Ensino Fundamental, que a complementa, dando continuidade àquela que vem das séries iniciais.

Se na perspectiva tradicional de formação do leitor, caberia à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental "despertar o gosto para a literatura", ao Ensino Médio caberia o aprendizado "sobre" a literatura e não especificamente sobre o seu objeto de ensino, que é o texto literário. Isto é, aulas essencialmente informativas nas quais prosperam dados sobre movimentos estéticos e estilos de época seguindo uma determinada linha do tempo, bem como dar informação sobre grandes obras e suas características numa pretensa relação entre texto e contexto. Em outros casos, as aulas de literatura são "complementadas" com materiais didáticos alternativos, como filmes, programas de TV, canções populares, etc.

Nos outros níveis de ensino, o desaparecimento da literatura não é menos danoso. Em ensaio que discute a formação do professor de literatura, Cosson (2013) afirma que este estado de coisas está intimamente ligado à formação inadequada dos licenciados em Letras e Pedagogia. Seja pelo fato de o curso de Pedagogia, nos seus anos de formação, focar quase que inteiramente as teorias educacionais e o processo de alfabetização, sem oferecer disciplina específica na área de literatura,[32] ou então no caso do curso de Letras, no qual os alunos não são preparados para serem professores de literatura, pois ainda que possuam no programa curricular as disciplinas de Literatura Brasileira e Portuguesa, bem como Prática de Ensino ou Estágio Supervisionado, elas ou recaem (quase sempre) para a história da literatura ou para o ensino da língua portuguesa, respectivamente.[33] É o que também observa Oliveira (2008), para quem a "[...] ausência de reflexão sobre o que é educação literária, que revela a ineficácia do ensino de Literatura Brasileira na graduação, considerando que o estudo enciclopédico e informativo apenas afasta o graduando do letramento literário" (2008:45). Por isso, a importância das formações continuadas e de novas (alternativas) práticas

32 Exemplo disso é o curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Norte do Paraná, campus de Cornélio Procópio, que excluiu da matriz curricular a disciplina de Literatura Infantil, em atual reformulação do curso.

33 No caso da Universidade Estadual do Norte do Paraná, *campus* de Cornélio Procópio, tem-se procurado alterar este estado de coisas. Na matriz curricular vigente desde 2012, foram inseridas no curso de Letras as disciplinas de Formação do Professor em Literaturas de Língua Portuguesa e Literatura Infantil e Juvenil; esta última em vigência desde 2006.

metodológicas, pois está no docente a solução *na* e *para* a formação de leitores (literários).

O papel protagonista da escola *na* e *para* a formação de leitores é confirmado pela edição de 2011 da pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil* (2012). Na última edição da pesquisa, de 2007, a mãe foi apontada como a maior incentivadora da leitura, com 49% das respostas. Em 2011, respondeu por 43% e perdeu a liderança para o professor, que é apontado por 45% dos entrevistados como a pessoa que mais influencia na prática da leitura; no período anterior o professor detinha 33% desta capacidade. O que comprova que é na escola que a maioria das crianças e jovens tem acesso ao livro, e é pela escola que se lê, não apenas para atender às tarefas escolares, mas também por prazer (ou deveria ser).

Pelo exposto, o conteúdo das aulas de Língua Portuguesa passa, em geral, ao largo da literatura, em quaisquer que sejam os níveis de ensino. Mas, ainda que em todos os segmentos haja a necessidade de elaboração de programas de ensino mais claros e coerentes para o ensino da literatura, no Ensino Médio a necessidade é ainda mais urgente. Com mais de 15 disciplinas obrigatórias e programas desconectados da realidade social, econômica e cultural do país, que se soma a um currículo único para todas as realidades brasileiras,[34] este ciclo de ensino carece de uma proposta pedagógica. Prova disso é o resultado do desempenho dos alunos que fizeram o ENEM em 2014 e que registrou uma queda de 7,3% em Matemática e de 9,7% em Redação,[35] quando comparado ao desempenho dos estudantes na prova de 2013. Considerando todas as áreas – Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Linguagens e Código -, a média de 2014 dos estudantes concluintes do Ensino Médio no ENEM foi de 499 pontos, ante 504,3 pontos em 2013, queda de 1%.

Diante disso, parece difícil propor um novo paradigma para o ensino da literatura, uma vez que toda mudança passa antes pela escola que, segundo Resende (2013) "[...] é menos livre que a sociedade: lida com objetivos e conteúdos inseridos num currículo ou programa" e, por isso, a literatura estaria submetida a estas

34 Para converter o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) num processo seletivo unificado para o ingresso nas universidades federais e em várias universidades estaduais e instituições privadas, o governo do presidente Lula (2003-2010) estimulou a formação de um currículo único para o Ensino Médio.
35 Mais de 500.000 alunos obtiverem nota 0 na produção escrita, quase o dobro do ano anterior, 2013.

necessidades. Entretanto, como bem lembra a autora, "[...] a escola, assim como todo elemento de cultura, é histórica, e precisa mudar" (2013:109).[36]

Admitamos, entretanto, a possibilidade de introduzir mudanças no ensino da literatura, isto é, que os textos literários pudessem ser, efetivamente, apropriados pela escola como conteúdo de ensino. O que isso implicaria para a aprendizagem do aluno? Antes disso, no entanto, duas perguntas parecem incontornáveis. Por que a leitura literária e não a leitura de qualquer outro registro escrito? Ensinar literatura *para quê*?

Embora todos os gêneros de textos sejam importantes, sublinha-se aqui o papel substantivo do texto literário na formação do leitor não apenas pelo seu caráter emancipador e humanizador, atuando sobre o sujeito segundo diferentes funções – psicológica, formadora e de conhecimento de mundo (Candido, 1972) -, quanto pelo fato de favorecer, mais que qualquer outro gênero, a descoberta de sentidos pela sua capacidade de reinscrever e/ou reinventar o mundo pela força da palavra:

> [...] a atividade do leitor de literatura se exprime pela reconstrução, a partir da linguagem, de todo o universo simbólico que as palavras encerram e pela concretização desse universo com base nas vivências pessoais do sujeito. A literatura, desse modo, se torna uma reserva de vida paralela, onde o leitor encontra o que não pode ou não sabe experimentar na realidade. (Bordini; Aguiar, 1993:15).

Ou, como quer Rildo Cosson:

> É justamente por ir além da simples leitura que o letramento literário é fundamental no processo educativo. Na escola, a leitura literária tem a função de nos ajudar a ler melhor, não apenas porque possibilita a criação do hábito de leitura ou porque seja prazerosa, mas sim, e, sobretudo, porque nos fornece, como nenhum outro tipo de leitura faz, os instrumentos necessários para conhecer e articular com proficiência o mundo feito linguagem. (2007:30).

Sob outro enfoque, também Antonio Candido (1995), em "O direito à literatura", discute sobre o poder da palavra "organizada" do texto literário que, atuando sobre a mente humana, ordenaria o nosso caos interior: "Quer percebamos claramente ou não, o caráter de coisa organizada da obra literária torna-se um fator que nos deixa mais

36 No Estado do Paraná, as *Diretrizes Curriculares Orientadoras de Educação Básica* (2008) elegeram o Método Recepcional como proposta metodológica para o ensino da literatura nas escolas públicas paranaenses, por proporcionar momentos de debate, reflexões sobre a obra lida, possibilitando ao aluno a ampliação dos seus horizontes de expectativas.

capazes de ordenar a nossa própria mente e sentimentos; e, em consequência, mais capazes de organizar a visão de mundo que temos do mundo (1995:177).

Sem diminuir a importância da forma, tendo em vista que uma das características mais fundamentais do texto literário (como de toda obra de arte) passa pela forma, pois "[...] o que caracteriza uma obra de arte enquanto tal é o modo com que ela significa" ou então "[...] a forma não pode ser isolada do conteúdo: ela faz parte do sentido" (Jouve, 2012:90). O estudioso destaca outro traço configurador da obra literária: exprimir as dimensões do humano:

> Trata-se aqui de uma consequência direta das condições da criação artística: quando se exprimem sem restrições nem finalidade claramente estabelecida, deixa-se aflorar uma série de coisas de interesses muito diversos – que podem ser decorrência de uma cultura, de uma subjetividade, de um fundo antropológico -, mas que têm em comum exprimir essa ou aquela dimensão constitutiva do sujeito. Essa é a razão pela qual encontramos de tudo na obra de arte: esquemas ideológicos, cenários inconscientes, configurações subjetivas [...]. A leitura das "grandes" obras literárias geralmente nos permitem apreender um pouco mais sobre nós mesmos. (Jouve, 2012:88-9).

Não por outro motivo é que a literatura atua em favor da emancipação do indivíduo, agindo para a formação de sujeitos autônomos e capazes de compreender o mundo à sua volta. Entendida como "[...] algo que exprime o homem e depois atua na própria formação do homem" (1972:804), Candido defende a função formadora e, por isso, transformadora da literatura, seja porque "[...] enriquece a nossa percepção e a nossa visão de mundo" (1995:248), seja por satisfazer uma das necessidades mais básicas do ser humano:

> Um certo tipo de função psicológica é talvez a primeira coisa que nos ocorre quando pensamos no papel da literatura. A produção e fruição desta se baseiam numa espécie de necessidade universal de ficção e de fantasia, que de certo é coextensiva ao homem, pois aparece invariavelmente em sua vida, como indivíduo e como grupo, ao lado da satisfação das necessidades mais elementares. (Candido, 1972:804-5).

> Vista deste modo a literatura aparece claramente como manifestação universal de todos os homens em todos os tempos. Não há povo e não há homem que possa viver sem ela, isto é, sem possibilidade de entrar em contacto com alguma espécie de fabulação [...]. Deste modo, ela é fator

> indispensável de humanização e, sendo assim, confirma o homem na sua humanidade, inclusive porque atua no subconsciente e no inconsciente. (Candido, 1995:242-3).

Mas, ainda que a literatura tenha a fantasia como um dos seus polos de criação que é, em última instância, a tendência para inventar um mundo novo, diferente e muitas vezes oposto às leis do mundo real, nela coexiste a tendência para reproduzir nas obras os traços observados do mundo real – seja nas coisas, nas pessoas e nos sentimentos (Candido; Castello, 1985). Devido à complexidade de sua natureza, por vezes contraditória e, por isso mesmo, humanizadora é que a literatura:

> [...] sintetiza por meio dos recursos da ficção, uma realidade, que tem amplos pontos de contato com o que o leitor vive cotidianamente. Assim, por mais exacerbada que seja a fantasia do escritor, ou mais distanciadas e diferentes as circunstâncias de espaço e tempo dentro das quais uma obra é concebida, o sintoma de sua sobrevivência é o fato de que ela continua a se comunicar com o destinatário atual porque ainda fala de seu mundo, com suas dificuldades e soluções, ajudando-o a conhecê-lo melhor. (Candido; Castello,1985:22).

Ou ainda por impactar como a própria vida o faria, a literatura: "Longe de ser um apêndice da instrução moral e cívica, ela age com o impacto indiscriminado da própria vida e educa como ela, - com altos e baixos, luzes e sombras" (Candido, 1972: 805). Não por acaso, alerta o crítico, o contato e o convívio com a arte e com a literatura é uma necessidade universal e um direito de todo cidadão, independente da sociedade na qual esteja inserido: "Uma sociedade justa pressupõe o respeito aos direitos humanos, e a fruição da arte e da literatura em todas as modalidades e em todos os níveis é um direito inalienável" (Candido, 1995:263).

Diante, então, do poder formador e transformador da palavra literária, é que a Literatura deve ser encarada como um saber necessário e não reduzido a apêndice da disciplina de Língua Portuguesa, quer pela sobreposição à simples leitura no ensino fundamental, quer pela redução da literatura à história literária no ensino médio. Desse modo, o debate em torno do letramento literário está atrelado à reflexão sobre a importância de (como) se ensinar Literatura, cuja inserção na grade curricular deve estar ligada à tarefa de formar leitores literários; tarefa que dever ser assumida não só pela prática docente, mas também pela concepção pedagógica da instituição escolar. É o que confirma Rildo Cosson:

> As práticas de sala de aula precisam contemplar o processo de letramento literário e não apenas a mera leitura de obras. A literatura é uma prática e um discurso, cujo funcionamento deve ser compreendido criticamente pelo aluno. Cabe ao professor fortalecer essa disposição crítica, levando seus alunos a ultrapassar o simples consumo de textos literários. (2007:47).

Para tanto, é evidente a necessidade de uma nova proposta de ensino de leitura literária, com o objetivo de formar um leitor crítico, investindo no desenvolvimento do aluno como sujeito que infere, reflete e avalia o texto que lê. Estas habilidades favorecerão a competência para o ato de ler, isto é, identificar elementos implícitos, estabelecer relações entre o que lê e os textos lidos, além de saber interpretar os diversos sentidos que aos textos literários podem ser atribuídos.

E é como estratégia metodológica no direcionamento, fortalecimento e ampliação da educação literária oferecida aos alunos, a fim de torná-los leitores proficientes e perenes, dentro e fora do contexto escolar, que a proposta de letramento literário, de Cosson (2007), assume relevante estratégia não só para recuperar a leitura literária no espaço escolar, mas ser uma forma de lidar com a literatura, cujo objetivo é "[...] garantir a função essencial de construir e reconstruir a palavra que nos humaniza" (2007:27). Lembrando que é pela sistematização dos procedimentos didáticos que a finalidade para o ato de aprender se concretiza:

> Nesse sentido todas as etapas do processo ensino aprendizagem estariam voltadas para os fins últimos da educação. Esse princípio norteador das experiências educativas seria a espinha dorsal de um método, o qual se resume em um conjunto de atividades com um nexo sistemático entre si. (Bordini; Aguiar, 1993:41).

Também Cosson (2007) chama atenção para a importância de o professor possuir metas bastante definidas para orientar as expectativas educativas, o que inclui o entendimento de que a leitura literária é mais do que uma prática de fruição, exigindo, portanto, o compromisso de conhecimento que todo saber exige:

> [...] é fundamental que se coloque como centro das práticas literárias na escola a leitura efetiva dos textos, e não as informações das disciplinas que ajudam a constituir essas leituras, tais como a crítica, a teoria ou a história literária. Essa leitura também não pode ser feita de forma assistemática e em nome de um prazer absoluto de ler. Ao contrário, é fundamental que seja organizada segundo os objetivos da formação do aluno, compreendendo que a literatura tem um papel a cumprir no âmbito escolar. (2007:23).

2. O letramento literário no Ensino Médio

A proposta de sistematização da leitura literária, tal como apresentada por Rildo Cosson (2007), insere-se nas proposições que norteiam as atividades do subprojeto PIBID - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência/CAPES -, que tem por objetivo apontar para uma prática pedagógica que possibilite aos docentes adotar uma nova estratégia de ensino e aprendizagem da literatura, a fim de nortear o trabalho de formação do leitor literário. A proposta integra-se ao projeto institucional da Universidade Estadual do Norte do Paraná, *campus* de Cornélio Procópio, cujo objetivo é o de valorizar a integração entre escolas públicas da educação básica e cursos de licenciatura. Tal proposição parte do entendimento de que, ao se estreitarem os vínculos da universidade com a escola, os alunos dos cursos de Licenciatura terão a possibilidade de fundamentar melhor a sua prática docente e, em decorrência disso, alcançarem uma formação mais sólida. Também a escola, com o professor supervisor como elo entre a instituição de ensino superior e a rede de educação básica, será beneficiada com a parceria, podendo trazer resultados positivos nas práticas cotidianas desenvolvidas, sobretudo no ensino da literatura.

As atividades que orientam o subprojeto, intitulado "Letramentos na escola: práticas de leitura e produção textual", se desdobram em dois eixos. O Eixo 2 tem por objetivo levar os alunos a se apropriarem de alguns gêneros textuais que se encontram inseridos em diversas práticas sociais, tanto no âmbito da leitura como da produção escrita. Para tanto, fundamenta-se nos estudos desenvolvidos pelo Grupo de Genebra, conhecidos como Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), sobretudo, na sua vertente didática.

Já o Eixo 1[37], objeto central deste texto, está voltado para o Letramento Literário, a partir dos pressupostos de Cosson (2007), no desenvolvimento de atividades sistematizadas de leitura literária, articulando com os grandes eixos sobre os quais se pauta o trabalho com o ensino da Língua Portuguesa, conforme as *Diretrizes Curriculares da Rede Pública de Educação Básica do Estado do Paraná* (2008) – leitura (literatura e demais esferas sociais), oralidade, escrita e análise linguística -, a partir da elaboração de Sequências Básicas e Expandidas. Esta vertente do projeto

37 O Eixo 1 é composto por 11 alunos bolsistas e 2 professoras supervisoras, além da coordenadora de área e da colaboradora, Profa. Dra. Ana Paula F. Nobile Brandileone e Profa. Dra. Vanderléia da Silva Oliveira, respectivamente, da Universidade Estadual do Norte do Paraná, *campus* de Cornélio Procópio.

prevê, ainda, como aporte de material didático, adotar obras literárias remetidas às bibliotecas escolares pelo Programa Nacional Biblioteca da Escola/MEC.[38]

Desde a sua criação, em 2007, o PIBID tem por objetivo provocar mudanças qualitativas no âmbito da formação de professores com impacto na Educação Básica em todas as regiões do Brasil. Ao longo deste período, o Programa tem buscado a revitalização das Licenciaturas, seja pelo compartilhamento de práticas formativas entre as diversas áreas de conhecimento quanto pela ampliação dos espaços de discussão sobre as práticas docentes, pela interlocução das IES com as escolas e com a comunidade, pela vivência dos licenciandos com as comunidades escolares sob a supervisão de professores que integram o Programa, os quais não somente são levados a ressignificar suas práticas educativas, mas também a atuar como coformadores e, sobretudo, pelo interesse na melhoria da qualidade do ensino com práticas docentes diversificadas e interdisciplinares. Desse modo, os desafios postos pelo cotidiano das escolas tornam-se objetos de investigação para a pesquisa e para a construção de alternativas de intervenção que, por sua vez, desdobram-se em experiências formativas, as quais ampliam, intensificam e reforçam o diálogo das escolas com as IES.

É, então, neste contexto que se inscreve o subprojeto em questão que elegeu para a intervenção didática duas instâncias: uma turma do Ensino Médio, por se entender que, mais do que os demais segmentos de ensino, este carece de uma identidade para o ensino da literatura, conforme se destacou anteriormente; e uma turma do nono ano do ensino fundamental.

Aqui, relata-se a experiência realizada no nível médio. O subprojeto orientou-se pela elaboração e pela aplicação de Sequência Expandida a partir da obra *Terra Papagalli,* de José Roberto Torero e Marcus Aurelius Pimenta (2000), para alunos do 2º ano do Ensino Médio, do Colégio Estadual Monteiro Lobato, no município de Cornélio Procópio (PR).[39]

---

38 "O Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), desenvolvido desde 1997, tem o objetivo de promover o acesso à cultura e o incentivo à leitura nos alunos e professores por meio da distribuição de acervos de obras de literatura, de pesquisa e de referência", conforme sítio oficial disponível em: < http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12368:programa-nacional-biblioteca-da-escola&catid=309:programa-nacional-biblioteca-da-escola&Itemid=574> Acesso em 20 maio 2015. Para mais informações sobre a aplicabilidade do Programa, indica-se a leitura de *Literatura fora da caixa:* o PNBE – distribuição, circulação e leitura (2012), de Aparecida Paiva.

39 Antes propriamente da intervenção didática na escola, algumas etapas foram cumpridas: estudo de fundamentação teórico-metodológica; observação participativa do contexto educacional; diagnóstico do acervo bibliográfico (acervo do PNBE) e planejamento e elaboração de materiais didáticos pautados na proposta do letramento literário. Esta intervenção foi supervisionada pela Professora Supervisora bolsista, pertencente à rede básica estadual de ensino, Inês Cardin Bressan.

A Sequência Expandida contempla algumas etapas: Motivação, Introdução, Leitura (intervalos), Primeira Interpretação, Contextualização, Segunda Interpretação e Expansão. Em linhas gerais, a primeira etapa tem por objetivo entrar no universo da obra escolhida para ser trabalhada; a segunda, *Introdução*, trata da apresentação da obra que, entretanto, não deve eliminar o prazer da descoberta através da leitura que será realizada na próxima etapa; a terceira é a da *Leitura*, que deverá ser feita extraclasse. Cabem aqui intervalos entre a leitura completa, que devem ser preenchidos com momentos de enriquecimento da leitura do texto principal; a quarta é a da *Primeira Interpretação*. Nela, o aluno apresenta sua visão global sobre a obra lida, impressões e impactos recebidos como leitor. O aluno pode fazer um ensaio escrito ou um depoimento sobre essa primeira interpretação sendo que qualquer que seja a atividade escolhida esta deve ser feita em sala de aula; a quinta é a da *Contextualização*. Como o contexto a ser explorado em uma obra é ilimitado, Cosson propõe sete contextualizações: teórica, histórica, estilística, poética, crítica, presentificadora, e temática. A sexta etapa, denominada *Segunda Interpretação*, objetiva a leitura aprofundada de um dos aspectos do texto, podendo centrar-se em uma personagem, um tema, um traço estilístico, questões contemporâneas, históricas etc. A última etapa é a da *Expansão*, movimento de ultrapassagem do limite do texto e busca por possibilidades de diálogo com outras obras que a precederam ou que lhe são contemporâneas ou posteriores. O trabalho de expansão é essencialmente comparativo, colocando duas obras em confronto e contraste a partir de seus pontos em comum.

A partir desta sistematização proposta por Cosson que, no entanto, pode sofrer alterações,[40] passamos à descrição das atividades realizadas como parte das aulas de Língua Portuguesa, que foram desenvolvidas em duas aulas semanais.[41]

Na primeira etapa, *Motivação*, os alunos foram levados a responder o seguinte questionamento: "Qual a imagem do Brasil? Esta pergunta encontra ressonância em *Terra Papagalli,* uma vez que a obra discute, sob a perspectiva paródica e

40 A respeito das Sequências Básica e Expandida, afirma o autor: "Naturalmente, há entre essas duas sequências muitas possibilidades de combinação, que se multiplicam de acordo com os interesses, textos e contexto da comunidade de leitores. Além disso, nem a sequência básica nem a expandida devem ser tomadas como limites do alto e do baixo, aos quais não se pode ultrapassar. ao contrário, nosso objetivo é apresentar duas possibilidades concretas de organização das estratégias a serem usadas nas aulas de literatura no ensino básico. Por isso consideramos essas duas sequências exemplares e não modelares, visto que desejamos que sejam vistas como exemplos do que pode ser feito e não modelos que devem ser seguidos cegamente" (Cosson, 2007:48).

41 Importante destacar que o Ensino Médio possui de 2 a 3 aulas semanais, ao contrário do Ensino Fundamental, cujo ensino da Língua Portuguesa dilui-se em 4 a 5 aulas semanais que, em ambos os casos, engloba as áreas de Literatura, Redação e Gramática.

carnavalizante, não apenas a ocupação e exploração de uma terra estrangeira – Terra dos Papagaios -, mas também a visão do estrangeiro sobre esta terra. Por isso, foram levadas para a sala de aula reportagens jornalísticas, estrangeiras e brasileiras, a fim de mostrar a imagem que tanto os brasileiros quanto os estrangeiros possuem de nosso país. O objetivo desta etapa foi o de estabelecer laços com a obra a ser lida, bem como despertar o interesse deles pela história do livro. Foi proposta também a realização de um diário de leitura, o que foi muito bem recebido pelos alunos.

Na segunda etapa, *Introdução*, os livros foram entregues para os alunos, aos quais foram apresentados os autores da obra. Também realizada a leitura da capa, orelha e até de algumas páginas do livro. Foi acordada a leitura até página 63[42], bem como se sugeriu que, em caso de desconhecimento do vocabulário, fosse elaborada uma lista com as palavras.

Cosson sugere que os "Intervalos" sejam inseridos na terceira etapa da Sequência Expandida, a *Leitura*, a fim de que os alunos estabeleçam ligação da obra com textos menores, "[...] permitindo que se teçam aproximações breves entre o que já foi lido e o novo texto" (2007:63). Nesta proposta, optou-se por três intervalos. A fim de promover a prática literária de forma interdisciplinar, no primeiro intervalo foi apresentado aos alunos trechos de *A Carta*, de Caminha. Após a leitura, trabalhou-se com os gêneros carta e diário, bem como o seu conceito e traços configuradores. Mostrou-se também como a personagem Cosme se utiliza daquele gênero, e foi proposta a elaboração de uma carta na qual cada aluno apresentaria a sua visão sobre o Brasil. Nesta etapa foi ressaltado que a visão da personagem Cosme sobre a terra do exílio se dá pelo ponto de vista do estrangeiro, diferentemente daquela que eles produziriam. Nas aulas subsequentes, os textos produzidos pelos alunos foram devolvidos e, posteriormente, reescritos, a fim de que se cumprissem alguns dos objetivos do subprojeto: a produção escrita e a análise lingüística.[43]

Considerando que *Terra Papagalli* estabelece diálogo com diversos textos - *A Carta,* de Caminha, *Bíblia, Memórias Póstuma de Brás Cubas***,** "Canção do Exílio" -, bem como com diferentes gêneros textuais e literários, ainda foram apresentados aos alunos os conceitos de intertextualidade e polifonia. Também foi proposta a elaboração de um portfólio, no qual estariam contidas todas as atividades desenvolvidas, conforme a proposta de Rildo Cosson. Segundo o autor, a possibilidade de registrar as diversas

42 A cada dois encontros, as pibidianas acordavam um limite mínimo de leitura, até o término do livro.
43 Ação que foi executada em todas as produções escritas.

atividades ao longo do processo, permite a visualização do crescimento pela comparação dos resultados iniciais com os últimos, quer seja para o aluno, quer seja para a turma. Além disso, o *portfólio* promove um deslocamento: do polo no professor para o polo no aluno. À transmissão de conteúdos se contrapõem as habilidades e competências, e a resultados e produtos se sobrepõe o processo. Isso pressupõe que a formação do aluno se desprenda (somente) do que o professor ensina, desconsiderando o que o aluno aprende: acompanhar o processo de aprendizagem é dar a ele o tempo necessário para a apropriação dos conteúdos de ensino.

Com o objetivo de reforçar os conceitos anteriormente apresentados, solicitou-se que os alunos, no segundo intervalo, apresentassem exemplos de intertextualidade, retirados de propagandas, revistas, música, etc. Foi um momento rico de aprendizagem e de descoberta dos recursos da linguagem. No terceiro intervalo, projetou-se o filme *Caramuru,* uma vez que ele põe à mostra a revisão paródica da colonização do Brasil. Discutiu-se sobre as diferenças e semelhanças com a obra lida e também a relação existente entre a colonização exibida no filme com aquela apresentada pela obra. Após estas atividades, foram apresentados os conceitos vinculados à intertextualidade, como paródia, paráfrase e antropofagia, primeiramente como ritual e, depois, como fenômeno estético, a fim de buscar relações intertextuais entre o filme e demais textos com os quais o livro dialoga. Para tanto, foram apresentados aos alunos os poemas de Gonçalves Dias e de Oswald de Andrade, o qual parodia a "Canção do Exílio", "Canto do regresso à Pátria", e de Jácome Roiz – personagem do livro que escreve um poema de exaltação à terra do exílio.

Considerando que a leitura é uma prática social, o trabalho de formação de leitores na escola não pode se eximir de oferecer ao aluno os mais variados gêneros textuais e literários aos alunos, conforme o interesse e a maturidade do leitor, a fim de não apenas favorecer a capacidade de analisar, identificar e compreender os elementos básicos de cada um deles, mas também os efeitos de sentido que os cercam, oportunizando condições de aproveitar a vasta cultura que pode ser apreendida em cada leitura. Segundo as *Diretrizes Curriculares do Paraná, "*[...] é preciso que a escola seja um espaço que promova, por meio de uma gama de textos com diferentes funções sociais, o letramento do aluno, para que ele se envolva nas práticas de uso da língua – sejam de leitura, oralidade e escrita" (Paraná, 2008:50).

Nesta perspectiva, a produção didática que se propôs a desenvolver mirou também a ampliação da competência comunicativa do aluno e, consequentemente, o

desenvolvimento de capacidades de linguagem que visam ao letramento no ambiente escolar, mais especificamente, aos letramentos múltiplos (Rojo, 2009).

Na quarta etapa, a *Primeira Interpretação*, buscou-se levar o aluno a traduzir a sua impressão geral da obra e a sua recepção como leitor do livro. Vale ressaltar que os alunos além de terem apreciado a leitura da obra, aprenderam a justificar o seu apreço por ela. Se antes tínhamos considerações sobre as obras lidas voltadas apenas para o "gostei" e o "não gostei", ou "gostei porque o livro é legal", a partir do trabalho realizado, as considerações sobre a apreciação da obra começaram a ser modificadas. Assim, apareceram reflexões como "gostei da obra pela aproximação que ela possui com Machado de Assis", ou ainda, "a presença de elementos intertextuais na obra, foi o que me motivou a apreciá-la ainda mais". Este tipo de ponderação não é comum ao estudante do Ensino Médio, o que nos leva a crer que, estabelecido um método de trabalho, as práticas de sala de aula tendem a ser produtivas.

Partindo do pressuposto de que o ensino da Literatura deve ser motivado pelo "[...] movimento contínuo de leitura, partindo do conhecido para o desconhecido, do simples para o complexo, do semelhante para o diferente, com o objetivo de ampliar e consolidar o repertório cultural do aluno" (Cosson, 2007:48), é que se passou para a quinta etapa da Sequência Expandida, na qual foram selecionadas, também numa perspectiva interdisciplinar, as contextualizações histórica, crítica e temática. Nesta fase do trabalho, os alunos foram divididos em grupos. O grupo responsável pela contextualização histórica que, segundo Cosson (2007:86), "[...] abre a porta para a época que ela encena", foi orientado a pesquisar sobre as grandes navegações, o descobrimento do Brasil, o processo de colonização e a relação entre os portugueses e os indígenas; pesquisa que foi socializada para o restante da turma dos conhecimentos adquiridos. O segundo grupo voltou-se para a contextualização crítica, o qual foi orientado a ler e depois apresentar para a turma dois ensaios críticos[44] sobre a obra *Terra Papagalli*. Depois, foram motivados a escrever uma análise crítica sobre o livro e socializá-la. Na contextualização temática, Cosson sugere que se avance sobre a temática despertada pela leitura. Desse modo, também sob orientação das pibidianas, os

44 Um dos ensaios, intitulado "*Terra Papagalli* e a revisão paródica da historiografia oficial brasileira", de Andressa Souza Amorim, foi orientado pela Profa. Dra. Vanderléia da Silva Oliveira (UENP/CCP – GP CRELIT), inserido em estudos vinculados a projeto de iniciação científica, que compôs projeto maior de investigação sobre a metaficção historiográfica brasileira. O outro ensaio, "A releitura da narrativa histórica sob o ponto de vista do degredado", de autoria Mara Terezinha Santos, sob orientação do Prof. Wagner Souza (UNIOESTE), foi publicado nos *Anais* do II Seminário Nacional em Estudos da Linguagem, ocorrido em 2010, na UNIOESTE.

alunos pesquisaram sobre a visão de Brasil expressa pela obra e a visão que possuem do Brasil hoje, semelhanças e diferenças.

Na *Segunda Interpretação*, discutiu-se sobre a concepção de casamento (união entre duas pessoas), de mulher, de ganância e de inveja hoje e a mostrada pelo livro. A última etapa que, segundo Cosson (2007), é o movimento que ultrapassa o limite do texto e busca por possibilidades de diálogo, o que também requer repertório de leitura dos envolvidos. Neste momento, foi sugerida a leitura da obra *Macunaíma,* de Mário de Andrade; ainda foram feitas algumas sugestões e orientações para a sua leitura.

A alternância entre atividades de leitura e escrita é uma das três perspectivas metodológicas propostas por Cosson (2007). Denominada de técnica da oficina, ela parte do princípio que para cada atividade de leitura é preciso uma atividade de escrita ou registro. A segunda metodologia é a técnica do andaime, que transfere para o aluno a edificação do conhecimento a qual, por sua vez, vincula-se à terceira perspectiva, a do portfólio, já discutida anteriormente.

3. Considerações finais

A Sequência Expandida aqui descrita, foi utilizada no decorrer das intervenções em sala de aula, fruto de momentos de estudos e leituras de referenciais teóricos realizados pelos pibidianos, aliados à prática de sala de aula e às experiências de professores que atuam no contexto escolar vigente. Esse trabalho não apresenta nenhuma fórmula mágica e, muito menos, tem a ilusão de resolver todos os problemas que envolvem o processo da leitura na escola. No entanto, apresenta um caminho consistente que pode nortear o trabalho do educador, visando a tão sonhada formação de um leitor crítico que possa exercer a sua cidadania.

Ao final da intervenção notou-se uma nova postura do aluno diante da obra e da temática abordada. Foi notório também o interesse e a motivação dos alunos em realizar as atividades propostas, buscando novas leituras sobre o autor e, ainda, sobre assuntos pertinentes a obra. O que mostra que talvez um dos maiores problemas da leitura literária na escola não se encontre na resistência dos alunos à leitura, mas na perspectiva não prevista nem no ritmo nem na formação da cultura escolar, pois exige, simultaneamente, prazer, reflexão e elaboração.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bordini, Maria da Gloria; Aguiar, Vera Teixeira. 1993. *Literatura:* a formação do leitor (alternativas metodológicas). 2. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto.

Candido, Antonio. 1972. A literatura e a formação do homem. *Ciência e Cultura,* São Paulo, vol. 24, n. 9, p. 803-809.

_____. 1995.O direito à literatura. In: *Vários Escritos*. 3 ed. São Paulo: Duas Cidades.

Candido, Antonio; Castello, José Aderaldo. 1985. *Presença da Literatura Brasileira*: Das origens ao realismo. São Paulo: Difel.

Cosson, Rildo. 2007. *Letramento Literário:* teoria e prática. São Paulo: Contexto.

_____. 2013. A formação do professor de literatura – uma reflexão interessada. In: Pinheiro, Alexandra Santos; Ramos, Flávio Brochetto. *Literatura e formação continuada de professores:* desafios da prática educativa. Campinas: Mercado de Letras.

Jouve, Vincent. 2012. *Por que estudar literatura*? Trad. Marcos Bagno; Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola.

Oliveira, Vanderléia da Silva. 2008. Historiografia, cânone e a formação do professor de literatura: ponderações sobre educação literária. In: Oliveira, Vanderléia da Silva (org.). 2008. *Educação literária em foco*: entre teorias e práticas. Cornélio Procópio. E-book. Disponível em: <http://www.ccp.uenp.edu.br/e-books/uenp/2008-vsoliveira-org-educacao_literaria.pdf> Acesso em 10 abr 2015.

Paiva, Aparecida (org). 2012. *Literatura fora da caixa*: o PNBE – distribuição, circulação e leitura. São Paulo: Editora UNESP.

Paraná. Secretaria de Estado da Educação. 2008. *Diretrizes Curriculares de Língua Portuguesa para a Educação Básica.* Curitiba: SEED.

Resende, Neide Luzia de. 2013. *O ensino da literatura e a leitura literária*. In: Dalvi, Maria Amélia et alli. Leitura de literatura na escola. São Paulo: Parábola.

Retratos da Leitura no Brasil. 2012. Instituto Pró-Livro, Câmara Brasileira do Livro, Sindicato Nacional dos Editores de Livros. 3ª. edição da pesquisa, 2012. Disponível em: <http://prolivro.org.br/home/images/relatorios_boletins/3_ed_pesquisa_retratos_leitura_IPL.pdf> Acesso em 20 abr 2015.

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

Torero, José Roberto; Pimenta, Marcus Aurelius. 2000. *Terra Papagalli*: narração para preguiçosos leitores da luxuriosa, irada, soberba, invejável, cobiça e gulosa história do primeiro rei do Brasil. Rio de Janeiro: Objetiva.

SIMPÓSIO 9

DESCRIÇÃO FUNCIONAL E ENSINO DO PORTUGUÊS

COORDENADORES

Roberto Gomes Camacho
(UNESP-São José do Rio Preto)

Erotilde Goreti Pezatti
(UNESP– São José do Rio Preto)

De volta ao futuro da língua portuguesa.
Atas do V SIMELP - Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa
Simpósio 9 - Descrição funcional e ensino do português, 2529-2546
ISBN 978-88-8305-127-2
DOI 10.1285/i9788883051272p2529
http://siba-ese.unisalento.it, © 2017 Università del Salento

NORMA E IDENTIDADE SOCIAL

Roberto Gomes CAMACHO[1]

RESUMO
Um ponto crucial da reflexão sobre a noção de norma é o valor simbólico que ela assume de mecanismo de controle e preservação de poder, identificado com grupos sociais dominantes. Esse mecanismo homogeneizador frequentemente aparece como um discurso do padrão, da normatividade e do monocentrismo cujas normas e costumes do "centro" (em geral, os da classe média) são admitidos como os únicos válidos e como os únicos a garantir sucesso e mobilidade social ascendente. Mas é forçoso reconhecer também que a questão da identificação entre norma padrão e língua está em tensão constante com a atribuição de outros significados sociais igualmente relevantes. Uma consequência crucial desse mecanismo é que uma comunidade linguística não deve ser definida como um grupo socialmente unificado por um conjunto de normas, como entende Labov ([1972] 2008), mas como um conjunto de grupos sociais que se relacionam dialeticamente no mesmo processo de criação de um sistema de normas, como entendem Marcellesi e Gardin (1975). Se esse sistema é controlado pelo grupo dominante, é também permanentemente contestado por grupos marginais num processo permanente de tensão política.

PALAVRAS-CHAVE: norma; identidade social; padrão mínimo; padrão arbitrário

0. Introdução

Um ponto crucial da reflexão sobre a noção de norma é o valor simbólico que ela assume de mecanismo de controle e preservação de poder, identificado com grupos sociais dominantes. Mas é forçoso reconhecer também que a questão da identificação entre norma padrão e língua está em tensão constante com a atribuição de outros significados sociais igualmente relevantes e que, muitas vezes, têm um valor simbólico de contraideologia, de resistência cultural; é nesse domínio que se insere a discussão

1 UNESP – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas – Departamento de Estudos Linguísticos e Literários - Rua Cristóvão Colombo, 2265, CEP: 15054-000 - São José do Rio Preto, Estado de São Paulo, Brasil – camacho@sjrp.unesp.br

que pretendo fazer nesta apresentação: a variedade linguística que se emprega como motivação para a construção de identidade social.

O trabalho tem a seguinte organização: na parte 1, pretendo tratar da relação conflitante entre norma padrão e variedades estigmatizadas; na parte 2, procuro discutir os conceitos de norma e identidade social; na parte 3, discuto uma situação ilustrativa de como a atitude linguística pode refletir a identidade social; finalmente, na parte 4, discuto os conceitos de norma e comunidade de fala na sociolinguistica.

1. Norma padrão e variedades estigmatizadas

Uma consequência teórica da atuação das forças centrífugas sobre a comunicação humana é o princípio, formulado por Weinreich, Labov e Herzog ([1975] 2006) de que a variação e a mudança constituem propriedades constitutivas da linguagem. Atuando no polo contrário, as chamadas forças centrípetas estabelecem princípios de padronização, buscando critérios que possam determinar que variedade de uma língua qualquer deva ser considerada mais apropriada para publicações governamentais, ensino público, uso na mídia e demais instituições públicas. Em outros termos, que variedade deve ser eleita como língua oficial.

A discussão desse assunto enveredou para um campo aparentemente neutro ao se entender a padronização como um procedimento de seleção entre variantes com a finalidade de obter uniformização em alguns usos mais formais da modalidade oral e da modalidade escrita. Entretanto, a noção de padronização tem aspectos simbólicos que ultrapassam muito seus aspectos puramente técnicos e programáticos.

Mesmo nos casos em que se atribui a padronização ao trabalho das academias, as pessoas passam a acreditar que a língua descrita nas gramáticas e nos dicionários é a única variedade correta para todas as circunstâncias de interação.

A estratégia cortadora da relativa, que se vê no exemplo (1a), é usada com extrema frequência em vários contextos sociais por todos os tipos de falantes, mas a impressão que passa é a de que a estratégia padrão, que se vê em (1b), é a única correta, mesmo para situações informais de fala, quando é apenas mais adequada para o uso formal escrito em geral.

(1) a se tem uma amiga **que** você gosta muito (dela)... cê tem compromisso com ela (Iboruna-AC-114:L 812).

b se tem uma amiga **de quem** você gosta muito... cê tem compromisso com ela

Mais grave ainda é a situação de relativa de genitivo: a alternante considerada padrão com o pronome cujo (2a) é praticamente desconhecida da grande maioria dos falantes que dá ampla preferência pela variante cortadora (2b)

(2) a e fica mais fácil para o próprio empresário também trabalhar dentro de um **orçamento** cujos, **cujos índices de inflação** são extremamente menores do que daqueles, ah, que nós encontrávamos antes do plano real (Bra95:PlanoReal)

b e fica mais fácil para o próprio empresário também trabalhar dentro de um **orçamento** cujos, **que os índices de inflação** (**dele**) são extremamente menores do que daqueles, ah, que nós encontrávamos antes do plano real (Bra95:PlanoReal)

A noção de correção, derivada de algum critério padronizador, é, portanto, entendida num sentido tão absoluto que produz o imaginário de que deixar de usar uma variante prescrita pela norma padrão equivale a deixar de usar a língua real.

Como o termo *padrão* é em si mesmo socialmente neutro e, por isso, semanticamente ambíguo, pode-se afirmar que há dois tipos de padronização, que Fasold (2006) identifica como mínimo e arbitrário.

Como o estabelecimento de um padrão mínimo se baseia numa escala de mensuração, respeitá-lo implica atingir o ponto de referência adotado como medida de aceitabilidade. Já o estabelecimento de um padrão arbitrário envolve aspectos totalmente diferentes: assenta-se em características não mensuráveis do comportamento que resultam de convenções socialmente estabelecidas.

O uso que um linguista faz da expressão *variedade de prestígio* implica a referência necessária a um padrão arbitrário. Algo similar às regras convencionais que governam, por exemplo, o uso de garfo para a ingestão de alimentos sólidos e a de colher para a ingestão de alimentos líquidos (ainda que seja muito mais prático usar uma colher para comer um alimento sólido como ervilha).

É extremamente vantajoso haver consenso em torno de certos padrões arbitrários para o uso de uma língua, que são reconhecidamente derivados de um acordo tácito. Em

geral, é a aceitação social que deveria fornecer um padrão arbitrário operacional, não alguma superioridade inerente das características que ele especifica.

A ideia de correção só tem sentido se for considerada em relação às convenções estabelecidas entre os falantes. Padrões arbitrários de correção mudam, ainda que vagarosamente e, enquanto isso ocorre, as penalidades possíveis são derivadas das regras sociais convencionalmente estabelecidas, que se resumem em seguir ou não os padrões arbitrários em circunstâncias em que eles devem ou não devem ser observados.

Uma clara diferença de tratamento no português brasileiro está nas diferentes acepções do fenômeno correntemente chamado "gerundismo"[2]. Um gramático purista o vê como um uso exagerado, "por imitação do inglês" (um "anglicismo" talvez?) o que implicaria, portanto, exceder o padrão mínimo aceitável. Já um linguista o vê como uma forma normal de expressão, derivada do próprio sistema, e usada no jargão dos *call centers* como um jeito inovador de evocar um evento irrealis[3]; ou, pelo menos, um evento que deve ocorrer num tempo imediatamente posterior ao do momento de fala. O efeito de sentido resultante é, claramente, o de uma forma de procrastinação.

Os fatos convencionais, produzidos com base no estabelecimento de um padrão arbitrário, nos termos de Fasold (2006), possibilitam ao observador detectar uma média objetiva entre os usos correntes para registrar o que, na fala é sentido como normal. Já os fatos designados a partir de uma medida externa qualquer produzem apenas a situação subjetiva dos juízos de valores, a que o epíteto *normativo* é mais aplicável.

À primeira vista, o processo de padronização linguística parece uma questão inofensiva, mais vinculada a estilo e à convenção: alguns gêneros textuais, especialmente os escritos, requerem que os usuários de uma língua concordem com a existência de um sistema de variantes que funciona como um padrão mediante o qual todos os estilos sejam esteticamente agradáveis e perfeitamente inteligíveis.

Só a primeira vista esse modo de fixação parece ser tão inofensivo. Ocorre que o segmento socioeconômico controlador das instituições é justamente o que decide o que é ou não norma. Invariavelmente, a norma assim estabelecida está intimamente próxima da variedade falada de quem toma esse tipo de decisão, mas de um ponto de vista em que o padrão estabelecido tem um piso mínimo que deve ser respeitado. Essa decisão

2 Entende-se por "gerundismo" a construção com a estrutura futuro próximo com o auxiliar *ir* + verbo principal no gerúndio, *Vamos estar encaminhando seu pedido amanhã sem falta*, usada como alternante para o futuro imediato sem gerúndio, *Vamos encaminhar seu pedido amanhã sem falta*.

3 De um modo geral, a noção de modo irrealis está ligada a eventos não-factuais (*Ela virá amanhã*), e contrafactuais (*Ah se eu pudesse voar!*).

está muito distante do ponto de vista arbitrário de norma sustentado pelo linguista. Desse modo, as variedades do português, faladas pela imensa maioria dos falantes de baixa escolaridade, as chamadas variedades estigmatizadas, não são tratadas apenas como diferentes, mas como uma forma corrompida ou degradada da norma padrão.

Estabelece-se como uma medida mínima a conformação das variedades à modalidade escrita e literária dos escritores do passado, tomada como ponto de referência. É considerada incorreta uma variante que estiver fora da medida estabelecida pelo padrão mínimo, isto é, a que for usada em situações informais por falantes de baixa escolaridade.

Cumpre, por outro lado, refletir agora sobre como a questão da identificação entre norma padrão e língua está em tensão constante com outros significados sociais igualmente relevantes, que, muitas vezes, têm um valor simbólico de contraideologia, de resistência cultural.

2. Norma e identidade social

A aquisição de uma variedade linguística de prestígio é vista por Labov ([1964] 1974) como um processo de conformidade gradual do indivíduo, da infância ao fim da adolescência, com a modalidade de linguagem empregada por falantes adultos do mesmo grupo social.

Com base em evidências empíricas, Labov ([1964] 1974) traça o esboço de um modelo de representação desse processo, constituído por seis estágios. O processo se inicia pelo domínio do conjunto essencial das regras gramaticais e do léxico da modalidade falada, em que predomina a influência dos pais, e culmina com o domínio de uma diversidade consistente de registros, perfeitamente adequados às inumeráveis situações de interação social.

Esse processo contém duas fases intermediárias cruciais, em que, na adolescência, o indivíduo se torna particularmente sensível ao significado social da variedade que emprega, agregando à sua competência verbal a capacidade de discriminar formas alternantes de expressão. Em outros termos, o indivíduo passa a reconhecer a existência da norma de prestígio que rege as produções verbais da comunidade.

É necessário assinalar, entretanto, que o processo de aquisição da variedade prestigiada não se aplica indiscriminadamente a todos os indivíduos e os obstáculos que oferecem maior resistência têm causas de natureza diversa. Labov ([1964] 1974) aponta a marginalização do acesso à variedade padrão de indivíduos socialmente destituídos. Outras causas possíveis são as interferências mecânicas, decorrentes das diferenças estruturais entre a variedade de prestígio e a estigmatizada. Em relação ao português, por exemplo, adquirir formas prestigiadas, como *planta*, em vez de *pranta* pode se esbarrar na multiplicidade de novas distinções fonológicas, como *clave* x *crave*, que jovens, falantes da variedade estigmatizada, necessitariam adquirir.

Embora pareçam relevantes, esses problemas não ombreiam, em importância, com a barreira levantada por conflitos entre diferentes sistemas de valores. Esse tipo de interferência, que resvala na questão ideológica embutida no próprio processo de padronização linguística, é seguramente um obstáculo que nem sempre se deseja transpor.

A variedade linguística que se emprega é fator concorrente para a construção de identidade social. Basta ver o que diz Eckert (2000), ao repropor o conceito de variável linguística como o lugar da construção do significado social da linguagem, desenvolvido, segundo a autora, no próprio processo de articulação e de envolvimento dos indivíduos com as comunidades de práticas[4] em que participam.

Assim, se a variedade é considerada socialmente estigmatizada, em contraposição à norma padrão, veiculada principalmente pelo sistema de ensino, instaura-se um conflito entre os valores que a instituição escolar pretende inculcar e os que o aprendiz compartilha com sua própria comunidade de prática (Eckert, 2000) e que, em última instância, identificam-no simbolicamente como membro dela.

Recusar a aprender a norma culta pode significar, para um membro de uma comunidade socialmente marginalizada, rejeitar os valores culturais próprios da classe

4 Esse conceito propõe, em primeiro lugar, uma revisão da noção de comunidade linguística e, em segundo lugar, da noção de comunidade social. Uma comunidade de prática é um agregado de pessoas que se juntam para se engajar em algum empreendimento comum. Na esteira desse engajamento, a comunidade de prática desenvolve meios para fazer coisas que se traduzem em práticas e essas práticas envolvem a construção de uma orientação compartilhada em relação ao mundo em volta – uma definição tácita que assumem um em relação ao outro e em relação a outras comunidades de prática. Para ilustrar o que entende por comunidade de prática, Eckert (2000) menciona o caso de uma banda de rock. As práticas que surgem do trabalho coletivo dos integrantes incluem a seleção do repertório, compartilhamento de valores a respeito dos tipos de música e de si mesmos em relação ao outros grupos musicais, formas de comportamento nas apresentações, formas de desenvolvimento das canções. Isso tudo sugere a criação de certo estilo. A produção estilística, que pode ser tanto linguística quanto comportamental, é a base sobre a qual ocorre a negociação do significado social e da identidade.

mais alta que se acham implícitos na expressão verbal e, ao mesmo tempo, preservar a própria identidade social. O primeiro trabalho conhecido de Labov (Labov, [1972] 2008) sobre a estrutura sociolinguística da Ilha Martha's Vineyard apresenta evidências que sustentam a hipótese de conflito de sistemas de valores entre adquirir a variedade de prestígio e preservar a própria variedade social.

A centralização dos ditongos /ay/ e /aw/ em contraposição à forma padrão vigente, não centralizada, é um processo típico de uso exacerbado de uma variante conservadora como um recurso linguístico de manifestação de identidade social. Trata-se claramente de um processo de afirmação de integração na comunidade, que faz do indivíduo um representante legítimo do grupo social que vive uma situação de perda econômica e, consequentemente, de seu espaço físico e social na ilha.

Centralizar significa, no plano simbólico, ostentar linguisticamente a herança do proprietário tradicional da ilha – o pescador - proprietário moral e de direito, contra a irresistível usurpação financeira motivada pela especulação imobiliária, progressivamente instalada pela invasão de turistas em temporada de veraneio (Labov, [1972] 2008).

Outro exemplo relevante são os reflexos para o ensino da língua portuguesa padrão da situação de variação numa comunidade multilingue, como a de Moçambique (Saguate, 2011). Em consequência da política linguística colonial e pós-colonial, o aprendizado formal do português em Moçambique (e a prática de atividades nacionais e oficiais) é desenvolvido exclusivamente com base na norma padrão do português europeu. A instauração dessa situação coloca os não praticantes da norma à margem do sistema nacional e os motiva, ao mesmo tempo, a criar formas alternativas de comunhão (Firmino, 2008), posição que Blommaert et alii (2005) também defendem.

3. Um caso exemplar: atitude linguística e identidade social

Vejamos, agora, como esse espaço de produção de diferentes normas representa uma base segura para fornecer uma hipótese explicativa para dados fornecidos por jovens brasileiros, socioeconomicamente marginalizados, que, ao menos teoricamente, estariam em processo progressivo de aquisição da norma padrão.

A obtenção das evidências é o resultado prático da aplicação de um teste simples de avaliação social de variantes comprovadamente estigmatizadas na comunidade que,

como na primeira versão da teoria sociolinguística, são em geral de natureza fonológica (Camacho, 1984; Camacho, 2013). O reconhecimento do significado social das variáveis foi obtido indiretamente, mediante a indicação da ocupação, entre duas diametralmente opostas, que o informante julgava ser mais adequadamente aplicada ao falante de um enunciado ouvido numa gravação.

Cada variável testada é constituída pelas seguintes classes de variantes:

- vibrante alveolar e retroflexa em final de sílaba: *mar* e *carta*;
- vibrante alveolar e sua homorgânica lateral, como segundo membro de um grupo consonantal: *planta* e *pranta*;
- semivogal anterior e lateral palatal em posição intervocálica: *foia* e *folha:*
- ditongo /ejN/ em posição átona final e sua alternante simplificada: *garagem* e *garagi*;
- ditongo /awN/ em posição átona final e sua alternante simplificada: *órfão* e *orfu*;
- nasal dental e oclusiva homorgânica oral, precedidas de vogal nasal em gerúndios: *levano* e *levando*;
- inserção ou não-inserção de semivogal anterior antes de fricativa alveolar em final de palavra: *meis*, *mês*;
- inserção ou apagamento de vibrante em final de palavra: *levar* e *levá*;
- ausência ou presença de fricativa alveolar em posição átona final: *vamos* e *vamo*;
- retroflexa e semivogal posterior em final de sílaba: *farta* e *fauta* (grafada *falta*).

O mesmo teste, aplicado a um grupo de falantes adultos da mesma comunidade com nível superior de escolaridade, detectou o grau de estigmatização das variantes em cada par. De acordo com os resultados obtidos, em todas as variáveis investigadas, os parâmetros sugeriram que uma das variantes dispõe de um grau médio a muito alto de estigmatização.

Atribuiu-se o grau muito alto de estigmatização à pronúncia de r-retroflexo em vez de semivogal posterior, semivogal anterior em vez de lateral palatal, vibrante em vez de lateral como segundo membro de um grupo consonantal e apagamento de fricativa alveolar. O patamar alto de estigmatização foi atribuído às seguintes variantes: apagamento de vibrante em final de palavra e simplificação do ditongo /ejN/. O patamar

médio de estigmatização, às seguintes variantes: inserção de semivogal anterior antes de fricativa, pronúncia retroflexa da vibrante em final de sílaba, simplificação do ditongo /awN/ e, finalmente, pronúncia de nasal em vez de sua homorgânica oral em gerúndios.

Como a comunidade adulta escolarizada identificou todas as variáveis testadas com grau médio e alto de prestígio social, somente seria possível esperar, em termos de conformidade dos jovens com a norma padrão, um reconhecimento progressivo das variantes de prestígio em correlação com o aumento progressivo de amadurecimento etário. O indício mais evidente da habilidade testada de reconhecimento do valor social agregado estaria na indicação da ocupação de menor prestígio para a variante estigmatizada e da ocupação de maior prestígio para a variante não estigmatizada. Em suma, o grau de eficiência na indicação do valor social deveria apresentar, portanto, um acréscimo proporcional ao acréscimo de maturidade dos informantes. O problema é que não ocorreu de fato essa correlação positiva esperada.

Os resultados tenderam para um padrão de desempenho cuja relação entre reconhecimento e maturidade etária é simplesmente inversamente proporcional:

12 anos: 72,2%;
13 anos: 69,0%;
14 anos: 64,7%;
15 anos: 63,2%;
16 anos: 63,1
(Camacho, 1984:240; Camacho, 2013:79).

Se a variável independente em jogo é escolaridade, os dados manifestam o mesmo padrão de desempenho no teste. Uma intrigante relação inversamente proporcional entre grau de escolaridade e grau de competência no reconhecimento das variantes de prestígio em que o índice de eficiência no teste decresce de 70,2% na 5ª série para 63,5% na 8ª série.

Pode parecer redundante considerar, para um mesmo grupo de informantes, resultados baseados na distribuição deles por faixa etária e escolaridade, já que, geralmente, há uma correlação diretamente proporcional entre esses dois fatores. Tal correlação não é, entretanto, assim tão óbvia no grupo de informantes em foco, cuja distribuição ao longo da seriação escolar é tão incompatível que nenhuma faixa etária em cada série escolar dispõe de incidência significativamente majoritária de indivíduos.

Para tornar mais explícita essa relação inversamente proporcional entre aquisição da variedade padrão e grau de maturidade basta isolar grupos de informantes cuja relação de compatibilidade entre maturidade e seriação escolar esteja próxima da situação ideal. Feito esse enfoque alternativo, os resultados permitem identificar o seguinte padrão de desempenho:

5ª série/12 anos: 75,5%;
6ª série/13 anos: 68,7%;
7ª série/14 anos: 62,4%;
8ª série/15 anos: 61,6%
(Camacho, 1984: 252; Camacho, 2013: 801).

É no mínimo curioso que, decorridos oito anos de exposição ao processo escolar formal, com a ênfase especial que o sistema de ensino deposita no princípio de correção, jovens do grupo socioeconomicamente marginalizado deixem de associar prestígio e correção. Não poderiam ter recusado inconscientemente qualquer contaminação de um sistema de valores que destoasse de seu próprio?

Outro ingrediente pode tornar ainda mais intrigante esse comportamento. Conforme mencionado antes, a avaliação social do grupo adulto escolarizado conferiu às variáveis diferentes graus de estigmatização, considerando, sobretudo, que todas as variáveis investigadas contêm uma alternante neutra ou de prestígio. O grupo adolescente, no entanto, não manifesta o mesmo reconhecimento que o grupo adulto do valor altamente estigmatizado de algumas variantes, como o uso da retroflexa em vez de semivogal posterior, semivogal anterior em vez de lateral palatal e vibrante em vez de sua homorgânica lateral em grupos consonantais.

Já é de natureza diametralmente oposta a reação subjetiva dos informantes socioeconomicamente favorecidos da mesma comunidade a esse mesmo conjunto de variáveis. O padrão de desempenho evidenciado nos dados indica uma correlação estável diretamente proporcional entre reconhecimento de valor social e as variáveis que os identificam socialmente como grupo (maturidade e escolaridade).

É possível deduzir disso que o comportamento desse outro grupo de jovens mantém a hipótese de conformidade gradual com a variedade padrão dominada pelo grupo adulto mediante o reconhecimento das formas de prestígio em oposição às formas

estigmatizadas.[5]

As investigações de Labov ([1972] 2008) sobre a estrutura sociolinguística da variedade falada na cidade de Nova Iorque permitem-no avaliar como verdadeiramente surpreendente a natureza uniforme das reações subjetivas a despeito da grande diversidade linguística existente. Por exemplo, os nova-iorquinos variam enormemente na forma de pronunciar determinada variável fonológica, mas a maioria deles é capaz de identificar as formas não padrão na fala de outras pessoas, estigmatizando socialmente os que as empregam. Além disso, os que apresentam uma incidência mais significativa de formas não padrão em sua própria fala mostram-se mais sensíveis do que outros na percepção, na identificação e na estigmatização dessas alternantes na fala dos outros.

Como as reações subjetivas parecem ser, portanto, mais uniformes em seu conjunto que o desempenho objetivo, Labov ([1972] 2008) postula que o critério definidor de comunidade de fala é a existência de um conjunto de normas que seus membros compartilham entre si, a despeito da diversidade no uso, uma clara assimetria entre padrão real e padrão ideal. Está suficientemente claro que o reconhecimento de valores sociais vinculados à expressão verbal, embutido nos testes de reação subjetiva, é critério determinante para a identificação do próprio conceito de norma que Labov ([1972] 2008) desenvolve.

4. O conceito de norma da sociolinguistica variacionista

A norma ou padrão arbitrário é um componente constitutivo da estrutura sociolinguística na medida em que configura dois modos distintos, mas complementares de existência: o de norma objetiva e o de norma subjetiva. Tomando-se, em primeiro lugar, a noção de norma objetiva, pode-se afirmar que as realizações linguísticas enunciadas no interior de uma comunidade constituem uma estrutura de duas dimensões, uma social e uma estilística, na medida em que se acham correlacionadas tanto à posição social dos interlocutores quanto às condições de produção dos discursos que enunciam. Tomando-se, em segundo lugar, a norma subjetiva, pode-se dizer que seu papel é identificar um padrão regulador, implícito ou explícito, que rege o desempenho linguístico objetivo.

5 Omito aqui os dados relativos ao desempenho desse grupo, que podem ser obtidos em Camacho (1984), por preferir centrar o foco de interesse apenas no comportamento dos jovens de classe baixa.

A função de indicar a identidade social dos interlocutores implica a preservação dos mecanismos de dominação e controle exercidos pelos setores socioeconômica e culturalmente privilegiados, principalmente através das instituições que seus membros controlam. Um desses mecanismos, invocados por Labov ([1972] 2008) para explicar a variação como fenômeno de mudança, é a chamada "mudança de cima".

Segundo Labov ([1972] 2008, p. 210-212), é na fase de propagação de uma mudança, em que a forma inovadora é adotada por grandes grupos de falantes em contraste com a forma antiga, conservadora, ao longo de uma grande frente de interação social, que o valor social é inevitavelmente associado com as duas variantes em competição. Nesse caso, há dois tipos distintos as forças sociais que se exercem sobre a língua, as que ele chama "pressões de cima" (*pressures from above*) e as que ele chama "pressões de baixo" (*pressures from below*). Por "baixo", deve-se entender "abaixo do nível da percepção consciente". As pressões vindas de baixo operam sobre o sistema linguístico como um todo em resposta às motivações sociais que são relativamente obscuras, apesar de terem um grande significado para a evolução geral da língua.

Já as pressões vindas de cima representam o processo aberto de correção social aplicado a formas linguísticas individuais. Em termos sociais esse processo se refere às variantes das camadas mais altas, que se difundem depois pelos estratos mais baixos. Um exemplo de mudança de cima na fala de Nova Iorque é a inserção de (r) em posição de pós-vocálica, seguida ou não de uma consoante, como em *car* e *card*, conforme se observa na Figura 3.

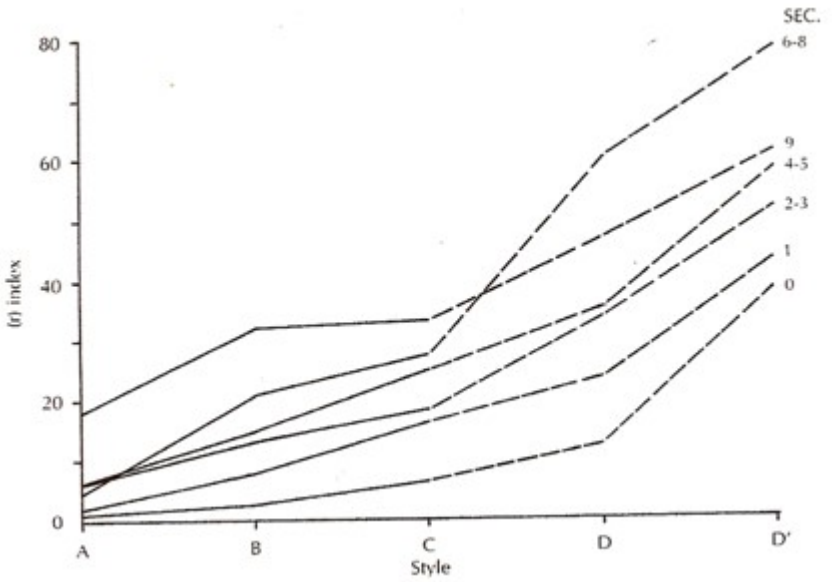


Figura 1: Estratificação social da variável (r)
(Adaptado de Labov, [1972], 2008, p. 143)

Nesse processo, Labov ([1972] 2008) chama a atenção para o papel fundamental da classe média baixa, mais especificamente para o papel da hipercorreção na propagação da mudança linguística. O que mostram os dados da Fig. 1 é que, num extremo, somente um grupo social não apresenta qualquer grau significativo de pronúncia de (r) no estilo casual (A). No quotidiano, a pronúncia de (r) funciona como um marcador de prestígio do grupo situado na camada mais alta da estratificação social. O grupo de classe média baixa, representado por 6-8, mostra a mesma frequência pouco significativa de pronúncia de (r) exibido pelas classes baixa e operária. No entanto, conforme aumenta progressivamente o grau de formalidade, a classe média baixa apresenta um significativo acréscimo nos índices de inserção de (r), chegando a ultrapassar o comportamento da classe média alta nos dois estilos mais formais, interpretados no gráfico como D e D'[6]. É esse padrão de ultrapassagem estatística nos estilos mais formais de pronúncia da forma de prestígio que Labov ([1972] 2008) chama de hipercorreção.

Falantes que aspiram à mobilidade social ascendente são extremamente sensíveis aos valores simbólicos de prestígio identificados na fala. Labov ([1972] 2008) mostra que a pronúncia da consoante inicial de palavras como *this* e *there*, representada pela variável (dh), é fortemente correlacionada com a estratificação social dos falantes.

A variante de prestígio, a interdental [ð], é mais suscetível de ser produzida por falantes de classe média, enquanto falantes da classe operária tendem a não a forma estigmatizada [d]. Ao comparar o grupo de falantes com aspiração à mobilidade social ascendente com o grupo de falantes com afiliação social estável, Labov ([1972] 2008) mostra que a fala do grupo em curso de ascensão social se ajusta à do grupo mais acima na escala que atua como o alvo de suas aspirações.

Esses elementos estáveis, que representam posições sociais marcadas, podem constituir um pequeno número de fenômenos situados no nível da conscientização social explícita, que atuam, portanto, como estereótipos. Para (ing) alguém pode dizer que o falante "drop his g's" (engolem o g) ou ser um daqueles "dese, dem and dose guys" (aqueles caras que falam *dese*, *dem* e *dose*)[7].

6 Labov ([1972] 2008) emprega uma técnica para isolar estilos potencialmente detectados na fala real, mediante o uso de testes. Os dois estilos, que caracterizam o registro de entrevista, são o estilo A e o estilo B, definidos como casual e cuidadoso, respectivamente; o estilo C se refere à leitura de um texto, o estilo D, à leitura de listas de palavras e o estilo D', à leitura de pares mínimos.

7Os estereótipos produzem uma visão pouco sistemática da estrutura lingustica: a correção social explícita da fala é extremamente irregular, já que focaliza os itens lexicais mais frequentes, ao passo

Essa situação de variação e prestígio não impede que inovações possam se originar nos estratos mais baixos da população. A menos, contudo, que elas obtenham a aceitação das classes altas, o processo evolutivo não se completa e os membros das classes privilegiadas passam a estigmatizar a forma introduzida nos estratos mais baixos, mediante o controle que exercem sobre as várias instituições da rede de comunicação social (Labov, [1972] 2008).

Esse processo de controle dá início a uma mudança de cima, representando uma correção esporádica e irregular das formas em mudança em direção da variedade de maior status social, ou seja, o modelo de prestígio. Segundo Labov ([1972] 2008), esse modelo é o padrão que os falantes ouvem a si mesmos usando e, por isso, regulando o monitoramento auditivo do sinal da fala.

No entanto, a função de identificar a posição social pode implicar também a propagação de contraideologias, dialeticamente contrárias à instauração da norma de uso imposta de cima. Labov alude a esse mecanismo como mudança de baixo. A adoção de variantes da classe alta é, muitas vezes, inconscientemente inibida entre membros da classe operária nas situações em que a reiteração de seus próprios meios de expressão representa um esforço para se identificarem como classe. A centralização crescente dos ditongos /ay/ de *right* e /aw/ de *house* entre os habitantes da Ilha Martha's Vineyard, antes mencionada, é um caso típico de manifestação de identidade cultural dos pescadores da Ilha contra a ameaça ao seu tradicional território.

Esse aspecto do processo de atribuição de valores sociais à expressão linguística parecer ser a hipótese mais produtiva para explicar o comportamento manifestado no teste pelos jovens escolares de classe baixa. Uma possível rejeição das regras normativas pode significar paralelamente uma possível recusa de se identificarem com o sistema de valores de outros grupos sociais. No enfoque tradicional de norma e gramática, esse tipo de desempenho seria indubitavelmente interpretado como um claro indício de deficiência verbal, de privação cultural e outros epítetos similares que mal disfarçam um conteúdo discriminatório.

Além disso, os resultados aqui discutidos permitem postular uma reinterpretação do conceito laboviano de comunidade linguística em proveito da definição sugerida por Marcellesi e Gardin (1975). Não se trata de um grupo socialmente unificado por um conjunto de normas, como entende Labov ([1972] 2008), mas de um conjunto de grupos

---

que o curso real da mudança linguística, que produz as formas marcadas dessas variáveis, são altamente sistemáticas e regulares (Labov, [1972] 2008, p. 287).

sociais que se relacionam dialeticamente no mesmo processo de criação de um sistema de normas que, se é controlado pelo grupo dominante, é contestado por grupos marginais num processo permanente de tensão política.

A interpretação de estrutura sociolinguística, proposta por Labov ([1972] 2008), é tributária de certa concepção de sociedade cujo dinamismo resulta da aspiração das classes baixas para a mobilidade social ascendente dentro das regras de um jogo neoliberal não exatamente do antagonismo das classes sociais, que veria as relações de produção como lugar possível de luta e reivindicação social. É, por exemplo, a "tradição cultural" que vincula certo apego da classe operária a seu modo próprio de expressão, quando é, na realidade, uma norma oposta à da classe dominante, como um mecanismo possível de consciência da posição que detém nas relações sociais.

Considerações finais

É forçoso reconhecer, na atribuição de valores normativos, a própria dialética das relações sociais, apenas subentendida nos trabalhos de Labov, a qual os resultados aqui discutidos permitem entrever. Segundo afirmam Blommaert et alii (2005), uma política baseada em valores de classe pressupõe a existência de um sistema normativo, que fornece à comunidade uma taxonomia de lugares considerados "bons" e de lugares considerados "ruins". Esse mecanismo homogeneizador frequentemente aparece como um discurso do padrão, da normatividade e do monocentrismo cujas normas e costumes do "centro" (em geral, os da classe média) são admitidos como os únicos válidos e como os únicos a garantir sucesso e mobilidade social ascendente.

Deixar de seguir essa norma da classe média é visto como deixar de seguir **as** normas, o que implicaria deixar de cumprir o único percurso possível para o sucesso na sociedade, mediante ascensão aos lugares "bons". Os que deixam de seguir as normas são logo qualificados como "problemáticos", "anormais", "marginais" etc (Foucault, 2003 apud Blommaert, 2005:379). Está diretamente envolvida com esse conceito a educação como um sistema destinado à reprodução social e cultural, na visão de Bourdeu e Passeron (1975).

Blommaert et alii (2005) defendem que o caráter homogeneizador vinculado a essas práticas políticas, que só admitem enxergar diferenças em sociedades desiguais, obscurece a visão e a avaliação acurada das dinâmicas locais ocorrendo em partes desse

sistema. A "margem", por assim dizer, não é necessariamente um espaço onde as pessoas falham em seguir as normas, mas deve ser vista como um espaço onde se produzem normas diferentes, mas relacionadas entre si, em resposta às limitações e às possibilidades locais.

A atribuição de valores sociais a variáveis linguísticas é o próprio processo de criação, reprodução e veiculação da norma, através das instituições controladas pelo grupo mais privilegiado, uma das quais é o próprio sistema escolar. Apesar de seu caráter dominante, essa ideologia é incapaz de unificar a competência linguística de todos os grupos sociais e, desse modo, a linguagem acaba sendo o espaço privilegiado do processo sempre renovado de valores sociais em oposição.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Blommaert, Jan et alii. 2005. Peripheral normativity: Literacy and the production of locality in a South African township school. *Linguistics and Education*, v. 16, p. 378–403.

Bourdieu, Pierre; Passeron, Jean Claude. 1975. *A reprodução*: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Trad. R. Bairão. Rio de Janeiro: Francisco Alves.

Camacho, Roberto Gomes. 2013. *Da linguística formal à linguística social.* São Paulo, Parábola, 2013.

Camacho, Roberto Gomes. 1984. *Conflito entre norma e diversidade no ensino da língua portuguesa*. 322f Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa). Universidade Estadual Paulista. Araraquara.

Eckert, Penelope. 2000. *Linguistic variation as social practice*. Oxford: Blackwell.

Fasold, Wolfram. 2006. The politics of language. In: Fasold, Ralph; Connor-Linton, Jeff (Orgs.). *An introduction to language and linguistics*. Cambridge: Cambridge University Press. p. 373-400.

Firmino, Gregório. 2002. *A "questão" linguística na África pós-colonial: o caso do português e das línguas autóctones em Moçambique:* Maputo: Promédia.

Labov, William. [1972] 2008. *Padrões Sociolinguísticos*. Trad. M. Bagno, M. Scherre, C.S. Cardoso. São Paulo: Parábola Editorial.

Labov, William. [1964] 1974. Estágios na aquisição do inglês *standard*. Trad. de Luiza Leite B. Lobo. In: Fonseca, Maria Stella V.; Neves, Moema F. (Orgs.). *Sociolinguística*. Rio de Janeiro: Eldorado. p. 49-86.

Marcellesi, Jean-.Baptiste; Gardin, Bernard. 1975. *Introdução à sociolinguística*. A linguística social. Trad. Maria de Lourdes Saraiva. Lisboa: Editorial Aster.

Saguate, Artinésio Widnesse. 2011. *Variação lexical e sintática na produção escrita formal do português em Moçambique.* 149 f (Dissertação) Mestrado. Universidade Estadual Paulista. São José do Rio Preto.

Weinreich, Uriel; Labov, William; Herzog, Marvin. [1968] 2006. *Fundamentos empíricos para uma teoria da mudança linguística*. Tradução Marcos Bagno. São Paulo: Parábola.

De volta ao futuro da língua portuguesa.
Atas do V SIMELP - Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa
Simpósio 9 - Descrição funcional e ensino do português, 2547-2568
ISBN 978-88-8305-127-2
DOI 10.1285/i9788883051272p2547
http://siba-ese.unisalento.it, © 2017 Università del Salento

RESTRIÇÕES DE ACESSIBILIDADE NA AQUISIÇÃO DAS CONSTRUÇÕES RELATIVAS NA ESCRITA INFANTIL

Gabriela Maria de OLIVEIRA-CODINHOTO[1]

RESUMO
É objetivo deste trabalho estabelecer as restrições de acessibilidade das orações relativas (ORs) no processo de aquisição da escrita do português brasileiro, baseadas na Hierarquia de Acessibilidade (HA) de Keenan e Comrie (1977). Segundo a HA, quanto mais alta a função sintática, mais fácil é o entendimento da relativa e, portanto, mais acessível a categoria gramatical envolvida. Assim, a finalidade deste trabalho é confirmar se a maior facilidade de processamento cognitivo exerce um papel relevante na aquisição de relativas em situações de aprendizado não natural. Ressalte-se também que o enfoque deste trabalho não se limita aos critérios sintáticos, mas os estende aos semânticos e pragmáticos, o que implica uma discussão da própria formulação da HA. No tocante às estratégias de relativização, de acordo com o postulado de antinaturalidade da relativa-padrão em posições preposicionadas de Kenedy (2007), consideramos como hipótese que essa estratégia é adquirida pela criança apenas em situação de letramento escolar, quando se amplia seu contato com a norma culta. Para a análise, utilizamos dados de 14 alunos das quatro primeiras séries do Ensino Fundamental de duas escolas de São José do Rio Preto, pertencentes ao córpus de textos escritos do Grupo de Pesquisa *Estudos sobre a Linguagem,* coletados por Capristano (2004).

PALAVRAS-CHAVE: Hierarquia de Acessibilidade; Oração relativa; Aquisição da Escrita.

Considerações Iniciais

Este trabalho[2] busca investigar a natureza da aquisição das orações relativas (ORs) no processo de aquisição de escrita do português brasileiro (PB), de modo a estabelecer as restrições de acessibilidade das ORs no que tange à HA de Keenan e Comrie (1977), não se limitando, todavia, a critérios unicamente sintáticos, já que este

1 UNESP – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas de São José do Rio Preto. Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos. Rua Cristóvão Colombo, 2265, Jardim Nazareth. CEP 15054-000. São José Do Rio Preto – São Paulo – Brasil. E-mail: gabrielaolvr@gmail.com.
2 Este trabalho está inculado à pesquisa de doutorado da autora e financiado pela FAPESP – Processo 2013/00065-5.

trabalho procura destacar, também, as questões pragmáticas que influenciam a relativização. Também é objetivo deste trabalho a análise das estratégias de relativização preferidas pelas crianças em seus textos, procurando evidenciar as relações entre a estratégia escolhida e a função do SN na HA de Keenan e Comrie (1977), associada a motivações de ordem pragmática e semântica.

A partir de pressupostos teórico-metodológicos funcionalistas, consideramos, a título de hipótese, que se aplica à aquisição da escrita processamento similar ao que se aplica à aquisição de ORs na fala, especialmente ao tomarmos como critério a o postulado de Corrêa (2004), que reitera a natureza constitutivamente heterogênea da escrita. Este princípio reduz a distância conceitual entre os dois modos de enunciação da linguagem, retirando-lhes o caráter dicotômico para repropô-los como imbricados. No entanto, consideramos a hipótese de haver diferenças na aquisição das relativas na escrita. Entendemos que, de fato, a aquisição da escrita constitui outro momento da aquisição da linguagem, com especificidades que, na tradição brasileira, se complementam na exposição da criança ao ensino formal.

Supomos, assim**,** por um lado, que as primeiras relativas produzidas pelas crianças em seus textos escritos sejam justamente as mais acessíveis cognitivamente, ou seja, as de sujeito e objeto direto na HA de Keenan e Comrie (1977), o que alinha o escrito e o falado com base nas mesmas motivações formais. Tais construções são morfossintaticamente codificadas no PB falado por meio, essencialmente, da estratégia lacuna. A relativização de posições mais baixas, a partir de oblíquo, que no português padrão é codificada por preposição, seria adquirida mais tardiamente, com base numa codificação tipicamente não padrão. Seguindo a orientação de Kenedy (2007), supomos que seja plenamente justificável que as relativas preposicionadas apareçam mais tardiamente nos textos infantis, codificadas essencialmente por estratégias não padrão, tanto por serem menos acessíveis cognitivamente, tanto por disporem, na variante padrão, de uma codificação morfossintática mais complexa.

Este texto está assim organizado: na seção 1, discutimos as perspectivas teóricas que fundamentam as definições de OR e também as estratégias de relativização no PB. Na seção 2, elencamos as razões pelas quais consideramos a HA de Keenan e Comrie (1977) relevante para a análise da aquisição das ORs. A seguir, na seção 3, descrevemos o córpus de análise e a metodologia de identificação dos dados. Na seção 4, propomos uma análise baseada em questões pragmáticas e de construção textual, por um lado, e questões morfossintáticas, por outro, para a aquisição das ORs na escrita infantil. Por

fim, fazemos as considerações finais do trabalho, ressaltando as principais conclusões a que este trabalho chega e também fazendo uma breve reflexão sobre o ensino das ORs.

1. Perspectivas de análise das ORs: conceitos e estratégias de relativização

Keenan e Comrie (1977) definem a OR como uma construção que envolve dois componentes: o nome que funciona como núcleo na oração matriz – o antecedente – e a oração restritiva, que lhe é subordinada. Os autores sustentam que a função do nome nuclear é estabelecer um conjunto de entidades semanticamente reconhecíveis, o *domínio da relativização*, enquanto a função da oração relativa é restringir esse conjunto maior a um subconjunto tomado como verdadeiro, que constitui o conteúdo de uma *sentença restritiva*. Exprime-se, assim, o domínio da relativização na estrutura superficial com o Sintagma Nominal (SN) nuclear, incluído na oração matriz, e a sentença restritiva com a oração relativa, que pode estar mais ou menos expressa na estrutura superficial da oração, a depender da língua. Consideremos, por exemplo, a sentença contida em (1):

> 1. A mulher ***que discursou na abertura da Assembleia Geral da ONU*** é a presidenta do Brasil.

Na oração relativa em (1), o domínio da relativização, *mulher,* é restringido pela única entidade que satisfaz a condição expressa pela oração restritiva *que discursou na abertura da Assembleia geral da ONU*, informação essa de estatuto partilhado pelos interlocutores (e, por isso, pragmaticamente não afirmada). É por isso que a oração restritiva é considerada, tradicionalmente, como um modificador do núcleo nominal, que recebe o título alternativo de *oração atributiva*.

Vries (2002) destaca que há, semanticamente, ao menos três tipos de relativas: as restritivas, as apositivas e as de grau. As do primeiro tipo são aquelas em que há, de fato, uma restrição do significado do antecedente, diferentemente das do tipo apositivas, em que há apenas uma especificação do significado do antecedente. As do terceiro tipo, chamadas de relativas de grau (*degree relatives*), referem-se sempre à totalidade do conteúdo do antecedente, envolvendo uma operação de maximização do conteúdo.

Há, certamente, variação translinguística no modo como o núcleo é expresso na oração restritiva, que configura uma importante característica tipológica, como afirma

Comrie (1989). Para Keenan e Comrie (1977), é essencial que haja, na relativa, um elemento que inequivocamente codifique o SN relativizado. Essas diferenças de configuração da relativa reconhecidas translinguisticamente são denominadas *estratégias de relativização*.

Sabendo que as línguas diferem no modo como representam o papel do núcleo nominal na OR, Keenan (1985), Comrie (1989), Givón (1990) e Song (2001) propõem estratégias de formação de ORs, basicamente fundamentadas no processo de recuperação de caso. Considere (2)[3].

2.a. A voz é **o som que sai da nossa doca.**
. . (KSA, 1ª, 12)

b. Eu estudaria com ***o esporte que eu mais gosto.*** *Que é ginastica olímpicas.*
. (KSA, 4ª, 8)

c. Era uma vez um homem que estava loquinho da cabeça por aquela ***mulher que estava apaichonado por ela*** *epenssou em levar ea para pacear de carro em algum dia em um restaurante (...)*
. (THF, 4ª, 10)

d. Já escrevi fan fics de **livros de que gosto**, e queria ser escritor de ficção.
. (internet[4])

A estratégia de lacuna (*gapping strategy*) se caracteriza por não fornecer, na relativa, informação sobre a natureza da posição do elemento relativizado. No português, segundo Tarallo (1983), o elemento que introduz a relativa é uma conjunção, ou seja, um marcador de relativização (DIK, 1997), atuando, assim, como um conector. Essa estratégia é a principal, no português, da relativização das funções de Sujeito e Objeto Direto. Não há nenhuma informação quanto à natureza da função sintática exercida pelos núcleos *som* e *esporte* nas ocorrências (2a) e (2b), anteriormente citadas, e ambas as ocorrências aparecem codificadas apenas com *que*, mesmo no caso em que o verbo da subordinada rege preposição. Vemos em (2b) que a estratégia da lacuna

3 Optamos, na descrição dos tipos de OR do português, trazer alguns dados do córpus analisado por neste trabalho.
4 Retirado de http://guiadoestudante.abril.com.br/orientacao-vocacional/consulte-orientador/minha-mente-verdadeira-bagunca-criativa-carreira-devo-seguir-702446.shtml acesso em 28 mar. 2014.

elimina a preposição regida pelo verbo e utiliza uma conjunção para marcar a relativização. Assim, não há elemento anafórico, na relativa, que estabeleça relação correferencial na matriz com o antecedente. Essa variante da estratégia da lacuna é chamada, por Tarallo (1983), de *cortadora*.

A estratégia de *retenção de pronome*, chamada de *copiadora* por Tarallo (1983), se caracteriza pela presença de um pronome-lembrete na OR, que é correferente ao núcleo nominal da oração matriz. Em (2c), a relativa aparece codificada por *que*, marcador de relativização para Dik (1997), e vem acompanhada, ao final, pela preposição *por* e pelo pronome pessoal *ela*, que recuperam o caso do antecedente relativizado. O emprego do pronome relativo fica restrito à estratégia *padrão*, nos casos em que há relativização de itens preposicionados, ou seja, em graus mais baixos da HA.

A estratégia de pronome relativo (ou *pied-piping*) é chamada de *padrão* por Tarallo (1983), por ser a única empregada pelo português brasileiro a se encaixar nos moldes prescritivos da Gramática Normativa. Ela é a única a envolver de fato o uso de pronomes especiais, que, no português são formalmente relacionados aos pronomes indefinidos/interrogativos. Em (2d) temos um verdadeiro pronome relativo, uma vez que poderia, por um lado, ser substituído por *dos quais* (pronome que, além de recuperar o caso do antecedente relativizado, ainda concorda em gênero e número com o antecedente relativizado) e, por outro, porque tem sua função sintática de oblíquo codificada pela preposição *de*. Essa estratégia é mais frequente no uso escrito formal, como o caso de (2d), retirada de um site da revista *Guia do estudante*. Camacho (inédito) observa que as construções de lacuna, quando aplicadas ao sujeito e ao objeto direto sem pronome-lembrete, e as de pronome relativo, aplicadas às posições mais baixas, são comumente identificadas como alternantes padrão.

Há ainda um quarto tipo de relativa no português, restrita às construções com preposições consideradas lexicais: a estratégia do encalhamento de preposições. Segundo Camacho (inédito), entende-se encalhamento de preposições por um fenômeno sintático em que a preposição regente ocorre em outra posição que não seja adjacente ao núcleo regido. Observe (3):

3. Essa é a mesa **que todo mundo bota o chapéu em cima** (dela).

. (PERINI, 2010, *apud* Camacho, inédito)

Essa estratégia, muito comum no inglês, que permite a ocorrência com quaisquer tipos de preposições, tem baixa frequência no português. Camacho (inédito), ao analisar as relativas em variedades lusófonas, chega à conclusão de que a mais recorrente é a estratégia de lacuna, mesmo para as funções mais baixas. Esse resultado vai ao encontro do postulado por Tarallo (1983), em estudo sociolinguístico.

2. A relevância da HA para a definição das restrições à acessibilidade das ORs na aquisição da escrita

Para discutir a relevância da HA para definirmos as restrições à acessibilidade das OR na aquisição da escrita, iniciamos esta seção com a retomada de seus princípios norteadores. O estudo de Keenan e Comrie (1977) revela que o papel sintático do participante compartilhado pela oração matriz e pela OR permite identificar diferentes tipos de construções relativas. Com base numa amostra de aproximadamente 50 línguas, Keenan e Comrie (1977) observam que a variação existente obedece a padrões regulares de distribuição tipológica e, assim, propõem a hierarquia de acessibilidade das ORs, contida em (4).

4. Sujeito > Objeto Direto > Objeto Indireto > Oblíquo > Genitivo > Objeto de Comparação

A HA foi proposta para descrever as possibilidades de relativização numa perspectiva tipologicamente orientada. A leitura da HA é unilateral, ou seja, quanto mais à esquerda, tanto mais acessível à relativização é a função sintática. Como podemos perceber em (4), a posição de sujeito é a mais alta da hierarquia por ser a mais suscetível à relativização, enquanto a de objeto de comparação situa-se no extremo inferior por ser justamente a menos acessível. Portanto, a relativização da posição de sujeito é considerada a mais generalizada e, talvez mesmo universal, já que todas as línguas que dispõem de uma construção relativa necessariamente relativizam o SN nessa função. Se uma língua é capaz de relativizar a posição mais baixa da escala – objeto de comparação – ela é capaz de relativizar todos os anteriores, uma vez que, sob condições normais, não é possível transpor nenhum ponto da HA.

Ao analisar as relativas no processo de aquisição da fala, Perroni (2001) encontra evidências para postular um conjunto que rotula como "relativas que são fáceis" no processo de aquisição da língua materna. A autora submeteu à análise três aspectos referentes à aquisição de ORs: a função sintática relativizada nos termos de Keenan e Comrie (1977), a posição que a relativa ocupa na oração e a realização do traço semântico [animacidade] do SN relativizado. Como se percebe, Perroni (2001) trabalha tanto com critérios sintáticos quanto com critérios semânticos. Os resultados a que chega Perroni (2001) revelam que quase 100% dos casos encontrados no processo de aquisição dizem respeito a relativas de sujeito e de objeto direto. Esses dados confirmam o pressuposto da HA de que há uma correlação positiva entre a acessibilidade das posições mais altas nas relativas das línguas do mundo e o processo de aquisição.

Ao nos voltarmos para a aquisição das relativas escrita, estabelecemos como hipótese que as funções de sujeito e objeto direto são mais recorrentes e usadas como modelo para as posições mais baixas. Diferentemente dos dados de Perroni (2001), os dados de escrita podem manifestar a relativização de posições mais baixas, que já essas construções terão sido adquiridas, total ou parcialmente, durante o processo de aquisição de fala.

É fato que a aquisição de escrita lida com aspectos de processamento diferentes dos da aquisição de fala. Em primeiro lugar, a aquisição de escrita acontece num momento em que o sujeito, seja infante ou não, já tenha adquirido quase que completamente a fala; em segundo lugar, diferentemente da fala, a aquisição da escrita ocorre quase sempre em um contexto de letramento formal, institucional, diretamente dirigido ao desenvolvimento de habilidades cognitivas e à inserção em práticas sociais raramente apreensíveis num contexto informal[5]. De fato, como afirma Abaurre (2011, p. 167-168),

> [A aquisição da escrita] pressupõe [uma] (re)construção da linguagem no sentido de que a criança, enquanto ainda faz hipóteses acerca da linguagem oral, começa simultaneamente a trabalhar na construção da variedade escrita

5 Isso não quer dizer, no entanto, que os sujeitos só iniciam o processo de aquisição ao entrarem na escola. É bem verdade que, numa sociedade como a nossa, imersa em signos gráficos, um grau significativo de acesso ao letramento já ocorre diante da intensa convivência com materiais escritos em geral, convivência que acaba por ser o único meio de acesso para muitos adultos. No entanto, o valor simbólico e convencional da escrita, na sociedade brasileira, ainda requer um contexto institucional, seja por lei, seja por costume.

> da sua língua materna, situação que pode causar reestruturação de representações linguísticas subjacentes previamente postuladas.

Analisando especificamente as relativas na escrita, é importante considerar sua funcionalidade para o escrevente em fase de aquisição. A relativa serve, de modo geral, à função de construir ou de identificar um referente, dentro de uma gama de possibilidades. As relativas apositivas têm a função de fornecer uma informação adicional a um referente já bem identificado na situação de interação.

Os processos de construção e adição de informação a um referente pode ser explicado pela necessidade de tornar inteligível o texto ao leitor. Castilho (1998) afirma que o usuário da língua, no momento da interação, constrói seus textos por meio de três *movimentos*: o de ativação, o de reativação e o de desativação. O autor afirma que a construção por ativação é "o processo central de constituição da língua" (Castilho, 1998, p. 57), em que o falante seleciona as palavras e organiza as estruturas textuais, sejam elas do nível semântico-pragmáticas, sejam do nível morfossintático e fonológico. A ativação é o processo inicial de construção do texto. A construção por reativação é aquela que retoma informações e tópicos já mencionados no texto, seja para descontinuá-los ou dar prosseguimento a eles. Castilho (1998) destaca que a construção por reativação é uma espécie de *processamento anafórico* de que o falante/escrevente se utiliza para voltar atrás em seu enunciado, retomando, repetindo e acrescentando informações que julgar necessárias. A construção por desativação, por sua vez, consiste no processo de ruptura na elaboração do texto, tendo como resultado, na fala, as pausas, as hesitações, as elipses, as digressões etc. No texto escrito, a construção por desativação se dá pela inserção de parênteses ou então pela mudança brusca de tópico.

Percebemos que as ORs são ferramentas importantes na construção dos textos. Podemos afirmar que, devido às suas diferenças pragmáticas, as relativas restritivas atuam na construção do texto por ativação, já que são responsáveis pela identificação de referentes. As relativas apositivas atuam no processo de construção do texto por reativação, que se dá por acréscimo de informação. Desse modo, podemos afirmar que nos textos infantis é de se esperar que as ORs restritivas sejam mais recorrentes, uma vez que sua função é de extrema importância para a construção global do texto. As relativas que atuam no processo de reativação, apesar de importantes, são mais acessórias, por dois motivos. Em primeiro lugar, outros processos de reativação, como a repetição, são mais simples de serem empregados, quando comparados ao uso de uma

oração complexa como o caso das ORs. Em segundo lugar, os textos das crianças tendem a ser curtos, sem muito desenvolvimento temático, o que torna desnecessário o uso das relativas apositivas. Já as ORs restritivas, muitas vezes, são a única forma que temos, em português, de modificar um nome, tendo em vista que não há adjetivos suficientes para especificar todas as possibilidades de qualificação, tarefa muito mais fácil para as construções subordinadas.

Também é importante para um estudo que se volte para a aquisição das relativas na escrita a análise das estratégias selecionadas pelos escreventes em relação com o próprio processo de aquisição da linguagem. Kenedy (2007) demonstra que dispomos, na descrição do mesmo fenômeno em uma mesma língua – no caso, a construção relativa no PB –, diferentes estratégias derivacionais que se alternam, sendo que uma delas, a de pronome relativo, é "computacionalmente mais custosa", e é essa característica que motiva seu caráter antinatural: na versão minimalista da gramática gerativa, o Sistema Computacional da Linguagem Humana (C_{HL}) prefere, sempre que possível, empregar construções menos complexas, que envolvem menor quantidade de operações. Kenedy (2007) afirma que, por ter processamento mais complexo, a variante *pied-piping* não faz parte da competência linguística natural e só é adquirida por meio de processos formais de aquisição de escrita/letramento.

Assim, seria um processo muito mais natural também na aquisição da escrita que as crianças utilizassem as variantes não padrão, cortadora e copiadora. A estratégia padrão, especialmente a regida por preposição ou *pied-piping*, seria a novidade e, portanto, a única a ser de fato adquirida no processo escolar, por não fazer parte do inventário de construções conhecidas pelos escreventes.

As evidências psicolinguísticas de aquisição da linguagem (Kato, (1981); Perroni, (2001); Kenedy, (2007)) reforçam a hipótese de que pode haver uma correlação significativa entre a escolha das estratégias de relativização usadas por crianças em fase de aquisição de escrita e a função sintática suscetível de relativização da HA de Keenan e Comrie (1977). Espera-se, portanto, que, na aquisição de escrita, a criança já disponha, ao menos num primeiro momento, das estratégias não padrão, de lacuna ou cortadora e de retenção de pronome ou copiadora, pelo menos para as ORs situadas nos graus mais baixos da HA de Keenan e Comrie (1977), como objeto indireto, oblíquo e genitivo, e que a estratégia de pronome relativo possa aparecer com o progressivo contato com a norma culta da língua portuguesa.

3. Córpus da pesquisa e método de análise

Este trabalho utiliza como córpus de análise textos escritos, coletados por Capristano, entre 2001 e 2004, pelo Grupo de Pesquisa *Estudos sobre a Linguagem* (GPEL/CNPq), coordenado por Chacon (2001-2004), em duas escolas municipais de São José do Rio Preto. O banco de dados conta com 55 propostas de produção textual diferentes, que geraram aproximadamente 2500 enunciados escritos de 130 crianças em fases diferentes de aquisição de escrita (Capristano, 2007).

O desenvolvimento da pesquisa requereu a seleção das ocorrências de relativas de 14 alunos, sendo 8 da escola João Jorge Sabino e 6 da escola Wilson Romano Calil. Esses alunos participaram da coleta durante os quatro anos do projeto e compuseram, no mínimo, 90% do total das propostas ao longo desse período. Esses fatores são os mais decisivos na escolha dos textos por permitirem um estudo longitudinal mais efetivo: os textos resultantes dão acesso a todo o histórico de desenvolvimento da escrita possível de ser descrito pelo banco de dados. O número final de textos analisados foi 723, distribuídos ao longo dos quatro anos de coleta.

A identificação dos dados é realizada por meio da utilização das iniciais dos nomes dos alunos, seguidas da identificação da série, em números ordinais, e da ordenação dos textos, em números cardinais. Assim, um dado do décimo texto proposto na terceira série do aluno GOM aparece identificado como *GOM, 3ª, 10*.

Quanto à natureza dos dados selecionados, optamos por trabalhar com todas as ocorrências de relativas nucleadas, sendo elas restritivas ou apositivas. Descartamos, no entanto, os que compunham expressões fixas, como ditados populares e xingamentos, por considerarmos que, nesses casos, o aluno reproduz um modelo da língua e não cria, por assim dizer, uma relativa sua própria. Excluímos, juntamente com as relativas sem núcleo, as relativas construídas com as palavras *onde*, *como*, *quando* e *porque*, por estes não serem marcadores de relativização de base pronominal, mas sim adverbial, como destaca Bagno (2011) e Bechara (2006).

4. Restrições de acessibilidade na aquisição das ORs na escrita infantil

Para a análise das restrições e acessibilidade na aquisição das relativas na escrita infantil, propormos os seguintes parâmetros de análise das relativas:

a. Questões de ordem pragmática e de construção textual: (i) o uso das relativas restritivas e não-restritivas; (ii) o contexto de aparecimento das relativas: funções no texto.
b. Questões de ordem morfossintática: (i) a codificação morfossintática (estratégias de relativização) em relação às funções sintáticas da HA de Keenan e Comrie (1977); (ii) a posição da OR na oração (encaixada na OP ou localizada à direita).

a. Questões de ordem pragmática e de construção textual

Foram encontrados na análise dos 713 textos infantis um total de **331 dados** de ORs. Desse total, 94,5% (ou seja, **312** ocorrências) são relativas restritivas, enquanto apenas 5,5% (**19** ocorrências) são de relativas apositivas. Como mostram os dados, a frequência de relativas restritivas em relação às apositivas é muito maior. Esse resultado não é de todo inesperado, uma vez que a função da relativa apositiva não é tão importante, na construção textual, como a da relativa restritiva. Assim, as relativas restritivas são, em relação às apositivas, menos abstratas, atuando, essencialmente, no nível do sentido. Sua funcionalidade nos textos é a de, justamente, ajudar na construção dos referentes, tarefa importante para que o texto seja compreensível ao interlocutor. Assim, não é de se estranhar que seu uso seja muito mais difundido, já que sua função é mais requisitada. Outra característica relevante de ser destacada é que todos os casos de relativa apositiva no córpus analisado foram de sujeito, a função mais acessível na HA de Keenan e Comrie (1977). A ocorrência em (5) ilustra o uso da relativa apositiva no córpus.

> 5. Meu relogio tinha parado e o prazo terminou e eu estava na 3ª página, e a professora **Cris que é muito legal** deixou-me terminar em minha Voltamos para casa felizes. (KSA, 4ª, 13)

Seguindo a mesma linha de raciocínio, podemos afirmar que a função principal da relativa restritiva, a mais recorrente no córpus é justamente construir um referente para o interlocutor ou então a apresentá-lo ao interlocutor na composição de seu enunciado. No entanto, é muito comum nos textos infantis que o escrevente tome como

informação dada o contexto de produção do texto. A relação do escrevente com o texto é tão imediata, que ele não se preocupa, muitas vezes, em localizar ao leitor as entidades ou personagens envolvidas, a função do texto ou mesmo o enredo. Considerem-se os textos seguintes:

. *6.a. Era uma vez a cabeça da **mulher** não entrava no carro um dia aconteceu uma tragedia.* (WPG, 4ª, 10)

. *b. Dia legal*
*Era uma vez um homem, louco da vida com a sua **esposa**, **ela estava esquecendo de tudo** e o homem disse: – Que cabeça tem essa **mulher.***
Ela só pensava em carro lindos e chiques.
Um certo dia uma tragédia aconteceu, com a cabeça da mulher o, outro carro que estava vindo no dia iper iper legal a tragédia, aconteceu.
Más a cabeça da mulher melhorou com o outro carro nada aconteceu. Aquele dia foi censasional. (NACS, 4ª, 10)

. *c. Era uma vez uma **molher que gostava de andar de caro** e um dia houve uma tragedia a mulher colocou a cabeça para fora do vidro e o caminhão pegou a cabeça.*
Ai doeu ela ficou internada e depois de um dois dias ela teve um Tralmatismo Craneano e depis ela morreu eles tentaram soprevever ela com o choque 110 a pessa explodiu o consutorio ficou lotado de sangue.
Fim (IAD, 4ª, 10)

A proposta 10 da 4ª série solicita aos alunos a criação de uma história em que devem aparecer, obrigatoriamente, as palavras *cabeça, mulher, carro, dia* e *tragédia*. Como percebemos pelos três textos de (6), a maioria dos alunos elegeu como personagem principal a *mulher* e usou *cabeça* como um atributo dessa personagem. Isso posto, é interessante notar a construção da personagem nos três textos.

Em (6a), o autor não se preocupa em localizar, identificar ou construir a personagem: a *cabeça da mulher* é inserida de saída e não há nenhuma contextualização de quem é essa mulher ou porque a cabeça não entrava no carro. Por outro lado, o autor se preocupa em identificar o texto com uma narrativa, ao usar a expressão canônica *era uma vez*. Podemos afirmar, então, que nesse texto o autor está mais preocupado em criar uma história do que identificar os próprios personagens, não sendo necessário o uso de adjetivos ou de ORs para determinar, com maior detalhamento, os elementos que

compõem a narrativa. Supomos, assim, que autor assume que seu interlocutor está ciente da função de seu texto, que é construir uma história com certas palavras pré-determinadas, e, por isso, não é relevante fornecer maiores especificações além do arranjo das palavras em uma narrativa.

Em (6b) temos uma estratégia interessante de construção da personagem. A autora também inicia seu texto com a expressão *era uma vez* e, além disso, dá um título à história, deixando claro desde o começo o gênero do texto construído. Para identificar a personagem, a autora lança mão de três elementos principais: a referência a outra personagem, um *homem*, de quem essa mulher seria *esposa*. Assim, o leitor já tem uma referência da natureza da personagem. Além desses elementos, a autora utiliza *ela estava esquecendo de tudo*, sentença justaposta à palavra *esposa.* Essa construção pode ser entendida como uma explicação para estar o homem "louco da cabeça" com a mulher, e poderia, muito bem, aparecer em forma de uma relativa explicativa, como em (7). Essa justaposição é uma estratégia de construção do referente muito utilizada pelos alunos em seus textos.

> 7. Era uma vez um homem, louco da vida com a sua **esposa**, **que estava esquecendo de tudo.**

No texto (6b), portanto, há uma preocupação maior da autora em construir a personagem de sua história. Para tanto, ela utiliza várias estratégias para caracterizar a personagem. No desenvolver da história, a personagem é mais importante do que o próprio enredo: não nos é dado a conhecer quer tragédia acontece com a cabeça da mulher, apesar da avaliação positiva da autora, como *legal* e *sensacional*, em relação ao dia em que o evento aconteceu. No final, somos informados de que nada de grave aconteceu com a mulher, já que ela se recuperou. Mais uma vez, aqui, temos uma menção mais atenciosa à personagem do que à própria história, já que não sabemos como foi o processo de recuperação da mulher. A centração tópica na personagem faz com que as informações disponíveis ao leitor para construir o referente são suficientes e dispensa a necessidade de utilizar uma oração relativa para restringir a referência de mulher e, portanto, construir a personagem.

Em (6c), por sua vez, o autor constrói uma narrativa referindo-se à personagem mulher como aquela *que gostava de andar de carro.* Neste texto, vemos o uso de uma OR para a construção do referente, que é, no desenvolvimento do texto a única

caracterização disponível. Supomos, assim, que essa referência à personagem é suficiente para a compreensão do leitor de todo o desenvolvimento da narrativa que tem aqui maior destaque: o autor nos relata exatamente como aconteceu o acidente, o que aconteceu depois com a mulher e até o que aconteceu no hospital em que ela ficou internada. Nesse texto, percebemos que a função da OR é primordial e justificada pela necessidade de restringir a qualificação da personagem a uma única e principal característica. Afinal, é o fato de a mulher gostar de andar de carro que a leva, um dia, colocar a cabeça para fora do automóvel e sofrer o acidente que é o foco da narrativa.

Desse modo, os textos de (8) utilizam-se de várias as estratégias de referência à personagem *mulher*, sendo a OR uma delas. O que determina nessas histórias o aparecimento ou não de tal construção é exatamente a função que ela desempenha no texto.

b. Questões de ordem morfossintática

As ocorrências encontradas neste trabalho revelam que as crianças em fase de aquisição de escrita utilizam quase que exclusivamente a estratégia da lacuna. Dos 331 dados encontrados, 328, correspondentes a 99,1%, são relativizações derivadas do uso dessa estratégia e os outros 3 casos restantes representam apenas uma ocorrência da estratégia de pronome relativo e duas da de retenção de pronome, correspondendo, respectivamente, a 0,3% e 0,6% dos dados. Não se registra caso algum da estratégia de encalhamento de preposição.

De fato, sustentávamos a expectativa de que a maioria das relativas aparecesse codificada como lacunar, uma vez que, sendo essa estratégia a principal para codificar as funções mais generalizadas translinguisticamente de sujeito e objeto direto, e, portanto as mais acessíveis à relativização. O resultado que obtivemos, no entanto, aponta para uma incidência praticamente exclusiva da estratégia de lacuna, inclusive para funções mais baixas da HA.

A estratégia da lacuna foi utilizada indiferentemente na relativização de sujeito (8), de objeto (9), de oblíquo (10) e de genitivo (11):

8. S
ERA UM VEIS UM RATO **QUE MORAVA NO CANPO.**
(PHP, 1ª, 5)

9. OD
*Adorei o **teatrinho que vocês fizeram**.*
(KSA, 1ª, 14)

10. OBL
*Ai ele tinha um amigo que **tinha aquele supereroi que ele era fam** ai estava passando um filme da aranha...*
(CAMB, 4ª, 9)

11. GEN
*Certa vez, eu foi nuna **escola que na cabeça dos alunos tinha um monte de piolho**,* (...)
(BPM, 4ª, 10)

Camacho (inédito), ao se deparar com resultado semelhante obtido num córpus de base falada obtido de variedades diversas da lusofonia, afirma que há motivações funcionais para esse uso preferencial da estratégia de lacuna. Segundo o autor, as relativas de lacuna ou cortadoras representariam uma extrapolação do uso dessa estratégia das posições mais altas para as posições mais baixas da HA. Nesse caso, o uso da estratégia de lacuna para codificar as funções mais baixas representaria, nesse estudo, uma aproximação formal entre construções que relativizam SNs de diferentes funções sintáticas. O autor defende também que essa extensão também pode ser explicada pela baixa incidência das copiadoras (ou seja, as relativas de retenção de pronome com pronome-lembrete). Ainda que essa estratégia seja potencialmente mais eficaz do que a de pronome relativo, em termos de compreensão cognitiva, o estigma social que ela veicula bloqueia seu uso em favor da estratégia de lacuna.

Com efeito, no córpus analisado, foi extremamente baixa a incidência de relativa de retenção de pronome; na realidade, houve apenas duas ocorrências. Vejamos uma delas:

*12. Era uma vez um homem que estava loquinho da cabeça por aquela **mulher que estava apaichonado por ela** epenssou em levar ea para pacear*

> *de carro em algum dia em um restaurante (...)*
> (THF, 4ª, 10)

Esse exemplo inclui duas relativas: uma de sujeito e uma de oblíquo. No primeiro caso, a estratégia utilizada é a de lacuna; além de ser a estratégia padrão para a posição, o uso da estratégia de retenção de pronome na primeira ocorrência não é esperada, já que a função de sujeito é facilmente recuperável.

Já segunda ocorrência, no entanto, tem como estratégia selecionada exatamente a de retenção de pronome, por se tratar de um referente mais difícil de recuperar cognitivamente. O antecedente da segunda ocorrência – *mulher* – é o complemento do adjetivo *loquinho da cabeça* da primeira OR; a ausência da informação reiterada pelo pronome-lembrete poderia ativar um caso de ambiguidade referencial. Portanto, além da dificuldade cognitiva que traz relativizar a posição de oblíquo, a estratégia de retenção de pronome ocorre, ainda, num contexto complexo, que ativa a possibilidade de ambiguidade do referente do SN relativizado.

Cabe ainda observar que a segunda oração atua como um adendo que a criança sente a necessidade de incorporar para reiterar a informação ao construir o referente de *homem*. Mesmo assim, *por ela* estabelece uma relação anafórica com o SN *aquela mulher*, como se a criança desejasse ampliar, portanto, as chances de o destinatário recuperar cabalmente a referência construída.

O único caso de relativa de pronome relativo pode ser encontrado em (13):

> 13. OBL
> ***Na cidade de que aconteceu o acidente*** chama-se São Paulo (AGS, 2-14)

Percebemos, neste exemplo, que a criança procede a uma relativização de oblíquo e, ao fazê-lo, marca essa função sintática por meio do uso da preposição *de*. A preposição escolhida não é, de fato, a regida. Podemos notar, entretanto, que a criança constrói uma relativa de oblíquo com função semântica Locativo; tanto é verdade que ela usa a preposição *em*, a esperada segundo a norma-padrão, antes do referente *cidade*. Esse uso de preposição, mesmo que em desacordo com as convenções normativas, aponta para um reconhecimento da estratégia de pronome relativo pela criança. No mesmo texto, em seguida, a mesma criança constrói outra relativa de oblíquo Locativo, agora por meio da estratégia da lacuna:

14. OBL

A rodovia que aconteceu *Rodrigo lima Santos Balsanufe* (AGS, 2-14)

Essa oscilação, no mesmo texto, de estratégias diferentes em contextos semelhantes aponta para um reconhecimento da diversidade dos tipos pela aluna, mesmo que esse reconhecimento não reflita o uso efetivo de todas as estratégias nos textos subsequentes.

Ademais, a relativa encontrada em (13) nos dá argumento para reafirmar a noção de que fala e escrita não são dicotômicas e que, ao analisar a aquisição da escrita, estamos lidando com um caso de aquisição de linguagem. Notamos, nessa ocorrência, a atuação do letramento no processo de aquisição. Se a língua escrita fosse, de fato, apenas a representação gráfica da língua falada, provavelmente não teríamos nenhum caso de relativa de pronome relativo, uma vez que essa estratégia é raramente utilizada em contextos falados como o de (13). Por outro lado, se aprender a língua escrita fosse aprender apenas o código escrito, provavelmente não teríamos casos de estratégia a de pronome relativo nessa fase do processo de aquisição, uma vez que, como aponta Corrêa (1998), os alunos só vão ter acesso a um ensino sistematizado de ORs e pronomes relativos por volta do terceiro ano do Ensino Médio. A ocorrência (14), ainda que seja a única de pronome relativo em todo o córpus, nos fornece indícios de que a criança, que está inserida em várias práticas sociais letradas e orais, reconhece, ainda que de forma incipiente, as peculiaridades da língua escrita.

Desse modo, a análise do "erro" da criança em não usar a preposição típica de construções padrão fornece evidência das suposições da criança sobre o funcionamento da relativa, em primeiro lugar, e também da língua, em segundo. Poderíamos supor, num caso em que a criança usasse a preposição canônica da norma numa relativa de oblíquo, que ela teria copiado do texto jornalístico base da composição dessa proposta textual, ou apenas reproduzindo o que leu. Uma relativa de oblíquo com a estratégia de pronome relativo com uma preposição inesperada é um indício da reflexão linguística da criança, de suas tentativas e de sua inserção no mundo da escrita formal.

Outro ponto interessante de se notar é o fato de que tanto a relativa de pronome relativo quanto a de retenção de pronome constituem casos de relativas restritivas, o que, de fato, ocorreu com a maioria das construções com lacuna. Observe a tabela a seguir.

Tabela 1. *Relação entre o tipo de modificação e a estratégia de relativização*

TIPO DE MODIFICAÇÃO	**ESTRATÉGIA**		
	acuna	Pronome relativo	Retenção de pronome
Restritiva	09 3,6%	1 0,3%	2 0,6%
Apositiva	9 .5%	0	0
Total	28 9,1%	1 0,3%	2 0,6%

A leitura da tabela nos permite afirmar que, das 328 relativas construídas por meio de lacuna, 93,6% delas são relativas restritivas. De fato, a relação entre restritivas e apositivas, como vimos, é de uma proporção de 312 para 19, respectivamente; em termos percentuais, 94,5% e 5,5%. A explicação para ser de lacuna o número absoluto de relativas apositivas reside no fato de que todas elas são de sujeito.

Em relação à posição da relativa na oração, temos 232 ocorrências em posição final (à direita), o que corresponde a 70% dos casos e 99 em posição medial (encaixada na oração matriz), o que corresponde a 30% dos casos de relativas. As ocorrências de relativas que tornam a oração principal descontínua são encontradas em todas as funções sintáticas, como ilustram os exemplos (15a-c). As relativas de oblíquo de tempo e lugar aparecem frequentemente às margens da oração principal, tanto à direita quanto à esquerda. como mostram os exemplos (16-b), lugares típicos dos marcadores circunstanciais. No entanto, a única OR de genitivo, mais alta na HA de Keenam e Comrie (1977), que, por isso, é menos acessível cognitivamente, aparece na posição final da oração, como vemos em (17).

15.a. *Ai* ***olcasador que tava pasano*** *epenteu o lobo* (CAMB, 2ª, 10)

b. *mais esa* ***carta qui você mãon dou*** *não será esquecido* (JVRS, 1ª, 14)

c. *O* ***servisso que mais gosto de fazer*** *é passar roupa*. (KSA, 3ª, 1)

16.a. *mas só que no mesmo* ***dia que marcaram o encontro*** *aconteceu uma tragédia*
um acidente (THF, 4ª, 10)
b. *e as outras pessoas correm* ***a hora que ela joga a bola para cima*** (AGS, 2ª, 13)

17. *Certa vez, eu foi nuna* ***escola que na cabeça dos alunos tinha um monte de piolho****,* (...) (BPM, 4ª, 10)

Os dados de aquisição da escrita apresentam uma mudança em relação aos dados de aquisição da fala de Perroni (2001) no que tange à posição da OR em relação à oração principal. Os dados de Perroni (2001) apontam para a presença exclusiva da OR na posição final da OP, enquanto os dados deste trabalho mostram o aparecimento significativo da OR em posição medial, que torna a OP descontínua – e, portanto, mais complexa. Temos, aqui, evidência de que a escrita tem papel relevante para a (re)construção das estruturas linguísticas adquiridas, como argumenta Abaurre (2011). As crianças produzem relativas intercaladas à oração principal já nas primeiras séries do Ensino Fundamental (como ilustram os exemplos (15a-b)), o que demonstra que não é a escolarização, e o consequente contato formal com a escrita, que define o aparecimento desse tipo de construção. Por outro lado, a escrita pode desempenhar um papel importante no uso dessa construção: como percebemos em (15a-c) e (16a-b), a relativa é utilizada na construção de personagens e situações relevantes para a significação global do texto e na localização circunstancial dessas situações. Nesse caso, temos um texto que é construído com mais de uma ação, mais de um personagem e com um volume maior de informações, diferentemente das interações típicas de crianças em idade de aquisição da fala, que se caracterizam basicamente por respostas às perguntas e estímulos dos adultos. O volume maior de informação faz com que os locais em que a relativa aparece sejam diversificados. Mais uma vez, é a função da relativa na interação que propicia o aparecimento de uma ou outra construção.

Considerações finais

Em relação aos tipos de relativas encontrados, os resultados apontam para uma grande frequência de relativas restritivas em comparação às relativas apositivas. É

possível encontrar explicação para esse comportamento no estatuto funcional dos dois tipos de OR: as do primeiro tipo são mais frequentes exatamente porque são mais úteis enquanto ferramentas de construção de referentes, sendo as do segundo tipo mais abstratas e de funcionalidade mais acessória, quando comparadas às primeiras.

Quanto à HA de Keenan e Comrie (1977), reafirmamos sua validade na análise dos dados do córpus selecionado, mas também formulamos alguns questionamentos. Em primeiro lugar, os dados dos alunos seguem, em geral, o postulado de que as funções de sujeito e objeto direto são as mais relativizadas. Em segundo lugar, relativizam-se as posições de oblíquo e genitivo, que consiste, como se sabe, no ponto de corte do português na escala.

Em relação às estratégias de relativização, ao contrário do esperado, a de retenção de pronome é pouco recorrente na relativização de posições mais baixas da hierarquia. A estratégia principal utilizada para a relativização dessas funções é a de lacuna, a mesma das posições de sujeito e objeto direto. A função de pronome relativo, que conta com apenas uma ocorrência no córpus, se faz presente no rol das estratégias das crianças, o que revela duas questões fundamentais: (i) por serem praticamente inexistentes, podemos, em consonância com Kenedy (2007) afirmar que essas construções de pronome relativo não fazem parte do inventário natural de estratégias de relativização PB, que conta quase exclusivamente com apenas uma estratégia: a lacunar; (ii) por serem restritas à escrita, as OR de pronome relativo já aparecem na escrita inicial infantil, ainda que de forma tímida. Assim, podemos perceber o papel do letramento formal no processo de aquisição das ORs.

Por fim, em relação à posição, encontramos um número considerável de relativas que aparecem encaixadas na OP, de modo a torná-la descontínua. O volume maior de informação dos textos escritos faz com que as posições em que a relativa aparece sejam diversificadas. Mais uma vez, é a função da relativa na interação que propicia o aparecimento de uma ou outra construção.

Desse modo, consideramos que a função da relativa e seu contexto de uso são responsáveis não só pela estrutura morfossintática das construções que estão sendo adquiridas como também desempenham papel crucial para que certos tipos de relativas apareçam ou não nos textos dos alunos. Desse modo, entendemos que o ensino das OR não pode estar desvinculado da reflexão sobre os contextos pragmáticos e funções textuais que desempenham.

Ademais, ao assumir que a estratégia de pronome relativo, considerada, em alguns casos, a única variante padrão pela gramática normativa, não faz parte do rol de estratégias do PB, mas que é, por outro lado, uma manutenção de uma forma típica da escrita formal por essa mesma gramática normativa, defendemos que ser função da escola o ensino dessa estratégia de relativização especificando sua funcionalidade em relação aos outros tipos de estratégias de que o PB dispõe.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAGNO, M. *Gramática pedagógica do português brasileiro*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

BECHARA, E. *Moderna gramática portuguesa.* 37 ed. Rio de Janeiro: Nova Fonteira/Lucerna, 2006.

CAMACHO, Roberto Gomes. Transparência e opacidade na seleção de estratégias de relativização no português. *Linguística* Vol. 27, p. 47-76, 2012.

_____. *Orações relativas no contexto da lusofonia*, Inédito.

CAPRISTANO, Cristiane Capristano. *Córpus de textos escritos coletados no âmbito do Grupo de Pesquisa* Estudos sobre a Linguagem*,* 2004.

_____. *Mudanças na trajetória da criança em direção à palavra escrita.* 264f. Tese (Doutorado em Linguística). Instituto de Estudos da Linguagem – Universidade Estadual de Campinas, 2007.

COMRIE, Bernard . *Language universals and linguistic typology*. Oxford: Blackwell, 1989.

CORRÊA, Manoel Luiz Gonçalves. *O modo heterogêneo de constituição da escrita.* São Paulo: Martins Fontes, 2004.

CORRÊA, Vilma Reche. *Oração Relativa: o que se fala e o que se aprende no Português do Brasil*. Tese (Doutorado em Linguística). Unicamp, Campinas, 1998.

CRISTOFARO, Sonia. *Subordination*. Oxford: University Press, 2003.

DIK, Simon. *The theory of functional grammar.* Part II:Complex and derived constructions. 2 ed., by K. Hengeveld. Berlim/Nova Iorque: Mouton de Gruyter, 1997.

EVERETT, D. What does Pirahã grammar have to teach us about human language and the mind? *WIREs Cogn Sci* 2012, 3:555–563. 2012.

GIVÓN, T. *Syntax*: a functional-typological introduction. Amsterdam/Philadelphia: J. Benjamins. 1990.

KATO, M. A. Orações relativas: variação universal e variação individual no português. *Estudos Linguísticos* (V Anais de Seminários do GEL). São Paulo, 1981 p. 1-16.

KEENAN, E. L. Relative clauses. In: SHOPEN, T. (Ed.) *Language typology and syntactic description.* Cambridge: University Press. 1985, v.2.

KEENAN, Edward Louis; COMRIE, Bernard. Noun Phrase Accessibility and Universal Grammar. *Linguistic Inquiry*. v.8. n.1. Cambridge, 1977, p. 63-99.

KENEDY, Eduardo. *A antinaturalidade de pied-piping em orações relativas.* 237f. Tese (Doutorado em Linguística). Universidade Federal do Rio de Janeiro – Rio de Janeiro, 2007.

PERRONI, Maria Cecília. As relativas que são fáceis na aquisição do português brasileiro. *Delta*, 17, 1, 2001, p. 59-79.

SONG, J. S. *Linguistic typology.* Morphology and syntax. London: Lonmans. 2001.
TARALLO, F. L. *Relativization Strategies in Brazilian Portuguese*, University of Pennsylvania, PhD Dissertation, 1983.

De volta ao futuro da língua portuguesa.
Atas do V SIMELP - Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa
Simpósio 9 - Descrição funcional e ensino do português, 2569-2584
ISBN 978-88-8305-127-2
DOI 10.1285/i9788883051272p2569
http://siba-ese.unisalento.it, © 2017 Università del Salento

A ORDENAÇÃO DE CONSTITUINTES NO ENSINO DE PORTUGUÊS

Erotilde Goreti PEZATTI[1]

RESUMO
Tendo como arcabouço teórico a Gramática Discursivo-Funcional (Hengeveld;Mackenzie, 2008), este estudo trata da ordenação de constituintes na sentença, considerando-a como um dos meios de expressão formal de relações e funções, resultante de princípios pragmáticos e semânticos que determinam a colocação dos elementos na oração. A proposta deste trabalho é chamar a atenção para esse aspecto muito importante da gramática do português, que, entretanto, raramente é tratado em sala de aula. A análise de cinco livros didáticos, aprovados no Programa Nacional do Livro Didático, revela que, de modo geral, a ordenação de constituintes é tratada em tópicos como colocação pronominal, concordância verbal e pontuação, com pouca ou nenhuma sistematização, desconsiderando-se os aspectos pragmáticos que motivam a colocação de constituintes em determinadas posições. Além disso, mesmo no tratamento de figuras de linguagem e de vícios de linguagem, não reservam espaço para o hipérbato, o anacoluto e a anástrofe, que se referem à alteração da ordem canônica. Nesse sentido, o objetivo deste estudo é mostrar que a posição dos constituintes na oração obedece a determinações primeiramente pragmáticas, depois semânticas e, por último, sintáticas, já que a atividade linguística ocorre necessariamente entre interlocutores em uma dada situação discursiva, o que não pode ser ignorado pela escola, já que, nos PCNs, o que se propõe é o desenvolvimento da competência comunicativa do aluno, possibilitando-lhe a reflexão sobre os diversos mecanismos linguísticos disponíveis na língua, que precisam ser mobilizados adequadamente, na compreensão e produção de textos, nas mais diversas situações de comunicação.

PALAVRAS-CHAVE: funcionalismo, ordem de palavras, ensino de gramática, livro didático.

Introdução

A proposta deste estudo é chamar a atenção para um aspecto muito importante da gramática do português, que, entretanto, raramente é tratado em sala de aula – a ordenação de constituintes na sentença.

1 UNESP – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas – Departamento de Estudos Linguísticos e Literários - Rua Cristóvão Colombo, 2265, CEP: 15054-000 - São José do Rio Preto, Estado de São Paulo, Brasil – pezatti@sjrp.unesp.br

A consulta a cinco livros didáticos, aprovados no Programa Nacional do Livro Didático, revela que, de modo geral, a ordenação de constituintes é abordada em tópicos como colocação pronominal, concordância verbal e pontuação, com pouca ou nenhuma sistematização, desconsiderando-se os aspectos pragmáticos que motivam a colocação de constituintes em determinadas posições.

Mesmo no tratamento de figuras de linguagem (metáfora, metonímia, antítese, personificação, hipérbole, aliteração, gradação, enumeração, zeugma) e de vícios de linguagem (pleonasmo, barbarismos, solecismos), não reservam espaço para o hipérbato, o anacoluto e a anástrofe, que se referem à alteração da ordem dos constituintes, principalmente em estruturas próprias da língua oral.

Outro aspecto observado na consulta aos livros didáticos é que, de modo geral, as orações utilizadas como exemplos estão sempre na denominada ordem direta (SV(O)), seja nas explicações seja nos exercícios. Faraco e Moura (2003), por exemplo, ao tratar do sujeito, em nenhum momento mencionam a possibilidade de ele estar posposto ao verbo, apesar de, na p. 258, num exercício sobre adjuntos adnominais apresentar a oração *Em uma terra radiosa vive um povo triste*. Perdem Faraco e Moura a oportunidade de também abordar a questão da ordem ao falar do adjunto adnominal, exemplificando com a sentença de Mário Quintana *Porto Alegre, antes, era uma* ***grande cidade pequena****. Agora, é* ***uma pequena cidade grande*** (Faraco; Moura, 2003: 257).

Autores como Travaglia, Rocha e Arruda-Fernandes (2009) afirmam que, no português do Brasil, a ordem canônica (ou seja, a mais usual) é sujeito + verbo + complementos + adjuntos, enquanto Kanashiro (Projeto Araribá, 6ª. série, 2006: 230) declara que a ordem direta está relacionada à anteposição do sujeito ao verbo, e a ordem indireta, à posposição. Cereja e Magalhães (2002), por seu turno, só trazem para discussão a questão da ordenação de constituintes quando tratam da colocação pronominal (8ª. série, p. 277), e da concordância verbal com sujeito composto (Cereja; Magalhães, 2002: 212).

Como se vê, os autores, de modo geral, estabelecem ligação da ordem de palavras com aspectos de escrita formal, principalmente com pontuação e concordância verbal. Quando relacionam a alteração da ordem à mudança de sentido, não esclarecem, no entanto, o tipo de "mudança" e para que serve, ou seja, qual sua função no discurso. Fica claro que os autores intuem que a ordenação de constituintes é um aspecto da gramática, que é uma estratégia discursiva utilizada para alcançar os objetivos

comunicativos do falante/produtor, mas não têm clareza a que isso serve. Esclarecer essa questão é um dos objetivos deste estudo.

1. A ordenação de constituintes em português

Conforme proposta dos PCNs, a escola deve privilegiar o desenvolvimento da competência comunicativa do aluno, possibilitando-lhe a reflexão sobre os diversos mecanismos linguísticos disponíveis na língua, que precisam ser mobilizados adequadamente, na compreensão e produção de textos, nas mais diversas situações de comunicação. Sendo assim, não pode ignorar que a atividade linguística ocorre necessariamente entre interlocutores em uma dada situação discursiva.

Isso implica que a gramática deve ser explicada por uma abordagem que leva em conta a natureza situada da comunicação linguística e que apresenta uma explicação da inter-relação entre linguagem e contexto. Assim a variação de forma deve ser explicada em termos de cognição e comunicação humanas, ou seja, as formas assumidas pelos enunciados são variáveis, mas limitadas pelas necessidades comunicativas do usuário. Em outras palavras, os limites de variação na língua são determinados por uma gama de propósitos comunicativos expostos a todos os usuários da língua e por restrições cognitivas a que estão sujeitos.

A ordenação de constituintes na sentença, vista sob o arcabouço teórico da Gramática Discursivo-Funcional (Hengeveld; Mackenzie, 2008), representa um dos meios de expressão formal de relações e funções, resultante de princípios pragmáticos e semânticos que determinam a colocação dos elementos na oração. Considerar a ordenação de constituintes como um mecanismo de expressão equivale a postular teoricamente sua funcionalidade, de modo que ordens alternativas podem ser usadas em diferentes condições e para diferentes propósitos. Em outras palavras, a posição dos constituintes na oração obedece a determinações primeiramente pragmáticas, depois semânticas e, por último, sintáticas, já que a atividade linguística ocorre necessariamente entre interlocutores em uma dada situação discursiva.

A ordenação dos constituintes é um dos meios de expressar formalmente relações e funções que variam de acordo com as intenções comunicativas do falante, conforme explicitado em Pezatti (2014). Desse modo, a colocação de constituintes na sentença está relacionada ao nível morfossintático, o da expressão, mas é motivada

pelos princípios de Iconicidade, Integridade de Domínio e pela Preservação de Relações de Escopo, conforme se verá adiante.

2. Ordem direta e indireta

No tratamento da ordem de palavras na literatura gramatical, uma questão abordada é a de anteposição e posposição do sujeito ao verbo. Kanashiro (6ª. série, 2006: 230), adotando a posição da tradição gramatical, considera que a "ordem mais comum em nossa língua" é a *ordem direta*, que corresponde à anteposição do sujeito ao verbo, e a *ordem indireta*, à posposição. Já Travaglia, Rocha e Arruda-Fernandes (8ª. série, 2009: 89) afirmam que, no português do Brasil, a ordem canônica (ou seja, a mais usual) é sujeito + verbo + complementos + adjuntos.

Ora, a colocação do sujeito antes ou depois do verbo tem, na verdade, motivação pragmática, uma vez que está diretamente relacionada à distribuição da função pragmática Tópico aos constituintes sentenciais. A função Tópico é atribuída a um constituinte para fornecer uma orientação relativa à informação nova a ser apresentada; em outras palavras, o Tópico é um reflexo linguístico de uma instrução para o Destinatário resgatar uma informação no cotexto ou no contexto situacional (Hengeveld Mackenzie, 2008: 92). Dessa maneira, Tópicos contêm informação que pode ser inferida do contexto ou informação que pode ser ativada na memória episódica dos interlocutores. Relaciona-se, portanto, à dimensão Tópico-Comentário. Sentenças que se assentam em um Tópico é denominada na literatura linguística de Construção Categorial Tópico-orientada.

Conforme já observa Pontes (1987), o português se caracteriza como uma língua voltada para o Tópico, uma vez que não há restrição para atribuição da função Tópico aos constituintes sentenciais. O candidato mais natural a essa função é, sem dúvida, o constituinte que morfossintaticamente desempenha a função de Sujeito. Haja vista o equívoco da tradição gramatical ao definir a função sintática sujeito com um critério pragmático "sujeito é sobre o que se fala" e "o predicado é o que se diz do sujeito". Na verdade, o sujeito só assume a posição inicial da oração, o que se chama de anteposição ou ordem direta, quando é também o Tópico da sentença, como exemplificam (1) e (2).

(1) **Os meninos** estavam entretidos com o carrinho. (Kanashiro, 6ª. Série, 2006,)

(2) **O Brasil** reserva muitas surpresas ao turista. (Kanashiro, 6ª. série ,2006)

Entretanto, a função Tópico pode ser atribuída a qualquer constituinte oracional, que assumirá impreterivelmente a posição inicial da sentença, uma vez que essa é a maneira de o português marcar essa função pragmática. Assim, podem ser Tópicos constituintes com função sintática de objeto direto, objeto indireto, adjuntos adverbiais e até predicados, conforme respectivamente exemplificam (3), (4), (5) e (6). Esse tipo de estrutura tem sido chamada de *ordem indireta* ou *não canônica*.

(3) **Essas coisas** os leitores mais espertos já sabiam. (Travaglia, Rocha, Arruda-Fernandes, 2009, 9ª. série)
(4) **A todos os bichos que passavam pelo caminho** pedia que a ajudasse. (Travaglia; Rocha; Arruda-Fernandes, , 9ª. Série, 2009)
(5) **À noite**, o trem sempre sai atrasado. (Kanashiro, 6ª. série ,2006)
(6) portanto **apascentar gado** é mais ou menos isto (Moç86:MeniniceMachamba:30)

O português caracteriza-se ainda por permitir, com muita facilidade, a ocorrência de Tópicos Múltiplos, conforme propõem Hengeveld e Mackenzie (2008: 94). Dessa forma, são possíveis construções, como (3), que apresenta os dois indivíduos (*essas coisas* e *os leitores*) sobre os quais se constrói o comentário, ou como (5), que indica tanto o cenário do estado-de-coisas evocado (*à noite*) quanto o indivíduo (*o trem*), que servem de suporte para o comentário.

Como se vê, a colocação de constituintes no início da oração não reflete exatamente uma estratégia de "chamar a atenção para o elemento que fica no início da sentença", conforme consideram Travaglia, Rocha e Arruda-Fernandes (2009, 9ª. série), mas sim de tomar esse elemento como suporte do comentário que vem a seguir. Na verdade, ao não distinguirem Tópico de saliência, implícito em "chamar a atenção", os autores desencadeiam uma confusão com outro tipo de estratégia linguística usada pelos falantes para atingir seu objetivo comunicativo, denominada Ênfase, de que trataremos adiante.

Apesar de ser uma língua orientada para o Tópico, como acabamos de demonstrar, o português, para atender outras necessidades comunicativas, admite estrutura sem Tópico. É o caso de sentenças usadas para introduzir novas entidades no discurso. Esse tipo de estrutura, denominado *construção apresentativa*, representa uma

estratégia de atualização do Destinatário, pois indica a emergência de uma entidade referencial no discurso. Essa entidade terá, então, a função pragmática de Foco, conforme se verifica em (7), uma construção existencial com *haver*, e em (8), com *ter*.

(7) havia **uma contradição muito grande** (Bra87: Economia Sociedade:102)
(8) tem **uma escadaria de pedra** (Bra80: Fazenda:18)

Essas estruturas, ao introduzirem um novo referente no discurso, podem fornecer material de suporte para continuação do discurso, como (7), em que se explicita a seguir a "contradição" apresentada, ou meramente servir para montar o cenário discursivo, como (8), cuja entidade "uma escadaria de pedra" apenas participa da descrição de uma casa.

Outra estrutura que não apresenta Tópico, mas que tem um papel relevante na construção do discurso é a Construção Tética. Esse tipo de estrutura se caracteriza por apresentar um evento, estado ou situação globalmente, constituindo uma unidade entonacional fechada que, ao descrever uma situação, não especifica qualquer elemento como ponto de partida e ponto de vista. Nesse caso, a oração toda é o Foco. Isso permite ao falante sustentar, ampliar ou comentar a linha principal do discurso. As ocorrências em (9) e (10) constituem exemplos desse tipo de estrutura.

(9) caiu tudo abaixo (PT95:Bruxedos:23)
(10) começam a surgir as, as, as ravinas, (Ang97:Guerra e Ambiente:15)

Esses são casos típicos de posposição do sujeito, ordem inversa ou estrutura VS, geralmente tratada no ensino apenas quando se aborda a concordância verbal, principalmente quando o sujeito é composto, como o faz Cereja e Magalhães (2002), com os exemplos descontextualizados em (11) e (12).

(11) **Corria**, no quintal, o cachorro, o gato e a galinha. (Cereja; Magalhães, 2002)
(12) **Corriam**, no quintal, o cachorro, o gato e a galinha. (Cereja; Magalhães, 2002)

Como fica claro, as construções apresentativa, tética e categorial de Tópico correspondem a três diferentes estratégias discursivas utilizadas pelo Falante para atingir objetivos comunicativos distintos. Construções de Tópico, por conterem informação que pode ser inferida do contexto ou informação que pode ser ativada na

memória episódica dos interlocutores, participam da porção discursiva que leva o discurso para frente, ou seja, constituem orações de Figura[2] (Hopper; Thompson 1980). Corresponde ao que os autores denominam "ordem direta". As construções apresentativa e tética, que correspondem ao que os autores denominam "ordem inversa", por outro lado, pertencem à porção de Fundo, uma vez que, respectivamente, contribuem para a descrição ou montagem do cenário discursivo, ou sustentam, ampliam, comentam a linha principal do discurso.

3. Ordem e "Mudança de sentido"

De modo geral, os autores chamam a atenção para os efeitos de sentido que "a alteração da ordem" pode causar: ênfase e mudança de sentido. Não esclarecem, no entanto, o que significa *ênfase* e nem *mudança de sentido*. Os exemplos utilizados por Travaglia, Rocha e Arruda-Fernandes (2009) para levar os alunos a refletirem sobre os efeitos que a alteração da ordem pode causar são (13), (14), (15) e (16).[3]

(13) a) Só João veio à reunião.
b) João só veio à reunião.
c) João veio à reunião só.
(14) a) Tereza é uma mulher nova.
b) Tereza é uma nova mulher.
(15) a) José comprou o carro de Paulo.
b) José comprou de Paulo o carro.
(16) a) Meu filho não fez isto
b) Filho meu não fez isto!

Como é possível notar, há vários e distintos aspectos da gramática aí envolvidos. Com exceção de (13)c, em que se tem o adjetivo *só* em função de predicado, e de (15), que trata da posição do objeto direto e do indireto, os outros casos envolvem a ordem

2 Nos termos de Hopper e Thompson (1980), o material que fornece os pontos principais do discurso, a linha orientadora da comunicação chama-se 'figura' (*foreground*). Por outro lado, a parte do discurso que não contribui imediata e crucialmente para os objetivos do falante, mas que apenas sustentam, ampliam ou comentam o aspecto principal são chamadas 'fundo' (*background*).

3 No diálogo que estabelecem com o professor (escrita em azul, na margem da página), além de dar a resposta solicitada, eles o orientam sobre tais efeitos de sentido: ênfase, mudança de sentido.

dentro do **sintagma**. Em (13)a e b trata-se do uso da partícula *só*, geralmente entendida como um expletivo; em (14) e (16) o tema tratado é a posição do adjetivo e do pronome, respectivamente, em relação ao núcleo substantivo. Vamos por partes, já que cada caso envolve motivações diferentes.

À questão da ordem dentro da oração, em (13)c – *João veio à reunião* ***só*** – e (15)a e b – *José comprou o carro de Paulo. José comprou de Paulo o carro* –, já abordada na seção anterior, pode-se acrescentar o seguinte. A posição do adjetivo *só*, em (13)c, é determinada por motivação pragmática, uma vez que constitui o segundo predicado de uma estrutura de predicado verbo-nominal, sendo então a informação nova, ou seja, o **Foco**, o que o leva para a posição final da sentença. A mesma razão leva o objeto direto para a última posição em (15)b.

Na ordenação dentro do sintagma em (13)a, (14) e (16), por outro lado, estão envolvidas três questões distintas: a função pragmática Contraste (em ***Só*** *João veio à reunião* e *João* ***só*** *veio à reunião*), o modificador atitudinal (em *Tereza é uma* ***nova*** *mulher*) e a Ênfase (em *Filho* ***meu*** *não fez isto*!).

3.1 Ordem e função pragmática Contraste

A função pragmática Contraste[4], ao lado de Foco e de Tópico, indica o desejo do Falante de assinalar diferenças entre um ou mais conteúdos comunicados ou entre um Conteúdo Comunicado e informações contextualmente disponíveis, seja no cotexto seja na situação discursiva.

Operadores como *apenas* e *só* são utilizados pelo Falante para corrigir a informação pragmática do Destinatário, ao restringir um conjunto de itens pressupostos àqueles que considera ser adequados para a posição envolvida. Conforme mostra (13)a – *Só João veio à reunião* –, com o operador *só* o Falante opõe *João* a outras pessoas que poderiam ter participado da reunião. Em (13) b – *João só veio à reunião* –, o Falante restringe a ida de João à reunião e não a outro evento qualquer. Possivelmente é a essa diferença de escopo que os autores se referem quando dizem que há "mudança de sentido". Essa partícula assinala, portanto, o desejo do falante de realçar diferenças particulares entre

4 Tanto Ênfase quanto Foco e Contraste envolvem saliência, por isso frequentemente são interpretados como uma única estratégia. Tipologicamente, no entanto, muitas línguas, como o português, distinguem claramente cada um desses conteúdos pragmáticos, conforme ficará claro neste trabalho.

duas informações; em outras palavras marca a função pragmática Contraste Restritivo. Com essa função, *só* se posiciona antes do elemento que escopa, o núcleo dentro do sintagma.

Por outro lado, *sobretudo* e *principalmente* indicam a pressuposição do falante de que o destinatário acredita haver mais de uma informação correta, sendo então sua responsabilidade (do falante) selecionar a mais importante. É o que se percebe em (17), em que o Falante deixa claro, pelo uso de *sobretudo*, que a explosão escolar ocorreu de modo geral em todos os níveis, mas o mais importante foi no nível secundário, e em (18), cujo contraste ocorre entre pessoas *do sexo feminino* e *do sexo masculino*. Nesse caso denomina-se Contraste Seletivo. Assim como *só* e *apenas*, *sobretudo* e *principalmente* posicionam-se antes do elemento escopado, ou seja, na posição inicial do sintagma.

(17) e isso vai-se traduzir numa primeira explosão escolar ***sobretudo*** **no secundário** (Ang97:EnsinoAngola:49)
(18) a maioria das:: pessoas ***principalmente*** **do sexo feminino** ficam grudadas em novela (DID-SP-234:631).

A função Contraste pode ainda ser marcada por *também*. Nesse caso, a intenção do falante é acrescentar uma informação, pois acredita que o destinatário dispõe de uma informação parcial, que necessita ser completada. Trata-se, portanto, de Contraste Expansivo, já que adiciona uma informação a outra pressuposta ou já mencionada. É o que se observa em (19), em que *também* assinala que a banda além de tocar em eventos toca ainda em procissões, e em (20), que não só o Gaspar teve problemas mas também seu pai e sua mãe. Nesse caso, o operador se coloca em posição final do sintagma se este estiver antes do verbo (cf. (19)); e em posição inicial, se o sintagma estiver depois do verbo (cf. (20)). Quando, no entanto, escopa toda a oração, posiciona-se no início da sentença, como em (21).

(19) vocês participam ***também*** **em procissões** (To-Pr96:Banda:36)
(20) **o pai e a mãe** ***também*** tiveram; muitos problemas (Ang97:JovemGaspar:91)
(21) ***também*** aparece a esterilidade (GB95:Aborto:56)

Como se vê, nesses casos o que determina a colocação dos constituintes é o princípio de Preservação de Relações de Escopo, ou seja, escopando a oração, o

operador de Contraste se coloca antes dela, já dentro do sintagma, o operador posiciona-se em torno do seu núcleo, antes ou depois dele, a depender do tipo de Contraste estabelecido.

3.2 Ordem e Modificador Atitudinal

Em (14) – a) *Tereza é uma mulher* ***nova*** e b) *Tereza é uma* ***nova*** *mulher* –, a alteração da ordem do adjetivo *nova* dentro do sintagma, indica, para os autores, "mudança de sentido". Na verdade, a posição antes ou depois do núcleo assumida pelo adjetivo *nova* reflete a intenção do falante, em (14)a, de efetuar uma descrição objetiva do referente *mulher*, uma mulher com pouca idade; já em (14)b, a anteposição do adjetivo ao núcleo revela tratar-se de uma avaliação subjetiva, ou seja, a de indicar uma mulher transformada, independentemente da idade. Trata-se, então, de um modificador atitudinal.

Colocar os modificadores e operadores de conteúdo proposicional à esquerda do núcleo é a maneira de o português, que não dispõe de partículas especiais para isso, indicar avaliações subjetivas, reservando as posições à direita do núcleo para descrições objetivas.

Como se vê, não se tem na verdade "mudança de sentido" mas sim indicação das intenções comunicativas do falante: ser objetivo ou subjetivo.

3.3 Ordem e Ênfase

Os exemplos apresentados por Travaglia, Rocha e Arruda-Fernandes (2009) em (16)a – ***Meu*** *filho não fez isto* e (16)b *Filho* ***meu*** *não fez isto!* – trazem outra questão relativa à ordenação de constituintes, a que os autores têm apropriadamente denominado *ênfase*.

Essa categoria pragmática, no entanto, é sempre referida como uma forma de salientar constituintes, sendo muitas vezes confundida com Foco. Entende-se aqui, entretanto, que Ênfase se distingue da função pragmática Foco, e consiste numa

estratégia utilizada pelo Falante para intensificar, por meios lexicais ou gramaticais, um constituinte ou toda a expressão linguística, visando a atingir seus objetivos comunicativos. A intensificação de constituintes oracionais ou de toda oração pode ser indicada por meio de partículas como *ainda, já, mesmo*, como em (22)a, (23)a, (24)a. Compare as sentenças com suas correspondentes sem a partícula de intensificação, em (22)b, 23(b) e (24)b.

(22)a **ainda** com sol [as ovehas] já estão encostadas (PT97:SerPastor:88)
(23)a **já** em sessenta e oito houve um surto de escolas, que foram abertas (CV95:RaparigasCV:07)
(24)a eu **mesma** levei um susto agora (Bra80:Fazenda:105)

(22)b com sol [as ovelhas] já estão encostadas (PT97:SerPastor:88)
(23)b em sessenta e oito houve um surto de escolas, que foram abertas (CV95:RaparigasCV:07)
(24)b eu levei um susto agora (Bra80:Fazenda:105)

Muito comumente, no entanto, a Ênfase pode ser indicada pela posição inusitada que o constituinte assume no sintagma, como em (25). É a essa estratégia de marcação de Ênfase que os autores se referem em (16), com a posposição do pronome possessivo *meu* ao núcleo nominal *filho* (*filho **meu***), já que a posição canônica do possessivo é a anterior ao núcleo.
(25) e os filhos ficaram **todos** ricos (PT97:DesportoDinheiro:84)

4. Ordem e pontuação

A relação entre ordenação de constituintes e pontuação encontra-se, de modo geral, no emprego da vírgula. O uso da vírgula, no entanto, é um tanto controverso entre os autores. De acordo com Kanashiro (2006), ela serve para "marcar inversões dos termos da oração", como em (26) e (27), separando o adjunto adverbial, e (28), separando o objeto indireto. O mesmo autor, entretanto, não a coloca em (29) para separar o sujeito posposto.

(26) À meia-noite**,** os últimos convidados chegaram.
(27) À noite**,** o trem sempre sai atrasado.
(28) Ao meu irmão mais velho**,** meu pai deu um carro zerinho.
(29) Viajaram às pressas o fidalgo e seu escudeiro.

Faraco e Moura (2003), por seu turno, não separam por vírgula o adjunto adverbial anteposto, em (30). Assim também Travaglia, Rocha e Arruda-Fernandes (2009) não separam o objeto indireto anteposto em (31) e (32), e o sujeito posposto em (33).

(30) Em uma terra radiosa vive um povo triste.
(31) A essa dança os irmãos Mawê deram também o nome de Waiperiá.
(32) A todos os bichos que passavam pelo caminho pedia que a ajudasse.
(33) e fomos nós esse alguém.

Na verdade, diferentemente do que propõe Kanashiro (2006), constituintes Tópicos não devem ser separados por vírgula, uma vez que pertencem à oração, seja como constituintes argumentais, como *a essa dança* em (31) e *a todos os bichos que passavam pelo caminho* em (32), seja como modificadores, como em *à meia noite* em (26), *à noite* em (27) e *em uma terra radiosa* em (30). O fato de serem constituintes oracionais se reflete na prosódia, sendo então construídos como uma frase fonológica (um sintagma) e não uma frase entonacional independente (uma oração).

Contrariando a tradição gramatical, propomos aqui que os adjuntos adverbiais antepostos, de qualquer extensão, não sejam separados por vírgula, já que são constituintes Tópicos, pertencentes à oração, o que simplifica a regra de emprego da vírgula dada, por exemplo, por Cunha e Cintra (2008: 659-60). Segundo os autores, no interior da oração a vírgula serve para isolar adjunto adverbial antecipado; observam, no entanto, que *quando os adjuntos adverbiais são de pequeno corpo (um advérbio, por exemplo), costuma-se dispensar a vírgula. A vírgula é, porém, de regra quando se pretende realçá-los.*

Uma das dificuldades dos alunos é justamente identificar um constituinte de *pequeno corpo*, já que o autor não oferece nenhum parâmetro para isso, como por exemplo, quantidade de sílaba, complexidade sintática. Um advérbio pode ser curto

como *hoje*, mas pode ser longo como *anteriormente*. Esse tipo de regra mais confunde do que explica o uso de vírgula pelos alunos.

Dessa forma, assim como não se separa, por ser Tópico, o sujeito anteposto do predicado, não se deve separar também qualquer outro constituinte da oração com a função pragmática Tópico, seja objeto direto, objeto indireto ou adjunto adverbial.

Por outro lado, os sintagmas *o fidalgo e seu escudeiro* e *esse alguém*, respectivamente em (29) e (33), devem ser separados por vírgula, pois desempenham uma função retórica[5] no desenvolvimento discursivo. Diferentemente dos anteriores, esses constituintes não pertencem ao ato discursivo (à oração) que os antecede; pelo contrário são atos discursivos distintos, cuja função é adicionar uma informação necessária para a correta interpretação da intenção comunicativa do falante. Esses atos discursivos, como um *afterthough*, corrigem/esclarecem uma informação, considerada pelo falante como não comunicativamente adequada. Nos exemplos dados esclarecem os sujeitos de terceira pessoa do plural e de primeira do plural, respectivamente. Como ato discursivo, correspondem a uma unidade de entonação, com ilocução própria, ou seja, a uma frase entonacional, por isso, na escrita, deve ser destacado do ato discursivo anterior pela vírgula.

A proposta aqui é que a vírgula só deve ser usada para separar constituintes pertencentes a atos discursivos distintos. Sendo assim, na escrita, as sentenças (26) e (27) devem ser grafadas sem vírgula, como em (26)a e (27)a, simplificando a regra da tradição gramatical de que só se separam adjuntos adverbiais antepostos de "grande corpo". Já (29) e (33) devem ser gafadas com vírgula para separar atos discursivos distintos, como (29)a e (33)a.

(26)a À meia-noite os últimos convidados chegaram.
(27)a À noite o trem sempre sai atrasado.
(29)a Viajaram às pressas, o fidalgo e seu escudeiro.
(33)a e fomos nós, esse alguém.

5 A Retórica fundamentalmente se relaciona aos modos pelos quais os componentes de um discurso são ordenados para a realização da estratégia comunicativa do falante, e também às propriedades formais de enunciados que influenciam o destinatário a aceitar os propósitos do Falante.

Considerações finais

A consulta aos livros didáticos revela que os autores intuem que a colocação de constituintes na sentença está relacionada às intenções comunicativas do falante, uma vez que a relacionam a "mudança de sentido" e "ênfase". Falta, no entanto, esclarecer o que significa cada um desses aspectos.

Como vimos, "mudança de sentido" relaciona-se tanto à diferença de escopo no uso de operadores de Contraste quanto à atitude proposicional (subjetividade) do falante. No primeiro caso, o que se tem é uma função pragmática, atribuída a um constituinte oracional, com o objetivo de realçar diferenças particulares entre dois ou mais Conteúdos Comunicados ou entre um Conteúdo Comunicado e informações contextualmente disponíveis, no cotexto ou na situação discursiva. No segundo caso, trata-se de um modificador de conteúdo proposicional, que se relaciona à especificação de atitudes proposicionais, ou seja, indica o tipo e o grau de comprometimento de um ser racional com o conteúdo proposicional apresentado.

Já "ênfase", apesar de adequadamente usada pelos autores, não é devidamente definida, o que gera confusão com outras categorias pragmáticas, como a função Foco. Apesar de ambos envolverem saliência, a Ênfase consiste numa estratégia do Falante para intensificar, por meios lexicais ou gramaticais, um constituinte ou toda a expressão linguística para assim atingir seu objetivo comunicativo, enquanto a função pragmática Foco, atribuída a um constituinte oracional, sinaliza a seleção estratégica do Falante de informação nova, ou para preencher uma lacuna na informação do Destinatário ou para corrigir uma informação do Destinatário; em outros termos, constitui uma instrução de atualização do Destinatário.

Funções pragmáticas (contraste e foco), ênfase e modificador atitudinal referem-se a ações linguísticas distintas que obedecem aos propósitos dos falantes.

Todas essas questões impõem que o ensino de gramática considere o discurso como um todo, ou seja, o texto não poder ser apenas o pretexto para o ensino, de onde se extraem sentenças cuja análise ocorre fora do contexto onde estão inseridas. Ensinar gramática considerando o discurso como um todo é que é desenvolver a competência comunicativa do aluno, possibilitando-lhe a reflexão sobre os diversos mecanismos linguísticos disponíveis na língua, que precisam ser mobilizados adequadamente, na compreensão e produção de textos, nas mais diversas situações de comunicação, conforme ditam os PCNs.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

Cereja, William Roberto; Magalhães, Thereza Cochar. 2002. *Português: Linguagens*. São Paulo: Atual.

Cereja, William Roberto; Magalhães, Thereza Cochar. 2003. *Gramáitca Reflexiva*. São Paulo: Atual.

Cunha, Celso; Cintra, Lindley. 2008. *Nova gramática do Português Contemporâneo*. 5ª. ed. Rio de Janeiro: Lexikon.

Faraco, Carlos Emílio; Moura, Francisco Marto. 2003. *Gramática Escolar*. São Paulo: Ática.

Hengeveld, Kees; Mackenzie, Lachlan. 2008. *Functional Discourse Grammar:* A typologically-based theory of language structure. Oxford: Oxford University Press.

Hopper, Paul.;Thompson, Sandra. 1980. Transitivity in grammar and discourse. *Language* (Baltimore), v.56, n.2, p.251-99.

Kanashiro, Áurea Regina (ed.). 2006. *Projeto Araribá*. *Português*. São Paulo: Moderna.

Pezatti, Erotilde Goreti. 2014. *A ordem das palavras no português*. São Paulo: Parábola Editorial.

Pontes, Eunice. 1987. *O Tópico no português do Brasil*. Campinas: Pontes.

Travaglia, Luiz Carlos; Rocha, Maura Alves de Freitas; Arruda-Fernandes, Vânia Maria Bernardes. 2009. *A aventura da Linguagem*. Belo Horizonte: Dimensão.

De volta ao futuro da língua portuguesa.
Atas do V SIMELP - Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa
Simpósio 9 - Descrição funcional e ensino do português, 2585-2604
ISBN 978-88-8305-127-2
DOI 10.1285/i9788883051272p2585
http://siba-ese.unisalento.it, © 2017 Università del Salento

A PLAUSIBILIDADE INTERPRETATIVA DE RELAÇÕES RETÓRICAS SOBREPOSTAS NA ARTICULAÇÃO DE ORAÇÕES NO PORTUGUÊS BRASILEIRO

Maria Beatriz Nascimento DECAT[1]

RESUMO
Na articulação entre orações, além do conteúdo proposicional veiculado explicitamente, há relações implícitas, que são o significado que emerge entre essas porções de texto, sem necessariamente haver marcas linguísticas que as identifiquem. Chamadas por Mann & Thompson (1983, 1988) de "proposições relacionais", emergem da contiguidade entre duas orações, e colaboram na organização textual, conferindo-lhe unidade. Frequentemente, emerge mais de um significado entre as orações, originando mais de uma interpretação da relação que ali se estabelece; é a "sobreposição" , apontada por Ford (1986), de relações retóricas funcionando simultaneamente, identificadas por julgamentos de "plausibilidade", que levam em conta o propósito comunicativo, baseando-se em critérios semânticos e pragmáticos. A Teoria da Estrutura Retórica - RST -, desenvolvida por funcionalistas da Costa Oeste Norte-americana, fundamenta este trabalho, proporcionando uma descrição da articulação de orações que leve em conta as relações implícitas entre elas, especialmente quando emerge mais de uma relação. Tal análise poderá ter reflexos no ensino do português: no desenvolvimento da habilidade de combinação oracional segundo os propósitos comunicativos do produtor do texto; na compreensão do texto, em termos das relações que o permeiam. Pretende-se evidenciar a possibilidade: de lidar-se com as relações retóricas sem recorrer-se a paráfrases da relação; e de tratar as relações retóricas no nível gramatical, de modo dissociado da presença de conectores, como mostra Taboada (2009). Finalmente, pretende-se deixar claro, como já mostraram Mann e Thompson (1988), que uma análise não pode ser vista como mais correta que outra, mas que uma análise pode ser plausível.

PALAVRAS-CHAVE: articulação de orações; relações retóricas; sobreposição; plausibilidade; funcionalismo.

1 Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Faculdade de Letras, Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos. Endereço de correspondência: Rua Via Láctea, 94/402, Bairro Santa Lúcia, CEP 30.360-270 Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil, bdecat@uol.com.br

Considerando-se que é amplamente reconhecido que algumas partes da comunicação por meio da linguagem verbal são implícitas, este trabalho parte do princípio de que a compreensão de um texto depende, dentre vários outros fatores, do reconhecimento/identificação de relações implícitas, que se estabelecem entre suas partes e que permeiam todo o texto. Um dos objetivos da presente discussão consiste em apontar para a necessidade de um trabalho em sala de aula, no ensino da língua portuguesa, que leve os alunos a refletirem sobre as relações entre as partes do texto, a fim de que percebam que tanto a compreensão quanto a produção de um texto envolvem, entre outros aspectos, um mais profundo reconhecimento dessas relações que permeiam todo o texto e que o organizam. Dito de outra maneira, é preciso levar o aluno a entender que, na articulação entre orações, além do conteúdo proposicional que elas veiculam explicitamente, há relações implícitas, que são o significado que emerge entre duas porções de texto (sejam elas orações ou porções maiores), sem que haja necessariamente qualquer marca formal que as identifique, sejam essas marcas conectivos, tempo e modo verbais ou qualquer outra marca linguística que auxilie na identificação. Chamadas por Mann & Thompson (1983, 1988) de "proposições relacionais", elas emergem da contiguidade entre duas orações/porções textuais (em inglês, *spans*) e colaboram na organização da estrutura textual, conferindo-lhe unidade. Elas são, portanto, por um lado, a informação transmitida pelo texto e, por outro, um fenômeno de combinação, definido nas duas partes de um texto, permitindo perceber a relação entre essas partes, qualquer que seja o seu tamanho. Desse modo é que se pode dizer, conforme os autores acima, que a gramática da articulação de orações reflete a organização do discurso.

A discussão aqui proposta é fundamentada na Teoria da Estrutura Retórica - **RST (*Rhetorical Structure Theory*).** Desenvolvida por pesquisadores da costa oeste dos Estados Unidos - e tendo como fundadores Sandra Thompson, William Mann e Christian Matthiessen - a RST caracteriza-se como uma teoria descritiva cujo objeto de estudo é a organização do texto em termos das relações que se estabelecem entre suas partes, sejam elas orações ou porções maiores de texto. Tais relações ("proposições relacionais") são descritas com base na intenção comunicativa do produtor do texto e na avaliação que ele faz de seu ouvinte/leitor/receptor, refletindo suas escolhas na organização de seu texto. Também referidas como "relações retóricas", ou "relações de coerência" (cf. Taboada, 2009), essas relações emergem entre uma porção **núcleo** (que realiza os objetivos centrais do falante/escritor) e outra, que é o **satélite** (de caráter

periférico, marginal), que serve de subsídio ao núcleo, conferindo unidade ao texto. Esse é, pois, o tipo de **relação núcleo-satélite.** Uma **relação** é, pois, a "conexão interpretável entre duas partes de um texto" (Ford, 1986). Outro tipo de relação é a **multinuclear** , em que cada porção de texto constitui, por si só, um núcleo. A representação gráfica desses dois tipos é dada através das figuras 1 e 2, a seguir.

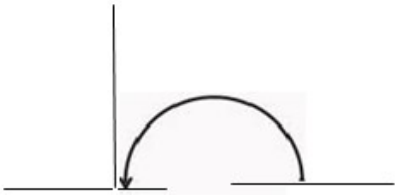


Figura 1 - Esquema de relação núcleo-satélite

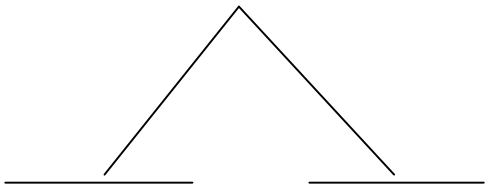


Figura 2 - Esquema de relação multinuclear

A RST contou, inicialmente, com uma lista de aproximadamente 25 relações do tipo **núcleo-satélite**[2], conforme mostra o Quadro 1, abaixo.

Quadro 1 - Terminologia das relações retóricas núcleo-satélite

Relações de APRESENTAÇÃO: **antítese, fundo, concessão, capacitação, evidência, justificativa, motivação, preparação, reformulação, resumo**
Relações de CONTEÚDO: **circunstância, condição, elaboração, avaliação, interpretação, meio, causa não volitiva, resultado não volitivo, alternativa (*otherwise, anti-conditional*), propósito, solução, incondicional, condição inversa (*unless*), causa volitiva, resultado volitivo**

As relações do tipo **multinuclear** são: **conjunção, contraste, disjunção, junção, lista, reformulação multinuclear, sequência.**

Esse número já vem sendo expandido ou rediscutido em análises de vários pesquisadores (cf. Carlson e Marcu, 2001; Taboada, 2009), inclusive brasileiros (cf. Decat, 1993, 2001, 2010, 2014; Antonio, 2004; Campos, 2005; Pardo, 2005; Oliveira, 2010; Correia, 2011; Grijó, 2011; Neto, 2011; Nepomuceno, 2013; Costa, 2014; Ruchkys, 2014; Caixeta, 2015; Meira, 2015). Não se trata, portanto, de uma lista fechada, como já haviam preconizado Mann e Thompson (1988).

Dentre as relações núcleo-satélite estão aquelas já conhecidas como relações adverbiais, como causa, condição, concessão, circunstância, bem como outras,

2 Lista inicial com as relações retóricas núcleo-satélite e multinucleares, com suas definições, pode ser encontrada em http://www.sil.org/linguistics/rst ; ou http://www.sfu.ca/rst/01intro/intro.html

apontadas acima, distribuídas por Mann & Thompson (1988) em **relações de conteúdo (**no plano **ideacional,** sendo, portanto, **informacionais)** e **relações de apresentação (**no plano **interpessoal**, sendo, portanto, **intencionais).** Uma dessas relações não adverbiais é a de **elaboração,** cuja descrição é a que se segue:

Quadro 2 - Descrição da relação de *elaboração*

Nome da relação	Restrições sobre o núcleo (N)	Restrições sobre o satélite (S)	Restrições sobre a combinação N + S	Intenção do autor
Elaboração	Nenhuma	Nenhuma	O satélite apresenta detalhes adicionais sobre a situação ou sobre algum elemento do assunto que é apresentado no núcleo	Aumentar a potencial capacidade de L para executar a ação apresentada em N.

Na descrição de uma relação são considerados três aspectos: restrições sobre o núcleo ou sobre o satélite, individualmente; restrições sobre a combinação núcleo + satélite; e a intenção do produtor do texto. Essa última costuma não ser levada em conta nas análises tradicionais. Entretanto, com base nos pressupostos da RST, as relações que emergem entre orações (num processo de articulação/combinação, e não de encaixamento) podem ser descritas levando-se em conta, por um lado, a intenção comunicativa do produtor do texto e, por outro, a avaliação que esse produtor faz de seu ouvinte/leitor, refletindo, assim, as escolhas organizacionais.

Em textos como os que se seguem,

(1) "É o amigo (quase) virtual, que não é só aquele que a gente conhece pela internet, não, segundo a pesquisa Playground Digital, do canal pago Nickelodeon." (Cardoso, C. *Virtuais, mas nem tanto*. Folha de São Paulo. São Paulo, 10 nov. 2007. Folhinha, p. 4-5)

(2) "Você não tem que ganhar todas as vezes. Concorde em discordar." (Regina Brett)

a porção sublinhada, o satélite, elabora a porção anterior (em cada exemplo, ambas as estruturas são orações), no sentido em que ela acrescenta informações, especifica, dá detalhes.

Emergência de relação de **justificativa** é o que se pode verificar na Figura 3 a seguir[3], com texto de propaganda da Bombril (*apud* Campos, 2005) dado no exemplo (3):

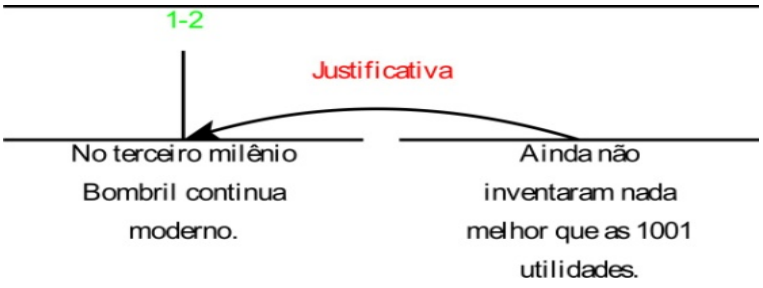


Figura 3 - Relação retórica de *justificativa*

(3) No terceiro milênio Bombril continua moderno. Ainda não inventaram nada melhor que as 1001 utilidades.

Frequentemente, emerge mais de um significado entre as orações, levando a mais de uma interpretação, ou ambiguidade, da relação que se estabelece entre elas; é a **sobreposição**, já apontada por Ford (1986), de relações retóricas que funcionam simultaneamente, sendo sua identificação resolvida por julgamentos de **plausibilidade**, que levam em conta o propósito comunicativo do texto e se baseiam em critérios semânticos e pragmáticos, uma vez que o analista lida com o texto produzido mas não tem acesso a seu produtor e nem mesmo ao interlocutor desse texto. Segundo Ford (1986) "reconhecer uma relação é dizer que é plausível que o produtor do texto tenha tido a intenção de mostrar tal relação, de tal modo que também é plausível que o leitor vá interpretar essa relação", ou melhor, vá também reconhecer essa relação, apontando que ela vai causar algum efeito no leitor. Assim, é preciso, na tarefa de uma análise em sala de aula, levar o aluno a detectar o objetivo do texto, o propósito para o qual foi criado: se com o propósito de informar (tendo, portanto, como objetivo "referir"), ou se

3 Os diagramas representados nas figuras 3, 5, 6, 7, 9 e 10, constantes deste trabalho, foram elaborados com o auxílio da ferramenta automática RSTTool, versão 3.45, de Mick O'Donnel (2000), disponível em <www.wagsoft.com>

para criar um efeito no leitor. Dessa forma é que as relações vão poder ser caracterizadas como semânticas ou pragmáticas, a depender do efeito pretendido no leitor/receptor. É o caso da relação de **elaboração**: ela acrescenta alguma informação, então é uma relação semântica, não sendo necessário, nesse caso, caracterizar o efeito ou a intenção, como pode ser visto pelos exemplos (1) e (2), dados anteriormente. É possível emergir uma relação semântica de **elaboração** tendo outra sobreposta a ela, uma relação de **motivação**, por exemplo, servindo a um propósito. Nesse caso, a relação de **motivação** é pragmática, tendo de ser caracterizada em função do efeito que ela vai produzir no leitor, como se pode ver no exemplo (4) abaixo, dividido, para análise, em unidades informacionais e representado pela Figura 4, em que a relação de **motivação** emerge em consequência da combinação do texto com o contexto:

> (4) Eu dormia com:: três quatro travesseiros... sabe? Porque eh eh:: a impressão que eu tinha... era de que:: se eu fosse::... ficar na posição... horizontal... eu não ia respirar... porque tinha uma coisa aqui dentro...(NDO4F, 12, 160-165; *apud* Decat, 2001 [1993])

Unidades informacionais:

1. eu dormia com:: três quatro travesseiros... sabe?

2. porque eh:: a impressão que eu tinha... era de que:: eu não ia respirar

3. se eu fosse:: ficar na posição... horizontal

4. porque tinha uma coisa aqui dentro...

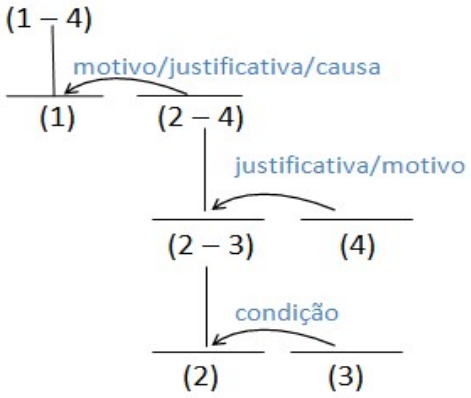


Figura 4 - Estrutura retórica do exemplo (4)

Mesmo uma relação de **elaboração** (assim como uma de **antítese**) pode ser interpretada diferentemente, caso funcione como relação pragmática.

Um outro exemplo de relação pragmática é a de **capacitação**; ela elabora, porque detalha, mas também capacita o leitor a executar a ação expressa no núcleo (ou porção anterior), como faz a informação de "número de telefone" dada no texto do exemplo (5) abaixo, retirado de um folheto publicitário (*apud* Nepomuceno, 2013), aqui apresentado com sua divisão em unidades de informação:

(5) - (texto do folheto publicitário)

1. Gostou?
2. Alugue na Master
3. 3222-3344

No texto dado em (5), entre as porções (1) → (2-3) emerge relação de **causa/ condição;** entre (2) ← (3), a relação é de **capacitação.** Outra análise plausível é a que identifica na porção 1 um problema, dando origem à leitura de que, entre a porção constituída pelas unidades 2 e 3 e a porção 1 emerge uma relação de **solução** (muito comum em estruturas de pergunta-resposta do tipo acima).

Diante da possibilidade de emergência de mais de uma proposição relacional, ou relação retórica, ou relação implícita, entre duas porções textuais (*spans*) - no caso aqui em discussão, entre duas orações que se combinam - o analista se vale de julgamentos de **plausibilidade**, mais do que de 'certeza', na decisão sobre qual relação melhor reflete a intenção comunicativa. Como foi dito acima, lança-se mão de critérios semânticos e pragmáticos. Nesses julgamentos, o analista compartilha das convenções culturais do escritor e dos possíveis leitores de um determinado texto, embora não tenha acesso direto nem ao produtor/escritor nem ao leitor/receptor. Como mostram Mann e Thompson (1988), esses julgamentos são feitos com base no conhecimento direto que o analista tem do texto, mais do que do leitor; e, por isso, são julgamentos da perspectiva do escritor/produtor. O analista procura, então, levantar razões plausíveis sobre a intenção do escritor/falante na produção do texto, tendo em vista o campo de efeito de uma relação. Por exemplo, o reconhecimento de uma relação de **condição** entre as duas orações do texto dado em (6) não depende da presença de um conectivo dado tradicionalmente como condicional (o caso de "se"):

> (6) “Lê o passado **e** ficarás preparado para o futuro.” (Meira, 2011:100) (rel. ret. de **condição**)

Da mesma forma, a relação retórica de **elaboração** que emerge entre as porções [A] e [B] do exemplo (7), num movimento [A] ← [B], não é marcada com nenhum tipo de conector:

> (7) "A sorte é como um raio [A], nunca se sabe aonde vai cair"[B] (Meira, 2011:106)

Assim, para cada relação "a definição se aplica somente se é plausível para o analista que o escritor quis usar esta porção do texto para alcançar o EFEITO" (Mann & Thompson, 1988:258 - Tradução minha).

Vista sob essa perspectiva, uma análise que se baseie na RST é uma "abordagem funcional do texto como um todo" (Mann & Thompson, 1988:258). Encontra-se aí, portanto, a relevância da RST para o ensino, uma vez que as análises se baseiam mais em estruturas de funções do que de formas, levando em conta as seguintes propriedades (Mann & Thompson, 1988:259-260):

1. as relações não são necessariamente expressas por meio de orações;

2. as relações podem ser veiculadas sem a presença de qualquer marca ou sinal que as identifique. Como já havia apontado Ford (1986), algumas relações emergidas entre porções são de difícil associação a algum sinal linguístico particular (por exemplo, os conectivos). Para ilustrar esse aspecto, e observando os dizeres encontrados numa placa de rua, como no exemplo (8), a seguir

> (8) PROIBIDO ESTACIONAR. [A]
> SUJEITO A REBOQUE. [B]

- em que não há nenhuma marca de identificação da relação estabelecida entre as duas porções - pode-se interpretar que emerge entre as porções uma relação de **motivação** de B para A, ou uma relação de **consequência** (B é consequência de A). Tem-se, pois, aí, uma sobreposição de relações, interpretadas simultaneamente;

3. as proposições relacionais correspondem às relações da estrutura retórica do texto, de cujas partes emerge uma relação retórica;

4. as proposições relacionais são essenciais para a coerência do texto.

Assim, reconhecer as relações de um texto é essencial para entender o texto (Mann & Thompson, 1988:260). Conforme Mann e Thompson (1988:260-261) apontam, "as proposições relacionais desafiam teorias da linguagem que igualam o efeito de comunicação de um texto com os "sentidos" de suas sentenças e compõem aqueles significados a partir dos significados de suas estruturas sintáticas e itens lexicais". Uma vez que a proposição relacional está ligada diretamente à intenção do autor/produtor, múltiplas análises podem ser devidas a diferenças de julgamentos de plausibilidade.

Para a decisão quanto a qual relação sobressai, em situações dessa natureza, uma das estratégias é verificar a direção da interpretação**,** como se pode ver através do exemplo (9), a seguir,

(9) Aquele homem faz altos negócios. [A] Ele está certo de que vai comprar aquele edifício. [B]

em que a relação que emerge entre as porções [A] e [B] pode ser de **evidência** ou de **causa**. A direção da relação muda para cada caso:

a) evidência: [B] é evidência de [A] - Direção da relação = [A] ← [B]

b) causa: [A] é causa de [B] - Direção da relação = [A] ➔ [B]

Conforme essa direção, a relação retórica coloca o falante/produtor mais presente na situação comunicativa. Isso é o que se pode ver também numa relação de **justificativa,** tal como mostrada para o exemplo (4), dado anteriormente, que é centrada no falante. Também interna ao falante é, por exemplo, uma relação de **conclusão**; já uma relação de **resultado,** por ser ideacional, é parte de um grupo de relações voltadas para o conteúdo da porção textual (esse tipo de relação não leva em conta nem autor nem leitor). Observe-se o exemplo (10):

(10) Me responde de novo [A] e eu te arrebento os dentes![B]

Nele, são plausíveis duas análises. Numa primeira, entre as porções [A] e [B], ambas orações, emerge uma relação de **resultado***,* em que [B] é resultado de [A]. Uma segunda análise interpreta [A] como uma **condição** para [B]. Também de **resultado** ou

condição pode ser interpretada a relação que emerge entre as porções [A] e [B] do exemplo (11), abaixo, cujo texto foi retirado do anúncio publicitário de uso do sal grosso, apresentado após o exemplo:

(11) Use sal grosso:[A] as outras carnes vão ficar com inveja [B]



Anúncio publicitário 1: Bachir Carnes Especiais

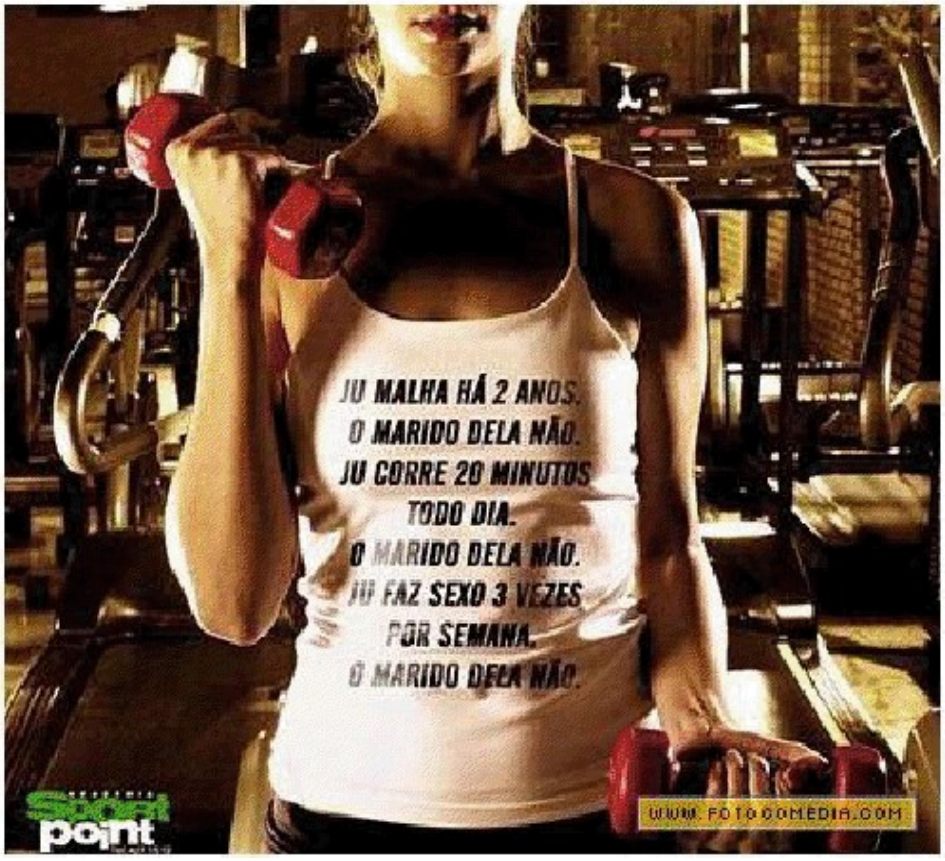
Pode-se ter, primeiramente, uma leitura segundo a qual a realização da situação apresentada no Núcleo (2ª oração, porção B) depende da realização da situação apresentada no Satélite (1ª oração, porção A). Nesse caso, o satélite [B] apresenta uma situação hipotética, futura, ou não realizada, relativamente ao contexto situacional do satélite; e o leitor reconhece de que forma a realização do Núcleo (a porção A) depende da realização do satélite [B]. Já uma segunda leitura mostraria a emergência da relação de **resultado**, tendo em vista que o Satélite (2ª oração, porção B) não representa uma ação voluntária; o Núcleo (1ª oração, porção A) causa a situação dada no Satélite (porção B), e isso é reconhecido pelo leitor.

Assim, ao lidar com relações ambíguas, o essencial numa análise de cunho funcionalista é que se justifique qual relação é mais "apropriada", ou **plausível**. Dessa forma, pode-se levar o aluno a detectar a diferença entre uma causa e uma justificativa, principalmente em estruturas com a presença do conector "porque". Numa análise baseada na RST não importa, por exemplo, se se trata de uma oração coordenada ou de uma subordinada (como várias análises costumam estabelecer, para a diferenciação entre justificativa e causa, respectivamente); importa saber, como foi mostrado na análise do exemplo (4), dado anteriormente, que na relação entre uma oração e outra há um **núcleo** e um **satélite**, entre os quais se estabelece uma causalidade voltada para o

conteúdo (relação de **causa**), ou orientada para a comunicação (relação de **justificativa**).

Enfim, na atividade de ensino da língua, deve-se levar o aluno a entender que a relação semântica diz respeito ao assunto, e a relação pragmática explicita o propósito de aumentar o sucesso de um objetivo do texto, um efeito sobre o leitor. Em outras palavras, as relações pragmáticas sempre se relacionam ao propósito comunicativo.

Vejamos mais alguns exemplos de sobreposição de relações , desta vez no nível macro da organização textual. Observe-se o texto dado em (12), já dividido em unidades de informação, numeradas de 1 a 6, tirado do seguinte anúncio publicitário de uma academia de ginástica:



Anúncio publicitário 2: Sport point

(12) 1. JU MALHA HÁ 2 ANOS.
2. O MARIDO DELA NÃO.
3. JU CORRE 20 MINUTOS TODO DIA.
4. O MARIDO DELA NÃO.
5. JU FAZ SEXO 3 VEZES POR SEMANA.
6. O MARIDO DELA NÃO.

Numa leitura considerada "ingênua", tem-se a seguinte estrutura das relações retóricas emergentes entre as diversas porções do texto:

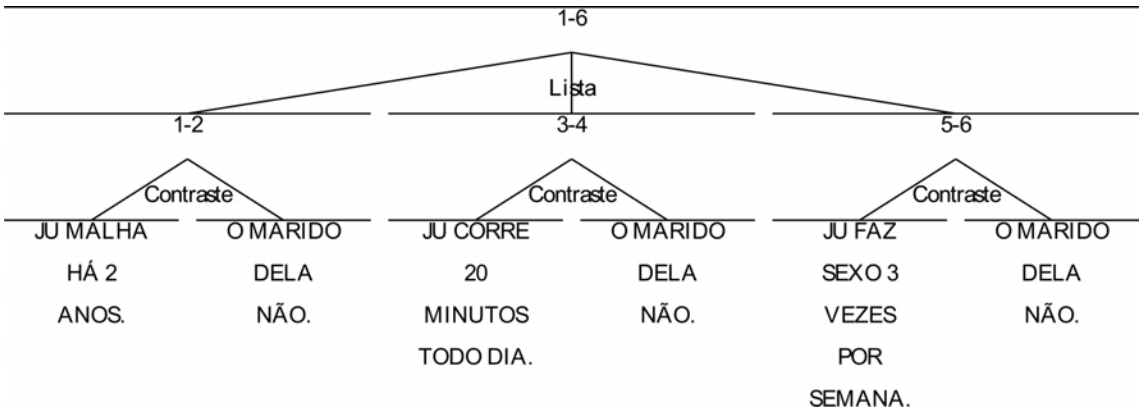


Figura 5 - Primeira leitura do Anúncio publicitário 2

Uma primeira divisão do texto apresenta três porções (1-2, 3-4 e 5-6) que estão numa relação de **lista** entre si. Isso significa que as três porções são consideradas de mesmo valor retórico em relação ao texto como um todo. Em um nível mais baixo da estrutura retórica, cada conjunto é constituído de duas porções, relacionadas entre si por **contraste,** que é, na RST, uma relação multinuclear, assim como a de **lista.** Por outro lado, é possível construir um outro sentido para o texto de anúncio, tal como mostrado pelo diagrama na Figura 6 abaixo:

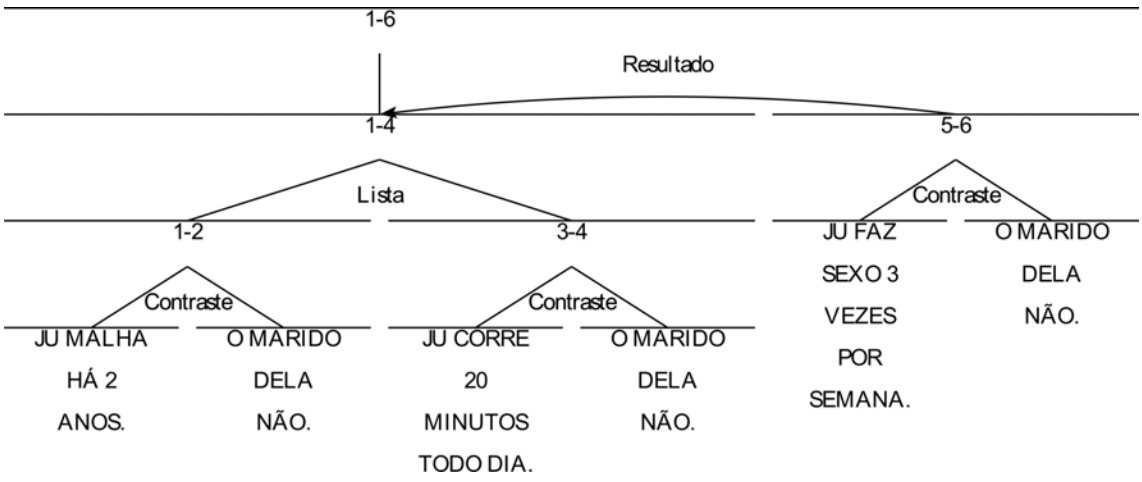


Figura 6 - Segunda leitura do Anúncio publicitário 2

Nessa segunda leitura, leva-se em conta a intenção do produtor do texto, assim como aspectos culturais relativos à atividade sexual fora do casamento. Tais informações vão levar a reconhecer-se a emergência da relação retórica de **resultado**, detectada entre o terceiro conjunto (5-6) de relações de **contraste**, por um lado, e os outros dois conjuntos (1-2 e 3-4), que formam, entre si, uma **lista** num nível diferente da estrutura.

Observe-se, agora, as duas figuras a seguir, relativas à estrutura retórica de um texto intitulado "Cuidados com a pia".[4] Entre o corpo do texto, constituído das porções 2-6, e o título emerge a relação retórica de **elaboração,** que vai especificar quais são os cuidados que se aconselha ter com a pia de uma cozinha. Pelos diagramas exibidos nas figuras 7 e 8 evidencia-se a plausibilidade das duas análises atribuídas ao texto.

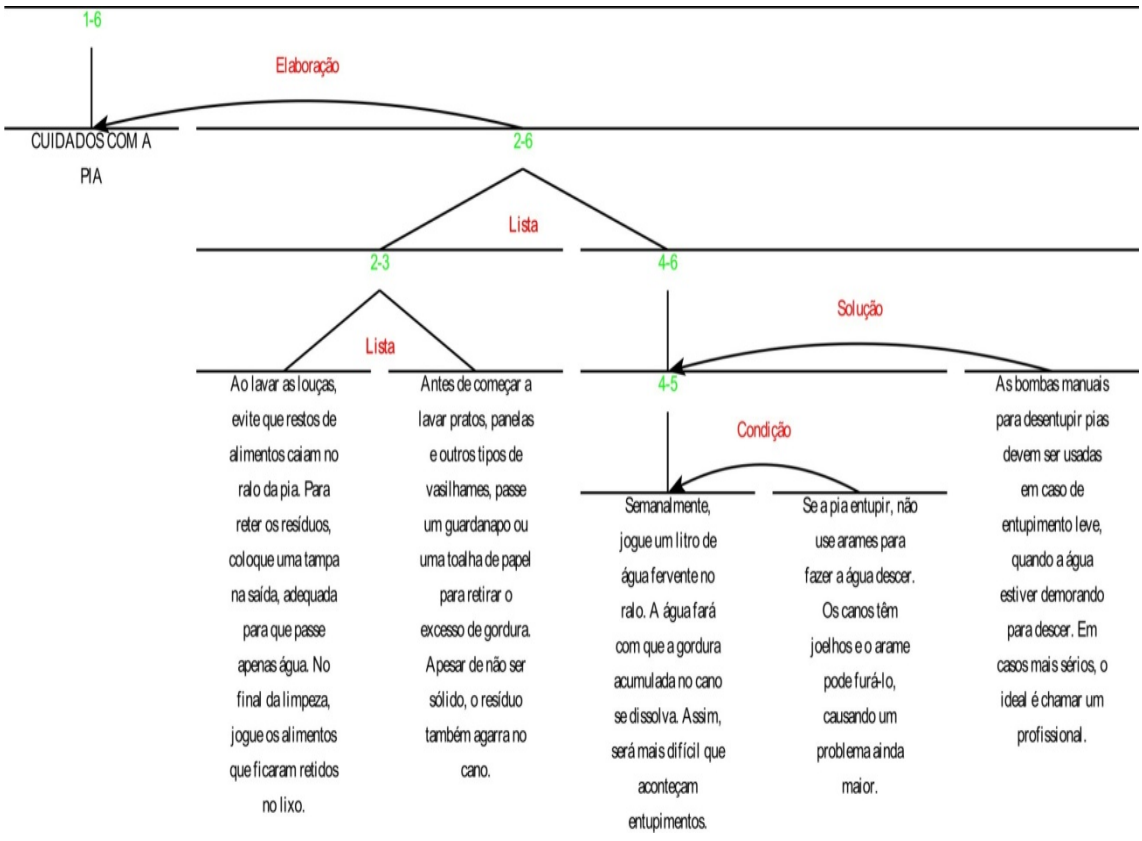
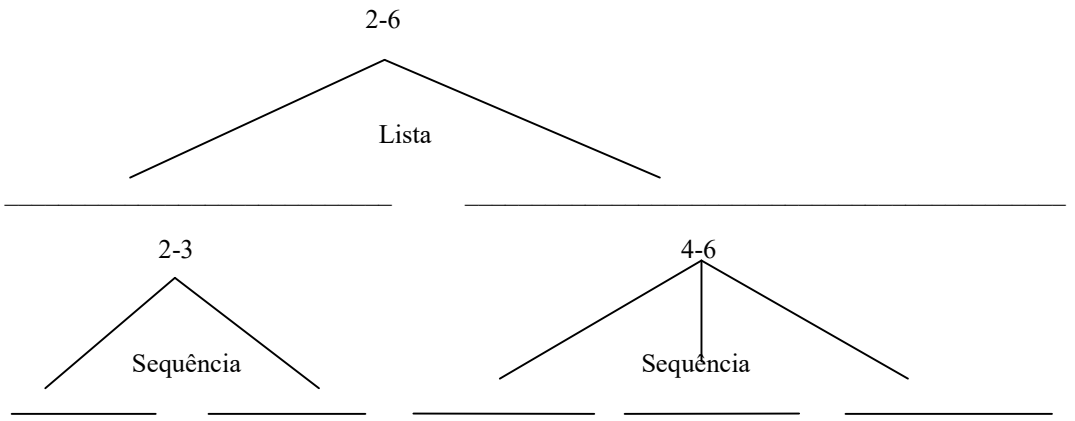


Figura 7 - Primeira análise do texto "Cuidados com a pia"

4 O texto em sua formatação original pode ser encontrado em http://www.em.com.br

Elaboração



Ao lavar as louças, evite que restos de alimentos caiam no ralo da pia. Para reter os resíduos, coloque uma tampa na saída, adequada para que passe apenas água. No final da limpeza, jogue os alimentos que ficaram retidos no lixo.	Antes de começar a lavar pratos, panelas e outros tipos de vasilhames, passe um guardanapo ou uma toalha de papel para retirar o o excesso de gordura. Apesar de não ser sólido, o o resíduo também agarra no cano.	Semanalmente jogue um litro de água fervente no ralo. A água fará com que a gordura acumu-lada no cano se dissolva. Assim, será mais difícil que aconteçam entupimentos.	Se a pia entupir, não use arames para fazer a água descer. Os canos têm joelhos e o arame pode furá-lo(sic), causando um problema ainda maior.	As bombas manuais para desentupir pias devem ser usadas em caso de entupimento leve, quando a água estiver demorando para descer. Em casos mais sérios, o ideal é chamar um profissional.

Figura 8 - Segunda análise do texto "Cuidados com a pia"

Primeiramente, é preciso esclarecer que a Figura 8 representa apenas uma parte da estrutura retórica do texto, a que está numa relação de **elaboração** com o título "Cuidados com a pia". É nessa parte que se encontra a diferença entre as duas análises. Na segunda delas, que reflete uma leitura mais simples, as cinco porções em que o texto foi dividido agrupam-se em dois blocos textuais: um com duas porções e outro com três. As porções textuais no interior de cada um dos dois blocos estão em relação de **sequência,** exibindo, assim, a multinuclearidade desse tipo de relação. Por sua vez, os dois blocos estão numa relação de **lista**, também multinuclear, o que evidencia a função igual exercida pelos dois blocos na elaboração do que é veiculado no título. Já na primeira análise, de leitura um pouco mais elaborada, as três porções que constituem o segundo bloco na relação de **lista** exibem a emergência de outras duas relações retóricas: a de **condição**, entre as duas primeiras porções; e a de **solução,** que relaciona a terceira porção como um satélite do conjunto formado pelas duas porções anteriores. Outra diferença está na consideração de que a relação que emerge entre as duas porções do primeiro bloco é a de **lista,** não se reconhecendo, nesse caso, uma sequenciação dos fatos relatados em cada uma das porções, como mostrado na Figura 7. Análises desse tipo evidenciam a plausibilidade da múltipla interpretação que se atribui a um texto, o que precisa de ser mais explorado em sala de aula, não só no trabalho de compreensão do texto como também de sua produção.

A possibilidade do surgimento de diferentes relações retóricas é também a que mostra a análise desenvolvida por Meira (2015), exemplificada aqui nas figuras a seguir, relativas à estrutura retórica da sequência textual "Pai rico, filho nobre, neto pobre", inserida em textos da internet examinados pela autora. Meira procurou mostrar a diferença de leitura entre as relações de **antítese** e de **concessão,** entre outras relações de possível emergência entre as partes dessa sequência textual**.**

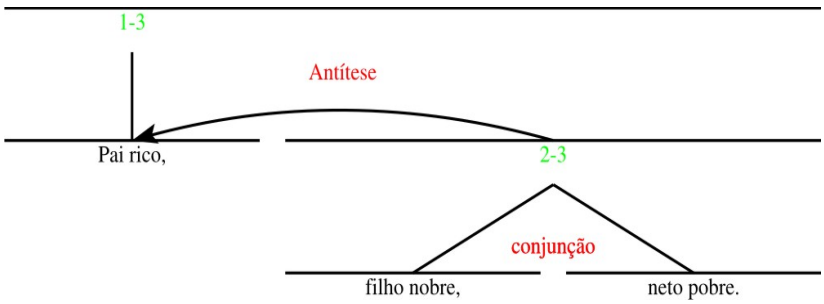


Figura 9 - Relação de antítese

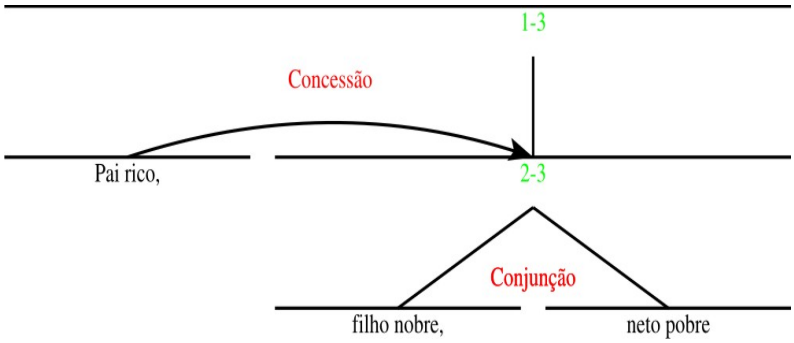


Figura 10 - Relação de concessão

Procurou-se mostrar, nesta discussão, como uma análise que leve em conta as relações implícitas entre as partes de um texto, em especial entre duas orações, admitindo a possibilidade de emergência de mais de uma relação, poderá ter reflexos no ensino do português, seja no desenvolvimento da habilidade de combinação de orações para se atingir os propósitos comunicativos do produtor do texto, seja na compreensão do texto, em termos das relações que o permeiam. Pretendeu-se mostrar que é possível lidar com as relações retóricas diretamente, sem se recorrer a expressões linguísticas correspondentes que serviriam de paráfrases da relação; e que é possível, em sala de aula, tratar as relações retóricas no nível gramatical, de modo dissociado da presença de conectores, como mostra Taboada (2009). Finalmente, pretendeu-se reiterar a posição defendida inicialmente por Mann e Thompson (1988), seguidos por outros estudiosos da RST, de que uma análise não pode ser vista como mais correta que outra, mas uma análise pode ser plausível.

Não se quer dizer aqui que definir uma relação ou identificá-la no texto - em especial, na contiguidade de duas orações - seja uma tarefa fácil. Tampouco se pretende defender a ideia de que só a RST pode resolver os problemas advindos da sobreposição de relações, nem mesmo que ela é a única teoria que explica a relação entre orações ou porções textuais de outra natureza. Trata-se, ao contrário, de mostrar que, por trabalhar com critérios de plausibilidade, a RST permite ao professor um trabalho que leve o aluno, como receptor em situação real de uso da língua, a construir os sentidos do texto, num trabalho de parceria com o produtor do texto. Isso se aplica também à situação em que o aluno é o próprio produtor. A consideração da plausibilidade nessa tarefa de ensino permitirá que não se veja mais o texto somente como um produto, mas como um processo, em que os traços de correspondência entre as relações sejam melhor identificados.

Assim, é possível aplicar-se atividades de reconhecimento de relações nucleares e periféricas, na microestrutura, nos processos de compreensão e produção textual; é possível identificar as proposições relacionais, implícitas, em termos do tipo de informação que elas veiculam para a compreensão do texto, ou do resultado obtido na organização/junção das partes do texto; é possível reconhecer o tipo de conector, ou marcador discursivo, que mais adequadamente assinala uma determinada relação retórica. Uma contribuição a mais da RST é a de permitir que o aluno possa reconhecer, com mais facilidade, o papel dos conectores, quando esses se materializam na articulação de orações, levando-os a perceber a função e o papel desses elementos como sinalizadores da relação retórica implícita, ou da "proposição relacional".

Visto dessa maneira, o tratamento das relações retóricas no nível gramatical, ou seja, o da articulação de orações em sala de aula deixa de estar associado à presença de conectores e passa a privilegiar as relações mantidas entre as orações. Considera-se, portanto, que um trabalho dessa natureza com a gramática na escola pode conduzir o aluno a uma reflexão sobre as relações que se estabelecem não somente no nível micro da combinação entre orações como também no nível macro da organização do texto.

A RST mostra-se, assim, uma teoria que conduz para a 'eficiência'/adequação de uma análise voltada mais para as funções e relações do que para classificações baseadas nas formas; e, o mais importante, que conduz a um melhor entendimento, por parte do aluno, da estrutura organizacional de um texto, seja em sua produção, seja em sua compreensão.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Antonio, Juliano D. 2004. *Estrutura retórica e articulação de orações em narrativas orais e em narrativas escritas do português.* Tese (Doutorado). Araraquara: FCL/Universidade Estadual Paulista.

Bachir Carnes Especiais. http://www.bachircarnesespeciais.com.br

Caixeta, Geovane F. 2015*"Que bom, que bom, ai, que bom!" Da existência da relação retórica de interjeição*. Tese (Doutorado). Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais.

Campos, Rosane C.S. 2005. *"A propaganda é a alma do negócio": uma proposta de análise funcional-discursiva do anúncio publicitário*. Dissertação (Mestrado). Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais.

Carlson, Lynn; Marcu, Daniel. 2001. *Discourse tagging reference manual.* ISI Technical Report ISI-TR-545. Disponível em </nfs/isd/marcu/tagging-ref-manual12.mif>

Correia, Maria Risolina F.R. 2011. *Estrutura retórica do texto e a articulação de orações no artigo de opinião*: *uma abordagem funcionalista*. Dissertação (Mestrado). Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais.

Costa, Rafaela D. 2014. *A organização das construções de 'por exemplo' em português: uma abordagem à luz da teoria da estrutura retórica.* Tese (Doutorado). Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais.

Decat, Maria Beatriz N. 1993. *"Leite com manga, morre!"*: *da hipotaxe adverbial no português em uso*. Tese (Doutorado). São Paulo: LAEL/Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

Decat, Maria Beatriz N. 2001. A articulação hipotática adverbial no português em uso. In: Decat *et al. Aspectos da gramática do português: uma abordagem funcionalista.* Campinas: Mercado de Letras, p. 103-166.

Decat, Maria Beatriz N. 2010. Estrutura retórica e articulação de orações em gêneros textuais diversos: uma abordagem funcionalista. In: Marinho, J.H.C.; Saraiva, M.E.F. (orgs.) *Estudos da língua em uso: da gramática ao texto*. Belo Horizonte: Editora UFMG, p.231-262.

Decat, Maria Beatriz N. 2014. *A Teoria da Estrutura Retórica*: *fundamentos e contribuições*. Conferência. II SEDiAr, 5 a 7 nov. 2014. Belo Horizonte: Faculdade de Letras /Universidade Federal de Minas Gerais.

Ford, Cecilia E. 1986. Overlapping relations in text structure. In: Delancey, S.; Tomlin, R.S. (Eds.) *Proceedings of the Second Annual Meeting of the Pacific Linguistics Conference*. Department of Linguistics, University of Oregon, p. 107-123.

Grijó, Carmen S.B. 2011. *O domínio dos gêneros textuais através do processo de retextualização.* Dissertação (Mestrado). Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais.

Mann, William C.; Thompson, Sandra A. 1983. *Relational propositions in discourse.* ISI/RR-83-115.

Mann, William C.; Thompson, Sandra A. 1988. Rhetorical Structure Theory: toward a functional theory of text organization. *Text* **(8)**: 243-281.

Mann, William C.; Thompson, Sandra A. 2000. Toward a theory of reading between the lines: an explorations in discourse structure and implicit communication. 7th **IPrA** International Pragmatics Conference. **SIL** International and University of California at Santa Barbara, julho de 2000.

Meira, Ana Clara G.A. de. 2015. *CASA DE FERREIRO, ESPETO DE PAU*: *uma análise das relações retóricas a partir do uso dos provérbios como estratégia*

argumentativa em textos da internet. Tese (Doutorado). Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais.

Nepomuceno, Arlete R. 2013. *Uma abordagem funcionalista das relações retóricas em anúncios publicitários*. Tese (Doutorado). Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais.

Neto, Elizane Pereira. 2011. *Um novo olhar sobre o uso da forma lexical "Aqui", no gênero textual bate-papo por computador, à luz da Teoria da Estrutura Retórica.* Dissertação (Mestrado). Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais.

Oliveira, Maria Carmen de. 2010. *A retextualização de texto do gênero infográfico: uma análise da estrutura retórica.* Dissertação (Mestrado). Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais.

Pardo, Tiago A.S. *Métodos para análise discursiva automática.* 2005. Tese (Doutorado) – Instituto de Ciências Matemáticas e de Computação. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos:SP.

Ruchkys, Angélica A. 2014. *As relações retóricas e a articulação de dispositivos e de orações no Capítulo I da Constituição Brasileira de 1988.* Tese (Doutorado). Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais.

Sport point. http://www.fotocomedia.com

Taboada, Maite. 2009. Implicit and explicit coerence relations. In: Renkema, J. (Ed.) *Discourse, of course*. Amsterdam: John Benjamins, p. 127-140.

De volta ao futuro da língua portuguesa.
Atas do V SIMELP - Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa
Simpósio 9 - Descrição funcional e ensino do português, 2605-2624
ISBN 978-88-8305-127-2
DOI 10.1285/i9788883051272p2605
http://siba-ese.unisalento.it, © 2017 Università del Salento

ORAÇÕES ADVERBIAIS REDUZIDAS DE GERÚNDIO: O ENSINO DO PORTUGUÊS E A PERSPECTIVA DA GRAMÁTICA DISCURSIVO-FUNCIONAL

Ana Maria Paulino COMPARINI[1]
Lisângela Aparecida GUIRALDELLI[2]

RESUMO
Esta pesquisa tem como objetivo central discutir o modo como são tratadas as orações adverbiais reduzidas de gerúndio pelas gramáticas prescritivas e pelos livros didáticos, orientados pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), com a finalidade de verificar em que grau essa abordagem se aproxima ou se distancia da descrição deste tipo de adverbial no uso cotidiano. Para tanto, foram utilizados os fundamentos metodológicos da Gramática Discursivo-Funcional (HENGEVELD e MACKENZIE, 2008), verificando-se como tais embasamentos podem contribuir para que se faça uma abordagem mais ampla das orações adverbiais reduzidas de gerúndio, levando os alunos à reflexão sobre o uso e o funcionamento da língua. Para a análise dos dados, foram utilizadas ocorrências de uso real extraídas da mídia virtual que compõe a esfera jornalística. Os dados revelam que, dependendo da situação comunicativa em que estão inseridas, elas podem autorizar mais de uma interpretação, possíveis de serem recuperadas pela intuição do interlocutor por meio do próprio contexto; também revelam que as orações adverbiais reduzidas de gerúndio possuem sujeito correferencial ao da oração principal, são orações factuais e, geralmente, apresentam-se como estado-de-coisas.

PALAVRAS-CHAVE: Orações adverbiais; Gerúndio; Gramática Discursivo-Funcional.

INTRODUÇÃO

Tradicionalmente, as orações adverbiais reduzidas de gerúndio não se iniciam por pronome relativo ou por qualquer conjunção subordinativa, com o verbo auxiliar ou

1 Docente da FFCL – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ituverava, da UNIFRAN – Universidade de Franca e da Rede Estadual de Ensino do Estado de São Paulo. Endereço para correspondência: Travessa Breda, 58 – Centro - CEP: 14400-620 - Franca – SP – Brasil - E-mail: anacomparini@gmail.com.
2 Docente da FFCL – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ituverava. Endereço para correspondência: Av. Noel Rosa, 5701 – Vila Hípica – CEP: 14403-840 – Franca – SP – Brasil - E-mail: lisguiraldelli@uol.com.br

principal na forma nominal gerúndio, podendo equivaler a orações causais, concessivas, condicionais, consecutivas, temporais ou a uma oração que denota modo, meio, instrumento (BECHARA, 2009; CUNHA e CINTRA, 2013). Para os livros didáticos a oração subordinada adverbial é chamada de reduzida quando não tem conjunção inicial e apresenta o verbo na forma nominal gerúndio (ABAURRE, ABAURRE e PONTARA, 2013; AMARAL et al., 2013; CEREJA e MAGALHÃES, 2013). Alguns linguistas apontam a necessidade de se olhar para todo o processo de subordinação: para Perini (2010), no processo de subordinação, uma oração fica dentro da outra e as orações de gerúndio são marcadas como subordinadas pelo modo do verbo. Castilho (2010) afirma que uma das marcas de subordinação das orações de gerúndio é que geralmente possuem sujeito correferencial ao da oração principal. Trabalhando com a hipótese de que é possível encontrar ocorrências que autorizam mais de uma interpretação que podem ser recuperadas pela intuição do interlocutor por meio da situação comunicativa, e utilizando os fundamentos metodológicos da Gramática Discursivo-Funcional (HENGEVELD e MACKENZIE, 2008), este trabalho buscou colaborar para que os materiais didáticos utilizados em contextos de ensino e aprendizagem de língua materna façam uma abordagem mais ampla das orações adverbiais reduzidas de gerúndio, levando os alunos à reflexão sobre o uso e o funcionamento da língua.

1 O GERÚNDIO

De acordo com Bueno (1967), o gerúndio português formou-se do ablativo em ndo (amando, debendo, dormendo por dormiendo) mais vogal própria da conjugação: amando, devendo, dormindo. Apresenta-se como uma das formas nominais do verbo, não podendo, assim, exprimir por si nem o tempo nem o modo, sendo o seu valor temporal e modal sempre dependente do contexto em que se inserem. Equivalendo a um advérbio ou a um adjetivo em forma oracional, o gerúndio apresenta o processo verbal em curso (CUNHA, 1985).

Ainda de acordo com Cunha (1985), no português moderno, o gerúndio apresenta-se:

- na forma simples (*trabalhando*), expressando uma ação em curso (aspecto inacabado, não concluído), podendo ser imediatamente anterior ou posterior à oração principal ou estabelecer uma relação de simultaneidade;

- na forma composta (com as formas *ter* e *haver: tendo trabalhado*, *havendo trabalhado*), de caráter perfeito, exprimindo uma ação concluída anteriormente à ação expressa pelo verbo da oração principal;

- na construção *em* + *gerúndio,* aparentemente marcadora de anterioridade, associada a valores causais e temporais, e

- nas construções perifrásticas (com os auxiliares *estar, andar, ir e vir*: *andar trabalhando*), marcando diferentes aspectos do processo verbal.

Além de figurar nestes tipos de construções, o gerúndio pode ocorrer em orações reduzidas, as quais podem ser adjetivas ou adverbiais. Desse modo, as orações reduzidas de gerúndio têm sido incluídas, pela tradição linguística, entre os processos de subordinação, sendo, assim denominadas, por apresentarem o verbo na forma não-finita e por dispensarem um nexo subordinativo explícito, um pronome relativo ou qualquer conjunção subordinativa. (SAID ALI, 1964; CUNHA, 1985; KURY, 1987; CUNHA e CINTRA, 2001; BECHARA, 2009).

1.1 ORAÇÕES ADVERBIAIS REDUZIDAS DE GERÚNDIO

Objeto do nosso estudo, as orações adverbiais reduzidas de gerúndio podem ter diferentes valores semânticos associados a elas, de acordo com o autor e a abordagem teórica que delas fazem.

Assim, segundo Said Ali (1964), as orações adverbiais reduzidas de gerúndio chamam-se implícitas e são sempre subordinadas ou dependentes de outra proposição subordinante, podem geralmente desdobrar-se em orações explícitas e equivalem a orações adverbiais aditivas, adjetivas, causais, concessivas, condicionais, temporais, ou a uma oração que denota modo, meio ou instrumento. Para Cunha e Cintra (2001), adverbiais reduzidas de gerúndio, na maioria dos casos, correspondem a orações subordinadas adverbiais temporais, mas podem também equivaler a orações causais, concessivas ou condicionais. De acordo com Kury (1987), podem se apresentar como causais, concessivas, condicionais, modais e temporais e, para Bechara, (2009),

adverbiais reduzidas de gerúndio são as que têm o verbo, auxiliar ou principal, no gerúndio e equivalem a uma oração causal, consecutiva, concessiva, condicional, temporal ou a uma oração que denota modo, meio ou instrumento.

Verifica-se que alguns valores são comuns entre os autores, outros irão aparecer como prolongamentos de discussões e análises, mas o objetivo de fazer um levantamento dos diferentes valores associados às orações gerundivas, a fim de facilitar o trabalho de classificação dessas orações, parece ser consenso entre os gramáticos.

Interessante, também, é a abordagem empreendida por alguns linguistas em vários estudos. Borges Neto e Foltran (2001), que analisam construções com gerúndios no português, propõem que as orações reduzidas de gerúndio, por apresentarem propriedades sintáticas típicas de advérbios, podem ser parafraseadas por orações finitas e são consideradas subordinadas adverbiais. Neste caso, o gerúndio limita uma eventualidade que se desenvolve como causa, condição, consequência ou temporalidade de outra eventualidade. Para os autores, a temporalidade pode veicular anterioridade ou posterioridade, mas nunca simultaneidade.

Segundo Braga (2002:240), que estuda os aspectos semânticos dessas construções, "as orações reduzidas de gerúndio podem codificar relações semânticas diferenciadas, referendando, assim, as descrições das gramáticas tradicionais". Segundo a autora, é possível que as gerundivas se apresentem como: aditivas, adjetivas, causais, concessivas, condicionais, consequenciais, modais e temporais.

De acordo com Perini (2004), há dois tipos de orações reduzidas (cujo núcleo do predicado (NdP) não se flexiona em número e pessoa): as de infinitivo e as de gerúndio. As de particípio não são, por ele, consideradas orações: são sintagmas adjetivos bastante regulares e as construções de gerúndio constituem orações separadas, exceto quando **integram** predicados complexos. Para o autor "não há orações não-subordinadas com gerúndio" (PERINI, 2004:142).

Em outro texto, Perini (2010) traz mais reflexões. Para ele subordinação é quando uma oração fica dentro da outra e orações de gerúndio são marcadas como subordinadas pelo modo do verbo, são sintaticamente paralelas a sintagmas adverbiais e nunca introduzidas por conjunção.

Móia e Viotti (2004), que em seus estudos também abordam questões gerais sobre a semântica das orações gerundivas adverbiais, investigando a semântica do gerúndio adverbial no âmbito da semântica do discurso, postulam que as orações

reduzidas de gerúndio podem equivaler a orações: causais, concessivas, condicionais, resultativas (consecutivas), modais, de meio ou instrumento.

A abordagem dos autores amplia-se com diferentes classificações temporais, (diferentemente dos outros autores que utilizam apenas um único valor temporal): 1- gerúndio (narrativo) de posterioridade: ao marcar a situação posterior, a oração gerundiva identifica uma situação que ocorre depois da situação expressa na oração principal; 2- gerúndio (narrativo) de anterioridade: ao marcar a situação anterior, a oração gerundiva identifica uma situação que ocorre antes da situação expressa na oração principal; 3- gerúndio de sobreposição (ou paralelismo) temporal: por considerarem que a oração gerundiva identifica uma situação concomitante com a situação expressa na oração principal; 4- gerúndio de sobreenquadramento: a oração gerundiva identifica uma situação que enquadra temporalmente a situação expressa na oração principal; 5-gerúndio de subenquadramento: a oração gerundiva identifica uma situação que é temporalmente enquadrada pela situação expressa na oração principal.

Também são apresentados por Móia e Viotti (2004:723-724) os seguintes valores: 1- elaboração: "a oração gerundiva identifica uma subsituação da situação expressa na oração principal" (A câmara construiu a ponte, *tendo um arquiteto francês desenhado os planos*.); 2- opositivo: "a oração principal identifica uma situação que meramente contrasta com a situação expressa na oração principal" (A Ana não foi para Londres, *preferindo ir para Paris*.), e 3- neutro: designação provisória em que "a oração gerundiva identifica uma situação que nem se relaciona temporalmente de modo definido com a situação expressa na oração principal nem envolve implicação ou contraste" (A Índia está dividida em 28 estados e sete territórios, *possuindo mais de mil milhões de habitantes*.).

Um ponto significativo a ser destacado é que existe uma reflexão comum aos linguistas: é possível depreendermos mais de uma leitura das orações gerundivas e são vários os autores que confirmam esse posicionamento.

Segundo Lobo (2001), cujos trabalhos tratam dos aspectos da sintaxe das orações gerundivas portuguesas, a interpretação das gerundivas pode variar em função de vários fatores, dentre eles o fato de geralmente não terem conectores, o que tornaria mais trabalhosa a instauração de significados.

Braga (2002) postula que as orações de gerúndio tendem a favorecer a superposição de relações semânticas. Aponta ainda que pela própria redução a que são submetidas, elas têm maior tendência a exibir essa aglomeração de sentidos, o que,

segundo a autora, requer um esforço maior por parte do ouvinte na identificação do significado.

Para Petrlíková (2007), o gerúndio, também chamado de condensador de sentença, faz com que seja possível introduzir em uma frase uma série de significados, nuances e indicações semânticas o que torna a linguagem mais flexível e capaz de expressar a complexidade do pensamento.

Também Castilho (2010) admite que sentenças gerundivas podem ser ambíguas, apresentando uma interpretação ora como adjetivas ora como adverbiais, o que mostra flexibilidade das classificações gramaticais.

Há, ainda, autores que fazem suas colocações, amparados em fatores pragmáticos. De acordo com Decat (1999), provavelmente as superposições de relações proposicionais podem ser decorrência de gêneros discursivos diferentes, de diversificados graus de formalidade ou do próprio sotaque sintático do falante.

A proposta dessa pesquisa é verificar a orientação do trabalho a ser realizado com as orações adverbiais reduzidas de gerúndio, feita pelos PCNs, e como são, efetivamente, trabalhadas, em sala de aula, as diferentes nuances de significação permitidas por essas orações.

2 A PROPOSTA DE ENSINO DOS PCNs

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de Língua Portuguesa, tanto para o Ensino Fundamental como para o Ensino Médio, foram elaborados com a finalidade de dar significado ao conhecimento escolar, buscando a contextualização e evitando a compartimentalização por meio dos conceitos de interdisciplinaridade e do incentivo ao raciocínio e à capacidade de aprender.

O objetivo geral de Língua Portuguesa para o ensino fundamental é levar o aluno a ampliar "o domínio ativo do discurso nas diversas situações comunicativas, sobretudo nas instâncias públicas de uso da linguagem, de modo a possibilitar sua inserção efetiva no mundo da escrita, ampliando suas possibilidades de participação no exercício da cidadania" (BRASIL, 1998:32).

No ensino fundamental, ao se apropriar dos conteúdos os sujeitos os transformam em conhecimento próprio, por meio da ação sobre eles, sendo esta ação

mediada pela interação com o outro. A expansão da capacidade de uso da linguagem se dá nas práticas sociais, com isso, o sujeito constrói novas capacidades que possibilitam cada vez mais o domínio de diferentes padrões de fala e de escrita.

> Entretanto, as práticas de linguagem que ocorrem no espaço escolar diferem das demais porque devem, necessariamente, tomar as dimensões discursiva e pragmática da linguagem como objeto de reflexão, de maneira explícita e organizada, de modo a construir, progressivamente, categorias explicativas de seu funcionamento. Ainda que a reflexão seja constitutiva de atividade discursiva, no espaço escolar reveste-se de maior importância, pois é na prática de reflexão sobre a língua que pode se dar a construção de instrumentos que permitirão ao sujeito o desenvolvimento da competência discursiva para falar, escutar, ler e escrever nas diversas situações de interação. (BRASIL, 1998:34)

Para o Ensino Médio a proposta é semelhante e pretende "indicar os limites sem os quais o aluno desse nível teria dificuldades para prosseguir nos estudos, bem como participar ativamente na vida social" (BRASIL, 1999:140). A escola deve garantir o uso da linguagem e o seu amplo exercício dentro do espaço escolar, pois, desta forma, o aluno estará sendo instrumentalizado para o seu desempenho social. Cabe à escola armar o aluno para que ele possa competir em situação de igualdade com aqueles que têm ou julgam ter o domínio social da língua.

Para o Ensino Médio, faz-se referência à literatura, à gramática, à produção do texto escrito e às normas como *conteúdos tradicionais que* "foram incorporados por uma perspectiva maior, que é a linguagem, entendida como um espaço dialógico, em que os locutores se comunicam" (BRASIL, 1999:144). Desse modo, desde que colabore para o alcance das competências propostas, todo conteúdo figurará em um espaço.

Assim, o espaço escolar, em qualquer dos níveis (fundamental ou médio) exerce importante papel no ensino e aprendizagem dos conteúdos de Língua Portuguesa, que se articulam em torno de dois eixos básicos: o uso da língua oral e escrita, e a reflexão sobre a língua e a linguagem. Os conteúdos são, então, organizados nestes dois eixos da seguinte forma:



Figura 1: Eixos de articulação dos conteúdos de Língua Portuguesa. **Fonte:** Brasil, 1998:35

No eixo da *Reflexão: prática de análise linguística* são apresentados alguns conteúdos e procedimentos subjacentes às práticas de linguagem; dentre eles esclarece-se que o sujeito deve ser capaz de comparar os fenômenos linguísticos observados na fala e na escrita nas diferentes variedades, privilegiando domínios como a "predominância da parataxe e da coordenação sobre as estruturas de subordinação" (BRASIL, 1998:61). Embora não haja, nos PCNs, orientações didáticas específicas ou detalhamentos em relação ao nosso objeto de estudo, entendemos que é neste eixo que se encontram as orações adverbiais reduzidas de gerúndio.

Também, são feitas indicações para o estudo do período composto por subordinação nos livros didáticos e na Proposta Curricular do Estado de São Paulo (Fini, 2008), sem que se faça, contudo, qualquer menção às orações reduzidas. Sugere-se apenas que o processo de subordinação seja ministrado nas aulas do último ano do Ensino Fundamental (9º ano) e na 3ª série do Ensino Médio.

2.1 O QUE PROPÕEM OS LIVROS DIDÁTICOS

De maneira geral, para os autores de livros didáticos, a oração subordinada é chamada de reduzida quando aparece sem conectivo e tem o verbo numa das formas nominais – infinitivo, gerúndio ou particípio.

Verificam-se, nos livros didáticos dirigidos ao ensino fundamental, (mais especificamente aqueles direcionados ao 9º ano), diferentes conduções entre autores, porém, estes sempre tratam as orações adverbiais reduzidas de gerúndio com alguma restrição e pouca reflexão.

Segundo Delmanto e Castro (2012), orações subordinadas reduzidas de gerúndio geralmente são adverbiais. São exemplos:

(1) *Chegando ao sítio,* dirigi-me ao pomar. (temporal)

(2) *Pensando nas crianças*, falei com o diretor. (causal)

Admite, ainda, os autores que, apesar de colaborarem para a produção de textos mais concisos e elegantes, as orações reduzidas podem acarretar textos mal escritos, podendo gerar ambiguidade na determinação dos valores:

(3) *Pendurado no galho da árvore,* o garoto viu um ninho de passarinhos.

Diferentemente, Marchetti, Strecker e Cleto (2012:37) tratam as orações subordinadas reduzidas e desenvolvidas dentro de um mesmo tópico: efeitos de sentido. Segundo os autores, a escolha entre uma e outra forma "pode apresentar a opção entre maior formalidade e maior informalidade ou entre um estilo mais prolixo e um estilo mais econômico de escrita".

(4) Encontrei duas crianças *que choravam*.

(5) Encontrei duas crianças *chorando*. (forma mais sintética, mais econômica)

Cereja e Magalhães (2012), em seu trabalho com a gramática reflexiva da língua, objetivam ajudar o aluno a aprimorar sua capacidade de uso da língua, para que ele possa tornar-se mais hábil em suas interações com o mundo, seja produzindo textos orais ou escritos. Assim, os autores apresentam as orações adverbiais reduzidas de gerúndio trabalhadas em relação às orações desenvolvidas e afirmam, ao mesmo tempo, que tais orações desempenham um papel muito importante na construção do sentido do texto. Porém, os autores discutem somente os valores semânticos das orações adverbiais desenvolvidas, sem mencionar os diferentes valores das reduzidas ou mesmo a sua aplicação. A oração que segue é apresentada como subordinada adverbial temporal reduzida de gerúndio:

(6) *Chegando a encomenda,* avise-me por e-mail[3].

Nos livros didáticos voltados ao Ensino Médio, as orações reduzidas são citadas na 2ª ou 3ª série, fazendo-se, de um modo geral, apenas referência à sua classificação em reduzidas de infinitivo, gerúndio ou particípio.

Segundo Faraco (2013:136), que se preocupa não só com a organização estrutural, mas também, com o funcionamento social da língua portuguesa, para se construir sentenças complexas na língua são utilizados dois processos: a coordenação e a subordinação, que o autor chama de "encaixar uma (ou mais de uma) sentença em outra". E, um dos recursos para a construção de sentenças subordinadas é construí-la sem um conectivo, utilizando, para tanto, o verbo em uma de suas formas nominais: o infinitivo, o gerúndio e o particípio. Essas sentenças são, então, chamadas de *reduzidas* e o autor cita um exemplo para cada um dos tipos. Para as reduzidas de gerúndio segue o exemplo dado por ele:

(7) *Entrando na biblioteca da casa,* pude sentir a presença do assassino.

3 Os autores conduzem a sua reflexão, em relação às orações subordinadas adverbiais reduzidas de gerúndio, da mesma maneira nos livros didáticos escritos para orientar o trabalho na 3ª série do Ensino Médio (CEREJA; MAGALHÃES, 2013), sem apresentar e discutir os valores semânticos destas orações.

Mas, apenas as orações adjetivas reduzidas são tratadas no livro indicado para a 2ª série do Ensino Médio, sem que as adverbiais sejam mencionadas.

Fazendo reflexões com diferentes gêneros discursivos e estudando as estruturas gramaticais da língua, para promoverem o desenvolvimento das habilidades da escrita e da leitura, Abaurre; Abaurre e Pontara (2013) assinalam as orações subordinadas adverbiais reduzidas como aquelas que não são desenvolvidas, não são introduzidas por uma conjunção subordinativa e que apresentam o verbo em uma das formas nominais: infinitivo, gerúndio e particípio. As autoras apresentam apenas dois exemplos de orações subordinadas adverbiais reduzidas de gerúndio em seu livro indicado para a 3ª série do Ensino Médio:

(8) *Chegando em São Paulo,* iremos logo para a Bienal de livros. (temporal)

(9) *Seguindo exatamente as instruções,* você conseguirá montar o aparelho. (condicional)

Ramos (2013) também apresenta as orações subordinadas adverbiais reduzidas em relação às desenvolvidas, porém, com uma proposta diferenciada, aborda a questão da ambiguidade e apresenta a oração adverbial reduzida como capaz de promover a desambiguização, tornando mais clara a intenção do produtor do texto. O autor afirma que as adverbiais reduzidas mais comuns são aquelas com o verbo no infinitivo, embora também seja comum aparecerem orações adverbiais reduzidas de gerúndio. São exemplos dessas últimas:

(10) *Apostando em uma nova vida*, três jovens saem da cola dos pais. (causal)

(11) Os pais concordaram com a decisão dos filhos, *mesmo ficando preocupados.* (concessiva)

(12) Os pais concordarão com a decisão dos filhos, *dependendo da sensatez de suas atitudes.* (condicional)

(13) Os jovens insistiram muito, *convencendo os pais.* (consecutiva)

(14) *Voltando das férias*, os jovens tomaram suas decisões. (temporal)

Diferentemente de outros autores aqui citados, na sua proposta de protagonismo juvenil, em que o jovem é levado a refletir sobre a língua em suas múltiplas dimensões – social, cultural, política, ideológica, expressiva -, e a estudar de forma crítica os principais temas da tradição gramatical, Ramos (2013) faz uma abordagem dos valores que considera poderem ser expressos pelas orações adverbiais reduzidas de gerúndio: *causa, concessão, condição, consequência* e *tempo* e cita, ainda, *modo, meio e instrumento* como valores propostos por alguns estudiosos.

Há, ainda, livros didáticos que sequer mencionam as orações subordinadas adverbiais reduzidas, seja de infinitivo, de gerúndio ou de particípio.

Assim, ao analisarmos a proposta dos livros didáticos, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, é possível percebermos a necessidade de um estudo que proponha uma reflexão e discussão acerca da abordagem dessas orações.

3 ANALISANDO DADOS

Hengeveld e Mackenzie (2008:352), ao discutirem o termo subordinação, postulam que "as orações podem ocorrer como constituintes de outras orações como orações adverbiais, completivas e predicativas. Suas formas, e em alguns casos também seus templates, podem ser radicalmente diferentes da oração principal".

Ainda segundo a visão funcionalista dos autores, as orações subordinadas podem ser formalmente distinguidas umas das outras "i) pela presença ou ausência de conjunção; ii) pela presença ou ausência de formas verbais especiais; e iii) pela presença ou ausência de marcas especiais de argumentos." (HENGEVELD e MACKENZIE, 2008:353).

Assim, em consonância com a Gramática Discursivo-Funcional, para a análise dos dados, foram utilizadas 108 ocorrências de uso real, extraídas da mídia virtual, que compõe a esfera jornalística, sendo todas do gênero *notícia*, coletadas durante os meses de junho a setembro de 2015. As orações reduzidas de gerúndio foram, então, analisadas de acordo com os seguintes critérios:

- no Nível Interpessoal: Presença ou ausência de - 1. Função retórica; 2. Marcador discursivo;
- no Nível Representacional: 3. Factualidade; 4. Correferência dos participantes das orações envolvidas;
- no Nível Morfossintático: 5. Tipo de oração inserida; 6. Codificação do sujeito da oração subordinada.

Também foram observados os diversos valores que podem ser associados a essas orações, por entendermos que as orações adverbiais reduzidas de gerúndio podem codificar relações semânticas diferenciadas.

Em nosso *corpus* de análise foram encontradas orações que codificam os valores: modal (60 - 55,5%), temporal (16 - 14,8%), consecutivo (4 - 7,4%), causal (4 - 3,7%) e condicional (4 - 3,7%). As ocorrências abaixo ilustram esses valores:

(15) Uma série de tramas sobre o vazamento de dados do site de infidelidade Ashley Madison está sendo produzida para a TV americana. Segundo a "Hollywood Reporter", a atração será uma ficção sobre a criação do site, **mudando** a identidade de seu fundador, Noel Biderman, para a de uma mulher que cria a empresa para aumentar a renda da família. (Folha Uol, 2015) (grifo nosso)[4] (modal)

(16) **Passeando** de noite por São Paulo, o canadense Graham Denyer Wills ouviu sirenes e dois tiros – pá, pá. No local, viu um homem sobre uma poça de sangue diante de PMs. Um oficial perguntou se ele poderia testemunhar. "Não. Só ouvi dois tiros." (Folha Uol, 2015) (temporal)

(17) Conflitos e pobreza forçam milhões a deixar suas casas, **levando** o fluxo de refugiados e migrantes a uma marca recorde no mundo. (consecutivo)

(18) Nos últimos anos, o Taleban vem intensificando sua insurgência no Afeganistão para tentar recuperar a influência que tinha até ser deposto. **Temendo** a violência e a instabilidade política no país, muitos afegãos buscam asilo na Europa. (Folha Uol, 2015) (causal)

(19) ... a empresa de energia informa ainda que é possível informar falta de luz em um endereço **enviando** SMS para o número 273273 com o número de instalação e a palavra luz. (Folha Uol, 2015) (condicional)

Verifica-se que o valor modal foi o mais encontrado, como em (15) que expressa o modo como o evento da oração principal ocorrerá, ou seja, mudando-se a identidade de seu fundador que a atração será uma ficção sobre a criação do site. Em (16), verificamos uma ocorrência com valor temporal em que os dois estados-de-coisas, o principal e o dependente, ocorrem simultaneamente: enquanto passeava, o canadense ouviu. Na ocorrência (17) o valor de consequência na oração gerundiva indica o resultado da situação expressa na oração principal: o fluxo de refugiados e migrantes é levado a uma marca recorde no mundo em consequência dos conflitos e pobreza. Em (18), a oração gerundiva expressa o valor de causa, a qual é responsável por conectar

4 Todas as ocorrências, retiradas do nosso *corpus* de análise, doravante apresentadas para exemplificar os critérios, terão o verbo (no gerúndio) em negrito. Essa marcação é de responsabilidade das autoras do trabalho: grifo nosso.

dois estados-de-coisas, em que o dependente (que é factual) fornece a motivação para a ocorrência do principal. E (19) traz um exemplo de ocorrência com valor condicional: o estado-de-coisas da oração principal é apresentado como possível se o estado-de-coisas dependente for realizado.

Também, em nosso *corpus* de análise foram observadas 20 ocorrências (14,9%) que permitem mais de uma leitura. São exemplos:

> (20) Usualmente os menores, em sua maioria meninos adolescentes, concluem sua longa jornada do Oriente Médio, África e Ásia **atravessando** a ponte de Oresund da Dinamarca para a Suécia, e a primeira cidade sueca a que chegam é Malmo. (Folha Uol, 2015)
>
> (21) Malmo, a apenas 35 minutos de Copenhagen de trem, é o principal porto de entrada para menores na Suécia. Alguns são encontrados, **vagando** nas ruas da cidade, por desconhecidos que os levam às autoridades. (Folha Uol, 2015)
>
> (22) Como rezam os códigos do subgênero, as vítimas são adolescentes, os momentos de suspense são desenvolvidos por meio de perseguições, a trilha sonora emula a música eletrônica repetitiva das obras de John Carpenter – referência desse tipo de filme. Mas o diretor inova **fazendo** do assassino uma misteriosa entidade – e não um psicopata -, que assume sucessivamente as feições de uma mulher nua, crianças e idosos. (Folha Uol, 2015)

Verifica-se que as três orações autorizam duas interpretações: temporal e modal. Em (20), podemos fazer uma leitura temporal se entendemos como: ... *ao atravessarem a ponte...;* ou uma leitura modal se entendermos que *atravessando* é o *modo* como os menores concluem a sua longa jornada.

Do mesmo modo em (21), teremos uma leitura temporal em: ... *quando vagam nas ruas da cidade;* ou uma leitura modal se entendermos que vagando é a maneira como os menores são encontrados.

Em (22), a leitura temporal será possível em: ... *quando faz do assassino uma misteriosa entidade* ou modal se entendermos como sendo o modo como o diretor age.

Essa superposição de valores tende a tornar o texto ambíguo e de difícil entendimento: ao deixar as informações menos explícitas, os enunciadores geram verdadeiras armadilhas para o leitor. Concordando com Braga (2002), entendemos que, ao exibirem essa multiplicidade de valores, as orações de gerúndio exigem um esforço maior por parte do ouvinte na identificação do significado.

Na análise empreendida segundo a organização postulada pela Gramática Discursivo-Funcional, no Nível Interpessoal (em que são representados todos os aspectos relativos ao conteúdo comunicado pelo falante), foram verificados os critérios: 3- presença/ausência de *Função Retórica*, considerando as funções dadas por Hengeveld e Mackenzie (2008), tais como: Motivação, Concessão, Orientação e Correção; 4- presença/ausência de *Marcador Discursivo*, ou seja, qualquer elemento que não pertence à estrutura de nenhuma das orações envolvidas que se interponha entre as duas orações em análise.

Em relação ao primeiro critério, foram encontradas apenas quatro ocorrências (3,7%) em nosso *corpus* de análise. Segundo Hengeveld e Mackenzie (2008) a dependência entre dois Atos Discursivos indica que o falante atribui diferente estatuto comunicativo para cada ato, sendo essa dependência mostrada na representação subjacente por meio da presença de uma função retórica no Ato Discursivo Subsidiário. Assim, em (23), encontramos a função retórica de Orientação, uma vez que o falante vai orientando/direcionando o seu interlocutor no desenvolvimento de seu discurso:

> (23) A educação brasileira sofre com todo tipo de gargalo: da formação inadequada de professores, **passando** pela falta de um currículo nacional, à falta de recursos. A forma de melhorar os resultados de aprendizagem mesmo dentro dos constrangimentos que o sistema impõe, é por meio de padrões e protocolos da gestão em educação. (Folha Uol, 2015) (Função Retórica de Orientação)

Quanto ao segundo critério, não foram encontradas, em nosso *corpus* de análise, ocorrências que tragam marcadores discursivos. Entendemos ser esta uma tendência do próprio gênero discursivo (notícia), que se caracteriza como um discurso opinativo e informativo e utiliza-se de mecanismos discursivos, como apoiar-se na ciência ou em outras fontes de conhecimento, para buscar veracidade dos fatos apresentados ou usar o recurso da objetividade na linguagem para tornar a comunicação clara e precisa.

A baixa produtividade dos dois critérios denota certo grau de dependência das orações adverbiais reduzidas de gerúndio em relação à oração principal.

No Nível Representacional, que diz respeito aos aspectos semânticos de uma expressão linguística, foram analisados dois critérios: 1- Factualidade; 2- Correferência dos participantes das orações envolvidas.

De acordo com Hengeveld e Mackenzie (2008), devem ser consideradas factuais as orações que descrevem: (i) propriedade e relação como aplicável; (ii) estados-de-coisas como reais; (iii) conteúdos proposicionais como verdadeiros e (iv) Atos

discursivos como assertivos. Em nosso *corpus* de análise, todas as ocorrências encontradas podem ser consideradas factuais, que, em sua maioria, introduzem estados-de-coisas considerados reais, como em (24):

(24) A sequência da miliardária série "Millenium"chega na quinta (27) **batendo** bumbo e fazendo estrondo no mercado editorial internacional. (Folha Uol, 2015)

Em relação ao critério Correferência ou Identidade dos participantes das orações envolvidas, verificamos que, na maioria das ocorrências (100 – 92,6%), há correferência entre os participantes, aqui ilustrada pelo exemplo (25), em que o sujeito não aparece expresso na oração gerundiva e, em apenas oito ocorrências (7,4%) não há identidade entre os participantes, como podemos ver em (26):

(25) Vista por imigrantes como porta de entrada para a União Europeia, a Hungria tenta evitar a chegada de estrangeiro **usando** três linhas de grades com arame farpado ao longo de sua fronteira de 174 km com a Sérvia. (Folha Uol, 2015)

(26) A consequência de a gente acertar o fiscal é muito simples. Na hora em que esse risco é retirado, a economia se relaxa. Todo mundo quer ver a taxa de juros **caindo**. (Folha Uol, 2015)

Para a Gramática Discursivo-Funcional (HENGEVELD e MACKENZIE, 2008), a identidade entre os participantes pode denotar certo grau de o rebaixamento das orações subordinadas, uma vez que, no que diz respeito à realização de argumentos dentro da oração subordinada, dois fatores podem contribuir para que o rebaixamento ocorra: (i) um argumento não pode ser expresso dentro da oração subordinada, (ii) um argumento é expresso de uma maneira que seja diferente de sua marcação da oração principal.

Desse modo, o nosso *corpus* de análise parece ser representativo deste posicionamento, apresentando a maioria de suas ocorrências rebaixadas e, portanto mais dependentes da oração principal.

No Nível Morfossintático, cuja tarefa é pegar o *input* duplo de entrada dos níveis Interpessoal e Representacional e fundir os dois em uma única representação estrutural, foram analisados os critérios: 5- Tipo de oração inserida; 6- Codificação do sujeito da oração subordinada.

Quanto ao tipo de oração inserida, as nossas orações reduzidas se caracterizam como estado-de-coisas (65 – 60,2%); Conteúdos Proposicionais, (39 – 36,1%), e como Atos Discursivos (4 – 3,7%). São exemplos, respectivamente: (27), relatando um

acontecimento factual em uma ocorrência com valor semântico modal; (28) apresentando um conteúdo não-factuais, uma esperança ou desejo com relação a um mundo imaginário, e (23), aqui repetida, na qual aparecem dois Atos Discursivos dependentes e função retórica de Orientação na oração dependente:

> (27) Finn, personagem de John Boyega, estrelou o primeiro pôster de "Star Wars: Episódio 7 – O Despertar da Força", divulgado no último dia 15. Agora, é a vez dele aparecer pela primeira vez **segurando** o sabre de luz azul que foi de Anakin e Luke Skywalker. (Folha Uol, 2015)
>
> (28) Polanski serviu 42 dias de prisão nos EUA como parte de uma sentença de 90 dias que recebeu em um acordo. Ele saiu dos EUA no ano seguinte, **acreditando** que o juiz que cuidou do caso poderia anular o acordo ou colocá-lo na prisão. (Folha Uol, 2015)
>
> (23) A educação brasileira sofre com todo tipo de gargalo: da formação inadequada de professores, **passando** pela falta de um currículo nacional, à falta de recursos. A forma de melhorar os resultados de aprendizagem mesmo dentro dos constrangimentos que o sistema impõe, é por meio de padrões e protocolos da gestão em educação. (Folha Uol, 2015)

Esses dados reforçam nosso entendimento de que, como na análise anterior (quanto ao não aparecimento de marcadores discursivos), as próprias características do gênero discursivo (notícia) contribuem para a maior incidência de estado-de-coisas que de conteúdos proposicionais.

Quanto à codificação do sujeito da oração subordinada, nas ocorrências encontradas em nosso *corpus* de análise, todos os sujeitos são claramente determinados: ou é possível recuperar o sujeito na própria oração principal por anáfora zero, como em (29) ou ele aparece lexicalizado na sentença, como em (30):

> (29) Ao analisar o pedido de prisão preventiva do único PM detido até o momento por suposta participação na chacina, o Ministério Público se manifestou pelo envio dos autos à Justiça comum "por se tratar de crimes dolosos contra a vida de civis". Mas um juiz do Tribunal Militar foi contra o envio **mantendo** a análise do caso na jurisdição militar. (Folha Uol, 2015)
>
> (30) Cerca de 700 crianças refugiadas estão chegando semanalmente à Suécia desacompanhadas dos pais, muitas das quais feridas em acidentes, **algumas crianças mostrando** as cicatrizes físicas e psicológicas de espancamentos ou

estupros cometidos por aqueles que as contrabandearam. (Folha Uol, 2015) (grifos nossos)

Segundo Castilho (2010) uma das marcas de subordinação das orações de gerúndio é que geralmente possuem sujeito correferencial ao da oração principal.

Assim, a redução de argumentos inerente à formação das orações reduzidas nos leva a caracterizá-las como formas rebaixadas, levando, nos termos de Lehmann (1988), a adquirir propriedades não-finitas, a ponto de tornar-se um constituinte nominal de uma oração principal.

CONCLUSÃO

A multiplicidade de valores que podem ser associados às orações reduzidas de gerúndio é um fator gerador de ambiguidade, causando desconforto para o leitor que não consegue, assim, ter a clareza de certas informações.

Considerando a verificação da baixa produtividade dos critérios Função Retórica e Marcador Discursivo, a alta ocorrência de identidade entre os participantes das orações e a possibilidade de codificação do sujeito por meio de anáfora zero é possível demonstrar certo grau de rebaixamento e, portanto, dependência das orações gerundivas em relação às orações principais.

Importante também ressaltar a necessidade de se verificar as características do gênero discursivo que está sendo analisado, pois elas podem ser determinantes na instauração de valores ou de estruturas.

Desse modo, o ensino de língua portuguesa não deve ficar atrelado somente ao processo de classificação das orações reduzidas de gerúndio, mas deve se preocupar em mostrar as diversas possibilidades de apresentação e de nuances de significação para os estudantes, a fim de que eles possam aprender a pensar com autonomia sobre as relações sintáticas e semânticas e, também, exercer o seu direito de receber informações de forma clara e precisa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abaurre, Maria Luiza M.; Abaurre, Maria Bernadete M.; Pontara, Marcela. 2013. *Português:* contexto, interlocução e sentido. 2.ed. São Paulo: Moderna.

Abreu, Antônio Suárez. 2003. *Gramática mínima: para o domínio da língua padrão.* Cotia, SP: Ateliê Editorial.

Bechara, Evanildo. 2009. *Moderna gramática portuguesa*. 37.ed. Rio de Janeiro: Lucerna.

Borges Neto, J.; Foltran, M. J. 2001. Construções com gerúndio. In: Colóquio Português Europeu-Português Brasileiro: Unidade e Diversidade na Passagem do Milênio, Lisboa. *Anais do XVI Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística*, Lisboa, A.P.L., p.725-735.

Braga, Maria Luiza. 2002. Processos de redução: o caso das orações de gerúndio. In: KOCH, Ingedore Gomes Villaça (Org.) *Gramática do português falado:* desenvolvimentos. 2.ed. Campinas, SP: Unicamp. v. 6. (Série Pesquisas).

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

Brasil, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 1999. *Parâmetros curriculares nacionais*: ensino médio. Brasília: Ministério da educação.

Bueno, Francisco da Silveira. 1967. *A formação histórica da língua portuguesa*. 3.ed. São Paulo: Saraiva.

Castilho, Ataliba T. de. 2010. *Nova gramática do português brasileiro*. São Paulo: Contexto.

Cereja, William Roberto; Magalhães, Tereza Cochar. 2012. *Gramática reflexiva*. São Paulo: Atual. (9º ano).

_____. 2013. *Português:* linguagens. 9.ed. São Paulo: Saraiva (v.3).

Cunha, Celso. 1985. *Gramática do português contemporâneo*. 8.ed. Rio de Janeiro: Padrão.

Cunha, Celso; Cintra, Lindley. 2001. *Nova gramática do português contemporâneo*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.

Decat, Maria Beatriz Nascimento. 1999. Uma abordagem funcionalista da hipotaxe adverbial em português. In: CAMPOS, Odette L. Altmann de Souza (Org.). *Descrição do português*: abordagens funcionalistas. Araraquara, SP: FCL-UNESP-Ar. (SériEncontros).

Delmanto, Dileta; Castro, Maria da Conceição. 2012. *Português*: ideias & Linguagens. 13.ed. São Paulo: Saraiva. (9º ano).

Faraco, Carlos Alberto. 2013. *Português:* língua e cultura. 3.ed. Curitiba, PR: Base Editorial.

Fini, Maria Inês (Coord.). 2008. *Proposta curricular do Estado de São Paulo:* língua portuguesa. São Paulo: SEE.

Folha Uol. 2015. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/mundo>. Acesso em: jun./set. 2015.

Hengeveld, Kees; Mackenzie, J. Lachlan. 2008. *Functional discourse grammar: a typologically-based theory of language structure*. Oxford: University Press.

Kury, Adriano da Gama. 1987. *Novas lições de análise sintática*. 3.ed. São Paulo: Ática.

Lehmann, Cristian. Towards a tipology of clause linkage. In: Haiman, John; Thompson, Sandra. (Eds.). *Clause combining in grammar and discourse*. 1988. Amsterdam: John Benjamins, p.181-225.

Lobo, Maria. 2001. *Aspectos da sintaxe das orações gerundivas adjuntas do português*. Actas do 17º Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Lingüística. Lisboa.

Marchetti, Greta; Strecker, Heidi; Cleto, Mirella L. 2012. *Para viver juntos*: português. São Paulo: SM. (9º ano).

Móia Telmo; Viotti, Evani.. 2004. *Sobre a semântica das orações gerundivas adverbiais*. Actas do XX Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística, Lisboa, APL, p.715-729.

Perini, Mário A. 2004. *Gramática descritiva do português*. 4.ed. São Paulo: Ática.

_____.2010. *Gramática do português brasileiro*. São Paulo: Parábola.

Petrlíková, Jarmila. 2007. The gerund in the function of sentence condenser, *Linguistica Pragensia*, p: 17-29.

Said Ali, Manoel. 1964. *Gramática secundária e gramática histórica da língua portuguesa*. Brasília: Universidade de Brasília.

SIMPÓSIO 10

ENTRE A LINGUÍSTICA E A DIDÁTICA: A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE PORTUGUÊS E O CONHECIMENTO LINGUÍSTICO

COORDENADORES

Adriana Baptista
(Instituto Politécnico do Porto/CLUL/inED)

Celda Choupina
(Instituto Politécnico do Porto/CLUP/inED)

De volta ao futuro da língua portuguesa.
Atas do V SIMELP - Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa
Simpósio 10 - Entre a linguística e a didática: a formação do professor de português e o conhecimento linguístico, 2627-2648
ISBN 978-88-8305-127-2
DOI 10.1285/i9788883051272p2627
http://siba-ese.unisalento.it, © 2017 Università del Salento

A IMPLICAÇÃO DA METALINGUAGEM LINGUÍSTICA NA DIFUSÃO DE CONTEÚDOS GRAMATICAIS E NA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO EM ALUNOS E AGENTES EDUCATIVOS

Celda CHOUPINA[1]
Adriana BAPTISTA[2]
José António COSTA[3]

RESUMO
Os documentos oficiais, reguladores do ensino do Português, e a Terminologia Linguística para os ensinos básico e secundário, em Portugal, enformam as práticas educativas e a abordagem dos conteúdos em manuais escolares e em auxiliares didáticos. No âmbito do género gramatical, a metalinguagem linguística utilizada naqueles documentos e replicada nas práticas educativas tem perpetuado, erradamente, o entendimento do género gramatical como uma categoria correlacionada com sexo e integrada no âmbito da morfologia flexional, passível de formação de contrastes nos nomes a partir do mesmo radical. Neste artigo, faremos uma descrição do fenómeno linguístico, realçando a não correlação entre marca de classe nominal e valor de género. Considerando o género uma categoria funcional obrigatória para a concordância do nome com as restantes palavras na frase, cujo valor será opcionalmente definido na Sintaxe Lexical ou na Sintaxe Funcional (Choupina *et al*., 2015), adotaremos os princípios da Morfologia Distribuída (Halle & Marantz, 1993). Mostraremos ainda a implicação da metalinguagem linguística utilizada para descrever o género na difusão do conteúdo gramatical e na construção do conhecimento em alunos e agentes educativos.

PALAVRAS-CHAVE: Português Europeu; género linguístico; categoria gramatical; metalinguagem e ensino; conhecimento linguístico

0. Introdução

Este trabalho inscreve-se no âmbito do projeto "Representações de e sobre género linguístico e suas implicações em contexto educativo", desenvolvido desde

1 PP, Escola Superior de Educação, Ciências da Linguagem e da Literatura, Rua Roberto Frias, 602, 4200-465, Porto, Portugal, celda@ese.ipp.pt
2 PP, Escola Superior de Educação, Ciências da Linguagem e da Literatura, Rua Roberto Frias, 602, 4200 465, Porto, Portugal, adrianabaptista@ese.ipp.pt
3 PP, Escola Superior de Educação, Ciências da Linguagem e da Literatura, Rua Roberto Frias, 602, 4200-465, Porto, Portugal, jarcosta@ese.ipp.pt

março de 2012, no *Centro de Investigação e Inovação em Educação* (InED) da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto, e passou, até ao momento, por três fases. A equipa de investigadores iniciou a sua pesquisa junto de docentes e alunos do Ensino Superior, de cursos de Licenciatura em Educação Básica da referida Escola (1.ª fase do projeto, entre março de 2012 e março de 2013), redirecionou a pesquisa para o Ensino Básico, docentes e alunos (com idades compreendidas entre os 8 e os 12 anos, correspondendo aos 2.º, 4.º, e 6.º anos escolares), tendo analisado paralelamente os documentos reguladores do ensino e as gramáticas e os manuais de ensino dos vários anos dos 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico, desde 1960 até 2014 (2.ª fase do projeto, entre abril de 2013 e setembro de 2014), e, finalmente, alargou a investigação ao nível da Educação de Infância, inquirindo e entrevistando crianças de 5 anos e os respetivos educadores (3.ª fase do projeto, desde outubro de 2014 até ao momento). Em vários encontros, congressos e workshops e revistas científicas têm sido apresentados os resultados destas investigações, dos quais se destacam os seguintes: Baptista *et al.* (2013a), apresentado ao *III SIELP*, em Santarém, e Choupina *et al*. (2013), apresentado ao *XXVII*^{e} *Congrès international de linguistique et de philologie romanes*, em Nancy, em que se divulgaram os primeiros resultados da investigação realizada com o público do Ensino Superior; Baptista *et al.* (2013b), apresentado ao *IV SIIMELP*, em Goiás, em que se partilham alguns dos resultados obtidos a partir da análise de materiais pedagógicos (manuais escolares e gramáticas); Choupina *et al*. (2015), apresentado ao *XXX Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística*, em que se dão a conhecer alguns dos resultados recolhidos junto de alunos dos 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico, e Costa *et al*. (2015), artigo publicado num número temático da revista Exedra, de Coimbra, no qual se realiza uma reflexão em torno dos dados obtidos com a análise dos documentos reguladores do ensino do Português no 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Nesta comunicação, faremos uma abordagem do conteúdo género linguístico nos nomes em Português Europeu, com o objetivo de perceber as implicações da metalinguagem linguística utilizada em documentos reguladores do ensino na difusão do conteúdo gramatical e na construção do conhecimento nos alunos e nos agentes educativos.

A metalinguagem linguística utilizada nos documentos reguladores do ensino do português, no domínio gramatical, ao nível dos ensinos básico e secundário, em Portugal, surge replicada em manuais escolares, gramáticas e outros materiais pedagógicos responsáveis pela difusão de conteúdos gramaticais. Assim, acaba por

condicionar a abordagem desses conteúdos, moldando não só as conceções, os conhecimentos e as práticas dos docentes como as representações e os conhecimentos dos alunos sobre o género linguístico.

Esta metalinguagem situa este fenómeno linguístico na morfologia flexional, portanto com propriedades de regularidade e sistematicidade, e institui e perpetua a associação entre categorias linguísticas e categorias não linguísticas e a existência de vários processos para a construção de contrastes de género nos nomes.

Procuraremos, assim, no primeiro ponto do artigo, fazer uma descrição do fenómeno linguístico enquanto marca de concordância sintática e questionar os processos que tradicionalmente são tidos como mecanismos de atribuição de género aos nomes (cf. Choupina *et al*., 2015; 2014). No segundo ponto, refletiremos sobre a metalinguagem linguística utilizada nos documentos reguladores do ensino em Portugal, desde 1967, e que continua a figurar nos materiais pedagógicos e nas práticas educativas (no seguimento de Baptista *et al.*, 2013b, e Costa *et al*.,2015).

1. O género em Português Europeu

Em Português Europeu (PE), o género linguístico é uma categoria obrigatória para a concordância das palavras nos sintagmas e nas frases, sendo que todos os nomes exibem um valor de género (masc./fem.), quer sejam palavras simples (*galo*; *casa; planeta; elefante*), quer sejam palavras complexas (*galinha; casamento; planetário; elefante-fêmea*).

No seguimento de trabalhos anteriores (cf. Baptista *et al*., 2013a e b, Choupina *et al*., 2013, 2015 e Costa *et al*., 2015), agrupamos os nomes em dois tipos quanto ao género: nomes de género inerente e nomes de género sintático. Os nomes de género inerente (ou intrínseco) são, normalmente, bases simples, de género único, que não permitem a alteração do seu valor, como *mulher*, *casa*, *caderno*, *elefante*, e *galo*, a não ser que a estas se juntem afixos derivacionais (*-da*, *-mento*, *-al*, *-eta*, *-inha*, p. ex.). Os nomes de género sintático podem ser de dois tipos: (i) bases simples, cujo radical não é especificado quanto ao valor de género imediatamente após a categorização, admitindo na Sintaxe um dos dois valores, como *menino*, *galo* e *cliente*, com alteração ou não de

classe formal da base, e (ii) bases complexas, ou seja, nomes construídos na Sintaxe cujo género é único e não admite variação, como *casal* e *criançada*.

Aceitando, na linha das propostas no âmbito da Morfologia Distribuída (MD), que os radicais são acategoriais e existem, num repositório, a par de morfemas funcionais e de morfemas gramaticais (Halle & Marantz, 1994), assim como a existência de cinco classes formais, três identificadas por vogais (o, a, e) e duas vazias (Alcântara, 2003, 2010[4]), parece-nos necessário distinguir a marca de classe temática do valor de género dos nomes e não correlacioná-los.

Desta forma, o PE é mais uma língua românica possuidora de raízes nominais distribuídas por classes, com realização ou não de marca vocálica, em que os elementos das classes e o valor de género não apresentam relação direta (cf. Alexiadou, 2004:30-43, para o contraste entre línguas românicas, como o espanhol e o italiano, e o Hebreu), tal como se pode verificar pelos exemplos de (1) e (2).

(1) a casa$_{fem}$ amarela$_{fem}$ / o casaco$_{masc}$ amarelo$_{masc}$

(2) a pá$_{fem}$ grande$_{fem}$ / o panda$_{masc}$ grande$_{masc}$

(3) o elefante-fêmea$_{masc}$ é muito lento$_{masc}$

Nestes exemplos, é notado que a concordância de género é obrigatória entre os elementos dentro do sintagma (1 e 2) e da frase (3), enquanto a concordância de classe não existe, isto é, o artigo, o nome e o adjetivo são sempre do mesmo género, mas o nome e o adjetivo podem ser de classes diferentes (cf. exemplos em (2 e 3)). Em cada um destes sintagmas nominais, o artigo, o nome e o adjetivo apresentam o mesmo valor de género, porque se dá uma cópia de traços do nome para a raiz adjetival (em MD a cópia pode ser realizada ao nível dos traços funcionais), e para a posição de especificador de sintagma nominal (SN), visível foneticamente no artigo definido. É nesta perspetiva que se considera que o traço de género do nome determina as formas que com ele se relacionam (Corbett, 2013a).

A especificação da classe é inerente às propriedades do nome em PE (tal como em outras Línguas Românicas), sendo que todos os nomes carregam a especificação da classe. Quanto ao género, este ou é inerente ou sintático, como já antes se explicitou; ainda que não haja marca morfológica de género, este é um traço funcional que se

4 Em Alcântara (2003) são apresentadas, para o Português do Brasil, cinco classes formais e em Alcântara (2010) estas são reduzidas para quatro, tendo a autora integrado a classe dos nomes atemáticos e dos nomes de índice vazio numa mesma classe.

reflete na concordância sintática e na seleção de determinantes. Os nomes que designam seres inanimados distribuem-se pelas diferentes classes temáticas, sendo arbitrária a relação destas com o valor de género. O mesmo princípio se encontra no conjunto dos nomes que designam seres animados: existência de formas nominais com diferentes valores de género nas cinco classes formais quer em bases simples, quer em bases complexas. Neste grupo de nomes, não há total coincidência (acidental ou parcialmente motivada) do valor de género do nome com a categoria biológica de sexo do referente, ainda que em grande parte dos nomes o valor de género esteja motivado semanticamente pela categoria de sexo. Poucos são os nomes que permitem o chamado "contraste de género" e naqueles que parecem admiti-lo, este não é realizado por flexão, mas por processos morfossintáticos variados (Corbett, 1991; Villalva, 2000; Choupina, 2011; 2015; 2014; Baptista *et al*., 2013a).

Em síntese, em PE, todos os nomes têm género gramatical (manifestado num sistema binário de valores – masculino e feminino), sendo uma categoria do domínio da morfologia derivacional e da sintaxe. O valor de género atribuído às bases nominais não se correlaciona nem com a classe formal das palavras (índices temático), nem depende da categoria de sexo dos referentes. Perante isto, poucos são os nomes que admitem contraste de género. O género em Português Europeu é uma categoria arbitrária e funcional, que permite a concordância nos sintagmas e nas frases – domínio (morfos)sintático – por cópia de traços dentro do SN e da Frase.

2. Metalinguagem linguística nos documentos oficiais e materiais didáticos e implicações

Sendo o género uma categoria de aquisição relativamente precoce, de tal modo que, cerca dos três anos, as crianças são já capazes de desencadear mecanismos de concordância no interior do Sintagma Nominal, torna-se fundamental que o ensino formal seja capaz de partir dos conhecimentos que os alunos possuem para uma exploração rigorosa e sistemática deste conteúdo gramatical. No entanto, os documentos que regulam as práticas de ensino nem sempre acompanham a investigação produzida ao nível da descrição linguística, que acima sintetizamos, e da Psicolinguística e perpetuam, assim, algumas confusões ao nível da abordagem do género que acabam por

encontrar eco não só no discurso pedagógico em aula, mas também nos materiais produzidos para o ensino da língua (gramáticas, manuais e auxiliares). Tal situação repercute-se nas conceções que os próprios professores constroem sobre este assunto e nas representações que, consequentemente, também os alunos formulam. Assim, procurámos reconstituir este percurso: *documentos oficiais - materiais pedagógicos - conhecimentos construídos por professores e alunos*, no sentido de perceber de que forma cada etapa do processo condiciona negativamente as seguintes e introduz perturbações nos processos de ensino e de aprendizagem.

Num primeiro momento, avaliámos, à luz dos pressupostos teóricos enunciados na secção anterior como relevantes para a caracterização do género, o modo como os documentos oficiais que regulam o ensino em Portugal têm pautado a abordagem do conteúdo *género gramatical*, quer enunciando apenas os tópicos relevantes, quer apresentando breves definições das temáticas consideradas. Percorremos, assim, a *Nomenclatura Gramatical* de 1967, a *Terminologia Linguística para os Ensinos Básico e Secundário* (TLEBS) (2004) e o seu sucessor *Dicionário Terminológico* (DT) (2008), instrumentos que, em diferentes épocas, têm fixado a metalinguagem linguística a utilizar no ensino da gramática; bem como as *Metas Curriculares* (2012) e o *Programa de Português do Ensino Básico* (2015), este ano reformulado em função do que surge consignado nas *Metas*, funcionando ambos como referência obrigatória no 1.º ciclo do Ensino Básico (primeiros quatro anos de escolaridade), nível de que aqui nos ocupamos, quer analisando algumas práticas de ensino e avaliação (avaliação externa), quer os manuais e as gramáticas editados.

Estaremos, pois, a considerar documentos de épocas diferentes, produzidos com fundamentos teóricos e propósitos científico-pedagógicos diversos, revelando, por vezes, conceções de género nem sempre coincidentes.

A *Nomenclatura Gramatical* (1967) integra o género na *Morfologia*, como categoria gramatical, ao lado do número, grau, voz, pessoa, tempo, modo e aspeto. Esta categoria surge como presente em cada uma das palavras variáveis, explicitando-se os valores de masculino e feminino para todas elas e acrescentando-se o neutro no caso dos pronomes (divididos em absolutos e adjuntos). Na relação do género com as várias classes de palavras, destaca-se a existência de formas variáveis, classificadas em uniformes e biformes, quer sejam nomes, quer adjetivos. Privilegia-se, neste documento, a possibilidade de o género interferir com a estrutura interna da palavra, daí ser incluído na Morfologia. Ora, como vimos, e tratando-se de uma propriedade

essencial em português para desencadear a concordância na frase, faria sentido surgir, igualmente, ligado à Sintaxe ou à Morfossintaxe. A *Nomenclatura* refere a concordância nominal no âmbito da Sintaxe, mas não explicita as categorias que condicionam a sua linearização.

Uma conceção diferente, que contempla a ligação entre os dois planos, está presente nos documentos produzidos a partir de 2004, primeiro a TLEBS (2004), depois o DT (2008). O *Dicionário* define género como uma "categoria morfossintáctica que está presente em todos os nomes, em alguns adjectivos (os adjectivos biformes) e em alguns pronomes" (DT, 2008: B.2.2.1). A *Terminologia* integra-o como categoria relevante nas palavras variáveis (B3.1.1), no âmbito da secção B3, referente às Classes de Palavras, numa época em que a investigação linguística[5] já evidenciava a importância de considerar critérios não exclusivamente morfológicos na caracterização das partes do discurso.

2.1. O género linguístico nos documentos reguladores

A consciência da relevância de aspetos morfossintáticos para definir e caracterizar a categoria género gramatical não impede, contudo, que os documentos reguladores da terminologia linguística contenham algumas afirmações suscetíveis de provocar equívocos na redação dos textos reguladores do ensino e dos manuais, gramáticas e auxiliares, bem como nas práticas e na construção das provas de avaliação. Os aspetos que agora discutiremos situam-se nos planos semântico, morfológico e morfossintático.

A nível semântico, promove-se uma associação entre género e sexo ao afirmar-se que "nos nomes que referem uma entidade animada (uma pessoa ou um animal), o valor de género corresponde, tipicamente, a uma distinção de sexo (gato-gata)" (DT, B.2.2.1.). Esta correspondência está longe de qualquer sistematicidade, na medida em que são diversos os processos disponíveis para o contraste de sexo dos referentes. Aliás,

5 Já em 1999, Mário Vilela, por exemplo, defende que as categorias gramaticais deverão ser classificadas de acordo com critérios "de natureza semântica, morfológica e sintáctica" (Vilela, 1999: 56), sendo "o melhor critério (...) o que combina os aspectos sintácticos com os formais e semânticos" (Vilela, 1999:59). Para uma síntese da necessidade de autonomização das classes de palavras face aos demais planos linguísticos, ver Choupina & Costa (2011).

a menção aos nomes epicenos, sobrecomuns e comuns de dois, que figura tanto na TLEBS como no DT, resulta dessa confusão entre uma categoria gramatical e uma categoria biológica. Na verdade, só no último daqueles subtipos de nomes um contraste linguístico (entre os artigos *o* e *a*) acompanha uma distinção de sexo (ex: *o jornalista/a jornalista*), como resultado da obrigatoriedade de especificação sintática do género. Nos epicenos e nos sobrecomuns, nomes de género inerente, é impossível opor valores de género e os segundos nem sequer permitem contrastar o sexo das entidades: é possível, por composição, formar *o corvo-macho/o corvo-fêmea*, distinguindo o sexo, não o género, mas seriam agramaticais oposições como *o indivíduo/*a indivídua* ou *o indivíduo* /**a indivíduo* ou ainda **o indivíduo-macho/*o indivíduo-fêmea*.

Do ponto de vista morfológico, a associação entre o género e o índice temático (sugerida no contraste *gato-gata* acima apresentado) ou entre o género e a flexão constituem, igualmente, um entrave a uma clarificação dos conceitos. No DT, pode ler-se que, "em português, os índices temáticos são -a, -o, -e, que podem acumular a função de marcadores do género nominal" (DT, 2008: B.2.2.1.), afirmação que direciona a atribuição dos valores de género para aspetos morfológicos. Sabe-se, contudo, que existem nomes e adjetivos sem índice temático (*mel*) ou com índice diferente de <–o>, <–a> ou <–e> (*café, mão*) e que, mesmo quando o IT está presente, a correspondência com os valores de género não é direta, porquanto existem nomes masculinos e femininos distribuídos pelas cinco classes temáticas referidas. Apenas nos adjetivos biformes parece existir uma certa regularidade, insuficiente, contudo, para que se possam valorizar os índices temáticos como marcadores de género ou sequer que possa considerar-se estarmos perante um processo de flexão (cf. Choupina *et al*., 2015).

A flexão, pelo seu caráter obrigatório e sistemático que acima apresentámos, somente ocorre na categoria número, como, aliás, a TLEBS (2004: B2.4.1) faz notar quando enuncia os processos de formação de palavras e aí, no âmbito da flexão nominal, não figuram o género, nem o grau, mas apenas a variação singular/plural. O DT acaba por redirecionar negativamente esta perspetiva, ao considerar o género como "categoria relevante para a flexão de nomes, determinantes, pronomes e adjectivos" (DT, 2008: B.2.2.1). Por um lado, confunde-se, num mesmo enunciado, categorias gramaticais que linearizam o género e o grau de modo diverso. Por outro, assume-se a flexão como um processo disponível para a variação em género, o que entra em contradição com o facto de os nomes de género sintático receberem traços desta categoria através de processos diversos, nos quais se incluem o recurso ao IT, mas

também a morfemas derivacionais (*instru**mento***$_{masc}$; *mulher**ão***$_{masc}$; *constru**ção***$_{fem}$) e à combinação com outras categorias (determinantes, quantificadores ou adjetivos). Logo, a ausência de obrigatoriedade inviabiliza a possibilidade de se falar em flexão nominal.

Esta diversidade conduz, ainda, a um terceiro tipo de equívocos, de natureza morfossintática, também suscitados pela abordagem do género feita nos documentos reguladores. Como pudemos comprovar com os exemplos apresentados no parágrafo anterior, especificar o género não é sinónimo de estabelecer contrastes e, por isso, não só é verdade que a variação não se mostra obrigatória, como também é possível identificar processos variados de especificação, que não de oposição, de valores de género, quer operando sobre bases simples, quer sobre bases complexas. Pares heterónimos como *cavalo/égua*, evidenciados no DT como "casos irregulares" (DT, 2008: B.2.2.1), não se relacionam de todo com a oposição de valores de género, mas apenas com contrastação do sexo dos referentes, o mesmo podendo afirmar-se dos pares gerados a partir do recurso a morfemas derivacionais (*galo/galinha*).

A concordância, mecanismo morfossintático que justifica a valorização do género como categoria relevante em português, seria um aspeto a privilegiar no tratamento da temática nos documentos reguladores. Apesar de tanto a TLEBS como o DT se referirem a este mecanismo e enunciarem os contextos em que ocorre, não são, todavia, suficientemente claros na explicitação da relação entre género e concordância. A *Terminologia* enquadra este tópico na secção B4 (Sintaxe), no âmbito do grupo nominal (B4.2.1), referindo a concordância nome-determinante/quantificador e nome-adjetivo, sem nunca identificar quais as categorias em que essa concordância ocorre. O *Dicionário* apresenta-a como um "processo gramatical em que duas ou mais palavras partilham traços flexionais de pessoa, género ou número" (B.4.5.), mas não particulariza o modo como cada item é especificado na frase. Nesta perspetiva, esquece-se a importância da concordância em género no âmbito mais alargado da frase.

Constatamos, assim, nesta breve avaliação dos documentos orientadores, que a forma como apresentam a categoria género se torna determinante na perpetuação de certas conceções nos documentos reguladores do ensino, as Metas Curriculares de Português (2012)[6] e os Programas de Português do Ensino Básico (2015), que agora analisaremos. Trata-se dos dois textos oficiais em vigor atualmente no ensino em

6 Apesar de a versão de 2015 dos Programas de Português do Ensino Básico retomar as Metas Curriculares, optámos, no caso deste último documento, por seguir e citar a versão de 2012, que inclui um texto introdutório relevante para compreender o seu aparecimento.

Portugal. O primeiro foi elaborado no sentido de fornecer "uma visão o mais objetiva possível daquilo que se pretende alcançar, permitindo que os professores se concentrem no que é essencial e ajudando a delinear as melhores estratégias de ensino" (Buescu *et al.*, 2012: 4). O segundo constitui, de acordo com os objetivos e descritores fixados nas *Metas*, uma revisão profunda dos *Programas* anteriores, que tinham entrado em vigor em 2009.

Os comentários que adiante produziremos incidem, essencialmente, sobre as Metas Curriculares, compostas, dentro de cada domínio, por objetivos e descritores que explicitam o que se espera que os alunos venham a saber no final de cada ano de escolaridade. Os Programas constituem, apenas, o registo dos conteúdos subjacentes a cada meta, sendo embora sintomático que, na sua organização interna, coloquem o género na dependência da *Morfologia e Lexicologia,* o que, de certo modo, constitui um recuo às conceções presentes na Nomenclatura Gramatical de 1967. Esta opção é, contudo, coerente com o facto de este documento apenas contemplar a dimensão morfológica do género e parece estar em consonância com a sobrevalorização desta dimensão na TLEBS e no DT (embora aqui a vertente morfossintática seja enunciada), o que acaba ou acabará por condicionar negativamente as práticas educativas.

Os principais problemas que encontramos prendem-se com a associação de género a sexo, a correlação do índice temático (IT) com os valores de género e, consequentemente, com a vinculação do IT a um processo de flexão que permitiria a oposição dos valores de género. Em contexto pedagógico, esta assunção conduz a uma *pseudorregra* segundo a qual os nomes com IT <-o> seriam masculinos e os de IT <-a> femininos, e a comutação destes IT permitiria o contraste de género.

A confusão entre género e sexo acompanha o desenvolvimento linguístico da criança, sobretudo a partir do momento em que, cerca dos três anos, começa a efetuar alguns juízos de valor gramaticais sobre os enunciados (Figueira, 2004), produzindo sobrerregularizações (*pai careco*), autocorreções (*Eu sou carro. Quer dizer, eu sou carra*) e heterocorreções. A reflexão metalinguística subjacente aos exemplos apresentados permite concluir que a criança associa género e sexo, o que se reflete nos "itens que a qualificam ou que fazem referência a algo que afeta a ela" (Figueira, 2004: 67). Seria, assim, fundamental que o ensino formal contribuísse para debelar esse equívoco, o que se torna mais difícil se os próprios documentos oficiais o replicam, como se verifica num dos descritores presentes nas Metas Curriculares e previstos para o 3.º ano de escolaridade: "Reconhecer masculinos e femininos de radical diferente"

(*G3/obj.27/desc.8*). Como vimos, formas que apresentam um radical diferente não podem constituir pares de género, porque simplesmente são palavras diferentes, e apenas permitem contrastar o sexo dos referentes. Este raciocínio acaba por projetar-se, igualmente, na identificação de outras regras enunciadas para aquilo que nas *Metas* se designa por formação do feminino de nomes e adjetivos, como se os processos convocados fossem relevantes para contrastar género e sexo e esquecendo-se as situações em que o acréscimo de determinados sufixos (como *–mento* ou *–ção*) permite, efetivamente, especificar o valor de género de um item lexical recentemente formado, nada tendo que ver com valores de sexo.

Se, do ponto de vista semântico, esta ligação entre uma categoria linguística e uma categoria biológica percorre os documentos reguladores, a nível formal essa confusão encontra reflexo na formulação da já referida *pseudorregra* que associa IT e género, através do processo da flexão. Como vimos, o DT admite que o índice temático pode assumir a função de marcador do género nos nomes. Em consonância com esta perspetiva, as *Metas* advogam, logo no 1.º ano, que os alunos devem ser capazes de "formar femininos e masculinos de nomes e adjetivos de flexão regular (de índice temático *-o* ou *-a*)" (*G1/obj.21/desc. 1*). Os *Programas* juntam, nos conteúdos elencados para o mesmo ano, uma outra categoria morfossintática – o número: "Nome e adjetivo qualificativo: flexão em género e número (regular)".

Reúnem-se, assim, no mesmo enunciado classes de palavras diferentes (nomes e adjetivos) e que linearizam o género de modo particular: todos os nomes têm género, seja inerente, seja sintático, e tal é relevante para desencadear a concordância no SN e na frase; os adjetivos não têm género e *recebem-no* do nome (através de um mecanismo formal de cópia de traços), com o qual concordam, concordância essa visível foneticamente apenas se forem biformes. Também a associação entre género e número é problemática, porque, como atrás expusemos, apenas nesta última categoria existe verdadeiramente flexão. Aliás, é curioso verificar que os Programas separam o grau destas duas categorias, no 4.º ano, referindo, e bem, a *variação* em grau nos nomes (e não flexão); contudo, a mesma afirmação deveria ser feita para o género.

Os nomes não flexionam em género, sendo vários os processos que permitem especificar, quando necessário, os valores de género e não constituindo o índice temático nem *especificador* de género, nem indicador *infalível*, na medida em que há nomes masculinos e femininos de IT <–a>, <-e> e <-o>. Não existe, portanto, regularidade na associação entre género e IT, nem sequer no recurso à flexão como

processo produtivo na linearização dos valores de género, porque tal apenas sucede num número reduzido de situações (alun*o*, barc*o*, menin*a*). São, efetivamente, vários os processos disponíveis para especificar o género, surgindo nas *Metas,* quer no 3.º ano – "Formar o feminino de nomes e adjetivos terminados em *–ão"* (*G3/obj.27/desc.10*) –, quer no 4.º ano – "Formar o feminino de nomes e adjetivos terminados em consoante" (*G4/obj.28/desc.2*). Trata-se de uma enumeração assistemática, porque não contempla várias outras situações, e parece sempre subordinada às questões do contraste de sexo, como se depreende do descritor que, como vimos, menciona a heteronímia de radicais.
Não sendo particularmente evidenciada na TLEBS e no DT, a concordância também não assume nas *Metas* e nos *Programas* a centralidade que se justificaria a propósito do género. Apenas de forma indireta, referida como *utilização de marcas*, figura no 2.º ano, no domínio da Leitura e Escrita: "Elaborar e escrever uma frase simples (…), utilizando corretamente as marcas do género e do número nos nomes, adjetivos" (*LE2/obj.14/desc.4)*.

A forma como os documentos reguladores preconizam a abordagem do conteúdo género gramatical não acompanha, como procurámos demonstrar, o que a investigação linguística tem evidenciado sobre as particularidades semânticas e morfossintáticas desta categoria. Tal acaba por ter repercussões negativas nas práticas educativas, quer nos materiais pedagógicos produzidos, quer nas conceções que os alunos constroem sobre a relação entre género e sexo e sobre as propriedades morfossintáticas do género gramatical.

2.2. O género linguístico nos materiais pedagógicos

Uma leitura minimamente atenta dos materiais pedagógicos – gramáticas, manuais e auxiliares – permite constatar a existência de formulações e instruções que replicam certas imprecisões presentes nos documentos reguladores. Além disso, verificam-se outros procedimentos pedagógico-didáticos que não decorrem diretamente do discurso oficial, mas resultam, antes, de uma contaminação da realidade linguística pela realidade bio-sociológica, no sentido em que se favorece, nas representações mentais dos alunos, a associação entre género como categoria social, género como categoria gramatical e sexo como categoria biológica.

Esta associação é promovida na construção do conhecimento intuitivo pelas crianças ainda antes da entrada no ensino formal, razão pela qual seria importante que o 1.º ciclo do Ensino Básico desenvolvesse uma abordagem clara e rigorosa da questão. No entanto, verifica-se que, nos materiais pedagógicos, prevalecem certas estratégias (meta)linguísticas e outras de natureza gráfica e diagramática[7] que fazem perdurar o equívoco. Vamos aqui debruçar-nos apenas sobre as primeiras, que envolvem o recurso explícito a metalinguagem inadequada e a promoção de uma reflexão que alia, implícita ou explicitamente, o género a sexo e sugere a existência de uma *pseudorregra* de ligação entre índice temático e género, como acima identificámos nos documentos reguladores do ensino.

Em alguns materiais[8] utiliza-se metalinguagem adequada (variação, e não flexão, em género; palavras variáveis), distingue-se género gramatical de sexo (ou de género natural, designação mais problemática) e propõem-se exercícios de concordância no interior do SN, solicitando, por exemplo, ao aluno que escreva o artigo correto ao lado de cada nome de acordo com os valores de género em questão, procedimentos correspondentes ao que a investigação teórica tem afirmado sobre este tema.

Nem sempre estes procedimentos são, contudo, garantia de um domínio completo do assunto, como demonstram certas incongruências no interior de um mesmo manual ou caderno de atividades, em que se refere, por exemplo, a existência de variação em género e se considera que palavras diferentes podem exprimir diversos valores de género da mesma palavra. Se a alteração morfológica de um item lexical pressupõe a preservação do seu radical, mesmo sofrendo certos *reajustamentos* fonético-fonológicos (por exemplo, as formas verbais *dormir, dormes* e *durmo* possuem o mesmo radical), não será lógico admitir que formas completamente afastadas (*cavalo, égua; boi, vaca*) possam corresponder a uma variação de uma mesma palavra. Tal não

7 Já em outro momento (Baptista *et al.,* 2013a) nos ocupámos da identificação de algumas estratégias gráficas e diagramáticas que percorrem os materiais pedagógicos e promovem uma associação errada entre género linguístico, género como categoria sociopsicológica e sexo, mobilizando inclusive certas ideias estereotipadas. Entre essas estratégias contam-se a associação dos valores de género a cores (azul para os meninos e rosa para as meninas) e aos símbolos do sexo masculino e do sexo feminino, bem como a construção de quadros para registo dos valores de género cujo topo apresenta as palavras ou as imagens representativas de meninos e meninas.

8 Numa avaliação de 63 manuais escolares e cadernos de atividades em vigor no ensino entre 1990 e 2012 e destinados a alunos de 6 a 12 anos (1.º e 2.º ciclos do Ensino Básico português), pudemos constatar (Baptista *et al.,* 2013b) o modo como se promove a confusão entre género e sexo ou como se procede a uma caracterização imprecisa do género gramatical do ponto de vista morfossintático. Organizámos os materiais analisados em fichas informativas (com e sem exemplos), exercícios (sem enquadramento explicativo) e fichas informativas com exercícios. Os exemplos que apresentamos neste artigo resultam dessa pesquisa.

impede, por outro lado, que exprimam diferentes valores de sexo, dimensão biológica que não tem de ser obrigatoriamente plasmada num contraste de género, tal como sucede com outras palavras que designam seres sexuados (*criança, indivíduo*).

A associação equívoca entre género e sexo é, assim, um dos maiores problemas encontrados nos materiais pedagógicos, perpetuando certas práticas anteriores que influenciam negativamente o conhecimento implícito construído pelas crianças em idade pré-escolar e *prolongando* as imprecisões registadas nos textos oficiais. Nas 27 fichas informativas analisadas, encontrámos 20 ocorrências (74%) promovendo explícita ou implicitamente a associação de género a sexo.

Essa confusão radica, nos materiais pedagógicos, em vários procedimentos. Um deles relaciona-se com o recurso sistemático a nomes que designam seres sexuados, sobretudo animais, para ilustrar a atribuição do género ou solicitar a identificação dos valores. Esta estratégia apresenta-se sob duas formas: pode sugerir a assunção de que apenas este tipo de nomes tem género gramatical ou envolver a afirmação explícita de que, por exemplo, o nome *rapaz* é do género masculino por designar um ser do sexo masculino (o que é facilmente questionável em palavras masculinas como *indivíduo,* que pode reportar-se a ambos os sexos, ou *mulherão*, que designa uma entidade do sexo feminino).

Um outro procedimento frequente é o de considerar a heteronímia de radicais como um *caso especial, uma forma irregular* ou uma *exceção* relativa à variação das palavras em género. Tanto em fichas informativas como em exercícios, os autores dos materiais assumem, claramente, um processo de contraste de sexo como um processo de contraste de género linguístico, o que se torna problemático, tanto mais que estamos perante palavras sem qualquer relação ao nível do radical. São apresentados exemplos vários deste processo e solicita-se aos alunos que recordem vários outros presentes no discurso do dia-a-dia.

Também a composição associada à oposição de valores de sexo é frequentemente confundida com contraste de género, afirmando-se em vários manuais e gramáticas que para obtermos, por exemplo, o feminino de *panda* basta juntar a palavra *fêmea.* Este procedimento (7 ocorrências em 24 fichas informativas com exemplos), para além de erróneo, constitui o ensino explícito de um aspeto que entra em conflito com o conhecimento intuitivo que, muitas vezes, as próprias crianças possuem. Por outras palavras, é possível um aluno produzir espontaneamente a sequência *um panda-macho* ou *um panda-fêmea*, selecionando corretamente o artigo a utilizar, mas ser

levado, em tarefas de explicitação do valor de género, a identificar *panda-fêmea* como uma palavra feminina pela presença da forma *fêmea*, o que constitui um exemplo claro de como o conhecimento sobre o sexo do referente contamina negativamente o conhecimento linguístico sobre o género. Este problema, presente em muitos dos materiais que analisámos, permite, por outro lado, assumir que, pedagogicamente, será mais adequado iniciar o tratamento do conteúdo género gramatical pela concordância, evidência sintática inequívoca desta categoria, antes de solicitar aos alunos a identificação dos valores de género. Será ainda oportuno que, logo no início desta abordagem, figurem nomes que designam seres não animados, de modo a ficar claro que o género é uma propriedade característica de todos os nomes e que, em português europeu como em outras línguas, a relação com o sexo dos referentes está longe de ser forçosa. Tal constatação sobre a dimensão arbitrária desta categoria, na sua génese, obriga a uma exposição frequente dos alunos a diferentes exemplos, de modo a serem capazes de se apropriar do género de cada palavra e de desencadear, na frase, os mecanismos de concordância adequados, questão que ganha ainda mais pertinência quando estamos a considerar o ensino do português como língua não materna, situação em que os momentos de imersão linguística serão menos habituais.

A associação entre género e sexo acaba por ter consequências na abordagem das propriedades morfossintáticas do género, o que se traduz, por exemplo, na formulação da *pseudorregra* segundo a qual, como vimos acima, os índices temáticos (IT) permitem veicular e contrastar valores de género. Em 27 fichas informativas analisadas, encontrámos 21 ocorrências (77,7%) de promoção explícita (12 casos) ou implícita (9 casos) desta *pseudorregra*, em que se associam os nomes masculinos ao IT <-o> e os nomes femininos ao IT <-a>. Daqui derivam vários processos considerados relevantes para o contraste de género e que percorrem todos os materiais consultados. O mais frequente (22 registos em 24 fichas informativas com exemplos) é a alternância de IT, que sustenta a suposta regra geral acima enunciada e é conotada com a existência de flexão em género nos nomes. Sempre que nas fichas surge apenas um exemplo, é este processo que assume protagonismo, contribuindo para reforçar a ideia errónea de que o ensino e a aprendizagem deste conteúdo se justificariam apenas para efeitos de contraste de género e de sexo.

A proliferação, em vários materiais pedagógicos, dos chamados *casos especiais* acaba por ser contraditória com a referência à flexão, na medida em que inviabiliza o caráter obrigatório e sistemático que caracteriza este processo morfológico. Sob este

chapéu (*casos especiais, formas irregulares* ou *exceções*), e sem nunca surgir metalinguagem associada aos exemplos enunciados, recaem vários outros processos, com destaque para aqueles que são apresentados como contraste de género, mas apenas se referem a uma diferenciação do sexo dos referentes, como o contraste lexical (*pai/mãe*), com 14 ocorrências, ou a composição (*corvo-macho/corvo-fêmea*), com 7. No âmbito da efetiva linearização do valor de género mas assumidos nos materiais consultados como contraste, figuram, nem sempre de modo organizado, exemplos relativos a processos de natureza fonológica e de natureza morfológica. Nos primeiros, ocorre modificação do IT (omitido no masculino em *professor*, e alterado em formas como *réu, europeia, leoa* ou *avô*). Nos segundos, são os sufixos derivacionais que permitem especificar o género do nome (*galinha, perdigão, princesa*).

Além das fichas informativas, também os exercícios propostos constituem o reflexo de práticas que associam indevidamente género e sexo e cometem imprecisões na abordagem morfossintática deste conteúdo. A maioria dos exercícios (62%) consiste na classificação dos nomes quanto ao valor de género, mas surgem também com alguma frequência (30,3%) tarefas de produção de contrastes, que privilegiam a ligação entre género e sexo, em subtarefas variadas como a solicitação do masculino ou do feminino associado a sexo, a identificação de um dos elementos do par e a reescrita de frases, traduzindo-se esta última numa instrução pouco precisa como *Escreve a frase no feminino*, como se todas as palavras de uma frase estivessem igualmente sujeitas à variação em género, ou se a própria frase, enquanto objeto linguístico superior à palavra, tivesse género.

2.3. Conhecimento e desconhecimento sobre género

As imprecisões encontradas nos documentos reguladores e nos materiais pedagógicos acabam por ter um reflexo evidente nos conhecimentos construídos, quer pelos professores que partem destes documentos e materiais para prepararem e lecionarem as suas aulas, sem, por vezes, consultarem outras fontes, quer pelos alunos, cujo conhecimento implícito é influenciado negativamente por estes fatores.

Para promover o desenvolvimento da competência comunicativa dos seus alunos, o professor tem de ser ele próprio proficiente no uso da Língua Portuguesa, fator que

funciona como "pré-requisito para o exercício da profissão" (Duarte, 2001: 29). Além disso, precisa de desenvolver, com vista a um ensino adequado da gramática, um conhecimento linguístico e metalinguístico aprofundado, ancorado em disciplinas como a Linguística, pois, como afirma Marcuschi (2002: 1), "o tratamento da língua em sala de aula é uma questão, num certo sentido, principalmente lingüística (com tudo o que envolve o fenômeno linguagem)". Não se trata aqui do conhecimento próprio do especialista nesta área, mas de um conhecimento pedagógico dos conteúdos, que, segundo Shulman (1987: 8), "represents the blending of content and pedagogy into an understanding of how particular topics, problems, or issues are organized, represented and adapted to the diverse interests and abilities of learners, and presented for instruction". Trata-se de um conhecimento de natureza compósita e pragmática, na medida em que "incluirá, modificando-o, o conhecimento de conteúdo" (Roldão, 2007: 100), o que pressupõe, no docente, uma capacidade de incorporação de conhecimento.

É neste processo de transformação e acomodação que, muitas vezes, os professores se apropriam de informações sobre o género de um modo impreciso e isso acaba por interferir negativamente no conhecimento que os próprios alunos constroem. Procurámos, assim, perceber de que modo o ensino explícito do conteúdo género gramatical modifica o conhecimento intuitivo dos alunos[9] e pudemos constatar que, em certas situações, a gramática interiorizada é ultrapassada em tarefas de identificação, momento em que o ensino explícito parece anulá-la, mas não na produção espontânea. Alguns alunos consideram, por exemplo, *cobra-macho* uma forma masculina, na tarefa de identificação, mas produzem frases como *A cobra-macho é lindíssima*, reconhecendo o género feminino da palavra *cobra* e assim desencadeando a concordância na frase.

A associação entre género e sexo e a influência do índice temático na atribuição dos valores de género são duas práticas já referenciadas nas subsecções anteriores e que percorrem as respostas que os alunos, sobretudo do 2.º ano, mas também do 4.º ano, apresentam no inquérito. A valorização do IT, que a criança desenvolve intuitivamente desde muito cedo, está patente, por exemplo, nas dificuldades que certos alunos revelam para identificar o género de palavras como *panda* ou *tribo*, itens que nos exercícios

9 Para cumprir este objetivo, efetuámos um estudo (Choupina *et al*., 2015) cuja amostra é composta por 381 sujeitos com idades compreendidas entre os 7 e os 12 anos. Os informantes são alunos do Ensino Básico (EB): 27,8% (n=106) frequentam o 2.º ano de EB; 32% (n=122) o 4.º ano; 40,2% (n=153) o 6.º ano. Os alunos responderam a um inquérito em que se procurava verificar quais as suas conceções sobre género gramatical, a sua capacidade de identificar valores de género e de produzir enunciados em que aplicassem as conceções e os conhecimentos construídos.

aparecem acompanhados de outros com o mesmo IT e, na realidade, contrariam a *pseudorregra* que erradamente liga género e classe formal. Apenas 44,3% dos alunos do 2.º ano conseguiram identificar *tribo* como palavra feminina e, no entanto, 73,6% da mesma faixa etária reconheceram *panda* como forma masculina. As hesitações ocorrem igualmente perante formas atemáticas ou de tema vazio no singular, como *avestruz, papel* e *perdiz*, de tal modo que, perante esta sequência, somente 64,2% dos alunos do 2.º ano foram capazes de apontar a forma masculina.

A prevalência da categoria biológica sexo sobre o conhecimento linguístico na atribuição dos valores de género torna-se muito clara em tarefas em que se pergunta aos alunos se admitem determinadas sequências como pares de género. Perante *gorila-macho/gorila-fêmea*, apenas 29,2% no 2.º ano e 41,8% no 4.º defendem tratar-se somente de um contraste ao nível do sexo, mas não do género, o que demonstra que o ensino explícito deste conteúdo não modifica certas conceções que as crianças constroem desde cedo e que acabam por ser reforçadas no ensino formal, como acima verificámos. Pelo contrário, no âmbito da produção, em exercícios de correferência e de concordância[10], o (re)conhecimento da importância sintática do género na frase acaba por prevalecer sobre a influência de fatores semânticos, verificando-se, logo no 2.º ano, um nível de acerto de 76,4% na correferência e de 88,7 na concordância.

Ao reconstituirmos o percurso *documentos oficiais-materiais pedagógicos-conhecimentos de professores e alunos*, verificamos, assim, que as mesmas imprecisões caracterizam a abordagem do conteúdo género gramatical, sem que a influência da investigação em várias áreas da Linguística se faça sentir de modo produtivo.

3. Algumas conclusões

Desencadeado pela necessidade de perceber por que razão o *deficit* nos conhecimentos explícitos sobre o conteúdo género linguístico não parece compatível com a identificação de uma idade precoce para a sua aquisição nem com os índices de correção nas produções de adultos e crianças, este estudo evidenciou a ausência de

10 Para testar a capacidade de os alunos estabelecerem correferências, pedimos-lhes que decidissem qual a expressão que se revelaria gramatical na frase "A borboleta-macho, logo pela manhã, é *a primeira/o primeiro* a sair dos casulos". A tarefa de concordância implicava uma tomada de decisão na frase "O João é *um/uma* criança que costuma ir ao quadro todos os dias".

metalinguagem científica sistemática e de correção linguística na abordagem do tema nos documentos reguladores, atualmente em vigor em Portugal, para o ensino do género linguístico no Ensino Básico, assim como nos materiais e práticas pedagógicas de apoio à aprendizagem, publicados e usados ao longo de várias décadas.

A inclusão praticamente sistemática do conteúdo género linguístico no domínio da Morfologia, a sua definição como categoria flexionável ou tão-só a sua associação com categorias flexionáveis e a estratégia de exemplificações com associações explícitas ou implícitas a correspondências dos índices temáticos –a e –o a variação de género, com recurso a seres sexuados, pretensamente facilitadoras do processo de aprendizagem, consolidando a confusão generalizada entre categorias linguísticas de género e a dimensão biológica de sexo, promovem o ensino e a aprendizagem da metalinguagem relativa ao conteúdo género linguístico de forma diacronicamente instável e mesmo semântica e pragmaticamente anacrónica. Este anacronismo é evidente nas diversas propostas de tarefas e na resposta dos alunos a tarefas de identificação do género linguístico que apresentam um significativo índice de contradição com os conhecimentos interiorizados a que os falantes acedem para a produção de concordâncias em uso.

A óbvia constatação de que as investigações em Linguística, aptas para a explicitação da complexidade do processo de atribuição de género linguístico e para a eliminação da confusão desencadeada pela partilha das designações com a categoria biológica de sexo (masculino e feminino), não tiveram ainda repercussão na metalinguagem dos documentos reguladores nem nas estratégias de Ensino, leva-nos a afirmar a urgente necessidade de promoção de maior rigor na uniformização metalinguística e de reciclagem de conhecimentos junto dos agentes educativos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alcântara, Cíntia (2003). *As classes formais do Português e sua constituição: um estudo à luz da teoria da Morfologia Distribuída*. Tese de doutoramento apresentada à Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

Alcântara, Cíntia (2010). As classes formais do português brasileiro. *Letras de Hoje, v. 45, n.º 1*, 5-15.

Alexiadou, Artemis (2004). Inflection Class, Gender and DP Internal Structure. In G. Miiller (ed.). *Explorations in nominal inflection*, 21-49. Berlin: Walter de Gruyter.

Baptista, Adriana *et al.* (2013a). Conhecimentos implícitos e explícitos de género linguístico e suas implicações no ensino. In Madalena Teixeira et al. (orgs.) Ensinar e Aprender Português num mundo plural. IPSantarém: Escola Superior de Educação.

Baptista, Adriana *et al* (2013b). Representação e aquisição do género linguístico em PE: Alguns contributos a partir da análise de materiais pedagógicos. In Anais do *IV Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa*, (Simpósio 5 - Estudos Linguísticos e Literários de Língua Portuguesa na Educação Básica). 216-224. URL: http://www.simelp.letras.ufg.br/anais/simposio_05.pdf

Botelho, José Mário (2004). *O gênero imanente do substantivo no português*. Rio de Janeiro: Botelho.

Buescu, Helena C. *et al.* (2012). *Metas Curriculares de Português, Ensino Básico*. Lisboa: MEC.

Buescu, Helena C. *et al.* (2015). *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico*. Lisboa: MEC.

Câmara Junior, José Matoso (1970). *Estrutura da Língua Portuguesa*. Petrópolis: Vozes.

Choupina, Celda (2011). Reflexões sobre o género em Português Europeu e em Tétum. In Revista electrónica elingUP, nº 1, v. 3. 64-77. URL: http://cl.up.pt/elingup/vol3n1/article/article_5.pdf.

Choupina, Celda & Costa, José António (2011). Classes de palavras: autonomia linguística e ensino. Contributos para a caracterização linguística e a abordagem pedagógica do Nome. In Teixeira *et al.* (2011). *Novos desafios no ensino do português.* Santarém: Escola Superior de Educação.

Choupina, Celda *et al.* (2015). Conhecimentos e regras explícitos e implícitos sobre género linguístico nos alunos dos 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico: a influência da classe formal do nome. In *Textos selecionados do XXX Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística*. A. Moreno, F. Silva & J. Veloso (Org.). Porto: APL, 153-174. ISBN: 978-989-97440-4-2.

Choupina, Celda *et al*. (2014). A gramática intuitiva, o conhecimento linguístico e o ensino-aprendizagem do género em PE. Comunicação apresentada ao *IV Simpósio Internacional de Ensino da Língua Portuguesa*, Uberlândia.

Choupina, Celda *et al*. (2013). Representação e aquisição do género linguístico em PE: um estudo exploratório. In Éva Buchi/ Jean-Paul Chauveau/ Jean-Marie Pierrel (éds.). *Actes du XXVIIe Congrès international de linguistique et de philologie romanes (Nancy, 15-20 juillet 2013)*, 3 volumes. Strasbourg : Société de Linguistique Romane /ÉliPhi.

Corbett, Greville G. (1991). *Gender*. Cambridge: Cambridge University Press.

Corbett, Greville G. (2013a). Number of Genders. In: Dryer, Matthew S. & Haspelmath, Martin (eds.) *The World Atlas of Language Structures Online*. Leipzig: Max Planck

Institute for Evolutionary Anthropology. (Disponível on line em: http://wals.info/chapter/30. Consultado em 2015-07-22.)

Costa, José António *et al.* (2015). Género gramatical: a complexidade do conteúdo e a sua abordagem nos documentos reguladores do ensino do Português no 1º Ciclo EB. In *Exedra. Revista Científica. Didática do Português. Investigação e práticas*, número temático, junho 2015. Coimbra: ESEC. ISSN 1646-9526.

Duarte, Inês (2001). A formação em Língua Portuguesa na dupla perspectiva do formando como utilizador e como futuro docente da língua materna. In: SIM-SIM, I. (org.) *A Formação para o Ensino da Língua Portuguesa na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico.* Cadernos de Formação de Professores*,* n.º 2, p. 27-34.

Figueira, Rosa Attié (2004). A criança na língua: marcas de subjetivação na aquisição do gênero. *Letras de Hoje, v. 39, n.º 3*, 61-74.

Halle, Morris & Marantz, Alec (1993). *Distributed morphology and the pieces of inflection* (in:) K. Hale & S.J. Keyser (eds.) *The View from Building* 20. Cambridge, Mass.: MIT Press. 111–176.

Marcuschi, Luiz Antonio (2002). Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In Dionísio, Ângela Paiva *et al*. (org.) *Gêneros textuais & Ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, p.19-36.

Vilela, Mário (1999). Gramática da Língua Portuguesa. Coimbra: Almedina.

Roldão, Maria do Céu (2007). Função docente: natureza e construção do conhecimento professional. In *Revista Brasileira de Educação, v*ol. 12, n.º 34.

Shulman, Lees (1987). Knowledge and teaching: foundations of a new reform. In *Harvard Educational Review*, *v*ol. 57, n.º 1.

Villalva, Alina (2000). *Estruturas Morfológicas. Unidades e Hierarquias nas Palavras do Português*. Lisboa: FCG/FCT.

De volta ao futuro da língua portuguesa.
Atas do V SIMELP - Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa
Simpósio 10 - Entre a linguística e a didática: a formação do professor de português e o conhecimento linguístico, 2649-2666
ISBN 978-88-8305-127-2
DOI 10.1285/i9788883051272p2649
http://siba-ese.unisalento.it, © 2017 Università del Salento

CONTRIBUIÇÃO DA LINGUÍSTICA DA ENUNCIAÇÃO PARA O ENSINO DO LÉXICO DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ADICIONAL

Bruna Sommer FARIAS[1]
Elisa Marchioro STUMPF[2]

RESUMO
Este trabalho visa a discutir as contribuições da teoria da enunciação proposta pelo linguista Émile Benveniste para o ensino de reflexão linguística nas aulas de português como língua adicional (PLA). Propomos articular tal campo da linguística e a linguística aplicada, procurando entender como uma determinada teoria pode iluminar a reflexão sobre a linguagem realizada pelo professor na sala de aula, em especial com relação ao léxico. Inicialmente, discutimos princípios e práticas comuns no ensino de léxico em línguas adicionais para, em seguida, explicar como a teoria da enunciação pode servir de apoio a práticas de análise que destaquem a importância do contexto para a aprendizagem dos sentidos de uma palavra. Trazemos alguns pontos da reflexão de Benveniste, como a relação entre forma e sentido, a relação entre os níveis semiótico e semântico e a apropriação da língua pelo locutor, que julgamos pertinentes para contribuir com a prática de reflexão linguística em aula de PLA por tal viés. Por fim, analisamos uma tarefa elaborada com vistas à reflexão sobre o léxico a partir de textos autênticos, procurando mostrar como incorporar os princípios na análise realizada em sala de aula.

PALAVRAS-CHAVE: léxico; texto; ensino; enunciação; português como língua adicional.

Introdução

Com o advento da abordagem comunicativa no ensino de línguas adicionais, os currículos começaram a se organizar de forma a buscar dar igual espaço às quatro

1 UA, Programa Interdisciplinar em Aquisição e Ensino de Segunda Língua; Dpto. de Espanhol e Português. 1423 E. University Blvd. Sala 545. Caixa Postal 210067. CEP: 85721. Tucson, Arizona, Estados Unidos. brunasommer@email.arizona.edu
2 UFRGS, Instituto de Letras. Av. Bento Gonçalves, 9500 - Campus do Vale. Caixa Postal 15002. CEP: 91501-970, Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil. elisa.stumpf@gmail.com

habilidades envolvidas no processo de comunicação: leitura, escrita, compreensão oral e fala. Essa mesma abordagem influenciou a organização de materiais didáticos em tópicos relacionados a funções que um aprendiz de língua adicional deveria ser capaz de desempenhar em interações em uma dada língua. Comparando-se com os métodos anteriores, como o Método Direto de tradução com foco na gramática, pode-se argumentar que o ensino de vocabulário também foi influenciado por essa forma de organização, visto que o agrupamento de palavras relacionadas entre si e subordinadas a funções determinadas poderia ajudar o aprendiz a aprender novos termos na língua adicional. Apesar disso, críticas ao método comunicativo chamam a atenção para o fato de que, apesar de focalizar situações reais, muitas vezes isso se dá de maneira descontextualizada, acarretando uma nova lista: de frases com exemplos de diálogos, mas que nem sempre preparam o aluno de maneira eficiente para participar de situações reais de uso da língua. Nesse sentido, a contextualização das frases fica totalmente a cargo do professor, que nem sempre apresenta preparo suficiente para suprir as lacunas do método (Richard-Amato, 2010).

Entretanto, o ensino específico de vocabulário parece ter se perdido em meio ao ensino das habilidades. Corroboram Laufer e Nation (2012:163) ao afirmarem que: "exceto por curtos períodos de atividade, o ensino de vocabulário tem sido em grande parte negligenciado e está subordinado a outras unidades de análise no planejamento, tais como gramática, tópicos ou tarefas"[3]. Além disso, pesquisas na área têm se dedicado a tentar desvendar quais palavras devem ser ensinadas, baseadas em aspectos como a frequência e a utilidade de diversos itens lexicais em diferentes níveis de domínio de uma língua.

Quando voltamos nosso olhar para materiais didáticos de português como língua adicional, podemos verificar que o ensino de vocabulário geralmente se reduz a listas de palavras agrupadas tematicamente (às vezes, com a tradução para uma determinada língua) e listas de sinônimos e antônimos. Destacamos três problemas dessa abordagem: a) o contexto de uso é pouco explorado, o que leva a uma concepção estática do sentido, b) o que é sugerido ao aluno como sinônimo de uma determinada palavra acaba funcionando apenas para um uso específico da mesma e c) nem sempre há uma reflexão crítica sobre a não correspondência exata entre o léxico de duas línguas.

3 No original: *"except for some brief times of activity, vocabulary teaching has been largely neglected and has been subordinated to other units of analysis in curriculum design, such as grammar, topics, or tasks*". Tradução de nossa responsabilidade.

Para ilustrar a limitação de tal abordagem e contribuir para nosso argumento, relatamos uma situação de sala de aula de português como língua adicional de nível intermediário. Ao começar a aula, uma aluna indagou a respeito do verbo "levar". Após uma explicação voltada a contextos de exposição com relação a sinônimos, como "carregar" e "trazer", a aluna demonstrou ainda não ter entendido, visto que sua questão dizia respeito ao uso de "levar" no contexto "que fim levou Maria?". Ao trazermos esse exemplo, buscamos discutir não apenas o modo como os livros didáticos apresentam vocabulário como sendo insuficiente por não abordar uma vasta gama de situações de uso, mas também por introduzir uma concepção teórica que entende o sentido das palavras como sendo realizado dentro do enunciado. Dessa maneira, entendemos que um sinônimo só pode ser fornecido considerando-se o uso contextual da palavra. No caso da situação de sala de aula relatada, a aluna questionou apenas sobre o verbo levar sem mencionar o contexto onde ela havia testemunhado o seu uso, o que dificultou e, inclusive, afetou a eficácia da explicação por parte da professora.

Disso, surge uma questão: o que sabemos quando afirmamos que sabemos uma palavra? Nation (1990, apud Scott, 2005:70) apresenta oito diferentes aspectos que estão em jogo no conhecimento de uma palavra: "conhecimento da sua forma falada e escrita, seu comportamento em frases, palavras geralmente encontradas ao seu redor, sua frequência na língua oral e escrita, seu sentido conceitual, como e quando é geralmente utilizada e sua associação com outras palavras"[4]. A partir disso, podemos questionar tanto nosso papel enquanto falantes e professores como o processo de apropriação de novas unidades lexicais pelos nossos alunos.

Nesse sentido, percebem-se as dificuldades que envolvem o ensino e a aprendizagem de léxico. Como uma proposta de informar nossa prática pedagógica relacionada ao léxico, certamente de maneira associada a outros conhecimentos, entendemos que o professor deva conduzir sua prática de reflexão linguística em sala de aula com base em uma teoria linguística, de forma a dar conta da complexidade de sua tarefa. Tal embasamento contribui para instigar o olhar do aluno sobre a complexidade do significado das palavras, questionando a obviedade com que muitos falantes veem não apenas o uso do léxico, mas a sua relação com outros pontos gramaticais.

4 No original: "knowledge of a word's spoken form, its written form, the way it behaves in sentences, words commonly found near the word, its frequency in oral and written language, its conceptual meaning, how and when it is commonly used, and its association with other words". Tradução de nossa responsabilidade.

De acordo com Émile Benveniste, "para o falante há, entre a língua e a realidade, adequação completa: o signo encobre e comanda a realidade; ele é essa realidade" (1966:57). Nesse sentido, o léxico conta com uma posição privilegiada dentre os fatos de língua, pois o sentido das palavras parece como algo evidente e anterior à atualização da língua em discurso, quando ele é, na realidade, construído apenas na situação particular de uso. Acreditamos ser papel do professor mostrar como o sentido é construído a partir de situações reais de uso, bem como questionar e adaptar o modo com que os livros didáticos apresentam propostas de ensino do léxico. Como ferramenta de apoio para o professor, acreditamos que a teoria da enunciação formulada por Benveniste apresenta uma possibilidade para embasar a perspectiva teórica relacionada ao léxico e informar a prática pedagógica.

Para desenvolvermos essa discussão, pretendemos seguir o seguinte caminho: a primeira seção introduz conceitos do linguista Émile Benveniste que acreditamos serem essenciais para embasar a perspectiva de língua que permeia nossa abordagem didática do léxico; a segunda seção apresenta a tarefa que focaliza o estudo do léxico ao mesmo tempo em que associa os conceitos que subjazem o seu planejamento. Por fim, tecemos nossas considerações finais relacionadas ao ensino de PAL.

1 O estudo do sentido das palavras: uma abordagem a partir da teoria de Émile Benveniste

Embora a abordagem benvenistiana da língua seja formulada em meio de conceitos complexos, os quais suscitam reflexões em diversas áreas do conhecimento, pode-se dizer que Benveniste entende a língua a partir do ato de apropriação individual realizado por um locutor, o que ele chama de enunciação. Para o autor, "antes da enunciação, a língua não é senão possibilidade da língua. Depois da enunciação, a língua é efetuada em uma instância de discurso, que emana de um locutor, forma sonora que atinge um ouvinte e que suscita uma outra enunciação de retorno" (Benveniste, 1974:83-84). De acordo com Benveniste, a língua é mobilizada por causa da necessidade por parte do locutor de expressar uma relação com o mundo: "a condição mesma dessa mobilização e dessa apropriação da língua é, para o locutor, a necessidade de referir pelo discurso, e, para o outro, a possibilidade de co-referir identicamente, no consenso pragmático que faz de cada locutor um co-locutor" (Benveniste, 1974:84).

Vemos que a relação entre aquele que fala e seu interlocutor, ou seja, a correlação *eu-tu*, está inscrita na própria língua e é condição para a enunciação.

A possibilidade de comunicar através da conversão da língua em discurso, entretanto, não é o caráter fundamental da língua para o linguista, pois "bem antes de servir para comunicar, a linguagem serve para viver" (idem, p. 222). Essa é uma concepção radical de Benveniste: linguagem e homem são inseparáveis e necessários um ao outro. A comunicação é uma consequência pragmática da faculdade de linguagem e do uso da língua, a qual permite ao homem simbolizar suas experiências por meio de um sistema de signos comum a uma dada comunidade linguística.

Isto posto, afirmamos que a eleição dessa teoria auxilia a lidar com algumas das características levantadas por Nation (1990) e deixadas de lado em muitos livros didáticos, a saber: a) a palavra e seu funcionamento dentro da frase; b) seus sentidos e c) como e quando ela é empregada (situação de uso). Esses pressupostos estão ligados a um nível antropológico a que se encontra a enunciação pela perspectiva do linguista. Segundo ele, "É um homem falando que encontramos no mundo, um homem falando com outro homem, e a linguagem ensina a própria definição de homem" (Benveniste, 1966:285). Se a linguagem ensina a sua própria definição, não apenas o sistema de formas se organiza de maneira a produzir sentido e estabelecer uma referência sobre o conceito "homem", mas o funda na linguagem, já que "não atingimos nunca o homem separado da linguagem e não o vemos nunca inventando-a" (idem). A língua, para Benveniste, nasce com o homem e, em sua estrutura, prevê a cultura. O vocabulário, foco de nossa discussão neste trabalho, apresenta um lugar privilegiado para explorar os vestígios da cultura na língua.

A seguir, percorremos mais detalhadamente aspectos da teoria benvenistiana que nos ajudam a refletir sobre como se formam os sentidos das palavras. Para contemplar os aspectos que propomos acima a respeito do estudo do léxico, faremos um recorte das reflexões tecidas nos dois volumes de *Problemas de Linguística Geral* de acordo com o propósito deste trabalho, porém estamos cientes do risco de deixarmos de lado importantes fases da construção do raciocínio de Benveniste.

1.1 A palavra e a frase

Em uma crítica à linguística da época, Benveniste (1966:135) indaga: "o que não

se tentou para evitar, ignorar ou expulsar o sentido? É inútil: essa cabeça de Medusa está sempre aí, no centro da língua, fascinando os que a contemplam". De fato, para o linguista, o caráter significante da língua é primordial, e a questão da significação, ou seja, de como a língua produz sentidos, perpassa toda sua obra, ainda que nem sempre de forma explícita.

A abordagem da significação começa a ser formulada em *Os níveis da análise linguística* (1964), texto que pode ser lido, de acordo com Flores (2013:128-129), como origem de uma abordagem operatória da enunciação que "privilegia as operações inter-relacionais das palavras no enunciado para expressar um sentido em uma dada situação enunciativa". Nesse texto, Benveniste problematiza o conceito de nível nos procedimentos de análise que procuram delimitar os elementos da língua. Isso se dá por meio de duas operações: segmentação e substituição. A primeira consiste em reduzir um dado linguístico até seus elementos não decomponíveis. A segunda, por sua vez, envolve identificar tais elementos através de substituições possíveis. Exemplificando seu raciocínio com uma complexa análise de fonemas e seus constituintes, Benveniste chega à conclusão de que "o *sentido* é de fato a condição fundamental que todas as unidades de todos os níveis devem preencher para obter *status* linguístico" (1966:130, grifos do autor). Isso significa que ambas as operações só podem ser realizadas tendo em vista a sua integração em um nível superior. É através desse mecanismo que se pode reconhecer uma unidade como distintiva em um determinado nível.

Na análise dos signos, que coincidem, nesse caso, com as palavras, a operação apresenta dificuldades: "a palavra [...] decompõe-se em unidades fonemáticas que são de nível inferior; por outro entra, a título de unidade significante e com outras unidades significantes, uma unidade de nível superior" (idem, p. 131). Essa relação entre os níveis permite dar conta da relação forma/sentido, que devem definir-se um pelo outro e articular-se juntos. Benveniste define a forma de uma unidade linguística como "sua capacidade de dissociar-se em constituintes de nível inferior" (constituinte) e sentido de uma unidade linguística como a "capacidade de integrar uma unidade de nível superior" (idem, p. 135-136).

Na passagem das palavras para a unidade de nível superior, as frases, há algo a mais a se considerar: as frases realizam-se em palavras, mas as palavras não são seus segmentos. A frase comporta constituintes e podemos segmentá-la, mas não se pode integrá-la em nenhuma unidade mais alta. Com a frase, entra-se em um novo domínio. Segundo Benveniste (1966:139), "a frase [...] é a própria vida da linguagem em ação.

Concluímos que se deixa com a frase o domínio da língua como sistema de signos e se entra num outro universo, o da língua como instrumento de comunicação, cuja expressão é o discurso".

A particularidade da frase consiste no fato de ela trazer sentido e referência, distinção que Benveniste faz ao tratar da questão do sentido quando ainda trata da discussão forma/sentido. Ao abordar a questão do sentido, Benveniste distingue dois aspectos. Primeiramente, pode-se afirmar que o sentido de uma unidade é o próprio fato de que ela tem um sentido, o que é inerente ao sistema linguístico e diz respeito à "propriedade que esse elemento possui, enquanto significante, de constituir uma unidade distintiva, opositiva, delimitada por outras unidades, e identificável para os locutores nativos" (idem, p. 137). Por outro lado, pode-se, também, indagar sobre qual é o sentido de determinada unidade linguística, o que leva Benveniste a considerar que

> a linguagem refere-se ao mundo dos objetos [...] sob a forma de frases, que se relacionam com situações concretas e especificas, e sob a forma de unidades inferiores que se relacionam com "objetos" gerais ou particulares [...]. Cada enunciado, e cada termo do enunciado, tem assim um *referendum.* (idem, p. 137, grifos do autor).

Percebemos que, nesse texto, Benveniste já esboça a dificuldade de se tratar do sentido quando entramos nesse outro universo, o da língua em uso, atualizada em discurso. Para aprofundar a análise a partir desse ponto, ele elabora outros conceitos, como os que discutiremos na seção a seguir.

1.2 Semiótico e semântico

O problema do sentido volta a ser abordado no texto intitulado "A forma e o sentido na linguagem" (1966), no qual Benveniste estabelece suas bases para abordar a significação, ou seja, o modo que a linguagem possui de significar, função que está na natureza da linguagem. Para tanto, o linguista chama a atenção para a afirmação saussuriana que a língua é um sistema de signos. O signo constitui, portanto, a unidade de análise de língua na ordem semiótica. Para uma determinada comunidade de falantes, existem signos que são reconhecidos como tais e são empregados por aqueles que utilizam a língua. Nessa dimensão, significar equivale a ter sentido, o que é determinado pela comunidade de falantes: "o que não é usado não é signo; e fora do uso o signo não existe" (Benveniste, 1974:227). Dessa forma, os signos se estabelecem em uma rede

que, ao opor um signo ao outro, delimita-os no interior da língua.

Entretanto, o signo não é um conceito suficiente para explicar o funcionamento da língua da forma como o vê Benveniste. Aos falantes também é perceptível o fato de que não nos comunicamos por meio de signos, mas sim, através de frases. Teria, então, a frase um lugar no semiótico? O linguista é categórico ao afirmar que não:

> contrariamente à ideia de que a frase possa constituir um signo no sentido saussureano, ou que se possa por simples adição ou extensão do signo passar à proposição e depois aos diversos tipos de construções sintáticas, pensamos que o signo e a frase são dois mundos distintos e que exigem descrições distintas. (idem, p. 229)

Para dar conta dessa diferença, Benveniste propõe então a outra dimensão da língua, a qual ele nomeia "semântica". Entramos assim no universo da língua em uso, do homem comunicando-se com outro homem. De fato, para o linguista, é apenas a dimensão semântica que abre a possibilidade de integração da sociedade e é a partir dela que vemos a língua "organizando toda a vida dos homens" (idem, p. 229).

Como apontado anteriormente, o domínio semântico se expressa pela frase. Esta tem a função de ligar a língua à realidade, visto que, para descobrir o sentido da frase, é necessário levar em conta a situação de discurso que a causou e a atitude do locutor. É importante fazer a distinção entre sentido e referência: "se o 'sentido' da frase é a idéia que ela exprime, a 'referência' da frase é o estado de coisas que a provoca, a situação de discurso" (idem, p. 231). Disso resulta que a frase é sempre um acontecimento diferente e imprevisível; é também efêmera, pois ela existe somente no instante que é enunciada e se esvanece logo após.

Entretanto, diferentemente do que a reflexão acima poderia fazer supor, a unidade do semântico tomada pelo autor não é a frase, mas sim a palavra. A concepção de palavra benvenistiana é radicalmente distinta da de signo: as palavras são a materialização dos signos, elas dizem respeito à língua mobilizada por um locutor e, por se realizarem na frase, perdem seu significado genérico e assumem um significado único e particular, visto que se referem a uma dada situação de discurso que provoca a frase.

Tal reflexão é o primeiro movimento para conceber esse passo além de Saussure que Benveniste julga necessário. Para dar conta da enunciação, definida como "colocar em funcionamento a língua por um ato individual de utilização" (Benveniste, 1974:82), a linguística não pode encerrar-se no domínio do semiótico; é preciso ir além e adentrar

o semântico, um novo universo no qual se encontra o homem colocando a língua em uso para levar a cabo sua vida como ser social.

O autor aprofunda suas análises em um artigo publicado três anos depois, intitulado "Semiologia da Língua" (1969). Após uma longa explicação sobre o conceito de signo e de seus sistemas, Benveniste chega ao cerne da questão e enuncia a propriedade fundamental da língua: sua dupla significância. A língua dispõe de dois modos por meio dos quais ela pode significar, o semiótico e o semântico. Para Benveniste, "a significância da língua, ao contrário, é a significância mesma, fundando a possibilidade de toda troca e de toda comunicação, e também de toda cultura" (idem, p. 60). Tais propriedades fazem com que a língua seja interpretante de todos os sistemas.

Como vimos anteriormente, o semiótico diz respeito à língua enquanto sistema de signos. Um estudo semiótico "consistirá em identificar as unidades, em descrever suas marcas distintas e em descobrir os critérios *cada vez mais sutis* da distintividade" (idem, p. 65, grifos do autor). Ou seja, para este modo de significação, o arcabouço estabelecido por Saussure é suficiente. Entretanto, Benveniste propõe um segundo modo de significação da língua, o semântico, que diz respeito à língua colocada em uso por um locutor. Aqui, não basta reconhecer e isolar as formas significantes, mas sim, compreendê-las a partir da relação estabelecida entre a enunciação e a situação de discurso.

1.3 Língua, sociedade e cultura

Segundo Flores (2013), é no texto "Estrutura da Língua e Estrutura da Sociedade" (1968) "que se encontra a reflexão mais elaborada da distinção pessoa/não pessoa aplicada, inclusive, a outro domínio que não o linguístico" (Flores, 2013:109). Vale destacar que optamos discutir esse artigo aqui pelo fato de justamente proporcionar uma discussão que vai além do domínio linguístico, possibilitando-nos pensar sobre a cultura e a sociedade. Vamos ao percurso singular estabelecido por Benveniste.

Já no início do artigo, o linguista assevera: "a linguagem é dada com a sociedade. Assim, cada uma das duas entidades, linguagem e sociedade, implica a outra" (Benveniste, 1974: 93). Pontuando que uma e outra nasceram da mesma necessidade, qual seja, atingir o outro homem, poderia se pensar que seria possível

estudar ambas em conjunto, já que em conjunto nasceram, porém, o autor elenca as similaridades e diferenças entre elas e que devem ser levadas em conta ao analisá-las. A interdependência da língua e da sociedade está em um nível constitutivo e, por isso, fundamental. A língua tem uma natureza profunda e paradoxal, pois, ao mesmo tempo em que é imanente ao indivíduo, visto que aquele que fala é homem por estar fundado na faculdade de linguagem, é também transcendente à sociedade, uma vez que aquele que fala implica necessariamente a figura do outro, que está imerso em uma sociedade.

Considerando o ponto de vista do artigo, a língua é o meio de análise da sociedade. O ponto alto da definição operada por Benveniste é tomar tal relação como sendo semiológica, pois "em primeiro lugar, a língua é o interpretante da sociedade; em segundo lugar, a língua contém a sociedade" (idem, p. 97). Essa dependência se confirma ao pensarmos que "é impossível descrever a sociedade, descrever a cultura, fora de suas expressões linguísticas. Nesse sentido, a língua inclui a sociedade, mas não é incluída por esta" (idem, p. 98). Assim, quem fornece a base "constante e necessária" para se operar a diferenciação entre indivíduo e sociedade é a própria língua, por conta de seu caráter semiológico e seu funcionamento significante.

Desse modo, Benveniste já refere princípios semiológicos que ancoram a teorização sobre a língua como interpretante da sociedade e de outros sistemas semiológicos, antevendo o que será também referido no artigo "Semiologia da Língua" (1969). Um deles considera que, se os sistemas são de naturezas diferentes, como é o caso da língua e da sociedade, há a impossibilidade de eles poderem coexistir em condição de homologia, ou seja, "eles não podem ser mutuamente interpretantes um do outro, nem ser conversíveis um no outro" (1974:98). Isso significa que as mudanças da sociedade não são diretamente refletidas na língua; o sistema da língua muda segundo uma dinâmica mais lenta e gradual, dado o peso da coletividade, dado o seu caráter de "instrumento de comunicação que é e deve ser comum a todos os membros de uma sociedade". A língua, desse modo, "pode acolher e nomear todas as novidades que a vida social e as condições técnicas produzem, mas nenhuma destas mudanças reage diretamente sobre sua própria estrutura" (Benveniste, 1974:98). Porém, essas mudanças são percebidas apenas em sociedades que "conservam os testemunhos dos estados linguísticos mais antigos" ou em "sociedades dotadas de escrita", pois os falantes não se dão conta dessa mudança.

Esse fenômeno pode ser ilustrado com as próprias palavras "língua" e "sociedade", pois ambas admitem muitas referências possíveis. Isso parece ser o

fundamento da polissemia, que é definida por Benveniste como o resultado "desta capacidade que a língua possui de *subsumir* em um termo constante uma grande variedade de tipos e em seguida admitir a variação da referência na estabilidade da significação" (idem, p. 100, grifos do autor).

Um exemplo mais detalhado desse mecanismo aparece na entrevista dada à Pierre Daix, intitulada "Estruturalismo e linguística", publicada em 1968, em que Benveniste compara a língua à cultura pelo fato de ambas distinguirem o que tem ou não valor. "No fundo, todo o mecanismo da cultura é um mecanismo de caráter simbólico. Damos um sentido a certos gestos, não damos nenhum sentido a outros, no interior de nossa cultura" (idem, p. 25). O linguista complementa dizendo, "tudo o que é do domínio da cultura deriva no fundo de valores, de sistemas e valores. Da articulação entre os valores" (idem, p. 22). Entretanto, o alcance dessas considerações é iluminado de forma mais clara por Benveniste quando afirma que os valores da cultura se imprimem na língua e que, embora seja difícil recuperá-los, é por essa via que a língua pode revelar a cultura. Além disso, é justamente esse "acúmulo" de valores que constitui o que ele denomina de "leque semântico". Para ilustrar isso, Benveniste usa o exemplo da palavra homem, mostrando como ele pode se referir a um aspecto da cultura francesa clássica, como na expressão "homem honesto"; bem como remontar à epoca feudal na expressão "eu sou seu homem". A língua, por não se modificar tão rapidamente quanto a sociedade, vai imprimindo valores e deixando traços, que compõem, por sua vez, as possibilidades de sentido de uma determinada palavra[5].

1.4 Encaminhamento

Do exposto nos três tópicos em que se divide esta seção, podemos destacar os seguintes princípios para se abordar o léxico no ensino de línguas adicionais a partir de uma perspectiva enunciativa:

1) o signo, enquanto unidade dentro de um sistema, tem seu sentido dado a partir do reconhecimento de sua forma por uma comunidade de falantes. Ter

5 Encontramos, todavia, uma advertência em Déssons (2006:52) a respeito da relação entre a sociedade e o vocabulário, pois não se trata de um simples registro: "le lexique n'a que de valeur que s'il est rapporté à l'historicité des discours que se l'approprient, qui médiatisent la relation sémiologique de la langue à la réalité sociale désignée".

sentido, no nível semiótico, equivale a ser opositivo e diferencial em relação aos demais signos desse sistema;

2) a partir da integração do signo na frase, entramos em um outro domínio, o do semântico (relação integrativa). Aqui, encontramos a língua em uso, mobilizada por um locutor para se comunicar com outros. Por meio de mecanismos específicos, a língua assegura ao locutor sua passagem para sujeito e a enunciação estabelece um centro de referência interna. Ou seja, para interpretar um enunciado, é necessário remetê-lo à situação específica de enunciação, considerando-se os interlocutores, o tempo e o espaço.

3) além da subjetividade inerente ao ato de enunciação, deparamo-nos com a referência ao mundo dos objetos, realizada de forma cada vez única e singular. Essa relação com o referente se dá por meio da referência realizada via discurso.

4) as palavras, unidade da dimensão semântica, devem ser compreendidas em relação à situação de discurso. Por isso, seu significado é cada vez único e deve ser interpretado como tal.

5) a capacidade de comportar dois níveis, semiótico e semântico, coloca a língua em uma posição privilegiada dentre os demais sistemas de signos; disso decorre que ela apenas pode interpretar os demais.

6) essa relação de interpretância é a chave para entender o funcionamento da relação entre língua e sociedade. A língua, através das suas unidades significantes, fornece o meio através do qual o homem pode interpretar a sociedade.

7) através do uso da língua, os falantes imprimem valores culturais ao seu discurso e a língua guarda vestígios desses empregos realizados ao longo do tempo.

2 Analisando uma tarefa didática: o lugar do léxico na enunciação e no ensino de língua

Para pensar como esses conceitos podem informar uma abordagem de ensino de português como língua adicional, nesta seção iremos descrever uma tarefa didática[6]

6 É possível acessar a tarefa didática no link público https://docs.google.com/document/d/1flpODMmEhUY9UjFuleDv2eTQzjMw89wOzjwr9PtI4M/edit?usp=sharing

elaborada para alunos de nível intermediário de Português como Língua Adicional aplicada em contexto de ensino de português para estrangeiros no Brasil. Devido à especificidade do público a quem os textos do linguista Émile Benveniste se dirigem - linguistas, filósofos, psicólogos, entre outros leitores - pode parecer que as noções que ele desenvolve não se relacionam ao ensino de língua. De fato, as pesquisas de Benveniste não mencionam o ensino, portanto, a leitura que propomos aqui se trata do produto da interação de nossos papéis enquanto pesquisadoras de linguística com foco em abordagens discursivas e professoras de língua adicional. Assim, elaboramos a tarefa a seguir levando em conta a imbricação desse conhecimento e estabelecendo um diálogo de nossa reflexão com a formação de professores.

Os objetivos da tarefa são: a) expandir vocabulário em língua portuguesa através da leitura de textos autênticos; b) explorar as situações de uso e os aspectos culturais relacionados ao léxico estudado; c) discutir sobre diferentes possibilidades de sentidos atribuídos; d) refletir sobre o processo de apropriação de determinadas estruturas linguísticas por parte do aluno.

Para tanto, buscamos prover atividades que promovam a reflexão linguística em processos de *scaffolding* (Vygotsky, 1978*)*. Para preparar os alunos para a leitura de uma crônica de Luis Fernando Verissimo (entitulada *Pá Pá Pá*, o texto consiste em um diálogo entre um brasileiro e uma americana sobre expressões em português), a pré-tarefa apresenta aos alunos algumas palavras que aparecerão posteriormente no texto para que teçam hipóteses sobre o seu uso. A atividade prevê que, ao criarem um diálogo com as palavras, os alunos tenham a oportunidade de reconhecer os signos que se encontram no nível semiótico e transpô-los para o nível semântico conforme julguem apropriado. Além disso, o exercício é uma oportunidade para discutir sobre a arbitrariedade dos signos e, desse modo, não apenas os alunos são convidados a reconhecê-los, mas também a colocá-los em uso e estabelecer referências entre eles. É importante frisar que o conceito de arbitrariedade do signo subjaz a explicação do professor, e não é o fim das discussões. Em meio a esse processo, mesmo que os alunos não saibam o significado da palavra em uso no texto, já que lhes foram apresentadas separadamente do contexto, eles podem fazer inferências e discutir como se dá o sentido das palavras com relação ao diálogo construído por eles. Tais princípios teóricos estão elencados em 1, 2 e 3 na seção anterior. Ou seja, focaliza-se a integração do signo na frase e entramos no domínio chamado semântico. Ao nascer, a enunciação estabelece um centro de referência interna e, para interpretar a palavra na frase, faz-se necessário

remetê-la à situação específica de enunciação, considerando-se os interlocutores, o tempo e o espaço. Os alunos, assim, podem criar situações específicas de enunciações para as palavras e verificar como o sentido muda de acordo com as escolhas que fazem sobre o sentido no discurso.

Em seguida, para que os alunos possam refletir sobre sua condição de falantes e aprendizes, propomos uma discussão sobre expressões que eles já tiveram dificuldade de entender nas situações vividas por eles em língua portuguesa e sobre como se deu o esclarecimento da palavra ou expressão no processo de aprendizado. Assim, introduzimos uma conversa sobre estratégias para entender os sentidos não só nos textos, mas também em interações cotidianas. Em seguida, tocando mais especificamente a relação entre língua e cultura, conforme discutidas nos pontos 6 e 7 da seção anterior, propomos uma discussão sobre que expressões eles acreditam que seriam mais complicadas para um estrangeiro entender, e se o contexto de uso da palavra ou expressão estaria ligado a um evento cultural específico. Assim, por meio da língua e suas unidades significantes temos o meio através do qual o homem pode interpretar a sociedade. Os alunos, por sua vez, buscam interpretar os sentidos da experiência na linguagem em sua língua adicional e materna.

Após essa etapa, segue-se a leitura do texto e o trabalho em dupla para responder questões de interpretação de texto, como quais são os participantes do diálogo e qual é o tom e a imagem construída por cada um deles. Para tanto, um quadro traz possibilidades de adjetivos para que os alunos associem com a descrição que fazem da narrativa e dos personagens, de maneira a contextualizar seu uso de acordo com sua descrição. Exploram-se também os argumentos utilizados pelos personagens com relação língua falada por cada um deles: inglês e português.

Ao reler o texto, os alunos são solicitados a preencher uma tabela com as expressões que já haviam conhecido na pré-tarefa, porém agora são convidados a relacionar o significado no texto com as situações possíveis de uso que lá são descritas. Ao refletir sobre esse processo de confirmar hipóteses ao ler o texto e construir outras a partir da interpretação, focaliza-se também na diferença na compreensão da palavra ao lê-la separadamente e ao fazer as conexões de seu sentido dentro das frases no texto. Com esse movimento, buscamos refletir sobre o ponto 2, que diz respeito ao caráter de distribuição e integração dos signos nas frases e sobre o seu caráter relacional para dar vida ao sentido.

Continuamos: "Essas expressões podem ser empregadas com diferentes propósitos dependendo da situação. Escolha uma expressão e empregue-a em diferentes situações com diferentes propósitos". A partir dessa questão, refletimos sobre a atitude do locutor, as dimensões do semiótico e do semântico e a própria enunciação que adquire sentido apenas no aqui-agora do locutor. Tendo como base a situação de uso, pedimos aos alunos que pensem em outras palavras que poderiam ser usadas nesses contextos, bem como verifiquem qual seria a diferença de efeito de sentido ao usar uma ou outra palavra.

A última atividade relacionada a esse texto busca expandir a reflexão também para pensar sobre como as especificidades das modalidades oral e escrita contribuem para a formação do sentido e seus efeitos. Ao observar como a entonação, a voz e o ritmo são interpretados em um vídeo que reproduz o diálogo da crônica, o exercício que segue objetiva discutir se as pessoas no vídeo empregam as mesmas palavras da mesma maneira encontrada no texto.

Para expandir a análise para outros textos de Luis Fernando Verissimo, selecionamos outras crônicas que tratam do sentido das palavras no cotidiano. Seguindo o mesmo processo, estruturamos um exercício de pré-tarefa com as palavras que serão importantes nos textos a serem discutidos em seguida. Para tanto, pesquisamos em diversos sites frases com usos das palavras *fornida*, *lascívia*, *tim tim*, *triz* e *trilhão* e sugerimos que os alunos, a partir das frases, relacionem o seu emprego. A partir da discussão sobre os sentidos, os alunos criam um diálogo empregando três das palavras discutidas no exercício anterior. Por fim, fornecemos trechos das crônicas de Luis Fernando Verissimo onde as palavras são usadas para refletir sobre diversos aspectos enunciativos.

A crônica *Palavreado* versa sobre mulheres e utiliza diversas palavras para descrevê-las. Com relação a essa crônica, sugerimos que os alunos pesquisem no dicionário, na internet ou conversem com outros falantes sobre as diferenças de emprego em possíveis situações de uso das palavras *gorda*, *cheia*, *roliça*, *carnuda*, *quente*, *fornida.* Além disso, propomos que os alunos infiram o significado de *lascívia* a partir da situação descrita pelo autor. Tais questões buscam informar principalmente o ponto 7 discutido na seção anterior: através do uso da língua, os falantes imprimem valores culturais ao seu discurso e a língua guarda vestígios desses empregos realizados ao longo do tempo. Cada palavra estabelece referências distintas dentro do texto, e os alunos precisam estar cientes do alcance de cada efeito de sentido provocado por elas.

O trecho da crônica *Pudor* traz sinônimos e discute situações de uso da palavra *trilhão*. Após a interpretação de como o autor descreve a variação dos sentidos das palavras na crônica, instigamos os alunos a pensarem sobre quais outros sinônimos além de *numeroso* e *incalculável* podem estar relacionados à palavra *trilhão*. Por fim, retornamos à discussão à qual subjaz o conceito de arbitrariedade do signo. Na crônica *Timtim*, o autor explora diversas onomatopeias. A partir disso, questionamos os alunos: "O que é uma onomatopeia? Que outras palavras onomatopaicas você conhece? Que sons elas imitam?". Para encaminhar a discussão, seguimos com: "Você sabe como reproduzir esses sons em português? Eles mudam ou permanecem iguais? Como você diria "tintim por tintim" na sua língua materna?".

Ao fim, buscamos concluir a discussão com as seguintes questões: "Durante sua aprendizagem de português, houve palavras que você empregou de maneira diferente e cujo sentido não foi reconhecido pelo interlocutor? Quais?". Acreditamos que esse movimento língua adicional - língua materna é importante para que os alunos possam desenvolver uma consciência crítica sobre o seu lugar de falante. Não apenas enquanto falantes de outra língua, mas muitas vezes em nossa própria língua ocorrem empregos que não são reconhecidos pelos falantes, dependendo da variante. Para explorar o contexto, detalhamos a conversa: "em que situação você ouviu/leu essa palavra empregada pela primeira vez? O que levou você a deduzir o sentido que você atribuiu a ela? Como você descobriu o(s) sentido(s) atribuídos pelos falantes?".

Por meio dessa tarefa, buscamos mostrar como o momento de reflexão linguística pode ser conduzido pelo professor de forma conjunta com o aluno, oferecendo possibilidades para que aluno se aproprie de novas formas linguísticas, reflita sobre os contextos de uso e, por fim, sobre seu processo de apropriação da língua adicional.

Considerações Finais

Neste trabalho, buscamos discutir as contribuições da teoria da enunciação proposta pelo linguista Émile Benveniste para o ensino de reflexão linguística nas aulas de português como língua adicional (PLA). Nos guiamos também pela afirmação de Flores & Nunes (2012), que apontam que a abordagem gramatical em sala de aula pela

ótica enunciativa é menos explorada pela literatura da área. Assim, buscamos expor algumas noções-chave da reflexão de Benveniste, como a relação entre língua e cultura, que julgamos pertinentes para contribuir com a prática de reflexão linguística em aula de PLA. Nesse ponto, defendemos a ideia de que a prática do professor em sala de aula deve estar embasada em teorias linguísticas para que a reflexão seja conduzida de forma intencional (como todo ato pedagógico) a fim de instigar o aluno a olhar para a língua de maneira crítica. Tal aspecto está diretamente relacionado ao modo como entendemos o sentido de uma forma linguística, ou seja, definido "pela totalidade dos seus empregos, pela sua distribuição e pelos tipos de ligações resultantes" (Benveniste, 1995:320). Tal definição afeta diretamente o modo como se trabalha com os recursos linguísticos em sala de aula, não apenas o léxico.

À guisa de fechamento, chamamos a atenção para a relação dialógica das experiências do aluno e do professor na língua adicional. Se nos ancoramos em Benveniste, os elementos da categoria de pessoa são fundamentais: a oposição *eu-tu* é uma "estrutura de alocução pessoal que é exclusivamente interhumana" (Benveniste, 1974:101). Nessas palavras, o autor invoca a universalidade da oposição, ligando a categoria de pessoa presente na língua ao meio humano. Assim, é a partir da oposição *eu-tu/ele* que é efetuada a operação de referência e há a fundamentação da possibilidade do discurso "sobre o mundo, sobre o que não é alocução". Nesse meio interhumano se encontram o aluno e o professor, com suas experiências próprias na linguagem. Isso afeta o trabalho do professor, colocando-o em uma posição de "reconhecer o domínio semiótico da língua e sistematizá-lo para o aluno, porém em concomitância com a explicitação dos sentidos que precisam ser compreendidos para que as formas existam dentro do sistema e em uso, ou seja, no domínio do discurso, o semântico" (Farias, 2014:158).

Acreditamos que a abordagem de vocabulário por meio das estratégias discutidas na análise focalizam uma prática que se ancora no nível antropológico da enunciação, ou seja, que se apoia na experiência tanto do aluno quanto do professor enquanto falantes para instigar um olhar analítico sobre a língua. Nos ancoramos em Farias (2014) para afirmar que não apenas o aluno é convidado a pensar sobre sua própria língua como falante e como analista, mas também o professor se encontra na posição de refletir sobre os momentos em que, neste caso, faz uso de determinados termos para explicar ao aluno o sentido. Tal abordagem se justifica ao entendermos que o sentido da palavra emerge da relação de sentidos com as outras palavras presentes na

frase. Porém, estamos cientes de que a tarefa discutida e o modo de abordagem estão intimamente ligados ao contexto para o qual foram criados, isto é, um programa de português para estrangeiros estudando no Brasil. Isso exige que cada professor faça adaptações de estratégias e conteúdo da tarefa quando necessário.

Por fim, buscamos elucidar com este trabalho que a teoria da enunciação e a visão de língua e de linguagem proposta por Benveniste podem contribuir para se repensar a aprendizagem e a relação entre aluno e professor, entendidos como sujeitos que se constituem mutuamente na língua e na cultura.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Benveniste, Émile. 2005 [1966]. Problemas de Linguística Geral I. Campinas, SP: Pontes Editores.

_____. 2006 [1974]. Problemas de Linguística Geral II. Campinas, SP: Pontes Editores.

Farias, B. S. 2014. *Do testemunho de uma experiência na linguagem para uma reflexão enunciativa sobre o fazer linguístico implicado em aprender e ensinar português como língua adicional*. Dissertação de Mestrado - Porto Alegre, Instituto de Letras, UFRGS.

Flores, V. do N. 2013. *Introdução à teoria enunciativa de Émile Benveniste*. São Paulo: Parábola.

Flores, V. do N.; Nunes, P. A. 2012. Pode a enunciação contribuir para o ensino de gramática? *Mátraga*, Rio de Janeiro, v. 19, n. 30, p.61-73, jan/jun.

Laufer, B.; Nation, I. S. P. In: Gass, S.; Macky, A. 2012. *Routledge Handbook of Second Language Acquisition*. New York: Routledge.

Scott, J. A. 2005. Creating Opportunities to Acquire New Word Meanings from Text. In: Hiebert, E. H.; Kamil, M. L. (Eds.) *Vocabulary: Bringing Research to Practice*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Vygotsky, L. S. In M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, & E. Souberman (Eds.), 1978. *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

Dessons, Gérard. 2006. *Émile Benveniste: l'invention du discour*s. Paris: Limoges.

Richard-Amato, P. A. 2010. *Making it happen: From interactive to participatory language teaching: Evolving theory and practice.* Boston, MA: Pearson Education.

De volta ao futuro da língua portuguesa.
Atas do V SIMELP - Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa
Simpósio 10 - Entre a linguística e a didática: a formação do professor de português e o conhecimento linguístico, 2667-2682
ISBN 978-88-8305-127-2
DOI 10.1285/i9788883051272p2667
http://siba-ese.unisalento.it, © 2017 Università del Salento

USO E REFLEXÃO NO ENSINO DE GRAMÁTICA: UMA INOVAÇÃO POSSÍVEL NAS ATIVIDADES PEDAGÓGICAS

Camilla Maria Martins DUTRA[1]
Laura Dourado LOULA[2]

RESUMO:
Em virtude de uma tradição ainda sobrepujante de desarticulação entre uso e reflexão da língua, torna-se pertinente a reflexão sobre como deve proceder um professor, empenhado em se afastar dessa abordagem tradicional de gramática, na elaboração de atividades didáticas que se aproximem de um enfoque centrado no uso da língua. De antemão, compreendemos a produção da inovação como uma reconfiguração dos modos rotineiros de agir e, no caso específico do ensino de gramática, acreditamos que tal inovação se refere à adoção de uma abordagem de Língua Portuguesa com foco na articulação entre texto, gênero e gramática. Para tanto, dispusemo-nos a construir atividades que integrassem essas noções, na tentativa de substituir a prática de uso do 'texto como pretexto' por um tratamento funcional de aspectos linguísticos. Diante do exposto, a objetivo desse trabalho reside em apresentar uma proposta de atividade de leitura e análise linguística baseada nos postulados da Semântica Lexical. Embasados nos conceitos de sinonímia de Lyons (1979), Lopes e Pietroforte (2004) e em Antunes (2005), elaboramos uma proposta de aula de leitura e análise linguística a partir de uma crônica e da exploração da categoria gramatical 'adjetivo'. Verificamos, pois, que é possível conciliar a percepção e a análise da sinonímia com as de uma categoria gramatical, respeitando as especificidades do gênero textual, sem necessariamente reproduzir um estudo das listas improdutivas de sinônimos, ou persistir num estudo nada funcional dos adjetivos.

PALAVRAS-CHAVE: inovação; sinonímia; crônica; adjetivo; análise linguística.

INTRODUÇÃO

Os conteúdos para a prática de Análise Linguística ou o eixo da reflexão sobre a língua, proposta pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1997) de Língua

1 UEPB, Centro de Ciências Humanas e Exatas (Campus VI – Monteiro), Departamento de Letras, Rua Abelardo Pereira dos Santos, 131, Centro, CEP 58500-000, Monteiro, Paraíba, Brasil, camillinhaa_@hotmail.com
2 UFPB, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Programa de Pós-graduação em Linguística, Universidade Federal da Paraíba – Campus I, Conjunto Humanístico – Bloco IV, Cidade Universitária, CEP 58059-900, João Pessoa, Paraíba, Brasil, douradoloula@gmail.com

Portuguesa, no final da década de noventa do século passado, exigem uma compreensão mais acurada dos professores e implicam uma rediscussão do ensino de gramática em geral e, em particular, do que se tem chamado de gramática funcional ou gramática no texto ou ainda das ditas atividades epilinguísticas e metalinguísticas, atitudes essas muito raras em nosso ambiente educacional, segundo Rojo (2000:32).

Para uma melhor compreensão dessa constatação, diríamos que, especificamente nos PCN (1999), a análise linguística é definida como as atividades que se podem classificar em epilinguísticas e metalinguísticas. Apesar de ambas corresponderem a atividades de reflexão sobre a língua, elas se diferenciam nos seus fins. Nas atividades epilinguíticas a reflexão está voltada para o uso, no próprio interior da atividade linguística que realiza. Já as atividades metalinguísticas estão relacionadas a um tipo de análise voltada para a descrição, por meio da categorização e sistematização dos elementos linguísticos. Para além da ausência dessas atividades epilinguísticas e metalinguísticas em nosso ambiente educacional, estaria a não articulação entre os dois eixos básicos da Língua Portuguesa, de acordo com esses documentos oficiais: o uso da língua oral e escrita e a reflexão sobre a língua e a linguagem, e, mais especificamente, entre a prática de escuta e de leitura de textos, prática de produção de textos orais e escritos – ambas relacionadas ao eixo uso – e prática de análise linguística – relacionada ao eixo reflexão. Faz-se prática constante em nossas salas de aula o estudo desarticulado entre uso e reflexão da língua, o que acaba por promover no aluno uma visão equivocada de independência entre o uso real da língua e os conteúdos de gramática.

Partindo dessas constatações e embasados na teoria da Semântica Lexical, segundo os conceitos de sinonímia de Lyons (1979), Lopes e Pietroforte (2004) e em Antunes (2012), o objetivo desse trabalho reside, pois, em apresentar uma proposta de aula de leitura e análise linguística a partir da crônica *O estranho procedimento de dona Dolores*, de Luis Fernando Verissimo e da exploração da categoria gramatical ‘adjetivo’, numa perspectiva que se pretende epilinguística. Nossa compreensão é a de que a produção da inovação no ensino de gramática refere-se à adoção de uma abordagem de Língua Portuguesa com foco na articulação entre texto, gênero e gramática como sugerem os documentos oficiais. Para tanto, dispusemo-nos, pois, a construir atividades que integrassem essas noções, na tentativa de substituir a prática de uso do texto como pretexto por um tratamento funcional de aspectos linguísticos.

No que se refere ao conteúdo gramatical, trabalhamos especificamente com a classe de palavras ‘adjetivo’, numa perspectiva que se pretende epilinguística, na

medida em que parte da reflexão sobre o uso dos adjetivos na crônica até a uma elaboração, pelo próprio aluno, de um conceito de adjetivo. Antes, porém, de passarmos à análise da atividade propriamente dita, julgamos conveniente apresentar os conceitos sinonímia e o de adjetivo adotados neste trabalho.

2. A SINONÍMIA NA SEMÂNTICA LEXICAL

A definição de sinonímia defendida por Lyons (1979) é construída a partir de uma objeção feita à noção de Ullmann (1987) de que só podemos considerar sinônimas "as palavras que se podem substituir em qualquer contexto, sem a mais leve mudança ou no sentido afetivo ou no sentido cognitivo" (Ullmann in Lyons, 1979:476). Assim, a sinonímia total, afirma Lyons, "é um fenômeno raro na língua, uma vez que há poucos sinônimos perfeitos, se é que, de fato, eles existam." (p. 476)

De acordo com Lyons (1979), a sinonímia não diz respeito apenas à relação de sentido existente entre as palavras, mas pode decorrer em função do contexto. Partindo dessa premissa, uma dada informação pode ser, na língua, determinada sintagmática ou paradigmaticamente, o que dependerá das escolhas lexicais feitas pelo falante, além do contexto em que o mesmo está situado. Dessa maneira, vale salientar que a grande contribuição de Lyons é, portanto, evidenciar que a sinonímia é dependente do contexto.

Seguindo o mesmo raciocínio, Lopes e Pietroforte (2004) consideram que dois termos são chamados sinônimos quando apresentam a possibilidade de se substituir um ao outro em determinado contexto. 'Novo' é 'sinônimo de jovem', porque, no contexto 'homem novo', pode ser substituído por 'jovem'. No entanto, não existem sinônimos perfeitos, porque eles não são intercambiáveis em todos os contextos. Isto significa que no discurso, o enunciador pode tornar sinônimas palavras ou expressões que em outro contexto não o são.

Para Antunes (2012), "a principal função da sinonímia se manifesta no âmbito do texto, quando a ocorrência de uma palavra e de seu sinônimo cria e sinaliza nexos de continuidade e sinais de unidade". (p. 78). De modo complementar a esta função coesiva da sinonímia, Antunes (2005) observa que a continuidade observada nos textos é proveniente da continuidade semântica estabelecida entre os vários segmentos. E, como a coesão resulta dessa rede de relações, Antunes chamou-as de relações textuais.

Nesse trabalho, adotamos, pois, um conceito de sinonímia dependente do contexto de produção e ainda como recurso linguístico de coesão na constituição da textualidade. Também de modo ampliado, adotamos um conceito de adjetivo que ultrapassa a classificação oferecida pela Gramática Tradicional. A seguir, procedemos à discussão da proposta de estudo do adjetivo considerada para esse trabalho.

3. POR UM CONCEITO AMPLIADO DE ADJETIVO

Na tentativa de abarcar as funções que podem vir a ser desempenhadas pelos adjetivos, Neves (2000) distribui-os em duas subclasses, a saber:

> Qualificadores ou qualificativos, que indicam, para o substantivo que acompanham, uma propriedade que não necessariamente compõe o feixe das propriedades que o definem. Diz-se que esses adjetivos qualificam o substantivo, o que pode implicar uma característica mais ou menos subjetiva, mas sempre revestida de certa vaguidade. Essa atribuição de uma propriedade constitui um processo de predicação, e, por isso, esses adjetivos podem ser considerados de tipo predicativo: Nossa vida SIMPLES era RICA, ALEGRE e SADIA. (ANA) (p. 184)

> Classificadores ou classificatórios, que colocam o substantivo que acompanham em uma subclasse, trazendo em si uma indicação objetiva sobre sua subclasse. Eles constituem, pois, uma verdadeira denominação para a subclasse, e, portanto, são denominativos, e não predicativos, possuindo um caráter não-vago: Interessam-nos todas as companhias de indústrias ALIMENTÍCIAS, que entraram com fortes somas.(BH)

A partir das considerações da autora, observamos uma certa "flexibilidade" no tratamento do adjetivo. Dependendo do contexto em que aparecem, os adjetivos podem ser substantivados ou exercer, de fato, a função de adjetivos; podem admitir a função de qualificadores, ou, simplesmente, classificar o substantivo que acompanham. Por essa razão, concordamos com Maher (1987:86) quando argumenta: "Nesta nova perspectiva, as definições não são mais suficientes, nem mesmo necessárias, já que é no contexto que o significado do adjetivo se constrói". Apoiados nessa proposição de Maher, elaboramos, para o estudo do adjetivo, atividades que se aproximam do que poderia se considerar "gramática reflexiva", ou atividades epilinguísticas, na medida em que

partem da reflexão sobre o uso/escolha do item gramatical para, ao final, focalizar sua conceituação, atividade metalinguística. A seguir, transcrevemos a crônica a partir da qual construímos as atividades.

4. A ATIVIDADE PROPOSTA

● Leia a crônica abaixo e responda ao que se pede:

O estranho procedimento de dona Dolores

Começou na mesa do almoço. A família estava comendo – pai, mãe, filho e filha – e de repente a mãe olhou para o lado, sorriu e disse:

- Para a minha família, só serve o melhor. Por isso eu sirvo arroz Rizobon. Rende mais e é mais gostoso.

O pai virou-se rapidamente na cadeira para ver com quem a mulher estava falando. Não havia ninguém.

- O que é isso, Dolores?

- Tá doida, mãe?

Mas dona Dolores parecia não ouvir. Continuava sorrindo. Dali a pouco levantou-se da mesa e dirigiu-se para a cozinha. Pai e filhos se entreolharam.

- Acho que a mamãe pirou de vez.

- Brincadeira dela...

A mãe voltou da cozinha carregando uma bandeja com cinco taças de gelatina.

- Adivinhem o que tem de sobremesa?

Ninguém respondeu. Estavam constrangidos por aquele tom jovial de dona Dolores, que nunca fora assim.

- Acertaram! – exclamou dona Dolores, colocando a bandeja sobre a mesa. – Gelatina Quero Mais, uma festa em sua boca. Agora com os novos sabores framboesa e maga.

O pai e os filhos começaram a comer a gelatina, um pouco assustados. Sentada à mesa, dona Dolores olhou de novo para o lado e disse:

- Bote esta alegria na sua mesa todos os dias. Gelatina Quero Mais. Dá gosto comer!

Mais tarde o marido de Dona Dolores entrou na cozinha e a encontrou segurando uma lata de óleo à altura do rosto e falando para uma parede.

- A saúde da minha família em primeiro lugar. Por isto, aqui em casa só uso o puro óleo Paladar.

- Dolores...

Sem olhar par o marido, dona Dolores o indicou com a cabeça.

- Eles vão gostar.

O marido achou melhor não dizer nada. Talvez fosse caso de chamar um médico. Abriu a geladeira, atrás de uma cerveja. Sentiu que dona Dolores se colocava atrás dele. Ela continuava falando para a parede.

- Todos encontram tudo o que querem na nossa Gelatec, agora com prateleiras superdimensionadas, gavetas em Vidro - Glass e muito, mas muito mais espaço. Nova Gelatec Espacial, cabe - tudo.

- Pare com isso, Dolores.

Mas dona Dolores não ouvia. Pai e filhos fizeram uma reunião secreta, aproveitando que dona Dolores estava na frente da casa, mostrando para uma plateia invisível as vantagens de uma nova tinta de paredes.

- Ela está nervosa, é isso.

- Claro. É uma fase. Passa logo.

- É melhor nem chamar a atenção dela.

- Isso. É nervos.

Mas dona Dolores não parecia nervosa. Ao contrário, andava muito calma. Não parava de sorrir para seu público imaginário. E não podia passar por membro da família sem virar-se para o lado e fazer um comentário afetuoso:

- Todos andam muito mais alegres desde que eu comecei a usar Limpol nos ralos.

Ou:

- Meu marido também passou a usar desodorante Silvester. E agora todos aqui em casa respiram aliviados.

Apesar do seu ar ausente, dona Dolores não deixava de conversar com o marido e com os filhos.

- Vocês sabiam que o laxante Vida Mansa agora tem dois ingrediente recém-desenvolvidos pela ciência que o tornam duas vezes mais eficiente?

- O quê?

- Sim, os fabricantes de Vida Mansa não descansam para que você possa descansar.

- Dolores...

Mas dona Dolores estava outra vez virada para o lado, e sorrindo:

- Como esposa e mãe, eu sei que minha obrigação é manter a regularidade da família. Vida Mansa, uma mãozinha da ciência à natureza. Experimente!

Naquela noite o filho levou um susto. Estava escovando os dentes quando a mãe entrou de surpresa no banheiro, pegou a sua pasta de dente e começou a falar para o espelho.

- Ele tinha horror de escovar os dentes até que eu segui o conselho do dentista, que disse a palavra mágica: Zaz. Agora escovar os dentes é um prazer, não é, Jorginho?

- Mãe, eu...

- Diga você também a palavra mágica. Zaz! O único com HXO.

O marido de dona Dolores acompanhava, apreensivo, da cama, o comportamento da mulher. Ela estava sentada na frente do toucador e falando para uma câmara que só ele via, enquanto passava creme no rosto.

- Marcel de Paris não é apenas um creme hidratante. Ele devolve à sua pele o fresco que o tempo levou, e que parecia perdido para sempre. Recupere o tempo perdido com Marcel de Paris.

Dona Dolores caminhou, languidamente, para a câmara, deixando cair seu robe de chambre no caminho. Enfiou-se entre os lençóis e beijou o marido na boca. Depois, apoiando-se num cotovelo, dirigiu-se outra vez para a câmara.

- Ele não sabe, mas estes lençóis são da nova linha Passional da Santex. Bons lençóis para maus pensamentos. Passional da Santex. Agora, tudo pode acontecer... [...]

(Fonte: Luis Fernando Veríssimo. *O nariz e outras crônicas*. São Paulo: Ática, 1994.p.48-50.)

1. Com base na leitura e discussão da crônica "O estranho procedimento de dona Dolores", responda:

a) Por que a crônica recebe esse título?

b) Você a considera engraçada? Por quê?

c) Quais os personagens da crônica?

d) Comente, de forma breve, as atitudes estranhas de dona Dolores.

e) Em sua opinião, o que pode ter levado dona Dolores a agir dessa maneira?

2. a) Releia as falas de dona Dolores e preencha o quadro abaixo, relacionando o produto às expressões positivas.

Produto	Expressão(ões) positiva(s)

b) Na crônica, termos como “doida”, “pirou”, “nervosa” são associadas à dona Dolores. Em sua opinião, por que tais expressões negativas são utilizadas por seus familiares na avaliação do comportamento de dona Dolores?

c) Dentre as expressões identificadas (positivas e negativas), quais são classificadas como adjetivos, segundo a Gramática Tradicional?

d) Identifique outros adjetivos na crônica, explique a que/a quem tais termos se referem e tente prever a intenção do cronista ao fazer uso dos adjetivos analisados por você.

3. Dentre os adjetivos identificados, quais deles podem ser considerados sinônimos? Tais pares são considerados sinônimos em todo e qualquer contexto ou apenas nessa crônica, em específico? Justifique.

4. Com base nos estudos realizados em sala de aula sobre o adjetivo, elabore uma definição para essa classe de palavras, respondendo a questionamentos como: Qual a função do adjetivo?; Quando usamos?; Com qual(is) objetivo(s)?

5. O GÊNERO CRÔNICA E A ESCOLHA DO ADJETIVO

A crônica é um gênero textual que oscila entre literatura e jornalismo e, antes de ser reunida em livros, costuma ser veiculada em jornal ou revista. É um texto que narra de forma artística e pessoal fatos circunstanciais, situações corriqueiras do cotidiano, episódios dispersos e acidentais, como, por exemplo, um flagrante de esquina, o comportamento de uma criança ou de um adulto, um incidente doméstico, etc. Geralmente, é um texto curto e leve, escrito com o objetivo de divertir o leitor e/ou levá-lo a refletir criticamente sobre a vida e os comportamentos humanos. O narrador pode ser do tipo observador ou personagem, emprega geralmente a variedade padrão informal e apresenta linguagem simples e direta, próxima do leitor. Trata-se de um gênero com poucas personagens, que se inicia quando o fato principal da narrativa está por acontecer. Por essa razão, o tempo e o espaço são limitados.

Com base nesses postulados, passamos, então, à análise da atividade proposta para o estudo da crônica selecionada. Inicialmente, apresentamos as questões de interpretação, na tentativa de recuperar o contexto, pois defendemos que o contexto da situação, juntamente com o contexto da cultura, limitam e definem as escolhas e as operações linguísticas elencadas paradigmaticamente, porque cada escolha linguística adquire relevância quando comparada às outras opções potenciais que poderiam ter ocorrido. (Halliday, 1994:19, e Eggins, 1994:3).

Halliday (1989:7) chega a dizer que a relação entre texto e contexto é imprescindível, porque "um só pode ser interpretado com referência ao outro". O primeiro é definido por Halliday como a realização, em termos linguísticos, das escolhas léxicogramaticais feitas por um indivíduo de acordo com a função, com o tipo de interação e com o ambiente social dentro de um sistema de potenciais de significados.

Com base nessa relação entre contexto e escolha léxico-gramatical, apresentamos, inicialmente, as questões referentes à atividade de interpretação, com o objetivo de que o aluno reconstruísse o contexto ou, pelo menos, parte dele:

Exemplo 1:

1. Com base na leitura e discussão da crônica "O estranho procedimento de dona Dolores", responda:

a) Por que a crônica recebe esse título?

b) Você a considera engraçada? Por quê?

c) Quais os personagens da crônica?

d) Comente, de forma breve, as atitudes estranhas de dona Dolores.

e) Em sua opinião, o que pode ter levado dona Dolores a agir dessa maneira?

As questões do *Exemplo 1* (1a, 1b, 1c, 1d e 1e) correspondem à verificação do sentido global do texto. Indagamos sobre a relação do título com a história contada pela crônica, seus personagens, o traço humorístico, as atitudes estranhas de dona Dolores e a possível justificativa para tal comportamento, pois julgamos que essa recuperação do sentido global auxiliará no sentido de partes do texto e, consequentemente, nas questões de Análise Linguística.

Já nos *Exemplos 2 e 3*, a seguir, o objetivo das questões reside na exploração do adjetivo não apenas no gênero textual crônica como também no anúncio publicitário, a partir de uma abordagem semântico-pragmática, distanciando-se, desse modo, da abordagem do adjetivo no limite da frase.

6. UMA ABORDAGEM SEMÂNTICO-PRAGMÁTICA PARA O ESTUDO DO ADJETIVO

Para a inclusão do nível semântico-pragmático, valemo-nos das contribuições da Análise Linguística enquanto perspectiva teórico-metodológica e especificamente nesse trabalho recuperamos as contribuições de Costa Val (2002).

Embasada na teoria sócio-interacionista de Vygotsky, Costa Val (2002) argumenta que o conhecimento linguístico, como todo conhecimento, não se adquire ouvindo teorias, mas se constrói na relação ativa com o objeto do conhecimento. Por essa razão,

> as atividades de ensino-aprendizagem devem permitir ao aluno, primeiro, conviver com os recursos linguísticos, atentando deliberadamente para seu uso e seus efeitos de sentido nos textos que lê, experimentando-os nos textos que escreve; depois, explicitar de maneira organizada os conhecimentos que produziu, as regularidades que inferiu; e, ao final, ver suas vivências e descobertas contrapostas a alguma teoria já estabelecida. (p. 118-119)

Tal proposta parece-nos bastante pertinente na medida em que aluno produz seus próprios conhecimentos. Dessa forma, há uma maior aproximação com os procedimentos intuitivos de busca de compreensão do mundo e, por isso mesmo, com uma probabilidade maior de se revelar eficiente, produtiva e prazerosa na escola.

Costa Val chama a atenção, no entanto, para os perigos que esse desprendimento do caminho tradicional teoria-exemplo-exercício pode acarretar. Uma primeira precaução pode ser tomada para que o ensino não fique à mercê das eventuais características linguísticas dos textos com que se trabalha, o que acarreta um estudo desordenado, com os alunos sem saber o que estão aprendendo e os professores sem saber o que estão ensinando.

Nas questões do *Exemplo 1* acreditamos estar claro o suficiente para o aluno que estamos contemplando o gênero textual crônica e que nas questões do *Exemplo 2*, a seguir, exploramos não apenas os recursos utilizados na crônica como também as características gerais do gênero textual anúncio publicitário. Na questão 2a do *Exemplo 2*, abaixo, o aluno é conduzido a uma análise prévia da materialidade linguística da crônica na medida em que precisa realizar a identificação de expressões positivas e seus referentes para o preenchimento do quadro abaixo:

Exemplo 2:

2. a) Releia as falas de dona Dolores e preencha o quadro abaixo, relacionando o produto às expressões positivas.

Produto	Expressão(ões) positiva(s)

A questão 2a conduz o aluno à reflexão acerca das expressões positivas que aparecem na crônica. Ainda que não tenhamos mencionado o nome ‘adjetivo’, nem sua

definição, conduzimos o aluno a identificar alguns deles – na medida em que há ocorrências de adjetivos em meio às expressões positivas – e a refletir sobre a relação entre determinados produtos e as qualidades citadas por dona Dolores.

A identificação e reflexão a partir das expressões positivas presentes no texto constituem uma preparação para a percepção dos alunos quanto a uma característica linguística específica do gênero anúncio publicitário: sentenças com grande ocorrência de adjetivo, conforme atestam as frases reproduzidas por dona Dolores ao longo do texto. Já a associação negativa é construída em torno da própria personagem de dona Dolores, na avaliação do seu comportamento pelos familiares.

É justamente a esse ponto que chegamos com as questões 2b e 2c do *Exemplo 3* abaixo: incitamos a percepção da relação entre as expressões positivas, negativas e seus referentes. Vejamos:

Exemplo 3

2. b) Observe que as frases ditas por dona Dolores se aproximam daquelas que comumente aparecem nos anúncios publicitários. Reflita sobre a função social do gênero anúncio publicitário e responda: por que há tantas expressões positivas nas frases dos anúncios?

2. c) Na crônica, as palavras "doida", "pirou", "nervosa" são associadas à dona Dolores. Em sua opinião, por que tais expressões negativas foram usadas por seus familiares na avaliação do seu comportamento?

2. d) Dentre as expressões identificadas (positivas e negativas), quais são classificadas como adjetivos, segundo a Gramática Tradicional?

3. Identifique outros adjetivos na crônica, explique a que/a quem tais termos se referem e tente prever a intenção do cronista ao fazer uso dos adjetivos analisados por você.

4. Com base nos estudos realizados em sala de aula sobre o adjetivo, elabore uma definição para essa classe de palavras, respondendo a questionamentos como: Qual a função do adjetivo?; Quando usamos?; Com qual(is) objetivo(s)?

Na questão 2b, foi possível realizar uma reflexão intergenérica (crônica e anúncio publicitário), possibilitada pelo texto. Desse modo, a crônica permite que se

realize uma reflexão conjugada com o anúncio publicitário e sua estrutura frasal prototípica. Em seguida, possibilitamos a sistematização de uma das características linguísticas – estrutura frasal - do anúncio publicitário a partir da reflexão de seu contexto de produção, com ênfase em sua função social, especificamente. Dessa maneira, o aluno pôde não só recuperar uma marca linguística prototípica desse gênero textual como também relacioná-la à função social do mesmo. É oportuno destacar que estamos considerando o adjetivo não apenas em nível frasal, mas num âmbito maior: no gênero anúncio publicitário, viabilizado pelo gênero textual crônica.

Já em 2c exploramos as expressões negativas usadas na avaliação das atitudes de dona Dolores, com o objetivo de que o aluno ampliasse sua percepção para uma questão cultural: a de que o comportamento que se distancia do que é socialmente aceito, comum aos padrões, é associado à palavras de sentido pejorativo como *"doida", "pirou", "nervosa.*

Uma vez finalizadas tais análises, procedemos à confrontação dos resultados dessas análises aos postulados da Gramática Tradicional para o tratamento do adjetivo em 2d, seguindo à risca a recomendação de Costa Val (2002) de que os alunos necessitam "ver suas vivências e descobertas contrapostas a alguma teoria já estabelecida." (p. 119). Nessa questão são articuladas, portanto, atividades epilinguísticas e metalinguísticas, uma vez que nas atividades epilinguíticas a reflexão está voltada para o uso e nas atividades metalinguísticas estão relacionadas a um tipo de análise voltada para a descrição, por meio da categorização e sistematização dos elementos linguísticos, conforme mencionamos na Introdução.

Na questão 3, solicita-se ao aluno que identifique outros adjetivos na crônica, seus referentes e a provável intenção do cronista ao fazer uso desses termos. Conjugamos, pois, aspectos semânticos, pragmáticos e textuais ao tempo em que indagamos sobre o sentido de termos específicos (adjetivos), seus referentes – o que pode conduzir à sua percepção como elementos coesivos, na textualidade –, e a provável intenção do autor do texto ao usá-los – o que garante o aspecto pragmático.

A partir destas questões, além de focalizar o sentido do adjetivo, chamamos a atenção do aluno para a provável intenção, tanto do cronista quanto das personagens, ao fazerem uso do adjetivo. Faz-se relevante destacar, nesse momento, a aproximação desse comentário com os propósitos funcionalistas de que ao produzir uma situação discursiva o indivíduo faz escolhas lexicais e estruturais de acordo com os seus

objetivos para tentar conseguir sucesso na sua comunicação e, de alguma forma, atuar sobre os interlocutores.

Por fim, na questão 4, última questão da atividade, solicitamos a sistematização dos conhecimentos acerca do adjetivo adquiridos em sala de aula, constituindo, dessa maneira, uma questão metalinguística.

Com as questões dessa seção, insistimos nas considerações acerca dos sentidos e da relação de sinonímia que os adjetivos podem vir a admitir em determinados contextos (semântica) quanto nas informações acerca de quem fala, para quem e com que intenção (pragmática), o que justifica o título do tópico: 'Uma abordagem semântico-pragmática para o estudo do adjetivo'.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme afirmamos inicialmente, nossa intenção, neste trabalho, foi descrever como a tentativa de inovação foi produzida em sala de aula por uma professora-pesquisadora empenhada em transformar sua prática pedagógica de ensino de gramática.

No âmbito da experiência realizada, identificamos e analisamos os postulados da semântica lexical, particularmente o recurso da sinonímia, na elaboração de uma atividade de leitura e análise linguística que garantisse uma inovação na abordagem dos recursos linguísticos. Conforme ilustram nossas análises, os diferentes modos de tentativa de inovação são constituídos por uma inter-relação de atividades e práticas múltiplas e heterogêneas, apresentando os seguintes traços comuns: desenvolvimento da análise linguística com as categorias da gramática tradicional, da gramática funcional ou linguística de texto, pela teoria dos gêneros textuais e, para o estudo de categorias da gramática tradicional, o aproveitamento dos modos de descrição/análise disseminados pela linguística, focalizando sobretudo a dimensão semântica da língua.

Fica evidente, sobretudo, a pouca relevância de se estudar listas isoladas de sinônimo. Conforme pode-se constatar nas análises, é na cadeia do texto que a sinonímia ganha importância, pois a palavra e seu sinônimo – ambos presentes – passam a constituir um elo, um nexo que marca a continuidade do texto. Há uma

espécie de correspondência ou de aproximação que cria e sinaliza a continuidade necessária para se chegar a um texto coerente.

É na explicitação desse trabalho, ou seja, desses modos individuais de resolver um mesmo problema – produzir a inovação no ensino de gramática – que acreditamos residir a contribuição desta investigação para os estudos sobre formação de professores de língua materna. Considere-se que esses modos de agir, muitas vezes, não são reconhecidos, nem mesmo pelos próprios professores. Daí a importância de se reconhecer, de se compartilhar esses modos de ação nas situações em que, de fato, ocorrem, para irmos além da identificação de problemas que dificultam ou impedem a produção da inovação em sala de aula. Nesse sentido, pois, esperamos ter contribuído com o presente trabalho para uma reflexão sobre as possibilidades de ações docentes que representem tentativas de mudanças do modelo tradicional de ensino de gramática.

8. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Antunes, Irandé. 2012. *Território das palavras*: estudo do léxico em sala de aula. São Paulo: Parábola Editorial.

_____. 2005. *Lutar com palavras*: coesão e coerência. São Paulo: Parábola Editorial.

Brasil. 1997. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais*: língua portuguesa. Brasília.

Brasil. 1999. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros Curriculares Nacionais*: ensino médio. Brasília: Ministério da Educação.

Costa Val, Maria das G. 2002. A gramática do texto, no texto. In: *Revista de Estudos da Linguagem*. v. 10. n. 2. Faculdade de Letras da UFMG, Jul/Dez.

Eggins, Suzanne. 1994. *An introduction to systemic funcional linguistics*. London: Pinter Publishers.

Halliday, Michael.A.K. 1985. *An introduction to functional grammar*. Londres, Baltimore, Md., USA: Edward Arnold.

Halliday, Michael. A. K.; Hasan, R. 1989. *Language, context, and text*: aspects of language in a social-semiotic perspective. 2. ed. Oxford: Oxford University Press.

Lopes, Ivã C.; Pietroforte, Antonio V. S. 2004. A semântica lexical. In: Fiorin, J. L. (org.). *Introdução à linguística II*: princípios de análise. São Paulo: Contextop, p. 111-135.

Lyons, John. 1979. *Introdução à linguística teórica*. São Paulo: Nacional.

Lyons, John. 1977. *Semantics*. Cambridge: Cambridge University Press.

Maher, Terezinha. M. 1987. O Adjetivo. Quem diria? Apontamentos para um Trabalho em Sala de Aula. In: *Trabalhos em linguística aplicada*, UNICAMP - SP, v. 9, n. 1, p. 85-89.

Neves, Maria Helena de Moura. 2000. *Gramática de Usos do Português*. São Paulo: Editora Unesp.

Rojo, Roxane H. R. (org.). 2000. A prática da linguagem em sala de aula : Praticando os PCNS . São Paulo: EDUC; Campinas, SP : Mercado de Letras.

Ullmann, Stephen. 1987. *Semântica*: uma introdução à ciência do significado. 5.ed. Lisboa: Fundacao Calouste Gulbenkian.

Veríssimo, Luis. F. 1994. *O nariz e outras crônicas*. São Paulo: Ática, p.48-50.

De volta ao futuro da língua portuguesa.
Atas do V SIMELP - Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa
Simpósio 10 - Entre a linguística e a didática: a formação do professor de português e o conhecimento linguístico, 2683-2700
ISBN 978-88-8305-127-2
DOI 10.1285/i9788883051272p2683
http://siba-ese.unisalento.it, © 2017 Università del Salento

DO CONHECIMENTO GRAMATICAL AO CONHECIMENTO DIDÁTICO NO ENSINO DA GRAMÁTICA: PERCEÇÕES DE DOCENTES DO 2.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Maria Cristina Vieira da SILVA[1]
Íris Susana Pires PEREIRA[2]

RESUMO
O ensino gramatical, contemplado nos documentos curriculares oficiais para o Ensino Básico e considerado como um domínio transversal a toda a educação linguística, tem vindo a ser identificado como uma área desafiante para muitos docentes portugueses, nomeadamente os do 2.º Ciclo.
A principal finalidade deste texto é a de contribuir para o conhecimento das perceções que estes docentes têm sobre o seu conhecimento profissional no ensino da gramática, à luz do modelo proposto por Shulman (1987) e adaptado por Grossman (1990).
A escolha do quadro metodológico de investigação recaiu sobre o estudo de caso coletivo. Apresentamos os resultados de um inquérito por questionário, recolhidos junto de 200 docentes, visando identificar (i) a importância atribuída e a frequência com que estes docentes trabalham o conhecimento gramatical, (ii) o grau de adequação percecionado quanto ao seu conhecimento do conteúdo e conhecimento pedagógico, bem como (iii) as dificuldades identificadas no ensino-aprendizagem da gramática.
Os resultados permitem-nos assumir uma complexidade de fatores implicados na construção dessas perceções e potencialmente intervenientes no ensino da gramática: o conhecimento do conteúdo, o conhecimento didático do conteúdo e também o conhecimento curricular.
Com base nestes resultados, problematizamos o ensino da gramática sublinhando que um conhecimento de conteúdo gramatical deficitário conduz a que os docentes tomem opções pedagógicas pouco consistentes quanto às suas implicações conceptuais. Parece-nos, pois, necessário reequacionar a formação destes docentes, visando (re)consciencializar os professores da complexidade do conhecimento de base implicado no ensino gramatical e do seu efetivo papel na construção das aprendizagens dos alunos.

PALAVRAS-CHAVE: Formação do professor de Português; Ensino da gramática; Conhecimento de conteúdo gramatical; Conhecimento didático de conteúdo gramatical; Conhecimento curricular.

1UMinho - Centro de Investigação em Estudos da Criança; ESEPF, Departamento de Formação de Professores, Rua Gil Vicente 138-142, 4000-255 Porto, Portugal, cristina.vieira@esepf.pt. Este trabalho foi financiado por Fundos Nacionais através da FCT (Fundação para a Ciência e a Tecnologia) no âmbito do projeto UID/CED/00317/2013.
2UMinho - Centro de Investigação em Educação; UMinho, Instituto da Educação, Departamento de Estudos Integrados em Literacia, Didáctica e Supervisão, Campus de Gualtar, 4700-057 Braga, Portugal, iris@ie.uminho.pt

Introdução

Desde o trabalho pioneiro de Schulman (1987), a distinção entre os níveis de conhecimento que subjazem ao trabalho do professor veio permitir a categorização de um conjunto complexo de aspetos, até aí frequentemente confundidos ou mesmo ignorados, implicados no complexo ato de ensinar. Ao propor nomeadamente a distinção entre conhecimento do conteúdo (num dado domínio científico) e conhecimento didático do conteúdo (conhecimento sobre como ensinar num dado domínio científico), Schulman (1987) veio chamar a atenção para o facto de que saber "como ensinar" é tão importante como saber "o que ensinar". Isto é, o conhecimento do professor não se esgota no domínio científico do mesmo, envolvendo, de forma crucial, um saber referente à construção de situações de aprendizagem que facilitem a sua apropriação pelos alunos.

Grossman (1990) densifica esta teorização ao redefinir e estruturar o conhecimento pedagógico do conteúdo em quatro das categorias de conhecimento inicialmente definidas por Shulman (conhecimento do propósitos para ensinar, conhecimento da compreensão dos estudantes, conhecimento do currículo e conhecimento das estratégias instrucionais), bem como ao interrelacionar essas com as outras categorias de conhecimento, que, juntamente com o conhecimento pedagógico do conteúdo, intervêm na constituição do conhecimento de base do professor (Figura 1):

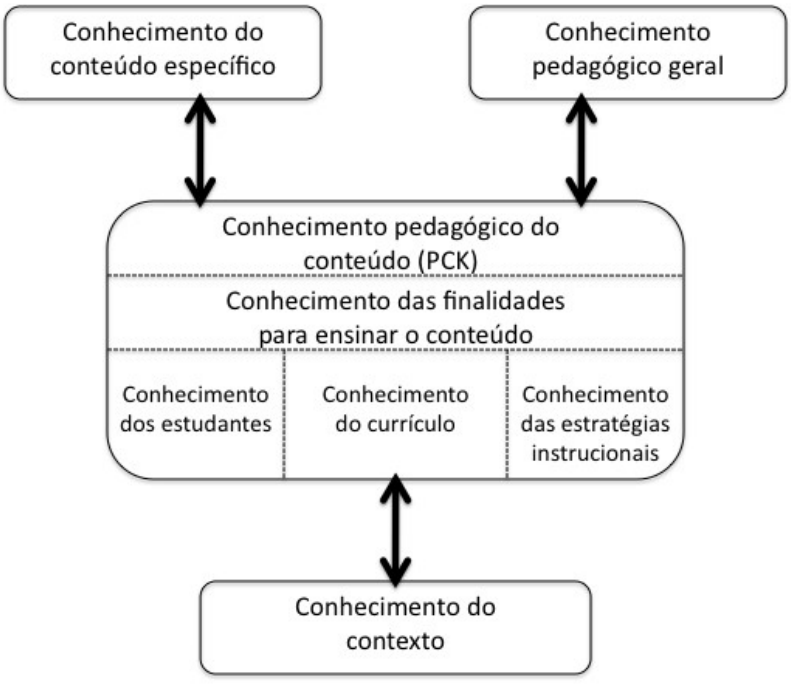


Figura 1: Modelo da estruturação do conhecimento do professor (Grossman, 1990, adaptado)

À luz de Shulman (1987), estudos vários têm procurado analisar estes níveis de conhecimento do professor em domínios específicos como a matemática ou as ciências; já no contexto no ensino da língua (e da gramática, em particular), não são abundantes os estudos (cf. Watson, 2015) que procuram esclarecer tal relação. Este texto visa contribuir para caracterizar o conhecimento de base que os professores do 2.º Ciclo do Ensino Básico (doravante CEB) têm sobre o ensino específico da gramática.

Breve enquadramento da problemática do estudo

Importará aqui, clarificar o uso do termo *connhecimento gramatical*. Este encontra, na expressão *conhecimento explícito da língua*, originalmente apresentada por Sim-Sim & al. (1997:30), depois consagrada no Programa de Português do Ensino Básico (doravante PPEB) de 2009, uma definição esclarecedora: "Por conhecimento explícito da língua entende-se a progressiva consciencialização e sistematização do conhecimento implícito no uso da língua." Ainda que, nas atuais orientações curriculares oficiais[3], este termo tenha sido renomeado sob a designação de *gramática*, continua a fazer sentido que este domínio da língua tenha por base um conhecimento implícito e inconsciente para comunicar, visando transformá-lo num conhecimento metalinguístico, isto é, explícito, deliberado, refletido e sistematizado das unidades e regras de funcionamento da língua.

O valor do ensino gramatical nas orientações curriculares e na própria prática docente foi, nas duas últimas décadas, alvo de algum debate em Portugal, debate esse que teve, na polémica[4] em torno da adoção da *Terminologia Linguística para o Ensino Básico e Secundário* (TLEBS), adotada a título experimental em 2005, e entretanto revista e substituída pelo *Dicionário Terminológico,* um dos momentos mais vivos. Este debate, no centro do qual estiveram os professores de Português, não se restringiu, aliás, às esferas dos especialistas da Linguística e da Pedagogia, nele tendo intervindo figuras

3 Por despacho n.º 2109/2015 do Ministério da Educação e Ciência, foi revogado o Programa de Português para o Ensino Básico (PPEB) que havia sido homologado em março de 2009, entrando em vigor, já no ano letivo de 2015/2016, o novo Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico, doravante, PMCP (Buescu *et al.* 2015).

4 Para uma visão panorâmica do debate, vejam-se a recolha dos diferentes textos argumentando a favor e contra a TLEBS em http://ciberduvidas.pt/controversias.php?act=list&subtype=TLEBS

públicas de forma (por vezes demasiado) "apaixonada", transportando o debate da academia para os meios de comunicação social.

Noutros países, como é o caso dos Estados Unidos, Inglaterra ou Austrália, esse debate ocorreu igualmente, na sequência de uma renovada ênfase sobre o ensino gramatical defendida por novas orientações curriculares oficiais ou planos de intervenção visando a melhoria do desempenho dos estudantes, como o *National Literacy Strategy* ou o *No Child Left Behind*.

Se, durante séculos, o estudo gramatical mereceu um lugar privilegiado na formação genérica do indivíduo (veja-se a importância da gramática na educação helénica, influência que perdurou nos *curricula* escolares de países herdeiros dessa herança cultural), em Portugal, nas últimas décadas, a importância atribuída à reflexão gramatical na aula de Português foi perdendo peso, chegando-se mesmo, aliás, a discutir a sua relevância.

Nos anos 60/70, a metodologia dominante centrava-se ainda na memorização e num ensino prescritivo da gramática, passando-se depois para uma fase em que o ensino gramatical esteve praticamente ausente da aula de língua materna, para voltar a ser integrado, de uma forma que acolhia modos de entender a gramática à luz das correntes linguísticas e pedagógicas em voga, sem que estas fossem alvo da devida validação e apropriação em termos pedagógicos (cf. Duarte, 1986 e Duarte, 1998). Rapidamente o ensino gramatical passou a ser encarado como algo inútil, não poucas vezes ostracizado, nomeadamente pelas abordagens comunicativas defendidas pelas metodologias de ensino de línguas estrangeiras:

> Refugiados na pseudo-máxima «os alunos não gostam de gramática», influenciados pela metodologia comunicativa dominante no ensino das línguas estrangeiras ou conscientes de uma insegurança advinda da inexistência de uma nomenclatura gramatical aprovada para todo o ensino básico e secundário e da geral falta de qualidade das gramáticas pedagógicas disponíveis no mercado, os professores de língua portuguesa subalternizam, no tempo que lhe dedicam e no peso que lhe atribuem, a reflexão gramatical. (Duarte, 2000:55)

Conscientes desta situação, vários foram os que lançaram o alerta para a necessidade de uma reflexão profunda e fundamentada sobre a forma como deve ser ensinada a gramática, argumentando a favor de um trabalho que parta do conhecimento intuitivo da língua para a sistematização dos princípios e regras que regem o seu funcionamento.

De facto, e embora as orientações curriculares oficiais para o ensino do Português prevejam, desde o 1.º CEB, uma articulação entre este conhecimento implícito da língua com vista à promoção do conhecimento gramatical como uma das cinco competências a desenvolver no domínio da língua portuguesa, é comum reconhecer-se, ainda hoje em dia, que o ensino da gramática tem vindo a ocupar um lugar subalterno nas aulas de língua materna, em detrimento de outras competências linguísticas, como a leitura ou a escrita.

Foi neste contexto que situámos o nosso estudo sobre as perceções que os professores têm sobre o seu conhecimento profissional específico. Passada que é uma década e meia sobre a constatação de Duarte (2000) acima referida, procurámos saber, junto de um conjunto representativo de docentes do 2.º Ciclo do Ensino Básico, que perceções têm estes profissionais acerca do seu conhecimento gramatical e do processo de ensino e aprendizagem deste domínio neste nível de ensino.

Metodologia de investigação

O quadro metodológico de investigação que nos pareceu mais adequado para dar conta da problemática sob estudo (as perceções que estes profissionais constroem acerca do ensino e aprendizagem do conhecimento gramatical) foi o estudo de caso coletivo (Stake, 2000, *apud* Morgado, 2012:66).

Com efeito, tratou-se de uma pesquisa realizada no âmbito de um contexto real de formação que implicou um conjunto vasto de professores do 2.º CEB, oriundos de diferentes agrupamentos de escolas na zona norte de Portugal, os quais estavam a iniciar um processo de desenvolvimento profissional que também incidia no domínio curricular em causa. Tratou-se da Formação para as Metas Curriculares de Português – Ensino Básico, destinada aos coordenadores do Departamento de Línguas (ou ao delegado da área disciplinar de Português), um por Escola, das Escolas Básicas do Porto, Braga, Viana, Vila Real e Bragança, numa iniciativa promovida pelo Ministério da Educação e Ciência e realizada na Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

De um universo alvo de cerca de duzentos e cinquenta docentes inscritos para a formação, selecionámos uma amostra de conveniência de duzentos inquiridos, aos quais propusemos, ora no período inicial que precedia a sessão de formação propriamente dita, ora no intervalo entre sessões, o preenchimento de um inquérito por questionário impresso e distribuído em mão[5]. O inquérito por questionário foi o instrumento de recolha de dados selecionado, dado que permitiu uma maior abrangência, em termos da população inquirida. O inquérito apresenta uma estrutura bipartida, cuja primeira parte contempla a caracterização pessoal e profissional dos inquiridos (sete questões), seguindo-se uma segunda parte cujo objetivo foi o de identificar (i) a importância atribuída e a frequência com que estes docentes trabalhavam o conhecimento gramatical, comparativamente aos restantes domínios linguísticos previstos, (ii) o grau de adequação percecionado quanto à sua formação, bem como (iii) as dificuldades identificadas no ensino-aprendizagem da gramática (quer as sentidas pelos docentes, quer ainda as sentidas pelos alunos). Perfaz-se assim um total de treze questões, na sua grande maioria fechadas, quer de escolha múltipla (recorrendo à escala de Likert) quer de várias opções de resposta ordenada. O inquérito por questionário foi validado previamente, mediante a sua aplicação a um conjunto de docentes não participantes do nosso estudo, tendo a recolha de dados sido realizada em julho e setembro de 2013.

Quanto à caracterização dos respondentes, maioritariamente (89%) do género feminino, estes distribuem-se, em termos de faixas etárias predominantes, entre os 41 e os 60 anos.

A maturidade dos respondentes, que se pode inferir com base nesta caraterização, tem paralelo, em termos da sua situação profissional, no tipo de vínculo à Escola: sendo 93% dos professores do quadro de nomeação definitiva, detinham uma experiência profissional considerável, sendo residuais os respondentes com menos de 16 anos de tempo de serviço.

O cruzamento destes indicadores com as habilitações académicas detidas pelos respondentes indica que são coerentes com as faixas etárias: 78% dos respondentes detinha apenas a licenciatura, havendo um número considerável de docentes (24) habilitados com o grau de mestre, para além de uma percentagem residual (8%) de docentes habilitados com pós-gradução e quatro docentes doutorados.

5 Agradeço ao José António Costa e a Gabriela Barbosa pela sua colaboração na distribuição e recolha de alguns dos inquéritos junto dos formandos.

Resultados e sua discussão

Começámos por inquirir os docentes quanto à formação profissional específica na área da Gramática, tendo 39% assinalado não ter tido tal formação; dos restantes, que assinalaram ter tido formação específica nesta área, a maioria obteve-a no âmbito da implementação do PPEB[6], ou ainda da TLEBS/Dicionário Terminológico[i]. O levantamento desta informação pareceu-nos relevante para um melhor entendimento do perfil do conhecimento profissional destes docentes. O que deste modo pudemos constatar foi que os professores envolvidos no nosso estudo detinham uma formação profissional considerável obtida quer na sua formação inicial, quer no decurso do seu desenvolvimento profissional, no que concerne ao domínio da gramática.

Procurámos ainda avaliar a importância relativa que os docentes atribuem ao domínio do conhecimento gramatical por comparação aos restantes domínios ou competências linguísticas curricularmente previstas: a Oralidade – aqui compreendida a Expressão Oral e a Compreensão do Oral – a par da Leitura e da Escrita. Quando inquiridos sobre a valorização de cada um destes domínios, os docentes são praticamente unânimes em reconhecer a elevada importância de cada um deles (com a Leitura e a Escrita a serem identificadas como tal pela quase totalidade - 100% e 99% dos inquiridos), sendo esta valorização máxima referida por 80% face à Gramática e, numa percentagem ainda menor, por 72% face à Oralidade (cf. figura 2).

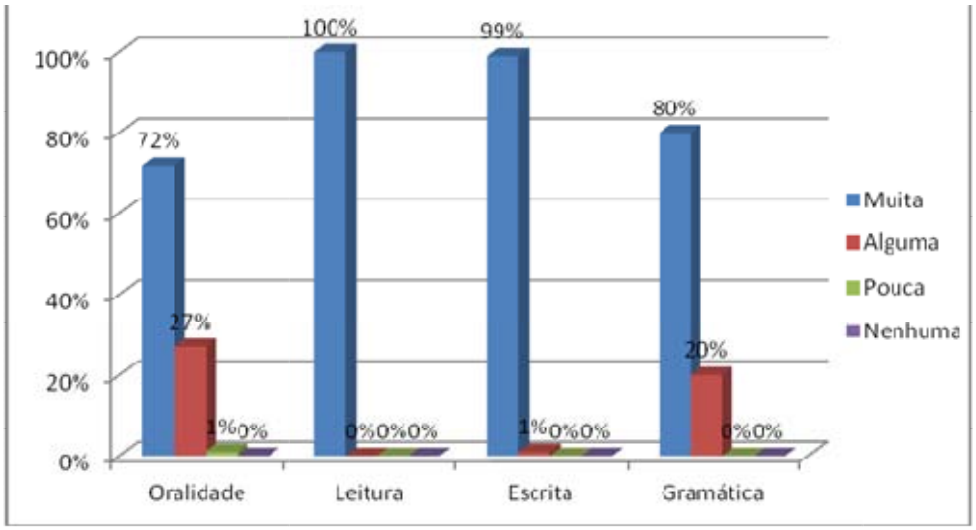


Figura 2: Importância atribuída pelos docentes ao ensino-aprendizagem das diferentes competências linguísticas

6 O novo Programa de Português do Ensino Básico (PPEB) entrou em vigor no ano letivo de 2011/2012, para os 1.º, 2.º, 5.º e 7.º anos de escolaridade, de acordo com o disposto na Portaria n.º 266/2011, de 14 de Setembro.

De facto, estes dois domínios parecem continuar a constituir os "parentes pobres" da educação linguística, sendo de registar que a Gramática é considerada digna de apenas *alguma* importância para 20% dos inquiridos, desvalorização essa apenas suplantada quando se considera a Oralidade (27% e 1% dos inquiridos, respetivamente, consideram-na como merecedora de apenas *alguma* ou mesmo *pouca* importância).

No sentido de verificar se as perceções sobre a prática destes docentes estavam em consonância com as suas representações sobre a importância atribuída a cada um destes domínios, quisemos saber qual a perceção destes docentes quanto à frequência com que trabalham os referidos domínios. Esta tendência de desvalorização da Gramática e da Oralidade confirma-se e evidencia-se (cf. figura 3), com a Gramática a ser percecionada como *muito* frequentemente trabalhada por apenas 72% e trabalhada apenas com *alguma* frequência por 28% dos respondentes.

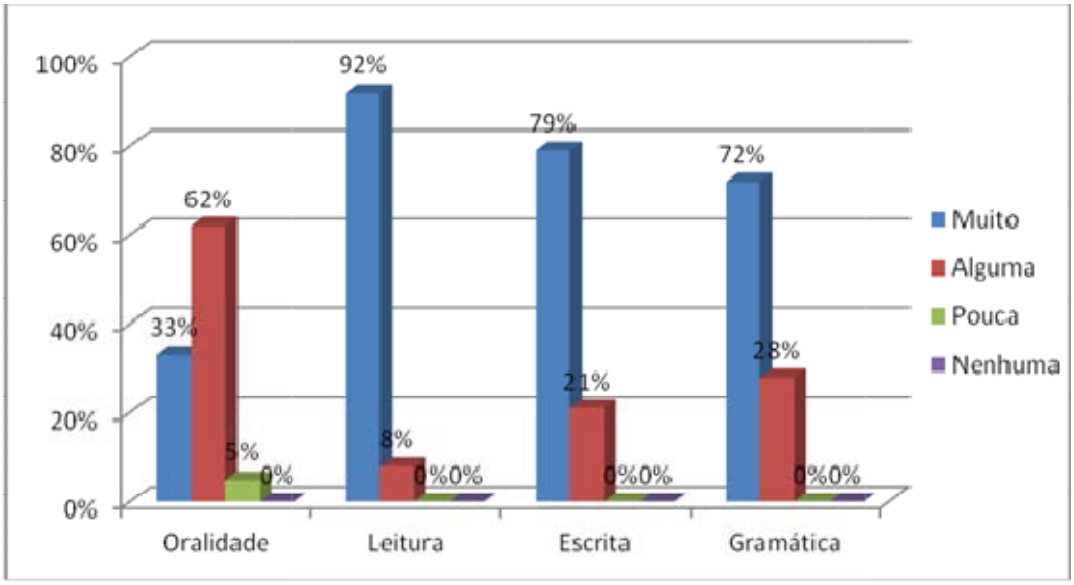
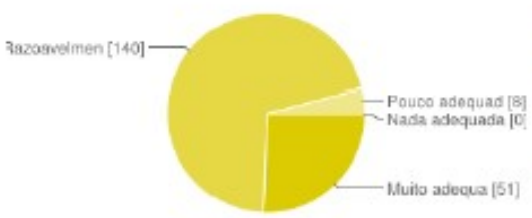


Figura 3: Frequência com que o ensino-aprendizagem das diferentes competências linguísticas é trabalhado

Neste contexto de relativa desvalorização do trabalho pedagógico ao nível da gramática, fez para nós sentido analisar os dados recolhidos nas questões seguintes, nomeadamente os referentes à perceção que os inquiridos tinham quanto ao grau de adequação da sua formação no que respeita ao conhecimento gramatical, tendo por referência as orientações curriculares oficiais.



Muito adequada	51	26%
Razoavelmente adequada	140	70%
Pouco adequada	8	4%
Nada adequada	0	0%

Figura 4: Grau de adequação da formação, no que respeita ao conhecimento gramatical dos inquiridos, tendo por referência as orientações curriculares oficiais

A maioria dos inquiridos perceciona a sua formação como razoavelmente adequada, sendo que as restantes respostas se distribuem entre o "muito adequada" (26%) ou, pelo contrário, "pouco adequada" (4%). A nosso ver, estes resultados são reveladores de uma heterogeneidade dos conhecimentos dos docentes neste domínio, que, além do mais, se situam no espaço que fica aquém da zona *do muito bom*. Ou seja, a grande maioria dos professores perceciona-se como não tendo um muito bom conhecimento gramatical, o que nos parece ainda mais problemático se tivermos em consideração o facto de os nossos inquiridos terem sido selecionados, à partida, de entre os docentes mais habilitados do seu agrupamento, nesta área (delegados da área disciplinar de Português ou coordenadores do Departamento de Línguas).

Ainda que, nesta falta de à-vontade, não seja discriminado o tipo de conhecimento (científico ou pedagógico) que estará em causa, a questão seguinte, em que se solicita que assinalem, ordenando da mais importante para a menos importante, as três principais dificuldades com que se confrontam no ensino-aprendizagem da Gramática, permite clarificar este aspeto.

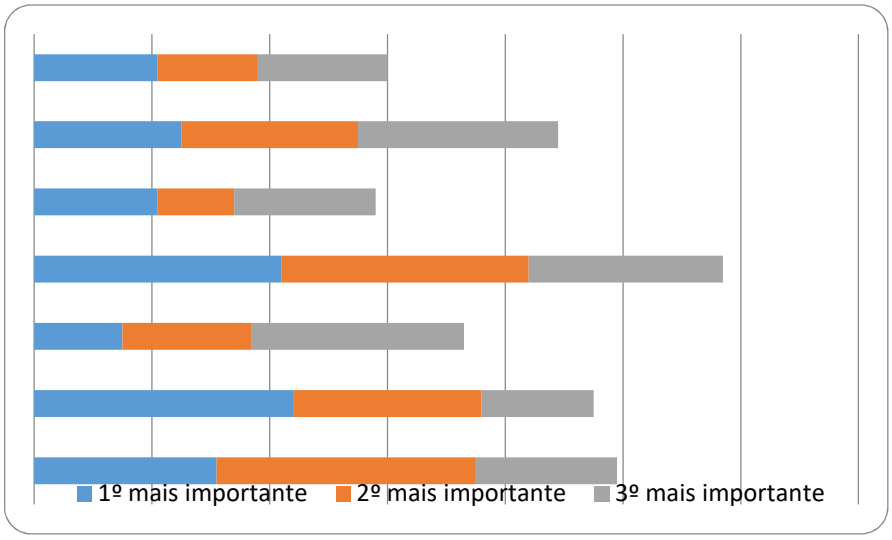


Figura 5: Identificação das três principais dificuldades com que os docentes do 2.º CEB se deparam no ensino-aprendizagem da Gramática

A análise dos resultados representados na figura 5 permite-nos confirmar que a área do conhecimento do conteúdo não é percecionada como uma área particularmente crítica para estes docentes, com as dúvidas sobre conteúdos gramaticais a serem identificadas, globalmente, como das dificuldades menos relevantes. Já as questões associadas ao conhecimento didático do conteúdo parecem suscitar maiores dificuldades. Com efeito, mais do que a dimensão referente ao conhecimento 'científico' (as dúvidas sobre conhecimentos gramaticais), a dificuldade mais frequentemente assinalada pelos docentes reside na utilização de metodologias de ensino-aprendizagem mais adequadas, o que aponta justamente para um nível de conhecimento didático que parece ser lacunar na perspetiva dos próprios professores. Aliás, ainda que com menor expressividade, é de assinalar que praticamente todas as restantes dificuldades identificadas, como sejam a seleção dos textos para trabalhar determinado conteúdo gramatical, a seleção de instrumentos de avaliação mais adequados ou a própria sequencialização dos conteúdos gramaticais) se situam ao nível do conhecimento pedagógico do conteúdo. Acreditamos que esta maior insegurança ao nível do conhecimento didático do conteúdo será certamente um fator decisivo na avaliação, a um nível meramente razoável, com que estes docentes percecionaram a adequação da sua formação, no que respeita ao conhecimento gramatical.

A análise permite também concluir que outras das dificuldades mais frequentemente percecionadas são, concretamente, a divergência entre a terminologia apresentada nos manuais e nos documentos orientadores ou ainda as divergências entre documentos orientadores, o que, à luz do modelo de Shulman (1987), podemos interpretar como situando-se numa outra dimensão do conhecimento do docente: a do conhecimento do currículo, dimensão do conhecimento profissional até agora não discutida nos estudos que têm sido feitos sobre a temática do ensino da gramática (Duarte, 2000; Costa, 2007 e Silva 2008, 2010).

Esta dimensão assume particular importância numa fase em que a tutela, enquanto entidade responsável pela política educativa, fez homologar (por Despacho n.º 10874/2012 de 10 de agosto) e entrar em vigor em 2013-2014 (apenas dois anos após a entrada em vigor do novo PPEB homologado em 2009) as Metas Curriculares de Português, um conjunto de referenciais que visam identificar "a aprendizagem essencial a realizar pelos alunos [...] realçando o que dos Programas deve ser objeto primordial de ensino" (Despacho n.º 10874/2012). As diferentes lógicas de conceção e de organização

que presidiram à elaboração destes dois documentos (Reis, 2009, e ME, 2012), que têm também subjacente uma diferente lógica didática, resultaram na convivência de duas orientações curriculares oficiais cujas desarticulações e divergências eram notórias e foram já publicamente denunciadas em pareceres vários (cf. nomeadamente os pareceres da Associação de Professores de Português, da Associação Portuguesa de Linguística ou ainda em Silva (2015)). A própria tutela, aliás, reconheceu a existência de divergências existentes entre os documentos, ao explicitar, nos critérios de avaliação para certificação de manuais escolares e concretamente no que respeita à conformidade com os programas e orientações curriculares, que "[e]m caso de conflito entre o programa ou orientações curriculares e as metas curriculares existentes, deve prevalecer o documento recentemente homologado" (cf. alínea b) do ponto 2 do anexo que constitui parte integrante do Decreto-Lei 258-A/2012 de 5 de dezembro). Mais recentemente, e por despacho n.º 2109/2015 do Ministério da Educação e Ciência, foi revogado o Programa de Português para o Ensino Básico que havia sido homologado em março de 2009, entrando em vigor, já no ano letivo de 2015/2016, o novo Programa e Metas Curriculares de Português (Buescu & al., 2015). É este, pois, o quadro curricular, marcado por bastante instabilidade nos últimos anos, que parece estar a ter, também ele, uma forte influência sobre as perceções que os professores têm acerca do seu conhecimento profissional.

Visando ter uma perspetiva mais completa da forma como os docentes percecionam o processo de ensino aprendizagem gramatical, procurámos ainda identificar as três razões principais que, na perspetiva destes docentes do 2.º CEB, justificam as dificuldades sentidas pelos alunos na aprendizagem da Gramática. De entre as razões avançadas, assinala-se de forma destacada, quer tendo em consideração o total de respostas dadas, quer a razão identificada como mais importante, a falta de estudo dos estudantes. Dois outros aspetos assinalados pelos docentes podem ser identificados como associados ao conhecimento gramatical: o nível de abstração dos conceitos ou ainda, em menor grau, a ausência de competências e conhecimentos gramaticais prévios por parte dos alunos.

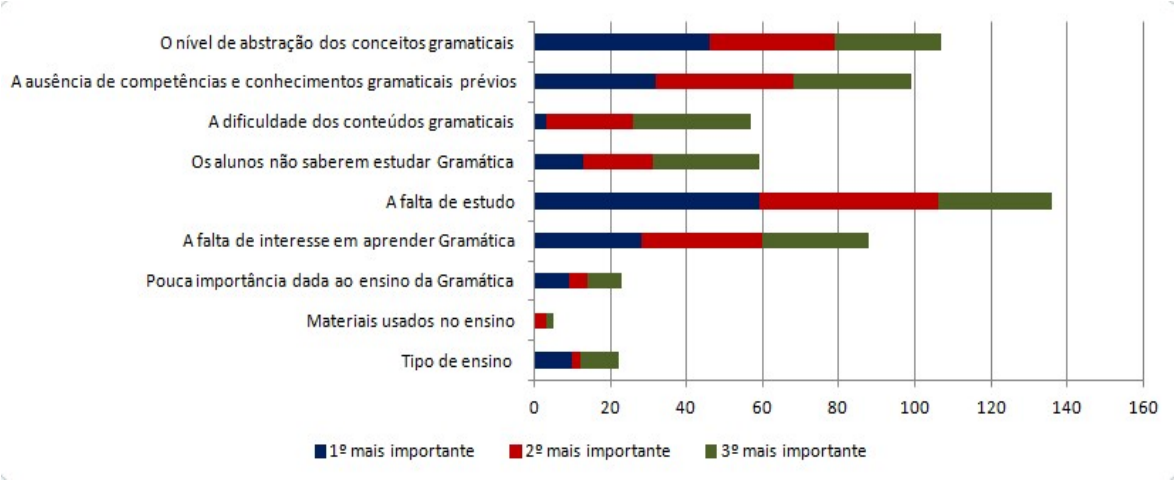


Figura 6: Identificação das três principais razões que justificam, segundo os docentes do1º CEB, as dificuldades sentidas pelos alunos na aprendizagem da Gramática

Estes dados parecem indiciar uma desresponsabilização do papel do professor, remetendo estes últimos para os estudantes, em boa parte, as causas das dificuldades sentidas pelos mesmos, como se a perceção das dificuldades dos alunos não parecesse suscitar a reflexão sobre o seu conhecimento e a prática que sobre ele se edifica. Ainda que as razões imputáveis ao ensino (a pouca importância dada ao ensino da Gramática, o tipo de ensino ou ainda os materiais usados) tenham sido assinaladas como residuais face àquelas inputáveis à aprendizagem, acreditamos que os níveis de conhecimento do conteúdo e de conhecimento didático alternativo ao tradicional ensino gramatical, baseado na apresentação de definições ou regras, seguido de exercícios de treino, poderão constituir fatores a ter em consideração na análise destes dados, nos quais os docentes inquiridos remetem para último plano as razões que se prendem mais abertamente com a sua própria responsabilidade no processo, como sejam o tipo de ensino ou os materiais usados. Efetivamente, estes docentes do 2.º CEB não parecem assumir uma relação estreita entre o seu ensino e a aprendizagem dos alunos, o que poderá denunciar uma visão transmissiva do saber. A ser assim, manifestam, para além de um frágil conhecimento didático do conteúdo, um lacunar conhecimento didático geral, de pendor socioconstrutivista, que irremediavelmente une a atividade do professor e do estudante. Apesar de reconhecerem algumas debilidades de conhecimento profissional, os professores não parecem questionar a eficácia da sua própria prática, aspeto denunciador, em nosso entender, de um conhecimento pedagógico geral, no mínimo, incoerente com uma abordagem mais efetiva do processo de ensino-aprendizagem.

Num anterior trabalho (Silva & Pereira, 2014), no qual procurámos caracterizar

a perceção que os docentes do 1.º CEB, inquiridos igualmente no mesmo contexto de formação profissional, tinham face ao seu trabalho sobre o domínio gramatical, tivemos oportunidade de identificar uma situação algo distinta. De facto, os cerca de 170 professores do 1.º CEB envolvidos nesse estudo revelaram percecionar-se como detendo uma formação profissional um pouco mais débil no que concerne ao domínio da gramática do que a percecionada pelos seus colegas do 2.º CEB: na sua maioria (68%), os docentes do 1.º CEB reconhecem ter um conhecimento gramatical razoavelmente adequado, sendo que as restantes respostas se distribuem equitativamente entre o "muito adequado" (16%) ou, pelo contrário, "pouco adequado" (15%), havendo mesmo um respondente que o perceciona como "nada adequado". A tal perceção não será alheio o facto de, na sua formação de base, estes profissionais terem percursos formativos distintos dos do 2.º Ciclo: genericamente habilitados para o ensino da língua, da matemática, das ciências e das expressões, os professores do 1.º CEB são generalistas e, consequentemente, têm uma formação mais dispersa (e menos aprofundada) em cada um destes domínios, ao passo que a maior parte dos docentes do 2.º CEB habilitados para o ensino da língua são profissionalizados apenas para o ensino desta área e da História e Geografia.

De notar que, quando solicitados sobre quais as três principais dificuldades com que se confrontam no ensino-aprendizagem da Gramática, os docentes do 1.º CEB salientam, como se pode observar na figura 7, justamente a dimensão referente ao conhecimento científico (por ex., as dúvidas sobre conteúdos gramaticais), a par do conhecimento didático (a utilização de metodologias de ensino-aprendizagem mais adequadas, por exemplo).

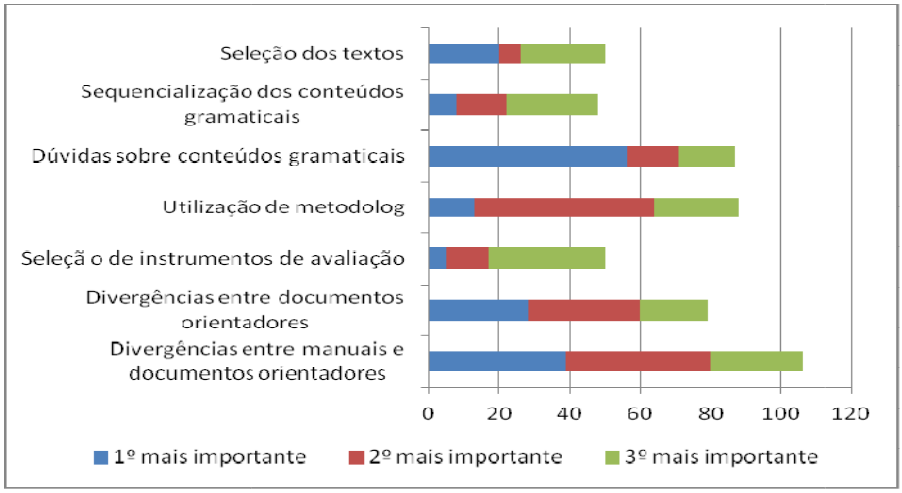


Figura 7: Identificação das três principais dificuldades com que os docentes do 1.º CEB se deparam no ensino-aprendizagem da Gramática

Tal facto parece poder explicar-se assumindo que o conhecimento científico é, efetivamente percecionado como determinante para o conhecimento didático do conteúdo: dificilmente um docente conseguirá didatizar um determinado conteúdo sem que domine o conhecimento científico que lhe subjaz. Como vimos, no entanto, a perceção dos docentes do 2.º CEB é algo distinta: as questões associadas ao conhecimento didático do conteúdo parecem suscitar maiores dificuldades do que a dimensão referente ao conhecimento do conteúdo, o que nos parece indiciar que, ainda que este último seja necessário e determinante para a construção do primeiro, não é, por si só, suficiente.

Os docentes do 1.º CEB revelaram-se mais responsáveis na assunção das suas fragilidades relativamente ao conhecimento de base como justificando as dificuldades dos alunos (cf. 8).

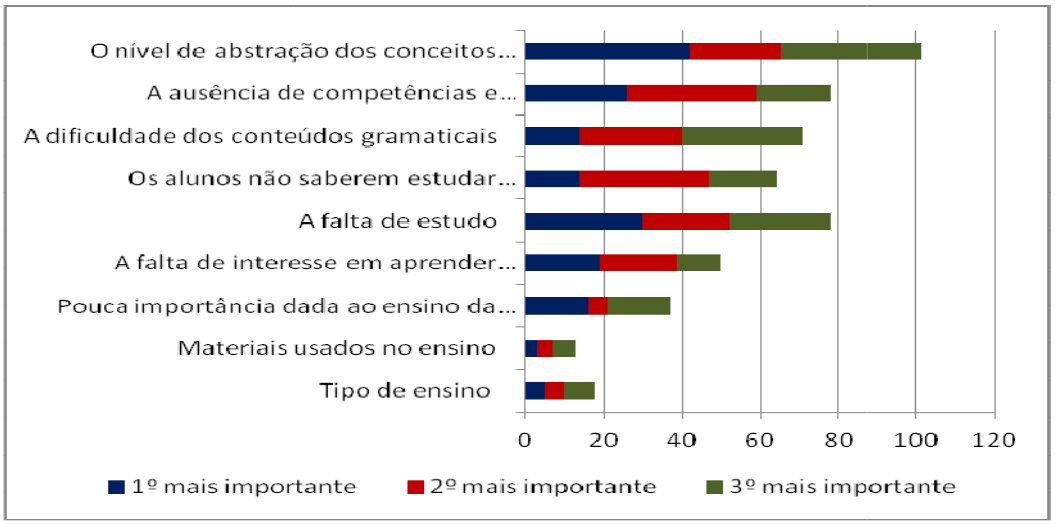


Figura 8: Identificação das três principais razões que justificam, segundo os docentes do1º CEB, as dificuldades sentidas pelos alunos na aprendizagem da Gramática

O que parece poder conjeturar-se é que estes docentes, porventura porque muito conscientes da sua formação generalista, tendo a perceção de que o seu conhecimento do conteúdo não é muito bom, poderão, de alguma forma, valorizar (como se compensassem esta desvantagem) os efeitos da sua intervenção didática, empenhando-se numa visão mais construtivista e responsabilizante do seu papel na aprendizagem dos seus alunos.

Por seu turno, a maior desresponsalibilização dos docentes do 2.º CEB na identificação das causas das dificuldades com que se confrontam parece-nos poder ser interpretada como reforçando a ideia de que, ainda que o conhecimento científico do

conteúdo possa ser determinante na construção do conhecimento pedagógico do conteúdo, não deixa de ser insuficiente para o assegurar. De facto, retomando a noção de "conhecimento didático do conteúdo" assumida por Shulman (1987), reconhecemos nele um tipo de conhecimento que é específico de quem ensina, sendo este um processo de transformação e de reformulação. Neste processo, é o professor que, seleccionando o conteúdo a ser trabalhado, incorpora e reestrutura tal conteúdo à luz do seu próprio entendimento, de forma a torná-lo acessível às necessidades dos seus alunos. Esta reformulação inclui o uso de analogias, metáforas, exemplos e demonstrações, estabelecendo assim o elo entre aquilo que é o entendimento do professor e a apropriação que dele é suposto os alunos fazerem, tornando o conhecimento acessível de forma que corresponda às suas necessidades e capacidades.

Os dados acima apresentados, nos quais os docentes do 2.º CEB, de certa forma, denunciam a sua formação (a qual, a julgar pelo que dizem, pecou essencialmente por lacunar no conhecimento pedagógico do conteúdo), não parecem deixar grandes margens para dúvidas quanto à necessidade de repensar o desenvolvimento profissional no que diz respeito aos conhecimentos relacionados com o ensino gramatical destes docentes, pondo em especial destaque o conhecimento científico, didático, pedagógico e curricular. É este principal conjunto de saberes que parece estar a condicionar a prática profissional dos professores.

Conclusões

As preocupações relativas ao conhecimento gramatical dos professores não são novas nem exclusivo nacional: já Hudson (2004), Kolln & Hancock (2005) haviam chamado a atenção para a inadequação do conhecimento de base para o ensino gramatical do inglês (sendo estas observações feitas geralmente por linguistas e não por professores), tendo-se verificado um reacender da discussão, mais recentemente, a propósito da valorização desta competência nos curricula dos Estados Unidos, Reino Unido ou Austrália (cf. Myhill & Watson, 2014).

A principal finalidade deste texto foi a de contribuir para o conhecimento das perceções que os professores do 2.º CEB têm sobre o seu conhecimento profissional relacionado com o ensino específico da gramática. Estamos em crer que, na pequisa

sobre o conhecimento de base necessário ao ensino-aprendizagem gramatical, uma das fontes de informação incontornáveis reside nos próprios docentes: ainda que as suas representações possam ser limitadas e subjetivas, são importantes dado que estes são detentores de um saber "clínico", nomeadamente no que respeita aos seus limites e potencialidades, sobre os quais devem ser chamados e ajudados a refletir, de forma sistemática, para que tomem consciência da complexidade envolvida.

Os resultados do inquérito validado junto de duas populações distintas (docentes do 1.º e do 2.º CEB) convergem nesta ideia: do ponto de vista dos professores inquiridos, para ensinar gramática não é suficiente saber gramática. Como sabemos, não é irrelevante o conhecimento científico que o professor detém do conteúdo gramatical a ser trabalhado: a capacidade de compreender claramente os conceitos gramaticais é determinante no processo de didatização, o qual implica a apropriação (científica e pedagógica) dos conhecimentos gramaticais.

No entanto, o conhecimento (científico) do conteúdo gramatical não parece, por si só, suficiente para que o conhecimento pedagógico do conteúdo "emerja", necessitando este de ser objeto de um trabalho explícito nomeadamente ao nível de quatro aspetos do conhecimento propostos por Grossman (1990), a partir dos inicialmente propostos por Shulman: conhecimento dos propósitos para ensinar, conhecimento da compreensão dos estudantes, conhecimento do currículo e conhecimento das estratégias instrucionais.

Neste sentido, parece-nos que há uma intervenção pedagógica de fundo que precisa igualmente de ser feita, no sentido de reconsciencializar os professores do seu efetivo papel na construção das aprendizagens dos alunos, para não falar do fortíssimo efeito que as variações curriculares parecem estar a ter junto das perceções dos professores e da necessidade de os formar para lidar com essas flutuações.

Acreditamos que o nosso contributo aponta em dois sentidos. Por um lado, quanto à necessidade de reconhecermos a complexidade de fatores efetivamente implicados na construção dessas perceções e, acreditando em Shulman (1987), potencialmente intervenientes na construção do ensino da gramática, a saber: o conhecimento científico (do conteúdo), pedagógico (geral e do conteúdo), bem como curricular. Por outro lado, importa que estes dados tenham repercussão na questão mais global dos modelos de formação, nomeadamente dos docentes do 2.º CEB, os quais têm vindo a apresentar alguma variação entre um modelo mais generalista (à semelhança do

modelo de formação multidisciplinar adotado para o 1.º CEB) e um modelo de maior especialização, como o atualmente adotado.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

Buescu, Helena *et al.* 2015. *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico*. Lisboa: M.E.-DGIDC. Documento consultado em http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/Portugues/pmcpeb_julho_2015.pdf em 31-08-2015.

Costa, João. 2007. Conhecimento gramatical à saída do Ensino Secundário: estado actual e consequências na relação com leitura, escrita e oralidade. In Carlos Reis (org.) *Actas do CIEP*. Lisboa: DGIDC - Ministério da Educação. p. 149-165.

Despacho n.º 2109/2015 *Diário da República*, 2.ª série N.º 41 de 27 de fevereiro de 2015. p. 5139-5140.

Duarte, Inês. 2000. *Língua Portuguesa. Instrumentos de Análise*. Lisboa: DGIDC.

Duarte, Inês. 1998. Algumas boas razões para ensinar gramática. In *A Língua Mãe e a Paixão de Aprender: Actas.* Porto: Areal Editores. p. 110-123.

Duarte, Inês. 1986. O ensino da gramática: do imobilismo às modas. *Palavras*, 9. Lisboa: Associação de Professores de Português.p. 38-42.

Grossman, Pamela. 1990. *The making of a teacher*: teacher knowledge and teacher education. New York: Teachers College Press.

Hudson, Richard. 2004. Why education needs linguistics. *Journal of Linguistics*, 40 (1), p. 105-130.

Kolln, Martha & Craig Hancock. 2005. The story of English grammar in US schools. *English Teaching: Practice and Critique*, 4 (3), p. 11-31.

M.E. 2012. *Metas Curriculares de Português – Ensino Básico 1.º, 2.º e 3.º Ciclos.* (Coord. de H. Buesco e José Morais). Disponível em: http://www.dge.mec.pt/index.php?s=noticias&noticia=396. Acesso em: 15 março 2014.

Myhill, Debra & Annabel Watson. 2014. The Role of Grammar in the Writing Curriculum: A Review of the Literature. *Journal of Child Language Teaching and Therapy* 30 (1), p. 41-62.

Morgado, José Carlos. 2012. *O Estudo de Caso na Investigação em Educação.* Santo Tirso: De Facto Editores.

Portaria n.º 266/2011 de 14 de setembro *Diário da República*, 1.ª série N.º 177 de 14 de setembro de 2011. p. 4464.

Reis, Carlos (coord.). 2009. *Programa de Português do Ensino Básico.* Dispnível em: http://www.dgidc.min-edu.pt/ensinobasico/index.php?s=directorio&pid=11&ppid=3. Acesso em: 9 set. 2011.

Shulman, Lee S. 1987. Knowledge and teaching: foundations of the new reform. *Harvard Educational Review,* 57 (1), p. 1-22.

Silva, Cristina V. 2008. O valor do conhecimento gramatical no ensino-aprendizagem da língua. *Revista Saber (e) Educar*, 13, p. 89-106.

Silva, Cristina V. 2010. Para uma didáctica da gramática: a aula de Língua Portuguesa como um Laboratório de Língua. In *Textos selecionados do XXV Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística.* Lisboa: APL. p. 38-42.

Silva, Cristina V. & Íris Pereira. 2014. Do conhecimento gramatical ao conhecimento didático no ensino da Gramática: perceções de docentes do 1.º Ciclo do Ensino Básico. In Flores, M.A., Coutinho, A., & Lencastre, J. A. (org.) *Atas do congresso Formação e trabalho docente na sociedade da aprendizagem,* organizado no âmbito da International Study Association on Teacher and Teaching (ISATT) e do Centro de Investigação em Estudos da Criança (CIEC). Braga: CIEC, Universidade do Minho, p. 657-667.

Silva, Cristina V. 2015. De Programa em Programa até às Metas Curriculares de Português: o desenho de percursos de aprendizagem na educação linguística. In Ferreira, A.M. & Brasete, M. F. (Eds.), *Pelos Mares da língua portuguesa 2.* Aveiro: UA Editora. p. 283-294.

Sim-Sim, Inês; Inês Duarte & M.ª João Ferraz. 1997. *Língua Materna na Educação Básica: Competências Nucleares e Níveis de Desempenho.* Lisboa: ME-DEB.

Watson, Annabel. 2015. The problem of grammar teaching: a case study of the relationship between a teacher's beliefs and pedagogical practice. *Language and Education*, 29 (4), p. 332-34

De volta ao futuro da língua portuguesa.
Atas do V SIMELP - Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa
Simpósio 10 - Entre a linguística e a didática: a formação do professor de português e o conhecimento linguístico, 2701-2718
ISBN 978-88-8305-127-2
DOI 10.1285/i9788883051272p2701
http://siba-ese.unisalento.it, © 2017 Università del Salento

ANÁLISE LINGUÍSTICA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UM DISCURSO SOBRE A DICOTOMIA TEORIA E PRÁTICA[1]

Maria de Lourdes Rossi REMENCHE[2]
Nívea ROHLING[3]

RESUMO
Este artigo tematiza a análise de produções discursivas de licenciandos de um curso de Letras Português-Inglês, em uma universidade pública do sul do Brasil, produzidas em resposta a um instrumento de pesquisa, respondido por 18 sujeitos no contexto de experiências didático-pedagógicas na disciplina de Estágio Supervisionado. Nesse espaço interacional e formativo, a análise linguística foi tomada como uma prática de reflexão a respeito dos recursos discursivo-textual-linguístico, tanto em relação à compreensão e produção de textos orais e escritos. A fundamentação teórico-metodológica se insere nos estudos teóricos que iniciaram, no Brasil, a reflexão sobre análise linguística e ensino na década de 1980 (Geraldi, 1984, 1997; Franchi, 1991), na concepção de análise linguística postulada na década de 1940 por Mikhail Bakhtin (Bakhtin, 2013) e também nas recentes pesquisas brasileiras sobre a temática (Mendonça, 2006; Reiraldo e Bezerra, 2013; Rodrigues, 2014). Nos enunciados analisados, destacou-se o discurso da dicotomia entre *teoria e prática* no tocante à elaboração didática da análise linguística. Foi observado ainda *um sentimento de despreparo* para docência que perpassa sobretudo a prática de análise linguística.

PALAVRAS-CHAVE: Formação inicial de professor; Análise linguística; Teoria e prática.

Introdução

Na esfera escolar, tradicionalmente, ensinar português é sinônimo de ensinar gramática. Entretanto, o ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa (doravante LP) na escola vem, desde a década de 1980, sofrendo acentuadas mudanças no que diz respeito

1 Este texto é resultado das ações de pesquisa do Grupo de Pesquisa em Linguística Aplicada – GRUPLA – da Universidade Tecnológica Federal do Paraná/Câmpus Curitiba - PR.
2 UTFPR/Câmpus Curitiba - Departamento Acadêmico de Linguagem e Comunicação (DALIC). Doutora em Linguística pela Universidade de São Paulo/USP. E-mail: mremenche@utfpr.edu.br.
3 UTFPR/Câmpus Curitiba - Departamento Acadêmico de Linguagem e Comunicação (DALIC). Docente do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens (PPGEL). Doutora em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina. E-mail: niveajoi@yahoo.com.br.

aos objetivos e conteúdos de ensino-aprendizagem da disciplina. Nessa mesma década, os estudos linguísticos já sinalizavam novos direcionamentos para os processos de ensino-aprendizagem de língua materna, sobretudo, ao ensino de gramática, que passou a ser ressignificado sob a perspectiva do trabalho com a *análise linguística* (doravante AL). Não se trata apenas, como salienta Geraldi (1984), de uma mudança terminológica, mas antes de tudo de uma nova forma de compreender o trabalho com a língua em sala de aula, tendo como base uma noção de língua como atividade e como interação entre sujeitos culturalmente situados.

Embora as pesquisas acadêmicas apontem tais mudanças no ensino de LP há cerca de 30 anos[4], sabemos que elas não são assimiladas[5] no espaço escolar de modo tão rápido e de forma especular, tendo em vista tratar-se de discursos que permeiam a pesquisa acadêmica em intersecção com a prática docente na escola. Nesse contexto, o professor, que é o sujeito que delimita/agencia os conteúdos de ensino e aprendizagem em sala de aula, orienta sua prática docente a partir de diversos discursos: o da formação inicial e continuada; o dos autores de livro didático; o dos documentos oficiais de ensino e das políticas públicas para educação. Sobre essa questão, retomamos Tardif (2002:262-269) ao ponderar que os saberes profissionais de professor são variados *e heterogêneos* e incluem: a cultura pessoal, assentada na sua história de vida e de sua cultura escolar anterior (ele se apoia também em certos saberes disciplinares advindos da universidade); os conhecimentos didáticos oriundos da formação continuada; os conhecimentos veiculados pelos programas, guias e manuais escolares; seu próprio saber, ligado à experiência de trabalho na relação com seus pares de profissão.

Assim, é possível refletir que, apesar de toda a empreitada de pesquisa e formação de professor no que diz respeito ao trabalho com a língua de forma situada e reflexiva, hoje, no trabalho docente, a articulação entre a leitura, a produção textual e a análise linguística ainda é um desafio. Segundo Reinaldo e Bezerra (2013:33), a prática de AL foi instituída pelos documentos oficiais como um dos eixos norteadores do ensino de língua portuguesa, entretanto, não tem sido abordado na mesma proporção em que o são os demais eixos (leitura e escrita). Nessa mesma linha, Rodrigues (2014:78) evidencia a complexidade desse objeto de ensino-aprendizagem [AL], tendo em vista

4 O livro "O texto na sala de aula", organizado em 1984 por João Wanderley Geraldi, é considerado um marco nessa perspectiva teórica.

5'Assimilação' neste texto é compreendida tal como propõem Morson e Emerson (2008:235), sendo um termo geral para designar os processos mediante os quais o discurso dos outros vem a desempenhar um papel no nosso próprio discurso interior. Nesse sentido, *assimilação* implica *acentuar a palavra*.

que, na sua *elaboração didática*[6], o professor precisa agenciar diferentes conhecimentos: conhecimento teórico sobre os estudos linguísticos; a prática social de uso da língua, isso porque os fatos da língua se materializam nos gêneros discursivos; os conhecimentos especializados para modalizar o conhecimento científico; e o uso social de modo que possa ser trabalhado na escola.

A AL, nesse contexto teórico-aplicado, constitui-se em um aspecto importante a ser abordado tanto na formação inicial como na formação continuada de professor de LP. Diante dessa problematização, este artigo apresenta uma análise de produções discursivas geradas na disciplina de Estágio Supervisionado de LP, em um curso de Letras-Português-Inglês de uma universidade pública do sul do Brasil, que remete ao trabalho com a análise linguística na formação inicial de professor.

Inicialmente, delineamos o quadro teórico a partir da noção de AL desenvolvida nos estudos da linguagem. Em seguida, apresentamos as regularidades encontradas no processo de análise dos dados.

1. A noção de AL no contexto de ensino-aprendizagem de língua materna

O termo *Análise Linguística*, cunhado por Geraldi (1984), constituiu-se a partir de uma concepção reflexiva sobre o sistema linguístico e sobre os usos da língua, visando ao tratamento escolar de fenômenos discursivos, textuais e gramaticais. Para isso, Geraldi, na década de 1980, propôs uma reorientação para o ensino de LP a partir de uma abordagem da leitura e da escrita de textos como práticas processuais significativas socialmente e integradas, e na análise dos problemas observados na produção textual dos alunos, que são tomados como ponto de partida para a prática de AL. Contudo, ressaltamos que, na época da publicação do texto "Unidades básicas do ensino de português" (1984), ainda não se estava discutindo a teoria de gêneros discursivos na esfera escolar, por isso o texto está centrado nas tipologias/taxionomias escolares, pois era o conhecimento que se tinha na época. Contemporaneamente os textos curtos, nas aulas de leitura, não são mais considerados tão somente como

6 Segundo Rodrigues (2009), a concepção de elaboração didática se refere a uma didática praxiológica em que a construção do conhecimento é vista como processo e é resultado da opção por uma metodologia que considera a participação do professor e do aluno no processo didático.

elementos para a alimentação temática das aulas de produção textual. Na prática de leitura, articula-se a prática de AL e não somente a partir da produção dos alunos.

Tal abordagem implica refletir sobre a estrutura da língua bem como sobre seu funcionamento no interior das práticas sociodiscursivas, contribuindo para a ampliação do domínio de atividades de fala, escuta, leitura e escrita. Na mesma linha, Reinaldo e Bezerra (20013:16) concebem a AL como reflexão sobre recursos linguístico-textual-enunciativos, tanto em relação à compreensão e produção de textos orais e escritos, quanto em relação à descrição do sistema da língua. Para Mendonça (2006), a AL possibilita a reflexão consciente sobre fenômenos gramaticais e textual-discursivos que atravessam os usos linguísticos, tanto em situações de leitura/escuta, quanto em produções de texto ou reflexões sobre os usos da língua.

Apesar dessa ampliação conceitual, o trabalho com AL não exclui a gramática de sala de aula, visto que não há usos linguísticos ou mesmo reflexão sobre a língua sem que se lance mão de uma gramática. Nessa perspectiva Geraldi (1997:74) esclarece que

> O uso da expressão 'análise linguística' não se deve ao mero gosto por novas terminologias. A análise linguística inclui tanto o trabalho sobre as questões tradicionais da gramática quanto questões amplas a propósito do texto, entre as quais vale a pena citar: coesão e coerência internas do texto; adequação do texto aos objetivos pretendidos; análise dos recursos expressivos utilizados [...]; organização e inclusão de informações etc.

Mendonça (2006) argumenta que a AL abrange, entre vários aspectos, os estudos gramaticais, porém em um paradigma diferente, visto que os objetivos pretendidos são outros. Desse modo, a AL envolve não só princípios e fundamentos do funcionamento da língua, mas também contribui para a sistematização de descobertas sobre os usos reais da língua.

Entretanto, no contexto escolar, para que essa perspectiva se efetive faz-se necessário realizar atividades que possibilitem essa reflexão de modo a integrar atividades de linguagem e o pensar sobre elas, ou seja, refletir sobre elementos e fenômenos linguísticos e sobre estratégias discursivas, com foco na produção de sentido e nos usos da língua. Por tudo isso, a AL é parte das práticas de letramento escolar, consistindo numa reflexão explícita e sistemática sobre a constituição e o funcionamento da linguagem nas dimensões sistêmica, textual, discursiva e também normativa, com o objetivo de contribuir para o desenvolvimento de habilidades de leitura/escuta, de produção de textos orais e escritos e de análise e sistematização dos fenômenos linguísticos (Mendonça, 2006).

Nessa concepção, as práticas e atividades desenvolvidas em sala de aula precisam explorar a reflexão voltada para a produção de sentidos e/ou para a compreensão mais ampla dos usos e do sistema linguístico, a fim de contribuir para a formação de sujeitos leitores-produtores de gêneros diversos, aptos a participarem dos mais variados *eventos de letramento*[7] de forma cidadã e crítica. Em outras palavras, a AL se constitui em instrumental potencializador para as práticas de leitura e de produção de texto (escrita e oral), visto que contribui para a análise do funcionamento da língua e o uso das diversas variantes linguísticas que circulam socialmente.

Para que isso ocorra as atividades propostas na disciplina precisam ir além da exploração de aspectos de metalinguagem, explorando saberes linguísticos vinculados ao uso da linguagem e leitura/produção dos gêneros discursivos. Nesse sentido, os PCN de Língua Portuguesa (1998) já privilegiaram a dimensão interacional e discursiva da língua, estabelecendo que os conteúdos da área precisam se articular em torno de dois grandes eixos: o uso da língua oral e escrita e a reflexão acerca desses usos.

> Ainda que a reflexão seja constitutiva da atividade discursiva, no espaço escolar reveste-se de maior importância, pois é na prática de reflexão sobre a língua e a linguagem que pode se dar a construção de instrumentos que permitirão ao sujeito o desenvolvimento da competência discursiva para falar, escutar, ler e escrever nas diversas situações de interação. (Brasil, 1998:34)

Para fazer esse trabalho articulado entre as práticas linguageiras, o professor precisa lançar mão de uma série de atividades recursivas e interdependentes a fim de desenvolver as capacidades meta e epilinguísticas.

Geraldi (2002:63) argumenta que

> Todas essas considerações mostram a necessidade de transformar a sala de aula em um tempo de reflexão sobre o já-conhecido para aprender o desconhecido e produzir o novo. É por isso que atividades de reflexão sobre a linguagem (atividades epilinguísticas) são mais fundamentais do que aplicação a fenômenos sequer compreendidos de uma metalinguagem de análise construída pela reflexão de outros. Aquele que aprendeu a refletir sobre a linguagem é capaz de compreender uma gramática – que nada mais é do que o resultado de uma (longa) reflexão sobre a língua; aquele que nunca refletiu sobre a linguagem pode decorar uma gramática, mas jamais compreenderá seu sentido.

7 Nesse texto, *evento de letramento* é entendido tal como definido por Heath (1982:93): "qualquer situação em que um fragmento de escrita integra a natureza das interações dos participantes e seus processos interpretativos".

Partindo da experiência concreta de leitura e de produção de textos orais e escritos, o trabalho com a AL exige, portanto, por parte dos licenciandos/professores, uma postura reflexiva, que se dá não só no diálogo entre as possibilidades de interpretação de um texto e as marcas gramaticais de organização, coesão e coerência, mas também relacione-se às escolhas nos vários níveis. É um trabalho que contribui para que os estudantes se apropriem não só de conhecimentos declarativos e conceituais, como também de procedimentos e de saberes emancipatórios para que possam interagir em diferentes situações sociais.

Franchi (1991), nessa perspectiva, argumenta que

> Interessa pouco descobrir a melhor definição de substantivo ou de sujeito ou do que quer que seja. [...] Mas interessa, e muito, levar os alunos a operar sobre a própria linguagem, rever e transformar seus textos, perceber nesse trabalho a riqueza das formas linguísticas disponíveis para suas mais diversas opções. (Franchi, 1991:20)

Assim, a proposição de atividades de ensino-aprendizagem com abordagem epilinguística favorece a reflexão sobre a língua, de modo que os estudantes possam qualificar a leitura e a produção de seus textos.

A relação entre AL e produção de textos no ensino-aprendizagem de língua também foi discutida por Bakhtin, na década de 1940, na Rússia. Em recente publicação, no Brasil[8], mais precisamente no artigo intitulado "Questões de estilística no ensino da língua", Bakhtin propõe uma sistematização para o trabalho com AL em uma turma de 7ª série. Nesse texto, Bakhtin se mostra um professor atento aos aspectos do ensino de língua, tendo em vista que propõe um conjunto de atividades articuladas centrado na análise estilística de um uso linguístico particular (o período composto por subordinação).

O objetivo era explicar melhor o papel da estilística nas aulas de língua, uma vez que "as formas gramaticais não podem ser estudadas sem que se leve em conta seu significado estilístico. Quando isolada dos aspectos semânticos e estilísticos da língua, a gramática inevitavelmente degenera em escolasticismo". Esse caminho metodológico apresentado pelo autor – estudo da estilística – seria o que chamamos hoje de análise epilinguística, que focaliza os usos linguísticos bem como uma reflexão sobre as escolhas linguísticas dos falantes com enfoque na produção de sentidos.

8 O artigo foi traduzido recentemente do russo para o português por Sheila Grillo e Ekaterina V. Américo.

A partir de análise de textos produzidos por seus alunos, Bakhtin verificou que esses estudantes conheciam as regras sobre o uso do período sem conjunções em textos alheios, mas "não sabiam em absoluto utilizar essa forma em seus próprios textos, não sabiam utilizá-la de modo *criativo*. Isso aconteceu porque o significado estilístico dessa forma maravilhosa não foi devidamente abordado na 7ª série." (2013:29, grifo do autor).

A partir de reflexões sobre a própria prática docente, Bakhtin mostra que os fatos da língua são ensináveis de forma organizada e sistematizada. Como dito antes, o fenômeno abordado por Bakhtin em sua turma era o caso da subordinação com conjunção e usa o seguinte exemplo retirado de um texto literário (Puchkin): 1. Triste estou: o amigo comigo não está.; 2. Triste estou, porque o meu amigo não está comigo.

A fim de tratar do uso estilístico da conjunção e a perda da expressividade que tal uso produz no enunciado, Bakhtin articulou o processo de ensino e aprendizagem a partir de ações sistematizadas que buscaram: 1. Mostrar o período em estudo (sem conjunção), transformando-o em período composto com a conjunção 'porque'; 2. Questionar os alunos acerca da diferença estilística entre as duas orações; 3. Analisar a gradual perda de expressividade na frase alterada; 4. Analisar a influência da mudança em todo o contexto – como a ordem das palavras influenciam os sentidos; 5. Levar os alunos a construírem suas próprias conclusões a partir da análise. (Bakhtin, 2013).

Após essa análise linguística mais refinada e sistemática junto aos estudantes, Bakhtin relata que o uso da composição sintática dos alunos melhorou significativamente em suas produções escritas. De acordo com Bakhtin (2013:40), "essas análises explicam a gramática para os alunos; ao serem iluminadas pelo seu significado estilístico, as formas secas gramaticais adquirem novo sentido para os alunos, tornam-se mais compreensíveis e interessantes para eles". Para tanto, Bakhtin (2013:42) salienta que tal mudança da produção escrita dos alunos se deu pela aproximação com o "discurso oral, vivo e expressivo, isto é, da linguagem da vida viva.". Ou seja, por meio do trabalho com textos reais que circulam na sociedade.

Nessa linha de pensamento, é possível afirmar que a prática de AL potencializa a ampliação do repertório linguístico, o processo de leitura e produção de textos orais e escritos e, consequentemente, o processo de interação social. No interior das práticas de leitura e produção de textos, a AL promove a reflexão acerca dos sentidos possíveis, construções variadas ou até mesmo lacunas de natureza diversificada, podendo enfocar questões de ordem ortográfica, lexical, semântica, morfossintática, textual, discursiva. Esse pensar visa à compreensão do funcionamento interno da língua e precisa caminhar

de uma percepção intuitiva dos fatos a uma progressiva reflexão consciente e sistematização, acompanhada da introdução do vocabulário gramatical básico de modo a desenvolver uma atitude intencional de observar e descrever a organização da língua. Nessa dinâmica, esses sujeitos mobilizam estratégias de leitura e de escrita ao mesmo tempo em que refletem sobre questões relacionadas à análise da língua em um movimento de interdependência, não dicotomizando a reflexão sobre os conhecimentos linguísticos e os seus usos, pois refletir sobre os usos da linguagem implica refletir sobre os conhecimentos linguísticos com os quais interagimos nas diferentes situações sociais.

Além do olhar atento para o progresso no aluno com vistas ao entendimento do fenômeno linguístico em pauta, Bakhtin (2013:43) discute a importância da mediação do professor nesse processo quando afirma que a ele [o professor] cabe "ajudar neste processo de nascimento da individualidade linguística do aluno por meio de uma orientação flexível e cuidadosa.". E para que tal posicionamento se concretize é preciso que essa perspectiva de trabalho com a AL seja colocada no centro das discussões na formação do professor de LP.

Desse modo, neste texto, problematizamos a formação inicial do professor de LP no tocante à concepção de AL. A seguir, apresentamos o encaminhamento metodológico da análise a ser relatada que, de certo modo, evidencia a prática da instância formadora – a saber – a universidade.

2. Percurso metodológico

Para compreensão dos enunciados analisados neste texto, faremos uma breve descrição do caminho percorrido por esses sujeitos em formação inicial.

No 5º período do curso de Letras, os licenciandos cursam simultaneamente as disciplinas de Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa e Estágio Supervisionado de Língua Portuguesa I. O objetivo do trabalho conjunto com as duas disciplinas é colocar em diálogo as concepções de linguagem, letramento, processo de ensino-aprendizagem de leitura e produção de texto, considerando o trabalho com a reescrita de textos e AL a partir da produção de textos dos alunos. Tais conceitos são introduzidos na disciplina de Metodologia de Ensino, observando as orientações das políticas

públicas dos documentos oficiais. Concomitantemente às discussões epistemológicas, ocorre a construção de um projeto didático a ser desenvolvido nas aulas de regências,[9] realizadas na disciplina de Estágio Supervisionado.

O projeto de estágio consiste num documento em que os licenciandos planejam uma elaboração didática, composta por atividades de leitura, produção de textos (orais e escritos) e análise linguística, para as aulas de regência. A temática é proposta pelo professor formador, mais especificamente o professor regente da turma em que a aula de regência será ministrada. A AL ocorre em dois momentos: por meio dos textos propostos para a leitura na fase inicial e a partir das produções escritas dos alunos na fase final do projeto.

Nesse contexto, neste artigo, apresentamos a análise de produções discursivas geradas a partir de um instrumento de pesquisa (questionário), respondidos por 18 (dezoito) licenciandos no semestre 2013/2. Os enunciados foram gerados no exercício de prática na disciplina de Estágio Supervisionado com objetivo de avaliar o processo e evidenciam os modos como os sujeitos compreendem a prática de AL na formação inicial de professor.

A seguir, apresentamos os resultados da análise empreendida.

3. A relação *teoria e prática* discursivizada na formação inicial

Nesta seção apresentamos a análise de produções discursivas dos licenciandos, materializados por meio de um instrumento de pesquisa (questionário) respondido após o trabalho realizado na disciplina de Estágio Curricular Supervisionado de LP I.

O referido instrumento de pesquisa abordou as seguintes questões:

1. Você já é graduado em outro curso superior? Se sim, em qual curso?
2. Você já é professor? Se sim, em que nível de ensino e em que área do conhecimento você leciona?
3. Na elaboração das aulas de regência, quais foram as maiores dificuldades?
4. No momento da elaboração didática (uso) do material confeccionado para a aula, qual foi a maior dificuldade?
5. Como você avalia a sua atuação no momento da aula de regência? Discuta aspectos como: ocupação do espaço de sala de aula; análise e aprofundamento dos textos trabalhados;

9 Os licenciandos observam 08 aulas em uma turma do Ensino Fundamental anos finais ou Ensino Médio e, em dupla, desenvolvem um plano para a regência de 04 aulas em que se agenciam atividades articuladas de leitura, produção de texto (oral e escrito) e AL.

domínio de conteúdo; atenção dos alunos na aula; os encaminhamentos das atividades foram esclarecedores, etc.
6. Como você avalia o curso de Letras, até as disciplinas que você cursou, no que se refere à formação/preparação para o estágio e para a formação de professor de Língua Portuguesa?

A partir da análise dos enunciados, observamos a reenunciação de um discurso que dicotomiza teoria e prática. Tal discurso se concretiza pela enunciação, por parte dos sujeitos em formação, de dificuldades na elaboração das atividades de AL como no percurso do estágio e também na menção aos problemas/lacunas no próprio currículo do curso.

Assim, a dicotomia entre teoria e prática se mostra quando os sujeitos salientam as dificuldades na elaboração de atividades específicas de AL, como vemos a seguir:

Questão: *Na elaboração das aulas de regência, quais foram as maiores dificuldades, sobretudo na elaboração das atividades?*

R1 – Maria[10]
Minha dupla e eu sentimos ***um pouco de dificuldade na elaboração dos exercícios de análise linguística****, pois não havíamos entendido muito bem como trabalhar com tópico.*

R2 – Sara
Dentre todos os obstáculos dessa disciplina, ***o maior foi a elaboração de atividades de análise linguística.*** *Vimos muita teoria no decorrer do curso, mas nada de prática até esse período, por isso, no início, não tínhamos ideia por onde começar. Decidir quanto tempo gastar com cada atividade também foi difícil.*

R3 - Roberta
Senti muita falta da disciplina de análise linguística*, senti-me um tanto insegura na preparação destas aulas, apesar de ter obtido êxito ao final. O curso em si é puxado o suficiente para fornecer embasamento teórico sobre o ensino da Língua Portuguesa por meio de gêneros, mas além da teoria, deveria haver uma disciplina ou um foco mais voltado em determinadas disciplinas às espécies de gêneros (não sei se me expresso bem). Para mim, que saí da escola há anos, tudo sobre gênero foi extremamente novo e, apesar de toda a teoria sobre essa nova abordagem, a prática em si sobre as espécies de gênero está um pouco obscura. Aprendi muito na prática mesmo, pesquisando na internet qual tipo de gênero abordava a argumentação e este tipo de conhecimento, embora pareça banal e primário, ficou pendente.*

A partir desses enunciados podemos observar que os estagiários acentuam a dificuldade da elaboração didática da AL: *"eu sentimos um pouco de dificuldade na elaboração dos exercícios de análise linguística (...)"; "o maior foi a elaboração de atividades de análise linguística."*.

Tais dificuldades enunciadas remontam a aspectos relativos ao próprio processo autoral das questões, uma vez que a proposição era a elaboração autoral de tais

10 Os nomes dos sujeitos são fictícios.

atividades, por meio da competência de elaborar questões relativas a textos de determinado gênero ou a partir da observação de problemas discursivos, textuais e normativos da produção textual dos estudantes. Embora haja todo um embasamento teórico[11], os licenciandos salientam a dificuldade em materializar a elaboração didática dos conteúdos de ensino-aprendizagem. O que significa dizer que é exigido dos licenciandos um desempenho autoral, uma vez que precisam identificar as regularidades discursivas, textuais e linguísticas dos textos-enunciados selecionados para o trabalho em sala de aula e utilizá-las como mote para as atividades.

Ainda na discussão sobre as dificuldades em elaborar as atividades, é possível identificar um *tom* muito atrelado à expectativa de que se apresente um modelo a seguir, como vemos no enunciado-resposta a seguir:

R4 - Manoel
A obtenção de exemplos e modelos do gênero textual escolhido *(carta argumentativa) que possibilitassem uma boa modelização. Também foi-nos impossível encontrar um modelo que tivesse o mesmo tema que o de nossa proposta (o rolezinho), o que também foi frustrante e nos obrigou a selecionar um texto de outro gênero (artigo de opinião) que fosse a respeito do respectivo tema, para que pudéssemos dar exemplos de argumentação específica sobre o rolezinho. Fora isso, provavelmente por falta de experiência minha, foi-me difícil (e até mesmo meio desesperador)* ***elaborar e encontrar exercícios de análise linguística que fossem adequados a nossa proposta.***

Além disso, os enunciados apontam lacunas, no seu processo formativo, como podemos verificar na fala de Roberta *"Vimos muita teoria no decorrer do curso, mas nada de prática até esse período, por isso, no início, não tínhamos ideia por onde começar."*.

Muito embora alguns licenciados salientem o nível de excelência teórica do curso ("*O curso em si é puxado o suficiente para fornecer embasamento teórico sobre o ensino da Língua Portuguesa por meio de gêneros (...)")*, parece-nos que a densidade teórica não satisfaz as necessidades da formação para a atuação como professor de Língua Portuguesa. Assim, esses enunciados evidenciam o discurso sobre a dicotomia teoria e prática. Sobre isso Ribeiro (2013:273) pondera que

11 Foram discutidos na disciplina de Metodologia de Ensino de Língua Portuguesa textos teóricos sobre AL, a saber: Geraldi (1984; 1997); Mendonça (2006). Na disciplina de Estágio Supervisionado I são estudados os documentos oficiais de ensino (PCNs e Diretrizes Curriculares da Educação Básica de Língua Portuguesa do Estado do Paraná) com enfoque na concepção de língua, objetos e finalidade do ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa. Além disso, nesta fase do curso, os licenciados já cursaram disciplinas em que são abordadas as especificidades do trabalho com o texto em sala de aula e as práticas de linguagem como, por exemplo, Linguística Aplicada e Linguística Textual.

> No movimento entre teoria e prática, constroem-se representações lastreadas em forças ideológicas que estão na base da formação do professor, ao mesmo tempo em que estas forças enfrentam contradições que desestabilizam o já dito, o instituído e abrem novas possibilidades de um vir a ser.

Uma das estratégias discursivas para marcar o discurso dicotômico entre teoria e prática foi sinalizar problemas no currículo do curso para tentar, de algum modo, justificar essa "ausência" de preparo para lidar com as aulas de regência. Esse movimento discursivo foi mais saliente nos enunciados que respondiam a seguinte questão: *Como você avalia o curso de Letras, até as disciplinas que você cursou, no que se refere à formação/preparação para o estágio e para a formação de professor de Língua Portuguesa?*

R5 – Rute
Na minha opinião, o 5º período sofre de uma concentração muito grande de matérias referentes a formação de professores, o que pode causar uma sobrecarga no aluno. Acredito que o estágio seria melhor aproveitado se acontecesse depois da matéria de Metodologia, por exemplo, ***mas, de forma geral, o curso traz um ótimo embasamento teórico para a formação de professores.***

R6 – Manoel
R: ***Foram poucas as disciplinas que realmente deram algum preparo para o estágio.*** *Talvez até pela finalidade das matérias não ser preponderantemente essa – o estágio não é o fio condutor do curso, nem a matéria mais importante para a qual todas as outras convergem; se esse fosse o caso, o próprio funcionamento e estrutura da matéria deveriam ser repensados - , são poucas as matérias que relacionam seus conteúdos à sala de aula. As poucas que o fazem (lembro-me agora de matérias da professora Maria) ainda assim o fazem de maneira um tanto quanto ampla, que nos ajudariam quando fôssemos já professores formados dando aula numa escola, e não especificamente no estágio.* ***Senti grande falta de uma matéria de Análise Lingüística que nos providenciasse base para buscar e elaborar exercícios adequados para o estágio.*** *[...].*

R7 – Maria
(...) ***eu acredito que eu não estava bem preparada para essa situação****. Por exemplo, assim como outros colegas, eu não tinha experiência em sala de aula e a perspectiva do ensino de gêneros pela sequência didática era nova para nós.* ***Portanto, acredito que seria interessante trabalhar com esse procedimento, especialmente com a análise linguística, antes, pois se já soubéssemos como trabalhar com gêneros textuais nos primeiros anos do curso, estaríamos mais preparados para a ocasião.***

R8 – Samara
Para mim algumas disciplinas poderiam ser desenvolvidas um semestre antes do início do estágio, tais como, Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa, Análise Linguística, Linguística Textual...,pois as considero base para o estágio.

Os enunciados apresentados ancoram no currículo do curso o motivo da falta de preparo para o estágio e, consequentemente, para as aulas de regência. Apontam que as disciplinas que tematizam a prática de AL e o trabalho com gêneros poderiam estar em

momento anteriores ao estágio (*Senti grande falta de uma matéria de Análise Lingüística que nos providenciasse base para buscar e elaborar exercícios adequados para o estágio. [...]*.). Aqui vale destacar que o estágio encontra-se no 5º período, portanto, a partir de dois anos de início do curso.

Esses enunciados mostram que os licenciandos acreditam que disciplinas do curso trariam maior segurança para a prática. Em um dos enunciados há uma ponderação interessante quando aponta que as disciplinas teóricas pouco tematizaram a prática docente (*são poucas as matérias que relacionam seus conteúdos à sala de aula. As poucas que o fazem (lembro-me agora de matérias da professora Mariana) ainda assim o fazem de maneira um tanto quanto ampla, que nos ajudariam quando fôssemos já professores formados dando aula numa escola, e não especificamente no estágio).* Na visão do licenciando, não há uma articulação dos conteúdos das disciplinas da graduação em relação ao trabalho com o ensino-aprendizagem de língua na escola.

Nesse conjunto de produções discursivas ecoa um *sentimento de despreparo* para sua atuação como professor de Língua Portuguesa (*eu acredito que eu não estava bem preparada para essa situação).* Tal proposição tem relação com a afirmação de Reinaldo e Bezerra (2013:16-17), de que há "[...] uma lacuna na área de formação do professor de língua, a qual, via de regra, não favorece uma articulação entre os estudos linguísticos, os fatos da língua e os estudos gramaticais tradicionais."

Outro aspecto importante observado nos dados, foi um enunciado-resposta em que a licencianda valora a teoria de gêneros e o considera como objeto importante de ensino-aprendizagem em língua materna:

R9- Maria
No meu caso, só ao final da regência, aliada a disciplina de língua portuguesa e a de estudos de linguística textual é que o ensino de gêneros fez sentido. Durante o início das aulas de estágio e destas disciplinas não fazia a mínima ideia de como organizar esses conhecimentos. Agora ao final do estágio acredito estar melhor preparada para preparar e trabalhar com os gêneros no ensino de Língua portuguesa.

Parece ter entrado no horizonte apreciativo dessa estagiária o conceito de gênero textual como elemento articulador da prática docente. Além disso, no final de seu enunciado apresenta uma valoração positiva à disciplina de estágio que, na sua perspectiva, atuou na ampliação de modos de empreender o processo de ensino-aprendizagem (A*gora ao final do estágio acredito estar melhor preparada para preparar e trabalhar com os gêneros no ensino de Língua portuguesa.).*

Então, podemos dizer que, na formação inicial, há discursos opostos no que se refere à formação docente: os que não se sentem preparados e os que avaliam positivamente a formação para a docência, sobretudo a disciplina de estágio. Há, portanto, nos enunciados "[...] vozes dissonantes, que evidenciam diferentes pontos de vista, construídos a partir de um horizonte axiológico singular, da posição única que cada um ocupa no mundo, a qual os faz verem 'o mesmo objeto' de modo diferente, dialogicamente." (Rodrigues, 2011:113).

Em suma, todos esses modos de discursivizar a própria formação se embasam no discurso dicotômico entre teoria e prática que, segundo Rohling (2012), consiste na crença de que a prática se constitui em uma aplicação da teoria a um dado campo, tem sua raiz na tradição de pesquisa descolada dos problemas da vida. Já na década de 1920, Bakhtin salientava como problemática essa distância entre o mundo teórico e o mundo da vida (da ética). Isso porque "[...] não podemos perscrutar o mundo dos acontecimentos a partir do mundo teórico. Devemos começar com o próprio ato e não com sua transcrição teórica" (Bakhtin, 2010:17).

Então, a perspectiva discursivizada pelos licenciandos em que é preciso disciplinas teóricas do curso que "ensinem" a como fazer, ancora-se na crença amplamente difundida de que há uma *ponte* aplicacionista entre teoria e prática. Ou seja, os enunciados-respostas reenunciam o discurso de que há uma relação de transposição dos conteúdos advindos da academia para o espaço profissional do professor (ou seja, para a esfera escolar). Além disso, enunciam o discurso do despreparo para a atuação docente no que se refere ao conteúdo a ser *transposto*.

Sobre essa questão, lançamos mão da seguinte reflexão de Geraldi:

> [...] *não há ponte* entre a teoria e a prática. A práxis exige construção, permanente, sem cristalizações de caminhos. Na práxis, alteram-se sujeitos envolvidos e percepções sobre o próprio objeto. Em se tratando de objeto que se move, se constitui, a própria natureza do objeto destrói pontes enquanto caminhos se fixam. Então, é preciso eleger o *movimento* como ponto de partida e como ponto de chegada, que é partida. (Geraldi, 1997:XXVIII, grifos do autor).

Obviamente que, naquele momento do curso (quinta fase da formação inicial de professor), os licenciandos ainda não poderiam reenunciar a relação epistemológica de que trata Geraldi (1991) sobre a teoria e a prática, que implica a compreensão da relação dialética entre os saberes científicos e os saberes pedagógicos.

Considerações finais

A presente análise pautou-se em interpretações de enunciados de futuros docentes de Língua Portuguesa e apontam para embates discursivos na formação inicial que indiciam o processo de constituição do sujeito-professor. Foi possível constatar que, na formação inicial, o processo de descentralização do papel da gramática no ensino de língua e a construção autoral de uma elaboração didática está em processo. Trabalhar os aspectos gramaticais do texto, no texto e pelo texto é um desafio na formação docente que exige que sejam substituídos os quadros teóricos que serviram à tradição gramatical por práticas que envolvam os diferentes usos da língua.

Observamos de modo saliente nos enunciados um discurso bastante recorrente que dicotomiza teoria e prática e estabelece a prática como aplicação de construtos teóricos. Segundo Furlanetto (2010), a prática não se oferece como *aplicação* da teoria, e mais, a própria 'teoria' não é senão uma prática, a prática teórica.

De todo modo, quando os licenciandos dizem que não estão preparados para a docência sobretudo para o trabalho com a prática de AL ou quando afirmam que o curso os está preparando adequadamente para atuação docente, vemos sujeitos se constituindo professores de Língua Portuguesa.

Assim, tais constatações reafirmam a responsabilidade da instância formadora desses futuros professores para que possam superar as práticas gramaticais descontextualizadas e pouco significativas para as demandas de letramento dos sujeitos envolvidos e apontar caminhos para um trabalho com a AL, de modo produtivo e articulado às demais práticas de linguagem (escuta, leitura, produção de texto oral e escrito).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bakhtin, Mikhail M. 2003[1979]. *Estética da criação verbal.* Tradução do russo por Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes.

Bakhtin, Mikhail M. 2010[1986]. *Para uma filosofia do ato responsável*. Tradução de Carlos Alberto Faraco e Valdemir Miotello. São Carlos: Pedro & João Editores.

Bakhtin, Mikhail M. 2013. *Questões de Estilística no Ensino de Língua*. Tradução e posfácio de Sheila Grillo e Ekaterina V. Américo. São Paulo: Editora 34.

Brasil. 1998.Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais:* terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF.

Franchi, Carlos. 1991. *Criatividade e gramática*. São Paulo: SE/Cenp.

Furlanetto, Maria Marta. 2010. Do discurso monológico da consciência aos gêneros do discurso. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada.* v. 10, n. 2, p. 301-324. Disponível em: http://www.periodicos.letras.ufmg.br/rbla/arquivos/80.pdf>. Acesso em: 20 agosto 2011.

Geraldi, J.W. 1984. Concepções de linguagem e o ensino de Português. In: J.W. Geraldi, (org.). *O texto na sala de aula.* São Paulo: Ática.

_____. 1997. *Portos de passagem*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes.

_____. 2002. *Linguagem e ensino*. Exercícios de militância e divulgação. Campinas: Mercado de Letras.

Heath, S. B. 1982. Protean shapes in literacy events: Ever-shifting oral and literate traditions. In: Tannen, D. (Ed.). *Spoken and written language*: Exploring orality and literacy. Norwood, N.J. Ablex, p. 91-117.

Mendonça, M. 2006. Análise Linguística no Ensino Médio: um novo olhar, um outro objeto. In: Clécio Bunzen e Márcia Mendonça (orgs.). *Português no ensino médio e formação do professor.* São Paulo. Parábola Editorial, p. 199-226.

Morson, Gary Saul; Emerson, Caryl. 2008. *Bakhtin:* criação de uma prosaística**.** Tradução de Antônio de Pádua Danesi. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo.

Reinaldo, M. A.; Bexerra, M. A. 2013. *Análise linguística:* afinal a que se refere? São Paulo: Cortez.

Ribeiro, Nilsa Brito. 2013. O discurso da relação entre teoria e prática na formação do professor de Português. *SIGNUM:* Estud. Ling., Londrina, n. 16/2, dez., p. 271-292.

Rodrigues, Nara Caetano. 2009. *O discurso do professor de língua portuguesa no processo de reestruturação curricular:* uma construção dialógica. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

Rodrigues, Nara Caetano. 2011. *A construção dialógica do discurso do professor de língua portuguesa*. São Carlos: Pedro & João Editores.

Rodrigues, Nara Caetano. 2014. Análise linguística na escola: reflexões sobre um processo de elaboração didática. In: Roman, E. C.; Fraga, L.; Borges, M. I.. (Orgs.). *Questões Gramaticais:* algumas possibilidades. Blumenau: Muitas Vozes.

Rohlinh, Nívea. 2012. *A atuação do professor de língua portuguesa discursivizada por licenciandos na educação a distância*: o embate entre o discurso da tradição e o discurso teórico. 2012, 382 f. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Linguística. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis.

Tardif, Maurice. 2002. *Saberes docentes e formação profissional.* Petrópolis: Vozes.

De volta ao futuro da língua portuguesa.
Atas do V SIMELP - Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa
Simpósio 10 - Entre a linguística e a didática: a formação do professor de português e o conhecimento linguístico, 2719-2738
ISBN 978-88-8305-127-2
DOI 10.1285/i9788883051272p2719
http://siba-ese.unisalento.it, © 2017 Università del Salento

ANÁLISE LINGUÍSTICA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA: REFLETINDO PARA O ENSINO E ENSINANDO PARA A REFLEXÃO

Mônica Mano Trindade FERRAZ[36]
Mariana Lins ESCARPINETE[37]

RESUMO
Este trabalho, que parte do pressuposto de que as práticas reflexivas sobre a língua devem se inserir nas aulas de língua portuguesa destinadas à Educação Básica, visa à discussão deste tópico no processo de formação do professor. Inicialmente, propõe-se uma discussão sobre o ensino de gramática sob o enfoque da Linguística (Geraldi, 1984; 1997; Perini, 2005; Travaglia, 2002; Mendonça, 2006), visando ao debate acerca dos problemas enfrentados no ensino de língua portuguesa, especificamente quando se trata do modo como se abordam os conteúdos gramaticais selecionados como objetos de aprendizagem escolar. Em sequência ao aporte teórico, apresenta-se uma pesquisa realizada com a participação de alunos do curso de Letras (licenciatura em Língua Portuguesa), do Mestrado Profissional em Linguística e Ensino (MPLE) e Programa de Pós-Graduação em Linguística (PROLING), toda da Universidade Federal da Paraíba. As etapas de análise são orientadas pela discussão dos dados obtidos pela aplicação de um questionário no qual os acadêmicos apontam questões relevantes à sua formação: a) o conhecimento de conceitos relacionados ao ensino de gramática, às práticas de Análise Linguística e as disciplinas curriculares que possibilitam tal estudo; b) a experiência docente, adquirida pela atuação em instituições de Educação Básica, em projetos de extensão coordenados pela universidade ou no Estágio Supervisionado; c) as dificuldades vivenciadas na sala de aula. Como análise final, prevê-se uma descrição das informações advindas do questionário, discutindo tais dados no âmbito ensino de língua materna.

PALAVRAS-CHAVE: Formação Docente; Ensino; Gramática; Reflexão.

1. Considerações Iniciais

O ensino de língua portuguesa como língua materna tem sido tema de debate entre os pesquisadores brasileiros há algumas décadas. Já em 1975, com o texto *As sete*

36 UFPB, Programa de Pós-Graduação em Linguística. Avenida Argemiro de Figueiredo, 1645, Jardim Oceania. 58037-030. João Pessoa – Paraíba, Brasil. monicatrin@hotmail.com
37 UFPB. Programa de Pós-Graduação em Linguística Rua Índio Arabutan, 600, Cabo Branco. 58045-040. João Pessoa – Paraíba, Brasil. marianaescarpinete@hotmail.com

pragas do ensino de português[38]*,* Faraco apresentava a falta de compreensão na leitura, a confusão em torno da gramática, a inutilidade dos conteúdos programáticos e a inadequação das estratégias como parte dos problemas responsáveis pelo fracasso da escola no que diz respeito a esse ensino.

Até os dias atuais, tal discussão se faz presente, pois muitas são as dificuldades no exercício das práticas escolares na Educação Básica, principalmente no que concerne à definição do espaço destinado à gramática, bem como o modo de se articular o estudo da gramática ao desenvolvimento das competências de leitura e escrita. Essa discussão, especificamente, é enfatizada neste trabalho.

Ao tratar do ensino de gramática, o primeiro problema a ser destacado é de ordem conceitual. Em geral, são tratados como equivalentes os conceitos de língua padrão e gramática. Ainda, quando há referência ao termo gramática, faz-se com base em uma única definição – gramática prescritiva ou normativa –, desconsiderando outros conceitos como gramática descritiva ou internalizada. O segundo problema é metodológico e resulta do recorte que se faz na própria gramática normativa, ao se elegerem os conteúdos a serem trabalhados na disciplina, que se restringem a classificações morfológicas ou sintáticas. Esse contexto de ensino de língua materna, segundo Perini (2005), leva o aprendiz à dedução de que há, de fato, uma disciplina escolar denominada gramática normativa, cujos conteúdos parecem não estar relacionados às atividades de leitura e escrita e não ter aplicação direta à sua formação.

As questões para reflexão passam, então, a ser: por que ensinar gramática, que gramática deve o aluno dominar e como fazê-lo? Em outras palavras, busca-se discutir de que modo o ensino de gramática se vincula ao desenvolvimento das habilidades de uso da língua, das práticas de ler e escrever. Essa discussão vem sendo realizada por linguistas cujos trabalhos refletem uma preocupação pedagógica, tanto que é notória a contribuição das diversas áreas da Linguística nos documentos oficiais vinculados ao Ministério da Educação e, por consequência, em parte representativa dos materiais didáticos da disciplina.

Trata-se, então, de uma discussão que, aos poucos, parte do universo acadêmico para os documentos que parametrizam o ensino e que, além disso, faz-se (ou deveria se fazer) presente no processo de formação docente. No entanto, por meio de observações

38 *As sete pragas do ensino de português*, de Carlos Alberto Faraco, é um capítulo publicado no livro *O texto na sala de aula*, organizado por Wanderley Geraldi (1984), mas o texto já havia sido publicado originalmente na revista construtora, ano III, no. 1, em 1975.

práticas, advindas da experiência como supervisão de estágio e docência em cursos de formação continuada, observamos ainda não haver uma significativa redução nas dificuldades apresentadas pelo professor de língua materna, fato também corroborado na análise que será apresentada na quarta seção deste artigo.

Neste trabalho, temos por objetivo a análise de questionários em que os sujeitos participantes respondem sobre o espaço destinado à gramática nas aulas de língua portuguesa, os conceitos de gramática e práticas de Análise Linguística, associando tais pontos à formação necessária ao docente nesta área do conhecimento. Participam desta pesquisa acadêmicos do curso de Letras – Português, do Mestrado Profissional em Linguística e Ensino (MPLE) e do Programa de Pós-graduação em Linguística (PROLING), todos ofertados na Universidade Federal da Paraíba (UFPB).

O texto que segue se organiza em mais três seções, nas quais apresentamos, respectivamente: os conceitos relevantes às abordagens metodológicas no ensino de língua materna, de modo específico o ensino de gramática; os desafios da formação do profissional em Letras; uma discussão a partir das respostas recortadas do questionário preenchido pelos acadêmicos delimitados como sujeitos desta pesquisa.

2. Refletindo sobre o ensino de língua materna: dos exercícios gramaticais às práticas de AL?

Neves (1990), a partir de uma pesquisa realizada com professores de língua portuguesa, observa os equívocos em relação às justificativas dadas por eles quando questionados sobre o porquê do ensino da gramática. A autora registra que a maioria dos professores, mesmo tendo sido despertados para uma crítica aos valores da gramática tradicional, pois afirmam que buscam planejar aulas que extrapolem os limites da gramática normativa, ainda continuam com aulas sistematizadas, embasadas em atividades classificatórias e acreditam que isso contribui para a melhor produção escrita por parte dos alunos.

O que se percebe, portanto, é uma dificuldade em relação à mudança de postura, que pode ser fruto de um desconhecimento sobre como modificar uma prática já enraizada, tendo que, ao mesmo tempo, contemplar programas conteudísticos pré-estabelecidos.

Considerando que o objetivo central do ensino da língua materna é estabelecer competência comunicativa, devemos buscar uma prática de ensino que seja produtiva para a aquisição de habilidades linguísticas, sendo que os ensinos prescritivos e descritivos da língua possam também estar presentes, mas de forma reelaborada.

Segundo Travaglia (2002:21), o modo como o professor concebe o conceito de linguagem reflete no modo como ele estrutura seu trabalho com a língua em termos de ensino, pois "a concepção de linguagem é tão importante quanto a postura que se tem relativamente à educação".

Do mesmo modo, o enfoque em cada diferente concepção de gramática – prescritiva, descritiva, internalizada – pode resultar em diferentes posturas metodológicas, a fim de atender aos diversos objetivos prescritos no ensino de língua materna. É conhecimento partilhado que o ensino de gramática nas escolas tem sido basicamente prescritivo, direcionando-se às regras da gramática normativa. Enfim, observa-se um investimento bastante grande no uso de metalinguagem, ou seja, o estudo sobre a língua, focalizando apenas a nomenclatura dos termos constitutivos de enunciado.

Entretanto, conforme Travaglia (2002), há outra possibilidade, como utilizar a metodologia da gramática de uso, pois esta parte da competência linguística internalizada do falante, isto é, por ser não-consciente, permite o uso automático da língua.

No ensino, essa metodologia está estruturada em atividades que propõem desenvolver os automatismos da língua, bem como os princípios que levam um indivíduo a optar por determinado recurso. Pode, no entanto, ocorrer o equívoco de ser interpretada como uma proposta em que não se exige elaboração prévia das atividades, pautada pela prática de produção e repetição de qualquer enunciado. Portanto, é preciso que o professor saiba muito sobre a língua não só para bem selecionar e ordenar os conteúdos durante a elaboração das atividades, mas, de acordo com Travaglia (2002:11), principalmente, "[...] para a finalidade de alcançar a internalização de unidades linguísticas, construções, regras e princípios de uso da língua para que estejam à mão do usuário, quando deles necessitar para estabelecer a interação comunicativa em situações específicas".

Ainda há, de acordo com Travaglia (2002), a metodologia da gramática reflexiva, que possibilita o desenvolvimento de dois tipos de trabalho. O primeiro é composto de atividades que conduzem o aluno a explicitar a estrutura e o

funcionamento da língua, como a existência de diferentes classes de palavras e suas características; a existência de categorias da língua; os constituintes da estrutura frasal e suas funções; as regras de construção de unidades da língua. Já o segundo está direcionado, conforme Travaglia (2002:150), aos "[...] efeitos de sentido que os elementos linguísticos podem produzir na interlocução [...]", ou seja, trata-se de atividades que levam a uma reflexão voltada à semântica e à pragmática, pois questionam não só o significado, como também a situação e a finalidade dos elementos linguísticos utilizados.

A metodologia da gramática reflexiva consiste em perguntar quais as alternativas de recursos linguísticos foram utilizadas na construção do enunciado e em comparar os efeitos de sentido nas situações de interação comunicativa. Portanto, de acordo com Travaglia (2002:150), é uma metodologia "[...] que se preocupa mais com a forma de atuar usando a língua do que com uma classificação dos elementos linguísticos e o ensino da nomenclatura que consubstancia essa classificação".

Logo, essas atividades permitem que os alunos, na condição de autores, pensem no efeito de sentido desejado, a fim de se buscar o recurso mais adequado à situação em que seu texto aparecerá. Consequentemente, o aluno torna-se cada vez mais consciente de que a escolha dos elementos da língua é regida pela adequação dos recursos e das instruções de sentido que abarcam os propósitos dos usuários da língua em dada situação comunicativa. A metodologia reflexiva se enquadra no conceito de Análise Linguística (doravante AL).

Em 1984, quando o termo foi cunhado por Geraldi, a AL estava ligada à correção textual com a crença de que, a partir do erro encontrado no texto do aluno, seria possível analisar as suas dificuldades gramaticais, para, posteriormente, conduzir atividades que possibilitassem a esse aluno a melhoria do seu texto (reescrita).

Já em Geraldi (1997), percebe-se uma inovação quanto ao conceito de AL, uma vez que na obra *Portos de Passagem* o autor a concebe como uma proposta metodológica para o ensino de língua portuguesa que se baseia em dois tipos de reflexão: a epilinguagem, que diz respeito à reflexão sobre os usos linguísticos, e a metalinguagem, que está associada às definições, classificações dos fenômenos linguísticos. O autor considera que as atividades epilinguísticas refletem sobre a linguagem, e, assim, "toda a reflexão sobre diferentes formas de dizer são atividades epilinguísticas e, portanto, 'análises linguísticas' tão importantes quanto outras mais pontuais" (Geraldi, 1997:190). Diante disso, defende que as atividades epilinguísticas

antecedam as atividades metalinguísticas, no processo de reflexão que toma a língua como objeto.

Mendonça (2006), corroborando Geraldi, sugere a prática de AL, numa perspectiva sociointeracionista, que constitui uma alternativa complementar às práticas de leitura e produção de texto, tendo em vista que possibilita a reflexão acerca dos fenômenos gramaticais e textual-discursivos que perpassam os usos linguísticos.

A AL, portanto, desenvolve-se alicerçada na reflexão sobre o ensino linguístico e sobre as estratégias discursivas, tendo como foco os usos da linguagem, a fim de contribuir para a formação de leitores/escritores de gêneros diversos, capazes de se inserirem em eventos de letramento com eficiência e autonomia.

Surge, então, o nosso questionamento: esta seria uma prática adotada pelos professores? Que concepção têm os docentes em relação ao próprio conceito de AL e a relação deste com a sua prática de sala de aula? Consideramos que tais questões merecem a atenção de pesquisadores e dos que lidam diretamente com a formação docente, seja na formação inicial ou na etapa de formação continuada, pois partimos do pressuposto de que o que vem ocorrendo nas aulas de língua portuguesa, no Brasil, é a predominância da perspectiva de AL como reconhecimento de regras gramaticais, ou seja, ainda há um entrave na concepção de língua como sistema e língua como gramática.

> A chave para a mudança na forma de os professores ensinarem gramática não reside na adoção de um termo, *análise linguística,* e no abandono de outro, *ensino de gramática.* Reside na conscientização do professor a respeito das concepções de língua e de gramática que eles adotam, as quais exercem influência determinante na sua prática pedagógica. Sem essa conscientização, os termos não passam de termos. Consequentemente, um professor pode dizer que faz análise linguística e não fazer nada do que Geraldi tinha em mente quando propôs o termo. (Oliveira, 2010: 234)

É importante ressaltar que a AL não busca excluir das aulas de língua portuguesa o ensino de gramática prescritiva, uma vez que os alunos precisam ter conhecimento e domínio da estrutura e funcionamento da língua, especialmente da variedade padrão da língua. Nesse sentido, a AL vem a auxiliar o ensino de gramática, de modo que haja uma reflexão de como utilizá-la, bem como esta prática ainda pode ser útil na resolução de problemas referentes ao uso da língua.

Para dar conta da inserção de tal prática em sala de aula, o professor precisa conhecer não só as propostas metodológicas, mas também conhecer, em um nível

elevado, a estrutura e o funcionamento do seu objeto de ensino. Franchi (2006:32) diz que os professores devem saber gramática, não para ensiná-la a todo custo aos alunos, mas usá-la como "instrumento analítico e explicativo da linguagem de seus próprios alunos".

Dando sequência à nossa proposta, buscamos entender como essa discussão acadêmica, de cunho teórico-metodológico, reflete-se nos documentos oficiais, apresentando uma breve comparação entre o perfil desejado para o aluno aprendiz na Educação Básica e o perfil desejado para o professor que tem como função conduzir este aluno ao desenvolvimento do conhecimento linguístico.

3. Diretrizes: a caminho da compatibilidade?

Linguísticos se faz pela tônica de que tipo de gramática se conhece e se ensina, bem como o espaço destinado a este estudo a favor do desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita.

Observamos que, em consonância com o exposto no Parecer CNE/CES 492/2001:29, é fundamental que os cursos "criem oportunidade para o desenvolvimento de habilidades necessárias para se atingir a competência desejada no desempenho profissional". Trata-se da formação não apenas a favor do acúmulo de conhecimento por parte do aluno de Letras, mas com vias ao benefício social. Isto posto, é possível afirmar que, enquanto professores de Língua Portuguesa, estes alunos em formação devem estar preparados para cumprir o que o PCNEM (1999) diz sobre a sala de aula ser o espaço de concentrar o ensino no que diz respeito aos aspectos sociais e de uso da língua, e não focar no que se faz como tradição gramatical (e literária). Ora, unindo as pontas desse enredado de informação, se o professor deve centrar sua prática com vias ao que é do uso, e não no que se refere, exclusivamente, a prescrições e normatizações excludentes do contexto de interação social típico da construção da linguagem, o curso de Letras deve ser o espaço de manifestação desse entendimento, não somente desconstruindo o que diz respeito à tradição (dito de outra forma, não apenas levando a crítica pela crítica), mas promovendo, para além, uma reflexão sobre estratégias de efetivação desse ensino contextual.

Diante disto, voltemos à discussão das matérias que compõem o currículo do curso no que tange o conteúdo linguístico. Inicialmente, vale destacar que o mesmo documento oficial (CNE/CES 492/2001:30), quando apresenta as diretrizes sobre o perfil dos formandos, considera que

> o objetivo do Curso de Letras é formar profissionais interculturalmente competentes, capazes de lidar, de forma crítica, com as linguagens, especialmente a verbal, nos contextos oral e escrito, e conscientes de sua inserção na sociedade e das relações com o outro. Independentemente da modalidade escolhida, o profissional em Letras deve ter domínio do uso da língua ou das línguas que sejam objeto de seus estudos, em termos de sua estrutura, funcionamento e manifestações culturais, além de ter consciência das variedades lingüísticas e culturais.

Ou seja, para que ele possa considerar o trabalho de cunho reflexivo sobre a língua, é indiscutível que este domine normativamente sua língua. Esta preocupação está devidamente considerada, de igual modo, no PPC do curso de Letras da UFPB (2006), quando trata dos objetivos do curso, especificamente, nos pontos 2, 4 e 5. Vejamos:

> 2.refletir sobre a importância do domínio da linguagem (em suas várias formas de manifestação e registro) como fundamental não apenas para a interação social, mas também para o julgamento crítico das relações sociais e do contexto em que o aluno está inserido, capacitando-o para as atividades de ensino, pesquisa, visando a sua formação como agente produtor e não mero transmissor do conhecimento; 4. ler, analisar e produzir textos em diferentes linguagens, em diferentes variedades da língua e em diferentes contextos. (p. 09)

Logo, é concebido como inerente ao profissional da área ser competente, via qualificação formal, na língua com a qual se propõe a trabalhar, conhecendo-a em abrangência. Isso inclui o saber a língua em seu padrão culto/formal – de interesse da gramática prescritiva/normativa –, bem como sua variedade linguística e usos e contextos de interação – contemplados pela gramática de uso e reflexão. Isso, por sua vez, implica uma formação acadêmica objetivando desenvolver esses domínios para que, assim, uma vez licenciado, o formando desenvolva uma prática docente coerente e que englobe esses mesmos referenciais, consolidando o que prevê os documentos oficiais[39] para a formação escolar (local de atuação do licenciado):

39 PCNEM e PCN+

> (...) definem que o aluno egresso do ensino médio deverá ter desenvolvido capacidades que lhe garantam o conhecimento sobre as diversas manifestações da linguagem verbal, de modo a posicionar-se em relação a elas, compreendê-las, aplicá-las ou transformá-las. (Brasil/SEMTEC, 1999: *apud* Jurado e Rojo, 2006:39).

O que ocorre no curso em questão da UFPB é uma organização curricular em linguística que exclui o ensino da língua em sua vertente formal (metalinguagem), para, após, proceder com a desconstrução da gramática tradicional, sobre a qual falávamos acima. Com tal proposta curricular, espera-se que o formando já tenha total domínio da modalidade padrão, uma vez que o currículo se centra nos saberes das áreas da linguística (o que também é de fato importante). Todavia, algo bastante relevante e observado pela atuação em cursos de Letras é a constante reclamação dos professores sobre a falta de intimidade que seus alunos têm com a língua. Muitos demonstram dificuldades na sua escrita, o que só pode ser sanado em uma ação individual de aprendizagem das regras da gramática normativa, uma vez que o curso não oferece essa oportunidade. Esse é um grande desafio que demonstra a dita incompatibilidade entre o que está posto nas diretrizes e o que o curso oferece em sua unidade curricular para dar conta deste tópico. E quando partimos para a prática na formação do licenciado, as dificuldades se acentuam, mas acabam camufladas no processo. Assim, o conhecimento teórico não dá conta das necessidades deste formando, refletindo-se na prática do curso, através dos estágios, acentuando-se na prática docente enquanto atividade profissional.

Partindo para a atuação docente, é importante definir qual a repercussão das problemáticas apontadas para este indivíduo, antes estudante do curso de Letras, agora professor de Educação Básica na matéria de Língua Portuguesa. O fato de a formação acadêmica suprimir o conhecimento formal sobre a gramática tradicional para, posteriormente, levar este formando ao entendimento de que a efetivação na aprendizagem da língua se faz de modo mais significativo através da prática de Análise Linguística, revela-se incompatível no seu contexto profissional. Em outras palavras, para que ocorra o direcionamento do ensino de língua materna com o propósito de fomentar a reflexão e uso da linguagem em seus variados contextos sociais, é fundamental que o professor atuante esteja preparado para tal, dominando seu objeto de trabalho com destreza.

Dito isto, qual, então, é a realidade presente no ensino da língua? Segundo crítica apresentada pelo próprio documento parametrizador do ensino básico “a

perspectiva de estudos gramaticais na escola, até hoje, centra-se, em grande parte, no entendimento da nomenclatura como eixo principal; descrição e norma se confundem na análise da frase, essa deslocada do uso, da função e do texto. ” (PCNEM, 2000:16). Denota-se que a prática não condiz com o direcionado pelas teorias linguísticas que comprovam a efetivação da aprendizagem da língua em contexto de uso, como no caso da AL, indo de encontro aos direcionamentos feitos pelo documento oficial que norteia este mesmo ensino (PCN e seus desdobramentos). Assim, o que chamamos aqui de incompatibilidade que existe entre o esperado e o realizado ultrapassa o nível superior, refletindo na atuação desse professor formado em Letras.

Por outro lado, como deveria ser a realidade presente no ensino de língua? Já se pressupõe, desde o documento básico, direcionado ao Ensino Fundamental que “quando se pensa e se fala sobre a linguagem mesma, realiza-se uma atividade de natureza reflexiva, uma atividade de análise linguística” (PCN, 1997:30). Como análise linguística, o documento refere-se a atividades que se podem classificar em epilinguísticas e metalinguísticas. Considera ambas como atividades de reflexão sobre a língua, mas que se diferenciam nos seus fins. “Nas atividades epilinguísticas, a reflexão está voltada para o uso, no próprio interior da atividade linguística em que se realiza”. (PCN, 1997:30)

A partir dessa concepção, o documento discorre sobre a relevância das atividades epilinguísticas, o que vai ao encontro da proposta reflexiva.

> Se o objetivo principal do trabalho de análise e reflexão sobre a língua é imprimir maior qualidade ao uso da linguagem, as situações didáticas devem, principalmente nos primeiros ciclos, centrar-se na atividade epilinguística, na reflexão sobre a língua em situações de produção e interpretação, como caminho para tomar consciência e aprimorar o controle sobre a própria produção linguística. (PCN, 1997:31)

Logo, constata-se, mais uma vez, que o realizado difere do proposto. Apesar de a AL ser instruída como caminho para a inserção do aluno escolar nos contextos discursivos sociais, o caminho escolhido por muitos professores é outro, o do ensino da gramática tradicional, sendo está tão pouco conhecida pelos docentes.

E o mais interessante é o caráter cíclico da situação: são professores formados para ensinar sobre linguagem, que não conhecem a língua (enquanto padrão), pois a academia não possibilita tal conhecimento, com a função de ensinar aos alunos este padrão não dominado, os quais, mais tarde, entrarão nos cursos de Letras para se

tornarem futuros professores, repetindo a tradição de "novos professores com velhas posturas".

Dando sequência, analisaremos nossos dados, resultado parcial de uma aplicação de questionários, cujas respostas refletem o embasamento teórico que permeia a formação dos professores de língua materna, bem como expõem as fragilidades e dificuldades encontradas neste processo.

4. Entre o ideal e o real: o que nos diz o professor?

Para cumprir com os objetivos aqui propostos, faremos a análise de alguns questionários[40] cuja temática diz respeito aos conceitos referentes ao ensino da língua materna, e, consequentemente, aos conceitos de gramática e prática de Análise Linguística (AL), interesse da nossa pesquisa.

Os sujeitos participantes, que responderam à aplicação do questionário, são alunos da Universidade Federal da Paraíba. Dentre eles, destacamos três grupos distintos de informantes que se dispuseram a participar: alunos de graduação do curso de Letras, alunos do Mestrado Profissional em Linguística e Ensino (MPLE), vinculado à UFPB, e alunos do programa de Pós-Graduação em Linguística (PROLING), Mestrado e Doutorado acadêmicos, também vinculado a esta instituição.

Nosso *corpus* de análise é composto por 23 questionários[41], mas, devido à restrição de espaço, somente parte dos dados serão apresentados a título de exemplificação. Estes foram preenchidos, respectivamente, por 12 alunos do curso de licenciatura em Letras (graduação) – habilitação em Língua Portuguesa; 06 alunos do curso do Mestrado Profissional, licenciados em Letras - habilitação em Língua Portuguesa; e 05 alunos do PROLING, sendo 02 destes com habilitação em Língua Portuguesa e Língua Inglesa.

Sobre o perfil desses alunos, todos da graduação completaram mais da metade do curso (do sexto período em diante), o que significa que a maioria (11) está envolvida com o Estágio Supervisionado. Dentre eles, 05 com experiência de docência na

40 Ver questionário no Apêndice

41 Para efeito de análise, os questionários serão identificados como: para graduação, [G 01 a 12]; para o Mestrado Profissional, [MPLE 01 a 06]; e, para o PROLING, [P 01 a 05].

Educação Básica e 06 com projetos voltados para o ensino (PIBID, PROLICEN, PROBEX).

Sobre os alunos do Mestrado Profissional, estes são formados em Letras – habilitação em Língua Portuguesa, todos com experiência profissional, denotando o aspecto do curso, que enfatiza a profissão, neste caso, o ensino. Desse grupo, 05 alunos possuem especialização na área.

Já sobre os alunos do PROLING – 03 mestrandos e 02 doutorandos – todos possuem, de igual modo, formação em Letras, sendo 02 deles com dupla habilitação. Não possuem experiência como docente no ensino de língua materna, mas 02 deles atuam como professor de língua estrangeira e 03 já participaram de projetos vinculados ao ensino, durante o período da graduação.

Mesmo com o perfil apresentado, o fato é que muitos alunos e profissionais da área de Letras chegam à universidade com uma prática mínima de leitura, com grandes dificuldades em relação à sua própria escrita, com algum conhecimento metalinguístico e pouca prática reflexiva sobre a estrutura da língua, resultado das próprias aulas às quais tiveram acesso na Educação Básica. No entanto, muitas das vezes, ainda na incipiente formação e sem terem sanado minimamente suas defasagens em relação ao conteúdo e suas dificuldades com o uso da modalidade padrão, assumem as aulas de Língua Portuguesa e se veem sem condições de modificar o modelo de aula a que foram acostumados. Portanto, tudo ocorre de modo simultâneo: estudam para aprender o que devem ensinar, buscam compreender a contribuição das teorias estudadas no curso e buscam novas práticas pedagógicas. As dificuldades transparecem nos discursos advindos das questões a eles solicitadas, transcritas aqui na íntegra como dado de análise. Para fins didáticos, organizamos nossa análise em duas subseções, visando: a) à apresentação dos conceitos relevantes e b) a relação dos dados com o processo de formação docente.

4.1. Que conceitos permeiam o fazer docente?

Iniciamos pelas respostas dadas quando questionados sobre o objetivo das aulas de Língua Portuguesa nos níveis Fundamental e Médio (questão de número 2). Podemos afirmar que há um consenso sobre o fato de o objetivo maior dessa prática didática ser o desenvolvimento da competência de “falar e escrever bem”. Além disso,

aponta-se a necessidade de se desenvolver o "senso crítico" e promover a "interação", o que pode ser exemplificado pelas seguintes transcrições:

[G02]: Instrumentalizar os alunos para uma comunicação oral e escrita com eficiência.
[G07]: Tornar o aluno um ser crítico na sociedade e que saiba ler e opinar sobre um texto.
[MPLE03]: Acredito que o ensino de língua portuguesa deve formar alunos que consigam ler diversificados textos de diversos registros; produzir textos escritos e orais...
[MPLE04]: Levar os alunos a entender a língua materna e poder interagir com seus pares com propriedade.

De um modo geral, nas respostas, foi enfatizada uma perspectiva comunicativa, apontando para o fato de que o sentido da disciplina é auxiliar os alunos quanto ao uso da língua, o que parece ser a reprodução de um discurso vivenciado na academia.

Em sequência, observemos as respostas dadas no que diz respeito aos conceitos de gramática e AL, respectivamente questões 05 e 06.

Para a questão 5, obtivemos 12 respostas que associam gramática à norma padrão; 06 que definem gramática como conjunto de regras, as quais estruturam e organizam as funções da língua; 01 resposta que conceitua gramática sinônimo de AL; 03 que abordam os tipos de gramática; e, por fim, 01 que define gramática como o estudo voltado para a formação de palavras.

Concernente ao conceito de AL (questão 06), obtivemos 01 resposta que associa este termo à atividade de análise de textos; 02 que a definem como estudo minucioso da língua; 06 que relacionam AL a uma prática de ensino de gramática mais próxima do cotidiano do aluno; 02 que delimitam a AL como recursos linguísticos ligados ao funcionamento dos gêneros textuais; 03 que interpretam AL como a gramática dentro do texto; e, por fim, 02 que associam AL como uma prática que estende o ensino às concepções semântico-pragmáticas da língua. Em 06 casos, houve fuga da questão, e, em 01, vagueza de conceito.

Pela síntese das respostas obtidas, podemos, previamente, concluir que há uma certa confusão em relação ao conceito de Análise Linguística, inclusive um elevado número de respostas que fogem à questão, fuga esta, provavelmente, motivada pelo total desconhecimento do termo.

Cabe salientar, ainda, que há uma incidência em associar a prática de AL com a abordagem das variantes linguísticas, isto é, para alguns, não seria possível a realização da AL no escopo da variante padrão. Por outro lado, há aqueles que, ao associarem tal

conceito ao funcionamento dos gêneros textuais, bem como a extrapolação de uma análise que abrange os níveis semânticos e pragmáticos, corroboram os conceitos já estabelecidos em Geraldi (1997) e Mendonça (2006), apresentados na segunda seção deste trabalho.

Considerando tais conceitos elencados e retomando o comentário sobre a in(coerência) no comparativo entre as questões, passamos a tratar da relação entre as respostas dadas quando questionados sobre a pertinência do ensino de gramática e o conceito de gramática e de Análise Linguística (questões 3, 5 e 6 respectivamente). Podemos observar que, para alguns, tais conceitos estão interligados, fato que implica uma coerência entre a explicação para o que é gramática e a justificativa para a sua manutenção nas aulas de língua. Para outros, tais conceitos se isolam.

O primeiro caso pode ser exemplificado com as seguintes transcrições:

[G06]: Sim, desde que esse ensino não transforme a gramática normativa em um fim em si mesma, como ainda se observa na maioria dos casos.
[G06]: Devemos falar aqui não de "gramática", mas sim de normas abstratas (gramaticais), pois, além da gramática normativa, existem a gramática interna e a descritiva.

Parece-nos coerente a sequência dessas respostas, pois se o acadêmico critica o fato de a gramática normativa ser o objeto final das aulas, acreditando que pode haver outras possibilidades de tratamento didático deste conteúdo, é de se esperar que recupere outras definições para gramática, além da normativa, como bem o faz. Essa noção de que o ensino deve extrapolar o estudo das normas e que o conceito de gramática deve ser ampliado vai ao encontro do que este mesmo acadêmico apresenta como definição para as práticas de Análise Linguística (questão 06):

[G06]: a análise Linguística deve acontecer a partir da contextualização existente em situações diferentes de uso da língua, as quais envolvem a presença de diferentes gêneros textuais, orais ou escritos.

Ainda na esteira da compatibilidade, temos como respostas às questões 03, 05 e 06, transcrições que corroboram às informações acima, tais como:

[MPLE02]: Sim, toda língua necessita de um esqueleto que a sustente, a gramática tem esse papel. O ensino de gramática é essencial nas aulas de língua portuguesa.

[MPLE02]: Gramática ou gramáticas? Toda língua é regida por várias instâncias metodológicas. Partindo dessa concepção podemos estudar a língua e suas gramáticas como: a funcional; a descritiva; a normativa, etc. Portanto, gramática é o fazer metodológico da língua.
[MPLE02]: Essencial, pois a partir dessa prática podemos mostrar ao aluno porque a língua é um objeto de estudo. Através da análise linguística podemos mostrar aos alunos que podemos categorizar a língua e perceber dessa maneira como ela funciona e qual lógica rege esse objeto.

Já para exemplificação do segundo caso, ou seja, do grupo de respostas que refletem a incoerência entre as questões 03, 05 e 06, temos:

[G12]: Sim
[G12]: Norma padrão da língua
[G12]: A análise linguística não compreende apenas o ensino de gramática, ou seja, o ensino da norma padrão da língua, mas as variações linguísticas, entre outros.

Aqui se percebe uma contradição, pois se o acadêmico assume positivamente que o estudo da gramática deve fazer parte das aulas e define gramática como norma padrão, espera-se uma defesa maior ao ensino desta modalidade padrão. Diferentemente, ele defende, ao conceituar Análise Linguística, a inclusão de outras modalidades da língua como objeto de investigação didática. E mais contraditório ainda é o fato de este acadêmico apresentar uma noção tão restrita de ensino de língua e gramática e ser o autor da uma afirmação tão genérica quando questionado sobre o objetivo da disciplina de LP: "Ajudar os alunos a construir visões críticas a respeito de diversos assuntos dentro da sociedade".

Mesmo conscientes de que os dados apresentados são reduzidos, fazendo-se presentes somente a título de exemplificação, podemos considerar alguns aspectos, a partir da observação de todos os conceitos apresentados nos 23 questionários analisados, e chegarmos a algumas generalizações, discutidas na subseção a seguir.

4.2. Que fatores dificultam o fazer docente?

Ao afirmarem que o ensino da língua materna deve ser voltado às práticas que desenvolvam o domínio no uso das estruturas linguísticas, consequentemente, os

entrevistados colocam a gramática como instrumento para tal objetivo. Neste sentido, parte deles está recuperando o discurso presente nos estudos citados na segunda seção, incluindo o conceito de epilinguagem, mesmo que este não seja explicitado. Se é essa a concepção teórico-metodológica a que estão tendo acesso na universidade, tanto na formação inicial quanto na continuada, é esperado que esse discurso seja refletido nas respostas solicitadas. Surgem, então, indícios do discurso próprio da Linguística, quando consideram o padrão como uma das modalidades da língua e não a única. Em contrapartida, há também uma forte tendência em associar a língua padrão à gramática, a partir do momento em que consideram a gramática como o lugar específico desta modalidade, acrescentando-se aí a restrição à metalinguagem, o que desacelera o caminho metodológico a ser percorrido para chegar a uma prática reflexiva.

Ao conceituarem Análise Linguística, alguns associam o termo à reflexão, mas ainda percebemos haver uma certa confusão entre aquilo que se denomina como prática metodológica para o ensino de língua e Análise Linguística no sentido de investigação científica sobre língua(s).

Diante das respostas apresentadas, podemos afirmar que há, por parte desses acadêmicos, a percepção de que o professor, nas aulas de gramática, deve buscar um "salto" do exercício focado na metalinguagem para as práticas epilinguísticas. Isso parece ser resultado tanto das discussões possibilitadas pelos cursos de Letras, quanto pela observação da prática escolar, dado o perfil do grupo aqui pesquisado. No entanto, podemos também afirmar que conceitos mínimos ainda não são claros e condizentes ao conhecimento esperado no perfil do professor de Língua Portuguesa.

É importante reiterarmos aqui que à ação do professor na inserção de práticas de Análise Linguística precede que ele tenha domínio da língua padrão; conheça a estrutura gramatical da língua; domine os recursos linguísticos e suas funções na construção do sentido nos textos e, além disso, saiba selecionar que conteúdo desenvolver com cada nível escolar, com qual finalidade e a partir de que metodologia.

Podemos resumir os dois eixos necessários à formação, associados às dificuldades apontadas pelos acadêmicos, na última questão, quando respondem sobre o currículo vivenciado na realização do curso de Letras.

O primeiro aspecto é concernente ao conhecimento do próprio objeto de ensino.

[MPLE 02]: senti muito a falta de disciplinas que trabalhassem mais as questões gramaticais e a própria linguística.

[MPLE 06]: na graduação geralmente não estudávamos a gramática normativa, apenas criticávamos alguns pontos relacionados à gramática. Acho importante que o ensino de gramática seja mais aprofundado na graduação

O segundo diz respeito à relação teoria-prática.

[P02]: a minha formação foi muito teórica. As disciplinas de estágio forma muito conturbadas. Não tivemos a menor noção do que é trabalhar em uma sala de aula real e ministrar as dificuldades.

Logo, como formadores desses docentes, além de propiciar o conhecimento para o seu próprio domínio da língua e conhecimento de teorias que envolvem a língua/linguagem, paralelamente, devemos prepará-los para uma ação pedagógica, possibilitando a discussão sobre o que ensinar da língua materna, com qual finalidade e como. Assim, finalizamos esta seção com as palavras de Ilari (1997), sobre algumas das questões a serem consideradas na discussão e elaboração do currículo que forma o professor de língua materna.

> Admitindo que o objetivo fundamental do professor de Português é o de ampliar a capacidade de comunicação, expressão e integração pela linguagem da população atingida pelo seu trabalho, parece correto esperar que o currículo de Letras prepare o futuro professor para 1) avaliar as potencialidades e limitações que caracterizam a expressão e comunicação de seus alunos; 2) fixar para eles, com respeito a expressão e comunicação, objetivos viáveis; 3) examinar criticamente os recursos didáticos que a indústria editorial proporciona. (ILARI, 1997:10)

5. Considerações finais

Cabem, ainda, alguns esclarecimentos em relação ao trabalho aqui apresentado. Quanto à questão metodológica, não nos propusemos a realizar uma pesquisa quantitativa, logo não nos ativemos a gráficos porcentuais. O objetivo principal foi o de demonstrar como, de uma breve investigação, já é possível constatar as dificuldades dos acadêmicos/professores em lidar com os conceitos básicos que precedem o ensino de gramática, bem como em apresentar uma relação entre as práticas reflexivas de sala de

aula e o estudo da estrutura gramatical da língua. O que demonstramos aqui pode ser um indício do que ocorre de modo geral, caso estendamos nossa pesquisa a outros participantes, de outros contextos acadêmicos.

Quanto ao enfoque dado na análise, fixamo-nos apenas nas questões consideradas relevantes e necessárias para discutirmos a relação entre o fazer pedagógico e o conhecimento linguístico. Trata-se mesmo de um recorte em relação à ampla discussão que se pode gerar, se considerarmos um cruzamento entre as demais questões postas no questionário.

Importa também responder às questões que nortearam os títulos das seções: *Refletindo sobre o ensino de língua materna: dos exercícios gramaticais às práticas de AL? Diretrizes: a caminho da compatibilidade? Entre o ideal e o real: o que nos diz o professor?*

Como resposta a essas indagações, apontamos para nossas considerações que, por enquanto, encerram parcialmente esta investigação. Assim é possível a inserção das práticas de AL nas salas de aula, pois trata-se de algo já debatido academicamente, já pressuposto nos documentos direcionadores do ensino de língua materna e já refletido, mesmo que de modo tímido, na fala de alguns participantes desta pesquisa. No entanto, a realidade ainda parece distante das discussões teóricas, o que nos exige o esforço cotidiano, em todas as instâncias, de possibilitar a conversão de uma prática puramente metalinguística para uma prática reflexiva, pelo viés semântico-pragmático-discursivo. Tal esforço passa pelas decisões que permeiam o currículo de Letras, bem como os cursos de formação continuada; pela postura do professor formador, em buscar o equilíbrio entre a teoria e a prática; pela postura do acadêmico/professor em buscar os conhecimentos pertinentes à sua prática profissional e repensá-la diariamente; enfim, um conjunto de esforços para que possamos, nas próximas investigações, não nos depararmos com a angústia refletida na resposta abaixo:

[P 01]: ...a grande questão que deixo registrada aqui é com tantos avanços/melhorias no fluxograma das licenciaturas, gostaria de saber por que isso não reflete em nossas salas de aula, ou seja, no ensino de forma geral?

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Brasil. 1997. *Parâmetros Curriculares Nacionais*: primeiro e segundo ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF.

Brasil. 2000. *Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio.* Parte II – Linguagens Códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC/SEB.

Brasil/SEMTEC. 1999. *Parâmetros Curriculares Nacionais*: Ensino Médio. Brasília, DF: MEC/SEMTEC.

Franchi, Carlos. 2006. *Mas o que é mesmo gramática?* São Paulo: Parábola.

Geraldi, João Wanderley. 1984. Unidades básicas do ensino de português. IN: Geraldi, João Wanderley (Org.). *O texto na sala de aula.* Cascavel: ASSOESTE, p. 49-69.

Geraldi. João Wanderley. 1997. No espaço do trabalho discursivo, alternativas. IN: *Portos de Passagem*. 4ª. ed. São Paulo: Martins Fontes, p. 115-217.

Ilari, Rodolfo. 1997. *A lingüística e o ensino da língua portuguesa*. São Paulo, Martins Fontes.

Jurado, Shirley; Rojo, Roxane. 2006. Leitura no Ensino Médio: o que dizem os documentos oficiais e o que se faz. IN: IN: Buzen, Clécio e Mendonça, Márcia (orgs). *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola Editorial.

Mendonça, Márcia.2006. Análise Linguística no Ensino Médio: um novo olhar, um outro objeto. IN: Buzen, Clécio e Mendonça, Márcia (orgs). *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola Editorial.

Neves, Maria Helena de Moura. 1990. *Gramática na escola.* São Paulo: Contexto.

Oliveira, Luciano Amaral. 2010. *Coisas que todo professor de português precisa saber*: a teoria na prática . São Paulo : Parábola Editorial.

Perini, Mário. 2005. *Sofrendo a Gramática*. São Paulo: Ática.

Travaglia, Luiz Carlos. 2002. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º. E 2º. Graus.* São Paulo: Cortez.

Apêndice

Dentre os meus trabalhos de pesquisa, tenho investigado sobre *o ensino de gramática e a relação com a formação docente*. Em um primeiro momento, apresentei um artigo com este tema na ABRALIN 2011. Dando continuidade à mesma pesquisa, apresentarei o trabalho *Análise Linguística e Formação do Professor de Língua Portuguesa: refletindo para o ensino e ensinando para a reflexão*, no SIMELP 2015.
Solicito sua participação, respondendo às questões abaixo.
Profa. Mônica Mano Trindade Ferraz

Declaro estar ciente de minha participação nesta pesquisa e autorizo que minhas respostas, de forma anônima, façam parte dos dados a serem analisados e divulgados (caso haja publicação)

Data:
Assinatura:

Formação:
Graduação:
Pós-graduação:

1) Caso você tenha experiência de sala de aula, especifique
2) Qual deve ser, na sua opinião, o maior objetivo do ensino de Língua Portuguesa, considerando os níveis Fundamental e Médio?
3) Você considera que o Ensino de Gramática é pertinente nas aulas de LP?
4) Qual ou quais as dificuldades (se houver) encontradas por você, no que diz respeito ao ensino de gramática?
5) Como você conceitua *gramática*?
6) Como você define uma prática de *Análise Linguística* em sala de aula?
7) Analisando a sua formação acadêmica, como você relaciona as questões acima com o currículo do seu curso de graduação?

SIMPÓSIO 11

ENSINO-APRENDIZAGEM DE PORTUGUÊS E OS (MULTI)LETRAMENTO(S)

COORDENADORES

Cláudia Graziano Paes de Barros
(UFMT)

Otília Costa e Sousa
(IPL)

De volta ao futuro da língua portuguesa.
Atas do V SIMELP - Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa
Simpósio 11 - Ensino-aprendizagem de português e os (multi)letramento(s), 2741-2758
ISBN 978-88-8305-127-2
DOI 10.1285/i9788883051272p2741
http://siba-ese.unisalento.it, © 2017 Università del Salento

FORMAÇÃO E PRÁTICAS DE DOCENTES DE LÍNGUA PORTUGUESA NA PERSPECTIVA DOS MULTILETRAMENTOS

Leandra InesSeganfredo SANTOS[1]

RESUMO
Este texto objetiva socializar resultados de projeto realizado com docentes da área de ensino de Língua Portuguesa que atuam nas redes públicas estadual e municipal de ensino de Mato Grosso. Eles fazem parte do Programa em rede nacional de Mestrado Profissional em Letras (Profletras), da Unidade de Sinop da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT). O projeto tem por finalidade desencadear formação contínua assistida que priorize o acompanhamento sistemático e permanente das ações de formação em estreito relacionamento com a concepção de pesquisa colaborativa de investigação ação-reflexão-ação, trazendo em seu bojo a responsabilidade de promover mudanças no contexto educacional por meio de ações interventivas. Os dados foram coletados por meio de relatórios descritivos-analíticos, relatos de experiências e ações desenvolvidas a partir de propostas de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa elaboradas durante disciplinas do mestrado. A análise pauta-se nos estudos dos (multi)letramentos e da formação de professores como agente letrador. Dentre os resultados, destaca-se que o Profletras tem se caracterizado importante lócus de atualização nas questões teórico-práticas de docentes oriundos de diferentes contextos educacionais com ampla responsabilidade social de impactar as ações desenvolvidas no interior de salas de aulas de ensino de Língua Portuguesa.

PALAVRAS-CHAVE: Formação docente; ensino de Língua Portuguesa; multiletramentos; mestrado Profletras.

INTRODUÇÃO

Programas e projetos de formação contínua que contemplam docentes de Língua Portuguesa buscam deflagrar discussões a ações que atendam às novas exigências impostas pela sociedade no que diz respeito aos multiletramentos e às tecnologias digitais da informação e comunicação. Em âmbito nacional, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) aprovou com nota 04, em

1UNEMAT, Campus de Sinop, Faculdade de Educação e Linguagem. Rua das Macieiras, 1027, Jardim Maringá, CEP 78.556-260, Sinop, Mato Grosso, Brasil, leandraines@unemat.br.

2013, o Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) cuja especificidade é atender aos professores de Letras em serviço no ensino público. Este é um exemplo dessas ações, com o intuito de alicerçar mudanças de perspectiva em relação à docência em Língua Portuguesa no Ensino Fundamental.

O Programa é direcionado para os professores da rede pública de ensino, que atuam especificamente no Ensino Fundamental, do 1º ao 9º anos, na área de Língua Portuguesa/Literatura. Em sua área de concentração, Linguagens e Letramentos, abriga duas linhas de pesquisa: Teorias da Linguagem e Ensino e Leitura e Produção Textual: diversidade social e práticas docentes. As disciplinas são distribuídas em três eixos: a dos Fundamentos (Elaboração de Projetos e Tecnologias Educacionais; Alfabetização e Letramento) com trinta horas; as obrigatórias (Fonologia, Variação e Ensino; Gramática, Variação e Ensino; Texto e Ensino; Aspectos Sociocognitivos e Metacognitivos da Leitura e da Escrita; e, Leitura do Texto Literário) com quarenta e cinco horas; as optativas (Ensino da Escrita, Didatização e Avaliação; Linguagem, Práticas Sociais e Ensino; Linguagem, Práticas Sociais e Ensino; Práticas de Oralidade e Práticas Letradas do 1º ao 5º ano; Práticas de Oralidade e Práticas Letradas do 6º ao 9º ano; Erros de Decodificação na Leitura: Rotas e Graus de Atipicidade dos Sujeitos; Erros de Escrita: Previsibilidade e Atipicidade; Gêneros Discursivos/Textuais e Práticas Sociais; Estratégias do Trabalho Pedagógico com a Leitura e a Escrita; Literatura e Ensino; Literatura Infanto-Juvenil; Produção de Material Didático para o Ensino de Língua Portuguesa como Adicional) com quarenta e cinco horas. Destas, o professor-aluno escolherá três para cursar.

De acordo com o Projeto, o objetivo do Programa **é e**mpoderar os docentes de valor pedagógico agregado em linguagem, com vistas ao enriquecimento e à eficácia em práticas profissionais, de tal modo que venha a promover:

(i) o aumento do nível de qualidade de ensino dos alunos do EF, com vistas a efetivar a desejada curva ascendente quanto à proficiência no que se refere às habilidades de leitura e de escrita;

(ii) o declínio das atuais taxas de evasão dos alunos durante o percurso do EF na escola brasileira;

(iii) o multiletramento exigido no mundo globalizado com a presença da web pressuposta;

(iv) uma atitude pró-ativa dos professores em relação aos alunos com graus distintos de atipicidade;

(v) o desenvolvimento de pedagogias que efetivem a proficiência em letramentos, compatível aos nove anos cursados durante o EF.

Atualmente, o Programa conta com quarenta e nove (49) Instituições Associadas (IAS), com sede na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Na região Centro-Oeste do Brasil há cinco unidades. A UNEMAT é uma das IAS da região, com duas unidades de funcionamento, uma em Cáceres e outra em Sinop. Em Sinop, unidade que descrevemos neste estudo, oferece dezoito vagas anuais. O sentido maior de participar de um Programa dessa envergadura está na função social que ele abriga em seu escopo ao priorizar a formação de profissionais que não tiveram acesso à pós-graduação *stricto sensu* depois de sua formação inicial, como será apresentado adiante.

Em entrevista concedida a nós, Nóvoa asseverou queconsidera ser necessário criar uma nova instituição que juntasse os centros universitários de formação, os grupos de pesquisa e as escolas da rede e acredita que esta instituição não está muito distante de algumas das nossas práticas. Para ele, entretanto,

> é preciso dar um passo a mais e criá-la, com uma unidade e uma organização própria. Nesta instituição: os formadores universitários devem fazer pesquisa e dar aulas nas escolas da rede; os pesquisadores devem participar na formação e intervir pedagogicamente nas escolas; os professores da rede devem participar na pesquisa e na formação dos seus futuros colegas. (Santos et al, 2012: 6)

Pensando nisso e para melhor organizar e acompanhar as ações do Programa, os docentes do PROFLETRAS/Sinop elaborou, em parceria com um grupo de docentes da área de linguagens do Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica (CEFAPRO), órgão da Secretaria de Estado de Educação do Mato Grosso (SEDUC) responsável pela formação continuada dos profissionais da educação, um projeto de pesquisa[2] que tem como meta desenvolver investigação a partir de propostas de formação continuada assistida desenvolvidas com professores da rede pública de ensino, tendo como suporte metodológico a pesquisa colaborativa e como aporte teórico estudos que discutem a formação do professor atuante na área da linguagem, ancorados, especialmente, nos princípios crítico-reflexivos (Zeichner, 2008). Também pretende compreender como os multiletramentos e tecnologias interferem nas práticas sociais.

O projeto objetiva, ainda, analisar a relação entre formação docente, multiletramentos e o uso das tecnologias na ação pedagógica de professores da área de

2 Agradecemos a CAPES (processo 404680/2013-5) e a FAPEMAT (processo 151442/2014) pelo fomento para o desenvolvimento do projeto.

linguagem da Educação Básica para compreender como estes interferem nas práticas sociais. Ao incidir um olhar e uma prática voltados à formação docente, no que se refere ao ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa e Literatura, as atividades desenvolvidas têm impactado no ensino público estadual, espaço em que os envolvidos na pesquisa-ação atuam diretamente. Temos buscado, pois, ao longo dos últimos dois anos, responder aos seguintes questionamentos: a) a formação continuada assistida possibilita a mudança nas práticas pedagógicas docentes? b) como as práticas educacionais contribuem para os multiletramentos no meio em que dos sujeitos vivem da sociedade contemporânea? c) qual a relação entre formação docente, multiletramentos e o uso das tecnologias?

Neste texto, registramos alguns dos avanços obtidos, descritos, sobretudo, pelos próprios professores-mestrandos, em que tentamos, dar-lhes vez e voz (Nóvoa, 2009) no processo de sistematização e teorização de suas práticas de sala de aula, tarefa pouco realizada no cotidiano do contexto escolar onde estão inseridos. Selecionamos para este diálogo as ações desenvolvidas no decorrer de duas disciplinas do Programa, ofertadas em 2014, a saber as disciplinas "Aspectos Sociognitivos e Metacognitivos da Leitura e da Escrita" e "Estratégias do Trabalho Pedagógico com a Leitura e a Escrita". A primeira propõe o estudo de processos sociocognitivos relacionados à aquisição da linguagem e ao aprendizado e desenvolvimento da leitura e da escrita, bem como reflexão sobre a articulação entre as abordagens cognitivas da leitura e da escrita e as pesquisas sobre letramento. No âmbito prático, prevê a elaboração de didáticas para o ensino de Língua Portuguesa com base na construção sociocognitiva do significado relacionada ao trato com textos orais e escritos. A segunda disciplina, por sua vez, previa com protocolos de práticas de andaimagem/mediação e de pistas de contextualização, exercícios para o desenvolvimento da consciência das unidades fonológicas, morfológicas, sintáticas e textuais, além de proposições metodológicas para elaboração de material didático.

Vale ressaltar que todas as disciplinas do Programa preveem uma parte teórica e outra prática, para que seja desenvolvida, preferencialmente, de maneira integrada. Para desenvolver as ementas previstas para as disciplinas do Programa de forma integrada é necessário haver um diálogo constante entre os docentes. Nesse sentido, o trabalho teórico-prático proposto nas duas disciplinas culminaram em um espectro de ações integradas, cujos eixos teóricos norteadores abordaremos na sequência, ainda que de forma bastante breve.

1. Eixos teóricos norteadores

Abordamos aqui os pilares teóricos que sustentam nossas ações, no que diz respeito à formação docente, ao papel do professor, da perspectiva da inclusão do trabalho com os multiletramentos, os gêneros textuais e as tecnologias da informação e comunicações (TIC) em sala de aula, mediante o desenvolvimento de estratégias de leitura e de (re)escrita.

Destarte, a perspectiva de formação docente por nós adotada, vai ao encontro do que preconiza Nóvoa, de uma interação entre a formação inicial e continuada, construída com base na reflexão. Assim afirma o autor:

> Parece que estamos todos de acordo quanto aos grandes princípios e até quanto às medidas que é necessário tomar para assegurar a aprendizagem docente e o desenvolvimento profissional dos professores: articulação da formação inicial, indução e formação em serviço numa perspectiva de aprendizagem ao longo da vida; atenção aos primeiros anos de exercício profissional e à inserção dos jovens professores nas escolas; valorização do professor reflexivo e de uma formação de professores baseada na investigação; importância das culturas colaborativas, do trabalho em equipa, do acompanhamento, da supervisão e da avaliação dos professores; etc. (Nóvoa, 2009:13).

Corroboramos suas ideias no que concerne à importância de uma postura reflexiva do professor. Pensar em prática reflexiva é pensá-la como análise crítica e discussão das teorias práticas do professor com seus pares, pois, ao expô-las e examiná-las ele fica munido de mais hipóteses para perceber suas falhas e aprender um com o outro, de forma que a atenção volta-se tanto para sua própria prática quanto para as condições sociais em que está inserida, ou seja, a prática reflexiva concebida por este autor mantém vínculo com a reflexão como prática social (Zeichner, 2008). A formação do profissional reflexivo se fundamenta em estabelecer estratégias de pensamento, percepção e estímulos e é centrada na tomada de decisões para processar, sistematizar e comunicar informações. Tudo se decide no processo de reflexão desencadeado pelo professor acerca de sua própria ação e a mudança e a inovação pedagógica dependem deste pensamento reflexivo (Nóvoa, 2009, Imbernón, 2010).

O ensino nesta perspectiva tem apontado para a valorização dos processos de produção do saber docente a partir da prática, em que a pesquisa é tomada como um instrumento de formação de professores, e o ensino como ponto de partida e de chegada

da pesquisa (Pimenta e Ghedin, 2005). Santos e Ramos (2014) afirmam que uma das preocupações acerca da formação e da prática docentes gira em torno da necessidade do abandono do individualismo para se chegar ao trabalho colaborativo em que a formação passe a ser parte intrínseca da profissão e que cada um dos membros do grupo é responsável pela sua aprendizagem e pela dos outros. É o que Imbernón tem chamado de "cultura colaborativa", e afirma que "atualmente o ensino se converteu em um trabalho coletivo necessário e imprescindível para melhorar o processo de trabalho dos professores, a organização das instituições educacionais e a aprendizagem dos alunos" (Imbernón, 2010b:64). Ademais, para Imbernón (2010a e b) a formação docente e profissional precisa ter como base a mudança e a incerteza.

Estudiosos tem defendido uma perspectiva de professor pesquisador como agente de letramento. A formação de um professor para atuar como agente de letramento faz novas e diferentes exigências ao formador universitário: os saberes acadêmicos e a familiaridade com diversas práticas de letramento, inclusive as acadêmicas, são ainda importantes, mas essencial é a atitude de um professor, que, sabendo-se em contínuo processo de letramento, aventura-se a experimentar e, com isso, a continuar aprendendo com seus alunos, através de práticas letradas que motivam o grupo todo e atendem, ao mesmo tempo, a interesses e objetivos individuais e, assim, formam leitores, despertam curiosidades, dão segurança a escritores iniciantes (Kleiman, 2006; Bortoni-Ricardo, Machado e Castanheira, 2010).

A escola é, pois, consoante Kleiman (2007), agência de letramento por excelência de nossa sociedade, em que devem ser criados espaços para experimentar formas de participação nas práticas sociais letradas. Não só para esta autora, como também para Rojo (2009 e 2012), a pertinência desta agência está em assumir os múltiplos letramentos da vida social como o objetivo estruturante do trabalho escolar em todos os ciclos.

Apropriar-se e/ou desenvolver uma prática que considere os multiletramentos implica em um trabalho docente diferenciado que trabalhe, por exemplo, na perspectiva dos gêneros, que vai além da repetição ritual e de proposições padronizadas, pois as atividades "não apenas identificam o gênero solicitado, mas também propiciam ao aluno um ambiente de fala (...)" (Bazerman*et al*, 2011:31). É preciso se pensar no desenvolvimento da oralidade, da leitura e da escrita nas situações reais de uso da linguagem (Marcuschi, 2008; Dionísio, 2011) em uma sociedade cada vez mais "tecnológica". O uso intenso das TIC e a aquisição e domínio dos vários gêneros

digitais satisfazem às exigências daqueles que acreditam na funcionalidade e utilidade que qualquer tipo de letramento pode proporcionar aos indivíduos que o adquirem para agir em uma sociedade e atende aos que postulam o desenvolvimento da capacidade analítica e crítica do cidadão como objetivo maior da aquisição de qualquer tipo de letramento (Xavier, s/d; Snyder, 2010).

Neste contexto, é preciso se rever qual concepção de leitura melhor atende às necessidades práticas dos docentes. Para Bortone e Martins (2008:11)

> A leitura precisa ser vista como um processo no qual o leitor realiza um trabalho de construção do significado do texto, a partir do conhecimento de mundo, dos conhecimentos linguísticos, da intencionalidade do autor, entre outros. O texto, nessa perspectiva, não pode mais ser considerado como algo pronto e acabado, mas como um conjunto de pressupostos, intenções, implícitos que, somados aos fatores contextuais e intertextuais que evoca, criam um universo de leitura a ser desvendado pelo leitor.

Autores como Leffa (1996) e Solé (1998), asseveram que as estratégias de leitura adotadas pelos professores definem os resultados. Neste sentido, para os autores, aprender a ler significa aprender a encontrar sentido e interesse na leitura, ser ativo ante a leitura, ter objetivo, se autointerrogar sobre o conteúdo e a compreensão, interagir com o texto. Aprender a ler compreensivamente é, pois, uma condição necessária para poder aprender a partir dos textos escritos e isso requer ensinamento por parte do professor, a partir da observação ativa dos alunos e da própria intervenção. Concordamos com os autores ao assegurarem que ensinar a ler é uma questão de compartilha, de promoção de atividades significativas como uma condição necessária para conseguir o que nos propomos. Refletir, planejar e avaliar a própria prática em torno da leitura constituem requisitos para otimizá-la, para modificá-la quando for necessário no sentido conveniente.

Tão importante quanto o trabalho de leitura, encontra-se o trabalho de escrita. Escrever é uma marca de cultura da sociedade. Consoante Cagliari (2004), o ser professor exige dele ciência e arte: ciência para tratar cientificamente de tudo que ensina e arte para interagir com seus alunos e orientá-los no processo de aprendizagem. Destarte, quanto mais o professor souber sobre a linguagem oral e escrita, melhores chances ele terá de ensinar e de orientar seus alunos para que superem suas dificuldades e atinjam os objetivos propostos, ou seja, o sucesso da produção de bons textos depende crucialmente do modo como o professor leva seus alunos a produzirem textos.

Para que as atividades de multiletramentos se efetivem enquanto práticas de leitura e escrita socialmente contextualizadas, é necessário explorar a significação dos textos que fazem sentido à realidade dos estudantes (Cavalcante, 2013). O texto é um espaço em que os sujeitos sociais produzem sentido para o que leem, através das ações linguísticas e sociocognitivas, independente de ser na linguagem escrita ou na linguagem oral através de estratégias tanto no campo linguístico quanto no cognitivo-discursivo para produzir sentido nas relações interdiscursivas que envolvem leitura e produção textual (Koch, 2013).

Além de proporcionar atividades de escrita, o professor precisa pensar e proporcionar mecanismos de reescrita. Neste sentido, com base em Bakhtin (1997), Ruiz (2001) sugere uma correção textual-interativa, ou seja, uma correção discursiva altamente polifônica, expressão máxima da dialogia. Para a referida autora, este tipo de intervenção tenta ir além das formas corriqueiras e tradicionais para falar dos problemas do texto e constrói-se quando o professor toma como objeto de discurso de sua correção não mais apenas o modo de dizer do aluno, mas também o dizer desse aluno, ou, então, a atitude comportamental (não-verbal) desse aluno refletida pelo seu ato de dizer (revisando) ou não-dizer (não-revisando) a propósito da correção do professor.

Após termos descrito as linhas teóricas gerais adotadas durante as disciplinas, na sequência descrevemos as escolhas metodológicas e os resultados advindos de nossa prática.

2. Escolhas metodológicas e resultados obtidos

Como mencionado anteriormente, o Programa prevê que as disciplinas trabalhem aspectos teóricos e metodológicos de ensino de Língua Portuguesa. Nesse sentido, o âmbito teórico foi explorado a partir de leituras individuais de obras e artigos, aulas expositivas, apresentação de seminários e relatos de experiências relacionando as práticas às teorias discutidas.

No âmbito prático, após apresentação de sugestões e discussão das possibilidades ficou acordado que seriam elaboradas propostas didáticas para serem desenvolvidas nas salas de aula onde atuam, de acordo com o segue:

a) Planejamento de sequências didáticas em duplas/trios: Para o planejamento foi seguido o procedimento de sequências didáticas descrito por

Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) com a estrutura de base – apresentação da situação, produção inicial, módulos e produção final – além da descrição do tema/título, da turma, da duração, do objetivo, dos materiais necessários e da bibliografia. A proposta deveria envolver um gênero textual, prever o uso das TIC, oportunizar a leitura e a (re)escrita, e priorizar as produções dos alunos. Optamos pela elaboração coletiva para oportunizar o diálogo e negociação para as escolhas que julgassem mais acertadas.

b) Desenvolvimento das sequências didáticas individualmente na escola de lotação: cada docente retornou para sua escola de lotação para desenvolver a proposta de intervenção, de acordo com o planejamento realizado.

c) Escrita de relatório descritivo-analítico individual: após a intervenção, os professores elaboraram um relatório para descrever e refletir sobre a prática desenvolvida, na perspectiva de professor-pesquisador descrita por Bortoni-Ricardo (2008).

d) Socialização dos resultados obtidos: a discussão coletiva dos resultados obtidos caracteriza-se um espaço profícuo de avaliação das decisões tomadas por cada docente em seu contexto impar de trabalho, não no sentido de se expor, mas no sentido de colocar-se em atitude de escuta reflexiva em busca de atingir melhores níveis de proficiência de seu trabalho.

e) Escrita de relatório descritivo-analítico em duplas/tios: por fim, ainda em uma perspectiva de desenvolvimento de autoria iniciada nos processos anteriores, aqui os docentes tiveram a oportunidade de dialogar acerca dos resultados obtidos, em exercício de aproximações e distanciamentos do percurso trilhado. Toda a proposta de intervenção foi pensada na noção de sujeito-*scriptor*, que, através da constituição do sujeito autor, combina textos e saberes pré-existentes para expor sua visão de mundo (Xavier, 2011). Compreendemos o sujeito-*scriptor,* de acordo com Xavier (2011), como alguém que textualiza seu discurso, apresentando suas peculiaridades no que tange à materialidade linguística,elaborando seus enunciados cuidadosamente a fim de estabelecer em seu texto unicidade, coerência e interpretabilidade, desenvolvendo a competência autoral.

f) Organização e publicação de e-book: uma grande preocupação do Profletras é o compromisso social. Assim, pensando no compromisso com as escolas e a sociedade em geral, o material foi organizado em forma de coletânea

> digital[3] e publicada pela Editora da UNEMAT. O objetivo do grupo foi oportunizar que o material pudesse chegar até o "chão da escola", como diz Nóvoa (2001), de forma que a produção dos mestrandos pudesse ter visibilidade e servir para novas intervenções e reflexões. Acreditamos que não basta desenvolver a autonomia, a autoria e outras características no professor-mestrando. É necessário fazer com que sua produção circule nos diferentes meios, sobretudo na esfera educacional em que está inserido. Isso não é importante só para ele, mas, e talvez, principalmente, para os alunos, que podem apreciar suas produções e os impactos advindos do processo. Neste sentido, consideramos que a publicação, gratuita, oportuniza a circulação e visibilidade à produção.

A realização das atividades coincidiu com o período eleitoral no Brasil (segundo semestre de 2014), em que seriam eleitos presidente, senadores, deputados e governadores. Para discutir as possibilidades de uso das tecnologias digitais (TIC) em sala para estimular a leitura e escrita, em uma das aulas foi apresentado o vídeo "Propaganda eleitoral gratuita – a verdadeira" (disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=dMVgb3DtS0Y,) que satiriza a forma com que a propaganda eleitoral é feita pelos candidatos brasileiros. Por sugestão dos discentes, todas as propostas teriam esta temática e abordariam, de alguma forma, o vídeo em questão, entretanto, cada dupla/trio teria liberdade para escolher o gênero textual a ser explorado na proposta.

Sete propostas foram elaboradas, em que foram trabalhados os seguintes gêneros textuais: charge, paródia, discurso político, seminário, documentário, fábula e artigo de opinião, envolvendo o uso das TIC, o trabalho com leitura e (re)escrita. Na sequência, passamos a discutir alguns aspectos acerca dos resultados obtidos.

3. Um olhar "de fora" sobre o produto

Uma das premissas de nossa atuação é possibilitar a circulação das produções de forma que o trabalho desenvolvido possa ser apreciado por outros pesquisadores no sentido de sentirmos como nossas ações são vistas e, até mesmo, para que os pontos abordados

3 A coletânea está disponível para download gratuito no sítio eletrônico da Editora UNEMAT: http://www.unemat.br/reitoria/editora/?link=catalogo_eletronico

pelos apreciadores nos sirvam para compreendermos melhor nosso trabalho. Foi exatamente isso que aconteceu quando disponibilizamos o material gerado pelo grupo para uma grande estudiosa da área dos letramentos para que prefaciasse a obra. Em sua leitura cuidados, Maria do Socorro Oliveira pontuou vários aspectos, dentre os quais, alguns sequer havíamos pensado termos desenvolvido, o que proporcionou mais momentos de reflexão. Concordamos com a pesquisadora de que a organização do livro teve como eixo norteador o estabelecimento de relações entre os saberes científicos de referência, construídos pelos professores na instância de formação acadêmica, e os saberes escolares por eles trabalhados na prática cotidiana do espaço escolar.

Ela apontou também, por exemplo, nossa preocupação em evidenciar como saberes curriculares, construídos nas disciplinas, articulam-se e moldam saberes práticos de professores, desenvolvidos em turmas de diferentes níveis do ensino fundamental em municípios do Estado de Mato Grosso.

Outro ponto enaltecido foi que as propostas interventivas organizaram-se não pelo repasse da informação, mas por meio do dispositivo didático Sequência Didática, que permitiu sequenciar um plano de atividades de leitura e escrita, centrado em uma temática de real interesse para alunos e professores, utilizando-se, para tanto, do trabalho com vários gêneros textuais. Ademais, pondera Oliveira (2015), a construção do conhecimento situada na vida dos alunos, permitiu desenvolvimento do letramento cívico.

Vislumbrou-se, efetivamente, neste trabalho, de acordo com a autora, a agência de letramento tão esperada que a escola seja para a vida dos sujeitos nela envolvidos. Quer dizer, tendo como critério de seleção o tema-problema, os professores mobilizaram recursos e conhecimentos capazes de construir alunos diferentes, ao possibilitarem o acesso e a disponibilidade dos letramentos via compreensão e produção de gêneros textuais, orais e escritos. Tanto professores quanto alunos puderam se enxergar como leitores autônomos e críticos, protagonistas da sua própria aprendizagem e conscientes da sua identidade leitora e escritora, verdadeiros agentes de letramentos. Por fim, Oliveira pondera que

> Experiências como as aqui relatadas são significativas também para o professor no sentido de que oportunizam a reflexão e o questionamento sobre a prática docente. No momento em que o professor deixa de ser apenas mandatário da escrita (aquele manda o aluno escrever) e se torna também escrevente, ao pensar e documentar a sua prática pedagógica por meio de um relatório didático-científico-reflexivo, ele assume o papel de *professor*

> *pesquisador/reflexivo* – aquele que se instrumentaliza teoricamente para observar, indagar, propor alternativas e redimensionar o seu fazer pedagógico, transformando velhas práticas em outras novas. Tal movimento, entretanto, só é possível quando o professor parte do princípio de que ação e reflexão compõem uma relação dialética. O diálogo prática-teoria-prática deverá ser sempre um movimento recorrente na formação do professor/pesquisador. (Oliveira, 2015:09)

4. Reflexões de professores-mestrandos acerca de si, da prática e dos resultados do trabalho

Muito importante para nós também foi contribuir para a construção, não só das propostas de intervenção, bem como colaborar no processo de (re)escrita dos relatórios na perspectiva da correção textual-interativa proposta por Ruiz (2001), oportunizando-nos a visão do todo e dando-nos subsídios para intervenções teórico-práticas mais consistentes e significativas. Pontuamos a seguir alguns aspectos que consideramos relevantes.

Há uma unanimidade por parte dos professores-mestrandos de que a SD é um procedimento didático interessante e profícuo. Apesar de muitos já terem tido ouvido falar, estudado e/ou lido acerca deste procedimento, para a maioria deles essa foi a primeira vez que produziram e até mesmo aplicaram uma SD. Um dos docentes assim reflete sobre isso:

> O trabalho com SD é louvável. O resultado final possui uma diferença muito grande em relação ao primeiro trabalho. Desta forma, cabe uma reflexão sobre a condução dos conteúdos em sala de aula pelos professores de língua portuguesa nos dias atuais. **A SD é uma ferramenta útil e indispensável** porque é necessário percorrer um caminho para que os alunos possam compreender melhor e colocar em prática o seu aprendizado. (Silva, 2015:48, grifos nossos)

Ainda acerca da escolha metodológica, Silva aponta ter percebido a importância de se dar ao aluno chances para que possa chegar ao sucesso em uma produção textual oral ou escrita. Desta forma, afirma Silva, "a aprendizagem será facilitada, pois a frustração de aluno e professor será praticamente nula, como aconteceu com a aplicação da SD para produzir o gênero discurso político". (Silva, 2015:49).

Ao longo do desenvolvimento das intervenções os mestrandos diagnosticaram certa ansiedade por parte dos alunos, comportamento esse responsável pelo total

envolvimento da turma nas etapas de atividades propostas. Para Antônio, foi uma experiência muito válida, que lhes oportunizou perceber e analisar como ocorrem os processos de autoria dos alunos. Para ela:

> Enquanto professor, devemos sempre estar inovando nossas práticas docentes objetivando melhoria no processo de letramento de nossos educandos, através da pedagogia do multiletramento, ou seja, uma pedagogia que prima pela abordagem da diversidade cultural e a diversidade de linguagem na escola, levando em conta a multimodalidade (linguística, visual, gestual, espacial e áudio). (Antônio, 2015:57).

Já na reflexão coletiva com seu colega de elaboração da proposta de intervenção, Antônio amplia e, com Silva, argumenta: "A metodologia aplicada proporcionou liberdade de expressão e **envolvimento com as novas tecnologias,** transformando um tema pouco debatido e aceito em sala de aula em uma atividade agradável e prazerosa". (Silva e Antônio, 2015:59, grifos nossos). Sem dúvidas, todos os professores-mestrandos ratificaram a importância da inclusão das TIC nas aulas de Língua Portuguesa, apontando-as como auxiliadoras no processo de ensino e aprendizagem. Para Weber (2015:126, grifos nossos), "outro ponto que cabe ressaltar nesse trabalho foi o **uso das tecnologias**, momento em que eles mais se envolveram foi na gravação dos áudios com os celulares", e continua "possivelmente, se a escola disponibilizasse de mais recursos tecnológicos, haveria um maior envolvimento".

Conforme apresentamos no aporte teórico, acerca da importância de desenvolver a perspectiva do professor como agente de letramento, acreditamos termos alcançado este objetivo quando lemos as reflexões de Weber, por exemplo, ao afirmar que:

> Com a realização desse trabalho, pude **avaliar** não somente a aprendizagem dos alunos, mas principalmente **minha prática**, realizando um movimento de ação-reflexão-ação (...) Quando a **organização dos trabalhos escolares parte do coletivo**, da partilha e da cooperação de todos os envolvidos, dentro de uma concepção dialógica, a prática adquire outra significação. Num trabalho em que há a **negociação entre os pares**, o professor passa de mediador a agente de letramento, pois irá respeitar as vontades e aprender ao mesmo tempo em que ensina. (Weber, 2015:126, grifos nossos)

No que diz respeito ao trabalho de escrita e (re)escrita, a intervenção proporcionou apropriação da linguagem de forma significativa no contexto social. Weber pontua que

> esse trabalho fez com que o **texto não fosse apenas pretexto para uma possível correção ou atribuição de nota**, mas contribuiu para perceber que

> o texto do aluno não é algo fechado, fixo e regular; que a contextualização e a discussão da temática se fazem necessárias no processo de escrita e que o aluno, como um ser social, já possui um posicionamento diante dos fatos, **cabendo ao professor propiciar momentos de debates e trazer novas informações**, para que haja o confronto entre o velho e o novo, assim o aluno poderá construir o seu conhecimento e perceber que é através da linguagem que interagimos com o que nos cerca. (Weber, 2015:127, grifos nossos)

5. Finalizando...

Temos percebido ao longo dos dois anos de desenvolvimento do Profletras que a formação proporcionada tem permitido que o docente permaneça em um movimento de refacção de suas práticas. A formação contínua em que estão engajados lhes oportuniza socialização de experiências e novas reflexões e viabiliza acesso às mais recentes teorias que discutem os conceitos concernentes aos temas em questão. Estamos certos de que o acesso e estudo de tais teorias, por si só, não garantem mudanças; é necessário, pois, que se articulem teoria e práticas em um processo reflexivo.

Fica evidente a importância de o professor propor a elaboração de modelos coletivos, estimulando a reflexão acerca do tema, da estrutura linguística, do gênero textual abordado, bem como o respeito às opiniões dos colegas. Para o aprimoramento da escrita podem ser organizados e produzidos cadernos individuais, já que isso permite um acompanhamento metódico do percurso trilhado, mostrando avanços e limitações. Já a refacção textual e criação de fichas e/ou tabelas contendo critérios específicos de correção são caminhos que auxiliam tanto o docente quanto os discentes na formação de hábitos para um olhar sistematizado às produções. A troca de textos entre os colegas, tanto docentes quanto discentes é ótima para construir andaimagem na produção dos textos desenvolvendo a correção coletiva/colaborativa.

Na contemporaneidade, é imprescindível que a escola se aproprie, efetivamente, das mídias digitais e as utilizem como aliadas na difusão das ações pedagógicas nela desenvolvidas. Para isso, pode apropriar-se da criação de *sites,blogs* e manutenção de redes sociais que são amplamente usadas pelos indivíduos na sociedade, extramuros escolares e que, muitas vezes, ainda são vetados entre os muros da escola.

Por fim, sugerimos a preparação de livro coletivo impresso ou até mesmo digital (*e-books*, *audio-books*, jornais e revistas escolares, por exemplo), já que não há custos

ou estes são baixos, como aconteceu com o material aqui descrito. Ainda no sentido de dar visibilidade à produção doa alunos, pode-se organizar portfólio de produções textuais para serem encaminhados à família, bem como evento para mostra dos trabalhos como exposições, varais, seminários, concursos, dentre outros.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Antônio, M. S. D. 2015. Oralidade e multiletramentos: caminhos para a aprendizagem. In: Santos, L. I. S.; Sobrinho, G. R. (Org.). *Multiletramentos: articulações para/no ensino da leitura e da escrita.* Cáceres: Editora UNEMAT. p. 51-57.

Bakhtin, M. 1997. *Marxismo e filosofia da linguagem.* 9. ed. São Paulo: Hucitec.

Bazerman, C. 2011. *Gênero, agência e escrita.*In: Bazerman, C.; Hoffnagel, J. C.; Dionísio, A. P. (Org.). Tradução e adaptação Judith ChamblissHoffnagel. 2. ed. São Paulo: Cortez.

Bortone, M. E.; Martins, C. R. B. 2008. *A construção da leitura e da escrita: do 6º ao 9º ano do ensinofundamental.* São Paulo: ParábolaEditorial.

Bortoni-Ricardo, S. M. 2008. *O professor-pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa.* São Paulo: Parábola Editorial.

Bortoni-Ricardo, S. M.; Machado, V. R.; Castanheira, S. F. (Orgs.). 2010. *Formação do professor como agente letrador.* São Paulo: Contexto.

Cagliari, L. C. 2004. *Alfabetização e linguística.* 10. ed. São Paulo: Scipione.

Cavalcanti, M. M. 2013. *Os sentidos do texto.* São Paulo: Contexto.

Dionisio, A. P. G. 2011. Gêneros Textuais e multimodalidade. In: Karwoski, A. M.; Gaydeczka, B.; Brito, K. S. (Orgs.). *Gêneros textuais reflexões e ensino.* São Paulo: Parábola Editorial.

Imbernón, F. 2010a. *Formação continuada de professores.* Porto Alegre: Artmed.

Imbernón, F. 2010b. *Formação docente e profissional:* formar-se para a mudança e a incerteza. 5. ed. São Paulo: Cortez.

Kleiman, A. A. 2006. Professores e agentes de letramento: identidade e posicionamento social. *Filologia e Linguística Portuguesa*, v. 8, n. 2, p. 409-424.

Kleiman, A. A. 2007. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. *Signo.* Santa Cruz do Sul, v. 32, n. 53, p. 1-25, dez.

Kleiman, A. A. 2007.Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna.*Signo.* Santa Cruz do Sul, v. 32 n 53, p. 1-25, dez.

Koch, I. G. V. 2013. *Ler e compreender os sentidos do texto.* São Paulo: Contexto.

Leffa, V. J. 1996. *Aspectos da leitura: uma perspectiva psicolinguística.* Porto Alegre: Sagra D C Luzzatto.

Marcuschi, L. A. 2008. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão.* São Paulo: Parábola Editorial.
Nóvoa, A. 2001. Professor se forma na escola. *Revista Nova Escola*, ed. 142. Disponível em: <http://novaescola.abril.com.br/ed/142_mai01/html/fala_mestre.htm> Acesso em 18 de fev. de 2008.

Nóvoa, A. 2009. *Professores: imagens do futuro presente*. Lisboa, Educa.

Oliveira, M. S. 2015. Prefácio. In: Santos, L. I. S.; Sobrinho, G. R. (Org.). *Multiletramentos: articulações para/no ensino da leitura e da escrita.* Cáceres: Editora UNEMAT. p. 07-09.

Pimenta, S. G.; Ghedin, E. (Org.). 2005. *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito.* 3. ed. São Paulo: Cortez.

Rojo, R. 2009. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social.* São Paulo: Parábola Editorial.

Rojo, R.; Moura, E. 2012. *Multiletramentos na escola.* São Paulo: Parábola Editorial.

Ruiz, E. 2001. *Como se corrige redação na escola.* Campinas: Mercado de Letras.

Santos, L. I. S.; Ramos, R. C. G.2014.Formação (continuada) de docentes da área de linguagens: aproximações teórico-práticas dos contextos global e local. *Comunicaciones en Humanidades,*p. 411-425.

Schenewly, B.; Dolz, J. 2004. *Sequênciadidática.*Campinas: Mercado das Letras.

Silva, A. J. 2015. Oralidade e novas tecnologias: multiletramentos favorecendo a aprendizagem. In: Santos, L. I. S.; Sobrinho, G. R. (Org.). *Multiletramentos: articulações para/no ensino da leitura e da escrita.* Cáceres: Editora UNEMAT. p. 40-50.

Silva, A. J.; Antônio, M. S. D. 2015. O discurso político e as novas tecnologias na perspectiva dos multiletramentos. In: Santos, L. I. S.; Sobrinho, G. R. (Org.). *Multiletramentos: articulações para/no ensino da leitura e da escrita.* Cáceres: Editora UNEMAT. p. 58-59.

Snyder, I. 2010. Antes, agora, adiante: hipertexto, letramento e mudança. *Educação em Revista.* v. 26, n. 3, p. 255-282.

Solé, I. 1998. *Estratégias de leitura.* 6. ed. Porto Alegre: Artmed.

Weber, M. 2015. Ensino e aprendizagem de língua materna: linguagem como prática social. In: Santos, L. I. S.; Sobrinho, G. R. (Org.). *Multiletramentos: articulações*

para/no ensino da leitura e da escrita. Cáceres: Editora UNEMAT. p. 117-128.

Xavier, A. C. 2011. Indícios de autoria em textos de estudantes de curso on-line: critérios de análise. *EUTOMIA – Revista on-line de Literatura e Linguística.*

Xavier, A. C. S. *Letramento digital e ensino.* Disponível em: http://nehte.com.br/artigos/Letramento-Digital-Xavier.pdf, acesso em 21/03/2014.

Zeichner, K. M. 2008. Uma análise crítica sobre a "reflexão" como conceito estruturante na formação docente. *Educ. Soc.,* Campinas, v. 29, n. 103, p. 535-554.

De volta ao futuro da língua portuguesa.
Atas do V SIMELP - Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa
Simpósio 11 - Ensino-aprendizagem de português e os (multi)letramento(s), 2759-2774
ISBN 978-88-8305-127-2
DOI 10.1285/i9788883051272p2759
http://siba-ese.unisalento.it, © 2017 Università del Salento

NOVOS LETRAMENTOS E ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA PORTUGUESA: REFLEXÕES SOBRE PRÁTICAS ESCOLARES

Profa. Dra. Cláudia Graziano Paes de BARROS
Programa de Pós-graduação
em Estudos de Linguagem-UFMT[4]

1. Introdução

O Grupo de Estudos Linguísticos e de Letramento CNPQ/UFMT tem desenvolvido diversas ações que visam compreender as práticas letradas de estudantes e professores de Ensino Fundamental e Médio das escolas públicas de algumas cidades do estado de Mato Grosso, Brasil. Dentre essas, temos trabalhado em diversas ações de reflexão com os docentes, de caráter teórico-prático, de modo a colaborar para a compreensão desse contexto e as possibilidades de implementação de práticas de ensino-aprendizagem que correspondam a essas necessidades letradas. Neste artigo, apresentamos e discutimos algumas dessas práticas.

Grande parte das investigações sobre a lecto-escrita tem alertado sobre a necessidade de se responder às demandas sociais de leitura e escrita da atualidade. Estudos sobre o(s) letramento(s) têm sido divulgados desde os anos setenta do século XX e, mais recentemente, muito se tem estudado e divulgado sobre os novos letramentos. Isso se deve tanto em razão da popularização do acesso às tecnologias de informação que trouxeram novos meios de se interagir, sobretudo pela escrita, quanto ao fato de que boa parte da população, mesmo a escolarizada, não .

Em comum, esses estudos trazem o fato de se referirem à necessodade de se responder de modo profícuo a esse 'novo' contexto (em se considerando os avanços tecnológicos e sua rapidez com que se desenvolvem na atualidade), fazendo com que os sujeitos desenvolvam capacidades cada vez mais avançadas de letramento.

4Professora do Programa de Pós-graduação em estudos de Linguagem da Universidade Federal de Mato Grosso. claudiagpbarros@gmail.com

Esse fato é inegável e nos leva a refletir sobre a necessidade de conhecer as práticas de ensino-aprendizagem de leitura e escrita nas escolas públicas brasileiras, uma vez que assim como já se tem muito propalado sobre as necessidades contemporâneas de letramento em razão da popularização do acesso às tecnologias de informação que trouxeram novos meios de se interagir - sobretudo pela escrita - igualmente divulgam-se os dados referentes ao baixo desempenho das crianças e jovens brasileiros nos exames nacionais e internacionais.

Para iniciar a reflexão, observamos alguns resultados brasileiros nos exames de avaliação de leitura. Inicialmente, observamos os resultados nacionais no PISA[5]:

	Pisa 2000	Pisa 2003	Pisa 2006	Pisa 2009	Pisa 2012
Nº de alunos participantes	4.893	4.452	9.295	20.127	18.589
Leitura	396	403	393	412	410
Matemática	334	356	370	386	391
Ciências	375	390	390	405	405

Para melhor compreensão do que significam esses resultados, apresentamos o quadro de proficiência em leitura do relatório do PISA[6]:

Escala de proficiência em leitura de material impresso

Nível	*Limite inferior de pontos*	*Características das atividades*
6	*698*	*Tarefas neste nível normalmente exigem que o leitor realize múltiplas inferências, comparações e contrastes, que sejam detalhados e precisos. Exigem demonstração de uma compreensão total e detalhada que podem envolver integração de informações de um ou mais textos. Aa tarefas pode exigir* (SIC) *que o leitor lide com ideias desconhecidas, na presença de informações concorrentes em destaque, e que crie categorias abstratas para interpretações. Tarefas de Reflexão e Avaliação podem exigir que o leitor formule hipóteses sobre um texto complexo relativo a um tema desconhecido , e que o avalie de forma crítica, levando em consideração critérios e perspectivas e critérios múltiplos, e aplicando entendimento sofisticado que ultrapasse o texto. Neste nível, a precisão da análise e a atenção a detalhes imperceptíveis nos texto são condições importantes para tarefas de Acesso e Recuperação.*
5	*626*	*Neste nível, tarefas que envolvem recuperação de informações exigem que o leitor localize e organize diversos trechos de informações profundamente entranhadas no texto, inferindo quais delas são relevantes. Tarefas de reflexão exigem avaliação crítica ou formulação de hipóteses, baseadas em conhecimento específico. Tarefas de interpretação e reflexão exigem compreensão completa e detalhada de um texto cujo conteúdo ou formato não é conhecido. Para todos os aspectos de leitura, as tarefas neste nível normalmente envolvem lidar com conceitos contrários às expectativas.*
4	*553*	*Neste nível, tarefas que envolvem recuperação de informações exigem que o leitor localize e organize diversos trechos de informações entranhadas no texto. Algumas tarefas neste nível exigem interpretação de significados de nuances de linguagem em uma seção de texto, levando em consideração o texto como um todo. Outras tarefas de interpretação exigem compreensão e aplicação de categorias em um contexto não conhecido. Neste nível, tarefas de reflexão exigem que o leitor utilize conhecimento formal*

5PISA: (Programme for InternationalStudentAssessment) Projeto Internacional de Avaliação da Educação, desenvolvido pela Organização para Cooperação Desenvolvimento Econômico(OCDE)
6Optamos por colocar a tabela completa, conforme se apresenta no PISA, uma vez que o leitor poderá observar o que é esperado nos diferentes níveis.

		ou público para formular hipóteses sobre um texto ou avaliá-lo criticamente. O leitor deve demonstrar compreensão precisa de textos longos ou complexos, cujo conteúdo ou formato pode ser desconhecido.
3	*480*	*Tarefas neste nível exigem que os estudantes localizem diversas informações que atendem a condições múltiplas e, em alguns casos, que reconheçam a relação entre elas. Tarefas de interpretação neste nível exigem que os estudantes integrem as várias partes de um texto a fi m de identificar uma ideia principal, entender uma relação ou interpretar o significado de uma palavra ou uma frase. Devem levar em conta muitas características ao comparar, contrastar ou estabelecer categorias. Muitas vezes a informação solicitada não está evidente, ou há muitas informações concorrentes; ou há outros desafios no texto, como ideias contrárias à expectativa ou formuladas de forma negativa. Tarefas de reflexão neste nível podem exigir conexões, comparações e explicações, ou solicitar que o leitor avalie uma característica do texto. Algumas tarefas de reflexão exigem que o leitor demonstre compreensão apurada do texto com relação a conhecimentos que fazem parte da vida cotidiana. Outras tarefas não exigem compreensão detalhada de textos, mas exigem que o leitor utilize conhecimentos comuns.*
2	*407*	*Algumas tarefas neste nível exigem que o leitor localize uma ou mais informações que podem demandar inferência e devem atender a diversas condições. Outras exigem reconhecer a ideia principal de um texto, entender as relações ou interpretar o significado dentro de uma parte delimitada do texto quando as informações não aparecem em destaque, e o leitor deve fazer inferências elementares. Tarefas neste nível podem envolver comparações ou contrastes com base em uma única característica no texto. Tarefas de reflexão típicas deste nível exigem que o leitor estabeleça comparações ou várias conexões entre o texto e conhecimentos externos, baseando-se em experiências e atitudes pessoais.*
1a	*335*	*Tarefas neste nível exigem que os estudantes localizem uma ou mais informações independentes enunciadas de maneira explicita, que reconheçam o assunto principal ou o objetivo do autor em um texto sobre um tema conhecido, ou que estabeleçam uma conexão simples entre a informação contida no texto e conhecimentos da vida cotidiana. As informações exigidas sobre o texto normalmente são evidentes e, quando existem, as informações concorrentes são limitadas. O leitor éorientados*(SIC) *explicitamente a considerar os fatores relevantes na tarefa e no texto.*
1b	*262*	*Tarefas neste nível exigem que o leitor localize uma única informação enunciada de maneira explícita em posição destacada em um texto curto e sintaticamente simples, com contexto e tipo de texto conhecidos, tal como uma narrativa ou uma lista simples. O texto normalmente fornece apoio ao leitor, como repetição da informação, imagens ou símbolos conhecidos. As informações concorrentes são mínimas. Em tarefas que exigem interpretação, é possível que os estudantes precisem estabelecer conexões simples entre informações adjacentes.*
Abaixo de 1b		*A OCDE não especifica as habilidades desenvolvidas.*

Disponível em:http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/resultados/2014/relatorio_nacional_pisa_2012_resultados_brasileiros.pdf

Como podemos constatar, os resultados concernentes à leitura apresentam dados que revelam capacidades de leitura muito aquém das esperadas para a idade/ano escolar a que se destinam as avaliações. Em média, os resultados brasileiros se encontram entre os níveis 1 a e 2, o que corresponde a capacidades elementares de compreensão, uma vez que se limitam a pouco mais do que a localização de informações e inferências simples, ou comparações *com base em uma única característica no texto* ou estabelecendo conexões de elementos do texto com conhecimentos externos a ele, com base em experiências pessoais:

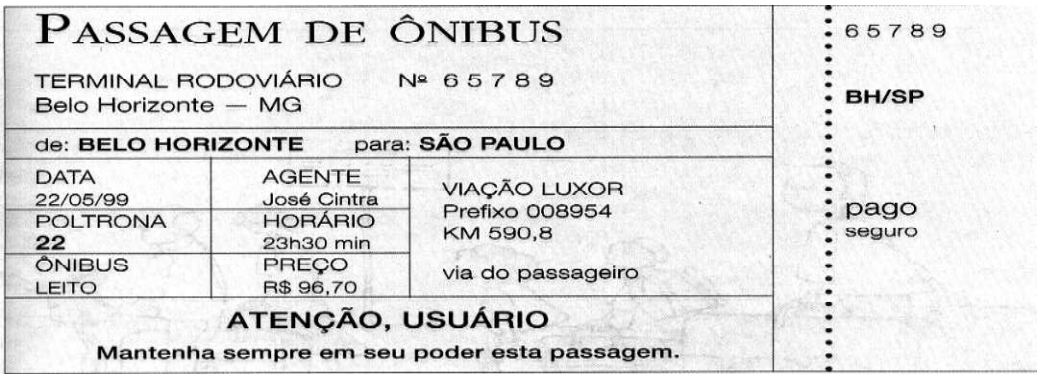
> (...)Outras exigem reconhecer a ideia principal de um texto, entender as relações ou interpretar o significado dentro de uma parte delimitada do texto quando as informações não aparecem em destaque, e **o leitor deve fazer inferências elementares**. (...)

Além do PISA, no Brasil ainda ocorrem as avaliações da "Prova Brasil" e do "SAEB", dois exames desenvolvidos pelo "Sistema Nacional de Avaliação da Educação

Básica", realizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep)aplicados a estudantes das quarta e oitava séries (quinto e nono anos) do Ensino Fundamental, que objetivam "avaliar a qualidade do ensino oferecido pelo sistema educacional brasileiro a partir de testes padronizados e questionários socioeconômicos. Nos testes aplicados na quarta e oitava séries (quinto e nono anos) do ensino fundamental, os estudantes respondem a itens (questões) de língua portuguesa, com foco em leitura, e matemática, com foco na resolução de problemas. (...)" (BRASIL/MEC, 2015, s/p).

Ao estudarmos os resultados do SAEB, vemos que quase a metade dos alunos brasileiros não alcançou o nível 2 do desempenho na avaliação, sendo que o nível mais elevado é 6[7].

Esse resultado só reforça a ideia de que os alunos não conseguem "ler", compreender e abstrair do texto lido, suas possíveis inferências e leituras. Para exemplificar, apresentamos a seguir um exemplo de atividade de uma das provas:



PASSAGEM DE ÔNIBUS

TERMINAL RODOVIÁRIO
Belo Horizonte — MG

Nº 65789

de: **BELO HORIZONTE** para: **SÃO PAULO**

DATA 22/05/99	AGENTE José Cintra	VIAÇÃO LUXOR Prefixo 008954 KM 590,8
POLTRONA **22**	HORÁRIO 23h30 min	
ÔNIBUS LEITO	PREÇO R$ 96,70	via do passageiro

ATENÇÃO, USUÁRIO

Mantenha sempre em seu poder esta passagem.

65789

BH/SP

pago
seguro

O passageiro vai iniciar a viagem
(A) à noite.
(B) à tarde.
(C) de madrugada.
(D) pela manhã.

Exemplo de questão de Prova Brasil, disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/prova_brasil_saeb/menu_do_gestor/exemplos_questoes/P04_SITE.pdf

Este é um exemplo de atividade de leitura da Prova Brasil para o 5º ano. Como se pode observar, a capacidade de leitura requerida é apenas a localização de

7Para melhor compreensão desses níveis, consultar a escala SAEB para o EF., disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/prova_brasil_saeb/escala/escala_proficiencia/2013/escalas_ensino_fundamental_2013.pdf

informações explícitas no texto. Essa é uma capacidade bastante elementar, que exige pouco mais do que decodificação e a atenção do leitor. Do nosso ponto de vista, há que se observar os contextos escolares e refletir sobre o ensino-aprendizagem de leitura e escrita, há que voltar os nossos olhares para as práticas de letramento tanto dos 'novos' quanto das relações que envolvem a aquisição da escrita no contexto atual brasileiro.

Os resultados, tanto do PISA quanto do SAEB, indicam que os alunos de modo geral não são capazes de ler fluente e proficientemente muitos gêneros discursivos. Os resultados aqui apresentados revelam estudantes em nível "Funcionalmente Alfabetizados", pois correspondem, de acordo com o Instituto Anísio Teixeira, a *Alfabetizados em nível básico: leem e compreendem textos de média extensão, localizam informações mesmo com pequenas inferências, leem números na casa dos milhões, resolvem problemas envolvendo uma sequência simples de operações e têm noção de proporcionalidade.* (INAF/BRASIL, 2012, s/p).

Conforme é possível observar, mesmo depois de frequentarem a escola por muitos anos, os estudantes demonstram um domínio limitado das capacidades e estratégias de processamento de informação necessárias para que tenham sucesso ao tomarem parte de uma imensa gama atividades pertencentes à vida cotidiana. Ou, como bem diz Soares ( )

> (...) quem sabe não desenvolvem adequadamente nem umas nem outras, porque não está sendo considerada na escola a diversidade dos processos e habilidades de leitura em função dos diferentes gêneros de textos? Finalmente, também não se pode concluir, para "corrigir" os resultados dos nossos jovens no PISA, que é preciso desenvolver estas ou aquelas habilidades de leitura, privilegiar este ou aquele tipo de texto, desenvolver estas habilidades antes daquelas, ou privilegiar este gênero de texto antes daquele. É função e obrigação da escola dar amplo e irrestrito acesso ao mundo da leitura, e isto inclui a leitura informativa, mas também a leitura literária; a leitura para fins pragmáticos, mas também a leitura de fruição; a leitura que situações da vida real exigem, mas também a leitura que nos permita escapar por alguns momentos da vida real. (Soares, 2 p.)

Nesse contexto, temos nos dedicado a investigar os letramentos dos alunos de escolas públicas e refletir sobre essas práticas com os seus professores, repensando, à luz do letramento crítico, sobre as possibilidades e potencialidades de ensino-aprendizagem de forma a colaborar para mudanças significativas nos níveis de compreensão leitora e capacidades de escrita.

2. Referencial Teórico

Em nossos estudos recentes temos buscado aliar a perspectiva enunciativa de linguagem e vigostskiana de aprendizagem aos construtos teóricos do letramento crítico, sobretudo ao desenvolvermos pesquisas em parcerias com professores da escola básica.

O Letramento Crítico, no âmbito das reflexões contemporâneas sobre o(s) letramento(s) é um referencial que defende um projeto de educação que objetiva aprender/ensinar a linguagem através do seu aprendizado reflexivo. Quando nos referimos a 'crítico' e 'reflexivo' remetemo-nos às relações de poder que envolvem o domínio da linguagem, oral e escrita nas diversas situações sociais de que tomamos parte. Um ensino-aprendizagem que promova a reflexão de que o domínio da linguagem se consititui como um instrumento poderoso de mudança social (individual e coletiva) e essa conscientização deve ocorrer desde os anos mais elementares, sobretudo nos contextos de maior exclusão social. Em outras palavras: uma aprendizagem da linguagem reconhecida ideologicamente como um instrumento de poder e possibilidade de ascensão social, através da compreensão de fatos e práticas discursivas, na busca transformação social pela emancipação dos sujeitos.

Essa compreensão passa pelo ensino-aprendizagem dos mais variados gêneros discursivos presentes na vida social. Para isso, as aulas de Língua Portuguesa precisam se constituir em espaços de presença, leitura e estudo dos mais variados textos, desde os cânones aos mais recentes, da literatura popular, das fotografias, das letras de canções, *posts* ou *tweets*.

Concebemos o letramento crítico como a capacidade de ler textos de modo ativo, reflexivo, a fim de compreender melhor relações de poder, de desvelar desigualdades e atos ou discursos de injustiça. O desenvolvimento das capacidades cias de letramento crítico promove a compreensão dos diferentes textos presentes no mundo contemporâneo. Ler textos nessa ótica implica na reflexão crítica que permite uma tomada de posição sobre os discursos presentes nos textos.

Os professores que promovem o desenvolvimento do letramento crítico o fazem incentivando os alunos a interpretar os textos a partir das relações entre o discurso e seu contexto, a desvelar os fios dialógicos e ideológicos que se entretecem nas relações sociais.

É importante refletir que quando defendemos a perspectiva crítica, estamos nos referindo a um ensino-aprendizagem que se fundamente no diálogo entre os sujeitos,

professores e alunos, autores e compositores, através de seus textos, numa dialogia que colabore para a construção de ideias e desenvolvimento das capacidades de ler o mundo. É a dialogia que se fundamenta em escuta ativa e tomada de posições diante do pensamento do outro, de forma respeitosa. É preciso se retomar a ideia de que o sujeito se constrói no contato com o outro. É o outro que nos faz entrar em contato e, por vezes, em confronto com nós mesmos.

Necessário lembrar que a escola é um dos *locus* de formação dos sujeitos. No contexto brasileiro, em que a formação para a cidadania tanto tem sido propalada nos últimos anos não deve ser tomada pela prática da falta de respeito pelos professores ou à instituição escolar, exatamente o oposto: a escola deve ser o lugar da aprendizagem da (e sobre a) alteridade. Ser crítico passa por reconhecer os espaços físicos e ideológicos próprios e dos outros. Como bem lembra Alarcão (2011):

> O espírito crítico não se desenvolve através de monólogos expositivos. O desenvolvimento do espírito crítico faz-se no diálogo, no confronto de ideias e de práticas, na capacidade de se ouvir o outro, mas também de se ouvir a si próprio e de se autocriticar. E tudo isso só é possível num ambiente humano de compreensiva aceitação, o que não equivale, não pode equivaler, a permissiva perda de autoridade do professor e da escola. Antes pelo contrário. Ter o sentido de liberdade e reconhecer os limites dessa mesma liberdade evidencia um espírito crítico e uma responsabilidade socia. (ALARCÃO, 2011, p. 34).

Nessa perspectiva, a leitura deve ser compreendidas dentro do contexto socio-histórico em que se inserem os textos, mas igualmente a escola mesma, os estudantes e seus docentes. Todavia, o trabalho com a diversidade textual não pode ser circunscrito apenas à exploração dos aspectos temáticos. Em nossas pesquisas, temos observado em falas dos docentes a reprodução de discursos dos documentos oficiais que defendem a diversidade textual, no entanto, ao se pesquisar de que modo o trabalho com a leitura tem se desenvolvido, pudemos notar dados preocupantes: grande parte dos docentes de Língua Portuguesa, em contexto mato-grossense, ao trabalhar a leitura, realiza prioritarmente e, em alguns casos, exclusivamente, atividades voltadas para o tema dos textos, deixando de lado enfoques importantes como o estilo e aspectos composicionais.

Essa prática de ensino tem sido observada e discutida por nós já há algum tempo (Paes de Barros, 2010) e, mesmo com diferentes ações de formação e iniciativas por parte das secretarias de educação, ainda observamos nos discursos e, por vezes na prática dos docentes, um trabalho com a leitura ainda limitado.

Neste trabalho, apresentamos alguns dados que procuram descrever as práticas letradas dos estudantes e os discursos dos professores, coletados em uma escola pública mato-grossense.

3. Metodologia

O percurso metodológico que temos traçado para as nossas investigações partem de uma coleta-piloto através de diálogos, entrevistas e questionários abertos e fechados por meio da qual levantamos os primeiros dados sobre os sujeitos, contexto em que se inserem e suas práticas letradas dentro e fora do contexto escolar. Assim, essas pesquisas se pautam no paradigma das pesquisas qualitativas, nos moldes da pesquisa-ação.

De acordo com Tripp (2005), qualquer pesquisa que se dedique a desenvolver um processo que siga um ciclo que objetive aprimorar

> a prática pela oscilação sistemática **entre agir no campo da prática e investigar a respeito dela.** Planeja-se, implementa-se, descreve-se e avalia-se uma mudança para a melhora de sua prática, aprendendo mais, no correr do processo, tanto a respeito da prática quanto da própria investigação (Tripp, 2005, p. 446.)

ênfase adicionada

Essa perspectiva tem fundamentado o percurso metodológico, no entanto, não o concebemos com um caminho fechado, pelo contrário, configura-se como um roteiro que é alterado pelos fios dialógicos presentes nos encontros com professores e alunos do contexto escolar estudado. Para tal, aliamos a perspectiva da pesquisa-ação qualitativa aos pressupostos teórico-metodológicos bakhtinianos sobre as Ciências Humanas.

Alicerçar a metodologia de investigação nos pressupostos enunciativos bakhtinianos é considerar os sujeitos, o contexto e os fenômenos, sob a ótica da dimensão histórica e social em que estes estão inseridos. Bakhtin (1970) considera que o objeto de estudo das Ciências Humanas é o ser expressivo e falante. Assim, o tratamento dos dados parte de ouvir as vozes presentes no campo de pesquisa, que será considerado, então, como um espaço onde as histórias são construídas no encontro do eu e do outro, que se constituem dialogicamente através das e nas interações.

É preciso citar que, nos últimos quatro anos, coletamos dados em cinco escolas públicas do estado de Mato Grosso, em três municípios diferentes. Neste trabalho, apresentamos dados referentes a uma dessas escolas[8]. Para a coleta dos dados referentes aos letramentos dos estudantes, recorremos a entrevistas abertas e questionários com perguntas abertas e fechadas. Os discursos aqui transcritos compõem um pequeno recorte dos dados gravados em áudio e vídeo durante as 40 horas de 'encontros dialógico-reflexivos' que realizamos com os docentes da escola. Tais encontros se compuseram em uma ação de reflexão conjunta sobre a prática dos professores e a leitura de textos que colaboraram para a reflexão sobre a prática. Esse trabalho se estrutura em um movimento dialógico de prática - estudos teóricos – reflexão sobre estes e a prática - prática- reelaboração - prática em uma espiral crescente em que o professor possa se desenvolver profissionalmente no estudo e na análise reflexiva sobre o seu fazer.

No recorte dos dados que selecionamos para este trabalho, apresentamos alguns percentuais dos questionários respondidos por 110 alunos dessa escola.

4. Análise dos dados

Nessa seção, apresentamos alguns dados referentes aos questionários aplicados aos estudantes de sexto e nono anos da escola, organizados em tabelas e, em seguida, trechos extraídos das falas dos professores ao analisá-los.

Tabela 1: Textos que os alunos costumam ler

Quais textos você costuma ler?	6º ano (%)	9º ano (%)
Poesia	42	42
Letra de canção	1	17
Receita	0	8
Crônica	0	25
Conto	5	13
Romance	6	21
Artigo de jornal/revista	0	4
"Posts" no facebook	11	38
Notícias em sites	5	4

Ao observar essa tabela, notamos que a poesia aparece como o texto mais lido. Esse dado foi checado e observamos que à época da aplicação do questionário, os estudantes participavam de um projeto sobre a poesia na escola, o que justifica o alto percentual de leitores de poesia nesse *locus.* Esse dado revela a importância de se

8Dados coletados e divulgados por Siqueira (2015) em sua dissertação de mestrado.

trabalhar com projetos e iniciativas diversas que envolvam os estudantes na leitura dos diversos gêneros discursivos. A tabela a seguir complementa essa ideia:

Tabela 2: Textos que os alunos mais gostam de ler

Quais textos você mais gosta de ler?	6º ano (%)	9º ano (%)
Poesia	53	46
Letra de canção	13	25
Receita	6	4
Crônica	7	13
Conto	15	13
Romance	13	21
Artigo de jornal/revista	8	8

Ao analisarmos essa tabela, percebemos que dentre os gêneros que costumam ler, os estudantes, tanto dos sextos quanto dos nonos anos, afirmam **gostar** de **poesia**. Tal dado nos demonstra que, ao se possibilitar o contato dos estudantes com diferentes gêneros, promovem-se melhores condições de aprendizado e ampliam-se as possibilidades de desenvolver o gosto pela leitura. O projeto de poesia na escola consistia no ensino-aprendizagem do gênero poema, trabalhado em diversos anos escolares, objetivava a leitura e produção escrita de poemas pelos alunos. Ao final do projeto, os textos dos alunos eram expostos em forma de varal no pátio da escola.

Tabela 3: Textos que os alunos mais gostam de escrever

Quais textos você mais gosta de escrever?	6º ano (%)	9º ano (%)
Poesia	51	33
Letra de canção	20	25
Receita	6	8
Crônica	5	17
Conto	11	8
Romance	12	8
Artigo de jornal/revista	5	13
Outros – especifique:	9	8

Vemos, nestes dados, novamente, a presença **da poesia e da letra de canção** como práticas letradas que os alunos **gostam** de desenvolver. Mais uma vez, podemos notar que a presença do projeto de poesia na escola promoveu também a possibilidade de **produção escrita** de gêneros da esfera poética.

No entanto, chama-nos a atenção que, ao se compararem esses dados com os da tabela que trata das atividades que realizam na escola, vemos que, dentre as principais atividades relatadas, a *cópia de matérias e exercícios do quadro negro* se configura como a atividade mais realizada, tanto nos sextos quanto nos nonos anos, conforme observamos na tabela a seguir:

Tabela 4: Atividades que realiza na escola

Atividades que realiza na escola	6º ano (%)	9º ano (%)
Copiar matérias, textos e exercícios do quadro negro	66	75
Copiar textos dos livros	65	38
Fazer anotações sobre as aulas	25	17
Fazer resumos ou fichamentos de textos	22	25
Fazer redação ou trabalhos	33	50
Responder a questionários ou fazer exercícios	34	29
Escrever textos ditados pelo professor	19	21
Elaborar projetos de pesquisa ou relatórios	21	13
Ler em voz alta	40	29
Apresentar seminários ou trabalhos	8	21
Participar de debates ou discussões	8	4
Fazer perguntas e esclarecimentos ao professor	21	13
Consultar quadros de horários	6	8
Agendar provas e entrega de trabalhos	16	13
Controlar suas próprias notas ou conceitos e faltas	14	13
Estudar e preparar-se para provas e avaliações	32	21
Participar de reuniões para organizar atividades ou tomar decisões	8	0
Nenhum destes	0	0

A tabela 4 demonstra que a cópia do quadro negro ainda se configura como a atividade que mais se efetiva nas práticas escolares. Além dela, a cópia de trechos dos livros é a segunda mais realizada nos sextos anos. Os nonos anos apresentam as redações e trabalhos em segundo lugar dentre as atividades mais realizadas.

4.1 Reflexões dos docentes e seu discurso sobre as práticas letradas descritas por seus alunos

Professora ***R.****: eu percebi que traz muito para nós, para a nossa área,* (referindo-se às exigências sobre as aprendizagens dos alunos)***mas também a gente não pode esquecer que eles têm outras áreas. Aí quando colocou lá, muito copiar do livro, a gente não faz isso. De repente, no âmbito da escola isso está acontecendo.***
D.*: e a gente sabe que isso acontece.*
R.*: está tendo muita cópia de livro que não leva a nada.*
D.: *na maioria das vezes e para treinar a leitura mesmo, o que eles escreveram. Produção.*
R.: *em outras disciplinas, o próprio conteúdo. Como em história, geografia*
R.*: pq a gente pediu, né como a ...? Colocou. Gente, o professor de Língua Portuguesa não dá conta de tudo sozinho, ele precisa do auxílio de outros colegas.* ***De repente tentando ajudar... vamos fazer cópias.****.*
D.:é por que... mas, com discussão, com debate, reflexão dá mais trabalho do que vc colocar o aluno... E aí o professor quer ficar lá descansado fala: copia. Então, isso acontece, mas...
V.:*pq a cobrança no professor de Língua Portuguesa é muito grande.*
R.: *português e matemática.*
V.: *há muita cobrança, então, por isso tem que ajudar*
R.: *parece que só o professor de português tem a obrigação de conhecer o aluno*

É importante destacar que essas reflexões ocorreram logo ao início de uma etapa do projeto que objetivava refletir sobre as práticas de ensino-aprendizagem desenvolvidas na escola à luz do Letramento crítico. Nesses encontros, os professores tiveram acesso à leitura de autores como Freire (1970,1979, 1985, entre outros); Vygotsky (1930); Pereira (2009), entre outros autores.

Como vemos nos excertos, os professores parecem se surpreender diante dos dados coletados, mas explicam que o ensino-aprendizagem que leva os estudantes à reflexão "dá mais trabalho(...)", de forma que muitas vezes a cópia é utilizada como um recurso em que os alunos se ocupem para o professor " ficar mais descansado". De fato, a cópia de textos e atividades do quadro é ainda muito frequente, contradizendo, em muito, ações de políticas públicas do Governo Federal brasileiro, como, por exemplo, o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), que objetiva a que todos os estudantes da Educação Básica tenham o seu livro, o qual é repassado aos alunos dos anos seguintes e renovado a cada triênio. Na ausência do livro pessoal, 'passar a matéria no quadro' é uma prática recorrente, mas que se resume a uma atividade muito contraproducente: uma aula de 45 minutos em que os alunos têm de prioritariamente copiar o texto para depois ouvir as explicações ou discutir sobre o seu tema, reproduzindo o modelo de 'educação bancária' (Freire, 1970), em que os docentes 'depositam' o conteúdo na cabeça dos alunos. Além de contraproducente, essa prática contraria todas as possibilidades de uma aprendizagem efetiva, uma vez que 45 minutos é um tempo muito reduzido mesmo que fosse para apenas se copiar e compreender os textos. Ao observar os docentes refletindo sobre os livros didáticos, vemos que eles têm consciência da importância que esse recurso pode ter em sala de aula:

> ***Prof.D.*** *agora essa questão do livro é uma questão séria. Porque o colega escolhe o livro, esse ano mesmo, não gosto muito do livro que a gente tem. Então, ele é pouco usado, uso alguns textos, algumas coisas que eu vejo que pode ser utilizado. Você não decide sozinho, o que maioria escolher está escolhido. E às vezes nem vem o livro escolhido.*
>
> ***Prof. R.*** *eu nem gosto do livro de agora*

Em trabalhos anteriores, temos discutido (Paes de Barros e Costa, 2012) sobre as responsabilidades que envolvem a autoria do livro didático, a quemcompete o processo de didatização dos objetos selecionados, segundo suas concepções de língua e de linguagem entretecidas e influenciadas pelos mais diversosdiscursos. Os usos (ou não) dos livros em sala de aula não são o objeto das reflexões deste ensaio, todavia, é inegável a necessidade de se refletir sobre o tema com os docentes, já que o

'planejamento' de muitos docentes se resume a separar os temas do livro didático pelos meses a serem lecionados.

É importante que observar os dados referentes aos letramentos dos alunos levou os professores, em conjunto com os pesquisadores, a (re)pensarem as práticas de ensino-aprendizagem de leitura e escrita no contexto escolar.

As reflexões sobre o material impresso também trouxe à discussão os materiais digitais. A tabela a seguir apresenta dados de uso do computador pelos alunos:

Tabela 5: Frequência de uso do computador

Frequência de uso do computador	6º ano (%)	9º ano (%)
Todos os dias da semana	32	33
Quase todos os dias da semana	32	21
Um ou dois dias da semana	14	17
Eventualmente/de vez em quando	18	13
Nunca utilizou computador	1	0

Como se observa, o uso do computador não tem a frequência tão alta como em outros contextos, isso ocorre sobretudo devido ao contexto sócio-econômico em que se situam a escola e seus alunos: bairro de baixa renda onde não se encontram facilmente locais de acesso à Internet, como *lanhouses*. A escola tem uma sala de informática, mas, devido à conexão de pouca velocidade, quase nunca é usada. Ainda assim, observa-se que apenas um, dentre os 110 alunos que responderam ao questionário, afirma nunca ter usado o computador.

Sobre os usos que fazem quando estão online, a tabela a seguir demonstra que as redes sociais são a preferência dos estudantes:

Tabela 6: Uso do computador

Que uso costuma fazer do computador?	6º ano (%)	9º ano (%)
Preparar trabalhos escolares	44	50
Navegar em redes sociais: *twitter, facebook, instagran*	61	63
Assistir a filmes, séries ou programação de TV	25	21
Salvar coisas cotidianas: fotografias, receitas, etc.	7	4
Não uso o computador	1	0

Ao se refletir com os professores sobre o uso do computador pelos estudantes, vemos os professores reproduzirem os discursos correntes sobre a escrita na Internet: que não sabem escrever, que fazem uso das abreviações etc. Além disso, dentre os dados coletados, foi possível perceber que no contexto dessa escola, a tecnologia ainda se configura, para a maioria dos docentes e para a direção, como um empecilho ao ensino. Com exceção de uma docente que usava o *facebook* como ferramenta para

trabalhar certos temas e o desenvolvimento de projetos muito específicos de leitura e criação com os estudantes, os demais solicitaram que a equipe de pesquisa lhes ajudasse a "retirar os celulares das salas de aula e o *facebook* dos alunos". (fala de um dos gestores da escola).

> *Prof. B: Mas, você já viu a leitura deles? É escrita e leitura digital, e aí? Toda errada, tanto é que teve no fantástico uma matéria sobre isso... chega no vestibular na hora de fazer a redação, estava tudo abreviado erroneamente a maioria das palavras, por quê? Aí foi entrevistar, o aluno diz: "eu escrevo mensagens no computador, no facebook" – Tudo errado, por quê? Abrevia coloca palavra que escrita com "S" mas coloca "Ç" coisas simples, por quê? Por que não presta, não tem cultura (...)*

> ***Prof. V.:*** *(...) Passar atividades enviadas por e-mail.... A escola não acompanha essa modernidade, essa tecnologia, por exemplo, o máximo que a gente tem é um laboratório e isso não é em todas as escolas... a Escola Municipal 'Novo Caminho' é uma privilegiada por ter um laboratório para as crianças (...)*

Como dissemos, os dados aqui expostos foram coletados ao início da pesquisa na escola. Durante mais de 40 horas, os professores traziam dados de suas aulas, estudavam os textos e discutiam seus conteúdos com a equipe de pesquisadores e com os seus colegas. Em todo o tempo, os planejamentos de aula eram revisitados e refeitos em muitos casos. Questões que aconteciam nas aulas eram discutidas por todos e todos refletiam a partir das teorias estudadas em um movimento em que se refletia sobre a prática, estudava-se e discutiam-se teorias e voltavam à prática.

Nesse período, vimos o seu entusiasmo crescente quanto à forma como os encontros foram organizados. Encontros em que a sua voz era ouvida, suas experiências partilhadas, suas dúvidas dividas e quando preciso estudadas em debatidas.

> ***Prof. D.****Esses encontros serviram para a gente retomar algumas reflexões que no dia a dia... na correria, (...) para a gente criar, para pensar... poxa, igual nessa troca de experiência, a gente pensa: poxa eu posso desse jeito, ou daquele. (...) E influenciou bastante no nosso planejamento. O meu, eu posso dizer com certeza.*

5. Considerações... não exatamente finais

Ao buscar concluir, traçamos algumas considerações que finalizam apenas o texto, mas não as reflexões sobre os letramentos escolares e extra-escolares. Os dados que aqui discutimos correspondem aos coletados na etapa inicial da pesquisa. A partir deles, novas ações conjuntas foram traçadas e pudemos ver, mesmo ainda durante os

encontros com os professores, alguns (pequenos) avanços no sentido de se ampliarem práticas letradas desenvolvidas na escola.

Muito há, ainda, a se realizar no contexto dessa e de outras escolas com as quais temos trabalhado. As reflexões sobre os novos letramentos são relevantes, mas em contexto brasileiro, estudar a aquisição da língua escrita e a compreensão textual, refletir e repensar ações com os professores é muito necessário.

Há momentos em que nos parecem escapar a coragem diante de realidades tão aquém do que se espera do ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa. No entanto, quando nos deparamos com professores como os que participam dessas pesquisas, que se reúnem conosco no horário entre turnos, das cinco e meia da tarde, final do longo período vespertino e antes das sete da noite, horário em que se inicia o seu terceiro turno de trabalho, o período noturno, vemos que podemos pôr em prática a esperança, aquela, de que nos falou Freire:

> É preciso ter esperança, mas ter esperança do verbo esperançar; porque tem gente que tem esperança do verbo esperar. E esperança do verbo esperar não é esperança, é espera. Esperançar é se levantar, esperançar é ir atrás, esperançar é construir, esperançar é não desistir! Esperançar é levar adiante, esperançar é juntar-se com outros para fazer de outro modo…" (Freire, 1992)

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALARCÃO, I. Professores reflexivos em uma escola reflexiva. SP: Cortez, 2011.

BAKHTIN, M.. (1974/ 1979) A propósito da metodologia das ciências humanas. In: Estética da criação verbal. Trad. Paulo Bezerra. 4.ed. São Paulo/SP: Martins Fontes, 1997.

BRASIL/MEC, Prova Brasil - Apresentação, disponível em: http://portal.mec.gov.br/prova-brasil, acesso em 27 de setembro de 2015.

FREIRE, P. Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro/RJ: 17. ed., Paz e Terra, 1987.

_____. (1996) Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro/RJ: Paz e Terra, 2000.

_____ Pedagogia da Esperança- um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro. Paz e terra, 1992.

FREIRE, P; SHOR, I. Medo e ousadia: o cotidiano do professor. Trad. Adriana Lopes. Rio de Janeiro/RJ: Paz e Terra, 1986.

LANKSHEAR C. & MCLAREN P. Politics of Liberation: Paths from Freire. New York: Routledge, 1993.

PAES DE BARROS, C.G. COSTA, E.P.M. Os gêneros multimodais em livros didáticos: formação para o letramento visual? / Multimodal genres in textbooks: are studentsbeingschooled for visual literacy? Bakhtiniana, São Paulo, 7 (2): 38-56, Jul./Dez. 2012.

PISA Relatório nacional pisa 2012 - resultados brasileiros. disponível em http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/resultados/2014/relatorio_nacional_pisa_2012_resultados_brasileiros.pdf. acesso em 28 de setembro de 2015.

PEREIRA, I.L. Literacia crítica: concepções teóricas e práticas pedagógicas. Lisboa, 2006.

SIQUEIRA, R.S. Estudos de leitura e letramento: reflexões e práticas escolares. Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Estudos de Linguagem da UFMT. Cuiabá, 2015

TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. Educação e Pesquisa. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira. São Paulo/SP: v. 31, n. 3, 2005.

VYGOTSKY, L. S. (1930) A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007

De volta ao futuro da língua portuguesa.
Atas do V SIMELP - Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa
Simpósio 11 - Ensino-aprendizagem de português e os (multi)letramento(s), 2775-2790
ISBN 978-88-8305-127-2
DOI 10.1285/i9788883051272p2775
http://siba-ese.unisalento.it, © 2017 Università del Salento

REFLEXÕES SOBRE OS PERCURSOS DE LETRAMENTO DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA EM FORMAÇÃO E POSSÍVEIS REPERCUSSÕES EM SUAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Ana Lúcia de Campos ALMEIDA[9]

RESUMO
Este trabalho vincula-se a um projeto de pesquisa que investiga as práticas de letramento de professores em formação, alunos de uma universidade pública brasileira, tomando como objetivo observar a relação entre seus percursos de letramento e sua constituição como futuros professores. A fundamentação teórica provém dos Novos Estudos de Letramento e o corpus consiste de um conjunto de relatos autobiográficos, investigado por meio de análises qualitativas de metodologia autobiográfica. Os sujeitos participantes da pesquisa, ao rememorar seu processo de inserção à cultura letrada, relatam experiências de letramento familiar, escolar e acadêmico, explicitando a relevância do desenvolvimento de múltiplos letramentos vinculados a diferentes domínios discursivos, como o religioso, o literário e o midíatico, cujas práticas estão inseridas nas mais diversas esferas de atividades socioculturais e multimeios semióticos. Os relatos apresentam uma visão crítica das práticas de letramento escolar, desvelando discursivamente seus aspectos positivos e negativos, bem como as implicações para o processo de ensino-aprendizagem. As concepções dos Novos Estudos de Letramento propiciam a adoção de novas abordagens no ensino de Língua Portuguesa, sensíveis à diversidade sociocultural dos aprendizes e dispostas a considerar o uso de diferentes práticas vernaculares, jamais reconhecidas pelo tradicional modelo autônomo do letramento escolar. Neste sentido, entendemos que uma investigação sobre os diferentes percursos de letramento de nossos alunos, professores em formação, pode nos apontar modos de lidar com as práticas locais e situadas de letramento como ações legítimas na construção de uma aprendizagem dialógica e significativa.

PALAVRAS-CHAVE: Novos estudos de letramento; pesquisa autobiográfica; esferas socioculturais e discursivas; práticas vernaculares de letramento.

9Professora adjunta da UEL, Centro de Letras e Ciências Humanas, Departamento de Letras Vernáculas e Clássicas. Rua Rangel Pestana, 379. Londrina-PR .Cep - 86062020. analucpos@gmail.com

Considerações iniciais

Este trabalho está vinculado a um projeto de pesquisa coordenado por mim, junto à Universidade Estadual de Londrina, que visa ainvestigar as práticas de letramento de professores em formação e as relações com seu desenvolvimento profissional docente. Diante das mudanças ocorridas no perfil dos professores ao longo de processo histórico e verificando-se que, a partir das últimas décadas do século passado até o momento atual, estes sujeitos vêm sendo recrutados das camadas populares cujos membros possuem baixa escolaridade e escasso contato com práticas de letramento de prestígio, julgamos relevante desenvolver estudos direcionados à investigações sobre o percurso de letramento dos professores em formação, suas práticas de letramento situadas em distintos domínios discursivos e esferas socioculturais diversificadas, produzindo análises que sustentem reflexões e a promoção de ações ou mudança nas ações sobre o processo de formação de professores a ser efetuado durante o curso universitário.

O acesso das classes populares à universidade e, neste caso, especificamente ao curso de licenciatura em Língua Portuguesa, vem exigir um repensar da instituição acadêmica quanto a seus programas e métodos, bem como quanto aos processos e finalidades de ensino a fim de que se consiga promover de modo bem sucedido a mediação/expansão entre os conhecimentos e letramentos desenvolvidos pelos alunos em seus contextos socioculturais de origem e os saberes científicos e letramentos dominantes, legitimados pela cultura letrada em instituições de consagrado prestígio social como a universidade. Esta tarefa envolve, sobretudo, reconhecer e atentar para as relações de poder e ordens do discurso que se acham imbricadas na constituição do letramento acadêmico e do ensino superior. Segundo Zavala (2010), as instituições de ensino, ao repensarem os processos e finalidades anteriormente tidos como certos e incontestáveis, precisam "explorar formas pelas quais a escola possa validar o conhecimento das minorias, empoderá-las e educá-las para a transformação crítica da sociedade." (ZAVALA, 2010, p. 93).

Neste sentido, os Novos Estudos do Letramento, desenvolvidos por grupos anglófonos, especialmente de Londres, com Brian Street, e de Lancaster, com David Barton e Mary Hamilton, além dos norte-americanos Heath e Gee, vêm ao encontro de nossas preocupações com relação à questão da formação de professores uma vez que propiciam e sustentam concepções sobre a natureza sociocultural e ideológica dos

letramentos, vistos então como práticas sociais de natureza plural, as quais sempre irão variar pelo fato de seu desenvolvimento situar-se em diferentes comunidades socioculturais e por ocorrerem a partir da inserção nas múltiplas e dintintas esferas de atividades humanas.

De acordo com esta perspectiva, o letramento já não diz respeito à aquisição de um conjunto de habilidades cognitivas ou competências técnicas de leitura e escrita, mas ao desenvolvimento de um amplo processo de interação sociocultural que gera práticas assentadas em múltiplos conhecimentos, valores e significados construídos ideologicamente. Os modos ideológicos de significar e representar os textos escritos apreendidos por meio de modelos familiares e outras formas de inserção sociocultural se mostram determinantes para a produção de aprendizados bem ou mal sucedidos, conforme seu grau de compatibilidade com o modelo escolar, conforme demonstraram os estudos etnográficos realizados por Shirley BriceHeath em diferentes comunidades sociais no sul dos Estados Unidos. (HEATH, 1982, 1983).

Deste modo, nossa investigação focaliza, por meio do estudo de histórias autobiográficas, as experiências relevantes de letramento e os significados das práticas desenvolvidas pelos sujeitos professores em formação, com intuito de perscrutar as possíveis relações que se estabelecem com seu direcionamento para profissão docente e com sua atuação profissional - possível desenvolvimento de práticas pedagógicas como futuros professores.

Pressupostos teóricos e metodológicos da pesquisa

Cursando disciplinas da área de metodologia do ensino e realizando as práticas de estágio docente durante os anos de 2012 e 2013, os alunos de licenciatura em Letras – Língua Portuguesa foram solicitados a produzir textos escritos memorialísticos sobre suas histórias de letramento. Foi constituído um corpus de 90 histórias autobiográficas, das quais foram excluídas as produções que revelaram consistir simplesmente em tarefas escolares, meras descrições de práticas de letramento, sem que seus produtores assumissem posições de subjetividade, interlocução significativa e engajamento em suas produções; assim, optamos por validar 50 histórias para serem submetidas às análises, por entender que estas constituíam enunciados genuinamente dialógicos, engajados e interlocutivos – os sujeitos produziram dizeres plenos de sentidos e de apreciação

valorativa (BAKHTIN, 1995), assumindo posições de envolvimento subjetivo e construindo um processo reflexivo acerca da própria formação.

Adotamos uma linha de pesquisa qualitativa e interpretativista (MOITA LOPES, 1994, MINAYO, 1995), condizente com nossos objetivos atrelados a considerações de ordem sociohistórica e cultural, bem como a singularidades de ordem subjetiva e tendo em vista a própria natureza do objeto sob descrição e análise – enunciados autobiográficos enredados em uma teia de significados, valores e representações, em um espaço complexo e profundo de relações, processos e fenômenos que não seriam apreensíveis por meio de operacionalização de variáveis e quantificação.

Dentro da linha qualitativa, o método autobiográfico (PASSEGGI e SOUZA, 2008; JOSSO, 2010) propõe uma ação auto-formativa, reflexiva e conscientizadora por parte dos sujeitos, na medida em que o exercício de produzir relatos autobiográficos lhes propicia oportunidade de construírem novos sentidos para suas experiências, bem como novas formas de representação de si próprios, e também de assumirem uma posição discursiva e social fortalecida, incorporando princípios afinados com a pesquisa fortalecedora. (KLEIMAN, 2001, 2006; KINCHELOE, 1991; STROMQUIST, 1992). Sustentamos a hipótese de que os futuros professores, ao refletirem sobre sua formação e seus efeitos, tanto de caráter positivo quanto de negativo, devem desenvolver maior atenção com relação a seus próprios modos/métodos de intervenção pedagógica como futuros formadores.

Os pressupostos dos Novos Estudos de Letramento preconizam sua natureza sociocultural e ideológica, postulando que o letramento não tem efeitos nem significado dissociado dos contextos culturais específicos em que ocorre, vindo a produzir de fato diferentes efeitos em diferentes contextos (GEE, 2008); assim, não há sentidos neutros, universais ou independentes para a escrita, uma vez que estes sentidos são construídos de modo contextualizado, de acordo com os valores e os modos com que as práticas de uso são desenvolvidas historicamente por diferentes grupos sociais.

Em se tratando, portanto, de práticas socioculturais e ideológicas, ocorre que as práticas valorizadas de letramento são aquelas apropriadas pelos grupos hegemônicos e vinculadas a instituições formais e detentoras de poder, como as jurídicas, as científicas ou acadêmicas, as religiosas e as governamentais, do assim chamado letramento dominante. Entretanto, coexistem outras múltiplas práticas de letramento (BARTON e HAMILTON, 1998, BARTON, HAMILTON E IVANIC, 2000), denominadas

vernaculares, situadas em contexto local, desenvolvidas em esferas de atividades ligadas ao cotidiano como nos lares, nas ruas, no lazer, em postos de trabalho.

Considerando que o perfil socioeconômico e cultural dos ingressantes ao curso de Licenciatura em Língua Portuguesa em nosso cenário de pesquisa os revela como predominantemente pertencentes às camadas populares, realidade já apontada por vários estudiosos (BRITTO, 1998; BATISTA,1998) como preponderante em âmbito nacional, ressalta-se a pertinência de investigar as práticas vernaculares de letramento de nossos alunos, professores em formação, ao invés de nos concentrarmos em estudos restritos às esferas escolares ou acadêmicas, se de fato pretendermos construir uma relação sólida e integrada destes sujeitos ingressantes na universidade com o mundo da cultura letrada, representativa da formação de professores de Língua Portuguesa.

Sob a perspectiva teórica dos estudos de letramento muda-se o foco da pergunta de pesquisa: das práticas sociais de letramento que os professores não desenvolvem para aquelas que eles de fato sustentam, em esferas de sua vida cotidiana, urbana, política e social. Indaga-se, então: quais são as práticas sociais vernaculares de letramento – os textos com os quais os sujeitos interagem em seu cotidiano no lar, no trabalho, na igreja, no lazer etc? Quais são os valores, significados e representações que eles estabelecem com a escrita em seus percursos de letramento? Quais práticas e quais esferas se revelam mais relevantes e significativas em seu percurso e como podem interferir em sua atuação como futuros professores de Língua Portuguesa?

O que dizem as histórias de letramento analisadas

Os sujeitos pesquisados atestam seu pertencimento a famílias de classe socioeconômica baixa ou média baixa, sem familiaridade com os letramentos de prestígio como o científico, acadêmico ou literário, sem posse de capital cultural considerado legítimo, com acesso a níveis baixos ou médios de escolaridade, havendo pequeno número de familiares sem nenhuma escolaridade, bem como um número restrito daqueles com formação universitária.

As esferas que mais se destacam nas narrativas em que os sujeitos rememoram suas práticas de letramento e os textos a elas relacionados são, em primeiro lugar, a familiar, em segundo, a escolar, em terceiro, a religiosa, e por último, aquelas relacionadas ao local de trabalho. Sumarizando, temos:

1º) a familiar - em sua vida cotidiana desde a mais tenra infância, os sujeitos tiveram intenso contato com textos orais associados a uma cultura letrada incipiente como nas orações ou rezas, audição de canções, versos, parlendas, ditados e trocadilhos; textos escritos como bilhetes, folhetos de propaganda, folhetos religiosos, revistas de entretenimento, revistas em quadrinhos, materiais didáticos que adentravam o lar, placas, cartazes, manuais de produtos domésticos, joguinhos eletrônicos;

2º) a escolar – a escola aparece como a principal, senão a única, agência de letramento institucional, onde são introduzidos à leitura/escrita e adquirem contato com gêneros da cultura letrada didatizados como os "pontos" de disciplinas curriculares, as explicações e comentários, os estudos gramaticais, os resumos e resenhas, os enunciados de provas, os poemas, contos, fábulas, crônicas e artigos opinativos presentes no livro didático de Português;

3º) a religiosa – muito presente na maior parte das famílias do local pesquisado, tanto a religião católica como as protestantes constituem práticas socioculturais bastante representativas no universo dos sujeitos pesquisados e asseguram o contato com materiais de leitura e de estudos no catecismo ou nas escolas dominicais: textos bíblicos facilitados, letras de hinos para serem memorizadas e histórias de cunho moralizador;

4º) de locais de trabalho de natureza variada – a inserção no mundo do trabalho significa um produtivo aprendizado e desenvolvimento de práticas de letramento com finalidades variadas conforme as atividades exercidas: organização burocrática, contábil ou administrativa; registros escritos em fichas, cadastros de consultórios médicos, hospitais, sindicatos, escritórios de advocacia, indústrias ou empresas comerciais, em setores ligados à comunicação midiática e tantos outros.

A partir das análises realizadas, observamos um curioso imbricamento entre as esferas familiar, escolar e religiosa, visto que, em casa, as crianças costumam "brincar" de escolinha e os membros familiares imitam ou tentam reproduzir o modelo de leitura escolar ao interagir didaticamente em eventos de letramento do cotidiano junto às crianças; por exemplo, comentando um anúncio ou notícia jornalística ou rascunhando a agenda de tarefas. Assim, as famílias de classe média e média baixa parecem partilhar com a escola os modos de representar a escrita e de lhe atribuir funções.

Com relação à esfera religiosa, sabemos que as igrejas exerceram, ao longo da história do mundo ocidental, o poder de implementar e controlar ações educativas formais e/ou informais para a propagação do letramento; até hoje a educação religiosa das crianças de seus membros é oferecida pelas igrejas em forma de *cursos* como o

catecismo, pelos católicas, ou a escola dominical, pelas protestantes, sendo os conhecimentos sobre os textos bíblicos sistematizados e seu aprendizado controlado a partir da adoção de modelos da cultura escolar; o que se torna evidente observando-se a própria terminologia adotada para as ações: estudo bíblico, lições de catequese etc.

Este imbricamento dos letramentos das esferas familiar, escolar e religiosa se torna perfeitamente compreensível a partir da constatação de que a família, a escola e a igreja enquanto instituições partilham de valores morais e ideológicos voltados à manutenção da ordem social, à defesa do patrimônio e das tradições, embora a família tenha adquirido modos mais flexíveis de se relacionar com a escrita talvez pela própria natureza da vida cotidiana; assim, desenvolve práticas menos rígidas e menos formais, portanto, mais vernaculares de letramento. O fato é que tanto a igreja quanto as famílias, sobretudo as de classe média, guardam estreita semelhança com o modo escolar de construir suas práticas de letramento.

Street (1984, 1993, 2010, 2014), em suas investigações etnográficas, já apontara essa relação de proximidade do letramento da esfera familiar com o da esfera escolar; entretanto, segundo o autor, não parece seguro afirmar que a família reproduza ou, em certo sentido, imite a escola, preferindo admitir a hipótese de que a própria escola estaria programada para atender às expectativas dos pais e se ajustaria ao padrão cultural familiar majoritário.

O fato é que em nossa pesquisa o letramento escolar demonstrou-se fortemente relevante no processo de introduzir os sujeitos ao letramento dominante, assegurando a aquisição de um repertório de conhecimentos básicos - textos literários e gêneros textuais como o resumo, a resenha, o seminário, o artigo opinativo ou dissertativo, que constituem um capital cultural imprescindível para sua inclusão no meio acadêmico e/ou para conquista de postos de trabalho mais vantajosos na sociedade.

Entretanto, o letramento escolar, apesar de apontado pelos sujeitos pesquisados, como imprescindível e relevante para sua capacitação no trabalho e acesso a níveis superiores de escolaridade, também aparece, na maior parte das histórias analisadas, associado a experiências de ensino-aprendizagem bastante negativas, que esses sujeitos gostariam de evitar em sua atuação como futuros professores, conforme se pode verificar nos excertos extraídos das histórias de letramento e reproduzidos abaixo:

"Usávamos a cartilha *Caminho Suave* [...] lembro-me vagamente da professora ... suas aulas pareciam muito com a missa rezada pelo padre porque falava de Deus o tempo todo.

Depois no colégio havia uma professora de Português reacionária que marcava ponto negativo a cada vez que a gente cometesse desvios da norma culta." (L.S., 2012)

"Me lembro de uma professora que trabalhou com crônica e atribuía nota para a leitura em voz alta na frente da classe. Isso era feito individualmente e o receio de ler errado era aterrorizante. Adiei ao máximo minha apresentação."(M.R.A, 2013)

"As aulas eram monótonas e mecânicas para mim. A gramática era sem nenhum sentido. Eu não entendia porque estava *aprendendo* aquilo. Estudava para a prova e esquecia tudo na semana seguinte. (V.L.A, 2012)

"Gostava de ler os livrinhos dos primeiros anos escolares, das idas à biblioteca, da trocas com os amigos, depois com a sistematização a partir das séries do fundamental II, as tarefas dos fichamentos e as provas do livro, deixei de me interessar pela leitura, ficou chato e sem graça." (R.M., 2013)

"Depois disso passei para o ensino médio. Aprendi muita gramática e muito contexto histórico. As aulas de língua portuguesa não eram muitas, e era apenas um professor para leitura, análise linguística e produção de texto. Aliás, só lembro-me de produzir texto no terceiro ano do ensino médio, próximo ao vestibular. E ainda fiz mal feito, porque não aguentava mais frequentar as aulas." (D.M., 2013)

Por outro lado, afortunadamente, encontram-se relatados, embora em menor número, efeitos positivos fortemente significativos na formação de leitores, graças à atuação bem sucedidade alguns professores, cujas práticas pedagógicas são mencionadas pelos sujeitos pesquisados como ações que eles desejariam reproduzir ou reinventar junto a seus alunos:

"Quando ingressei no ensino médio tive a melhor professora que um aluno pode ter. A Vilma era inspiradora e apaixonada pelo que fazia [...] o que me faz estar aqui hoje é a Vilma. Ela foi fundamental para que eu decidisse fazer o que eu faço. E amar o que eu faço, assim como ela." (A.K, 2013).

"Na escola de Londrina tínhamos a *hora do conto*, que era o momento em que íamos à biblioteca para a bibliotecária ler uma história para os alunos, isso me incentivou a frequentar cada vez mais a biblioteca nas séries iniciais. Com isso, tive bastante contato com os mais diversos livros infantis, como os da autora Ruth Rocha, uma das que mais li. Nessa fase li também muitas histórias em quadrinhos da Turma da Mônica." (T.W, 2013)

"No ensino médio, me aventurei na leitura de livros mais densos, não sugeridos pelos professores [...]. Mas não posso me esquecer de quem realmente me incentivou a esses desafios, meu professor da 8ª série, Gilberto, um amante da literatura, formado na UEL, escritor de alguns livros [...]. Outra professora que não só me incentivou a leitura, mas também ao curso de Letras, foi a professora Nilza, também formada na UEL."(D.A.G, 2013)

Com relação aos significados do letramento religioso, os sujeitos produzem impressões que assinalam aspectos vantajosos para desenvolvimento do letramento dominante, conforme demonstram os seguintes excertos:

"Minha formação religiosa foi importante para o meu letramento. Sou testemunha de Jeová e por se tratar de uma religião missionária, promove cursos que visam a boa interpretação de textos, a leitura fluente e aspectos da oratória, a fim de contatar as pessoas e levá-las a conhecer os princípios. Desde os três anos de idade estudo a Bíblia por meio de um curso que envolve perguntas e respostas interpretativas de trechos bíblicos e publicações elaboradas pela instituição religiosa e isso me ajudou muito na formação escolar em todos os componentes curriculares". (N.C, 2013)

" Meus pais tinham pouca escolaridade, mas eram leitores fluentes e assíduos da bíblia. Suas leituras normalmente estavam voltadas ao contexto bíblico. Considerando que a bíblia é um livro que contém os mais diversos gêneros, meus pais me proporcionaram o contato com esses textos e outros voltados ao contexto religioso. Na igreja, participava dos cultos da escola dominical. Nos cultos, minha mãe compartilhava comigo o hinário para que eu pudesse acompanhar a letra dos hinos que eram cantados. Na escola bíblica dominical, participava de concursos para decorar versículos bíblicos e em algumas datas especiais como dia dos pais, dia das mães, páscoa e natal, ensaiávamos jograis, teatros e músicas para apresentar na igreja." (JF, 2013)

O letramento religioso segue o modelo sistematizado pela escola, inserindo tarefas de leitura nas práticas sociais que desenvolve, em seus eventos de letramento como reuniões de grupos de oração, reuniões para estudo bíblico, narrativas bíblicas, que acabam funcionando como um reforço para a aquisição dos modos de fazer sentido da escrita naquele grupo social.

A História de H.S.B[10]

Como estamos tratando de um estudo qualitativo, após esta breve visão geral do corpus, selecionamos somente uma das histórias autobiográficas para apresentar neste trabalho, a fim de promover uma análise detalhada deste percurso de letramento e também por sua pertinência para pensarmos a relação entre o desenvolvimento de práticas de letramento significativas, o desempenho acadêmico e a formação do futuro profissional docente.

H.S.B., aluna do 4º ano do curso noturno de licenciatura em Letras – Língua Portuguesa em 2012, era uma jovem de 23 anos, filha caçula de um casal com três filhas, o pai

10 Sigla utilizada em lugar do nome do sujeito pesquisado, com objetivo de evitar sua identificação.

tendo cursado o ensino médio em escola técnica, empregado em uma indústria, e a mãe, apenas o ensino fundamental. A família era adepta de religião protestante e H.S.B. frequentou aulas em escolas públicas em todas as etapas de estudos até chegar à universidade.

Sua narrativa enfatiza as práticas e eventos de letramento da esfera familiar, desenvolvidos durante a infância. Relata seu envolvimento constante com materiais didático-pedagógicos como jogos infantis, fitas de canções infantis do folclore nacional, lousa para desenhar/escrever, livros de colorir, almanaques, bem como o contato com leitura de textos bíblicos adaptados para crianças com figuras coloridas, por exemplo *A Arca de Noé e Outras Histórias* , sempre em interações com a mãe que, apesar da pouca escolaridade, estabelecia uma relação intensa com a leitura.

Tais práticas de interagir com brinquedos pedagógicos e de participar dos eventos de letramento com as histórias bíblicas apresentadas pela mãe são denominadas por ela como constituidoras de um letramento didático no lar, isto é na esfera do cotidiano familiar eram desenvolvidas práticas influenciadas pelo modelo escolar, situação a que nos referimos anteriormente como uma relação de imbricamento das esferas família – escola.

O papel significativo representado pela escrita e as funções a ela atribuídas pela família eram apreendidas e incorporadas pela menina à medida que se relacionava com os materiais culturais presentes na casa dos pais, como se pode verificar pelo excerto:

"lembro-me da prateleira de livros que ficava fixa na parede, embora fosse pequena, eu a via grande, com uma coleção completa de bestsellers [...] a caixa de gibis que minha avó guardou por anos (até todas as netas lerem todos), os desenhos, as cartas, os bilhetes..." (H.S.B., excerto 1, 2012)

Além da mãe, e demarcada em maior grau de importância para a menina, apresenta-se a figura da avó, que representava o papel de "guardadora da escrita", propiciando às netas o acesso às coleções de livros por ela cuidadas, o que podemos apreender pelas palavras de H.S.B., carregadas de um conteúdo ideológico e vivencial (BAKHTIN, 1995) e plenas de afetividade:

"Lembro até hoje, era uma coleção de livros de capa dura, preta, na frente uma imagem tridimensional...ficava sob os cuidados de minha querida avó, que contava as histórias uma a

uma, a todas as sete netas, até que cada uma fosse aprendendo a ler sozinha." (H.S.B., excerto 2, 2012)

A avó promovia junto a H.S.B. um fenômeno de encantamento com o mundo dos clássicos da literatura infantil, por meio do evento de letramento denominado por Heath (1982) como o mais importante na constituição do letramento condizente com o padrão escolar – as histórias na hora de dormir. Assim se constitui um processo de oralidade letrada, a subsidiar e a intermediar o aprendizado da escrita, assegurando aos sujeitos uma passagem bem sucedida em seu percurso pela escrita, visto já ter sido incorporado o padrão, as funções e o modo de representação valorizado pela instituição escolar. Isto pode ser exemplificado pelo seguinte excerto da narrativa de H.S.B.:

"Fui inserida no mundo das histórias muito cedo pela minha avó. Lembro-me de fingir que estava lendo, mesmo que com o livro de ponta cabeça, as histórias que lia para mim, ainda sem saber ler." (H.S.B., excerto 3, 2012)

Como se pode notar, a menina já conhecia uma das funções da escrita – registrar as histórias, e adquirira familiaridade com seu modo de enunciação, conseguia reproduzi-lo assumindo a posição de leitora, ainda que não tivesse adquirido o código sistematizado para a leitura/escrita.

Ao relatar seu percurso de letramento, H.S.B. evoca os eventos vividos e a performance da avó, ao reproduzir a história da *Galinha Ruiva*, ouvida pela primeira vez e registrada em sua memória até então, graças à magia e encantamento instaurados pela narrativa, com as nuances entonacionais utilizadas, as inserções e variações criativas produzidas pela avó na composição formulaica que propiciavam a construção de sentidos e os efeitos de estética literária à história narrada:

"eu que não, disse a vaquinha, eu que não, disse o cachorro, eu que não, disse o gatinho ... e assim fazia até repetir todos os bichinhos. E parecia que não nos cansávamos. Nem eu de ouvir, nem ela de repetir três ou quatro vezes, até eu dormir." (H.S.B., excerto 4, 2012)

Os eventos de letramento se sucediam constantemente nas interações da menina com outros familiares, como o avô, também a compartilhar as práticas de leitura de seu cotidiano com a neta, a introduzi-la com um movimento espontâneo e natural aos usos

sociais dos textos escritos, ou solicitando sua participação em outras atividades de letramento do cotidiano, conforme excerto da história autobiográfica de H.S.B:

"quando aprendi a ler, meu avô lia o jornal e me entregava as páginas lidas para que eu lesse depois dele, isso todas as manhãs quando eu dormia na casa dele. Depois era eu quem lia as receitas de bolo ou montava a lista de compras." (H.S.B., excerto 5, 2012)

O contato com os objetos da cultura de massa, romances best-sellers, discos dos Beatles, Creedence, Bee Gees, filmes de Charles Chaplin, do Mazzaropi, Gordo e Magro, Três Patetas e seriados como Bonanza são referenciados por H.S.B. como "um tesouro cultural que meu pai me entregou" porque constituem um repertório, o capital cultural de sua comunidade e da geração de seus pais que lhe possibilitaram compreender o mundo em suas linguagens intersemióticas e letramentos vernaculares.

Com relação a seu letramento escolar, H.S.B. não o focaliza com a mesma atenção e valor que confere ao familiar, nem reporta ter vivido grandes experiências nas etapas iniciais; aponta alguns efeitos positivos, como o fato de ter escolhido cursar a licenciatura em Letras a partir da influência de seus professores de Português no ensino médio. Já com relação ao que denominamos de letramento acadêmico, no curso de Letras, relata o gosto pelos estudos de linguagem e literatura e a preferência pelas disciplinas relacionadas ao ensino; relata ainda o impacto extremamente positivo de algumas aulas e da atuação de alguns professores. No excerto abaixo, ela narra a atuação de uma professora de literatura brasileira da universidade falando sobre uma obra e encenando uma passagem do texto lido:

"da encenação nunca mais vou esquecer; a voz narrando, os sorrisos dos alunos, o brilho no olhar de cada um. Foi naquele momento em que percebi que a arte de ensinar era a mais bela. Foi naquele momento em que percebi que quero ser assim. Quero que meus alunos vejam em mim paixão. E tenho certeza que essa vontade e paixão são resultados do mundo cheio de fantasias em que fui criada. Resultado de cada texto lido, cada história ouvida, cada música cantada." (H.S.B., excerto 6, 2012)

Em sua narrativa autobiográfica, H.S.B. descreve os eventos de letramento que ocorrem no contexto em que está inserida, quer em sala de aula, quer no cotidiano familiar, ressaltando o caráter de afeto e emoção que impregnam tais situações vividas, bem como da intersubjetividade em que são construídas as relações entre os interlocutores participantes da prática social.

Considerações finais

Entre os objetivos deste trabalho constava o de investigar a relação entre os percursos de letramento de professores em formação e observar sua relação com a constituição profissional docente e as possíveis repercussões para sua atuação, ou seja, para o desenvolvimento de práticas pedagógicas. As histórias autobiográficas analisadas nos revelaram que os sujeitos, de modo geral, não eram detentores de capital cultural nem possuíam domínio de letramentos de prestígio, próprios de grupos hegemônicos. As esferas de atividades sociais em que desenvolviam suas práticas de letramento consistiam prioritariamente nas familiares, escolares, religiosas e do trabalho, havendo forte influência do modelo escolar sobre as outras esferas, o que confirma a presença da escola como principal agência de letramento para essas famílias.

Percebeu-se ainda que a modalidade oral preponderava nas interações verbais nas relações sociais mantidas pelos sujeitos pesquisados e que os textos escritos que circulavam em seu cotidiano pertenciam majoritariamente aos letramentos locais, vernaculares: jornais, revistas populares, folhetos de propaganda, materiais religiosos, romances do tipo best-seller; parte era associada ao letramento literário e escolar, como as obras de literatura infantil e os manuais didáticos. A maioria dos sujeitos pesquisados relataram ter tido contato com algumas obras do repertório literário canônico indicadas por ocasião dos exames de ingresso à universidade. O contato efetivo e o consequente desenvolvimento do letramento científico e acadêmico ficaram, deste modo, a cargo do curso universitário.

Com relação ao uso do método autobiográfico na produção escrita de histórias de letramento, mencionou-se o propósito de induzir os sujeitos a adotarem uma posição reflexiva e analítica sobre sua própria história e sobre sua atuação como professores. A história de H.S.B. ilustra bem o desenvolvimento desta posição, na medida em que ela narra e comenta o valor e significado das práticas e dos eventos vivenciados em seu processo de letramento familiar, a seu ver, o mais relevante para o seu ingresso ao mundo da escrita como uma experiência plena de significado e valor. Ela produz intensa reflexão e adota uma posição analítica chegando a cunhar uma denominação para seu processo de letramento como um "letramento didático do lar", ao comentar o caráter educativo das interações desenvolvidas com as práticas letradas em seu meio familiar.

À guisa de conclusão, podemos dizer que a análise da história de H.S.B. coloca em evidência a dimensão emotiva, a compreensão responsiva e apreciativa da palavra de outrem (BAKHTIN, 1995) e a intersubjetividade por meio de que são construídas as práticas de letramento positivas e bem sucedidas, tanto na esfera familiar, quanto na escolar, como se pode constatar pela relevância do papel dos avós como agentes de letramento familiar na infância, assim como o da professora de literatura, na universidade. Assim, entendemos que, a despeito de seu não pertencimento a grupos letrados hegemônicos, H.S.B., tenha adquirido domínio dos letramentos de prestigio e, a partir do percurso aqui apresentado, demonstra-se preparada para atuar como uma professora reflexiva, engajada na construção de práticas pedagógicas produtivas e potencialmente bem sucedidas junto a seus alunos no ensino de língua portuguesa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bakhtin, Mikhail (Volochínov). 1995. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Editora Hucitec, 7ª ed. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira.

Barton, David; Hamilton, Mary. 1998. *Local literacies.* Reading and writing in one community. London: Routledge.

Barton, David; Hamilton, Mary and Ivanic, Rose, 2000. *Situated Literacies* – reading and writing in context. London: Routledge.

Batista, Antonio Augusto Gomes. 1998. Os professores são não-leitores? In: Marinho, Marildes e Silva, Ceris Salete Ribas (Orgs.). *Leituras do Professor.* Campinas: ALB/Mercado de Letras.

Britto, Luiz Percival Leme. O leitor interditado. 1998. In: Marinho, Marildes e Silva, Ceris Salete Ribas (Orgs.). *Leituras do Professor.* Campinas: ALB/Mercado de Letras.

Gee, James Paul. 2008. Social linguistics and literacies. Ideologies in Discourses. Hampshire, The Falmer Press.

Heath, Shirley Brice. 1982. *What no bedtime story means.* Narratives skills at home and school. Language in Society, 11(2):49-76.

Heath, Shirley Brice. 1983. *Ways with words:* Language, life, and work in communities and classrooms. Cambridge: Cambridge University Press.

Josso, Marie-Christine. 2010. *Experiências de Vida e Formação*. Natal, UFRN.

Kincheloe, J.L. 1991. *Teachers as researchers:* qualitative inquiry as a path to empowerment. The Falmer Press.

Kleiman, Angela Bustos. 2001. Formação do professor: retrospectivas e perspectivas na pesquisa. In: Kleiman, AngelaBustos.(Org). *A Formação do Professor*. Campinas: Mercado das Letras.

Kleiman, Angela Bustos. 2006. Processos identitários na formação profissional: o professor como agente de letramento. In: Correa, Manoel e Boch, Françoise. (Orgs.). *Ensino de Língua, Representação e Letramento*. Campinas: Mercado de Letras.

Minayo, Maria Cecília de Souza. 1993. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: MINAYO, M.C.S. (Org.). *Pesquisa social* – teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes.

Moita Lopes, Luiz Paulo. 1994. Pesquisa interpretativista em Linguística Aplicada: a linguagem como condição e solução. In: DELTA, 2.

Passeggi, Maria Conceição. 2008. Memoriais: injunção institucional e sedução autobiográfica. In: Passeggi, Maria Conceição e SOUZA, Elizeu Clementino (Orgs.). *(Auto)Biografia: formação, territórios e saberes*. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: PAULUS.

Souza, Elizeu Clementino. 2008. Modos de narração e discursos da memória: biografização, experiências e formação. In:Passeggi, Maria Conceição e Souza, Elizeu Clementino (Orgs.). *(Auto) Biografia:* formação, territórios e saberes. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: PAULUS.

Street, Brian V. 1984. *Literacy in Theory and Practice.* Cambridge: Cambridge University Press.

Street, Brian V. 1993. *Cross-cultural approaches to literacy.* New York: Cambridge University Press.

Street, Brian V. 2010. Os novos estudos sobre o letramento: histórico e perspectivas. In: Marinho, Marildes e Carvalho, Gilcinei Teodoro. (Orgs). *Cultura Escrita e Letramento.* Belo Horizonte, Editora UFMG.

Street, Brian V. 2014. Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. São Paulo: Parábola Editorial, 2014. Tradução Marcos Bagno.

Stromquist, N.P. 1992. Conceptual and Empirical Advances in Adult Literacy. In: *Canadian and International Education,* vol.21, núm.2, Published by Comparative and International Education Society, Canada, pp. 40-45.

Zavala, Virginia. 2010. Quem está dizendo isso?: letramento acadêmico, identidade e poder na educação superior. In: Vóvio, Cláudia; Sito, Luanda: De Grande, Paula. (Orgs.) *Letramentos: rupturas, deslocamentos e repercussões de pesquisas em Linguística Aplicada*. Campinas, SP: Mercado de Letras.

De volta ao futuro da língua portuguesa.
Atas do V SIMELP - Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa
Simpósio 11 - Ensino-aprendizagem de português e os (multi)letramento(s), 2791-2808
ISBN 978-88-8305-127-2
DOI 10.1285/i9788883051272p2791
http://siba-ese.unisalento.it, © 2017 Università del Salento

LETRAMENTOS NA ESCOLA: AS NOVAS TECNOLOGIAS E AS PRÁTICAS SOCIAIS DE LEITURA E DE ESCRITA

Lúcia Helena MEDEIROS[11]

RESUMO
Este trabalho propõe uma reflexão sobre as mudanças e inovações no ensino de língua portuguesa, procurando estudar as práticas de letramentos, as quais oportunizam a socialização de saberes, experiências e reflexões favoráveis ao ensino-aprendizagem. Com o intuito de reconhecer a importância do uso das novas tecnologias na escola, se dará um enfoque especial ao uso do celular e de seus aplicativos como ferramentas de ensino para as aulas de língua materna. À luz das concepções de Street (1993; 2014), Coscarelli e Ribeiro (2007), Bazerman (2011) e Rojo (2012; 2013), entre outros, serão analisadas atividades executadas com o celular, as quais envolvem o uso da câmera fotográfica e do *whatsapp*. O planejamento e a realização de projetos de letramentos, na escola, permitem aos professores e licenciandos de Letras apreenderem práticas pedagógicas diferenciadas que levam os alunos do ensino básico a desenvolverem suas competências e habilidades na leitura, na escrita e na oralidade. Com essas atividades, relacionadas à produção de textos em diferentes gêneros do discurso, pode-se perceber o desenvolvimento do posicionamento crítico do aluno sobre as várias esferas sociais e o uso mais consciente da linguagem verbal e imagética no trabalho com a leitura e a escrita.

PALAVRAS-CHAVE: Letramentos; escola; novas tecnologias.

1. Considerações iniciais

Este trabalho de pesquisa, o qual enfatiza o uso das novas tecnologias na escola, surge pela necessidade de identificar as competências e habilidades necessárias ao sujeito, nas práticas de leitura e produção de textos, em ambiente digital. Nesse sentido, aparecem os seguintes questionamentos: 1) Como se dá o letramento digital mediante o uso das novas tecnologias na comunidade escolar? e 2) De que forma os professores se apropriam do uso das novas tecnologias, como o celular e o computador, em benefício do ensino de língua portuguesa? Na tentativa, então, de averiguar o desenvolvimento do

11 Doutora em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística – PROLING, da UFPB. Professora do Departamento de Letras Vernáculas – DLV, da Faculdade de Letras e Artes – FALA, da Universidade do estado do Rio Grande do Norte – UERN. Av. Antonio Campos, Presidente Costa e Silva, CEP: 59624-624, Mossoró-RN, Brasil. E-mail: luciahelenamct@hotmail.com.

letramento digital mediante o uso das novas tecnologias, como o celular e o computador, no ensino de língua portuguesa, propõe-se aqui uma maior investigação sobre o uso dessas tecnologias na sala de aula, em escolas de ensino básico, na cidade de Mossoró-RN.

As escolas, como ressaltam Coscarelli e Ribeiro (2007: 08),

> não devem, não podem e não querem ficar de fora desse novo mundo de possibilidades. A compra de máquinas e a montagem de laboratórios de informática foram os meios que as instituições de ensino encontraram de abrir esse caminho aos alunos, especialmente aos que não possuíam computadores em casa.

No entanto, muitas das escolas, que receberam computadores para montar seus laboratórios, continuam sem oferecer o acesso necessário aos seus alunos, seja por falta de técnicos ou por falta de professores capacitados a usarem a tecnologia em favor de suas aulas. Se isso acontece em relação ao uso de computadores, o que se diz, então, sobre o uso de aparelhos celulares na escola? Quando se fala no mundo digital, no mundo dos *internautas*, principalmente na escrita desses sujeitos, percebe-se ainda muito preconceito, pois a idéia que se tem é de que, no uso dos gêneros digitais, os jovens utilizam uma linguagem prejudicial aos ensinamentos da norma culta. Porém, se a escrita é um meio de comunicação entre as pessoas, que perdura no tempo e no espaço, ela acaba mantendo relações sociais entre os sujeitos fisicamente presentes ou não. A escrita está associada ao desenvolvimento cognitivo, cultural e comunicacional que envolve o ser humano. Também associa-se ao poder, à dominação, à participação e à exclusão caracterizante das relações sociais e ideológicas entre as pessoas. Pode-se notar, então, o quão abrangente e vasto é esse campo para a pesquisa linguística.

Quando falamos da escrita nesse mundo digital, usando as novas tecnologias, como o celular, por exemplo, podemos ver o leque de possibilidades que o educando pode ter na participação de eventos de letramentos e no desenvolvimento de suas práticas letradas. E é sobre isso que iremos dissertar a seguir.

2. Algumas concepções de letramento

Em meados dos anos 1980, se dá, em sociedades geograficamente distanciadas, como Brasil, Portugal, França, Inglaterra e Estados Unidos, a descoberta do termo

"Letramento". Embora nos dois últimos países a palavra "literacy" já estivesse dicionarizada desde o século XIX, foi nos anos de 1980 que recebeu as reformulações e as atenções devidas.

Esse novo estudo que envolve a oralidade, a leitura e a escrita chega para diferenciar-se da alfabetização, que sempre priorizou o ensino da leitura e da escrita alfabética sem ter uma maior preocupação em dar continuidade ao trabalho que se começava na escola, ou seja, o que importava era alfabetizar, não importava se o indivíduo seria capaz de utilizar esses conhecimentos nas diversas práticas sociais da leitura e da escrita.

Essas práticas de leitura e de escrita também podem variar de uma pessoa para outra. Alguém pode escrever belíssimos poemas ou impecáveis cartas pessoais, mas não saber escrever um requerimento ou um e-mail; ou ainda um outro caso seria o sujeito saber lidar com os mais diversos gêneros digitais, mas não saber produzir um texto dissertativo-argumentativo em um processo de vestibular. E tem ainda aqueles que, a exemplo de muitos brasileiros, na oralidade, criam repentes, músicas, poemas, sem saber fazer uso do código escrito. Daí se concordar com Soares (2003: 78) quando ela coloca que não é possível "formular um conceito único de letramento adequado a todas as pessoas, em todos os lugares, em qualquer tempo, em qualquer contexto cultural ou político". A autora ressalta ainda que

> estudos históricos documentam as mudanças de concepção de letramento ao longo do tempo; estudos antropológicos e etnográficos evidenciam os diferentes usos do letramento, dependendo das crenças, valores e práticas culturais, e da história de cada grupo social. (SOARES, 2003: 79).

Isso lembra as concepções de Hartman (2000) quando diz que letramento possui um conceito "elástico", pois pode variar de acordo com o olhar e com a maneira de olhar de quem o examina. Nesse sentido, afirma o autor:

> letramento é o uso de situações socio-histórico-culturais de práticas de produção e relação entre textos convencionais e seu contexto de uso e a habilidade de refletir criticamente sobre essas relações. Porque é seu propósito, ser dinâmico – não estático – e variável através e dentro do discurso comunitário e cultural. Ele leva a um largo caminho para alcançar habilidades cognitivas, conhecimentos sobre escrita e língua falada, conhecimentos sobre gêneros e conhecimentos culturais. (Hartman, 2000:16. - Tradução nossa).

Sendo tão dinâmico, o letramento transparece de diversas formas na linguagem oral ou escrita das pessoas que demonstram conhecimentos diferentes porque tiveram

experiências de vida e aprendizagens diferentes e vivenciaram eventos e práticas de letramentos diferentes.

Na década de 80, muitos pesquisadores apresentaram em suas idéias um "continuum" entre oralidade e escrita, contrastando com a tradicional divisão entre esses dois campos. As novas concepções iam de encontro às teorias de muitos estudiosos, entre eles Goody e Watt (2006), que relacionavam o letramento às diferentes tarefas exercidas pela Antropologia e pela Sociologia no estudo sobre as sociedades orais e letradas. A expansão desse campo de estudos vem ampliar as abordagens que envolvem as habilidades de leitura e de escrita. É nos anos 80 que surge uma abordagem alternativa para os estudos sobre o letramento, diferenciando os modelos "autônomo" e "ideológico".

O modelo autônomo é mais técnico e privilegia a modalidade escrita, independente do contexto social. Sobre esse modelo, além dos estudos críticos de Street (1993), tem-se o posicionamento de Kleiman (1995) que diz que o modelo autônomo supervaloriza a escrita formal e não a vê como um produto completo e vinculado ao contexto de produção e às práticas sociais,concedendo, assim, a quem escreve, o poder de desenvolver as habilidades cognitivas individuais. Street (1993) cita opiniões de autores como Goody, Olson e Ong os quais dizem que o letramento, além de levar o indivíduo ao desenvolvimento e ao seu progresso, leva também à ampliação do processo cognitivo. Ainda segundo Street (1993), Hill e Parry ligam o letramento ao desenvolvimento individual. Nesse sentido, chega-se, então, à conclusão de que o modelo autônomo contribui para perpetuar a divisão entre povos primitivos e avançados, tradicionais e modernos, letrados e não letrados, e se correlaciona à aquisição e ao desenvolvimento da escrita.

O modelo ideológico de letramento, o qual Street defende, vem surgir a partir da insatisfação de pesquisadores com o modelo autônomo, que focalizava apenas o processo de aquisição da escrita na escola.

Street (2014: 44) ressalta que o modelo ideológico de letramento

> força a pessoa a ficar mais cautelosa com grandes generalizações e pressupostos acalentados acerca do letramento "em si mesmo". Aqueles que aderem a este segundo modelo se concentram em práticas sociais específicas de leitura e escrita. Reconhecem a natureza ideológica e, portanto, culturalmente incrustada dessas práticas. O modelo ressalta a importância do processo de socialização na construção do significado do letramento para os participantes e, portanto, se preocupa com as instituições gerais por meio das

> quais esse processo se dá, e não somente com as instituições "pedagógicas" (Grifos do autor).

Dentro desse modelo de letramento, passa-se a reconhecer a variedade de práticas associadas à oralidade, à leitura e à escrita em contextos diferentes da sociedade, além de estabelecer as relações de cultura e de poder entre os povos. Street (1993) prefere usar o termo "ideológico" ao invés de "cultural", "pragmático" ou "sociológico", porque, para ele, esse termo explicita melhor os aspectos de estruturas de poder que se dão nas práticas de letramento, demonstrando que o poder é constituído e produzido, além de ser moralmente regulamentado e carregar significados simbólicos. O modelo ideológico reconhece o valor do modelo autônomo, mas estende-se na complexidade do fenômeno, quando vê que a aquisição da escrita envolve desafios para um discurso dominante e que o letramento é também uma prática social ideológica que envolve aspectos de epistemologia, de poder e de política.

Nos Estados Unidos, em meados da década de 90, Maclaren (1988) ressalta que o que se discute é sobre os tipos de conhecimentos que os indivíduos devem adquirir para poderem participar ativamente de uma sociedade. O autor dá a definição de três tipos de letramento: o funcional, o cultural e o crítico.

O letramento funcional, adquirido com a aprendizagem das práticas de leitura e escrita, refere-se ao domínio técnico das habilidades que o indivíduo tem para decodificar textos simples, como placas de rua, manchetes de jornal ou manuais de instrução. Nessa concepção, o letramento não-padrão, aquele que se dá pelas experiências de vida, fora da escola, pertencente a grupos menores e marginalizados socialmente, é considerado como deficiência e não como diferença de aprendizagem.

O letramento cultural acompanha o letramento funcional e refere-se à familiaridade com as tradições linguísticas. Entre outros fatores, defende o uso dos padrões da língua e da informação cultural que os alunos trazem para a sala de aula. Entre os defensores desse tipo de letramento, podem-se citar os prescritivistas, que associam o sucesso do aluno no mercado de trabalho ao sucesso na escola; e os pluralistas, que defendem as formas de conhecimento cultural partilhado e argumentam a favor das práticas discursivas que refletem os valores e interesses de diferentes grupos raciais e econômicos.

O letramento crítico envolve as dimensões ideológicas do texto, as práticas sociais e a cultura. Esse tipo de letramento tem como objetivo criar um cidadão crítico capaz de

analisar e desafiar a opressão da sociedade. Instiga o indivíduo a lutar por uma sociedade mais justa, imparcial e democrática, o que vem a lembrar as concepções defendidas por Paulo Freire.

Freire foi um dos primeiros pesquisadores a abordar o poder do letramento quando, em suas concepções, já afirmava que o sujeito alfabetizado é aquele capaz de transformar a sua realidade provocando uma mudança social através do uso da leitura e da escrita. Para Freire (1991: 11-12) "a leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele". O educador afirma que, na leitura crítica de um texto, percebe-se a relação existente entre o texto e o contexto e ainda que linguagem e realidade são duas coisas que se prendem dinamicamente uma à outra. Daí o exercício do poder, que se dá por meio de um conjunto de práticas sociais e ideologicamente construídas.

Torna-se necessário que a escola trabalhe com uma abordagem crítica do letramento no intuito de preparar melhor o seu aluno como um cidadão consciente dos problemas sociais e como alguém que se posiciona e tenta entender/mudar a realidade em sua volta. Por isso, a importância de trazer os novos aparatos tecnológicos - os quais podem formar, informar, ensinar, conscientizar - para auxiliar nos trabalhos desenvolvidos pela escolar.

3. Novas Tecnologias e Multimodalidade Discursiva: a escola e a sociedade da informação

"Formar cidadãos preparados para o mundo contemporâneo é um grande desafio para quem dimensiona e promove a educação" (Pereira, 2007: 13). Isso significa dizer que o ensino não pode se esquivar do mundo tecnológico, dos avanços que a informática tem promovido na sociedade. É necessário, então, uma inclusão digital nas escolas. E esse é um grande desafio, seja porque as escolas não dispõem de recursos digitais suficientes para trabalhar com os alunos, seja porque o professor, muitas vezes, não foi preparado para trabalhar com as tecnologias que já fazem parte da vida de seu aluno além dos muros da escola.

Em um mundo globalizado, digital e audiovisual não se pode deixar para trás as transformações que os aparatos tecnológicos tem feito. A escola precisa se adequar a essas mudanças e trazer para a sala de aula o mundo da tecnologia e das imagens, pois,

letrar não é somente ensinar a ler e escrever, é fazer com que a leitura e a escrita tenham sentido na vida das pessoas. E para que essa leitura e essa escrita façam sentido e façam parte da vida do jovem estudante, é preciso trazer o seu cotidiano para a sala de aula, é preciso saber o que esses jovens pensam, sente, fazem. É preciso também inserir na escola os textos do cotidiano e considerar a multimodalidade e a multiculturalidade (Rojo, 2012) desses textos.

Segundo Descardeci (2002: 20) "qualquer que seja o texto escrito [ou oral], ele é multimodal, isto é, composto por mais de um modo de representação". Por exemplo, se se observar uma página de revista, podem-se encontrar diferentes formas de representação através das cores utilizadas, da diagramação da página, do formato das letras, entre outras coisas. Isto tudo interfere na mensagem a ser repassada e interfere também na compreensão da mensagem pelo(s) interlocutor(es). Usar uma ou outra forma de representação na mensagem depende dos objetivos a serem alcançados pelo locutor ou ainda do seu conhecimento sobre essa diversidade e do que se pode fazer com ela.

Isso acontece também porque os sinais e os códigos utilizados na escrita estão em constante transformação devido ao uso que se faz deles na tentativa de interagir com o outro. Essas manifestações de linguagem através da escrita se materializam por meio dos variados gêneros discursivos. E os gêneros podem ser associados às formas visuais das ações sociais que são resultantes, como afirma Dionísio (2005: 177), "das infinitas possibilidades de orquestração entre imagem e palavra".

Dionísio (2005: 188) diz também que "a força visual do texto escrito permite que se reconheça o seu gênero mesmo que não tenhamos o domínio da língua em que está escrito". A autora (2005: 178) coloca ainda que,

> ao lermos um texto manuscrito, um texto impresso numa página de revista, ou na tela de um computador, estamos envolvidos numa comunicação multimodal. Conseqüentemente, os gêneros textuais falados e escritos são também multimodais porque, quando falamos ou escrevemos um texto, usamos, no mínimo, dois modos de representação: palavras e gestos, palavras e entonações, palavras e imagens, palavras e tipografia, palavras e sorrisos, palavras e animações, etc.

Os sentidos de um texto podem ser manifestados de diversas formas e códigos que estabelecem a comunicação entre os sujeitos. Essas formas e códigos podem aparecer através de gestos, imagens, produções pictóricas presentes em textos verbais ou não verbais. Cada texto, oral ou escrito, acaba por ser produzido de uma forma multimodal.

Numa canção, por exemplo, encontram-se, junto à letra, a melodia, a percussão; no cinema encontram-se as imagens, o som, a música; nas histórias infantis impressas, como os contos de fadas, estão presentes as letras (muitas delas em destaque), as imagens; nas histórias em quadrinhos surgem os desenhos, os formatos das letras, os balões diferenciados dependendo das falas (grito, susto, cochicho). Segundo Dionísio (2006: 131) "imagem e palavra mantêm uma relação cada vez mais próxima, cada vez mais integrada". E cada vez mais se observa o material escrito combinado ao material visual.

Por vivermos hoje numa era visual, não se pode mais ver a questão da leitura e da escrita de uma forma restrita a atividades monomodais, pois, no mundo contemporâneo, as pessoas, inclusive as crianças, passam boa parte do tempo vendo TV, manuseando computadores, celulares, *tablets*, convivendo com a mídia impressa que se utiliza fortemente de ilustrações e, em meio a isso tudo, há uma diversidade de gêneros discursivos sendo utilizados, abrangendo diversas práticas de letramento, seja esse letramento familiar, social ou escolar, entre outros.

Os estudos sobre a multimodalidade na escrita abrange, além da diversidade de gêneros, a tecnologia. Isso tem estimulado os estudos sobre o letramento digital. E, no meio digital, entre textos e hipertextos, não há lugar para a monomodalidade, mas para a multimodalidade, o que desperta, e muito, o interesse de jovens e de crianças.

Com o passar dos anos, vê-se a mudança nas formas de interação entre os sujeitos. Essas mudanças ocorrem de acordo com cada sociedade, sendo que muitas delas são influenciadas pelo desenvolvimento tecnológico. Daí, o conceito de letramento precisar estar constantemente sendo revisto (Dionísio, 2006). Quando fala sobre letramento, Dionísio, se refere a esse termo de uma forma mais ampla, abrangendo também o letramento científico, o letramento visual e o letramento midiático, entre outros.

Para a autora,

> a noção de letramento como habilidade de ler e escrever não abrange todos os diferentes tipos de representação do conhecimento existente em nossa sociedade. Na atualidade, uma pessoa letrada deve ser uma pessoa capaz de atribuir sentidos a mensagens oriundas de múltiplas fontes de linguagem, bem como ser capaz de produzir mensagens, incorporando múltiplas fontes de linguagem(Dionísio, 2006: 131).

Nessa produção de mensagens, o que se observa é que, cada vez mais, crianças, jovens e adultos, incorporam imagens ao que escrevem, principalmente se a mensagem for produzida por meio digital. Isto acontece porque, sem dúvida, vive-se hoje numa sociedade cada vez mais ligada ao visual. Além disso, sabe-se que

> imagens ajudam a aprendizagem, quer seja como recurso para prender a atenção dos alunos, quer seja como portador de informação complementar ao texto verbal. Da ilustração de histórias infantis ao diagrama científico, os textos visuais, na era de avanços tecnológicos como a que vivemos, nos cercam em todos os contextos sociais. (Dionísio, 2006: 141).

E nesses contextos sociais está também a escola. Como impor que o discente, ao chegar à escola, desconecte-se do mundo virtual, do qual ele participar em outros momentos do dia? O necessário é que a escola aprenda a aproveitar essa vivência do aluno e insira em seu Projeto Político Pedagógico (PPP), assim como o professor deve inserir em seu planejamento, a inclusão digital, tornando então as aulas de leitura e de escrita mais interessantes com o uso do computador, do *tablet*, do celular.

É interessante considerar o que ressalta Bazerman (2011: 33), quando afirma que

> sem a motivação do aluno pouco acontece numa aula de escrita, a motivação deve sempre ser tratada. Aprender a escrever é um trabalho duro, que requer o domínio de problemas de escrita cada vez mais difíceis, de modo que, se quisermos que nossos alunos aprendam a escrever, nós precisamos identificar os tipos de produção escrita com os quais eles vão querer trabalhar com afinco e os tipos de problemas de escrita que eles vão querer solucionar. Uma vez que os alunos aprendam o que é comprometer-se profundamente e escrever bem em circunstâncias particulares, eles passam a perceber as possibilidades de participação letrada em qualquer arena discursiva.

Sendo assim, nada motiva mais os jovens na produção escrita do que fazer uso de artefatos tecnológicos. Por meio dos aparelhos eletrônicos é possível motivar, estimular os alunos em suas produções e, dessa forma, levá-los a um maior desenvolvimento de posicionamentos críticos em relação ao meio em que vivem. Vejamos a seguir.

4. O uso do celular como uma ferramenta de ensino

No mundo da globalização, percebemos que as sociedades se transformam e que um dos agentes de transformação é a tecnologia. Essa tecnologia permite a comunicação

entre os homens a longas distâncias e, um dos meios mais usados para ativar essa comunicação, hoje, é o aparelho de telefone celular.

De acordo com Fonseca (2013: 268),

> o telefone é, ao mesmo tempo, um dos mais antigos e atualizados meios de comunicação. A convergência de sistemas de comunicação, computação e informática transformou o telefone celular em um aparato multifuncional, possibilitando o surgimento de aparelhos *smartphone* "telefone inteligente".

No Brasil, segundo Merije (2012: 08), "tem mais telefones celulares do que habitantes". Isso nos faz perceber o quanto é importante "compreender e avaliar os impactos dessas tecnologias no passado, presente e futuro" (Merije, 2012: 08). E isto deve se aplicar à educação. A escola precisa acompanhar as transformações tecnológicas e sociais, portanto, torna-se importante inserir o uso do celular nesse ambiente educacional. Para que isso seja feito, é preciso planejar, criar projetos que utilizem o celular como uma ferramenta de ensino.

Neste trabalho, apontamos algumas atividades que incluem o celular nas aulas de língua portuguesa. Essas atividades estão interligadas ao projeto PIBID Português – Campus central – UERN e ao Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS, em Mossoró-RN – Brasil. Em projetos executados nas escolas, as professoras de ensino básico propõem o uso da câmera do celular – além de aplicativos como o *whatsapp* - como recurso didático nas atividades de língua materna.

Abaixo encontramos algumas imagens[12] captadas pelos alunos e analisadas em sala de aula. Cada equipe tratou de procurar cenas interessantes, que dizem respeito à vivência de cada um e aos problemas sociais que os cercam. A análise e discussão sobre cada imagem desperta o posicionamento crítico do aluno, levando-o a formar conceitos e expô-los em sala de aula. Há discussões sobre questões éticas e morais envolvidas nos registros feitos que, na culminância do projeto, passaram a ser expostos nos corredores da escola, para conhecimento de toda a comunidade escolar. Vejamos as imagens a seguir:

12 Imagens do acervo do projeto PIBID – Letras Português, coordenado pela profa. Dra. Lúcia Helena Medeiros. As imagens foram produzidas por alunos de ensino médio em um projeto de letramento *O uso do celular como recurso pedagógico para as aulas de língua portuguesa,* executado pela professora supervisora do PIBID Cléoman de Freitas Dantas.

Figura 01



(Imagem produzida por alunos do Ensino Médio)

Figura 02



(Imagem produzida por alunos do Ensino Médio)

Figura 03



(Mural exposto na E.E.J.R. – Produção de fotos-legendas)

As imagens acima foram produzidas por alunos de Ensino Médio, com a câmera do celular. Ao trazerem as imagens captadas com a câmera para a sala de aula e serem desafiados a falar sobre essas imagens, os alunos criam um posicionamento crítico sobre temas sociais que, muitas vezes, estão a incomodar a população. A imagem que representa o centro de saúde em pleno abandono, em vez de estar a serviço da população ou a imagem de um animal jogado à própria sorte, nas ruas, passam a estimular um senso crítico sobre atitudes de seres humanos que prejudicam outros seres, sejam humanos ou não. Nos dizeres da figura 01:"*O descaso e o abandono do patrimônio público estão cada vez mais comuns na cidade de Mossoró. Andando pelas ruas, o cidadão se depara com prédios sucateados, desde hospitais a escolas, outros exemplos, são os centros de saúde e postos policiais que perderam sua função social*" e da fig. 02 "*Existe uma grande quantidade de animais abandonados no Brasil. Nas ruas é comum vermos animais de estimação maltratados, por diversos motivos,dando exemplo de animais que se perderam de seus donos, animais que foram desprezados e abandonados*", pode-se perceber o olhar

que os alunos dão aos problemas sociais existentes em sua cidade, em seu país. Além de fotos-legendas, os alunos produziram artigos de opinião a partir das imagens, um gênero que, sendo exercitado, ajuda na formação de conceitos e de posições críticas.

Um projeto escolar que leva os alunos além dos muros da escola traz grandes benefícios na formação do cidadão e no desenvolvimento do educando, pois o discente passa a observar e a falar sobre fatos cotidianos que, talvez, nunca tenham despertado seu interesse. Sendo estimulado à pesquisa, ao conhecimento, esse discente também passa a escrever sobre os fatos com mais propriedade, pois, segundo Bazerman (2011: 34)

> Os alunos tendem a aprender quão poderoso instrumento é a escrita para levar a cabo trabalhos especializados e o quanto estão investidos de poder, ao se inserirem em discussões focalizadas, especializadas, de maneira apropriada. Com esse conhecimento, eles tenderão a respeitar os discursos alternativos e as suas próprias habilidades de participar desses discursos quando assim desejarem.

E, se essas atividades a serem executadas, dentro e fora da sala de aula, envolvem artefatos que são interessantes para eles, como o aparelho celular, por exemplo, o trabalho passa a ser mais prazeroso e interessante, principalmente porque há toda uma multimodalidade discursiva, com a junção de cores, imagens, movimentos, palavras, entre outros elementos, envolvendo as produções.

Em relação ao celular, Costa (2013: 48) ressalta que há um uso generalizado, principalmente pelos jovens, dos outros recursos desse aparelho, como "jogos, *downloads* de papel-parede, tipos de toques, envio de fotos, vídeos, músicas, uso de câmera, TV, rádio, celular, localizador, despertador, agenda, e outros aspectos da personalização e entretenimento". Então, por que não aproveitar tudo isso em prol do ensino de língua materna?

Nas imagens[13] a seguir encontramos a demonstração de um trabalho que, além da câmera fotográfica do celular, propõe o uso do aplicativo *whatsapp*, para divulgação e discussão sobre o que foi fotografado, entre os grupos de alunos e a professora coordenadora e executora do projeto. As imagens foram captadas por alunos do ensino fundamental e levadas à sala de aula para divulgação e discussão, mas, antes disso, no momento da produção das imagens, estas eram dispostas de imediato no grupo do

13Essas imagens são do acervo da professora Débora KatiennePraxedes (coordenadora e executora do projeto e fazem parte de sua dissertação de mestrado *Multiletramentos na escola: o uso do celular e do whatsapp nas aulas de produção textual em língua portuguesa,* orientada pela Profa. Dra. Lúcia Helena Medeiros.

whatsapp, criado pela professora. Os alunos se envolviam com o projeto dentro e fora da escola, em momentos planejados e inesperados.

A professora executa um projeto em que propõe o uso da câmera do celular na captação de imagens, as quais sejam interessantes para cada equipe. Vejamos a imagem a seguir.

Figura 04



(Imagem e comentários produzidos por alunos do Ensino Fundamental)

Entre as temáticas sugeridas pela professora, está a Consciência Ambiental. Ao registrar imagens de lixo jogado nas ruas da cidade, os alunos se posicionam em relação a essa situação. Pode-se ver que há uma certa indignação com o fato de as pessoas não se importarem com o ambiente e contribuírem com a sua poluição. Há uma consciência cidadã e política se desenvolvendo e se manifestando nos dizeres dos alunos, como em "*Os lixos nas ruas é irresponsabilidade tanto do governo, quanto da população. As pessoas devem entender que isso afeta a todos nós*" e "*Falta de responsabilidade da população com seu lixo e do governo com aterros sanitários... onde está todo o dinheiro para tomar cuidado do lixo e a consciência da população?*". Percebe-se a criticidade dos

alunos ao se posicionarem sobre os fatos quando distribuem a culpa entre os governantes e a população, demonstrando a consciência de que cada um deve fazer a sua parte.

Baynham (1995) lembra que o letramento crítico leva o sujeito a não aceitar com naturalidade o domínio do outro. Os conhecimentos adquiridos pelo sujeito o fazem questionar, encontrar falhas em alguém ou em algo, opinar. Um leitor crítico pode ser capaz de interpretar o discurso do outro numa perspectiva explícita ou implícita, seja em textos, jornais, revistas ou mesmo em algum gênero oral.

Ao observarmos as produções dos alunos, pode-se perceber a multimodalidade e a construção de sentidos que se dá nos discursos de cada um. E, com o uso do celular e do aplicativo *whatsapp*, essas produções podem se tornar mais ricas, pois há inúmeros recursos que podem ser usados pelos alunos, além da interação imediata que o uso do aplicativo, por meio da *internet*, oferece. Nesse sentido, o celular não é só uma ferramenta de comunicação, mas uma ferramenta didática, que pode ser usada plenamente na escola.

Se as práticas de letramento mudam, se transformam e são (re)desenhadas pela tecnologia, de acordo com Rojo (2013: 07), torna-se necessário que "a instituição escolar prepare a população para um funcionamento da sociedade cada vez mais digital". E isso pode se dar por meio de projetos escolares que envolvam práticas e eventos de letramento que utilizem as novas tecnologias.

Considerações Finais

Por muito tempo as práticas de letramento em sala de aula restringiram-se a atividades de leitura e de escrita, muitas vezes, subsidiadas unicamente pelo livro didático. Mas, com o surgimento das novas tecnologias e com o acesso à internet, essas práticas têm sido pouco a pouco modificadas e ampliadas, pois há uma necessidade de inserir esse mundo tecnológico - que não envolve apenas os signos linguísticos, mas também cores, imagens, movimentos - na escola.

O mundo da tecnologia oferece inúmeras possibilidades de leitura, de escrita e de interação entre os sujeitos envolvidos. E isto desperta o interesse do educando. Há um mundo de textos, dos mais variados gêneros, a ser descoberto e utilizado nas aulas e na vida. A escola é, então, um lugar essencial para se trabalhar os gêneros e as práticas de

letramento, pois, percebe-se que o desenvolvimento dos sujeitos se dá ao lado de suas experiências, e as visões e atitudes em direção ao letramento se encontram não só na escola, mas também na interação com grupos locais e na convivência com os diversos gêneros discursivos e aparelhos tecnológicos.

Dessa forma, percebe-se, então, a relevância de trabalhos/projetos escolares que envolvam as novas tecnologias, em especial, o celular, por ser este um elemento negligenciado e, por muitas vezes, proibido durante o período das aulas. É necessário desfazer o preconceito que se tem sobre esse aparelho na vida dos jovens. Proibir seu uso na escola não é a solução, mas inserir este aparelho como uma ferramenta de ensino pode mudar muito o ambiente da sala de aula, pois os alunos usarão o aparelho celular responsavelmente, com fins educativos e sob orientação de um professor. É de suma importância que se tenha uma inclusão digital na escola, para que nossos educandos possam fazer parte desse mundo globalizado e tecnológico e que possam, com a ajuda do letramento digital, desenvolver a cidadania e saber se posicionar criticamente em relação à vida, ao mundo que os rodeia.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Baynham, Mike 1995. Defining Literacy: models, myths and metaphors. In: Baynham, M. (org.). *Literacy Practices: investigating literacy in social contexts.* London: Longman, p.01-37.

Bazerman, Charles. 2011. *Gênero, agência e escrita*. Tradução e adaptação: Judith ChamblissHoffnagel. 2 ed. São Paulo: Cortez.

Coscarelli, Carla Viana e Ribeiro, Ana Elisa. Apresentação. In.: Coscarelli, Carla Viana e RIBEIRO, Ana Elisa (Orgs.). 2007. *Letramento Digital:* aspectos sociais e possibilidades pedagógicas. 2 ed. Belo Horizonte: Ceale/Autêntica, p. 7-11.

Costa, Giselda dos Santos. 2013. *Mobile learning*: explorando potencialidades com o uso do celular no ensino - aprendizagem de língua inglesa como língua estrangeira com alunos da escola pública. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Pernambuco, CAC, Letras, Recife.

Descardeci, Maria Alice A. de S. 2002. *Ler o Mundo:* um olhar através da semiótica social. Educação Temática Digital, Campinas, SP, v. 3, n.2, p. 19-26, jun. 2002.

Dionísio, Ângela. Paiva. 2005. Multimodalidade Discursiva na Atividade Oral e Escrita. In: Marcuschi, L. A. e Dionísio, A. P. (orgs). *Fala e Escrita*. Belo Horizonte: Autêntica.

Dionísio, Ângela Paiva. (2006). Gêneros Multimodais e Multiletramentos. In: Karowoski,

A. M., Gaydeczka, B. e Brito, K. S. (orgs). *GênerosTextuais*: reflexões e ensino. 2 ed. Rio de Janeiro: Lucerna, p.131-144.

Fonseca, Ana Graciela M. F da. (2013). Aprendizagem, Mobilidade e Convergência. *Revista Eletrônica do Programa de Pós-Graduação em Mídia e Cotidiano*. Nº 2, p.265-283, Junho 2013.

Freire, Paulo 1991. *A importância do Ato de Ler:* em três artigos que se completam. 25 ed. São Paulo: Cortez.

Goody, Jack e Watt, Ian. 2006. *As conseqüências do Letramento.* Tradução Waldemar Ferreira Netto. São Paulo: Paulistana.

Hartman, Geofftey H. 2000. Notions of Literacy. In: Kern, Richard (Org.). *Literacy and Language teaching.* Oxford; Oxford University Press, pp. 13-41.

Kleiman, Ângela 1995. Modelos de Letramento e as Práticas de Alfabetização na Escola. In: Kleiman, Ângela (Org.). *Os Significados do Letramento:* uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, SP: Mercado de Letras, p.15-61.

Maclaren, Peter. L. 1988. *Cultureor Cânon? Critical Pedagogy and the Political of Literacy.* HavardEducationalReview.

Merije, Wagner. 2012. *Mobimento*: educação e comunicação mobile. São Paulo: Petrópolis.

Soares, Magda. 2003. *Letramento:* um tema em três gêneros. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica.

Street, Brian. 1993. Introduction:The New Literacy Studies. In: STREET, Brian. *Cross-cultural approaches to literacy.* Cambridge: CambridgeUniversity Press, p. 1-19.

Street, Brian. 2014. *Letramentos sociais*: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Tradução Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial.

Pereira, João Thomaz (2007). Educação e Sociedade da Informação. In.:Coscarelli, Carlos Viana e RIBEIRO, Ana Elisa (Orgs.). *Letramento Digital*: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas. 2 ed. Belo Horizonte: Ceale; Autêntic, p.13-24.

Rojo, Roxane e Moura, Eduardo (Orgs.). 2012. *Multiletramentos na Escola.* São Paulo: Parábola.

Rojo, Roxane. 2013. *Escol@ conectada:* os multiletramentos e as TICs. São Paulo: Parábola Editorial.

De volta ao futuro da língua portuguesa.
Atas do V SIMELP - Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa
Simpósio 11 - Ensino-aprendizagem de português e os (multi)letramento(s), 2809-2822
ISBN 978-88-8305-127-2
DOI 10.1285/i9788883051272p2809
http://siba-ese.unisalento.it, © 2017 Università del Salento

GÊNEROS DIGITAIS: ESCOLHAS DISCENTES - OPÇÕES DOCENTES

Nara L. C. SALAMUNES[14]

RESUMO
O presente trabalho apresenta os resultados do estudo de caso comparativo cujo objetivo é analisar as conexões existentes entre os gêneros virtuais selecionados por docentes de língua portuguesa dos anos iniciais do ensino fundamental para práticas de ensino; os utilizados por seus alunos para fins de aprendizagem dessa área de conhecimento e os utilizados pelos dois grupos de sujeitos no seu cotidiano extraescolar. A partir da aplicação de questionários e entrevistas focalizadas e da construção de quatro subcorpus sobre a temática, identificam-se as mídias utilizadas, os gêneros virtuais apontados e as respectivas funções de ensino e de aprendizagem atribuídas pelos dois grupos. Análises de conteúdo permitem considerar os gêneros textuais privilegiados nos processos de ensino e de aprendizagem e relacioná-los a aspectos curriculares relativos ao desenvolvimento do letramento linguístico e digital no ambiente escolar. Pretende-se, com este trabalho, aprofundar a discussão sobre a tomada de decisões no ensino formal da língua portuguesa, levando-se em conta as práticas sociais, culturais e discursivas contemporâneas.

PALAVRAS-CHAVE: Gêneros textuais digitais; planejamento de ensino.

INTRODUÇÃO

O presente artigo objetiva analisar as conexões existentes entre os gêneros digitais selecionados e utilizados por docentes para práticas de ensino de língua portuguesa nos anos iniciais do ensino fundamental. Ele está fundado na busca do aprimoramento das ações de planejamento do trabalho docente para a composição de ações didáticas efetivas no desenvolvimento da leitura e da escrita em língua portuguesa como língua materna.

O ensino que objetiva oportunizar ao aluno o domínio das várias formas discursivas na língua portuguesa contempla o uso efetivo de diferentes gêneros textuais

14COSJ - Faculdade Padre João Bagozzi, Curso de Pedagogia. R. Caetano Marchesini, 952, Bairro Portão. CEP: 81070-110 – Curitiba – Paraná – Brasil – narasalamunes@gmail.com

do cotidiano. Toda manifestação verbal se dá por meio de algum gênero textual, isto é, por meio de textos recorrentemente materializados em situações comunicativas específicas. Um gênero textual apresenta padrões sociocomunicativos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos situados contextualmente (MARCUSCHI, 2008).

Na perspectiva metodológica interacionista de ensino da língua portuguesa, aqui assumida, as práticas concretas de uso da linguagem escrita configuram a base para o estudo das funções e composições linguísticas dos diferentes gêneros textuais (TRAVAGLIA, 1998). Na atualidade e cada vez mais, uma grande parte das práticas comunicativas se dá por meios digitais e é necessário se compreender em que e com que sentido essas novas práticas comunicativas conotam decisões curriculares e didáticas.

Dentre os gêneros textuais da atualidade, emergem das interações que ocorrem nos ambientes virtuais os chamados gêneros digitais, que apresentam propriedades linguísticas específicas. Quais desses gêneros são objeto de estudo em aulas de língua portuguesa nos anos do ensino fundamental? Que propriedades linguísticas apresentam tais gêneros? Eles coincidem com os gêneros usados por professores nos seus cotidianos não escolares? Que implicações o uso e a ausência desses gêneros nas aulas de língua portuguesa podem ter na formação de leitores e escritores hoje?

Entende-se que as respostas a essas questões podem contribuir para a composição de projetos pedagógicos compatíveis às condições tecnológicas e comunicativas do presente e à qualidade de ensino que se constrói.

FUNDAMENTAÇÃO E REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

As configurações curriculares de um ambiente formal de ensino não são prescritíveis na sua totalidade e as intenções em que se pautam conotam e abrem possibilidades de construções culturais. As decisões docentes sobre o que e como ensinar em um determinado contexto escolar compõem o currículo em ação, o qual é constituído a partir de programas preestabelecidos nos projetos pedagógicos das instituições responsáveis pelo ensino fundamental. Tanto os programas curriculares quanto os planos de ensino, elaborados e executados pelos docentes nas salas de aula, somente constituem sentido de construção social quando relacionados a práticas cotidianas e necessárias aos cidadãos; quando se verificam ações intencionalmente

organizadas para conectar aprendizagem escolar e convivência rumo a uma melhor qualidade de vida para todos.

O contexto social da atualidade está eivado de novas formas comunicativas orais e escritas advindas das possibilidades criadas a partir das tecnologias digitais. O acesso a essas tecnologias está diretamente relacionado ao acesso aos conhecimentos validados social e cientificamente. Dada a versatilidade e a rapidez como se modifica o uso dessas tecnologias na comunicação cotidiana, compreender o impacto que ele ocasiona nos diferentes contextos é ainda uma necessidade (MARCUSCHI, 2008) para a atualização ou manutenção de formas de ensino eficazes. Nessa perspectiva, revestem-se de importância estudos de caráter qualitativo sobre como as tecnologias digitais vêm impactando as práticas pedagógicas ou conotando visões curriculares.

Verificam-se estudos brasileiros que investigam o impacto dessas tecnologias na aprendizagem dos estudantes, geralmente associando-o à necessidade de os professores receberem formação específica de forma inicial ou continuada sobre o tema, tendo em vista a ação multiplicadora dos docentes (ARAÚJO, 2007; NAGY, 2014;). Alguns estudos discutem práticas de ensino com essas tecnologias (CAMPOS, 2004; MOITA, SALAMUNES, 2009; SILVA E SANTOS, 2011); outros discutem níveis de apropriação das tecnologias da informação e da comunicação pelos docentes (VOSGERAU, 2005) e analisam a transformação que o uso das tecnologias digitais pode ocasionar nas formas como as escolas operam o ensino da escrita (PINHEIRO, 2010). Mas ainda são raros os estudos que estabelecem relações entre as tecnologias digitais e planejamento de ensino (RIBEIRO, VOSGERAU & JUNQUEIRA, 2006; SALAMUNES, 2013;) e desconhece-se a existência de estudos que tratem especificamente desse tema no que diz respeito à seleção dos gêneros textuais digitais nos anos iniciais do ensino fundamental.

Dada a emergência dos gêneros digitais na prática social cotidiana contemporânea, entende-se que eles são objeto de ensino e de aprendizagem nas escolas que pretendem convergir ação e pensamento discente nas ações pedagógicas de letramento linguístico e digital.

TEXTO E GÊNERO TEXTUAL

Um texto é um ato enunciativo sempre em elaboração. É uma unidade de sentido; um evento que ocorre na forma de linguagem inserida em um contexto

comunicativo, em uma atividade interativa historicamente situada. Um texto é sempre uma proposta de sentido, pois este decorre não só da enunciação em si, mas inclusive de sua interpretação. Há textos de tipo narrativo, descritivo, argumentativo, expositivo e conversacional (TRAVAGLIA, 2007). Os gêneros textuais, por sua vez, são instrumentos que fundam as possibilidades de comunicação; são categorias de textos que têm propósitos específicos de ação social em situações particulares. Na escola, os gêneros textuais fundam as possibilidades de ensino e de aprendizagem da língua, uma vez tomados como objetos concretos de estudo das interações sociais (DOLZ & SCHNEUWLY, 2004).

Algumas dimensões essenciais são requeridas para a identificação de um gênero: os conteúdos, a estrutura comunicativa e as configurações específicas de unidades linguísticas (traços da enunciação, sequências textuais e tipos discursivos) (MARCUSCHI, 2008). Podem-se considerar ainda os "(...) objetivos e funções do texto, condições de produção e eventualmente, suporte." (TRAVAGLIA, 201: 5).

Ao chegarem à escola, os estudantes já dominam os gêneros orais informais cotidianos. No início da escolarização, trata-se, pedagogicamente, de levá-los a uma tomada de consciência sobre os usos que já fazem de diferentes tipos e gêneros textuais em diferentes práticas e contextos da sociedade onde vivem. No entanto, o trabalho de ensino da língua portuguesa que ocorre para além da alfabetização tem como foco a aprendizagem do progressivo automonitoramento pelo estudante sobre os usos dos gêneros formais públicos, compreendendo a intrínseca relação existente entre língua falada e língua escrita (MARCUSCHI, 2008). Os gêneros textuais compõem uma temática interdisciplinar, pois, se de um lado, os fundamentos linguísticos da atualidade indicam que

> a produção textual na atualidade, falada ou escrita, se configura inexoravelmente como uma manifestação semioticamente híbrida que mobiliza os multimeios sonoros, virtuais, gráficos, tridimensionais etc. que as novas tecnologias de comunicação e informação têm colocado ao nosso dispor (BAGNO, 2011: 347)

por outro, os fundamentos pedagógicos indicam, já há algum tempo, que a abordagem didática da leitura, da produção de textos e dos conteúdos curriculares associados a essas habilidades não são compatíveis com dinâmicas de ensino tradicionalmente instituídas na maioria das escolas de ensino fundamental.

GÊNERO TEXTUAL E PRÁTICA DE ENSINO

O ensino dos diferentes gêneros na linguagem escrita se dá de forma eficiente quando: a) criam-se situações que reproduzem a situação concreta de produção textual, com atenção específica à relação entre produtores e receptores de textos; b) a oralidade e a escrita são desenvolvidas de forma integrada; c) há uma complexificação progressiva das abordagens textuais; d) conteúdos linguísticos são articulados no ensino da leitura e produção de textos em língua materna (idem).

Essas prerrogativas têm origem no trabalho didático com a escrita, o texto e a gramática da Pedagogia Moderna de Freinet, a qual se insere no movimento pedagógico da Escola Nova. Este movimento, em que os métodos didáticos ativos são preconizados (ARÉNILLA, 2000), teve início há mais de um século na Europa e foi difundido no Brasil a partir de 1932. Da pedagogia Freinet decorrem os apontamentos sobre a necessidade de a criança: a) participar de situações funcionais de leitura e de escrita para que aprenda a ler e escrever (FOUCAMBERT, 2008); b) interagir com seus colegas e professores na elaboração de textos levando o tempo que for necessário para a experimentação de diferentes formas discursivas presentes na sociedade (XAVIER & ZEN, 1998); c) acessar diferentes subsídios literários como apoio às produções escritas individuais e coletivas a fim de dominar os diferentes gêneros textuais (JOLIBERT, 1998); d) fazer uso e adaptar-se às tecnologias mais avançadas de seu tempo, e) expressar-se livremente (SAMPAIO, 1994).

Por outro lado, esta pedagogia requer professores que: a) organizem seu trabalho em função da articulação entre saberes linguísticos necessários e problemas reais a serem resolvidos com e por seus estudantes (TOCHON, 1995); b) acolham os textos livres de seus alunos de forma que o exercício "...da linguagem oral, da linguagem escrita e da análise linguística se distribuam de forma ponderada e cooperativamente organizada" (SANTOS, 1993, p. 244), o que supõe, c) uma dinâmica didática pautada em projetos de trabalho como estratégia educativa para o alcance do sucesso escolar (MICOTTI, 2008), d) experienciem e empreguem didaticamente todos os instrumentos e as técnicas de comunicação possíveis para tornar o ensino e a aprendizagem ricos em possibilidades (SALAMUNES, 2009).

Nessa perspectiva, experiências pedagógicas significativas de trabalho didático para o desenvolvimento da leitura e da escrita nos anos iniciais do ensino fundamental vêm sendo relatadas. Micotti (2009), por exemplo, registra uma série de trabalhos

didáticos que levaram em conta as orientações de Jolibert (1998) sobre a necessidade de as crianças aprenderem a ler e escrever diferentes tipos de textos ao se pretender didaticamente o desenvolvimento pleno de suas capacidades comunicativas. Ao contrário do que supõe o senso comum escolar, nessas experiências, o ensino da gramática não está descartado.

Entendendo-se a gramática como um "sistema interiorizado que permite produzir e compreender enunciados" (LAMAS, 2000, p. 211), nos anos iniciais do ensino fundamental, seu ensino supõe múltiplas interações linguísticas, nas quais são revelados os aspectos comunicativo-linguísticos já conhecidos e internalizados novos procedimentos convencionais de comunicação pelos estudantes. Assim, a gramática é aprendida, inicialmente, no uso (gramática implícita), e progressivamente, sobre o uso (gramática explícita) da língua materna. Isso leva à compreensão de que ela não é o ponto de partida do ensino da língua escrita, mas os processos comunicativos em si. Ela também não é ponto de chegada do ensino da língua portuguesa. Sua abordagem didática é, no entanto, meio para a aprendizagem da leitura e escrita de um número infinito de textos e hipertextos.

NOVAS TECNOLOGIAS DA COMUNICAÇÃO E GÊNEROS DIGITAIS

O surgimento de novas tecnologias de comunicação amplia a proliferação de gêneros textuais. É o que acontece há quatro décadas, com a multiplicação das mídias eletrônicas e a comunicação mediada por computadores. O seu uso massivo possibilitou o aparecimento dos chamados gêneros digitais, os quais nada mais são do que os gêneros textuais que emergem dessas e nessas comunicações, e dos hipertextos, novos espaços virtuais e formas de escrita e de leitura em mídia eletrônica.

Um hipertexto é uma escritura eletrônica composta por interconexões virtuais de linguagens verbais e não verbais de diferentes fontes. É caracterizado pela ausência de limites definidos para o desenvolvimento da leitura, pela interatividade e acessibilidade ilimitada (MARCUSCHI, 2007).

Embora a concepção de hipertexto date da metade do século passado, somente na atualidade, com os processadores de texto, é que ele se constitui um recurso textual de caráter aberto, multisequencial e multilinear em que o leitor, condicionado pelos seus próprios interesses e conhecimentos, é co-produtor da constituição do texto.

Diferentes decisões são possíveis a diferentes leitores de um mesmo hipertexto no que diz respeito à ordem da leitura e do conteúdo a ser privilegiado na leitura, assim como diferentes construções cognitivas e interpretativas. Apesar disso, um hipertexto não é um agregado incoerente de enunciados e de fragmentos, mas uma estruturação de discursos com múltiplas possibilidades de direcionamento da leitura (idem).

Observa-se, com as atuais tecnologias da comunicação, uma revolução dos modos sociais de interagir linguisticamente a partir do uso da internet. Essa revolução está baseada na escrita; com ela surgem novos gêneros textuais e outros se transformam; a escrita tende à informalidade, a um menor controle e a uma maior rapidez (CRYSTAL apud MARCUSCHI, 2008).

Um hipertexto não é um gênero digital específico. Antes, pode ser um dos gêneros digitais agregando uma série de outros. Seu uso como recurso pedagógico tem implicações significativas para os processos de leitura e de escrita, para o ensino e o desenvolvimento dessas habilidades.

Também os gêneros digitais, que emergem com as novas tecnologias da comunicação, reconfiguram práticas sociais e pedagógicas de ler e de escrever. Conforme Marcuschi (2008), seguem alguns gêneros digitais cujas formas de produção típicas já estão padronizadas e internalizadas pela literatura a partir dessas novas tecnologias: e-mail (correio eletrônico, criado em 1972); chat em aberto (bate-papo virtual sincrônico, criado em 1988); chat reservado (bate-papo-virtual restrito a um determinado número de participantes; chat agendado (bate-papo-virtual ao qual os participantes podem agregar outros recursos digitais tendo em vista sua prévia organização); entrevista virtual (diálogo com menor informalidade do que a que acontece nos chats); email educacional (interação assíncrona para fins institucionais e formativos); chat educacional (interação síncrona para abordagem de ensino complementar individual ou grupal); videoconferência interativa (comunicação síncrona com uso de imagem, voz e texto escrito); lista de discussão (comunicação assíncrona mediada por um líder); endereços eletrônicos de diferentes propósitos; blog (diário virtual autobiográfico).

Costa (2009, p.61) acrescenta à essa lista: home page (página de entrada de um sítio virtual); fotoblogs (blog de fotos); bâner (anúncio); blogdex (índice de blogs); chat tv (teletexto curto); ciberpaper (artigo para site); e-zines (gênero alternativo; à margem do processo de produção cultural institucionalmente constituído e valorizado); flame (emailna forma de insulto); link (hiperlink, tag; elo de um hipertexto); hoax (boato que

circula pela internet); fórum (chat reservado); netiqueta (conjunto de regras de etiqueta que disciplinam a interação na internet); nupedia (projeto aberto de enciclopédia sem conexão editorial mútua); scrap (recado deixado em sítios virtuais); site (sítio; conjunto de arquivos ou páginas virtuais); tag (palavra-chave relevante semanticamente a uma informação).

O mesmo autor registra características específicas da escrita realizada nos diferentes ambientes interativos da internet. É uma "escrita abreviada, sincopada, parecida com a escrita escolar inicial, no entanto, os usuários de internet usam um código discursivo complexo (alfabético, semiótico, logográfico)" (idem).

Com base em estudo de Anis (2000, citado por COSTA, 2009), ele reafirma que os usuários da internet estariam fazendo uso espontâneo e simultâneo dos três sistemas básicos de escrita da humanidade: o ideográfico (pictogramas e ideogramas), o silábico e o alfabético, juntamente com outros recursos eletrônicos e midiáticos, cujo resultado seria um novo "código discursivo" ou um novo "sistema de escrita e de escritura".

Neste novo sistema, de caráter híbrido, os significados das mensagens são expressos pela: a) contração das palavras e de conjunto de palavras; b) abreviação fonética; c) forte marcação da entonação, pelo excessivo uso de sinais de pontuação, de formas e de quantidades de letras; d) recursos icônicos "paralinguísticos" (exemplo: caretinhas). Essas formas, próprias do espaço eletrônico, visam a facilitar a redação da mensagem e regular as trocas de interação verbal e social na internet. Tais gêneros textuais estão sendo incorporados rápida e progressivamente às práticas sociais cotidianas, fora e dentro da escola, com o uso de diferentes instrumentos eletrônicos. De que forma eles estariam chegando à escola e às aulas de língua portuguesa nos anos iniciais do ensino fundamental?

PROPOSIÇÕES CURRICULARES E DIDÁTICAS COM OS GÊNEROS TEXTUAIS DIGITAIS

O domínio compreensivo e crítico dos usos e das formas comunicativas que se dão com o uso das mídias digitais é uma necessidade da população na atualidade, portanto, é direito de todos.

A alfabetização midiática e informacional vem sendo solicitada como componente curricular a todos os níveis do sistema educacional da América Latina. Esse

direito é afirmado na Declaração Mundial dos Direitos Humanos (Art. 19º), na Declaração de Grünwald, em 1982, e reforçado na Declaração de Alexandria, em 2005, quando é colocado no centro da formação continuada. Nesse sentido, todas as instâncias educacionais são responsáveis pelo aprofundamento qualitativo de práticas pedagógicas que levem ao desenvolvimento de habilidades e de competências para a busca e o usufruto do direito à informação e à expressão livre (CAROLYN, 2013).

No Brasil, desde os Princípios e Fundamentos dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) as novas tecnologias e as linguagens por elas possibilitadas são apontadas como conteúdos necessários à formação de estudantes e professores da educação básica tendo em vista os novos ritmos e processos produtivos. Em termos municipais, as Diretrizes Curriculares para a Educação do Município de Curitiba (2006) ratificam as práticas de ensino que incorporam os recursos midiáticos como instrumentos de aprendizagem e de comunicação do cotidiano social.

No que diz respeito ao ensino da língua portuguesa, estes dois documentos registram a necessidade de os estudantes operarem progressivamente com diferentes gêneros textuais, mas não fazem referência explícita aos gêneros digitais, o que é encontrado, em parte, no documento municipal que trata dos Critérios de Avaliação de Aprendizagem (2007).

Sobre a relação entre mídia e educação no currículo como prática cultural, Fantin (2012) afirma que é necessário superar a visão de que os instrumentos midiáticos são simples recursos pedagógicos e que se limitam a auxiliar na formação de pessoas leitoras e escritoras. Ela enfatiza a necessidade do desenvolvimento de uma leitura crítica e produtiva, entendendo o currículo como um repertório de saberes e competências correlacionadas e integradas a todas as mídias. Se, por um lado, a alfabetização midiática e informacional é um direito reiterado nos documentos oficiais, por outro, a alfabetização e o letramento linguístico são condições à compreensão, apropriação e análise crítica dos conteúdos que são veiculados nas diversas mídias.

Entende-se que, um país com limitados níveis de letramento linguístico não pode abrir mão de todos os recursos pedagógicos possíveis para que a aprendizagem da leitura e da escrita se efetive. Além disso, entende-se também que os gêneros digitais, como expressões comunicativas inerentes às práticas cotidianas interativas por meio de ambientes virtuais, são ao mesmo tempo formas e conteúdos linguísticos e comunicacionais que constituem um todo didático, uma unidade de conhecimento que conecta alfabetização/letramento linguístico e alfabetização midiática e informacional.

Pode-se afirmar, diante disso, que o trabalho com gêneros digitais em sala de aula dos anos iniciais do ensino fundamental não prescinde da construção de esquemas didáticos específicos tampouco da presença massiva das mídias eletrônicas na escola.

MÉTODO E RESULTADOS DO ESTUDO

O presente trabalho de investigação caracteriza-se, conforme Yin (2000), como um estudo de caso escolar, de caráter exploratório nessa fase do trabalho, cujo campo foi uma escola municipal de anos iniciais do ensino fundamental do Município de Curitiba.

Para a realização do propósito deste estudo, além da fundamentação bibliográfica, foram enviados via correio eletrônico, questionários no formato de formulários (*googleform*) a professores de uma escola de anos iniciais do ensino fundamental da rede municipal de ensino de Curitiba, com o objetivo de levantar quais gêneros digitais foram selecionados por eles para trabalho didático e de quais gêneros digitais esses professores fazem uso cotidiano.

Dos dezesseis professores responsáveis para o ensino de língua portuguesa, cinco concordaram em responder aos questionários recebidos, cujos dados foram analisados à luz dos fundamentos teóricos apresentados anteriormente, os quais tiveram um caráter interdisciplinar: pedagógico, linguístico e da comunicação social.

A partir dessas análises, inicia-se a construção de três subcorpus sobre a temática. Quais sejam: os gêneros digitais utilizados cotidianamente pelas docentes, os gêneros digitais selecionados por elas para composição de seus planejamentos de ensino e as funções atribuídas pelas docentes ao trabalho didático com esses gêneros. Análises transeccionais iniciais das respostas docentes permitem considerar alguns dos conteúdos linguísticos privilegiados para o processo ensino-aprendizagem e relacioná-los ao desenvolvimento do letramento linguístico e digital no ambiente escolar, conforme segue.

As seleções docentes

Os únicos gêneros textuais digitais apontados por duas docentes como selecionados para comporem seus planejamentos de ensino foram os bate-papos virtuais

e endereços eletrônicos. Três outras professoras incluíram estes gêneros digitais como dispensáveis do planejamento de ensino. Essas três professoras também consideraram como dispensáveis outros gêneros digitais, quais sejam: blog, endereço de email, videoconferência, assinatura virtual, homepage, scrap, tag e e-zine. Nenhuma das professoras selecionou os gêneros digitais entre os que são utilizados por elas cotidianamente.

Esses dados nos levam a refletir sobre o conceito de gênero textual que têm as professoras respondentes dos questionários. Elas estariam ou não considerando os gêneros digitais como gêneros textuais? Qual o conceito de gênero textual construído por elas?

O planejamento de ensino e os gêneros textuais

As professoras afirmaram planejar seu trabalho didático pautando-se na abordagem de gêneros textuais e o justificam afirmando que é o gênero textual o ponto de partida para seu trabalho com a língua portuguesa; por entenderem a importância de expandir o universo literário para a criança; para contemplar as Diretrizes Curriculares da Secretaria Municipal da Educação; por que é necessário que os alunos tenham um repertório textual; para desenvolver habilidades na escrita e na leitura, e pela importância que tem a apresentação de vários gêneros textuais aos alunos durante sua formação. As justificativas evidenciam a aceitação das prerrogativas oficiais sobre a necessidade da abordagem didática de diferentes gêneros textuais no processo de formação dos estudantes, mas nos levam a indagar qual a relação que as professoras estabelecem entre o seu planejamento de ensino e as práticas sociais.

Não há referência, nas respostas das professoras, a conteúdos linguísticos relativos ao trabalho com os gêneros textuais, tampouco a aspectos específicos sobre as habilidades de leitura e de escrita. Suas respostas parecem evidenciar a preponderância dos gêneros literários, seus conteúdos e a consideração da necessidade de leitura destes para a ampliação de visões mundo dos estudantes.

Gêneros digitais e experiência docente

As cinco professoras que responderam aos questionários afirmaram atuar no ensino há entre dez e quinzes anos. Quais foram os processos de formação continuada

de que participaram? Esses processos incluíram os gêneros digitais entre os gêneros textuais que foram objeto de estudo para ações didáticas? De que forma? Com que abordagem teórica? Como foram os processos de formação continuada com as tecnologias digitais? Qual o conceito de letramento digital que evidenciaram? Essas são questões para a continuidade do presente estudo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esses resultados suscitam reflexões sobre as práticas de ensino da língua portuguesa nos anos iniciais do ensino fundamental tendo em vista a emergência dos gêneros digitais assim como o uso de mídias impressas e digitais na escola. O estudo do objeto até aqui permite supor que os gêneros digitais estão a compor o cotidiano escolar de docentes na escola-campo do estudo, mas não constituem objeto significativo de estudo a compor o planejamento de ensino de língua portuguesa dos sujeitos e campo estudados. Considera-se que a análise linguística dos gêneros digitais é conteúdo ainda marginal ao programa curricular, embora seu uso nas formas comunicativas sociais na escola seja, em parte, observado. Pedagogicamente, há que se alertar para o fato de que a internalização de novas formas comunicativas, com ou sem o uso de novas tecnologias, depende do seu uso efetivo nas interações sociais. No entanto, o simples uso cotidiano dos gêneros digitais não oportuniza o domínio compreensivo e crítico das formas discursivas, dos conteúdos e da abrangência cultural desses recursos linguísticos. Tais domínios dependem de ações didáticas específicas e têm implicações para a formação de docentes e discentes na atualidade.

Assim como as escolhas docentes suscitam reflexões importantes sobre a relação entre o ensino de língua portuguesa e os gêneros digitais emergentes, a análise das práticas sociais discentes com esses gêneros se faz necessária para uma melhor compreensão do que é necessário contemplar no planejamento de ensino dessa área de conhecimento.

Compreende-se até aqui que o desenvolvimento dos níveis de letramento linguístico e digital dos cidadãos e da sociedade depende de o ensino da língua portuguesa na escola se pautar no uso interativo das novas tecnologias da comunicação e da informação em efetivas práticas sociais. Levando-se em conta que a obsolescência destas tecnologias não ocorrerá sem que elas tenham deixado profundas transformações

culturais, o estudo dos gêneros digitais que emergem nessas transformações deve compor o movimento de aprimoramento do ensino da a leitura e da escrita por estarem estas habilidades fortemente presentes nas formas comunicativas da atualidade. E a escola fundamental, maior responsável pelo desenvolvimento dessas habilidades nos estudantes, precisa tornar-se mais permeável e fluida em termos curriculares e didáticos às mídias digitais sem que essa responsabilidade seja colocada em segundo plano.

Os textos escolhidos por discentes para suas interações cotidianas devem ultrapassar a categoria de "opções docentes" no planejamento de ensino de língua portuguesa dos anos iniciais do ensino fundamental e compor abordagens didáticas que intencionem estudar/aprender os gêneros textuais da atualidade e os inúmeros recursos que a língua oferece.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALLRED, C. Critical media literacy: a 21st Century teaching tool. In: GIL, G. & VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. Educação de professores de línguas – o desafio do formador. Campinas: 2008. p. 91-104.

ARÉNILLA, L. et a l. Dicionário de Pedagogia. Instituto Piaget, 2000.

ARAÚJO, J. C. Os gêneros digitais e o desafio de alfabetizar letrando. Trabalhos de linguística aplicada. n.46. vol.1. p.79-92. jan-jun 2007. Disponível em: http://revistas.iel.unicamp.br/index.php/tla/article/view/1851 Acesso em: 04 maio 2015.

BAGNO, M. Gramática pedagógica do português brasileiro. São Paulo: Parábola, 2011.

CAROLYN, W et al. Alfabetização midiática e internacional: currículo para formação de professores. Brasília: UNESCO, 2013.

COSTA, S. R. Dicionário de gêneros textuais. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

CURITIBA. Secretaria Municipal da Educação. Diretrizes Curriculares para a Educação do Município – ensino fundamental. Vol. III. 2006.

DOLZ, J. &SCHNEUWLY,B.Gêneros orais e escritos na escola. Campinas: Mercado das letras, 2004.

FANTIN, M. Mídia-educação no ensino e no currículo como prática cultural. Currículo sem fronteiras, v.12. n.2, p.437-452, maio/ago. 2012. Disponível em: http://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss2articles/fantin.htm Acesso em: 08 maio 2015.

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

JOLIBERT, J. Formando crianças produtoras de textos. Porto Alegre: Artmed, 1998.

LAMAS, E. P. R. et al. Dicionário de Metalinguagens da Didáctica. Porto: Porto editora, 2000.

MARCUSCHI, L. A. Cognição, linguagem e práticas interacionais. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

_____. Produção textual, análise de gêneros e compreensão. São Paulo: Parábola editorial, 2008.

NAJY, M. J.. S. O impacto do uso de dispositivos digitais nas escolas públicas como ferramenta de ensino. Dissertação de Mestrado. PUCSP. São Paulo, 2014.

PINHEIRO, P. A. Práticas de produção no MSN Messenger: ressignificando a escrita colaborativa. RBLA. Belo Horizonte, v.10, n.1, p.113-134, 2010.

SALAMUNES, N. L. C. Novas tecnologias no planejamento de ensino de língua portuguesa nos anos iniciais do ensino fundamental. In: IV SIMELP (Anais...), 2013. p.1631-1637.

TOCHON, F. V. A língua como projecto didático. Porto: Porto Editora, 1995.

TRAVAGLIA, L. C. As presenças do texto em sala de aula. In: II Simpósio Internacional de Ensino de Língua Portuguesa - SIELP, 2012, Uberlândia. (Anais...). Uberlândia: EDUFU, 2012. v. 2. p. 1-21.

_____. Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 1998.

_____. O que é um ensino de Língua Portuguesa centrado nos gêneros?. In: I SIELP (Anais...). Volume 1, Número 1. Uberlândia: EDUFU, 2011. p. 509-519.

VOSGERAU, D. S.A.R. Reconception d'une formation à l'intégrationdes TIC à l'enseignementà partir de l' analyse d'une pratique, de sesfonctionnalités et de sesdysfonctions.Thèseprésentée à laFacultédesétudesSupérieuresenvue de l'obtentiondu grade de PhilosophieDocteur – OptionTechnologieEducationnelle. Université de Montréal, 2005.

XAVIER, M. L. M. & ZEN, M. I. H. D. Ensino da língua materna – para além da tradição. Porto Alegre: Mediação, 1998.

De volta ao futuro da língua portuguesa.
Atas do V SIMELP - Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa
Simpósio 11 - Ensino-aprendizagem de português e os (multi)letramento(s), 2823-2844
ISBN 978-88-8305-127-2
DOI 10.1285/i9788883051272p2823
http://siba-ese.unisalento.it, © 2017 Università del Salento

AS INTERFACES DIGITAIS E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA AS PRÁTICAS DE LETRAMENTO INFANTIL NA CONTEMPORANEIDADE

Fernanda Maria Almeida dos SANTOS[15]
Verena Santos ABREU[16]

RESUMO
Letrar digitalmente os sujeitos não se restringe ao simples uso de diferentes tecnologias no processo de ensino e aprendizagem da escrita, mas baseia-se também no desenvolvimento de estratégias que envolvam os indivíduos em variadas práticas interacionais, visando ao aprimoramento linguístico e desenvolvimento sociocultural dos sujeitos por meio de situações de uso real da língua. É nesse sentido que esse trabalho propõe uma discussão sobre o processo de aprendizagem da escrita em contextos tecnológicos, analisando como o uso das interfaces digitais pode intermediar as práticas de letramento infantil. Para tanto, utiliza-se uma metodologia de investigação explicativa, com método de abordagem qualitativo. Além disso, o referencial teórico concilia a teoria enunciativo-discursiva de Bakhtin (2003) e a teoria de Vygotsky (1989) com os estudos/análises de Araújo (2003; 2004), e Rojo (2009; 2012), entre outros, sobre tecnologias, (multi)letramentos e aquisição da escrita em ambientes virtuais. Argumenta-se, através da análise realizada e de uma experiência de pesquisa desenvolvida numa escola da rede pública brasileira, que o uso das tecnologias digitais contribui para o processo de letramento, intensificando o desenvolvimento de competências textuais, enunciativas, procedimentais e linguísticas pelas crianças e suscita distintas mudanças no aprendizado infantil, já que a convivência com variados gêneros discursivos em ambientes digitais favorece as práticas interacionais, bem como o uso social da leitura e da escrita, possibilitando a ampliação dessas habilidades pela criança. Verifica-se, assim, que os recursos digitais podem operar como uma importante interface pedagógica no processo de aprendizagem da escrita no contexto escolar.

PALAVRAS-CHAVE: Tecnologias; Multiletramentos; Escrita; Gêneros Discursivos; Ensino.

15 UFRB, Centro de Formação de Professores, Avenida Nestor de Mello Pita, 535 - Centro, CEP: 45300-000, Amargosa-BA, Brasil/ E-mail: fernandasantos83@hotmail.com
16IF Baiano, Campus Uruçuca, Rua Dr. João Nascimento - Centro, CEP: 45680-000, Uruçuca-BA, Brasil/ E-mail: veuabreu@hotmail.com

1 Introdução

"A Revolução Digital incrementou as mídias e fez surgir a internet, sua cria mais promissora e versátil" (Xavier, 2009: 24). Certamente, o surgimento das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação tem modificado muitas atividades da vida hodierna. Com a internet, rede mundial de computadores, desenvolvem-se práticas discursivas que suscitam inúmeros estudos voltados para as formas de interação via *web*. Para Castells (2009: 431), "a i*nternet* é a espinha dorsal na comunicação global mediada pelos computadores: é a rede que liga a maior das redes". A internet, hoje, tem um valor significativo para o homem, porque ela é utilizada em diversas áreas de sua vida (estudo, trabalho, entretenimento e outros).

Desse modo, uma análise atual acerca dos processos de aprendizagem da escrita não pode deixar de considerar as implicações das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação no desenvolvimento das práticas de letramento. E, mais do que isso, deve propor estratégias que envolvam os sujeitos em variadas práticas interacionais, visando ao aprimoramento linguístico e desenvolvimento sociocultural dos indivíduos por meio de situações de uso real da língua.

Juntamente com a internet, seus programas, suportes e gêneros discursivos, como e-mail, *chats*, redes sociais digitais, fóruns digitais, aplicativos de trocas de mensagens instantâneas, blogs e outros, tem-se estabelecido entre os usuários a difusão dos gêneros textuais emergentes da mídia digital (Marcuschi; Xavier, 2004), o que possibilita desenvolvimento de múltiplas práticas linguístico-discursivas que permitem aos sujeitos introduzirem-se, espontaneamente, na língua que estão usando para se comunicar e ressignificar sua escrita, fazendo um uso social da língua.

É nesse sentido que objetiva-se, no presente trabalho, analisar como o uso das interfaces digitais pode favorecer o processo de aprendizagem da escrita da língua portuguesa. Para tanto, tem-se como objeto de estudo alunos do 4º e 5º ano do ensino fundamental de uma escola da rede pública municipal brasileira.

Por isso, discute-se – nesse artigo – o conceito de multiletramentos, com base em estudos recentes, bem como as necessidades contemporâneas de ensino e aprendizagem, visando contemplar práticas de escrita que possam extrapolar o contexto escolar. Além disso, considera-se que as contribuições bakhtinianas, especialmente no âmbito dos gêneros discursivos, podem ser aplicadas aos contextos digitais de aprendizagem. Por fim, são apresentadas sugestões de atividades e análises de textos produzidos em

ambientes digitais de aprendizado, a fim de demonstrar como a escola contemporânea pode aliar a aquisição da escrita ao uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação.

2 Aquisição da Escrita e Multiletramentos

A escrita, muito mais do que um código convencionalizado para o estabelecimento de processos comunicativos entre os indivíduos, é uma prática sociodiscursiva instaurada por meio de processos dialógicos mediados pelas condições de uso sócio-histórico e ideológico de uma língua.

Segundo essa ótica, a aquisição e o domínio da escrita não são compreendidos como uma simples aprendizagem das regras de codificação do sistema linguístico. A tarefa de escrever é considerada, pelo contrário, uma atividade complexa que requer o desenvolvimento de competências interacionais e, ao mesmo tempo, "[...] exige habilidades que se estendem desde a capacidade de registrar unidades de sons até a capacidade de transmitir significado de forma adequada a um leitor potencial" (Baptista, 2011: 235). Engloba também a habilidade motriz, a habilidade de conhecer e empregar corretamente as regras ortográficas e de pontuação, de selecionar informações sobre um tema, de estabelecer metas para a escrita, de organizar ideias em um texto escrito, estabelecer relações entre elas e expressá-las coerentemente (cf. Soares, 1998).

Desse modo, verifica-se que a aquisição da escrita de uma língua é um processo gradual, e o ideal é que se desenvolva através da inserção dos sujeitos em práticas de uso social da língua, incorporadas a uma necessidade discursiva, e englobe dois distintos (mas complementares) processos de aprendizagem: a *alfabetização* e o *letramento*.

Conforme Soares (2009: 47), a *alfabetização* diz respeito à"ação de ensinar/aprender a ler e escrever". De modo mais específico, a autora explica que a alfabetização corresponde ao aprendizado de uma "técnica": a escrita.

> Chamo a escrita de técnica, pois aprender a ler e a escrever envolve relacionar sons com letras, fonemas com grafemas, para codificar ou para decodificar. Envolve, também, aprender a segurar um lápis, aprender que se escreve de cima para baixo e da esquerda para a direita [no caso da cultura ocidental]; enfim, envolve uma série de aspectos que chamo de técnicos. Essa é, então, uma porta de entrada indispensável. (Soares, 2003:15)

Em consonância com essas ideias, Frade (2007) postula que várias capacidades estão envolvidas na apropriação do sistema escrito: o domínio do sistema de representação alfabético, a compreensão de aspectos de grafismo, o conhecimento de convenções da escrita.

Observa-se, então, que a alfabetização é compreendida por essas autoras como um processo individual de habilidades para a leitura e escrita; "[...] é algo que chega a um fim, e pode, portanto, ser descrita sob a forma de objetivos instrucionais" (Tfouni, 2006:15). Há, contudo, alguns autores, a exemplo de Ferreiro (2000; 2001), Ferreiro e Teberosky (1986) e Tfouni (2006), que consideram a *alfabetização* como um processo de representação de objetos, de naturezas diferentes.

Para Tfouni (2006: 9), "a alfabetização refere-se à aquisição da escrita enquanto aprendizagem de habilidades para leitura, escrita e as chamadas práticas de linguagem. Isso é levado a efeito, em geral, por meio do processo de escolarização e, portanto, da instrução formal". Mas, de acordo com a autora,

> [...] o processo de representação que o indivíduo deve aprender a dominar durante a alfabetização não é linear (som-grafema); é antes um processo complexo, que acompanha o desenvolvimento, e que passa por estágios que vão desde a microdimensão (por exemplo, representar o som /s/ com os grafemas ss (osso), c (cena), sc (asceta), xc (exceto), etc.) até um nível mais complexo (representar um interlocutor ausente durante a produção de uma carta, por exemplo). (Tfouni, 2006: 19)

Além disso, embora considere que a alfabetização é um processo individual, Tfouni (2006) argumenta que essa ação nunca se completa, uma vez que a sociedade está em contínuo processo de mudança e a atualização individual para acompanhar essas mudanças é constante.

Em consonância com essas ideias, Ferreiro (2001) explica que, se a escrita é compreendida como um sistema de representação, sua aprendizagem se torna conceitual, ou seja, converte-se na apropriação de um novo objeto de conhecimento e não simplesmente na aquisição de um código.

Provavelmente, essas duas maneiras de se compreender o processo de alfabetização na contemporaneidade podem ser explicadas por outro fenômeno: o surgimento e posterior "adoção" do termo *letramento*. O referido vocábulo é uma tradução da palavra inglesa *literacy*, originária do latim *littera* (letra) com o sufixo *–cy* (o qual denota qualidade, condição, estado do ser). Até a década de 1980, a palavra inglesa era traduzida como *alfabetização*. É, apenas em 1986, na obra de Mary Kato,

que o termo *letramento* aparece pela primeira vez em nossa literatura[17] para englobar sentidos e valores que não eram atribuídos à *alfabetização*.

Conforme Kato (1986), a caracterização do termo *letramento*está centrada em uma condição que possibilita ao sujeito duas satisfações concernentes à prática escrita: uma satisfação relacionada às necessidades individuais e uma satisfação relacionada às exigências sociais. A dimensão individual do letramento se refere aos processos e habilidades cognitivas e metacognitivas[18] envolvendo a leitura e a escrita. Já o aspecto social corresponde ao uso que os indivíduos fazem das habilidades de leitura e escrita em um determinado contexto, relacionando-as com suas necessidades, valores e intenções. Desse modo, na visão da autora, o letramento não se restringe, simplesmente, ao ensino das práticas de codificação e decodificação dos sinais gráficos de um idioma, mas relaciona-se, sobretudo, às práticas sociais de leitura e escrita realizadas pelos sujeitos em distintos contextos interacionais.

Complementando as ideias de Kato, Tfouni explica:

> O letramento [...] focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição da escrita. Entre outros casos, procura estudar e descrever o que ocorre nas sociedades quando adotam um sistema de escritura generalizada; [...] o letramento tem por objetivo investigar não somente quem é alfabetizado, mas também quem não é alfabetizado, e, nesse sentido, desliga-se de verificar o individual e centraliza-se no social. (Tfouni, 2006: 9-10)

Também, segundo Soares (2009), a apropriação da leitura e da escrita e a incorporação das práticas sociais que as demandam constituem o que se denomina de *letramento*, isto é, o "estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita" (Soares, 2009: 47). Em consonância com essas ideias, Kleiman (2008:18) expõe: "Podemos definir hoje o letramento como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetos específicos [...]".

Numa perspectiva mais ampla, Terzi e Ponte (2006: 666) explicam que "a relação que indivíduos e comunidades estabelecem com a escrita, relação esta construída através da familiarização com as práticas de letramento, práticas sociais que têm um

17 É válido ressaltar que trabalhos anteriores ao de Kato, como o de Osakabe (1982) e Freire (1982) já vinculavam a aprendizagem da escrita à sua função pragmática.
18 Etimologicamente, a palavra *metacognição* significa para além da cognição; desse modo, representa a faculdade de conhecer o próprio ato de conhecer, ou, por outras palavras, consciencializar, analisar e avaliar como se conhece.

texto escrito como elemento constitutivo", não envolve apenas o uso, mas também o conhecimento, a valorização da escrita e outros fatores a ela relacionados, como as crenças. Em consonância com as autoras, bem como com os trabalhos de Kleiman (2008), Rojo (2009) e Street (1993), considera-se, então, que o letramento, como um fenômeno social (porém com aspectos também individuais), está intimamente relacionado com as condições socioeconômicas, culturais, políticas e históricas do local em que o texto é lido e/ou produzido, na medida em que sofre a influência desses fatores e também os influencia.

Observa-se, contudo, que, com a inserção do vocábulo *letramento* nos estudos aquisicionais (no sentido mais específico do termo), muitos autores optam pelo uso do antigo conceito de alfabetização – mera aprendizagem das técnicas de codificação e decodificação, embora tal conceito tenha sofrido algumas ressignificações a partir dos anos de 1970 e 1980. Comprovando essas ideias, Brito (2005:14) expõe: "A inclusão do conceito de letramento na educação tem provocado a retomada da idéia de alfabetização como simples sistema de código, como aquisição de tecnologia [...]".

Acredita-se, entretanto, que a alfabetização corresponde à aquisição do sistema convencional de escrita, através do desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita. É também uma dentre as várias práticas que contribuem para os usos sociais da leitura e da escrita, isto é, para o processo de letramento.

Por isso, embora a conceptualização do termo *letramento* represente, de certo modo, uma ruptura entre a aprendizagem de um código e o seu uso/conhecimento/valorização, pois não existe uma relação necessária e absoluta entre ambos os processos: "pode-se obter certo nível de letramento, sem ser alfabetizado; ou se pode alfabetizar sem que se saiba utilizar tal conhecimento para efeito de interação social [...]" (Moreira, 2009: 364), para que se diga que uma criança adquiriu a escrita, o ideal e o necessário é que ela a adquira sob estes dois aspectos – a *alfabetização* e o *letramento*.

É papel da escola, portanto, *alfabetizar letrando*ou *letrar alfabetizando*, isto é, ensinar a ler e a escrever à medida que envolve o estudante em práticas diversificadas de uso da leitura e escrita; pois, certamente, pensar nas múltiplas cenas de letramento escolar é assumir a escola como uma esfera de *criação ideológica*, que tem um caráter *material*, *histórico* e *sociossemiótico* (cf. Bunzen, 2010).

Por isso, cabe à escola desenvolver atividades que visem, sobretudo, envolver os educandos em práticas de uso social da leitura e da escrita, aprimorando suas competências e habilidades linguísticas e dando-lhes condições efetivas para alcançar a competência/capacidade mais plena de alfabetismo/letramento. Para isso, é necessário que essa agência de letramento reveja suas atuais práticas de ensino e possibilite aos estudantes o desenvolvimento das mais diversas habilidades para o uso da leitura e da escrita em diferentes contextos situacionais, através de atividades interativas e interpretativas que envolvam propósitos, valores culturais e recursos tecnológicos variados, englobando atividades enriquecedoras de alfabetização e os denominados *letramentos múltiplos*.

Os *letramentos múltiplos* referem-se, segundo Rojo (2012: 53-54), às mais variadas práticas de leitura e escrita existentes na sociedade, sejam elas escolares ou não escolares, "locais ou globais, valorizadas ou não valorizadas". Englobam, portanto, o letramento escolar e o acadêmico, os *letramentos multissemióticos*[19] e os *letramentos críticos*[20] *e protagonistas*, entre outros, podendo também ser compreendidos na perspectiva multicultural, pois "diferentes culturas, nas diversas esferas[21], terão práticas e textos em gêneros dessa esfera também diferenciados" (Rojo, 2009: 111).

Desse modo, conforme a autora, o conceito de *letramentos múltiplos*

> [...] é ainda um conceito complexo e muitas vezes ambíguo, pois envolve, além da questão da multissemiose ou multimodalidade das mídias digitais que lhe deu origem, pelo menos duas facetas: a multiplicidade de práticas de letramento que circulam em diferentes esferas da sociedade e a multiculturalidade, isto é, o fato de que diferentes culturas locais vivem essa prática de maneira diferente. (Rojo, 2009: 108-9)

Tal conceito é confundido, em muitas pesquisas, com a noção de *multiletramentos* e/ou utilizado como sinônimo deste, a exemplo das definições expostas nos trabalhos de Fischer (2007), Magalhães (2010) e Rocha (2012). O equívoco pode ser explicado – como enfatiza Rojo (2009) – pela até então complexidade dos termos. Mas, em estudos mais recentes, Rojo esclarece:

19 Ampliam a noção de letramentos para o campo da imagem, da música e de outras semioses distintas da escrita.
20 Realizam a análise crítica de textos e discursos naturalizados, neutralizados, de modo a perceber seus valores, intenções e efeitos de sentido.
21 O conceito de *esfera*, aqui utilizado como esfera de atividade social ou de circulação de discursos e de utilização da língua, encontra-se ancorado nos estudos do Círculo de Bakhtin.

> Diferentemente do conceito de **letramentos (múltiplos)**, que não faz senão apontar para a multiplicidade e variedade das práticas letradas, valorizadas ou não nas sociedades em geral, o conceito de **multiletramentos** – é bom enfatizar – aponta para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossas sociedades, principalmente urbanas, na contemporaneidade: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica. (Rojo, 2012:13)

Historicamente, o termo *multiletramentos* deriva do vocábulo inglês *multiliteracies*, cunhado, em 1994, pelo *New London Group* (Grupo de Nova Londres) – equipe de estudiosos[22] de áreas de especialização distintas que se dedicou a uma importante discussão acerca dos estudos de letramento e das novas demandas educacionais face à globalização, à tecnologia e à diversidade social/cultural. Cope e Kalantzis – precursores, dentre outros, desse grupo – associam a criação do termo a dois fatores importantes e estritamente correlacionados:

> First, we want to extend the idea and scope of literacy pedagogy to account for the context of our culturally and linguistically diverse and increasingly globalized societies; to account for the multifarious culture that interrelate and the plurality of texts that circulate. Second, we argue that literacy pedagogy now must account for the burgeoning variety of text forms associated with information and multimedia technologies. This includes understanding and competent control of representational forms that are becoming increasingly significant in the overall communications environments, such as visual images and their relationship to written word – for instance visual design in desktop publishing or the interface of visual and linguistic meaning in multimedia[23]. (Cope; Kalantzis, 2000: 9)

Nota-se, assim, que, além da multiculturalidade característica das sociedades globalizadas e da multimodalidade dos textos que circulam nessas sociedades, uma das ideias-chave acerca da noção de *multiletramentos*, conforme os autores, é a crescente complexidade e inter-relação dos diferentes modos de significado: linguístico, visual,

22 Dentreeles, Courtney Cazden, Bill Cope, Mary Kalantzis, Norman Fairclough, Jim Gee, Gunther Kress, Allan e Carmen Luke, Sara Michaels e Martin Nakata (cf. ROJO, 2012).

23 Tradução nossa: Primeiro, nós queremos estender a ideia e campo da pedagogia do letramento para explicar o contexto da nossa diversidade cultural e linguística e das sociedades cada vez mais globalizadas, para dar conta da cultura multifacetada que se inter-relaciona e da pluralidade de textos que circulam. Segundo, nós defendemos que a pedagogia do letramento agora deve levar em conta a variedade crescente de formas de textos associados com tecnologias de informação e multimídia. Isso inclui a compreensão e controle competente de formas de representação que estão se tornando cada vez mais significativas nos ambientes globais de comunicação, tais como imagens visuais e sua relação com a palavra escrita – por exemplo a imagem visual em editoração eletrônica ou a interface entre o significado visual e linguístico em multimídia.

áudio, gestual, espacial e multimodal, sendo que "ofthemodesofmeaningthe Multimodal isthemostsignificant, as it relates alltheothermodes in quite remarkablydynamicrelationships"[24] (Cope; Kalantzis, 2000: 28).

Considerandoa multiplicidade de elementos que se inter-relacionam para a construção do significado, especialmente em textos digitais, defende-se que a pedagogia dos multiletramentos se diferencia da pedagogia autoritária da mera alfabetização, já que compreende a língua e os outros modos de constituição do sentido como elementos dinâmicos, os quais são constantemente refeitos por seus usuários. Nesse sentido, o processo de multiletramento é sempre contínuo e, à medida que vão surgindo novos valores e novos modos de interação propiciados pelo desenvolvimento dos suportes tecnológicos, novos usos linguísticos vão se concretizando e emergem, também, novos gêneros do discurso.

3 Considerações sobre gêneros discursivos em Bakhtin

O pensamento do filósofo russo Bakhtin atingiu importante repercussão na linguística do século XX, principalmente por contribuir com abordagens que caracterizam as ciências linguísticas na primeira metade do mesmo século. Tal filósofo da linguagem destaca o vínculo intrínseco existente entre a utilização da linguagem e as atividades humanas, considerando, dessa forma, que os enunciados devem ser vistos na sua função no processo de interação. Dessa forma, os enunciados são produzidos dentro das esferas de ação e são determinados pelas condições específicas e pelas finalidades de cada esfera.

Na concepção de Bakhtin (2003), a língua é vista como um lugar de interação humana e não como um sistema estável. Assim sendo, o uso da língua exige do falante, dentre outras coisas, a escolha do gênero discursivo mais adequado. Os gêneros, na perspectiva bakhtiniana, são tipos de enunciados relativamente estáveis, caracterizados por um conteúdo temático, com uma construção composicional e um estilo. Também para Bakhtin:

> A vontade discursiva do falante se realiza antes de tudo na escolha de um certo gênero de discurso. Essa escolha é determinada pela especificidade de um

24 Tradução nossa: "dos modos de significação, o Multimodal é o mais importante, pois relaciona todos os outros modos em relações notavelmente dinâmicas".

> dado campo da comunicação discursiva, por consideração semântico-objetais (temáticas), pela situação concreta de comunicação discursiva, pela composição pessoal dos seus participantes, etc. A intenção discursiva do falante, com toda sua individualidade e subjetividade, é, em seguida, aplicada e adaptada ao gênero escolhido, constitui-se e desenvolve-se em uma determinada forma de gênero. (Bakhtin, 2003: 282)

Consoante a tal assertiva, a Linguística Textual postula que "o agente produtor escolhe no intertexto o gênero que lhe parece adequado. O intertexto é formado pelo conjunto de gêneros de textos elaborados por gerações anteriores e que podem ser utilizados numa situação específica, com eventuais transformações" (Koch, 2003: 55). Dessa forma, há a escolha do gênero discursivo adequado para a situação comunicativa almejada, e a competência sociocomunicativa dos falantes/ouvintes leva-os à detecção do que é adequado ou não em cada uma das práticas sociais. Assim, o falante se comunica e interage sempre por meio de gêneros no interior de uma dada esfera de atividade e o próprio gênero estabelece uma interconexão da linguagem com a vida social.

Pode-se entender *gêneros discursivos* como fenômenos históricos, de cunho coletivo, profundamente ligados à vida cultural e social dos falantes. Essa expressão é usada geralmente "[...] com uma noção propositalmente vaga para referir os *textos materializados* que encontramos em nossa vida diária e que apresentam *características sócio-comunicativas* definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica" (Marcuschi, 2002: 23-24). Os gêneros são práticas sociais oriundas de diversos campos de atividade que se apresentam de modo muito heterogêneo, tanto quanto os diferentes campos da atividade humana, emergindo em função das novas tecnologias de uma sociedade. Até na mais informal das conversas os gêneros nos são dados, afinal, conforme Bakhtin (2003: 82) "quase da mesma forma com que nos é dada a língua materna, a qual dominamos livremente até começarmos o estudo da gramática".

Também para Bakhtin (2003), os gêneros são tipos relativamente estáveis de enunciados e típicas de construção do todo, dessa forma, o gênero une estabilidade e instabilidade, permanência e mudança. De acordo com Fiorin (2008), o termo **relativamente**deve ser destacado, pois indica que é preciso considerar a historicidade dos gêneros, isto é, sua mudança, o que quer dizer que não há nenhuma normatividade nesse conceito, implicando ainda numa imprecisão das características e das fronteiras dos gêneros. Nessa perspectiva, como afirma Fiorin (2008), os gêneros são meios de

apreender a realidade. Novos modos de ver e de conceptualizar a realidade implicam o aparecimento de novos gêneros e a alteração dos já existentes. Ao mesmo tempo, novos gêneros ocasionam novas maneiras de ver a realidade. A aprendizagem dos modos sociais de fazer leva, concomitantemente, ao aprendizado dos modos sociais de dizer os gêneros. Assim:

> A riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana e porque em cada grupo dessa atividade é integral o repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que se desenvolve e se complexifica um determinado campo. (Bakhtin, 2003: 262)

Nesse sentido, Brait (2001) chama a atenção para o fato de que não se pode cair numa ideia mecanicista de gênero discursivo, deixando de considerar a esfera em que ele se insere. Tal observação é bastante consoante à perspectiva bakhtiniana, pois o filósofo russo mostra que as esferas de comunicação são formadas por um repertório de gêneros que lhe são próprios, e, dependendo das esferas e por serem multiformes, os gêneros se dividem em dois grupos: os primários, originários da comunicação verbal espontânea; e secundários, predominantemente centrados na escrita, surgem das condições de um convívio cultural mais complexo, relativamente muito desenvolvido e organizado. Todavia essa classificação não é tão simples, e Bakhtin (2003: 263)destaca que:

> Não se deve, de modo algum, minimizar a extrema heterogeneidade dos gêneros discursivos e a dificuldade daí advinda de definir a natureza geral do enunciado. Aqui é de especial importância atentar para a diferença essencial entre os gêneros discursivos primários (simples) e secundários (complexos) – não se trata de uma diferença funcional.

Ainda para Bakhtin, o gênero discursivo se caracteriza por possuir um plano de composição; distingue-se pelo conteúdo temático e pelo estilo, além de ser uma entidade escolhida tendo em vista as esferas de necessidade temática, o conjunto dos participantes e a intenção do locutor. "A análise estilística, que abrange todos os aspectos do estilo, só é possível como análise de um enunciado pleno e só naquela cadeia da comunicação discursiva da qual esse enunciado é um elo inseparável" (Bakhtin, 2003: 306). Dessa forma, o autor discrimina o estilo como algo absolutamente ligado aos gêneros do discurso, destaca que por ele a individualidade do falante/escritor pode ser refletida, entretanto, adverte que nem sempre é possível ao sujeito representar

sua individualidade estilística, uma vez que certos gêneros exigem uma forma padronizada de linguagem.

Os gêneros também tenderão a reformatar-se, "[...] pois estes entram em um processo complexo de formação, para dar conta das novas necessidades que se instauram nas esferas" (Araújo, 2003: 93). Este processo é designado, por Bakhtin, de transmutação, fenômeno que explica a formação dos gêneros complexos, os quais são originados dos gêneros primários que, ao se transmutarem de uma esfera para outra, geram novos gêneros com um estilo similar ao domínio discursivo que o absorveu. De acordo com Fiorin (2008: 65):

> Não só cada gênero está em incessante alteração; também está em contínua mudança seu repertório, pois, à medida que as esferas de atividade se desenvolvem e ficam mais complexas, gêneros desaparecem ou aparecem, gêneros diferenciam-se, gêneros ganham um novo sentido. Com o aparecimento da internet, novos gêneros surgem: o *chat*, o *blog*, o *e-mail*, etc.

Ligados a suportes como o rádio, a televisão, o jornal, a revista e principalmente a *Internet*, os novos gêneros textuais são bastante característicos e contam com novas formas discursivas. Alguns gêneros novos se afastam mais dos já existentes, são mais criativos, como o que acontece com os gêneros emergentes (Marcuschi, 2002), quesurgem mediante uma necessidade sociocomunicativa e atratividades exercidas pela mídia eletrônica. Assim sendo, os gêneros são fenômenos históricos e culturalmente sensíveis, não há como enumerar todos os gêneros existentes, afinal novos gêneros estão sempre por emergir. Estes últimos, mesmo apresentando alguma similaridade com os gêneros anteriores, apresentam uma nova relação com os usos da linguagem como tal.

Além dos aspectos sociocomunicativos e funcionais, o próprio suporte textual pode caracterizar o gênero presente. Nesse sentido, pode-se concordar com Marcuschi que "[...] os ambientes virtuais são extremamente versáteis e hoje competem, em importância, entre as atividades comunicativas ao lado do papel e do som (...) a Internet é uma espécie de protótipo de novas formas de comportamento comunicativo" (Marcuschi, 2002: 13).

Para Shepherd e Watters (1999), a principal diferença entre o gênero "tradicional" e o gênero digital está no suporte utilizado para vinculação do texto: o computador, de modo mais específico a *Internet*, onde o texto apresenta-se como hipertexto. Os mesmos autores apontam também como diferencial a tríade conteúdo-

forma-funcionalidade. Para Araújo (2003: 139), a funcionalidade indica "o conjunto de possibilidade interativas que o novo meio digital oferece, a saber: navegar por *links*, enviar *e-mails*, buscar informações; participar de discussões; fazer pedidos de compra; solicitar informações". Tudo isso *on-line*. Com relação à escolha do gênero, Bakhtin (2003) afirma:

> Quanto melhor dominamos os gêneros tanto mais livremente o empregamos, tanto mais plena e nitidamente descobrimos neles a nossa individualidade (onde isso é possível e necessário) refletimos de modo mais flexível e sutil a situação singular da comunicação; em suma, realizamos de modo mais acabado o nosso livre projeto de discurso. (Bakhtin, 2003: 285)

Nesse sentido, a escola pode e deve contribuir com o domínio do conjunto de gêneros emergentes da mídia digital, auxiliando no desenvolvimento da competência sociocomunicativa dos estudantes e auxiliando-os na compreensão do que é adequado ou não em cada uma das práticas sociais de uso da língua.

4 Os caminhos da pesquisa

No intuito de analisar como as interfaces digitais podem contribuir para o processo de ensino e aprendizagem da escrita da língua portuguesa, utilizou-se uma metodologia de pesquisa do tipo explicativa, com método de abordagem qualitativo. Inicialmente, foi necessária a análise do referencial teórico referente ao tema; e, depois, a inserção no espaço escolar para o cumprimento das seguintes etapas: 1) levantamento das principais dificuldades das crianças em relação às atividades de escrita; 2) desenvolvimento de diferentes estratégias de letramento digital com alunos do 4° e 5° ano do Ensino Fundamental I; e 3) acompanhamento do processo de aprendizagem das crianças através da coleta e análise de textos produzidos em ambientes digitais e não digitais e por meio de registros feitos em diários de campo; 4) análise dos dados registrados, bem como de alguns textos produzidos pelas crianças em ambientes virtuais e não virtuais de aprendizagem; 5) levantamento dos avanços e desafios da aprendizagem do português escrito em contextos digitais.

O espaço escolhido para a realização da pesquisa foi uma escola da rede pública municipal brasileira, localizada no município de Amargosa (no estado da Bahia), e os

sujeitos da pesquisa foram 6 (seis) estudantes dos sexos masculino e feminino, com idade entre 9 a 13 anos, matriculados no 4° ou 5° ano do ensino fundamental.

Quanto aos dados, foram coletados semanalmente ao longo de um período de seis meses. A metodologia de coleta foi a forma espontânea não controlada. Já no que concerne especificamente aos critérios de análise, priorizaram-se as condições de produção dos textos; os mecanismos sociointeracionais desenvolvidos no contexto da atividade escrita e os propósitos comunicativos associados à utilização de um dado gênero; assim como a relação entre texto, gênero e situação comunicativa e as estratégias usadas para a planificação do texto, organização das informações e textualização das estruturas linguísticas.

A partir desses aspectos, puderam-se constatar algumas contribuições das interfaces digitais no processo de aquisição do português escrito, considerando-se os distintos espaços interacionais e os objetivos sociocomunicativos de cada gênero textual. Contudo, devido ao espaço e escopo deste trabalho, será apresentada apenas uma proposta de trabalho voltada para a produção do gênero *história em quadrinhos*, como expõe a seção 5.

5 A utilização das imagens e a construção discursiva nas histórias em quadrinhos produzidas em ambientes digitais

Na contemporaneidade, os mais variados recursos audiovisuais e tecnológicos – capazes de modernizar o ato de contar histórias – também podem tornar o processo de aprendizagem mais dinâmico e motivador, ao mesmo tempo em que possibilitam ao docente associar as práticas educativas desenvolvidas no contexto escolar à realidade sociocultural dos educandos.

No que concerne especificamente às narrativas digitais multimidiáticas e multimodais, ao combinar textos, sons, imagens, animações, gráficos e hiperligações, poderão estimular nos alunos o desenvolvimento da imaginação e da criatividade, do raciocínio lógico, da sequencialidade, bem como favorecer a aprendizagem das estratégias de leitura, escrita e oralização (nesse último caso, quando os sujeitos precisam emprestar suas vozes para os personagens), além de possibilitar o uso das tecnologias e impulsionar o trabalho em equipe.

E é justamente com o objetivo de evidenciar como as *interfaces* digitais contribuem para a construção de narrativas na contemporaneidade que serão analisadas algumas histórias em quadrinhos produzidas em ambientes digitais por alunos do 4° e 5° ano do ensino fundamental de uma escola da rede pública municipal de Amargosa-BA. É válido salientar que, para a construção de tais histórias, contou-se com o desenvolvimento de algumas sequências didáticas (baseadas no modelo proposto por Dolz, Noverraz e Schneuwly, 2004) e utilizou-se o *softwareMáquina de Quadrinhos*.

O Quadro 1 sintetiza as principais sequências didáticas utilizadas para o desenvolvimento de competências e habilidades relacionadas ao gênero de texto *História em Quadrinhos*.

Quadro 1 – Sequências didáticas utilizadas no projeto de Letramento Digital

GÊNERO TEXTUAL	SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS	ATIVIDADES
História em quadrinhos	Apresentação da situação	- Observação e análise do vídeo *Um plano para salvar o planeta: parte 1*, disponível em http://www.youtube.com/watch?v=p-xDE7qmEWo.
	Produção inicial	- Produção de uma história em quadrinhos, por meio do *softwareHagaQuê*.
	Módulo 1	- Leitura e análise de histórias em quadrinhos disponíveis nos *sites*www.gvt.com.br/educando e www.maquinadequadrinhos.com.br; - Análise da linguagem utilizada pelos personagens e da funcionalidade dos diferentes tipos de balões e das onomatopeias; - Leitura da fábula *O leão e o rato*; - Transposição de gêneros: transformando o conto numa história em quadrinhos (inserção de falas, pensamentos e narrações nos balões em branco de uma dada história em quadrinhos).
	Módulo 2	- Observação e análise do vídeo sobre o meio ambiente (fonte: *Linux Educacional*/TV Escola); - Leitura *online* (*site*www.kidleitura.com/protetores.htm) - Produção de uma história em quadrinhos com base no conteúdo apreendido por meio da observação/análise do vídeo e do texto, no *softwareHagaQuê* ou no *site* www.maquinadequadrinhos.com.br; - Análise do cenário, personagens e tipos de balões utilizados.
	Produção final	- Reescrita do texto produzido anteriormente, com base em orientações dadas pelo mediador.

Certamente, o trabalho com histórias em quadrinhos pode ter grande aplicabilidade em sala de aula, uma vez que aguça o desejo de escrever e incentiva as crianças a trabalharem seu lado criativo, produzindo suas próprias narrativas, com exibem as Figuras 1, 2 e 3.

Lixo na rua



Figura 1 – História em quadrinhos produzida por dois estudantes do 4° ano



Figura 2 – História em quadrinhos produzida por uma estudante do 4° ano



Figura 3 – História em quadrinhos produzida por um estudante do 5° ano

Por meio das produções apresentadas pelos estudantes, é possível afirmar que o trabalho com *histórias em quadrinhos* é bastante significativo para as crianças, pois desenvolve, no mínimo, quatro competências necessárias à produção textual. A primeira competência diz respeito ao fato de o indivíduo poder representar, também de forma icônica, seus pensamentos, ideias e emoções, identificando-se ou não com os personagens apresentados na narrativa e transferindo suas experiências pessoais, valores e conhecimentos para o gênero ficcional. A segunda competência refere-se ao aprimoramento de conhecimentos relacionados à escrita do texto, especialmente no que concerne à percepção das diferentes funções exercidas pelo narrador (seja ele personagem ou não) e pelas personagens da história. Quanto à terceira competência, é aquela que propicia aos indivíduos novas formas de interação com o conteúdo, com o outro e consigo mesmo. E a quarta competência possibilita ao sujeito unir, numa mesma narrativa, diferentes elementos (textos, sons, imagens e formas em movimento) que contribuem para a construção de sentidos na produção.

Constatou-se, sobretudo, que, como nem todos os estudantes sabem ou gostam de desenhar, as imagens encontradas nos *softwares* desenvolvidos para a produção de histórias em quadrinhos – e que podem ser também parcialmente modificadas pelos usuários – facilitam na construção das cenas. A visualização de diferentes tipos de balões e onomatopeias nos *softwares* também pode estimular a curiosidade para o

aprendizado e uso adequado de tais recursos, possibilitando às crianças compreender variados modos de inserção das falas no texto e diferenciar os tipos de narradores (homodiegéticos, heterodiegéticos e autodiegéticos, por um lado, e observador e onisciente, por outro).

E, à medida que vão se familiarizando com o *software*, as crianças tendem a produzir textos cada vez mais completos e criativos, mesclando os diversos elementos necessários à produção do gênero. Sendo assim, nota-se que, além de ser mais dinâmica e atrativa[25], a produção de narrativas no contexto digital também pode contribuir para a aprendizagem linguística dos estudantes.

Ainda, em relação às produções analisadas, três aspectos, em especial, precisam ser discutidos: o modo como os alunos interagem e apreendem o conteúdo no espaço virtual, a ideia construída acerca de meio ambiente e o modo como as imagens reforçam nos textos as representações de gênero, construídas socialmente.

No que concerne ao primeiro aspecto, nota-se que a interação aluno-conteúdo ocorre, sobretudo, por meio do uso das *interfaces* digitais. Na medida em que movimentam o cursor na direção dos recursos disponíveis para a edição das histórias em quadrinhos no *software*, as crianças realizam a leitura dos nomes/funções de cada item e aprendem a inseri-los no texto a partir de sua real necessidade de uso. Além disso, nota-se que, por meio da associação entre elementos linguísticos verbais e prosódicos e recursos não linguísticos, as interações desenvolvidas nos ambientes virtuais possibilitam ao usuário a integração potencial de textos, imagens e sons no mesmo sistema, favorecendo o desenvolvimento de múltiplas habilidades no processo de aprendizagem.

Ademais, foi possível perceber que o espaço de construção textual, tornou-se também um espaço de denúncia (no caso da produção nº 3) e de conscientização e responsabilidade ambiental (produções nº 1 e nº 2) revelando, de modo natural, os pensamentos, ideias e sentimentos de seus autores e a concepção que eles têm de si próprio e/ou dos demais sujeitos que estão à sua volta.

25 Diversos textos foram produzidos espontaneamente pelos sujeitos da pesquisa no *software* Máquina de Quadrinhos. Numa sala de aula convencional não é comum aos alunos aproveitar o momento de intervalo ou o tempo restante entre uma atividade e outra para escrever narrativas no caderno.

6 Conclusão

Os resultados do estudo realizado evidenciaram que a convivência com os mais diversos gêneros de textos em ambientes digitais favorece as práticas interacionais, bem como o uso social da leitura e escrita pelas crianças, funcionando como uma importante *interface* pedagógica. Através da associação entre elementos linguísticos – verbais e prosódicos – e de recursos não linguísticos, as interações desenvolvidas nos ambientes virtuais por meio da construção de *histórias em quadrinhos*, por exemplo, possibilitaram aos sujeitos a integração potencial de textos, imagens e sons no mesmo sistema, auxiliando no desenvolvimento de múltiplas habilidades no processo de aprendizagem.

Tudo isso leva a reavaliação e ao reconhecimento das inovações oriundas dos gêneros textuais emergentes da mídia digital, que surgem mediante uma necessidade sociocomunicativa e ganham cada vez mais adeptos, sobretudo em idade escolar. Além disso, mesmo a história em quadrinhos sendo de um gênero discursivo já conhecido pela maioria das crianças, ao aparecer em outro suporte (a tela do computador), o texto escrito apresenta condições de produção e promove a autonomia dos sujeitos enquanto usuários da língua, ajudando-lhes a lidar com um mundo cada vez mais digital.

Desse modo, é possível afirmar que os multiletramentos apresentam importantes contribuições para o desenvolvimento infantil, seja por propiciar a realização das atividades de leitura e escrita de maneira mais dinâmica e interativa, despertando o interesse e a criatividade dos alunos e possibilitando mudanças no processo de aprendizagem; seja por promover o aprendizado dos sujeitos em contextos concretos de interação, oportunizando o conhecimento e uso de diferentes gêneros discursivos. Tais práticas devem, portanto, ser cada vez mais valorizadas e utilizadas no espaço escolar, visando ao desenvolvimento integral dos educandos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAÚJO, J. C.; RODRIGUES, B. B. 2004. *Interação na Internet: Novas formas de usar a linguagem.* Rio de Janeiro: Lucerna.

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

BAPTISTA, M. C. 2011. Alfabetização e letramento em classes de crianças menores de sete anos: direito da criança ou desrespeito à infância? In: GONÇALVES, A. V.;

PINHEIRO, A. S. (Orgs.). *Nas trilhas do letramento*: Entre teoria, prática e formação docente. Campina, SP: Mercado de Letras; Dourados, MS: Editora da Universidade Federal da Grande Dourados. pp. 227-257.

BRITO, L. P. L. 2005. Letramento e alfabetização: implicações para a educação infantil. In: FARIA, A. L. G. de; MELLO, S. A. (Orgs.). *O mundo da escrita no universo da pequena infância*: Polêmicas do nosso tempo. Campinas, SP: Autores Associados. pp. 5-21 (Coleção polêmicas do nosso tempo, 23).

BUNZEN, C. 2010. Os significados do letramento escolar como uma prática sociocultural. In: VÓVIO, C.; SITO, L.; DE GRANDE, P. (Orgs.). *Letramentos*: rupturas, deslocamentos e repercussões de pesquisas em linguística aplicada. Campinas, SP: Mercado de Letras.

CASTELLS, M. *A sociedade em rede* – A era da informação: economia, sociedade ecultura. Vol.1. Trad. Roneide Venâncio Majer. São Paulo: Paz e Terra, 2009.

COPE, B.; KALANTZIS, M. 2000. *Multiliteraciesl Literacy learning and the design of social futures*. Londres: Routledge.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. 2004. Seqüências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das Letras.

FERREIRO, E. 2000. *Cultura, escrita e educação*. Porto Alegre: Artmed.

_____. 2001. *Reflexões sobre a alfabetização*. Tradução Horário Gonzales (et. al.). 24. ed. São Paulo: Cortez. (Coleção Questões da Nossa Época; v. 14)
_____; TEBEROSKY, A. 1986. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artmed.

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

FISCHER, A. 2007. *A construção de letramentos na esfera acadêmica*. 340 f. Tese (Doutorado em Linguística). Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

FRADE, I. C. A. S. 2007. Alfabetização digital: problematização do conceito e possíveis relações com a pedagogia e com a aprendizagem inicial do sistema de escrita. In: COSCARELLI, C. V.; RIBEIRO, A. E. (Orgs). *Letramento Digital*: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas. 2. ed. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica. 248 p. p.59-83.

FREIRE, P. 1982. *A importância do ato de ler*: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez.

KATO, M. 1986. *No mundo da escrita*: uma perspectiva psicolingüística. São Paulo: Ática.

KLEIMAN, A. B. [1995] 2008. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, A. B. (Org.). *Os significados do letramento*. Campinas, SP: Mercado de Letras. pp. 15-61. (Coleção Letramento, Educação e Sociedade).

KOCH, I. G. 2003. *Desvendando os segredos do texto*. 2ª ed. São Paulo: Cortez.

MAGALHÃES, E. M. S. 2010. *Letramentos múltiplos em (inter)ação*: um estudo dos letramentos escolares desenvolvidos com alunos no final do ensino fundamental. 293 f. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.
MARCUSCHI, Luiz Antônio. 2002. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, A.P., MACHADO, A.R. e BEZERRA, M.A. *Gêneros textuais & ensino*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna.

MOREIRA, C. M. 2009. Os estágios de aprendizagem da escritura pela criança: uma nona leitura para um antigo tema. *Linguagem em Discurso*: Palhoça-SC, v. 9, n. 2, maio/ago. p. 359-385.

OSAKABE, H. 1982. Considerações em torno do acesso ao mundo da escrita. In: ZILBERMAN, R. (Org.). *Leitura em crise na escola*: as perspectivas do professor. Porto Alegre: Mercado Aberto. pp. 147-152.

ROCHA, C. H. 2012. Língua inglesa e contexto acadêmico-universitário: avaliando e reprojetando práticas plurilíngues e transculturais sob a luz dos multiletramentos. *Revista Contemporânea de Educação*, n. 13, jan./jul.

ROJO, R. 2009. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola Editorial.
_____. 2012. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagem na escola. In: ROJO, R.; MOURA, E. (orgs.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial. p. 11-32.

SHEPHERD, David. WATTERS, David. 1999. A natureza da linguagem escrita em contraste com a língua falada. Revista Letras, UFPR, v. 33.

SOARES, M. 2003. *Alfabetização e letramento*. São Paulo: Contexto.

_____. 1998. *Educação infantil*: alfabetização e letramento. Belo Horizonte: Autêntica.

_____. 2009. *Letramento.* Um tema em três gêneros. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica.
STREET, B. V. (Org.). 1993. *Cross-cultural approaches to literacy*. Cambridge: Cambridge University Press.

TERZI, S. B.; PONTE, G. L. 2006. A identificação do cidadão no processo de Letramento Crítico. In: *Perspectiva*, Florianópolis, v. 24, n. 2, p. 665-686, jul./dez. Disponível em: <http://www.perspectiva.ufsc.br>. Acesso em: 20 maio 2014.

TFOUNI, L. 2006. *Letramento e Alfabetização*. 8. ed. São Paulo: Cortez. (Coleção Questões da Nossa Época; v. 47)

VYGOTSKY. L. S. 1989. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.

XAVIER, AntonioCarlos . 2009. *A era do hipertexto***:** linguageme tecnologia. Recife: Ed. Universitária da UFPE.

De volta ao futuro da língua portuguesa.
Atas do V SIMELP - Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa
Simpósio 11 - Ensino-aprendizagem de português e os (multi)letramento(s), 2845-2864
ISBN 978-88-8305-127-2
DOI 10.1285/i9788883051272p2845
http://siba-ese.unisalento.it, © 2017 Università del Salento

MUTILETRAMENTOS E O ENSINO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Helenice Joviano ROQUE-FARIA[26]
Márcia Regina BONI[27]

RESUMO
Em um mundo globalizado, a educação brasileira busca e se pauta na produção do conhecimento, uma vez que o número de informações e seu acesso tornou-se mais rápido HALL (2005); BAUMAN (1999), exigindo o redimensionamento do ensino/aprendizagem. Observa-se, ao mesmo tempo que a quantidade e a facilidade de informações possibilitam analisar, formar opiniões e produzir conhecimentos, paradoxalmente restringe ao fazer estruturado, alertado em ROJO (2012). Neste contexto, espera-se que a escola articule estratégias que forme o indivíduo, sensibilizando-o à importância de ações cidadãs, das possíveis leituras de mundo voltadas às práticas sociais. Assim, este trabalho objetiva apresentar como os multiletramentos desenvolvidos nas diversas áreas do conhecimento de uma escola pública, localizada ao norte de Mato Grosso e que atende à modalidade jovens e adultos esforça-se pelo ensino interdisciplinar no sentido de promover a autonomia e o protagonismo do aluno, a partir de suas vivências de aprendizagem. Frente à realidade do público que conta com sujeitos que foram afastados do espaço escolar por diversos fatores como a idade, "distanciados" dos padrões de aprendizagem vigentes, e por apresentarem dificuldades com a leitura, a interpretação e a escrita, surgiu a ideia de agregar as três áreas de conhecimento, quais sejam: Linguagens Códigos e suas Tecnologias, Ciências Humanas e suas Tecnologias e Ciências Naturais e suas Tecnologias e dar voz ao participante da aprendizagem a partir dos conteúdos trabalhados e fomentar a reflexão sobre o contexto situado, encaminhando o aluno a expressar-se e a posicionar-se conforme ensejado em FREIRE(2011). Assim, as questões centrais são: Como os alunos da Educação de Jovens e Adultos lidam com os conteúdos programáticos desenvolvidos em contexto de sala de aula? De que forma os discentes estabelecem conexões entre os conteúdos desenvolvidos e as situações reais de história de vida? Filiados à Linguística Aplicada e numa perspectiva de cunho interpretativo etnográfico, conforme BAUER e GASKELL(2002), explorou-se os

26 Aluna do Programa de Pós Graduação em Linguística da Universidade de Brasília - UnB, Mestreem Linguística pelo PPGL da Universidade do Estado de Mato Grosso-UNEMAT, professora da Educação Básica (CEJA Benedito Sant'ana da Silva Freire) e docente da UNEMAT (Campus de Sinop/MT). Membro do Grupo de Pesquisa GEPLIA (UNEMAT/CNPQ) e Núcleo de Estudos Críticos Aplicados em Linguagem (NECAL-UnB).
SQS 314, Bloco K, Cep: 70383.110 - Brasília - Distrito Federal. helenicefariaj@gmail.com
Registra-se o apoio da FAP/DF - Fundação de Apoio à Pesquisa do Distrito Federal.
27 Mestre em História pela Universidade Federal de Mato Grosso, Professora da Educação Básica (CEJA Benedito Sant'ana da Silva Freire), Docente da Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT (Campus de Sinop/MT).
Bonins.marcia@gmail.com

diversos gêneros textuais em sala de aula, e selecionou para um exercício analítico alguns recortes dos textos produzidos na expectativa de responder às questões propostas e verificar se as provocações feitas no espaço escolar corroboram com o pensar, com a criatividade e desperta às possíveis leituras de mundo, a ponto de instigar o aluno à reescrita de suas reais histórias de vida.

PALAVRAS-CHAVE: Multiletramentos; EJA; Ensino; Língua Portuguesa.

A Educação Brasileira

É curioso como o debate sobre as práticas sociais de leitura e escrita no Brasil, bem como a participação e formação social, as competências, as habilidades e as capacidades leitoras e escritoras dos alunos/as, exercidas em diferentes contextos de vida, evidenciam-se na atualidade.

As áreas que mais privilegiam e que desenvolvem acentuado número de literatura especializada "apostam" na emergente necessidade de (re) pensar as práxis desenvolvidas em sala de aula, espaço onde os holofotes governamentais tomam atenção e buscam medir os resultados dos desempenhos educacionais.

Definimos práxis com Konder (2003:1) e entendemos como as ações que o aluno utiliza, e que, de algum modo, intervém no mundo transformando-o e, consequentemente, a si mesmo, em práticas sociais que exigem responsabilidade e ética.

Assim, a educação brasileira tem se tornado pauta das agendas de políticas públicas, particularmente, a partir da última década de 1990, quando ampliou a facilidade e acesso aos bens culturais e educacionais, concomitantemente, a "polêmica" sobre a alfabetização e o letramento.

Estudos de pesquisadores como Kato (1986); Tfouni (1998); Kleiman (1995); Soares (2010) e exaustivamente ampliado em Rojo (2009;2013;2015) mostram que o assunto é de extrema relevância e denunciam, há décadas, a fulgente necessidade educacional espraiada nos resultados dos instrumentos avaliadores, que medem desde a etapa inicial - Ensino Fundamental – à mais avançada, Ensino Médio, quando se espera que o/a estudante esteja apto ao ingresso à Universidade.

E embora tanto esforço, visualizado e ratificado nos documentos que regem a educação brasileira, e o vislumbrar da educação como "porta de acesso e ascensão

social,"as práticas de ensino/aprendizagem mostram-se distanciadas das mudanças do mundo globalizado.

Restringimo-nos aqui aos currículos dispostos às escolas e que muitas vezes, não atentam ao espaço multicultural, sequer para a singularidade do processo de escolarização e do desenvolvimento das realidades leitoras e escritoras que o/a aluno/a possui.

Se se parte do pressuposto de que esses fenômenos frequentemente aludem a resultados alarmantes, o discurso da "Pátria Educadora" fica a desejar, tendo em vista a premente necessidade de problematizar as práticas sociais de linguagem contemporânea, emergidas do/no espaço escolar.

Não obstante, os modelos idealizados de atividades de ensino seguem "padrões" que desconsideram a realidade linguística e o contexto em que o/a aprendente está inserido, o que dificulta sua inserção no mundo social.

Estes e muitos outros fatores têm se tornado campo fecundo e de interesse a muitos pesquisadores na área da Educação e das Ciências da Linguagem, na tentativa de responder às inquietações e rupturas que se mostram nas demandadas agendas sociais, especialmente quando envolve o processo de leitura e de escrita, na vida contemporânea.

Assim, as práticas de linguagem visualizam as multissemioses, a heterogeneidade dos participantes e serve de "laboratório" a promover a leitura crítica e a formação cidadã.

Nesta perspectiva, é conveniente observar o conceito de multiletramentos desenvolvido em Rojo (2012:13), que sinaliza para a valorização do "cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituições dos textos por meio dos quais se informa e se comunica," e alinhado ao campo multidisciplinar, pode ancorar as reflexões que aqui nos cabem.

Para o lócus pesquisado, Educação de Jovens e Adultos-doravante EJA, um dos sentidos de aquisição do conhecimento escolarizado equivale-se, para muitos, à recuperação de um tempo que se perdeu, uma vez que esses participantes estiveram por um longo período distantes do espaço escolar.

A história da EJA e seus enfrentamentos visualizaa tensão entre a fragmentação do conhecimento e a organização do currículo que, se não adaptado à realidade, interfere significativamente no processo formativo. Oliveira (2009) salienta o

distanciamento dialógico entre os conteúdos a serem aplicados e os saberes experienciais dos participantes. Comenta a pesquisadora que

> [...] mesmodiante de estudos e questionamentos, aspropostascurricularesdestinada à EJA sãoorganizadas do mesmojeitoqueaquelasdestinadasàscrianças, fundamentadaemmodelosidealizados da atividadepedagógica e dos processos de aprendizagemdosque a elaserãosubmetidos. Do mesmo modo, sãoidealizadososobjetivos da escolarizaçãoque considera experiências, interesses e modos de estar no mundo de jovens e adultosquebuscam a EJA. [...] contrariamente a esse tipo de entendimento[...] **seria necessáriodesenvolvernovosmodos de compreensãorevertendo-se a tendência dominante de entendimento do currículo.** [...] O reconhecimentodasmúltiplasalternativascurriculareseefetivasconstruídascotidianamentepelossujeitosdaspráticaspedagógicas, e jáemcursoemmuitasescolas/classes do Brasilinteiroéum passo fundamental,umapráticacurricular consistente somentepode ser encontrada no saberdossujeitospraticantes do currículo. (OLIVEIRA, 2009:103 grifos nossos).

Ao olharmos os documentos oficiais do estado de Mato Grosso, Orientações Curriculares, tem-se a formação cidadã e as questões que envolvem o fazer pedagógico como prioridade e a assertiva de educação que visa integrar o mundo do trabalho ao mundo do conhecimento em abordagem interdisciplinar/transdisciplinar "como estratégia mais compatível com a satisfação das necessidades da instituição escolar" (OCs, 2012:67)

É certo que as propostas governamentais se pautam pela criticidade e visam à formação de cidadãos reflexivos, todavia, as pesquisas e os debates apontam preocupação no que tange aos cursos de formação e às reais práticas de ensino.

Este lugar conflituoso, heterogêneo, palco de encontros e desencontros explicitado em Roque-Faria (2014) desafia-nos à reflexão do saber, pois de um lado, observa-se o agente letrador (professor/a), que possui o saber adquirido ao longo de sua qualificação profissional e, por outro, o letrando (aluno/a) que ocupa a posição de um participante em busca da continuidade e atualização dos conhecimentos, para o dia a dia profissional.

Nesta seara, a Linguística Aplicada é o aporte teórico que ancorará a tentativa de resposta aos questionamentos levantados, uma vez que a disciplina possibilita

inúmeras condições e múltiplos interesses no campo aplicado da linguagem. Assim, as práticas e as possíveis transformações serão apontadas como caminho que se toma para (re) visitar e (re) pensar, a partir de alguns recortes de produções textuais produzidas a partir de uma proposta interdisciplinar, instrumento utilizado para o exercício de análise.

Consideramos, a priori, que todo aluno/a tem o domínio da linguagem e cada um com singular necessidade, mas a intervenção/mediação do professor/a pode levar o discente a desenvolver as habilidades leitoras/escritoras e experienciar o mundo multiletrado, conforme preconiza Rojo (2012), ampliando sua visão do local, das diversas culturas que o cercam e principalmente o desenvolvimento de sua competência crítica. Concomitantemente, o deslocamento do professor de seu "confortável espaço disciplinar" para "a grande área", onde os conhecimentos se entrecruzam e dialogam, o envolverá para além do individual, da via única (professor-aluno) mas, do coletivo (e colaborativo), proposição que desafia o letrador/a e o letrando/a a repensar, a retextualizar e a agir frente à diversidade textual a que somos submetidos.

Direito à Cidadania e a EJA

A Constituição Federal Brasileira de 1988, em seu artigo 205, afirma que "a educação é um direito de todos e dever do Estado e da família, promovida e incentivada com colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Em consonância, a assertiva da Lei de Diretrizes e Bases 9394/96 (LDB) em seu artigo 22 determina que "a educação tem por finalidade desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores". A CF/88, a LDB/96 e as OCs do Estado de Mato Grosso, Diversidades Educacionais (2012), registram a educação como garantia dos Direitos Humanos para *além da aprendizagem cognitiva, considerando o aspecto social e emocional do desenvolvimento humano.* Portanto, meio indispensável para a formação e fortalecimento da cidadania.

Certamente, a materialidade linguística vislumbra a preocupação com aqueles que não tiveram a oportunidade de escolarização em idade apropriada e que vivenciam

o processo de globalização e o avanço econômico. Assim, oportuniza ao educando tornar-se protagonista, pois atua e recebe influências nos fatos de vida.

E, embora a EJA fora criada com o intuito de letrar o indivíduo para a mão-de-obra e permitir o direito legal ao voto, Costa (2009) alerta que a educação voltada para adultos fora da idade/série consistia "apenas a transmissão assistemática de alguns poucos conhecimentos da cultura letrada, digo leitura e escrita, para os analfabetos*"*. Salientamos que houve um avanço significativo desde que implantadas as políticas públicas e que começaram a perspectivar a inclusão. Neste caso, considera-se a realidade social do aluno numa tentativa de promovê-lo à aquisição de saberes, através de sua história de vida.

O pensador e educador Paulo Freire visualizou em seus trabalhos possíveis caminhos para a atuação política concreta, se considerarmos a realidade social e econômica, a diversidade cultural e o reconhecimento da identidade individual e coletiva do aluno. Para o autor, somente a partir desses pressupostos é possível a transformação da sociedade, a valorização da pertença dos determinados contextos sociais.

Nesse caso, a escola é o espaço de construção da cidadania que propicia ao aluno ir além do processo de conhecimento dos direitos e deveres e a apropriação das formas para estabelecer vínculos entre os diversos saberes e acontecimentos, tornando-o um ser crítico da sociedade e da cultura.

A consciência crítica supõe leituras do mundo real, revisões constantes e o aprofundar-se além das aparências, pois segundo Freire (1997:41) "Face ao novo não repele o velho por ser velho, nem o novo por ser novo, mas aceita-os na medida em que são válidos".

Nesta direção, essa modalidade educativa torna-se significativa a partir da valorização e inclusão, e que seus participantes sejam reconhecidos como atores do processo de conhecimento.

A voz do migrante: reflexões sobre o agronegócio

Para nós, e como evidenciado, a integração das áreas de conhecimento abre diversos caminhos, além de entrecruzar saberes culminando em ações que fortalecem as

práticas de leitura e a escrita, dificuldade visível em sala de aula. Mas é lamentável o fato de que o exercício ainda se restringe às aulas de LP. Para Bortoni-Ricardo.

> [...] a leitura é uma atividade interdisciplinar, uma vez que é por meio dela que se tem acesso aos conhecimentos de todas as áreas do saber. Sendo assim, para obter sucesso na aprendizagem de quaisquer conteúdos, necessário é desenvolver habilidades para ler os textos específicos a eles relacionados. Por isso, a leitura deve ser trabalhada por profissionais de todas as áreas, principalmente se considerarmos a necessidade de serem desenvolvidas estratégias específicas para a leitura de textos que abordam conteúdos específicos. (Bortoni-Ricardo, 2010:51-52).

Neste caminho, as estratégias e as atividades interdisciplinares desenvolvidas na EJA estão respaldadas na OCs e foram desenvolvidas em cinco turmas do Ensino Médio, sendo duas do período matutino e três do período noturno, e contou com a colaboração de três professores, quais sejam, História, Matemática e Língua Portuguesa, atividade iniciada no último trimestre letivo de 2014 e que encerrou nos dois primeiros trimestres letivos de 2015.

Este trabalho iniciou-se quando a professora de História, diante de seu conteúdo "Período Medieval: Feudalismo" desafiou-se e questionou-se como poderia preparar tal assunto situando o/a aluno/a à realidade e encaminhando-os a correlacionar o assunto à sua vivência.

Na ansiedade de construir uma ferramenta didática que pudesse auxiliá-la e instigar o educando/a para inscrever-se na condição de um sujeito/participante do processo histórico, exemplificar e instigar a produção escrita, desenvolveu seu texto de caráter dissertativo "O valor da terra, o valor da vida".

Ao posicionar-se como participante/migrante/escritora estabeleceu uma ponte entre o período histórico- (conteúdo que parecia distante para aquela aula) - e esforçou-se por aproximar o assunto à atual situação do agronegócio e suas implicações para a região mato-grossense - (tema atual e que a educadora acreditou que a partir das apreensões de vida e do conhecimento prévio, o aluno/a seria capaz de fazer inferências).

Na tentativa de encaminhar o aluno a pensar sua realidade social e histórica, levou em consideração o espaço geográfico, a cidade de Sinop, onde, a maioria da população é composta de pessoas de origem do Sul do país.

De posse do texto, convidou outros professores a se reuniram e preparar uma aula interdisciplinar. Depois da conversa, discutiu-se a metodologia e analisou-se de que forma o debate poderia ser provocado, à espera de que despertasse o interesse pela pesquisa, pelo diálogo, sobretudo, dar voz e conhecer o sentido do participante/a sobre o agronegócio.

O empreendimento interdisciplinar propunha alcançar três objetivos: entrelaçar as áreas do conhecimento; aproximar o conteúdo à realidade do aluno; e dar voz ao migrante frente ao assunto estudado.

Reconhecemos que instigar tais práticas não é fácil, mas potencializa os letramentos compatíveis à diversidade social e cultural em sala de aula, afirmado por pesquisadores como Rojo (2013), Roque-Faria (2014), para citar alguns.

De posse do texto, os professores procuraram trabalhar inicialmente com um debate em sala, a seguir convidaram os alunos à pesquisa no Laboratório de Informática, subsidiando o estudo com outras leituras. De posse da pesquisa, os alunos puderam retomar o debate e considerar, com maior respaldo, sobre o assunto. O processo de escrita somente após exaustivo debate. Assim, os recortes selecionados para o exercício de análise são apresentados na perspectiva de (re) vozear o diálogo em contexto de aula.

O exercício analítico

É complexo quando se pensa em que direção caminhar tendo em vista as práticas leitoras e escritoras. Também considerar que este é um processo que se constrói, muitas vezes, no "Chão Formativo" (Roque-Faria, 2014), mediado pela "agência cosmopolita" (Souza-Santos, 2005) e que vivenciamos os multiletramentos, os novos letramentos, "as demandas sociais que devem ser refletidas e refratadas criticamente nos/pelos currículos escolares" segundo Rojo e Barbosa (2015:135).

Assim, esforça-se pelo aprimoramento da visão de mundo do aluno/a e o alargamento da capacidade de repensar, reinventar, a ponto de torná-lo partícipe do processo formativo. Entretanto, adentrar esse lócus é reconhecê-lo como espaço inclusivo e requer cuidado no sentido de promover e valorizar os debates e os conhecimentos que o/a participante traz consigo.

Como a modalidade educativa é organizada por trimestre, o início torna-se peculiar tendo em vista que não se conhece o público, que varia de faixa etária ao nível de Letramento. E, ao agente letrador, cabe a sensibilidade e o cuidado de tornar os conteúdos acessíveis e flexíveis, adequando-os aos diversos públicos. Nos termos de Rojo (2009:102), "problematizando aquilo que conta como letramento em qualquer tempo-espaço e interrogando-se sobre 'quais letramentos' são dominantes e quais são marginalizados ou de resistência" na EJA.

Nesse movimento, nossa inquietação reside em compreender como os alunos lidam com os conteúdos programáticos desenvolvidos em contexto de sala de aula. Concomitantemente, de que forma os discentes estabelecem conexões entre os conteúdos desenvolvidos e as situações reais de história de vida.

Entendemos então que ler o período medieval e relacioná-lo com a realidade brasileira mato-grossense, evocou sentidos que despertaram a consciência social, histórica e ideológica. Largamente debatido, provocou euforia em relação ao que os alunos/as haviam vivenciado ao migrarem para o estado de Mato Grosso. Suas memórias, sonhos, perspectivas e expectativas com a "terra prometida" suscitou reflexões sobre as propostas governamentais, as reais condições de ocupação do espaço e os reflexos dos avanços econômicos/sociais.

Ao serem confrontados e questionados pelos letradores se o desenvolvimento econômico era sinônimo de desenvolvimento social, os participantes mostraram-se críticos e reflexivos ao transitarem entre o local, o global e vice-versa, superando as expectativas iniciais. Os discentes, não só na oralidade como na escrita, fizeram conexões entre o conteúdo e as situações reais que os cercam: a leitura do desencontro entre o proposto pelo governo (terra para o pequeno proprietário) e a realidade da apropriação da terra prometida (a frustração das famílias pela não aquisição da terra e percepção de que o grande proprietário fora o maior beneficiário); a implantação do agronegócio e os reflexos gradativos para a população que persistem na atualidade.

Dourado (2007) e Boni (2011) mostram que a ideia mítica do Eldorado, da Terra Prometida foi responsável por inúmeros movimentações, pois migrar possui um significado maior de que se aventurar: "é a necessidade de sobrevivência aliada à coragem e à luta".

Os fragmentos apresentados permitem, a priori, compreender o sentido e o valor da terra.

> um cartaz na venda do Seu Albino com uma propaganda do Mato Grosso dizendo que o futuro estava aqui e que as terras aqui eram baratas e quem comprava terras na zona rural ganhava um lote na cidade.

(Excerto 01)

Sabemos que o convite e as propostas de um estado promissor trouxeram muitas famílias, especialmente da região Sul do Brasil para o Norte de Mato Grosso. Esse é um acontecimento natural em que, geralmente, os atrativos governamentais nutrem o processo de migração.

O enunciador do excerto número 01 é enfático em mostrar como o "convite" fora feito e o moveu à "terra prometida": " **um cartaz na venda do Seu Albino com propaganda do Mato Grosso [...] o futuro estava aqui [...] as terras aqui eram baratas [...]**" .

Joanoni Neto (2007:17) afirma que "O migrante camponês olha para o Norte de Mato Grosso e vê a esperança de conseguir uma terra boa para trabalhar, produzir e sustentar sua família". Neste sentido, as condições de chegada e a instalação do/ no espaço são marcadas por uma memória que transita entre o medo do novo e a esperança; a expectativa do real à realidade esperada.

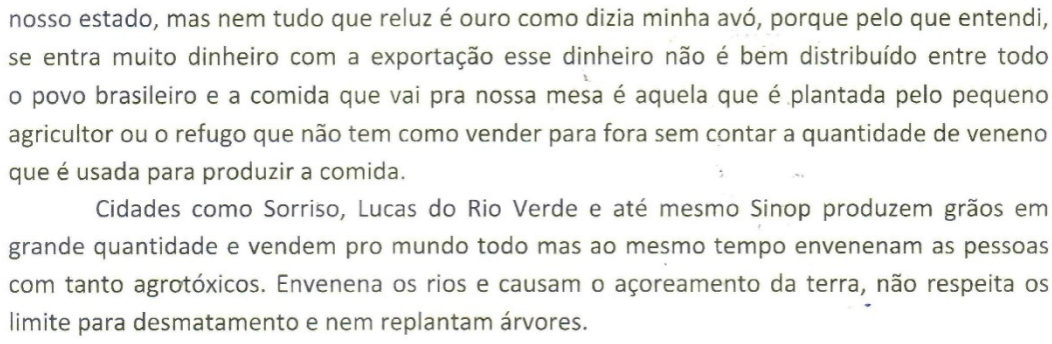
Considerando que medo e esperança parecem caminhar juntos, o recorte número 02 demonstra como o pouco significava muito para as famílias e a persistência por dias melhores:

> muita poeira. O pouco que a gente tinha em cima do caminhão. Hoje quando penso nisso penso que a carga maior no caminhão velho era a nossa esperança de dias melhores para nossa família.
>
> Chegamos aqui e passamos por todas as dificuldades que todos passaram. Não tinha luz, nem água, nem asfalto, nem medico, nem escola direito. Meu pai não conseguiu comprar a terra tão prometida e fomos nos virando do jeito que dava. Tudo muito difícil mas meu pai num quis voltar porque ele achava que era muita vergonha ter que olhar pra todo mundo e admitir que fracassou.

(Excerto 02)

Pela voz do migrante, entendemos a persistência pela subsistência e busca pela ascensão social. Ao que parece, a projeção de futuro não era somente para si, mas principalmente para as descendências, prospecção para a posteridade. Mato Grosso

constituía, aqui, o local de construção de cultura e identidade como evidenciado em Hall (2009), ponto de encontro, lugar de construção.



nosso estado, mas nem tudo que reluz é ouro como dizia minha avó, porque pelo que entendi, se entra muito dinheiro com a exportação esse dinheiro não é bem distribuído entre todo o povo brasileiro e a comida que vai pra nossa mesa é aquela que é plantada pelo pequeno agricultor ou o refugo que não tem como vender para fora sem contar a quantidade de veneno que é usada para produzir a comida.

Cidades como Sorriso, Lucas do Rio Verde e até mesmo Sinop produzem grãos em grande quantidade e vendem pro mundo todo mas ao mesmo tempo envenenam as pessoas com tanto agrotóxicos. Envenena os rios e causam o açoreamento da terra, não respeita os limite para desmatamento e nem replantam árvores.

(Excerto 03)

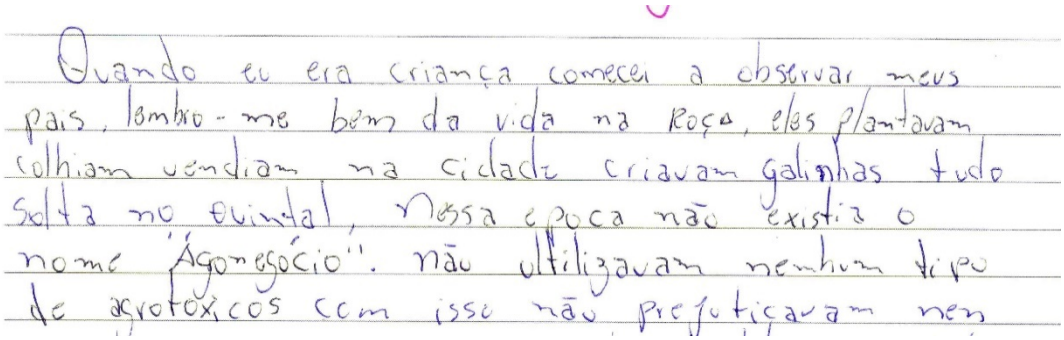
O olhar atento de migrante se volta ao desenvolvimento econômico e avalia a importância da produção do pequeno proprietário rural para a qualidade alimentar da população, tendo em vista que a agricultura de subsistência tem como característica a produção diversificada de produtos e é voltada totalmente para o consumo interno.

Neste mesmo sentido, avalia-se que o melhor da produção extensiva é priorizada para exportação, mas cabe à população arcar com todo ônus do processo produtivo, neste caso, os agrotóxicos.

Alerta Souza que

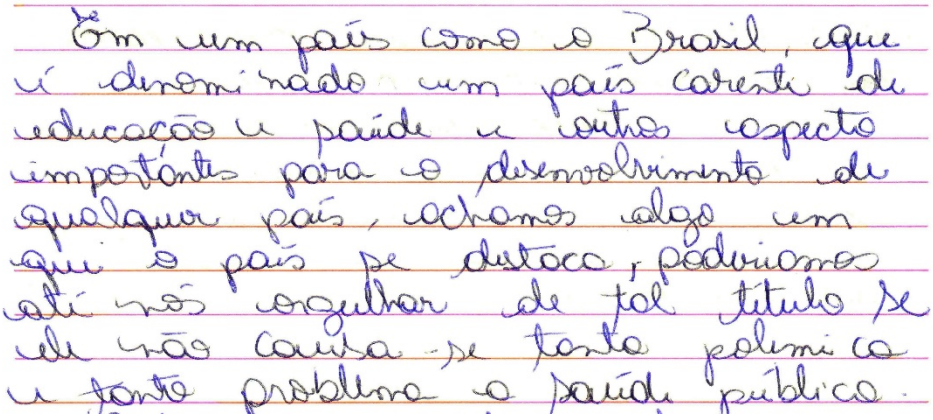
> Todo o processo de ocupação do espaço agrário norte mato grossense manifestou-se a partir de um conjunto de atividades como extrativismo florestal, agricultura extensiva e pecuária [...] necessitando de [...] políticas ambientais para a sobrevivência de gerações futuras [...].(Souza,2004:176)

Se o processo de desenvolvimento social implica à população sofrer seus reflexos, os excertos encaminham-nos a pensar que a terra não assume somente a significação de local de sobrevivência, mas principalmente de pertença, de identidade. Para Hall (1997), esses diferentes posicionamentos dos sujeitos demonstram as múltiplas situações, as representações, os posicionamentos, ou seja, "em certo sentido somos posicionados e também posicionamos a nós mesmos" de acordo com as situações nas quais estamos atuando.


Quando eu era criança comecei a observar meus pais, lembro-me bem da vida na Roça, eles plantavam colhiam vendiam na cidade criavam galinhas tudo solta no quintal, Nessa época não existia o nome "Agronegócio". não utilizavam nenhum tipo de agrotóxicos com isso não prejudicavam nem

Excerto 04

A voz do migrante **"Lembro-me bem da vida na roça [...] Nessa época não existia o nome agronegócio"** rememora a simplicidade da vida rural, a tranquilidade em prover à família sem a preocupação com o progresso. Em contraponto, fica evidente a reflexão sobre a efemeridade da vida pós-moderna, em que tudo perpassa pela rapidez, pelo imediatismo.


Em um país como o Brasil, que é denominado um país carente de educação e saúde e outros aspecto importante para o desenvolvimento de qualquer país, achamos algo em que o país se destaca, podíamos até nós orgulhar de tal título se ele não causa-se tanto polemica e tanto problema a saúde pública.

Excerto 05

No excerto 05 e 06, a crítica aguçada sobre o Brasil manifesta-se nas condições de desenvolvimento econômico. O que deveria ser motivo de orgulho não o é: educação e saúde. Estes requisitos apresentados como sinônimo de desenvolvimento social deveriam atender a toda população, pois constitui elemento imprescindível para a qualidade de vida de uma nação. E embora o país seja destaque no cenário internacional, quanto à sua economia (o agronegócio), a sociedade clama por causa dos efeitos: **"(...) se ele não causasse tanta polêmica e tanto problema de saúde pública**".

Estamos diante de interlocutores cujo nível de letramento é extremamente considerável, pois avaliam com criticidade o progresso do país e as possíveis

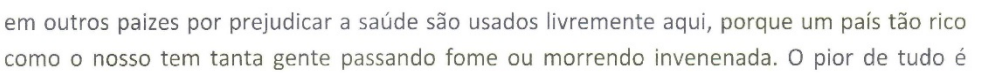
consequências. Também o refinamento e a sensibilidade desses alunos/as para os problemas sociais fazem deles leitores atentos à realidade vigente, conhecimentos prévios e de mundo que transcendem a leitura e a escrita.


Nosso estado de Mato Grosso é conhecido como sendo o estado do agronegócio.

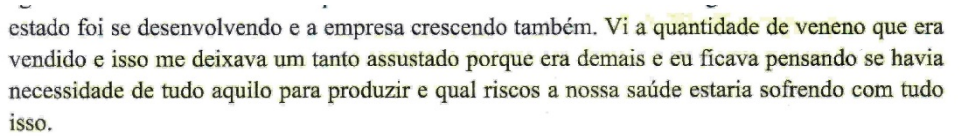
Excerto 06

De igual modo, notamos nos excertos de números 06, 07 e 08, que os interlocutores continuam a dimensionar o acentuado crescimento e desenvolvimento do país e atentam que o mundo globalizado produz consequências para a população, seja global ou local: **"tanta gente passando fome ou morrendo envenenada". / " eu ficava pensando se havia necessidade de tudo aquilo para produzir e os riscos que a nossa saúde estaria sofrendo."**

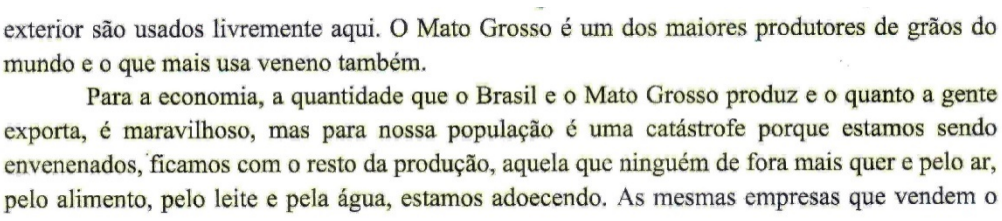
Atentos ao fato de que a ascensão de Mato Grosso gera/ou lucros e danos, o aluno/a da EJA fala com propriedade de um espaço em que assistiu ao progresso da região e dele participara, esforçando-se por deslocar e entender que esse processo também afeta negativamente a população. O que inicialmente parece maravilhoso resulta em catástrofe: **"[...] é maravilhoso, mas para a nossa população é uma catástrofe [...] ficamos com o resto da produção [...] [...] e pelo ar, pelo alimento, pelo leite e pela água, estamos adoecendo [...]."**


em outros paizes por prejudicar a saúde são usados livremente aqui, porque um país tão rico como o nosso tem tanta gente passando fome ou morrendo invenenada. O pior de tudo é

Excerto 07

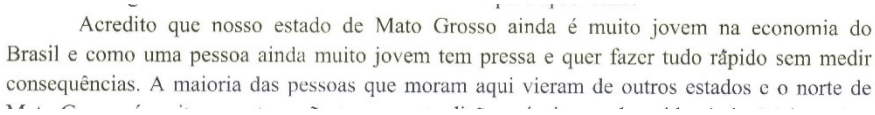

estado foi se desenvolvendo e a empresa crescendo também. Vi a quantidade de veneno que era vendido e isso me deixava um tanto assustado porque era demais e eu ficava pensando se havia necessidade de tudo aquilo para produzir e qual riscos a nossa saúde estaria sofrendo com tudo isso.

Excerto 08


exterior são usados livremente aqui. O Mato Grosso é um dos maiores produtores de grãos do mundo e o que mais usa veneno também.

Para a economia, a quantidade que o Brasil e o Mato Grosso produz e o quanto a gente exporta, é maravilhoso, mas para nossa população é uma catástrofe porque estamos sendo envenenados, ficamos com o resto da produção, aquela que ninguém de fora mais quer e pelo ar, pelo alimento, pelo leite e pela água, estamos adoecendo. As mesmas empresas que vendem o

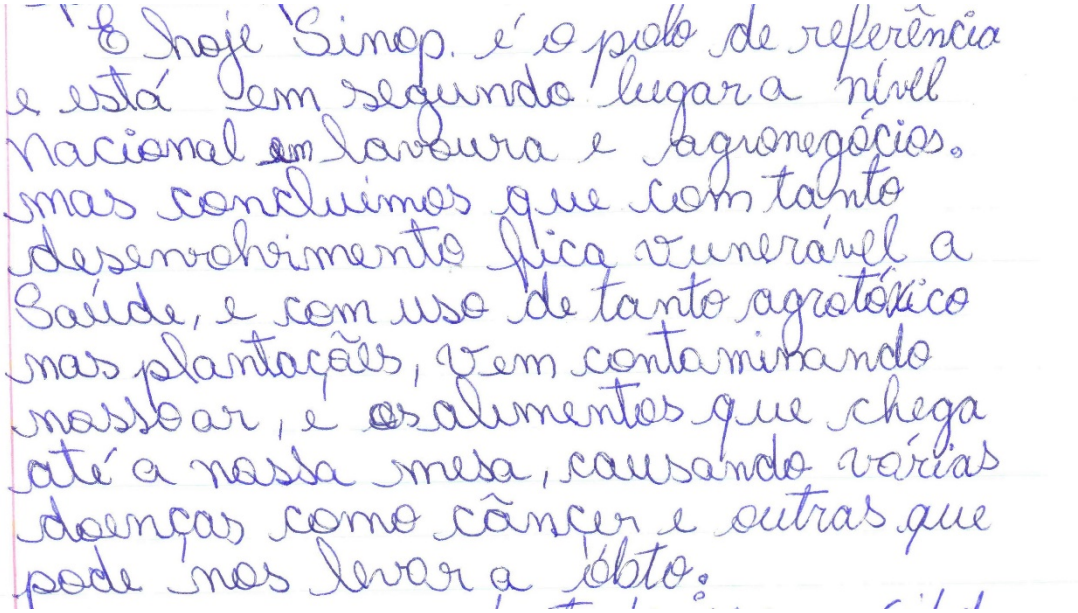
Excerto 09



Acredito que nosso estado de Mato Grosso ainda é muito jovem na economia do Brasil e como uma pessoa ainda muito jovem tem pressa e quer fazer tudo rápido sem medir consequências. A maioria das pessoas que moram aqui vieram de outros estados e o norte de

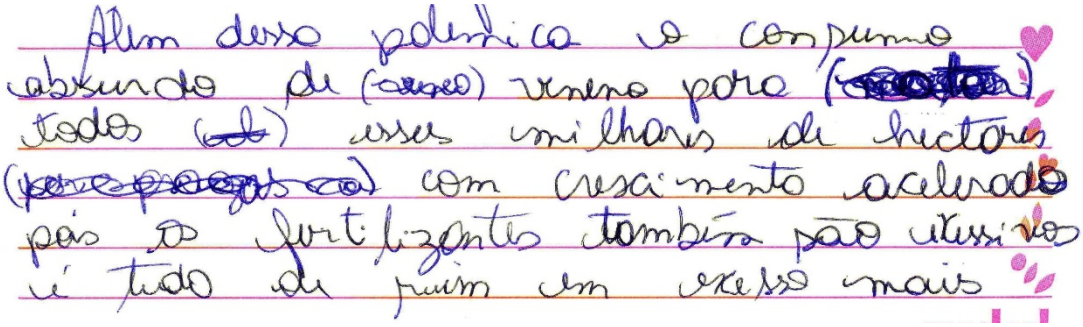
Excerto 10

No excerto de número 09 e 10, os participantes fazem analogia à rápida inserção e ao desenvolvimento do estado. Jovem e ávido em atingir seus objetivos, Mato Grosso não dimensionou as consequências futuras de suas ações. Para o leitor, o desenvolvimento acelerado da produção trouxe consigo graves mazelas que atingem a população, como por exemplo, o desmatamento e a degradação dos rios. A preocupação do educando pactua com Joanoni Neto (2007:88) que afirma que essa é "uma mentalidade própria do mundo urbano e capitalista, do apossamento e da acumulação [...] onde "terra boa para o plantio era terra nua [...]. Assim, a responsabilidade social e o compromisso com a preservação ambiental, inquieta os participantes.



E hoje Sinop. é o polo de referência e está em segundo lugar a nível nacional em lavoura e agronegócios. mas concluimos que com tanto desenvolvimento fica vunerável a Saúde, e com uso de tanto agrotóxico nas plantações, vem contaminando nosso ar, e os alimentos que chega até a nossa mesa, causando várias doenças como câncer e outras que pode nos levar a óbto.

Excerto 11



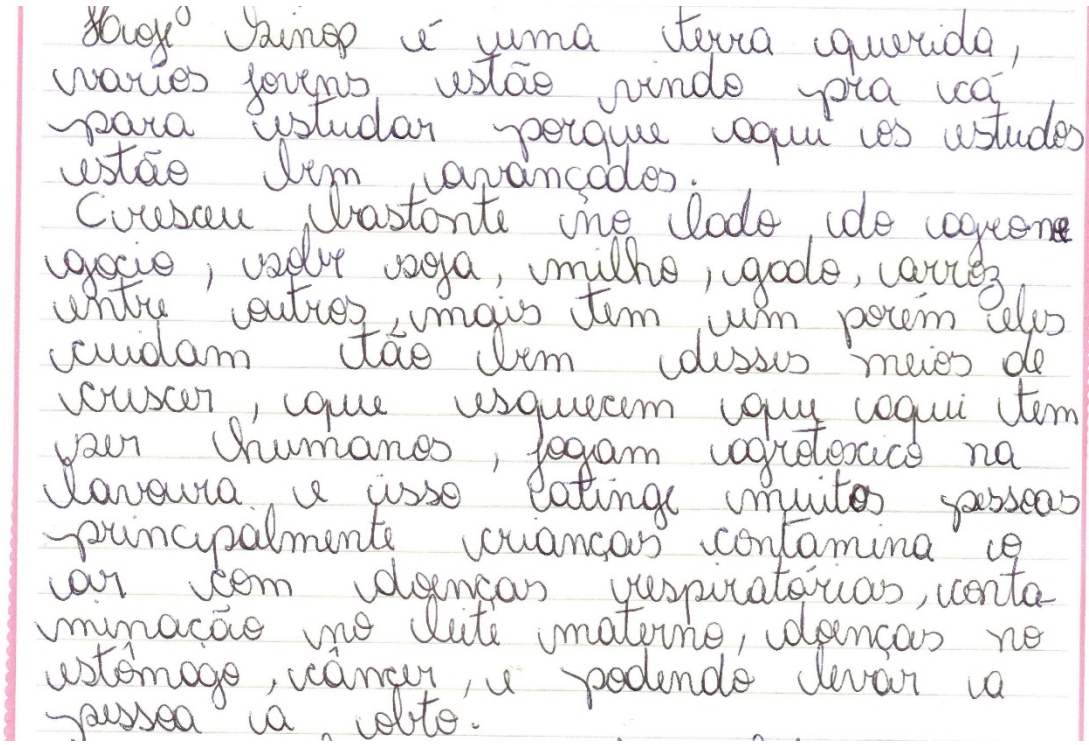
Alem desso polemica o consumo absurdo de (~~[illegible]~~) veneno para (~~[illegible]~~) todos (~~[illegible]~~) esses milhares de hectares (~~[illegible]~~) com crescimento acelerado pois os fertilizantes também são excessivos é tudo de ruim em excesso mais

Excerto 12

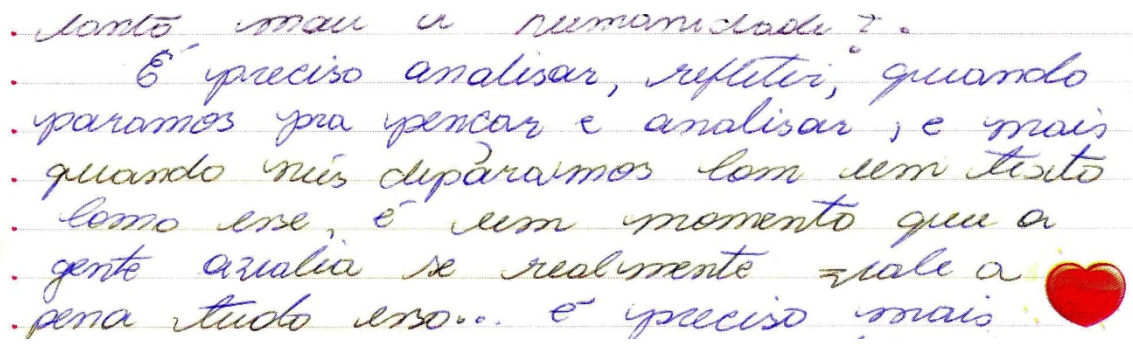
Os enunciadores/as dos excertos 10,11 e 12 reconhecem que o estado de Mato Grosso avançou, consideravelmente, em termos econômicos e sociais. De certa forma, ressaltam o orgulho por pertencer à região e da participação no processo de desenvolvimento. Souza (2010:.9), ao se referir especificamente ao município do lócus pesquisado, declara que "Além do setor primário, Sinop diversifica sua economia com base no comércio e serviços, destacando-se a educação de nível superior [...]".

No entanto, o posicionamento de que o preço a ser pago pelo desenvolvimento acelerado e sem o devido cuidado aponta para a saúde do povo mato-grossense, pois o que é preponderantemente nocivo, causa desequilíbrio e até mesmo, a morte. Novamente a voz do sujeito migrante reinvindica respeito e o reposicionamento do que é o progresso para a região.

Conferimos, na maioria dos excertos e especialmente no 13 e 14, a posição marcada e mostrada de uma voz de orgulho pela região e, ao mesmo tempo torna visível que o espaço reconhecido internacionalmente como o maior produtor de grãos, requer cuidados no que tange às questões como saúde e educação. A **"**terra querida", de promissor desenvolvimento social e econômico, não se preocupa com o humano, não tem consciência dos problemas que o desenvolvimento desenfreado e sem planejamento pode causar, sequer do futuro.


Hoje Sinop é uma terra querida, varios jovens estão vindo pra cá para estudar porque aqui os estudos estão bem avançados.
Cresceu bastante no lado do agronegocio, sobre soja, milho, gado, arroz entre outros, mais tem um porém eles cuidam tão bem desses meios de crescer, que esquecem que aqui tem ser humanos, jogam agrotoxico na lavoura e isso Catinga muitos pessoas principalmente crianças contamina o ar com doenças respiratórias, contaminação no leite materno, doenças no estômago, câncer, e podendo levar a pessoa a obito.

Excerto 14



Excerto 15

Os excertos 14 e 15 denotam o espaço sala de aula como aquele que potencializa diálogos e desperta a capacidade de formação crítica.

Conclusão

A propósito, é comum a ideia de que o aluno da EJA é passivo aos conteúdos e não alcança os objetivos traçados pela escola/área de conhecimento/disciplina. Mas o que se viu, com o exercício interdisciplinar proposto, é que, pela oralidade o leitor-adulto, constrói melhor o significado, partilha seu conhecimento prévio e amplia seu conhecimento e mundo, se houver por parte do educador uma proposta que o aproxime de sua realidade.

Pareceu-nos mais significativo despertar no aluno/a, pelo conteúdo proposto, a percepção de sua realidade social, chamando-o à reflexão sobre as maneiras/modos que o constitui e é constituído no mundo globalizado em suas práticas sociais de linguagem.

Fizemos referência anteriormente que despertar as práticas escritoras humanas é realmente fundamental no processo formativo da EJA, e só poderá ser eficaz quando a compreensão de leitura transcender os modelos dominantes e vigentes na atualidade, e o ensino, de fato, respaldar-se no processo interdisciplinar.

Acreditamos ser o primeiro passo, o deslocamento do "confortável" espaço individualizado de ensino e o atravessamento das fronteiras que impedem o trabalho coletivo, tanto ensejado nos documentos que regem a Educação (LDB/96, OCs/MT,2012), sem desconsiderar a complexidade que é o interdisciplinar.

Perseguimos até aqui, os caminhos de Molica e Leal (2009:13) para quem a EJA

é um *continuum* de letramentos. E ressaltamos que analisar o espaço implica considerar as situações de maior intimidade dos indivíduos, cuja sobrevivência é imperiosa e nas quais é importante o letramento social; por outro lado, os contextos de menor intimidade, em que a exigência do letramento escolar se faz necessário.

Certamente os diversos níveis de letramentos socialmente existentes desafiam o educador a adequar e estabelecer novos rumos para sua prática e considerar o sujeito de interlocução capaz de atuar no/para o mundo. Assim, é possível a educação de qualidade, aquela que atenda às demandas sociais de maneira crítica, ética e humanizadora.

REFERÊNCIAS: BIBLIOGRÁFICAS

Bauer, Martin W.; Gaskell, George.2002. Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático. Tradução de Pedrinho Guareschi. Petrópolis, RJ: Vozes.

Boni. Márcia Regina. 2011.Aventuras e sacrifícios pela educação: Histórias das professoras migrantes de Sorriso (MT). Cuiabá: EdUFMT.

Bortoni-Ricardo, Stella Maris; Machado, Veruska Ribeiro. 2010.Formação do professor como agente letrador. São Paulo: Contexto.

Brasil. 1998.Constituição Federal do Brasil. Brasília: Senado Federal.

_____. 1996.Lei de diretrizes e bases da educação nacional nº 9394/96. Brasília: Ministério da Educação e Cultura.

Ceratti, Márcia Rodrigues Neves.2007. Políticas públicas para a educação de jovens e adultos. Programa de desenvolvimento educacional (PDE) SEED/PR. Disponível em:http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/producoes_pde/md_marcia_rodrigues_neves_ceratti.pdf. Acesso em 19 abr. 2015.

Carvalho, Rafael Dantas de. 2008.A leituralização como prática de letramento na Educação de Jovens e Adultos. Dissertação de mestrado. Instituto de Letras. Universidade de Brasília – UnB.

Costa, Antônio Cláudio Moreira. Educação de jovens e adultos no Brasil: novos programas, velhos problemas. Disponível em: http://revista.uft.edu.br/index.php/interface/article/viewFile/350/246. Acesso em 20 abr. 2015.

Dourado, Nileide Souza. 2007.Entre caminhos e memórias: narrativas e cotidiano de itinerantes rumo a Poxoréu-MT: primeira metade do século XX. Cuiabá: Entrelinhas.

Freire, P. Educação e Mudança. 1997.21ª edição, São Paulo: Ed. Paz e Terra.

Hall,Stuart. 2005. A identidade cultural da pós modernidade.Tradução Tomaz Tadeu da Silva, GuaraciraLpoes Louro. 10 ed. Rio de Janeiro:DP&A.Kat

JOANONI NETO, Vitale. 2007.Fronteiras da Crença: Ocupação do Norte de Mato Grosso após 1.970. Cuiabá: Carlini e Caniato Editorial; EdUFMT-Editora da Universidade Federal de Mato Grosso.

Kato. M.1986. No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística. São Paulo: Ática.

Kleiman, A.B. 1995.Modelos de Letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, A.B. (Org). Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**.** Campinas, SP: Mercado de Letras.

Konder, L. A 2015. Dialética e o marxismo. Disponível em http://port.pravda.ru/sociedade/cultura/0-09-2003/27936-dialecticamarx-0. Acesso em 20 de julho de 2015.

Mato Grosso. 2012.Secretaria de Estado de Educação. Orientações Curriculares: Diversidades Educacionais. Secretaria de Estado de Mato Grosso. Cuiabá: Gráfica Print.

Mollica e Leal. Maria Cecília Mollica e Marisa Leal. 2009.Letramento em EJA. São Paulo: Parábola Editorial.

Oliveira, Inês Barbosa. 2009.Organização Curricular e práticas pedagógicas na EJA: algumas reflexões. In: Educação de Jovens e Adultos. J. Paiva, I.B.Oliveira(orgs). Petrópolis, RJ: DP et Alii.

Rojo e Barbosa. Roxane Helena Rojo. Jacqueline Barbosa. 2015. Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos. 1.ed. São Paulo: Parábola Editorial.

Rojo, Roxane Helena R.. 2012. Multiletramentos na escola. São Paulo: Parábola Editorial

_____. 2009.Letramentos múltiplos, escola e inclusão social. São Paulo: Parábola Editorial.

Rojo, Roxane (Org.). Tanzi Neto, Adolfo...[et.al]. 2013. Escol@ conectada: Os multiletramentos e as TICs. 1. Ed. – São Paulo: Parábola.

Roque-Faria, Helenice Joviano.2014. (Des) encontros na formação docente na/para a EJA: reflexões sobre o curso de Letras, o PIBID e o Projeto Sala de Educador. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado de Mato Grosso. Programa de Pós-Graduação em Linguística, Cáceres/MT: UNEMAT.

Soares, Magda B. 2010. Letramento: um tema em três gêneros. Belo Horizonte, CEALE/Autêntica.

Souza, Edison Antônio (Org.). 2010. Desenvolvimento Regional: história, economia e meio ambiente. Cuiabá: EdUFMT.

_____. 2004. Sinop: História, Imagens e Relatos. Um estudo sobre sua colonização. Cuiabá: Instituto de Ciências Humanas e Sociais.

Souza-Santos, B. de. Os processos de globalização, In – (org). A globalização e as ciências sociais. São Paulo: Cortez.

Tfouni, Leda Verdiani.1998.Letramento e Alfabetização. São Paulo:Cortez.

De volta ao futuro da língua portuguesa.
Atas do V SIMELP - Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa
Simpósio 11 - Ensino-aprendizagem de português e os (multi)letramento(s), 2865-2885
ISBN 978-88-8305-127-2
DOI 10.1285/i9788883051272p2865
http://siba-ese.unisalento.it, © 2017 Università del Salento

O LETRAMENTO ACADÊMICO EM ARQUIVOLOGIA: A PROPOSTA DO PROJETO SESA À LUZ DOS ESTUDOS BAKHTINIANOS

Eliete Correia dos SANTOS[28]
Maria de Fátima ALMEIDA[29]

RESUMO
O objetivo deste trabalho é apresentar as diretrizes para um letramento acadêmico à luz dos estudos bakhtinianos. Trata-se de uma visão de Multi(letramentos) desenvolvida no Projeto SESA (Seminário de Saberes Arquivísticos), a partir das práticas sociais e culturais. Como saber lidar com o papel da escrita e da leitura em situação acadêmica? A proposta define Letramento como uma ação que envolve a capacidade não somente de ler e escrever, mas uma atitude responsável diante das várias respostas elaboradas na produção e recepção dos diversos gêneros acadêmicos, uma atitude de se reconhecer o seu próprio lugar como único, sem possibilidade da não indiferença pelo outro, a responsabilidade sem álibi. Para o letramento na Arquivologia, são necessários conhecimento e domínio técnico das novas tecnologias e ter esse aparato tecnológico e instrumental como ferramenta dominada pelo profissional, provocar um significativo up na vida profissional. Porém, esse domínio não se dá por um viés tecnicista, é necessário pensar as diversas possibilidades de aplicação desses conhecimentos em sua área de atuação e perceber as ideologias que se forjam no processo, analisando a linguagem burocrática, linguagem de especialidade tão própria das áreas técnicas, que em um mundo colaborativo há que se procurar uma mediação, quer seja pela transferência da informação, recuperação da informação e disseminação. Conclui-se que ser competente na cultura letrada e informatizada requer participar de várias práticas de (multi)letramentos, adquirir não apenas a competência de ler e escrever, mas a capacidade de interagir em uma cultura localizada, a partir de formas relativamente estáveis.

PALAVRAS-CHAVE: Letramento acadêmico; Arquivologia; Bakhtin; Projeto SESA.

28 Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), do Centro de Ciências Biológicas e Sociais Aplicadas - Campus V – João Pessoa, Departamento de Arquivologia, Rua João Tomaz da Silva, nº 19, Ponta de Campina , 581011733, Cabedelo, Paraíba, Brasil, professoraeliete@hotmail.com
29 Universidade Federal da Paraíba (UFPB), do Programa de Pós-Graduação em Linguística - PROLING, Jardim Universitário, s/n - Castelo Branco, 58051-900, João Pessoa - PB, Brasil, falmed@uol.com.br

1 Para um letramento acadêmico responsável

Nesta seção, desenvolvemos a nossa noção sobre letramento acadêmico. A necessidade de apresentar uma definição surgiu após termos participado do VI Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais - SIGET e, na ocasião do debate, ouvirmos que muitos dos trabalhos apresentados naquele grupo não correspondiam a letramento. Começamos a entender que se esperavam discussões pautadas nas propostas de Street (1996), como acontecem em vários estudos circundantes na Europa sobre literacia que recebem influência dos estudos desse autor conhecidos como "Novos Estudos do Letramento". Para nós estava claro que havia várias vertentes de letramento e que no conjunto da obra do Círculo de Bakhtin não havia explicitamente o desenvolvimento dessa temática. Considerando tanto a importância do tema quanto o fato de que o próprio Círculo de Bakhtin teria contribuições para o estudo da questão, esboçamos como construímos uma visão de Multi(letramentos)[30] no Projeto SESA, partindo das práticas sociais plurais e observando seu uso cultural na esfera acadêmica.

Acreditamos que a posição que defendemos vem ao encontro da defendida por Barton, Hamilton e Ivanic (2000, p. 7-8) quando se trata da noção de prática como "modos culturais de uso do letramento" e de Marcuschi (2001, p. 24) ao assumir o "letramento como prática social situada." Como também aceitamos as ideias de Lea e Street (1998) para o modelo de literacias acadêmicas em relação às práticas institucionais, relações de poder e identidades. Essas aproximações se dão pelo fato de terem um ponto em comum: a concepção de que não há como investigar as práticas de leitura e escrita na academia apenas pelo aspecto linguístico, sem uma abordagem histórico-cultural que se estabelece na interação verbal em um dado campo.

Em comunicação informal, Sobral argumenta que, na verdade, letramento não faz parte das reflexões de Bakhtin, mas partindo da teoria do Círculo Bakhtiniano podemos ver que há uma diferença, no seu entender, perdida no Brasil, entre prática letrada – inglês: *literate practice* (que envolve "letra") e prática de letramento – em inglês*: literacy practice* (algo sistematizado para letrar). Ele afirma ser prudente

30 Não temos aqui a intenção de aprofundar sobre as várias visões dos múltiplos letramentos, apenas uma visão com olhar bakhtiniano. Para aprofundamento dessas diversas vertentes, ver os vários estudos de Street, entre eles: Street, Brian. Social Literacies. Critical approaches to literacy in development, ethnography and education. Londres: Longman, 1995. Como também as discussões realizadas por Magda Soares (1999) a qual apresenta várias concepções do que é letramento.

diferenciar entre práticas voltadas para letrar e práticas que pressupõem letramento e nas quais o sujeito pode se letrar.

Soares (1999) enfatiza que, no Brasil, no fim do século XX o termo "Letramento" tornou-se usado no sentido de Literacy. A palavra *literacy* vem do latim *littera* (letra), com o sufixo -cy que denota condição, qualidade de ser; a condição de ser literate (educado, instruído, capaz de ler e escrever). Esse conceito implicitamente assume que a escrita traz consequências sociais, culturais, cognitivas, linguísticas e econômicas tanto para o grupo social como para o indivíduo. Do ponto de vista individual, tornar-se alfabetizado, adquirindo a tecnologia de ler e escrever e capaz de se envolver nas práticas sociais de leitura e escrita; do ponto de vista social, o estado ou a condição que esse indivíduo passa a ter o impacto dessas mudanças, pode ser designado de *literacy*.

> Enquanto já incorporamos ao português a palavra letramento, correspondente ao inglês literacy, ainda não temos palavra correspondente ao inglês literate, que designa aquele que vive em estado ou na condição de saber ler e escrever, a palavra letrada ainda conserva, em Português, o sentido de "versado em letras, erudito". (Soares, 1999:17).

Partindo dessas discussões, buscamos refletir primeiramente sobre a noção de prática de letramento na universidade que, para nós, envolve evento/ação e ato/atividade. No texto "Para uma Filosofia do Ato", o conceito de evento[31] perpassa toda a obra e sugere uma dinâmica e uma singularidade. O ser-evento a que se refere Bakhtin "é no sentido de ato concreto e dinâmico de instauração do ser no mundo, de apresentação do ser à consciência dos sujeitos[32]" (Sobral, 2005: 27), que inclui vários atos da atividade do homem ao longo da vida, marcados pelo nascer e morrer. Bakhtin

31 Vale destacar que evento em Bakhtin e para o Círculo é diferente do conceito de evento de letramento postulado por Street (1995). Para Street, uma carta pessoal é um evento de letramento e sua leitura e comentário entre familiares é uma prática de letramento que envolve mais que escrita. As cartas para o Círculo são formas relativamente estáveis de enunciados (gênero discursivo) e "eventos são individualizáveis, as propriedades que nele se repetem são universalizáveis, o que não implica necessariamente abstração" (Sobral, 2005, p. 27).

32 Para este trabalho, utilizamos o texto de Sobral (2005) e a versão brasileira de "Para uma filosofia do ato responsável" (2010), traduzida por Miotello e Faraco. As reflexões desenvolvidas pelo prof. Sobral sobre a Filosofia do Ato seguem Bajtín ([1920-1924] 1997), tradução em língua espanhola. Em *Para uma Filosofia do Ato Responsável* (2010), Ponzio afirma que Bakhtin usa várias expressões para designar evento: existir, existir-evento, existir como evento, evento no curso do existir.

distingue o ato/feito propriamente dito do ato/atividade, que é o ato como ocorrência de uma dada atividade.

Nesse sentido, para o Círculo, o mundo dado (o sensível) e a apreensão do mundo (o inteligível) são integrados, ou seja, apreender o mundo exige a junção entre o processo de realização concreta do ato situado (aqui e agora) e a organização do conteúdo do ato. Esse posicionamento de Bakhtin apresenta importantes consequências tanto em suas teorias culturais como de filosofia da linguagem, de discurso ao se opor às "tendências filosóficas, principalmente Kantianas, que privilegiam o conteúdo do ato e desprezam seu processo, e as que veem o processo em detrimento do conteúdo". (Sobral, 2005: 28).

> O tom emotivo-volitivo se dá precisamente em relação à unidade singular concreta no seu conjunto, expressa a inteira completude do estado-evento em um momento preciso, e o expressa como o que é dado e como o que está por ser concluído – a partir do interior de mim mesmo enquanto participante obrigatório. Portanto ele não pode ser isolado, separado do contexto único e singular de uma consciência viva, como se se conectasse a um objeto particular enquanto tal; não se trata de uma valoração geral de um objeto independentemente daquele contexto singular no qual ele me é dado naquele momento, mas expressa a verdade inteira da proposição na sua totalidade, como momento único e irrepetível do que tem caráter de evento. (BAKHTIN, 2010b, p. 90).

Se pensarmos o caráter do evento como único, singular, irrepetível, que caracteriza o ato na existência de cada um, no seu valor, a partir do momento que seu sentido é obtido de um ponto de vista teórico (científico, acadêmico, por exemplo), o evento "perde o caráter de ser único e assume um valor genérico, um significado abstrato", pois "o singular, de um modo ou de outro, reaparece sob a forma de indivíduo identificado pelo pertencimento a este ou àquele conjunto, a este ou àquele gênero". (Ponzio, 2010: 16-17).

Em nossa reflexão sobre letramento acadêmico, tomamos esses dois princípios como norteadores: 1. O sujeito identificado pelo pertencimento a um grupo; 2. O sujeito capaz de perceber sua identidade com responsabilidade e entender os gêneros acadêmicos como projeto enunciativo.

Quanto ao primeiro princípio, Bakhtin, em o *Problema do Romance de Educação*, já apontava uma rejeição ao papel da escola e da educação de tratar o mundo

como experiência escolar, a despeito de tudo que permanecia como dado imóvel e pronto. Em contrapartida, apresentava a ideia de tratar sobre a formação do homem em indissolúvel relação com a formação histórica. "O homem já não se situa no interior de uma época, mas na fronteira de duas épocas, no ponto de transição de uma época a outra", cuja transição se efetua nele e através dele, tornando-o um novo tipo de homem, ainda inédito. (Bakhtin, 2010a: 222). Essas reflexões nos remetem a pensar na força organizadora do futuro, de um futuro histórico, de uma adaptação a um campo desconhecido, o acadêmico. Em cada esfera, existem e são empregados gêneros que correspondem às condições específicas de dado campo. A função acadêmica e determinadas funções de comunicação discursiva geram determinados gêneros, aqui definidos como gêneros acadêmicos, com tipos relativamente estáveis na formação composicional, estilística e temática.

Quanto ao segundo princípio, os gêneros discursivos podem ser tomados como reflexos de um modo imediato, flexível de mudanças que transcorrem na vida social. Os enunciados e seus tipos são "correias de transmissão entre a história da sociedade e a história da linguagem". (Bakhtin, 2010a: 268). Se se adaptar à esfera acadêmica, fazer parte, está intrinsicamente ligado ao conhecimento de saber construir enunciados, a moldar o nosso discurso em formas de gênero, ao ouvir o discurso alheio, podemos presumir o gênero. As formas de gênero, nas quais moldamos nosso discurso, diferem da estaticidade e da coerção normativa das formas de línguas para um falante, que não são criadas por nós, mas nos são dadas.

Nesse sentido, cabe salientar a diversidade de gêneros do discurso (orais e escritos) que circulam em uma prática de letramento acadêmico, aqui entendido a partir de Bakhtin, como algo único e irrepetível, que se organiza em gêneros discursivos secundários em condições de um convívio cultural mais complexo e relativamente mais desenvolvido. Em muitos casos, se incorporam os gêneros primários que se formam nas condições da comunicação discursiva imediata. Tomamos, por exemplo, uma mesa-redonda, sua formação, sua organização e seu auditório.

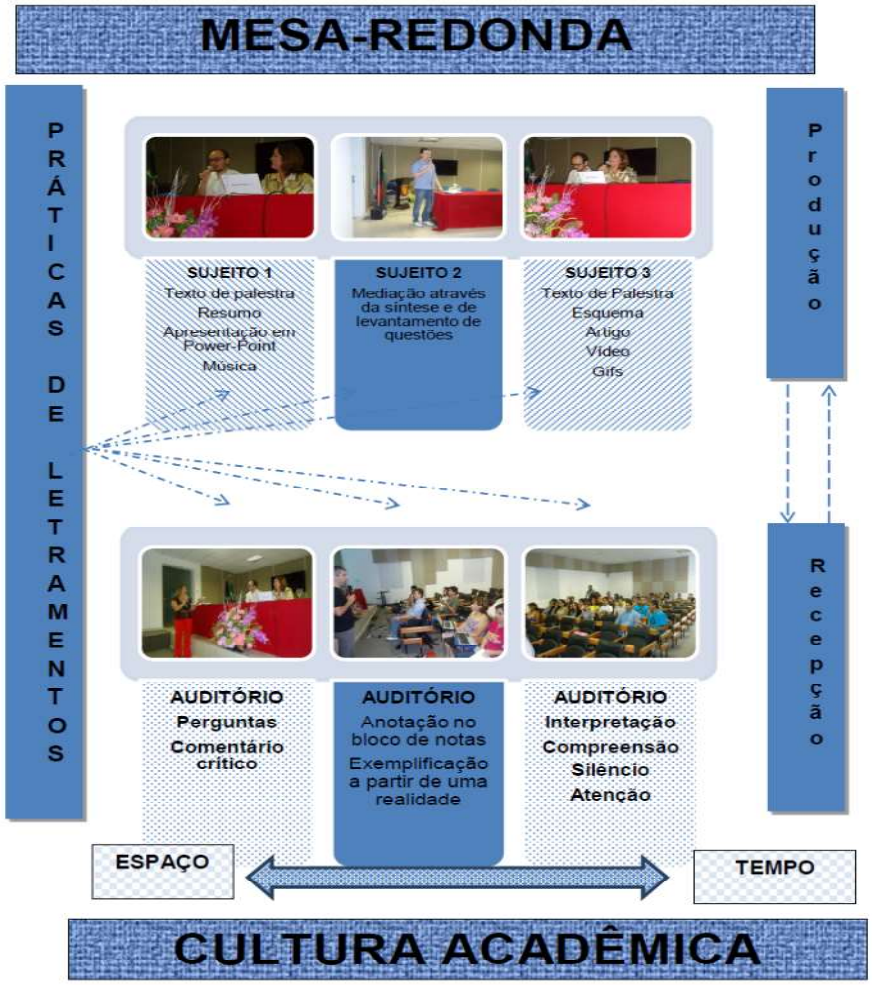


Figura 1 – Representação das práticas de letramento tomando como exemplo uma mesa-redonda.
Fonte: Santos (2013: 214)

Quanto à produção, a mesa-redonda da ilustração é formada por três sujeitos que em suas falas assumem posições diferenciadas relativas à temática. Para organização do projeto enunciativo, os sujeitos que compõem a mesa-redonda exemplificada mobilizam suportes para elucidar o discurso e o próprio texto. As construções são híbridas, caracterizadas pela representação de vozes de outrem pelos suportes de arquivos de música, vídeo, imagem, PowerPoint, etc., postas em confronto a partir de um dado ponto de vista do cada autor e, ao mesmo tempo, fundidas em um único enunciado, uma representação tensa de três pontos de vista.

O exemplo também possibilita a reflexão a respeito dos gêneros intercalados, sobre plurilinguismo ou heteroglossia. “Trata-se do recurso a gêneros os mais diversos no âmbito da arquitetônica de um dado gênero; esses gêneros mantêm sua estrutura, sua autonomia e suas idiossincrasias linguísticas e estilísticas” (Sobral, 2009: 124). Seja

pelo ponto de vista do autor ou objeto do discurso, os gêneros intercalados podem ser apresentados de forma a reproduzir o discurso do outro em um confronto visível ou não entre o gênero e a direção do sentido das obras citadas, podendo também determinar a própria forma do gênero que os intercala. Assim, os gêneros intercalados só podem ser percebidos no todo do discurso, no entendimento do tom avaliativo que lhe confere sua especificidade.

Nesse exemplo, a composição da mesa-redonda por três sujeitos (dois debatedores e um mediador) só pode ter sentido na interação com seu auditório. A mesa-redonda se apresenta como uma prática social relativamente estável pela própria dinâmica que se apresenta em qualquer universidade. A vontade discursiva do falante se realiza antes de tudo na escolha de um certo gênero que é determinada pela "especificidade de um dado campo da comunicação discursiva, por considerações semântico-objetais (temáticas), pela sua situação concreta de comunicação discursiva, pela composição pessoal dos seus participantes, etc." (Bakhtin, 2010a: 282). De modo geral, uma mesa-redonda, enquanto uma prática social, já se apresenta com relativo acabamento quanto ao ponto de vista de cada autor sobre a temática.

> Nos campos da criação (particularmente o científico, evidentemente), [...], só é possível uma única exauribilidade semântico-objetal muito relativa; aqui só se pode falar de um mínimo de acabamento, que permite ocupar uma posição responsiva. O objeto é objetivamente inexaurível, mas ao se tornar tema do enunciado (por exemplo de um trabalho científico) ele ganha uma relativa conclusibilidade em determinadas condições, em certa situação do problema, em um dado material, em determinados objetivos colocados pelo autor, isto é, já no âmbito de uma ideia definida do autor. Desse modo, deparamo-nos inevitavelmente com o elemento que está intimamente ligado ao primeiro. (Bakhtin, 2010a: 281).

Quanto à recepção, o auditório anota em blocos as observações refratadas, assiste às apresentações, formula perguntas, faz comentários críticos, interpreta e compreende, responde ao texto com risos, balançar de cabeça, desenvolve conversas paralelas, faz silêncio. Uma busca constante de interação com o texto construído, o autor, o conteúdo temático e as abstrações relativas às finalidades de se estar naquele momento, naquele lugar. Parece já estar predefinido pela cultura o que se espera dos atos dos autores e do auditório (por exemplo, não atender ao celular, não entrar e sair do espaço a todo momento, etc.). Não se trata apenas de atos explícitos, mas de atos que

são respostas a cada enunciado, nos quais nos envolvemos, interpretamos, sentimos a intenção discursiva de um falante e suas fronteiras. Vale também dizer a respeito dos suportes tantos dos produtores de textos quanto a seu auditório. Nas duas situações mostradas, podia haver a leitura do impresso e do digital, no computador ou no Datashow, um mundo escrito de várias formas e em vários suportes.

Como saber lidar com o papel da escrita e da leitura nessa situação acadêmica? É a mesma situação de escrita ao escrever um artigo acadêmico, uma resenha, um esquema de texto? Esse exemplo deixa para nós mais claro o que é letrar, no sentido de *literate*: é ter a habilidade de ser alfabetizado, de decodificar os signos; enquanto saber interagir, nas várias manifestações culturais que envolvem a escrita e a leitura, é o que se chama de *literacy*. Mesmo sem usar esse conceito de letramento que é bastante novo para nós, Bakhtin já fazia crítica a essa forma de letrar do século XIX, de ler o mundo - que ele ironicamente chama de "mundinho" (Bakhtin, 2010a: 376) - tão presente hoje em nossas universidades e escolas. Reiterava a profundidade dos sentidos e a "diversidade de interpretações, imagens, combinações figuradas dos sentidos, de materiais de suas interpretações" (Bakhtin: 376) , alertava sobre estar preso às interpretações estreitas e de mesmo tipo. A prática de letrar enquanto *literate* é condição essencial para que se desenvolva a literacy, o letramento; no entanto, ela é apenas uma prática dentro do conjunto de práticas para se desenvolver o que aqui defendemos como letramento. Em nossa proposta à luz da perspectiva bakhtiniana, prática é compreendida como ato/atividade de letramento acadêmico.

> Somente o ato responsável supera toda hipótese, porque ele é – de um jeito inevitável, irremediável e irrevogável – a realização de uma decisão; o ato é o resultado final, uma consumada conclusão definitiva; concentra, correlaciona e resolve em um contexto único e singular e já final o sentido e o fato, o universal e o individual, o real e o ideal, porque tudo entra na composição de sua motivação responsável; o ato constitui o desabrochar da mera possibilidade na singularidade da escolha uma vez por todas. (Bakhtin, 2010b: 80-81).

Letramento, nessa maneira de conceber o ato, é uma ação que envolve a capacidade não somente de ler e escrever, mas uma atitude responsável diante das várias respostas elaboradas na produção e recepção dos diversos gêneros acadêmicos, uma atitude de se reconhecer o seu próprio lugar como único, sem possibilidade da não

indiferença pelo outro, a responsabilidade sem álibi. As práticas de letramento que envolvem a capacidade de domínio das regras gramaticais, uma sintaxe mais elaborada quanto às normas cultas não garantem a competência do aluno; como também apenas a inserção na esfera acadêmica e ao conhecimento de gêneros utilizados nas disciplinas. Essas duas etapas são fundamentais para que se cogite o que Bakhtin chama de ato/atividade e que nós tomamos como prática responsável de letramento acadêmico, observada em uma relação dialógica e axiológica complexa que envolve a compreensão do mundo cultural (letrado no sentido bakhtiniano e acrescentamos informatizado[33]), as relações institucionais e de poder, e outras competências de que necessitam professores e alunos na contemporaneidade.

Não se trata apenas da cultura tipográfica, associada a uma cultura digital. A preponderância dos sistemas midiáticos, a comunicação por satélites e as redes de computadores fez surgir uma nova economia e um novo conceito de sociedade, a sociedade planetária, que têm exigido dos sistemas educacionais a formação de um cidadão do/para o mundo, capacitado a empregar os recursos infotelecomunicacionais para a aquisição e construção de conhecimento. Estamos diante de um novo formato de receber e transmitir informação, e de uma busca incessante de conhecimento, o acesso ao mundo e as suas tradições culturais, com muito mais eficácia e rapidez que ontem.

2 As tecnologias da Informação e da Comunicação: a formação de (multi)letramentos

As novas Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC), usadas na comunicação social, estão cada vez mais interativas, pois permitem a troca de dados dos seus usuários com recursos que lhes permitem alternativas e aberturas das mais diferentes. Essas novas tecnologias que permitem a preparação e manipulação contígua de teores específicos por parte do professor/aluno e do aluno/professor, codificando-os, decodificando-os, recodificando-os conforme as suas realidades, as suas histórias de vida e a tradições em que vivem, permitem um entendimento mais eficaz, alternando os papéis de emissor e receptor, como co-protagonistas e contribuintes da ação cognitiva.

Para o Círculo, o "sujeito é essencialmente um agente responsável pelo que faz, agente que, em suas relações sociais e históricas com outros sujeitos igualmente

33 Ver p. 226.

responsáveis (inclusive apesar de si mesmos), constitui a própria sociedade sem a qual ele mesmo não existe". (Sobral, 2009: 54). Estamos com um novo tipo de aluno que necessita de um novo tipo de professor. Um professor ligado e compromissado com o que está acontecendo ao seu redor. O novo molde de educação e a utilização de sistemas de gerenciamento de tecnologias na educação respondem às limitações e demandas, tanto espaciais como temporais, na construção dos conhecimentos de forma colaborativa e interativa.

De acordo com Morin (2002), a sociedade hoje é mais complexa como também as competências necessárias para ela, por isso é preciso repensar todo o processo, reaprender a ensinar, a estar com os alunos, e orientar atividades, a definir o que vale a pena fazer para aprender juntos ou separados. Desse modo, os papéis de professores e alunos passam a abranger mais espaços de atuação. Sujeitos agora capazes de intervir de forma concreta e eficaz em suas próprias realidades. Pode-se inicialmente questionar, que tipo de didática deve dar conta das novas competências e habilidades requeridas por uma universidade em processo de transformação. A primeira necessidade que surge, é a mudança na postura do professor com relação ao conceito de sala de aula, uma preocupação com o aluno na classe, no laboratório, na internet (atividades a distância), do ponto que liga a teoria à prática, um acompanhamento das práticas, das experiências, que ligam o aluno à realidade, à sua profissão. Uma mudança no entendimento da apreensão do conhecimento enquanto mobilidade, em qualquer lugar e em qualquer hora.

Esse novo olhar ao processo de ensino-aprendizagem, trazido pelas inúmeras possibilidades da internet, modifica de maneira singular os papéis de professores e estudantes. Essa realidade é possível com a internet, e as redes de comunicação em tempo real surgem novos espaços importantes para o processo de ensino-aprendizagem, que modificam e ampliam o que fazíamos em sala de aula. Nesse sentido, as noções sobre cronotopia (tempo) e exotopia são fundamentais para se pensar o espaço-tempo dentro e fora da sala de aula, da situação real e virtual de aprendizagem. Com diferentes cronotopos podemos criar situações motivadoras de aprendizagem, associando o acadêmico, o profissional e o pessoal.

O conceito de exotopia fundamenta-se também no que Bakhtin (2010a: 43) define de excedente da visão humana. Trata-se da não coincidência dos horizontes concretos da contemplação de um homem situado fora de mim e à minha frente. Esse excedente "constante da minha visão e de meu conhecimento a respeito do outro é

condicionado pelo lugar que sou o único a ocupar no mundo: neste lugar, neste instante preciso, num conjunto de dadas circunstâncias – todos os outros se situam fora de mim". Do mesmo jeito, o autor acrescenta que a visão que tenho do outro é precisamente a que só o outro vê quando se trata de mim mesmo. É a exotopia do indivíduo no tempo, no espaço, na cultura capaz de fornecer a condição de compreender de forma criativa.

Diferentemente dos teóricos do Formalismo Russo que tomavam a progressão cronológica unidirecional, sequencial para distinguir os tempos da narrativa do tempo de experiência, Bakhtin buscou orientação nas leis da física e o seu interesse foi a simultaneidade de experiências distintas que emergem em ações. O tempo indissociável do espaço tornou-se fundamental para desfazer a noção de tempo absoluto e de tempo cronológico. Para Bakhtin, o ordenamento cronológico não faz sentido nem dentro nem fora da narrativa, o tempo se organiza mediante convenções que não se restringem a definir o movimento e o arranjo de situações vivenciais.

Vale destacar que o espaço e o tempo de ensinar e aprender eram determinados pelo movimento, deslocamento até a instituição designada para a tarefa de ensinar e aprender, o tempo que o homem dedicava à formação escolar em um espaço institucional, a sala de aula. As transformações tecnológicas impõem novos ritmos e dimensões à tarefa de ensinar e aprender, o estado de aprendizagem é constante, é se adaptar ao novo. Além disso, múltiplas são as agências que apresentam informações e conhecimentos a que se pode ter acesso, sem a obrigatoriedade de deslocamentos físicos até as instituições tradicionais de ensino para aprender. Nesse sentido, não podemos falar de espaço e tempo fora ou exterior a nós. Em se tratando do que chamamos de "espaço-tempo virtual", jamais poderíamos separá-lo de um pretenso "espaço-tempo real", pois ambos só são espaços-tempo real ou virtual em detrimento de nós, somos nós quem conferimos esse *status* de espaço-tempo a partir de nossas intuições acerca do que seja espaço-tempo definido pelo homem. Uma vez que não haja mais seres humanos, não haverá mais espaço-tempo, nem histórico, nem geográfico, pois são noções atribuídas a partir de nós mesmos.

O que se desloca é a informação em dois sentidos: **o primeiro**, o da espacialidade física, em tempo real, sendo possível de serem acessadas através das tecnologias mediáticas de última geração. **O segundo**, pela sua alteração constante, transformações permanentes, sua temporalidade intensiva e fugaz. Velocidade, esse é o termo síntese do *status* espaço-temporal do conhecimento na atualidade. Velocidade

para aprender e velocidade para esquecer. Velocidade para acessar as informações, interagir com elas e superá-las com outras inovações.

Quais competências e habilidades serão adquiridas e trabalhadas com as novas práticas docentes (didática)? Como serão agora os registros de aula? Muda alguma coisa? E quais critérios deverão ser usados para atribuição de notas? Ora, se a dinâmica do processo de ensino-aprendizagem muda, não se pode avaliá-lo tendo como base métodos tradicionais de avaliação e de registro. Nesse sentido, torna-se necessária uma reflexão sobre a que tipo de avaliação deve se submeter o processo educacional com as novas posturas dos professores, alunos e de toda a comunidade escolar. Uma avaliação com um novo olhar permitirá uma interpretação dos resultados que leve em conta os contextos em que cada saber foi produzido, permitindo uma aprendizagem na diversidade e com flexibilidade. E aqui, ressalta-se a importância da obra *Homo Zappiens: educando na era digital* que nos convida a reflexões sobre o papel das novas tecnologias na sociedade, em especial, na educação. Sobre as implicações da inserção dos novos meios de telecomunicações no comportamento dos indivíduos, a saber: como estamos lidando com essas tecnologias. (Veen; Vrakking, 2009).

Realça-se o caráter colaborativo (Franco, 2005) da produção do conhecimento pautado na tecnologia. O outro não é visto mais como incapacitado e desordenado, mas as suas habilidades e competências são consideradas e trabalhadas partindo do contexto em que se está inserido. A real contribuição da tecnologia para o processo educacional é justamente intensificar a gama de conhecimentos diversos em só uma rede completamente ligada a diversas formas de pensar e agir, contribuindo dessa maneira para aceitação das diferenças, e assim, a própria diferença como um aspecto rico, e a flexibilidade como norteadores da construção desse processo educacional. Logo, o tempo passa a ser parâmetro fundamental na aprendizagem, na espera do desabrochar do outro.

Com o advento dos meios de comunicação, a capacidade de se relacionar e interagir com o outro se tornou mais viável e instantânea. Podemos interagir com o outro a qualquer momento, desde que tenhamos em mãos um aparelho móvel interligado com a rede de comunicação mundial. Desse modo, falando-se em educação, a escola deixa de ser o lugar primordial da aprendizagem, cedendo espaço para outros territórios. As formas de ensinar e aprender são fundamentalmente modificadas com a inserção das tecnologias na educação. Dessa forma, quais papéis assumem o professor e o estudante nessa nova dinamicidade educacional?

Aprender agora não se torna mais uma questão de deslocamento físico, mas também de adequação aos novos dispositivos de aprendizagem. Os textos antes impressos ganham agora a possibilidade de serem apreendidos eletronicamente. Nesse sentido,

> Ler sobre uma tela não é o mesmo que ler um livro impresso, um códex muito menos um rolo. A representação eletrônica de um texto provoca inúmeras modificações e abre novas e variadas possibilidades (...). O texto eletrônico possibilita ainda, ao leitor, por um lado a construção de textos originais e por outro lado a intervenção e a modificação de textos de outros autores, através de operações que envolvem indexar, anotar, desmembrar e deslocar um texto, convertendo assim o leitor em autor. (Panizzolo, 2005: 5).

Ora, se o texto eletrônico faz surgirem mudanças no atual estudante, tornando-o agora não apenas como um receptor, mas um interventor no conhecimento, faz-se necessária uma mudança na prática pedagógica do professor em sala de aula. O professor deve então associar ao tempo em sala de aula atividades a distância que utilizem redes sociais, bate-papo, funções de dispositivos móveis para que, efetivamente, a possibilidade de um processo de ensino-aprendizagem crítico, interventor e questionador surja entre ele e os seus estudantes. Esse desafio do professor passa por um processo de educação do uso da internet (principal provedora dessas mudanças), para evitar a recusa sistemática e o medo dos recursos tecnológicos, como se os mesmos tivessem vida própria, quando, ao contrário, são apenas recursos criados e gerenciados pelo próprio homem. Em consequência, é preciso evitar a idolatria dos recursos, atitude alienante que nega o poder criador e gerenciador do homem, transferindo para os recursos tecnológicos o poder decisório sobre sua vida. E finalmente, é preciso construir atitudes que reconheçam nas tecnologias recursos que colaboram com o processo de desenvolvimento humano do qual o homem é o próprio construtor. (Panizzolo, 2005).

Do exposto anteriormente, sente-se a necessidade de aliar ao uso das tecnologias no processo educacional, outro processo educacional que traga responsabilidade, consciência e reflexão no uso desses novos recursos. Pensar dessa forma é garantir o poder criativo do professor e do estudante fazendo-os autores do conhecimento produzido, gerando assim uma escola não mais como instituição ultrapassada e autoritária, mas, pelo contrário, revestida da função de desenvolver ao máximo as

potencialidades do indivíduo, através de uma formação que propicie o desenvolvimento das faculdades tanto espirituais quanto intelectuais.

3 Inclusão digital e letramento informacional

Pensar um processo de ensino-aprendizagem associado ao uso responsável e reflexivo de recursos tecnológicos é garantir uma formação para a vida. Os indivíduos estarão mais preparados para lidar com as mais diversas situações cotidianas, nas quais se sentirão seguros e responsáveis no momento da intervenção. Cumprem, assim, o papel de cidadão de que tanto essa sociedade necessita, em busca de um conhecimento que promova justiça, equidade, respeito aos mais diversos valores, efetivando o papel da escola: promotora da vida. A essa capacidade de os alunos desenvolverem diversas competências em língua materna – e nas outras línguas – "que não pode ser isolada das próprias competências individuais, que compreendem as dimensões saber-ser, saber, saber-fazer e saber-aprender, (...) um cidadão que, efetivamente, deverá ser capaz de saber agir para saber viver com os outros" (Ferrão Tavares, 2012: 112), podemos denominar de literacia. A propagação do termo literacias (letramentos), no lugar de discursos (uma tradição norte-americana), se deu por causa de uma preocupação com a escrita; o discurso, naquela ocasião, era mais ligado à linguagem falada.

Para compreender esse paradigma da literacia digital ou informacional, baseamo-nos em Silva, A. (2008, 2012, 2013) a respeito da Inclusão Digital e Literacia Informacional (LI) em Ciência da Informação, porque as implicações são quase que biunívocas, são entrelaçadas. Para que se tenha um projeto educacional inovador, no caso específico de nossa investigação: o ensino de gêneros acadêmicos, temos de começar a pensar o nosso modelo educacional e não só em disciplinas genéricas como a língua portuguesa, a redação acadêmica, mas nas produções específicas de nossos bacharelados.

Silva, A. apresenta um modelo quadripolar e a pesquisa em literacia informacional graficamente representada contendo os "elementos reais" em que o processo de LI ocorre e decorre, com destaque para o estudante.

Silva (2013) define os quatro polos como:

- No polo epistemológico – o investigador assume o paradigma em que está formado e dentro do qual prossegue seu trabalho de pesquisa.
- No polo teórico foi devidamente recortado o tema/problema escolhido – a Literacia Informacional, ou da Informação, uma "espécie" de literacia, tendo em conta a moda explosiva e a variedade de literacias que a literatura exibe.
- No polo técnico operacionalizam-se técnicas que surgem, com frequência, rotuladas de metodologias com destaque, por se ajustar à investigação em foco, o questionário e a entrevista.
- No polo morfológico apresenta-se o produto desta investigação, que, aqui, aparece cingida ao modelo.

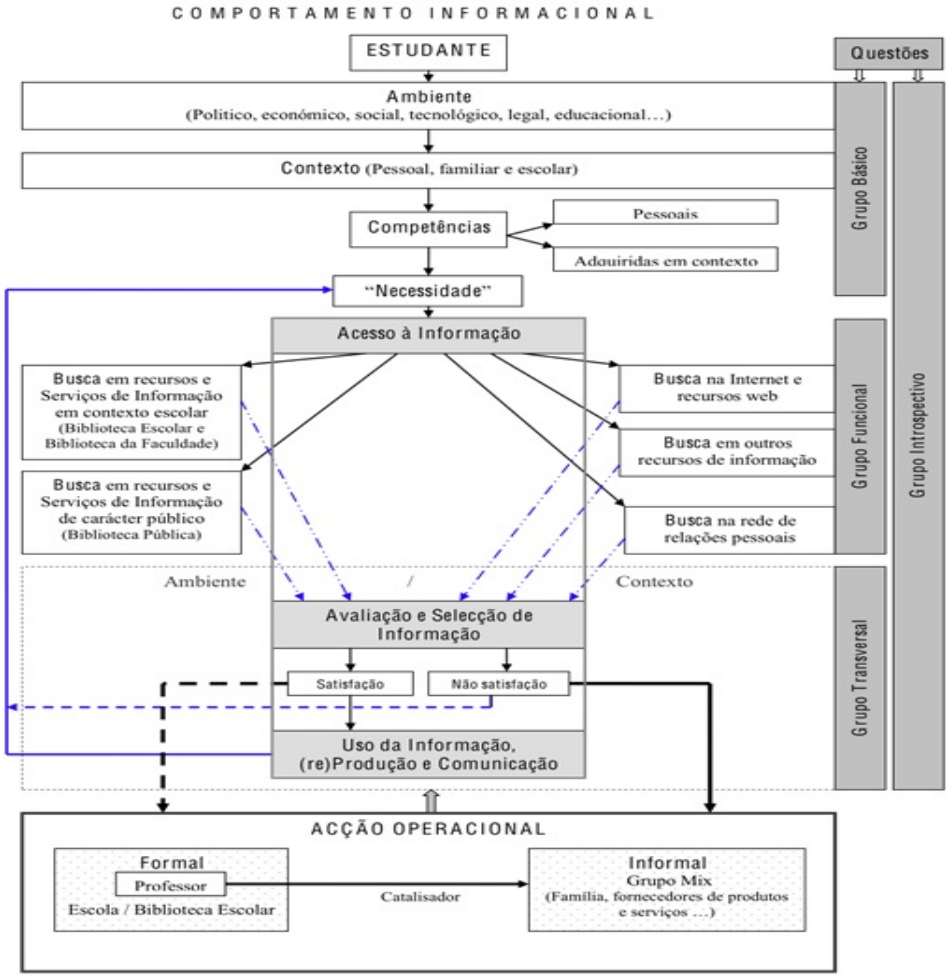


Figura 2 – Modelo eLit.pt. Fonte: Silva (2013)

Remetemos nossas reflexões ao paradigma posto por Silva (2012, 2013) sobre a aprendizagem da área de Ciência da informação. É necessário que tenhamos conhecimento e domínio técnico das novas tecnologias e ter esse aparato tecnológico e instrumental como ferramenta dominada pelo profissional vai, com certeza, provocar um significativo *up* em sua vida profissional. Porém, esse domínio não se dá por um viés tecnicista, é necessário pensar as diversas possibilidades de aplicação desses conhecimentos em sua área de atuação e perceber as ideologias que se forjam no processo. Também cabe, a partir desse domínio, perceber a necessidade de seus usuários que não têm as condições materiais e de produção desse mesmo nível, mas podem ser mediadores como no caso da linguagem burocrática, linguagem de especialidade tão própria das áreas técnicas, que em um mundo colaborativo há que se procurar uma mediação, quer seja transferência da informação, recuperação da informação e disseminação dela mesma. O autor adverte que:

> iniciativas e de projetos que, pelo menos desde 1996, vêm procurando ajustar o sistema educativo à introdução e ao subsequente impacto das TIC. E, no que concerne à implementação da Declaração de Bolonha, a partir de 2006, importa salientar que visa a uniformização política dos diplomas e das oportunidades de acesso ao mercado de trabalho, no espaço da UE, assim como uma mudança profunda na concepção pedagógica, sobretudo em nível do último estádio da educação formal – o universitário com a criação dos ECTS (European Credits Transfer System), aproximando o aluno de uma aprendizagem acompanhada, para que este, ao mesmo tempo, possa desenvolver um forte sentido de autonomia e de autodesenvolvimento das capacidades/competências próprias e adquiridas. Este é, aliás, um ponto-chave: a aquisição por parte do estudante de competências genéricas, transversais e específicas (conhecimento, capacidades e habilidades), nas quais o acesso e o uso da informação são uma prioridade. (SILVA, A., 2013).

Embora Silva (2012) trabalhe com referencial teórico diferente de nossa perspectiva bakhtiniana, percebemos alguns pontos em comum: a noção de espaço-tempo, a reflexão (busca de informação) e a refração (seleção, avaliação) para se transformar em conhecimento, as interferências sociais, culturais, políticas, econômicas, legais, tecnológicas, educacionais que respondem a toda uma dinâmica dentro da universidade, como práticas de letramento.

4 Considerações Finais

O significativo de nossa proposta é o entendimento das várias competências que um sujeito precisa desenvolver para elaborar uma pesquisa e produzir um trabalho acadêmico, que acreditamos que se encaixe em qualquer área, não apenas para a CI e na Arquivologia.

Após essas meditações sobre a relação do sujeito identificado e situado com os gêneros secundários e com um mundo de cultura (letrado e informatizado), sistematizamos as nossas reflexões sobre as práticas de letramento nesse trabalho:

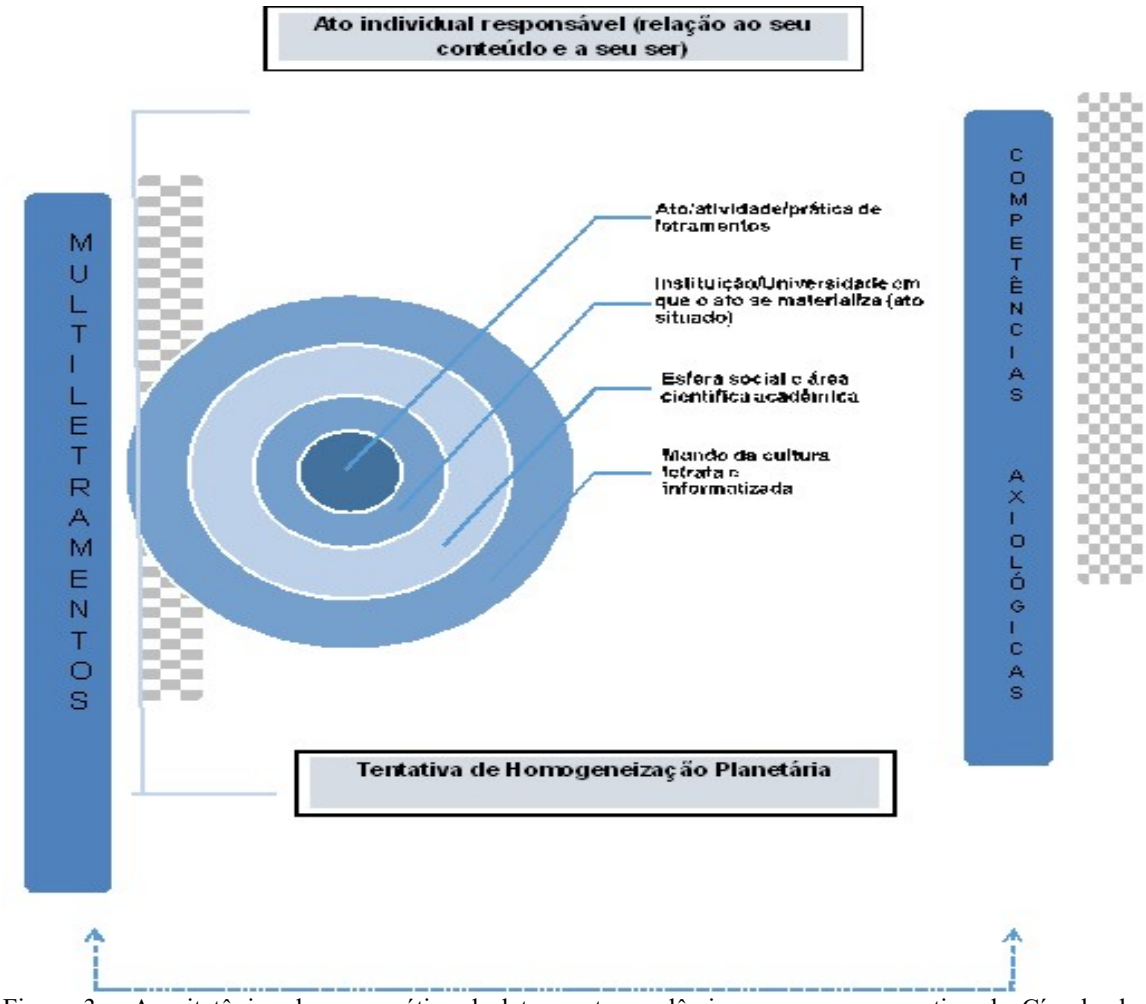


Figura 3 – Arquitetônica de uma prática de letramento acadêmico em uma perspectiva do Círculo de Bakhtin. Fonte: Santos (2013: 226)

As competências axiológicas aqui são os valores dos atos/atividades/práticas desenvolvidas em uma dada esfera, o estado de saber como agir na universidade. Há cristalização de qualquer gênero em termo de certas formas de textualização, mas isso

ocorre sem engessamento, em constante modificação a depender de cada gênero e da esfera acadêmica. Nesse sentido, podemos afirmar, em uma perspectiva bakhtiniana, que, para entender o conceito de letramento acadêmico é preciso primeiro determinar a compreensão de gêneros concretizados em textos, mediante o discurso; a materialização de um gênero se concebe a partir das escolhas temática, estilística e composicional mobilizadas para o projeto enunciativo.

Ser competente na cultura letrada e informatizada requer participar de várias práticas de letramento (ou como preferimos chamar de (multi)letratamentos), adquirir não apenas a competência de ler e escrever, mas a capacidade de interagir em uma cultura localizada, a partir de formas relativamente estáveis. Para explicar a complexa relação entre as tentativas de homogeneização planetária e o ato individual e irrepetível, reportamos aos argumentos do filósofo francês Gilles Lipovetsky sobre a cultura-mundo e as particulares que variam de acordo com as regiões do mundo, as religiões, etc., lembrando-se que por causa da multiplicidade de espaço-tempo obtida pelas tecnologias digitais, o mundo contemporâneo criou uma cultura planetária. Essa cultura planetária se distribui segundo um certo número de dispositivos maiores, sintetizadas a seguir:

> 1. o capitalismo – o capitalismo, hoje, não é mais apenas um sistema econômico, é uma maneira de ser na sociedade, uma maneira de viver. Por quê? Porque tudo é pensado em termos competitivos. É um fenômeno sem precedentes.
> 2. a técnica – Em qualquer parte do planeta, as pessoas usam smartphones, agora usam também tablets, elas têm televisão, usam cartão de crédito, etc. As pessoas usam chuveiros, as mulheres tomam pílula... São gestos da cultura e da vida cotidiana, mas que agora viraram planetários.
> 3. o desenvolvimento das mídias e da informação – Antigamente, a cultura era um mundo pequenininho. O mundo dos artesãos, o mundo dos artistas, de Montmartre, dos artistas de vanguarda. Hoje são gigantes transnacionais. Nos EUA, o faturamento das artes visuais é maior do que o da Boeing, do que o da indústria química, do que o da agricultura. É o principal produto de exportação americano. Uma empresa como a Disney tem 130 mil funcionários. Falamos dos gigantes mundiais da cultura. Não se trata mais de uma cultura específica diferente, de Londres, de Buenos Aires ou de Pequim. Não existe mais isso.
> 4. o consumo – Porque, hoje em dia, todo o nosso modo de vida está organizado e estruturado pelo mercado. Não compramos tudo, mas, cada vez mais, quase tudo.

> 5. a individualização – No planeta todo, em graus diferentes, vemos que os indivíduos aspiram à autonomia, ou seja, a poder construir sua própria vida, a não serem mais guiados pela tradição, pela moral, pelas igrejas, pelos políticos. Os indivíduos querem ser atores, controlar a própria existência. Mesmo nos países muçulmanos mais tradicionais, as mulheres controlam os nascimentos, as mulheres se maquiam, fazem cirurgia estética, ou seja, comportamentos estritamente individualistas, ainda que a ideologia oficial demonize o Ocidente e sua chamada "decadência libertária". [34]

Enquanto há um movimento de aproximação das civilizações, porque todas as civilizações hoje operam com base nesses cinco grandes fatores, isso não significa que há unidade, pois sempre haverá conflitos; significa que há uma base cada vez mais comum. Percebe-se um aparente paradoxo entre, de um lado, uma força de homogeneização planetária, graças ao fluxo da informação e da internet e do outro lado o ato situado e irrepetível.

A materialidade do ato na universidade requer pensá-lo situado em uma esfera (acadêmica) e, diretamente na instituição do Ensino Superior em que o ato se realiza. Não há como ponderar apenas em classificação geral por fazer parte de uma esfera acadêmica. Os gêneros acadêmicos aparecerão em qualquer universidade, mas as formas relativamente estáveis de seus enunciados, o situado, na relação com o outro, tornam o ato único e irrepetível. A relação espaço-tempo do ato está relacionada aos aspectos históricos, sociais e culturais de cada realidade.

Um exemplo claro é o sistema de ensino superior e a produção científica no Brasil que apresenta um desequilíbrio da atividade científica entre os estados brasileiros, a pouca autonomia de um grande número de universidades públicas federais e as queixas de seus pesquisadores quanto a baixos níveis de remuneração e burocracia para importação de equipamentos científicos. Sem mencionar a divisão de recursos para a formação de pesquisadores, a pesquisa acadêmica e a inovação. A necessidade de internacionalização continua sendo um dos maiores desafios enfrentados pelas universidades brasileiras. Nos anos 1970 e 1980, as universidades federais contavam

34 Entrevista concedida pelo filósofo francês Gilles Lipovetsky, ao jornalista Marcelo Lins, para o programa *Milênio*, da Globo News. O *Milênio* é um programa de entrevistas, que vai ao ar pelo canal de televisão por assinatura Globo News às 23h30min de segunda-feira. Disponível em: <www.conjur.com.br/2012-nov-23/ideias-milenio-gilles-lipovetsky-filosofo-frances>. Acesso em: 10/02/2013.

com a possibilidade de enviar estudantes para fazer pós-graduação no exterior, mas a expansão de cursos no país limitou o intercâmbio que se procura recuperar com o Programa Ciência sem Fronteiras, e muitos de nossos universitários não são competentes em outra língua, gerando para algumas realidades universitárias sobras de bolsas.

Para nós, fica evidente que letramento acadêmico, ou as práticas/atos/atividades de letramento devem considerar, no sentido do Círculo Bakhtiniano, duas direções em busca de uma unidade para um ato responsável: a relação ao seu conteúdo e ao seu ser. A responsabilidade primeira deve ser um momento incorporado de uma única responsabilidade moral. Parafraseando Bakhtin (2010b), a abstração da ciência ou realizada na universidade é aceitável, inaceitável é transformar o mundo da cultura (impenetrável e separado) com a existência, a própria vida; assim, uma identificação com diversos campos sociais exige do universitário uma adequação a cada esforço e uma posição social efetiva sem álibi.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bakhtin, Mikhail Mikhalovich. 2010a. Os gêneros do discurso. In: _____. *Estética da criação verbal.* 5. ed. Tradução de: Bezerra, P. São Paulo: Martins Fontes, 261-306.

_____. Apontamentos de 1970-1971. 2010a. In: _____. *Estética da criação verbal*. 5. ed. Tradução de: Bezerra, P. São Paulo: Martins Fontes, 367-392.

_____. *Para uma filosofia do Ato Responsável.* 2010b.Tradução de: Miotello, V.; Faraco, C. A. São Carlos: Pedro & João Editores,

Ferrão Tavares, Clara. 2012.Abordagem acional e competência comunicativa multimodal: estaleiro de apresentações de trabalhos académicos. In*: Intercompreensão*: Revista de Didáctica das línguas, Santarém, n. 16, p. 85-118. jul.,

Franco, Maria de Fátima. 2005. Blog Educacional: ambiente de interação e escrita colaborativa. In: *SBIE – Simpósio Brasileiro de Informática na Educação*, 16. Universidade Federal de Juiz de Fora, 309-319.

Lipovetsky, Gilles. *Bancos nunca foram tão fortes e os Estados, tão fracos*. Publicado em: 2311/2012. Entrevistador: Marcelo Lins. Disponível em: <www.conjur.com.br/2012-nov-23/ideias-milenio-gilles-lipovetsky-filosofo-frances>. Acesso em: 10/02/2013.

Morin, Edgar . 2002. *Educação e complexidade*: os sete saberes e outros ensaios. São Paulo: Cortez,

Santos, Eliete Correia dos. 2013. *Uma proposta dialógica de ensino de gêneros acadêmicos:* nas fronteiras do Projeto SESA. 418p. Tese (Doutorado) – Doutorado em Linguística, Universidade Federal da Paraíba, UFPB.

Silva, Armando Malheiro da. 2008. *Inclusão Digital e Literacia Informacional em Ciência da Informação.* Faculdade de Letras da Universidade do Porto – CETAC.medi.

_____. O Método Quadripolar e a Pesquisa em Literacia Informacional. In: SANTOS, E. C. do; SOUSA, F. F. (Orgs.). *Seminários de saberes arquivísticos (SESA):* reflexões e diálogos para formação do arquivista. Curitiba: Appris, 2013.

Sobral, A. Ética e estético: na vida, na arte e na pesquisa em Ciências Humanas. In: BRAIT, B. (Org.). *Bakhtin*: conceitos-chave. 2. ed. São Paulo: Contexto. 2005. p. 103-122.

_____. *Do dialogismo ao gênero*: as bases do pensamento do círculo de Bakhtin. Campinas: Mercado de Letras, 2009a.

Soares, Magda. Letramento em Verbete: O que é letramento? In: _____. *Letramento:* um tema em três gêneros. São Paulo: Autêntica, 1999.

Veen, W.; Vrakking, B**.** *Homo zappiens*: educando na era digital. Tradução de: Figueira, V. Porto Alegre: Artmed, 2009

SIMPÓSIO 17

O ENSINO DE PORTUGUÊS PARA ESTRANGEIROS NO BRASIL: DA IMIGRAÇÃO EUROPEIA DO SÉCULO XIX ÀS MIGRAÇÕES INTERNACIONAIS DO XXI

COORDENADORES

Norimar Pasini Mesquita Júdice
(Universidade Federal Fluminense)

Patrícia Maria Campos de Almeida
(Universidade Federal do Rio de Janeiro)

De volta ao futuro da língua portuguesa.
Atas do V SIMELP - Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa
Simpósio 11 - O ensino de português para estrangeiros no Brasil: da imigração europeia do século XIX às imigrações internacionais do XXI, 2889-2908
ISBN 978-88-8305-127-2
DOI 10.1285/i9788883051272p2889
http://siba-ese.unisalento.it, © 2017 Università del Salento

TRADIÇÃO E IMPROVISOS NO ENSINO DE PORTUGUÊS NO MARANHÃO: FINAL DO SÉCULO XIX E INÍCIO DO SÉCULO XX

Maria José NELO[1]

RESUMO
O presente estudo trata do percurso educacional, entre os séculos XIX e XX, na capital do Maranhão, tendo por enfoque o ensino de ler e escrever bem como a qualificação de profissionais para o trabalho. Nesse contexto de formação educacional e de trabalho, apresentam-se indícios sobre o livro didático brasileiro, os métodos e as práticas aplicados para o ensino a nativos e, por extensão, a estrangeiros. De acordo com os documentos consultados, os principais estabelecimentos de ensino no século XIX se situavam na capital, onde estudantes obtinham formação escolar (letramento) ou "profissionalizante" (mão de obra especializada para serviços operacionais e artísticos). Essa formação social atendia a população urbana, que desfrutava das riquezas ruralistas até meados do século XX. Em termos de classes sociais, a população distribuía-se da seguinte forma: elite ruralista – amiga do rei; trabalhadora – escrava e/ou de qualificação específica (artífices, operários de pequenos ofícios e artes). Essas diferenças de formação e de relações sociais no Maranhão eram similares aos modelos educacionais europeus, na medida em que os filhos da elite ruralista, que estudavam na Europa, exerciam práticas burguesas e que os demais estudantes frequentavam escolas e exerciam ofícios - trabalhos menos privilegiados. Nessa conjuntura de formação escolar e trabalho, ocorre a vinda de empresas nacionais e multinacionais para a capital, São Luís, as quais propiciam modificações nas relações de trabalho e de ensino-aprendizagem.

PALAVRAS-CHAVE: Português variante brasileira; Material didático; Regras para a escrita.

Diante da perspectiva de pesquisar sobre a vinda de estrangeiros para o Maranhão e sobre o ensino de português a esse público, entre os séculos XIX e XX, muitas dúvidas foram surgindo.

Em princípio, essas dúvidas e incertezas foram desanimadoras: por onde e como começar as investigações? Tinha-se apenas delimitação do período temporal, que

1 Universidade Estadual do Maranhão - UEMA, Departamento Letras. Travessa Coelho Neto, casa 16, Parque Universitário. CEP: 65059-795, São Luís, Maranhão, Brasil. marianelo@uol.com.br

coincidia com as mudanças políticas, sociais e econômicas no Brasil. Assim, decidimos iniciar pelo levantamento das práticas de ensino na educação de nativos, considerando a hipótese de serem as mesmas utilizadas também para os estrangeiros.

Ações voltadas para o ensino, no estado do Maranhão, transcorreram por caminhos imediatistas, seguindo exigências rotineiras de mercado e de instâncias políticas vigentes. Nesse contexto, os modelos de ensino situam-se em dois segmentos: um educacional, para estudantes de classe social mais abastada; e outro, de formação de mão de obra, para aprendizes de serviços operacionais oriundos da classe menos favorecida. Ambas as classes se acomodavam à construção de conhecimentos no contexto escolar formal ou naquele de formação de serviços operacionais.

Verificou-se que o ensino educacional básico, realizado, inicialmente, nas residências dos estudantes, era aprimorado em estabelecimentos públicos e, na sequência, os estudantes completariam seus estudos em outras províncias brasileiras ou na Europa; alguns estudantes recebiam anuência da Corte, instalada no Rio de Janeiro. Já a formação de "estudantes" para serviços operacionais era realizada em estabelecimentos próprios para cada ramo de atividades como costura, funilaria, sapataria, instrumentos musicais, alfaiataria, chapelaria. Enquanto os aprendizes de atividades operacionais exerciam seus ofícios na província, aqueles que recebiam formação educacional letrada, raramente, retornavam para o Maranhão.

Os maranhenses que estudavam na Europa dificilmente retornavam para São Luís. Quando obtinham qualificação profissional letrada, logo se tornavam escritores, trabalhadores de escritórios, políticos e administradores, pois não exerciam atividades de trabalho populares. Constituíam a classe de intelectuais, fortalecida pelo domínio da produção econômica latifundiária. Em especial, a monocultura agrícola contava com o trabalho eminentemente escravista, apenas uma ou outra atividade de trabalho era realizada por operários e artífices detentores de pouca escolaridade.

Assim, ressalta Corrêa (1986) sobre os jovens que estudavam na Europa, a maioria não retornava para a província e nem exercia trabalhos técnicos de artífices e operários. Esses jovens de condições elitistas não pleiteavam trabalhos considerados pouco nobres. Para consolidar as necessidades de uma minoria da população "elitista", Joffily (1983) menciona a criação de uma biblioteca pública em São Luís, que, em maio de 1831, era inaugurada com um acervo de mais de 6.000 livros, "para uma população essencialmente agrícola e uma elite essencialmente letrada". Joffily ressalta, ainda, que para a população menos privilegiada cria-se um abrigo intitulado Casa dos Educandos

Artífices, em 1841, provida de aparelhos para aula de ciências e curso Prático de Agricultura.

Nesse contexto histórico-econômico-político-pedagógico, a classe social ruralista, mantenedora de poder, instituía o ensino educacional para seus descendentes e a formação de mão de obra operária e artífices para as demais classes sociais. Havia, assim, a classe dominante, elite ruralista, e a dos dominados, constituída por pequenos comerciantes, operários, artífices e por aqueles que não detinham formação profissional, até ocorrer, no final do século XIX, a vinda de capital estrangeiro para construção de infraestrutura básica na capital.

É, nesta época, que a elite ruralista passa a demandar serviços básicos de infraestrutura e de meios para exportação da produção provinciana. Assim, iniciam-se outras atividades de trabalhos e de qualificações profissionais que deveriam operar com maquinários vindos de outros continentes, para realizar a ampliação do porto, construção de saneamento básico, implantação da indústria têxtil, em São Luís. Essas transições de trabalho e de formação de profissionais visavam atender as necessidades vigentes, promovendo a vinda de estrangeiros que dominavam o uso dos maquinários e implicando, imediatamente, mudanças de produção e de trocas de conhecimentos.

A implantação de indústrias em São Luís demandou mão de obra especializada para operar as novas máquinas importadas da Inglaterra e Estados Unidos da América. Esse fato sinalizou que os maranhenses, que antes estudavam na Europa, não lidavam com esses gêneros de formação profissional e que aqueles que estudavam no Brasil também não recebiam instruções para tal atividade; recebiam, em sua maioria, ensino básico de manufaturas de operação artística e de ofícios para conserto de utensílios domésticos ou pessoais, como funilaria, máquinas de costuras, calçados, alfaiataria, chapelaria e instrumentos musicais.

Essas formações profissionais do Centro Operário não atendiam os serviços especializados para a construção de infraestrutura necessária à população, nem para implantação das indústrias, cujas máquinas, apesar de obsoletas nos países de origem, aqui, eram tidas como novas.

Foram esses fatores de necessidade profissional que trouxeram estrangeiros da Europa e dos Estados Unidos ao Maranhão. A maioria desses estrangeiros vinha pelo compromisso de trabalho e, logo, deparava-se com muitos obstáculos, especialmente por não saber a língua portuguesa, nem conhecer a cultura local. Assim, a chegada dos

estrangeiros, por motivos essencialmente de trabalho, desencadeou outras questões de relações públicas e impactos de transições trabalhistas.

Neste quadro, vamos nos concentrar na questão da repercussão dessa situação no contexto educacional local.

Ações públicas para o ensino e trabalho

O ensino escolar, inicialmente, era direcionado para a formação sociocultural dos cidadãos de estratificação social mais afortunada, classificados como elite econômica culta, eram detentores de bens e de capital cultural. A condição econômica privilegiada propiciava-lhes poderes de controle sobre os dominados e abria-lhes as portas do poder político na Corte. As boas relações com a Corte eram garantia de benefícios políticos e possibilitavam intervenções para manter os jovens provincianos estudando na Europa.

Nesse sentido, os privilegiados não tinham prejuízos com a inexistência de escolas, a maioria solucionava essa situação educacional de ensino das primeiras letras dos filhos com a contratação de professores particulares, que passavam a morar nas residências dos contratantes. Como contratados, os professores vinham de outros estados brasileiros ou da Europa, eram profissionais que trabalhavam diversas habilidades de conhecimentos na formação dos jovens estudantes, como conhecimentos enciclopédicos, musicais, usos de instrumentos, danças e até disciplinas sobre economia doméstica, ciências naturais, comportamento e boas maneiras, além do ensino de línguas estrangeiras, em especial o francês.

Esses privilégios contribuíam para os filhos da elite poderem ter oportunidade de exercer cargos e obter patentes de nobreza (barão, conde, visconde).

Como já mencionado, os interesses dos latifundiários e os investimentos na formação dos estudantes das classes privilegiadas eram fundamentais para obtenção de cargos políticos. Aqueles que se dedicavam aos estudos recebiam bolsas de ajuda de custos do governo brasileiro; alguns recebiam missão de aprender métodos e técnicas de ensino na Europa, eram custeados pelo governo, para que, ao retornarem, aplicassem nas escolas da província os conhecimentos adquiridos. Eis a importância de “ser amigo do rei”, pois além de multiplicarem os conhecimentos entre provincianos, eram reconhecidos como autoridades.

Deduz-se que havia mais favorecimento para os jovens estudantes irem para fora, havendo pouco retorno para a Província, pois, a maioria dos jovens, quando voltava da Europa, mudava-se para o Rio de Janeiro, onde se beneficiava das regalias da Corte Portuguesa no Brasil. Os investimentos promoviam retornos insignificantes para o desenvolvimento da província, prevalecendo a produção agrícola rudimentar e as taxas de analfabetos crescentes.

Documentos da Imprensa Oficial do Maranhão de 1835, arquivados na Biblioteca Pública Benedito Leite, comprovam que, para amenizar o analfabetismo na província, houve concessão de benefícios para os maranhenses estudarem na Europa: "Na terceira década do século XIX, a província do Maranhão enviou jovens estudantes para aprender ciências naturais e o método Lancaster na França". Este método visa atender maior número de alunos, de múltiplas séries em uma "única sala de aula", isto é, pretendia-se minimizar o quantitativo de analfabetos. Além disso, o governo do Maranhão criou diferentes cadeiras de ensino público (1835), dois anos mais tarde, criou cursos de primeiras letras para meninas e ainda promoveu a criação e o estabelecimento de um colégio de educação por empresa particular (1837). E para se aproximar do ensino educacional francês, criou, em 1838, em São Luís, o Liceu.

O Liceu propiciou a formação clássica educacional de modelo francês para os filhos da classe social dominante, e para os dominados criou um Centro de Ensino Operário "técnico" de ofícios, artífices e de primeiras letras para os jovens órfãos, carentes que necessitavam de um ofício ocupacional. Esses estabelecimentos se distinguem quanto às finalidades: formação educacional culta das letras e formação para trabalhos operacionais. Essa formação era considerada secundária, servil, grotesca (JOFFILY, 1983); a elite não promovia bens de qualificação profissional, sendo uma classe privilegiada que abominava as atividades manuais e cujas condições senhoriais tornavam-na mandatária e constituíam-na como classe de letrados intelectuais.

Na medida em que se instituem os privilégios da classe dominante, esperava-se, que a criação do Centro Operário de formação de ofícios e artífices oferecesse formação mais complexa para os jovens estudantes da classe dominada. Na realidade, as ofertas de formação de profissionais e de intelectuais não atendiam, e ainda não atendem, às exigências das atividades de trabalho industrial e de tecnologias de ponta. Esses descompassos entre ofertas de formação profissional e demandas dos setores emergentes da indústria correspondem às afirmações citadas por Joffily (1983), no início do século XX, sobre os serviços e qualificação educacional. A saber:

> Uma infraestrutura urbana tão rudimentar terá necessidade de corresponder a uma superestrutura cultural igualmente precária. Embora existindo desde 10 de agosto de 1908 uma "ateniense" Academia Maranhense de Letras, era São Luís uma terra de analfabetos, como toda cidade de ínfima renda *per capita*. Assim como não há povo miserável com instrução superior, não há comunidades ricas sem escola primária. (JOFILLY, 1983: 28)

As divergências sociais se alastraram de um século para outro, bem como prosseguiam os serviços de infraestrutura básica de saneamento e de indústrias, entre outros setores. No século XX, as mudanças políticas trazem outras expectativas sociais. O governo maranhense, ao firmar contrato com a empresa americana Ullen & Co, conjectura sanar as questões de infraestrutura; no entanto, depara-se com um novo obstáculo, inexistência de mão de obra especializada para operar com as máquinas vindas dos Estados Unidos e da Inglaterra, para realização de melhoria do porto e para implantação e construção da Companhia Têxtil Rio-Anil, Cânhemo, Santa Isabel.

Ao considerar que essas empresas demandavam outros tipos de empregos e de trabalho e que a população local não estava especializada para realizá-los, criaram favorecimento de moradia e auxílio financeiro como estratégias capazes de atrair a vinda de trabalhadores estrangeiros. Ou seja, as empresas indicavam o pessoal e o governo maranhense se responsabilizava pelo apoio logístico, alimentação, entre outras demandas; além disso, o governo concedia espaço de instalações, isenção e redução de encargos por mais de quinze (15) anos de vigência. Assim ocorrem as práticas de trabalho no Maranhão na Primeira República.

Indício de livro didático no Maranhão: Livro do Povo

Acredita-se que a localização geográfica e as correntes marítimas favorecem as navegações entre o Maranhão e os países europeus. Desde sempre, havia facilidade de comunicação direta do Maranhão com a Europa, e não com a capital do Brasil. Essas condições podem ter contribuído para a integração entre os povos e, nessa mesma linha, ocorreu, em São Luís, em 1861, a primeira publicação de livro para formação de primeiras letras, o Livro do Povo, de autoria de Antônio Marques Rodrigues. Possivelmente, o primeiro livro didático brasileiro que, apesar de editado em São Luís, propiciou a ampliação de sistemáticas de conhecimentos letrados em várias províncias.

No Livro do Povo, identifica-se que havia interesses de formação religiosa,

alfabetização e civilização da população brasileira. De acordo com Frias (1866), citado por Costa (s/d), ocorreram as seguintes tiragens do referido livro, registrando-se mais de mil exemplares, editados no estado do Maranhão,

> O Sr. Dr. Antônio Marques Rodrigues é que veio abrir o caminho às grandes edições com seu Livro do Povo. [...].Incumbi-me dessas edições e pela primeira vez se viu no Brasil um livro publicado no Império contendo 208 páginas e vendendo-se por 320 rs.! E tão bem recebida foi esta completa novidade que vendendo-se hoje por 500 réis, por ter recebido aumento de páginas e sido ilustrado com grande número de gravuras, conta quatro edições que tem extraído 16.000 exemplares em 4 anos, e vai entrar na quinta que é de 10.000 exemplares, ornada com cerca de 110 estampas. (COSTA, COLE_2038.pdf).

Pode-se depreender que o crescimento de exemplares desse livro não se restringia aos usuários das províncias brasileiras, haja vista que exemplares existem em bibliotecas de países europeus. Apesar de o Livro do Povo ter como objetivo preencher as lacunas do ensino primário e, ao mesmo tempo, criar no povo o gosto pela leitura, identifica-se, consoante a organização do livro, perspectivas temáticas de ordem religiosa, moral e civilidade, trabalho, história e cultural. Conforme Salvador Henrique de Albuquerque (apud Costa (s/d) COLE_2038.pdf), o Livro do Povo compõe-se de duas partes:

> A primeira - Vida de N. S. Jesus Christo está composta por cinco capítulos, a saber:
> Capítulo 1º - Nascimento de nosso Divino Salvador - Sua infância e vida occulta até seu ministerio publico
> Capítulo 2º - Pregação e baptismo de S. João - Jesus dispõe-se para o seu ministerio publico
> Capítulo 3º - Continuação do ministerio publico de Jesus Christo desde a segunda até a terceira páscoa
> Capítulo 4º - Paixão, morte e sepultura de Jesus
> Capítulo 5º - Depois da ressurreição de Jesus Christo até a sua
> ascenção; e vinda do Espírito Santo
> A segunda parte do Livro do Povo - ASSUMPTOS DIVERSOS - contém os seguintes itens:
> O VIGARIO
> FABULAS
> O BOM HOMEM RICARDO
> QUADRUPEDES UTEIS
> O PROFESSOR PRIMARIO
> HYMNO DO TRABALHO

MORAL PRÁTICA
EVANGELHO DE LAVRADORES
QUADRUPEDES UTEIS II
SIMÃO DE NANTUA
MAXIMAS E SENTENÇAS
DA HYGIENE
RECEITAS NECESSARIAS
O BRAZIL.

A forma de organização temática do Livro do Povo, em primeiro plano, revela a importância religiosa, civilidade, princípios fabulosos, trabalho, Brasil, havendo também referência ao professor primário; no entanto, sobre ensino de língua, não existe referência explícita. Provavelmente ler e escrever eram ações automatizadas pela prática e pelo ensino.

Antecedem à publicação do Livro do Povo informações de que o ensino para os brasileiros devia estar pautado em obras de fácil acesso no Brasil. Devido à falta de livros, as obras utilizadas pelos professores na formação de leitura e de escrita poderiam ser de quaisquer autores locais, nacionais ou estrangeiros, bem como a Bíblia e a Constituição, caracterizadas como escolares e que, por escassez de livro e de material escolar, eram utilizados para o ensino do ler e do escrever, conforme Velázquez Castellanos (2012). Assim, menciona o autor que "mediados pelas autoridades da Corte e dos comandos locais, D. Pedro I estabelece, no Artigo 6º. da Lei da Instrução Pública, de 1827, que os professores eram obrigados a ensinar:

> [...] a ler e escrever, as quatro operações d'Aritmetica, práticas de quebrados, decimaes e proporções, Gramatica da Língua Nacional e os princípios da Moral Christã e da Doutrina da religião Catholica e Apostolica Romana, proporcionados à compreensão dos meninos pela Biblia, preferindo para as Leituras a Constituição do Império; e a Historia do Brasil. (A CIGARRA, 1829, n. 19, p. 45; *apud*. VELÁZQUEZ CASTELLANOS, 2012: 83).

Marcadas pela escassez de material e de recursos didáticos, criam-se as primeiras escolas de ensino primário no Brasil. Essa criação é legitimada por meio da Instrução Pública, de 1827, cuja referência trata do ensino de Gramática da Língua Nacional. Assim ocorrem os primeiros indícios de ensino de Língua Nacional.

É nesse panorama de intersecção entre política, religião, ensino e aprendizagem que surge o primeiro livro didático; na mesma década, surge, também, a primeira Gramática de Raimundo Sotero dos Reis, no Maranhão.

Delimitação da amostra

Constituíram fontes de consulta fundamentais para o desenvolvimento desta pesquisa documentos de empresas estrangeiras que se estabeleceram no Maranhão, desde o século XIX, entre outras a Ullen & Co., os Anais do Congresso sobre Questões de Educação (1936) e ainda publicações de estudos sobre questões educacionais, políticas, econômicas e sociais no Maranhão.

No início do século XX, o governo maranhense assina contrato com a Ullen & Co. em Nova York. Este contrato, para Joffily (1983), evidencia duas realidades socioeconômicas, que podem ser traduzidas pelo distanciamento entre a cidade de New York, local em que se situava o escritório da Ullen & Co, e a de São Luís do Maranhão: a primeira em ascensão econômico-tecnológica; e, a segunda, que, mal-saíra do estágio colonial, tinha como fortaleza a produção de bens econômicos, mão de obra escrava desqualificada, produzindo tão-somente bens primários e sazonais agrícolas.

Dava-se, portanto, início às transformações da força de trabalho e do capital financeiro estrangeiro, que exigem outras relações de conhecimentos, de trabalho, de ensino-aprendizagem, de bem-estar, de infraestrutura de serviços básicos, que passaram a ser promovidas pelos recursos estrangeiros. Essas transformações são reiteradas por Joffily (1983), ao citar Pe. Vieira, que alerta os brasileiros:

> "Os que para cá vêm
> Não buscam o nosso bem
> e sim os nossos bens.

Os perigos mencionados por Pe. Vieira estendem-se à educação e ao bem-estar social, de forma a perpassar pelos bens materiais. Nessa linha de avaliação e alerta de Pe. Vieira, o estudioso de Harvard, Thomas E. Skidmore (1979, apud JOFILLY, 1983), ao mencionar o ensino no Maranhão, afirma que "não só métodos de ensino como a concepção antiquada de certos professores – infelizmente a maioria – provocam a evasão dos estudantes". Essas fragilidades resultaram em insatisfações tanto em relação aos métodos de ensino quanto no que se refere às concepções dos agentes de ensino. As práticas de ensino precisavam ser revistas.

Embora documentos registrem orientações sobre regimentos e guias de ensino para tratar de conhecimentos científicos, disciplinares e conteúdos básicos, há lacunas de informações sobre a execução das práticas de ensino. Apenas há relatos de que os professores promoviam, também, instrução sobre espírito e belas artes para edificação

cultural e liberdade intelectual. Registram, também, que professores deviam realizar atividades de ensino conforme modalidades de conteúdos, definições e conceitos trabalhados nas disciplinas e que cada professor devia elaborar seu material didático e escrever no quadro-negro. Os alunos, por sua vez, tinham a tarefa de copiar conteúdos e desenvolver as atividades propostas.

Nessa época, o material escolar de qualquer natureza oficial era encadernado em cartilhas "para aprendizagem dos alunos" que deviam decorar, embora existisse a ressalva de que o estudante deveria memorizar e reproduzir, mas "não como papagaio". Ou seja, o aluno deveria fazer as tarefas e decorar suas lições. Essa informação está contida nos Anais do Congresso Pedagógico, Impressa Oficial de 1922, S. Luís – Maranhão.

Após catorze (14) anos da realização daquela publicação, ocorre outro evento sobre "Questões da Educação", no ano de 1936, em Fortaleza – CE, no qual professores maranhenses propõem mudanças para o sucesso da aprendizagem dos alunos.

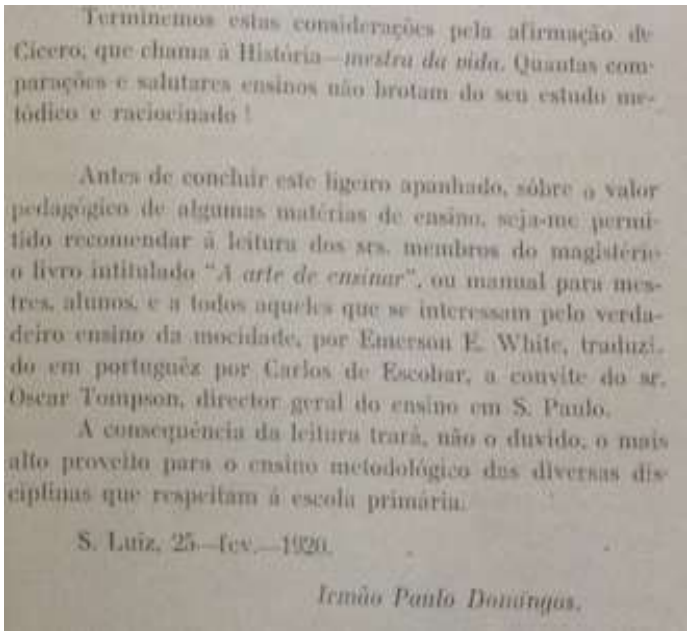
Práticas de ensino e sua divulgação

Com as transições econômico-políticas recorrentes em São Luís, por força do capital estrangeiro, ampliaram-se as ofertas de estabelecimentos escolares, mas não solucionaram as necessidades de formação instrucional adequada para os setores secundário e terciário de produção mercantil, representados na cidade pela indústria e serviços. As instituições que instruíam ou treinavam pessoal para exercícios nesses setores, embora representassem iniciativas das próprias empresas, ficavam sob "vigilância e legalidade do governo estadual", visto que, qualificavam cidadãos para as necessidades *operandi.* As políticas públicas não previam a formação de profissionais para o trabalho nos moldes das demandas das novas empresas. Pode-se entender que pouca modificação aconteceu ao longo da história, se observarmos, na atualidade, o Programa Nacional de Acesso ao Ensino técnico e Emprego - PRONATEC - que visa qualificar mão de obra especializada para diferentes setores de trabalho.

No ano de 1936, período em que aconteceu o Congresso sobre Educação em Fortaleza – CE, resultando nos Anais "Questões da Educação", os professores maranhenses participaram do evento e propuseram mais atenção para o segmento aprendizagem. Dentre as discussões pedagógicas de ensino e aprendizagem, destacaram

a classificação e a categorização dos conteúdos por nível de ensino para o ensino fundamental e o secundário, que ainda tinham como parâmetro as contribuições de gregos e romanos, bem como a importância da formação pedagógica dos professores, que ainda precisavam estudar em outros estados brasileiros ou em outros países.

De acordo com os Anais "Questões da Educação", no ensino fundamental, destacavam-se as matérias: *Língua Materna* – ensino do idioma pátrio, que deveria se sobrepor às demais disciplinas; *Matemática* – observação da aparência positiva das coisas, pois não deviam ser consideradas apenas as palavras (...), sugestão de se realizarem muitos exercícios de modo a favorecer a razão e o raciocínio; *Sciências naturais* – compreendida como meio eficaz e fecundo de cultura estética. Esta disciplina deveria propiciar o exercício de reavivar o sentimento do belo, por concorrer com o "desarrôlo dos sentidos (...)"; *Geografia* – conhecimentos úteis, de real valor e notória necessidade sobre o ponto de vista industrial, comercial, militar, artístico, mormente ao viajante, ao turista, hoje tão em voga; *Belas-artes* – o ensino destas matérias devia despertar a beleza, esse esplendor da verdade, como opinava Platão, *que todos saberiam apreciar com claridade e exatidão*. Os alunos tinham aulas de pintura, música, poesia, escultura com caráter genuinamente educativo; *História* – uma das matérias que mais se prestam para cultivar o juízo, a imaginação, a memória e a razão, com sentido moral e sentimentos pátrios. Ao término das considerações sobre essas disciplinas, uma recomendação de leitura - feita, em São Luís, em 1920 - aos professores para que aperfeiçoassem seus conhecimentos de metodologia de ensino:



Terminemos estas considerações pela afirmação de Cicero, que chama á História—*mestra da vida*. Quantas comparações e salutares ensinos não brotam do seu estudo metódico e raciocinado!

Antes de concluir este ligeiro apanhado, sôbre o valor pedagógico de algumas matérias de ensino, seja-me permitido recomendar á leitura dos srs. membros do magistério o livro intitulado "*A arte de ensinar*", ou manual para mestres, alumnos, e a todos aquelles que se interessam pelo verdadeiro ensino da mocidade, por Emerson E. White, traduzido em portuguêz por Carlos de Escobar, a convite do sr. Oscar Tompson, director geral do ensino em S. Paulo.

A consequência da leitura trará, não o duvido, o mais alto proveito para o ensino metodológico das diversas disciplinas que respeitam á escola primária.

S. Luiz, 25—fev.—1920.

Irmão Paulo Domingos.

Fonte: Questões da Educação. São Luís: Imprensa Oficial, 1922.

O ensino de composição deveria prever atividade semanal, atualmente, esse item é denominado de produção textual ou redação. A composição era um item da disciplina de língua materna, a qual devia ser mais detalhada que as outras disciplinas e matérias. O ensino deveria valorizar e exigir teor filosófico. Para os professores, recomendavam preparar as lições com antecedência à aula, para que os alunos realizassem com êxito os exames de formação profissional. A orientação era a seguinte:

> o ensino da língua materna não é, como o supõem alguns, muito fácil e independente do preparo prévio, para ser ministrado.
>
> Bem ao contrário disso, deve o professor preparar com antecedência, a lição: estudá-la, analizá-la, apresentando-a aos alunos com a maior clareza, afim de que eles a possam compreender e assimilar. (IMPRENSA OFICIAL, 1922: 62).

Há referência de que os professores do ensino de língua materna eram considerados superiores aos das outras disciplinas, pois aqueles ensinavam o idioma pátrio e os outros, conhecimentos gerais; ou seja, a aquisição de outros conhecimentos ocorre "por meio da língua, aprendemos a externar os nossos pensamentos, a interpretar os alheios e a tirar deles todo proveito." (IMPRENSA OFICIAL, 1922). Tal afirmativa era direcionada especialmente para os falantes nativos.

Por não haver informações sobre as formas de ensino para os estudantes estrangeiros, pode-se entender que recebiam tratamento similar dos nativos. O material utilizado possivelmente era o mesmo com que o professor trabalhava nas diversas séries escolares, pois o ensino era centrado nos conteúdos e nos conhecimentos disciplinares dos professores; o importante era que os estudantes aprendessem a ler e a escrever textos na língua portuguesa.

Assim, supõe-se que o ensino/aprendizagem da língua materna significava mais que promover/adquirir um cabedal de palavras, visava também desenvolver o pensamento, por meio da linguagem, e consistia em construir um meio ou instrumento de aquisição de cultura. Entendia-se que, sem a compreensão, não havia formação intelectual. Para tanto, o ensino da língua vernácula devia ser como "fruto sazonado", sua amplitude requeria rotina e atendia essências proveitosas como a primazia sobre as outras disciplinas.

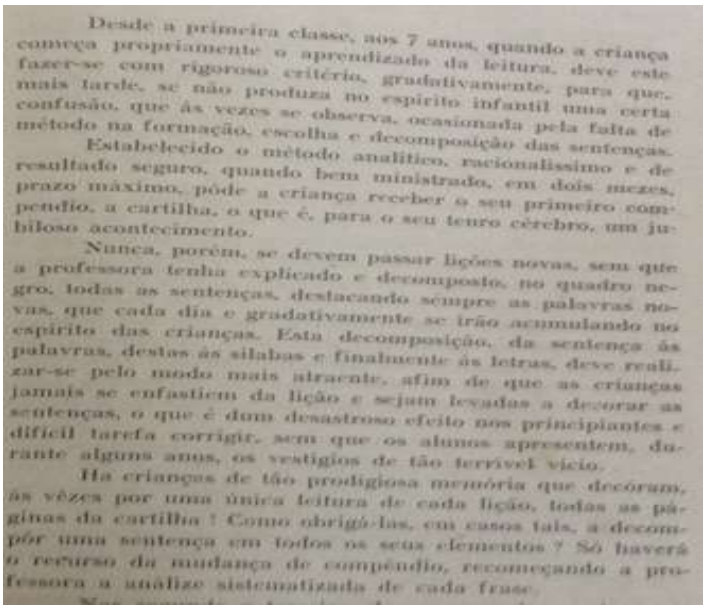
As aulas de língua materna deviam envolver exercícios ortográficos, leitura e explicações de trechos escolhidos, gramática raciocinada [não decorar como papagaio, sem a mínima compreensão], exercício de análise gramatical e lógica, redação de carta, descrição de passeios, festas, ditados etc. Aos professores competia a preparação das

aulas com antecedência e repetir as atividades inúmeras vezes. As novas palavras deviam ser destacadas e repetidas de forma que o aluno não tivesse dúvidas sobre seu uso e significado. (QUESTÕES DE EDUCAÇÃO, 1936)

Matérias e compromissos para professoras

Material didático e conteúdo programático se materializavam em documentação, como registro de acontecimentos diários. Mesmo assim, as questões de educação e de acontecimentos escolares foram documentadas sob a forma de dados gerais, como número de alunos por escolas, relação de professores pagos e/ou afastados. Ou melhor, a captação dos dados estatísticos e de descrição não seguia um padrão oficial, registrando-se esses dados de formas diferentes: alguns documentos trazem a relação de professores e o número de estudantes; outros, o número de alunos por estabelecimento; outros ainda o número de alunos e as despesas de manutenção do estabelecimento de ensino. Entre outras irregularidades ou falta de modelo comum está a falta de registro sobre a procedência dos alunos nativos e estrangeiros. No caso dos estrangeiros, um indicador pode ser a origem das respectivas empresas.

Quanto ao período de ingressar nas escolas formais, verificou-se como fator determinante a idade: os estudantes matriculavam-se na escola fundamental aos sete anos de idade, conforme documento:



Desde a primeira classe, aos 7 annos, quando a criança começa propriamente o aprendizado da leitura, deve este fazer-se com rigoroso criterio, gradativamente, para que, mais tarde, se não produza no espirito infantil uma certa confusão, que ás vezes se observa, occasionada pela falta de methodo na formação, escolha e decomposição das sentenças.

Estabelecido o methodo analitico, racionalissimo e de resultado seguro, quando bem ministrado, em dois mezes, prazo maximo, póde a criança receber o seu primeiro compendio, a cartilha, o que é, para o seu tenro cérebro, um jubiloso acontecimento.

Nunca, porém, se devem passar lições novas, sem que a professora tenha explicado e decomposto, no quadro negro, todas as sentenças, destacando sempre as palavras novas, que cada dia e gradativamente se irão acumulando no espirito das crianças. Esta decomposição, da sentença ás palavras, destas ás silabas e finalmente ás letras, deve realizar-se pelo modo mais atraente, afim de que as crianças jamais se enfastiem da lição e sejam levadas a decorar as sentenças, o que é dum desastroso effeito nos principiantes e difficil tarefa corrigir, sem que os alumnos apresentem, durante alguns annos, os vestigios de tão terrivel vicio.

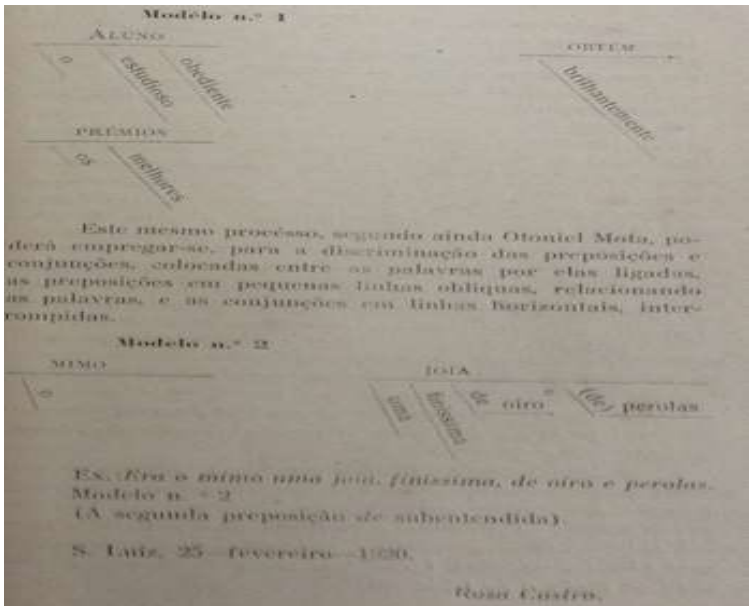
Ha crianças de tão prodigiosa memoria que decóram, ás vezes por uma unica leitura de cada lição, todas as páginas da cartilha! Como obrigá-las, em casos tais, a decompôr uma sentença em todos os seus elementos? Só haverá o recurso da mudança de compendio, recomeçando a professora a analize sistematizada de cada frase.

Fonte: Imprensa Oficial, 1922, p. 62

A faixa etária de 7 (sete) anos de idade era considerada como idade de aprendizado das leituras. Isto permite depreender que as crianças, ao ingressarem na escola, já deviam ter conhecimento de alfabetização, fato que justifica a contratação dos professores particulares. Os professores dos estabelecimentos escolares, por sua vez, realizavam como prática de ensino métodos aplicados, ou seja, a maioria dos docentes se qualificava em outros estados brasileiros ou fora do país e retornava para aplicar os conhecimentos adquiridos. Esses professores eram incumbidos da tarefa de elaborar e usar roteiros de conhecimentos básicos; deviam repetir para os alunos o mesmo conteúdo por dezenas de anos e aplicavam também modelos de atividades de ensino e exercícios sobre os conteúdos repassados.

Competia aos alunos a repetição das informações repassadas pelos professores; na sequência, eram sabatinados, de forma a se aferir a aquisição de conhecimentos, em provas escritas, orais e arguições.

Os modelos de aulas gramaticais, adotados desde 1922, seguiam lógicas de distribuição das classes de palavras e de sintaxe. Observam-se a seguir dois exemplos de orações em gráfico, conforme exposição


Modelo n.º 1

ALUNO

o — estudioso — obediente

ORTEM

brilhantemente

PRÉMIOS

os — melhores

Este mesmo processo, segundo ainda Otoniel Mota, poderá empregar-se, para a discriminação das preposições e conjunções, colocadas entre as palavras por elas ligadas, as preposições em pequenas linhas obliquas, relacionando as palavras, e as conjunções em linhas horizontais, interrompidas.

Modelo n.º 2

MIMO

o

JOIA

uma — finissima — de oiro — (de) perolas

Ex.: *Era o mimo uma joia, finissima, de oiro e perolas.*
Modelo n.º 2
(A segunda preposição *de* subentendida).

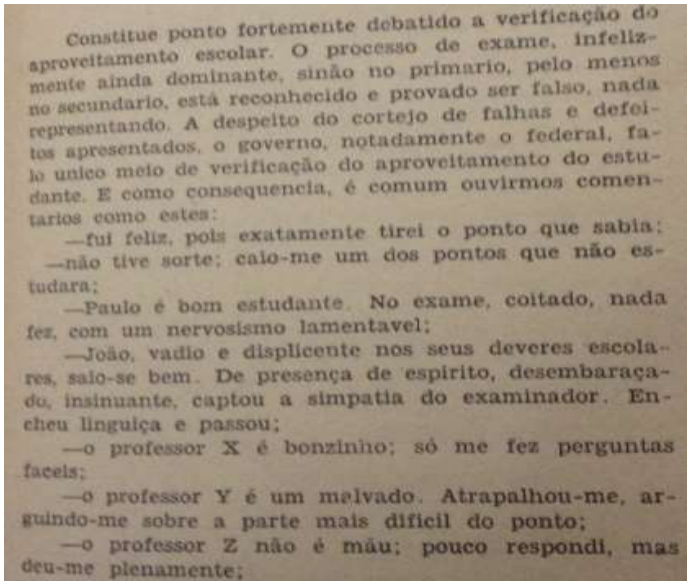
S. Luiz, 25 fevereiro 1920.

Rosa Castro.

Fonte: Imprensa Oficial, 1922.

O aluno deveria exercitar, a partir da apresentação dos modelos, outras frases de forma automática e idêntica. No que se referia à verificação de aproveitamento escolar, os métodos eram escritos e orais, o primeiro implicava certa homogeneização de classe; e o segundo, fragilidades.

Apresenta-se, em seguida, um documento sobre verificação de aprendizagem dos alunos, que registra a maneira como professores e alunos representavam os episódios relativos aos exames.



Constitue ponto fortemente debatido a verificação do aproveitamento escolar. O processo de exame, infelizmente ainda dominante, sinão no primario, pelo menos no secundario, está reconhecido e provado ser falso, nada representando. A despeito do cortejo de falhas e defeitos apresentados, o governo, notadamente o federal, falo unico meio de verificação do aproveitamento do estudante. E como consequencia, é comum ouvirmos comentarios como estes:

—fui feliz, pois exatamente tirei o ponto que sabia;

—não tive sorte; calo-me um dos pontos que não estudara;

—Paulo é bom estudante. No exame, coitado, nada fez, com um nervosismo lamentavel;

—João, vadio e displicente nos seus deveres escolares, sáio-se bem. De presença de espirito, desembaraçado, insinuante, captou a simpatia do examinador. Encheu linguiça e passou;

—o professor X é bonzinho; só me fez perguntas faceis;

—o professor Y é um malvado. Atrapalhou-me, arguindo-me sobre a parte mais dificil do ponto;

—o professor Z não é máu; pouco respondi, mas deu-me plenamente;

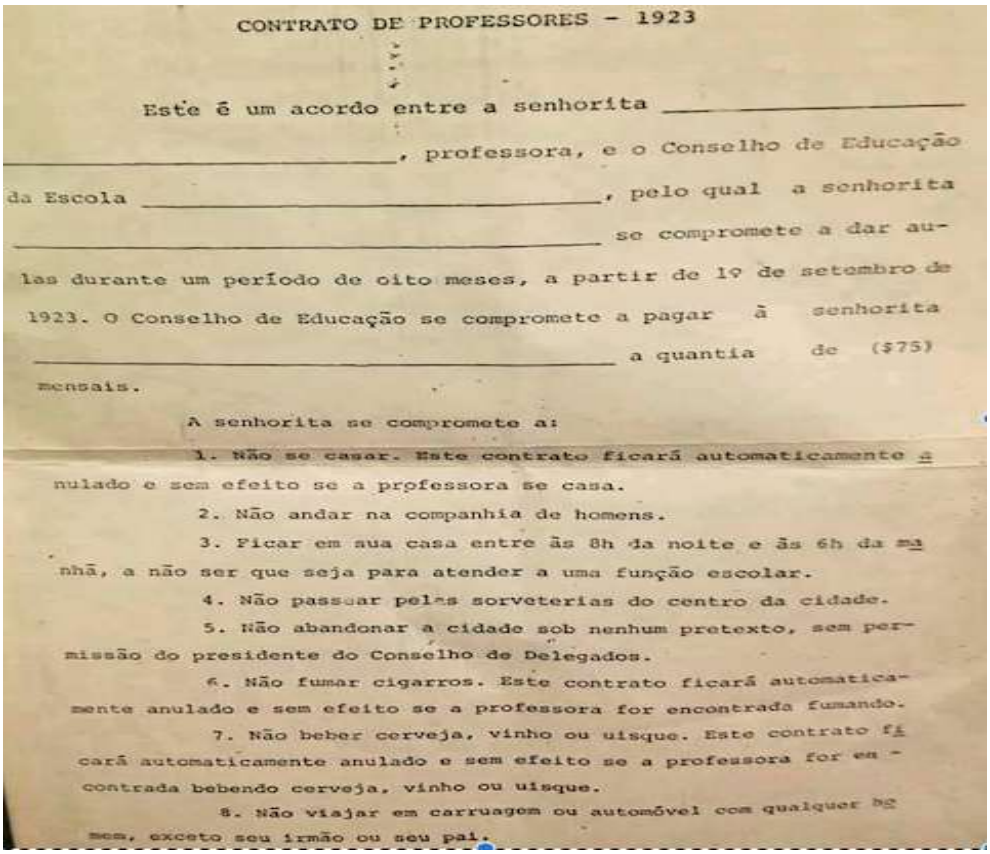
Fonte: Imprensa Oficial, 1922.

Se, por um lado, as avaliações de conhecimentos dos alunos eram frágeis, os recursos para solucionar as dificuldades estudantis eram poucos e o processo de aprimoramento do ensino/avaliação era lento, por outro, a demanda de qualificação profissional era cada vez maior para os jovens maranhenses.

A todas essas dificuldades existentes nas escolas, acrescia-se aquela de o professor precisar também ensinar português para alunos não nativos, filhos dos funcionários de empresas estrangeiras aqui residentes. Tudo leva a crer que os estudantes estrangeiros recebiam tratamento idêntico ao dos nativos.

Mesmo com esse precário quadro de ensino e com a utilização de métodos e técnicas iguais para o ensino a estudantes brasileiros e estrangeiros (o que evidentemente não era o adequado), os relatórios sobre retenção ou evasão de alunos atribuíam esse problema a falhas inerentes aos aprendizes, mencionando dificuldades de assimilação, incapacidade para aprender os conteúdos, falta de habilidade etc..

Para a contratação de professores, do sexo feminino, as exigências eram contundentes, não só no Brasil. Observam-se a seguir os regulamentos (traduzidos do espanhol para o português) que uma profissional, no início do século XX, se comprometeu a seguir ao firmar um contrato de trabalho.



CONTRATO DE PROFESSORES - 1923

Este é um acordo entre a senhorita _____ _____, professora, e o Conselho de Educação da Escola _____, pelo qual a senhorita _____ se compromete a dar aulas durante um período de oito meses, a partir de 1º de setembro de 1923. O Conselho de Educação se compromete a pagar à senhorita _____ a quantia de ($75) mensais.

A senhorita se compromete a:

1. Não se casar. Este contrato ficará automaticamente anulado e sem efeito se a professora se casa.
2. Não andar na companhia de homens.
3. Ficar em sua casa entre às 8h da noite e às 6h da manhã, a não ser que seja para atender a uma função escolar.
4. Não passear pelas sorveterias do centro da cidade.
5. Não abandonar a cidade sob nenhum pretexto, sem permissão do presidente do Conselho de Delegados.
6. Não fumar cigarros. Este contrato ficará automaticamente anulado e sem efeito se a professora for encontrada fumando.
7. Não beber cerveja, vinho ou uisque. Este contrato ficará automaticamente anulado e sem efeito se a professora for encontrada bebendo cerveja, vinho ou uisque.
8. Não viajar em carruagem ou automóvel com qualquer homem, exceto seu irmão ou seu pai.

Fonte: Almeida (2009: 150)

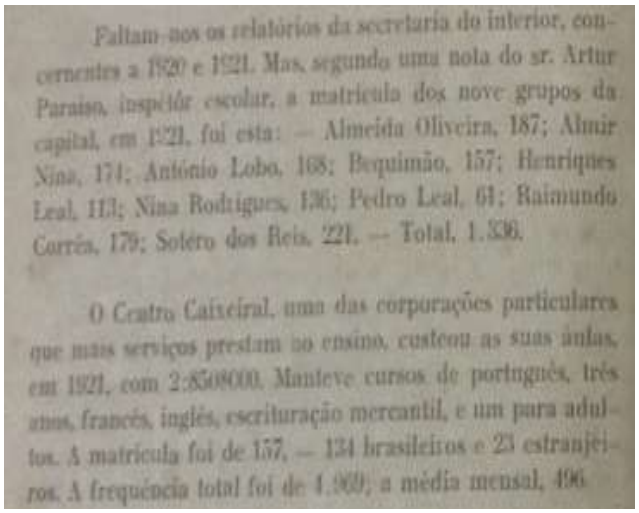
As escolas normais deveriam formar professoras para desempenho pedagógico, levando em conta os valores sociais previstos no espaço e na época em que atuavam.

Almeida (2009) destaca ao abordar a formação de professores:

> Não é demais apontar que essa atitude possuía paralelos em outros países, o que reitera a universalidade da subjugação feminina também no magistério. Por isso julguei oportuno transcrever abaixo modelo de contrato de trabalho de 1923 que era assinado pelas professoras na sua nomeação na cidade de San Salvador, América Central. Consegui esse documento de colegas quando estive num encontro de historiadores em Havana, Cuba, em 2003, o qual transcrevo a seguir, já traduzido do espanhol. Porém, não consegui localizar a fonte de procedência do referido documento.

A construção de políticas educacionais comuns parece ser uma assertiva mais adequada para aproximar grupos sociais diversos; assim, o ensino proveria "unidade de tratamento". Embora o interesse econômico do mercado interno crescesse, não se desenvolvia no Maranhão por falta de mão de obra especifica para as necessidades mercantis. Observe-se o número de estudantes matriculados em 1921, na escola de corporação particular Centro Caixeiral, que manteve cursos de "português, três anos,

francês, inglês, escrituração mercantil, e um (sic) para adultos". A matrícula foi de 157 alunos – "134 brasileiros e 23 *estranjeiros* "(ortografia da época).



Faltam-nos os relatórios da secretaria do interior, concernentes a 1920 e 1921. Mas, segundo uma nota do sr. Artur Paraiso, inspetôr escolar, a matricula dos nove grupos da capital, em 1921, foi esta: — Almeida Oliveira, 187; Almir Nina, 171; Antônio Lobo, 168; Bequimão, 157; Henriques Leal, 113; Nina Rodrigues, 136; Pedro Leal, 61; Raimundo Corrêa, 179; Soleto dos Reis, 221. — Total, 1.536.

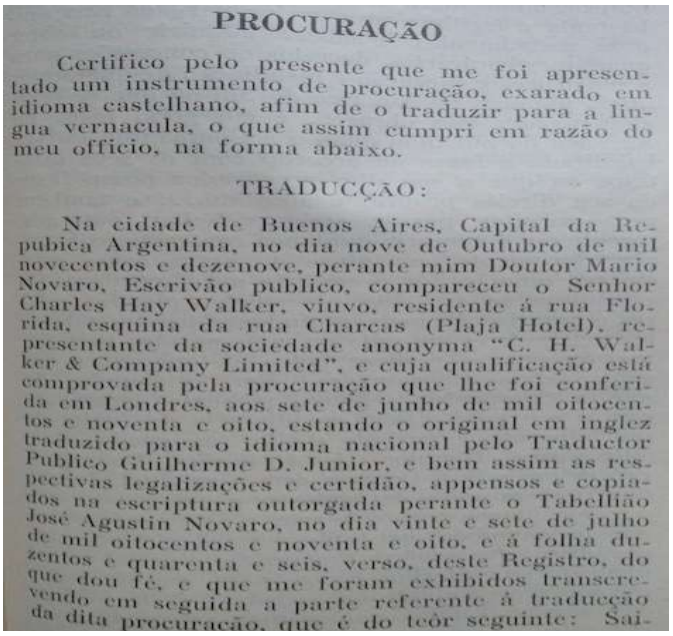
O Centro Caixeiral, uma das corporações particulares que mais serviços prestam ao ensino, custeou as suas aulas, em 1921, com 2:850$000. Manteve cursos de português, três anos, francês, inglês, escrituração mercantil, e um para adultos. A matrícula foi de 157, — 134 brasileiros e 23 estranjeiros. A frequência total foi de 1.969; a média mensal, 496.

Fonte: Imprensa Oficial, 1922.

No ensino identificado como modelo de corporação pública não há registro de alunos estrangeiros. Nem por isso pode-se afirmar que os estrangeiros estudassem apenas nas escolas e centros de ensino particulares, pois, como já mencionado, os estabelecimentos escolares não seguiam um modelo padrão de informação, ora registrando números de alunos por sexo e idade, ora destacando os valores de pagamento de professores, ora mencionando valores de investimentos nos estabelecimentos, ora enfatizando a necessidade de criação de novos cursos ou de estabelecimentos. Pode-se afirmar que a base de levantamentos estatísticos era aleatória.

Acrescente-se que foi possível encontrar nos Arquivos Públicos e Biblioteca em São Luís, um documento de uma empresa estrangeira com atividade no Maranhão, datado de 1919, primeiramente traduzido do inglês para o castelhano e, em seguida, do castelhano para o português. Trata-se da constituição de representantes e de seus poderes nos acordos realizados com a C. H. Walker & Company Limited – da Inglaterra. Por que as negociações entre o estado do Maranhão e a Inglaterra ocorreriam intermediadas pela língua castelhana?

As sucessivas traduções parecem atestar a pouca importância que nossa língua tinha no cenário internacional, o decorrente desinteresse dos estrangeiros pelo seu aprendizado e as dificuldades com que se depararam não só as empresas estrangeiras que atuavam em nosso espaço, mas também os falantes de outras línguas que nelas trabalhavam e precisavam aprender o português para viver no Brasil.



PROCURAÇÃO

Certifico pelo presente que me foi apresentado um instrumento de procuração, exarado em idioma castelhano, afim de o traduzir para a lingua vernacula, o que assim cumpri em razão do meu officio, na forma abaixo.

TRADUCÇÃO:

Na cidade de Buenos Aires, Capital da Republica Argentina, no dia nove de Outubro de mil novecentos e dezenove, perante mim Doutor Mario Novaro, Escrivão publico, compareceu o Senhor Charles Hay Walker, viuvo, residente á rua Florida, esquina da rua Charcas (Plaja Hotel), representante da sociedade anonyma "C. H. Walker & Company Limited", e cuja qualificação está comprovada pela procuração que lhe foi conferida em Londres, aos sete de junho de mil oitocentos e noventa e oito, estando o original em inglez traduzido para o idioma nacional pelo Traductor Publico Guilherme D. Junior, e bem assim as respectivas legalizações e certidão, appensos e copiados na escriptura outorgada perante o Tabellião José Agustin Novaro, no dia vinte e sete de julho de mil oitocentos e noventa e oito, e á folha duzentos e quarenta e seis, verso, deste Registro, do que dou fé, e que me foram exhibidos transcrevendo em seguida a parte referente á tradução da dita procuração, que é do teôr seguinte: Sai-

Fonte: Contratos Assinados pelo Estado do Maranhão e ULEN & CO

Ao longo do tempo, vem crescendo a demanda de bens industriais no estado do Maranhão. Tal crescimento atrai empresas e indústrias estrangeiras que, mais uma vez, exigem mão de obra especializada. Para compreender a escala de mão de obra, pode-se situar que alguns setores de trabalho compõem-se por serviços secundários – estes são remanejados de outros estados do Brasil; os terciários são ocupados pelos maranhenses e os de posições superiores são ocupados por estrangeiros – oriundos de diferentes países e línguas, tendo como uso linguístico predominante o inglês.

A vinda de empresas multinacionais não impulsionou os investimentos esperados para a educação escolar e a qualificação de mão de obra da população local. Na ausência das ações governamentais, o setor privado tenta ofertar cursos de curta e média duração e as próprias empresas executam cursos profissionalizantes, visando atender às necessidades imediatas. Esse novo momento não propiciou diferenciar as práticas anteriores.

No Maranhão, hoje, em relação ao ensino de português para estrangeiros poucos são os que se interessam por aprender nossa língua e cultura, defrontando-se com escassez de cursos, materiais didáticos e professores. O estudo da língua pode ser feito na empresa ou em casa com professores particulares, em instituições de ensino de língua públicas e privadas. Por vezes, secretárias nativas auxiliam o chefe e a respectiva família, pois eles precisam aprender português para a sobrevivência no Brasil,

necessitando compreender, compulsoriamente, as atitudes e as reações dos brasileiros/maranhenses e seus costumes.

Considerações parciais

Para a pesquisa, no período focalizado, das ações voltadas para o ensino de português para estrangeiros no Maranhão, são necessários mais dados informativos. Ainda é muito incipiente o interesse por esse nicho de trabalho, bem como pouco desenvolvida a ação política para a formação de profissionais e de material didático.

Em síntese, no percurso de dois séculos, as práticas sócio-políticas sobre educação, formação profissional para o ensino de português para estrangeiros pouco ou nada têm sido realizado. Assim sendo, os resultados demonstram um descompasso decorrente de procedimentos equivocados ao dispensarem um tratamento semelhante ao ensino de português língua materna e estrangeira e ao tratarem como questão apenas burocrática e não pedagógica os métodos de ensino-aprendizagem e a organização de material didático.

Verificou-se que, este estudo - ainda que não se refira a uma história da escrita, da leitura, do livro em sentido escolar, nem da educação - não seria possível, sem essas retomadas históricas. Verificou-se ainda que realizar a investigação proposta sobre o ensino de português para estrangeiros no Maranhão, lançou alguma luz sobre a questão, mas esbarrou em registros rarefeitos que, por sua vez, produziram novas e instigantes perguntas e algumas respostas sobre essa área, inscrita no quadro mais amplo da formação educacional e instrucional dos maranhenses.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, J. S. de. 2009. *Indícios do sistema coeducativo na formação de professores pelas escolas normais durante o regime republicano em São Paulo (1890/1930).* Educ. rev. no. 35, Curitiba, 2009.

CASTRO, César Augusto. 2010. *Leis e regulamentos de instruções básicas do Maranhão Império de 1835 a 1889.* São Luís, 2010.

Contratos Assinados pelo Estado do Maranhão e ULEN & CO. Belém - Pará

CORRÊA, J. R. 1986. *Mudança social no nordeste*. São Luís: SIORGE.

IMPRENSA OFICIAL DO MARANHÃO. 1922. *Trabalhos do Congresso de 1922*. São Luís.

COSTA*, Odaleia Alves da. 2015.* [PDF]. Indícios de circulação do "Livro do Povo" de ...alb.com.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/.../COLE_2038.pdf. Acesso em 1º de agosto de 2015.

DOCUMENTO. 1923. *Contrato de trabalho para professoras.* San Salvador (mimeo). [Links]

JOFILLY, J. 1988. *Morte na Ulen Company, 50 anos depois.* Rio de Janeiro: Record.

REGO, L. 1934. *Questões de educação, contribuição aos problemas educacionaes maranhenses.* S. Luiz do Maranhão: Typ. M. Sites.

VELÁZQUEZ CASTELLANOS, Samuel Luís. 2012. *O livro escolar no Maranhão Império: produção, circulação e prescrições.* São Paulo: UNESP.

De volta ao futuro da língua portuguesa.
Atas do V SIMELP - Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa
Simpósio 11 - O ensino de português para estrangeiros no Brasil: da imigração europeia do século XIX às imigrações internacionais do XXI, 2909-2928
ISBN 978-88-8305-127-2
DOI 10.1285/i9788883051272p2909
http://siba-ese.unisalento.it, © 2017 Università del Salento

O ENSINO DE PORTUGUÊS PARA ESTRANGEIROS NA REGIÃO DE SÃO PAULO: DO FIINAL DO SECULO XIX A MEADOS DO SECULO XX

Aparecida Regina Borges SELLAN[2]

RESUMO
Este estudo se insere na área do ensino de português para estrangeiros e tem por tema as práticas desenvolvidas para esse fim, na cidade de São Paulo, no final do século XIX até a primeira metade do século XX. Justifica-se em razão da grande massa de estrangeiros, especialmente de italianos, que imigraram para o Brasil naquele período, os quais tinham o distanciamento da língua, entre os inúmeros desafios a serem enfrentados por um estrangeiro para se adaptar na nova terra. Assim, a pesquisa buscou identificar não apenas como ocorreu, na capital paulista e regiões, o ensino de português a estrangeiros e seus descendentes - italianos, especialmente, mas também se houve um planejamento, qual a perspectiva pela qual se ensinou e quais materiais foram utilizados naquele momento. Os resultados das análises dos documentos localizados indicaram não haver, no período, uma consciência clara sobre a especificidade do ensino da língua portuguesa como língua estrangeira. Por essa razão, os estrangeiros e seus filhos que tiveram acesso à escola regular brasileira receberam o mesmo tipo de ensino voltado para o aluno falante nativo. Mesmo com a instalação das escolas peninsulares, que seguiam o programa determinado pelo governo da Itália, com o ensino ministrado em italiano e por professores italianos, não se identificou uma preocupação exclusiva com o ensino da língua portuguesa para esses estrangeiros.

PALAVRAS-CHAVE: Português Língua Estrangeira; Imigração Italiana; Processos de Ensino.

Considerações Iniciais

O processo imigratório observado no Brasil a partir do final do século XIX e intensificado até a metade do século XX se deveu pelas mudanças ocorridas, internamente, com o fim da escravatura, a instalação da República e o início do processo de industrialização, especialmente na região Sudeste, ocupação do campo na

2 PUC-SP, Faculdade de Filosofia, Comunicação, Letras e Artes, Departamento de Português. Rua Vereador Jair Salvarani, 285, CEP:08790-020, Mogi das Cruzes, São Paulo, Brasil. borges@uol.com.br

região Sul e, externamente, pelo período pré e entre guerras vividas especialmente na Europa, cujas razões foram sendo construídas ao longo do século XIX. Esses fatores tornaram-se responsáveis por um intenso movimento emigratório, fazendo do Brasil um dos principais destinos. Os primeiro imigrantes – inicialmente italianos, alemães e, posteriormente, japoneses, entre outros – foram deslocados para o interior dos estados de São Paulo, Minas Gerais, Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul. Desses, uma grande parcela especialmente de italianos, ascendeu rapidamente em razão do sucesso com o trato da terra e, vindo para a capital, contribuiu para a construção de nova classe social, constituída pelos grandes cafeicultores e, posteriormente, aqueles que deram origem ao grupo de industriais e banqueiros. Não apenas esses, mas também aqueles que resolveram deixar o campo e, vindo para a cidade, tornaram-se empregados da indústria ou do comércio. Esse novo grupo social possibilitou o surgimento de escolas voltadas a atender filhos desses estrangeiros. No entanto, sabe-se que, naqueles anos finais do século XIX e início do século XX não se concebia um ensino de língua portuguesa diferente para esses alunos estrangeiros, isto é, não se diferenciava ensino de língua portuguesa para o aluno nativo do ensino para aluno estrangeiro.

Nesse sentido, a pesquisa realizada orientou-se pelos seguintes objetivos: identificar: 1- registros sobre como se deu, na capital paulista e regiões, o ensino de português a estrangeiros e seus descendentes - italianos, especialmente, no final do século XIX e início do século XX; 2 - o processo de aprendizagem e a perspectiva pela qual se ensinou; 3 - possíveis materiais utilizados naquele momento. Assim, faz-se necessário retomar o contexto que promoveu a vinda dos imigrantes, em especial, os italianos, para o Brasil; a instalação das escolas públicas primárias e a inclusão dos alunos estrangeiros nessas escolas; a criação de escolas segundo um ideário do governo italiano em terras estrangeiras e, de modo geral, o aprendizado formal e informal dos estrangeiros aqui focalizados.

A chegada dos Imigrantes

Por volta de 1870, de acordo com registros de Alvim (1986), começa-se a observar, no estado e na cidade de São Paulo, um movimento imigratório mais acentuado, especialmente de italianos. Possivelmente por sua situação geográfica, facilidade de acesso pela proximidade com o Porto de Santos e alguns indícios de

avanço econômico pela presença do grupo de cafeicultores, São Paulo foi o estado mais atraente e a presença dos imigrantes foi fundamental para seu crescimento.

> Alvim divide os primeiros cinquenta anos da imigração italiana em três fases. A primeira, de 1870 a 1885, caracterizada pela articulação politica do grupo do Oeste, paralelamente à desagregação da mão-de-obra escrava; pelas primeiras tentativas de se apoiar a produção cafeeira na mão-de-obra livre; e pela ausência de uma política imigratória definida. Nesse período, os italianos ainda não eram maioria. A segunda fase, de 1885 a 1902, caracterizada pela consolidação do novo grupo econômico no poder – os fazendeiros do Oeste – enquanto o mercado de trabalho se apoia de fato na mão-de-obra livre, definindo-se, desse modo, o que se pode chamar de politica imigratória, basicamente fundada no imigrante italiano. A terceira fase, de 1902 a 1920 (e também nos anos seguintes), caracterizado pela manutenção do poder político do novo grupo e pela consolidação, em todo o país, da política imigratória iniciada por São Paulo.

De acordo com Pereira (2010), em meados de 1870, São Paulo contava com 28 mil habitantes e saltou, em 1900, para 240 mil, atingindo, em 1914, o total de mais de 477 mil. Esse grande aumento populacional se deveu, sem dúvida, à expansão da produção e exportação de café.

Deve-se observar que o êxodo de massa - entre 1876 e 1914 os italianos representaram 44% do total da entrada de estrangeiros no Brasil – foi favorecido pela decisão brasileira de financiar a viagem, procedimento que permitia a emigração de todo o núcleo familiar e daqueles que não tinham a possibilidade de pagar sua passagem. Esse processo foi interrompido em 1902, com a decisão de Roma de proibir a emigração subsidiada, permitindo apenas a expatriação espontânea, à própria custa, em razão das denúncias feitas sobre as condições de trabalho nas fazendas (TRENTO, 2000: 26)

Os interesses que circulavam na cidade de São Paulo foram os mais diversos, conforme explicita Pereira (2010):

> A capital do estado de São Paulo acabou impondo-se como centro politico-administrativo, passando progressivamente a exercer a primazia no campo econômico, estabelecendo ligações eficientes pela concentração de negócios, de capital financeiro, comercial e industrial. Esse crescimento e diversificação econômica foram acompanhados de uma progressiva expansão espacial e demográfica da cidade impulsionada pelo complexo exportador

> cafeeiro, num período que se estendeu de 1870 ate a década de 1920, quando, efetivamente, começou a esboçar os contornos de metrópole. (p. 20)

Durante todo o processo imigratório daquele período, dos quatro milhões e meio de imigrantes – de diferentes nacionalidades, três milhões ficaram no estado de São Paulo, uma pequena parte na capital, e o restante foi distribuído para o interior, especialmente para o trato da lavoura, em substituição à mão-de-obra escrava.

O ponto de chegada desses imigrantes era o Porto de Santos, de onde eram encaminhados para os alojamentos e, posteriormente, hospedarias no bairro do Brás.

A Hospedaria do Imigrante foi criada pela Lei 56 de 21 de março de 1885 e sua construção se deu entre 1886 e 1888, e de acordo com Trento (2000)

> Possuía 2 pavimentos; seus 8 salões dormitórios tinham capacidade para acomodar, em condições normais, 1200 imigrantes, mas houve casos de estarem alojadas 6 mil pessoas, o que revela que nem sempre tudo podia funcionar em perfeita harmonia. Ao chegar à hospedaria, o imigrante recebia uma refeição e tomava conhecimento do regulamento interno, escrito em 6 idiomas. No dia seguinte, havia vacinação, a conferência de seus dados pessoais e de seus familiares e a emissão do cartão de identificação. Após os primeiros procedimentos, o imigrante aguardava o estabelecimento do contrato de trabalho, para depois ser levado até a região onde se encontrava a fazenda. Ele permanecia na hospedaria pelo prazo de 6 dias ou mais, dependendo da oferta de emprego. (p. 34) [3]

Desde o inicio do êxodo de massa, o estado de São Paulo abrigou mais de 70% dos estrangeiros aqui chegados – especialmente os italianos. Esses imigrantes chegaram a representar aproximadamente um quarto da população do ano de 1890 a 1910, segundo Trento (2000), contribuindo fundamentalmente para o crescimento demográfico e econômico paulista.

São Paulo passou de 23 mil habitantes em 1872 a 65 mil em 1890, a 240 mil em 1900 e a 580 mil em 1920 (TRENTO, 2000). Os italianos representavam quase 40% da população paulistana, justificando a impressão de "cidade italiana" causada a muitos a muitas pessoas que visitavam a capital. De acordo com o autor,

> Sobretudo em alguns bairros do centro, a etnicidade era palpável e se evidenciava através das placas das lojas, dos nomes das ruas, das devoções religiosas, do vestuário, das construções e do vozeirio confuso nas ruas, com

3 Desde 1998, vinte anos após receber o ultimo grupo de imigrantes, as instalações da hospedaria foram transformadas no Memorial do Imigrante, que procura resguardar a história desses homens e mulheres que vieram para cá em busca de uma nova vida.

> o idioma de Dante e vários dialetos ecoando mais que o português e induzindo os próprios nativos a incorporá-los. (p.78)

Esse enorme contingente foi responsável por criar vários bairros paulistanos ainda hoje muito enraizados na tradição italiana, construídos por esses imigrantes, como Bom Retiro, Brás, Bexiga, Barra Funda, quando ainda suas condições eram muito precárias, vivendo, por exemplo, em cortiços. Com o passar dos anos, as condições de trabalho e de moradia melhoraram e observou-se uma mobilidade social, levando-os a instalarem-se em outros bairros como Vila Mariana, Consolação, Perdizes, entre outros.

Diante desse panorama, São Paulo contava com uma população muito aumentada e havia uma mescla muito grande trabalhadores em todas as áreas, dos serviços comuns, como condutores de tílburis ou de bondes, mascates, engraxates, jornaleiros, barbeiros, garçons, costureiras, e também os proletários que passaram a ocupar postos de trabalhos como operários ou técnicos nas recém criadas fábricas.

Na cidade de São Paulo, em razão da grande mudança de sua população, havia uma linguagem muito difusa, pois os sotaques italianos misturados ao português falado nas comunicações cotidianas, muitas vezes, dificultava a comunicação (Cenni, 2003). Isso provocou preocupação não só ao governo, mas também aos familiares em relação à escolarização dos filhos desses imigrantes.

Surgimento das Escolas Públicas Primárias

Considerando que a expansão populacional na cidade de São Paulo não aconteceu apenas nos setores de moradia e de trabalho, há de se considerar também o aumento da população infantil em idade escolar. A situação da escola pública na cidade de São Paulo encontrada pelos imigrantes no final do século XIX e início século XX não estava preparada para acolher uma nova e especial demanda.

De acordo com estudo apresentado por Mimesse (2015), as escolas públicas primárias naquele período eram compostas por: 1 - Escolas Isoladas que eram organizadas por três tipos, masculinas, femininas e mistas, cujos alunos, em idades e níveis de aprendizagem diferentes, eram agrupados em uma única sala de aula; 2 - Escolas Reunidas que agregavam algumas escolas isoladas em um mesmo espaço físico; 3 - Grupos Escolares

cujas salas eram organizadas de acordo com a idade e o nível de aprendizagem dos alunos já direcionava um professor específico para cada turma.

Esse modo de organização da estrutura escolar da época era problemático não apenas para o aluno nativo, mais ainda para o estrangeiro que, além das dificuldades naturais de adaptação de vida no novo país e com a nova cultura, ainda enfrentava os entraves da língua, pois nessas mesmas salas de aula eram inseridos os alunos estrangeiros.

De acordo com a autora, as escolas isoladas recebiam muitas críticas pelos diretores gerais e inspetores escolares da capital e do interior às quais eram citadas nos Relatórios contidos nos *Annuarios do* E*nsino*. Apontavam que essas escolas apresentavam deficiências no seu funcionamento, pois havia problemas quanto ao seu espaço físico, aos materiais didáticos, à formação dos professores e à diversidade de métodos de ensino aplicados.

No relatório apresentado ao Secretário do Interior, no *Annuario* de 1917, o Diretor Geral de Instrução Pública, Oscar Thompson, assim se manifestou na introdução do referido documento:

> Nas zonas Oeste e Noroeste, cuja população rural é, na sua grande maioria, descendente de estrangeiros, a principal preocupação da escola deve ser o ensino da língua, como primeiro fator de assimilação, e o conhecimento dos homens e da terra brasileira. Ainda mais: - a educação dos alumnos anormaes deve ser iniciada imediatamente, não como uma mera questão de ensino, mas para a solução de um problema econômico, quiça, ethnico, pois o alumno anormal, quando homem feito, irá aumentar a despesa publica com a manutenção de cadeias, dos manicômios e dos asylos, se não for em tempo convenientemente educado. Soccorrido, porem, no momento opportuno, transformado em mormal, ele se integrará como elemento de ordem e progresso na communhão social. (p.10)

Observa-se na avaliação do Diretor Geral não apenas uma preocupação pontual sobre a educação escolar das crianças e dos jovens descendentes estrangeiros, mas também com a formação do futuro cidadão, dotado de integridade moral a fim de não se tornar um "peso" para o poder público, quer por distúrbios mentais, quer por prática de atos ilícitos.

De modo geral, como o governo local parecia não dar conta de oferecer um ensino de qualidade aos alunos nativos, pouco havia de se esperar para os alunos estrangeiros ou descendentes de estrangeiros - em especial, os italianos -, razão pela qual surgem as escolas subsidiárias.

Cenni (1960), ao avaliar a importância da escola nas zonas de colonização dos estrangeiros afirma que

> a escola representa sempre, em qualquer latitude e em qualquer circunstância, o elemento básico para formar no individuo a consciência de seus deveres e responsabilidade na vida, alimentando maiores aspirações e se constituindo num elo a cimentar as coletividades. (p.258)

A preocupação com a escolarização dessas crianças e desses jovens era tamanha que, em 1904, durante o "Congresso delle Societá e Altre Istituzioni Italiane", realizado em São Paulo, a comissão de educação formada por Domenico Rangoni, Francesco Pedatella, Sebastião Navasques, Edoardo Loschi, Alessandro Allegretti e Luigi Vicenzo Giovanetti como redator, propunha que

> considerando como aprender a falar e a escrever a língua nacional não seja apenas um dever de hospedes, mas uma necessidade imprescindível para todos os italianos que aqui residem e que aqui têm interesse; considerando a máxima conveniência que as escolas italianas sigam possivelmente um único programa de ensino, com métodos uniformes, e que ao ensino possam ser habilitados não apenas os que na Itália conseguiram os respectivos diplomas, mas quantos demonstrem possuir cultura e preparo, - em cada escola italiana, ao aluno que tenha conseguido certo grau de desenvolvimento intelectual, seja ministrado o ensino da língua portuguesa e, com maior amplitude, o ensino da história e geografia do Brasil .(CENNI, 1960, p. 259) (Grifo Nosso)

Como o contingente de estrangeiros italianos era muito maior que os demais, focalizamos nossa análise nesse grupo em especial. E de acordo com as considerações acima, deve-se acreditar ter sido este o contexto que possibilitou a criação das escolas subsidiárias italianas, ainda que também se deva observar uma primeira intenção de criar condições de manutenção do ideário nacionalista italiano.

Escolas Públicas Subsidiárias Italianas

Ainda de acordo com Cenni (1960) a mesma comissão de educadores,

> reconhecendo que aos mestres escola era devida, em sua maior parte, a difusão do conhecimento da língua italiana e dos sentimentos de patriotismo e considerando que a educação e a instrução constituem interesses de ordem

> superior que não podem ser confiados aos cuidados de uma única classe de cidadãos, chamava a atenção do governo italiano e das instituições como a "Dante Alighieri", que se propunha a difusão da cultura, da língua e da instrução italiana no estrangeiro, sobre a necessidade de instruir em cada centro de população italiana no Brasil, uma ou mais escolas de ensino popular, diurnas e noturnas, gratuitas para os menos abastados e a pagamento para os outros. (p. 259-260)

Assim, apesar da existência de escolas públicas como os grupos escolares, as escolas reunidas e as escolas isoladas, ainda existiam na cidade as escolas privadas subsidiadas italianas. Essas modalidade de escolas, de acordo com Mimesse (2015), abordavam o mesmo nível de ensino, nos anos iniciais de aprendizagem.

Importante salientar que as escolas subsidiadas italianas poderiam ser criadas por qualquer peninsular, desde que apoiasse a causa da instrução. Segundo as deliberações do já referido *Congresso delle Società e Altre Istituzioni Italiane"*, registrado na publicação do periódico *Fanfulla* (1906: 822), a iniciativa de criação de uma escola poderia ser por obra de um "[...] benemérito da instrução italiana e da sua difusão nesta terra, surja a Escola italiana na qual será possivelmente anexa a um Colégio Interno, que será complementar ao aperfeiçoamento dos alunos". (MIMESSE, 2015)

A autora esclarece que a abertura de escolas elementares particulares pelos próprios peninsulares, seguindo o modelo das escolas existentes no território italiano, foi bem aceita pelos imigrantes, sendo que essas escolas visavam a alfabetização das crianças estrangeiras e filhas de estrangeiros na Língua Italiana. Conforme Salvetti (2014) as escolas subsidiadas deveriam seguir as circulares ministeriais, que constavam que a "[...] tolerância e o pluralismo eram garantidos (pelas próprias normas ministeriais): mesmo dando a preferência a estudantes italianos, poderiam ser admitidos alunos de qualquer nacionalidade e religião". (p. 60)

A pesquisa realizada por Mimesse remete-se a Parlagreco (1906) que descreveu as escolas italianas da cidade de São Paulo e classificou uma delas, a *Scuola Italiana Vittorio Emanuele II,* como plenamente italiana. De acordo com o autor, essa escola contava com "210 alunos, todos filhos de operários, que são numerosos no vasto local aonde está situada, na Rua Sólon" (p. 808). As escolas em geral, ainda segundo Parlagreco, mantinham "um curso elementar completo, uma ou duas com curso complementar e uma tentativa de ensino clássico inicial, a maior parte eram compostas por apenas uma sala" (p. 797).

Conforme já referido acima e com base em Parlagreco, observa-se que o incentivo para a criação de escolas italianas fora do território italiano era para manter vivos os valores

e os sentimentos pátrios, mantendo a língua italiana como o grande elo entre os emigrantes e seu país. Observa-se também que as escolas subsidiadas italianas eram semelhantes às escolas isoladas públicas, masculinas e femininas. Apresentavam a mesma disposição, utilizavam uma única sala para todos os alunos do mesmo sexo, com níveis de aprendizagens e idades diferentes.

No entanto, Cenni (1960) atesta que,

> embora certamente com falhas em sua orientação didática, embora vivendo sempre entre grandes dificuldades, entregues muitas vezes a pessoas sem o devido preparo, as escolas italianas durante longos anos desenvolveram uma função de grande importância na formação das gerações futuras e não apenas entre os imigrantes, pois muitas delas eram frequentadas pelo próprio nativo. (p.258)

Ainda o autor adverte que nem todas as escolas italianas podem, nem dever ser colocadas num mesmo nível, generalizando um único juízo, pois

> Se muitas, (a maioria) foram das mais modestas, mal aparelhadas, com grandes falhas de organização, mantidas apenas pelo espírito de sacrifício de mestres escolas quase que improvisados, outras houve que numa fase de transição e transformação souberam se adaptar às novas exigências, anexando aos seus cursos normais institutos de contabilidade ou técnicos, acabando por se transformar em escolas brasileiras das mais importantes e de maior tradição, como o Colégio Dante Alighieri", de São Paulo. (p.258)

Em São Paulo, a criação dessas escolas esteve, inicialmente, a cargo de estrangeiros, com formação acadêmica de origem peninsular, os quais identificaram a possibilidade de abrirem escolas elementares na cidade, contando, afortunadamente, com subsídio do governo italiano. De acordo com Salvetti (2014), esses subsídios foram quadruplicados, entre os anos de 1905 e 1906, quando a Comissão Parlamentar de Vigilância reconheceu a necessidade de se privilegiar as escolas italianas na América Latina em primeiro lugar; possivelmente, por isso , o aumento no número de escolas criadas por professores leigos.

Diante desse contexto, os proprietários das escolas exerciam também a função de professores e de diretores, assegurados pela pretensão do governo italiano em contribuir com a instrução da criança italiana, ou filha de italianos, que vivia fora da Itália desde a sedimentação do processo de unificação. Assim, as escolas criadas fora do

reino italiano recebiam subsídios, como materiais didáticos e alguma contribuição em espécie, essa última visava a manutenção dos edifícios das escolas. (MIMESSE, 2015)

Especificamente nas escolas paulistas, os inspetores escolares em seus relatórios anuais apontavam para o problema das escolas estrangeiras, em alfabetizaram as crianças em outro idioma. A sugestão dos inspetores era a de centrar toda a aprendizagem no ensino da Língua Portuguesa, nas escolas públicas e nas estrangeiras.

De acordo com Mimesse (2015), os relatórios orientavam que a Língua Portuguesa deveria ser considerada o centro de todos os programas de ensino, em todos os níveis. Os exercícios deveriam ser dirigidos para a aprendizagem das palavras e da escrita, de modo a contribuírem com a expressão das ideias. Além disso, a defesa era para que se devesse evitar, neste caso, o excesso nas regras gramaticais da Língua Portuguesa e o uso mais frequente do livro de leitura, como "grande auxiliar" na aprendizagem.

Conforme Kreutz (2000), para os imigrantes tornava-se difícil manter as escolas particulares por muito tempo, devido aos gastos que eles deveriam despender na sua manutenção. Desse modo, exigiam do governo a criação de escolas públicas. Além disso, a escola pública, em que seus filhos aprenderiam o idioma português, era um elemento fundamental para a integração com a população brasileira. Através dela, adquiririam o conhecimento da língua portuguesa, que facilitaria a comunicação e a comercialização de seus produtos, sem correrem o risco de serem enganados. Com o conhecimento da língua, além de conquistar uma estabilidade econômica com os negócios, poderiam também exercer cargos públicos. Poderiam eles "far la mérica" (fazer a América), ditado que circulava entre os imigrantes italianos.

Mimesse (2001) situa o processo escolar dos imigrantes italianos no município de São Caetano do Sul e enfatiza que com, o grupo étnico (italiano), a escolarização dos filhos desses imigrantes não se deu através de uma rede de escolas comunitárias ou étnicas, mas a partir da inserção desses imigrantes no sistema público de ensino implantado na colônia, conforme aquele proposto pelo governo dentro de todo o estado, e seguiu, posteriormente, a ampliação desse sistema devido ao crescimento econômico e populacional da região. Essa realidade histórica do processo de ensino daqueles imigrantes suprimiu as diferenças étnicas. Nessas escolas, as aulas eram dadas em língua portuguesa com livros didáticos também em língua portuguesa e, ainda, por professores brasileiros. A manutenção do idioma, de costumes e valores trazidos pelo grupo foi conservada na família e na igreja (católica).

Em contrapartida, seguindo a orientação do *Congresso delle Società e Altre Istituzioni Italiane* já mencionado, as matérias que as escolas subsidiadas no exterior deveriam ser ministradas em Língua Italiana, em decorrência da necessidade de promover a "consciência e difusão do idioma". Essas escolas visavam principalmente a "aprendizagem correta do idioma, além de manterem o sentimento nacional". O programa das escolas subsidiadas italianas seguiria o mesmo programa que estivesse em vigor na península. O programa de 1888, citado por Civra (2002) previa ensino de: Língua, Leitura, Escrita, Geografia, História, Ciências e Aritmética. O ensino da Língua e da Aritmética foram descritos em detalhes, como segue:

> [...] Língua – literatura, letras, língua, italiano, caligrafia, composição, conjugação, gramática, sílabas, ortografia e fonética, palavra, pronuncia, proposição, preposição, narração, escrita, verbos, vocábulos, dialeto. Aritmética – geometria, números arábicos, numeração, cálculo, números decimais, sistema métrico, operações: divisão, subtração, adição, multiplicação, fração, preposição, unidade, medida. (CIVRA, 2002: 42, traduzido por Mimesse, 2015)

O Colégio Dante Alighieri

É nesse cenário geral que surge no já referido Congresso de 1904, por entendimento da Comissão de Educação, a ideia embrionária que faria surgir, em 1911, o Colégio Dante Alighieri. De acordo com Cenni (1960), a Comissão entendia que

> aos mestres escola era devida, em sua maior parte, a difusão do conhecimento da língua italiana e dos sentimentos de patriotismo e considerando que a educação e a instrução constituem interesses de ordem superior que não podem se confiados aos cuidados de uma única classe de cidadãos, chamava a tenção do governo italiano e das instituições como a "Dante Alighiere", que se propunham a difusão da cultura, da língua e da instrução italiana no estrangeiro, sobre a necessidade de instituir em cada centro de população italiana no Brasil, uma ou mais escola de ensino popular, diurnas e noturnas, gratuitas para os menos abastados e a pagamento para os outros (p. 259-260).

Naturalmente que, para a criação de tais escolas, haveria a necessidade de subsídios não apenas para fundamentar a resposta ao apelo patriótico, na construção de escolas primárias e secundárias, mas também para a sustentação das necessidades

oriundas do empreendimento, bem como para angariar meios que viabilizassem também subsistência dos mestres escola.

No entanto, Cenni (1960) ressalta que a politica cultural extensiva para além da península tinha se limitado, sempre, à esfera do Mediterrâneo, sem interesse explícito da difusão da cultura italiana para as Américas. O governo italiano está absorvido pelas questões internas e o fato de o Brasil ser um país distante, distanciava-se, também, o interesse por sua gente que aqui se instalou. Assim, os subsídios daquele governo para as escolas italianas em território brasileiro foram sempre simbólicos, quase insignificantes e, de acordo com o autor,

> mesmo quando com a liquidação dos "protocolos" De Martino-Cerqueira houve um saldo apreciável à disposição, para as instituições italianas no Brasil, às escolas foram reservados apenas 150 contos, que foram distribuídos em pequenas parcelas, ao invés de criar algo de orgânico e duradouro com a fundação de um instituto completo de educação italiana. (p.260)

Em São Paulo, tal instituto deverá surgir apenas em 1911, resultado de estudos do prof. Magnocavallo, estimulado pela Instituição "Dante Alighiere" que se dispunha a contribuir com uma importância considerada insuficiente, ainda que se tratasse de uma ação inicial, razão pela qual quase desistiu da empreitada. Afortunadamente, um encontro, a bordo de um vapor, com o já bem sucedido homem de negócios Rodolfo Ccrespi, fez o que era um plano tornar-se realidade. Crespi assumiu o compromisso de não apenas contribuir com o projeto, mas ainda recolher fundos necessários para a sua realização e manutenção.

O marco inicial do Colégio Dante Alighieri em São Paulo se dá com a primeira sessão oficial, com a participação dos promotores do Instituto Médio e a assistência técnico-organizativa do prof. Enrico Gianrossi, de Roma, em 1911. O primeiro conselho foi assim constituído:

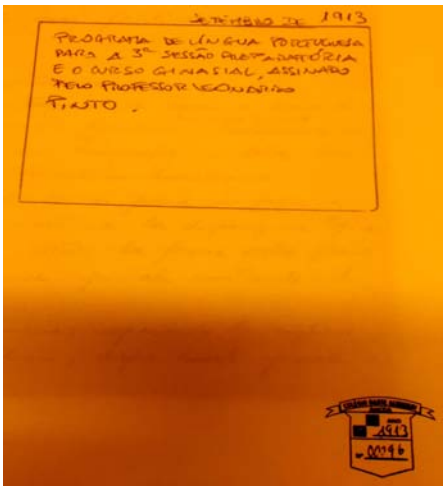
> Cônsul-geral da Itália, Pietro Baroli, presidente de honra; Rodolfo Crespi, presidente efetivo; Gaetano Pepe, vice-presidente; Giuseppe Zuccoli, representando a Banca Francesa e Italiana"; Antonio Carini, membro honorário e Enrico Gianrossi, reitor provisório. (CENNI, 1960)

A construção do edifício onde funcionaria o colégio foi realizada rapidamente, de modo que, em abril de 1912, os cursos preparatórios começaram a funcionar e, 1913, o ginásio e o internato foram ativados.

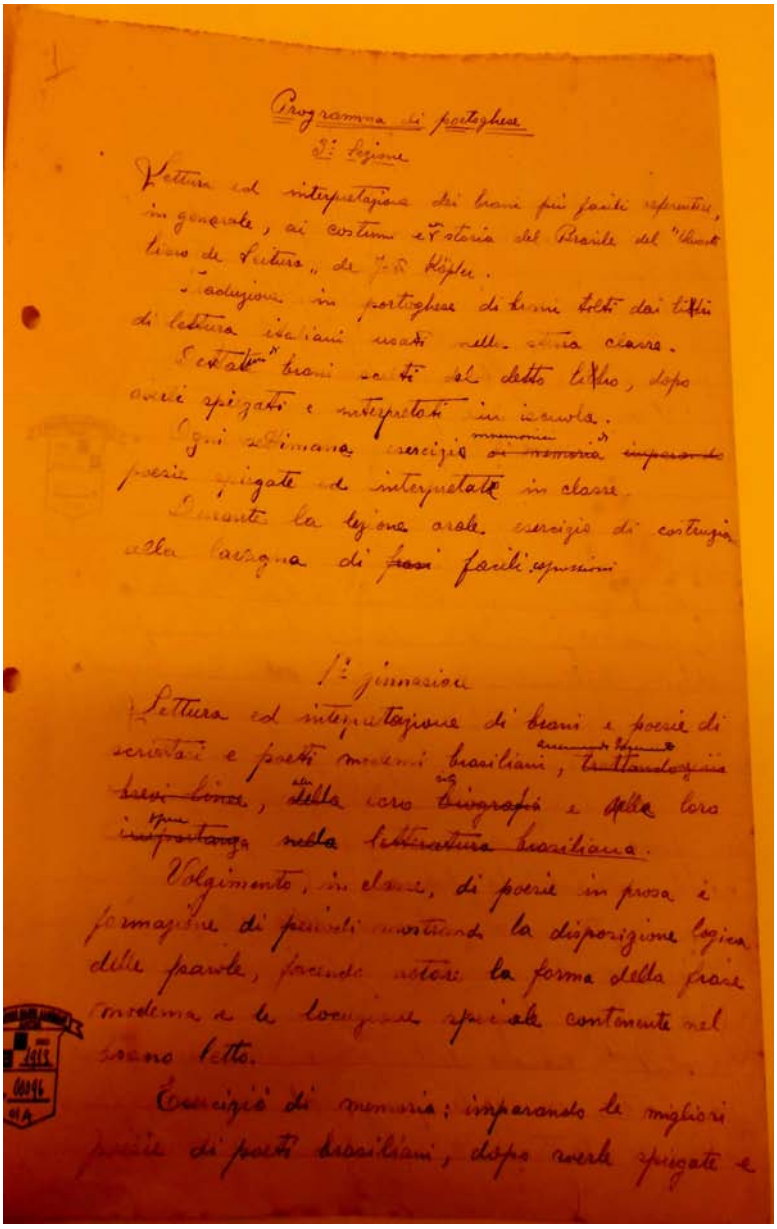
Ainda de acordo com Cenni, a importância da sociedade "Dante Alighieri" de Roma reside no apoio moral ao grande desafio para a criação do Instituto na capital paulista, mas a maior contribuição responsável pela sustentação financeira do empreendimento deve ser atribuída ao grupo de italianos que aqui prosperavam, pois "dos 4.809.622 liras", gastos com o instituto e seu financiamento inicial, "4.457.955" foram oferecidas pela coletividade italiana em São Paulo.

O Instituto prosperou rapidamente e, em 17 de fevereiro de 1913, quase dois anos depois, 60 alunos começavam suas atividades escolares no edifício Leonardo da Vinci, com professores trazidos da Itália. Tradicional, porém à frente de seu tempo, o "Instituto" já mostrava seu espírito inovador aceitando alunos de ambos os sexos. Em 1915, teve início o curso técnico. Em 1916, foram reservadas duas vagas no internato aos órfãos de guerra. Nesse mesmo ano, o governo italiano passa a reconhecer os títulos do Instituto para admissão nas escolas do reino. Há um grande aumento no número de alunos e, em 1919, o primeiro curso do ginásio é desdobrado, ocorrendo, com o curso técnico, o mesmo desdobramento, em 1921. Em 1924, observa-se a concretização do ideal de criação dessas escolas, pois foram instituídas seis bolsas de estudos, somando-se mais quatro, em 1928. Em 1935, o Instituto Dante Alighieri é equiparado às escolas nacionais de igual porte.

Conforme já dito anteriormente, as escolas subsidiárias deveriam ministrar as aulas na língua de Dante e, para o Instituto Dante Alighieri recentemente criado, a orientação não foi diferente, seguindo, pois, o mesmo entendimento da Comissão de Educação e do governo italiano. Assim, os professores eram, muitas vezes, trazidos diretamente da Itália para ministrarem as aulas das diferentes matérias, inclusive as de Português, conforme se constata no documento "Programma di Portoghese" de 1919. O programa manuscrito na língua italiana, apresenta, por exemplo, *3ª. Lezione: Letture ed interpretazione dei brani piu facile referentese in generale, ai costumi e (...)storia del Brasile del " Quarto Livro de Leitura", de João Kopter",* conforme se observa a seguir:



FONTE: Biblioteca do Instituto Dante Alighieri, Arquivo, 2015.



FONTE: Biblioteca do Instituto Dante Alighieri, Arquivo, 2015.

A identificação desse Programa, de 1913, confirma a hipótese de que naquele período, final do século XIX e primeira metade do século XX, no processo de escolarização, não era sequer concebida a especificidade do ensino da língua portuguesa como língua estrangeira. Observamos dois tipos de ocorrência; por um lado, os alunos filhos de estrangeiros, descendentes de italianos ou de outras nacionalidades, das classes menos abastadas, frequentavam as escolas subsidiárias, nas quais recebiam o mesmo tratamento que os falantes nativos; por outro, os alunos também filhos de estrangeiros italianos frequentavam as escolas italianas, como do Instituto Dante Alighieri, nas quais recebiam a instrução por professores italianos, segundo o programa estabelecido pelo governo italiano, cujas aulas, das diferentes disciplinas, eram ministradas na língua italiana. Salta aos olhos o "Programa de Língua Portuguesa para a 3ª. Sessão Preparatória e o Curso Ginasial, assinado pelo professor Leonardo Pinto", de 1913, exemplificado acima.

O contexto descrito até o momento modificou-se com a Campanha de Nacionalização imposta, pelo então presidente Getúlio Vagas, durante o Estado Novo, visando, entre outras coisas, a diminuição da influência das comunidades estrangeiras, imigrantes, no Brasil. Dessa forma, buscou promover a integração desse contingente à população brasileira. Nesse movimento, além de fatores como profissão e religião, o conhecimento e, até mesmo, certo domínio da língua portuguesa tornou-se primordial, visto que foi necessário considerar a capacidade desses imigrantes para atuarem em diferentes atividades, a fim de também contribuírem efetivamente para o progresso do país que os acolheu. Mais especificamente em 1938, o princípio da nacionalização tornou obrigatório o ensino do Português em todas as escolas no território brasileiro. Do mesmo modo, as escolas deveriam ter nomes brasileiros, professores e diretores brasileiros natos ou naturalizados, cujas aulas seriam ministradas apenas em português, sendo proibidas línguas estrangeiras para menores de quatorze anos.

O Aprendizado do Português Fora da Escola

De acordo com Cenni (1960), o recenseamento de 1940 incluiu as questões individuais: "Fala corretamente o português?" e " Que língua fala habitualmente no lar?". O resultado apontado, salvo os escrúpulos da maioria das respostas, identificou que:

> Entre os 231.138 italianos presentes àquela época no Estado de São Paulo, os que não falavam corretamente o português seriam apenas 18.445, isto é 8,7%, enquanto entre os 394.363 elementos de outros países estrangeiros (...) os que não falavam corretamente o português eram 94.747, isto é, 24%. (p.264)

Ainda de acordo com Cenni, as proporções dos que falavam outra língua no lar eram maiores do que as dos que não usavam corretamente o português pelo fato de que muitos usavam o português fora do lar, em suas relações com brasileiros natos ou com outros estrangeiros, enquanto no lar continuavam a falar a língua de origem. O censo estendido aos brasileiros natos, filhos de estrangeiros, revelou também que entre os filhos de italianos apenas 10.764 falavam no lar uma língua diversa da nacional, e entre os filhos de outros estrangeiros o número aumentava para 108.605.

Esses dados permitem identificar outro contingente que, no período focalizado nesta pesquisa, aprendeu o português na informalidade, no contato com o povo comum, nas ruas, no comércio, no trabalho nas indústrias, ou no lazer etc.. Ou, ainda, dada à sua situação econômica e o *status* no grupo, não precisou ceder às imposições do governo para o aprendizado da língua nacional. É o que se pode destacar por outras fontes, por exemplo, no cancioneiro nacional e na literatura brasileira da época. Na música de Adoniran Barbosa, o "Samba do Italiano" é um bom representante do falante estrangeiro em terra brasileira. Na letra desse samba, o autor mistura o português e o italiano, construindo um bom exemplo do que ocorria (e ainda ocorre em alguns bairros) nas ruas da capital paulista:

> Gioconda, piccina mia,
> Vai a brincar nel mare,
> Nel fondo,
> Ma attenzione col tubarone!
> Hai udito?
> Hai udito?
> Meu San Benedito!
> (...)
> Te ricordi, Gioconda,
> Di quella sera in Guaruja
> Quando il mare te portava via
> E me chiamaste:
> 'Ajuto Marcello!
> La tua Gioconda

Há paura di quest'onda"[4]

Na literatura, é possível destacar o papel de Antônio C. de Alcântara Machado que, em uma síntese da fortuna critica sobre sua obra, a maior característica de sua produção está no retrato, ao mesmo tempo crítico, e anedótico, apaixonado, sobretudo humano, que fez da cidade de São Paulo e de seu povo, com particular atenção para o imigrante italiano, quer os moradores de bairros mais pobres, quer os que se desfrutam de posições mais privilegiadas. É o que se observa nos exemplos a seguir, extraídos de um de seus contos – A Sociedade -

> - É. Eu já pensei nisso. Mas sem capital o senhor compreende é impossível ...
> - Per Bacco, doutor! Mas io tenho o capital. O capital sono io. O doutor entra com o terreno mais nada. E o lucro se divide no meio.
> O capital acendeu um charuto. O conselheiro coçou os joelhos disfarçando a emoção. A negra de broche serviu o café.
> - Doppo o doutor me dá a resposta. Io só digo isto: pense bem.[5]

Cenni (1960), para destacar a grande presença da fala "italiana" em São Paulo, misturada com o português, reproduz o espanto de um visitante ao expressar que

> - Ouve-se falar o italiano mais em São Paulo do que em Turim, em Milão e em Nápoles, porque entre nós se falam os dialetos e em São Paulo todos os dialetos se fundem sob o influxo dos venetos e toscanos, que são em maioria. (p. 263).

Considerações Finais.

A realização deste estudo permitiu verificar que, no momento atual, as questões que envolvem o ensino de português língua estrangeira encontram-se muito bem alicerçadas em se tratando de teorias, metodologias e percepções sobre sua especificidade, se comparado ao período verificado nesta pesquisa. Os resultados obtidos referentes à: 1- busca de registros sobre como se deu, na capital paulista e região, o ensino de português a estrangeiros e seus descendentes - italianos, especialmente, no final do século XIX e início do século XX, demonstram que não

4 Http://www.vagalume.com.br/adoniran-barbosa/samba-italiano.html#ixzz3ts8nkiks. Acesso, em 04-09-2015.
5 Alcântara machado, a. *Brás, bexiga e barra fundam*. Revista coleção vestibular, o estado de são paulo, são paulo: klick editora, 1999.

havia, por parte dos responsáveis pela orientação do ensino, tal preocupação e os poucos alunos que chegaram a ocupar lugares na escola pública, por exemplo, tiveram de adapta-se ao ensino que era voltado para o alunos nativo. Já os alunos que passaram a frequentar as escolas particulares – subsidiadas pelo governo italiano, portanto, orientadas pelo ideal de manter, mesmo à distância, a consciência dos valores da língua, da cultura e dos sentimentos de patriotismo para com a terra natal, esses foram, a princípio, formados na e pela língua italiana. Quantos aos materiais utilizados, deduz-se que, considerando a precariedade descrita pelos inspetores nos *Annuarios do* E*nsino,* esses eram exatamente os mesmos destinados aos alunos brasileiros, quando alunos da escola pública; quanto à escola particular, cujos materiais seguiam a orientação da península, não havia também distinção sobre o português na condição de língua estrangeira.

Tais dados corroboram com a hipótese de não haver, no período focalizado, qualquer perspectiva sobre o processo de ensino da língua portuguesa, nessas circunstâncias, como uma língua estrangeira. Esta conclusão parcial pode ser ainda confirmada por estudo realizado por Almeida (2011), com a identificação das primeiras publicações, em finais da década de 1930 e meados de 1940, das primeiras publicações de livros voltados para o ensino de português para estrangeiros.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alvim, Zuleika M. f. (1986) *Brava Gente! Os Italianos em São Paulo*. 2ª. ed. São Paulo: Brasiliense.

Almeida, P. M. C. de. (2011) *Materiais didáticos de português para estrangeiros editados no Brasil: uma proposta de uma nova cronologia*. Pesquisa de Pós-Doutorado, Universidade Federal Fluminense, Niterói.

Cenni, Franco. (2003) *Italianos no Brasil: andiamo in'Merica*. 3. ed. São Paulo: EDUSP.

Civra, Marco.(2002) *I programmi della scuola elementare dall' Unità d'Italia al 2000*. Torino: M. Valerio.

Mimesse, Eliane. (2015) O Cotidiano da escolarização primária paulistana nos anos iniciais do século XX. *ANAIS. XXVIII Simpósio nacional de História*, Florianópolis, SC.

Mimesse, Eliane. (2001) *A educação e os imigrantes Italianos: da escola de primeiras letras ao grupo escolar.* Fundação Pró-Memória: São Caetano do Sul.

Fanfulla.(1906) *Il Brasile e gli italiani*. Firenze: R. Bemporad & Figlio.

Pereira, Robson M. (2010) *Washington Luiz na administração de São Paulo (1914-1919),* São Paulo: Editora da UNESP.

Parlagreco, Carlo. (1906) Le scuole italiane. In: *Il Brasile e gli italiani*. Pubblicazione dei Fanfulla. Firenze: R. Bemporad & Figlio.

São Paulo. (1910) *Annuario do Ensino do Estado de São Paulo: publicação organizada pela Inspectoria Geral do Ensino por ordem do Governo do Estado*. 1907 a 1910. São Paulo: Typ. A. Siqueira & C.

Trento, Angelo. (2000) *Os italianos no Brasil*. Sponsorizzazione. Ministério das Relações Exteriores da Itália, Embaixada da Itália e Instituto Italiano de Cultura de São Paulo, SP.

Kreutz, Lúcio. (2000) Educação de Imigrantes no Brasil. In: *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica.

De volta ao futuro da língua portuguesa.
Atas do V SIMELP - Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa
Simpósio 11 - O ensino de português para estrangeiros no Brasil: da imigração europeia do século XIX às imigrações internacionais do XXI, 2929-2952
ISBN 978-88-8305-127-2
DOI 10.1285/i9788883051272p2929
http://siba-ese.unisalento.it, © 2017 Università del Salento

O BRASIL DOS ANOS 40 EM MATERIAL DE ENSINO DE PORTUGUÊS PARA ESTRANGEIROS

Norimar JÚDICE[6]

RESUMO
As escolas estrangeiras criadas no Brasil a partir do final do século XIX, sobretudo no sul e sudeste, foram sendo substituídas, ao longo da primeira metade do século XX, por instituições brasileiras, tornando-se obrigatório o uso exclusivo do português nas aulas e nos materiais didáticos e restringindo-se o exercício do magistério a nativos. Nesse período, marcado por políticas e ações de nacionalização, cresce a demanda por manuais destinados ao ensino da língua e da cultura do Brasil para falantes de outros idiomas. Apresentaremos resultados da análise da obra *A língua portuguesa para estrangeiros*, de Hermine Weise Töpker, publicada na década de 40, em São Paulo, partindo do pressuposto de que as ações de linguagem empreendidas por autores de livros didáticos de língua estrangeira, perpassadas por suas perspectivas e pelo contextos em que se inscrevem, deixam entrever suas representações sobre a língua ensinada e as culturas representadas no material. Com base nas teorias das Representações Sociais e da Linguística Textual, examinamos 65 textos criados ou selecionados por Töpker para a abertura das lições, objetivando depreender as representações do Brasil e dos brasileiros neles contidas, a partir da observação dos temas selecionados e das cadeias lexicais utilizadas na configuração de nosso espaço, de nossa gente e de seus contextos de atividade. Os resultados revelam representações do Brasil urbano da região sudeste, com atividade comercial e industrial crescente, e da língua e da cultura de brasileiros de classe média, com papéis sociais de gênero bem marcados nos espaços da casa e da rua.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de português para estrangeiros no Brasil; Livros didáticos de PLE dos anos 40; Representações do Brasil e dos brasileiros.

As escolas estrangeiras criadas no Brasil a partir do final do século XIX, localizadas principalmente nas regiões Sul e Sudeste, foram sendo substituídas, ao longo da primeira metade do século XX, por instituições brasileiras, tornando-se obrigatório o uso exclusivo do português nas aulas e nos materiais didáticos utilizados

6 UFF- Brasil - Faculdade de Letras - Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas. Programa Português para Estrangeiros. Av. Independência 1480 – Niterói - Estado do Rio de Janeiro - Brasil. 24.322-385. njudice@uol.com.br

no país e restringindo-se o exercício do magistério a professores nativos. Naquele período, marcado por políticas e ações de nacionalização, cresceu a demanda, no contexto escolar e extraescolar, por manuais destinados ao ensino da língua e da cultura do Brasil para falantes de outros idiomas.

Neste texto, vamos apresentar resultados da análise do livro didático *A língua portuguesa para estrangeiros,* de Hermine Weise Töpker, publicado na década de 40, em São Paulo, partindo do pressuposto de que as ações de linguagem empreendidas por autores de livros didáticos de língua estrangeira, perpassadas por suas perspectivas e pelo contextos em que se inscrevem, deixam entrever suas representações sobre a língua ensinada e as culturas representadas no material.

1.Contextualizando

Em que contexto político, social, educacional foi elaborado o material didático em foco e foram configuradas as representações do Brasil e dos brasileiros nele contidas? Qual era a ideologia e o discurso do grupo dominante nesse contexto?

1.1. Aspectos do contexto político e social: anos 30 e 40

A primeira edição da obra analisada surge em 1942, sob o regime do Estado Novo, instituído em 1937, o qual, no bojo de sua política de nacionalização, tinha como metas importantes a assimilação compulsória de grupos populacionais de origem estrangeira (muitos dos quais aqui estabelecidos no século XIX continuavam inteiramente encapsulados em sua língua e cultura de origem) e a difusão da língua e dos costumes do Brasil. Essa difusão do idioma pátrio foi empreendida em escala nacional com as políticas do Ministério de Educação e Saúde Pública, criado em 1930. Também em âmbito internacional, por meio dos Departamentos Culturais do Ministério das Relações Exteriores, o governo promoveu a divulgação da língua e da cultura do Brasil, fundando, na década de 40, os primeiros Centros de Estudos Brasileiros (CEBs).

Segundo Schwartzman e colaboradores (1984:2), documentos governamentais da década de 30 já abordam os então denominados "perigos da colonização estrangeira", destacando as comunidades teuto-brasileiras como as mais organizadas e resistentes a uma assimilação da língua e dos costumes do Brasil. Como decorrência

disso, observou-se uma investida para forçar a aprendizagem do português em todos esses núcleos, nos quais, anteriormente - em geral por não contarem com uma suficiente rede governamental de escolas - todo o ensino era feito na língua de origem, sendo o idioma nacional ignorado ou ensinado como disciplina acessória.

No discurso que plasmava a ideologia governamental, era como se a nacionalidade brasileira estivesse sendo ameaçada pela ação de grupos estrangeiros que, aqui radicados, tentavam preservar sua língua e cultura.

Schwartzman e colaboradores (1984:3), abordando algumas recomendações encaminhadas, em 1938, pelo Chefe do Estado Maior do Exército ao Ministro da Guerra, relativas ao "perigo" representado pelos núcleos estrangeiros para a segurança nacional, destacam a seguinte:

> O Ministério da Educação deveria criar e executar um programa de desapropriação progressiva das escolas estrangeiras, nomeando diretores brasileiros até a substituição completa dos professores estrangeiros por nacionais selecionados.

O Ministério de Educação e Saúde Pública realmente veio a desenvolver ações repressivas contra as escolas estrangeiras, numerosas sobretudo nas colônias alemãs no sul do país. Nesse processo de erradicação de influências estrangeiras e de nacionalização do ensino foram fechados mais de dois mil estabelecimentos de ensino, principalmente depois de 1942, quando o Brasil rompeu relações com a Alemanha (FGV/CPDOC:2).

Seyfert (1974:175) ressalta que "erradicar as influências estrangeiras atuantes, principalmente nos três estados do sul, e incutir nas populações de origem europeia o sentimento de brasilidade" constituíam metas governamentais. Essas propostas foram contempladas não só nos textos das leis, como o Decreto Federal nº 406, de 04 de maio de 1938, mas também amplamente mencionadas em pronunciamentos oficiais, que enfatizavam necessidade de constituição de uma "identidade brasileira única".

Referindo-se às medidas que deveriam ser tomadas no bojo de sua política de nacionalização para buscar essa "identidade brasileira única" e formar *"*gerações de bons brasileiros", Vargas destaca, nesse processo, a difusão da língua portuguesa por todo o território nacional.

Segundo Payer (2001:247), Vargas, declara, em pronunciamento feito em 1939:

> Entre as medidas de efeito imediato, a mais relevante refere-se à obra da nacionalização realizada nas escolas, em algumas regiões onde o afluxo de

> colonização estrangeira poderia criar, no curso do tempo, centros estranhos às pulsações da vida brasileira, pela persistência de costumes, hábitos, tradições, e modos de ser peculiares a outras raças. A língua é um nobre instrumento da soberania nacional. A sua difusão nos grupos de maior densidade que acabo de mencionar formará gerações de bons brasileiros, na infância e adolescência, que, até agora, aprendiam pela cartilha de seus maiores e não conheciam outra história senão a dos seus antepassados do lado oposto do oceano ou de outras latitudes.

O processo de nacionalização empreendido pelo grupo dominante naquele período, muito evidente nas regiões de colonização estrangeira, deveria, portanto, colocar ênfase no ensino da língua portuguesa e da História do Brasil.

Renk (2005:107), estudando a educação de imigrantes alemães em Curitiba, no período em foco, observa:"A idéia de nacionalidade também era objeto de estudo das disciplinas de Língua Nacional, Geografia e Corografia do Brasil e História do Brasil que enfatizavam as idéias de nação, país e os estudos formadores da moral e do civismo".

Os conhecimentos veiculados nas aulas dessas disciplinas eram considerados elementos indispensáveis à *unificação* do "povo brasileiro".

Abordando a noção de "povo brasileiro" nos discursos de Vargas, Lima (1999:450) destaca que o governante, de certa forma, precisou construí-la discursivamente, ao se dirigir às massas e à classe trabalhadora do país, pois o tecido social que a expressão pretendia abarcar não era de forma alguma homogêneo, incluindo, além dos nativos, estrangeiros de variada procedência e seus descendentes.

A necessidade de investimento na formação de uma população que, como um todo, tivesse uma determinada identidade, uma "maneira de ser", também era defendida por Lourenço Filho (1940:111-112), ao expor as diretrizes governamentais da época para a educação:

> Escrevemos em dezembro de 1937 "O Estado Nacional está feito; façamos agora os cidadãos do novo Estado". O que significaria que a instauração de uma nova ordem de coisas estaria a exigir como desenvolvimento indispensável uma larga e profunda obra de educação, animada de forte espírito construtivo. Na verdade, em um Estado em que a organização político-social coincidisse com o costume da população, considerada como um todo, a manutenção da ordem jurídica seria o único dever. Não lhe caberia, a rigor, o direito de educar. Pois que, nessa hipótese, as instituições coincidiriam com a "maneira de ser" da população, e o conteúdo da educação a desenvolver-se seria o próprio conteúdo da vida. Quando muito, neste caso,

> o Estado poderia interessar-se pelo problema da transmissão da cultura às novas gerações, isto é, pela obra puramente instrutiva da escola. E é o que ocorre em países de longa vida unitária e constitucional. Mas, nos países em que as instituições, no todo ou em parte, tenham marcado novos rumos – um ”dever ser” da massa da população – ao Estado se impõem o direito e o dever de educar afim de que essas instituições se incorporem ao costume ou ao conteúdo natural da vida.

Uma boa síntese dos aspectos principais do processo de nacionalização da educação no período do Estado Novo é feita por Schwartzman e colaboradores. (1984: 1-2), que ressaltam três deles:

> Primeiro haveria que se dar um conteúdo nacional à educação transmitida nas escolas e por outros instrumentos formativos. A natureza mais precisa deste “conteúdo nacional” jamais ficou totalmente definida, mas é claro que ela não incorporaria aquela busca às raízes mais profundas da cultura brasileira que faziam parte da vertente andradiana do projeto modernista; ao contrário, tiveram preferência os aspectos do modernismo relacionados com o ufanismo verde e amarelo, a história mitificada dos heróis e das instituições nacionais e o culto às autoridades. Não faltava a esta noção de brasilidade, transmitida nas publicações oficiais e nos cursos de educação moral e cívica a ênfase no catolicismo do brasileiro, em detrimento de outras formas menos legítimas de religiosidade. Finalmente, a nacionalidade deveria firmar-se pelo uso adequado da língua portuguesa de forma uniforme e estável em todo o território nacional.
>
> O segundo aspecto era, precisamente, a padronização. A existência de uma “universidade–padrão”, de escolas–modelo secundárias e técnicas, de currículos mínimos obrigatórios para todos os cursos, de livros didáticos padronizados, de sistemas federais de controle e fiscalização, tudo isto correspondia a um ideal de homogeneidade e centralização de tipo napoleônico, que permitiria ao ministro, de seu escritório no Rio de Janeiro, saber o que cada aluno estava estudando em cada escola, do país em um momento dado. O terceiro aspecto, finalmente, era o da erradicação das minorias étnicas, lingüísticas e culturais, que se haviam constituído no Brasil nas últimas décadas, cuja assimilação se transformaria em uma questão de segurança nacional.

No quotidiano dos estrangeiros e descendentes de estrangeiros que, então, aqui viviam, sobretudo nas muitas colônias estabelecidas nas regiões Sul e Sudeste, algumas desde o século XIX, a questão do culto aos valores nacionais, da padronização do ensino e da erradicação das minorias étnicas, linguísticas e culturais teve reflexos importantes.

Essas comunidades protestaram quando, em 1938, chegou ao auge a campanha de nacionalização do ensino, que incluía o fechamento de escolas estrangeiras e a abertura de escolas oficiais (primeiramente em zonas rurais e depois também em zonas urbanas[7]), o afastamento dos professores não-nativos e o incentivo à contratação de professores nativos habilitados pela autoridade educacional.

Luna (2002:72) registra ainda a proibição, pelo Decreto-Lei nº 1006, de 30 de dezembro de 1938, do uso no ensino primário de publicações que não estivessem escritas em língua nacional.

Ao abordar os reflexos da nacionalização do ensino nas escolas das comunidades estrangeiras, sobretudo nas italianas, Payer (2001:251), destaca:

> O Decreto-Lei estadual no. 9.255, de 13 de abril de 1939, interditou a realização em língua estrangeira não somente do ensino mas de toda ´escrituração de livros, estatutos, regulamentos, inscrições, placas, cartazes, avisos, instruções e quaisquer publicações escolares', além da realização de cultos religiosos nas línguas maternas dos colonos, no interior das escolas e fora delas, nas igrejas e no interior das casas.

Dreher (2006:12), em estudo sobre o luteranismo e a educação no Brasil, também destaca a imposição do português nos cultos e escolas religiosas, que deixou sem voz muitos professores e pregadores que desenvolviam seu trabalho em núcleos de colonização, sobretudo na região Sul.

Wiese e Vandresen (2003:128-129), estudando como a legislação federal e estadual do Estado Novo afetou a situação linguística na colônia Hammonia, em Santa Catarina, destacam que, como falar alemão havia se tornado crime, aprender português era preciso, pois era prescrito o uso exclusivo da língua portuguesa em todas as salas de aula de todos os níveis de ensino.

Sentindo-se discriminados em relação aos nativos e também a outros grupos de imigrantes, que julgavam ter tratamento diferenciado por parte das autoridades brasileiras, alemães e seus descendentes aqui fixados faziam frequentes solicitações ao governo no sentido de receberem a mesma atenção dispensada aos grupos então denominados luso-brasileiros. De acordo com Schwartzman e colaboradores (1984: 8), na avaliação dos germânicos, os luso-brasileiros detinham privilégios não-justificáveis, que passaram a ser reivindicados também pelos grupos teuto-brasileiros e ítalo-

7 Na época, embora algumas cidades como São Paulo e Rio de Janeiro apresentassem um crescimento importante, o Brasil ainda era um país essencialmente rural, concentrando-se no campo não só o grosso do contingente de colonos estrangeiros como também mais de dois terços da população brasileira.

brasileiros. Em relação aos luso-brasileiros, segundo os autores, havia, muitas vezes, uma visão preconceituosa dos germânicos, que implicava sempre comparações desvantajosas para os portugueses e seus descendentes aqui radicados:

> Na avaliação do grupo germânico, os luso-brasileiros detinham um poder exacerbado e achavam injusto que, ´pelo acaso de terem descoberto o país e vivido ali sozinhos durante 500 anos, em companhia de negros e índios, hajam conquistado o direito de impingir sua norma de existência a todos os habitantes do Brasil´.[8] Não atribuem aos portugueses nada de especialmente distinto que os credencie a um título de proprietário político, ideológico ou mesmo cultural dominante sobre os demais grupos estrangeiros que vieram construir a sociedade brasileira. Colocam em pé de igualdade e de direito a formação de uma vida teuto-brasileira, ítalo-brasileira, luso-brasileira. Cada grupo se nacionalizaria com uma marca específica de etnia e isso em nada transtornaria a formação de uma sociedade, desde que os deveres fossem rigorosamente cumpridos frente ao estabelecido em lei na sociedade brasileira. Na verdade, o que se sentem enfrentando é uma conquista que os luso-brasileiros tiveram na Constituição de 34 que oficializou a ´brasilidade concebida no sentido lusitano´.

A presença lusitana no Brasil era realmente marcante, não só no que se referia ao numeroso contingente de portugueses aqui radicados, cujos direitos de cidadania foram garantidos pela Constituição de 1934, mas também em relação ao seu legado cultural e linguístico. Esse legado teve na escola brasileira, mais especificamente nas aulas e nos livros didáticos de português, um importante espaço de preservação. Como exemplo citamos a obra *Língua Vernácula: Gramática e Antologia*, de José de Sá Nunes, publicada em 1935. Uma declaração de Nunes, citado por Edith Pinto (1981:403), evidencia a importância que ele, como outros autores de gramáticas e antologias de seu tempo,atribuía à herança lusitana: "Defendendo e zelando a língua luso-brasileira, defendemos e zelamos a integridade nacional e os mais sagrados interesses da pátria, porque os destinos do Brasil se acham ligados ao problema da sua unidade linguística".

Tornando a inclusão em nossa sociedade mais difícil para os grupos étnicos que não eram de origem portuguesa, buscando uma padronização no plano da língua e dos costumes, reprimindo ou extinguindo formas autônomas de organização da sociedade, o projeto nacionalista do Estado Novo tinha um traço fortemente autoritário, repressor e excludente.

8 Citação do texto *Os trabalhos do ensino teuto-brasileiro e a questão de sua existência*, de Fritz Sudhaus, feita por Schwartzman e colaboradores (1984).

Remetendo às já mencionadas categorias *Poder, Controle e Acesso,* na perspectiva de van Dijk (2005), pode-se dizer que o poder exercido pelo governo do Estado Novo no sentido de desenvolver ações que promovessem a formação de uma "identidade brasileira única" recorreu, via censura, a mecanismos de controle do discurso público, decidindo quem teria acesso à palavra e em que idioma, que temas seriam permitidos e que abordagens desses temas estariam em sintonia com a ideologia dominante.

No regime do Estado Novo, a postura autoritária e de restrição ao componente estrangeiro fez-se sentir no tocante à produção, importação, circulação e utilização de material impresso de informação e de formação. Sodré (1966:439) registra que, "no negro período de 1937 a 1945, foi grande o número de jornais, revistas e panfletos fechados por determinação do Executivo". Luna (2002: 70) menciona o rigor da legislação[9] relativa à proibição da importação e produção de livros escritos total ou parcialmente em língua estrangeira.

Nesse quadro, destacamos: a interdição da circulação de periódicos em língua estrangeira, por vezes únicos veículos de informação de uma dada comunidade; a proibição da importação e uso de livros didáticos escritos em língua estrangeira, espinha dorsal do ensino em muitas instituições escolares criadas por imigrantes visando à educação de seus filhos; e ainda a fiscalização dos manuais de ensino, que, para ter aprovação oficial, deveriam apresentar conteúdos em sintonia com a ideologia do regime em vigor e linguagem apropriada. Foi criada até uma Comissão Nacional do Livro Escolar que tinha poderes de censurar e de editar manuais didáticos.

A censura, segundo van Dijk (2005:40-50) é uma das formas de o grupo dominante exercer o poder sobre os dominados, fazendo que atuem como deseja e impedindo que atuem contra ele. Controlando a forma de produção do discurso (ao determinar em que língua podia ser veiculado); o modo de circulação do discurso (ao banir os materiais impressos em outros idiomas) e a atividade de editores e autores (ao censurar o que poderia ser dito e como poderia ser dito), o governo brasileiro controlava efetivamente a produção e a circulação de informação e conhecimentos, no intuito de progressivamente persuadir os grupos dominados a aceitarem sua ideologia.

É nesse contexto, em 1942, que se dá a publicação do livro de Töpker, *A Língua Portuguesa para Estrangeiros*, cujo discurso pretendemos analisar, considerando, com

9 Decreto-Lei 3580, de 3 de setembro de 1941.

base em van Dijk (2005:26), que discurso é ação e que "deve ser estudado não só como forma, significado e processo mental, mas também como estruturas e hierarquias complexas de interação e práticas sociais, incluindo suas funções no contexto, sociedade e cultura".

1.2. Aspectos do contexto educacional: anos 30 e 40

A política educacional do Governo Vargas teve, portanto, um caráter impositivo e restritivo no que se refere à integração das minorias étnicas, implicando o fechamento de escolas estrangeiras, o afastamento de professores não-nativos e a proibição de ensino e de materiais didáticos editados em língua estrangeira. Por outro lado, mostrou uma face positiva, pois desenvolveu reformas que contribuíram importantemente para a modernização do sistema educacional brasileiro, como a reforma do ensino superior e a do ensino secundário.

Na realização dessas reformas, o ministro Capanema - que contou em sua gestão, com a assessoria de intelectuais brasileiros, como Drummond, Mário de Andrade, Manuel Bandeira, Anísio Teixeira, Lourenço Filho, entre outros – criou a Universidade do Brasil e reestruturou o ensino secundário, que passou a compreender sete anos, assim distribuídos: quatro de curso ginasial e três de colegial (nas modalidades científico - com ênfase no estudo de disciplinas como física, química, biologia, matemática – e clássico - com ênfase no estudo de línguas clássicas e modernas).

No que se refere ao ensino secundário, Leffa (1999:7) e Machado e colaboradores (2006:2), abordando a promulgação, em 1942, da Lei Orgânica do Ensino Secundário, destacam que, nesse segmento escolar, as línguas estrangeiras modernas - francês e inglês (no ginasial) e francês, inglês e espanhol (no colegial) – tiveram sua carga horária aumentada. Essa iniciativa relativa ao ensino de línguas estrangeiras ocorre em um quadro no qual o Estado Novo, guiado há algum tempo por uma política de equidistância pragmática em relação a parceiros comerciais como Alemanha, Itália e Estados Unidos, teve que entrar na Segunda Guerra, alinhando-se com os americanos.

Outro aspecto a destacar em relação à ampliação de carga horária de línguas estrangeiras no curso secundário diz respeito à necessidade de formação de um maior número de professores de línguas estrangeiras habilitados em nível superior.

Além de decidir sobre as línguas estrangeiras que seriam ensinadas, o Ministério também estipulava os programas a serem desenvolvidos em cada série e recomendava a metodologia a ser empregada. Aconselhava ênfase no ensino do vocabulário e da leitura, esta última trabalhada com recurso a manuais, de preferência ilustrados, nos quais os textos surgiriam numa progressão que iria de "histórias fáceis", nas primeiras lições, até textos literários, mais complexos, nas últimas.

Leffa (1999:7) acrescenta que é evidente, na Portaria Ministerial 114, de 20.01.43, a preocupação com a metodologia para o ensino das línguas estrangeiras no secundário, preconizando-se o uso do Método Direto (ensino da língua na própria língua) para se atingirem objetivos instrumentais (ler, escrever, falar e compreender), mas levando-se em conta também objetivos educativos (observação e reflexão) e culturais (conhecimento da civilização estrangeira e das tradições e ideais da cultura-alvo, inculcando no aluno a noção da própria unidade do espírito humano).

Até o início da década de 30, o ensino de línguas estrangeiras nos estabelecimentos secundários brasileiros tinha carga horária reduzida e apoiava-se no velho Método Tradução-Gramática. O Método Direto, usado no continente europeu para o ensino de línguas estrangeiras desde os primeiros anos do século XX, só chegou a nossas escolas no início dos anos 30, quando foi implantado no Colégio Pedro II, escola considerada padrão. Carneiro Leão (1935:7), que defendeu e deu suporte para a implantação do Método Direto no Colégio Pedro II, relata:

> No Brasil, até 1930, o ensino de línguas vivas nos estabelecimentos secundários oficiais era feito pelo velho método da tradução e da gramática. E como o único ensino secundário, reconhecido pelo governo, era o oficial, dado pela União ou pelos Estados, os colégios particulares, se queriam que seus alunos gozassem das regalias dos cursos oficiais, mandavam-nos fazer exames no colégio nacional ou estadual ou solicitavam examinadores e inspetores federais. Nos estabelecimentos brasileiros de ensino secundário, portanto, professores que, além da gramática e da tradução, faziam alguns alunos falar e escrever a língua estudada, eram raríssimos e conseguiam-no por conta própria, fora do propósito e com esforços consideráveis.

Com base no mesmo autor (1935:8-10), destacamos algumas características do método direto: ensino da língua estrangeira na própria língua e obedecendo à sequência ouvir, falar, ler e escrever[10]; noções de gramática deduzidas pela própria observação do

10 Essa sequência corresponderia às fases de aquisição para o desenvolvimento de habilidades pela criança. Um método de ensino-aprendizagem que levasse em conta essa sucessão de etapas estaria considerando os aprendizes como crianças em processo de aquisição de linguagem.

discente e nunca apresentadas pelo docente sob a forma abstrata e teórica de regras; utilização em sala de aula de textos de jornais, revistas, almanaques e outros impressos da língua ensinada; ao final do curso, estudo das condições sociais do país de origem, notícias sobre sua vida urbana e rural, suas especialidades comerciais e industriais e também leitura de textos literários de vários gêneros.

Leffa (1999:8) destaca que, nas salas de aula, o Método Direto foi substituído por uma versão simplificada do Método de Leitura, bastante usado nas escolas secundárias dos Estados Unidos na década de 30. Da Abordagem Direta conservou o ensino da língua na própria língua e da Abordagem Tradução-Gramática adotava a ênfase na escrita.

Assim sintetiza Leffa (1988:24) as características do Método de Leitura:

> O objetivo principal da Abordagem para a Leitura (AL) era obviamente desenvolver a habilidade da leitura. Para isso procurava-se criar o máximo de condições que propiciassem a leitura, tanto dentro como fora da sala de aula. Como o desenvolvimento do vocabulário era considerado essencial, tentava-se expandi-lo o mais rápido possível.

É nesse quadro educacional, político e social que o livro *A língua portuguesa para estrangeiros*, de Töpker, vem a lume. O material didático em questão tinha como proposta ensinar a variedade brasileira do português, ministrando o ensino da língua na própria língua, partindo da leitura e enfatizando o trabalho com a gramática e o vocabulário. A abordagem proposta pela autora para tornar o aprendiz proficiente era de base estruturalista.

2. Análise e discussão

Seguem-se a apresentação do livro *A língua portuguesa para estrangeiros,* feita no prefácio da obra pela própria autora, a leitura que dela fizemos e a análise das representações do Brasil e dos brasileiros nos 65 textos do *corpus* desta pesquisa.

2.1. A obra na perspectiva da autora

Quem escreveu *A língua portuguesa para estrangeiros*? Para que público? Que objetivos e diretrizes são declarados pela autora?

Tentando responder a essas questões e oferecer ao nosso leitor elementos para formar uma ideia geral sobre o livro didático analisado, vamos expor brevemente a apresentação de *A língua portuguesa para estrangeiros* feita pela própria autora, no Prefácio da edição examinada, fazendo comentários que se estendem ao conjunto da obra, descrita pela primeira vez por Júdice e Almeida (2006).

Sobre a identidade de Hermine Weise Töpker, nada conseguimos apurar, embora inúmeros contatos e buscas tenham sido feitos nesse sentido. Apenas podemos supor, em virtude de seu nome, que fosse estrangeira ou de ascendência estrangeira, talvez alemã e professora de línguas, com conhecimento sólido de português. Possivelmente seria radicada em São Paulo, onde o livro foi editado, pois muitos dos textos criados pela autora para as lições do manual são ambientados na capital do estado. Em São Paulo estava grande parte do público visado pela publicação – um grande contingente de estrangeiros e de descendentes de imigrantes de procedência diversa, pressionado, em decorrência das políticas de nacionalização do governo Vargas, a aprender o idioma e os costumes nacionais.

No que diz respeito ao público-alvo e aos contextos de uso do manual, a autora, no Prefácio da edição analisada, declara apresentar sua obra "aos distintos professores, alunos e a todos os estrangeiros. É um livro de grande utilidade que não deve faltar em nenhuma casa de estrangeiros". A alusão a "todos os estrangeiros", depois de já ter se referido especificamente a professores e a alunos, e a recomendação da presença do livro nas casas dos estrangeiros parece indicar que os editores e a autora acreditavam que haveria uso do livro em contextos informais de aprendizagem, ou seja, uma utilização do manual por falantes de outras línguas que, fora do ambiente escolar, precisassem e/ou desejassem aprender português por conta própria.

Ainda no Prefácio, acrescenta a autora que, com a obra, tenta satisfazer "tanto adultos, quanto crianças e profissionais", provavelmente pretendendo dar conta de um público-alvo abrangente e diversificado, formado por estrangeiros e filhos de estrangeiros aqui nascidos, de procedência e ocupação vária, pressionados ou simplesmente motivados a aprender português. Segundo Júdice e Almeida (2006:93) no que diz respeito ao público infantil, embora esse segmento seja mencionado como clientela potencial, não são encontrados elementos na obra que apontem para um trabalho consistente dirigido a essa faixa de aprendizes.

Não registramos textos adequados para o ensino da língua a crianças, mas talvez possamos considerar como tentativas da autora para atender a essa clientela os textos de

anedotas e *causos*[11]e ainda os textos de História e Geografia sobre temas então constantes nos livros escolares do curso primário[12].

Em relação aos adultos, Töpker, no Prefácio da obra, propõe, aos profissionais estrangeiros interessados na utilização de seu livro para o aprendizado do português, uma certa liberdade na escolha das lições, optando por aquelas de maior relevância para seus propósitos e atividades: "Assim, um médico não precisa estudar a lição do catálogo da Casa X, e vice-versa, um negociante não é obrigado a estudar as lições que se referem a médicos" .

Uma escolha dessa natureza, sem dúvida possibilitaria ao profissional-aprendiz a exposição a tópicos e vocabulário de seu interesse. Em contrapartida, essa utilização seletiva do material privaria o estrangeiro do contato, em outras lições, com aspectos da língua e dos costumes, que a própria autora aponta, no Prefácio do livro, como importantes para a efetivação de uma aprendizagem estruturada, como o aspecto gramatical - "...sem o conhecimento perfeito dos verbos nenhum estrangeiro será capaz de falar português corretamente"- e o cultural - "...o aluno chega a ter um certo conhecimento (...) dos costumes deste rico país...".

Ao expor, no Prefácio, os objetivos e as diretrizes do material , a autora refere-se à questão da modalidade do português a ser aprendida com o uso de seu livro. Töpker declara que o estrangeiro vai aprender "a linguagem prática", o que está em conformidade com um dos pressupostos do ensino de língua estrangeira presentes nos documentos oficiais de então: aprender a língua estrangeira com objetivos instrumentais. Aqui, com o anúncio do ensino de uma "linguagem prática", não se percebe um conflito entre o discurso da autora (certamente interessada na venda do livro) e as crenças da professora de língua estrangeira (provavelmente inscrita em um grupo profissional sintonizado com o contexto de ensino da época). Talvez os poucos diálogos criados pela autora como representação da conversação em situações do quotidiano e as expressões do dia-a-dia neles registradas possam ser tomados, no quadro de ensino-aprendizagem de sua época, como tentativas de atingir esse objetivo.

11 Casos ou histórias de caráter popular.

12 Na época, com a política de nacionalização da educação, as crianças estrangeiras ou de ascendência estrangeira deveriam ser matriculadas em classes normalmente destinadas a nativos. Como muitas delas até então só se comunicavam em sua língua de origem, passar a assistir aulas em uma escola primária em que só se falava português, com colegas e professor brasileiros, passar a ler livros escritos em português representava uma grande dificuldade. Talvez a autora acreditasse que seu livro pudesse ter utilidade também para essas crianças, por pensar que algumas famílias mais abastadas de origem estrangeira pudessem utilizar o manual, em aulas particulares para seus filhos, com o intuito de acelerar o aprendizado da língua nacional.

A autora remete o leitor ainda a um ensino de língua portuguesa voltado para a variedade brasileira, quando oferece aos aprendizes, em glossários, gírias e palavras do tupi-guarani usadas com frequência no país, porém ausentes dos dicionários portugueses. No discurso de Töpker, observa-se a intenção de convencer os estrangeiros de que, com o seu livro, além de aprenderem a falar a variedade dos nativos, eles têm chance de compreender termos de grande opacidade (gírias e léxico de origem tupi) não encontrados em dicionários de uso corrente.

O ensino da língua na própria língua (característico dos métodos Direto e de Leitura, que aqui tiveram adeptos a partir da década de 30) é apontado por Töpker, no Prefácio, como uma das características da obra – " lições só em português". Também é mencionada a ênfase dada ao ensino do vocabulário, atestada, no final do volume, pela inclusão de 186 páginas de vocabulário em alemão, inglês, francês e italiano, que, segundo a autora, permitiria "a qualquer estrangeiro, seja de que nacionalidade for (...) facilmente obter os vocábulos na sua língua materna". Esses vocabulários, correspondendo praticamente a 45% do livro, podem ser entendidos como uma tentativa da autora (no caso, não importa se funcional ou não) no sentido de atingir um público formado pelos numerosos estrangeiros dos núcleos de colonização alemã e italiana e também por falantes de francês e inglês, línguas internacionais.

Declara ainda Töpker, no prefácio da obra analisada, que a opção por seu livro daria ao aluno estrangeiro "um certo conhecimento da História do Brasil, da Geografia, dos costumes e dos produtos deste rico país". Já que, no processo de integração compulsória dos estrangeiros, o governo enfatizava não apenas o ensino do idioma nacional mas também o da História e da Geografia do país, não era de se estranhar a inclusão pela autora de tópicos de presença praticamente obrigatória nos livros escolares para crianças e jovens, como *Os primeiros habitantes do Brasil*, *Os Bandeirantes, João Ramalho, Caramuru, Tiradentes, Os principais produtos do Brasil.* É interessante observar que outros temas, com presença rotineira nesses manuais (como Proclamação da Independência, Brasil Império, Abolição da Escravatura, Proclamação da República), são *telegraficamente* focalizados por Töpker.

Diante das políticas educacionais e editoriais nacionalistas então vigentes, pode-se entender a inclusão, como texto inicial da obra, da letra do Hino Nacional, também frequentemente inserida em livros escolares, e a presença de textos de abertura de lições tentando representar o quotidiano de uma família brasileira.

Após essa abordagem inicial da obra analisada, partindo da perspectiva que a própria autora configura no Prefácio, procederemos agora à análise do conjunto dos 65 textos oferecidos por Töpker aos estrangeiros para o aprendizado da língua e dos costumes do Brasil. Neles estudaremos como, no discurso da autora, são representados o Brasil e os brasileiros, com base em Júdice (2007) e em Júdice, Silveira e Sellan (2010).

2.2. Revisitando a obra

A partir da análise dos 65 textos elaborados e/ ou reproduzidos por Töpker para a abertura das lições, vamos abordar as representações do Brasil e dos brasileiros neles inscritas, tomando o livro em seu conjunto como um texto situado no contexto nacional da época, cujo tecido é formado pela articulação de textos menores que configuram a realidade brasileira em determinado mundo discursivo.

Para tal, primeiramente procedemos ao levantamento e estudo dos componentes de ordem semântica, identificando no conjunto dos textos, os temas abordados, sua rede de relações, as presenças e apagamentos de espaços, aspectos históricos e culturais do Brasil. Em seguida, analisamos os textos criados pela autora para a abertura das lições, relativos a temas do quotidiano de uma família brasileira, observando como o plano léxico-semântico concorre para a construção dos personagens. Prosseguimos levantando, nos textos relativos a tópicos da História e da Geografia do Brasil, temas, personagens, espaços e aspectos ressaltados e também a perspectiva em que foram apresentados. Buscamos ainda, levantando, nas anedotas e *causos* incluídos na obra como textos acessórios, os estereótipos de brasileiros e estrangeiros presentes e os espaços e os contextos em que se inscrevem Finalmente, verificamos o que revelam os textos de catálogos, publicidades, anúncios e cartas comerciais sobre o contexto urbano de São Paulo, na época da publicação da obra.

A análise dos textos de abertura das lições aqui apresentada, focaliza-os distribuídos por dois grupos: A) Grupo 1: 41 textos elaborados para ensinar vocabulário, gramática e costumes, sendo 29 deles sobre a Família Prado, e os demais sobre História e Geografia do Brasil, anedotas e *causos*. B) Grupo 2: 24 textos que simulam gêneros em circulação na época da publicação do livro – catálogos, publicidades, anúncios e cartas.

No conjunto de textos examinamos os temas; os espaços representados (casa/rua; urbano/rural; regiões e cidades) e os personagens. Estes últimos foram

observados em relação às esferas de atividade, gênero, faixa etária em que se inscrevem e, no caso daqueles com presença constante na sucessão das lições, foi analisada também sua configuração por meio de procedimentos de lexicalização em cadeias nominais (substantivos e adjetivos) e na progressão verbal (van Dijk, 2005; Koch, 2002,2003,2006) .

No Grupo 1, a família brasileira representada é de classe média alta, residente na cidade de São Paulo, com um núcleo composto por pai, mãe e quatro filhos e de ascendência portuguesa pela linha paterna.

A família do Sr. Antonio Prado

> O Sr. Antonio Prado e sua senhora (esposa) Dona Maria Prado são muito felizes (...) O Sr. Prado tem três irmãos e duas irmãs que são os tios das crianças (...) O pai do Sr. Prado já faleceu, e, a mãe, que é viúva, mora em Portugal, ela não conhece a nora dela.O Sr. Prado também tem muitos sobrinhos e primos.Muitos de seus parentes moram no Rio.(Töpker,op.cit.: 22)

A apresentação do núcleo familiar e do círculo de parentes a ele periférico faz-se predominantemente com foco na figura de seu chefe - desde o título do texto (acima mencionado) até a introdução dos demais componentes:

> O Sr. Antonio Prado e sua senhora (esposa), Dona Maria Prado são muito felizes (...) O Sr Prado tem três irmãos e duas irmãs que são os tios das crianças (...) O Sr. Prado também tem muitos sobrinhos e primos. Muitos de seus parentes moram no Rio. O Sr. Prado gosta muito de seu sogro e de sua sogra, ele é um bom genro. (Töpker, op.cit.:22)

A apresentação das crianças da família também mantém o foco no elemento masculino, tendo como ponto de ancoragem o filho mais velho. Já os componentes femininos do núcleo familiar, a Sra. Prado e suas filhas, são apresentados em um plano secundário por Töpker (op.cit:22): " O Sr. Antonio Prado e sua senhora (esposa), Dona Maria Prado (...) dois filhos e duas filhas (...) ...Osvaldo e Rui e as meninas Beatriz e Maria Helena

A demarcação dos papéis masculinos e femininos é bem nítida se observarmos as formas verbais configurando os teres e haveres, ações, movimentos, processos, sentimentos, sensações, decisões, exigências, solicitações e necessidades dos personagens Sr. Prado e Sra. Prado. Por exemplo, as ocorrências do verbo *ter* seguidas de complemento assim configuram seus teres e haveres em diferentes pontos da obra:

- Sr. Prado: "Tem três irmãos, duas irmãs, muitos sobrinhos"; "Tem uma grande casa de importação e exportação, com um escritório muito bem montado"; "Tem um perito-contador, um guarda-livros, um correspondente, um vendedor".

- Sra. Prado: "Tem muitos filhos"; "Tem uma cozinheira"; "Tem muita prataria"

Mais um exemplo, agora dos verbos que, em diferentes lições, configuram as ações desses dois personagens da família brasileira representada por Töpker:

- Sr. Prado: "Mandou construir um bangalô no Jardim América"; "Mandou plantar laranjeiras, mexeriqueiras"; "Comprou uma enceradeira elétrica e um aspirador"; "Compra uma coluna de mármore e uma estatueta de bronze; "Compra na bilheteria uma frisa ou camarote"

- Sra. Prado: "Sempre faz muitas compras na feira"; "A fim de comprar tudo que ela precisa, frutas, legumes, verduras, peixe"; "Comprou meias, comprou um corte de vestido"; "Contar seu dinheiro"; "Tinha gasto tudo, apesar de ter pechinchado muito"; "Fez almofadas lindas"; "Mandou consertar alguns pares de sapatos".

O grupo familiar representado por Töpker estaria em sintonia com o modelo de família brasileira da época, se tomarmos por base os estudos de Matos (2002:1) sobre aspectos sociais e jurídicos da família brasileira no século XX:

> Destaca-se uma família nuclear: o pai sendo provedor que vai ao espaço público buscar o sustento do lar; a mulher, sensível e frágil, restringe-se ao espaço privado – cumpridora de seu papel de dona de casa – desenvolvendo diversas habilidades manuais, as quais contribuem para a renda familiar, porquanto cooperam para a vestimenta dos membros da família, a boa aparência da casa, a alimentação prazerosa e adequada para seus membros.

Incluem-se ainda No Grupo 1 textos que abordam tópicos de História e Geografia do Brasil. Deles, podemos depreender representações do Brasil sempre como a terra prometida, ampla, bela e próspera.

> A indústria tem-se desenvolvido muito no Brasil, onde já existem numerosas fábricas de todas as espécies. Principalmente a fabricação de tecidos tem progredido muito: já se fabricam aqui no Brasil os tecidos mais bonitos e elegantes.
>
> O Brasil é um país muito fértil, onde se podem cultivar todos os vegetais úteis como frutas, batatas, verduras, legumes etc, de modo que se pode passar muito bem no Brasil, desde que se goste de trabalhar. (Töpker, op.cit.:138-139)

Já as representações dos brasileiros apresentam, na linha do tempo, faces diversificadas, que vão do primitivismo, exotismo dos primeiros habitantes da terra à

indolência, rudeza, coragem, persistência, e determinação de nosso povo em diferentes momentos, espaços e situações. No texto "Os primeiros habitantes do Brasil" (Töpker, op.cit.:55), pode-se ler, por exemplo:"

> Quando Cabral descobriu o Brasil, este país era habitado por mais de cem tribos de índios selvagens, que andavam quase nus, enfeitavam-se com penas e pintavam os seus corpos (...) Esses índios guerreavam-se constantemente; muitas tribos eram antropófagas e devoravam os seus prisioneiros.

Encontramos ainda no Grupo 1, *causos* e anedotas, que acreditamos de domínio público. A maioria dos personagens brasileiros dessas narrativas são representados como sertanejos analfabetos[13], em interação com outros mais informados. Ou então como caipiras ingênuos, que, em um primeiro contato com a vida urbana, são ludibriados por vigaristas. Desde o início do século XX, período marcado, no Brasil, por um crescente fluxo do campo para a cidade, no qual urbanização era sinônimo de civilização e modernidade, personagens caipiras eram recorrentes no teatro e no cinema brasileiros. Estereótipos de matutos - simples, confiantes, honestos e despreparados para o quotidiano urbano - eram comuns[14]. Sob o título "Anedotas para contar", temos:"Um homem do sertão vai à casa de um oculista, a fim de comprar óculos. O oculista examina os olhos do homem, e, dando-lhe um livro diz: "Leia, faça o favor." – "Ora, essa!", responde ele,"se eu soubesse ler, não precisaria de óculos".(Töpker, op.cit.: 26)

Há ainda, no Grupo 1, anedotas nas quais os nomes dos personagens, Joaquim e Antonio, remetem às piadas de português que até hoje circulam em nosso meio, embora a nacionalidade dos personagens não fosse mencionada. Esse tipo de texto e esse estereótipo do colonizador são frequentes em nossa cultura e talvez pudessem agradar a muitos dos possíveis leitores do livro - estrangeiros que aqui chegaram como colonos, depois dos portugueses, mas não os apreciavam, por julgar que os lusitanos tinham tratamento diferenciado das autoridades brasileiras.

O Grupo 2 é formado por 24 textos: de catálogos, publicidades, anúncios e cartas comerciais. Neles, a autora representa gêneros textuais escritos que, servindo a diferentes propósitos de comunicação da sociedade brasileira, circulavam na época. Esses gêneros textuais estão em sintonia com o processo de concentração populacional

13 Ressalte-se que, ao fazer o registro direto das falas dos personagens caipiras, a autora recorre à norma culta, talvez porque tivesse uma preocupação que era a de muitos professores da época - a de ensinar a "língua certa".

14 Por exemplo, o primeiro filme brasileiro de humor, de Julio Ferrez, exibido em 1908, no Rio de Janeiro - "Nhô Anastácio chegou de viagem" - abordava a temática das aventuras de um roceiro na capital federal.

nas cidades, nas quais era crescente o número de empregados da indústria, do comércio, de casas bancárias e de serviços púbicos.

Fazendo uma ponte entre o espaço da rua e o espaço da casa, os catálogos e publicidades representados no livro, dirigidos a um público consumidor masculino e feminino, têm um caráter descritivo e tentam vender produtos apresentados muitas vezes como de fabricação local [15](vestimentas). Os argumentos para a venda dos produtos são o preço baixo, a variedade, o conforto, a moda, a durabilidade e a agilidade da distribuição. Os dois primeiros argumentos podem ser observados no texto "*Catálogo da Casa X":*

> Liquidação semestral. Descontos gerais de 20%
>
> Confeccionados em nossas oficinas: vestidos de seda fantasia em padronagens multicores. Vestidos de seda estampada em diversos desenhos coloridos, com delicados enfeites. Mantôs de lã em diversas cores discretas. Tailleurs de lã mesclada. As nossas oficinas executam qualquer encomenda, sob medida, sem alterações de preços.... Preços ao alcance de todos! (Töpker, p. 74)

Entre as cartas comerciais simuladas pela autora, predomina a correspondência bancária.[16] Em relação aos textos de anúncios, a autora optou sobretudo por aqueles de empregados que se oferecem: secretária e caixa e também guarda livros, auxiliar de escritório, rapaz para serviços de escritório em geral, contador e vendedor. Incluiu ainda anúncios que simulam aqueles colocados por empresas na busca de empregados, sendo solicitados, além de uma estenodatilógrafa, profissionais como datilógrafo, auxiliar de escritório, técnico de rádio, correntista e camiseiro. Por exemplo: "Camiseiro.Precisa-se de um perfeitamente habilitado no corte de camisas, pijamas e roupa branca em geral para cavalheiros. Cartas com referências e pretensões a este jornal sob as iniciais X.Y. "(Töpker,op.cit.: 91)

A oferta e a procura de trabalho, nos textos simulados dos anúncios, diz respeito sobretudo à força de trabalho masculina, com uma escolaridade média, para trabalho em contexto urbano. São discretas as menções a profissionais do sexo feminino, como esta: "Esteno-datilógrafa. Precisa-se de uma, conhecendo perfeitamente as línguas portuguesa e francesa e podendo tomar ditados com rapidez. Muito bom ordenado para quem

15 Na época, além de a indústria têxtil já ser produtiva, havia uma política industrializante, implementada pelo governo Vargas, que atuou regulamentando o mercado de trabalho urbano, limitando importações e substituindo a mão de obra imigrante pela nacional em função do êxodo rural decorrente da decadência da produção cafeeira.

16 O setor bancário, na época, passava por um processo de dinamização, por haver, por parte do governo, um grande interesse de transformá-lo em principal esteio da produção nacional (Oliveira, 1996: 83).

estiver nas condições. Exigem-se referências. Escrever com detalhes a S.M., ao cuidado do jornal". (Töpker, op.cit:91)

Não se enquadrando em nenhum dos dois grupos de textos já mencionados, também foi analisado um texto avulso, no qual a autora aborda o trabalho de diferentes artífices. Como nesse texto a autora cita muitos profissionais, porém não se aprofunda em relação ao trabalho que fazem, a única análise possível, tendo em mente nosso objetivo, refere-se aos recursos lexicais substantivos empregados. O texto foi analisado apenas em relação aos grupos de trabalhadores brasileiros nele representados e ao contexto de atividades por eles desenvolvidas - como autônomos, proprietários de pequenos negócios e como empregados do comércio e da indústria.

Entre as profissões citadas, vemos algumas de trabalhadores da indústria, da qual o ramo têxtil e o de bens de consumo já se mostravam produtivos em decorrência de uma política de incentivo à industrialização. Os componentes lexicais utilizados pela autora na apresentação dos artífices referem-se também a muitas profissões ligadas à construção civil[17]. O componente feminino está novamente quase apagado, havendo apenas duas menções a profissões exercidas por mulheres - costureira e cabeleireira – que, na época, prestariam serviços exclusivamente a mulheres. A referência a essas profissionais constitui um registro de um movimento discreto, porém constante, aquele da população feminina em direção aos setores de produção de bens e serviços, nos quais vislumbravam possibilidades de acesso ao mercado de trabalho. Segundo Azevedo e Ferreira (2006:234-235), a busca das mulheres por profissionalização e educação, mesmo sem a possibilidade de ter uma posição social equivalente a dos homens, foi crescente no período focalizado, verificando-se, a partir do final da década de 30, presença feminina não só nas escolas profissionais mas também nos demais níveis escolares.

No Grupo 2 e no texto avulso analisado, temos, portanto, representações que remetem ao desenvolvimento da industrialização e da produção dos bens de consumo e, paralelamente, ao crescimento dos centros urbanos, São Paulo e Rio de Janeiro, cidades emblemáticas para a configuração da modernidade no Brasil, traduzida pela intensa urbanização e pela introdução de práticas de produção e consumo em sintonia com a ordem econômica capitalista.

17 Nas décadas de 30 e 40, esse setor estava em expansão em São Paulo, com a construção, nos anos 30, de grandes edifícios e de residências de luxo em loteamentos na área dos Jardins. Registrou-se ainda, nos anos 40, uma intervenção urbanística importante para a abertura das grandes avenidas na cidade.

3.Concluindo

Que Brasil e que brasileiros estão representados na obra de Töpker, publicada nos anos 40, período marcado por políticas de nacionalização e de imposição de nossa língua e cultura aos estrangeiros aqui radicados?

No livro de Töpker, está representado o Brasil urbano da Região Sudeste, com predominância de São Paulo, como símbolo de atividade e progresso. O Rio de Janeiro, apesar de, então, ser a capital, surge apenas como espaço de beleza natural e de lazer. Pode-se perceber também o Brasil rural, sobretudo da Região Sudeste, com presença discreta nas anedotas, *causos* e nos textos de Geografia que destacam a fertilidade da terra e as chances para todos. Ou seja, o Brasil é apresentado ao estrangeiro como a terra prometida, com dimensões continentais, natureza esplêndida, solo produtivo e muitas oportunidades "desde que se goste de trabalhar".

Na sucessão de textos sobre a História do Brasil, os brasileiros são representados com muitas faces, que vão da indolência, primitivismo, exotismo à coragem e persistência.

No espaço da casa, as brasileiras representadas nos textos quer como donas de casa quer como domésticas, cuidam da alimentação, vestuário, manutenção da casa e da saúde da família – numerosa, mesmo se considerada apenas em seu núcleo. No espaço da rua, as brasileiras de classe média são representadas quase sempre acompanhadas de filhos ou empregada, em atividades de compras nas quais têm poder de decisão se as despesas forem de pequena monta. Já as brasileiras das classes mais pobres são representadas no espaço da rua, trabalhando como feirantes, modistas, costureiras, manicures, cabeleireiras e também como vendedoras, caixas, secretárias, datilógrafas e estenodatilógrafas. Interessante é destacar a predominância de mulheres inseridas nas cinco primeiras funções - nas quais interagem quase que exclusivamente com mulheres.

No espaço da casa, homens de classe média e de classe menos favorecida são representados, tanto no contexto urbano quanto no rural, como provedores e decisores. No espaço da rua, homens de classe média da região urbana são representados como negociantes, havendo breve alusão a profissionais liberais. Homens de classes menos abastadas surgem como vendedores, empregados de escritório, bancos, técnicos e artífices. Jovens de classe pobre são apresentados em contexto de trabalho no espaço da rua como "aprendizes" e "meninos para todo o serviço". Brasileiros de origem rural são apresentados como pequenos proprietários cordiais, ingênuos e iletrados.

Nos textos da obra de Töpker, as relações de trabalho e de gênero, no espaço da rua, são compatíveis com a face progressista com que o país é representado, mas, no espaço da casa, trazem ainda a marca da tradição e herança do modelo patriarcal. Ou seja, as representações do Brasil e dos brasileiros nos textos desse livro didático destinado ao ensino da língua e a cultura do Brasil a estrangeiros refletem, em alguma medida, as muitas faces e alguns contrastes constitutivos de nossa sociedade. Segundo DaMatta, (1994:19): "A chave para entender a sociedade brasileira é uma chave dupla. De um lado ela é moderna e eletrônica, mas de outro é uma chave antiga e trabalhada pelos anos."

Na obra *A Língua portuguesa para estrangeiros*, Töpker destaca "Fala-se a língua portuguêsa, no Brasil", apresentando o país como monolíngue e difundindo, em sintonia com o discurso do poder dos anos 40, uma imagem de nosso idioma como um forte traço de união nacional. Nessa imagem, ficaram obscurecidos ângulos positivos da pluralidade linguística e cultural então existente que, se iluminados, poderiam ter contribuído para a construção de uma nação mais democrática e plural.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Azevedo, N.; Ferreira, L.O. 2006. Modernização, políticas públicas e sistema de gênero no Brasil: educação e profissionalização feminina entre as décadas de 1920 e 1940. *Cadernos Pagu*, n. 27, São Paulo, p. 213-254.

DaMatta, R. 1994. *O que faz o brasil, Brasil?* Rio de Janeiro: Rocco.

Dreher, M. N. 2006. *Luteranismo e educação no Brasil*. Joinville.
Disponível em: <http://www.ielusc.br/80anos/palestra_martin_dreher.pdf>. Acesso em: 24 jul. 2007.

Fundação Getulio Vargas.*Anos de incerteza (1930-1937):os intelectuais e oEstado*.Disponívelem:<http://www.cpdoc.fgv.br/nav_historia/htm/anos30-37/ev_inteest_mec.htm>. Acesso em : 24 jul. 2007

Fundação Getulio Vargas.*Anos de incerteza (1930-1937):relações internacionais*.Disponívelem:<http://www.cpdoc.fgv.br/nav_historia/htm/anos30-37/ev_relint001.htm>. Acesso em : 24 out. 2007

Jodelet, D. (Org.). 2001.*Representações sociais*. Rio de Janeiro: EdUERJ,

Júdice, N.; Almeida, P. 2006. Revisitando um livro didático de Português do Brasil para estrangeiros da década de 40. *Português em Debate,* Niterói, IL.

Júdice, N. 2007. *Representações do Brasil e dos brasileiros em material didático de português para estrangeiros dos anos 40.* São Paulo: PUC-SP.

Júdice, N.; Silveira, R.C.P.de; Sellan, A.R.B. 2010. Material didático de PBE: representações do Brasil e dos brasileiros. In: Bastos, N.B. (Org.) *Língua Portuguesa: cultura e identidade nacional.*São Paulo: Educ/IP-PUC-SP.

Koch, I.V.2002.*Desvendando os segredos do texto.* São Paulo: Cortez,

Koch, I.V. 2003. *O texto e a construção dos sentidos*. São Paulo: Contexto.

Koch, I. V.; Elias, V. M. 2006. *Ler e compreender os sentidos do texto.* São Paulo: Contexto.

Leão, A. C. 1935. *O ensino das línguas vivas (uma experiência brasileira)*. Rio de Janeiro: SPIPE.

Leffa, V. J. 1988. Metodologia do ensino de línguas. In: Bohn, H. I.; Vandresen, P. *Tópicos em Lingüística aplicada: o ensino de línguas estrangeiras.* Florianópolis: Ed. da UFSC.

Leffa, V. J. 1999. O ensino das línguas estrangeiras no contexto nacional. *Contexturas,* APLIESP, SP, n. 4, p. 13-24, 1999.

Lima, M. E. A. 1999.A nação e a noção de povo dos discursos de Getúlio Vargas. In: Mari, H. et al. *Fundamentos e dimensões da análise do discurso*. Belo Horizonte: Carol Borges.

Lourenço Filho.M.B. 1940.*Tendências da educação brasileira.* São Paulo: Melhoramentos.

Luna, J. M. F. de.2001. Um capítulo da história recente desses 500 anos de língua portuguesa: as ações do governo brasileiro para a educação de imigrantes alemães e o ensino de português no sistema escolar teuto-brasileiro. In: BASTOS, N. (Org.). *Língua Portuguesa: uma visão em mosaico.* São Paulo: EDUC.

Machado, R.; Campos, T. R. de; Saunders, M. C. 2006. História do ensino de línguas no Brasil: avanços e retrocessos. ***HELB**,* Brasília, DF, ano 1, n. 1, ago.

Matos, A. C. H**.** 2002. Aspectos sociais e jurídicos relativos à família brasileira – de 1916 a 1988. *Revista Crítica Jurídica.*Curitiba, n.17, p.1-7.

Nunes, J. DE S. 1935. *Língua Vernácula: gramática e antologia.* Porto Alegre: Edições Globo.

Oliveira, G. de B. M. de. 1996. Expansão do crédito e industrialização no Brasil. *América Latina en la Historia Economica*, n. 6, p. 81-90, jul./dez.

Payer, M. O. 2001. A interdição da língua dos imigrantes (italianos) no Brasil: condições, modos, conseqüências. In: ORLANDI, E. *História das idéias lingüísticas.* São Paulo: Pontes.

Pinto, E.P. (Org.) 1981. *O português do Brasil: textos críticos e teóricos: 1920-1945: fontes para a teoria e a história*. Rio de Janeiro: Textos Técnicos e Científicos; São Paulo; EDUSP.

Renk, V. L. 2005. Educação de imigrantes alemães em Curitiba. *Revista Diálogo Educacional,* Curitiba, v. 5, n. 14, p. 101-111, jan./abr.

Schwartzman, S. et al. 1984. A constituição da nacionalidade. In: _____. *Tempos de Capanema.* São Paulo: EDUSP:Paz e Terra.

Seyfert, G. 1974.**A** *colonização alemã no vale do Itajaí Mirim: um estudo do desenvolvimento econômico.* Porto Alegre: Movimento.

Sodré, N. W.1966. *A história da imprensa no Brasil.* Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

Töpker, H. W. 1948.*A língua portuguesa para estrangeiros***.** São Paulo: Melhoramentos.

Van Dijk, T. A. 2002. Discurso, conhecimento e ideologia: reformulando velhas questões. In: Henriques, C. C. (Org.). *Linguagem, conhecimento e aplicação.* Rio de Janeiro: Europa.

Van Dijk, T. A**.** 2005. *El discurso como interacción social.* Barcelona: Gedisa.

Wiese, H.; Vandresen, P. 2003. A inserção da língua portuguesa em uma comunidade teuto-brasileira. *Palavra*, Rio de Janeiro, n. 11, p. 120-133.

De volta ao futuro da língua portuguesa.
Atas do V SIMELP - Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa
Simpósio 11 - O ensino de português para estrangeiros no Brasil: da imigração europeia do século XIX às imigrações internacionais do XXI, 2953-2964
ISBN 978-88-8305-127-2
DOI 10.1285/i9788883051272p2953
http://siba-ese.unisalento.it, © 2017 Università del Salento

OS GÊNEROS CARTA E *E-MAIL* EM MATERIAIS DE PORTUGUÊS PARA ESTRANGEIROS EDITADOS NO BRASIL: MUDANÇAS AO LONGO DO TEMPO

Adriana L. do P. REBELLO[18]

RESUMO
O estudo de textos de materiais didáticos para ensino de língua publicados em diferentes épocas enseja a observação de diferentes contextos sociais e de funcionamento da linguagem. Em materiais didáticos de português para estrangeiros publicados no Brasil, nos séculos XX e XXI, encontram-se exemplos de textos de correspondência direcionada a familiares e amigos e de correspondência de trabalho que refletem o contexto social e linguístico de sua época. Analisaremos amostras de cartas e e-mails contidas em materiais didáticos de PLE de autoria de Töpker (1954) e de Lima *et al.* (1991, 1992, 1995, 2012 e 2013), considerando seu arcabouço geral e sua função social, no quadro do tempo em que se inscrevem essas publicações. Em que medida as amostras oferecidas como modelos, na década de 1950, aos aprendizes estrangeiros se aproximam e se distanciam daquelas apresentadas nos materiais didáticos contemporâneos? Que características textuais-discursivas apresentam? Numa primeira análise, podem ser observados, nesses gêneros, reflexos das mudanças das relações familiares e de trabalho e dos usos do português no contexto brasileiro. Nesta análise, levamos em conta aspectos textuais, discursivos e culturais dos gêneros carta e *e-mail*, à luz das contribuições da Linguística Textual.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de Português Língua Estrangeira; Materiais didáticos de PLE; Gêneros carta e *e-mail*.

A carta e, mais recentemente, o *e-mail* são gêneros recorrentes nos materiais didáticos de ensino de português para estrangeiros publicados no Brasil. Esses textos não poderiam deixar de estar presentes já que representam atividades sócio-discursivas que estão em nosso cotidiano. A transmissão de mensagens é uma prática existente desde 190 a.C. (Paiva, 2005), tendo sido, por exemplo, mediada por aves, registrada em

18 UFF – Instituto de Letras – Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas - Campus do Gragoatá - Blocos B e C. Rua Prof. Marcos Waldemar de Freitas Reis, s/nº - São Domingos - Niterói - RJ – Brasil - CEP:24210-200 - *E-mail*: adrianalpr@yahoo.com.br

tábuas e papiros, transportada por correios, transmitida por telégrafo, por voz e por correio eletrônico.

Entendemos por gênero "textos materializados que encontramos em nossa vida diária e que apresentam características sócio comunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica. " (Marcuschi, 2007)

Em materiais didáticos de português para estrangeiros publicados no Brasil, nos séculos XX e XXI, encontram-se exemplos de textos de correspondência direcionada a familiares e amigos e de correspondência de trabalho, que refletem o contexto social e linguístico de sua época. De que forma as amostras oferecidas como modelos aos aprendizes estrangeiros, na década de 1950, aproximam-se e distanciam-se daquelas apresentadas nos materiais didáticos contemporâneos? Que características textuais-discursivas apresentam? Numa primeira análise, podem ser observados, nesses gêneros, reflexos das mudanças das relações familiares e de trabalho e dos usos do português no contexto brasileiro. Este estudo se propõe a analisar amostras de cartas e e-mails presentes em materiais didáticos de PLE de autoria de Töpker (1954) e de Lima *et al.* (1991, 1992, 1995, 2012 e 2013), considerando seu arcabouço geral e sua função social, no quadro do tempo em que se inscrevem essas publicações.

O gênero Carta

A carta oferece a oportunidade de colocar em contato interlocutores que se encontram geograficamente distantes e querem se comunicar com diferentes propósitos, como a circulação de notícias entre familiares e amigos, pedido de informações, manifestação de agradecimento ou de pesar, envio de prestação de contas, entre outros.

Essa comunicação se dá de forma assíncrona, ou seja, a interação não ocorre ao mesmo tempo, já que seu desenvolvimento depende da chegada de uma resposta a uma carta enviada. A linguagem empregada, formal ou informal, está vinculada ao objetivo da produção do gênero em questão.

A carta do leitor é um gênero recorrente no exame Celpe-Bras[19] (Schofen *et al*, 2012) e também presente em materiais de português para estrangeiros destinados a adultos. É um texto que circula no contexto jornalístico, em seções específicas de

19 Exame de proficiência aplicado dentro e fora do Brasil, com o apoio do Ministério das Relações Exteriores e outorgado pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC).

jornais e revistas, sendo utilizado para manifestar ao editorial e aos leitores em comum reclamações, críticas, elogios, relatos de experiências, etc.

Independente do intuito da elaboração de uma carta, esse gênero possui uma estrutura básica, com os seguintes elementos: o local e a data, a abertura, o corpo da mensagem, o fechamento, a assinatura do remetente.

O gênero *E-mail*

O gênero *e-mail* agrega características da carta, na medida em que igualmente possibilita pôr em contato pessoas geograficamente distantes e que pode manter a mesma estrutura básica. Em sua pesquisa, Paiva (2005) constatou que a abertura e o fechamento nos *e-mails* não ocorrem de forma frequente como nas cartas. De uma sequência de 1008 *e-mails* de uma lista de discussão investigada, apenas em 158 constavam esses elementos; em alguns, só aberturas, em outros, só fechamentos.

Há certas peculiaridades em relação à estrutura de um *e-mail*, como os campos para inserção do endereço eletrônico do(s) destinatário(s), do assunto e do corpo do texto. Ainda em relação ao destinatário, é possível que uma mesma mensagem seja enviada para um infinito número de pessoas de qualquer parte do mundo. Ainda há a opção de ocultar a identidade de algum destinatário secundário que, por alguma razão, o remetente não quer revelar ao destinatário principal. Outra alternativa possível no envio de mensagens eletrônicas é enviá-las para vários destinatários ocultos, isto é, todos receberão a mensagem, mas sem saber a identidade dos demais receptores do *e-mail*.

A velocidade na transmissão da mensagem caracteriza esse gênero, imprimindo ao *e-mail* um caráter dialógico, pois os interlocutores podem manter contato de forma rápida e quase instantânea. No entanto, como no gênero carta, a interação ainda ocorre de forma assíncrona, pois cada um lê e produz sua mensagem no momento em que lhe for conveniente.

A linguagem empregada no gênero *e-mail* também vai estar vinculada ao propósito de envio da mensagem, podendo ser formal ou informal, visto que o correio eletrônico reúne características de outros gêneros, como a informalidade do bilhete, a formalidade de um memorando, as fórmulas de abertura e fechamento das cartas, o caráter dialógico da interação face a face. Assim, dependendo do intuito da produção do

e-mail, os interlocutores empregarão a linguagem que melhor se ajustar às características da sua mensagem.

Entretanto, há uma singularidade a que facilmente somos remetidos quando pensamos no gênero em questão: o *internetês* ou, em outras palavras, a linguagem digital. Devido à rapidez e dinamicidade de sua transmissão, ocorrem no texto dos *e-*mails abreviações ("tb" por "também", "vc" por você) e o uso de *emoticons*, forma de comunicação paralinguística, que consiste em sequências de caracteres tipográficos (:-) , ^-^, <3) ou imagens (☺ ☹) que traduzem estados psicológicos do emissor. São uma ferramenta paliativa para a ausência de indicadores não verbais que participam da interação face a face, como os gestos, expressões faciais e olhares, por exemplo.

Embora existam pontos de contato entre o *e-mail* e a carta, é importante ressaltar que há regras a serem observadas quando escrevemos uma mensagem eletrônica. É o que Paiva (2005) chama de "netiquetas", ou seja, o uso da rede está sujeito a algumas diretrizes de interação, divulgadas em diversas páginas da *internet*. Vejamos algumas:

a. evitar escrever seu texto totalmente em caixa alta nas mensagens, pois as letras maiúsculas configuram gritos, o que pode transmitir agressividade;

b. esclarecer o assunto da sua mensagem no campo Assunto do *e-mail*, pois ajuda seu interlocutor a selecionar as mensagens que vai ler e até mesmo o auxilia a localizá-las em outro momento em que queria relê-las;

c. escrever de maneira clara, objetiva e concisa;

d. utilizar o recurso "Cópia oculta" quando encaminhar uma mensagem que você considera interessante para uma lista grande de pessoas que não se conhecem;

e. não envie *spam* (mensagens indesejadas e inconvenientes).

Materiais didáticos de português para estrangeiros analisados

Com o objetivo de fazer o levantamento das características textuais-discursivas dos gêneros carta e *e-mail,* verificando reflexos das mudanças das relações familiares e de trabalho, bem como os usos do português no contexto brasileiro, fizemos a seleção dos materiais didáticos Töpker (1954) e Lima *et al.* (1991, 1992, 1995, 2012 e 2013).

A obra *A língua portuguesa para estrangeiros*, de Hermine Weise Töpker é um dos mais antigos materiais didáticos de português para estrangeiros publicados no Brasil, tendo sua primeira edição em 1942, pela editora Melhoramentos (Júdice, 2007).

Ainda de acordo com Júdice, não se tem notícia sobre a identidade e origem da autora, mas se supõe que seria radicada em São Paulo, local de publicação do material e cenário de muitos textos contidos na obra de Töpker.

Com base no seu texto de apresentação, o material didático se destinaria a professores, alunos e a todos os estrangeiros: "Apresento, em 4ª edição, o meu livro 'A língua portuguesa para estrangeiros' aos distintos professores, alunos e a todos os estrangeiros. É um livro de grande utilidade que não deve faltar em nenhuma casa de estrangeiro. " (Töpker, 1954). Conclui-se que o livro poderia ser usado por professores de português para estrangeiros e por estudantes estrangeiros que quisessem estudar a língua portuguesa de forma autônoma.

A autora ainda prossegue, afirmando que o material se destina a adultos, crianças e a profissionais, visto que o conteúdo que não for de interesse do estudante pode ser descartado por ele: "Assim, um médico não precisa estudar a lição do catálogo da Casa X, e vice-versa, um negociante não é obrigado a estudar as lições que se referem a médicos. (op.Cit.)

Os materiais didáticos *Avenida Brasil 1* (1991) e *Avenida Brasil* 2 (1995), com seus respectivos livros de exercícios, foram amplamente utilizados em cursos livres de português para estrangeiros na década de 90 do século XX, no Brasil. De acordo com as informações de seu prefácio, destina-se a estrangeiros adolescentes e adultos de qualquer nacionalidade e segue uma orientação comunicativo-estrutural, ou seja, visa ao desenvolvimento da competência comunicativa do aprendiz, sem abandonar a abordagem da estrutura da língua (Lima *et al*, 1991, 1992 e 1995).

Nos anos 2012 e 2013, os mesmos autores publicaram uma versão atualizada da obra, justificando que o mundo havia vivido grandes mudanças desde a publicação das edições anteriores do material didático. O *Avenida Brasil* passou a se chamar *Novo Avenida Brasil* e foi distribuído em 3 volumes, cada um correspondente a um nível (em lugar de dois, como era anteriormente) a fim de se adequar ao Quadro Europeu Comum de Referência. As edições mais recentes propõem-se a continuar seguindo uma orientação comunicativo-estrutural das edições anteriores.

Os gêneros carta e *e-mail* nos materiais didáticos de português para estrangeiros

Nossa análise tem como objetivos: (a) averiguar a presença ou não dos gêneros

carta e *e-mail* nos materiais didáticos selecionados; (b) verificar o propósito das mensagens; (c) examinar a estrutura das aberturas e fechamentos.

Em Töpker, a 17ª lição inicia-se com um texto elaborado pela autora, onde vemos os filhos da família Prado aprendendo a escrever cartas e cartões e tomando nota de modelos para redigi-los. São cartas familiares e cartões elaborados com diversos propósitos, como felicitar alguém pelo aniversário, desejar feliz Ano Novo, manifestar pêsames, trocar notícias com amigos e familiares sobre saúde e férias, felicitar pelo casamento e fazer convites para o mesmo evento, convidar para um chá.

Nas lições 25, 26 e 27, há também modelos de cartas comerciais que apresentam troca de mensagens entre funcionários de banco e clientes, confirmando favores recebidos e informando sobre movimentações bancárias. Ainda encontramos modelos de cartas a respeito de empregos, que na época eram enviadas a jornais, em resposta a anúncios publicados de ofertas de serviço ou com o intuito de oferecer-se como empregado no mercado de trabalho. Obviamente não encontramos o gênero *e-mail na obra de* Töpker, já que, na época em que foi publicada sua obra, o correio eletrônico ainda não fazia parte do cotidiano do brasileiro.

Em Lima (1991, 1992 e 1995), verifica-se a presença do gênero carta, mas ainda não ocorre o gênero *e-mail*. Isso porque, até 1995, o acesso à *internet* era restrito a professores, estudantes e funcionários de instituições de pesquisa e a instituições governamentais e privadas (Carvalho, 2006). No entanto, em Lima (2012 e 2013), nas edições atualizadas, encontram-se tarefas que incluem o *e-mail* e sobre as quais comentaremos mais à frente.

O propósito das cartas em Lima (1991, 1992 e 1995) não difere muito do que vimos em Töpker, pois verificam-se também troca de notícias entre amigos e familiares, felicitações pela conquista de estágio ou pelo aniversário, agradecimento pela hospedagem em um fim de semana. Encontramos também uma carta de recusa a convite e outra escrita para o término de um relacionamento.

Ocorrem em Lima propósitos que não se encontram em Töpker, a saber: a presença de uma carta do leitor direcionada a uma revista fictícia, identificada por *The International Home Magazine*, em busca de relacionamento amoroso (Lima, 1992, p.23), além de um modelo de carta do ouvinte a uma emissora de rádio, relatando ter encontrado uma tampa de plástico dentro de uma garrafa de refrigerante comprada por ele e exigindo esclarecimentos da empresa fabricante da bebida (*idem,* 1995, p. 33).

Apesar da presença desse gênero no material didático, algumas vezes em que ocorre, é utilizado como suporte para a prática de exercícios gramaticais, sendo desperdiçada a oportunidade de exploração do gênero em si. Vejamos alguns exemplos a seguir.

Na Lição 4 de Lima (1992, p. 25), temos o texto incompleto de uma carta de Jussara para Edson, descrevendo como se sente de férias em Capão. O objetivo da tarefa é completar o texto com as palavras que se encontram numa caixa suspensa, ou seja, os autores aqui não se dedicam a comentar ou explorar a estrutura do gênero.

O mesmo ocorre na Lição 5 (*idem,* p. 36), quando vemos um modelo de carta de Marcos para a mãe, narrando sobre sua experiência em uma nova cidade com sua família. O gênero serve de pretexto para a realização de um exercício que vem a seguir. Nessa tarefa, o aprendiz terá que completar um diálogo com os verbos identificados entre parênteses, no pretérito perfeito. A conversa se dá entre a mãe de Marcos e uma pessoa não identificada, a respeito das notícias enviadas por seu filho.

Em Lima (1995, p. 11), na Lição 2, temos uma tarefa que utiliza o gênero carta como suporte para um exercício de lacunas sobre verbos nos tempos pretérito perfeito simples e composto. O texto da mensagem está completamente em segundo plano, visto que se encontra incompleto, ou seja, não temos acesso ao final da carta, que termina com uma frase incompleta e reticências: “Vejo-a todos os dias quando vou ao escritório. O sol ...”

Entretanto, há momentos em que, a partir dos modelos de carta oferecidos, o estudante é incentivado a produzir um texto do gênero. Na mesma Lição 5 de Lima (1995, p. 37), vemos uma carta de Caio a Rita. Parece-nos que ele está em uma nova cidade e ela, sua provável companheira, ainda não foi ao seu encontro. Ele está à procura de uma residência e manda fotos para que ela escolha onde morar. A tarefa consiste em responder a carta, dizendo as preferências de Rita, estabelecidas pelos autores e, nesse caso, não vemos o gênero servindo de base para a prática de exercícios gramaticais ou de ampliação de léxico.

Outra tarefa semelhante encontra-se na Lição 2 de Lima (1995, p. 17) e consiste em completar uma carta, já iniciada pelos autores, recusando um convite para o fim de semana, utilizando as informações determinadas pelo material didático.

Em Lima (2012 e 2013), como foi anteriormente mencionado, além do gênero carta, podemos verificar a presença do *e-mail*, visto que, nessa época, já havia o amplo acesso da população brasileira a uma conta gratuita de correio eletrônico.

Em relação ao propósito das mensagens, há uma repetição daqueles que observamos nas edições anteriores. Várias tarefas dos materiais de 1991, 1992 e 1995 se repetem e algumas, que eram aplicadas ao gênero carta, foram transferidas para o *e-mail*.

A título de exemplificação, podemos citar novamente o modelo de carta, anteriormente descrito, em que Marcos escreve a sua mãe. No material *Novo Avenida Brasil 1* (Lima, 2012, p. 87), também na Lição 5, a tarefa se repete, mas, desta vez, não a partir de um modelo de carta e sim, de um *e-mail* direcionado à mãe de Marcos.

A mesma atividade que utilizava, no material *Avenida Brasil 1*, o gênero carta como suporte para um exercício de lacunas, sobre verbos nos tempos pretérito perfeito simples e composto, se repete na edição de 2013, mas a partir de um *e-mail*.

Identificamos, na Lição 2 do material *Novo Avenida Brasil 3*, (Lima, 2013, p. 84), uma proposta de tarefa a partir de um *e-mail* do remetente identificado como Quico, que informa à irmã sobre sua viagem para visitá-la. O objetivo da tarefa é que o estudante crie uma resposta para a mensagem eletrônica apresentada. No texto do *e-mail*, verificamos a presença de *emoticons,* no entanto não encontramos nenhuma observação dos autores a respeito do uso desses elementos paralinguísticos. Passaremos agora para as estruturas de abertura e fechamento das cartas e *e-mails* presentes nos materiais didáticos analisados.

Nos modelos de cartas familiares que encontramos em Töpker (1954), vemos as seguintes aberturas: “Boa amiga D. Júlia”, “Bom amigo Maurício”, “Querida amiga Nair”, “Prezada amiga”, “Bondosa amiga”, “Querido Francisco”, “N.N. cumprimenta V.S. e Exma. Família” (as letras N em caixa alta referem-se à abreviação de “Nome”).

As formas de fechamento das cartas familiares que encontramos foram: “Envio-lhe muitos abraços e saudades. A amiga sincera O.”, “Queria aceitar meus cumprimentos extensivos a sua prezada família.”, “Recomendações aos seus e muitas saudades da amiga sincera O.”, “Cumprimentos da sempre amiga às ordens. Peço recomendar-me à senhora sua Mãe e aceitar muitas saudades da amiga, que muito a estima. N.N.”, “Queira aceitar muitas saudades da sempre amiga N.”, “N. N. e filhos agradecem muito penhorados. ”, “M. O. enviam abraços e despedem-se.”.

Aos olhos de um leitor de nosso século, tais aberturas e fechamentos podem parecer formais, mas devemos nos perguntar se tais estruturas eram corriqueiras na década de 40, quando o livro teve sua primeira publicação. O que podemos concluir é que, nos modelos de cartas familiares em Töpker, havia uma maior dedicação à

elaboração dos fechamentos e evidente expressão de respeito e cordialidade nas aberturas.

Nos modelos de cartas comerciais, todos referentes à troca de mensagens entre o banco e seus clientes, verificam-se as seguintes aberturas: "Ilmos. Srs.", "Am.º e Sr." (Amigo e Senhor), "Prezado Sr.", que revelam respeito e distanciamento, mas também expressam certa afetividade do banco em relação a sua clientela, através do uso do elemento Am.º (Amigo).

O mesmo ocorre nos fechamentos, embora sejam mais breves que os das cartas familiares e com vários elementos que expressam distanciamento, cordialidade e, algumas vezes, subserviência: "Atenciosas saudações", "De V.S.^{as}. Am^{os}. Obrds. e Vnres." (De Vossas Senhorias Amigos Obrigados e Veneradores), "De V.S. At.^{os} Ven.^{os} Crd.^{os}" (Atenciosos Veneradores Criados).

Em Lima (1991, 1992 e 1995), as estruturas de aberturas e fechamentos das cartas direcionadas a amigos e familiares são mais breves e expressam menos distanciamento em relação ao destinatário da mensagem. As aberturas são compostas, em geral, pelo primeiro nome da pessoa a quem se destina a carta, funcionando como um vocativo. Ocorrem também os elementos "Querida" e "Caro", seguidos de nomes. Os fechamentos são igualmente concisos e informais, expressando afetividade e proximidade do destinatário: "Beijão", "Responda logo", "Um beijo", "Um abraço".

A carta do leitor e a do ouvinte de rádio já apresentam aberturas que denotam mais distanciamento entre os interlocutores e mais formalidade, como "Caro editor" ou "Prezado senhor". Com respeito às mesmas mensagens, apenas a que se direcionava a uma estação de rádio apresentou fechamento; "Sem mais no momento". O modelo de carta do leitor não possuía nenhuma estrutura de encerramento.

Como mencionado anteriormente, em Lima (2012 e 2013), o gênero *e-mail* serve muitas vezes de um novo suporte para as mensagens que foram apresentadas no gênero carta nas edições da década de 90. Desta forma, as estruturas de abertura e fechamentos das publicações anteriores se repetem. Porém, vale registrar a presença de uma nova abertura e um novo fechamento: "Prezados senhores" e "Atenciosamente", na tarefa em que vemos um modelo de carta destinada a um banco (*ibidem*, p. 90).

Conclusões

Quando iniciamos a presente pesquisa, questionamo-nos sobre de que maneira as amostras oferecidas como modelos, na década de 1950, aos aprendizes estrangeiros se aproximariam e se distanciariam daquelas apresentadas nos materiais didáticos contemporâneos e que características textuais-discursivas apresentariam.

O que pudemos perceber é que em Töpker, há uma preocupação maior em oferecer ao aprendiz do português modelos de cartas familiares e comerciais e que, nas edições de Lima, tanto nas mais antigas como nas mais recentes, os gêneros carta e *e-mail* ocorrem como modelos, mas também servem de suporte para exercícios de ampliação de léxico e de reforço gramatical.

Töpker e Lima oferecem modelos de mensagens familiares e para amigos com uma diversidade de propósitos. Na obra da primeira autora, as cartas comerciais, a do leitor e as destinadas a meios de comunicação apenas apresentam interlocução com o banco, para transações bancárias, e com o jornal, para a oferta e procura de emprego.

Nos materiais didáticos de Lima, vemos uma ampliação de participação do brasileiro nos meios de comunicação de sua época, interagindo em diversas situações com o banco, o jornal e a rádio, como no envio de reclamações, no anúncio à procura de relacionamento, nos relatos de experiências insatisfatórias com produtos adquiridos.

No que diz respeito às características textuais-discursivas das mensagens, percebemos que, no material de Töpker, nas aberturas a cordialidade está presente de maneira mais expressiva e que há uma maior dedicação à elaboração dos fechamentos. Nas edições dos materiais de Lima, as aberturas e fechamentos são mais concisos e objetivos, sem abandonar a expressividade.

Vivemos atualmente, no Brasil e no mundo, a era digital: uma época de grande participação do indivíduo nos meios de comunicação, através da *internet*. Acreditamos que os materiais didáticos devam acompanhar essa tendência, abordando mais amplamente gêneros digitais e oferecendo um leque maior de tarefas que reflitam situações reais de comunicação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Carvalho, Marcelo Sávio Revoredo Menezes de. 2006. *A trajetória da Internet no Brasil: do surgimento das redes de computadores à instituição dos mecanismos de*

governança. 259 f. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Sistemas e Computação) COPPE/UFRJ, Rio de Janeiro.

Júdice, Norimar. 2007. *Representações do Brasil e dos brasileiros em material didático de português para estrangeiros dos anos 40*. Relatório de conclusão de Pesquisa de Pós-Doutorado apresentado ao Programa de Estudos Pós-Graduados em Língua Portuguesa da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC-SP, São Paulo.

Lima, Emma E. O. F. *et al*. 1991. *Avenida Brasil 1*. São Paulo: EPU.

_____. 1992. *Avenida Brasil 1* – livro de exercícios. São Paulo: EPU.

_____. 1995. *Avenida Brasil 2*. São Paulo: EPU.

_____. 1995. *Avenida Brasil 2* – livro de exercícios. São Paulo: EPU.

_____. 2012. *Novo Avenida Brasil 1: curso básico de português para estrangeiros*. São Paulo: EPU.

_____. 2013. *Novo Avenida Brasil 2: curso básico de português para estrangeiros*. São Paulo: EPU.

_____. 2013. *Novo Avenida Brasil 3: curso básico de português para estrangeiros*. São Paulo: EPU.

Marcuschi, Luiz Antônio. 2007. *Gêneros textuais: definição e funcionalidade*. In: Dionísio, Angela P. *et al*. Gêneros textuais e ensino. Rio de Janeiro: Lucerna.

Paiva, Vera Lúcia M. de O. e. 2005. *E-mail: um novo gênero textual*. In: Marcuschi, Luiz Antônio; Xavier, Antônio Carlos. (Org.) Hipertexto e gêneros digitais. Rio de Janeiro: Lucerna.

Santos, Letícia G. dos; Baumvol, Laura K. 2012. *Gêneros discursivos em uma sequência didática para o ensino de português como língua adicional*. In: Schoeffen, Juliana R. *et al.* (Org.) Português como língua adicional: reflexões para a prática docente. Ed. Bem Brasil, Porto Alegre.

TÖPKER, Hermine W. 1954. *A língua portuguesa para estrangeiros*. São Paulo: Melhoramentos.

De volta ao futuro da língua portuguesa.
Atas do V SIMELP - Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa
Simpósio 11 - O ensino de português para estrangeiros no Brasil: da imigração europeia do século XIX às imigrações internacionais do XXI, 2965-2974
ISBN 978-88-8305-127-2
DOI 10.1285/i9788883051272p2965
http://siba-ese.unisalento.it, © 2017 Università del Salento

TERRA BRASIL: PARA O ENSINO DA DIVERSIDADE LINGUÍSTICA E CULTURAL BRASILEIRA NO SÉCULO XXI

Regina L.Péret DELL´ISOLA[20]

RESUMO
Com o aumento da demanda pelos cursos de português como língua estrangeira (PLE) neste século, muitas obras didáticas vêm sendo publicadas no mercado editorial brasileiro. Com o objetivo apresentar uma proposta de ensino, pautada na diversidade linguística e cultural brasileira, divulgaremos a concepção e estrutura do livro *Terra Brasil*. Destinado a quem queira aprender a língua portuguesa do Brasil em sua diversidade, o livro compreende diálogos, uso comunicativo, tarefas, textos para leitura, atividades de produção de texto oral e escrito, compreensão auditiva, fonética e sistematização gramatical. Prioriza-se o aspecto funcional do uso da língua e, para isso, procura-se apresentar contextos plausíveis para as atividades a serem executadas tanto dentro como fora da sala de aula. Nas atividades de conversação, cuja meta é o desenvolvimento de habilidades de compreensão auditiva e expressão oral, são trabalhadas diversas maneiras de se empregar variantes regionais e sociais da língua portuguesa. Além de servir como suporte eficaz para a aquisição das habilidades de ouvir, falar, ler e escrever em língua portuguesa do Brasil, a obra favorece o reconhecimento da diversidade linguística e cultural do país. Nele estão incluídas tarefas comunicativas com o objetivo de auxiliar o aprendiz a se preparar para interagir na sociedade brasileira, é um convite para o uso da linguagem com um propósito social. Neste artigo, focalizamos essas tarefas que estão em consonância com princípios orientadores do exame de proficiência oficial do Brasil, o CELPE-Bras. A obra é valiosa fonte didática para conduzir aulas, auxiliar no planejamento de cursos e oferecer um caminho para o aprendizado efetivo da língua portuguesa.

PALAVRAS-CHAVE: livro didático; ensino de PLE; abordagem comunicativa; tarefa comunicativa

Terra Brasil: curso de língua e cultura é livro didático que se destina a falantes de qualquer idioma que queiram aprender a variante brasileira da língua portuguesa. Trata-se de um material didático escrito pelas professoras Regina L. Péret Dell´Isola, doutora em Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas Estrangeiras pela UFMG,

20 UFMG, Faculdade de Letras, Programa de Estudos Linguísticos. Av. Antônio Carlos, 6627, Campus Pampulha, CEP: 30270900, Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil. E-mails: reginadellisola@gmail.com

docente e pesquisadora do Programa de Estudos Linguísticos da Faculdade de Letras da UFMG, e Maria José Apparecida de Almeida, doutora em Linguística pela Université de Otawa, docente da Université de Montréal e da Mc Gill – que compreende livro texto impresso para o aluno publicado pela Editora da UFMG (www.editoraufmg.com.br), manual do professor e material de áudio disponíveis gratuitamente *on line* no *site* http://150.164.100.248/cenex/terrabrasil/index.html. O livro texto do aluno pode ser dividido em três partes. A primeira (unidades 1 a 4) destina-se a um público alvo de principiantes, sem conhecimento do português, a segunda parte (unidades 5 a 8) destina-se a alunos que têm algum conhecimento básico dessa língua e querem aperfeiçoá-lo e a terceira parte (unidades 9 a 12) a alunos de nível intermediário. Cada unidade compreende: diálogos, uso comunicativo, tarefas, textos para leitura, atividades de produção de texto oral e escrito, compreensão auditiva e leitura de texto que aborda aspecto cultural. Ao final da obra, encontram-se as seções Fonética, Sistematização gramatical e os textos utilizados para as atividaes de compreensão auditiva. As unidades são temáticas e em todas há sugestão de músicas com indicação de *sites* para o acesso às letras sugeridas. Em geral, as atividades e tarefas comunicativas estão relacionadas com um dos temas abordados na unidade estudada. Trata-se de uma obra em que são propostas diversas atividades de compreensão, de expressão oral e escrita, de interação através de situações cotidianas para que o aprendiz utilize a língua de acordo com variados contextos discursivos.

As unidades são sempre introduzidas por diálogo em situação contextualizada de comunicação. Os diálogos instauram os temas das unidades e, servem de ponte para que os aspectos linguísticos sejam trabalhados. Quase sempre há um toque de humor nas cenas, com vistas a despertar o aprendiz para aspectos sociointeracionais do discurso. Valoriza-se o uso padrão da língua, porém desperta-se o o aprendiz para a diversidade linguística.

Veja-se, por exemplo, o diálogo de abertura da Unidade 2 que compreende duas cenas em um mesmo ambiente:

Cena I - ARLETE E GUGA
Gu - Oi Arlete, como é que você está? Você está bem?
Ar - Estou. Tô alegre e feliz.
Gu - Ah, é? Que bom! Posso saber por quê?
Ar - Porque estou apaixonada.
Gu - Por quem?
Ar - Por você!

> Gu - Pô, Arlete, mas eu sou um cara pobre, feio, baixinho, careca e tenho muitos problemas.
> Ar - Mas o amor é cego, meu amor!
>
> **Cena II** - ALFREDO E JOVIANO
> Joviano - Boa tarde, seu Alfredo, como vai?
> Alfredo - Tô bem não, meu chapa. Tá tudo mal: minha mulher tá deitada, tá de cama, a criança tá berrando, o cachorro tá latindo sem parar, o meu time tá fora do campeonato e eu tô com sono, uma vida difícil...
> Joviano - Que azar, né seu Alfredo...e ainda por cima é sexta-feira, 13 de agosto!...

No primeiro diálogo, verifica-se o emprego do verbo "estar" na primeira pessoa do singular de duas maneiras: "estou", forma usual na língua padrão escrita e "tô" forma popular de estou. No segundo diálogo, além do "tô", empregou-se "tá", forma popular de "estar". Também nota-se o emprego de "Seu" que equivale a *Senhor,* tratamento respeitoso dirigido a homens de uma certa idade ou a quem se deve um certo respeito e aos quais não damos o título de *Doutor.*

Para as autoras do livro *Terra Brasil,* o uso comunicativo compreende atividades para a solidificação dos conhecimentos linguísticos e comunicativos na norma considerada padrão do português brasileiro. Sem ignorar a existência da diversidade linguística, procura-se apresentar a língua portuguesa nos níveis formal e coloquial. Optou-se pela norma do português padrão da região sudeste brasileira por ser a usada pelos veículos "globais" de comunicação jornalística nacional (imprensa escrita e televisiva). Prioriza-se o aspecto funcional do uso da língua e, para isso, procura-se apresentar contextos plausíveis para as atividades a serem executadas tanto dentro como fora da sala de aula. O uso comunicativo visa à aplicação de conhecimentos linguísticos adquiridos e de estruturas gramaticais sistematizadas

Nas seções *Na ponta da língua* são focalizados formas e usos da Língua, através de atividades de compreensão e escrita. Dell´Isola e Almeida (2008) afirmam que, o livro didático prioriza o ensino aprendizado da Língua Portuguesa em seu aspecto mais formal, menos coloquial , contudo "sem ignorar a existência dos vários níveis de linguagem". Essa característica da obra é evidenciada em *Guarde Bem*, seção do livro cujo, o objetivo é a ampliação do conhecimento lexical por meio de termos, vocábulos, expressões úteis dentro de uma determinada situação.

Inegavelmente, o léxico é um componente fundamental para a aquisição de uma língua e deve ser trabalhado nas perspectivas semântica, gramatical, textual e discursiviva. Para Neves et alli (2013: 3),

> O sucesso no aprendizado de PLE pode ser relacionado ao conhecimento lexical, visto como um *continuum* de níveis e dimensões que sinalizam o grau de proficiência na língua alvo e entendido como a capacidade de produzir enunciados adequados a determinados gêneros do discurso, ao contexto de produção e ao propósito comunicativo.

Ao realizar um estudo sobre léxico e vocabulário sob a luz de teorias que tratam da competência linguística, da competência lexical e dos processos de aquisição de uma segunda língua, Neves et alli (2013) avaliaram o livro *Terra Brasil* com vistas a aferir o espaço ocupado pelo léxico nesse material, bem como entender as estratégias e atividades de produção textual propostas com vistas à ampliação da competência lexical do aprendiz. Está claro, para eles que, principalmente na obra são introduzidos termos, juntamente com imagens, para que o conhecimento lexical do aprendiz seja ampliado. Além disso, verificaram que os mesmos termos são explorados em várias atividades do livro para que o aprendiz tenha mais facilidade em fixá-los. Assim, além de explorar o significado das palavras, são apresentadas de imagens e propostas atividades de aplicação dos termos/expressões utilizados na construção de enunciados. Isso corrobora o que Genouvrier e Peytard (1973: 357) apontam como um fator fundamental para enriquecer quantitativa e qualitativamente o léxico individual do aprendiz.

> Quantidade, exigindo que os campos lexicais percorridos o sejam em sua multiplicidade e diversidade; qualidade, exigindo que os campos semânticos sejam explorados minuciosamente, e que se chegue a trabalhar com precisão sobre os sinônimos e os homônimos. Digamos imediatamente que essa distinção do quantitativo e do qualitativo tem valor apenas relativo e que as duas noções são solidárias, pois ensinar o aluno a distinguir os <<matizes>> de uma palavra (qualitativo) é ao mesmo tempo multiplicar os usos dessa palavra (quantitativo).

Neves et alli (2013) constatam que na obra são inseridas novas palavras dentro de um contexto significativo e que o aprendizado dessas palavras se dá por relações intratextuais (inferências dentro do próprio texto) ou por relações intertextuais (através de outros textos e atividades dados na própria unidade em estudo). Os autores concluem que o ensino de vocabulário está presente em todas as seções de *Terra Brasil*, considerando que esse livro tem como meta a inserção do aprendiz na cultura brasileira através da escrita, da leitura, dos aspectos fonológicos, auditivos e da sistematização gramatical. Em especial, na seção *Leio, logo entendo*, encontram-se textos para leitura cuidadosamente selecionados com a finalidade de ampliar o vocabulário do aluno, de

promover o desenvolvimento da habilidade de compreensão escrita, além de favorecer o entendimento de aspectos culturais do Brasil.

Apesar de não haver evidências empíricas, tal como aponta Dell´Isola (2005), o contexto tem sido apontado como um fator que leva o aprendiz de uma Língua Estrangeira (LE) a compreender uma palavra em um texto escrito na língua que estuda, em *Terra Brasil*, a contextualização conduz o aprendiz a inferir o significado de itens lexicais desconhecidos. Nas primeiras unidades, percebe-se que são exploradas palavras/expressões "básicas" da conversação. À medida que o livro avança na exposição de itens lexicais mais complexos, o convite é feito considerando palavras/expressões regionais, gírias, ironias, ditos populares, inferências. Isso ainda é reforçado em todas as seções de cada unidade, pois todas as atividades propostas se correlacionam em questão de conteúdo.

A seção *Sistematização gramatical* apresenta a organização formal das estruturas lingüísticas de cada unidade. Nela há a explicitação das regras gramaticais como um dos recursos oferecidos ao aluno sobretudo para aquele que queira ultrapassar os limites comunicativos. Na prática, constata-se que grande parte dos aprendizes de uma língua estrangeira sente necessidade de exercitar, de repetir, de procurar padrões e regularidades e, em geral, não oferece resistência aos exercícios estruturais, optou-se por incluir atividades de natureza estrutural após a apresentação dos tópicos gramaticais sistematizados. Não se trata de proposta que deva ser priorizada em sala de aula. Para as autoras deveriam ser considerados "corretos" os enunciados produzidos pelo aprendiz que sejam gramaticalmente aceitáveis e discursivamente comunicativos.

Conforme aponta Passel (1983) a partir do momento que o aprendiz tem consciência e domínio das normas, pode se comunicar melhor na língua-alvo. Para tanto, o estudo de modo organizado deve contar com a apresentação formal em uma obra pedagógica que, segundo Passel (1983: 84-85),

> tem por objeto o *estudo de uma estrutura*, de um tipo de oração, de uma formação de palavras, da composição de um grupo de palavras, etc. O fato de poder analisar duas a três estruturas por lição parece ideal; com a ajuda das orações constantes do texto de apresentação, já automatizadas a esta altura, os alunos descobrem por si mesmos – sempre sob a orientação do professor – a composição e a formação da estrutura estudada. Logo depois os alunos se entregam a uma série de *exercícios de substituição*, de modo a empregar a estrutura enquanto unidade linguística, extraída do exemplo do texto. Pode ser também uma transformação ou uma derivação conforme a natureza da

> estrutura. Em todo caso, os alunos aplicam imediatamente essas novas "regras", de preferência na aula, sob a supervisão direta do professor. Depois de alguns exercícios, se o professor acha que o grupo pode ir adiante, os alunos prosseguem na aplicação, no laboratório ou mesmo em casa (...).

De acordo com Coura-Sobrinho et alli (2012) é assim que o aprendiz vai galgando degraus na aprendizagem da língua que almeja conhecer mais detidamente, sendo que os exercícios intercalados às lições que devem ser explicitados de forma a consubstanciar a aprendizagem que se faz passo a passo. Ao estudar o livro didático Terra Brasil, Coura-Sobrinho et alli (2012, 78) identifica a presença de "uma sequência lógica e bem elaborada na apresentação de cada tópico gramatical, visando atender ao conjunto aprendiz–professor–conteúdo específico a ser ensinado/aprendido, o que facilita sobremaneira o trabalho em sala de aula, pois é sabido, conforme Passel (1983:109) que

> Os professores, em sua maioria, desejam um livro de receitas de aplicação imediata, uma espécie de guia infalível que os conduziria através dos meandros da renovação do ensino de línguas estrangeiras em que se veem enredados ano após ano. Tudo isso leva a uma sequência ininterrupta de decepções, pela simples razão que não existe a tal de "lição universal", que nos pudesse fornecer uma "receita milagrosa". Cada lição é um elemento distinto que pertence a um conjunto, o processo de aprendizagem: trata-se de um aluno *x* que estuda num instante *y* uma matéria *z*; somente o jogo de conjunto das variáveis permite encontrar uma solução para uma situação determinada.

Para Coura-Sobrinho et alli y (2012) na seção "Sistematizar é preciso...", onde estão organizadas de maneira formal, as estruturas linguísticas priorizadas em cada unidade, são explicitadas de maneira as regras gramaticais pautadas na norma padrão da língua portuguesa, propiciando-se ao ao aprendiz exercitar, repetir, encontrar padrões e regularidades, o que é conseguido através de propostas de atividade estrutural. As atividades vêm logo a seguir à explanação do conteúdo gramatical visado em cada uma das lições, conforme será especificado na sequência. Coura-Sobrinho et alli (2012: 75) afirmam que

> Não bastasse todo o material gramatical apresentado nas 12 lições de TB, tem-se, ainda, um tópico específico à área, no corpo da obra denominado "anexos", a saber, Consultório gramatical, que trata mais detalhadamente da sistematização gramatical. Daí se concluir que TB serve de apoio ao processo de ensino-aprendizagem da LP falada no Brasil, seguindo o acordo

> ortográfico recente, conforme o explicitam as autoras na própria apresentação do livro. De fundamental importância essa atualização, pois já permitirá ao aprendiz uma inserção formal direta e objetiva dentro de qualquer situação comunicacional que dele demande tal conhecimento.

A obra *Terra Brasiol* é planejada dentro de uma concepção estrutural-comunicativa. O método é comportamental e leva em conta os aspectos fonéticos, rítmicos e prosódicos do português como língua estrangeira.

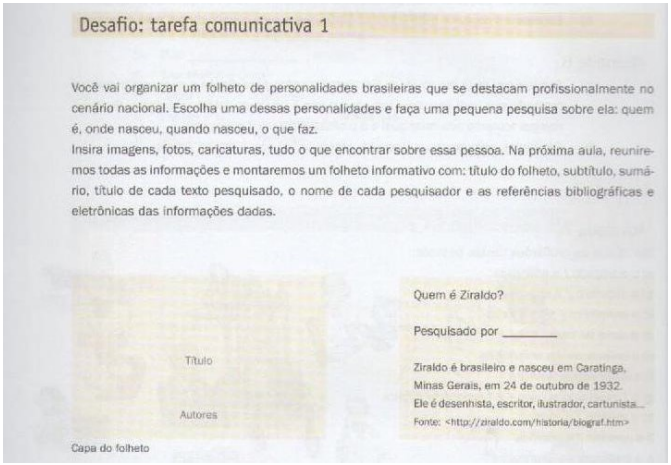
Na seção *Bate-papo* são propostos temas para conversas que tem como meta o desenvolvimento de habilidades de compreensão auditiva e expressão oral. Durante esses bate-papos, abre-se oportunidade para a introdução de diversas maneiras possíveis de se empregar as palavras, expressões e estruturas da variante brasileira da língua portuguesa.

Os textos para *Leitura* favorecem a compreensão de aspectos culturais do Brasil, relacionam-se com os temas trabalhados em cada unidade e promovem o desenvolvimento da habilidade de compreensão interpretação, além de ampliarem o vocabulário. Geralmente, são seguidos de perguntas a serem respondidas oralmente ou por escrito, para dar oportunidade ao aprendiz a refletir sobre a cultura e os hábitos dos brasileiros. A Compreensão auditiva oferece ao aprendiz a ocasião de ouvir vários registros em português, para que possa entrar em contato com a diversidade dialetal dessa língua. Os diálogos estão disponíveis em site cujo acesso é gratuito, assim como os exercícios de fonética. Em Fonética, selecionaram-se os principais sons do português falado no Brasil. Para apresentar os sons e contrastá-los, escolheram-se vocábulos ilustrativos inseridos em pequenos textos. Há sugestões de músicas que muito contribuem para a consolidação dos sons da língua.

Terra Brasil foi elaborado com a finalidade de ser suporte eficaz para a aquisição das habilidades de ouvir, falar, ler e escrever em língua portuguesa do Brasil, por isso, são propostas tarefas comunicativas a serem realizadas pelos aprendizes. Tarefa é uma atividade com um propósito comunicativo para levar o aprendiz a usar a língua portuguesa de forma semelhante à maneira que seria usada pelos falantes nativos. Portanto, trata-se de uma *ação*, com um *propósito*, direcionado a um ou mais *interlocutores*. Criadas a partir de materiais autênticos (materiais veiculados em jornais, revistas, televisão, rádio dentre outros) e de conteúdos contextualizados, as tarefas pertencem a um contexto maior de comunicação para que o aprendiz possa perceber e ajustar o registro de acordo com as diferentes situações comunicativas. As tarefas foram

elaboradas de acordo com os princípios que regem o exame de proficiência reconhecido pelo governo brasileiro, o CELPE-Bras (Certificado de Proficiência de Português do Brasil). Assim, este livro não focaliza somente aspectos estruturais da língua portuguesa por meio de atividades que ressaltam a forma gramatical, mas, ao mesmo tempo, oferece oportunidade de o aprendiz executar diferentes tarefas comunicativas de uso comunicativo em que vai certamente utilizar essas formas aprendidas. A inclusão de tarefas comunicativas tem por objetivo fundamental preparar o aprendiz para comunicar-se com desenvoltura na sociedade brasileira; é um convite para o uso da linguagem com um propósito de interação.

Especialmente a seção "Desafio: tarefa comunicativa", dialoga com as noções de oral e escrito, uma vez que tem-se como objetivo levar o aprendiz a usar a Língua Portuguesa de forma semelhante à maneira que os falantes nativos a utilizariam. Observe-se, por exemplo, esta tarefa comunicativa proposta


Desafio: tarefa comunicativa 1

Você vai organizar um folheto de personalidades brasileiras que se destacam profissionalmente no cenário nacional. Escolha uma dessas personalidades e faça uma pequena pesquisa sobre ela: quem é, onde nasceu, quando nasceu, o que faz.
Insira imagens, fotos, caricaturas, tudo o que encontrar sobre essa pessoa. Na próxima aula, reuniremos todas as informações e montaremos um folheto informativo com: título do folheto, subtítulo, sumário, título de cada texto pesquisado, o nome de cada pesquisador e as referências bibliográficas e eletrônicas das informações dadas.

Título

Autores

Capa do folheto

Quem é Ziraldo?

Pesquisado por _____

Ziraldo é brasileiro e nasceu em Caratinga, Minas Gerais, em 24 de outubro de 1932.
Ele é desenhista, escritor, ilustrador, cartunista...
Fonte: <http://ziraldo.com/historia/biograf.htm>

Fig. 1 –

Na figura 1, vê-se de um dos desafios propostos no livro *Terra Brasil.* Nessa tarefa, os alunos devem produzir um folheto informativo. Primeiramente, o folheto deve ser mais geral sobre personalidades que se destacam profissionalmente no cenário nacional. Logo, o estudante deverá escolher uma dessas personalidades para fazer um folheto biográfico sobre a personalidade escolhida. Para executar a tarefa o aluno deve realizar pesquisas e levar os materiais e seus respectivos dados que serão utilizados para a confecção do folheto. Por meio dessa tarefa, os alunos poderão se aproximar da cultura brasileira, durante a realização da atividade de pesquisar sobre a personalidade escolhida, e também porque pode aprimorar competências de compreensão leitora e produção escrita, já que deverá, de acordo com o exemplo do folheto apresentado pelas

autoras, seguir um roteiro que tem como objetivo fazer com o que o estudante identifique e saiba produzir seu próprio folheto. A pesquisa sobre as personalidades brasileiras pode auxiliar o aprendiz a ampliar o seu conhecimento sobre a cultura brasileira. A partir das informações sobre as personalidades ele estará se situando num contexto social e político. Outro aspecto relevante positivamente é a produção coletiva de um folheto informativo pela turma em conjunto, o que permite troca de ideias oralmente. Essa interação visa a conduzir o aluno à troca de experiências e informações, promovendo uma socialização.

A atividade também possibilita uma abordagem acerca de aspectos geográficos do Brasil a partir da pergunta "onde nasceu" que possibilita ao aluno uma exploração de características regionais, assim ele poderá se informar a respeito da região onde nasceu a personalidade que está pesquisando e descobrir muitas coisas sobre ela, enriquecendo seu conhecimento sobre o Brasil. São vastas as possibilidades de explorar as atividades decorrentes do cumprimento dessa tarefa. Não só há oportunidades de incentivar o aluno a ser independente, a fazer uma pesquisa completa onde devem constar inclusive as referências bibliográficas, as quais muitos alunos esquecem de mencionar ao fazer uma pesquisa escolar como também, o fato de levar o aluno a conhecer personalidades importantes do nosso país, que se destacaram profissionalmente no cenário nacional, como Ziraldo, o exemplo citado. O aprendiz conhecerá um pouco mais da cultura do país da língua-alvo, poderá avaliar quem se destaca no país e por quê e aprenderá a elaborar um folheto informativo, desenvolvendo uma pesquisa que lhe oferece oportunidade de exercitar o uso da linguagem formal, pois um folheto informativo deve estar escrito em língua padrão. A atividade proposta é de suma importância para o desenvolvimento da competência comunicativa dos estudantes de PLE. Primeiramente, por fundamentar-se na perspectiva dos gêneros textuais.

Em *Terra Brasil* podem ser observados costumes e traços característicos populares do povo brasileiro: seu modo de ser e de agir. Em pequenas notas, os **aspectos culturais**, fala-se sobre temas que traçam o perfil da sociedade brasileira. O aprendiz é convidado a pesquisar sobre aspectos culturais e a descobrir um pouco mais sobre o país: sua história, hábitos e cultura. Este livro foi produzido para servir de apoio ao processo ensino-aprendizagem da língua e cultura brasileira. Cuidadosamente preparado por professoras com grande experiência na área, *Terra Brasil* é um roteiro para conduzir as aulas de língua portuguesa na perspectiva de língua estrangeira.

Como se vê, desde o projeto gráfico da capa, que explora a questão das várias "identidades" brasileiras, da natureza, da cultura, fatores esses que, gradativamente, são desenvolvidos ao longo das seções propostas, o livro *Terra Brasil* fornece ao oportunidades várias de mergulhar na diversidade cultural brasileira. A obra oferece um bom suporte para proporcionar ao aprendiz um melhor desenvolvimento do seu potencial linguístico na variante brasileira da língua portuguesa. Inegavelmente, é um livro didático que permite ao aprendiz a (re)organização de seus conhecimentos linguísticos no seu estado de aprendizado para aplicá-lo na Língua Portuguesa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Maria José Aparecida & DELL'ISOLA, Regina L. P. 2008. *Terra Brasil*: curso de Língua e Cultura. Belo Horizonte: Editora UFMG.

COURA-SOBRINHO, Jerônimo et alli. 2012. Gramática, gênero textual e cultura no livro Terra Brasil. In: DELL´ISOLA, Regina (Org.) *Português Língua Adicional*: ensino e pesquisa. Recife: Editora UFPE, p. 71-90.

DELL´ISOLA, Regina L. P. 2005. *O sentido das palavras na interação leitor-texto*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras/UFMG.

GENOUVRIER, Emile; PEYTARD, Jean. 1973. *Linguística e Ensino do Português*. Coimbra: Livraria Almedina.

LEROY, Henrique R. 2011. *Ensino de língua portuguesa para estrangeiros em contextos de imersão e de não-imersão*: percepções interculturais dos aprendizes e do professor. 147 f. Dissertação. (Mestrado em Estudos de Linguagens) – Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais – CEFET-MG, Belo Horizonte, 2011.

NEVES, Liliane de Oliveira, VILLELA, Ana Maria Nápoles, COURA-SOBRINHO, Jerônimo. 2013. *O Tratamento do Léxico no Livro Didático Terra Brasil* - Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais - ISSN 2316-6894 Disponível em <http://www.siple.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=214:o-tratamento-do-lexico-no-livro-didatico-terra-brasil&catid=62:edicao-3&Itemid=107>

PASSEL, Frans van. 1983 *Ensino de línguas para adultos*. São Paulo: Pioneira: Ed. da Universidade de São Paulo.

SIMPÓSIO 18

TELECOLABORAÇÃO E PLE: CONTRIBUIÇÕES DO PROJETO TELETANDEM

COORDENADORES

Livia Assunção
(Università di Bologna / Johns Hopkins University)

Maisa de Alcântara Zakir
(Universidade Estadual Paulista)

De volta ao futuro da língua portuguesa.
Atas do V SIMELP - Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa
Simpósio 18 - Telecolaboração e PLE: contribuições do projeto Teletandem, 2977-2994
ISBN 978-88-8305-127-2
DOI 10.1285/i9788883051272p2977
http://siba-ese.unisalento.it, © 2017 Università del Salento

TELECOLABORAÇÃO E PROJETO TELETANDEM: MODALIDADES E IDENTIFICAÇÃO DE TEMÁTICA INTERCULTURAL

Maisa de Alcântara ZAKIR[1]

RESUMO
O desenvolvimento deste trabalho se dá no âmbito do projeto *Teletandem e transculturalidade na interação on-line em línguas estrangeiras por webcam.* O teletandem é um contexto virtual síncrono de aprendizagem de línguas estrangeiras, no qual cada um dos interagentes desempenha o papel de aprendiz da língua do parceiro durante períodos iguais de tempo na interação, que é realizada por meio de aplicativos de tecnologia VOIP (*Voice Over the Internet Protocol*). O objetivo deste trabalho é apresentar um panorama de modalidades de teletandem, bem como relacionar pesquisas com enfoque intercultural publicadas no escopo do projeto supracitado. Em um contexto institucional de ensino de português como língua estrangeira, o teletandem tem se consolidado como parte integrante dos programas de português das universidades estrangeiras parceiras do projeto. Nesse sentido, a proposta deste trabalho de evidenciar o enfoque intercultural das pesquisas em teletandem contribui para uma abertura de perspectivas com relação às possibilidades de sua abrangência, tanto em termos de pesquisa quanto em termos de institucionalização da prática do teletandem.

PALAVRAS-CHAVE: Teletandem; Enfoque intercultural; Institucionalização.

Enfoque (inter)cultural em pesquisas sobre teletandem

O advento da internet teve grande impacto nas práticas docentes de LE, primeiramente com projetos de comunicação assíncrona, por meio da troca de e-mails (Brammerts, 1996; Cziko, 2004). À medida que aumentou o acesso a novos recursos disponibilizados pelo avanço das TICs, surgiram projetos voltados à comunicação síncrona, por meio de ferramentas VOIP (*Voice Over Internet Protocol*). Dado o crescimento da demanda por projetos de telecolaboração, atualmente é possível

1 UNESP, Faculdade de Ciências e Letras de Assis, Departamento de Letras Modernas. Av. Dom Antonio, 2100, Parque Universitário, Assis-SP, Brasil, CEP 19806-900, maisazakir@gmail.com.

encontrar várias instituições que os promovem[2].

Uma das formas de se trabalhar com a telecolaboração no ensino de línguas que mais tem se destacado nas práticas atuais é a aprendizagem em *eTandem* (*electronic-tandem*) (Cziko, 2004) ou *teletandem*, para usarmos o termo criado por Telles (2006) no projeto TTB. As propostas de ambos consistem em utilizar recursos tecnológicos para o desenvolvimento da aprendizagem em tandem, que envolve pares de falantes nativos de diferentes línguas em um trabalho colaborativo para que um aprenda a língua do outro (Cziko; Park, 2003).

Basicamente, a diferença entre e-Tandem e teletandem diz respeito aos recursos utilizados por ambos: enquanto o *e-Tandem* refere-se a várias formas de comunicação eletrônica (como o uso de chamadas de telefone, trocas de mensagens escritas e/ou orais síncronas e assíncronas, e videoconferências) que podem ser combinadas entre si ou não, o surgimento do *teletandem* teve um avanço significativo ao utilizar a tecnologia VOIP, com recursos de vídeo, áudio e texto concomitantemente. Além disso, a maior parte dos estudos sobre e-tandem, vale ressaltar, trata de comunicação assíncrona ou síncrona por telefone (Telles; Ferreira, 2011; O'Dowd, 2011). Desde seu surgimento, o contexto teletandem, por sua vez, tem sido pesquisado e tem se transformado significativamente à medida que novas parcerias institucionais se formam e novos estudos em áreas afins aos estudos da linguagem e à formação de professores se desenvolvem.

A proposta de aprendizagem de línguas em teletandem fundamenta-se nos princípios da aprendizagem em tandem, descritos por Brammerts (1996): *autonomia*, *reciprocidade* e *separação de línguas.* Devido à facilidade de locomoção entre pessoas de países da Europa e ao frequente contato cultural entre elas, a prática de tandem presencial é antiga no continente. Entretanto, no Brasil, embora o fluxo de estrangeiros seja grande em certas regiões, sobretudo em grandes centros comerciais, a prática de tandem presencial, comum na Europa, ainda é inviável e bem pouco difundida em muitos lugares do país.

2 Alguns exemplos de projetos e portais *online* de telecolaboração atuais são: *eTandem Europa* (*Ruhr-Universit Bochum*, na Alemanha) http://www.slf.ruhr-uni-bochum.de/etandem/etproj-en.html; *eTandem Learning* (*Università degli Studi di Padova*, na Itália, e *Boston University Study Abroad Padua*) http://www.cla.unipd.it/cetest-firstpage/autoapprendimento/tandem-learning/en-etandem/; *Lingalog* (*Université Lumière Lyon II*) http://lingalog.net/dokuwiki/; INTENT – *Integrating Telecollaborative Networks into Foreign Language Higher Education* (várias instituições) http://www.uni-collaboration.eu/); TILA – *Telecollaboration for Intercultural Language Acquisition* (Comissão Europeia) http://www.tilaproject.eu/moodle/; *Tandem Exchange* https://www.tandemexchange.com/pt/; *eTwinning* www.etwinning.net e *ePals* www.epals.com.

Considerando essa situação, pode-se dizer que o projeto TTB tem uma dimensão política, na medida em que possibilita a alunos universitários brasileiros tanto o acesso democrático às línguas estrangeiras como o contato com alunos estrangeiros, sobretudo àqueles que não têm a oportunidade de realizar um intercâmbio no exterior. Isso porque o teletandem é um contexto virtual síncrono e colaborativo de aprendizagem que envolve dois falantes nativos (ou proficientes) de diferentes línguas (Telles, 2006; Telles; Vassallo, 2009). Os parceiros trabalham de forma colaborativa, utilizando recursos de voz, texto e imagens de webcam do Skype, a fim de aprenderem a língua um do outro. O tempo é dividido em duas partes iguais, nas quais os parceiros interagem em uma língua de cada vez, ajudando o outro a aprender a sua língua. Ao final da primeira parte, os parceiros trocam, então, de papéis e de línguas.

No projeto TTB (Telles, 2006), desenvolvido de 2006 a 2010, as interações eram realizadas pelos parceiros em horários estabelecidos por eles. Os participantes trabalhavam de modo autônomo e se inscreviam voluntariamente no *site* do projeto para encontrarem um parceiro nativo (ou proficiente) da língua na qual estavam interessados. A coordenação do projeto era responsável por colocar alunos brasileiros em contato com alunos estrangeiros de universidades de diferentes países que eram parceiras do projeto. Embora houvesse apoio das instituições envolvidas no que se referisse a recursos tecnológicos, disponibilização de espaço físico e até orientações de professores mediadores, caso lhes fosse solicitado, na primeira fase do projeto, as interações eram gerenciadas e organizadas pelos próprios interagentes.

Fundamentando-se em Brammerts et al (2002), que classifica a prática de tandem em modalidades determinadas pelas características do contexto, Aranha e Cavalari (2014) denominam as interações da primeira fase do projeto TTB como "teletandem institucional não-integrado", uma vez que os envolvidos eram vinculados a uma instituição de ensino, mas não havia a obrigatoriedade de a prática estar inserida formalmente no currículo de um curso.

A produção científica da primeira fase do projeto trouxe contribuições importantes para a área de Linguística Aplicada e hoje pode-se dizer que o teletandem já está legitimado nessa comunidade discursiva (Zakir; Funo, 2013). Dentre os temas[3] estudados pelo TTB em dissertações de mestrado e teses de doutorado, podemos sinteticamente destacar:

3 Ver a lista de publicações em http://www.teletandembrasil.org/page.asp?Page=25

(a) *características das interações* (Silva, 2008; Santos, 2008; Brocco, 2009);
(b) *crenças* (Kfouri-Kaneoya, 2008; Bedran, 2008; Silva, 2010);
(c) *formação de professores* (Salomão, 2008; Candido, 2010; Funo, 2011; Souza, 2012);
(d) *avaliação* (Mesquita, 2008; Furtoso, 2011; Brocco, 2014) e *autoavaliação* (Cavalari, 2009);
(e) *autonomia dos aprendizes* (Luz, 2009, Bonfim, 2014);
(f) *questões (inter)culturais* (Mendes, 2009; Salomão, 2012; Rodrigues, 2013);
(g) *gramática* (Brocco, 2009);
(h) *relações de poder entre parceiros de teletandem* (Vassallo, 2010);
(i) *acordos e processos de negociação* (Garcia, 2010);
(j) *motivação* (Kami, 2011);
(k) *relações com a Teoria da Atividade* (Luvizari-Murad, 2011; Araújo, 2012; Luz, 2012);
(l) *conflitos* (Lima, 2012);
(m) *comunidades virtuais, comunidades discursivas e comunidadades de prática* (Silva, 2010);
(n) *Teoria da Complexidade* (Silva-Oyama, 2013).

Apesar de algumas das pesquisas supracitadas terem sido publicadas após 2010, ano em que foi encerrado o projeto temático financiado pela FAPESP, os dados nelas analisados foram coletados no contexto de teletandem institucional não-integrado (Aranha; Cavalari, 2014). Embora as primeiras pesquisas do projeto TTB não tratassem, em sua maioria, da dimensão cultural das interações, o teletandem já era reconhecido como um contexto direto e pessoal de intercâmbio intercultural e interpessoal de aprendizagem (Telles; Vassallo, 2009:31). Nesse contexto de teletandem institucional não-integrado, foram desenvolvidas, especificamente, duas dissertações de mestrado e uma tese de doutorado cujo foco incidiu em questões (inter)culturais.

Na dissertação intitulada *Crenças sobre a língua inglesa: o antiamericanismo e sua relação com o processo de ensino-aprendizagem de professores em formação*, Mendes (2009) investiga questões relacionadas a preconceito, estereótipos, alteridade, cultura, identidade, interculturalidade, dentre outros, em uma parceria de teletandem entre uma brasileira e um estadunidense. O pesquisador conclui que as crenças da parceira brasileira sobre os EUA, os estadunidenses e a língua inglesa foram tanto

reforçadas quanto contrariadas ao longo das interações. No referido trabalho, o teletandem é destacado como um contexto provedor de contato intercultural, que pode levar à confirmação ou à ressignificação de crenças dos envolvidos.

Salomão (2012), na tese intitulada *A cultura e o ensino de língua estrangeira: perspectivas para a formação continuada no projeto teletandem Brasil*, apresenta uma pesquisa qualitativa de cunho etnográfico. Os participantes são professores de espanhol como língua estrangeira de uma escola pública que fizeram um curso de extensão que tinha como um dos componentes a realização de interações em teletandem com professores estrangeiros. Salomão busca compreender as concepções de cultura desses professores e suas crenças sobre a língua-cultura que ensinam. A pesquisadora investiga, ainda, as contribuições de uma formação continuada que contemple tais aspectos de forma teórica e prática. Os resultados da pesquisa apontam para a necessidade de uma revisão na base de conhecimentos da formação de professores de línguas no que se refere ao ensino e aprendizagem de cultura, sobretudo pelo fato de que

> As concepções dos professores parecem não ir além da perspectiva universalista, assim como não incorporam a ideia contemporânea de cultura como um conjunto complexo e dinâmico, que, devido aos contatos culturais, é formada, em diferentes graus, por continuidades e descontinuidades, assim como se encontra perpassada pelo fluxo do discurso social. (Salomão, 2012:240).

Um dos encaminhamentos indicados por Salomão é a proposição de novos estudos no contexto de formação inicial e continuada de professores com foco no componente cultural no ensino de línguas, a fim de promover uma reflexão mais voltada às complexidades que envolvem o conceito de cultura, superando visões unas e essencialistas que frequentemente se reproduzem nas práticas docentes.

Rodrigues (2013), assim como Salomão, apresenta uma pesquisa qualitativa de base etnográfica, na qual são analisadas interações de teletandem entre um aluno brasileiro e uma aluna uruguaia. A pesquisa investigou de que modo os componentes linguístico e cultural foram manejados pelos aprendizes a fim de promoverem colaborativamente a competência intercultural nas interações entre eles. Por meio de complexas negociações de significado linguístico-culturais e confronto de valores linguísticos e socioculturais, os participantes da pesquisa de Rodrigues (2013) analisaram, confrontaram, interpretaram e refletiram compartilhada e criticamente sobre

as manifestações linguísticas e culturais do português e do espanhol. Um dos encaminhamentos propostos pelo trabalho é o de que novas pesquisas verifiquem a longo prazo se há, de fato, o desenvolvimento da competência linguístico-cultural dos participantes que trabalham colaborativamente para aprender uma língua e vivenciar uma cultura (Rodrigues, 2013:179).

Além das dissertações de mestrado de Mendes (2009) e Rodrigues (2013) e da tese de doutorado de Salomão (2012) terem evidenciado a potencialidade do teletandem para o estudo de questões (inter)culturais, outros trabalhos tiveram contribuições importantes acerca dessa temática.

Benedetti e Rodrigues (2010:90) investigaram estranhamentos, que chamaram de choques linguístico-culturais, em uma parceria de teletandem português/espanhol entre duas professoras em formação, uma argentina e uma brasileira. O objetivo do trabalho era verificar se tais estranhamentos, nos quais as interagentes lançavam mão da negociação de significado, contribuiriam ou não para a percepção das diferenças e semelhanças entre as línguas/culturas em questão. Ao analisar transcrições de interações entre as participantes da pesquisa, as autoras concluíram que o teletandem é um contexto profícuo para o desenvolvimento da competência intercultural dos envolvidos, que se engajam ativamente no processo de aprendizagem "para a construção de conhecimento que ajude o aprendiz a estabilizar a própria identidade no processo de mediação entre culturas, bem como auxiliar outras pessoas a estabilizarem a sua." (Benedetti; Rodrigues, 2010:104).

As pesquisas de Vassallo (2010), Luvizari-Murad (2011) e Luz (2012), embora não tenham tido como foco a dimensão cultural do teletandem, tecem considerações importantes a respeito dessa questão.

Vassallo (2010) desenvolveu um estudo qualitativo de natureza exploratória acerca das relações de poder entre diferentes parcerias de alunos no âmbito do teletandem. A noção de cultura pode ser associada à de poder em diferentes momentos do trabalho da autora. Ao apresentar o conceito de poder a partir de diferentes áreas do conhecimento, dentre as quais a Sociologia, Vassallo (2010:33) constata que, para um dos vieses da área, o "poder simbólico" é uma forma de construir a realidade que faz uso de várias formas de capital: econômico, cultural e social. A autora caracteriza, ainda, o "poder de referência" como o desejo de um dos parceiros de se reconhecer no grupo representado pelo outro (Vassallo, 2010:48).

Para Vassallo (2010), uma das formas de poder no teletandem consiste em ter

conhecimentos sobre a língua e a cultura do parceiro. No entanto, a noção de cultura não é discutida a partir de um referencial teórico, mas mencionada a partir daquilo que os participantes do estudo entendem como tal. Há, por exemplo, menções a comparações entre países (Portugal, Brasil e Itália), danças típicas e músicas, referências à violência do Rio de Janeiro, política, futebol, enfim, temas que, frequentemente, são entendidos como "culturais" pelos praticantes de teletandem. Ainda que não tenha sido o objetivo da tese de Vassallo elaborar uma problematização acerca do que é entendido como cultura para os participantes de sua pesquisa, ela dá destaque a essa questão ao considerar que o teletandem é um contexto de aprendizagem com objetivos "linguísticos e culturais" (p. 21).

O trabalho de Luvizari-Murad (2011) investigou a atividade de aprendizagem colaborativa de alemão e português via teletandem à luz da Teoria Histórico-Cultural da Atividade. Ao estudar a própria participação em uma parceria de teletandem com um interagente alemão, a autora discute, entre outros aspectos, dimensões culturais (Levy, 2007) em seu contexto de pesquisa. Associar cultura a modos de vida e a práticas cotidianas, bem como fazer generalizações e discutir estereótipos são questões identificadas no trabalho de Luvizari-Murad (2011) que são recorrentes também no trabalho de Zakir (2015).

O estudo de Luz (2012), também fundamentado na Teoria da Atividade, analisou as variáveis que influenciam a continuidade das parcerias de teletandem. Foram investigados sete pares de teletandem, constituídos por duas brasileiras, sendo uma delas pareada com três falantes de espanhol e a outra, com quatro falantes de inglês. Dentre essas variáveis que influenciam as parcerias, estão as questões (inter)culturais discutidas nas interações e apontadas nos relatos dos participantes. Para Luz (2012:65), "o interesse dos interagentes pela cultura do parceiro ou mal-entendidos culturais ocorridos entre eles, podem contribuir para a continuidade ou descontinuidade da parceria de teletandem".

Luz (2012) tem como base a noção de competência intercultural, proposta por Byram (1997), apesar de problematizá-la por entender que ela se restringe à ideia de cultura associada a um país. A autora identifica nos relatos dos participantes de sua pesquisa "temas interculturais" diversos, tais como: dias festivos, práticas religiosas, comidas típicas, gírias, produtos culturais (música, literatura, cinema), violência, modos de vida etc.

A partir de seu *corpus*, Luz (2012) analisa características de um "falante intercultural", entendido por ela como aquele que "não somente conhece fatos sobre a cultura alheia, mas interage e habita entre diferentes culturas, enriquece e transforma o próprio universo e o universo do outro." (p. 64). Embora não tenha como foco a dimensão cultural no âmbito do projeto teletandem, pode-se dizer que o estudo de Luz (2012) lança questões importantes a esse respeito, na medida em que aponta o componente (inter)cultural como uma das variáveis que influenciam a (des)continuidade de parcerias.

Essa constatação acerca da pesquisa de Luz (2012) corrobora os resultados de um estudo realizado por Telles, Zakir e Funo (2015) no qual analisam as seis primeiras teses de doutorado[4] defendidas sobre a aprendizagem em teletandem. Os autores concluem que, ainda que a dimensão cultural não tenha sido o foco dessas pesquisas, o teletandem é um contexto em que há espaço para essa discussão.

Em seu artigo, Telles, Zakir e Funo (2015) analisam excertos de temática cultural de uma interação entre um aluno de uma universidade estadunidense e uma aluna de uma universidade brasileira que estavam em contato pela primeira vez. Os autores interpretaram os dados tendo como base as dimensões do conceito de cultura apresentadas em Levy (2007) e identificaram características que fazem das interações em teletandem um contexto profícuo para trocas culturais que se distanciam do modo como a cultura é "ensinada" em contextos tradicionais de sala de aula.

Brocco e Baptista (2014), também fundamentando-se em Levy (2007), realizaram um estudo no qual analisaram "a cultura brasileira" na perspectiva de duas alunas universitárias brasileiras que formavam parcerias de teletandem com alunos universitários estadunidenses. As autoras identificam generalizações que, muitas vezes, levam à ratificação de estereótipos nas interações analisadas, ainda que haja uma intenção de desencorajá-los. Isso acontece, porque, frequentemente, a noção de cultura é abordada sob a perspectiva individual de cada interagente.

Devido a isso, Brocco e Baptista (2014:226) consideram que o professor mediador tem um importante papel no contexto teletandem, justamente para que "(a) acompanhe as interações, levantando possíveis problemas que precisam ser discutidos, (b) instigue reflexões acerca de aspectos relacionados às interações e (c) oriente a

4 Ver Kfouri-Kaneoya (2008), Cavalari (2009), Vassallo (2010), Garcia (2010), Furtoso (2011), Luvizari-Murad (2011).

solução de problemas." As autoras observaram, ainda, que fatores como proficiência linguística, entrosamento e interesse dos envolvidos podem ampliar ou reduzir a possibilidade de construção de aspectos culturais dos países nas interações de teletandem.

Teletandem e transculturalidade: a fase atual do projeto

A tematização da dimensão cultural nas interações em teletandem levou ao desenvolvimento da proposta de continuidade do projeto TTB. Atualmente o projeto é intitulado *Teletandem e Transculturalidade na interação on-line em línguas estrangeiras por webcam* e tem quatro eixos temáticos: (1) modos de se compreender o estudo, a aprendizagem e a prática das línguas estrangeiras; (2) modos de compreender a cultura do parceiro e seus impactos sobre a aprendizagem e sobre a relação; (3) a contribuição do teletandem para a educação do aprendiz para se relacionar com outros povos; e (4) as diferentes visões de implementação institucional do teletandem (Telles; Ferreira, 2011).

O projeto, em sua atual configuração, tem como objetivos:

> (1) obter uma descrição aprofundada da dimensão cultural das interações on-line em línguas estrangeiras por meio dos recursos de voz e imagem dos aplicativos de mensageria instantânea com webcam; (2) uma vez conhecidas as características da dimensão cultural do contexto de aprendizagem em teletandem, encontrar meios pedagógicos para que os conhecimentos adquiridos por meio do projeto de pesquisa cheguem às salas de aulas e, principalmente, aos professores de línguas estrangeiras, executivos e outros profissionais, por meio de publicações, congressos e oficinas pedagógicas; finalmente, (3) contribuir para o corpo de conhecimentos acerca do papel da transculturalidade na formação e na vida das pessoas que se encontrarão, cada vez mais, em constante contato com as diferenças entre os povos e os países, por meio das interações virtuais utilizando as TICs – Tecnologias de Informação e Comunicação. (Telles, 2011:2).

Nesta proposta do projeto *Teletandem e transculturalidade*, o contexto de pesquisa tem sido diferente da primeira fase do projeto TTB, cujo foco eram as parcerias em que os próprios interagentes negociavam autonomamente temas, dias e

horários das interações. Embora as parcerias de teletandem institucional não-integrado ainda existam na atual fase do projeto, a partir de 2010, a consolidação de parcerias com universidades estrangeiras levou os pesquisadores brasileiros a realizarem sessões de teletandem envolvendo turmas inteiras de alunos estrangeiros de PLE e grupos de alunos brasileiros nos laboratórios das universidades participantes. Atualmente os alunos são colocados em pares que, na maioria das vezes, se mantêm ao longo do semestre e realizam a interação, que é acompanhada pelo professor da turma, no caso das universidades estrangeiras, e pelo professor dos alunos, ou por um pesquisador do projeto, no caso da universidade brasileira.

A modalidade na qual a prática de teletandem faz parte do programa do curso de língua estrangeira é chamada por Aranha e Cavalari (2014) de *teletandem institucional integrado* (doravante TTii). Os alunos brasileiros, embora não necessariamente pratiquem teletandem como requisito de seu curso de graduação, como é o caso dos alunos estrangeiros, são acompanhados por mediadores, os quais podem ser professores e/ou pesquisadores em teletandem da instituição brasileira. Nesse caso, quando apenas uma das instituições de ensino adota a prática como parte do currículo, temos duas modalidades de teletandem: institucional integrado e não-integrado. Messias (mimeo) classifica essa modalidade como Teletandem institucional semi-integrado, quando apenas uma das universidades parceiras adota a prática de teletandem como parte do currículo.

Embora ainda haja poucos trabalhos que têm como objeto de estudo o contexto no qual a instituição estrangeira promove o teletandem institucional integrado e a instituição brasileira, o não-integrado, pode-se dizer que nessa configuração há um acompanhamento mais sistematizado das sessões de teletandem e das atividades relacionadas a essa prática.

Salomão (2006), fundamentando-se nas modalidades de tandem descritas por Brammerts et al. (2002), propôs um quadro que caracteriza os diferentes contextos do teletandem. O Quadro 1, abaixo, sintetiza as modalidades de teletandem, incluindo a modalidade institucional semi-integrada, investigada em trabalhos como os de Zakir (2015) e Costa (2015).

Quadro 1 - Síntese das modalidades de teletandem, adaptado de Salomão (2006).

(TELE)TANDEM NÃO-INSTITUCIONAL	Não vinculado à instituição de nenhum dos participantes			
(TELE)TANDEM SEMI-INSTITUCIONAL	É institucional somente para um dos dois participantes			
(TELE)TANDEM INSTITUCIONAL	Realizado dentro de instituições como escolas, centro de línguas, faculdades e universidades, que o reconhecem e o promovem			
Integrado	**Complementar**	**Opcional**	**Não-integrado**	**Semi-integrado**
É reconhecido pela instituição, faz parte integrante do curso e é obrigatório. (Brammerts et al., 2002:86)	Pode ser escolhido dentre as iniciativas opcionais e, neste caso, e reconhecido pela instituição como parte integrante do curso. (Brammerts et al., 2002:86)	Pode ser escolhido dentre as iniciativas opcionais, é reconhecido pela instituição mas não é considerado como parte do curso.	A instituição dá apoio e⁄ou alguns recursos (como meios para achar um parceiro, espaços, apoio técnico, serviço de mediação) mas não há reconhecimento oficial. Pode ser desenvolvido sem que haja um curso. (Brammerts et al., 2002:84)	Apenas uma das instituições tem o teletandem como parte integral do currículo e atividade obrigatória, enquanto a outra reconhece o teletandem como atividade opcional. (Messias, mimeo)

Na atual fase do projeto *Teletandem e transculturalidade*, as sessões são realizadas com grupos de alunos que interagem virtualmente com seus pares no mesmo horário. Isso implica melhor acompanhamento das atividades, as quais incluem: (a) sessões de interação entre os alunos das duas universidades; (b) sessões de mediação realizadas após as interações, nas quais os alunos compartilham suas experiências e refletem sobre estratégias de aprendizagem, temas abordados, dificuldades encontradas etc. (Elstermann, mimeo; Zakir, Funo e Elstermann, no prelo); (c) atividades escritas relacionadas ao teletandem, as quais podem ser realizadas em ambientes virtuais de aprendizagem e/ou em sala de aula.

De maneira geral, os alunos têm de oito a doze sessões de teletandem por semestre, com duração média de uma hora semanal, sendo meia hora para cada língua, mais meia hora de mediação, no contexto brasileiro, após cada interação. No contexto estrangeiro, tendo em vista que a sessão de teletandem ocupa todo o horário da aula, a mediação é feita pelo próprio professor no dia de aula subsequente ao da interação, o qual é dedicado também a cobrir os demais componentes curriculares do curso de PLE. O quadro a seguir sintetiza as atividades desenvolvidas atualmente no processo de teletandem.

Quadro 2: Descrição das atividades realizadas na prática de teletandem

Atividades	Envolvidos	Duração	Desenvolvimento	Observações
Sessão de interação	Interagentes nativos ou proficientes em línguas diferentes. Na maioria, são alunos matriculados nas universidades envolvidas	De 50 a 75 min., dependendo da duração da aula da universidade onde se pratica o TTii	Interação na L1 na primeira metade da sessão e interação na L2 na segunda metade da sessão. Reflexão conjunta sobre a aprendizagem (foco na forma, correções) durante a interação ou antes da troca de língua.	A cada sessão recomenda-se trocar a língua de início e dividir sempre o tempo de modo igualitário
Sessão de mediação	Interagentes e mediador (es) (professores, pesquisadores, alunos de pós-graduação e graduação que tenham feito um curso de mediadores.	De 5 a 30 min., dependendo do nº de alunos de cada turma. Nas instituições estrangeiras pode durar menos tempo porque as aulas são dedicadas também a outros componentes curriculares	Os interagentes relatam suas experiências nas sessões de interação e discutem com o(s) mediador(es) temas como língua, cultura, estratégias de aprendizagem, uso de *webtools* etc.	Na modalidade não-integrada geralmente é realizada logo após a interação. Na modalidade integrada, geralmente é realizada na aula seguinte.
Atividades escritas	Interagentes e mediadores	Varia de acordo com o contexto e com a proposta dos professores e/ou mediadores	Os interagentes escrevem narrativas sobre as sessões de interação e participam de fóruns de discussão em plataformas virtuais de aprendizagem ou grupos fechados em redes sociais.	Os alunos registram suas reflexões como estratégias de aprendizagem. Os mediadores podem coletar informações para discutir nas sessões de mediação, acompanhar o andamento das interações, avaliar os alunos, etc.

Diante da nova configuração das atividades desenvolvidas na modalidade de teletandem institucional semi-integrado, as pesquisas do projeto passaram a considerar noções de cultura que possibilitassem um olhar investigativo para as interações entre os aprendizes de LE de cada uma das universidades, bem como entre os grupos de alunos e seus respectivos mediadores.

Este trabalho teve como objetivo apresentar pesquisas em teletandem com enfoque (inter)cultural, bem como localizar as modalidades desse contexto de aprendizagem face à institucionalização das parcerias entre universidades brasileiras e estrangeiras. Nesse sentido, o breve panorama aqui apresentado contribui para uma abertura de perspectivas com relação às possibilidades de abrangência do contexto

teletandem, tanto em termos de pesquisa quanto em termos de institucionalização dessa prática cada vez mais consolidada nos cursos de graduação no Brasil e no exterior.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aranha, Solange; Cavalari, Suzi Marques Spatti. 2014. A trajetória do projeto Teletandem Brasil: da modalidade institucional não-integrada à institucional integrada. *The ESPecialist*, v. 35, n. 2, p. 183-201.

Araújo, N. R. P. 2012. *Formação de parcerias de teletandem: Da organização ao sistema de atividades*. 2012. 141 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto.

Bedran, Patrícia. F. 2008. *A (re)construção das crenças do par interagente e dos professores-mediadores no teletandem.* 2008. 357 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto.

Benedetti, Ana Mariza; Rodrigues, Denize. 2010. Choques linguístico-culturais e o desenvolvimento da competência intercultural em teletandem. In: Benedetti, Ana Mariza Benedetti; Consolo, Douglas Altamiro; Vieira-Abrahão, Maria Helena. (Orgs.). 2010. *Pesquisas em ensino e aprendizagem no Teletandem Brasil*: línguas estrangeiras para todos. Campinas, SP: Pontes, p. 89-104.

Bonfim, M. V. 2014. *A autonomia no context teletandem institucional integrado.* 2014. 93 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto.

Brammerts, Helmut. Tandem language learning via the internet and the International E-Mail Tandem Network. In: Little, D.; Brammerts, H. (Eds.). 1996. *A Guide to Language Learning in Tandem via the Internet*. CLCS Occasional Paper, 46, p. 9-22.

Brammerts, Helmut et al. Aconselhamento individual em diferentes contextos Tandem. In: Delille, K. H.; Chichorro, A. (Orgs.). 2002. *Aprendizagem Autónoma de línguas em Tandem*. Coimbra: Colibri, p. 81-88.

Brocco, Aline. S. 2009. *A gramática em contexto teletandem e em livros didáticos de português como língua estrangeira*. 2009. 250 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto.

_____. 2014. *Avaliação de produções escritas em português como língua estrangeira em contexto teletandem:* contribuições para a formação de professores. 2014. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto.

BROCCO, Aline S.; BAPTISTA, Janara B. 2014. A cultura brasileira sob a ótica de interagentes no teletandem. *the ESPecialist*, v. 35, n. 2, p. 202-228.

BYRAM, M. 1997. *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence.* Clevedon, England: Multilingual Matter.

Candido, Juliana. 2011. *Teletandem*: sessões de orientação e suas perspectivas para o curso de Letras. 2011. 230 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto.

Cavalari, Suzi Marques Spatti. 2009. *A autoavaliação em um contexto de ensino-aprendizagem de línguas em tandem via chat*. 2009. 259 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto.

Costa, Leila Martins. 2015. *Performatividade e gênero nas interações em teletandem*. 2015. 178 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos em elaboração) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto.

Cziko, G. 2004. Electronic Tandem Language Learning (eTandem): A Third Approach to Second Language Learning for the 21st Century. *CALICO Journal*, v. 22, n. 1, p. 25-39. Disponível em: <https://calico.org/memberBrowse.php?action=article&id=172>. Acesso em: 24 abril 2013.

Cziko, G. A.; Park, S. 2003. Internet audio communication for second language learning: a comparative review of six programs. *Language Learning & Technology* 7, 1, p. 15-27.

Elstermann, Anna-Katharina. Mimeo. *Learner Support in Telecollaboration:* Peer Group Advising in Teletandem. Mimeo. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada em elaboração) – Fakultät für Philologie, Ruhr-Universität Bochum, Bochum.

Funo, Ludmila Belotti Andreu. 2011. *Teletandem e formação contínua de professores vinculados à rede pública de ensino do interior paulista:* um estudo de caso. 2011. 195 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto.

_____. 2015. *Teletandem*: um estudo sobre identidades culturais e sessões de mediação da aprendizagem. 2015. 190 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos em elaboração) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2015.

Furtoso, Viviane A. Baggio. 2011. *Desempenho oral em português para falantes de outras línguas:* da avaliação à aprendizagem de línguas estrangeiras em contexto online. 2011. 284 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto.

Garcia, Daniela Nogueira de Moraes. 2010. *Teletandem: Acordos e negociações entre os pares*. 2010. 290 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2010.

Kami, C. M. C. 2011. *A motivação na aprendizagem de língua estrangeira via teletandem*. 2011. 238 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto.

Kfouri-Kaneoya, Marta L. C. 2008. *A formação inicial de professoras de línguas para/em contexto mediado pelo computador (teletandem):* Um diálogo entre crenças, discurso e reflexão profissional. 2008. 263 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto.

Levy, Mike. 2007. Culture, Culture Learning and New Technologies: Towards a pedagogical framework. *Language Learning & Technology*, v. 11, n. 2, p. 104-127. Disponível em: <http://llt.msu.edu/vol11num2/levy/>. Acesso em: 13 julho 2011.

Lima, S. S. 2012. *Teletandem Brasil:* conflitos no processo de ensino e aprendizagem de línguas no meio virtual e suas abordagens. 2012. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto.

Luvizari-Murad, Lidiane H. 2011. *Aprendizagem de alemão e português via teletandem*: um estudo com base na Teoria da Atividade. 2011. 214 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto.

Luz, E. B. 2009. *A construção da autonomia no processo de ensino e aprendizagem de línguas em ambiente virtual (in-teletandem)*. 2009. 231 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto.

_____. 2012. *Variáveis influenciadoras da continuidade ou descontinuidade de parcerias de teletandem à luz da teoria da atividade*. 2012. 273 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2012.

Mendes, Ciro. M. 2009. *Crenças sobre a língua inglesa: o antiamericanismo e sua relação com o processo de ensino-aprendizagem de professores em formação*. 2009. 189 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2009.

Mesquita, A. A. F. 2008. *Crenças e práticas de avaliação no processo interativo e na mediação de um par no tandem a distancia: um estudo de caso*. 2008. 251 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2008.

Messias, Rozana Ap. Lopes. Mimeo. *Teletandem e Formação de Professores*: um contexto para reflexão sobre o ensino de línguas português/espanhol.

O'Dowd, Robert. 2011. Intercultural communicative competence through telecollaboration. In: Jackson, J. (Ed.). *The Routledge Handbook of Language and Intercultural Communication*, New York: Routledge, p. 342-358.

Rodrigues, Denize G. 2013. *A articulação língua-cultura na coconstrução da competência intercultural em uma parceria de teletandem (português/espanhol)*. 2013. 188 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto.

Salomão, Ana Cristina Biondo. 2006. Pequeno dicionário de Tandem. *Teletandem News*, ano 1, n. 02, p. 6-11. Disponível em: <http://www.teletandembrasil.org/site/docs/Newsletter_Ano_I_n_2.pdf>. Acesso em: 20 out. 2013.

_____. 2008. *Gerenciamento de estratégias pedagógicas na mediação dos pares no teletandem e seus reflexos para as práticas pedagógicas dos interagentes*. 2008. 317 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto.

_____. 2012. *A cultura e o ensino de língua estrangeira: Perspectivas para a formação continuada no projeto teletandem*. 2012. 270 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto.

Santos, Gerson Rossi. 2008. *As características da interação no contexto de aprendizagem in-tandem.* 2008. 197 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto.

Silva, A. C. 2008. *O desenvolvimento intra-interlinguístico in-tandem à distância (português e espanhol)*. 2008. 429 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto.

Silva, K. A. 2010. *O professor mediador e os interagentes (brasileiro e estrangeiro) no projeto "Teletandem Brasil: línguas estrangeiras para todos":* legitimação de crenças e/ou (re)construção de competências. 2010. 283 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto.

Silva-Oyama, A. C. 2013. *A Teoria da complexidade na aprendizagem de espanhol em Teletandem*. 2013. 202 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto.

Souza, Micheli Gomes. 2012. *Os primeiros contatos de professores de línguas estrangeiras com a prática de teletandem.* 2012. 156 f. Dissertação (Mestrado em

Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto.

Telles, João Antonio. 2006. *Projeto Teletandem Brasil: Línguas Estrangeiras para Todos – Ensinando e Aprendendo línguas estrangeiras in-tandem via MSN Messenger*. Faculdade de Ciências e Letras de Assis, UNESP. 2006. Disponível em: <http://www.teletandembrasil.org/site/docs/TELETANDEM_BRASIL_completo.pdf>. Acesso em: 02 setembro 2010.

Telles, João Antonio; Ferreira, Michael J. 2011. Teletandem: Possibilidades, dificuldades e abrangência de um projeto de comunicação online de PLE. *Horizontes em Linguistica Aplicada*, Vol. 9*,* issue 2, p. 79-104.

Telles, João Antonio; Vassallo, Maria Luisa. 2009. Teletandem: Uma proposta alternativa no ensino/aprendizagem assistidos por computadores. In: Telles, João Antonio. (Org.). *Teletandem*: Um contexto virtual, autônomo e colaborativo para aprendizagem de línguas estrangeiras no século XXI. Campinas, SP: Pontes Editores, 2009, p. 43-61.

Telles, João Antonio; Zakir, Maisa de Alcântara; Funo, Ludmila Belotti Andreu. 2015. Teletandem e episódios relacionados a cultura. *D.E.L.T.A. – Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada*, 31-2, p. 359-389.

Vassallo, Maria Luisa. 2010. *Relações de poder em parcerias de teletandem*. 2010. 296 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, e Università Ca'Foscari, Venezia.

Zakir, Maisa de Alcântara. 2015. *Cultura e(m) telecolacoração:* uma análise de parcerias de teletandem institucional. 232 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto.

Zakir, Maisa de Alcântara; Funo, Ludmila Belotti Andreu. 2013. O gênero acadêmico em questão: uma análise sociorretórica de resumos de dissertações de mestrado do projeto Teletandem Brasil. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 13, n. 3, p. 877-897.

Zakir, Maisa de Alcântara; Funo, Ludmila Belotti Andreu; Elstermann, Anna Katharina. No prelo. La pratica riflessiva nei contesti di telecollaborazione. In: Leone, P. (Org.). *Osservazione di classe, insegnamento linguistico e (tele)colaborazione.*

De volta ao futuro da língua portuguesa.
Atas do V SIMELP - Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa
Simpósio 18 - Telecolaboração e PLE: contribuições do projeto Teletandem, 2995-3014
ISBN 978-88-8305-127-2
DOI 10.1285/i9788883051272p2995
http://siba-ese.unisalento.it, © 2017 Università del Salento

PROPOSTA DE USO DE JOGO LÚDICO PARA O ENSINO-APRENDIZAGEM DE PORTUGUÊS E DE ESPANHOL EM TELETANDEM

Ronaldo Tavares GOMES[1]
Mônica Baêta Neves Pereira DINIZ[2]

RESUMO
Este trabalho é decorrente de uma proposta de jogo lúdico no ensino-aprendizagem, em teletandem, a alunos nativos de Português e de Espanhol, em aprendizagem recíproca. Para o enriquecimento da multiplicidade de ações que envolvem o ensino de língua estrangeira, além de diversas outras estratégias, não se poderia prescindir do uso de jogos lúdicos. As possibilidades de interatividade e de criatividade, potencializadas pela diversão e pelo prazer que os jogos proporcionam, são capazes de fomentar um processo comunicativo espontâneo dos participantes que, ao mesmo tempo, pode ser capaz de exigir e desenvolver esforços de aprendizagem relevantes. O jogo facilita a descontração e estimula o prazer, o que é fundamental para o aprendizado de uma língua estrangeira, pois nele reside todo um apreço por atividades lúdicas, daqueles que estão envolvidos no processo. O jogo também é capaz de proporcionar outras habilidades, como a cooperação e a socialização, além da desinibição que é um importante fator para o favorecimento do aprendizado de idiomas, pois faz o aluno conseguir se expressar naturalmente, sem receio de cometer as naturais incorreções que podem surgir em início de aprendizagem. É nesse sentido que se propõe o jogo lúdico "Dicionário/Diccionario", como atividade pedagógica no ensino de Português e de Espanhol, para alunos falantes nativos, em trabalho via computador/internet, à distância (comunicação síncrona). Por meio dessa proposta lúdica, poder-se-á trabalhar aquisição e desenvolvimento de vocabulário e de produção escrita em quaisquer unidades didáticas desses idiomas, além de propiciar a ampliação de contextos, o desenvolvimento da socialização e da afetividade.

PALAVRAS-CHAVE: jogo lúdico; teletandem; ensino à distância; internet.

1 CEFET/MG – Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais – Pesquisa e Pós-Graduação – Grupo de Pesquisa INFORTEC – Av. Amazonas, 5253 – Bairro Nova Suíça – CEP 30.421-169. Belo Horizonte – Minas Gerais – Brasil. portenho01@gmail.com
2 CEFET/MG – Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais – Pesquisa e Pós-Graduação – Grupo de Pesquisa INFORTEC – Av. Amazonas, 5253 – Bairro Nova Suíça – CEP 30.421-169. Belo Horizonte – Minas Gerais – Brasil. c96157089@gmail.com

Introdução

Este trabalho é decorrente de uma proposta de jogo lúdico no ensino-aprendizagem, em teletandem, a alunos nativos de Português e de Espanhol, em aprendizagem recíproca da língua do outro. A expressão "jogo lúdico", a fim de que não se apresente como uma redundância conceitual, corresponderá a uma oposição a jogo didático que, na concepção de Tomlinson (2006), é o material elaborado especificamente para um objetivo educacional. Como aqui tomamos um jogo popular, adaptado para o ensino de línguas estrangeiras, iremos considerá-lo como um *recurso didático lúdico*, uma vez que um *material didático* nem sempre agrega ludicidade.

Para o enriquecimento da multiplicidade de ações que envolvem o ensino de língua estrangeira, além de diversas outras estratégias, não se poderia prescindir do uso de jogos lúdicos, pois, segundo Mar (2006), é por meio do jogo que o ser humano consegue desenvolver e exercitar não apenas a sua memória, ou seja, o aspecto linguístico, mas também o seu raciocínio lógico. Além disso, as possibilidades de interatividade e de criatividade, potencializadas pela diversão e pelo prazer que os jogos proporcionam, são capazes de fomentar um processo comunicativo espontâneo dos participantes que, ao mesmo tempo, pode ser capaz de exigir e desenvolver esforços de aprendizagem relevantes. O jogo facilita a descontração e estimula o prazer, o que é fundamental para o aprendizado de uma língua estrangeira, pois nele reside todo um apreço por atividades lúdicas, por parte daqueles que estão envolvidos no processo. Obviamente, o jogo também é capaz de proporcionar outras habilidades, como a cooperação e a socialização, além da desinibição que é um importante fator para o favorecimento do aprendizado de idiomas, pois faz com que o aluno consiga se expressar com mais naturalidade, sem receio de cometer as naturais incorreções que podem surgir em fase inicial de aprendizagem. É justamente nesse sentido que se propõe o jogo lúdico "Dicionário/*Diccionario*", como atividade pedagógica no ensino de Português e de Espanhol, para alunos falantes nativos desses dois idiomas, em trabalho assistido por computador/internet, à distância, via comunicação síncrona. Importante que se destaque o estudo acerca do uso de dicionário em contexto de ensino de línguas (leitura), em Coura-Sobrinho (1998), em cuja dissertação aborda o emprego de dicionário em sala de aula de ensino de língua estrangeira e o quão útil para a ampliação vocabular possa resultar esse recurso didático. Esse jogo é de origem popular, mas há uma versão industrial no mercado.

A GROW Jogos e Brinquedos LTDA fabrica e põe à venda esse jogo de tabuleiro que se chama "O jogo do dicionário – Academia" e tem os mesmos princípios apresentados no jogo proposto por este artigo. No seu manual de regras há a seguinte provocação: "Como será brincar com palavras sem saber seus significados? Academia lança este desafio." O que se depreende dessas palavras da empresa de entretenimento é que está instigando os participantes a aprenderem mais palavras e, simultaneamente, divertirem-se. É exatamente o que buscamos, enquanto professores de LE. Esse jogo, portanto, é aquele tipo de jogo que tem um objetivo que permeia o do ensino-aprendizagem de uma segunda língua, além de fomentar o uso de dicionário em sala de aula, conforme estudo de Coura-Sobrinho (1998), resultando, pois num recurso didático de relevância para a prática docente.

Portanto, trata-se de um jogo de tabuleiro que pode ser praticado em dupla, em grupo, com familiares e amigos. No caso, ele foi adaptado para ser aplicado em situação de ensino-aprendizagem, podendo ser praticado entre indivíduos ou ser jogado entre grupos. Por meio dessa proposta lúdica, poder-se-á trabalhar a aquisição e o desenvolvimento de vocabulário e de produção escrita em quaisquer unidades didáticas de ambos os idiomas, além de propiciar a ampliação de contextos e o desenvolvimento da socialização e da afetividade.

1. Teletandem

A imagem que se vê, normalmente, associada à definição de "Tandem", é uma bicicleta com dois assentos. Esses dois assentos têm uma significação bastante representativa do que é o método, pois há que se ter essa parceria em prol de um deslocamento mais eficiente do meio de transporte e, no caso de aprendizagem de línguas, para que ocorra uma aprendizagem efetiva.

O Tandem surgiu fora do Brasil, mais precisamente no continente europeu, no século passado, apresentando-se, hodiernamente, em várias modalidades. Seus princípios primordiais são que não haja uma mistura das línguas, que haja autonomia e reciprocidade entre os parceiros. Entendendo-se a autonomia conforme Brammerts; Kleppin, 2010: 10 *apud* Ruano (2012: 40), em que cada um dos parceiros é responsável pelo seu próprio processo de aprendizagem, determinando *quando*, *como* e o *que*

pretende aprender. Já a reciprocidade tem a ver com "o princípio da separação de línguas", ou seja, "diz respeito à igualdade de *status* das línguas dentro das parcerias, isto é, que o tempo destinado para o uso de ambas as línguas seja devidamente dividido e respeitado, não priorizando nenhuma delas." (Ruano, 2012: 41 e 42).

Em Ruano (2012) portanto, são elucidadas as várias modalidades e a aparente contradição entre colaboração e autonomia, além de uma série de outros aspectos específicos acerca dessa metodologia.

Em Vassalo e Telles (2006: 106), "Tandem" é exemplificado como sendo:

> a) a sum of opposites, such as sociability and individualization;
> b) a collaborative joint endeavor with a partner aimed at learning a foreign language;
> c) a global balanced context within which partners' relationships can relay roles of power;
> d) a context within which one can take responsibility for and socialize learning in reciprocal and autonomous ways;
> e) a context within which one can exercise autonomy and manage one's own learning process; and
> f) a context with space for one's pleasurable relationship and full involvement with one's own process of learning a foreign language.[3]

É sabido que, ao longo da história, sempre houve muito interesse em se aprender a língua do outro, partindo-se de fatores motivadores os mais diversos, ou melhor dito, nas palavras de Mar (2006):

> Para conviver, o ser humano deve expressar significados. O domínio de uma língua estrangeira é um elemento a mais para facilitar a ampliação da área de convivência. A cada língua aprendida, uma nova possibilidade de entrar em contato e conhecer mais seres humanos, com suas culturas características e com seus diferentes modos de perceber e de agir no mundo. (p. 158)

Isso continua sendo uma realidade e, com a tecnologia a nosso favor, nada mais previsível que lançarmos mão dela, num somatório profícuo, em direção à realização desse aprendizado de língua estrangeira.

---

3 a) uma soma de opostos, como sociabilidade e individualização; b) um esforço conjunto de colaboração com um parceiro, visando à aprendizagem de uma língua estrangeira; c) um contexto global equilibrado no qual as relações dos parceiros podem retransmitir papéis de poder; d) um contexto dentro do qual se pode assumir a responsabilidade de socializar a aprendizagem de forma recíproca e autônoma; e) um contexto no qual se pode exercer autonomia e gerir o próprio processo de aprendizagem; e f) um contexto, com espaço para o relacionamento prazeroso e pleno envolvimento com o próprio processo de aprendizagem de uma língua estrangeira. Livre tradução.

Para efeito deste artigo, a proposta atém-se ao uso do Teletandem associado a jogos lúdicos para o ensino-aprendizagem de língua estrangeira, especificamente o português-espanhol, assim representado, por se tratar de reciprocidade entre estas línguas.

Tal qual em Garcia (2010), o Teletandem é entendido como "uma modalidade de tandem a distância por meio de conferências em áudio e vídeo via aplicativos como *Windows Live Messenger*, *Skype*", dentre outros. O "Projeto Teletandem Brasil: línguas estrangeiras para todos" apresenta, especificamente, essa modalidade como método de ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras e é apresentado na dissertação "Teletandem: acordo e negociação entre os pares" (Garcia, 2010).

Ou ainda como em Vassalo e Telles (2006: 109) "*access to direct and day-to-day communication with different languages and peoples in the world through the Internet*."[4] E, portanto, é com essa metodologia, com a organização, a responsabilidade e os princípios do Tandem, que este trabalho tem seu embasamento.

1.1 Como é utilizado

O Teletandem é utilizado seguindo os mesmos princípios do Tandem, com a diferença de ser mediado por alguma tecnologia que possibilite a audição e/ou visão do parceiro, que se encontra à distância.

O uso de aplicativos que estão disponibilizados no ambiente tecnológico é o mais adequado. Inicialmente, surgiu como a modalidade *eTandem*, quando os parceiros trocavam e-mails para a efetiva comunicação, na qual compartilhavam seus respectivos conhecimentos linguísticos. Depois, com o advento de mais modernas possibilidades de comunicação à distância, como é o caso do uso de *Skype*, por meio do qual os parceiros podem se ver mutuamente, o Teletandem expandiu sua forma de atuação/utilização, sendo menos explorado do que o poderia ser, sobretudo no ambiente institucional, uma vez que "a chance de se trabalhar individualmente e de forma mais livre com um parceiro" é uma situação mais comum do que a institucional, em face de sujeitos que

4 Acesso à comunicação direta e do dia-a-dia, com diferentes línguas e povos do mundo, por meio da Internet. Livre tradução.

não tenham vínculo com alguma instituição ou, mesmo que o tenham, poderão praticar o Teletandem de forma desvinculada (Ruano, 2012: 34).

Importante lembrar que os parceiros não são, necessariamente, professores-alunos; são estudantes de uma língua estrangeira que encontram o seu par que, igualmente, pode ser um estudante em qualquer país que fale aquela língua de interesse do outro e, ao mesmo tempo, que seja recíproco esse interesse, pois aquele que ensina, também aprende e vice-versa. Em suma, ambos são aprendizes: um da língua do outro. As particularidades que qualificam esses parceiros são irrelevantes, à exceção da língua em comum, especificamente quanto ao interesse (recíproco) de aprendizagem da língua estrangeira (a língua do outro).

1.2 A proposta neste trabalho

A proposta neste trabalho é a união entre o Teletandem e o jogo lúdico para que possa haver uma efetiva aprendizagem de língua estrangeira entre os parceiros em telecolaboração.

Normalmente, o Teletandem é mediado por universidades (modalidade institucional) parceiras entre si e que o utilizam em seus cursos de Letras ou similares, visando a um uso estruturado, responsável, organizado e direcionado do método no ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras, devidamente acompanhado pelo docente.

Em Mar (2006), é percebida a relevância da colaboração no contexto social, para além do ensino linguístico.

> Se queremos preparar nossos alunos não só linguística, mas intelectual e socialmente, ou seja, se desejamos prepará-los para a vida é necessário, desde cedo educá-los para a cooperação. Não é possível a existência de uma sociedade de solitários competidores. Vivemos em comunidade e nela devemos interagir e buscar maneiras de criar uma sociedade mais humana, mais justa e mais igualitária. (p. 156)

É, de fato, importante que essa consciência de colaboração já esteja presente e arraigada no parceiro que atuará no contexto de Teletandem, pois esse princípio é norteador do método. Porém, ao ser aplicada essa metodologia ao jogo lúdico, a inter-relação entre os pares (ou grupos) revela-se preponderante por imprimir um papel relevante ao Teletandem.

Sendo assim, é buscada a reunião dos princípios norteadores do Teletandem com as inequívocas vantagens do jogo lúdico que, consoante Mar (2006), auxiliarão no processo de ensino de línguas estrangeiras.

> Entendidos, porém, como estratégias de motivação da aprendizagem [os jogos], são capazes de desenvolver a autoestima, o respeito, a solidariedade, a responsabilidade, a compreensão, a cooperação, a socialização, a autoconfiança, a alegria, o prazer e, por fim, a produção da própria criança. O jogo humaniza. (p. 157-158)

Esse pensamento não é isolado; a conciliação entre tecnologia e jogos lúdicos (ou vice-versa) é destacada por outros autores que refletem sobre o assunto.

> As atividades lúdicas por meio das tecnologias digitais têm provocado profundas transformações na realidade social, o que impõe novas exigências também para o processo educacional e podem auxiliar com propostas criativas e emancipatórias. Não há como negar a presença dos recursos tecnológicos no dia a dia e se associados ao processo lúdico permitem trabalhar qualquer conteúdo de forma prazerosa e divertida. As atividades digitais, entre elas, o jogo, se constituem em ferramentas que bem utilizadas ensinam enquanto divertem. (Falkembach, 2013: 1)

Isso motiva a considerar que o método de Teletandem em contexto de ensino-aprendizagem é adequado, procedente e deve ser utilizado de maneira institucional (ou não), devendo ser mais divulgado e aproveitado dentro de seu âmbito de atuação, razão pela qual é apresentada esta contribuição.

1.3 Teletandem em contexto de ensino-aprendizagem

Em contextos institucionais, o Teletandem pode não parecer um caminho promissor para o ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira, devido aos complexos comprometimentos dos parceiros envolvidos, contudo, dentro de sua autonomia, cada um dos envolvidos poderá se organizar de forma a proporcionar o sucesso da atividade, agindo com natural e simultânea responsabilidade para alcançarem, reciprocamente, os objetivos traçados entre si.

O somatório de Teletandem com o lúdico, em se tratando de um processo de ensino-aprendizagem é, podemos afirmar, uma feliz combinação. Contudo, conforme ressalta Mar (2006),

> É preciso deixar claro que o jogo não apresentará uma "solução mágica" para o ensino e aprendizagem de uma língua estrangeiras, mas que se constitui em

> algo moderno – e, paradoxalmente, antigo: muito do que aprendemos na vida veio por meio do jogo – e desafiador, cabendo ao bom senso do professor delimitar os jogos e aplicá-los em função da faixa etária, grau de conhecimento do idioma em questão, da motivação e dos interesses dos participantes. (Mar, 2006: 159)

Não é novidade o uso do jogo lúdico no ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira, conforme já enfatizado. Entretanto, essa prática, sendo mediada por computador, é algo inovador e possível de ser aplicado no dia-a-dia de uma turma de língua estrangeira e, claro, aproveitando todas as particularidades e características embasadoras do Teletandem, fadado ao sucesso.

Levando-se em conta que, "estar em comunicação, interagindo com o outro é parte fundamental da vida." (Mar, 2006: 158), o mundo moderno vive intensamente essa promissora interação, pois está em constante comunicabilidade, por meio da sofisticada tecnologia de que dispomos. Sendo assim, é fato notório que unir o útil ao agradável não é nenhum sacrifício para os nossos aprendizes que estão com seus ágeis dedos constantemente num teclado. Ainda, ressaltando as palavras de Mar (2006: 158), podemos dizer que "é consequência natural que os professores de outro idioma adotem as brincadeiras e os jogos como facilitadores de interação.", combinando o jogo lúdico com os instrumentos tecnológicos, conforme expressa nossa proposta neste trabalho.

Os computadores estão espalhados pelo mundo, pelas casas, pelas instituições de ensino ou trabalho, e o ser humano está cada vez mais exposto a tais aparelhos que carreiam alta tecnologia, mas que, ainda, podemos dizer, está subaproveitada em termos de ensino-aprendizagem. Coscarelli (2009: 181) aborda a complexidade dessa combinação:

> Há relações emaranhadas entre homem e sistemas computacionais que não podem ser entendidas sob uma ótica reducionista, sob o risco de se perder o verdadeiro objeto de investigação. Os sistemas educacionais ou, mais amplamente falando, cognitivos, baseados nesse composto homem-máquina, tendem a apresentar propriedades emergentes que não estão presentes em nenhuma das partes isoladamente. (Coscarelli et al., 2009: 181)

O que se pode depreender dessa nova fase pela qual passa essa complexa relação de ensino-aprendizagem é que a faca e o queijo já estão nas mãos dos educadores, faltando-lhes, tão somente, uma melhor e mais adequada apropriação de tais recursos tecnológicos. De certa forma, este trabalho vem apontar para essa direção, contribuindo

para que a conexão entre tecnologia e aprendizado de língua contribuam para uma maneira mais eficaz e diversificada de se efetivar o aprendizado.

Agregado a essa perspectiva, o lúdico representa ainda uma contribuição significativa ao processo. Dessa maneira, como será preciso apresentá-lo como um dos recursos fundamentais para que a proposta deste trabalho em Teletandem possa se realizar de forma satisfatória, seguir-se-á uma apreciação sobre o assunto.

2. O lúdico no ensino de língua estrangeira

Desde sempre, o lúdico é capaz de exercer sobre crianças, jovens e adultos uma influência prazerosa que estimula e encanta a, praticamente, todo aquele que está envolvido em uma brincadeira qualquer. Quando se imerge em atividades recreativas, é possível verificar o empenho e a dedicação com que seus participantes se devotam às técnicas ou aos jogos de que participam, de maneira a se sentirem estimulados a cumprir os objetivos propostos por suas regras e códigos estabelecidos. De certa forma, é como se o lúdico funcionasse como um combustível poderoso sobre o estado de ânimo, de percepção e de interação naqueles que se encontram sob seu efeito, quando envoltos em atividades divertidas, coletivas ou individuais.

Partindo-se desse pressuposto, apropriar-se desse recurso como estratégia pedagógica, a fim de se potencializar os processos de ensino-aprendizagem em turmas de língua estrangeira, torna-se imprescindível. Vincular o lúdico e a diversão aos mecanismos de aquisição de linguagem pode tornar a apreensão de conteúdos linguísticos e de informações culturais muito mais eficazes, na medida em que são capazes de impulsionar o aluno a aprender, divertindo-se. Dessa forma, tomar essa perspectiva como estratégia didática, para buscar resultados mais eficientes em alunos de segunda língua, é uma opção muito promissora em diversos sentidos e aplicabilidades.

De acordo com Mar (2006: 154), "por meio do jogo, o ser humano desenvolve e exercita não somente sua memória (aspecto linguístico), mas também o seu raciocínio lógico, sua capacidade de interação, sua criatividade...". Jogar e brincar, portanto, podem estabelecer relações cognitivas que sobrepujam o divertimento e o lazer. Obviamente, é importante observar que o aprendizado de uma segunda língua não se

restringe apenas a atividades lúdicas, contudo, este recurso pedagógico pode significar a implementação de estratégias de grande relevância para o processo de ensino-aprendizagem de outro idioma, na medida em que o aprendiz é capaz de brincar e aprender ao mesmo tempo. Estudar línguas é um processo que exige, por parte de quem o empreende, habilidades e competências que transcendem as questões linguísticas. De acordo com Barroso & Dandrea (2011), "una lengua no puede pensarse independientemente de la cultura que (la) soporta"[5] e essa articulação entre a língua e a cultura pode ser promovida por meio de jogos lúdicos, de simulações e de inter-relações. Partindo-se dessa perspectiva, a interação também faz parte do processo de ensino, pois apenas questões de ordem metalinguística e gramatical não dão conta de todas as manifestações culturais e relacionais que se dão em situações de contexto e uso. Sendo assim, o jogo é capaz de proporcionar amplas situações de ordem prática, na aplicação do idioma estudado, de forma descontraída e natural.

A desinibição é outro elemento essencial, quando se pretende treinar, aplicar ou desenvolver os conhecimentos adquiridos de uma língua estrangeira. Para se manifestar em um segundo idioma, principalmente nos módulos iniciais, o estudante precisa estar mais à vontade, a fim de que possa demonstrar sua comunicabilidade. No caso, o lúdico tem um papel fundamental para inserir o aprendiz em determinados contextos, por meio dos quais ele pode se manifestar, aplicar e avaliar seu aprendizado, uma vez que ele permite uma interatividade bastante informal e espontânea entre seus participantes.

Divertir-se gera prazer e, vincular a diversão ao ensino, pode ser uma forma bastante eficiente de se potencializar a aprendizagem. Contudo, é muito importante que se tenha domínio do processo e da técnica. O lúdico pelo lúdico, sem significação e mediação, não resulta satisfatório para fins pedagógicos.

De acordo com Falkembach:

> cabe ao professor planejar, organizar e controlar as atividades de ensino utilizando os recursos tecnológicos apropriados a fim de criar as condições ideais para que os alunos dominem os conteúdos, desenvolvam a iniciativa, a curiosidade científica, a atenção, a disciplina, o interesse, a independência e a criatividade. (Falkembach, 2013: 2)

Por isso, é fundamental que o mediador do processo conheça, aplique e promova as mediações necessárias, para que os resultados atinjam seus objetivos. Mar (2006) reforça que "o jogo não pode, portanto, para não ser desviado de sua função pedagógica,

5 Não se pode pensar uma língua independentemente da cultura que (a) suporta. Tradução livre.

ser confundido como mero passatempo". Devidamente aplicados, os recursos lúdicos são estratégias essenciais para uma boa e eficiente ampliação, fixação e utilização da língua estrangeira. Agregar o lúdico, de forma regular, ou mesmo eventual, aos planos de sequência didática é uma estratégia muito eficaz de se promover o gosto por uma segunda língua e a desenvoltura nesse idioma, uma vez que se pode mediar o processo de ensino-aprendizagem de forma descontraída e agregada de significados.

Exatamente por não ser um mero passatempo, o jogo lúdico, aplicado como recurso multimodal no ensino de uma segunda língua, em um contexto mediado por computador, como é a aplicação via Teletandem, é de grande relevância, conforme se discutirá na sequência.

3. A relevância do jogo lúdico como recurso multimodal no ensino de segunda língua, em Teletandem

Na interação com os outros, os cinco sentidos são utilizados, de forma bem natural e instintiva, quando se busca comunicar e trocar informações. Porém, com base nas considerações de Kress & Van Leeuwen (2001), quando dizem que os modos são recursos semióticos, que permitem a realização simultânea de discursos e tipos de (inter)ação, é possível verificar que o potencial da utilização de diversos modos semióticos nesse processo (língua, imagens, gestos, sons etc.) é extremamente vasto. A ideia, discutida por esses autores, de que esses meios não podem ser vistos de forma separada, agrega a perspectiva da multimodalidade ao leque dos recursos pedagógicos sobre o ensino de idiomas. Nesse sentido, empregar o jogo lúdico como recurso multimodal em pares de falantes de forma colaborativa, para aprenderem a língua um do outro, é capaz de fomentar resultados muito satisfatórios entre os envolvidos nessas práticas de ensino.

De acordo com Kress (2010), é possível verificar que cada modo empregado em um discurso multimodal, tem função específica, com potencial distinto para a construção de um significado. Ele considera ainda a multimodalidade como o estado normal da comunicação humana que surge em ambientes com interação social. Isso quer dizer que é através dessa interação, de dinâmicas diversas, com linguagens midiáticas que possam agrupar, nos jogos, elementos como música, imagens, textos, filmes, gestos, entre outros, que se poderá facilitar a aproximação do aprender escolar com o mundo dos adolescentes, de forma lúdica, harmônica e contextualizada.

Além dos naturais recursos e conhecimentos pessoais que o mestre dispõe, a utilização de múltiplos canais de informação e fixação que se complementam é muito importante para adaptar o conteúdo a ser ministrado a diferentes ambientes, pessoas e situações. Como a multimodalidade, geralmente, envolve combinações de falas, gestos, textos, processamento de imagens, recursos tecnológicos etc., é fácil perceber que os resultados esperados podem ser muito mais efetivos.

Citelli (2000) ressalta que os seres humanos têm se relacionado com o conhecimento de forma cada vez mais complexa, quanto mais complexos se tornam os meios de comunicação e, neste sentido, é fundamental se pensar o papel da escola frente às novas tecnologias e a relação professor-aluno em sala de aula e fora dela, principalmente com a popularização da internet no âmbito escolar. Levando-se em consideração esse princípio, é imperioso verificar ainda como as linguagens e seus veículos, tanto os da escola quanto os do aluno, devem se inter-relacionar.

Nesse sentido, pode-se perceber a relevância do jogo lúdico como recurso multimodal no ensino de segunda língua e, no caso, aplicado em Teletandem. Explorar esse universo é muito importante para assegurar uma construção e uma aquisição do conhecimento mais eficazes, sobretudo considerando-se as diversas implicações cognitivas, sociais e culturais geradas nesse processo.

Certamente, para que tudo possa funcionar de forma adequada, o professor precisa estabelecer as mediações necessárias para que o jogo funcione adequadamente em sala de aula, além de conhecer e dominar os recursos tecnológicos envolvidos. Nominamos de "professor" aquele que é investido do cargo dentro de um contexto institucional, propriamente. Lembrando, uma vez mais, que o Teletandem pode ser aplicado em outros contextos. Na medida em que ele, professor, domina o código - conhecimento linguístico -, as tecnologias utilizadas - no caso, o Teletandem - e as demais estratégias do jogo, consegue estabelecer uma interação eficiente. A partir do momento em que essa interação vai se ampliando, o aluno vai se tornando cada vez mais autônomo, vivo e ativo diante do mundo, nesse contexto de aprendizagem de uma língua estrangeira.

Segundo Mar (2006), o jogo pedagógico bem aplicado pelo professor/facilitador, faz com que seu participante aprenda que perder e ganhar fazem parte do jogo, assim como da própria vida. Ressalta ainda que, na convivência, o espírito de aceitação, tolerância, respeito e outros valores vão sendo incorporados aos poucos ao cotidiano dos envolvidos no processo. Interagir com o outro faz parte da vida e tanto o jogo quanto o

aprendizado de língua estrangeira também. Fazer com que o aluno consiga articular, competentemente, conhecimento, procedimentos, habilidades, atitudes e valores, pilares para as novas abordagens e metodologias dos nossos Parâmetros Curriculares Nacionais, torna-se imperativo. Nesse sentido, ressalta a autora, "o jogo passa a ser um facilitador do trabalho do docente que se preocupa com a construção das cinco competências preconizadas pelos PCNs". Certamente, quando o aluno participa efetivamente do jogo, precisa desenvolver uma série de habilidades e competências que possibilitem a ele interagir adequadamente no grupo em que está inserido. Para tanto, ele precisará expressar-se, argumentar, negociar, propor estratégias, interpretar, inferir, comportar-se eticamente, confrontar-se, tudo isso para que possa inserir-se na vivência proposta pelo jogo que, mesmo lúdico, o mantém conectado ao conteúdo e à necessidade de se desenvolver no processo de interação e aprendizagem. Dessa forma, na medida em que essa abordagem se agrega à metodologia de Teletantem, é possível potencializar ainda mais o estudo, a aquisição de conhecimentos e a aplicação contextualizada de uma segunda língua estrangeira.

Na sequência, será discutida a proposta do jogo lúdico, propriamente dito, para que ele possa ter sua aplicação institucional (ou não), no âmbito do ensino de uma língua estrangeira, face à mediação possibilitada pelo Teletandem.

4. Proposta do jogo lúdico "Dicionário/*Diccionario*", usado em Teletandem

Segundo as diretivas registradas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 e no Parecer do Conselho Nacional da Educação/Câmara de Educação Básica nº 15/98, no capítulo Conhecimentos de Língua Estrangeira Moderna (PCN 2000), verifica-se que a perspectiva atual do ensino de língua busca uma modalidade de curso que tem como princípio geral levar o aluno a comunicar-se de maneira adequada em diferentes situações da vida cotidiana. Assim, proporcionar estratégias em que o estudante possa estabelecer relações diretas com nativos da língua que estuda, resulta em um método eficaz, capaz de gerar *dialogismos* (Bakhtin, 2005), ideias, sentimentos e sentidos. Dessa forma, a construção desse *dialogismo*, através do qual os sentidos dependem da interação entre os sujeitos, pode ser proporcionado por meio da interlocução entre os participantes da ação pedagógica, ou seja, professores e

alunos, principalmente, em atividades lúdico-pedagógicas que envolvam aprendizes em situação de brincadeira e diversão em circunstâncias e contextos diversos. Devido a essas prerrogativas, as atividades de jogos lúdicos na escola estarão impregnadas pelo contexto social, pelas regras, pelos saberes, pelos dizeres e pelas construções advindas dessa interação. Contudo, é possível que professores e alunos transcendam os muros escolares, a fim de se imbuírem de conhecimentos e saberes a partir de outras instâncias. Dentro dessa perspectiva, é importante que a escola entenda uma premissa básica dessa nova geração de adolescentes: além de sua preferência pela diversão, pelo jogo, pela diversidade, está o apreço pelas tecnologias. É justamente nesse sentido que se propõe o Teletandem como veículo para o ensino-aprendizagem de língua estrangeira, mediada por jogos lúdicos, aplicados de forma multimodal no ensino simultâneo de português-espanhol.

Jogar, brincar e se divertir é estimulante e gera prazer, inclusive quando se dá em situações de inter-relação virtual. Relacionar-se por meio de experiências lúdicas via internet, muitas vezes, representa simular circunstâncias, nas quais os jogadores interagem e experimentam situações que poderiam ser vivenciadas no mundo real. Mais que isso, nessa condição de simulação, poder-se-ia pensar até em estados mais transcendentes de inserção e de simulacro que o jogo pode imprimir a seus participantes. Essa realidade simulada é capaz de promover uma interação tão eficiente quanto situações de contextos reais, facilitando, assim, a aplicabilidade do idioma estudado em planos diversos.

Na verdade, hoje em dia, com o uso cada vez mais frequente e quotidiano da comunicação via internet, a possibilidade de se aplicar e realizar jogos por meio de presença virtual é tão fascinante que a contraposição real/virtual pode resultar em um estreitamento muito sutil e complexo. Poder-se-ia pensar essas dimensões, inclusive, a partir da *hiper-realidade* proposta por Baudrillard (1991), por meio da qual seria possível praticar a língua estrangeira em uma situação, cuja simulação de uso não precisa ser, necessariamente, de um território ou referencial específico. Não seria o caso de se defender o pessimismo desse autor com relação à sua perspectiva de simulacro e à sua visão do real, mas, certamente, não é possível prescindir da sua ideia "de um real sem origem nem realidade", uma vez que "livre do real, você pode fazer algo mais real que o real: o hiper-real".

Funcionalidade

Como se poderia, então, usar jogos lúdicos em turmas de ensino de Língua Portuguesa e de Língua Espanhola? Essa pergunta será respondida, por meio de uma proposta pedagógica multimodal, para professores que queiram utilizar este instrumento em Teletandem. Aplicando este jogo, os mestres poderão trabalhar a aquisição e o desenvolvimento de vocabulário em quaisquer unidades didáticas de Português e de Espanhol, destinadas a alunos de faixa etária e nível diversos. É possível ainda propiciar a ampliação de contextos específicos de uso e o desenvolvimento da socialização e da afetividade, além da possibilidade de se trabalhar outros temas transversais. O número de aulas em que se irá aplicar o jogo pode variar, dependendo dos objetivos de cada professor, do desenvolvimento das turmas, do número de alunos envolvidos e das necessidades precípuas.

Relativamente ao aprendizado e ao desenvolvimento de vocabulário, como o conteúdo básico a ser desenvolvido pelo jogo proposto neste artigo, é possível trabalhar ainda um fenômeno linguístico que sempre tem atraído a atenção de diversos estudiosos: as expressões indexicais, "fenômeno de linguagem, através do qual o sentido de expressões como *aqui*, *ele*, *isto* dependem de se apontar para o mundo externo à linguagem para se saber onde é *aqui*, quem é *ele*, ou a que se refere *isto*", Garfinkel (1986). Ou seja, a dependência que se discute "de contextos concretos de ação para a atribuição de sentido em situações cotidianas reais de interação" é muito passível de se estabelecer nesse tipo de atividade pedagógica.

O jogo

Trata-se de um jogo que, popularmente é praticado entre indivíduos e que foi adaptado para ser jogado entre grupos. Dentre outras possibilidades, ele proporciona não só o aprendizado lexical, mas também a criatividade, a contextualização, a argumentação e a cooperação entre alunos. Os materiais necessários são: um dicionário monolíngue de Português e um monolíngue de Espanhol, pedaços de papel, canetas ou lápis, além de um computador ou outro artefato que possibilite a conexão via internet e microfones (para o caso de grupos formados por membros de países diferentes poderem se comunicar com privacidade). Os professores dividirão as turmas em pequenos grupos

e cada grupo deverá receber um número. Eles receberão também pedaços de papel e caneta. Em situação de Teletandem, os professores irão verificar a melhor distribuição dos grupos, segundo seus objetivos e necessidades, ou seja, grupos de lusófonos *versus* grupos de hispanófonos ou grupos mesclados de lusófonos e hispanófonos, uns versos os outros. Os grupos farão um sorteio para se verificar quem irá começar o jogo. O grupo que iniciará a atividade pegará o dicionário da língua que está estudando e deverá escolher uma palavra para ser lançada aos demais. Essa palavra deve ser escolhida de modo a não ser de fácil identificação pelos outros participantes do jogo e, para isso, seus integrantes terão um tempo determinado para poder pesquisar, avaliar, discutir, opinar e votar. Uma vez escolhida, ela será anunciada aos demais grupos do jogo que deverão escrever em um papel (ou digitar, no caso dos não presenciais) qual seria o significado da referida palavra. Se por acaso os grupos não souberem o significado dela, o que normalmente acontece, deverão inventar outro significado bem convincente para a mesma. O grupo que escolheu a palavra deverá também escrever o seu significado (aquele encontrado no dicionário) em um papel (ou digitar). Independente de a palavra ser em Português ou em Espanhol, os grupos deverão escrever o significado dela na língua determinada pelos professores. No caso de falantes de Português *versus* falantes de Espanhol, sugere-se que cada um escreva em sua língua materna. Isso facilitará o exercício da criatividade e da produção textual por parte dos grupos, além de trabalhar o exercício de tradução entre os demais grupos participantes. Os papéis escritos com o significado da palavra, de cada grupo, deverão ser entregues ao grupo que iniciou o jogo. Relativamente aos grupos não presenciais, eles deverão enviá-los via e-mail, mensagem, *WhatsApp* etc., ao grupo que escolheu a palavra. Ao recebê-los, esse grupo irá numerá-los aleatoriamente, incluindo o seu papel com o significado correto da palavra, juntando-o a todos os significados propostos. A partir desse momento, os significados das palavras serão lidos. Primeiro, o aluno escolhido para a leitura irá ler o número do significado e, em seguida, seu conteúdo. Lido todos eles (se for preciso, a leitura poderá se repetir até que todos guardem qual número se refere a qual significado), cada grupo fará uma votação no significado que julgar ser o verdadeiro significado da palavra em questão. Outro elemento do referido grupo fará a tabulação dos resultados e, no final, o verdadeiro significado da palavra será revelado. A pontuação do jogo é a seguinte: o grupo que votou no significado correto da palavra ganha 3 pontos; o que recebeu votos, ganha quantos pontos forem os votos recebidos (se um grupo votou no seu significado, ganha 1 ponto, se recebeu 4 votos, ganha 4 pontos);

se o grupo acertou o significado da palavra (ele não precisa ser exatamente igual ao do significado do dicionário, mas com o mesmo conteúdo) ganha 5 pontos; quem não acertou o significado e nem votou no significado correto não ganha ponto algum; se ninguém votou no significado da palavra escolhida pelo grupo que a escolheu, ele ganha 4 pontos, mas se alguém chegou a votar no significado correto, ele não ganha nenhum. Terminada essa rodada, o jogo continua, passando o dicionário para os demais grupos até que todos possam receber o dicionário para a escolha da palavra. No final do jogo, quem obtiver mais pontos ganha.

Ao participarem do jogo, os participantes devem se expressar na língua estrangeira estudada. Assim, a comunicação, a interação, o aprendizado e as mediações funcionarão de forma a potencializar as relações de ensino-aprendizagem do segundo idioma que se quer ou se propõe aprender.

Resultados esperados na aplicação do jogo "Dicionário/*Diccionario*" em L2

Por meio do uso do jogo lúdico Dicionário/*Diccionario*, direcionado ao ensino e à aprendizagem de língua estrangeira, espera-se que o aprendiz trilhe o caminho que o conduza ao universo de uma segunda língua estrangeira, em sala de aula ou fora dela, de forma mais descontraída, eficaz e diligente. Quando se encontra inserido em um contexto em que está tentando encontrar o significado de uma palavra qualquer ouvida ou lida, o esforço comunicacional estabelecido por meio desse jogo em situação de Teletandem pode proporcionar aos envolvidos habilidades e competências específicas para lidarem com situações de interação efetiva entre nativos. Poderão ser capazes, enfim, de estabelecerem raciocínio lógico e possíveis conexões, sempre que convier, a fim de que possam alcançar o objetivo maior que é a comunicação efetiva com o outro.

E, claro, se a comunicação se efetiva, a socialização se concretiza. O jogo, ao ser praticado em duplas ou em grupos é a prova de uma cooperação recíproca, pois não há como participar, sem cooperar. Ademais, ao serem formados grupos para o jogo, aqueles alunos (aprendizes) que são menos expressivos nas aulas tradicionais, mas que podem não ser em outros ambientes interacionais, necessariamente terão que fazer algo em termos comunicacionais, para que o jogo tenha seguimento, a fim de que seu grupo ou par saia vitorioso. É, em suma, uma disputa e isso, por si só, é instigante, animador.

Com a prática desse jogo, espera-se uma efetiva ampliação lexical na aprendizagem de uma L2, dos próprios aprendizes poderem propor demais campos lexicais que mais lhes convier, obviamente, orientados e acompanhados pelo docente que estará no comando da mediação dessa aprendizagem por meio da prática lúdica.

5. Considerações finais

Refletir sobre a aprendizagem significativa e o uso das tecnologias em aulas multimodais, buscando, a partir desta reflexão, modificar a prática pedagógica em sala de aula é essencial para se alcançar o tão esperado sucesso escolar, pois a multimodalidade didática está diretamente relacionada à eficácia do ensino. Para se alcançar resultados eficientes é preciso saber quais recursos são mais adequados ao desenvolvimento de determinados assuntos, quais tecnologias estão mais de acordo com o público com que se trabalha e quais recursos tecnológicos se complementam efetivamente para o desenvolvimento de uma sequência didática eficaz. O importante é saber aproveitar as incontáveis aprendizagens que se dão além dos muros da escola, aproximando o discurso didático-pedagógico das linguagens institucionalmente não escolares como o jogo e a tecnologia.

A proposta do jogo lúdico associada ao Teletandem é uma oportunidade muito eficaz para que se possa implementar uma inovação curricular capaz de modernizar as técnicas de ensino e estimular professores e alunos no universo de imersão linguístico-cultural, sobretudo quando se está buscando aprender uma segunda língua estrangeira de forma mais aplicada e intercultural.

O Teletandem desconstrói os conceitos tradicionais de imersão e não-imersão para o ensino-aprendizagem de língua estrangeira, uma vez que ele se encontra num lugar-espaço virtual e, portanto, transcende as meras barreiras geográficas, pois as tecnologias levam à ruptura do real, do territorial, dos limites mensuráveis.

Em Teletandem o sujeito é pluripresencial, o *locus* é aqui e, ao mesmo tempo, lá.

O irreal é menos ficcional do que se supõe.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Brait, Beth (Org.) *Bakhtin, dialogismo e construção do sentido.* 2ª ed. rev. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2005.

Barroso, Silvina B. & Dandrea, Fabio D. *El abordaje de la pragmática sociocultural en la enseñanza de ELE y la literatura como herramienta metodológica para la reposición de contextos socioculturales*. Buenos Aires, Coloquio CELU, 5 e 6 de agosto de 2011.

Baudrillard, J. *Simulacros e simulações*. Lisboa: Relógio D'Água, 1991.

Brammerts, H.; Kleppin, K. *Selbstgesteuertes sprachlernen im Tandem*. Stauffenburg Verlag: Tübingen, 2010.

Citelli, Adílson Odair. *Escola e meios de massa*. São Paulo: Ed. Cortez, 2000. pg. 17-28.

Coura Sobrinho, J. *O dicionário como um instrumento auxiliar na leitura em língua estrangeira*. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1998.

Falkembach, G. A. M. *O lúdico e os jogos educacionais*. Rio Grande do Sul: Centro Interdisciplinar de Novas Tecnologias na Educação - UFRGS, 2013. p. 1-8.

Garcia, D. N. M.. *Teletandem: Acordos E Negociações Entre Os Pares*. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos). Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", São José do Rio Preto, 2010.

Garfinkel, Harold e Saks, Harvey. On formal structures of practical actions. In: Garfinkel, H. (Org.). *Ethnomethodological Studies of Work*. London: Routledge & Kegan Paul, 1986. p. 160-193.

Kress, Gunther. *Multimodality*. A Social Semiotic approach to contemporary communication. New York, Routledge, 2010.

Kress, Gunther & van Leeuwen Theo: *Multimodal discourse. The modes and media of contemporary communication,* Londres, Arnold; Introducción: 1-23, 2001.

Mar, Gisele Domingos do. O Lúdico, o Ensino de Línguas e os Temas Transversais. **Nuances**: estudos sobre Educação, Presidente Prudente, SP, ano XII, v. 13, n. 14:153-165, jan./dez. 2006.

Parâmetros Curriculares Nacionais: *terceiro e quarto ciclo do ensino fundamental*: língua estrangeira. Secretaria da Educação. Brasília: MEC, 1998.

Parâmetros Curriculares Nacionais (ensino médio): parte II, *Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*: Conhecimentos de Língua Estrangeira Moderna. Secretaria da Educação. Brasília. MEC, 2000.

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

Tomlinson, B. (ed.) *Materials Development in Language Teaching*. Cambridge, New York: Cambridge University Press, 1998 (9ª reimpressão, 2006) - Glossary: 8-14.

Vassalo e Telles. *Foreign language learning in-tandem: theoretical principles and research perspectives*. The ESPecialist, São Paulo, vol. 27, nº 1, 2006.

De volta ao futuro da língua portuguesa.
Atas do V SIMELP - Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa
Simpósio 18 - Telecolaboração e PLE: contribuições do projeto Teletandem, 3015-3026
ISBN 978-88-8305-127-2
DOI 10.1285/i9788883051272p3015
http://siba-ese.unisalento.it, © 2017 Università del Salento

ENSINO E APRENDIZAGEM DE PLE ATRAVÉS DO SKYPE: O USO DO PADLET

Filipa MATOS[10]

RESUMO
Aprender línguas estrangeiras sempre fez sentido num mundo em que a globalização e o multilinguismo tende a ter cada vez maior relevo e onde a língua é tantas vezes considerada um elemento capaz de unir ou de separar. Frequentemente são as distâncias físicas e as barreiras temporais que dificultam o contacto e a aprendizagem de uma língua e de uma cultura estrangeira. Contudo, a evolução das novas tecnologias da informação e comunicação (TIC) têm vindo a contribuir para o desvanecer dos diferentes entraves com que o aprendente se pode deparar, facilitando e motivando a aprendizagem de línguas e culturas estrangeiras em contextos virtuais, colaborativos e à distância. De facto, surge cada vez mais a preocupação de como usufruir e aplicar tais instrumentos no âmbito da didática em ambientes de ensino presencial e ensino a distância (EaD). Face a tal, este trabalho pretende apresentar uma experiência exploratória, em contexto online e semi-formal, de ensino-aprendizagem da língua portuguesa no âmbito do projeto teletandem Brasil (TTB)/ Itália, entre alunos da Universidade Estadual Paulista de Araraquara e a Universidade degli Studi di Roma 3. O objetivo principal foi fomentar a interacção e motivação entre pares e, ao mesmo tempo, o empenho e colaboração durante as interações. Para tal, recorreu-se ao uso do quadro virtual Padlet aliado ao aplicativo skype. Com base nesta experiência exploratória procurou-se aferir como poderá esta ferramenta web contribuir e colmatar lacunas (ex.: literacia digital e pensamento crítico e criativo), diversificar estratégias de ensino e promover aprendizagens na área do ensino- aprendizagem de PLE.

PALAVRAS-CHAVE: Aprender e ensinar PLE; EaD; pedagogia do elearning, teletandem; skype; didática; padlet; tasks.

1. INTRODUÇÃO

A curiosidade em conhecer, ensinar e aprender através da internet têm constituído matéria de reflexão para muitos investigadores. Face a esta inquietação, nas

10 Università degli Studi Roma3, Dipartimento di Lingue, Letterature e Culture Straniere
Via del Valco di San Paolo, 19 – 00146 Roma - Itália
matos.uniroma3@gmail.com

áreas da educação surge cada vez mais a preocupação em adequar as novas tecnologias de informação e comunicação ao processo de ensino-aprendizagem, de modo a motivar para a aprendizagem e conduzir ao sucesso. No que concerne ao ensino das línguas, com a criação e divulgação de programas de mobilidade de estudantes e de profissionais, tornou-se visível a necessidade de aprender línguas e de mobilizar conhecimentos linguísticos e culturais, fazendo emergir conceitos como, por exemplo, "cultura linguística", englobador de três dimensões – cognitiva, afetiva e comportamental (Simões, 2003) – indispensáveis para promover e fomentar nos alunos o denominado multilinguismo, quebrando distâncias territoriais e culturais.

Hoje em dia, não se podem descurar novas formas de aprender, que surgem a par de novas culturas de aprendizagem (Ehlers, Helmstedt & Richter, 2010; Pereira, Oliveira & Tinoca, 2010; Redeckers, 2009; Mcconnell, 2006), nas quais emerge como elemento central o aluno. Face a tal, também merecem atenção novos contextos de aprendizagem que possam facilitar o ensino-aprendizagem e o desenvolvimento de competências linguísticas e socio-culturais que permitam quebrar barreiras espácio-temporais na aprendizagem de línguas.

Considera-se então pertinente, elucidar de forma breve a própria noção de *teletandem* e alguns dos seus princípios fundamentais, bem como os conceitos que o antecederam.

2. O QUE É O TELETANDEM?

A designação “in tandem” surgiu na Alemanha pela mão de Helmut Brammerts (da Ruhr-Universität, Bochum), autor que cunhou o termo original inspirando-se na bicicleta para duas pessoas, cujo nome em alemão é precisamente “tandem”. Inicialmente, o *tandem* foi desenvolvido com o objetivo de revolucionar o ensino das línguas estrangeiras, colocando em contacto pares de pessoas de línguas maternas diferentes, interessadas em aprender, autónoma e simultaneamente, com os seus interlocutores. Por sua vez, para além do *tandem* dito clássico ou tradicional e do *e-tandem*, surgiu o *teletandem*, um fenómeno bastante recente, onde continuam a emergir estudos neste domínio (por exemplo, Telles & Vassalo, 2006).

Particularmente relevante é o facto deste método mais recente de *tandem* permitir comunicar, trabalhando não apenas as quatro grandes competências linguísticas orais e escritas, mas visualizando elementos que possibilitam uma melhor compreensão cultural, inclusive de pistas que permitem processar a língua através de aspetos não-verbais da comunicação (cf. Telles, 2007). Assim, considera-se que o *teletandem* constitui uma nova opção em CALLT (*Computer Assisted Learning Language and Teaching*), útil no ensino-aprendizagem de línguas na medida em que favorece a compreensão e expressão oral e escrita.

Pela adesão que este projeto tem vindo a ter, e através dos resultados verificados até ao momento, é possível corroborar que, prevê-se que o público-alvo se continue a alargar e que se expandam as experiências de intercâmbio inclusive a outras instituições tendo em conta que a "*proposta [...] é apresentar aos pesquisadores, educadores, professores e alunos o conceito, as fundamentações teóricas e a prática do Teletandem como um contexto inovador de ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras no século XXI*." (Telles, 2009:17). Consequentemente, reforça-se a importância de compreender não apenas o impacto que este contexto tem vindo a ter junto daqueles que o utilizam, como também identificar e solucionar problemas resultantes durante as interacções. Este tipo de contexto poder-se-á enriquecer e adaptar às necessidades e objectivos que se pretendem atingir com o grupo-alvo de participantes. Face a tal, apresenta-se em seguida uma experiência exploratória realizada nesse âmbito.

3. O PROJETO *TELETANDEM BRASIL*/ITÁLIA: CONTEXTUALIZAÇÃO DE UMA EXPERIÊNCIA ATRAVÉS DO USO DO SKYPE E DO PADLET

Perspetivando agora o contexto brasileiro específico de teletandem, os pares nele envolvidos são na sua maioria supervisionados por professores mediadores (muitos deles investigadores no *Projecto TTB*) que tentam colaborar e compreender o desenvolvimento desta nova forma de ensinar e aprender, neste caso, línguas estrangeiras. A experiência exploratória apresentada, trata-se de um complemento ao ensino e aprendizagem formais, em que participam então pares de estudantes brasileiros e estudantes italianos de pós-graduação ou licenciaturas em letras, respetivamente da Universidade Estadual Paulista de Araraquara e da *Università degli Studi Roma 3*. As línguas implicadas são, pois, o português e o italiano; no primeiro caso com a vantagem

de permitir o contacto com uma outra variante da língua portuguesa e o objectivo é ensinar a sua língua materna e aprender a língua do par respeitando os princípios do tandem (reciprocidade, bilinguismo e autonomia)

Esta experiência desenvolveu-se com base na necessidade de adicionar novas ferramentas complementares ao instrumento de comunicação utilizado durante as sessões de teletandem (o Skype) e à falta de empenho, motivação e literacia digital verificada durante as sessões tandem anteriores por parte dos estudantes italianos. Assim, às sessões que se realizavam semi-autonomamente no laboratório linguístico através dos habituais equipamentos de interação (pc; webcam e skype) foi adicionado um novo instrumento web: o Padlet[11]. De forma a avaliar o uso do Padlet e a sua adequação ao contexto TTB foi elaborado um roteiro por tarefas onde constavam sessões de temas livres e sessões com tarefas estipuladas a desenvolver no Padlet. No roteiro constavam quatro tarefas a realizar com o auxílio do Padlet, divididas no seguinte modo: 1ª tarefa- Estereótipos; 2ª tarefa- Turismo (lugares a visitar em Itália); 3ª tarefa- Turismo (Gastronomia italiana); 4ª tarefa- Cinema. Esta primeira experiência foi realizada no segundo semestre do ano académico de 2014/2015 desenvolvendo-se de março a maio 2015 e com a duração de 9 encontros. Esta experiência exploratória contou com a participação de 5 estudantes italianos do segundo ano de línguas e culturas.

3.1. *Padlet:* de *wallwisher* a ferramenta didática em contexto presencial e em Ead.

De forma a conhecer o *Padlet* torna-se pertinente responder às seguintes questões: *(1)* O que é? *(2)* Motivo pelo qual foi selecionado *(3)* De que forma foi utilizado no contexto em questão.

(1) O *Padlet* é uma ferramenta web, gratuita e colaborativa, inicialmente conhecida por *Wallwisher,* um *noticeboard* que tal como o nom indica, utilizado para partilhar votos e felicitações (cf. Ng, 2015:95) funcionando como um quadro pessoal ou público, individual ou colectivo. Posteriormente passou a ser considerado um pedaço de papel, uma página vazia, semelhante a um quadro ou uma parede virtual oferecendo a possibilidade de escrever mensagens com um máximo de 160 caracteres em post-it

11 Padlet – cf. http://padlet.com

virtuais e permitindo a inserção de imagens, vídeos e gravações áudio (ver como exemplo a Imagem 1).

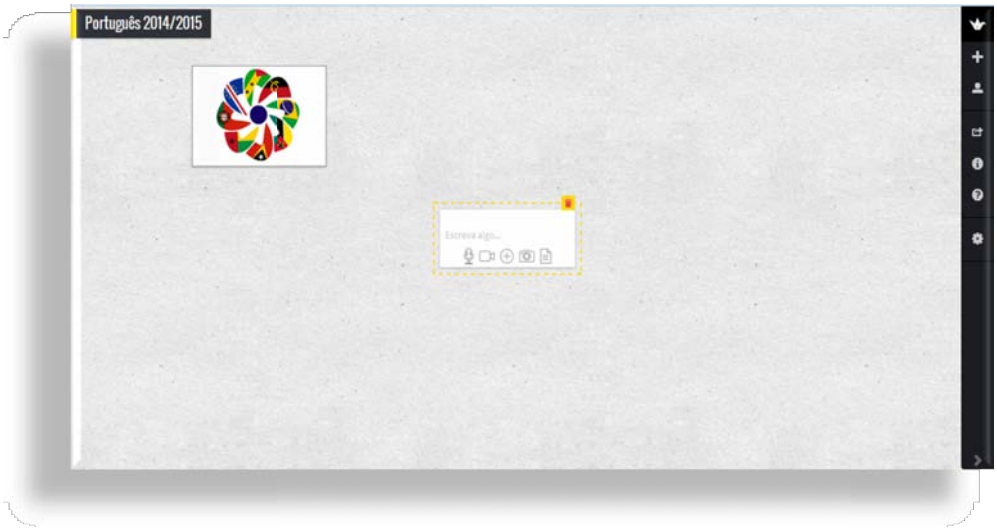


Imagem1 – exemplo de um Padlet

Devido a ser uma ferramenta web intuitiva no seu uso, gratuita e com acesso mediante browser (em Pc ou smartphones) ou app, começou a ser usufruída pelos educadores e reproposta a forma de utilização com o intuito de se adaptar à didática. Este aplicativo permite aos estudantes interagir colaborativamente, de forma síncrona ou assíncrona, por exemplo, cada um pode inserir nos post-it virtuais a sua opinião acerca de um argumento dando assim origem a discussões e brainstormings. O facto de terem a possibilidade de inserir nas suas mensagens imagem, vídeo e gravação áudio proporciona ao seu utilizador a possibilidade de enriquecer as suas mensagens (convergência multimédia) dando-lhes maior autonomia e motivação para a atingir as metas propostas em sala de aula. Segundo Ng (2015:95) "*The incorporation of an image, áudio or vídeo file in the message to expand on the short message is a pedagogically sound feature of the application*.".

(2) Esta ferramenta foi escolhida face aos resultados significativos a quando das aulas de português. O estudantes revelaram maior empenho e motivação nos conteúdos trabalhados e maior facilidade e rapidez na aquisição e desenvolvimento das competências linguísticas em questão. No momento de refletir sobre como colmatar algumas lacunas que se evidenciavam nas interacções TTB pensou-se, apesar de ser um contexto EaD, em testar a mesma ferramenta.

3.2. Padlet, Skype e TTB

Apesar das potencialidades deste instrumento, avaliadas em ensino presencial, foi necessário pensar em como adaptar o Padlet às interacções TTB e ao aplicativo skype. Com o intuito de solucionar problemas (emersos em interacções precedentes) tais como: aquisição e desenvolvimento de competências linguísticas; socioculturais; literacia digital; pensamento crítico e criativo, falta de motivação e empenho foi, para além de seleccionada a ferramenta web Padlet, elaborado um roteiro por tarefas. Este roteiro foi entregue aos alunos italianos e partilhado com os alunos brasileiros, com a indicação de que apenas os alunos italianos deveriam utilizar o Padlet para o cumprimento das tarefas. Cada tarefa tinha o objectivo de trabalhar para além das competências linguísticas (compreensão e expressão escrita e oral) competências socioculturais e contribuir para o desenvolvimento do pensamento crítico e criativo. Tal como refere Jonassen (2000:42) "*Muitas competências do pensamento criativo estão intimamente relacionadas com as competências do pensamento crítico. O pensamento crítico adquire sentido a partir de informações, utilizando competências mais objectivas, tais como analisar e avaliar informação usando critérios estabelecidos.*" Face a tal a escolha do padlet e do roteiro por tarefas foi considerado um input para permitir também o desenvolver e melhorar em cada participante competências como: sintetizar, imaginar e elaborar. O estudante envolvido pôde, através dessa ferramenta, exprimir fluentemente as suas ideias, especular e pensar sobre hipóteses interessantes para mostrar ao seu parceiro tandem a tarefa que tinha sido pedida (para exemplo ver imagens 2, 3, 4 e 5), apresentando-a através da partilha de ecrãs do skype. Desse modo, verificou-se um maior empenho e envolvimento, por parte do estudante, nas sessões de ensino-aprendizagem da LM e da LE.

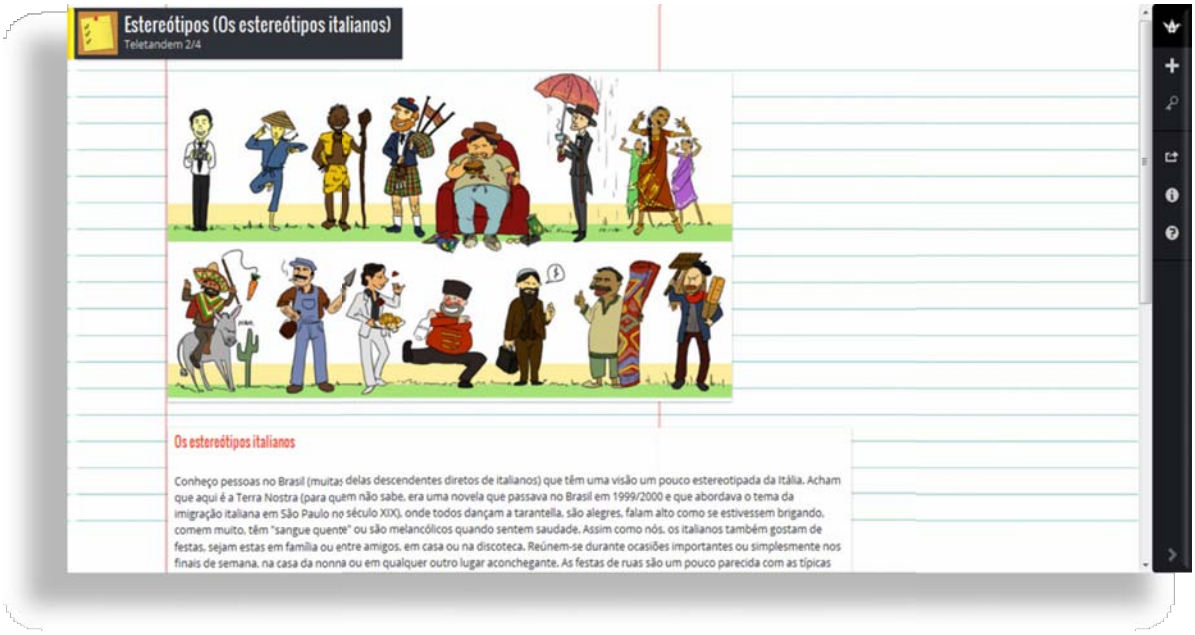


Imagem 2 – exemplo de um Padlet elaborado para a tarefa 1: Esterótipos



Imagem 3 – exemplo de Padlet elaborado para a tarefa 2: Turismo

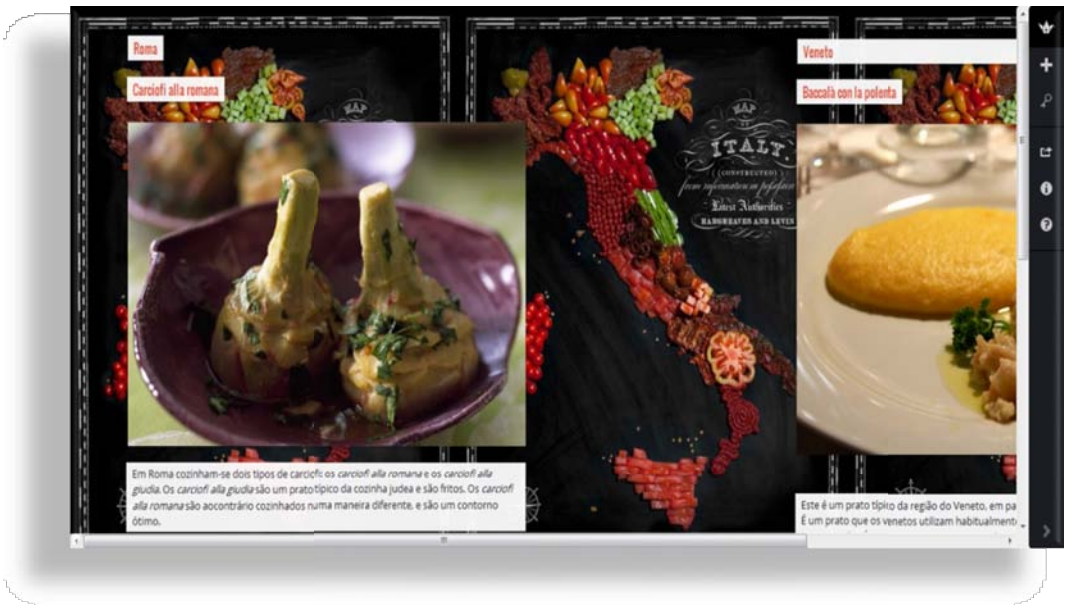


Imagem 4 – exemplo de um Padlet elaborado para a tarefa 3: Gastronomia italiana



Imagem 5 – exemplo de Padlet elaborado para a tarefa 4: Cinema

Após o desenvolvimento das primeiras tarefas notou-se por parte dos parceiros brasileiros o interesse em aprender a utilizar o padlet (cf. Imagem 6).

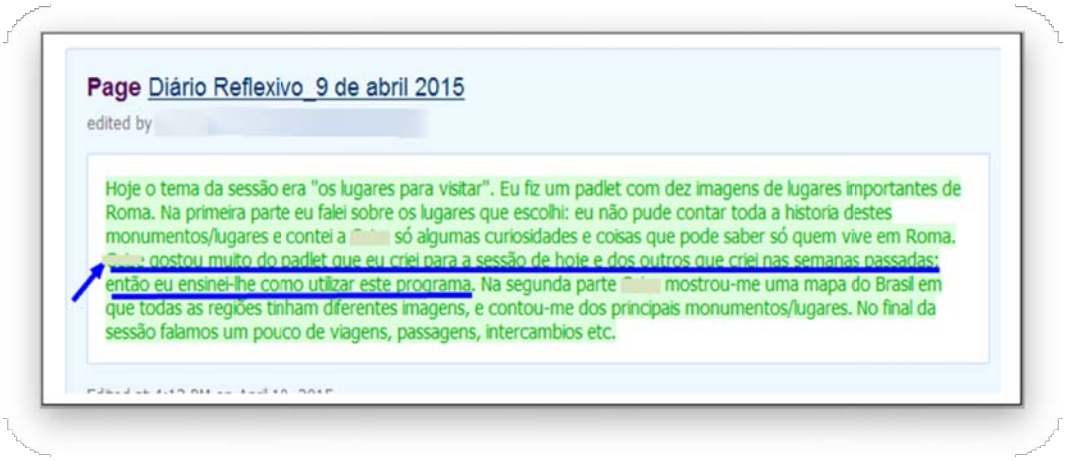


Imagem 6 – colaboração e desenvolvimento de literacia digital

Constatou-se que o parceiro tandem começou igualmente a utilizar o padlet (cf. Imagem 7) e que ambos recorriam à partilha de ecrã para visualizarem e falarem sobre o tema em questão disfrutando desse modo da função vídeo e chat do aplicativo skype.



Imagem 7 – exemplo de Padlet elaborado por um aluno brasileiro

Consequentemente, verificou-se que para além das quatro tarefas Padlet pedidas, alguns dos participantes italianos passaram a elaborar padlets para os temas livres (ver imagem 8)



Imagem 8 – exemplo de Padlet sobre um tema à escolha

3.3. *Padlet* aspectos inovadores nas práticas pedagógicas

Os dados da experiência apresentada mostram que o Padlet proporciona uma aprendizagem interativa consentindo concomitantemente a aquisição e desenvolvimento de novas competências tecnológicas, sociológicas e linguísticas. Contudo, apesar de a utilização desta ferramenta necessitar de uma participação mais ativa, com maior empenho e maior aumento do sentido de responsabilidade, não se verificou que fosse um entrave para o desenvolvimento de nenhuma das tarefas propostas, nem a nível de motivação. Pode-se então afirmar que esta ferramenta permite flexibilidade e adaptabilidade a diferentes contextos aprendizagem e conduz os estudantes envolvidos ao incremento da capacidade de pesquisa, compreensão e uso de fontes online (information literacy). Consente para além disso, a colaboração e de negociação de significados; uma aprendizagem de carácter dinâmico e diversificado desenvolvendo estratégias de comunicação e a aquisição e incremento de competências literácitas.

No que concerno as práticas pedagógicas, o Padlet poderá ser utilizado para a criação e avaliação de e-portefólios aliando tarefas de escrita ou registos orais ao acesso a linguagens autênticas e informais. Todavia, algumas das suas potencialidades no âmbito da pedagogia são o facto de permitir a correcção e auto-correção (oral e escrita) e simultaneamente a possibilidade de monitorar o processo de aprendizagem de todos os participantes (*Reflective and critical thinking*). Em virtude dos aspectos apresentados é

de ressalvar que apesar de o Padlet poder ser utilizado em diferentes âmbitos, para que o seu uso seja de sucesso, cabe ao docente acompanhar o desenvolvimento tecnológico e considerar estratégias que melhor se adaptam à sua didática.

4.OBSERVAÇÕES FINAIS

No século XXI, torna-se impossível evitar e deixar de adotar, em contexto educativo, ferramentas e recursos disponibilizados pela Web 2.0 (3.0). Durante o período da experiência exploratória apresentada foi-se notando um crescimento de interesse, motivação e colaboração ao longo das sessões denotando, como referido anteriormente, que em sessões de tema livre, algumas vezes, os estudantes preferiam preparar o seu Padlet para mostrar/ guiar o seu parceiro tandem. Para poder modificar e alterar comportamentos a nível de ensino-aprendizagem é necessário ter sempre em conta o público alvo, os argumentos que se pretende tratar e os objectivos a atingir. Em síntese, com base na observação dos participantes aferiu-se o impacto da utilização do Padlet em conjunto com o aplicativo skype em contexto TTB identificando como potencialidades o seguinte: a adequação a diferentes tipos de contextos através da articulação entre características formais e informais; dimensão de lazer e de prazer; disponibilização de recursos em tempo real; melhoria da qualidade das atividades realizadas (motivadoras e mais significativas). Em virtude dos factores apresentados, o Padlet apresenta características de pertinência não apenas para contexto de ensino-aprendizagem, mas também para uma formação de professores atual e atualizada

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Brammerts, Helmut. apud Delille K. & Chichorro. 2002. *Aprendizagem Autónoma de Línguas em Tandem*. Edições Colibri: Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra.

Ehlers, Ulf., Helmstedt, C. & Richter, Thomas. 2010. Analyzing New E-learning Culture. Em Tait, A. e Szücs, A. (Eds.), *Proceedings of the EDEN 2010 Annual Conference*. Budapeste: European Distance and E-learning Network.

Jonassen**,** David. (2007). Computadores, Ferramentas Cognitivas – Desenvolver o Pensamento Critico nas Escolas. Tradução: Gonçalves, A.R., Fradão, S. & Soares, M.F. (2ª edição). Porto Editora.

Ng, Wang. 2015. *New digital technology in education: Conceptualizing professional learning for educators.* Springer.

Pereira, Alda, Oliveira, Isolina & Tinoca, Luís. (2010). A Cultura de Avaliação: que dimensões? Em Costa, F. A. et. al. (Org.), *TIC Educa 2010: Atas do Encontro Internacional TIC e Educação*, 1083-1088. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.

Simões, Ana Raquel. 2003. "Aquele de camisa às flores é brasileiro": estereótipos sobre línguas e povos manifestados por alunos do 3º Ciclo do Ensino Básico. Em *Poder e Persistência dos Estereótipos*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Telles, João. (Org.) 2009. *Teletandem: um contexto virtual, autônomo e colaborativo para aprendizagem de línguas estrangeiras no século XXI*. Campinas, São Paulo: Pontes Editores.

Telles, João. 2007. *Teletandem: A tecnologia orientando a metamorfose da educação de línguas estrangeiras*. Trabalho apresentado na Conferência internacional de Educação a Distância, Instituto Tecnológico de Monterrey, Toluca, México.

Telles, João & Vassalo, Maria Luísa .2006. A Foreign Language Learning in-tandem: Theoretical Principles and Research Perspectives. The *ESPecialist*, v. 27, n. 1, pp. 83-118.

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

Alves, J. M. (Coord.).2001. *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas – Aprendizagem, ensino, avaliação*. Porto: Edições Asa.

Alves, Ana & Gomes, Maria João 2007. E-portefólios: um estudo de caso no ensino da matemática. Em Barca, A., Peralbo, M., Porto, A., Duarte da Silva, B. e Almeida, L. (Eds.), *Libro de Actas do Congreso Internacional Galego-Portugués de Psicopedagoxía*, 1035-1046. A.Coruña/Universidade da Coruña: Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación. ISSN: 1138-1663.

Bedran, Patrícia. (2008). *A (re)construção de crenças sobre a língua, ensino e aprendizagem na interação dos professores mediadores e dos pares interagentes no teletandem*. Dissertação de Mestrado. São José de Rio Preto: UNESP/Ibilce. Disponível em: http://www.teletandembrasil.org/site/docs/patricia_bedran_dissertacao_2008.pdf. Consultado em: 13/09/2015. Consultado em 13/09/2015.

Keengwe Jared .2015. *Handbook of research on educational technology integration and active learning*. IGI Global.USA.

Koen Daenen. 2014. *E-Learning For Teachers Of The Humanities A Step-By-Step Guide To Improving Teaching And Learning In Your Classroom*. Disponível em: http://taccle2.eu/wp/wp-content/uploads/2014/06/T2HumanitiesEnglishPages.pdf Consultado em: 02/10/2015.

SIMPÓSIO 21

ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA E A CONSTRUÇÃO DE SUBJETIVIDADES NO DISCURSO ESCOLAR

COORDENADORES

Sinval Martins de Sousa Filho
(Universidade Federal de Goiás)

Cristina Batista de Araújo
(Universidade Federal de Mato Grosso)

De volta ao futuro da língua portuguesa.
Atas do V SIMELP - Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa
Simpósio 21 - Ensino de língua portuguesa e a construção de subjetividades no discurso escolar, 3029-3044
ISBN 978-88-8305-127-2
DOI 10.1285/i9788883051272p3029
http://siba-ese.unisalento.it, © 2017 Università del Salento

SUJEITOS-PROFESSORES E A LÍNGUA ESCRITA: HISTÓRIA, MEMÓRIA E IMPLICAÇÕES PARA OS SEUS FAZERES PEDAGÓGICOS, IDENTIDADES PROFISSIONAIS E PROCESSOS DE SUBJETIVAÇÃO

Filomena Elaine Paiva ASSOLINI[1]

RESUMO
Apresentamos resultados de pesquisa, que investigou a relação que sujeitos-professores de língua portuguesa estabeleceram com a língua escrita, ao longo dos cursos de graduação. Buscamos compreender as consequências e reverberações dessas relações para suas atuais práticas pedagógicas escolares e construção de identidades profissionais. O aparato teórico-metodológico foi constituído pela Análise de Discurso de Matriz Francesa e contribuições advindas de estudiosos das Ciências da Educação. Compõem o corpus depoimentos escritos de trinta professores. Observações de aulas ministradas por esses mesmos professores integram também o corpus. As análises discursivas realizadas indicam que: a) a memória discursiva sobre as relações com a escrita não se apaga, mas continua a reverberar no discurso do sujeito, afetando o processo de construção de sua identidade e subjetividade; b) sujeitos-professores cujas relações com a escrita foram marcadas por afetos positivos preocupam-se em oferecer aos estudantes pelos quais são responsáveis condições favoráveis de produção para que se posicionem como intérpretes; c) sujeitos-professores cujas relações com a escrita foram marcadas por vínculos e associações negativas inscrevem-se, sobretudo, em formações discursivas nas quais predominam as características do discurso pedagógico escolar autoritário; d) a problemática língua materna e língua nacional deve ser observada pelos cursos licenciatura, responsáveis pela formação de professores; e) é importante que esses cursos pensem a escrita articulada entre o linguístico, o histórico, o social, o ideológico, entendendo-a como prática cultural, espaço simbólico, lugar de interpretação e de subjetivação, a fim de contribuir para melhor formação profissional do professor.

PALAVRAS-CHAVE: Sujeito, língua portuguesa, escrita, discurso pedagógico escolar

1 USP - Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto
Departamento de Educação Informação e Comunicação
Av. Bandeirantes, 3900 - CEP 14040-901 - Ribeirão Preto - SP - Brasil
elainefdoc@ffclrp.usp.br

INTRODUÇÃO

Entender as relações que sujeitos-professores estabelecem com a leitura e escrita, ao longo da vida, motivou-nos à realização de ampla investigação, em andamento, que busca saber as consequências e implicações dessas relações para os seus saberes, fazeres pedagógicos e constituição de suas identidades. Partindo do pressuposto segundo o qual a memória discursiva não se apaga, mas continua a reverberar e produzir sentidos, compreendemos que tais saberes, fazeres e identidades não podem ser pensados, analisados ou criticados sem que se considere a memória discursiva, que está continuamente nos afetando.

No presente trabalho, trazemos resultados parciais dessa investigação que ocorre no âmbito de nosso Pós-Doutorado. Nossas atenções voltaram-se, especialmente, para a escrita e as práticas pedagógicas dos sujeitos-professores do ensino fundamental, porque respondem a algumas de nossas perguntas referentes às consequências das relações desses sujeitos para suas práticas pedagógicas realizadas em salas de aula.

Organizamos este artigo em quatro diferentes seções: na primeira, apresentamos alguns dos principais conceitos, princípios e definições dos fundamentos teóricos que sustentam nossa investigação. A seguir, nos detemos nos aspectos metodológicos, mostrando como constituímos o *corpus* e o dispositivo de análise. Dando sequência, apresentamos nossas análises discursivas, nascidas a partir de nossos gestos de interpretação e, por fim, alguns arremates, que buscam produzir o efeito de sentido de "fechamento".

Esperamos conseguir mostrar pequena parte de nossas formulações teóricas e análises.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA: questões centrais da Análise de Discurso

Nesse contexto, salientamos o conceito de memória discursiva "(...) um espaço móvel de divisões, de disjunções, de deslocamentos e de retomadas, de conflitos, de regularização..." (Pêcheux, 1999, p.10). A memória discursiva da qual nos fala o filósofo francês é, portanto, diferente da memória cognitiva, psicológica, ou a que é concebida pelo senso comum: faculdade de reter ideias, pensamentos e fatos. O autor esclarece, também, que o conceito de memória não se reduz a "(...) uma esfera plena,

cujas bordas seriam transcendentais históricos e cujo conteúdo seria um sentido homogêneo, acumulado ao modo de um reservatório" (Pêcheux, 1999, p.10). A memória concebida pelo fundador da AD é a memória de sentidos, esses constituídos pela relação dialética que se estabelece entre língua e história.

Ter em mente a dimensão linguístico-histórica da memória e, também, que a sua constituição se dá a partir de lacunas, esquecimentos e silenciamentos ajuda-nos a entender porque não estamos condenados a repetir infinitamente sentidos imutáveis, a exemplo da deusa Eco, condenada a dizer a última palavra.

Outro pressuposto que sustenta nosso estudo é o de que o discurso é caracterizado pela alteridade e multiplicidade de discursos já-ditos, realizados ou possíveis, pois, "(...) sempre sob as palavras, outras palavras são ditas" (Authier-Revuz, 1990, p.28). Todo discurso faz circular discursos anteriores, já formulados, promovendo, assim, o ressoar de sentidos. Atentar para a estrutura material da língua permite-nos escutar ressonâncias não intencionais, que rompem a suposta e ilusória homogeneidade do discurso.

Assinalamos que o sujeito discursivo é pensado como "posição" entre outras. Não é uma forma de subjetividade, mas, sim, um "lugar" que ocupa para ser sujeito do que diz (Foucault, 1969). O termo posição se refere, assim, ao modo pelo qual o sujeito significa no e pelo discurso.

É pertinente ressaltar que outros conceitos da AD serão mobilizados, quando apresentarmos os aspectos metodológicos, bem como quando da realização das análises discursivas, propriamente ditas.

Dedicar-nos-emos, a partir de agora, a pensar sobre algumas noções de escrita, formuladas por estudiosos que nos constituem e com os quais vimos dialogando, ao longo de nossos estudos. Na seção que se segue, explicitaremos os esforços teóricos que vimos fazendo, no sentido de conversar com esses pesquisadores e, também, os movimentos que vimos realizando no sentido de buscar aprofundar e acrescentar algumas reflexões aos seus postulados.

ASPECTOS METODOLÓGICOS: constituição do *corpus* e do dispositivo analítico

Importa dizer que nos valeremos do paradigma indiciário, tal como proposto por

Carlo Ginzburg (1980). As marcas e pistas linguístico-discursivas serão por nós identificadas e perscrutadas, visto que nos permitem puxar os fios do intradiscurso. Esse remeter-nos-á às formações discursivas e às formações ideológicas que projetam. Esse processo possibilitar-nos-á delinear as regularidades discursivas do dizer.

O processo analítico se dará também a partir da consideração do interdiscurso, entendido aqui como:

> (...) inúmeras vozes, provenientes de textos, de experiências, enfim, do outro, que se entrelaçam numa rede em que os fios se mesclam e se entretecem. Essa rede conforma e é conformada por valores, crenças, ideologias, culturas que permitem aos sujeitos ver o mundo de uma determinada maneira e não de outra, que lhes permitem ser ao mesmo tempo, semelhantes e diferentes. Essa rede, tecido, tessitura, texto, melhor dizendo, escritura se faz corpo no corpo do sujeito, (re)velando marcas indeléveis de sua singularidade (Coracini, 2007, p.9).

No processo metodológico, consideraremos, portanto, a relação intradiscurso e interdiscurso. A observação deste nos permite remeter os dizeres dos professores a uma filiação de dizeres, a uma memória, e a identificá-la em sua historicidade, em sua significância, mostrando seus compromissos políticos e ideológicos. Aquele, o fio do discurso, o intradiscurso, permite-nos notar o que está sendo dito, naquele momento dado, em determinadas condições de produção.

Como bem elucida Courtine (1982), todo dizer se encontra na confluência de dois eixos: o da memória (constituição) e o da atualidade (formulação). E é a partir desse jogo que nascem os sentidos, sempre em movimento, sempre nos escapando, posto que o sujeito que se constitui no e pelo dizer está historicamente filiado a determinadas redes de sentido e não a outras, ou melhor, a determinadas formações discursivas e não a outras.

A AD, a Psicanálise freudo-lacaniana e a Ciência da Educação nos ensinam que a interpretação nunca é definitiva, única. Não há como dizer “interpretação concluída”, ou, ainda, “conclusão final”, posto que haverá sempre outros sentidos a serem desvendados e (re)produzidos.

Análises Discursivas: ultrapassando a opacidade da língua e escutando para lá das evidências

Recorte Número 1- Referente à escrita, no curso de graduação, Pedagogia.

Na minha graduação, eu escrevia muito, tínhamos muitas tarefas, muitas atividades escritas para entregar, tinha que fazer, né? Tínhamos que escrever, resumos, resenhas, textos acadêmicos, não podíamos fugir daquilo, quero dizer, fugir, fugir do jeito acadêmico, não podíamos sulmir... do que a Universidade quer. E posso lhe dizer que, apesar de tudo, foi muito bom, porque apesar de não podermos escapar das normas, nós aprendemos a escrever bem, certo (Sujeito-professor TUOP).

Parece-nos que o sujeito-professor esteve inscrito em formações discursivas nas quais predominou o discurso pedagógico escolar, DPE, que, segundo Orlandi (1987), tem as seguintes características: tende para paráfrase, ou seja, para a reprodução do mesmo, a reversibilidade entre os interlocutores é praticamente inexistente, a polissemia é contida e o objeto do discurso é dominado pelo próprio dizer. Trata-se de um discurso autoritário, que não possibilita ao sujeito inserir-se em formações discursivas que não aquelas valorizadas pela instituição escolar, muito menos ocupar lugares a partir dos quais poderia atribuir e produzir sentidos, a partir de sua própria memória discursiva.

No recorte acima, é possível observar que as tarefas a serem realizadas buscam responder às exigências do gênero acadêmico. A marca linguístico-discursiva "tínhamos que" indicia que tal gênero se submete à ordem do discurso científico, que nos impõe os denominados "procedimentos de exclusão" (Foucault, 1999), sendo que, de acordo com o filósofo francês, "(...) o mais evidente, o mais familiar também é a interdição" (Foucault, 1999, p.9). Assim sendo, não podemos dizer tudo, nem falar o que bem entendermos, de qualquer modo, em qualquer circunstância.

Nessa linha de raciocínio, é pertinente ressaltar que o indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia (Althusser, 1978). Todo indivíduo social só pode ser agente de uma prática se se revestir da forma-sujeito, que "(...) é a forma de existência histórica de qualquer indivíduo, agente das práticas sociais" (Althusser, 1978, p.67).

Interpelada ideologicamente, a posição de sujeito TUOP (estudante de graduação) tenta resignar-se às normas do DPE, em especial no que se refere à escrita acadêmica. Como explica Indursky (1997), a forma-sujeito "(...) regula o que pode e

deve ser dito", e, ainda "(...) o que não pode ser dito e também o que pode, mas convém que não seja dito no âmbito de uma determinada formação discursiva" (Indursky, 1997, p.215).

Por outro lado, mostra-se, nessa mesma posição de sujeito, inconformada com a necessidade de adequar a sua produção linguística escrita às características do gênero acadêmico, conteúdo pedagógico que, naturalizado, lhe é proposto como sendo essencial para a sua formação acadêmica. A sequência discursiva, "eu queria escrever poemas, sabia escrever, mas não podíamos fugir daquilo, quero dizer, fugir, fugir do jeito acadêmico, não podíamos sulmir... do que a Universidade quer", ilustra nossas interpretações.

As contribuições de Pêcheux (1995), sobre as diferentes modalidades de tomada de posição do Sujeito, ajudam-nos a melhor pensar sobre essas posições assumidas pelo sujeito TUOP.

No recorte em análise, especialmente na sequência discursiva "E posso lhe dizer que, apesar de tudo, foi muito bom, porque apesar de não podermos escapar das normas, nós aprendemos a escrever bem, certo", entendemos que o sujeito-professor TUOP, ocupa o lugar de um "bom" sujeito, ou seja, realiza o seu assujeitamento sob a forma do *livremente consentido*. Nessa modalidade, o interdiscurso determina a formação discursiva com a qual o sujeito em seu discurso se identifica, e esse sofre "cegamente" essa determinação, de acordo com o que nos ensina Pêcheux (1995). (aspas e itálico do próprio autor).

A observação da sequência discursiva, "apesar de tudo... nós aprendemos a escrever bem, a escrever certo", em especial, da locução conjuntiva apesar de tudo indicia que TUOP tenta permanecer na posição de "bom" sujeito, acabando por acatar as regras do DPE. Não poderia ser diferente, pois é preciso lembrar que estamos falando de um sujeito-professor cuja graduação efetivou-se na década de oitenta, quando ainda predominava o regime militar brasileiro. Sabemos que o sujeito é historicamente determinado, pelo interdiscurso, pela memória do dizer, que não cessa de reverberar sentidos, inclusive aqueles que, suposta e aparentemente, poderiam estar adormecidos.

Nessas condições de produção, nas quais vigoram os sentidos produzidos e silenciados pela ditadura militar, o sujeito estudante é colocado no lugar de "escrevente" (Pêcheux, 1997, p.58), ou seja, de um sujeito que tão somente reproduz sentidos cristalizados, sedimentados, aceitos como sendo os ideais para a instituição de ensino

superior, cujos princípios formativos àquela época ainda se baseavam no modelo de ensino jesuítico-napoleônico.

Mas é possível observar também, conforme destacamos acima, que o sujeito da enunciação questiona e contesta o que lhe é apresentado como imprescindível: o aprendizado do conteúdo gêneros discursivos. Ocorre, assim, uma contraidentificação do sujeito com a formação discursiva que lhe é imposta pelo interdiscurso. Essa segunda modalidade, na qual a tomada de posição consiste em uma separação em relação ao que o sujeito universal dá a pensar, caracteriza o que Pêcheux (1995) denomina o discurso do "mau sujeito".

É possível dizer que a posição de sujeito TUOP oscila entre a posição de "bom", e de "mau", na tentativa de lidar com a angústia que a situação escolar parece lhe causar. Os significantes fugir (que aparece três vezes consecutivas) e escapar produzem efeitos de sentido de aprisionamento bem como o de desejo de livrar-se de algo ou de alguém.

Conceituada por Freud (1926) como "algo sentido" (*etwas Empfundenes*), a angústia, é um "estado de afeto" (*Affektzustand*). Trata-se de uma sensação marcada pelo caráter de desprazer. Entretanto, nem toda sensação de desprazer pode ser entendida ou chamada de angústia. A tensão, a dor, o luto também causam desprazer, sem, contudo, terem sido concebidos por Freud (1926) como estado de angústia.

O psicanalista vienense reconhece duas teorias da angústia: ou ela proviria de um excesso de energia libidinal não eliminada ou indicaria ao Eu a iminência de um perigo. Ao distanciar-se da concepção segundo a qual a angústia estaria relacionada à descarga direta de uma quantidade de libido não utilizada pelo Eu e, baseando-se nos aportes da "segunda tópica", que traz os conceitos de "isso", "eu", "supereu", Freud (1915) vai considerá-la cada vez mais como "(...) marca histórica das tendências através das quais se manifestam o impacto do traumatismo, os avatares da relação de objeto e o mal-estar de um eu atormentado pelas vacilações de sua integridade" (Freud,1926).

Avançando com a nossa análise, vamos nos deter no significante "sulmir" seguido de reticências. Nós o entendemos como um ato falho, um lapso de língua escrita, que trai o falante e dá ao ouvinte-analista uma orientação quanto ao sentido real do que o falante diz. Ressaltamos que às vezes, os caminhos do inconsciente são aparentemente incomuns, mas, de toda a forma, permitem aos pensamentos inconscientes recalcados e não ressignificados encontrarem sua via de escoamento.

Por isso, os denominados "atos falhos" servem a propósitos bem definidos, visto que cumprem sua função: extravasam o que está recalcado, como nos ensina Freud (1913), em seu texto *O interesse científico da Psicanálise*.

É interessante notar que a posição-sujeito TUOP, quando indagada sobre a sua prática pedagógica com a escrita, discorre sobre sua cidade natal, Bajé-RS, onde viveu até os dezoito anos, idade em que iniciou o curso de graduação em uma instituição privada do estado de São Paulo, onde residiu por algumas décadas. Podemos interpretar o significante "sulmir" como uma manifestação inconsciente, que expressaria o desejo de um possível retorno à terra natal. Em termos lacanianos, poderíamos dizer que o inconsciente se faz presente na fala, como dito que escapa à intenção de dizer.

No âmbito dessa análise, assinalamos que Lacan (1966 [1998]) apropria-se e, posteriormente, descarta e subverte a concepção saussuriana de signo linguístico. Para o mestre genebrino, o signo linguístico é uma entidade psíquica de dupla face, o significado (conceito) + o significante (imagem acústica). Considerando que ambos, significante e significado, formam um conjunto inseparável, até certo ponto, podemos entender por que, circunscritos em uma elipse, fazem emergir a significação.

O psicanalista Lacan, cujo interesse era o inconsciente, elabora uma teoria do significante que tem como ponto de partida o seguinte algoritmo: S/s. O próprio autor, em sua obra *Escritos*, especificamente no capítulo *A instância da letra no inconsciente ou a razão desde Freud*, preocupa-se em indicar e esclarecer a leitura que deve ser feita do seu algoritmo: "(...) significante sobre significado, correspondendo o "sobre" à barra que separa as duas etapas" (Lacan, 1998, p.500). Considerar esse traço, dando-lhe valor de barra implica privilegiar a pura função do significante em detrimento da ordem do significado. Ao fixar o significante acima da barra e grafá-lo com maiúscula, Lacan (1998) mostra-nos que a presença do significante na fala é prevalente, pois o falante desliza de significante em significante, sem conseguir compreender plenamente o que fala, alienado que está do sentido que produz.

O significante lacaniano, que é a unidade mínima do simbólico, tem como característica basilar "(...) o fato de jamais comparecer isolado, mas sempre articulado com outros significantes" (Jorge e Ferreira, 2005, p.45). Assim sendo, é a articulação entre os significantes, constituídos em cadeia, que engendra o processo de significação.

Não por acaso, é mais grossa a barra que separa significante de significado. De acordo com o psicanalista, o falante só conseguiria "atravessar a barra", ou seja, alcançar o significado do que fala em raríssimos momentos, pois "(...) o significante,

por sua própria natureza, sempre se antecipa ao sentido desdobrando como que adiante dele sua dimensão" (Lacan, 1998, p.505). Grafado com "s" minúsculo, o significado é atingido por meio das formações do inconsciente, como, por exemplo, o sonho, o chiste, os atos falhos, lapsos, sintoma. É oportuno ressaltar a imprevisibilidade dessas formações, que, de modo algum, estão sob o comando do sujeito.

Sendo assim, os efeitos do inconsciente, estruturado como linguagem, produzem um saber que não se sabe. É, portanto, nos tropeços de uma fala (palavra plena) que surge o sujeito do significante, o sujeito do inconsciente, que não se dá conta de sua fala, de seus lapsos, nem dos sentidos que produz, a não ser *a posteriori*.

Indo adiante com a nossa análise, queremos realçar a sequência discursiva "e posso lhe dizer que, apesar de tudo, foi muito bom, porque apesar de não podermos escarpar das normas, nós aprendemos a escrever bem, certo."

Se a escrita constitui uma forma de relação social, que organiza e situa, de forma específica, o sujeito diante da e na sua história (discursividade, sentido), conforme Orlandi (2002), vale observar que, no sistema educacional brasileiro, ainda circulam concepções segundo as quais saber a língua e saber sobre a língua significa "saber ler e escrever corretamente" a "nossa" língua. Esse entendimento hegemônico, ainda vigente, reforça o preconceito social do "saber ler e escrever bem", desconsiderando, por exemplo, a opacidade e o equívoco da língua e a falha da língua na história. Ou seja, nega-se que, em seu funcionamento, as palavras suscitam diferentes interpretações, ignora-se a poesia e a memória da língua e, assim, as surpresas que delas advêm.

Nas formações discursivas, nas quais se inscreve o sujeito-professor TUOP, impera, portanto, o entendimento de que a produção escrita deve, necessariamente, submeter-se às regras, normas e modelos e ordem discursivos canônicos, em nossa formação social. Essas formações discursivas projetam formações ideológicas que tentam apagar as relações de poder e dominação que subjazem ao conhecimento, acesso e utilização do código escrito.

Nessas condições de produção, o curso de Licenciatura em Pedagogia, graduação, realizada pelo sujeito-professor TUOP, privilegia a formação de um profissional que deve permanecer na condição de "executor" de propostas curriculares por ele não concebidas. Poderíamos dizer, também, à luz da AD, na condição de "escrevente" (Pêcheux, 1997), ou seja, daquele que, iludido com a transparência da linguagem, resigna-se à posição de enunciador de sentidos, sem se ater às redes de memória às quais os sentidos se filiam.

Compreender que o dizer tem a sua história e que os sentidos não vêm do nada, mas são produzidos a partir de relações de poder, é fundamental para o exercício responsável da docência, sobretudo em uma sociedade tecnológica, multimídia e globalizada como a nossa.

Pensar em ações de formação que tenham como objetivo a pesquisa sobre o contexto da atuação docente parece ser uma maneira promissora de desenvolver o sujeito-professor e sua subjetividade, como também a própria instituição, o que torna a pesquisa elemento essencial tanto da formação e do desenvolvimento profissional dos professores quanto do desenvolvimento institucional.

Recorte Número 2- Referente à prática pedagógica

O meu trabalho hoje na sala de aula é principalmente com textos, todos os dias os alunos escrevem, eles melhoraram muito... foi difícil porque antes só faziam frases soltas... Mas eu queria, quero e tenho que fazer mais. Penso que devo fazer mais, entende? Só que o que não falam é que trabalhar com textos exige muito tempo do professor, que tem que ler... Esse é o calcanhar de Aquiles: ler os textos de todos os alunos e dar algumas respostas para eles. Cadê tempo para isso? Mas sei que faço um trabalho novo, é diferente, sabe, porque o texto está em primeiro lugar (sujeito-professor TUOP).

Entendemos que o sujeito-professor está inserido em formações discursivas que lhe permitem desenvolver sua prática pedagógica tendo em vista que o texto não é um objeto acabado, fechado em si mesmo, mas que se relaciona com outros textos, bem como com o contexto social, econômico, político e histórico em que é produzido. Parece fundamentar seu fazer pedagógico na compreensão de que os sentidos não são únicos e na concepção de que os sujeitos-estudantes possuem saberes sobre a escrita, que é o letramento, posto que estão inseridos em uma sociedade letrada, como nos mostra a abordagem discursiva de Letramento, concebida por Tfouni (1995, 2001).

Acreditamos que o professor é um interlocutor privilegiado para os estudantes e a produção de texto, lugar de subjetividade, entendida aqui a partir do ponto de vista discursivo, ou seja, "(...) como um lugar em que o sujeito do discurso pode ocupar para falar de si próprio" (Tfouni, 1995, p.74).

Nessa linha de pensamento, vimos defendendo a relevância de um processo pedagógico de ensino-aprendizagem que atente para a textualização, concebida aqui como "(...) o trabalho de "*costura*" que o sujeito faz entre os diferentes recortes discursivos trazidos do interdiscurso" (Indursky, 2006, p.70). (aspas e itálico da própria autora). Ao enunciar "eles melhoraram... foi difícil porque antes só faziam frases soltas", o sujeito-professor considera o interdiscurso dos estudantes, permitindo-lhes empreenderem gestos interpretativos que podem contribuir para a construção de arquivos ou para a mobilização dos já existentes.

O sujeito da AD precisa, necessariamente, partir do interdiscurso no qual está imerso, para produzir seu dizer. Quando a escola desconsidera o interdiscurso do educando, fecha essa região, onde se localizam os enunciados, o já-formulado, impedindo que o estudante se inscreva em formações discursivas com as quais se identifica. Essa desconsideração pelo interdiscurso (memória do dizer) dos estudantes não é observada no discurso nem nos fazeres pedagógicos do sujeito-professor TUOP.

Entretanto, esse sujeito-professor está refém de formações imaginárias que lhe impõem cobranças, exigências e demandas de "completude", como se, de fato, pudesse, sozinho, corresponder às idealizações de abordagens pedagógicas que pressupõem o sujeito-professor como único detentor do conhecimento, devendo transmiti-lo por completo ao estudante, em período de tempo determinado.

O que acima expusemos nos remete às instâncias do eu: eu ideal, ideal do eu e supereu, segundo Freud e Lacan. Vejamos, então, como esses conceitos podem nos ajudar a melhor adensar nossa análise.

A noção de "eu ideal" e "ideal de eu", tal como formulada por Freud (1915), no texto *Sobre o narcisismo: uma introdução* é referendada e complementada por Lacan (1998), a partir de uma de suas fundamentais descobertas: "o estádio do espelho". A fase de vida, que vai dos 6 aos 18 meses, traz uma primeira experiência de regozijo para o bebê, no sentido de que o reconhecimento de sua própria imagem, no espelho, decorre de um processo identificatório, capaz de transformar um corpo despedaçado, descoordenado, sem imagens e sem sentido, já marcado pela angústia, em uma unidade corporal. Como dizem Jorge e Ferreira (2005, p.40), "(...) o estádio do espelho faz com que o bebê não se sinta mais aos pedaços, mas como Um". Esse primeiro processo identificatório será a base, a raiz e o tronco de outras identificações, na história de vida do sujeito.

As manifestações de júbilo, advindas do olhar-se de corpo inteiro, do identificar-se com o seu duplo e do reconhecimento de sua própria imagem, pela primeira vez, vêm acompanhadas da busca por um olhar (pedido) de assentimento do adulto, devendo ocorrer um investimento narcísico, dos pais ou do adulto participante desse especial momento. Esse investimento na imagem da criança faz com que ela experimente a sensação de onipotência, o que lhe permite amar a si mesma, narcisisticamente, posto que sua imagem está completa, perfeita, organizada. Segundo Rinaldi (1996), "(...) este pode ser considerado o indício da ligação inaugural entre o advento da imagem especular e a relação com o grande Outro".

Para melhor esclarecer o conceito de "eu ideal" mobilizamos Leite (1994), que afirma "(...) o eu ideal é uma instância imaginária que se supõe total, mas a forma dessa imagem depende da posição do sujeito no simbólico" (Leite, 1994, p.25). Essa noção mostra-nos que é o discurso do Outro e o desejo do Outro que nos levam e nos permitem construir a imagem que temos a nosso próprio respeito. O "eu ideal" está, portanto, atrelado ao olhar do Outro, e é da ordem imaginária.

O "eu ideal" corresponde à matriz formadora do EU, pois dita os modelos a serem seguidos, além de ser responsável pela constituição do sentimento de identidade, também denominado "matrizes identificatórias" ou "processos de identificação", alojados no imaginário" (Nasio, 1995).

O "ideal de eu", por sua vez, regula o sujeito castrado. Lembremos que Freud (1914) refere-se à formação do ideal como fator condicionante do recalque. Trata-se de uma introjeção simbólica, dissolvida em traços unários e que ocorre à revelia do sujeito da enunciação, por ser da ordem do inconsciente. Sendo assim, podemos destacar que "(...) o ideal de eu representa o que o sujeito é, mas que lhe escapa, por ser da ordem simbólica" (Leite, 1994, p.27).

Ainda, em relação ao conceito de "ideal de eu", é válido observar que as crenças, os valores culturais, morais, normas e regras, as (de)limitações sociais, internalizadas via simbólico, são constitutivas do "ideal de eu", que procura a todo custo recuperar a perfeição narcísica, que outrora teria desfrutado. É possível dizer que o "ideal de eu" precede/determina o "eu ideal".

ALGUNS BREVÍSSIMOS ALINHAVOS: produzindo efeitos de sentido de fechamento

A análise discursiva dos recortes acima nos permite dizer que a memória discursiva dos sujeitos investigados sustenta os seus dizeres. Conforme foi mostrado, é sobre essa memória, de que não detemos o controle, que os sentidos se constroem dando a impressão de que o que está sendo dito em um determinado momento nasceu ali, naquele exato momento, naquela condição de produção.

Entretanto, tendo em vista a natureza incompleta do sujeito e dos sentidos, podemos dizer que, apesar de todo sentido se filiar a uma rede de constituição, ele pode sofrer deslocamentos, como mostra Pêcheux (1999). O postulado pecheuxtiano é de suma importância para nosso trabalho, pois queremos enfatizar que não há relação direta entre as experiências vivenciadas pelos sujeitos-professores nos cursos de graduação e suas práticas pedagógicas, mas, sim, alguns ecos dessas experiências, como no caso do sujeito-professor TUOP que, inserido no discurso pedagógico escolar tradicional, DPE, quando na posição de estudante, resigna-se à condição de escrevente, de executor de tarefas acadêmico-científicas, embora descontente com tal condição.

Já na posição de sujeito-professor, TUOP insere-se em formações discursivas que lhe possibilitam desenvolver práticas pedagógicas que consideram o texto a partir de contexto sócio-político-econômico, cultural e ideológico, o que pode ser entendido como prática educacional fundamentada em posturas e gestos político-pedagógicos que não condizem com a posição de mero executor ou repetidor de discursos "logicamente estabilizados" (Pêcheux, 1999). Ao contrário, segundo o nosso entendimento, o trabalho pedagógico realizado a partir da compreensão de texto, enquanto objeto ideológico, bem como o respeito pelo interdiscurso dos estudantes, indicia saberes e fazeres pedagógicos de um sujeito que não se submete resignadamente aos ditames do DPE tradicional.

Por outro lado, ao mostrarmos que o sujeito-professor TUOP é refém de formações imaginárias, que lhe fazem acreditar que poderia dar conta de todas as demandas de conhecimento de seus alunos, identificamos rastros de memória discursiva que remete a um DPE tradicional e à sua suposta condição de responder às exigências da escola, enquanto aparelho ideológico de estado, AIE, aparelho esse que não aceita conflitos, angústias e dúvidas, inerentes à docência.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Althusser, Louis. 1978. *Posições* 1. Rio de Janeiro: Graal.

Assolini, Filomena E. P. & Lastória, A. C. (Orgs). 2010. *Formação Continuada de professores:* processos formativos e investigativos. Ribeirão Preto: Compacta Editora.

Authier-Revuz, Jacqueline. 1990. Heterogeneidade(s) enunciativa(s). In: *Caderno de Estudos Linguísticos*, 19. Campinas: IEL/UNICAMP.

Coracini, Maria José Fernandes. 2007. *A celebração do outro*: arquivo, memória e identidade-línguas materna e estrangeira. Campinas: Mercado de Letras.

Courtine, Jean Jacques. 1982. Définition d'orientations théoriques et construction de procédures en analyse du discours*. Philosophiques,* 9 (2): 239-264.

Foucault, Michel. 1969. *O que é o autor?* Lisboa, Portugal: Passagens.

Foucault, Michel. 1999. *A ordem do discurso*. São Paulo: Loyola.

Freud, Sigmund. 1977. O Interesse Científico da Psicanálise. (1913). In: Freud, S. *Edição Standard Brasileira das Obras Completas de Sigmund Freud*. v. XIII. Rio de Janeiro: Imago.

Freud, Sigmund. 1969. História de uma neurose infantil (1914-1918). *Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud*, vol. XVII. Rio de Janeiro: Imago.

Freud, Sigmund. 1975. O inconsciente. (1915). *Edição Standard das Obras Completas de Sigmund Freud*, vol. IV. Rio de Janeiro: Imago.

Freud, Sigmund. 1975. Inibições, sintomas e ansiedade (1926-1925) *Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud*, Vol. XX. Rio de Janeiro: Imago.

Ginzburg, Carlo. 1980. Sinais: raízes de um paradigma indiciário: In: - Ginzburg, Carlo. *Mitos, emblemas e sinais*. Morfologia e história. São Paulo: Companhia das Letras.

Indursky, Freda. 2006. Identificação e contra-identificação: diferentes modalidades de subjetivação no discurso do/sobre e MST. In: Mariani, Bethania (Orgs.). *A escrita e os escritos:* reflexões em análise do discurso e psicanálise. São Carlos, Claraluz.

Jorge, Marco A. Coutinho; Ferreira, Nadiá. 2005. *Lacan, o Grande Freudiano.* Jorge Zahar Editor, Rio de Janeiro.

Lacan, Jacques. 1998. *Escritos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.

Lacan, Jacques. 1998. A instância da letra no inconsciente ou a razão desde Freud. In: *Escritos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

Lacan, Jacques. 1998. A coisa freudiana. In: Lacan, Jacques. *Escritos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.

Leite, Nina. 1994. *Psicanálise e análise do discurso: o acontecimento na estrutura.* Rio de Janeiro: Campo Matêmico.

Leite, Sonia. 2011. *Angústia*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.

Nasio, Juan David. 1995. *Lições sobre os 7 conceitos cruciais da psicanálise*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

Orlandi, Eni Puccinelli. 1987. *A linguagem e seu funcionamento*. Campinas: Pontes.

Orlandi, Eni Puccinelli. 2002. *Língua e conhecimento linguístico*. São Paulo: Cortez.

Pêcheux, Michel. 1995. *Semântica e discurso*: uma crítica à afirmação do óbvio. Campinas: Editora da UNICAMP.

Pêcheux, Michel. 1997. Ler o arquivo hoje. In: Orlandi, Eni Puccinelli. *Gestos de Leitura*. 3ª Ed. UNICAMP.

Pêcheux, Michel. 1999. O papel da memória. In: ACHARD, P. (Org.). *O papel da memória*. Campinas: UNICAMP.

Rinaldi, Doris. 1996. *A ética da diferença*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

Tfouni, Leda Verdiani. 1995. *Letramento e alfabetização.* São Paulo: Cortez.

Tfouni, Leda Verdiani. 2001. A dispersão e a deriva na constituição da autoria e suas implicações para uma teoria de letramento. In: SIGNORINI, Ignês. (Org.). *Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento*. Campinas: Mercado de Letras.

De volta ao futuro da língua portuguesa.
Atas do V SIMELP - Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa
Simpósio 21 - Ensino de língua portuguesa e a construção de subjetividades no discurso escolar, 3045-3062
ISBN 978-88-8305-127-2
DOI 10.1285/i9788883051272p3045
http://siba-ese.unisalento.it, © 2017 Università del Salento

ESTUDO PRELIMINAR SOBRE SUBJETIVIDADE E IDENTIDADE DO ALUNO-LEITOR NUMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA DO GENERO POEMA

Cássia Rodrigues dos SANTOS[2]

RESUMO
Este trabalho busca destacar algumas representações discursivas do aluno-leitor nos enunciados das atividades de leitura de uma SD elaborada para um material didático intitulado "Caderno Educacional"/ SEDUCE e verificar como são propostas as atividades para o trabalho com a identidade desse aluno. As bases teóricas são estudos sobre o tema gêneros discursivos-textuais de Mikhail Bakhtin, as teorizações sobre sequência didática de Dolz, Noverraz e Schnenwly, também os conceitos de enunciado, sujeito, bem como poder, subjetivação e objetivação em Michel Foucault. As conclusões, a partir da abordagem discursiva, sugerem que as atividades elaboradas pressupõem um aluno desinteressado e que não gosta de ler, inclusive poemas, é apenas interpretador de textos, recolhedor e depositário de informações, categorizador linguístico e autônomo (apesar de desinteressado, possui competências e habilidades para executar determinadas atividades sem a mediação do professor). Neste sentido, o modo como são propostas as atividades sugere que o sujeito-aluno não é considerado no processo ensino-aprendizagem, ele continua exercendo o papel daquele que recebe de um par mais experiente (o professor) a informação que desconhece.

PALAVRAS-CHAVE: Subjetividade; objetivação; gêneros discursivos-textuais; sequência didática; aluno-leitor.

INTRODUÇÃO

Desde que os estudos de Mikhail Bakhtin (1992) foram revisitados, esses têm servido de suporte ao ensino de gênero discursivo e, consequentemente, da leitura. Ainda, aliada à revisitação dos estudos bakhtianianos, a leitura e o modo como ela vem constituindo-se dentro e fora da escola ao longo da história e a relação com a formação do aluno-leitor têm sido amplamente discutida, ainda que não tenhamos chegado a uma resposta satisfatória quanto ao modo de despertar no aluno uma postura desejada com

2 UFG - Faculdade de Letras - Programa de Pós-graduação em Letras e Linguística - Rua 215 Q. 20 L. 10 Setor Sol Dourado - CEP: 75380 - 000 - Trindade - Goiás - Brasil / cassiarodrigues25@gmail.com

relação ao ato de ler. É possível perceber uma gama de teorias e metodologias que vem sendo utilizadas com o firme propósito de se constituir os leitores a partir do ensino em sala de aula, tais como a metodologia de Sequência Didática (doravante SD) proposta por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004).

No Brasil, a cada nova teoria descoberta ou revisitada, parece que os problemas relacionados ao ensino serão resolvidos. Assim, a teoria bakhtiniana e a metodologia da SD são desenvolvidas em sala de aula como se fossem fórmulas mágicas capazes de tornar o aluno um leitor proficiente e atento. Nesse sentido, outros estudos que servem como indicadores de qualidade da educação passam a ser tomados como incremento para o desenvolvimento do processo de leitura, como, por exemplo, a Matriz de Referência do Saeb que, como afirma Macedo (1999), traz em destaque as palavras "competências e habilidades" e aquilo que se espera que a escola desenvolva no aluno, sugerindo que esse aluno seja tratado como sujeito da sua própria aprendizagem. Sujeito que desempenha vários papéis, a partir da concepção que se tem do aluno-leitor e do modo como ele é considerado na elaboração dos materiais didáticos, das atividades e da escolha da abordagem de ensino. Aspectos que nos levam a perceber que, para se compreender os processos de ensino, é preciso considerar os sujeitos que fazem parte do cenário educacional, de modo especial o aluno, que tem sua identidade construída via os processos de objetivação e subjetivação decorrentes das relações de poder, estas que, acreditamos, são bem descritas por Foucault (1995; 2001).

Por essas razões e outras mais, o objetivo deste trabalho é refletir sobre como o aluno-leitor é identificado nos enunciados das atividades de leitura propostas em uma SD elaborada para um material didático intitulado "Caderno Educacional"/ SEDUCE e como são propostas atividades para o trabalho com a identidade desse aluno. O referido caderno tem a finalidade de dar suporte aos professores da rede pública do Estado de Goiás para o trabalho com leitura e escrita e é fruto do Pacto do Desenvolvimento da Educação (PDE). Analiso o modo pelo qual as atividades foram elaboradas e, então, verifico a partir delas como é constituída a subjetividade e identidade do sujeito-aluno e também examino de que forma as atividades influenciam no trabalho da sala de aula para a construção do aluno-leitor.

LEITURA: TODO TEXTO SE ORGANIZA DENTRO DE DETERMINADO GÊNERO

No Brasil o estudo de gêneros é relativamente novo e passou a ser desenvolvido a partir de 1995, de modo especial, no campo da linguística aplicada e no ensino de línguas estrangeiras e materna (ROJO, 2005).

De acordo com Rojo, isso se deve ao fato de que documentos oficiais, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de Língua Portuguesa e Língua Estrangeira, passaram a dar destaque aos gêneros como objeto de ensino. Essa noção passa a ser difundida nos documentos a partir da ideia de que esses são as formas mais eficazes para o desenvolvimento das competências e habilidades de leitura e da escrita do aluno.

Tanto que no PCN-LP (1998: 22), há a definição de gêneros como sendo a família de textos que "compartilham características comuns, embora heterogêneas, como visão geral da ação à qual o texto se articula, tipo de suporte comunicativo, extensão, grau de literalidade, por exemplo, existindo quase em número ilimitado".

Nessa perspectiva, a escola é a grande responsável por oportunizar ao aluno a chance de conhecer o maior número de gêneros de textos para que se torne preparado para atender uma demanda social.

Para Rojo (2005), a noção de gêneros se desenvolveu a partir da ideias de Mikhail Bakhtin e se referem a aspectos da realidade linguageira, que variam dependendo da concepção de língua adotada. Nessa perspectiva, a língua se produz em um processo dialógico, sem interrupções e que interfere no modo de concepção da escrita e os discursos nascem de outros discursos e se produz sempre para outro sujeito.

Nesse sentido, é na interação verbal que ocorre o processo de significação e a palavra só toma sentido na linguagem por meio da interação entre locutor e receptor, pois "ela é o efeito de interação do locutor e receptor produzido através do material de um determinado complexo sonoro. [...] Só a corrente da comunicação verbal fornece à palavra a luz da sua significação (BAKHTIN, 1992: 137).

Para este autor, o enunciado tem existência em situações concretas de uso e é determinado por um campo de comunicação sendo que “cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, os quais denominamos de *gêneros do discurso*”(BAKHTIN, 1992: 262). Assim, o enunciado é constituído num processo comunicativo com a alternância dos sujeitos do discurso, posto que este "sempre está fundido em forma de

enunciado pertencente a um determinado sujeito do discurso, e fora dessa forma não pode existir." (BAKHTIN, 1992: 274).

E são os gêneros do discurso que devem ser analisados, pois é neles que reside a possibilidade de sentidos ideologicamente construídos e que ultrapassam o sentido estanque da frase e oração. Assim, cabe à escola proporcionar ao aluno o ensino do gênero poema, com todas suas variantes, não só com o objetivo de aprender a produzir poemas, mas como forma de leitura, para que o ele possa adentrar, com autonomia, no campo da leitura crítica e nos recantos da fruição. E uma das metodologias para se ensinar o aluno a escrever e comunicar-se em diferentes situações comunicativas é aquela que é organizada através de um bloco ou conjunto de aulas com diversidade de exercícios referente às quatro dimensões de um mesmo gênero: forma, conteúdo, função social e estilo.

SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Dentre as várias metodologias utilizadas para ensinar o aluno a ler e escrever, uma que se destaca é a Sequência Didática (SD). Conjunto de atividades escolares em torno de um gênero textual que tem por finalidade "ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação" (DOLZ; NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2004: 97).

Para que o aluno possa aprender de maneira satisfatória, a SD a ser desenvolvida em sala de aula precisa seguir algumas etapas: apresentação da situação; produção inicial; Módulo 1 (ampliação do conhecimento prévio); Módulo 2 (ampliação do conhecimento prévio; Módulo n (sistematização do conhecimento); Produto final (DOLZ; NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2004: 98).

Em cada módulo, o professor deve variar as atividades e exercícios, dando a cada aluno a possibilidade de ter acesso, por diferentes vias, às noções e aos instrumentos, aumentando-lhe as chances de sucesso. Para isso, três categorias de atividades devem ser contempladas: atividades de observação e de análise de textos; as tarefas simplificadas de produção de textos e a elaboração de uma linguagem comum para falar dos textos. Além disso, o professor deve capitalizar as aquisições do

conhecimento do aluno sobre o gênero, propondo a revisão do próprio texto para elaboração do produto final.

Nessa concepção, levar em conta a heterogeneidade dos aprendizes, atualmente, é um desafio social decisivo. Por esta razão, as SDs se definem como uma boa metodologia, pois "apresentam uma grande variedade de atividades que devem ser relacionadas, adaptadas e transformadas em função das necessidades dos alunos (o professor poderá adaptar a SD à turma, a certos grupos de alunos de sua turma, ou ainda, a certos alunos)" (DOLZ; NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2004: 110-111).

Nessa adaptação do gênero para o ensino, as expectativas de aprendizagens em relação aos alunos também devem ser consideradas, isto é, o professor deve levar em conta o que se espera que os alunos aprendam num processo de educação escolar. Ao elaborar o planejamento e selecionar as atividades, o professor considera o tipo de aluno a quem irá ensinar, ao mesmo tempo, o material didático elaborado prevê as competências e habilidades prévias, bem como as que devem ser desenvolvidas com o aluno, em cada série. E, nesse processo, há uma constituição do lugar e da identidade do aluno, aquele para quem se ensina, aspectos possíveis pelos processos de objetivação e subjetivação.

RELAÇÕES DE PODER: OS PROCESSOS DE OBJETIVAÇÃO E SUBJETIVAÇÃO

O indivíduo/aluno ao ser objetivado e subjetivado acaba por ser colocado também em complexas relações de poder e que, de acordo com Foucault (2001), produzem saber. E “o poder não é algo que se possa possuir, porque não é um bem alienável do qual se possa ter a propriedade [...] ele (o poder) sempre é exercido em determinada direção, com uns de um lado e outros de outro" (FOUCAULT, 2001). Ou seja, embora não haja um titular, um dono do poder, o poder é exercido sempre em determinado sentido, não necessariamente de cima para baixo. O poder, em outras palavras, não se possui, "o poder se exerce ou se pratica” (PANIAGO, 2005)

Assim, resumindo, o poder para Foucault não existe, ele é antes de tudo uma prática, uma relação de poder que não emana do Estado, pois ela existe para além dele. Nesse sentido, o poder não é ligado à dominação e opressão, ele é produtivo e se estabelece nas práticas discursivas gerando subjetivação, pois não há relação de poder

sem recusa e resistência. E são as resistências, que não possuem lugar fixo, é que merecem ser pesquisadas na escola, por exemplo (PANIAGO, 2005).

A genealogia diz respeito à possibilidade de análise dos saberes externos ao Estado e que constituem o sujeito por meio das relações do poder. Isso porque Foucault considera que "os poderes se exercem em níveis variados e em pontos diferentes da rede social e neste complexo os micro-poderes existem integrados ou não ao Estado [...]" (MACHADO, 2001: 12).

Nesse processo de controle da conduta do outro, há a existência do biopoder, pois para Foucault, se até o século XVIII havia uma preocupação em disciplinar o corpo, a partir dele passa-se a regulamentar a população através das campanhas de vacinação, da criação das salas de repouso, entre outros. E começa haver um poder sobre a vida. Assim, com o objetivo de aumentar a força do Estado, passa-se a ter uma preocupação em aumentar o nível de saúde e bem-estar da população, mas não por ser um bem em si, mas como forma de investimento a ser resgatado mais tarde.

Desse modo, com o biopoder a população são instaurados dois 'conjuntos' de 'mecanismos' que se complementam e se articulam, um agindo sobre o corpo (disciplinar) e outro sobre a população (controle). Na sociedade disciplinar há o confinamento dos indivíduos nas diversas disciplinas como a escola, hospitais, prisão, casas de repouso, entre outras.

E nessa questão da relação biopoder e a sociedades de controle, os indivíduos passam a ser controlados não apenas pela consciência e a ideologia, mas também pelo corpo a corpo, e o que mais importa é o "biopolítico, o biológico, o somático, o físico". E a biopolítica aparece envergando uma roupagem monetária, assim, as grandes potências industriais e financeiras passam a produzir não apenas mercadorias, mas também subjetividade.

A subjetividade, por sua vez, é produzida pela comunicação, pois as "indústrias de comunicação integram o imaginário e o simbólico dentro do tecido biopolítico" e desta maneira, está a serviço do poder. Isso ocorre, quando se pensa, por exemplo, no ensino e na identidade do aluno que é pressuposto nos materiais didáticos que estabelece que ele (o aluno) é um "papel em branco" que precisa ser preenchido pela escola e por aquele que detém o saber, o professor. Os discursos da comunicação, aqui se inclui os didáticos pedagógicos, além de constituir verdades, acaba por incuti-las nos próprios alunos que, muitas vezes, se reconhecem nesse tipo de discurso. E esse reconhecimento é possível pelo próprio funcionamento do poder e da necessidade de se

encontrar causas pelo ensino deficitário, e, consequentemente, dos baixos índices nas avaliações internas e externas.

Nota-se o funcionamento do biopoder, pois é preciso justificar a necessidade do aluno ir para a escola e aprender com o professor, o detentor do saber. E como o poder precisa mostrar sua eficácia, dá-se a impressão que a escola está fazendo o seu papel, que os materiais didáticos são elaborados para atender a demanda de aprendizagem do aluno. Assim, cabe a ele assumir o seu desconhecimento e aceitar o que a escola tem a lhe oferecer.

Ao aluno assumir o seu papel de "quem sabe menos" é validado aquilo que se pode chamar de intervenção moral das mídias que se baseiam em resultados de dados como IDEB, definidos pelo o SAEB, que classificam o país em termos de desenvolvimento, para proferir 'verdades' que, partindo da ação de cada indivíduo, dizem respeito a toda uma nação, representando o conceito de *omniversalidade*.

Então, a escola passa a sofrer controle em todos os níveis que acaba por levá-la a ser tratada como uma empresa também. Além de estabelecer o papel de cada um, bem como suas responsabilidades, à escola é atribuída uma autonomia 'empalidecida', isto porque ela só pode decidir por uma das alternativas a ela apresentadas e, de modo invisível (prova Brasil, IDEB, avaliações em larga escala, entre outras), ela (a escola) é levada a conduzir o ensino a atingir os níveis desejados pela 'nação'. Assim, "na sociedade de controle, ou quando o poder se torna totalmente biopolítico, o poder atinge até os 'gânglios da estrutura social', porque se apresenta como um controle que se estende pelas 'profundezas da consciência dos corpos' da população" (PANIAGO, 2005).

Isto implica dizer que parte desse processo de objetivação e subjetivação é efetivado pelas instâncias midiáticas que são responsáveis pela circulação dos discursos produzidos acerca da educação, do professor e do aluno. Discursos esses que se constituem em forma de enunciados.

O enunciado, para Foucault (1995: 103), não possui relação direta com um individuo ou objeto ou a frase. Ele é antes de tudo um estado de coisas e de regras de "possibilidades de aparecimento e de delimitação do que dá à frase seu sentido, à proposição, o seu valor de verdade". Além disso, o sujeito não é o autor do enunciado, já que ele não é a causa ou a origem do dizer. Ele é, antes de tudo, "um lugar determinado que é vazio e que pode ser, efetivamente, ocupado por indivíduos diferentes", se caracterizando assim como uma não pessoa.

Outro aspecto da função enunciativa é o fato de que ela não exerce sem a existência de um campo associado, ou seja, "não há enunciado que não suponha outros; não há nenhum que não tenha, em torno de si, um campo de coexistência, efeitos de série e de sucessão, uma distribuição de funções e papéis." (FOUCAULT, 1995: 112). E por fim, o enunciado deve ter existência material, isto porque ele "precisa ter uma substância, um suporte, um lugar e uma data. Quando esses requisitos se modificam, ele próprio muda de identidade". Desse modo, pode-se dizer que o enunciado é repetível, não definitivo e possui materialidade entre os campos de utilização.

Ao analisar a materialidade discursiva, nos materiais didáticos e a constituição da identidade do aluno pressuposta ali, acaba-se por contemplar a possibilidade de formulação daquele enunciado e não de um outro. Daí decorre o fato da Análise do Discurso considerar os a historicidade para explicar o surgimento desses enunciados a respeito dos vários papéis estabelecidos ao aluno. Dando, assim, a oportunidade de ampliar aquilo que é intrínseco ao enunciado que são os silenciamentos e os não ditos.

Nas escolas, por exemplo, ainda é muito recorrente o ensino de leitura considerando apenas o que está na superfície do texto e abandonando outras habilidades de leitura, a existência de outros enunciados, as possibilidades de seu surgimento, os efeitos de sentido decorrente do uso de uma determinada palavra, expressão, pontuação, entre outros. Vê-se que o aluno não é levado para além do texto, para as exclusões, ele é conduzido apenas até as interpretações possíveis no interior do texto a partir de uma intencionalidade do sujeito.

Nesse sentido, outro aspecto que deve ser considerado, ao se fazer uma análise discursiva, é a exterioridade e o fato de que aspectos como uma conjuntura dada são inerentes à natureza do enunciado.

Nesse contexto de ideias, se pode pensar na escola e nos sujeitos que nela atuam, bem como nos discursos produzidos pela mídia em relação ao aluno. Dentre os vários discursos que circulam, pode-se destacar a insistente tentativa de retratar o aluno como possuidor de uma leitura ineficiente e deficitária, causa dos baixos índices nas avaliações externas, como a Prova Brasil, por exemplo. Há um processo de objetivação deste quando lhe é imputado essa deficiência, assim, dependendo da resistência pode ser gerado a subjetivação. Para se compreender esses processos, analisamos a seguir uma SD do gênero poema, divulgado em um material elaborado pela Secretária de Educação de Goiás, nomeado de Cadernos Educacionais e que servem de suporte pedagógico aos professores para mediar o ensino de leitura e escrita, com o objetivo de demonstrar

como podem ocorrer os mecanismos de objetivação e subjetivação do sujeito aluno-leitor via os discursos que circulam socialmente. Antes, porém, esclarecemos um pouco mais a respeito dos Cadernos Educacionais.

CADERNOS EDUCACIONAIS

Para este estudo, selecionamos uma sequência didática do gênero "poema" apresentada no Caderno Educacional do 9º ano. Escolhemos trabalhar com o exemplar destinado ao professor. Esse funciona como um manual com respostas prontas e com orientações e sugestões de como desenvolver determinadas atividades. Assim, ele se destina ao atendimento do professor para que ele possa mediar as aulas para 600 mil alunos da rede estadual de ensino. O caderno é composto por três SDs de três gêneros: artigo de opinião, poema e sinais de trânsito. Gêneros que correspondem ao conteúdo do 3º bimestre do Currículo de Referência do Estado de Goiás.

A SD apresentada no Caderno Educacional do 9º ano, referente ao 3º bimestre, foi elaborada para ser desenvolvida em 11 aulas divididas em três etapas: Atividades de levantamento de conhecimento prévio; Ampliação dos conhecimentos sobre o gênero e Sistematização dos conhecimentos sobre o gênero. Dentro destas três etapas e ao longo da SD são propostas ao aluno várias atividades de leitura do gênero, algumas, inclusive, com base nas competências e habilidades da MR. Para essa análise, fazemos um recorte de algumas das atividades propostas nas três etapas da SD e que contemplem os quatro eixos: prática de oralidade, leitura, escrita e análise linguística, procurando perceber o tipo de aluno que é pressuposto em cada uma das etapas.

SEQUÊNCIA DIDÁTICA - POEMA - A SUBJETIVIDADE E IDENTIDADE DO ALUNO

A SD tem início na etapa de "levantamento de conhecimento prévio" e primeira orientação ao professor quanta a primeira atividade da SD sugere que ele "*procure fazer com que todos os alunos participem desta atividade. Peça-lhes que tentem se lembrar de algum poema, ou de parte de um: insista, principalmente, com aqueles que dizem não gostar de poemas. Você poderá declamar um poema de sua preferência para incentivá-los a participar*" (CAD.EDU. 9º, 2013: 31). Esta orientação inicial estabelece um sujeito-aluno pré-definido, porque revela o pressuposto de que os alunos não gostem de poema e não vê finalidade em estudar esse gênero. Além disso, há uma tradição

histórica de discursos a respeito da falta de interesse dos alunos pela leitura, o que os coloca em uma relação de poder: de um lado a escola que precisa inculcar no aluno o gosto pela leitura e desenvolver, consequentemente, a proficiência; do outro, o aluno que, de maneira geral, considera os conteúdos escolares "chatos" e desinteressantes.

Em decorrência desse dito "desinteresse" do aluno em relação ao gênero poema, é enfatizada a necessidade das atividades propostas no Caderno Educacional do 9º ano serem incrementadas pelo professor por meio de diferentes estratégias de trabalho que facilitem e instiguem a curiosidade do aluno pela leitura. Aspecto que diz respeito à aprendizagem do aluno, e também à questões políticas, pois é necessário orquestrar atividades que levem o aluno a desenvolver determinadas competências e habilidades que atendam as demandas das avaliações externas, cujos resultados classificam a qualidade do ensino e de vida da população do país. Assim, é preciso justificar a ineficiência do ensino rearticulando os papéis de responsabilidade e, ao mesmo tempo, o poder precisa mostrar sua eficácia, dando a impressão que medidas estão sendo feitas para alavancar os índices de aprendizagem do aluno e desenvolver o gosto pela leitura, aspecto que não faz parte da cultura brasileira, pois aqui se lê pouco.

E as primeiras propostas de trabalho feitas ao aluno, quanto a "prática de oralidade", propõe questionamentos do tipo "*Você costuma ler poemas?; Consegue se lembrar de algum, mesmo que seja apenas uma parte? Que tal declamá-lo?* (CAD.EDU. 9º, 2013: 31). Com estes questionamentos, espera-se que o aluno demonstre um mínimo conhecimento sobre o gênero, pois este já foi amplamente trabalhado nas séries iniciais do EF.

Quanto as orientações ao professor, em relação a leitura na primeira atividade, há apenas uma sugestão para que ele inicie a apresentação do poema, "Convite" (José Paulo Paes), pelo título, mas sem nenhum outro indicativo de trabalho com leitura que não seja para responder perguntas pontuais sobre o poema e que diferencie poesia, poema e prosa. A proposta é que o aluno simplesmente leia e responda as questões sem nenhuma interação sobre o plano global do texto, o que o coloca em uma posição de mero "interpretador de texto". Nesse tocante, há um discurso recorrente de que o aluno não gosta de ler e quando o faz é apenas de modo superficial, ou atingindo apenas o segundo nível, dos três propostos por Orlandi (1993), e que são: o inteligível, o interpretável e o compreensível. Para a autora, quando lemos produzimos sentido e participamos do processo sócio-histórico da construção dos sentidos, e se o aluno fica no segundo nível, o interpretável, ele não desconstrói o funcionamento ideológico, ele

(o aluno) só reproduz o que já está produzido, ou seja, pressupõe que o texto tem ligação direta com o que ele significa.

Sendo esse o poema de abertura da SD, não há de fato uma proposta de leitura que "convença" o aluno a gostar de poema/poesia, aspecto que poderia modificar a condição do aluno de ser "aquele que não gosta de ler e só interpreta textos". Se considerarmos a teoria bakhtiniana, podemos dizer que a proposta é meramente interpretativa, sem uma real interação do aluno com o gênero, pois, para Bakhtin (1992), a palavra só é significada através da interação verbal e em um processo dialógico entre locutor e receptor.

Para o alcance dos objetivos relacionados à leitura é proposto ao aluno que leia outro poema, "Desencanto" (Manuel Bandeira), com o seguinte comando: "*Leia silenciosamente e, com atenção, o poema a seguir:*" (CAD.EDU. 9º, 2013: 33). Apesar de a leitura sugerida ser a silenciosa, a orientação é para que o professor explore as formas específicas do poema para que o aluno perceba que esse gênero exige leitura diferenciada. Assim, o aluno é estimulado a responder oralmente algumas questões pertinentes aos elementos do gênero "*Antes de prosseguirmos com a leitura em voz alta, vamos observar alguns elementos do poema em estudo, para isso, responda, oralmente, às questões abaixo:"* (CAD. EDU. 9º, 2013: 33). Os questionamentos, o que não poderia ser diferente, são relacionados ao número de versos, as rimas, ritmo e tema. No entanto, apesar de considerar a leitura diferenciada para o poema, não há uma definição clara de como o aluno deve fazer a leitura oral, não há uma definição da estratégia de leitura a ser realizada e nem o partilhamento da percepção dos alunos em relação à leitura. Assim, tem-se a impressão que o aluno já saberia como proceder, ou de que o próprio poema indicaria o modo como a leitura deve ser feita e que o sentido está pronto e acabado. Aspectos que geram uma incoerência nos discursos, pois, ao mesmo tempo em que o aluno ocupa a posição daquele que precisa ser preenchido com o conhecimento enciclopédico, ele também é aquele que possui conhecimentos prévios e domínio de modos de leitura. Nesta perspectiva, a interação e percepção do poema se perdem no modo mecânico como a atividade é proposta, o que pode levar a não construção de um sujeito leitor de poemas.

Para finalizar as atividades orais, é sugerido ao aluno que prepare e faça a leitura "vocalizada" do poema "*Depois de compreender o poema, prepare a leitura vocalizada com a ajuda de seu (sua) professor (a)."* (CAD.EDU. 9º, 2013: 34). Percebe-se que para a realização das atividades orais não há nenhuma instrução clara de como o aluno

deverá se preparar, nem como deverá apresentar a leitura à classe. É como se o mesmo fosse "autônomo" e já soubesse como fazê-lo. Os aspectos de características individuais não parecem ser considerados, é como se os alunos tivessem a mesma disponibilidade para se apresentar em público e conhecessem as técnicas de vocalização, sem a necessidade da demonstração do professor, ou de alguém previamente preparado. Além disso, primeiro há um esvaziamento do texto no sentido de depreender o sentido para depois convidar o aluno a "sentir" o poema por meio da leitura.

Ao final da aula o aluno é desafiado a pesquisar sobre a vida de Manuel Bandeira. No entanto, não há a indicação do motivo da pesquisa e do modo como ela será utilizada em sala de aula, pois no início da próxima aula não há uma retomada dessa atividade. Assim, o sujeito-aluno é levado a fazer uma atividade que não possui um objetivo específico e isso a deixa esvaziada de sentido, o que acaba por colocar o aluno em uma posição de mero "recolhedor de informação" que não possui uma análise crítica em relação ao que é pedido para ele. Além disso, esse tipo de atividade acaba por colocar o trabalho do professor em descrédito e por incentivar o aluno a não fazer atividade para casa.

Aspecto que, talvez, se deva pelo fato de que o discurso atribui ao aluno uma autonomia empalidecida, se por um lado ele deveria dominar determinados assuntos, por outro, é negado a ele questionar a autoridade e ações do professor. Se algo foi pedido pelo professor, o mesmo deve ser feito, mesmo sem compreender a finalidade daquilo. O professor é detentor do saber, o que o coloca em uma posição superior ao aluno, o que corrobora com a ideia de estabelecimento de papéis e o funcionamento da escola enquanto empresa, cada um justificando o seu lado, pois há um controle de todos os níveis.

Outro aspecto que merece ser mencionado é o fato de que os poemas escolhidos para iniciar a SD, momento em que o aluno deverá ter contato com o maior número de textos do gênero de estudo, são "meta-poemas" ou poemas sobre metalinguagem. Poemas que abordam o fazer poético que visa o "fazedor" de poemas e não o "apreciador". Parece haver uma preocupação em levar o aluno a produzir o texto escrito, e a leitura, nesse tocante, desempenha papel coadjuvante, ou seja, está a serviço do texto. Além disso, é contraditório orquestrar atividades com intuito de promover a produção escrita, quando se tem a concepção de um sujeito-aluno que não gosta de poemas.

As atividades propostas para se atingir os objetivos de análise da língua, pedem ao aluno que identifique o número de versos e estrofes, o uso de rimas, de diminutivo e de linguagem figurada para enfatizar a forma do soneto. Aspectos que trabalhados em unidades isoladas, não levam o aluno a interagir com o conteúdo e os efeitos de sentido decorrentes do uso desses recursos linguísticos. O que corrobora com o objetivo das aulas que é de ensinar a fazer poemas, assim, novamente, tem-se o aluno enquanto receptor de informações e não sujeito que se constitui na e pela leitura. E há a possibilidade desse tipo de enunciado e concepção de aluno ter existência porque o ensino tradicional/mecanicista se apoia nessa ideia de que o aluno vai para a escola para receber informações que desconhece e que são imprescindíveis para sua formação pessoal e profissional.

Apesar da ênfase dada a um tipo de trabalho com análise linguística, há a tentativa de garantir o alcance dos objetivos de leitura propostos para essa aula, pois foi elaborada uma atividade de "Práticas de leitura e análise linguística", na qual o aluno recebe o seguinte comando: "*Leia o poema abaixo e, em seguida, responda às questões propostas:"*. A proposta de leitura é mecânica e pouco produtiva, no entanto, a orientação ao professor sugere que ele "*apresente mais um poema aos estudantes, incentivando-os a anteciparem seu conteúdo a partir do título, da ilustração, do poeta que o escreveu; e a observarem sua forma, o número de versos e estrofes, as rimas etc.*" (CAD.EDU. 9º, 2013: 35). Nesse ponto, o sujeito-leitor é instigado, a partir da posição que ocupa, a problematizar, criticar, explicitando suas condições de leitura e atingindo o terceiro nível que é a compreensão (ORLANDI, 1993). À medida que o aluno é considerado no processo de leitura e construção sócio-históricas dos sentidos, ele também ocupa a posição daquele que é corresponsável pela própria aprendizagem, assim, o aluno faz parte do processo ensino-aprendizagem.

Quanto às questões pontuais relacionadas ao poema, há uma, em especial, que solicita ao aluno "*Volte às aulas anteriores e releia os poemas trabalhados. Compare os quatro poemas lidos até agora e aponte semelhanças e diferenças entre eles, observando a forma, os recursos de estilo e temática*"(CAD.EDU. 9º, 2013, p. 41). Mas, embora as atividades incentivem o aluno a comparar textos, ficam apenas no aspecto linguístico porque, ao final, ele irá apenas categorizar os textos quanto a forma e estilo (linguagem) para perceber o modo como são elaborados, não há uma análise dos efeitos de sentido decorrentes de suas construções, o que acaba por visar, é claro, apenas o fazedor de poemas. Categorizar é também uma das premissas do ensino tradicional, ao

aluno sempre foi pedido para identificar e classificar as classes e conceitos, principalmente no que diz respeito ao ensino de língua. E a escola é uma instituição que tem o estatuto de dizer o que pode e deve ser feito para se aprender uma língua, ao aluno cabe apenas acatar o que lhe é pedido, pois ele está no outro lado da ponta, daqueles que sabe menos.

Quanto ao objetivo de "declamar poema", embora seja apresentado nessa segunda etapa, este acaba por ficar em segundo plano em relação à leitura mecânica, pois somente na orientação ao professor que os autores sugerem que ele trabalhe com uma das características da estrutura poética: a rima. Assim, a instrução diz: "*Comece escrevendo uma palavra qualquer no quadro e peça para que os alunos digam outra palavra que rime com a palavra dada, por exemplo: avião/cordão/portão. Peça que o aluno escolha outra palavra e repita a estratégia. Após essa introdução retome os poemas lidos e, oralmente, verifique com os alunos as rimas presentes*" (CAD.EDU. 9º, 2013: 42). Em nenhum momento, o aluno é levado a perceber que ler é diferente de declamar, de que esta depende de entonação, de sentir o texto, de jogo de cena e também exige um nível de leitura diferente daquele empregado em uma leitura mecânica. Essa construção de que o aluno aprende por repetição, mediante a demonstração do professor, também é uma das bases do ensino tradicional, e que o coloca na posição de um sujeito que constrói o conhecimento mediante o exemplo. E esse é um dos modos do agir da escola sobre o aluno e estabelecer verdades produzindo a objetivação do mesmo. O que o leva a ser apenas "depositário de informações", sem o estabelecimento de interação e afetividade que a palavra do outro proporcionaria e que poderia despertar a condição de leitor.

Por fim, a última etapa da SD com a "Sistematização dos conhecimentos sobre o gênero" é composta por três aulas e são iniciadas com uma "prática de oralidade", na qual o professor fará uma revisão (sistematização) com os alunos em relação a forma e estilo dos poemas estudados até o momento para que em seguida faça a introdução de poema concreto. O objetivo é desmistificar a ideia que o aluno possui de que todo poema possui versos, estrofes e rimas, neste sentido, tem-se novamente um sujeito-aluno pré-suposto, que além de não gostar de poemas, também desconhece as suas variadas formas.

As orientações ao professor e os questionamentos deixam claro que há uma concepção em relação ao conhecimento do aluno e de que este é limitado apenas ao modelo de poema verbal, assim, é preciso apresentar outras formas e que são passíveis

de leitura. Há um sujeito suposto, ou prototípico, que não gosta do gênero poema e não enxerga valor em estudar e ler textos desse gênero discursivo. E este tipo de concepção prejudica o ensino, pois as heterogeneidades, previstas na metodologia de SD, não são contempladas, o conhecimento prévio do aluno em relação ao gênero não é considerado para que se possa, a partir da primeira produção, delinear as aulas subsequentes. A forma de preparação da apresentação do poema concreto ao aluno, caracteriza o enunciado como não tendo relação direta com o indivíduo, objeto ou frase. O que possibilita essa construção identitária do aluno é justamente pelos campos associativos. Há uma tradição de ensino que concebe o aluno como algo a ser preenchido e que, por mais que se tente promover mudanças nas práticas, elas acabam por ser materializadas nos enunciados, no caso em questão, os comandos das atividades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O percurso seguido até o momento nos leva a algumas reflexões importantes acerca das práticas de leitura realizadas em sala de aula e como isto tem influenciado na construção do aluno-leitor. Entendemos que as atividades e orientações da SD do Caderno Educacional do 9º ano sugerem que para o aluno se aproprie do gênero "poema" é importante que ele conheça alguns elementos pertinentes às dimensões do gênero. Nessa proposta de trabalho, acabamos por depreender algumas posições ocupadas pelo aluno-leitor e que são constituídas pelo campo educacional e o discursos escolares, que apresentam técnicas e procedimentos que possibilitam que esses discursos sobre o aluno sejam acolhidos pelos professores, sociedade e pelo próprio aluno como sendo verdades.

Assim, ao longo dos enunciados estabelecidos nos comandos das atividades, pudemos depreender que o aluno é "desinteressado" e não gosta de ler, muito menos poemas. Essa concepção é constituída, de modo especial, pelos resultados das avaliações externas que são tomados como indicadores para a qualidade do ensino. Além disso, essa concepção é enfatizada pela ideia de que o aluno é apenas "interpretador de textos", pois, a maioria das atividades não possibilitam ao aluno a oportunidade de ir além do texto. E há um discurso recorrente de que o aluno não gosta de ler e, quando o faz, é de maneira insatisfatória, pois ao ler não consegue fazer relações de sentido e não consegue compreender o que lê. Assim, é preciso orquestrar

atividades que desenvolvam competências e habilidades de leitura no aluno, e essa é uma responsabilidade da escola, pois medidas precisam ser tomadas para que ele saiba ler com proficiência, o que explica ações como a produção do Caderno Educacional, por exemplo.

Outra papel desempenhado pelo aluno é o de "depositário de informações", ou uma tabula rasa, que precisa ser preenchido com o conhecimento enciclopédico, mas que não precisa, necessariamente, fazer sentido para ele. Tanto que, ele, o aluno, é levado a fazer pesquisas a respeito de biografias de autores, ou de outras temáticas, sem nenhum propósito, o que acaba por colocá-lo na posição de "recolhedor de informações". Além disso, ele é "categorizador", pois a SD tem por objetivo a formação leitora e a produção de poemas (o aluno também é "fazedor"), mas, para isso, são utilizados "meta-poemas" como leituras, porém com pretexto para produção escrita. Assim, em pelo menos 80% das atividades, o aluno é levado a categorizar e desenvolver atividades consideradas apenas de análise linguística, sem considerar aspectos epilinguísticos e metalinguísticos como preconiza Geraldi (2000).

Apesar desse tal "desinteresse", o aluno, ao ser estimulado a fazer as atividades de leitura/declamação de poemas, também é considerado como "autônomo", ele tem conhecimentos prévios que o capacita a desenvolver as atividades orais sem a demonstração do professor. Aspecto que contradiz a ideia de aluno "depositário de informações". Essa posição pode ser constituída pelos discursos das novas tendências do ensino e, também pela ação do poder em estabelecer os papéis dentro da educação e a tentativa de justificar os índices insatisfatórios de aprendizagem dos estudantes brasileirso.

Ao considerar o propósito do Caderno Educacional, pode-se dizer que, infelizmente, as atividades elaboradas acabam por não atender aos objetivos propostos na própria sequência de atividades, pois contempla apenas os aspectos formais do gênero, sem a preocupação com aquele que manipula o texto (o aluno), isto em especial o poema que toma maior existência na oralidade. Neste sentido, o sujeito-aluno não é considerado no processo ensino-aprendizagem, ele continua exercendo o papel daquele que recebe de um par mais experiente (o professor) a informação que desconhece e que a repassa do modo como é planejada, o que acaba por não se tornar um conhecimento adquirido de fato e direito.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bakhtin, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

Brasil, Ministério da Educação e Cultura (MEC). Secretaria de Educação Fundamental (SEF). *Parâmetros curriculares nacionais. Língua Portuguesa:* ensino fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

Brasil. Ministério da Educação. *PDE*: Plano de Desenvolvimento da Educação : SAEB : ensino médio : matrizes de referência, tópicos e descritores. Brasília : MEC, SEB; Inep.

Caderno educacional. Gênero poema. In: *Língua portuguesa.* 9º ano, 3º bim., 2013.

Dolz, J.; Noverraz, M. e Schneuwly, B. Gêneros orais e escritos na escola. Campinas: Mercado das Letras, 2004.

Foucault, Michel. *A Arqueologia do Saber.* Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.

Foucault, Michel. *A ordem do discurso*. São Paulo: Loyola, 1996.

Foucault, Michel. O sujeito e o poder. In: Dreyfus, H.; Rabinow, P. *Michel Foucault, uma trajetória filosófica*: para além do estruturalismo e da hermenêutica. Tradução de Vera Porto Carrero. Rio de janeiro: Forense Universitária, 1995, p. 231-249.

Foucault, Michel. Poder-corpo. In: Foucault, Michel. *Microfísica do poder.* Rio de Janeiro: Edições Graal, 2001.

Hardt, M.; Negri, A. Produção biopolítica. In: Hardt, M.; Negri, A. *Império*. Rio de janeiro: Record, 2002.

INEP. *Sobre Matriz de referência (Saeb)***.** Disponível em <http://portal.inep.gov.br/>. Acesso em 22 de jan. de 2015.

Macedo, Lino de. *Competências e habilidades:* elementos para uma reflexão pedagógica. 1999. Disponível em: <http://www.cefetsp.br/edu/eso/competenciashabilidades.html>. Acesso em 06 de jan. de 2015.

Machado, R. *Introdução:* por uma genealogia do poder. In: Foucault, Michel. Microfísica do poder. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2001.

Orlandi, E. P. O inteligível, o interpretável, o compreensível. *Discurso e leitura*. São Paulo: Cortez; Campinas: Edit. da Unicamp, 1993.

Paniago, Mª de L. *Práticas discursivas de subjetivação no contexto escolar*. Tese de Doutorado. Faculdade de Ciências e Letras – UNESP-Araraquara, 2005.

SEDUCE. Secretaria de Educação e Cultura. *Cadernos educacionais - PDE.* Disponível em: < http://portal.seduc.go.gov.br/>. Acesso em 10 de jan. de 2015.

De volta ao futuro da língua portuguesa.
Atas do V SIMELP - Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa
Simpósio 21 - Ensino de língua portuguesa e a construção de subjetividades no discurso escolar, 3063-3080
ISBN 978-88-8305-127-2
DOI 10.1285/i9788883051272p3063
http://siba-ese.unisalento.it, © 2017 Università del Salento

REPRESENTAÇÕES E EXPERIÊNCIAS DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUA PORTUGUESA: CONTRIBUIÇÕES PARA A INSERÇÃO SOCIAL DE POVOS INDÍGENAS

Douglas da Silva JORGE[1]
Mariney Pereira CONCEIÇÃO[2]

RESUMO

O presente estudo tem como objetivo levantar relatos sobre as experiências de aprendizagem de povos indígenas em relação à língua portuguesa, assim como identificar as crenças desses povos referentes ao português e investigar possíveis relações entre as experiências e as crenças no processo de aprendizagem. Trata-se de um estudo de caso que se valeu dos seguintes instrumentos de coleta de dados: narrativa, questionário aberto e entrevista semiestruturada. A pesquisa teve como participante uma indígena da tribo Ualapiti. A partir da análise dos dados, foi possível a identificação de crenças como: o extenso vocabulário de português dificulta a aprendizagem; falar e ouvir é mais importante que ler e escrever; o português é necessário para a comunicação entre índios e brancos, entre outras. Foram também observadas as seguintes experiências: o contato com a língua desde a infância ajuda a desenvolver o português; o português interfere em processos culturais, como a aprendizagem da língua indígena pelas crianças nativas, e o ensino de português em escolas cujo público alvo são indígenas, não é muito bom. Os resultados sugerem que as crenças e experiências da participante estão interligadas entre si. O processo de formação das crenças advém das experiências, e após construídas, essas crenças parecem contribuir para a formação de outras experiências, sendo esse ciclo de reformulações que, em conjunto com outros fatores, constroem e dão forma ao processo de aprendizagem.

PALAVRAS-CHAVE: crenças de aprendizagem de línguas; experiências de aprendizagem; aprendizagem de língua portuguesa.

Introdução

Neste artigo, investigamos crenças e experiências de aprendizagem de Língua Portuguesa de uma indígena da tribo Ualapiti. Atualmente, as pesquisas sobre crenças e

1 Universidade de Brasília, Instituto de Letras, Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Brasília, Brasil, Quadra 29, conjunto F, Casa 09, Paranoá, dougsjorge@gmail.com.
2 Universidade de Brasília, Instituto de Letras, Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Brasília, Brasil, SQN 215, BLOCO J, APT 107, 70783100, marineydf@gmail.com.

experiências vêm crescendo e ganhando espaço entre pesquisadores. Segundo Barcelos (2001), essa vertente de investigação em Linguística Aplicada (LA) surgiu por volta dos anos 80, apresentando um crescimento bastante relevante nos últimos anos. Em relação às experiências, de acordo com Miccoli (2006), embora haja poucos trabalhos que tragam o termo "experiências" em seus títulos, muitos trabalhos apresentam, em seu escopo, o estudo e análise de experiências, o que torna esse construto recorrente na pesquisa em LA.

A escolha por investigar crenças de povos indígenas se justifica por uma lacuna de trabalhos referentes a essa parcela da população brasileira que constitui um número relevante dos falantes de português, mesmo não tendo a Língua Portuguesa como sua língua materna.

O presente estudo tem como objetivo levantar relatos sobre as experiências de aprendizagem de povos indígenas em relação à língua portuguesa, assim como identificar as crenças desses povos referentes ao português, assim como investigar as possíveis relações entre as experiências e as crenças nesse processo. O embasamento teórico se firmou, especialmente, nos trabalhos de Barcelos (2000; 2001; 2006), Miccoli (1997; 2000; 2003; 2006), Conceição (2005; 2006) Cohn (2004) e Nascimento (2012).

1 – Fundamentação Teórica

Nesta seção, discutimos, inicialmente, questões relativas ao processo de aprendizagem indígena. Na sequência, apresentamos o conceito de crenças de aprendizagem de línguas e suas relações com as experiências de aprendizagem.

1.1 – Aprendizagem Indígena

O processo de aprendizagem indígena tem sido foco de algumas pesquisas na área de educação e antes de desenvolvermos uma abordagem linguística sobre o tema, é necessário compreender alguns aspectos já levantados por pesquisadores da área de educação.

Nascimento (2012), em sua pesquisa sobre processos de aprendizagem e formação de professores indígenas com foco nos grupos Kaiowá e Guarani, destaca que

há uma grande diferença entre o modo de aprender indígena e o não indígena. Conforme destaca o autor,

> os processos de aprendizagem, ou seja, o ato de ensinar e aprender, se dão pela curiosidade (para aprender é preciso perguntar), pela observação da natureza e das outras pessoas, pela imitação (inspiração naquilo que a rodeia), pela autonomia, oralidade e escuta respeitosa da palavra, pelo diálogo e o silêncio e pela repetição (para aprender é preciso fazer muitas vezes).(Nascimento, 2012, p.158)

Porém, segundo esse mesmo autor, paraentendermos essa diferença, é necessário estendermos o foco da investigação nas crianças indígenas, que se mostram agentes ativos nesses processos de aprendizagem (Nascimento, 2012).Mas como entender a visão de criança indígena? Cohn (2004) em sua pesquisa voltada às crianças Xikrin, alega que "a 'infância' não é um dado universal" (p.95), e afirma que é necessário não somente comparar a visão de infância entre sociedades indígenas e não indígenas, mas entender o que é ser criança para esses povos, o que nos levaria a indagar outras definições pois"a diferença começa pelo próprio modo de definir a pessoa humana e, nessa definição, sua construção e formação" (Cohn, 2004, p. 96).

De volta ao processo de aprendizagem, Cohn (2004), ainda em sua pesquisa sobre o povo Xikrin, ressalta que, para esse povo, o que possibilita a aprendizagem são os olhos e os ouvidos. A autora destaca que

> A importância desses órgãos é explicada pela própria concepção Xikrin de aprendizado. Eles dizem que se aprende vendo (omuhn) e ouvindo (mari), e que isso só é possível com bons olhos e ouvidos. Mari não diz respeito apenas a ouvir, mas abrange um arco maior de capacidades e habilidades, e é o que permite a compreensão. Os Xikrin dizem que, para aprender, não basta apenas ficar olhando, mas deve-se refletir e compreender o que se vê, e que isso é mari e só é possível com bons ouvidos."(Cohn, 2004, p.99)

Nesse ponto encontramos uma enorme semelhança entre a visão dos Xikrin e dos povos Kaiowá e Guarani, nas quais:

> "[...] a criança aprende experimentando, vivendo o dia da aldeia e, acima de tudo acompanhando a vida dos mais velhos, imitando, criando, inventando, sendo que o ambiente familiar, composto pelo grupo de parentesco, oferece a liberdade e a autonomia necessárias para esse experimentar e criar infantil." (Nascimento, 2006, p.8).

Embora não possamos generalizar um único aspecto/característica dos processos de aprendizagem indígena, há uma grande semelhança na visão de como se dá a aprendizagem por esses povos, havendo algumas adaptações decorrentes dos aspectos e

crenças culturais. Outro fato curioso é que "as crianças não aprendem só com os adultos, mas também pelo ensino de 'geração a geração'. Existe uma rede de saberes e ressignificações elaborados nas relações entre elas, constituindo uma pedagogia própria." (Nascimento, 2012, p.169).

1.2 - Crenças

Pesquisas sobre crenças de aprendizagem de línguas atraem um grande grupo de pesquisadores em Linguística Aplicada e outras áreas de conhecimento, como a Sociologia e até mesmo as ciências cognitivas, por ser um vasto campo de pesquisa marcado por sua caracteristica interdisciplinar.

Barcelos(2006) entendecrenças de uma forma semelhante à Dewey (1933). A autora define crenças "como uma forma de pensamento, como construções de realidade, maneiras de ver e perceber o mundo e seus fenômenos, co-construídas em nossas experiências e resultantes de um processo interativo de interpretação e (re)significação. Como tal, crenças são sociais (mas também individuais) dinâmicas, contextuais, e paradoxais." (Barcelos, 2006:18).

Ferreira (2011) declara que é necessário conhecer a interação entre experiências e crenças para uma melhor compreensão dos significados das crenças, baseando-se em Oliveira (2010) que destaca que "as crenças seriam parte integrante dos processos mentais que influenciam e são influenciados pelas ações, e ainda pelos efeitos dessas ações em sala de aula." (Oliveira, 2010, p.78).

1.3– Experiências

O termo "experiências" é de grande recorrência em pesquisas relacionadas ao ensino e aprendizagem de Línguas Estrangeiras (LE). Porém, segundo Miccoli (2006), poucos estudos possuem experiências como foco de investigação. Podemos encontrar "experiências" como um aspecto em evidência nos trabalhos de autores como Barcelos (2000), Conceição (2004), e Miccoli (1997, 2000, 2003), entre outros.

Miccoli (2006) define experiência a partir de um conceito Deweyiano: "A experiência de Dewey se encontra dentro de sua teoria da experiência, concebida como palavra-chave. A experiência é um processo orgânico e complexo no qual se vivencia e se é experienciado; no qual se transforma e se é transformado; um processo que

acontece em situações específicas e na interação do indivíduo consigo mesmo e com outros seres viventes." (p. 217).

Conceição (2006) nos alerta quanto ao fato de que "as experiências de aprendizagem deveriam ser consideradas com mais atenção nas pesquisas de aprendizagem de LE.". Segundo a pesquisadora, essas experiências se mostram uma boa ferramenta para entender as ações e dificuldade dos alunos. Conceição (2006) afirma, ainda, que as experiências de aprendizagem não deveriam preocupar somente professores e pesquisadores de aprendizagem de línguas, mas também cada professor e pesquisador em sala de aula.

2 - Metodologia

Esta pesquisa se configura como um estudo de caso. Nisbett e Watt (1978) afirmam que o estudo de caso deve ser entendido como "uma investigação sistemática de uma instância especifica" (p.5), que, de acordo com esses autores, pode ser um grupo, pessoas, instituição, evento, etc.A coleta de dados foi realizada em Brasília (DF), no primeiro semestre de 2014. Os instrumentos utilizados para coleta de dados foram: narrativa, questionário e entrevista semiestruturada. Contamos, para a realização da pesquisa, com a participação voluntária de uma indígena da tribo Ualapiti. Durante a coleta de dados, a participante se recusou a responder aos instrumentos por escrito e pediu que não houvesse nenhum tipo de gravação. Assim, todo o processo de coleta de dados deveria ser oral e a transcrição dos dados deveria ser feita simultaneamente. No entanto, após explicações sobre a importância de um registro em áudio para a análise dos dados, nos foi concedida a permissão para gravar.

2.1 – Narrativa.

As narrativas, ou auto-relatos, como destaca Vieira- Abrahão (2006), são os relatos, orais e escritos, de experiências pessoais. São constituídos a partir de vários métodos, como entrevistas, conversas informais, etc., ou por meio de relatos escritos, desde que incluam narrativas de eventos da vida pessoal (que é o objetivo do auto-relato). Vieira-Abrahão (2006) afirma que esse tipo de narrativa pode ser conduzida

individualmente, mas Woods (1987) e Wallace (1998) alertam que a forma mais rica e estimulante é a que inclui um interlocutor que oferece ouvidos para quem relata, fazendo com que ele se sinta sempre interessado em continuar falando, e que, acima de tudo, ofereça meios e pistas para a memória e estimule o entrevistado a se lembrar sempre de mais detalhes. E, para isso, o ambiente deve ser amigável e tranquilizador, de modo que o entrevistado não se sinta intimidado ou hostilizado.

2.2 – Questionário.

McDonough&McDonough (1997, p. 171 – 172), citado por Vieira-Abrahão (2006), alertam para o fato de que os questionários podem até ser mais trabalhosos para se elaborar (o próprio formato do questionário pode ser trabalhoso, como a opção entre itens abertos, fechados, em escala ou uma combinação dos três, dependendo de que tipo de informação é preciso coletar e de como a proposta vai ser analisada), mas são mais objetivos, podendo ser aplicados em pequena ou grande escala (de acordo com a necessidade) e também assegura a precisão e clareza das respostas, normalmente indo direto ao ponto sem os devaneios característicos de uma entrevista, além de poderem ser aplicados a qualquer momento e em qualquer lugar, sem necessidade de agendamento e preparação.

Vieira-Abrahão (2006) alega que o questionário aberto é o que mais se assemelha à entrevista, pois dá a liberdade ao entrevistado de dizer tudo o que acha relevante de acordo com seu ponto de vista. O questionário é um dos meios utilizados para pesquisar crenças, e, embora existam também os gêneros mistos, que combinam elementos de dois ou mais esquemas, questões abertas dão margem para uma maior possibilidade de interpretação das crenças.

2.3 – Entrevista.

De acordo com Vieira-Abrahão (2006), “entrevistas podem ser utilizadas como ferramenta primária para a coleta de dados em uma pesquisa ou como fonte de dados secundários, utilizados na triangulação com dados coletados por outros instrumentos.” (p.222).

Para Vieira-Abrahão (2006), entrevistas estruturadas são parecidas com questionários no formato e no pressuposto, já que visam a uma objetividade As perguntas são apresentadas sempre na mesma ordem durante todas as entrevistas.

As entrevistas semiestruturadas são mais flexíveis. São utilizadas questões orientadoras que não possuem ordem fixa (como no caso das estruturadas), o que permite que tópicos imprevistos surjam durante a entrevista. Esse é o melhor estilo para se conduzir pesquisas qualitativas, pois possibilita uma rica interação entre entrevistador e entrevistado. (Vieira-Abrahão, 2006)

Já as entrevistas não estruturadas, segundo Vieira-Abrahão (2006), acontecem na forma de uma conversa entre o entrevistador e os participantes, sendo que esta é orientada por tópicos pré-determinados. É a forma que permite que mais se conheça as verdadeiras opiniões dos participantes.

Nossa pesquisa utilizou uma entrevista semiestruturada exatamente por ser esta uma grande aliada nas pesquisas de natureza qualitativa, possibilitando a inferência das crenças e experiências da participante.

2.4 - A participante do estudo

Márcia (pseudônimo) 30 anos é uma representante da Aldeia Ualapiti, localizada em Mato Grosso, no Sul do Parque Indígena do Xingu. Morava em Posto Leonardo, Vilas Boas, local em que há grande contato entre índios e “brancos”.

Vale a pena ressaltar que, nessa região, além da base Ualapiti, também vivem índios kamaiurá e kuikuro, kalapalo, wauja e mehinako. Logo, há também um grande contato entre diferentes povos indígenas.

Márcia encontrava-se em frente à FUNAI em Brasília quando a encontramos pela primeira vez. Ela vem mensalmente a Brasília vender artefatos manufaturados para ajudar na renda familiar e foi a única indígena entre os sete presentes no local, que aceitou fazer parte da pesquisa.

3 – Análise dos dados

Nesta seção, apresentamos os resultados da análise. É importante ressaltar que os excertos dos instrumentos aplicados na pesquisa não sofreram edições, mantendo assim, os desvios linguísticos encontrados.

3.1 - Experiências da participante

Para a análise das experiências foi utilizada a categorização de Miccoli (1997), que divide experiências em diretas e indiretas. As experiências diretas são adquiridas enquanto os estudantes estão inseridos em um ambiente escolar; acontecem dentro da sala de aula. As experiências indiretas estão relacionadas a fatores externos à sala de aula e inclui experiências anteriores.

As seguintes experiências diretas foram identificadas: experiências cognitivas, que estão relacionadas às atividades de sala, objetivos, dificuldades e dúvidas relacionadas às atividades, participação, desempenho, estratégia; experiências sociais, as quais se referem à interação do aluno, trabalhos em grupos, relações interpessoais, relação professor-estudante e estudante-estudante, autopercepções dos estudantes, estratégias de competição em aula, formação de "grupos" e como eles se relacionam com os outros; e, por fim, a última categoria dentro de experiências diretas, as experiências afetivas, que envolvem aspectos afetivos e emocionais relacionados às aulas. (Miccoli, 2006).

Em experiências indiretas, temos: experiências contextuais, que no caso de LA, preocupa-se com fatores sociais relacionados à língua estrangeira em questão, como a "situação" ou "visão" da língua que a sociedade em que o estudante está imerso possui, o tempo de aprendizagem e etc; experiências pessoais, que envolvem o nível socioeconômico, aprendizagens anteriores, vida cotidiana; experiências conceptuais, que seriam resultados de crenças anteriores e reflexão de expectativas; e por último nessa divisão, experiências futuras, relacionadas à intenções, planos , vontades, necessidades, desejos, referentes à aprendizagem da língua. (Miccoli 2006).

1 – A interferência da Língua Portuguesa na cultura Indígena.

Antes de expormos a primeira experiência devemos explicar que ela é decorrente de uma observação de um cenário atual dentro da família da participante, veja o excerto abaixo:

> [1]
> A - Meus filhos, meus filhos agora fala pouco a minha Língua e mais português né? Mas eu converso com eles na Língua pra ver se eles tentam.
> (Narrativa)

Neste excerto Márcia alega que seus filhos falam mais o português que sua língua materna, e ao fazer tal alegação mostra-se preocupada e acrescenta que se esforça para conseguir uma produção oral em sua Língua materna, por seus filhos.

Excerto:

> [2]
> D - Sim. E muitas pessoas tem acesso ao português assim, dentro da aldeia?
> A - Tem.
> D - Muitas pessoas falam?
> A - Todas elas falam agora.
> D - Todos eles?
> A - Todos. Que agora tá entrando muito mesmo. Muito branco. Então todos eles fala.
> (Entrevista)

No segundo excerto, Márcia afirma que todos na aldeia falam português, o que justifica a facilidade e, de certa forma, a preferência por parte de seus filhos para falar português.

Tal experiência chega a ser justificada exatamente pelo constante contato dessas crianças com a língua portuguesa, levando em conta que, como encontramos em Cohn (2004) e Nascimento (2012), além de fatores como aspectos culturais, o ambiente em que as crianças indígenas estão inseridas estrutura sua aprendizagem. E se há um grande contato com português e até mesmo alguns momentos de necessidade de falar a língua para se comunicar com o "branco", a experiência é totalmente justificável, levando as crianças a deixarem, de certa forma, sua língua para um uso mais restrito, como no caso acima o diálogo entre família.

Logo, a experiência é: o português Interfere em processos culturais, como a aprendizagem da Língua Indígena pelas crianças nativas. Essa experiência encaixa-se no que Miccoli (2007) intitula Experiências Contextuais, categoria na qual se leva em conta fatores imposto pelo ambiente em que a aprendizagem acontece, neste caso a facilidade ao acesso à língua portuguesa.

2 – O contato desde a infância ajudou a desenvolver o português.

Aqui encontramos outra experiência que pode ser categorizada como contextual, mas também como pessoal, de acordo com Miccoli (2007), pois envolve uma experiência anterior de aprendizagem, como ilustra o excerto abaixo:

> [3]
> A - Então, eu morava em um lugar chamado Posto Leonardo, Vilas Boas, aonde todos os índios se encontravam, e lá eu aprendi a falar um pouco de português, a língua portuguesa, porque tinha enfermeiras, professoras, então fui convivendo com elas e aprendendo. Mas assim, é, primeiro lugar vem a Língua né? Aprendi a Língua primeiro.
> (Narrativa)
>
> [4]
> D - Qual foi o seu primeiro contato com a língua portuguesa?
> A - Ãh, cê fala do quê? Da língua ou pessoa?
> D - Da língua mesmo.
> A - Ish, Eu não me lembro, foi tanto tempo que...
> D - Mas qual é o primeiro que você se lembra?
> A - Ai, eu não sei viu? Mas eu vou lembrar da minha infância mesmo, que eu, era essas meninas que eu te falei né? Professoras e enfermeiras, aonde a gente morava.
> (Questionário)

Márcia afirma que seu primeiro contato e aprendizagem do português foi através de enfermeiras e professoras, o que revelou ser fator crucial e base da sua aprendizagem, e percebe-se que fora colocado em prática, mesmo que inconscientemente, os atos de escutar, refletir e reproduzir.

> [5]
> D - E você, assim, na sua família, só o seu pai falava português?
> A - Não. Toda família.
> D - Não, mas na época que você aprendeu, era só ele? Ou não?
> A - Ele , é, quando a gente começou a falar só ele que falava. A minha mãe não falava, ninguém, só ele. Ai depois meu irmão, eu, eu principalmente porque quando eu nasci já tinha as brancas né, então eu acho que eu fui escutando, foi, foi indo.
> (Entrevista)

Esse último excerto nos mostra que já havia ocorrido um contato anterior com a língua dentro de sua própria casa, seu pai já falava português, e, mesmo tendo sido ignorado até este último momento, percebe-se, ao contrário do que Ana acredita, que

esse pode ter sido o motivo dessa aprendizagem que se mostrou, de certa forma, ser inconsciente.

3 – O ensino de português (e outras matérias) em escolas, cujo público alvo são indígenas, não é muito bom.

É importante ressaltar que essa foi a única experiência direta identificada no estudo. Como dito anteriormente, Experiências Diretas são adquiridas dentro de um contexto escolar, refere-se ao universo da sala de aula. Observe-se o seguinte excerto:

> [6]
> D - E, o que te ajudou a aprender o português? Assim, do que você já falou do contato que você teve.
> A - É, acho que escola né? Um pouquinho de estudo...
> D - Mas você estudou por quanto quanto tempo mais ou menos?
> A - Ah, até o ensino médio completo.
> D - Ensino médio completo? E isso foi já, foi na aldeia?
> A - É , teve um tempo que eu estudei um pouquinho na cidade. Uma cidadezinha chamada Canarana, até completar mesmo, terminar, e fui embora. Mas era uma escola muito, como é que fala? É, a gente não aprende muito bem lá né? Aqueles, é, ensino bem acelerados, entendeu?
> (Questionário)

Para Ana, o motivo do ensino não ser muito bom se deve ao fato do ensino ser acelerado. Embora não possamos ignorar o fato de que as condições de ensino não são ideais, devemos apontar outro fator que também possa ser um dos motivos causadores desse déficit no processo do ensino: a cultura de aprender ou a forma de aprender e passar informação dos povos indígenas.

Vemos em Cohn (2004) e Nascimento (2012) que a aprendizagem indígena não se dá em um momento ou local específico, mas todos os ambientes e situações proporcionam possibilidades de aprendizagem, cada uma em sua peculiaridade especifica.

> [7]
> D - Mas, é, porque você aprendia? Tinha esse acesso? Eram muitas pessoas que falavam português?
> A - No dia que eu aprendi?
> D - É, quando você começou a aprender.
> A - Não, era só as enfermeiras e o meu pai. Eu escutava muito meu pai conversa com eles, então eu observava, então foi indo, foi entrando. Que a gente, nós indígenas, não aprende estudando, é só observar que a gente guarda aquilo na memória, ai vai indo.

(Entrevista)

[8]
D - Vocês tem registro escrito da Língua?
A - Não, não temos.
D - É só oral então?
A - É só a fala mesmo.
(Entrevista)

Márcia reforça essa visão de que o modo de aprender indígena é na prática, encontra-se no contato interpessoal. Em seguida, destaca que não há registros escritos da língua, o que ressalta a ideia de que há uma grande diferença na forma de aprender das entre as duas culturas.

É importante ressaltar que aqui encontramos uma experiência direta sendo influenciada diretamente por experiências indiretas (fora da sala de aula), momento no qual talvez essa diferença e discrepância entre a forma de aprender e a de ensinar seja importante para a compreensão da formulação de tais experiências e consequentemente, algumas das crenças.

3.2 - Crenças da participante

Crença 1 - O extenso vocabulário do português dificulta a aprendizagem.

Essa crença pôde ser inferida de uma diferença, que a participante relatou, entre o português e sua LM, no seguinte excerto:

[9]
D - E quais são as diferenças entre a língua e o português?
A - Ish, muita diferença. A diferença é que o português tem muitas palavras, e o nosso não. Uma palavra já significa não sei quantas, ai o português não. É, muita coisinha diferente, então.
(Entrevista)

Embora Miccoli (2007) categorize como experiência conceptual, nesta pesquisa será categorizada como crença. Essa crença envolve os estágios e desafios da aprendizagem, assim como concepções da participante. No trecho acima percebemos que são nesses detalhes, essas palavras a mais que uma língua tem e a outra não, que se pode identificar uma de muitas dificuldades no processo de aprendizagem da língua portuguesa pela participante do estudo.

Crença 2– O português é necessário para a comunicação entre índios e brancos.

Crença 3 – Não gosto do português porque a língua não é minha

> [10]
> D - Você gosta do português?
> A - Uhm, na verdade eu não gosto muito não. Mas é o único jeito pra um homem branco entender o que eu to dizendo pra ela.
> D - Mas por que você não gosta do português?
> A - Ai, é, por quê? Acho que é porque a língua não é minha né? Então fica meio assim. Como na minha idioma eu já falo três línguas, ai eu já não acho ruim falar mais outra.
> (Questionário)

A participante excluiu a possibilidade de que o "homem branco" possa aprender a língua materna dela, o que se explica exatamente pela pequena procura por parte do "homem branco" em aprender e entender culturas indígenas. Outra questão aqui identificada é o instinto de "negar" a língua por não corresponder a aspectos culturais com os quais a participante se sinta mais à vontade, por não corresponder àquilo que reconhece como seu, ou de sua natureza.

Crença 4 – O português é uma língua interessante.

> [11]
> D - Mas qual é o primeiro que você se lembra?
> A - Ai, eu não sei viu? Mas eu vou lembrar da minha infância mesmo, que eu, era essas meninas que eu te falei né? Professoras e enfermeiras, aonde a gente morava.
> D - E qual foi a sua primeira impressão?
> A - Nada, eu achava legal elas.
> (Questionário)

Essa crença contradiz as duas anteriores pelo fato de ser uma crença formulada ainda quando criança. Segundo Márcia, ela "achava legal" as enfermeiras e professoras conversando, mas alega que não se lembra se foi esse o motivo pelo qual aprendeu o português, mas é perceptível que tal crença formulada ainda em tenra idade influenciou seu processo de aprendizagem da língua portuguesa.

Crença 5 – O vocábulario da Lingua Portuguesa é difícil.

> [12]
> D - Quais foram as dificuldades que você encontrou ao aprender o português?
> A - Ish, muita coisa. Até agora tem algumas palavras que ainda não consigo falar muito bem. Não, não sei viu? Acho que é porque eu não sei, eu não sei mesmo, até mesmo na escrita, não sei nem como se fala, tem muitas palavras que é um pouco difícil.
> (Questionário)

Tal crença é decorrente, não só do fato de serem as duas línguas diferentes, mas também da falta de registro escrito da língua indígena, o que dificulta uma comparação entre as estruturas lexicais das duas línguas.

Crença 6 – Falar e ouvir é mais importante que ler e escrever.

Excerto:

> [13]
> D - E qual das quatro habilidades, que é ouvir, falar, ler e escrever, você se sente mais a vontade, assim, falando português? Você prefere...
> A - Falar.
> D - Falar. Por quê?
> A - Falar e ouvir né?
> D - Mas por quê?
> A - Não sei viu? Não sei te responder. Mas acho que é porque eu quero aprender mais. Minha vontade é falar bem e entender bem também.
> (Questionário)

A vontade de obter êxito e fluência na hora de se expressar oralmente levou a entrevistada a formular essa crença. Mas assim como a crença anterior, podemos perceber que o fato da sua cultura não possuir um sistema de escrita, ela exporta esse aspecto também para o português, o que a leva a questionar a importância da representação escrita da língua.

Após analisarmos os resultados, podemos ver que as crenças e experiências da participante estão interligadas entre si. O processo de desenvolvimento de suas crenças advém de suas experiências, e após construidas, essas crenças dão espaço a acontecimentos que criam outras experiências, afinal, como destacam Conceição (2006) e Oliveira (2010), as ações acontecem em algum momento entre a crença e a experiência, em um ciclo de reformulações que, em conjunto com outros fatores, possibilitam, constroem e dão forma à aprendizagem. É importante lembrar, ainda, que, conforme Cohn (2004) e Nascimento (2006, 2012), todo o processo de aprendizagem indígena envolve as experiências pessoais e coletivas dos aprendizes.

Conclusão

Os resultados desta pesquisa sugerem que o processo de aprendizagem de português pela participante indígenaacontece independente de processos de

escolarização e é influenciada pela cultura e forma de aprender indígena.

Assim, foi registrada, no estudo, uma incidência maior de experiências indiretas e até mesmo crenças que, tais como a experiência 2 (O contato desde a infância ajudou a desenvolver o português) e a crença 1 (O extenso vocabulário do português dificulta a aprendizagem), mesmo sendo vistas como pontos negativos pela participante, podem ter influenciado o processo de aprendizagem, levando-a a modificar e adaptar, não só sua vontade de aprender, mas também suas crenças sobre o português.

Podemos perceber que algumas crenças da participante impulsionam sua aprendizagem da língua portuguesa, entre essas crenças, a Crença 1 (O português é necessário para a comunicação entre índios e brancos). Dessa forma, mesmo muitas vezes encontrando algum empecilho no processo, sempre há essa necessidade de continuar seguindo em frente. Percebemos, então, que há uma demanda para a aprendizagem e isso requer uma disponibilização de serviços qualificados, no caso, a formação de professores com foco em comunidades indígenas, não somente pedagogos, mas também professores de todas as licenciaturas.

Diante dessas considerações, destacamos a importância dos estudos sobre crenças e experiências de aprendizagem, buscando-se compreender como se dá esse processo de aprendizagem para que possamos aprender a usar essa diferença entre os dois processos de aprendizagem de forma proveitosa para ambas as partes – quem ensina e quem aprende.Outra contribuição do estudo está relacionada ànecessidade de preservação da cultura de aprender de povos indígenas.

Este estudo apresentou algumas limitações decorrentes não somente da dificuldade de encontrar representantes indígenas dispostos a participar da pesquisa, mas também referentes a algumas dificuldades de comunicação com a participante.

Esperamos que este artigo possa contribuir para os estudos de crenças e experiências de aprendizagem de povos indígenas, estimulando pesquisas nessa área envolvendo esses povos e sua aprendizagem da língua portuguesa, assim como sua inclusão na sociedade brasileira.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARCELOS, A.M.F. *Understanding teacher's and students' language learning beliefs in experience:* a Deweyan approach. 2000. Tese (Doutorado em Ensino de Inglês como Segunda Língua) – CollegeofEducation, The Universityof Alabama, Tuscaloosa, 2000.

BARCELOS, A.M.F. *Metodologia de Pesquisa das Crenças sobre Aprendizagem de Línguas: Estado da Arte.* Revista Brasileira de Linguística Aplicada, Volume 1, n.1. 2001.

BARCELOS, A. M. F. *Cognição de Professores e Alunos: Tendências Recentes na Pesquisa de Crenças Sobre Ensino e Aprendizagem de Línguas.*Pontes Editores, 2006, pp: 15 – 41.

FERREIRA, C. A. O. e CONCEIÇÃO, M. P. *Narrativas Escritas: Investigando Crenças de Aprendizes da Terceira Idade.* Universidade de Brasília, 2011.

COHN, C. *Os Processos Próprios de Ensino e Aprendizagem e a Escola Indígena.* In Cadernos de Educação Escolar Indígena – 3º Grau Indígena. Barra do Bugres: UNEMAT, v.3, n.1, 2004.

CONCEIÇÃO, M. P. *Vocabulário e consulta ao dicionário:* analisando as relações entre experiências, crenças e ações na aprendizagem de LE. 2004. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2005.

CONCEIÇÃO, M. P. *Experiências de aprendizagem: reflexões sobre o ensino de língua estrangeira no contexto escolar brasileiro.* Revista Brasileira de Linguística Aplicada, v. 6, n. 2, 2006.

DEWEY, J. *Howwethink.* Boston: DC Heath, 1993.

McDONOUGH, J. e McDONOUGH, S. *Research Methods for English Language Teachers.*London: Arnold, 1997.

MICCOLI, L. *Learning English as foreign language in Brasil: a joint investigation of learning experiences in a university classroom on going to the depth of learners' classroom experiences.* 1997. 279 f. Doctoral (Dissertation) – Graduate Department of Education, University of Toronto, Toronto, 1997.

MICCOLI, L. *A deeper view of EFL Learning: students' classroom experiences.* Claritas, v. 6, n. 3-4, p. 185-204, 2000.

MICCOLI, L. *Individual Classroom Experiences: a socio-cultural comparison for understanding EFL classroom learning.* Ilha do Desterro, V. 41, n 1, p 61-91, 2003.

MICCOLI, L. *A Experiênciana Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas Estrangeiras: Levantamento, conceituação, referências e implicações para pesquisa.* Revista Brasileira de Linguística Aplicada, v. 6, n. 2, 2006.

NASCIMENTO, A. C. *Os Processos Próprios de Aprendizagem e a Formação dos professores Indígenas.* Práxis Educativ, Ponta Grossa, v.7, Número Especial, p. 155-173, dez. 2012.

NASCIMENTO, A. C. *A Cosmovisão e as representações das crianças Kaiowá/Guarani: o antes e o depois da escolarização.* In: REUNIÃO BRASILEIRA DE ANTROPOLOGIA, 25., Goiânia. Anais... Goiânia, 2006.

NISBETT, J. e WATT, J.*Case Study*.Redguide 26: Guides in EducationalResearch. University Of Nottingham School of Education, 1978.

OLIVEIRA, F. H. *À flor da (terceira) idade: crenças e experiências de aprendizesidosos de línguaestrangeira (inglês).* 2010. 190 f. Dissertação (Mestradoem Lingüística Aplicada) – Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

VIEIRA ABRAHÃO, M. H. *Metodologia na Investigação das Crenças.*Pontes Editores, 2006, pp: 219 – 23

De volta ao futuro da língua portuguesa.
Atas do V SIMELP - Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa
Simpósio 21 - Ensino de língua portuguesa e a construção de subjetividades no discurso escolar, 3081-3098
ISBN 978-88-8305-127-2
DOI 10.1285/i9788883051272p3081
http://siba-ese.unisalento.it, © 2017 Università del Salento

A AVALIAÇÃO ENQUANTO DISPOSITIVO DE SUBJETIVAÇÃO: A PROVA DE REDAÇÃO DO ENEM EM QUESTÃO

Luciana Kuchenbecker ARAÚJO[1]
Sinval Martins de SOUSA FILHO

RESUMO
Neste trabalho, propomos uma reflexão sobre avaliação de Redação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), que elege o gênero dissertativo-argumentativo como referência para avaliação de competências dos sujeitos egressos da educação básica, sua repercussão e efeitos aos processos de subjetivação dos candidatos às vagas das universidades brasileiras, as quais passaram a selecionar seus alunos mediante os resultados do ENEM. Trata-se de um estudo de natureza qualitativo-descritiva cuja proposta metodológica converge à análise dos documentos oficiais que regulamentam as propostas de ensino como os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997; 2000) e da proposta de Redação do ENEM/2014. Através deste estudo, pretende-se responder aos seguintes questionamentos: i) Quais efeitos essa avaliação produz nos processos de subjetivação dos candidatos ao ENEM? ii) De que forma a escolha do texto dissertativo-argumentativo atua no campo de relações de forças e como esses campos se relacionam aos processos de subjetivação? iii) Ao se vincular ao ENEM, como o ensino de Língua Portuguesa (LP) atua nos processos de subjetivação? Elegemos como referencial teórico os estudos de Foucault (1987) sobre subjetivação e as reflexões sobre a teoria dos gêneros discursivos-textuais de Bakhtin (2003; 2006) e Geraldi (1997). As conclusões sugerem que a escolha do gênero dissertativo-argumentativo como instrumento de avaliação pressupõe que o ensino de LP deva ser direcionado à subjetivação dos candidatos a partir de uma concepção de homem e linguagem que se ancora nos estudos tradicionais e, com isso, não se centra no desenvolvimento das habilidades indispensáveis às práticas discursivas sociais e ao exercício da cidadania.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino; Avaliação; ENEM; Subjetivação; Gêneros discursivos.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Neste estudo, refletimos sobre questões relacionadas à avaliação da Redação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Essa avaliação da produção escrita

1 UFG – Faculdade de Letras – Departamento de Pós-Graduação em Letras e Linguística – Caixa Postal 131 – Campus II (Samambaia) – CEP 74.001-970 – Goiânia – Goiás – Brasil – E-mail: <lubecker32@hotmail.com> – <sinvalfilho7@gmail.com>.

atualmente representa muito da classificação seletiva que vai determinar o ingresso dos egressos da educação básica no ensino superior, serve para a certificação da conclusão da educação básica (EB) e ainda garante base de dados para a análise da qualidade educacional do Brasil.

Desde o início do percurso escolar os alunos são avaliados através de provas, testes, trabalhos diversos (orais ou escritos) que se configuram como documentos capazes de aferir o desenvolvimento (intelectivo, cognitivo, motriz, linguístico, social etc.) dos sujeitos e mensurar os níveis de aprendizagem através da objetividade quantitativa, numérica ou conceitual.

As avaliações são frutos de uma sociedade e, portanto, são dinâmicas. Com o tempo, a avaliação de Redação saiu das salas de aula e ganhou lugar de destaque em concursos e vestibulares. Assim, ela passou a adquirir novos significados e a alcançar outras esferas do nosso sistema de ensino. Os significados por ela assumidos estão intimamente relacionados às concepções de educação orientadoras das práticas pedagógicas. Por isso, consideramos necessário conhecermos, na primeira parte deste estudo, as concepções que subjazem a avaliação da escrita mediante o uso de uma prova de Redação.

Os números da Educação, divulgados em 2015 pelo Ministério da Educação (MEC) – que é responsável pela elaboração e avaliação das provas de Redação – estão bem abaixo daquilo que se espera e sugerem que algo de muito equivocado está acontecendo: ou temos uma avaliação que não corresponde ao que se ensina ou temos um ensino deveras ineficiente que não consegue atingir às expectativas do MEC. Esses baixos níveis atingem o Ensino Fundamental (EF) e o Ensino Médio (EM), isto é, abrange toda a educação básica. Nosso estudo incide sobre reflexões acerca do EM. Nesse sentido, na seção 2.0, refletimos sobre os efeitos da avaliação de Redação do ENEM para o ensino de Língua Portuguesa (LP) e a qualidade da Educação no Brasil.

Convergentes às perspectivas teóricas de ensino de língua materna dos documentos oficiais da educação – como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (Brasil, 1997-2000) –, elegemos como referencial teórico os estudos de Foucault (2006) sobre subjetivação e as reflexões sobre a teoria dos gêneros discursivos-textuais de Bakhtin (2003; 2006) como aporte teórico-metodológico para análise da proposta de Redação do ENEM/2014.

Através da análise dos dados buscamos, finalmente, responder algumas questões que julgamos relevantes: i) Quais efeitos essa avaliação produz nos processos de

subjetivação dos candidatos ao ENEM? ii) De que forma a escolha do texto dissertativo-argumentativo atua no campo de relações de forças e como esses campos se relacionam aos processos de subjetivação? iii) Ao se vincular ao ENEM, como o ensino de LP atua nos processos de subjetivação?

A AVALIAÇÃO DA REDAÇÃO NO CONTEXTO ESCOLAR

Como prática formalmente organizada e sistematizada, desde a institucionalização da escola, a avaliação da Composição ou Redação pode ser considerada parte integrante e intrínseca ao processo educacional. Segundo Chueiri (2008:53), ainda nos séculos XVI e XVII, a Redação emergiu no contexto escolar brasileiro com os exames aplicados pelos padres jesuítas nos colégios católicos, método convencionalmente conhecido como "Pedagogia Tradicional" (ou "Pedagogia do Exame"), cuja concepção era a de que avaliar equivale a examinar o conhecimento apreendido pelos alunos.

Com o advento da modernidade, na área de Psicologia Comportamental, avançam os estudos de Skinner (1938), que considera ser possível medir habilidades, aptidões e comportamentos por meio da aplicação de testes. Os testes de Skinner exerceram e exercem grande influência na Educação, o qual os concebem como instrumento de medida quantitativa da aprendizagem na chamada "Pedagogia Tecnicista". Nessa abordagem, a avaliação é entendida como medida que separa o processo de ensino de seu resultado, encontrando apoio na racionalidade instrumental positivista que, nas palavras de Caldeira (1997:53),

> sempre buscou adquirir o *status* de ciência, libertando-se da introspecção e fundamentando-se na lógica científica dominante que lhe garantisse a objetividade das ciências da natureza. Seu principal foco de preocupação são as mudanças comportamentais que possam ser cientificamente observadas, portanto, quantificadas.

Nessa perspectiva, além de subsidiar o trabalho dos professores como ferramenta de medida periódica do conhecimento e regulação de desempenho, a avaliação passou a adquirir o *status* de documento e certificação do aluno quanto aos níveis de aprendizado (Boletim) e de escolarização (Histórico Escolar/Diploma), necessários ao funcionamento dos perfis burocrático, avaliativo e quantitativo assumidos pela escola.

No final da década de 1970, porém, com a difusão dos estudos e pressupostos teóricos de estudiosos do interacionismo sócio-histórico, como Vygotsky, Piaget, Bakhtin, confere-se ao sujeito e à interação dialógica lugar de destaque na filosofia das ciências humanas. Ainda, com a democratização do ensino, houve uma reação à visada quantitativa passando-se a discutir novos objetivos e alternativas de avaliação em uma visão libertadora de ensino. De acordo com Chueiri (2008:55), na "Pedagogia Histórico-Crítica", com as novas demandas e necessidades advindas das transformações sociais e, consequentemente, da educação institucionalizada, houve significativa adesão à ideia de que o conhecimento é produto das relações de alteridade, proveniente da interação dialógica entre sujeito e um objeto.

Nessa perspectiva, a avaliação tornou-se uma ferramenta qualitativa de mediação entre o conteúdo e o resultado de um dos processos educativos, tendo em vista a tomada de posição por parte do avaliador, configurando-se, portanto, na compreensão dos processos dos sujeitos. Nas palavras de Paulo Freire (1996:54),

> a avaliação é a mediação entre o ensino do professor e as aprendizagens do aluno, é o fio da comunicação entre formas de ensinar e formas de aprender. É preciso considerar que os alunos aprendem diferentemente porque têm histórias de vida diferentes, são sujeitos históricos, e isso condiciona sua relação com o mundo e influencia sua forma de aprender. Avaliar, então, é também buscar informações sobre o aluno (sua vida, sua comunidade, sua família, seus sonhos...) é conhecer o sujeito e seu jeito de aprender.

No documento introdutório dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental, a respeito da prática avaliativa, podemos verificar a ascensão de conceitos como eficiência, qualidade e competências a serem construídos, considerando que "a avaliação, ao não se restringir ao julgamento sobre sucessos ou fracassos do aluno, é compreendida como um conjunto de situações que têm a função de alimentar, sustentar e orientar a intervenção pedagógica" (Brasil, 1997:81). Como não se trata de uma atividade neutra ou meramente técnica, ela não acontece em um vazio conceitual: deve estar apoiada às concepções teóricas, de ciência, de mundo, de sociedade e traduzidas em práticas pedagógicas. Nas palavras de Sordi (2001:173),

> uma avaliação espelha um juízo de valor, uma dada concepção de mundo e de educação, e por isso vem impregnada de um olhar absolutamente intencional que revela quem é o educador quando interpreta os eventos da cena pedagógica.

Como o processo histórico de transformação e de significados assumidos pela avaliação está intimamente relacionado às mudanças que vêm ocorrendo nos estudos das ciências humanas e nos pressupostos teórico-metodológicos que alimentam o nosso sistema educacional, é preciso compreendermos que a avaliação de Redação do ENEM reflete e refrata não somente o desempenho do aluno, mas a relação que se estabelece entre as instituições e suas concepções de ensino de LP. Portanto, por meio da sua materialidade, é possível conhecermos quais bases conceituais nosso sistema de ensino está compartilhando.

Mais do que examinar, medir, quantificar e certificar a aprendizagem dos alunos, a avaliação tornou-se uma ferramenta de avaliação da qualidade do ensino no país, com a criação da Lei nº 9.394/1996, disposta no documento de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), que fixou a obrigatoriedade da avaliação da aprendizagem nos diferentes níveis do sistema educacional para que pudesse fornecer informações sobre alunos, professores e instituições de ensino, orientar a elaboração de políticas e reformas educativas. Cury (1997:8) ratifica a presença do Estado-Avaliador ao afirmar que "a União se investe de poderes sobre a educação escolar em todos os níveis a partir de noções de coordenação e avaliação como jamais se viu em um regime democrático no Brasil". Algumas dessas avaliações, como o ENEM, tornaram-se importantes instrumentos à análise de desempenho dos alunos, das instituições e do sistema educacional.

A AVALIAÇÃO DA RADAÇÃO NO ENEM E O CENÁRIO DA EDUCAÇÃO

Conforme consta no site do INEP (Inep, 2015), a prova do ENEM teve início em 1997, logo após a implementação da LDB 9394/96, e surgiu com o propósito de ser uma estratégia para promover a melhoria na qualidade da educação. A primeira prova do referido exame foi aplicada em 1998 e era feito por adesão voluntária dos alunos. Essa voluntariedade durou até 2000. A partir de 2001, a avaliação passa a ter papel de seleção para ingresso nas IFES. E a partir de 2014, todas as IFES "aderiram" ao ENEM como única forma de selecionar os futuros acadêmicos, isto é, o vestibular nas Instituições Públicas de Ensino Superior foi extinto e em seu lugar, está o ENEM.

Na edição do ENEM de 2014[2], os candidatos foram submetidos a 180 questões objetivas – sendo 45 de Ciências Humanas, 45 de Ciências da Natureza, 45 de Linguagens e Códigos e 45 de Matemática – e a prova de Redação, que é composta por uma proposta de produção de texto em prosa, a ser produzido em até trinta linhas, sobre um tema político-social e uma coletânea com breves textos motivadores a respeito do assunto. Para avaliação dos textos, o ENEM conta com uma matriz de referência[3] que determina as adequações e competências a serem avaliadas, objetiva critérios e visa garantir a lisura e justeza do processo avaliativo. São avaliados cinco blocos de competências dos candidatos: Adequação à modalidade escrita formal da LP; Compreensão da proposta de redação dentro dos limites estruturais de um texto dissertativo-argumentativo; Seleção, organização e interpretação de informações e argumentos em defesa de um ponto de vista; Conhecimento dos mecanismos de coesão textual; Elaboração de proposta de intervenção ao problema abordado em defesa de um ponto de vista, respeitando os direitos humanos.

De acordo com Espanhol e Lisboa (2015), em novembro de 2014, pouco mais de seis milhões de candidatos realizaram a prova de Redação[4], dentre os quais, 529.373 tiraram nota zero. Os motivos são diversos:

- 217.339 fuga ao tema;
- 13.039 cópia de texto motivador;
- 7.824 texto insuficiente (menos de sete linhas);
- 4.444 não atendimento ao tipo textual (dissertativo-argumentativo);
- 3.362 parte desconectada do texto;
- 955 ferir os direitos humanos.

Do restante dos candidatos que realizaram a prova, 250 obtiveram a nota máxima (1000 pontos), outros 659.971 alcançaram até 300 e quase 2,5 milhões não conseguiram atingir a média, 500 pontos. Houve queda de 9,7% nas notas, sobretudo nas disciplinas de Matemática e Redação, em relação ao Exame anterior (Espanhol; Lisboa, 2015).

Naquela época, o então Ministro da Educação, Cid Gomes, atribuiu o fraco desempenho dos candidatos à falta de problematização do tema da Redação - "Publicidade infantil em questão no Brasil" –, nas mídias populares e ao déficit do

2 Disponível em: <https://www.infoenem.com.br/wp-content/uploads/2014/11/ENEM-2014ROSA.pdf>. Acesso em 22 set. 2015.
3 Anexo.
4 Disponível em: <https://www.infoenem.com.br/wp-content/uploads/2014/11/ENEM-2014ROSA.pdf>.

sistema público de ensino (Portal Brasil, 2015). Entretanto, apesar de representarem expressivos 73,5% dos candidatos egressos do EM inscritos no ENEM/2014, seria injusto e falacioso atribuirmos aos alunos e profissionais das escolas municipais as mazelas da nossa educação e fecharmos os olhos a milhares de instituições, profissionais e alunos de outras redes que também compartilham desafios, dificuldades e descobertas diários dentro e fora do ambiente escolar.

Convergentes aos pressupostos teóricos dos documentos oficiais da educação, acreditamos na concepção de avaliação como veículo de estabelecimento dos princípios pedagógicos e axiológicos de propostas e orientações de trabalho desenvolvidas coletivamente, analisadas e desenvolvidas por aqueles que atuam efetivamente na prática docente e nas instituições de ensino. Poderíamos apostar nos nossos documentos oficiais como um caminho. Um caminho que ainda é longo, já que não restam dúvidas de que as demandas da educação em 2015 sejam muito diferentes daquelas publicadas na década de noventa para atender a uma demanda do período pós-ditadura.

PROCESSOS DE SUBJETIVAÇÃO, GÊNEROS DISCURSIVOS NO DISPOSITIVO PROVA DE REDAÇÃO DO ENEM

A prova de redação do ENEM, como a maioria das provas de concursos/vestibulares, inicia-se com o comando geral e, a partir desse comando, delineia as tarefas linguísticas a serem desenvolvidas:

> A partir da leitura dos textos motivadores seguintes e com base nos conhecimentos construídos ao longo de sua formação, redija texto dissertativo-argumentativo em norma padrão da língua portuguesa sobre o tema Publicidade infantil em questão no Brasil, apresentando proposta de intervenção, que respeite os direitos humanos. Selecione, organize e relacione, de forma coerente e coesa, argumentos e fatos para defesa de seu ponto de vista. (ENEM, 2014).

Podemos verificar que os candidatos são orientados a desenvolverem um tipo de texto, o dissertativo-argumentativo, em que se discuta sobre o tema da publicidade direcionada ao público infantil. O candidato deve posicionar-se criticamente relacionando argumentos para a construção de sua tese. É necessário que o texto seja registrado em norma padrão escrita da LP e que o candidato conclua suas reflexões a partir da construção de uma proposta capaz de intervir positivamente na problemática

discutida e os candidatos são novamente orientados: devem reconhecer e respeitar os direitos humanos.

O ENEM aposta no trabalho com os tipos de texto, no caso o dissertativo-argumentativo. Podemos analisar essa escolha por dois vieses. O primeiro seria o de que a Redação seja compreendida pelo ENEM como gênero textual, já que não podemos negar o seu espaço e condições de produção/circulação, que é a escola. É possível reconhecermos esse posicionamento nos PCN (Brasil, 1998:21) que apontam para o fato de que

> todo texto se organiza dentro de determinado gênero em função das intenções comunicativas, como parte das condições de produção dos discursos, as quais geram usos sociais que os determinam.

Nesse sentido, podemos supor que a escolha do tipo dissertativo-argumentativo se dá em função da afinação de critérios para avaliação da Redação, uma vez que é corrente a afirmação entre os coordenadores do ENEM de que é bem mais complicado objetivar critérios quando pensamos em textos de ficção literária ou em textos em versos.

O segundo viés pelo qual podemos olhar a questão diz respeito à falta de diálogo entre o modelo de avaliação do ENEM e os PCN (Brasil, 1998), que orientam o ensino de LP a partir da perspectiva bakhtiniana de linguagem e do trabalho a partir dos gêneros discursivos. A esse respeito, os PCN do EF (Brasil, 1998:27-28) sugerem que

> aprender a pensar e a falar sobre a própria linguagem, realizar uma atividade de natureza reflexiva, uma atividade de análise linguística supõe o planejamento de situações didáticas que possibilitem a reflexão não apenas sobre os diferentes recursos expressivos utilizados pelo autor do texto, mas também sobre a forma pelos quais tais recursos refletem as condições de produção do discurso e as restrições impostas pelo gênero e pelo suporte.

Num outro olhar ainda possível, podemos dizer que a escolha da dissertação se dá porque é sabido que esse tipo de texto favorece o que Foucault (1987) nomeia de tecnologia de subjetivação. De acordo com Foucault (1987), na tecnologia de subjetivação os dispositivos mais eficientes são o exame e a confissão. São esses dois modos que atuam certeiramente para que haja uma normatização social, são eles que produzem as tecnologias normatizadoras. Sabe-se que tanto para Foucault (1987) quanto para Bakhtin (2003), os processos de subjetivação definem uma identidade determinada, sobretudo porque esses processos estão relacionados aos modos de objetivação.

Desta forma, a prova, ao se centrar no exame e na confissão, pode levar ao esvaziamento da voz de autoria nos textos dos candidatos do ENEM. Nesse sentido, é preciso ressaltarmos o fato de que, quando se formata a produção textual, a criatividade e a autoria do candidato ficam comprometidas e, mesmo assim, elas não deixam de ser critérios de avaliação. Na competência três, está no nível quatro o candidato que apresentar em seu texto **indício de autoria**, e estará no nível máximo, o cinco, aquele que **configura autoria**.

Nessa mesma competência, a subjetivação dos sujeitos não acontece somente porque ele tem que escrever sobre o tema tal sem se ater muito ao seu posicionamento como autor, dentro dos limites do tipo de texto tal, em até 30 linhas e em tantos minutos. A subjetivação também acontece porque é preciso manifestar-se, é preciso opinar, é preciso não somente ter, mas defender um ponto de vista, é sempre preciso convencer/persuadir o outro na arena discursiva. E não basta apenas que a tese do candidato seja defendida: ele precisa mostrar uma estratégia de intervenção para solucionar um problema. Como ele precisa sempre solucionar um problema, ele tem que dizer que há sempre um problema em tudo. Não há espaço para dizer que estamos todos muito bem, obrigado.

Na competência cinco, o candidato é novamente subjetivado. Ele precisa não apenas ter o que dizer, mas precisa solucionar, detalhar e envolver toda a comunidade nesse processo.

Não fosse a normatização ou padronização, ainda assim os textos em seu conjunto revelam características da formação discursiva a qual estão ligados, como defendem tanto Bakhtin (2003) quanto Foucault (1987). Então, esses textos padronizados, com tudo o que se tem a dizer sendo traçado anteriormente ao dizer do autor, já têm seus dizeres pré-definidos, já estão dados os limites do discurso e, portanto, da subjetivação de cada candidato. Com isso, podemos afirmar que os textos revelam processos de subjetivação que operam nos candidatos antes mesmo da prova, inclusive nos momentos de treinamento escolar para essa prova. Dessa forma, tanto a escola quanto o governo, mediante o ENEM, enquadram os jovens num perfil de sujeito generalizado, isto é, os textos das redações do ENEM revelam um perfil de sujeito que se estende por todos os cantos do país, quer este sujeito seja egresso da escola pública ou da particular, que conclui a EB reproduzindo tanto e produzindo nem tanto.

O resultado da padronização: textos/candidatos/sujeitos politicamente corretos, massificados, padronizados, porque ele precisa agradar ao leitor; o candidato sequer tem

o direito de dizer, por exemplo, que os danos causados pela publicidade infantil são tão grandes, que, no fundo, no fundo, gostaria de ele mesmo fazer sangrar todo e qualquer publicitário que visse pela frente. O pleno conhecimento da Declaração Universal dos Direitos Humanos por parte dos candidatos também está pressuposto. Isso significa que o MEC sente-se bastante seguro quanto ao debate sobre esse documento em todas as instituições de EB no Brasil. No Brasil, é sabido que grande parte esses direitos humanos são violados e que as discussões sobre certos tabus são evitadas em livros didáticos da EB.

Para Bakhtin (2003:262), os gêneros são definidos como tipos relativamente estáveis de enunciados, ou seja, estão em constante transformação e surgem através das condições e necessidades dos agentes da interação verbal. Conforme postula Bakhtin (2003:263), os enunciados e os gêneros discursivos são compostos pelo estilo, pela construção composicional e pelo conteúdo temático. Além de surgirem e circularem conforme demandados, são tão variados quanto à atividade humana e sem a existência deles a comunicação verbal seria impossível. O engessamento, a formatação do gênero Redação Escolar e, junto com ele, do tipo dissertativo-argumentativo, pode fazer com que o fato de os gêneros discursivos serem relativamente estáveis possa produzir tentativas de reelaboração de gêneros nem sempre bem-sucedidas e isso pode resultar em uma "forma muito desajeitada" de intervenção em uma dada situação comunicativa (Bakhtin, 2003:285). E, com isso, o sujeito é interditado com a punição máxima, ou seja, com a nota zero.

Vimos na seção anterior que 4.444 candidatos tiveram nota zero por não terem atendido ao tipo textual (dissertativo-argumentativo) solicitado. Não podemos dizer qual foi a motivação que levou esses candidatos a não desenvolverem os seus textos a partir do gênero solicitado, mas podemos dizer que eles se permitiram ao direito de serem sujeitos de sua própria escrita e isso fez com eles fossem severamente punidos.

Assim, a prova do ENEM, de certa forma, anula a presença da subjetividade, de um "eu" situado entre a responsabilidade e a responsividade. Esse "eu", na situação da prova, não pode refratar a realidade, deve refleti-la tal qual ela se apresenta para ser reproduzida e, com isso, mantida. Não há o encontro do Eu com o Outro, o jogo dialógico entre interlocutores (Bakhtin, 2003).

Para que possamos compreender a concepção de linguagem adotada na prova, já que é a partir dela que os candidatos serão avaliados, recorremos a Bakhtin (2006:44-45), que sugere que

> uma análise mais minuciosa revelaria a importância incomensurável do componente hierárquico no processo de interação verbal, a influência poderosa que exerce a organização hierarquizada das relações sociais sobre as formas de enunciação. O respeito às regras da "etiqueta", do "bem falar" e as mesmas formas de adaptação da enunciação à organização hierarquizada da sociedade têm uma importância imensa no processo de explicitação dos principais modos de comportamento.

De acordo com Bakhtin (2006), podemos observar que a opção por adotar a linguagem padrão não é especificidade dessa avaliação, apenas reflete o comportamento da superestrutura, de uma sociedade hierarquicamente organizada, cuja escola é apenas um dos espaços em que esse discurso elitizado reverbera o domínio da regra, da norma culta, como verdade, como fator de essencialidade e representatividade da língua nas situações reais de uso e interações sociais mais corriqueiras.

Dessa forma, podemos afirmar, ainda, a partir do estudo de Foucault (1987), que o "eu" que aparece na escrita revela a multidão de "eus" que estão submetidos à mesma ordem do discurso, às mesmas formações discursivas. Essas formações discursivas, obviamente, são usadas para disciplinar os sujeitos a partir da homogeneização de sentidos. Assim, verificamos também a padronização de como dizer, já que na Redação do ENEM é necessário que os candidatos registrem o texto a partir da norma padrão da língua escrita.

Observemos o que sugerem os PCN (Brasil, 2000) a respeito do ensino de LP e suas perspectivas concepções teóricas sobre as práticas de produção escrita no EM: "Os estudos dos gêneros discursivos e dos modos como se articulam proporcionam uma visão ampla das possibilidades de usos da linguagem, incluindo-se aí o texto literário" (Brasil, 2000:8). É importante relatarmos o fato de que os estudos literários também estão comprometidos devido à padronização e devido ao fato de que a literatura esteja diluída entre as questões objetivas, porque a avaliação de leitura literária obrigatória não faz parte do conjunto de provas do ENEM.

ANÁLISE DOS DADOS: OS EFEITOS DA AVALIAÇÃO DA REDAÇÃO DO ENEM

Para Foucault (1987), as práticas de avaliação tornaram-se altamente ritualizadas, pois nelas estão reunidas a cerimônia do poder, a demonstração da força e o

estabelecimento da verdade por meio de cada um com todos. Os efeitos de se empregar a lógica do padrão único instigam o aumento da concorrência, da competitividade e o controle social pela meritocracia.

Podemos compreender o posicionamento do filósofo se considerarmos a politização do nosso sistema educacional, que ainda é bastante tradicional e conteudista. O caráter avaliativo da escola, a quantificação do conhecimento e a busca por resultados promoveram uma inversão basilar das funções sociais das instituições de ensino, perceptível por meio da postura mercadológica de muitas escolas que orientam suas propostas pedagógicas à finalidade avaliativa direcionando a metodologia de ensino ao conteúdo das provas do ENEM.

Como profissionais da educação e da linguagem, consideramos que o cenário do ensino de LP na EB tem sido resumido ao exaustivo treinamento para uma atividade fim: escrever um texto dissertativo-argumentativo posicionando-se a respeito de um tema e concluí-lo com uma proposta de intervenção. Essa é a receita que, desde a primeira série do EM, há um tempo vem sendo praticada. Ao conversarmos com colegas de trabalho e observarmos algumas aulas de Redação do EM, é possível percebermos que grande parte do tempo, após a leitura da proposta de Redação e dos textos motivadores (pois só o que muda é o tema), o professor despeja nos alunos aquilo que pensa/sabe sobre o assunto e os alunos e sugere o início da escrita.

Pensando na teoria dos gêneros discursivos desenvolvida por Bakhtin (2003), podemos dizer que toda a situação que descrevemos e analisamos na seção anterior, o nosso olhar para a prova de redação do ENEM e nossas observações de aulas de Redação, como a que relatamos anteriormente, servem-nos para concluir que, de 1998 a 2014, a avaliação da prova de redação do ENEM se dá a partir da observação exclusiva do tema desenvolvido pelo candidato, uma vez que a estrutura composicional e os recursos estilísticos não interferem em nada, nem no texto do aluno e nem na construção da proposta de redação da prova.

Com relação ao impacto do ENEM nas escolas, sobretudo nas particulares, cria-se com o Exame uma rede de treinadores ou formatadores de sujeitos para escreverem temas de modo a não romper com a ordem dada para as coisas. Normalmente, o professor, depois da aula treino, solicita ao aluno que faça a redação. Como não é possível concluir a atividade em sala, os alunos a levam para casa e, com muita sorte, entregam seus textos para que os corretores, os *freelancers* da redação, possam avaliar e comentar o texto escrito dentro da forma ditada pelo ENEM.

Nessa perspectiva, as escolas podem estar deixando de desenvolver competências diversas, com vistas à formação de um sujeito crítico, reflexivo, autônomo e participativo, visando um "ensino dedutivo, que proponha o conhecimento e a produção em detrimento do reconhecimento e da reprodução" (Geraldi, 1997:183). Lamentavelmente, quando a escola olha para o aluno como Taylor e Ford (1927) olhavam para os operários nas fábricas, é mais difícil que se relacione o EM "com o mundo do trabalho e a prática social, consolidando a preparação para o exercício da cidadania e propiciando preparação básica para o trabalho" (Brasil, 1999:1), conforme disposto no Art. 1º da Resolução CEB nº 3/98, sem conseguir superar a Pedagogia Tecnicista.

Essa frenética busca por resultados, além de subverter toda a concepção daquilo que representa a instituição escolar – e tantas outras – para o convívio social, pode justificar o comportamento de muitas famílias que, de encontro a uma visão equivocada da realidade, acreditam que, pelo fato de contarem com melhores instalações, autossuficiência financeira e autonomia administrativa, as escolas particulares sejam melhores e estejam imunes a outros tipos de carência, optando pela migração de rede. Pelo menos foi o que mostrou o Censo da EB de 2013 (Vieira, 2014), ao revelar que o número de alunos matriculados em escolas particulares subiu 14%, enquanto houve queda de 5,8% nas públicas em relação a 2010. Na realidade, muitos desconhecem que são os documentos oficiais como os PCN (Brasil, 1997-2000) e as Orientações Curriculares do EM (Brasil, 2006) que, sem distinção de redes, determinam as diretrizes e orientam as propostas pedagógicas de ensino no país, partindo da premissa de que os pressupostos teóricos adotados devem – ou pelo menos deveriam – alcançar a todas as salas de aula do EB no país.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esperamos ter deixado claro que toda avaliação produz um efeito em um processo de subjetivação. As avaliações, não só as do ENEM, mas outras tantas, têm no Brasil a função de, em última análise, influenciar no debate sobre a qualidade dos processos de ensino-aprendizagem. Como afirma Foucault (1987), ao se estudar o sujeito, temos o deciframento do significado de práticas sociais. Similarmente, Bakhtin (2003) considera que o estudo das práticas sociais revela o sentido dos sujeitos a elas

submetidos. Assim, mostramos tanto as práticas sociais relacionadas à avaliação do ENEM quanto nuances da subjetivação do candidato que faz essa prova. Mostramos os efeitos que o ENEM tem provocado tanto na sociedade quanto no sujeito aluno/candidato in(dividu)al(mente).

Nas últimas décadas, a qualidade do sistema educacional brasileiro vem sendo debatida e criticada por estudiosos, leigos, agentes da comunidade escolar e, assim como Cid Gomes faz, comumente o Estado é responsabilizado pela falta de investimento na rede pública. De fato, trata-se de um sistema que clama pela construção e restauração de escolas; por mais professores, engajados, qualificados e bem remunerados; pelo aumento de recursos financeiros e para que estes possam verdadeiramente chegar ao seu destino. Mais do que críticas, acreditamos que, para debatermos as questões que envolvem a qualidade da nossa educação e atribuirmos merecida parcimônia ao tema, é necessário reconhecermos, antes de tudo, que as instituições sociais, escolar e familiar coexistem neste processo e nos afastarmos do discurso determinista sobre aquilo que é público e aquilo que é privado, cada um assumindo o seu papel.

É preciso reconhecermos que a formação dos profissionais da educação nos cursos de licenciatura das universidades públicas e privadas não ocorre no sentido de atender a particularidades de demanda institucional deste ou daquele sistema de ensino, já que a produção do conhecimento independe dos perfis sociais de seus agentes e a escola, independente daquilo que lhe falte ou sobre, é o espaço que promove o encontro dos dois principais parceiros do sistema educacional: professores e alunos. Precisamos informar aos alunos, pais e outros professores sobre os efeitos que a escolha do texto dissertativo-argumentativo traz para as práticas sociais e, nestas, aos processos de subjetivação. Temos que mostrar como a dissertação ainda atua no campo de relações de forças para a normatização/padronização de sujeitos dóceis.

Ainda, precisamos convidar nossos colegas a uma reflexão sistematizada sobre as atividades perversas que desenvolvemos em sala de aula para que nossos alunos sejam aprovados no ENEM. Essas atividades, como mostramos, normalmente são formas de anulação de subjetivação ou de reforço para a manutenção de subjetivação imposta, se dão nas aulas de todas as disciplinas e não nas aulas de LP.

Conforme requer a situação, devemos nos arriscar e demonstrar uma tomada de posição quanto ao fato de termos um modelo de avaliação que não corresponde ao que é ensinado nas escolas e que é extremamente cerceador da liberdade, da identidade e da

subjetividade de nossos alunos. Além do fato de não podermos confirmar o diálogo entre os documentos oficiais da Educação e o modelo da proposta de Redação do ENEM, acreditamos que o governo faz aquilo que ele sempre fez: dociliza os sujeitos a partir de dispositivos múltiplos. A prova de Redação é só mais um modo de controlar os dizeres dos sujeitos, uma forma de interditar a rebeldia que, como podemos supor, deve/deveria ser própria dos jovens.

Como dissemos, quando o sujeito é privado de seus modos de ver a realidade, há um processo de subjetivação que torna o candidato um executor de tarefas, uma pessoa que não pode manifestar sua subjetividade, isto é, temos textos padronizados de forma a não aparecer neles as características do sujeito escritor. Com isso, o ENEM consegue instaurar no país, em alta medida a partir das escolas, uma moral pedagógica eficiente e normatizadora.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bakhtin, Mikhail. (2003). *Estética da criação verbal*. Trad. P. Bezerra. São Paulo: Martins Fontes.

_____. (2006). *Marxismo e filosofia da linguagem*. Tradução Michel Lahud & Yara F. Vieira. 12. ed. São Paulo: Hucitec.

Brasil. (1996). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9394/96*. Brasília, DF: Ministério da Educação.

Brasil, Secretaria de Educação Fundamental. (1997). *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília, DF: MEC/SEF.

Brasil, Ministério da Educação. (1998). *Parâmetros curriculares nacionais – Ensino Fundamental – Língua Portuguesa*. Brasília: SEF/MEC.

Brasil. Conselho Nacional de Educação. (1999). *Resolução CEB n.3,* de 26 de junho de 1988: institui as Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio. Brasília, DF: Ministério da Educação.
Brasil. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Média e Tecnológica. (2000). *Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio)*. Brasília: MEC.

Brasil, Ministério da Educação. (2006). Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Orientações curriculares nacionais para o Ensino Médio.* Brasília: Ministério da Educação.

Caldeira, Anna M. Salgueiro. (1997). *Avaliação e processo de ensino aprendizagem*. Belo Horizonte: Presença Pedagógica.

Chueiri, Mary Stela Ferreira. (2008). *Concepções sobre a avaliação escolar*. Associação Brasileira de Avaliação Educacional, v. 19, n. 39.

Cury, Jamil. (1997). O Conselho Nacional de Educação e a Gestão Democrática. In: Oliveira, Dalila Andrade (Org.). *Gestão democrática da educação:* desafios contemporâneos. Petrópolis: Vozes.

Exame Nacional do Ensino Médio. (2014). *Prova de Redação e de Linguagens*. Disponível em: <https://www.infoenem.com.br/wp-content/uploads/2014/11/ENEM-2014ROSA.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2015.

Espanhol, Juliana; Lisboa, Ana Paula. (2014). *MEC revela média de notas dos alunos no Enem*. Correio Brasiliense. Disponível em: <http://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/eu-studante/especial_enem/2015/01/13/especial-enem-interna,466144/inep-revela-media-de-notas-dos-alunos-no-enem-2014.shtml>. Acesso em: 20 jan. 2015.

Foucault, Michel. (1987). *Vigiar e Punir*. São Paulo: Vozes.

Freire, Paulo. (1996). Pedagogia da autonomia: *saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.

Geraldi, João Wanderley. (1997). *Portos de Passagem.* 4. ed. São Paulo: Martins Fontes.

Skinner, Burrhus Frederic. (1938). *The behavior of organisms.* New York: Appleton-Century.

Sordi, Mara Regina. (2001). Alternativas propositivas no campo da avaliação: por que não? In: Castanho, Sérgio; Castanho, Maria Eugênia (Orgs.). *Temas e textos em metodologia do Ensino Superior*. Campinas, São Paulo: Papirus.

Vieira, Leonardo. (2015). Rede pública perde alunos para escolas privadas, segundo Censo. *O Globo, Educação*, publicado em 27/02/2014. Disponível em: http://oglobo.globo.com/ sociedade/educacao/rede-publica-perde-alunos-para-escolas-privadas-segundo-censo11730917. Acesso em: 3 mar. 2015.

ANEXO: MATRIZ DE COMPETÊNCIAS PARA A REDAÇÃO DO ENEM

COMPETÊNCIA NÍVEIS (NOTAS)	I - Demonstrar domínio da modalidade escrita formal da língua portuguesa.	II - Compreender a proposta de redação e aplicar conceitos das várias áreas de conhecimento para desenvolver o tema, dentro dos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo em prosa.	III - Selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista.	IV - Demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação.	V - Elaborar proposta de intervenção para o problema abordado, respeitando os direitos humanos.
NÍVEL 0	Demonstra desconhecimento da modalidade escrita formal da língua portuguesa.	"Fuga ao tema/não atendimento à estrutura dissertativoargumentativa".	Apresenta informações, fatos e opiniões não relacionados ao tema e sem defesa de um ponto de vista.	Não articula as informações.	Não apresenta proposta de intervenção ou apresenta proposta não relacionada ao tema ou ao assunto.
NÍVEL I	Demonstra domínio precário da modalidade escrita formal da língua portuguesa, de forma sistemática, com diversificados e frequentes desvios gramaticais, de escolha de registro e de convenções da escrita.	Apresenta o assunto, tangenciando o tema, ou demonstra domínio precário do texto dissertativoargumentativo, com traços constantes de outros tipos textuais.	Apresenta informações, fatos e opiniões pouco relacionados ao tema ou incoerentes e sem defesa de um ponto de vista.	Articula as partes do texto de forma precária.	Apresenta proposta de intervenção vaga, precária ou relacionada apenas ao assunto.
NÍVEL II	Demonstra domínio insuficiente da modalidade escrita formal da língua portuguesa, com muitos desvios gramaticais, de escolha de registro e de convenções da escrita.	Desenvolve o tema recorrendo à cópia de trechos dos textos motivadores ou apresenta domínio insuficiente do texto dissertativoargumentativo, não atendendo à estrutura com proposição, argumentação e conclusão.	Apresenta informações, fatos e opiniões relacionados ao tema, mas desorganizados ou contraditórios e limitados aos argumentos dos textos motivadores, em defesa de um ponto de vista.	Articula as partes do texto, de forma insuficiente, com muitas inadequações e apresenta repertório limitado de recursos coesivos.	Elabora, de forma insuficiente, proposta de intervenção relacionada ao tema, ou não articulada com a discussão desenvolvida no texto.
NÍVEL III	Demonstra domínio mediano da modalidade escrita formal da língua portuguesa e de escolha de registro, com alguns desvios gramaticais e de convenções da escrita.	Desenvolve o tema por meio de argumentação previsível e apresenta domínio mediano do texto dissertativo-argumentativo, com proposição, argumentação e conclusão.	Apresenta informações, fatos e opiniões relacionados ao tema, limitados aos argumentos dos textos motivadores e pouco organizados, em defesa de um ponto de vista.	Articula as partes do texto, de forma mediana, com inadequações, e apresenta repertório pouco diversificado de recursos coesivos.	Elabora, de forma mediana, proposta de intervenção relacionada ao tema e articulada à discussão desenvolvida no texto.
NÍVEL IV	Demonstra bom domínio da modalidade escrita formal da língua portuguesa e de escolha de registro, com poucos desvios gramaticais e de convenções da escrita.	Desenvolve o tema por meio de argumentação consistente e apresenta bom domínio do texto dissertativo-argumentativo, com proposição, argumentação e conclusão.	Apresenta informações, fatos e opiniões relacionados ao tema, de forma organizada, com indícios de autoria, em defesa de um ponto de vista.	Articula as partes do texto com poucas inadequações e apresenta repertório diversificado de recursos coesivos.	Elabora bem proposta de intervenção relacionada ao tema e articulada à discussão desenvolvida no texto.
NÍVEL V	Demonstra excelente domínio da modalidade escrita formal da língua portuguesa e de escolha de registro. Desvios gramaticais ou de convenções da escrita serão aceitos somente como excepcionalidade e quando não caracterizem reincidência.	Desenvolve o tema por meio de argumentação consistente, a partir de um repertório sociocultural produtivo e apresenta excelente domínio do texto dissertativo-argumentativo.	Apresenta informações, fatos e opiniões relacionados ao tema proposto, de forma consistente e organizada, configurando autoria, em defesa de um ponto de vista.	Articula bem as partes do texto e apresenta repertório diversificado de recursos coesivos.	Elabora muito bem proposta de intervenção, detalhada, relacionada ao tema e articulada à discussão desenvolvida no texto.

De volta ao futuro da língua portuguesa.
Atas do V SIMELP - Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa
Simpósio 21 - Ensino de língua portuguesa e a construção de subjetividades no discurso escolar, 3099-3114
ISBN 978-88-8305-127-2
DOI 10.1285/i9788883051272p3099
http://siba-ese.unisalento.it, © 2017 Università del Salento

"SER PROFESSOR" OU "TORNAR-SE PROFESSOR" DE LÍNGUA PORTUGUESA: EXPERIÊNCIAS NO PIBIB/UERN

Ana Maria de CARVALHO[1]
Maria do Socorro da Silva BATISTA[2]

RESUMO
É um dos focos de discussões acadêmicas a ideia de que a formação oferecida pela maioria das licenciaturas não atende à complexidade e dinamicidade da docência. Com base nessa problemática, faz-se necessário refletir sobre a relevância de iniciativas que proporcionem a imersão dos licenciandos no âmbito escolar, considerando, porém, a sala de aula como *lócus* de aprendizagem e construção de saberes para a docência. Dentre essas iniciativas, está o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID, desenvolvido pelo Ministério da Educação e Cultura – MEC, com o objetivo de elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura; criado, portanto, com o propósito de inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública, oportunizando-lhes a participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar, de modo a buscarem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem. Programa como esse se inscreve como força potencializadora nos modos de subjetivação de licenciandos, favorecendo, assim, a criação de sujeitos mais competentes para atuarem no magistério. Nesses termos, este trabalho intenta analisar a questão do "Ser ou Tornar-se Professor" a partir de depoimentos de bolsistas pertencentes aos subprojetos de Língua Portuguesa do PIBID, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, retirado de um questionário aplicado através do google docs. Esta pesquisa, a qual se filia a uma linha discursiva, respalda-se teoricamente nos estudos de Foucault (1995; 2004; 2005) e em diálogo com os estudos de Tardif (2000; 2002), Pimenta (1996; 1999) e Nóvoa (1991; 1999).

PALAVRAS-CHAVE: Práticas discursivas; formação docente; PIBID.

INTRODUÇÃO

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) constitui-se em uma iniciativa do Ministério da Educação do Brasil voltada para o aperfeiçoamento

1 UERN – Faculdade de Letras e Artes (FALA), Departamento de Letras Vernáculas (DLV), Mossoró-RN. carvalhoana1@hotmail.com
2 UERN – Faculdade de Educação (FE), Departamento de Educação, Mossoró-RN. msbatista-@hotmail.com

e a valorização da formação de professores para a educação básica. O Programa concede bolsas a alunos de licenciatura participantes de projetos de iniciação à docência desenvolvidos por Instituições de Educação Superior (IES), em parceria com escolas de educação básica da rede pública de ensino. Os projetos elaborados pelas IES por meio das diversas licenciaturas, conforme editais do MEC, devem promover a inserção dos estudantes no contexto das escolas públicas desde o início da sua formação acadêmica para que desenvolvam atividades didático-pedagógicas sob orientação de um docente da licenciatura e de professores das escolas parceiras[3].

Em vigor desde 2007 no âmbito do MEC, o PIBID entre outros objetivos busca: incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica; contribuir para a valorização do magistério; elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica; inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar, que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem; incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como coformadores dos futuros docentes e tornando-os protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério; e contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura.

No âmbito da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), o PIBID conta atualmente com 31 subprojetos nas diversas licenciaturas, sendo que 09 estão na área de Letras e Artes (Português, Espanhol, Inglês e Música). Essa amplitude significa um conjunto de 836 bolsistas, com papéis diferenciados, sendo cerca de 80% alunos de licenciaturas, ou seja, jovens que se preparam para o exercício do magistério.

Adotar estratégias de avaliação permanente de seus resultados tem sido uma postura adotada pelo PIBID/UERN, considerando a dinamicidade e complexidade da prática docente que atribui ao processo formativo novas demandas formativas, exigindo das licenciaturas a revisão permanente de suas propostas e práticas. Essa realidade

3 Escolas parceiras são as instituições do ensino básico da rede pública que aceitam e assumem o termo de cooperação técnica, para realização dos projetos. Em uma única Escola parceira podemos ter vários projetos oriundos de diversas licenciaturas. Para cada 05 licenciandos o PIBID garante um professor supervisor que faz o acompanhamento destes bolsistas sob a orientação do professor coordenador, membro da IES proponente.

conduz os licenciados a um processo de incertezas acerca de sua opção profissional e dos papéis sociais que lhes competem enquanto futuros docentes.

Assim, este trabalho intenta analisar a questão do "Ser" ou "Tornar-se" Professor a partir de depoimentos de bolsistas pertencentes aos subprojetos de Língua Portuguesa[4] do PIBID/UERN, como parte de um processo permanente de acompanhamento e avaliação dos resultados do referido Programa. Esses depoimentos são tomados como práticas discursivas[5] que sinalizam os modos de subjetivação[6] desses bolsistas no percurso de sua formação.

Os dados apresentados foram colhidos a partir de um questionário aplicado através do google docs[7]. Para a análise desses dados nos respaldamos nos estudos de Foucault (1995; 2004; 2005), para quem o discurso é visto como um processo enunciativo cuja materialidade exibe a articulação da língua com a História e o sujeito é produzido nas relações de força presentes nos planos do poder/saber. Também tomamos como base os estudos de Tardif (2010), Pimenta (1999) e Nóvoa (1999) que defendem a formação docente a partir de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal.

PIBID E PROFISSÃO DOCENTE: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Já afirmava Paulo Freire (1999) que ensinar é uma prática social ou uma ação cultural, pois se concretiza na interação entre professores e alunos, refletindo a cultura e os contextos sociais a que pertencem. A compreensão de Freire acerca do processo de ensino nos conduz à percepção de que assim como o ato de ensinar, a formação

4 Na UERN, atuam quatro subprojetos de Língua Portuguesa, distribuídos nos *campi*: Central-Mossoró, Assu, Pau dos Ferros e Patu.

5 Entende-se por prática discursiva "um conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço, que definiram, em uma dada época e para uma determinada área social [...] as condições de exercício da função enunciativa" (Foucault, 2005: 133).

6 Subjetivação é "o processo pelo qual se obtém a constituição de um sujeito" (Foucault, 2004: 262). Os modos de subjetivação, no sentido foucaultiano do termo, referem-se às formas e às modalidades da relação consigo por meio das quais o ser humano se constitui e se reconhece como sujeito.

7 O Google Docs é um serviço para Web que permite criar, editar e visualizar documentos de texto e compartilhá-los. Com ele, o usuário pode criar documentos colaborativos. Também é possível definir que tipo de interação estas pessoas terão sobre um documento, como permitir que elas editem, comentem ou apenas visualizem o texto.

docente é apreendida também pelas interações sociais, ou seja, pelas experiências que professores e alunos de licenciatura vivenciam.

Segundo Nóvoa (1991: 13),

> A formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de auto-formação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projectos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional.

Para esse autor, o processo de formação está dependente de percursos educativos, embora não se deixa controlar pela pedagogia. A formação se constrói não por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim por meio de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão significativo investir na experiência pessoal e dar um estatuto ao saber da experiência (Nóvoa, 1991).

Seguindo a mesma linha de compreensão, Cardoso, Del Pino e Dorneles (2012:11) consideram que:

> A prática profissional de um docente é resultado da relação existente entre os seus diferentes saberes, adquiridos não somente na sua preparação profissional, cursada em instituições destinadas à formação de professores. Os saberes dos professores são da mesma forma, resultantes dos conhecimentos e ensinamentos aprendidos na sua vida familiar e social, no decorrer de sua trajetória escolar como aluno, no seu próprio lugar de trabalho, por meio das relações estabelecidas com alunos e colegas de profissão.

Os saberes da experiência não respondem – e nem poderiam – todas as nossas dúvidas, inquietações, tampouco por si só nos oferecem todas as respostas que a prática exige. No entanto, esses saberes, construídos pelas vivências cotidianas – por isso mesmo – possibilitam o amplo e permanente processo de reflexão acerca do que fazemos, como e por que o fazemos. Esse processo nos possibilita a construção gradativa e não linear de nossa identidade docente. Ou seja, possibilita pensarmos sobre o ser ou tornar-se professor, não como algo que se conclui, mas como algo que se constrói e reconstrói. Em outras palavras, a identidade concebida não como um dado imutável, mas como um processo de construção do sujeito historicamente situado.

Na opinião de Pimenta (1996), a profissão de professor surge em dado contexto e momentos históricos, como resposta a necessidades que estão postas pela sociedade.

Nesses termos, a identidade profissional se constrói principalmente "pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor confere à atividade docente, no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida [...] do sentido que tem em sua vida o ser professor" (Pimenta, 1996: 76).

Essa compreensão está na base da estrutura organizacional do PIBID, ao instituir a figura do professor supervisor, sendo este o profissional que, no âmbito da escola pública, recebe, orienta e avalia o processo de formação docente do licenciando, conforme as diretrizes do PIBID e em articulação com o professor da respectiva área de ensino, integrante do corpo docente da IES, proponente do citado programa. A presença do professor supervisor na equipe de execução dos diversos projetos que constituem o Programa na Universidade expressa a valorização dos saberes da experiência na perspectiva de que o saber docente é um "saber plural, formado de diversos saberes provenientes das instituições de formação, da formação profissional, dos currículos e da prática cotidiana" (Tardif, 2012: 54). Isso sinaliza para os processos do ser e fazer-se humano e do saber-fazer profissional.

Queremos lembrar que qualquer que seja o saber, esse se define, como aponta Foucault (2005: 204-205), "por possibilidades de utilização e de apropriação oferecidas pelo discurso [...] não há saber sem uma prática discursiva definida, e toda prática discursiva pode definir-se pelo saber que ela forma".

SER OU TORNAR-SE PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA: EXPERIÊNCIAS NO PIBIB/UERN

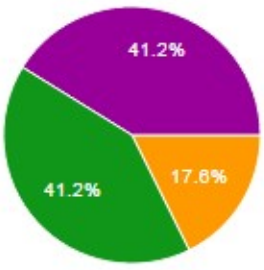
Apoiando-nos em Foucault (1995; 2004; 2005), buscamos compreender e explicitar os sentidos e significados das respostas, a partir da necessidade de identificarmos a contribuição do PIBID no processo formativo de estudantes do curso de Letras/Português. Em Foucault está claro que discurso é a explicitação do mundo, a verbalização de uma realidade, na qual nos inserimos. É pelo discurso que percebemos a realidade material. Os discursos são, pois, "práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam" (Foucault, 2005: 55), que desenham e delimitam um lugar para o sujeito ocupar.

Portanto, assim como a realidade é mutável, o discurso se reorganiza e se renova, refletindo essa realidade material. Essa referência a Foucault ganha relevância em nosso trabalho à medida que é o discurso dos licenciandos, materializado nos seus relatos ao responder o questionário supracitado, que avaliaremos como elementos determinantes ao processo de "ser" ou "tornar-se" professor de Língua portuguesa.

Nesta etapa do trabalho refletimos acerca da percepção de licenciandos do curso de Letras/Língua Portuguesa, participantes do PIBID, na condição de bolsistas de iniciação à docência. Conforme informamos anteriormente, os bolsistas foram convidados a responderem uma pesquisa no google docs, na qual constavam questões objetivas e subjetivas. Buscamos, inicialmente, identificar a percepção dos bolsistas no que se refere ao papel do PIBID enquanto um programa de incentivo à formação docente, quanto ao processo de construção da identidade do professor, com foco para algumas ações desenvolvidas, conforme será demonstrado a seguir.

Considerando o planejamento realizado de forma coletiva e participativa solicitamos que os bolsistas participantes da pesquisa avaliassem a dinâmica de trabalho e as atividades do PIBID realizadas na UERN, no contexto do subprojeto do qual participam, no caso, Letras/Língua Portuguesa. Esta dimensão do trabalho docente foi inserida na pesquisa, por considerarmos a importância do processo de planejamento como elemento de formação e não apenas como um simples momento de definição acerca do fazer pedagógico. O planejamento é visto como momento de aprendizagem e crescimento intelectual dos licenciandos, futuros docentes, cujas práticas envolvem diferentes conhecimentos, conforme detalharemos ao longo deste trabalho.

Sobre o planejamento coletivo das ações a serem realizadas, obtivemos os seguintes dados:

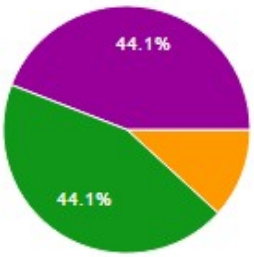


Péssimo	0	0%
Ruim	0	0%
Regular	6	17.6%
Bom	14	41.2%
Ótimo	14	41.2%

Gráfico 1 - Avaliação dos bolsistas sobre o processo de planejamento

Os dados revelam que a prática do planejamento coletivo vem sendo desenvolvida de forma positiva, o que pode ser confirmado pelo gráfico seguinte

quando os bolsistas avaliam a qualidade das discussões dos encontros, que, entre outras ações, desenvolve-se também o planejamento. Quando indagados sobre a qualidade das discussões nas reuniões do subprojeto, o número dos que as consideram ótimas/boas supera os 80%.



Péssimo	0	0%
Ruim	0	0%
Regular	4	11.8%
Bom	15	44.1%
Ótimo	15	44.1%

Gráfico 2 - Qualidade das discussões realizadas nas reuniões

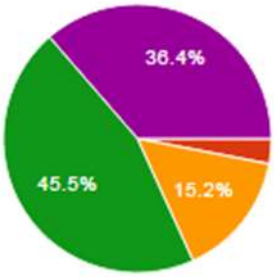
A constatação da boa prática de planejamento revelada pelos números apresentados é um importante indicador do quanto a formação e a prática docente estão relacionadas ao modo como são idealizadas e executadas. Vê-se pelos dados que o trabalho coletivo de nível qualitativo elevado é elemento constitutivo da formação dos professores e professoras.

Considerando que a pesquisa não tenha tido a preocupação de conceituar o planejamento, necessário se faz explicitarmos a concepção deste importante momento do processo pedagógico que nos pauta nesta análise. Isto porque se trata de um processo pensado e praticado a partir de diferentes vertentes ideológicas e pedagógicas. Nesse sentido, corroboramos com Luckesi (2001: 108), quando afirma:

> O planejamento não será nem exclusivamente um ato político-filosófico, nem exclusivamente um ato técnico; será sim um ato ao mesmo tempo político-social, científico e técnico: político-social, na medida em que está comprometido com as finalidades sociais e políticas; científicas na medida em que não pode planejar sem um conhecimento da realidade; técnico, na medida em que o planejamento exige uma definição de meios eficientes para se obter resultados.

A perspectiva de um processo de planejamento que considere todas as dimensões do ser e do fazer pedagógico, elucida uma perspectiva educacional e, portanto, orienta também para o que chamamos de identidade do professor. Com isto, estamos expressando que essa identidade é formada a partir das relações e que, por sua vez, as relações sociais, acadêmicas e profissionais são permeadas por aspectos éticos, políticos, filosóficos técnicos e sociais, dentre outros, constituída nos diversos momentos do processo formativo, inclusive por ocasião do planejamento.

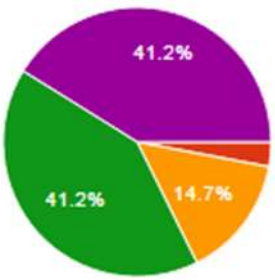
Os dados apresentados nos gráficos acima não nos garantem que o planejamento esteja sendo praticado com base em alguma concepção que se aproxime de Luckesi (2001), com a qual concordamos. No entanto, outro dado apresentado a seguir nos indica a existência de impactos do Programa sobre o processo formativo, o que é um dos objetivos do PIBID. Referimo-nos ao fato de que parte significativa dos que responderam ao questionário considera que há um processo de reflexão e reorientação da proposta formativa do curso a partir do PIBID, ou seja, a partir de suas análises, planejamento e práticas, conforme demonstrado abaixo:



Péssimo	0	0%
Ruim	1	3%
Regular	5	15.2%
Bom	15	45.5%
Ótimo	12	36.4%

Gráfico 3 - Avaliação da repercussão do PIBID no contexto do curso Letras/Português

Ainda que na pesquisa não tenha sido possível identificar o tipo ou que reorientação foi efetivada no curso de Letras/Língua Portuguesa, um dado pode ser considerado um bom indicador: referimo-nos ao interesse do corpo docente do curso pelo Programa, considerada como ótima/boa por 82,4% dos bolsistas que responderam ao questionário. Vejamos o gráfico abaixo:



Péssimo	0	0%
Ruim	1	2.9%
Regular	5	14.7%
Bom	14	41.2%
Ótimo	14	41.2%

Gráfico 4 - Interesse do corpo docente pelo Programa

Pode não parecer, mas o interesse de um corpo docente de um curso por um programa no qual nem todos estão diretamente envolvidos, tem uma importância singular. Não são raros os casos em que os programas existentes nos cursos de formação inicial e continuada de professores são percebidos e valorizados apenas por aqueles docentes envolvidos, por exemplo, como coordenadores ou em alguma outra função.

Queremos destacar que os estudos, discussões, debates e planejamentos ocorridos em reuniões dos subprojetos constituem a base tanto para formação inicial do licenciando como para formação continuada do professor supervisor. Consideramos isso como práticas discursivas, que operacionalizam o funcionamento do que Foucault (2004) denomina como tecnologias do eu. Ou seja, um conjunto de operações que permitem aos indivíduos (nesse caso, aos bolsistas) efetuarem, por conta própria ou com auxílio de outros indivíduos (no caso, seus pares), certo número de procedimentos (ver-se, narrar-se e avaliar-se sobre seus pensamentos, condutas, ou formas de ser), obtendo, desse modo, a mudança de comportamento, com o objetivo de alcançar certo estado de perfeição, de sabedoria.

Nos relatos produzidos pelos licenciandos ao serem provocados para que avaliassem a importância do contato com o trabalho realizado no espaço escolar, identificamos posicionamentos como os que seguem[8]:

> Os trabalhos realizados nas escolas são de grande importância para nós pibidanos, pois nos proporcionam assistir as aulas dos professores/supervisores e ao mesmo tempo nos proporcionam também o contato com os alunos, a sala de aula. Outro ponto fundamental é a relação com o supervisor que nos faz adquirir mais experiência. Todas as atividades desenvolvidas até agora nos ajudaram muito, como por exemplo: os planejamentos de aula, produção de artigos etc.

> [...] através do PIIBID eu tenho obtido experiência na área, na qual tem me feito otimizar alguns medos que tinha, isto devido a falta de experiência que ainda possuía.

Essas respostas de cunho subjetivo em que os bolsistas traçam seus relatos da vivência no PIBID nos auxiliam a compreender como a experiência é importante na construção do sujeito profissional. Nas palavras Larrosa (2002: 24) "É experiência aquilo que 'nos passa', ou que nos toca, ou que nos acontece, e ao nos passar nos forma e nos transforma". Somos, pois, sujeitos da experiência, "[...] território de passagem, algo que como uma superfície sensível que aquilo que afeta de algum modo, produz alguns afetos, inscreve algumas marcas, deixa alguns vestígios, alguns efeitos" (idem). O sujeito da experiência, na opinião do autor, configura-se, sobretudo, como um espaço onde têm lugar os acontecimentos.

8 Considerando que no questionário aplicado os respondentes não eram identificados, não é possível aqui atribuirmos qualquer identificação, mas apenas deixar claro que são depoimentos de discentes do curso de Letras/Língua Portuguesa da UERN, que participam do PIBID.

Assim, tomando os acontecimentos que estão na ordem da docência, quer seja do aprendiz ou do profissional, faz-se necessário lembrar o que defende Gatti (2009: 98): "[...] que a educação se produz em processos interpessoais nos quais a identidade profissional e a profissionalidade (condições de cada docente para o exercício do seu trabalho) ocupam posição central".

A seguir, veremos alguns relatos referentes à contribuição do PIBID para formação profissional e para o desempenho no curso de licenciatura:

> Um subprojeto excelente, o qual nos proporciona conhecer a realidade das escolas nos mostrando as dificuldades, mas também as realizações de sucesso e também nos motiva a querer exercer a nossa profissão de docente.

> O projeto é muito importante em todos os sentidos para os bolsistas, pois proporciona a ligação da teoria adquirida na academia, com a vivência da prática nas escolas, preparando assim o futuro docente para encarar as dificuldades futuras de sua profissão, com motivação, sabendo da realidade das escolas, para com isso traçar estratégias e metodologias inovadoras.

Nessa direção, defendemos que o contato direto com a sala de aula em que o licenciando vivencia as situações e problemas é algo imprescindível na sua formação inicial. A troca dessas experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais os alunos bolsistas juntamente com o professor supervisor são chamados a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando.

Ao fazerem referência específica ao contato com o professor, verificamos que há uma valorização, por parte dos licenciandos, ao trabalho desenvolvido, visto como "espelho" e instrumento de motivação para o exercício da docência, como podemos verificar no depoimento a seguir:

> O PIBID é uma ótima oportunidade para que o egresso possa visualizar todos os espelhos que é o papel do professor em sala. O Programa me incentivou bastante a investir no ato de ensinar e, como prova disso, estou investindo em concursos públicos para o cargo de professor de Língua Portuguesa; colocar em prática tudo que estou vivenciando desde o dia 07/01/2013.

As relações estabelecidas nas mais diversas formas no âmbito do PIBID, segundo o olhar dos bolsistas, contribuem não apenas na formação profissional, mas também no aspecto pessoal, conforme pode ser verificado no depoimento abaixo:

> Estar em contato com os bolsistas dos outros cursos, trabalhar em conjunto, interagir com os alunos da escola, conviver com os docentes, permitiu adquirir conhecimentos específicos da atividade docente e contribuído não somente para a minha formação profissional, mas também para a formação

> pessoal, pois o compromisso que todos nós bolsistas assumimos com a escola tem nos tornados mais responsáveis e conscientes de que podemos e devemos contribuir para a melhoria da educação no nosso país.

Dessa forma, podemos inferir que a docência é uma profissão essencialmente relacional. Como advoga Tardif (2002: 49),

> A atividade docente não é exercida sobre um objeto, sobre um fenômeno a ser conhecido ou uma obra a ser produzida. Ela é realizada concretamente numa rede de interações com outras pessoas, num contexto onde o elemento humano é determinante e dominante e onde estão presentes símbolos, valores, sentimentos, atitudes, que são passíveis de interpretação e decisão que possuem, geralmente, um caráter de urgência. Essas interações são mediadas por diversos canais: discurso, comportamentos, maneiras de ser, etc. Elas exigem, portanto, dos professores, não um saber sobre um objeto de conhecimento nem um saber sobre uma prática e destinado principalmente a objetivá-la, mas a capacidade de se comportarem como sujeitos, como atores e de serem pessoas em interação com pessoas.

Nesse sentido, o sujeito que é constituído na alteridade, não significa um dado *a priori*, não designa um ser universal, transcendental, portador de uma essência, mas é tomado como uma fabricação historicamente realizada por meio de práticas discursivas (Foucault, 1995). E, enquanto efeito ou produto dessas práticas, o sujeito designa o conjunto de posições singulares que ele ocupa. Assim, podemos afirmar que o bolsista encontra no PIBID a oportunidade ideal para tornar-se sujeito da prática docente.

Assumir essa posição-sujeito não é tarefa simples, pois demanda uma série de implicações com as quais se deparam os profissionais da educação, na escola púbica. Afinal, são tantos problemas, tantas carências: além de baixos salários e desvalorização da categoria, realidade essa que não só depende da vontade do profissional para modificá-la, há indisciplina e baixo rendimento dos alunos, as classes são superlotadas, a estrutura física de muitas escolas é precária e há escassez de recursos materiais e humano. Muitos desses aspectos são mencionados pelos licenciandos nos seus relatos, ao caracterizar a realidade da escola na qual estão atuando como bolsistas. Vejamos a seguir:

> Dentre os trabalhos realizados na escola, apenas o que vem dificultando as atividades é a questão da própria estrutura física como de materiais em que a escola não oferece o necessário para que assim se tenha uma melhor obtenção de resultados e uma maior possibilidade de trabalho.

> Embora tenha sido feito estudos baseados no ambiente encontrado, mas ainda

> existem fatores como o grande número de alunos dentro de uma sala de aula o que inviabiliza um bom desempenho.
>
> [...] é desmotivante perceber a realidade que um professor de ensino na rede pública enfrenta, o grande número de alunos ainda sim é o maior agravante [...].

Trata-se, pois, de uma realidade repleta de desafios que para enfrentá-los é preciso determinação, profissionalismo, luta, ou "ter amor pelo o que fazemos", como coloca o bolsista em seu relato ao avaliar o trabalho executado na escola parceira:

> Avaliando hoje o trabalho que fazemos na escola parceira, podemos observar que precisamos mesmo ter amor pelo o que fazemos, pois, trabalhar na área de educação nunca foi tarefa fácil, mas como já foi dito aqui, tudo é questão de dinâmica. E ao encontrar algumas dificuldades pelo caminho foi hora de nos aproximarmos mais ainda dos nossos colegas e fazermos um trabalho com mais garra e vigor e assim, enfrentando tudo, olhamos para trás e dissemos: tivemos sim bons resultados com a ajuda dos alunos, supervisores etc.

Esse depoimento nos faz reportar às palavras de Paulo Freire inscritas em *Educação e mudança*, quando afirma que "Não há educação sem amor" (2011: 15) ou na obra *Educação como prática da liberdade*, quando defende que "A educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem" (1999: 97).

Assim, diante das dificuldades e de problemas que perfazem a realidade escolar, o licenciando encontra no PIBID uma espécie de motivação, capaz de fazê-lo não somente enxergar os problemas ocorridos em sala de aula, mas olhar para as soluções, como podemos ver também no depoimento a seguir:

> [...] com o PIBID passamos a enxergar não somente os problemas encontrados nas escolas, mas passamos a olhar para as soluções, uma maneira de interferirmos nesses problemas. Desta forma, o PIBID é uma espécie de projeto de motivação para nós que já estamos cansados de vermos os professores/alunos reclamarem tanto e não tomarem atitudes contra os problemas, às vezes por falta de discussões, planejamentos etc.

Essa ideia é reforçada por outro licenciando, quando declara ser o PIBID "uma espécie de estágio":

> O PIBID pode-se dizer que é uma espécie de estágio que nos proporciona como teremos que agir diante de uma sala de aula de ensino fundamental e médio. E estou realmente podendo vê através deste projeto de iniciação à docência que ensinar vai além de métodos e sim tem que ter muito estudo, disposição, iniciativa e interesse.

Como podemos ver, o PIBID oportuniza ao licenciando a prática da docência. Essa prática se institui, como coloca Libâneo (2001: 95), como exercício formativo para o futuro professor:

> Isso implica ter a prática, ao longo do curso, como referente direto para contrastar seus estudos e formar seus próprios conhecimentos e convicções. Isso quer dizer que os alunos precisam conhecer o mais cedo possível os sujeitos e as situações com que irão trabalhar.

Significa, dessa forma, tomar a prática docente como instância permanente e sistemática na aprendizagem do futuro professor e como referência para a sua organização curricular.

Ao avaliarem a repercussão do Programa no contexto do curso, verificamos em muitos relatos a valorização e o reconhecimento do que o PIBID tem fornecido em prol dessa formação:

> Tem sido uma repercussão ímpar até porque estamos associando aspectos que aprendemos nas aulas e tentando trabalhar de forma dinâmica nas escolas; por ter um argumento de melhorias no ensino muito convincente, e também por ajudar a formar melhor o futuro docente, o projeto é visto com bons olhos pelos cursos da UERN em geral.

> O PIBID nos dá muito mais oportunidades de adquirirmos experiência do que na própria universidade, pois na faculdade só passamos a ter o contato com as escolas quando estamos estagiando. Portanto, com certeza através do PIBID, passamos a refletir mais sobre nosso curso e a darmos o valor que ele merece, sendo que passamos a ver nosso curso de uma outra forma.

> Acredito que após o PIBID o conceito sobre o novo corpo de docentes gerados pela UERN tenha melhorado visando que está capacitando seus futuros docentes e os estimulando. Os conteúdos têm contribuído para uma nova visão sobre o ensino.

Entendemos, dessa maneira, que a formação inicial implica busca pela escola, de formas institucionais, que proporcionem processos coletivos de reflexão e interação e a criação de sistemas de incentivo à sua socialização, considerando, pois, as necessidades dos professores e os problemas do seu dia a dia.

Na opinião de alguns bolsistas, o PIBID também vem contribuindo, de certa forma, no próprio ensino de Língua Portuguesa, na educação básica:

> O ensino na Educação Básica nem sempre era bem recepcionado pelos discentes, pois esses já estavam acostumados com um ensino em que era

> visto somente os conceitos de Gramática. Hoje, esse quadro está mudando, os alunos recebem bem o conteúdo e as discussões sobre um dado tema.

Pelo que se pode observar, o ensino de língua materna passa de uma tendência teórica centrada na língua enquanto sistema em potencial, desvinculado de suas condições de realização para uma tendência centrada na língua enquanto atuação social, vinculada, portanto, às circunstâncias concretas e diversificadas de sua atualização. Tal mudança ocorre graças aos estudos promovidos pelos coordenadores de área, cuja proposta pauta-se numa concepção interacionista funcional e discursiva da língua.

Nesses termos, o professor de Língua Portuguesa, conforme adverte Antunes (2003: 44), deve ser além de educador, linguista e pesquisador "[...] alguém que, com base em princípios teóricos, científicos e consistentes, observa os fatos da língua, pensa, reflete, levanta problemas e hipóteses sobre eles e reinventa sua forma de abordá-los".

Na concepção de Tardif, com o qual também concordamos, o professor precisa ser visto como um ator que "assume a prática a partir dos significados que ele mesmo lhe dá, um sujeito que possui conhecimentos e um saber-fazer provenientes de sua própria atividade" (2002: 230), os quais estruturam e orientam suas ações. Conforme advoga esse autor, os saberes experienciais dos professores são produtos de um processo de construção individual, mas, ao mesmo tempo, são compartilhados e legitimados por meio de processos de socialização profissional. Nesse sentido, a interação entre os profissionais da educação desencadearia um processo de valorização e de reconhecimento desses saberes como saberes de uma classe e não de um profissional em específico.

Sem nos afastarmos da compreensão da importância de todos os saberes e seus modos de expressão, para o processo de formação e da construção da identidade docente, e enquanto singularidade que se constitui no coletivo, percebemos ao mesmo tempo o peso dos saberes da experiência identificados na ação coletiva que se realiza no âmbito do PIBID.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões apresentadas ao longo deste texto, decorrentes da problematização levantada sobre "ser" ou "tornar-se" professor de Língua Portuguesa, mediado pela ação do PIBID, indicam que, de fato, o PIBID vem contribuindo, sobremaneira, na

construção identitária dos licenciandos bolsistas quanto à profissão docente.

Conforme depoimentos aqui analisados, o referido Programa é visto como uma espécie de "projeto de motivação" e de "estágio", que leva o licenciando a não só conhecer a realidade da sala de aula, vivenciando os problemas que dela decorrem, mas a refletir e a buscar alternativas metodológicas que contribuam para com a qualidade do ensino. Também nos encontros semanais com o coordenador do subprojeto, o licenciando sente-se impulsionado a estudar, a debater e a planejar. Assim, é através dessas experiências, sejam elas em sala de aula ou mesmo nos encontros reflexivo-críticos de trocas que o Programa promove, que faz do bolsista um aprendiz de professor reflexivo e dinâmico.

Entendemos, pois, que essa inserção dos licenciandos na escola, a partir de uma ação coletiva, planejada, integrada e reflexiva, conforme se constata nos relatos dos licenciandos, é o que possibilita a aquisição de saberes e de experiências, elementos esses que fortalecem e potencializam o processo de profissionalização docente. É isso, portanto, que contribui efetivamente para construção de um sujeito que, na atuação de suas atividades, pensa sobre seu próprio trabalho, problematiza a realidade e busca alternativas para superar as barreiras da práxis docente.

A formação dos alunos bolsistas se complementa e, por sua vez, efetiva-se significativamente com as situações reais vivenciadas nas escolas, que situam o profissional em formação com a sua profissão. Com a tríade professor formador (coordenador do subprojeto), supervisor (professor da escola parceira) e licenciandos permite uma interação frutífera que se torna indispensável na formação profissional, tanto a inicial quanto a continuada, produzindo, dessa forma, um movimento dinâmico de formação recíproca e de crescimento contínuo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Antunes, Irandé, 2003. *Aula de português***:** encontro & interação. 2. ed. São Paulo: Parábola.

Cardoso, Aliana Anghinoni; Del Pino, Mauro Augusto Burkert; Dorneles, Caroline Lacerda. 2012. Os saberes profissionais dos professores na perspectiva de Tardif e Gauhier: contribuições para o campo de pesquisa sobre os saberes docentes no Brasil In: *Anais IX ANPEd SUL*. Disponível em: www.portalanpedsul.com.br.

Foucault, Michel. 1995. O sujeito e o poder. In.: Rabinow, Paul; Dreyfus, Hubert. *Michel Foucault, uma trajetória filosófica*: para além do estruturalismo e da

hermenêutica. Tradução de Vera Porto Carrero. Rio de Janeiro: Forense Universitária. p. 231- 249.

Foucault, Michel. 2004. *Ética, sexualidade, política*. Organização e seleção de textos de Manoel Barro da Motta. Tradução de Elisa Monteiro e Inês Autran Dourado Barbosa. (Coleção: Ditos e Escritos, v. V). Rio de Janeiro: Forense Universitária.

Foucault, Michel. 2005. *A arqueologia do saber*. 7 ed. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. Rio de Janeiro: Forense Universitária.

Freire, Paulo. 1999. *Educação como prática da liberdade*. 23. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Freire, Paulo. 2011. *Educação e mudança*. 34. ed. Tradução de Moacir Gadotti e Lílian Lopes Martin. São Paulo: Paz e Terra.

Gatti, Bernardete A. 2009. Formação de professores: condições e problemas atuais. In: *Revista Brasileira de Formação de Professores* – RBFP, v. 1, n. 1, p. 90-102, maio/2009.

Larrosa, Jorge. 2002. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Tradução de João Wanderley Geraldi. *Revista Brasileira de Educação*, n. 12, p. 20-28.

Luckesi, Cipriano Carlos. 2001. *Avaliação da aprendizagem escolar*: estudos e preposições. 11. ed. São Paulo: Cortez.

Nóvoa, António. 1991. Concepções e práticas de formação contínua de professores. In: *Formação Contínua de Professores*: realidades e perspectivas. Aveiro: Universidade de Aveiro, p. 15-38.

Nóvoa, António (Org.). 1999. *Profissão professor*. Porto: Porto Editora.

Pimenta, Selma Garrido. 1996. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. In: *Revista Faculdade de Educação*, São Paulo, v. 22, n. 2, p. 72-89, jul/dez.

Pimenta, Selma Garrido (Org.). 1999. *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez.

Tardif, Maurice. 2000. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. *Revista Brasileira de Educação*, n. 13, jan. a abr., p. 5-24.

Tardif, Maurice. 2002. *Saberes docentes e formação profissional*. Tradução de Francisco Pereira. Petrópolis: Vozes.

De volta ao futuro da língua portuguesa.
Atas do V SIMELP - Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa
Simpósio 21 - Ensino de língua portuguesa e a construção de subjetividades no discurso escolar, 3115-3134
ISBN 978-88-8305-127-2
DOI 10.1285/i9788883051272p3115
http://siba-ese.unisalento.it, © 2017 Università del Salento

AS CONTRIBUIÇÕES DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA A CONSTITUIÇÃO DO ALUNO COMO SUJEITO AUTOR EM PRODUÇÕES TEXTUAIS

Valéria Schmid QUEIROZ[17]

RESUMO
Uma questão pertinente de ser trabalhada no ensino de produções textuais é a da autoria. Isto é, é papel da escola propiciar aos alunos a propriedade de aprender a se posicionar nas situações discursivas, assumindo-se, na medida do possível, como socialmente responsável pelos seus próprios enunciados. Portanto, temos como objetivo analisar a constituição do sujeito autor na produção de gêneros de base opinativa em textos de alunos das séries finais do Ensino Médio, buscando perceber como o aluno expressa sua subjetividade nas suas produções textuais, e, ao mesmo tempo, verificar a eficácia da sequência didática aplicada em sala para a coleta dos textos, conforme proposta por Schnewly & Dolz(2004), entendendo-a como um modelo de grande valia para auxiliar o professor no trabalho com o texto de um ponto de vista socio-discursivo, uma vez que incentiva o protagonismo do aluno como leitor e sujeito autor. Tomando como fundamentação teórica, especialmente, Bakhtin(2000), Schnewly & Dolz(2004), Possenti(1993) e Antunes(2003), analisamos um corpus constituído por textos coletados em turmas de escolas da rede pública brasileira. Por fim, como reflexão para um desenvolvimento ainda mais amplo desse trabalho, procuramos discutir a questão da subjetividade e do protagonismo também no ensino de língua estrangeira, buscando contribuir com o professor de Português para Falantes de Outras Línguas (PFOL) e para a constituição de um aluno de LE ou L2 que saiba se posicionar como sujeito ideológico na sua produção discursiva.
PALAVRAS-CHAVE: Subjetividade; sujeito autor; sequência didática; gênero artigo de opinião.

ESTILO E GÊNERO DISCURSIVO NA CONSTRUÇÃO DO SUJEITO AUTOR

Sendo a linguagem, seguindo a perspectiva de Bakhtin/Volochínov ([1929] 2010), especificamente social e ideológica, construída na interação verbal, ela é o campo em que se dão as práticas sociais e no qual conseguimos perceber as nuances das transformações sociais. No entanto, a sua concretização efetiva-se por meio de formas de comunicação específicas no contexto vivenciado. Essas formas dizem respeito às

17 UFMG, Faculdade de Letras, Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos (POSLIN). Endereço para correspondência: Rua Duarte da Costa, 61, CEP 31270-170, Belo Horizonte – Minas Gerais, Brasil. Endereço eletrônico: <valsqueiroz@gmail.com>.

produções enunciativas em determinadas situações, por sua vez contidas nos gêneros do discurso. Este é, portanto, um importante fator a ser analisado ao procurarmos encontrar o sujeito autor em um texto. Afinal, saber adequar devidamente a produção textual (oral ou escrita) ao gênero e ao estilo mais apropriados é também ter domínio autoral sobre o texto.

Embora a discussão sobre gêneros não seja nova, posto que Aristóteles já traçava considerações a respeito na Antiguidade, nenhum dos trabalhos desenvolvidos anteriormente considerava a natureza linguística do enunciado. Bakhtin ([1979] 2000) atribui as poucas pesquisas nesse campo à dificuldade de se estabelecer um núcleo comum a todos os gêneros, devido a sua grande heterogeneidade.

Para construir sua conceituação, o autor parte, então, do princípio de que as atividades humanas se dão através da linguagem e são organizadas em esferas. A utilização da língua, portanto, acompanha tais esferas, variando da mesma forma que a inconstância das ações do ser social.

Dentro de cada uma dessas esferas, há outros grandes grupos, os gêneros do discurso, definidos pelo filósofo russo como "tipos relativamente estáveis de enunciados" (BAKHTIN, [1979] 2000: 279), ou seja, delimitam uma associação de enunciados dentro de determinadas características predominantes, mas podem aceitar variações de acordo com a individualidade de cada enunciador ou contexto de produção, desde que não comprometa a especificidade do grupo.

Os gêneros encontram-se nas mais variadas e infinitas formas, pois estão contidos nas esferas de atividades humanas, as quais estão sempre em constante transformação e evolução. Assim, na medida em que essas esferas vão adquirindo maior complexidade, criam-se novos gêneros ou transfiguram-se os já existentes.

Intimamente ligado aos gêneros do discurso e ao enunciado, o estilo é outro conceito importante a ser desenvolvido. A esse respeito, Possenti (1993) inicia uma discussão apresentando o estilo sob o cunho da linguagem literária, que vê a estilística como geradora de mensagens estéticas. Segundo ele, "a forma escolhida pelo escritor reforça ou redobra o sentido do que está expresso no texto" (POSSENTI, 1993: 147), ou seja, através da preferência do autor por determinada estrutura (traços que singularizam a mensagem), ele consegue criar efeitos estéticos para enfatizar na forma o que se pretende no conteúdo. Nisso podemos perceber a noção de escolha, que é considerada pelo autor como um traço constitutivo básico do estilo.

O estudioso considera, portanto, o estilo não apenas como uma transgressão do uso regular da língua (CÂMARA JR., 1977), mas como uma possível escolha do sujeito, de acordo com a situação de interação verbal em que ele se encontra. Nesse viés, essas escolhas se dão pelo emprego determinado de certas marcas linguísticas: a opção por uma palavra dentre um grupo de palavras supostamente sinônimas e não outra, uma pronúncia específica dentre um conjunto de pronúncias possíveis e variantes linguísticas, a seleção de determinada construção sintática entre as alternativas admissíveis de organização de um texto (POSSENTI, 1993: 205).

Nesse caminho, Possenti aponta essa possibilidade de a subjetividade emergir através do estilo, que, por sua vez, é definido por ser uma oposição às estruturas determinadas, afinal, a existência da regularidade é uma condição para que se possa encontrar e analisar o estilo. O conteúdo é reafirmado pelo modo com que se exprime na forma, isto é, como a linguagem é articulada, qual estilo o autor empregará para significar e, por isso, justamente dessa maneira, o estilo (para cunhar o mesmo termo de Possenti, 1993) "individua o discurso".

Da mesma forma como Possenti (1993) o assume, o estilo constitui, para Bakhtin ([1979] 2000), uma marca individual e, portanto, é capaz de refletir a individualidade do enunciador. Contudo, dependendo do gênero a que o enunciado pertence, são mais difíceis as demonstrações desses traços pessoais, como no caso de gêneros de forma padronizada. A esse respeito, Possenti (1993), seguindo a teoria de Granger (1974), aponta que sempre haverá estilo na língua, independentemente inclusive se se toma como exemplo um gênero padronizado como um ofício ou memorando, pois, de acordo com o estudioso: primeiramente haverá – mesmo que insignificante – diferenças entre dois objetos; e, em segunda instância, o próprio fato de procurar suprimir traços da individualidade já constituiria a estilística, visto que é um trabalho com a forma linguística. Por outro lado, tanto para Bakhtin quanto para essa visão de Possenti, os gêneros literários e artísticos denotam maior liberdade estilística.

Ainda de acordo com o filósofo russo, há um vínculo indispensável entre o estilo, determinadas unidades temáticas e unidades composicionais. Dissociar o estilo das condições em que ele foi produzido significa desconsiderar sua unidade de base. Isto é,

> O estilo entra como elemento na unidade de gênero de um enunciado. Isso não equivale a dizer, claro, que o estilo linguístico não pode ser objeto de um estudo específico, especializado. Tal estudo, ou seja, uma estilística da

> língua, concebida como uma descrição autônoma, é possível e necessário. Porém, os estilos da língua pertencem por natureza ao gênero e devem basear-se no estudo prévio dos gêneros em sua diversidade. (BAKHTIN, [1979] 2000: 284)

Logo, essa noção de estilo é um dos traços que permite pensar a noção de um sujeito atuante na sua produção textual, o qual poderíamos denominar como um sujeito autor. Afinal, não se trata de o que está escrito, que diria respeito aos discursos veiculados, mas de como se escreve, relativo justamente ao estilo do autor. Isso não quer dizer que o sujeito não está submetido às condições de contexto e produção, enunciando de um lugar e de uma posição específica da sociedade, como propõe Bakhtin ([1929] 1981), mas que, especialmente através do estilo, ele tem a possibilidade de encontrar espaço para expressar sua subjetividade.

Nesse sentido, Bakhtin/Volochínov ([1929] 2010) vai construir seu conceito de um sujeito ativo na constituição da língua, porém, também constituído por ela no momento da interação social, um sujeito que se apropria da linguagem e das diversas e variadas vozes que compõem os discursos que circulam no seu meio social, entretanto, conferindo ao seu texto, no momento da produção, uma expressividade própria, a qual envolve a situação comunicativa concreta e a intenção discursiva do locutor. A essa reflexão podemos acrescentar a discussão de Possenti (1993), para o qual o sujeito é também composto por vários discursos alheios, mas se individualiza no momento da sua tomada de posição e da forma que emprega seu enunciado a fim de conseguir atribuir voz ao outro, isto é, a partir do seu estilo individual, da escolha dos elementos linguísticos feita de acordo com o contexto situacional e os objetivos discursivos do locutor.

No entanto, conforme a visão também trazida por Possenti, o filósofo russo coloca que o sujeito circula em um espaço de liberdade limitada, segundo um horizonte linguístico já estabelecido pelo seu meio social, pois toda a construção acontece na interação com o outro, no meio coletivo; ou seja, não é possível que um sujeito crie individualmente um novo esquema para língua ou um novo gênero textual. Isso só acontece em um processo de formação no qual participam demais sujeitos de uma mesma perspectiva sócio-cultural (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, [1929] 2010).

Retomando a noção de gênero discursivo, podemos, então, relacioná-la com essa constituição do sujeito, visto que os gêneros se criam a partir das interações verbais e, também, estabelecem formas de agir no mundo. Conhecer adequadamente os gêneros

que o circunscrevem, além de proporcionar maior inclusão na sociedade, permite ainda ao indivíduo um maior domínio linguístico e liberdade para fazer determinadas escolhas nos seus textos e, portanto, expressar sua autoria.

Por isso, ao coletarmos os textos dos alunos para análise, optamos por aplicarmos na escola uma aula na perspectiva de Schneuwly & Dolz (2004) relativa ao gênero artigo de opinião, posto que esses autores trabalham com um modelo de sequência didática construído a partir dos preceitos bakhtinianos.

A sequência didática é formada por atividades escolares estabelecidas a partir de um gênero textual escolhido. Nas palavras dos autores, "uma sequência didática tem, precisamente, a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação" (SCHNEUWLY & DOLZ, 2004: 97). Os passos específicos utilizados em nossa pesquisa estarão melhor detalhados no item Metodologia da Pesquisa desse trabalho.

Ainda segundo os estudiosos,

> se a situação de comunicação é suficientemente bem definida durante a fase de apresentação da situação, todos os alunos, inclusive os mais fracos, são capazes de produzir um texto oral ou escrito que responda corretamente à situação dada, mesmo que não respeitem todas as características do gênero visado. (SCHNEUWLY & DOLZ, 2004:101)

A partir disso, vemos a importância do papel do professor mediador nesse momento, visto que, realizando um bom trabalho em sala de aula, já nessa primeira etapa, os alunos serão possibilitados a escrever adequadamente.

Suassuna (2011), a partir de uma proposta de trabalho semelhante a que assumimos, enfatiza a importância do docente nessa perspectiva:

> (...) torna-se indiscutível o papel do professor como mediador da aprendizagem. Essa mediação do professor é um fator determinante do sucesso que o aluno possa ter em seu processo de aquisição e desenvolvimento da escrita. (...) Além do mais, os procedimentos que os sujeitos aplicam à linguagem dependem do tipo de interação social em que estão envolvidos e da significação atribuída às tarefas propostas. A mediação do outro e com o outro parece, portanto, fundamental na apropriação de práticas discursivas cada vez mais complexas. (SUASSUNA, 2011: 120-121)

Ou seja, a própria constituição do aluno como um sujeito autor também se relaciona a esse trabalho com a produção textual e discursiva em sala de aula.

Também Antunes (2003), tratando de situações nas quais o professor de Língua Portuguesa deve intervir para que o trabalho – no nosso caso – com a escrita seja adequado, aponta a questão da autoria como um dos focos a se dar atenção: "a produção de textos escritos na escola deve incluir também os alunos como seus autores. Que eles possam 'sentir-se sujeitos' de um certo dizer que circula na escola e superar, assim, a única condição de leitores desse dizer" (ANTUNES, 2003: 61).

A partir de todo esse arcabouço teórico, portanto, desenvolvemos pesquisas (QUEIROZ, 2013) buscando encontrar nas produções de texto dos alunos indícios desse sujeito autor, tão essencial para a inserção do indivíduo na atmosfera social e multilinguística, de forma que, neste artigo, focaremos em um dos tópicos importantes nessa busca: a construção do gênero discursivo.

METODOLOGIA DA PESQUISA E A APLICAÇÃO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Para que o trabalho projetado se efetivasse, propusemos uma sequência de procedimentos metodológicos, cuja atenção voltou-se para a análise qualitativa de textos coletados em exercício de campo, pois nossa pesquisa relaciona a teoria diretamente com a prática educacional. Coletamos em duas etapas textos de alunos matriculados no 2º ou 3º ano do Ensino Médio de duas escolas estaduais de Curitiba (Escola A e Escola B) por já haver um contato prévio com as professoras. Escolhemos essas séries por representarem anos finais do ensino básico, já tendo quase que completos os conteúdos fundamentais e, supostamente, já maior contato com gêneros diversos, o que poderia significar um domínio maior de articulação textual e, logo, textos bons em relação à forma e conteúdo.

Em princípio, determinamos o gênero artigo de opinião para trabalharmos. Essa escolha foi fundamentada pelo fato de o artigo de opinião conter significativamente o tipo textual argumentativo, o qual temos interesse de analisar por parecer-nos que dá ampla liberdade para o autor demonstrar sua subjetividade, posto que ele deverá argumentar a partir de um ponto de vista e saber lidar com os diversos discursos sociais dentro do seu texto.

Como primeira etapa, solicitamos às professoras de Língua Portuguesa das turmas que pedissem aos alunos a produção de um artigo de opinião, utilizando seu

procedimento habitual de trabalho com produção de texto, de modo a não haver a interferência do pesquisador. Nesse ponto, encontramos uma das dificuldades do trabalho, visto que o gênero não estava abarcado no planejamento das professoras. Assim, elas apenas solicitaram o texto aos alunos a partir de um tema qualquer para que não precisassem sair do programa. Não tivemos acesso ao modo como se procedeu a proposta de escrita formulada pelas professoras titulares.

Após um breve espaço de tempo, ministramos duas aulas segundo passos planejados em uma sequência didática precedentes à reescrita, isto é: ativação do conhecimento prévio do tema e do gênero textual em questão, ampliação de repertório, organização e sistematização do conhecimento relativo ao gênero, exercícios de análise linguística e proposta de produção escrita.

A análise, portanto, foi feita com 28 dos 54 textos coletados (27 de cada escola), sendo dois de cada um dos 14 alunos, um da primeira fase da coleta de dados, e outro da segunda fase, com a interferência do pesquisador. Dentre os 29 alunos que entregaram textos (12 da escola A e 17 da escola B), apenas 14 serão considerados (8 da escola A e 6 da escola B) por termos os textos das duas fases, podendo, assim, estabelecer uma comparação. O restante, 26 textos, foram descartados por termos apenas um dos textos do mesmo aluno, não podendo fazer a comparação dos dois momentos.

A perspectiva teórica que tomamos para a elaboração da sequência didática é a proposta por Schneuwly & Dolz (2004). Segundo o modelo, a prática em sala desenvolve-se a partir de quatro passos básicos, a saber: apresentação da situação, produção inicial, módulos e produção final (SCHNEUWLY & DOLZ, 2004: 98). Cada uma dessas etapas tem um objetivo específico a ser cumprido, sendo a última etapa a que vai resultar em um texto final do aluno. Para a nossa pesquisa, utilizaremos apenas os dois primeiros passos, pois a partir dos módulos já se trabalha o gênero mais profundamente, de acordo com as dificuldades verificadas pelo professor com a correção da primeira produção, e não intentamos, nesse momento, ratificar esses problemas, mas justamente identificá-los – em especial em relação ao posicionamento do sujeito – para procedermos a nossa análise, sem a intervenção da correção.

Na apresentação da situação, a tarefa a ser realizada é detalhadamente descrita. A partir da ativação do conhecimento prévio do tema, apresentam-se alguns exemplos do gênero e o trabalha segundo suas características básicas: a quem se dirige, qual o formato, qual o suporte, qual a linguagem empregada etc. (SCHNEUWLY & DOLZ, 2004:100).

No nosso caso, procedemos esse passo a partir de uma breve discussão sobre o uso da Internet, de Redes Sociais e sites de pesquisa pelos jovens e a influência dessa era da informação na forma de pensar e de se desenvolver da juventude, visto que esse seria aproximadamente o tema da proposta de produção posterior. Depois disso, trabalhamos rapidamente com a ativação das noções prévias dos estudantes em relação aos gêneros textuais envolvidos, isto é, a entrevista e o artigo de opinião. Tendo já acionados tais conhecimentos, apresentamos aos alunos a reportagem *A Internet está deixando você burro?,* da Revista Galileu[18], da qual utilizamos para leitura e discussão apenas dois boxes, que traziam pontos de vista relevantes e suficientes para a questão. Primeiramente, então, entregamos à turma o box com a entrevista: *Estamos mais Rápidos e Superficiais*, cujo assunto voltava-se para os riscos do uso da Internet pela nova geração. Discutimos juntos a estrutura da entrevista, os argumentos principais do entrevistado e a posição de onde ele estava falando, ou seja, como um especialista importante no assunto e escritor de livros a respeito. Na sequência, entregamos-lhes o segundo box, dessa vez com o artigo de opinião, intitulado *A web está criando a geração mais inteligente de todas*. Uma vez que este gênero era o nosso foco de trabalho, demoramo-nos mais tempo analisando detalhadamente a sua estrutura e a forma como o autor inseria seu ponto de vista, seus argumentos e demais vozes para reforçar sua opinião. Assim, foi requisitado que os alunos fizessem exercícios de compreensão dos argumentos e de análise linguística.

Em seguida, dando continuidade à sequência didática, foi solicitada aos alunos uma produção inicial, no qual pudemos observar quais capacidades foram adquiridas e elaborar atividades e exercícios em sequência de acordo com as demandas reais da turma. (SCHNEUWLY & DOLZ, 2004: 101). Continuando o tema em questão, propomos, então, aos alunos que tomassem um ponto de vista e escrevessem um artigo de opinião, segundo condições de produção previamente determinadas.

Recolhemos os textos apenas dessa produção inicial antes de completar a última fase da sequência didática (trabalho de reescrita) – embora consideremos a extrema importância também deste momento para o trabalho de produção textual –, para que não houvesse a influência da correção do professor nas produções analisadas. Dessa maneira, poderemos estabelecer uma comparação com os primeiros textos, observando

18 PONTES, FELIPE. e MALI, TIAGO. A Internet está deixando você burro? *Galileu*, São Paulo, n. 229, p. 38-47, ago. 2010.

se houve desenvolvimento do aluno quanto ao seu posicionamento como sujeito autor nas suas produções discursivas.

Sabemos que a constituição dessa subjetividade é resultado de um trabalho de longo prazo. No entanto, propomo-nos a fazer essa breve interferência no trabalho da professora da turma, pois não temos (ou temos muito pouca) ciência de como ela procede no ensino de produção textual e, muitas vezes, o problema do não posicionamento do aluno em seus textos perante determinado assunto pode ser referente à carência de conhecimento a respeito do tema e do gênero textual e não necessariamente por não assumir sua autoria. Portanto, com essa intervenção, visamos garantir aos alunos subsídios para escreverem seus textos e, assim, descartar a possibilidade de a falta de subjetividade estar ligada à escassez de informação, considerando a importância do professor nesse processo de mediação.

Com esse trabalho, portanto, pretendemos mostrar o papel da sequência didática na construção de um sujeito autor. Nesse sentido, embora Possenti (2002), conforme discutido, apresente diversos recursos estilísticos (construção de um ponto de vista, uso variado de recursos linguísticos, densidade, historicidade e sentido) como indícios de autoria, apresentamos aqui, em especial, a questão do gênero discursivo, posto que engloba também os demais tópicos e é um exemplo que demonstra clara diferença nos textos dos alunos após terem passado pelo exercício da modalização.

O gênero ao qual o texto pertence é também sinal de autoria, uma vez que se o autor domina sua estrutura e especificidades, ele consegue articular com maior liberdade os recursos linguísticos a fim de construir um encadeamento de ideias consistente e compatível com o objetivo. Além disso, conforme vimos, o estilo, que é um fator essencial para a constituição da autoria, é para Bakhtin parte constitutiva do gênero. Portanto, analisamos a seguir como a modelização feita na sequência didática interferiu para uma melhor compreensão dos alunos do gênero artigo de opinião.

A QUESTÃO DO GÊNERO E A INTERFERÊNCIA DA MODELIZAÇÃO

Segundo a perspectiva bakhtiniana, nós interagimos por modelos enunciativos relativamente estáveis, os gêneros discursivos. Conhecer bem o gênero, portanto, é também saber se colocar socialmente e transitar por diferentes esferas. Por esse motivo,

faz-se necessário trabalhar com o aluno a modelização do gênero, para que eles adquiram cada vez mais uma familiaridade com o exemplo e possam construir com maior êxito suas produções, visando o objetivo, a formatação e o estilo adequados dentro de determinada situação comunicativa.

O gênero artigo de opinião, trabalhado com os alunos constitui-se especialmente de um autor que apresenta seu ponto de vista sobre determinado tema e o defende a fim de conquistar a adesão do leitor e convencê-lo de sua opinião. Para isso, o articulista deve valer-se de diversos tipos de argumentos para a comprovação da validade da tese assumida, como já vimos, e pode antecipar as objeções do leitor para já confrontá-las, sempre pretendendo persuadir. O assunto normalmente envolve alguma polêmica e o teor argumentativo é, portanto, principal. Porém, o gênero pode conter também o tipo textual informativo para situar o leitor do que se trata. Em geral, o artigo de opinião é publicado na Internet ou em sessões fixas de jornais e revistas e, como a opinião enunciada nem sempre é compatível com a do veículo de comunicação, o texto costuma ser assinado, de modo que o autor assume a responsabilidade pelos discursos proferidos. A linguagem dependerá do suporte e do contexto social que o envolve, mas comumente é formal ou semi-formal, apresentando sempre um título. Como para se opinar sobre um tema controverso é importante conhecer bem o assunto, o gênero em questão é normalmente escrito por alguém de importância na área em que se discursa, podendo vir junto ao artigo um mini-currículo do articulista, a fim de atribuir-lhe maior autoridade e credibilidade.

Essa modelização foi desenvolvida antes da produção dos alunos, com o auxílio de um artigo de opinião sobre o tema lido e discutido em sala, com o objetivo de situá-los em relação às reflexões que deveriam fazer para escrever seu próprio texto e à estrutura do gênero que produziriam em seguida.

Analisando os textos, percebemos, entretanto, uma diferença de resultado entre as duas escolas referente à relevância para os alunos da interferência da modelização. Os alunos da Escola B tiveram um desenvolvimento bom do gênero, porém, com poucas alterações do primeiro texto para o segundo. Já os alunos da Escola A apresentaram uma alteração significativa em termos de estrutura, estilo e conteúdo. Essa distinção pode ter acontecido pela influência das professoras regentes da turma e o modo como cada uma costumava encaminhar a produção de texto com os alunos. Isto é, a professora da Escola B já tinha o hábito de trabalhar numa concepção de gênero, procurando mostrar antes suas características. Por outro lado, a professora da Escola A

costumava dar ênfase a outros aspectos e os alunos pouco tiveram contato com o que era um artigo de opinião antes de produzi-lo, provavelmente por isso nosso trabalho surtiu maior efeito nessa escola, uma vez que os alunos não tinham ainda bem formado anteriormente o conceito do gênero.

Podemos ver, por exemplo, a diferença entre o *Exemplo 1* e o *Exemplo 2*. O aluno A1, na primeira fase de coleta da sua produção, apresenta como uma simples resposta para uma pergunta, sem ter mesmo autonomia em relação ao assunto, demonstrando total desconhecimento do que seria um artigo de opinião:

EXEMPLO 1:
(Aluno A1 – Texto da 1.ª fase de coleta)

Drogas

mal que afeta a sociedade, porque com ela vem a violencia, contrabando, mortes, assassinatos etc...

está acabando com as familias que ficam desestruturadas.[19]

Não há qualquer orientação em direção ao objetivo de se convencer o leitor de sua opinião e nem menos uma tomada de posição, o texto é simples e apenas informativo a respeito do tema. Embora o texto da segunda fase ainda tenha vários problemas de estruturação, o aluno já busca inserir alguma argumentação, mesmo que rudimentar:

EXEMPLO 2:
(Aluno A1 – Texto da 2.ª fase de coleta)

Internet, um facilitador
17 anos, aluna do ultimo ano do ensino medio defende o uso da Internet.

Lembrando dos tempos sem web, se percebe o quanto as coisas se tornaram mais faceis e rapidas, hoje temos acesso a vários tipos de informações, não ficamos mais restritos a um só meio de comunicação e aprendemos a selecionar, interagir com o que temos e acabamos absorvendo não só o que lemos mais a conclusão que chegamos.

60% dos jovens interagem em redes sociais, o que torna difícil o isolamento, pelo contrário pois com um boa cabeça aprendemos a respeitar informações pois sempre estamos em contato com diferentes tipos de pessoas.

19 Os textos dos alunos aqui apresentados serão transcritos conforme eles escreveram, mantendo-se possíveis inadequações à norma culta da língua.

Para defender a facilidade e agilidade da Internet, o aluno explora o argumento estatístico, apresentando dados concretos a fim de provar a veracidade de sua opinião. O problema, no caso, é que o aluno não o fez de forma a inserir a voz corretamente, isto é, não sabemos de onde ele pode ter tirado o dado apresentado, causando ao leitor uma dúvida da sua credibilidade. De qualquer forma, essa inserção mostra que ele apreendeu a necessidade de usar diferentes tipos de argumentos para sustentar sua tese. Interessante ainda é perceber como ele inicia seu texto: além de colocar um título, introduz-se através de uma gravata, o que, apesar de não ser um elemento constitutivo obrigatório do gênero artigo de opinião, foi visto também em sala no texto da revista lido como ativação do conhecimento prévio do tema e do gênero, inserindo já sua tomada de posição e, ainda, uma espécie de mini-currículo quando se anuncia "17 anos, aluna do último ano do ensino médio defende o uso da Internet".

Da mesma forma, o aluno A2, conforme visto no *Exemplo 3*, escreve seu primeiro suposto artigo de opinião em tópicos e sem demonstrar indícios de posição discursiva:

EXEMPLO 3:
(Aluno A2 – Texto da 1.ª fase de coleta)

Drogas

Eu acho que muitas pessoas usam drogas por varios motivos:

- Muitos não tem o amor dos pais ai acabam entrando nessa vida.
- Muitos já cresce vendo os pais se droga e crescem com aquilo na cabeça, e continua com que os pais já faz.
- Muitos fazem de pirraça para os pais, porque os pais proibe eles de andar com os amigos ai eles ficam revoltado e acaba se enfiando a cara na droga.

O único indício de sujeito autor seria a subjetividade marcada por "eu acho", embora não introduza, afinal, nenhuma opinião própria, o que é mais um indicativo de não conhecimento do cunho argumentativo do artigo de opinião. Apesar de podemos perceber uma tentativa de se criar uma densidade no texto ao se remeter à voz de outrem quando cita que "muitas pessoas usam drogas por varios motivos", isto é, introduz os prováveis motivos de uma pessoa ao entrar no mundo das drogas, o autor o faz de maneira gratuita, pois não dialoga com eles nem os utiliza como reforço de uma argumentação, já que esta não existe.

Em comparação a esse exemplo, podemos ver o texto do mesmo aluno A2 na segunda fase da coleta, isto é, depois de ter feito o trabalho com a sequência didática:

EXEMPLO 4:
(Aluno A2 – Texto da 2.ª fase de coleta)

"A internet na vida dos Adolecentes"

"A internet não é uma má influência para quem sabe utilizar"

A internet ajuda muitos jovens nos seus estudos, muitos pais de jovens falam que a internet é uma má influência, por que várias garotos já foram vítimas de pedófilia, mas na verdade essas vítimas já sabia que não se devem marcar encontros com quem não conhecem, se marcaram não é culpa da internet e sim delas.
Se um pedofolo está conversando com uma jovem, e marca encontro com ela, é ela que vai decidir se ela vai ou não vai se encontrar com ele. E os pais tem que estar sempre atentos com quem seus filhos falam no MSN.
A internet ajuda muitas pessoas de responsabilidade nos estudos etc, e nunca vai ser má influência para jovens que saiba à usar.
By: A2

Como podemos perceber, no *Exemplo 4*, há já o desenvolvimento do tema em direção a uma argumentação, trabalhando, inclusive, com a inserção de outras vozes para reforçá-la, embora de forma ainda não bem organizada. Além disso, o aluno também demonstra o entendimento formal do gênero, colocando título, gravata e até mesmo seu nome ao final, posto que foi visto na modelização a importância do articulista assinar seu artigo como uma das características, responsabilizando-se pelas opiniões veiculadas. O título é ainda genérico, mas a gravata aponta já uma orientação da posição a ser assumida pelo autor, servindo praticamente como uma tese. No entanto, essa posição volta a ser repetida na conclusão quase com as mesmas palavras, o que dá a sensação de não desenvolvimento da argumentação.

O sujeito autor desse texto, apesar de denotar um crescimento, é ainda bastante rudimentar. No entanto, é possível notar que a pouca argumentação desenvolvida foi baseada nas discussões em sala, dessa vez, sobre a pedofilia, o que novamente nos leva a um entendimento positivo da aplicação da sequência didática, visto que permite ao aluno traçar antecipadamente reflexões a respeito do tema antes de desenvolvê-lo.

Um outro exemplo que podemos trazer para ampliar essa discussão seria o texto do aluno B1, que demonstra uma diferenciação do seu entendimento do gênero artigo de opinião nas suas duas fases:

EXEMPLO 5:

(Aluno B1 – Texto da 1.ª fase de coleta)

A liberação da marcha da maconha não poderia ser proibida, pois toda pessoa tem o direito de se expressar. Mas a marcha em si gera muita polemica, pois, ela acaba fazendo apologia a droga.

Sou a favor da liberação da marcha, pois quem quer se expressar tem que buscar formas de como fazer isso, e essa foi uma delas. Mas sou contra a liberação da droga, pois as pessoas não vão conseguir ter controle para consumir e o governo controle de vendas. Mesmo com a liberação, ainda ira ter crimes e trafico.

Nesse texto, pesar de haver uma certa tomada de posição, marcada por "sou a favor" e "mas sou contra" e um teor argumentativo, entendemos ser complicado enquadrar tal texto como artigo de opinião. Em primeiro lugar, não apresenta uma tese clara e definida a ser defendida. Também a voz do outro não é remetida e a tomada de posição é inserida sem uma construção argumentativa introdutória. Os argumentos são fracamente defendidos e sem consistência, apesar da tentativa não bem-sucedida de se introduzir uma exemplificação em "mesmo com a liberação, ainda ira ter crimes e trafico".

Após o trabalho com os tipos de argumentação e a sustentação de um ponto de vista na sequência didática, visando ao melhor entendimento do gênero em questão, a produção do aluno apresentou um progresso na sua segunda fase:

EXEMPLO 6:

(Aluno B1 – Texto da 2.ª fase de coleta)

O Risco da Internet

Como qualquer coisa do mundo, a internet pode oferecer riscos se usada inadequadamente, mas se for usada de forma correta pode trazer inumeros beneficios, como auxiliar a pessoa em pesquisas, mate-la informada de acontecimentos no mundo, interação social, etc.

A internet nos da um amplo espaço de pesquisa, nos permitindo comparar ideias facilmente sem precisar sair de casa... Nos permite ter ideias de acontecimentos de outro canto do mundo.

O aluno utiliza-se nesse texto da argumentação por exemplificação, a qual é introduzida, nesse caso, pelo termo "como", enumerando os benefícios do uso da Internet e, assim, buscando sustentar a tese de que é possível ver a rede como uma boa

ferramenta, apresentando ao leitor situações nas quais isso acontece. No segundo parágrafo, a exemplificação vem como maneira de explicar o porquê o autor a classifica como "espaço de pesquisa".

Além desse tipo de argumentação, o aluno faz uma referência que, embora extremamente genérica, atribui um mínimo de historicidade ao artigo: "como qualquer coisa do mundo, a internet pode oferecer riscos se usada inadequadamente". Isto é, remeter-se a outros elementos que proporcionariam os mesmos riscos leva o leitor a buscar na sua experiência uma comparação e provável confirmação do afirmado.

Os argumentos desse exemplo são ainda bastante simples, não buscando a evolução do texto em direção ao convencimento de fato do leitor. No entanto, se comparado a sua primeira produção, certamente constatamos uma diferença no entendimento de como se sustenta um ponto de vista em um artigo de opinião, embora ainda tenha deixado a desejar a questão estrutural (introdução, argumentação, conclusão).

Portanto, vemos que a sequência didática surtiu algum efeito para esse aluno, posto que ao menos a tese e os argumentos se apresentaram melhor definidos no seu segundo texto, não obstante ainda incipientes.

Por outro lado, houve também alunos (1 aluno da escola A e 1 aluno da escola B) que não apresentaram grandes diferenças de uma fase para outra, o que indica um provável conhecimento já prévio em relação à estrutura do gênero e de tipos argumentativos.

Contudo, nos textos de ambas as escolas, notamos ainda uma grande deficiência especialmente na questão argumentativa. Com isso, podemos perceber que um único trabalho com a sequência didática não é o suficiente para os alunos compreenderem determinados conceitos e os transferirem para a sua produção, como, por exemplo, em relação aos recursos de textualização (operadores argumentativos e anáforas referenciais). Mais eficiente seria um encaminhamento a longo prazo e, certamente, completando o trabalho com a etapa da reescrita.

No entanto, apesar de 13 dos 14 textos analisados apresentarem certa melhora ou manterem a mesma qualidade no entendimento do gênero artigo de opinião, 1 entre eles retrocedeu nesse sentido. No primeiro texto, o aluno, embora apresente um artigo de opinião não coerente no seu todo, uma vez que defende no início uma tese, e depois desenvolva o texto em uma direção contrária, a estrutura do gênero artigo de opinião é respeitada, pois há em vários momentos a tomada de posição e ao menos alguns indícios

de argumentação em relação ela. Já na segunda produção, após a modelização do gênero, o que ocorre é um desentendimento ou do artigo de opinião ou da proposta de escrita: em vez de desenvolver sua produção nos moldes do gênero solicitado, demonstra seu ponto de vista na formatação de uma entrevista. Um dos fatores que pode ter influenciado para essa ocorrência é o fato desse outro gênero também ter sido brevemente trabalhado em sala, pois era a formatação de um dos textos base lidos para a discussão.

Por fim, diante dos textos desses alunos, considerando os tópicos que indicam autoria, em especial, o gênero textual, percebemos um sujeito autor ainda incipiente, com algum domínio de gênero, mas com pouca autonomia argumentativa. O trabalho contínuo com a sequência didática, incluindo a reescrita, pode proporcionar um sujeito autor mais atuante, uma vez que a discussão anterior do tema ajuda os alunos a construírem e definirem sua argumentação e o trabalho posterior com os recursos linguísticos objetiva auxiliá-los a ter um melhor domínio da estrutura textual e organização das vozes no texto, originando sujeitos plurilíngues e de posicionamento discursivo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando uma concepção interacionista de linguagem e, portanto, um sujeito construtor de discursos e por eles construído em um contexto de interação, tecemos nossa pesquisa objetivando investigar os possíveis indícios de autoria nas produções textuais de alunos do Ensino Médio. Para tanto, adotamos o conceito de sujeito dialógico elaborado por Bakhtin ([1979] 2000) e Bakhtin/Volochínov ([1929] 2010), que embora inserto em meio a diversos discursos sociais, é capaz de demonstrar ainda assim sua subjetividade ao refletir e refratar a realidade. Na mesma perspectiva, a abordagem de Possenti (1993, 2002) delineia o conceito de estilo como individualizador do sujeito, dando-lhe, mesmo em uma conjuntura assujeitadora, a possibilidade de autonomia, ao produzir textos com densidade, historicidade e boa articulação dos recursos linguísticos.

De modo a cumprir com esse objetivo, procedemos com a metodologia de análise qualitativa, a qual nos permitiu trabalhar com textos coletados em seu ambiente

natural, isto é, em duas escolas públicas de Curitiba. Além disso, a opção por esse método propiciou que a análise focasse não só o produto final, mas também o processo de uma possível construção dos alunos como sujeitos autores, a partir da aplicação de uma sequência didática e a observação de seu efeito na comparação das duas fases das produções dos alunos.

Em uma visão geral, os resultados obtidos apontaram para uma presença ainda incipiente do sujeito autor no artigo de opinião, ou seja, um autor ainda em fase de construção, sem autonomia completa na articulação das diversas vozes e de sua tomada de posição e sem domínio adequado dos recursos linguísticos. Também a formulação de uma tese e sua posterior defesa não são ainda inteiramente desenvolvidas. No entanto, percebe-se já uma visível melhora na segunda fase de coleta dos textos, especialmente em relação ao entendimento do gênero discursivo abordado, o que assinala para uma positiva influência do trabalho com a modelização, um dos passos da sequência didática.

Essa situação decorrente, contudo, é lastimável, uma vez que o aluno já está em suas séries finais da educação básica e ainda não se constituiu como sujeito de seus textos, porém, com a aplicação de uma única sequência didática parcial, isto é, sem a reescrita, já demonstra um tênue avanço. Isso nos leva a refletir como seriam distintas as consequências obtidas se houvesse uma ação sucessiva desde as séries iniciais visando uma organização didática voltada para o plurilinguismo e uma metodologia cuja concepção de linguagem é a de interação discursiva.

Ainda assim, foram observados também resultados divergentes: aparente desentendimento da estruturação do artigo de opinião na segunda produção ou pouca diferenciação da qualidade dos textos da primeira para a segunda fase. Essa distinção de dados, no entanto, é prevista e permitida pela metodologia qualitativa, dada a particularidade e subjetividade de cada caso, o que nos consente traçar uma análise em âmbito geral, porém estar atento a sua não unanimidade.

A tudo isso está atrelada a importância do trabalho do professor como mediador, uma vez que ele é o responsável por conduzir seu aluno à percepção de si como sujeito crítico, ensinar de forma letrada e disponibilizar os conhecimentos linguísticos necessários para que o aluno aprenda a apropriar-se eficientemente dos possíveis mecanismos em suas produções, uma tarefa que, como indicamos e percebemos com os resultados desta pesquisa, pode ser alcançada com um trabalho continuado da sequência didática com todas as suas etapas.

Por fim, as investigações teóricas e as análises delineadas neste artigo e demais trabalhos que realizamos nessa área (QUEIROZ, 2013) nos levaram a uma melhor compreensão de como os alunos se comportam nos seus textos como sujeitos autores, dando subsídios para uma possível pesquisa posterior em relação a como orientar esse aluno para que, além de ter um bom manejo com a estrutura do gênero discursivo, também saiba posicionar-se com autoria, fazer escolhas vocabulares conscientes, empregar com efeito os mecanismos da linguagem e defender com clareza e boa argumentação seus pontos de vista, de modo que, perante os diversos discursos que o compõem, não se extinga o seu estilo individual e subjetivo, devendo como autor, portanto, responsabilizar-se também pelos seus próprios enunciados.

Além disso, a reflexão que deixamos para uma próxima pesquisa seria a de como levar esse trabalho da questão da autoria também para o contexto de ensino do Português como língua adicional, posto que se tem observado, em geral, um foco maior apenas em questões linguísticas nos materiais didáticos dessas áreas e poucas orientações em relação a competências discursivas e estilo. Para tanto, uma análise detalhada de materiais didáticos e de produções textuais de alunos de PLA, visando reconhecer a autoria do sujeito em seus textos, parece-nos um possível caminho para se delinear um estudo na área.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Antunes, Irandé. 2003. *Aula de português: encontro & interação*. São Paulo: Parábola editorial.

Bakhtin, Mikhail. [1979] 2000. *A Estética da Criação Verbal*. (tradução feita a partir do francês por Maria Ermantina Galvão), 3ª ed. São Paulo: Marins Fontes.

Bakhtin, Mikhail. [1929] 2010. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem. / (V. N, Volochínov). (traduzido por Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira),14ª ed. São Paulo: Hucitec.

Bakhtin, Mikhail. [1929] 1981. *Problemas da poética de Dostoiévski*. Rio de Janeiro: Forense Universitária.

Câmara Jr., Joaquim M. 1977. *Contribuição à estilística da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Ao livro Técnico.

Dolz, Joaquim. e Schneuwly, Bernard. 2004. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita. Elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). In: *Gêneros Orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras.

Possenti, Sírio. 1993. *Discurso, estilo e subjetividade.* São Paulo: Martins Fontes.

Possenti, Sírio. 2002. *Indícios de Autoria*. In: Revista Perspectiva. Florianópolis, v. 20, n. 1, p. 105-124, jan./jun.

Queiroz, Valéria. 2013. *A Produção de Gêneros de Base Opinativa e o Sujeito Autor no Ensino Médio.* Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Publicado em meio eletrônico.

Suassuna, Lívia. Avaliação e reescrita de textos escolares: a mediação do professor. In: *Ensino de Língua Portuguesa*: oralidade escrita leitura.Vanda Maria Elias (org.). São Paulo: Contexto.

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

Faraco, Carlos A. 2009. *Linguagem & Diálogo:* as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola Editorial.

Koch, Ingedore G. V. 2004. *Introdução à Lingüística Textual*: trajetória e grandes temas. São Paulo: Martins Fontes.

Koch, Ingedore G. V. 1987. *Argumentação e linguagem.* São Paulo: Editora.

Koch, Ingedore G. V. 1998. Notas sobre condições de possibilidade da subjetividade, especialmente na linguagem. In: *Cadernos de Estudos Lingüísticos*. Campinas, n. 35, p. 95-107, 1998.

Koch, Ingedore G. V. 2001. *Enunciação, Autoria e Estilo. Revista da FAAEBA*. Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Educação. Salvador, n. 15, p. 15-21, jan./jun

De volta ao futuro da língua portuguesa.
Atas do V SIMELP - Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa
Simpósio 21 - Ensino de língua portuguesa e a construção de subjetividades no discurso escolar, 3135-3150
ISBN 978-88-8305-127-2
DOI 10.1285/i9788883051272p3135
http://siba-ese.unisalento.it, © 2017 Università del Salento

O CUIDADO DE SI NA EDUCAÇÃO: EM QUESTÃO O CASO ISADORA FABER"*

Cristhiane Gomes dos SANTOS**

RESUMO
Neste trabalho, propomos uma reflexão sobre o cuidado de si na educação a partir da observação dos discursos produzidos pela estudante Isadora Faber, criadora da fanpage *Diário de Classe – A verdade*, uma prática de escrita na contramão das práticas regulares da disciplina Língua Portuguesa, na escola. Consideramos, como Foucault, que o cuidado de si é uma forma de o sujeito se constituir numa prática reflexiva consigo mesmo. Assim, Isadora Faber, através do uso de técnicas de si, exerce uma prática de subjetivação diferenciada neste universo e consegue produzir um discurso de resistência, demonstrando que é preciso primeiro governar a si próprio, nesse caso, corroborando com a construção de um processo de subjetivação na esfera escolar. Trata-se de um estudo de natureza qualitativo-descritiva cuja proposta metodológica consiste na análise discursiva de um recorte de postagens feitas por Isadora Faber no primeiro ano de funcionamento da fanpage. Através deste estudo, pretende-se responder aos seguintes questionamentos: a) Como o cuidado de si possibilita a emergência de um discurso de resistência? b) De que modo o cuidado de si, observado na estudante Isadora Faber, alcançou outras pessoas e como possibilitou um processo de subjetivação? c) As técnicas de si podem amenizar a ação do poder disciplinar sobre os corpos individuais? Elegemos como referencial teórico os estudos de Foucault sobre o cuidado de si e o processo de subjetivação. As conclusões sugerem que o cuidado de si na educação pressupõe a possibilidade de uma investida contra o poder e também a construção de subjetividades no contexto escolar, neste caso, mediadas pelas redes sociais, tomando a escola e a sala de aula como referências pertencentes aos princípios do cuidado de si.

PALAVRAS-CHAVE**:** Isadora Faber. Cuidado de si. Resistência. Processo de subjetivação. Escola.

1 INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, temos vivenciado o surgimento de um inestimável número de redes sociais, umas de maior sucesso, outras nem tanto. *Orkut, Twitter, Formspring, Flickr,*

∗ Artigo apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística, da Faculdade de Letras - UFG, como requisito parcial de avaliação da disciplina "Tópicos em Análise do Discurso: sujeito, leitura e escrita", ministrada pelo Prof. Dr. Agostinho Potenciano de Souza.

∗∗ UFG – Faculdade de Letras – Departamento de Pós-Graduação em Letras e Linguística – Caixa Postal 131 – Campus II (Samambaia) – CEP 74.001-970 – Goiânia – Goiás – Brasil. E-mail: <cgomess@gmail.com>.

Facebook, Tumblr, Instagram, Whatsapp, Tinder, entre tantas outras redes, surgiram para atender às necessidades comunicacionais contemporâneas. A maciça ocupação das redes sociais por indivíduos das mais distintas camadas da sociedade possibilita a emergência de novas formas de comunicação e, também, novas questões para o campo de estudos que envolve a linguagem. Desse modo, o presente estudo torna-se relevante na medida em que percebemos que essa intensa produção nas redes sociais requer olhos atentos daqueles que se dedicam a estudar os fenômenos da linguagem, pois é no ambiente virtual, através da interação propiciada por esse meio, que os indivíduos têm se expressado com frequência na contemporaneidade.

Nesse universo, em que é possível uma infinidade de ações, tornou-se comum a criação de sites ou fanpages[1] com o intuito de realizar denúncias e/ou requerer direitos, ou seja, a internet tornou-se um espaço em que é possível exercer práticas de poder, de resistência e de liberdade. Em julho de 2012, Isadora Faber, estudante catarinense, criou uma fanpage na rede social *Facebook*[2] para denunciar tudo que considerava insatisfatório em sua escola e, em pouco tempo, conseguiu grande visibilidade. Acreditamos ser muito importante a consideração de que os enunciados produzidos por Isadora Faber, uma prática de escrita na contramão das práticas regulares da disciplina Língua Portuguesa na escola, constituem valioso material porque compõem um discurso que se atreve a questionar as relações de poder.

Neste artigo[3], partimos da observação dos discursos produzidos pela estudante Isadora Faber, criadora da fanpage *Diário de Classe – A verdade*, que apontam para o uso das técnicas de si e para o exercício de uma prática de subjetivação diferenciada neste universo, sugerindo que é preciso primeiro governar a si próprio, nesse caso, corroborando com a construção de um processo de subjetivação na esfera escolar. Consideramos, como Foucault, que o cuidado de si é uma forma de o sujeito se constituir numa prática reflexiva consigo

1 Fanpage ou Página de fãs é uma página específica dentro do Facebook direcionada para empresas, marcas ou produtos, associações, sindicatos, autônomos, ou seja, qualquer organização com ou sem fins lucrativos que desejem interagir com os seus clientes no Facebook. Fonte: <http://www.aldabra.com.br/artigo/marketing-digital/o-que-e-uma-fanpage> Acesso em 30 mar. 2015

2Criado em fevereiro de 2004, o *Facebook* é a mais popular rede social da história e representa um espaço em que as pessoas podem se encontrar e compartilhar experiências, opiniões, fotografias, vídeos, dentre outras coisas. O sistema foi desenvolvido por estudantes de computação da universidade de Harvard. Em fevereiro de 2014, o *Facebook* completou 10 anos e, segundo dados divulgados no início desse ano, essa rede social conta com cerca de 1,23 bilhão de usuários ativos, pessoas que utilizam a rede social ao menos uma vez ao mês.

3 Este artigo é parte de uma investigação maior, cuja questão central incide sobre a análise das práticas discursivas que possibilitaram a participação social de Isadora Faber, criadora da fanpage *Diário de Classe – A verdade.*

mesmo. Assim, eis que surge a questão que pretendemos discutir neste artigo: o cuidado de si na educação como prática de liberdade.

Este artigo está centrado nas contribuições teóricas de Michel Foucault (1985a; 1985b; 2001), baseando-se na discussão acerca das práticas de si e de sua relação com as práticas de resistência e de liberdade. Tomamos como objeto de análise uma visão panorâmica sobre a fanpage *Diário de Classe – A verdade* e uma postagem feita por Isadora Faber, datada de 10 de novembro de 2012. Em um primeiro momento, discutimos sobre a relação entre o cuidado de si a liberdade. Num segundo momento, apresentamos as condições de produção da fanpage e a análise de um enunciado produzido por Isadora Faber, no intuito de compreender a instauração de uma tecnologia de si.

2 O CUIDADO DE SI COMO PRÁTICA DE LIBERDADE

Tendo em vista que consideramos que o cuidado de si possibilita a existência de práticas de resistência e de práticas de liberdade, este artigo buscou traçar um percurso em que tais noções se entrecruzassem e conduzissem a análise de que a fanpage *Diário de Classe – A verdade* surgiu como fruto de uma arte da existência e configurou-se como uma prática de resistência e de liberdade. Assim, a compreensão das noções de resistência e liberdade na via foucaultiana é primordial numa análise em que se pretende discutir a importância do cuidado de si para a educação.

2.1 A cultura de si

Na obra em que discute a noção de cuidado de si – *História da Sexualidade: o cuidado de si* –, Foucault apresenta o método de Artemidoro, oniromante e adivinho profissional grego que viveu na segunda metade do século II d.C., traçando uma genealogia do cuidado de si e discutindo a importância do ocupar-se de si mesmo na constituição do sujeito. *Chave dos sonhos*, obra de literatura onirocricia escrita por Artemidoro, comprova que a análise dos sonhos fazia parte das técnicas de existência na cultura grega e era considerada importante prática de vida. Foucault parte da análise desta obra de vida prática e de vida cotidiana, assim

descrita por ele, para desenvolver a ideia de que a cultura de si, tema bastante antigo na cultura grega, é parte do processo de subjetivação. Em suas palavras:

> "[...] o que se marca nos textos dos primeiros séculos – mais do que novas interdições sobre os atos – é a insistência sobre a atenção que convém ter para consigo mesmo; é a modalidade, a amplitude, a permanência, a exatidão da vigilância que é solicitada, é a inquietação com todos os distúrbios do corpo e da alma que é preciso evitar por meio de um regime austero; é a importância de se respeitar a si mesmo, não simplesmente em seu próprio status, mas em seu próprio ser racional, suportando a privação dos prazeres ou limitando o seu uso ao casamento ou à procriação." (FOUCAULT, 1985b, p. 46)

Para Foucault, é na intensificação da relação consigo, ou seja, na arte da existência, que o sujeito se constitui enquanto sujeito de seus atos. Foucault cita o diálogo entre Sócrates e o jovem Alcebíades para reafirmar a necessidade da arte de existência na constituição do sujeito. Nesse diálogo, Sócrates diz a seu pupilo que para governar deve-se, primeiro, ocupar-se de si próprio. Alcebíades queria se preparar para conduzir a cidade, cuidar dos cidadãos. Sócrates o coloca, então, a cuidar de si, pois, aprendendo isso, saberia cuidar dos outros. Isadora Faber demonstra preocupação com a coletividade ao buscar melhorias para a comunidade escolar da qual fazia parte. Podemos considerar que tal ação é própria do cuidado de si? Acreditamos que sim. Como Alcebíades, Isadora tenta cuidar de outros cidadãos e obtém sucesso porque tem o domínio sobre si. Assim, ter cuidados consigo configura-se como uma prática social que, como tal, serve à elaboração de um saber. Em relação ao alcance do princípio do cuidado de si, Foucault afirma:

> "[...] o preceito segundo o qual convém ocupar-se consigo mesmo é em todo caso um imperativo que circula entre numerosas doutrinas diferentes; ele também tomou a forma de uma atitude, de uma maneira de se comportar, impregnou formas de viver; desenvolveu-se em procedimentos, em práticas e em receitas que eram refletidas, desenvolvidas, aperfeiçoadas e ensinadas; ele constituiu assim uma prática social, dando lugar a relações interindividuais, a trocas e comunicações e até mesmo a instituições; ele proporcionou, enfim, um certo modo de conhecimento e a elaboração de um saber." (FOUCAULT, 1985b, p. 50)

A *epimeleia heatou*[4], também chamada de cultura de si ou arte da existência, não designa simplesmente uma preocupação, mas todo um conjunto de ocupações e, além disso, implica um labor para o qual é preciso dedicar tempo. Tal prática inclui desde o cuidado com os hábitos de vida às relações com outros sujeitos, ou seja, "ocupar-se de si não é uma

4*Epimeleia heatou, do grego* επιμέλεια εαυτού, "cuidado de si".

sinecura[5]". (FOUCAULT, 1985b, p. 56) Assim, o cuidado de si é um princípio válido para todos, todo o tempo e durante toda a vida, de tal modo que não há idade para se ocupar consigo. Foucault faz alusão a um aforismo citado por Sêneca, *aprender a viver a vida inteira*, para defender a ideia de que é preciso transformar a existência numa espécie de exercício permanente. Sendo assim, o cuidado de si não é um privilégio dos mais velhos ou uma prática desnecessária para os mais jovens, mas uma prática que constitui os sujeitos em qualquer tempo e que pode desencadear uma prática de resistência porque permite que os sujeitos posicionem-se numa relação de poder.

Isadora Faber, uma estudante de treze anos, comprova, de certa forma, a ideia de que o cuidado de si é um exercício para a vida toda e também para os mais jovens. Muitas foram as tentativas de interdição de seu discurso embasadas no argumento de que o que ela dizia não era válido devido a sua pouca idade. A noção do cuidado de si apresentada por Foucault nos mostra que a idade não é fator relevante quando se trata da busca por autonomia do sujeito sobre si mesmo. Sobre a importância desta prática, Foucault diz:

> "[...] A prática de si implica que o sujeito se constitua face a si próprio, não como um simples indivíduo imperfeito, ignorante e que tem necessidade de ser corrigido, formado e instruído, mas sim como indivíduo que sofre de certos males e que deve fazê-los cuidar, seja por si mesmo, ou por alguém que para isso tem competência. Cada um deve descobrir que está em estado de necessidade, e que lhe é necessário receber medicação e socorro." (FOUCAULT, 1985b, p. 62)

No filme *Foucault – Educação,* em que Renata Aspis entrevista Sílvio Gallo, um dos principais nomes da pedagogia libertária no Brasil, Gallo afirma que como Foucault não escreveu nada especificamente sobre a educação, ao utilizarmos seus estudos para pensar sobre o campo educacional ocorre um deslocamento conceitual. Assim, através do pensamento transversal de Foucault, compreendemos que a Educação não é o único caminho de subjetivação, o sujeito se constitui através de todas as relações sociais. Silvio Gallo também esclarece que o cuidado de si, proposto por Foucault, não significa ser hedonista ou narcisista, pois se assim for interpretado, o indivíduo estará meramente atendendo ao que a sociedade capitalista impõe. Assim, nem narcísico nem solitário, o cuidado de si é noção importante para a compreensão dos processos de subjetivação. Nas palavras de Foucault,

> A prática de si implica que o sujeito se constitua face a si próprio, não como um simples indivíduo imperfeito, ignorante e que tem necessidade de ser corrigido,

5 Sinecura (do latim: sine, "*sem*"; cura, "*cuidado*"): cargo ou emprego rendoso e de pouco trabalho; tipo de emprego em que não se tem responsabilidade.

> formado e instruído, mas sim como um indivíduo que sofre de certos males e que deve fazê-los cuidar. (FOUCAULT, 1985b, p. 62)

Como foi dito, o cuidado de si não constitui um exercício de solidão, mas uma prática social. Nesta perspectiva, o cuidado de si não pode estar desassociado do cuidado com o outro, pois se baseia num jogo de trocas, na interação social. Sobre isso, Foucault afirma que "o cuidado de si – ou os cuidados que se tem com o cuidado que os outros devem ter consigo mesmos – aparece então como uma intensificação das relações sociais." (FOUCAULT, 1985b, p. 58) Há uma série de trocas que constituem o sujeito Isadora Faber: ao manifestar-se numa rede social, ela interage com pessoas de diferentes localidades, apoiadores ou não de sua ação, comprovando que a prática do cuidado de si ocorre nesse jogo de trocas.

Segundo Foucault, a relação consigo, que diz respeito a uma ética do domínio e que se realiza através do uso das práticas de si, é condição necessária para uma investida contra o poder, pois nada limita nem ameaça o poder que se exerce sobre si. (FOUCAULT, 1985b, p. 70) Além disso, ele afirma que é preciso tomar uma atitude constante em relação a si próprio, a fim de que o indivíduo tenha soberania sobre si mesmo e escape de todas as dependências e de todas as sujeições. Assim, é possível afirmar que a cultura de si, este exercício filosófico, corrobora com a emergência de práticas de subjetivação diferenciadas e com a eficácia de práticas de resistência, visando práticas de liberdade.

2.2 Resistência e liberdade para Foucault

Para falar de liberdade, de acordo com a visão foucaultiana, é preciso falar de poder e resistência, pois a liberdade enquanto prática só é possível na medida em que representa não um fim, mas um meio de se conseguir a resistência ao poder. Para Alípio de Sousa Filho (2007), em artigo para o IV Colóquio Internacional Michel Foucault, a liberdade é da ordem das resistências às sujeições dos diversos poderes e o poder, longe de impedir a liberdade, excita-a. De acordo com este autor:

> "[...] A liberdade é da ordem dos ensaios, das experiências, dos inventos, tentados pelos próprios sujeitos que, tomando a si mesmos como prova, inventarão seus próprios destinos. Assim, experiências práticas de liberdades, sempre sujeitas a revezes, nunca como algo definitivo, como numa vitória final. Nem como concessões do alto (Deus ou o Estado), nem como o 'fim de toda dominação'." (FILHO, 2007)

Tendo em vista que não pode haver liberdade apenas no sujeito, mas vivenciada por ele nas relações com todos os demais, considera-se a liberdade como uma prática, uma construção. (FILHO, 2007) Foucault concebe a existência de micropráticas de resistência, pois, para ele, não há poder sem recusa ou revolta em potencial. (FOUCAULT, 2003, p. 384) Assim, compreendemos a liberdade como uma prática que surge a partir de práticas de resistência e que não se esgota.

Segundo Foucault, qualquer relação humana está imersa em relações de poder e onde há poder há resistência (FOUCAULT, 1985a, p. 91), isto porque o poder pressupõe a resistência e precisa dela para existir. A relação entre resistência e poder, na perspectiva foucaultiana, é uma relação fluida. Desse modo, há um dinamismo na relação entre poder e resistência, o que impossibilita o estabelecimento de conceitos definidos sobre poder e resistência. Sobre isso, Veiga-Neto afirma que "a resistência ao poder não é a antítese do poder, não é o outro do poder, mas é o outro numa relação de poder – e não de uma relação de poder." (VEIGA-NETO, 2003, p. 151) Consideramos, pois, que Isadora Faber exerceu uma prática de resistência e, portanto, uma prática de liberdade. Ela resistiu e reagiu aos discursos que objetivam o aluno da escola pública e o caracterizam como desinteressado, despreocupado, apolítico e apático. Ela reagiu e rejeitou as práticas de silenciamento na escola e caminhou no sentido de garantir direitos.

Sabemos que, na via foucaultiana, a liberdade é considerada uma agonística: não há descanso no exercício de sermos livres. Sendo assim, diferente de uma noção que coloca a liberdade como um fim a ser alcançado, para Foucault, a liberdade representa uma prática que visa uma reação constante a relações de poder, de tal modo que aquele que resiste e reage ao poder pode ser considerado livre.

Todavia, cabe-nos interrogar de que maneira o cuidado de si na educação pode propiciar práticas de resistência e de liberdade e alterar (ou influenciar) no cotidiano escolar. Considerando o cuidado de si como um modo diferenciado de olhar para si mesmo, acreditamos que a prática singular de resistência de Isadora Faber exemplifica o modo como o cuidado de si pode transformar contextos de opressão e silenciamento. E é isto que discutiremos a seguir.

3 DIÁRIO DE CLASSE – A VERDADE: UMA VISÃO PANORÂMICA

Segundo Pierre Lévy (1999, p. 11), o crescimento do ciberespaço[6] resulta de um movimento internacional de jovens ávidos para experimentar, coletivamente, formas de comunicação diferentes daquelas que as mídias clássicas nos propõem. Ao observarmos a intensa produção escrita via *Facebook* – da mera reprodução de textos de autores consagrados aos comuns textos com temas relativos à intimidade dos usuários –, o que vemos são indivíduos interessados em participar socialmente. O ambiente digital possibilita que os indivíduos falem / escrevam e sejam ouvidos / lidos e, por isso, é urgente pensar nessas novas formas de interação surgidas no ciberespaço e, principalmente, nas possibilidades de interação propiciadas pelas redes sociais.

Em 2012, Isadora Faber, que na ocasião tinha treze anos, estudante da Escola Básica Maria Tomázia Coelho, situada em Florianópolis – Santa Catarina, criou a fanpage *Diário de Classe – A verdade* na rede social *Facebook* e iniciou uma série de denúncias sobre tudo que considerava insatisfatório em sua escola. Merenda de má qualidade, estrutura física inadequada, aulas consideradas mal elaboradas, faltas injustificadas de professores, dentre outros problemas, ilustraram as denúncias feitas pela adolescente.

Segundo relata no livro que narra sua trajetória (FABER, 2014, p. 35), a inquietação de Isadora em relação aos problemas da escola pública começou em 2010, quando uma de suas irmãs, que cursava a 8ª série na mesma escola que ela, conseguiu uma bolsa de estudos e foi para uma escola particular. Ao chegar à nova escola, a irmã de Isadora teve sérios problemas para se adaptar à nova rotina de estudos: o professor de inglês só falava em inglês com a turma e o professor de matemática passava cerca de dez páginas de lição a cada aula, dentre outros fatores. A adolescente teve muita dificuldade, chorava muito, até que conseguiu se adaptar à nova realidade. No ano seguinte, Isadora quis conhecer aquela realidade de perto e visitou a escola da irmã. Saiu de lá impressionada, pois percebeu que apesar da escola em que a irmã estudava contar com uma estrutura física menor, era muito mais organizada e limpa que a Escola Básica Maria Tomázia Coelho.

6 O ciberespaço, define Lévy (1999, p. 17), é o novo meio de comunicação que surge da interconexão mundial dos computadores, especificando não apenas a infra-estrutura material da comunicação digital, mas também o universo oceânico de informações que ela abriga, assim como os seres humanos que navegam e alimentam esse universo.

Quando criou a fanpage, em 2012, Isadora já não aguentava mais ver os problemas de sua escola serem tratados como normais. Afora outros percalços, sentia-se muito indignada por não aprender nada na aula de matemática e atribuía isso à bagunça da turma e ao aparente descaso do professor. Com a ajuda de uma amiga, Melina, procurou o professor dessa matéria e conversou sobre o que achava que devia mudar em suas aulas, mas as aulas continuaram do mesmo jeito. Então, procurou a direção da escola e nada foi feito também. Ou seja, antes de expor os problemas de sua escola em uma rede social, Isadora tentou o caminho do diálogo, mas não foi ouvida.

Ainda de acordo com seus relatos (FABER, 2014, p.40), Isadora, muito insatisfeita, foi para casa e conversou com sua irmã mais velha sobre o que lhe incomodava. Então, sua irmã mostrou-lhe uma reportagem na internet cujo assunto era uma menina escocesa de nove anos que tinha criado um blog para falar da insatisfação com a merenda de sua escola e, assim, havia se tornado sucesso mundial. Martha Payne, estudante escocesa, criou o *blog Never Seconds* para criticar a pouca quantidade e baixa qualidade da merenda em sua escola. E assim, buscando inspiração na coragem da escocesa, surgiu a ideia da fanpage *Diário de Classe: A Verdade.*

Em entrevista à "BBC Brasil", em 01 de setembro de 2012, Isadora disse que resolveu criar a página porque percebeu que se Martha Payne falou da merenda e obteve resultados positivos, ela teria muitas coisas além da merenda para denunciar, pois sabia que sua escola tinha mais problemas. E deu certo. Criada há pouco mais de três anos, a página *Diário de Classe – A Verdade* é acompanhada por internautas de vários países e conta atualmente com cerca de 584.000 seguidores.

No entanto, tanto a escocesa quanto a brasileira tiveram que se manter firmes diante de represálias dentro e fora da escola. Martha Payne teve o apoio de seus professores, mas o Conselho de Educação da Escócia proibiu que ela continuasse postando fotos da merenda em seu blog e proibiu os professores de comentarem o assunto em sala de aula. Isadora Faber teve que enfrentar a ira de professores, coordenadores, da diretora da escola, das merendeiras e até de colegas de classe, pois a maioria dos funcionários da escola e dos alunos ficou insatisfeita com as atitudes dela e tentou impedir que a menina continuasse com as críticas. Além disso, quando a página idealizada por ela tornou-se conhecida mundialmente, Isadora e sua família passaram a sofrer duras perseguições por pessoas que julgavam um absurdo uma aluna da escola pública aventurar-se a falar de seus professores e a expor problemas de sua

escola. Num dos ataques mais graves, a casa de Isadora foi apedrejada, ocasião em que sua avó, uma senhora de mais de 60 anos, foi atingida por uma pedra. São fatos tristes, pois se trata da liberdade de expressão sendo negada.

Inicialmente, Isadora contava com o apoio de Melina para fotografar e elaborar as postagens da fanpage, porém logo sua amiga foi proibida pelos pais de colaborar com tais postagens porque eles tinham receio das represálias que poderiam acontecer. Assim, Isadora não esmoreceu e seguiu elaborando sozinha as postagens, mas com a autorização e o apoio de seus pais que, posteriormente, passariam a revisar seus textos.

Isadora Faber concedeu entrevistas para importantes veículos de informação, foi notícia em jornais nacionais e internacionais e participou de palestras e conferências em todo o Brasil. Atualmente, ela cursa o 2° ano do ensino médio em uma escola particular de Florianópolis. A frequência das postagens na fanpage diminuiu consideravelmente, pois hoje ela se ocupa com outras atividades e não lhe sobra muito tempo. Em 2013, fundou com a ajuda de outras pessoas a ONG Isadora Faber, cujos objetivos vão desde a realização de projetos educacionais até a inclusão digital para comunidades escolares carentes. Em 2014, lançou o livro *Diário de Classe – A verdade: a história da menina que está ajudando a mudar a educação no Brasil*, que narra sua trajetória.

A trajetória de Isadora nos mostra que sua prática de resistência foi construída através de sua atenta observação das práticas que constituíam aquele ambiente escolar. Mais que isso, sua trajetória nos mostra a relevância de sua relação com outros cidadãos: hora influenciada por reportagens que lê na internet, hora incentivada pelos familiares, hora tentando dialogar com professores e gestores de sua escola, hora debatendo questões relativas à educação com internautas em sua fanpage. O cuidado de si é também cuidado com o outro, não só no sentido de preocupar-se com a coletividade, mas também no sentido de que o cuidado de si ocorre nesse jogo de trocas com os outros.

A noção do cuidado de si compreende autonomia sobre si, garantida através de práticas que constituem o sujeito e permitem que ele se reconheça enquanto sujeito de suas ações. Aos treze anos, Isadora mostrou que a luta pela garantia de direitos é válida e necessária desde muito jovem, pois não há idade para ocupar-se de si e exercer práticas de resistência. Mesmo que a resistência custe os amigos e a paz, como ocorreu com essa jovem, é preciso resistir e se posicionar nas relações de poder. A atitude da adolescente surpreendeu a tantas pessoas porque ela escolheu cobrar seus direitos, em vez de apenas calar-se e

conformar-se diante das explicações dos gestores de sua escola. Assim, Isadora contrariou as estatísticas, que insistem em insinuar que os alunos da escola pública não querem aprender e não se preocupam com o sistema educacional.

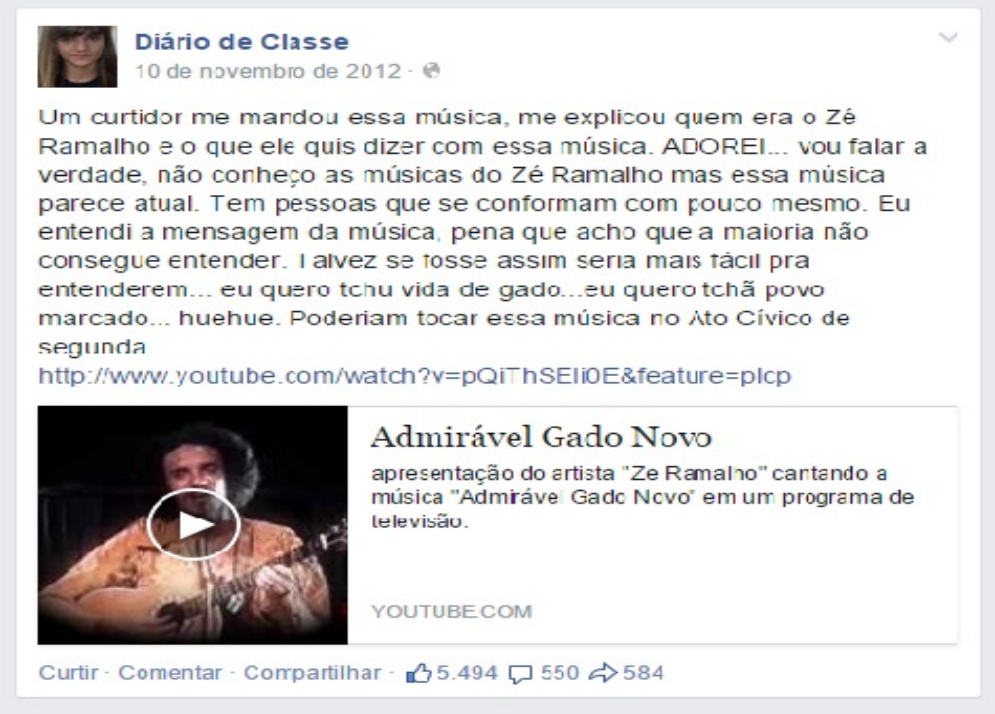
4 REFLEXÕES SOBRE O CUIDADO DE SI NA EDUCAÇÃO: EM QUESTÃO O CASO ISADORA FABER

É possível observar a ocorrência do cuidado de si, de práticas de resistência e de liberdade no discurso de Isadora Faber. Em vários momentos, percebemos, na fanpage criada por ela, enunciados que revelam a arte da existência funcionando como uma prática de resistência e liberdade. Como este artigo é parte de um estudo maior, traremos para breve análise apenas um excerto das postagens realizadas por essa estudante catarinense.

Na fanpage *Diário de Classe – A verdade*, é frequente o compartilhamento de conteúdos indicados por seguidores da fanpage. Isso comprova que Isadora constrói sua prática na interação com outros cidadãos, tornando-se voz de outros também. Em 10 de novembro de 2012, Isadora Faber compartilhou um vídeo que um seguidor de sua fanpage havia lhe enviado e escreveu um texto explicitando a finalidade deste compartilhamento. O vídeo compartilhado contém a música *Admirável gado novo*[7], do cantor e compositor brasileiro Zé Ramalho, que representa uma crítica ao sistema político brasileiro. Ao compartilhar tal vídeo, Isadora assume seu posicionamento político e liga seu discurso a outros discursos que também tentam expressar descontentamento com o cenário político brasileiro. Esta atitude representa, pois, um reflexo do cuidado de si, tendo em vista que aquele que cuida de si reflete sobre (e reage!) às situações de opressão.

7 A canção *Admirável gado novo* faz alusão à obra *Admirável mundo novo*, de Aldous Huxley. Publicado em 1932, este livro narra um hipotético futuro onde as pessoas são pré-condicionadas biologicamente e condicionadas psicologicamente a viverem em harmonia com as leis e regras sociais, dentro de uma sociedade organizada por castas.

Figura 1 – Postagem do dia 10 de novembro de 2012



Fonte: <https://www.facebook.com/DiariodeClasseSC?fref=ts> Acesso em 27 mar. 2015

Isadora demonstra alegria por conhecer a canção e afirma que *tem pessoas que se conformam com pouco mesmo*, numa crítica àqueles que vivem na inércia e aceitam ser o *povo marcado como gado* de que fala Zé Ramalho. Além disso, lamenta por suspeitar que a maioria das pessoas não compreenda o que o compositor quis dizer e faz um trocadilho com outra música[8] que fazia sucesso naquele momento. Ao dizer que seria de mais fácil compreensão se a música dissesse *eu quero tchu vida de gado, eu quero tchã povo marcado*, ela mistura trechos da música de Zé Ramalho com onomatopeias de uma música considerada produto para a cultura de massa, que é elaborada não para fazer pensar, mas apenas para divertir. Outra evidência do cuidado de si em prol de uma prática de resistência e liberdade, Isadora hostiliza a produção cultural sem engajamento político. Se o cuidado de si compreende o cuidado com o outro, a estudante catarinense cumpre mais, uma vez, uma prática de resistência e liberdade através desse cuidado que demonstra ter não apenas consigo, mas com todos que integram aquele espaço. Assim Foucault define:

8 *Eu quero tchu, eu quero tchã* é uma música composta pelo paraibano Shylton Fernandes. Composta de um refrão chiclete com expressões onomatopaicas, em 2012, essa música alcançou o 1 ° lugar entre as músicas mais baixadas no Brasil.

> "[...] em torno dos cuidados consigo toda uma atividade de palavra e de escrita se desenvolveu, na qual se ligam o trabalho de si para consigo e a comunicação com outrem. Tem-se aí um dos pontos mais importantes dessa atividade consagrada a si mesmo: ela não constitui um exercício da solidão, mas sim uma verdadeira prática social." (FOUCAULT, 1985, p. 57)

O discurso de Isadora é finalizado com a sugestão de que a música *Admirável gado novo* seja tocada no ato cívico que ocorre semanalmente na escola em que estuda, o que é, certamente, um recado à comunidade escolar que não apoiou a estudante em sua busca por melhorias para a escola. Assim, Isadora julga que seria mais produtivo ouvir uma música contendo uma recusa ao sistema político em vez de ouvir o hino nacional. O cuidado da escola, que propõe um ato cívico nada reflexivo, é diferente do cuidado de si, que pressupõe uma atitude reflexiva constante.

Podemos considerar que Isadora Faber constitui-se sujeito naquele ambiente escolar a partir de um cuidado de si que leva às práticas de resistência, posicionando-se nas relações de poder, que resultam em práticas de liberdade. Isto pode ser observado nos enunciados produzidos por Isadora, enunciados que se opõem aos enunciados daquele espaço que Foucault define como uma instituição disciplinar. Tal instituição poderia ensinar os alunos a pensar, a ter uma atitude reflexiva diante da vida, no entanto, o que constatamos é que nem sempre a escola contribui com o exercício filosófico que é o cuidado de si.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tentamos mostrar um discurso que expressa uma cultura de si na educação, através da observação de enunciados postados na fanpage *Diário de Classe – A verdade*. Procuramos traçar uma linha de estudo em que se entrecruzassem as noções de cuidado de si, práticas de resistência e práticas de liberdade. Feito isso, tentamos mostrar como o cuidado de si e as práticas de resistência podem ser observados no discurso. Para Foucault, o cuidado de si é condição necessária para uma investida contra o poder. Isadora consegue romper com a objetivação destinada aos estudantes da escola pública porque exerce práticas de cuidado de si. Ao propagar um discurso que questiona o posicionamento dos que fazem parte daquele espaço, Isadora torna-se ameaçadora porque mostra que não é uma aluna despreocupada com o ambiente escolar.

Como vimos, a fanpage *Diário de Classe – A verdade* demonstra a importância do cuidado de si para a emergência de uma prática de resistência. Isadora Faber não corresponde ao que Foucault chama de corpo dócil, e mesmo que tenham tentado interditar seu discurso das mais diferentes formas, ela manteve-se resistente e provou que sua pouca idade não significava inaptidão para práticas de cuidado de si e resistência. O cuidado de si revela-se em Isadora e nos mostra que essas técnicas são essenciais na busca por melhores condições para a educação.

Assim, consideramos que o cuidado de si possibilita a emergência de um discurso de resistência na medida em que esse cuidado é uma atitude reflexiva e que só é resistente aquele que, de algum modo, consegue pensar a sociedade em que vive. Ao propagar seu discurso de resistência, Isadora encontra apoio em milhares de pessoas que pensam como ela, mas não tiveram condições de se manifestar. Logo, o cuidado de si de Isadora alcança outros cidadãos e, mais que isso, esse cuidado é construído nessa relação. Além disso, consideramos também que as técnicas de si podem amenizar a ação do poder disciplinar sobre os corpos individuais, pois aquele que cuida de si deve rejeitar as dependências e sujeições.

6 REFERÊNCIAS

<http://www.bbc.co.uk/portuguese/videos_e_fotos/2012/09/120901_blogueiras_mirins_jp.shtml> Acesso em 27 de ago. de 2013

<http://oglobo.globo.com/sociedade/tecnologia/a-origem-do-facebook-4934191> Acesso em 18 de ago. de 2014

<http://www.facebook.com/DiariodeClasseSC?fref=ts> Acesso em 30 de mar. de 2015

<http://www.ongisadorafaber.org.br> Acesso em 25 de set. de 2014

FABER, Isadora. *Diário de Classe – A verdade*: a história da menina que está ajudando a mudar a educação no Brasil. Belo Horizonte: Editora Gutenberg, 2014.

FILHO, Alípio de Sousa. *Foucault*: o cuidado de si e a liberdade, ou a liberdade é uma agonística. (Trabalho apresentado no IV Colóquio Internacional Michel Foucault. Abril de 2007, Natal - RN) Disponível em: < http://www.cchla.ufrn.br/alipiosousa/index_arquivos/artigos%20academicos/artigos_pdf/foucault,%20o%20cuidado%20de%20si%20e%20a%20liberdade.pdf>. Acesso em 27 mar. 2015

FOUCAULT, Michel. *História da Sexualidade I*: a vontade de saber. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985a.

_____. *História da Sexualidade III:* o cuidado de si. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985b.

_____. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2001.

_____. Omnes et Singulatim: uma crítica da razão política. In: _____. *Estratégia, poder-saber.* Organização e seleção de textos de Manoel Barros da Motta. Tradução de Vera Lúcia Avellar Ribeiro. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003, p. 355-385.

LÉVY, Pierre. *Cibercultura*. São Paulo: Editora 34, 1999.

VEIGA-NETO, Alfredo. *Foucault e a educação.* Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

De volta ao futuro da língua portuguesa.
Atas do V SIMELP - Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa
Simpósio 21 - Ensino de língua portuguesa e a construção de subjetividades no discurso escolar, 3151-3168
ISBN 978-88-8305-127-2
DOI 10.1285/i9788883051272p3151
http://siba-ese.unisalento.it, © 2017 Università del Salento

SUBJETIVIDADE E FORMAÇÃO DO LEITOR: O PROBLEMA DA AUSÊNCIA DA LEITURA LITERÁRIA NOS LIVROS DIDÁTICOS DO CICLO 1 DO ENSINO FUNDAMENTAL

Sheila Oliveira LIMA[1]

RESUMO
A formação do leitor exige processos de subjetivação. Não há possibilidade de enlaçar o sujeito à prática leitora sem que seja tocada sua memória afetiva, tramada a partir dos muitos discursos que a constituem, vários deles tensionados pela linguagem poética. Logo, compreende-se que a leitura significativa apenas se efetiva quando é permitido ao leitor atuar por meio da subjetividade, fazendo verter do texto lido o encontro de si com outras possibilidades discursivas. Nesse sentido, a presença do texto literário desde os primeiros anos do ensino fundamental torna-se fulcral, na medida em que se trata de campo privilegiado para o reposisionamento subjetivo pela apropriação dos letramentos de prestígio. Entretanto, boa parte da ação escolar que objetiva a formação de leitores parece desconsiderar a vinculação entre subjetividade e leitura e, consequentemente, a relevância da leitura literária em seu espaço. Tal concepção conduz à aplicação de atividades centradas na apropriação de operações que habilitam a criança a esquadrinhar os textos sem comprometê-la efetivamente com a leitura em seu potencial formativo. Submetem, portanto, os sujeitos à condição de leitores funcionais, imobilizando posições discursivas construídas historicamente. Essas constatações resultam de pesquisa focada nas propostas de leitura veiculadas pelos livros didáticos (LD) de língua portuguesa do ciclo 1 do Ensino Fundamental. Tendo em vista que o LD é importante objeto difusor de discursos, a pesquisa alerta para a necessidade de rever os fundamentos das abordagens concernentes à formação do leitor, sobretudo no momento inaugural de sua jornada.

PALAVRAS-CHAVE: Leitura; subjetividade; literatura; livro didático.

1. INTRODUÇÃO

Ao longo dos últimos vinte anos, estudiosos do ensino da língua materna e da leitura têm se posicionado de maneira bastante crítica a respeito dos livros didáticos de língua

1 Universidade Estadual de Londrin (UEL), Centro de Letras e Ciências Humanas, Departamento de Letras Vernáculas de Clássicas; Rodovia Celso Garcia Cid / PR445 / Km 380 / Campus Universitário / Cx. Postal10.011 / CEP 86057-970 – Londrina/PR / Brasil; sheilaol@uol.com.br ou sheilalima@uel.br .

portuguesa e da dimensão que tomaram na definição dos currículos e mesmo das metodologias do ensino de leitura (Geraldi, 2015).

Lajolo (1999), ao estudar a história da leitura no Brasil, refere-se ao livro didático (LD) como o "primo rico" das editoras, uma vez que há um mercado pronto a assimilá-lo, dadas as deficiências na formação dos profissionais da educação básica. A aposta no LD parece gerar, deste modo, um ciclo empobrecedor da formação leitora, na medida em que, no Brasil, desde fins do século XIX, sequestra-se do professor a responsabilidade e mesmo o direito de definir o ensino da leitura a partir do seu conhecimento da literatura e, sobretudo, da sua experiência enquanto sujeito leitor.

Marcuschi, também na década de 1990, foi taxativo ao afirmar que os LDs de Língua Portuguesa eram precários, sobretudo no que concerne ao exercício da leitura. Conforme Marcuschi (1996), as atividades de leitura presentes nos livros didáticos por ele analisados não passavam de exercícios de "copiação" dos enunciados presentes nos textos propostos.

Tal precariedade foi, anos depois, novamente observada por Pinheiro (2005). Segundo o estudioso, os livros didáticos mantinham atividades de leitura que em nada contribuíam para a formação do leitor, na medida em que subvalorizavam o texto, ao proporem atividades que se restringiam ao reconhecimento de aspectos formais ou que limitavam a leitura ao estrato mais literal do texto.

O projeto "Leitura literária no Ensino Fundamental – Ciclo 1: concepções e práticas", desenvolvido por docentes e estudantes da Universidade Estadual de Londrina tem como objetivo seguir a linha investigativa proposta por Marcuschi e Pinheiro, no sentido de observar a quantidade e a qualidade das atividades de leitura do texto literário nos primeiros anos do Ensino Básico.

O estudo por nós proposto teve como um de seus propósitos verificar o quanto da situação observada em anos anteriores ainda vigora nos LDs atuais, sobretudo após o final da década de 1990, quando o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) tornou-se segura referência para a escolha das coleções por parte dos professores e das escolas de educação básica.

É preciso ressaltar que a análise dos LDs tem como única perspectiva, em nosso projeto, a observação da tendência ou das tendências que vigoram nesses materiais, tendo em vista que, nos últimos anos, dada a dimensão da sua distribuição por todo país, representam significativas ferramentas na formação do leitor e das práticas docentes, na medida em que os

professores que as utilizam têm nelas forte sustentação para ensejarem seus projetos de ensino, seja pelo acervo de textos que comportam, seja pela organicidade das propostas de atividades com esses mesmos textos.

A relevância do estudo dos LDs e a análise das atividades propostas concentra-se no entendimento de que, embora a formação leitora principie desde antes do processo de alfabetização, o contato com a literatura no momento inaugural da criança com o mundo letrado, quando começa a vislumbrar certa autonomia em relação à escrita, é definidor do seu lugar enquanto leitora. Longe do texto literário, das fissuras que ele propõe, corre-se o risco da formação de meros decodificadores, treinados segundo uma cartilha que não admite diferenças, singularidades, subjetividade.

A leitura literária no estágio inaugural da aprendizagem cumpre um papel fundante no encantamento da criança em relação ao ato de ler, em relação ao simbólico em que tem a chance de ver-se representada. Nesse sentido, o ensino da leitura deve garantir aos alunos ingressantes a possibilidade de exercer trocas simbólicas nos processos de construção de sentidos a partir das relações intersubjetivas entre leitor e texto. Deve, portanto, conceber o leitor enquanto sujeito da sua própria leitura. Para tanto, algumas propostas pedagógicas que visam à formação do leitor devem ser revistas.

Este artigo procura refletir a respeito da necessidade de conceber a leitura enquanto um jogo simbólico entre leitor e texto, num processo de identificação. Sendo assim, debate a relevância da leitura literária enquanto campo privilegiado no favorecimento desse enlace. Por fim, denuncia a precariedade com que a leitura literária vem sendo tratada nos LDs de língua portuguesa dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Ao longo das discussões, procura-se delimitar os conceitos de leitura e de sujeito da leitura, amparando-se no debate trazido pela psicanálise de linha freudo-lacaniana e suas contribuições para a definição de subjetividade.

2. DO SUBJETIVO NA LEITURA

A leitura é um fenômeno complexo. Passa por diversas instâncias do corpo, nas suas diversas compleições. Ela resulta de uma trama de processos, que se iniciam na feição mais bruta do que podemos chamar de corpo, um corpo concreto, neurofisiológico, até atingir seu

limite máximo de abstração, revelado pelos instantes de prazer experimentados por um corpo psíquico, urdido pelos afetos.

Em situações mais frequentes, o ato de ler textos em linguagem verbal pode ser, antes de tudo, conceituado como uma atividade em que o aparelho neurofisiológico capta informações visuais e as reconhece, com base em sua memória, como signos de um sistema, os quais, organizados de determinada maneira configuram-se em novo complexo de informação, agora reconhecido e tratado em plano mais abstrato, por meio de processos de caráter cognitivo. É assim que, muitas vezes, o indivíduo é capaz de enxergar as sequências de letras e palavras de um texto por meio de processos neurofisiológicos, porém, se não conhecer o sistema de escrita de uma língua, não será capaz de decifrar mínimas informações.

Nessa mesma trilha, é possível uma situação de "leitores" capazes de depreender do registro escrito palavras e frases, sem, no entanto, atingir a totalidade do enunciado, seja por se tratar de um iniciante na leitura, seja por se tratar de alguém não familiarizado com o campo semântico ao qual se integra o texto que tem diante de si.

Os estudos relativos aos aspectos cognitivos da leitura avançaram muito nos últimos anos. As reflexões em torno dos processos ascendente e descendente de percepção e assimilação da informação foram fundamentais para a compreensão de que a leitura não se esgota nem principia no momento do encontro dos olhos com as letras. O entendimento de que os conhecimentos prévios e a memória, ao lado de capacidades como a inferência, são elementos fundamentais no processo de leitura promoveu um grande avanço para a proposição de novas estratégias e metodologias de ensino da leitura.

Pesquisadoras como Solé, Kleiman e Kato contribuíram intensamente para a reflexão a respeito dos processos desencadeados durante a leitura, mas, sobretudo, suas pesquisas foram essenciais para o reconhecimento da possibilidade de transpor para a prática docente os conhecimentos fundados pela pesquisa cognitivista. Suas propostas apontam para a criação de metodologias e posturas docentes que favoreçam e amparem o desenvolvimento das habilidades e competências envolvidas no processo de leitura e compreensão de textos.

Entretanto, deve-se admitir que, mesmo com toda a complexidade dos processos cognitivos que viabilizam a leitura, ainda há outras instâncias que ensejam sua realização. Dentro do campo social, não podemos deixar de considerar que toda leitura se estabelece por meio da interação entre leitor e texto, num processo que integra aspectos enunciativos, argumentativos e, por fim, discursivos.

No âmbito da enunciação, é possível afirmar que a compreensão leitora só se efetiva na medida em que ocorre a construção solidária de sentidos no encontro entre locutor (o texto ou, para alguns, o seu autor) e interlocutor (no caso, o leitor). Vale dizer que, conforme Culioli (1973, p.86, apud INDURSKY, 2011, p. 168), "um texto não tem sentido fora da atividade significante dos enunciadores". Isto é, o sentido de um texto resulta necessariamente de um processo interlocucional entre autor/texto e leitor.

No âmago do processo enunciativo em que consiste a leitura, é possível identificar um regime de argumentação. Na medida em que todo texto é munido de uma função argumentativa, em que o autor visa à persuasão do seu interlocutor por meio de um trabalho que ativa estratégias discursivas as mais diversas, é possível reconhecer no ato da leitura um espaço de negociação, às vezes mais simples, outras mais custosa, em prol da disseminação de uma ideia ou de toda uma ideologia.

Entretanto, a leitura, por não se configurar como tarefa ou operação passiva, no que se refere ao papel assumido pelo leitor, constitui-se também como um jogo de tensões, em que os sentidos podem resultar de atitudes leitoras muitas vezes distintas. Deste modo, a leitura se efetiva na medida em que o leitor se posiciona ideologicamente em relação ao texto, ao discurso que este manifesta. Sobre a natureza discursiva do ato da leitura, Indurski (2011, p. 174) afirma:

> Tal produção consiste, de fato, em um encontro entre sujeitos ideologicamente constituídos e que travam entre si uma interlocução discursiva da qual pode resultar um entendimento [...] em que o leitor se constitui como *efeito-leitor*. Mas esta produção de leitura também pode conduzir a uma disputa de sentidos [...]. Esta disputa coloca o leitor na *função-leitor*. Entretanto, a produção de leitura pode chegar ao desentendimento. E isto ocorre porque a prática da leitura, neste caso, é produzida por um leitor que se inscreve em uma outra Formatação Discursiva da qual emerge como *sujeito-leitor*.

Para a Análise do Discurso, portanto, a leitura é um processo que dinamiza o texto. Isto é, a leitura de um mesmo texto é múltipla, tanto quanto o são seus leitores, o que torna a compreensão dos processos nela envolvidos – mesmo os cognitivos – e os resultados dessa interlocução ainda mais complexos e difíceis de serem categorizados. Isto é, um mesmo indivíduo, diante de textos distintos, pode apresentar-se como leitor mais ou menos competente, mais próximo de um sujeito-leitor ou de um efeito-leitor, conforme suas posições e filiações ideológicas em relação às que o texto se vincula. Os parâmetros que têm sido construídos pelos LDs e mesmo pelas avaliações externas de âmbitos estadual e nacional não

parecem admitir tal particularidade ao conduzir seus trabalhos para a construção ou para a averiguação do que costumam considerar "leitor crítico". O resultado disso é, possivelmente, a formação de poucos leitores que assumam seu lugar de sujeito no ato da leitura e, em contrapartida, uma condução equivocada dos descritores que constituem os exames externos que visam a averiguar o atual estado da leitura no país.

Se a leitura resulta da integração de um complexo de instâncias que congrega desde o aspecto mais concreto da percepção até o plano mais inapreensível da subjetividade, parece-nos inadiável a reflexão a respeito dos aspectos que constituem o sujeito-leitor, tendo em vista não unicamente o campo ideológico, mas o afetivo e o psíquico.

Para Jouve (2002), a leitura do texto literário passa, indiscutivelmente, pelo domínio dos afetos, pois "As emoções estão de fato na base do princípio de identificação, motor essencial da leitura de ficção."(p. 19). Entretanto, é possível que a vinculação afetiva não se restrinja à leitura literária, podendo ser também motor para outras leituras, de textos mais técnicos e literais. Afinal, embora não seja o foco deste trabalho, é preciso questionar também as razões pelas quais os sujeitos optam por leituras em outras esferas discursivas, não artísticas, e nelas também encontram prazer, estímulos, enfim, enlaces subjetivos.

Certo é, entretanto, que os enlaces subjetivos com textos literários são tanto mais evidentes, seja, como diz, Jouve (2002), pela relação de identificação com personagens, seja pelos discursos de inflexão poética que alicerçam tanto a narrativa quanto a poesia e mesmo o teatro. E talvez seja por essa razão que a abordagem da leitura literária enquanto fenômeno não possa prescindir do referencial da psicanálise, na medida em que diz respeito a operações discursivas que põem em causa as tensões próprias de um sujeito que se vê manifestado no e pelo confronto com o outro.

O sujeito que emerge no ato da leitura – seja pela identificação com temas, personagens, enunciados poéticos ou por qualquer outro fator de ordem simbólica – deve ser considerado em sua dimensão mais complexa e profunda, naquilo que entendemos que apenas a psicanálise freudo-lacaniana tem condições de mapear.

A instauração de um eu, segundo a psicanálise freudiana, tem seu princípio no momento da separação do bebê em relação à sua mãe. Essa separação, entretanto, só se estabelece de modo definitivo a partir do momento em que a criança se reconhece separada da mãe, quando, então percebe-a como um outro e, assim, referencia-se pela falta, pela incompletude. (FREUD, 2003)

Nessa esteira, Lacan traça seu conceito de sujeito a partir da instauração da linguagem, pelo "não" que ela estabelece. Isto é, a constituição do sujeito se realiza pela interdição que a linguagem estabelece no contato com o Outro. O "não" que distingue o bebê e sua mãe, que interdita a plenitude de um "eu", é justamente o que garante a sua existência subjetiva e que instaura um processo infinito de busca pela completude perdida para sempre. Nessa busca, o sujeito do inconsciente, instaurado no nascimento, é agora representado por um significante, S1, isto é, o sujeito barrado, o sujeito a quem foi negada a completude.

Fink (1998, p.63), em sua explanação sobre o sujeito lacaniano, elucida:

> Esse significante toma o lugar do sujeito, ocupando o lugar do sujeito que agora desapareceu. *Esse sujeito não tem outra existência além de um furo no discurso*. O sujeito do inconsciente manifesta-se no cotidiano como uma irrupção transitória de algo estranho ou extrínseco. Em termos temporais, o sujeito aparece apenas como uma pulsação, um impulso ou interrupção ocasional que imediatamente se desvanece ou se apaga, "expressando-se", desta maneira, por meio do significante.

Deste modo, em sua jornada, S1 se depara com outros significantes, no espaço simbólico das interações enunciativas. No espaço da leitura, por exemplo, onde encontra novas representações de si e do seu desejo, ao que podemos chamar de um processo de identificação com a leitura.

Tendo em vista esse intrincado universo de construção simbólica, parece-nos fundamental refletir sobre a leitura nos espaços escolares como uma tarefa de alta responsabilidade e de complexidade ainda a ser explorada. Isto é, num modelo educacional, como o que predomina no Brasil, que desconsidera a heterogeneidade como fator constituinte dos ambientes escolares, o reconhecimento de que a leitura é um fenômeno de ordem subjetiva, que só se realiza efetivamente quando resultante de processos identificatórios, parece-nos uma urgência.

Vale ressaltar, entretanto, que, ao reconhecer o ato da leitura enquanto uma troca simbólica entre leitor e texto por meio de processos identificatórios, não se está afirmando que só é possível ler aquilo que cause prazer imediato ou apaziguamento momentâneo das angústias de um sujeito em busca. Os processos identificatórios na leitura estão mais próximos da definição de constituição de sujeito-leitor da AD, próximos à experiência do leitor crítico anunciado pelos muitos documentos que visam a formação leitora.

Retomando o conceito de sujeito lacaniano, o ato da leitura, portanto, pode ser concebido como um processo em que S1 é representado, momentaneamente por S2, S3, Sn.

Trata-se, por exemplo, da aparente desidentificação com os vilões dos romances, essas personagens que negam ao Outro o que este nos negou. Aqueles que, paradoxalmente, são heróicos transgressores da mesma Lei que nos coloca numa posição de sujeição, de falta, e que, por isso, tornam-se assim tão odiosos. É o Fiódor Karamázov, que queremos morto, ou a morte do irmão Dito, que nos põe atônitos ao lado de Miguilim. E é também toda poesia que expõe nossos vazios e nossas precariedades simbólicas no instante em que se manifestam como S2, S3, Sn desse sujeito perdido, furo no discurso.

A leitura do texto literário, já o disse Candido (1995), é um direito porque, entre outras razões, pode assegurar certo equilíbrio psíquico e, numa dimensão mais ampla, o equilíbrio de toda uma sociedade. Sua presença na escola, antes de se configurar enquanto componente curricular ou função disciplinar, no caso do Brasil, é quase que a única garantia de um contato efetivo com a leitura. Entretanto, sua abordagem, desde sempre, tem sido precarizada, porque usada como instrumento de doutrinação – moral, linguística ou social. O resultado disso tem sido processos de afastamento e mesmo repulsão à leitura por parte dos alunos, na medida em que nunca foram minimamente contemplados em sua subjetividade no decurso de suas formações leitoras.

3. LEITURA LITERÁRIA NOS PRIMEIROS ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Embora tenhamos afirmado, antes, que a leitura na escola, principalmente a literária, não venha se constituindo da maneira mais fiel aos seus propósitos e demandas originais, devemos reconhecer que, ao menos no Brasil, o espaço privilegiado para sua divulgação e realização é a escola. Seja pelo acesso aos suportes que a veiculam, seja pela própria implementação da experiência leitora, a escola tem sido o espaço em que as crianças e os adolescentes realizam os primeiros contatos com textos escritos numa linguagem mais elaborada. Porém, conforme afirmou-se antes, isso não significa que, necessariamente, vivenciem efetivas experiências leitoras.

Entretanto, justamente por se tratar do espaço já legitimado para que esses tênues contatos se efetivem, acreditamos que deva ocorrer uma maior atenção no sentido de adensar tal relação, até alçá-la a uma condição relevante para a formação do leitor.

O momento do ingresso no universo letrado, quando da instauração do processo de alfabetização, no primeiro e no segundo anos do Ensino Fundamental, pode ser fulcral para a fundação de um percurso significativo na formação leitora. Trata-se do momento em que a criança, muitas vezes, distancia-se mais formalmente da mãe, quando permanece por pelo menos quatro horas longe do seio da família, do universo mapeado e, nesse sentido, seguro – porque reconhecido – e passa a integrar novos espaços, novos grupos, interagindo com outros sujeitos em novas conjunturas simbólicas.

Num contexto assim constituído, os sujeitos demandam processos identificatórios, em geral efetivados com a professora de sala ou um colega e mesmo com o conhecimento que circula por meio dos diversos enunciados. Nesse âmbito, apesar de fazerem parte de um universo cujo contato se efetua, em geral, pela primeira vez nesse momento, a literatura e a leitura cumprem uma função de encontro com um simbólico que, apesar de novo – já que se trata da escrita – ecoa sons conhecidos – das narrativas orais, canções, adivinhas etc. veiculadas na casa, nos quintais, na rua. A literatura, portanto, pode se inserir na ambiência escolar do 1o e do 2o anos como representação de um universo reconhecível, porém novo e, por essa razão ambígua, instigante. Nesse campo de forças deve ser erigido o potencial da subjetividade leitora, da busca perpétua pelo significante, pela representação subjetiva na literatura. Elemento que deverá alçar consigo o desejo pela aprendizagem da leitura, pela alfabetização enquanto demanda subjetiva e não, exclusivamente, como exigência social.

A condição para que esse quadro se estabeleça começa pela apresentação de textos que sejam de qualidade formal e temática, que tenham um apelo à subjetividade, que sejam literários por excelência. Muito embora não seja tarefa simples definir o que pode ser considerado literatura ou não, sobretudo no terreno da infância, não é difícil demarcar, dentro da imensa produção do gênero, os textos em versos ou a ficção que instauram todo um processo encantatório ou mesmo que têm o poder de comover o leitor, não tanto pelo tema, mas pelo modo como este é representado por meio de uma linguagem simbólica.

A presença do livro como resultado da ampliação dos acervos das bibliotecas das escolas, garantido por programas federais de incentivo à leitura, é hoje uma realidade. Mas a presença do livro de literatura não é solução em si. A promoção da leitura e a garantia da formação leitora vão muito além dos incentivos materiais, embora se trate de elemento fundamental, condicionante mesmo de todo o processo. Entretanto, para além do aspecto dos investimentos materiais, a formação do leitor de literatura exige a retomada de

posicionamentos por parte da escola e dos educadores, sobretudo quando se tem como referencial a subjetividade leitora.

Nesse sentido, numa abordagem que aponta para a relevância da subjetividade no processo de formação do leitor, alguns paradigmas fossilizados devem ser revistos. Deste modo, ressaltamos a necessidade da frequência das leituras literárias, da variedade de gêneros que compõem o acervo, da facilidade do acesso das crianças aos volumes, da importância de atividades programadas de leitura sob a condução do professor e, por fim, das leituras compartilhadas, segundo o modelo de Colomer (2007), que consiste num espaço coletivo de reflexão, onde os sentidos atribuídos ao texto são negociados entre os leitores.

Numa perspectiva de formação leitora fundamentada na subjetivação e nos processos identificatórios, o espaço para a livre expressão das reflexões mobilizadas pela leitura é de fundamental importância. A leitura compartilhada assume esse significado, na medida em que é concedido ao leitor iniciante o direito de assumir-se enquanto sujeito de sua leitura, ainda que, no embate com os demais leitores, ele venha reconhecer que, talvez, tenha se equivocado no seu processo de produção de sentidos, podendo admitir, assim, a legitimidade da reformulação, tão comum numa leitura autêntica.

Para que essas possibilidades de trabalho com a leitura se efetivem, porém, é preciso abandonar o extremo apego, que vemos nos materiais didáticos, às atividades que primam pela leitura mais literal e unilateral, justificadas apenas pela facilidade em se criarem exercícios – em geral questionários – cujas respostas sejam únicas e indiscutíveis. Atividades que, justamente por seu caráter redutor dos sentidos, não conduzem a uma leitura que considere a polissemia própria da literatura e, menos ainda, a relação subjetiva do leitor com o texto, o seu texto.

4. A (NÃO)LEITURA (NÃO) LITERÁRIA NOS LIVROS DIDÁTICOS

Os estudos realizados ao longo dos anos de 2013, 2014 e 2015 pelo Projeto de Pesquisa “Leitura literária no ensino fundamental – ciclo 1: concepções e práticas” investigaram a presença de textos literários e a característica das atividades de leitura literária nos dois primeiros volumes de dez coleções de livros didáticos (LD) de língua portuguesa do Ciclo 1 do Ensino Fundamental produzidos por editoras brasileiras. O objetivo da pesquisa

era averiguar se havia uma tendência na concepção de leitura literária manifestada pelas atividades propostas pelos LDs distribuídos por todo o país. Embora não possamos dizer que o LD seja a única fonte de informação a esse respeito, cabe ressaltar que se trata de um instrumento que, devido ao forte investimento do PNLD, tem atingido os rincões mais distantes do país, servindo não apenas como material para a formação do estudante, mas também – e principalmente – do professor, que passa a se apropriar de certos posicionamentos metodológicos veiculados por tais aparatos.

No tocante à presença de textos literários nos LDs investigados, observou-se que há uma preocupação em apresentar uma quantidade razoável – em torno de 50% do total de textos – de obras não propriamente literárias, mas que, de algum modo, façam parte de uma esfera discursiva que pode ser aproximada da literária, na medida em que os enunciados que a compõem fazem uso de certos procedimentos encontrados na literatura, como a versificação ou a ficcionalização. Entretanto, na maioria dos casos, o material apresentado como literatura não chega a se configurar como tal, seja pela ausência de tensão no enlace entre forma e conteúdo, seja pela profundidade quase nula dos textos e temas expostos.

Outro fator relevante que implica em prejuízo para o contato do aluno com o texto literário ocorre com a frequente e, muitas vezes, inevitável mutilação das obras propriamente literárias inseridas nos volumes. Na maior parte das vezes, os cortes propostos pelo LD alteram o sentido do texto original ou demovem seu caráter literário, uma vez que opta-se por realizar recortes em trechos que, fora do contexto original, não podem ser reconhecidos como literatura.

Ainda mais grave parece-nos a apresentação de textos, em geral em versos, escritos especialmente para fazer parte do LD e com a finalidade de destaque de elementos relativos ao código alfabético. É o caso do exemplo a seguir – extraído do primeiro volume de um dos LDs que compõe o corpus de análise –, que tem por finalidade realizar o destaque da letra B como parte do processo de alfabetização:

> O boi é um bichinho
> Que adora passear
> Come tanto esse boi
> Que a barriga vai estourar
> Boi, boi, boi...
> Deixe a grama
> e vem pra cá.
> (PASSOS, 2009, p. 38)

Na busca de uma tendência que revelasse a concepção de leitura e de seu ensino veiculada pelos LDs dos primeiros anos do Ensino Fundamental, a pesquisa procurou investigar o modo de apreensão dos textos considerados da esfera literária – não propriamente literários –, chegando aos seguintes números:

Objetivo da atividade	**1º ano**	**2º ano**
Código Alfabético/Gramática	41%	29,5%
Caracterização de gênero	6,1%	17,6%
Produção textual	5,5%	9,1%
Reflexão temática	5%	12,5%
Leitura literal	34%	22,7%
Leitura literária	8,4%	8,5%

Fonte: Projeto de pesquisa "Leitura literária no ensino fundamental – ciclo 1: concepções e práticas".

Observa-se, portanto, que há uma tendência a operacionalizar a leitura em função da compreensão dos elementos estruturais do texto, já que os percentuais maiores em relação ao tipo de atividade proposta fixam-se no trabalho com o código e a gramática, na carcterização do gênero e na leitura literal, ou seja, na apreensão mais rasa do texto, focada em enunciados simples e sem a necessidade de mínimas operações inferenciais.

No campo específico da leitura que podemos considerar efetivamente literária, ou seja, que demanda do leitor uma interação subjetiva e que conta com espaços de criação por parte do sujeito que lê, chama a atenção a sua quantidade irrisória. Se computada dentro da totalidade do LD, em meio a atividades de toda ordem e com textos das mais diversas esferas discursivas, o percentual relativo à leitura literária ainda cai para 2,37% , nos LDs do primeiro ano, e 2,6%, nos do segundo ano.

Outro fator ainda bastante relevante a respeito das propostas de leitura literária refere-se às estratégias de abordagem do texto. Em sua maioria – 64,5%, para o primeiro ano, e 76%, para o segundo – as atividades de leitura são efetuadas por meio de questionários, muitos deles com perguntas de múltipla escolha. As demais atividades fazem uso do desenho interpretativo ou de diálogos opinativos sobre as temáticas abordadas, estes últimos, muitas vezes, prescindindo da compreensão dos textos propostos para que se realizem.

Os dados numéricos, além de revelarem a pouca atenção dada à leitura literária, denotam uma escolha procedimental em relação à formação do leitor. Diante de tais números e da qualidade do material ofertado ao aluno, é possível depreender que a tendência

metodológica propagada considera a leitura, mesmo a literária, restrita a um processo de decodificação que, quando muito, mobiliza apenas a instância cognitiva do indivíduo, dada a relevância atribuída aos aspectos estruturais do texto, qualquer que seja. Nessa esteira, conforme se verá no exemplo a seguir, considera o leitor um indivíduo isolado em sua própria cognição, dependente de orientação alheia para apontar as perguntas a serem feitas ao texto, isto é, para autorizar possíveis espaços de interação texto-leitor.

Num dos LDs de 1º ano[2] analisados, encontramos o seguinte poema:

O BOI

O BOI BOMBOM BATEU,
BATEU PERNA POR AÍ,
NO BEM-BOM
SENTINDO A SUA FALTA,
OS BOIS PERGUNTAVAM:
- AONDE FOI O BOMBOM?

FORA DO PASTO, SÓ NOVIDADE.
NA BICA, ÁGUA BEM FRESQUINHA.
NA BOCA DA GRUTA,
BOMBOM BERROU, BERROU
DE MIL MODOS DIFERENTES,
GOSTANDO DA BRINCADEIRA

DEU UM DEDO DE PROSA
COM OS AMIGOS MACACOS.
COMEU JABUTICABAS DO MATO.
GOSTOU E REPETIU E REPETIU.
BARRIGA CHEIA, DORMIU MUITO
- QUE BOI NENHUM É DE FERRO.
E SONHOU COM UM PAÍS
SEM CARROS DE BOI
E SEM AÇOUGUEIROS.
(Elias José. *Um jeito bom de brincar*. São Paulo: FTD, 2002. p.32 e 33.)

2 Não mencionamos o título do LD neste artigo por entendermos que nosso objetivo não é denunciar isoladamente coleções ou autores, mas tão somente observar tendências metodológicas em tais materiais. O exemplo aqui mencionado é um recorte representativo de tantas outras situações semelhantes constatadas nas análises do *corpus* como um todo.

Conforme é possível observar, numa breve análise, o poema traz ao leitor um universo rural idílico, muito caro à infância, em que animais assumem características afetivas humanas.

O Boi Bombom, investido do desejo de conhecer um outro mundo para além das cercas, transpõe os limites do pasto e busca um universo de vastidão e novidades, contrariando todo um plano estável de que bois devem ficar em seus limites com o destino predeterminado do açougue.

O poema, composto em versos livres e estrofação irregular, assume o foco de Bombom e descreve o ambiente natural, marcado pela diversidade de animais e paisagens, evidenciando a experiência de liberdade vivida pelo boi.

Bombom é capaz de berrar "de mil modos diferentes" e de sonhar "com um país sem carros de bois e sem açougueiros". É, nesse sentido, diferente dos demais bois que se mantêm no pasto. É complexo e capaz de expressar sua complexidade em berros distintos. É, portanto, humano, porque mostra-se também ousado e empenhado em seus desejos de liberdade e de vida.

"O boi", conforme se observa, é um poema direcionado ao público infantil com tema voltado para a liberdade e o desejo de vida. Ao que tudo indica, o texto tem condições de ser lido por crianças e de ser discutido, comentado e compartilhado a partir das possíveis identificações subjetivas dos desejo de liberdade e de vida experimentados por seus leitores. Trata-se, portanto, de uma obra literária que enlaça o leitor, conduzindo-o a uma leitura em que pode ver sua subjetividade simbolizada no texto.

No entanto, o LD em que o poema é apresentado reduz as possibilidades de leitura a alguns poucos itens de reconhecimento do código alfabético e de sentidos imediatos, literais, por meio das questões abaixo reproduzidas:

> 2. OBSERVE ESTE TRECHO:
> "O BOI BOMBOM BATEU, BATEU PERNA POR AÍ"
>
> A) PINTE A LETRA QUE SE REPETE NO INÍCIO DAS PALAVRAS
> • ESCREVA ESSA LETRA NO QUADRADINHO [ ]
>
> B) O QUE SIGNIFICA A EXPRESSÃO "BATEU PERNA POR AÍ"?
> C) O QUE O BOI FEZ PARA MOSTRAR QUE ESTAVA GOSTANDO DA BRINCADEIRA?
>
> 3. LIGUE A PALAVRA AO DESENHO:

BICA	[imagem de um boi]
BOCA	[imagem de um bombom]
JABUTICABA	[imagem de uma criança com uma flecha apontando sua barriga]
BOI	[imagem de uma boca]
BOMBOM	[imagem de água jorrando]
BARRIGA	[recorte de imagem de jabuticabas no tronco da árvore]

Embora tenhamos clareza de que as atividades com o código alfabético sejam uma necessidade dentro do contexto do ensino das primeiras letras, a proposta de compreensão do texto "O boi" é claramente empobrecedora. As questões 2A e 3 podem ser justificadas pela necessária lida com o código durante o período de alfabetização. A questão C evidencia ainda uma operação com o código, na medida em que exige do leitor apenas a localização de informação evidente, indiciada pelo enunciado "Gostando da brincadeira", presente na pergunta e no poema. A questão B exige do aluno um conhecimento de mundo de expressões metafóricas. Esse conhecimento, caso não faça parte do repertório linguístico do aluno, pode ser inferido a partir da leitura global do poema. Porém, no enunciado do exercício não há indicativo de que o aluno deverá buscar a resposta no próprio texto.

Todas as questões propostas pela atividade do LD levam o leitor a lidar com aspectos relativos ao código, seja em termos do registro da escrita, seja pela compreensão de expressões idiomáticas. Os sentidos mais relevantes do texto, sua temática a possibilidade de identificação do aluno-leitor com a experiência de desejo de liberdade representada pelos versos não são em momento algum abordadas, sendo possível afirmar que, apesar de se tratar de um texto literário, a atividade proposta não pode ser considerada enquanto leitura literária.

A partir da análise quantitativa dos corpora e da averiguação qualitativa de atividades como a que foi exposta acima, é possível considerar que a formação proposta ao leitor pelos LDs do Ciclo 1 investigados na pesquisa desconsidera a vinculação entre subjetividade e leitura. Primeiramente porque não põe à disposição do aluno uma quantidade razoável de textos literários capazes de enlaçar subjetivamente a criança. Em segundo lugar, mas não menos importante, porque parece não haver interesse em urdir a relação com a leitura a partir das tramas da subjetividade, uma vez que as atividades propostas demovem o aluno do seu lugar de sujeito da leitura, isto é, não permitem que ele realize efetivamente as trocas

simbólicas que o identificam com a obra e que possibilitam a sua representação por meio de enunciados finamente tecidos.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Embora seja possível admitir que algumas das habilidades que favorecem os processos de leitura e compreensão de textos sejam fruto de outras formas de lida com a linguagem simbólica, seja por meio da oralidade ou mesmo de linguagens não verbais, a formação do leitor, em boa parte das situações em nosso território, inicia-se quando do ingresso da criança na escola de Ensino Fundamental.

A atividade leitora bem como o processo de constituição do leitor demandam operações que dinamizam desde atividades de teor neurológico até relações intersubjetivas, marcadas por posições de caráter ideológico e afetivo. Nesse sentido, atingem aspectos da subjetividade, os quais não podem ser desprezados na condução da formação do leitor, sob pena de a atividade leitora não chegar a representar um elemento significativo no âmbito da escolarização.

O livro didático, fonte principal de acesso à leitura e à literatura nas classes de primeiro e segundo anos do Ensino Fundamental, pode ser considerado como um dos veículos mais importantes de difusão de metodologias e práticas de ensino da leitura e, por essa razão, merece especial atenção na condução de programas para a formação leitora.

Embora muitas vezes alicercem seus discursos teóricos – veiculados nos manuais anexos – em teorias principalmente sócio-interacionistas e cognitivistas, poucas vezes se vê nos LDs uma transposição didática que conte com mais de uma instância de processamento na composição do tecido complexo que é o fenômeno da leitura.

O conjunto dos LDs investigados apresentam metodologias para a formação do leitor distantes de uma compreensão mais refinada de procedimentos que efetivem a relação inerente entre subjetividade e leitura. Nessa perspectiva, não se observa em tais materiais uma concepção de leitor e da formação leitora como resultante de um percurso de identificação com os textos. Consequentemente, não se avista ali a apreciação da literatura como um campo privilegiado para o encontro de representações que permitam o enlace subjetivo entre leitor e texto, entre leitor e leitura.

Diante desse quadro, em que a subjetividade é completamente exilada dos espaços de ensino da leitura, chamamos a atenção para a necessidade de uma revisão teórico-metodológica na formação docente, que implique uma atuação mais significativa nos processos de constituição do leitor.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Brasil. *Guia de livros didáticos* : PNLD 2013: letramento e alfabetização e língua portuguesa. – Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2012.

Candido, Antonio. *Vários escritos*. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

Colomer, Teresa. *Andar entre livros:* a leitura literária na escola. Tradução de Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2007.

Fink, Bruce. *O sujeito lacaniano*: entre a linguagem e o gozo. Tradução de Maria de Lourdes Sette Câmara. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

Freud, Sigmund. *Além do princípio do prazer*. Tradução de Christiano Monteiro Oiticica. Rio de Janeiro: Imago, 2003.

Geraldi, João Wanderley. A aula como acontecimento. In: *A aula como acontecimento*. São Carlos: Pedroe João Editores, 2015, p.81-101.

Indursky, Freda. *Estudos da linguagem:* a leitura sob diferentes olhares teóricos. In: TFOUNI, Leda Verdiani. *Letramento, escrita e leitura:* questões contemporâneas. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

José, Elias. *Um jeito bom de brincar*. São Paulo: FTD, 2002.

Jouve, Vincent. *A leitura*. Tradução de Brigitte Hervot. São Paulo: Unesp, 2002.

Lajolo, Marisa; ZILBERMAN, Regina. *A formação da leitura no Brasil*. São Paulo: Ática, 1999.

Marcuschi, Luís Antônio. *Exercícios de compreensão ou de copiação nos manuais de ensino de língua.* In: Em aberto, ano 16, n.69, jan/mar. 1996, p. 64-82.

Passos, Célia Maria Costa e SILVA, Zeneide Albuquerque Inocêncio da**.** *Língua portuguesa*. São Paulo: Ibep, 2009.

Pinheiro, José Helder. *Abordagem do poema: roteiro de um desencontro.* In: DIONÍSIO, Ângela Paiva e BEZERRA, Maria Auxiliadora. *O livro didático de português: múltiplos olhares.* Rio de Janeiro: Lucerna, 2005, p. 62-74.

De volta ao futuro da língua portuguesa.
Atas do V SIMELP - Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa
Simpósio 21 - Ensino de língua portuguesa e a construção de subjetividades no discurso escolar, 3169-3184
ISBN 978-88-8305-127-2
DOI 10.1285/i9788883051272p3169
http://siba-ese.unisalento.it, © 2017 Università del Salento

A LÍNGUA PORTUGUESA NOS MODOS DE SUBJETIVAÇÃO ESCOLAR DO POVO AKWÉN-XERENTE (JÊ)

Sinval Martins de SOUSA FILHO[1]

RESUMO
Analiso discursivamente como os Akwén-Xerente estabelece modos de se subjetivar quando usam a língua portuguesa na escola, ou seja, discuto como se dão os processos linguístico-discursivos de subjetivação dos sujeitos escolares, e como tais imperativos são expressos nas práticas realizadas em sala de aula, em documentos, parâmetros, políticas educacionais e outros que dizem respeito à educação escolar indígena, particularmente os documentos que dizem respeito aos Xerente (Braggio e Sousa Filho, 2006 e Sousa Filho, 2011). O aporte teórico para o desenvolvimento do estudo respalda-se nos estudos de Foucault (1995), para quem o sujeito é produzido nas relações de força presentes nos planos do poder e do saber, e de Bakhtin (2000), para quem as práticas discursivas regulam as vidas dos sujeitos sociais e estes refletem e refratam aquelas. Trata-se de um estudo de natureza qualitativo-descritiva cuja proposta metodológica converge à análise dos documentos oficiais que regulamentam as propostas de educação escolar indígena no país e às nossas observações etnográficas das práticas pedagógica dos Xerente, as quais se dão desde os idos de 1998. Os resultados apontam para a construção de elementos de subjetivação elaborados nas práticas discursivas da escola indígena e da escola não indígena, as quais fornecem bases para a apreensão de novos regimes de verdade sobre o sujeito e seus modos de agir socialmente.

PALAVRAS-CHAVE: Akwén-Xerente; Subjetividade; Língua Portuguesa.

INTRODUÇÃO

Os Xerente ou Akwén, autodenominação, constituem um povo indígena que habita duas terras indígenas que estão localizadas no município de Tocantínia – Tocantins, que fica no Brasil Central, na Amazônia legal. Em 56 aldeias (ou grupos familiares) distribuídas pelas duas terras, vivem aproximadamente 3.600 indivíduos na sociedade Akwén-Xerente que são classificados como pertencentes à família linguística

1 UFG – Faculdade de Letras – Departamento de Pós-Graduação em Letras e Linguística – Caixa Postal 131 – Campus II (Samambaia) – CEP 74.001-970 – Goiânia – Goiás – Brasil – E-mail: <sinvalfilho7@gmail.com>.

Jê, do tronco Macro-Jê. Esse tronco é essencialmente um tronco linguístico brasileiro.

Abaixo, no mapa, encontra-se localizado o município de Tocantínia, onde se situam as terras indígenas Funil e Xerente.

Figura 01 - Mapa de localização de Tocantínia – Tocantins – Brasil



1. Localização do município de Tocantínia - TO. (WIKIPEDIA, 2015)

Desde 1997 tenho estudado a língua Xerente. Nesse período, defendi uma dissertação de mestrado (Sousa Filho, 2000) e uma tese de doutorado (Sousa Filho, 2007). Escrevi muitos artigos sobre aspectos da gramática dessa língua e sobre aspectos da educação escolar vivida pelos Xerente.

Dessa forma, esse texto é, em grande medida, resultado de minhas reflexões sobre o povo Xerente. Meu objetivo nesse estudo é analisar discursivamente como os Akwén-Xerente estabelece modos de se subjetivar quando usam a língua portuguesa na escola, ou seja, discuto como se dão os processos linguístico-discursivos de

subjetivação dos sujeitos escolares, e como tais imperativos são expressos nas práticas realizadas em sala de aula, em documentos, parâmetros, políticas educacionais e outros que dizem respeito à educação escolar indígena, particularmente os documentos que dizem respeito aos Xerente (Braggio e Sousa Filho, 2006 e Sousa Filho, 2011).

Assim, para a referida análise, parto de uma observação etnográfica iniciada no final dos anos 90. Descrevo alguns aspectos da educação brasileira, desde sua implantação no país, com o intuito de tentar entender as bases epistemológicas da educação oferecida aos Xerente. Em seguida, visando compreender como o indivíduo Xerente é discursivizado e como ele estabelece modos de subjetivação ao usarem a língua portuguesa, centro-me em categorias explicativas de Foucault (1995), para quem o sujeito é produzido nas relações de força presentes nos planos do poder e do saber, e de Bakhtin (2000), para quem as práticas discursivas regulam as vidas dos sujeitos sociais e estes refletem e refratam aquelas.

Os dados utilizados nesse texto foram gerados a partir de três situações de comunicação. A primeira decorre de minhas estadas nas aldeias Xerente, de 1998 a 2015. A segunda situação refere-se a um curso de formação continuada que ofereci aos professores Xerente em 2007. E a terceira, diz respeito ao relato de formação Cláudio Kumrizdazê da Silva Xerente publicado no livro de Pimentel da Silva e Borges (2015).

A seguir, traço um brevíssimo panorama da educação brasileira voltada aos povos indígena para depois tratar dos processos de subjetivação Xerente.

1. EDUCAÇÃO ESCOLAR PARA OS POVOS INDÍGENAS: AÇÕES HISTÓRICAS E DE LEGISLAÇÃO

A educação para os povos indígenas tem uma história longa no Brasil. Se considerarmos as primeiras ações de educação para os "silvícolas gentios", desenvolvidas pelos jesuítas, teremos quase 500 anos de educação para os indígenas do Brasil. De acordo com Ribeiro (2015), a primeira escola brasileira foi fundada na Bahia em 1549. O autor também enfatiza quem foi o primeiro mestre-escola do Brasil:

> ...a primeira escola, a mais antiga de que se tem notícia. É a aurora da História da Educação no Brasil, e o primeiro mestre dessa escola, fundada pelo Padre Manuel da Nóbrega, foi o modesto irmão jesuíta Vicente Rijo, nome quase desconhecido nos meios educacionais de nossa terra. (RIBEIRO, 2015: 1).

A intenção declarada da escola jesuítica era a instrução e a conversão "dos

gentios" à fé católica. Entretanto, caminham junto com os ensinamentos da doutrina cristã os processos para a aprendizagem da leitura e da escrita, o que não ocorre sem um alto custo para as comunidades nativas no que diz respeito à modificação e substituição de suas instituições (Lepargneur, 1975). Portanto, ao terem suas instituições modificadas ou alteradas, resta aos indígenas serem assimilados pela sociedade majoritária, isto é, aderirem ao modo de vida dos portugueses e de seus descendentes brasileiros. Dessa forma, a escola cumpria seu papel de colonização.

Ao longo dos séculos, houve tentativas de fixar uma educação escolar nas mais variadas aldeias indígenas brasileiras de que se tem notícia. O surpreendente (ou não) nessas tentativas de escolarização da população indígena é a vinculação dos projetos educacionais a dois modelos de educação: o modelo assimilacionista e o integracionista.

Esses dois modelos permanecem ainda hoje em algumas escolas indígenas (Foucher, 2015). Para Foucher (2015: 1), "romper com a perspectiva integracionista e assimilacionista da legislação brasileira representa até hoje um embate entre duas correntes que, infelizmente, em pleno século XXI, ainda persiste".

Esse cenário nada animador teve e tem possibilidades de mudanças sinalizadas pela Constituição Federal de 1988. Os artigos 210 e 231, dos Capítulos III e VIII, respectivamente, da referida Carta são considerados por especialistas na área e pelos próprios indígenas como um marco importante na história desses povos no Brasil (Braggio e Sousa Filho, 2006). O artigo 231 trata do direito a terra e o 210, versa sobre a educação.

No Capítulo III, artigo 210, Da Educação, da Cultura e do Desporto, afirma-se que: "O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem" (BRASIL, 2015a).

Apesar de todas as ressalvas a serem feitas sobre os dois capítulos, em artigo elaborado por Braggio e Sousa Filho (2006), os autores assumem que a Lei abre oportunidades para a educação escolar, com e não para os indígenas, no sentido de permitir que esses povos deixem de se guiar por modelos integracionistas ou assimilacionistas. Essa tarefa parece ser o que busca o modelo educacional pluralista/intercultural. Segundo Braggio (1992), podemos definir o modelo pluralista/intercultural a partir de sua visão de práxis, isto é, a práxis é entendida como "um fazer no qual o outro ou os outros são visados como seres autônomos e considerados como o agente essencial do desenvolvimento de sua própria autonomia...

[onde]... a verdadeira pedagogia pertence à práxis" (Cornelius, apud Braggio 1992).

Após a Constituição de 1988, outros documentos foram produzidos para efetivar as diretrizes para a educação indígena. A seguir, cito e descrevo alguns aspectos de dois deles.

Em se tratando da LDB (Brasil, 2015b), temos no artigo 78 as seguintes orientações para educação (com o) indígena: "A União, com a colaboração das agências de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisa para a oferta da educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas" (BRASIL, 2015b: 27). Já no RECNEI – Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (BRASIL, 1998) – estão contidos os princípios e conteúdos de um currículo que os professores indígenas devem aplicar em sala de aula.

As muitas afirmações e considerações a respeito dos princípios e conteúdos para a escola indígena podem ser resumidos nas concepções de escola, professor, aluno e conhecimento elaborados numa proposta de educação pluralista/intercultural e em temas explorados pelas disciplinas escolares. Para D´Angelis (1999), na atualidade, o que normalmente se vê nos cursos para a capacitação de professores indígenas são os seguintes "conselhos" (D´Angelis, 1999) para se fazer um currículo no modelo pluralista/intercultural:

> Na comunidade há muitos conhecimentos agrícolas (técnicas de plantio, escolha e cuidados com sementes, tipos de solo, terra forte e fraca, época de plantio, cuidados e riscos com o clima), muito conhecimento empírico dos acidentes geográficos (rios, serras, tipos de vegetação etc.) e dos limites das terras. (Geografia)
>
> Ciência (ou a etnociência) é todo conhecimento construído pelo povo indígena, ao longo de gerações e de séculos, acerca do seu meio, da fauna, da flora, do clima etc. (Ciências)
>
> A tradição indígena construiu, em cada povo, técnicas ou formas próprias de contagem e de manipulação de quantidades e medidas. Todo índio um dia precisa construir um arco, medi-lo, medir uma flecha, uma casa em construção, a área de uma cobertura ou avaliar a duração de uma viagem ou expedição. Tudo isso é feito segundo padrões de conhecimento próprio. (Matemática)
>
> (D´Angelis, 1999: 19).

D´Angelis (1999) assevera que estas afirmações são postuladas como indicadoras dos conteúdos a serem ministrados nas diversas disciplinas de uma escola que seja indígena. Ainda, D´Angelis considera que tais afirmações e outras mais são, frequentemente, confusas e equivocadas. Apesar do alerta, na próxima seção guio-me

pelas referidas afirmações e, a partir delas, traço um quadro com alguns processos relacionados ao uso da língua portuguesa nos modos de subjetivação escolar do povo Akwén-Xerente.

Esse modo está relacionado à escola, pois é essa instituição a responsável por "moldar" os sujeitos para uma vida harmoniosa nas mais diversas sociedades. Para Araújo (2013), na escola, durante as aulas de língua portuguesa, há um discurso construído sobre o sujeito e esse discurso delineia subjetividades. Ainda, esse delineamento de subjetividade é requerido da escola pela sociedade, que procura por um indivíduo capaz de atender às demandas de sua época. Assim, segundo Araújo (2013: 17), "a escola fomenta modos de existência que implicam regras que são tanto coercitivas quanto facultativas, ou seja, regula-se e avalia-se o que os sujeitos fazem, o que dizem e o que são".

2. O DELINEAMENTO DE SUBJETIVIDADE NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA DAS ESCOLAS XERENTE

Minha entrada no universo Xerente se deu a partir da escola. Foi ela quem, de certa forma, me empoderou para que eu pudesse ter o que dizer a respeito das atividades sociais e individuais dos Xerente. A escola é um lugar de discurso, é um repositório discursivo. Vive de discurso e para o discurso sobre o saber, o conhecimento, o homem, o mundo, a linguagem, etc. Assim, para dizer de que modo a escola atua na subjetivação, é necessário ter em mente que as palavras, o discurso em geral, constroem o mundo e as coisas que estão no mundo, inclusive os sujeitos (cf. Bakhtin, 2000 e Foucault, 2010).

Portanto, para tratar dos modos de subjetivação escolar do povo Akwén-Xerente, falo das esferas discursivas e dos enunciados produzidos nessas esferas, trato dos discursos realizados nas aldeias e nas escolas do povo Xerente. Procuro entender como os enunciados são mobilizados a fim de dirigir o que pode ou não ser dito e o que se pode ou não dizer nas aulas de língua portuguesa, na escola indígena.

No final do século passado, mediante pesquisa de mestrado (Sousa Filho, 2000), considerei que a escola é o braço forte das instâncias governamentais e dos valores culturais da sociedade brasileira, tanto a dos ribeirinhos (que estão perto das aldeias) quanto a dos outros cidadãos do país.

Na ocasião, propusemo-nos a retratar um aspecto da situação sociolinguística da sociedade Xerente a partir da investigação sobre a aquisição da língua portuguesa oral pelas crianças de uma aldeia desse povo, a aldeia Salto. A referida tarefa se justificava e se justifica porque acredito que, ao desvendar a situação sociolinguística de duas línguas em contato, temos condições de descrever como elas realmente se encontram "distribuídas" na Comunidade de Fala (CF) de uma dada sociedade bilíngue.

Ao longo de meu convívio com os Xerente, pude compreender que é só a partir da observação do uso das línguas da CF que podemos afirmar qual é o tipo de relação entre elas e, consequentemente, fazer uma descrição da língua indígena na plenitude de sua realização, portanto, da sua "verdadeira" natureza e, por outro lado, saber o que a língua portuguesa significa para esse povo.

Ao estudar uma dada sociedade a partir da Sociolinguística, entendi que as línguas são sistemas "abertos", os quais são, de certa forma, "delimitados" e "controlados" pela CF a que pertencem e percebi que a CF é um campo dinâmico de ações em que as mudanças fonéticas, os empréstimos, as misturas de línguas e outros fenômenos linguísticos ocorrem por causa de forças sociais. Ainda, percebi que os sujeitos, recortados por essas línguas ou construtores de um mundo bilíngue a partir dessas línguas, são regulados por práticas discursivas sociais, num contínuo processo de idas e vindas entre sujeitos-discursos e/ou discursos-sujeitos a partir de ações que se distribuem nas possibilidades de refletir-se e refratar-se uns aos outros (discurso, mundo e sujeitos), como postula Bakhtin quando trata da relação linguagem e discurso.

Assim, compreendo ser a política linguística, juntamente com outros fatores sociohistóricos, a responsável pela manutenção ou perda da língua indígena e que, se os indígenas quiserem, a sociolinguística pode fornecer subsídios para a implantação de uma política de resistência para a língua indígena frente à extrema força da língua portuguesa.

Em Sousa Filho (2000) mostrei que a criança Xerente adquire a língua portuguesa através de músicas ouvidas pelo rádio e repetidas por elas, de algumas conversas entre indígenas adultos e entre estes e não indígenas na aldeia, pais não indígenas, funcionários da FUNAI, missionários, enfermeiras, agente de saúde e quando vão à cidade e a escola.

Quanto ao papel da escola, enfatizei que essa instituição social contribui para que a aquisição da língua portuguesa ocorra antes de a criança completar seis anos, uma vez que a escola é levada para dentro das casas e, assim, amplia o campo lexical das

crianças e incorpora, entre elas, atividades relacionadas ao mundo de "fala portuguesa", o da sociedade envolvente. A partir daí, elas vão conversar sobre o universo escolar, trocarão materiais escolares, enfim, vivenciarão, no cotidiano, a escola nos moldes da sociedade majoritária. Com isto, demonstrei, a partir de muitos dados de fala natural, que a escola subjetiva as crianças da aldeia para que elas vivam num mundo de sujeitos falantes de língua portuguesa. Pude compreender como a escola atua nos modos de existência dos sujeitos, como ela "impõe" as regras de como viver, de como se comportar, isto é, entendi como a escola regula os sujeitos no que eles devem fazer e fazem e no que devem dizer e dizem e no que podem ser e são.

Para que se pense numa política linguística ou em qualquer outra política, é necessário pensar nesse alcance da escola, sobretudo quando temos crianças envolvidas nessas ações.

Pensando nesse papel da escola numa sociedade indígena bilíngue em Xerente-Português, iniciei o Curso de Formação Continuada dos Professores Xerente (SEDUC-TO) na cidade de Miracema – TO, de 19/11 a 23/11/2007. Nesse curso, queria saber como a língua portuguesa atuava na vida de 35 professores das escolas Xerente. Para Araújo (2013: 21), "na esfera escolar, há enunciados que circulam e são compartilhados por alunos, professores e demais sujeitos desse espaço que se constituem como verdades sobre o ensino, a escola e os próprios sujeitos". Nas escolas da rede pública de educação básica dos estados de Goiás e do Tocantins há algumas verdades sobre o que é ser professor de português. Com vistas a entender se essas verdades alcançavam as escolas Xerente, fiz a seguinte pergunta aos professores Xerente: *O que é ser professor de português?*

Para essa pergunta, obtive respostas como as seguintes:

1. *"é ter compromisso no trabalho e ensinar os alunos a ler e escrever, sempre respeitando uns aos outros para que aprendam a conviver com os não-indígenas e com os próprios parentes". (Ilda Namnãdi Xerente.)*
2. *"é ser amigo, companheiro e, acima de tudo, ser generoso" (José Ricardo A. S. Noia).*
3. *"Ser professor não é fácil. Pra ser professor tem que estudar, mais ou menos, aprendendo vários conhecimentos, principalmente aprender um pouco o acompanhamento de gramática". (Cláudio da Silva Xerente).*
4. *"é ter a certeza de sua importância, é conduzir o aluno no caminho do aprendizado; entender o aluno e ser suficientemente artista para conquista-lo, mudá-lo. Que missão!!!". (Cícero Ferreira).*

> 5. *"é ter capacidade de educar os alunos. Eu, como professor akwe®, não posso esquecer das nossas tradições, cultura, religião, costumes e rituais. Devo ensinar para os nossos alunos akwe® como fazer negócios e estudar bem para competir com os brancos" (Domingos Simnã M. Xerente).*

Como se vê, em 1., a professora se preocupa, sobretudo, em ensinar os alunos a se comportar socialmente, a ser docilizado, nos termos de Foucault (1995). Ela acredita que as aulas de língua portuguesa têm o poder de transformar os alunos para que eles possam conviver bem com os não-indígenas.

Em 2, a língua portuguesa mais uma vez é utilizada para docilizar as pessoas, o silvícola ou o gentio, é ela quem vai tornar o Xerente, acima de tudo, em uma pessoa generosa. Assim, é possível dizer que o professor indígena faz o que Bakhtin (2000) denomina de resposta responsiva, uma vez que se espera dele que ele seja educado, polido e "civilizado" .

Em 3., o professor Xerente afirma que um bom professor é aquele que domina a gramática tradicional da língua portuguesa, perpetuando, assim, um discurso secular que dita como deve ser e se portar um bom professor, isto é, como afirma Foucault (1995), para ser professor de português, é preciso compreender a existência de consequências decorrentes de agir de uma determinada forma e não de outra

Em 4, há afirmações de que é preciso mudar o aluno para que ele viva num mundo recortado e categorizado pela língua portuguesa, isto é, para que ele seja socializado é preciso deixar de lado os valores que tem o mundo recortado pela língua Xerente e passe a transitar num mundo que tem outro tipo de classificação, de relação do homem com o real, relação que se dá mediante o uso da linguagem. De acordo com Sousa Filho (2007 e 2010) e Braggio e Sousa Filho (2006), no que se refere ao conhecimento construído pelo Xerente ao longo de gerações e de séculos, acerca do seu meio, da fauna, da flora, do clima etc., pode-se notar que a língua Xerente conta com uma significativa diversidade lexical para determinada espécie da fauna, da flora, etc., a qual revela sutilezas na forma de classificação Xerente. Toda essa sutileza se contrapõe a um sistema diferenciado que se dá na classificação e categorização em língua portuguesa. O sistema de classificação Xerente conta com classificadores e termos de classe.

> É a partir do uso dos termos de classe, usados para organizar a referenciação do mundo Akwe), que se sabe se um animal faz parte da dieta tradicional Xerente ou não. Os animais nomeados pelo termo *ktâ* identificam os animais que passaram a fazer parte da dieta Xerente mediante o contato com o não-Xerente.

> Já o termo *ku* nomeia os bichos que sempre serviram de alimentos para os Xerente. Exemplos: *ktâkmõ* 'vaca, boi'; *ktâskurê* 'anta' (espécie pequena); *kuhâ* 'porco' (queixada); e *kuihâ* 'jacaré'. (BRAGGIO E SOUSA FILHO, 2006: 225).

Esse sistema de classificação faz parte de uma base discursiva. Se essa base estiver assentada em atividades discursivas que visem a sua manutenção, ela poderá ser mantida. Ainda, segundo Bakhtin (2000), essa base discursiva deságua na linguagem, que constitui o homem e é por ele constituída. A linguagem tem base na atividade sócio-semiótica, uma atividade cooperativa, ou seja, construída por indivíduos socialmente organizados, os quais, segundo Bakhtin (2000), são sujeitos constituídos e imersos nas relações sociais historicamente dadas e das quais participam de forma ativa e responsiva. Sendo assim, essa a linguagem está em constante construção e desconstrução, especialmente quando se tem duas línguas com forças assimétricas numa mesma arena. A língua minoritária, sem forças bélicas e políticas, tende a ser deslocada pela majoritária e, com isso, acaba desaparecendo ou se conformando com as formas de atividades da língua majoritária. Dessa forma, sabe-se, são as formas discursivas que formam os objetos de que se falam e não o contrário. Com isso, ao se subjetivar em português, e ao abandonar ou não a língua Xerente, o sujeito pode ter uma nova perspectiva de suas formas discursivas e de toda a realidade vivida, ou seja, a partir da adesão ao modo de classificar o mundo feita em língua portuguesa, tudo isso que é feito em língua Xerente tende a desaparecer para dar lugar a um sujeito indígena no caminho do aprendizado desejado, isto é, muda-se a língua, mudam-se os modos de subjetivação.

Em 5, o fato de incitar a competição entre indígenas e não-indígenas nos negócios mostra-nos que a sociedade Xerente já está num processo de capitalização – de adesão ao Capital – que nos parece não ter mais volta. Esse processo, como sabemos, pode impelir os Xerente ao consumismo e ao individualismo, modos consagrados de subjetivação das sociedades ocidentais, os quais ainda não estão de todo efetivados na sociedade indígena em questão.

Os dados a seguir fazem parte do texto de conclusão de curso de Cláudio Kumiridazê da Silva Xerente e se encontram em Pimentel da Silva e Borges (2015: 153 – 162).

> *O estágio trabalhou com pesquisas para melhorar a visão dos alunos, produzindo textos, desenhos, com concepção de priorizar*

> *ou valorizar o Cerrado e a Amazônia legal, para não desmatar, não botar fogo no cerrado.* (XERENTE, 2015: 154)

Como é possível perceber, o modo como a classificação do espaço onde vivem acaba sendo feito a partir de uma visão externa, que trata da mata vegetativa como pertencente ao bioma cerrado e tem um discurso de preservação ambiental. Entretanto, os Xerente têm costume de fazer roça de toco, o que, necessariamente, exige queimadas das matas para dar lugar ao plantio. Também, vê-se a relação de que é preciso materializar a ação por meio da escrita para que ela vire norma e passe a controlar as condutas, outro fato que também não ocorria na sociedade Xerente, que era essencialmente ágrafa e, portanto, dependia quase que exclusivamente da comunicação oral para saber o que fazer, como e o porquê de fazer.

Abaixo, vê-se um depoimento sobre qual é a relação estabelecida entre professores não indígenas e os Xerente:

> *Através dos professores da licenciatura Intercultural, os professores Akwén se tornaram mais sábios* (Xerente, 2015: 155).

É preciso dizer que não há o conhecimento Xerente - acumulado há mais de cinco mil anos - sistematizado e que está havendo uma sistematização desse conhecimento feita em língua portuguesa escrita. Talvez, por isso, por termos um vasto conhecimento ocidental sistematizado, o indígena Xerente se sinta inferiorizado e precise afirmar que é só através de professores falantes de português que ele se sinta mais sábio. O depoimento mostra como estão subjetivados os professores que atuam na escola e, assim, como podem se comportar os seus alunos, isto é, as crianças Xerente.

Os dados descritos e analisados anteriormente mostram que o sujeito Xerente foi, de algum modo, disciplinarizado nas aulas de língua portuguesa. De acordo com Foucault (2010: 143):

> o poder disciplinar é com efeito um poder que, em vez de se apropriar e de retirar, tem como função maior "adestrar"; ou sem dúvida adestrar para retirar e se apropriar ainda mais e melhor. Ele não amarra as forças para reduzi-las; procura ligá-las para multiplicá-las e utilizá-las num todo. [...] A disciplina "fabrica" indivíduos; ela é a técnica específica de um poder que toma os indivíduos ao mesmo tempo como objetos e como instrumentos de seu exercício.

Assim, posso afirmar que a disciplina de língua portuguesa tem construídos verdades, práticas e subjetividades que podem levar os sujeitos Xerente a deixarem de usar a língua indígena nativa desses sujeitos.

3. CONSIDERAÇÕES

Assim como quem chega às terras indígenas, até o ano de 1.500 desconhecidas, é o não indígena, também é a educação desse sujeito quem chega aos modos de educação dos indígenas. Essa chegada não é nada amistosa em nenhuma de suas modalidades de alcance. Desta forma, a escola ocidental chega às terras indígenas com o fim primeiro de dominar e impor essa dominação. A história da educação escolar para os povos indígenas está cheia de episódios que atestam tais ações de colonização (Braggio, 1999).

Todo esse triste cenário, feito de etnocídios de ordens várias, tem uma possibilidade de mudança com a promulgação da Constituição de 1988. Contudo, a escola nas aldeias Xerente, infelizmente, ainda não é uma escola indígena. É uma escola para os indígenas. Nessa escola para indígenas, o modo de subjetivação se dá em língua portuguesa.

Em Sousa Filho (2000), considero que a escola, da forma como está sendo implantada nas aldeias Xerente, se constitui no local não-indígena, por excelência. A frequência dos alunos nas aulas é um dos fortes motivos para o deslocamento da língua Xerente, já na primeira infância. É um fato importante para entender que as crianças Xerente passam a ter traços de sujeitos brasileiros que se distanciam de sujeitos indígenas do Brasil, isto é, o modo de subjetivação vai afastando as crianças das classificações e categorizações Xerente, o que faz com essas crianças sejam assimiladas e integradas à sociedade não indígena.

As tentativas de resistência Xerente existem, mas até quando?

É importante mencionar que as Instituições de Ensino Superior têm recebido alunos indígenas em diversos cursos de graduação e pós-graduação. Resta saber de que forma esses estudos têm sido desenvolvidos e quais são os resultados que eles têm ofertado aos povos indígenas. De acordo com Barroso-Hoffmann (2015), é necessário e urgente que o debate sobre a oferta de educação superior aos indígenas seja feito, sobretudo porque há muitos estudiosos que desconfiam que a educação superior seja mais uma das atividades de assimilação e integração dos povos indígenas.

Também, necessário se faz pensar no profissional formado na Universidade, o professor indígena. Ao ser nomeado professor, o indivíduo passa a ser respeitado como mais um líder de sua aldeia. Atenta a esse fato, Braggio (2009) afirma ser urgente que os cursos de formação de professores indígenas trabalhe

> com os futuros professores indígenas a consciência de seu papel em suas comunidades, a fim de que as estruturas socioculturais e políticas não só sejam respeitadas, mas que cientes da desestabilização de seu povo procurem estratégias para sua integração, e que esta seja uma função relevante, como parte de sua formação. (BRAGGIO, 2009: 95).

Por fim, e não menos importante, os conhecimentos indígenas precisam ser sistematizados para que possamos um dia ter no Brasil uma escola com os indígenas, uma escola indígena. Enquanto o muito do que diz respeito à realidade dos indígenas estiver na obscuridade, só podemos esperar que eles se posicionem como subalternos diante da escola brasileira ocidental. E, ao se posicionarem assim, estarão aderindo às práticas escolares não-indígenas, as quais têm um projeto de subjetivação que se dá por meio de um regime disciplinar. Esse regime disciplinar, obviamente, é muito diferente do que era adotado pelos Xerente antes das escolas adentrarem os espaços das terras indígenas.

Claro que os Xerente podem se apropriar da escola e fazer dela um espaço a mais para dar mais resistências às suas práticas discursivas e, com isso, reforçar o modos de subjetivação Xerente em língua indígena ou em português. Por enquanto, os Xerente têm procurado por uma apropriação institucionalizada da escola, o que também os deixa numa situação de fragilidade frente à tarefa de fazer uma escola indígena para os indígenas e, finalmente, colocá-la no lugar de uma escola estrangeira que produz sujeitos estranhos ao modo Akwén de viver.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Araújo, Cristina Batista de. *A construção de subjetividades no discurso escolar*. Tese de Doutorado. Goiânia: UFG, 2013.

Bakhtin, M**.** *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

Barroso-Hoffmann, Maria. *Direitos culturais diferenciados, ações afirmativas e etnodesenvolvimento: algumas questões em torno do debate sobre ensino superior para os povos indígenas no Brasil*. Disponível em: <http://www.laced.mn.ufrj.br/arquivos/educacao_indigena_Barroso-Hofmann.pdf>. Acesso em 30 maio 2015.

Braggio, S.L.B. "Educação Escolar Indígena: Subsídios para o Modelo Pluralista Intercultural", em *Exposição do Museu Antropológico da UFG* do Projeto de Educação Indígena para o Estado do Tocantins, UFG: Goiás, 1992.

Braggio, Silvia L. B. A instauração de escrita entre os Xerente: conflitos e resistências.

Revista do Museu Antropológico. Goiânia-GO, UFG, v. 3/4, 1999, p. 19-52.

B*raggio*, Silvia L. B. Tipologias sociolinguísticas: as macrovariáveis e seu papel na desvitalização das línguas: a língua xerente akwén. In: Braggio, S. L. B.; Sousa Filho, S. M. de (Org.). *Línguas e Culturas Macro-Jê*. CAPES/UFG: Gráfica Vieira, 2009, p. 79-100.

Braggio. S. L. B. e Sousa Filho, M. S. Questionamentos diante do desafio da inclusão dos povos indígenas no atual cenário: os Xerente. Em: *Signótica*, v. 18, n. 2. Goiânia: UFG, 2006, 215 – 230.

Brasil. *Constituição Federal de 1988I.* In: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao.htm>.Acesso em: 25 maio 2015a.

Brasil. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* – Lei 9.394 de 20 de Dezembro de 1996 in http://www.planalto.gov.br/ccivil/LEIS/L9394.htm Acesso em: 20 maio 2015b.

Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas.* Brasília: MEC, SEF, 1998.

D´Angelis, W.. Contra a ditadura da escola. In: *Cadernos Cedes*, ano XIX, nº 49, Dezembro/99. São Paulo: Unicamp, 1999, p. 18-25

Foucault, Michel. O sujeito e o poder. In.: Rabinow, Paul e Dreyfus, Hubert. *Michel Foucault, uma trajetória filosófica*: para além do estruturalismo e da hermenêutica. Tradução de Vera Porto Carrero. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

Foucault, Michel. *A ordem do discurso*: aula inaugural do Collége de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. 20 ed. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Edições Loyola, 2010.

Foucher, Marilza de Melo. *A presença da Amazônia no FSM 2009*. Disponível em: <http://www.adital.com.br/site/noticia_imp.asp?lang=PT&img=N&cod=37040>. Acesso em 24 maio 2015.

Lepargneur, Hubert. *O Futuro dos Índios No Brasil*. Tradução de Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Hachette, 1975.

Pimentel da Silva, M. S. e Borges, M. V. *Práticas pedagógicas de docentes indígenas*. Goiânia: Gráfica UFG, 2015.

Ribeiro, Francisco José Comes. *O primeiro mestre-escola do Brasil*. Disponível em: <ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/letras/article/download/19953/13160>. Acesso em 24 maio 2015.

Sousa Filho, S. M. *Aquisição do português oral pela criança Xerente*. Dissertação (Mestrado em Letras) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2000.

Sousa Filho, Sinval M. de. *Aspectos morfossintáticos da língua Akwén Xerente (Jê)*. 2007. Tese (Doutorado) – UFG, Goiânia, 2007.

Sousa Filho, Sinval Martins de. *Aspectos morfossintáticos da língua Akwén-Xerente (Jê)*. Jundiaí: Paco Editorial, 2010.

Sousa Filho, Sinval M. de. Educação Akwén-Xerente (Jê): seus saberes e práticas frente aos modelos brasileiros de escolarização. *Itabaiana: Gepiadde*, Ano 5, Volume 10, jul-dez de 2011. p. 190 – 207.

Xerente, C. K. S. Sustentabilidade cultural do povo Akwén Xerente sobre o aproveitamento de plantas frutíferas do cerrado. In: Pimentel da Silva, M. S. e Borges, M. V.. *Práticas pedagógicas de docentes indígenas*. Goiânia: Gráfica UFG, 2015. p. 153 – 162.

De volta ao futuro da língua portuguesa.
Atas do V SIMELP - Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa
Simpósio 21 - Ensino de língua portuguesa e a construção de subjetividades no discurso escolar, 3185-3200
ISBN 978-88-8305-127-2
DOI 10.1285/i9788883051272p3185
http://siba-ese.unisalento.it, © 2017 Università del Salento

CONSTITUIÇÃO DE SUBJETIVIDADES NO DISCURSO E NO LETRAMENTO ESCOLAR

Paulo Roberto ALMEIDA[31]

RESUMO
É por meio da linguagem que o indivíduo assegura-se não só de seu conhecimento de mundo e dos outros como também de si mesmo. É pela linguagem que lê e constrói o mundo. Na dimensão sujeito/língua(gem)/mundo e no processo de constituição/construção de subjetividades, entendemos que os sujeitos se constituem dialogicamente pelo discurso ao interagir com as palavras alheias replicando com suas contrapalavras . E no letramento do domínio discursivo escolar os sujeitos entram em contato com o universo das palavras literárias – vozes polifônicas a impregnar o processo discursivo de constituição sociohistórica e cultural, e produzem enunciados em que materializam sua como forma de ver/interpretar a realidade social. Tomando como referência teórica os conceitos de letramento e a perspectiva de um sujeito "trabalhador", norteada por uma pesquisa de cunho qualitativo, o presente trabalho tem como objetivo i) refletir sobre o processo de construção de narrativas de vida produzidas por alunos de graduação do curso de Letras, na área de formação de professores: suas histórias no contato com o mundo da escrita, ou seja, suas histórias de letramento; ii) indiciar nessas histórias os modos de um dizer, as táticas no trabalho de dizer o mundo por meio da linguagem. Nessa relação sujeito/língua(gem), nosso olhar estará voltado para a manifestação de subjetividades de sujeitos e suas implicações na construção de posições de poder vinculadas à sua apropriação de letramentos de prestígio.

PALAVRAS-CHAVE: letramentos; ensino; formação de professores; subjetividade

INTRODUÇÃO

Para dar o justo peso a honrarias humanas como símbolo da dignidade senatorial, devemos nos afastar do objeto para buscar seu princípio causal, fazendo uma pergunta semelhante a uma adivinha (Carlo Ginzburg)

Impaciente, o senhor Palomar (Calvino, 1983), observando o mar, com um objetivo limitado e preciso, busca uma operação difícil: isolar uma simples onda das

31 UEL - Universidade Estadual de Londrina/PR – Departamento de Letras Vernáculas e Clássicas (Rua Rangel Pestana, 379, Cep: 86062-020, Londrina/PR, Brasil/ pralmeida@uel.br

outras ondas e, através da observação meticulosa dos seus movimentos (da onda), *"colher todos os seus componentes simultâneos", "registrar todos os aspectos"*. E tão logo perceba que tenha captado o princípio da regularidade – a repetição das imagens desse movimento - aí sim, metodicamente, talvez possa organizar uma imagem padrão, definir um modelo para compreensão de um saber universal sobre toda e qualquer onda. Mas, não conta ele com o entrecruzar de ondas oblíquas e ondas contrárias que fragmentam e desfiguram o desenho do conjunto e assim comprometam toda a operação tão meticulosamente planejada.

Assim, compreender uma onda e seus movimentos implica compreender que ao mesmo tempo em que cada onda é igual a outra onda, cada onda é diferente de outra onda, como *"formas e sequências que se repetem"*, porém *"distribuídas de modo irregular no espaço e no tempo"*, quebradas em *"impulsos e contra-impulsos no mesmo alagar de espuma"*.

Esse movimento (Palomar e "a onda") possibilita-nos refletir que à semelhança da(s) onda(s) o universo social não pode ser pensado/analisado como uma estrutura homogênea, como "a onda". Este universo social é constituído de discursos construídos a partir de uma pluralidade de posições. Dessa forma, entende-se que o espaço público não é homogêneo e, assim mais do que nunca, deve-se aprender a entender a pluralidade de suas configurações, buscando 'olhar" para outras vozes que "quebram" uma suposta hegemonia cultural e social.

Esse espaço plural, marcado pela heterogeneidade de posições diante do mundo social, caracteriza-se por diferentes manifestações culturais, isto é, um espaço constituído por uma gama contraditória e conflitante de elementos culturais e linguísticos que interagem e se digladiam: de um lado, um conjunto de valores da chamada cultura chamada hegemônica ou letrada/acadêmica e de outro, um conjunto de valores de culturas populares. È fundamental, aqui, a ressignificação do conceito de cultura: ao conceito tradicional de cultura como uma gama de conteúdos canônicos toma-se como pressuposto um conceito que a vê como produção desigual e incompleta de significação e valores (cf. Bhabha, 1998).

Um dos conceitos fundamentais dentro dos pressupostos teóricos de Bhabha (1998) é chamado de **hibridismo** ou o **"terceiro espaço"** (**"liminal space"**), elemento constituinte da linguagem e da representação. É nesse espaço em que as diferenças culturais se pronunciam.

E, para entender esse confronto de representações, é fundamental entender dentro desse "terceiro espaço", em que se pronuncia/manifesta toda a gama contraditória e conflitante de elementos linguísticos e culturais, a posição enunciativa do sujeito, que para Bhabha constitui o lócus de enunciação, "lócus atravessado por toda a gama heterogênea das ideologias e valores socioculturais que constituem qualquer sujeito" (idem, idem;119).

Esse olhar para a diferença cultural rompe com uma exposição linear, provoca um deslocamento do foco e intervém para transformar o cenário; ao redimensionar o olhar sobre a interpretação cultural do fenômeno, ou seja, "altera a posição de enunciação de enunciação e as relações de interpelação em seu interior; não somente aquilo que é falado, mas de onde é falado; não simplesmente a lógica da articulação, mas o topos da enunciação" (cf. Bhabha, op.cit.:228).

Tal deslocamento permite ainda que se desvele uma negociação que reposiciona a ideia de diferença cultural como uma mera representação de uma controvérsia entre conteúdos oposicionais de valor cultural; propõe um processo de ressignificação que leva em conta a natureza híbrida dos valores culturais.

É assim, pois, que para o heterogêneo se volta o nosso olhar, um olhar que procura perscrutar aquilo que se instaura, dentro do heterogêneo, como "diferente": as vozes dissonantes que tentam levantar o véu da *doxa* do hegemônico. Olhar para tal universo constitutivamente heterogêneo implica olhar para questões como identidade e linguagem. A identidade pode ser vista como a interface entre posições assumidas pelo sujeito em situações sociais, o que nos possibilita ter uma ideia de quem somos, de como nos relacionamos com o outro e com o mundo em que vivemos. A identidade é, portanto, relacional: a diferença é estabelecida por marcas simbólicas em relação ao outro, marcas que são constituídas através de sistemas simbólicos de representação, entre os quais está a língua(gem), sistema simbólico socialmente construído que fornece formas de perceber e organizar o real, mediador na relação entre homem/mundo. Nessa direção, o olhar se volta para as manifestações de linguagem aí produzidas, materializadas principalmente na e pela escrita. Para o desvendamento/desvelamento de posições não consagradas, não canônicas, como forma de "desdoxizar" ou fazer emergir o "terceiro espaço", marcado por uma situação de hibridismo cultural, crucial nos parece trazer aqui o conceito de letramento.

LETRAMENTO E CONSTITUIÇÃO DE SUBJETIVIDADE

[...] o que merece especulada atenção do observador, da vida de cada um, não é o seguimento encadeado de seu fio e fluxo, em que apenas muito de raro se entremostra algum aparente nexo lógico ou qualquer desperfeita coerência; mas sim as bruscas alterações ou mutações - estas, pelo menos, ao que têm de parecer, amarradinhas sempre ao invisível, ao mistério. (João Guimarães Rosa)

Entendendo o letramento como um conjunto de práticas socioculturais de usos da escrita, com valores diferentes socialmente, pode-se depreender que o letramento está fortemente relacionado aos diferentes campos do conhecimento e às diferentes formulações discursivas. Nessa perspectiva, as orientações dos letramentos dos sujeitos podem ser compreendidas como oriundas de conhecimentos formulados por eles nos seus grupos sociais e na relação com outros grupos e com as diferentes instituições, na vida cotidiana e em diferentes esferas do mundo social, atravessadas pelas diferentes maneiras como a linguagem escrita se apresenta, de modo implícito ou explicito. Isso significa dizer que, vivendo em sociedades letradas, sujeitos escolarizados ou não-escolarizados, de uma forma ou de outra, são afetados pelo fenômeno do letramento.

Definido em termos de práticas sociais e comunicativas com as quais os indivíduos se envolvem em vários domínios de sua vida, o letramento deve ser visto como histórica e socialmente situado. A escrita é tomada sob um olhar sociocultural efetivo, concepção em favor da qual se posicionam, hoje, teóricos do letramento (Street, 1984; 2003; 2007; Barton, 1994; Barton; Hamilton, 1998; Barton; Hamilton; Ivanic, 2000).

Grupos culturais distintos lidam de forma diferenciada com os usos e as práticas sociais de escrita. Sob essa perspectiva, os usos da língua escrita tendem a contribuir na configuração cultural dos diferentes grupos sociais, isto é, em diferentes subculturas, marcadas por diferenças culturais e linguísticas, entendendo aqui por subculturas "as culturas de grupos de diferentes condições sociais e econômicas, com diferentes níveis de acesso aos bens culturais, com diferentes graus de acesso a material escrito, portanto, grupos que atribuem diferentes valores às praticas de leitura e escrita, que vivenciam práticas sociais de leitura e escrita peculiares" (Soares, 2010, p.62), sobretudo se confrontadas com uma cultura dita oficial, ideologicamente constituída por um padrão de língua oficial, identificada como o estrato central do sistema, institucionalmente valorizado.

Nesse espaço híbrido, marcado pela heterogeneidade de valores e posições, os sujeitos são constitutivamente atravessados por uma gama heterogênea de ideologias e

valores socioculturais, qualquer imagem é híbrida e será sempre constituída por traços de outros discursos. Um olhar crítico para tal contexto revela que todas as formas de cultura estão constantemente num processo de hibridismo e é na busca de um "terceiro espaço" que se pode perceber o surgimento de outras posições.

Esse deslocamento do olhar para "o terceiro espaço", ou seja, voltado para os letramentos locais ou vernaculares, possibilita que se revele/desvele as histórias que os constituem, inseridas nas entrelinhas e pode permitir, mais claramente, visibilizar e valorizar o hibridismo, ambivalência e a indeterminação na linguagem, desestabilizando e revisando aparentes certezas, desfazendo desejos substantivos de homogeneização e, dessa forma, dar conta da heterogeneidade de práticas não valorizadas e, portanto, pouco investigadas; pode permitir visibilizar e valorizar em práticas de linguagem, materializadas pelo uso da escrita, como alunos/sujeitos historicamente constituídos constroem formas de ver o mundo, mostram posições diante do mundo, isto é, como se constroem identitariamente na e pela escrita.

O olhar se volta, então para "trabalho" na e pela linguagem, na perspectiva de Possenti (1992), dentro de uma concepção de linguagem como atividade constitutiva do sujeito na manipulação de recursos expressivos de sua língua; atividade que podemos associar com a questão de autoria, no sentido de que ao mesmo tempo em que os discursos apontam marcas históricas e sociais, apresentam também marcas do próprio sujeito, desvelam certa singularidade (Possenti, 1992, p.17), ou seja, mostram um sujeito que, imiscuindo-se no discurso do outro, deixa a marca de sua presença, diz algo de si para si e para o outro. Ainda segundo o autor, o enunciado, nas mais diferentes esferas da vida social, pode apresentar a individualidade na fala ou na escrita, o que significa dizer que o enunciado pode refletir um "trabalho" do sujeito.

Esse posicionamento do sujeito diante de um 'fazer textual' constitui uma das regularidades subjacentes manifestadas nesse percurso discursivo: "um sujeito agindo, manobrando, mesmo que não saiba que manobra" (Possenti,1998, p.115), posiciona-se e, decididamente, dispõe-se, propõe-se a escrever o que pensa, o que sabe e, pragmaticamente, determinado em sua manobra, "mesmo que sua manobra não produza o efeito por ele eventualmente intencionado" (Possenti,1998, p.115).

OLHAR PARA O INSÓLITO

Para ver as coisas devemos, primeiramente, olhá-las como se não tivessem nenhum sentido: como se fossem uma adivinha (Calo Ginzburg)

Em "Sexta-feira ou os limbos do Pacífico", de Michel Tournier, o "selvagem" araucano Sexta- feira representa para Robinson (Crusoe) uma ameaça para a integridade da ordem estabelecida na ilha Speranza; leva ele, "selvagem", uma vida à margem dessa ordem duramente fincada por Robinson. Suas ações e intervenções desestruturam a "doxa" estabelecida por Robinson, constituindo uma ameaça para a integridade da ilha administrada com rigor. Os sinais de sua passagem pela ilha constituíam indícios de uma vida à margem da ordem: o que dizer de pequenos arbustos desenraizados e replantados com os ramos enterrados e raízes voltadas para o céu que, a partir daí, criam novas formas e, metamorfoseando-se, acomodam-se à nova forma(?); ou ainda, o que dizer então que entre as flores de mandrágoras, cultivadas com grande atenção por Robinson, rigorosamente classificadas em suas cores, surja uma nova flor, uma nova variedade com uma cor raiada, listrada, que até há poucos dias ali na ilha não existia? "Nunca se deitara no sítio onde floriu a mandrágora listrada..." E a terrível descoberta: ao espalhar sua *negra semente* em cópula com flores de mandrágora, Sexta-feira produz novas mandrágoras raiadas, listrada ... outras mandrágoras ... as suas mandrágoras - para espanto de Robinson. (cf. Tournier, 1985).

A história envolvendo Robinson Crusoe e o "selvagem" Sexta-feira, ou melhor, Sexta-feira e Robinson, na leitura de Tournier, possibilita-nos uma reflexão sobre uma perspectiva sociocultural mais ampla, dimensionada para um olhar sobre a relação sujeito/língua(gem) e o processo de constituição/construção de identidades num universo heterogêneo, constituído por diferenças culturais e linguísticas e marcado por uma situação de hibridismo, ou seja, por uma coexistência de conjuntos de valores e verdades antagônicos.

Na dinâmica das relações sociais, dentro de um território social constituído por instituições manifesta-se um duelo, travado nas interações coletivas, em consequência das diferentes perspectivas advindas das múltiplas e diferentes matrizes de produção de sentidos e valores de diferentes grupos sociais, sobretudo no "duelo" social e linguístico travado entre diferentes grupos sociais no uso de diferentes modalidades linguísticas.

Para Soares (1992, p.58) "toda ordem que emerge do duelo é precária porque repousa na arquitetura diáfana do sentido. O sentido, além de dialógico, oscila entre as

estruturas semióticas e o desdobramento criador dos sujeitos na linguagem". Considerando que o universo social é um território marcado por um constante conflito no jogo da interação social, é óbvio que a linguagem exerce um papel fundamental nesse duelo travado na trama interacional numa (des)ordem social marcada pela multiplicidade, pela diferença e pelo contraste.

É sabido que cada um de nós experiencia tensões/lutas entre identidades em conflito baseados(as) em nossas diferentes posições no mundo. A identidade pode ser vista como a interface entre posições assumidas pelo sujeito em situações sociais, o que nos possibilita ter uma ideia de quem somos, de como nos relacionamos com o outro e com o mundo em que vivemos. Ao considerar-se que a identidade é marcada pela diferença, isto é, por aquilo que não (se) é, o jogo de identidades pode ser compreendido por uma marcação de inclusão/exclusão – "incluídos" e "excluídos", "nós" e "eles".

A identidade é, portanto, relacional: a identidade de um "excluído" é produzida em relação a um "incluído" e a diferença é estabelecida por marcas simbólicas em relação ao outro, marcas que são constituídas através de sistemas simbólicos de representação, entre os quais está a língua(gem), sistema simbólico socialmente construído, mediador na relação entre homem/mundo.

Pensar a relação homem/mundo/língua(gem) impõe que se debruce o olhar para uma reflexão sobre concepções que interligadas contribuem para uma análise mais profunda sobre o processo de constituição identitária, sobretudo quando se tem como foco nessa relação a inserção dos sujeitos no domínio da escrita.

Constitui o nosso propósito neste trabalho refletir sobre o "trabalho" de falantes/sujeitos usuários de sua língua; a criatividade, tática e bricolagem dos usuários, suas "maneiras de fazer" (Certeau,1990), os modos de um "fazer" "criar", "gerar", ou seja, as táticas no trabalho de um "dizer" o mundo pela escrita. Significa buscar em diferentes olhares, em diferentes formas de ver a realidade, indícios de uma "autoria" no tratamento da linguagem. Esse deslocamento pode permitir, mais claramente, visibilizar e valorizar o hibridismo, ambivalência e a indeterminação na linguagem, desestabilizando e revisando aparentes certezas (Bhabha, 1998).

Segundo Barton (1994), a escrita desempenha diferentes funções na vida diária dos indivíduos, em inúmeras atividades nas quais essa modalidade da língua está presente; trata-se dos eventos de letramento. Esse fenômeno marca ações de que a leitura e a escrita fazem parte. Nesse sentido, grupos culturais distintos lidam de forma diferenciada com os usos e as práticas sociais de escrita.

Sob essa perspectiva, os usos da língua escrita tendem a contribuir na configuração cultural dos diferentes grupos no universo social. Baseado nesses pressupostos, podemos inferir que práticas de letramento particularizam diferentes comunidades, o que traz implicações, por exemplo, no modo como os indivíduos lidam com os eventos de letramento manifestados no meio social.

Como já dissemos, o espaço social não pode ser pensado como uma estrutura homogênea, constituído apenas de verdades referenciais; caracteriza-se por diferentes manifestações culturais, ou seja, é constituído por uma gama contraditória e conflitante de elementos culturais e linguísticos que interagem e se digladiam: de um lado, um conjunto de valores da chamada cultura chamada hegemônica - letramentos dominantes como "letramentos institucionalizados", e de outro, um conjunto de valores de culturas populares - letramentos locais como "letramentos vernaculares ou auto-gerados" (Rojo, 2009).

Segundo a autora, os agentes dos *letramentos dominantes* (professores, burocratas, padres, pastores, juízes, advogados, especialistas, autores dos livros didáticos, pesquisadores, jornalistas, comunicadores, etc) são legitimados institucionalmente e, portanto, são valorizados. Os *letramentos locais vernaculares* não são regulados, controlados ou sistematizados por instituições ou organizações sociais, mas têm sua origem na vida cotidiana, nas culturas locais e como tal, são marginalizados pela cultura oficial. Há, pois, um confronto/conflito entre elementos oposicionais e antagonísticos, num cenário acentuadamente híbrido em que se digladiam saberes ideologicamente postos em confronto/conflito e também ideologicamente materializados pelas diferenças linguísticas.

Constitutivo desse movimento de interpretação, um olhar crítico sobre os deslocamentos, os equívocos (previstos no sistema, mas ideologicamente não aceitos) permite uma ressignificação daquilo que não está/é naturalizado: a percepção e visibilização de falantes reais, em situação de uso real da língua, revela um real domínio da língua.

E é, pois, sobre essa configuração transitória de uma ordem linguística, da não-linearidade, em que se constrói uma "diferença que diferencia", que debruçamos nosso olhar para a relação sujeito/língua(gem) na dimensão de manifestação de subjetividades, na perspectiva da constituição de subjetividades – posições de um sujeito-autor – e as implicações no processo de constituição identitária.

Ao pensar em constituição de identidades, penso no conceito de identidade como *posicionamentos* do sujeito, (Davies & Harré, 1990, apud Cavalcanti, 2001:53; Ivanic, 1997 e Clark & Ivanic, 1997), segundo o qual a posição tomada pelo sujeito o levará a olhar o mundo através de uma determinada posição de acordo com imagens e conceitos específicos que são tornados relevantes dentro de das práticas discursivas em que cada pessoa se engaja. Concebe-se, assim, o sujeito como um ser sócio-histórico que internaliza um sistema simbólico socialmente construído que fornece formas de perceber e organizar o real, mediador na relação entre homem e mundo.

É a partir dessa perspectiva teórica de sujeito que procuro atar o conceito de identidade: a identidade vista como manifestação de posicionamentos do eu (suas crenças, valores e interesses) diante do mundo social.

Considerando que os posicionamentos do eu refletem as manifestações de um sujeito histórico, inserido no mundo social, e que tais manifestações são construídas/constituídas dialogicamente pelos e nos discursos, numa relação com o Outro (outros sujeitos do universo social), materializados linguisticamente em enunciados verbais (cf. Bakhtin, 1992), entendo que os sujeitos, seres inacabados, completam-se/constituem-se nas falas do outro, mas ao completarem-se/constituírem-se nas falas do outro, completam e constituem o outro através de suas falas. E é através da inserção/inscrição dessas falas (Outro-Eu/Eu-Outro) que entendo que o Eu constrói posições que o "diferenciam" e o singularizam interdiscursiva e intradiscursivamente, conforme depreendo das palavras de Bakhtin (1992:314)

> Nossa fala, isto é, nosso enunciados (...), estão repletos de palavras dos outros, caracterizadas, em graus variáveis, pela alteridade ou pela assimilação, caracterizadas também, em graus variáveis, por um emprego consciente e decalcado. As palavras dos outros introduzem sua própria expressividade, seu tom valorativo, que assimilamos, reestruturamos, modificamos.

A percepção gradativa de um movimento nesse percurso dialético – inter↔intradiscurso/intradiscurso↔interdiscurso – mostra-nos o trabalho desenvolvido pelos sujeitos: as palavras são assimiladas interdiscursivamente, reestruturadas e modificadas intradiscursivamente pelos sujeitos; movimento este que denomino de construções de posições.

Com o intuito de polemizar e ampliar o conceito de autoria e as implicações no processo de constituição identitária, compartilho da posição assumida por Possenti

(1995; 1998), em sua revisão da noção de sujeito, a partir de uma releitura de postulados da Análise do Discurso de linha francesa, em sua "3ª época" – a demonstração da heterogeneidade discursiva a partir da ênfase na presença do O outro no discurso. Propõe o autor uma revisão da forma simplificada no tratamento dado sobre heterogeneidade e o papel do O/outro no processo de constituição do sujeito e do sentido: a partir da categoria atividade, vê o sujeito em ação, em um "trabalho estratégico" em que "escreve a sua subjetividade". Diante disso, à concepção de **heterogeneidade mostrada** (v. Authier-Revuz, 1990) propõe uma inversão - a ação do sujeito, detectada no discurso do O/outro, não pode ser disfarçada - tal trabalho do sujeito manifestaria, na verdade, uma **subjetividade mostrada**, inversão que, longe de uma simples mudança de nomenclatura, constitui uma quebra de paradigma na questão da constituição do sujeito.

E é com base nessa polarização e compartilhando dessa noção de **subjetividade mostrada**, defendida por Possenti, manifestada pela concepção de um "trabalho estratégico" do sujeito, cuja ação propicia a *desestabilização de enunciados estáveis* e produz um novo *acontecimento* (cf. Pêcheux), que proponho a noção de uma **autoria constituída e mostrada**:

a) ao mesmo tempo em que é constituída pela alteridade, segundo a perspectiva dialógica bakhtiniana:

> O próprio locutor como tal é em certo grau um respondente, pois não é o primeiro locutor que rompe pela primeira vez o eterno silêncio de um mundo mudo, e pressupõe não só a existência do sistema da língua que utiliza, mas também a existência de enunciados, anteriores emanentes dele mesmo ou do outro – aos quais seu próprio enunciado está vinculado por algum tipo de relação (fundamenta-se neles, polemiza com eles). (...) Cada enunciado então, é um elo da cadeia complexa de outros enunciados" (Bakhtin, 1992:291);

b) é também **mostrada,** pois no jogo da alteridade, na perspectiva bakhtiniana, constitutivo do discurso, ambos os interlocutores, sujeitos sócio-históricos são participantes ativos no processo da interação verbal, ambos exercem posições responsivas ativas:

> Pode-se colocar que a palavra existe para o locutor sob três aspectos: como palavra neutra da língua e que não pertence a ninguém; como palavra do outro pertencente aos outros e que preenche o eco dos enunciados alheios; e, finalmente, como palavra minha, pois, na

> medida em que uso essa palavra numa determinada situação, com uma intenção discursiva, ela já se impregnou de minha expressividade. Sob estes dois últimos aspectos, a palavra é expressiva, mas esta expressividade, repetimos, não pertence à própria palavra: nasce no ponto de contato entre a palavra e a realidade efetiva, nas circunstâncias de uma situação real, que se atualiza através do enunciado individual. Nesse caso, a palavra expressa o juízo de valor de um homem individual (...) (op.cit.: 312).

PEDAÇOS, PEDAÇOS, PEDAÇOS...

[...] por um grande esforço de transformar pela palavra o que talvez só pela palavra possa vir a ser transformado. (José Saramago)

De acordo com Jolles (1997), todo o trabalho deve possuir um sentido que permita ao homem impor-se, sendo que a compreensão desse sentido deve conduzir o trabalho, como tal, à sua plena realização. Para a compreensão do universo é necessário que o homem nele mergulhe, que o sonde, que intervenha nele para realizar uma seleção, reduzindo a infinita quantidade de seus fenômenos. Assim, ao intervir, aprofunda, reduz, congrega, reúne os elementos conexos, separa, divide, decompõe e repõe o essencial em pequenas pilhas. Como tais elementos não possuem, de início, uma forma própria, o trabalho do homem consistirá em dar um sentido e uma forma própria ao operar-se a reunião durante a decomposição. Dessa forma

> *Os semelhantes encontram-se; só que não constituem conjuntos de pormenores, mas uma diversidade cujos elementos se interpenetram, se unem, se fundem para apresentar uma forma suscetível de ser apreendida como objeto que possui - diríamos - sua validade e coesão próprias*. (Jolles, p.29)

Na perspectiva de Certeau (1990), os usuários produzem uma "bricolagem com e na cultura dominante, usando inúmeras e infinitesimais metamorfoses da lei, segundo seus interesses e suas próprias regras" (p.40), em práticas que, segundo o autor, é como se organiza um outro saber, ou seja, um saber da cultura popular. Essa cultura popular

formula-se essencialmente em "artes de fazer" isto ou aquilo, isto é, em consumos combinatórios e utilitários. Essas práticas colocam em jogo uma ratio

popular, uma maneira de pensar investida numa maneira de agir, uma arte de combinar indissociável de uma arte de utilizar (p.42).

Essa arte de combinar indissociável da arte de utilizar parece ser a referência do trabalho de bricolagem pelos sujeitos usuários da linguagem, que manuseiam segundo seus interesses e regras, como se pode perceber no processo de tessitura do tecido textual adiante.

Tomemos como exemplo deste "fazer textual" fragmentos de narrativas de alunos, ou seja, "pedaços, pedaços, pedaços...", no dizer de V.S.; sujeitos em constituição, estudantes em curso de formação de professores de língua materna, que materializam sua percepção de mundo por meio de suas histórias de letramentos, reavivadas por lembranças e em fragmentos da memória:

Segmento 1

"E uma voz aveludada de qualquer mulher menina perdida em sua vasta história e discografia que a escolhera ao acaso, tocava sua alma de leve, intensa como brisa noturna. Depois do caos de tantas visões, estava alegre por pousar em terra firme e novamente recordar o que a seus pés já permitiam tocar: suas lembranças." (V.S.)

Segmento 2

"Desejo é o nome do bonde que me trouxe até aqui. Hoje, acredito que a leitura, de um modo geral, tenha contribuído muito nas escolhas que fiz na vida..." (EHD)

Segmento 3

"O tema de hoje é a morte [...] Café. Encontro marcado num grande sertão que é do tamanho do mundo. A Capitu não traiu, não mesmo. A Sofia nem existia: insistia. Qual terá sido o meu crime? Castigo. Se eu viver cem anos, estes serão da mais terrível solidão, mas o livro que encerra tudo ainda não foi escrito, ufa...
Sono. Cresci: meus sonhos não são mais possíveis. Sou inseguro. A vida é sono. Mais café! CCH é o nome da atriz. E eu aqui no CCH; nem aí, esperando Godot."(idem)

Segmento 4

"Apaixonara-se, em meio às turbulentas emoções, novamente por ela [Letras]. Fincou raízes, bateu o pé, viu a vida toda passar em um só segundo: estava no mundo para conduzir outros bailares. Sentia-se novamente útil e amada pela vida e por todos aqueles aprendizes que a cercavam na nova sala [...] Encantara-se pelo que parecia impossível, outros Machados, outros anos eternos de solidão, outra rosa que brota do asfalto, outro sertão de veredas, outro encontro marcado." (VS)

Segmento 5

"Desejo é o nome do bonde que me trouxe até aqui. Hoje, acredito que a leitura, de um modo geral, tenha contribuído muito nas escolhas que fiz na vida..." (EHD)

Segmento 4

"Na terceira série, fiquei um pouco decepcionado quando aquela professora moralista teceu críticas depreciativas sobre o texto de Ruth Rocha, Marcelo, Marmelo, Martelo: 'Fico muito espantada em ver um texto que estimule as pessoas a falarem errado, ainda mais uma autora como a Ruth Rocha, com todo o seu trabalho voltado para crianças. Um cachorro chamado Godofredo... que falta de respeito. Godofredo é nome de senhor...' .
Aquela professora pré-histórica com certeza não compreendia os questionamentos infantis sobre a formação das palavras![...] Acho muito relevantes os questionamentos de Marcelo, e sempre me interessei pela palavra reconstruída, ganhando novos valores, novas formas. Deve ser por isso que meus melhores amigos, e até mesmo a Veridiana gostavam de inventar novas maneiras de dizer as coisas." (EHD)

É possível depreender aqui nessa mobilização dos sujeitos para a construção de um fazer textual que "há encontro de dois textos, do que está concluído do que está sendo elaborado em reação ao primeiro. Há, portanto, encontro de dois sujeitos, de dois autores." (Bakhtin, 1992: 333).

Em sua intenção discursiva, para a construção de seu enunciado, os sujeitos selecionam as palavras e recursos linguísticos à sua disposição, construídos sócio-historicamente por outras consciências e das quais eles são parte que ajudou a construir. Essa seleção é orientada pelos julgamentos de valor dos sujeitos voltados para um determinado tópico em jogo na atividade interacional, carregados de expressividade (sua visão do mundo, seu juízo de valor, suas emoções) e também pelo ouvinte para quem o discurso é dirigido, particularidade constitutiva do enunciado. Dirigido a esse interlocutor, pressupõe um enunciado resposta do outro, um ato-resposta baseado em determinada compreensão (cf. Bakhtin): assim, a expressão da posição do locutor implica, dialogicamente, a expressão de uma posição responsiva, isto é, a construção de um outro enunciado com as palavras carregadas de expressividade (sua visão do mundo, seu juízo de valor, suas emoções).

A constituição de um interlocutor em locutor, um respondente ativo, é revelada pela internalização dos recursos linguísticos construídos socialmente, a partir da compreensão dos signos linguísticos de sua própria língua, ou conforme Bakhtin (1992, p.301), "assimilando as formas da língua somente nas formas assumidas pelo enunciado e juntamente com essas formas". Tal constituição é revelada, sobretudo, através da construção de uma prática de escrita voltada para a mobilização dos recursos

expressivos linguísticos, escolhidos entre os recursos alternativos do trabalho linguístico de outros falantes e do próprio interlocutor-locutor, colocados à sua disposição para o processo de constituição de um discurso (Possenti, 1988).

(IN)CONCLUSÕES

Falar do dito não é apenas re-dizer o dito mas reviver o vivido que gerou o dizer que agora, no tempo do redizer, de novo se diz. Redizer, falar do dito, por isso envolve ouvir novamente o dito pelo outro sobre ou por causa do nosso dizer. (Paulo Freire)

Da mesma forma que Sexta-feira, nesse contexto, representa um interventor no "cosmo" organizado, "*a **pedra negra** que se opõe ao sistema"* (cf. Certeau, 1990), o invasor, que armado com armadilhas e estratagemas, faz o seu jogo, um jogo "diferente" no jogo do outro, os sujeitos falantes aqui mobilizados, trabalhadores em atividade linguística, na realização do jogo de produção textual-discursiva, usam e manipulam estrategicamente recursos linguísticos internalizados construídos socialmente.

Ensina Bakhtin (1992:404) que "compreender é cotejar com outros textos e pensar num contexto novo (no meu contexto), no contexto contemporâneo, no contexto futuro). Contextos presumidos do futuro: a sensação de que estou dando um novo passo (de que me movimentei). Etapas da progressão dialógica da **compreensão**; o ponto de partida - o texto dado, para trás - os contextos passados, para frente - a presunção (e o início) do contexto futuro".

A inserção dos alunos no domínio do letramento literário, por meio do contato cada vez mais acentuado com diferentes textos literários, suscitará a percepção de que tais textos não compreendem apenas uma dimensão diferenciada do uso social da escrita, mas também uma forma de assegurar seu efetivo domínio, por meio de uma educação literária; o que, certamente, contribuirá para a manifestação de subjetividades e para a construção de posições de poder vinculadas à sua apropriação de letramentos de prestígio

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bakhtin, M. 1992 (original de 1953). Estética da criação verbal. São Paulo: Martins Fontes.

Barton, D. Local literacies. 1998. *Reading and writing in one community*. London: Routledge.

Barton, D. Hamilton, M and Ivanic, R. 2000.*Situated Literacies* – reading and writing in context. London: Routledge.

Bhabha, H.K. O local da cultura. 1998.Belo Horizonte-MG: Ed. UFMG.

Bhabha, H.K. The third space**.** 1990.In: Rutherford, J. (org). *Identity: community, culture, difference*. London, Lawrence and Wishart

Calvino, Ítalo. 1994.Palomar. Tradução de Ivo Barroso. São Paulo: Companhia das Letras.

Certeau, M. de. 1990. **A** invenção do cotidiano**.** Petrópolis: Vozes.

Clark, R. & Ivanic, R. 1997.The politics of writing. London: Routledge

Jolles, A. 1976. Formas simples. São Paulo: Cultrix.

Possenti, S. 1988. Discurso, estilo e subjetividade. São Paulo: Martins Fontes.

_____. 1995. O "eu" no discurso do "outro" ou a subjetividade mostrada. In: Alfa, São Paulo, 39: 45-55.

Possenti, S. et al. 1998. Discurso do outro: lá onde o sujeito trabalha. In: Alfa, São Paulo, 42:113-131.

Rojo, R. 2009. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola Editorial.

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

Soares, M. 2010. Práticas de letramento e implicações para a pesquisa e para políticas de alfabetização e letramento. In: MARINHO, M. e CARVALHO, G.T. (Orgs.). Cultura Escrita e Letramento. Belo Horizonte, Editora UFMG.

Street, B. 1993. *Cross-cultural approaches to literacy.* New York: Cambridge University Press.

Street, B. 1995. *Social literacies:* Critical approaches to literacy in development, ethnography and education. Longman, London, New York

SIMPÓSIO 22

QUESTÕES SEMÂNTICO-SINTÁTICAS NA PESQUISA E NO ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA

COORDENADORES

Darcilia Simões
(Universidade Estadual do Rio de Janeiro)

Paulo Osório
(Universidade da Beira Interior)

De volta ao futuro da língua portuguesa.
Atas do V SIMELP - Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa
Simpósio 22 - Questões semântico-sintáticas na pesquisa e no ensino da língua portuguesa, 3203-3218
ISBN 978-88-8305-127-2
DOI 10.1285/i9788883051272p3203
http://siba-ese.unisalento.it, © 2017 Università del Salento

LOST IN TRANSLATION: RELATIVISMO LINGUÍSTICO

Afrânio da Silva GARCIA[1]

RESUMO
Escolhemos o título *Lost in Translation: Relativismo Linguístico* para enfatizar um dos piores problemas da tradução: o *relativismo linguístico*, no qual palavras aparentemente sinônimas entre duas línguas apresentam nuances distintas, discrepâncias de valor ou especificidades de emprego. Ferdinand de Saussure foi o primeiro a esboçar aquilo que viria a ser chamado de *relativismo linguístico*, na sua dicotomia entre *significado* e *valor*, através do exemplo das palavras *mutton*, do inglês, e *mouton*, do francês, que, apesar de terem o mesmo significado, não têm o mesmo valor. Embora ambas signifiquem *ovelha*, têm um valor bastante diferente, já que *mouton* pode referir-se tanto à ovelha viva quanto à ovelha morta, enquanto *mutton* refere-se apenas à ovelha morta, havendo a palavra *sheep* para a ovelha viva. Benjamin Whorf e Edward Sapir propuseram a teoria do *relativismo linguístico*, em que cada língua tem uma forma relativa de perceber, discriminar e organizar os dados da realidade objetiva, através de palavras e expressões próprias e, num certo sentido, intraduzíveis. Pretendemos discutir essa diferenciação semântica, de valor ou emprego de palavras sinônimas no português, no inglês e, ocasionalmente, no francês, e os problemas de tradução decorrentes. Para tanto, apresentaremos alguns dos exemplos mais marcantes de palavras e estruturas cuja tradução, devido a problemas relacionados ao *relativismo linguístico*, pode levar a resultados absurdos, incompreensíveis e até ridículos.

PALAVRAS-CHAVE: Tradução; Semântica; Português; Inglês; Francês.

1. Verbos de substituição

Inicialmente, iremos analisar o *relativismo linguístico* dos sinônimos (ou termos equivalentes) dos verbos que expressam *substituição* ou *mudança* no inglês e no português.

O verbo *substitute* do inglês é absolutamente idêntico, em termos semânticos, ao verbo *substituir* do português, mas ambos guardam entre si uma diferença

1 UERJ – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores, Departamento de Letras. Endereço: Rua Muniz Barreto, 330 / 502, Botafogo – CEP: 22251-090 – Rio de Janeiro – RJ – Brasil. E-mail: afraniogarcia@gmail.com

impressionante. Se um senhor proferir a seguinte frase em inglês **"**I have *substituted* my middle-aged wife *for two young beautiful girls***",** qualquer falante do português pensará que este senhor considera a aparência física e a juventude como mais importantes que os sentimentos ou o respeito mútuo. Nada é mais errôneo do que esta conclusão, pois, na verdade, o verbo *substitute* funciona, sintaticamente, exatamente na ordem inversa do seu sinônimo português, ou seja, o *elemento substituído vem depois do elemento substituidor*. Uma tradução correta para o português do exemplo acima seria: Eu *substituí* duas belas e jovens garotas *pela minha esposa de meia-idade***;** ou seja, o senhor em questão é um marido amoroso, que não vacilou em abandonar duas belas e jovens garotas para ficar com sua esposa de meia-idade. *Honi soit qui mal y pense!* (Envergonhe-se quem nisto vê malícia!)

Para parafrasearmos a sentença 2 de forma semântica e sintaticamente correta em inglês, na mesma ordem em que ela é dita no português, teríamos que substituir o verbo *substitute* por *replace* (usado geralmente para coisas, como *pneus*, *pilhas*, correspondendo tanto a *substituir* quanto *repor* em português), como na sentença **"**I have *replaced* two young beautiful girls *for / with my middle-aged wife***"**.

Outros verbos ingleses equivalentes ao verbo *substituir* do português são: *commute*, usado geralmente para *coisas*, reunindo em si as noções expressas por *substituir* e *trocar* do português, e os verbos *relieve* e *relay*, usados principalmente para substituição de *pessoas* em *ofícios* ou *turnos* (como os verbos *render, revezar* e *substituir* do português), como nas sentenças: ***(1)*** The death sentence was *commuted* to penal servitude for life. (A sentença de morte foi *substituída* por prisão perpétua com serviços forçados.); (2) Another signalman *relieved* him at 5:30. (Outro sinaleiro o *substituiu / rendeu* às 5:30) e (3) *Relay* the horses. (*Substituir* os cavalos)

O verbo *change* aparenta ter um sinônimo perfeito no português: *mudar*, mas seu valor semântico ultrapassa seu correspondente lusófono, pois *change* tanto pode se traduzido por *mudar* quanto por *trocar*, além de *transformar*, como nos exemplos: **(1)** Colors *change* if they are exposed to the sun. (As cores *mudam* quando são expostas ao sol)**. (2)** You**'**ll have to *change* planes in Miami. (Você vai ter que *mudar / trocar* de avião em Miami)**; (3)** She *changed* her shoes when she got home from the office. (Ela *trocou* de sapatos quando chegou à casa do escritório) **e (4)** The witch *changed* the prince into a toad. (A bruxa *transformou* o príncipe num sapo)

O fato de o verbo inglês *change* corresponder a três verbos portugueses: *mudar*, *trocar* e *transformar* não impede que a língua inglesa tenha outros verbos com o sentido

de *mudar* e *trocar*. Como não se pode usar *change* no sentido de *mudar* com relação a *lugares*, emprega-se o verbo *move*, como nos exemplos: (1) They *moved* to Texas. (Eles se *mudaram* para o Texas); (2) I'm *moving* my money to another bank. (Estou *mudando / transferindo* meu dinheiro para outro banco).

Para o sentido de *trocar*, o inglês apresenta uma quantidade razoável de verbos: *exchange* (trocar, [inter]cambiar, permutar), *shift* (trocar um pelo outro, trocar de papéis ou turnos, transferir), *switch* (trocar um pelo outro), *swap* (coloquial: trocar um pelo outro), *bandy* (trocar golpes e xingamentos) e *barter* (trocar, barganhar). Vejam-se os exmplos: (1) They were generally *exchanging* gossip. (Elas estavam geralmente *trocando* fofoca). (2) Let's *exchange* our francs for dollars. (Vamos *trocar / cambiar* nossos francos por dólares). (3) He gave an excuse, trying to *shift* the blame. (Ele deu uma desculpa, tentando *transferir* a culpa). (4) I used to have tapes, but I *switched* to CDs. (Eu costumava ter fitas, mas eu *troquei / mudei* para CDs). (5) We *swapped* phone numbers. (Nós *trocamos* números de telefone). (6) They started to *bandy* words with the police. (Eles começaram a *trocar palavras / [es]bravejar* com a polícia) **e (7)** He often *bartered* a meal for drawings. (Ele frequentemente *trocava / barganhava* uma refeição por desenhos)**.**

Finalizando esta parte, cabe alertar para o sentido, específico do inglês, dos verbos *commerce* e *trade***. A**lém de significarem *comerciar* e *negociar*, podem **denotar** também *trocar* ou *(inter)cambiar*, como nos exemplos: **(1)** I will not *commerce* with him. (Eu não vou mais *trocar palavras / relações* com ele)**. (2)** The two players *traded* insults and nearly came to blows. (Os dois atores *trocaram* insultos e quase chegaram aos socos)

Pronomes demonstrativos e indefinidos

Os pronomes demonstrativos *this*, *these*; e *that*, *those* parecem ter o mesmo significado de seus correspondentes em português: *este, esta, isto, estes, estas;* e *aquele, aquela, aquilo, aqueles, aquelas*, mas apresentam diferenças profundas, derivadas do *sistema linguístico* dos dois idiomas, visto que os demonstrativos ingleses se baseiam em apenas uma distinção: perto do falante: *this, these,* e longe do falante: *that, those*, enquanto os demonstrativos portugueses expresam três distinções: perto do falante: *este,*

esta, isto, estes, estas; perto do ouvinte: *esse, essa, isso, esses, essas*; e longe tanto do falante quanto do ouvinte: *aquele, aquela, aquilo, aqueles, aquelas*.

No inglês, que não tem um demonstrativo específico para a segunda pessoa do discurso (subentendo proximidade desta), os demonstrativos *that*, *those* são empregados nesses casos, mas não indistintamente, principalmente se considerarmos que existe tanto uma *distância* quanto uma *proximidade psicológica* em relação ao falante. Ilustrando:

Português	Inglês
Eu amo *essa* mulher.	I love *this / that* woman.
Eu detesto *essa* mulher.	I hate *that* woman.
Essa é a minha opinião.	*This* / *that* is my opinion.
Essa é a sua opinião.	*That* is your opinion.

embora haja uma nítida preferência pelo pronome *that*, como em:

1) *That* is what I want. (Isso é o que eu quero)

2) *That*'s the way I like. (Essa é a maneira que eu gosto)

3) *That* is my girl. (Essa é a minha garota)

O francês possui, em princípio, apenas *um demonstrativo dêitico*, de *referência*, sem conferir muita importância à *localização*: *ce (cet): cette, ces*, correspondente aos demonstrativos portugueses: *esse, essa, isso, esses, essas*. Quando há necessidade de *enfatizar a localização* do termo referido, empregam-se os *demonstrativos compostos*, divididos em adjetivos: *ce(cet)...ci, cette...ci, ces...ci* (este, esta, isto, estes, estas); *ce(cet)...là, cette... là, ces... là* (aquele, aquela, aquilo, aqueles, aquelas) e pronomes: *celui-ci, celle-ci, ceux-ci, celles-ci; ceci (neutro)* (este, esta, isto, estes, estas); *celui-là, celle-là, ceux-là, celles-là; celà (neutro)* (aquele, aquela, aquilo, aqueles, aquelas).

1) *Cet agente-ci* est maigre; *celui-là* est gros. (*Este guarda* é magro, *aquele* é gordo.)

2) *Celui-ci*, c'est le dôme des Invalides; *celui-là*, c'est le dôme de Panthéon. (*Esta* é a cúpula dos Inválidos; *aquela* é a cúpula do Panteão)

Com relação aos pronomes indefinidos *much* do inglês e *muito* do português, também podemos afirmar que, embora tenham o mesmo significado, não têm o mesmo valor. *Muito* pode ser usado no plural, com o simples acréscimo da desinência -s: *muitos*; além de poder ser usado como advérbio de intensidade determinando adjetivos e verbos: *muito*. Enquanto o inglês tem formas distintas para o pronome indefinido plural:

many; para os advérbios de intensidade relacionados a adjetivos: *very*; e para os advérbios de intensidade relacionados a verbos: *very much*, como podemos constatar nos exemplos a seguir: (1) Ele tem *muito* dinheiro. (He has *much* money). (2) Ela tem *muitos* amigos. (She has *many* friends). (3) Seu bebê é *muito* bonito. (Your baby is *very* beautiful). (4) Eu gosto *muito* dela. (I like her *very much*).

Os pronomes indefinidos *little* do inglês e *pouco* do português têm características similares, visto que *pouco* pode ser usado no plural com o simples acréscimo da desinência -s: *poucos*; além de poder ser usado como advérbio de intensidade determinando adjetivos e verbos: *(um) pouco*. Já o inglês tem formas distintas para o pronome indefinido plural: *few*, às vezes *a few*, e para os advérbios de intensidade relacionados a adjetivos e a verbos: *a little*, como nos exemplos a seguir: (1) Ele ganha *pouco* dinheiro. (He earns *little* money). (2) Eles têm *poucos* amigos. (They have *few* friends). (3) Eles estavam *(um) pouco* alegres. (They were *a little* happy). (4) Ele estudou *pouco*. (He has studied *a little*).

Uma característica dos *pronomes indefinidos ingleses***,** que causa espanto nos falantes de português**, é o emprego** associado a pronomes ou artigos indefinidos de *sentido díspar ou paradoxal***.** Nesses casos, o professor de inglês como língua estrangeira deve ensinar simplesmente que o que vale é o primeiro termo da expressão, devendo o resto ser ignorado, como podemos verificar (e nos assombrar) nos exemplos **a seguir**: **(1)** It was *many a* year ago. (Tradução literal: Isso foi *muitos um* ano atrás; tradução adaptada ao sentido: Isso foi há muitos anos atrás)**. (2)** I have *many a few* friends. (Tradução literal: Eu tenho *muitos uns poucos* amigos; tradução adaptada ao sentido: Eu tenho *muitos* amigos)**.**

Termos relacionados ao pensamento

Os verbos *saber* e *conhecer* se diferenciam de duas maneiras: (a) sintaticamente, já que conhecer *pode ter como complemento entidades* (pessoas, coisas), ao passo que saber *não pode*; (b) semanticamente, quando o complemento é um *assunto* ou *tópico*, o que pode ocorrer com ambos os verbos, em que o emprego do verbo *saber* implica uma *intensidade maior* do que o uso do verbo *conhecer*.

1) *Eu *sei* Joana. (inaceitável)

2) Eu *conheço* Joana. (aceitável)

3) Eu *sei* Matemática. (Eu tenho um conhecimento *profundo* de Matemática)

4) Eu *conheço* Matemática. (Eu tenho um conhecimento *superficial* de Matemática)

Todas essas sentenças são escritas em inglês com o verbo *know*, que tem o mesmo significado de *saber*, mas não o mesmo valor, pois *to know* recobre semanticamente as noções de saber e conhecer. Se quisermos reproduzir a *diferença de intensidade* entre os verbos *saber* e *conhecer* na versão para o inglês, teremos que usar um intensificador ou o operador verbal.

1) I *know* Joana. (Eu conheço Joana)

2) I *know* Mathematics. (Eu sei ou conheço Matemática)

3) I *know* Mathematics *indeed*. (Eu sei Matemática – mais intenso)

4) I *do know* Mathematics. (Eu sei Matemática – mais intenso)

O verbo inglês *think* tem o mesmo significado do verbo *pensar*, mas não o mesmo valor. Semanticamente, *to think* engloba a noção de *achar*, no sentido de *considerar*, como nos exemplos:

1) I *think*, therefore I exist. (*Penso*, logo existo.)

2) I *think* he's a good fellow. (Eu *acho* que ele é um bom companheiro.)

3) What do you *think* of it? (O que você *pensa* / *acha* disto?)

4) I *think* it great. (Eu acho isso ótimo)

A noção de *consciência/percepção* é presentada em inglês por três formas: *conscience* (a capacidade de distinguir entre certo e errado), *consciousness* (a condição de estar consciente, de estar psicologicamente e fisicamente desperto) e *awareness* (o fato de ser capaz de perceber e entender a realidade ou um conjunto de informações ou crenças). Em *francês* como em *português* apenas uma palavra recobre as três noções: *conscience* (francês) e *consciência* (português). Isso se dá porque o traço característico "entendimento do certo e errado" tem *importância* como um dado à parte das noções de "estar consciente" ou "ter entendimento e percepção da realidade" no *inglês*, o que não sucede no *português*, como nos exemplos:

1) The moral *conscience* of a nation. (A *consciência* moral de uma nação)

2) She failed to regain *consciousness* and died two days later. (Ela não conseguiu recobrar a *consciência* e morreu dois dias depois)

3) There is a lack of *awareness* of the risks. (Há uma falta de *consciência* dos riscos.)

O verbo *lembrar* do português também pode ser expresso por três formas distintas em inglês: *remember* (lembrar de algo), *recall* (lembrar do passado, rememorar, recordar) e *remind* (lembrar alguém de algo), como veremos adiante. Vale lembrar que o âmbito do verbo *recall* está se ampliando e absorvendo progressivamente o verbo *remember*.

1) No one *remembered* his name. (Ninguém *lembrava* seu nome.)
2) I can still vaguely *recall* being taken to the hospital. (Eu ainda consigo *lembrar* vagamente de ser levado para o hospital.)
3) Normally she *reminds* me by circling the date in red in the calendar. (Normalmente ela me lembra circulando a data em vermelho no calendário)

A noção de *preocupar* pode ser traduzida em inglês por três verbos: *worry* (provocar ansiedade ou desconforto na mente), *preoccupy* (quando algo domina a mente de tal forma que exclui outros pensamentos) e *concern* (quando algo precisa ser pensado para ser evitado ou tratado da melhor forma, não precisando ser de forma negativa), como nos exemplos:

1) He *worried* about his soldier sons in the war. (Ele se *preocupava* com seus filhos soldados na Guerra.)
2) The French Revolution had come to *preoccupy* me. (A Revolução Francesa chegou para me *preocupar*.)
3) He *concerns* himself with other people's affair. (Ele se *preocupa* com os assuntos das outras pessoas.)
4) Teachers are always *concerned* with their students. (Os professores estão sempre *preocupados* com seus alunos.)

2. Verbos existenciais

O verbo *haver*, no sentido de *existir*, tão usado no português, não tem correspondente no inglês nem no francês. Essa ideia é representada pela locução *there to be* (estar lá) no inglês e por *il y avoir* (ter lá) em francês, como em:

1) *Há / existem* livros sobre a mesa.

2) *There are* books *on the table.*

3) *Il y a* des livres sur la table.

De maneira geral, os verbos existenciais, com exceção de *haver* e de *ter* no sentido de *existir*, apresentam correspondentes virtualmente idênticos no inglês, com duas exceções dignas de nota.

- o verbo *appear*, que acumula os sentidos dos verbos *aparecer* e *parecer* do português (denunciando sua matriz etimológica: *ad* + *parere* – ter uma certa aparência, ficar visível), como nos exemplos:
  - **1)** The major life forms *appeared* on earth. (As principais formas de vida *apareceram* / *surgiram* na terra)
  - **2)** Smoke *appeared* on the horizon. (Fumaça *apareceu* no horizonte.)
  - **3)** He *appeared* calm and relaxed. (Ele *parecia* calmo e relaxado.)
  - **4)** The evidence *appears* to support you. (A evidência *parece* amparar você.)

- o verbo *obtain*, geralmente equivalente ao verbo *obter* do português, mas que também atua como *verbo existencial*, significando *haver ou acontecer costumeiramente ou em quantidade*, como nos exemplos:
  - **1)** He *obtained* a law degree from Brown University. (Ele obteve / conseguiu uma graduação em Direito pela Universidade Brown.)
  - **2)** The monster demands and *obtains* absolute silence and attention. (O monstro exige e *obtém* silêncio e atenção absolutos.)
  - **3)** Society is reduced to the conditions which *obtained* in pre-literate communities. (A sociedade é reduzida às condições que *existiam* nas sociedades pré-alfabetizadas.)
  - **4)** A new law *obtains* in this case. (Uma nova lei *existe* neste caso.)
  - **5)** But how does it fit with what *obtains* here at home? (Mas como isso se adequa ao que *existe / acontece* aqui em casa?)

Já com relação à não existência ou à insuficiência de algo, expressa em português simplesmente pelo verbo na negativa (*não haver/ter, não existir*) no primeiro caso, ou pelos verbos *faltar* e *carecer* (este mais formal) no segundo, o inglês tem quatro maneiras de representá-la: o verbo *there to be* na negativa e os verbos *lack*, *miss* e *want* na afirmativa como podemos verificar nos exemplos:

1) *There is noone* / *There isn't* anyone in the room. (*Não há* ninguém na sala)

2) He *lacks* courage. (Ele *não tem* / *Falta*-lhe coragem)

3) The letter R is *missing*. (*Falta* a letra R)

4) He *wanted* the strength to go on living. (*Faltava*-lhe a força para continuar vivendo)

No caso do verbo *want*, temos que levar em conta ainda o fato de seu significado fundamental ser *querer*, *desejar*, como em *I want you*. (Eu *quero* você)

3. O preciosismo significativo do inglês

Uma característica marcante da língua inglesa é o preciosismo na caracterização semântica de determinadas palavras, principalmente os verbos. Estes apresentam extensa lista de sinônimos, correspondentes apenas a um verbo, ou a uns poucos verbos, no português.

Um exemplo relevante é o verbo *bater* do português, que pode ser traduzido no inglês por *beat* (bater), *hit* (bater, atingir), *tap* (bater em tambor, com os dedos ou no sapateado), *pat* (bater com gentileza com a palma das mãos ou algo plano), *clap* (bater palmas), *slam* (bater com força e barulho numa superfície plana), *slap* (esbofetear, espadanar), *stomp / stamp* (bater com os pés), *strike* (bater com os punhos ou com um tipo de maça, atingir), *rap* (bater com um golpe rápido), *knock* (bater em porta, madeira ou vidro, fazendo barulho), *bump* (atingir, colidir), *thump* (bater com algo pesado), *thwack / whack* (bater com um golpe sonoro), *dash* (bater para quebrar), *batter* (bater repetidamente ou espancar), *drub* (bater com uma vara), *flog* (bater com vara ou açoite), *pound* (bater repetidamente com força), *thrash* (bater como punição), *punch* (bater com a mão fechada), *whip / lash* (bater, chicotear) etc. Ilustrando:

1) Her heart was *beating* fast. (Seu coração estava *batendo* forte)
2) He *hit* her in the face. (Ele *bateu* nela / *atingiu*-a na face)
3) She *tapped* me on the shoulder. (Ela *bateu* no meu ombro)
4) She *patted* me on the shoulder. (Ela *bateu* no meu ombro com carinho ou aprovação)
5) She *clapped* her hands in appreciation. (Ela *bateu* palmas em consideração)
6) Don't *slam* the door. (Não *bata* a porta)
7) The impacient teacher *slapped* the student. (O professor impaciente *esbofeteou* o aluno)

8) The men *stomped* in the snow with their heavy boots. (Os homens *pisavam* ruidosamente / *batiam* com suas botas pesadas na neve)
9) The boxer *struck* the opponent. (O boxeador *atingiu* / *bateu* no adversário)
10) I think I'm *knocking* on Heaven's door. (Eu acho que estou *batendo* nas portas do Céu)
11) My car *bumped* into the tree. (Meu carro *bateu* na / *colidiu* com a árvore)
12) Holman *thumped* the desk with his hand. (Holman *bateu* na mesa com sua mão fazendo barulho)
13) She *thwacked* the back of their knees with a cane. (Ela *bateu* na parte de trás dos seus joelhos com uma bengala)
14) He *dashed* the plate into smithereens against the wall. (Ele *bateu* / *lançou o* prato contra a parede quebrando-o em pedacinhos)
15) Thunderstorms *were battering* Kansas again on Sunday. (Tempestades *bateram* / *assolaram* o Kansas no domingo)
16) Latin grammar was *drubbed* into their heads. (A gramática latina foi *batida* / *socada* a vara dentro de suas cabeças)
17) The thieves were *flogged*. (Os ladrões foram *espancados* / *açoitados*)
18) Patrick *pounded* the couch with his fists. (Patrick *bateu* repetidamente com seus punhos no sofá)
19) She *thrashed* him across the head and shoulders. (Ela *fustigou*-o / *bateu* nele na cabeça e nos ombros)
20) She *punched* him *in* the face and ran off. (Ela socou-o / bateu nele na face e saiu correndo)
21) They *lashed* him repeatedly about the head. (Eles nos *bateram* / *vergastaram* repetidamente na cabeça)
22) There they *whipped* us with electric cables. (Lá eles nos *bateram* / *açoitaram* com cabos elétricos)

O verbo *gritar* também apresenta uma série de correlatos em inglês, tais como: *cry* (gritar, chorar), *shout* (gritar com emoção, berrar), *scream* (gritar agudamente), *yell* (gritar de surpresa, prazer, etc.), *shriek* (gritar estridentemente), *bawl* (berrar) etc.

1) The speaker was interrupted by someone *crying* in the rear of the audience. (O orador foi interrompido por alguém *gritando* nos fundos da audiência)
2) "I'm here", the mother *shouted* when she saw her child looking lost. (Eu estou aqui, a mãe *berrou* ao ver seu filho parecendo perdido)

3) Someone was *screaming* in the street. (Alguém estava *berrando* na rua)

4) The policeman *yelled* at them to stop. (O policial *gritou* para eles que parassem)

5) He suddenly let out a piercing *shriek*. (Ele subitamente soltou um *grito* agudo)

6) He started *bawling* when the dog snatched his toy. (Ele começou a *gritar* quando o cachorro agarrou seu brinquedo)

A noção de *tremer* é representada em inglês por vários verbos com funções específicas, tais como: *shake* (de caráter geral, também sacudir), *tremble* (tremer involuntariamente), *quiver* (estremecer), *shudder* (tremer de medo), *shiver* (tremer de frio), *quake* (tremer violentamente), *quaver* (tremer ao falar), etc.

1) He was *shaking* with nerves. (Ele estava tremendo de nervoso)

2) His voice *trembled*. (Sua voz *tremia*)

3) The dog *quivered* with fear. (O cachorro *tremia* de medo)

4) She *shuddered* with horror. (Ela *tremeu* de horror)

5) She *shivered* with cold. (Ela *tremia* de frio)

6) He spoke boldly even though his legs were *quaking*. (Ele falou com coragem embora suas pernas estivessem *tremendo*)

7) Her voice *quavered* a moment and then she regained control. (Sua voz *estremeceu* um momento e então ela recuperou o controle)

O verbo *pular* equivale a vários verbos ingleses, tais como: *jump* (pular, saltar), *leap* (pular de um ponto a outro, pular por cima), *skip* (pular por cima de algo), *hop* (dar um salto curto), *bounce* (correr pulando, quicar), *spring* (saltar com rapidez e força), etc.

1) They *jumped* into the water. (Elas *pularam* na água)

2) A big deer *leapt* over our fence. (Um grande veado *pulou* por cima da cerca)

3) I *skip* for ten minutes every day to keep fit. (Eu *pulo* por dez minutes todo dia para manter-me em forma)

4) Rabbits were *hopping* across the field. (Os coelhos estavam *saltando* através do campo)

5) The ball *bounced* high into the air. (A bola *pulou* / *quicou* no ar)

6) There was a tiger ready to *spring*. (Havia um tigre pronto para *saltar*)

Finalizando esta parte, temos o verbo *atirar*, com vários equivalentes em inglês, tais como: *throw* (atirar, lançar pelo ar), *cast* (atirar com violência ou decisão), *fling* (atirar com força ou abandono), *toss* (atirar de leve), *hurl* (atirar com muita força),

pitch (atirar com força), *heave* (atirar algo pesado), *lob* (atirar fazendo curva), *chuck* (atirar sem prestar atenção), *sling* (jogar para baixo sem atenção), etc.

1) Finally, the child *threw* the ball. (Finalmente, a criança *atirou* a bola)
2) The gambler *cast* the dice. (O jogador *lançou* os dados)
3) She *flung* a stone in the water. (Ela *atirou* a pedra na água)
4) The ship was *tossed* by waves. (O navio era *jogado* pelas águas)
5) Agitators *hurl* rocks and bottles at the cops. (Agitadores *arremessavam* / *lançavam* rochas e garrafas contra os policiais)
6) He crumpled the page up and *pitched* it into the fireplace. (Ele amassou a página e *jogou*-a na lareira)
7) She *heaved* half a brick at him. (Ela *atirou* metade de um tijolo nele)
8) He *lobbed* the ball over their heads. (Ele *lançou* a bola por cima das cabeças deles)
9) Someone *chucked* a brick through the window. (Alguém *jogou* / dei*xou cair* um tijolo da janela)
10) He was *slinging* a few things into his knapsack. (Ele estava *jogando* umas poucas coisas na mochila)

Ademais, existem verbos ingleses que têm um significado tão específico que, para traduzi-los para o português, precisamos usar um verbo seguido de um adjunto adverbial que marque esta especificidade, tais como: (1) *sip*, que significa bebericar, beber vagarosamente, gole por gole; (2) *peruse*, que significa não só ler atentamente, examinar, como também folhear, passar os olhos, e (3) *soar*, que significa voar a grande altitude, ao ponto de não ser mais visto. Vejam-se os exemplos:

1) He *sipped* the hot tea noisily. (Ele *bebericou* o chá quente fazendo barulho)
2) He has spent countless hour *perusing* art history books. (Ele passou inúmeras horas *lendo atentamente* / *examinando* livros de história da arte)
3) He opened the newspaper and *perused* the sports pages. (Ele abriu o jornal e *folheou* / *deu uma olhada* nas páginas de esportes)
4) Planes *soared* overhead. (Aviões *voavam alto* lá em cima)

4. Três casos exemplares

Existem casos em que uma palavra fica virtualmente intraduzível. Em alguns casos porque a forma constitui uma evolução histórica inexistente na outra língua;

noutros, porque a forma adquiriu um sentido conotativo que contradiz o sentido denotativo ou conotativo vigente no outro idioma. Três expressões inglesas exemplificam este problema: *get*, *asset* e *wishful thinking*.

O verbo *get*, o terceiro verbo mais importante do inglês, costuma ser traduzido por *conseguir*, mas o seu conteúdo semântico é imenso, abrangendo todas as situações em que alguém ou alguma coisa *assume a posse de algo* (em sentido amplo, como uma relação de *localização*, cf. Lyons): *conseguir, ganhar, obter, comprar, adquirir, receber, herdar, conquistar, entrar numa relação, passar a ser ou a ter uma característica, condição, objeto* etc., além de funcionar como verbo auxiliar para mudança de estado: *get ready* – ficar pronto, *get fat* – engordar, *get old* – envelhecer, etc. Como muitos desses sentidos são assemelhados, fica difícil para o tradutor de textos descontextualizados precisar se o verbo *get* está indicando *conseguir, ganhar, comprar, roubar ou receber* algo. Ilsutrando:

1) He finally *got* a job. (Ele finalmente *conseguiu* um emprego.)
2) She *has got* a new husband. (Ela *arrumou* um novo marido.)
3) Brazilians are *getting* fat. (Os brasileiros estão *ficando* gordos.)

A palavra *asset* é outra que dificulta muito a tradução. Originária de uma expressão jurídica latina: *ad satis = à suficiência*, cujo significado é que um comerciante ou funcionário tinha "*sufficient estate*" (propriedade suficiente para satisfazer débitos ou heranças), a forma *asset* passou por uma generalização de sentido e hoje indica "*a useful, desirable or valuable thing, person, quality or skill*", uma definição muito diferente da que aparece nos dicionários brasileiros: "cada item da propriedade pessoal, posse, haver, ativo, bem componente do ativo" ou "habilidade, recurso, tino". Muitas vezes essa palavra pode ser traduzida perfeitamente por *vantagem, habilidade*, ou por *colaborador*, mas nem sempre. (O que é muito desestimulante!)

1) The school is an *asset* to the community. (A escola é um *bem* para a comunidade)
2) Quick reflexes were his chief *asset*. (Reflexos rápidos eram sua principal *qualidade*)
3) His experience in church leadership would be a great *asset* to any church. (Sua experiência em liderança religiosa seria uma grande *colaboração* para qualquer igreja)

Por último, temos a expressão de grande valor filosófico *wishful thinking*, que descreve tão bem um dos problemas cruciais dos brasileiros: *a eliminação, intencional ou não, dos pontos negativos na elaboração de seus pensamentos*. É o caso do jovem que não sabe fazer nada, mas espera conseguir um bom emprego. Da pessoa que já teve um infarto e continua bebendo, fumando e comendo gorduras. Da pessoa grosseira e violenta que fica surpresa quando seus amigos a abandonam.

A expressão *wishful thinking* significa, ao pé da letra, *pensamento desejoso*, o que não faz sentido em português. Se substituirmos por *pensamento delirante*, tornamos a expressão muito pesada e excluímos o componente *desejo* da expressão original. Se optarmos por *otimismo fantasioso*, em que a noção de desejo está embutida em *otimismo*, a ideia de *pensamento* ficará de fora. Ilustrando:

- Without resources the proposed measures were merely *wishful thinking*. (Sem recursos, as medidas propostas eram meramente um *pensamento delirante / otimismo fantasioso*).

A tradução dessa ideia, que tem significativa frequência, ainda está pendente! Eis aí um excelente dever de casa!

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alexander, Louis George. 1997. Fluency in English. Essex: Longman.

_____. 1989. For and against. Essex: Longman.

American Heritage Dictionary of English Language. 2006. Boston / New York: Houghton Mifflin.

Collins English Dictionary 2015 http://www.collinsdictionary.com/ Acesso em 24.set.2015.

Garcia, Afrânio da Silva. 2011. Estudos universitários em semântica. Rio de Janeiro /edição do autor/

Webster Dicionário Eletrônico. 1998. Rio de Janeiro: Lexicon.

Lyons, John. 1979. Semantics. Cambridge: C. U. P.

OneLook: General dictionary sites. 2015. http://www.onelook.com/?d=all_gen/ Acesso em 24.set.2015.

Oxford Dictionaries. 2015. http://www.oxforddictionaries.com/us/ Acesso em 24.set.2015.

Ullmann, Stephen. 1987. Semântica: uma introdução à ciência do significado. Lisboa: Calouste Gulbenkian.

Whorf, Benjamin. 1956. Language, thought and reality. Cambridge, MA: MIT Press.

De volta ao futuro da língua portuguesa.
Atas do V SIMELP - Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa
Simpósio 22 - Questões semântico-sintáticas na pesquisa e no ensino da língua portuguesa, 3219-3232
ISBN 978-88-8305-127-2
DOI 10.1285/i9788883051272p3219
http://siba-ese.unisalento.it, © 2017 Università del Salento

O LÉXICO E A LEITURA DE TEXTOS LITERÁRIOS NO ENSINO FUNDAMENTAL

Aira Suzana Ribeiro MARTINS[2]

RESUMO
É imprescindível que o jovem leitor seja apresentado aos textos consagrados da literatura nacional e universal. Embora haja no mercado interessantes releituras de clássicos da literatura, defendemos a ideia de que o leitor iniciante conheça o texto original sempre que possível. Atualmente, há, no mercado editorial, publicações que lançam mão de um cuidadoso projeto gráfico. O trabalho com a imagem, com as cores e com a diagramação torna o texto mais acessível ao leitor inexperiente. Nota-se, também, que essas edições conservam a linguagem original. Essa proposta, no entanto, esbarra em um problema: o léxico. Sabemos que o desconhecimento do vocabulário empregado no texto, muitas vezes escrito no século retrasado, representa um obstáculo para a leitura e entendimento da obra. Nesse sentido, pretendemos apresentar resultados de atividades de leitura de textos literários e de estudo do léxico, desenvolvidos em turmas do Ensino Fundamental. A realização desse projeto de leitura foi feito com base na teoria semiótica de Peirce (1975). Utilizamos obras que seguem a mesma linha de pesquisa, como Santaella (2001) e Simões (2009). Lançamos mão, ainda, de pesquisas específicas sobre léxico de estudiosos como Antunes (2009) e (2012) e Ilari (2001). Publicações de autores como Cosson (2014) e Colomer (2003), referentes à questão da leitura também foram utilizadas para a realização do projeto de leitura e deste trabalho.

PALAVRAS-CHAVE: Leitura; Léxico; Semiótica.

A leitura literária na escola fundamental

O ensino da literatura varia de acordo com as concepções de ensino de cada época. A leitura de textos literários durante muito tempo esteve associada à prática de "bem falar" e "bem escrever"; logo, nos primeiros anos de ensino de literatura, na escola brasileira, liam-se autores latinos e gregos, cujos textos, além de servirem de exemplo de técnica de escrita, também passavam ensinamentos morais para os

2 Doutorado em Língua Portuguesa- UERJ 2006. Professora do Ensino Fundamental e do Mestrado em Práticas da Educação Básica do Colégio Pedro II. Supervisora do Programa de Residência Docente. Rua Humaitá, 80. CEP: 20715-003, Rio de Janeiro, Brasil. E-mail: airasuzana.ribeiromartins@gmail.com

estudantes, conforme observa Rojo (2008). Por volta do início do século passado, o ensino de língua passou a incluir obras em Português e os objetivos de ensino da língua continuaram os mesmos, com leitura de textos que transmitissem ensinamentos morais e modelos de bom uso da língua, isto é, textos elaborados na norma culta.

Mais tarde, o ensino de literatura, no Ensino Médio, passou a ser ministrado separadamente. Desse modo, os estudantes tinham aulas dedicadas ao estudo de literatura e outros voltadas para o estudo de língua. Essa medida, entretanto, não trouxe grandes mudanças em relação ao trabalho com o texto literário em sala de aula. Nas aulas de literatura, o texto literário passou a ser utilizado para exemplificar as características dos estilos de época. Esse tipo de ensino de literatura, que ainda se vê nos dias de hoje, não promove a efetiva leitura do texto. Percebe-se que as obras servem apenas para exemplificar as características das escolas literárias.

No Ensino Fundamental, os textos são lidos de acordo com os gêneros textuais selecionados para cada série. Prioriza-se, nesse segmento de ensino, o estudo das características dos gêneros textuais, e o texto literário, como se percebe, é utilizado com a finalidade de se identificarem as características do gênero estudado.

Conforme observamos, o trabalho com o texto literário na escola ainda é feito de forma pouco produtiva. É importante que o aluno conheça as belas páginas da literatura, tenha contato com os interessantes efeitos surgidos no texto graças ao trabalho criativo com a língua. Quanto mais rica é a mente leitora mais criativa será a produção textual do indivíduo. Temos, ao longo de nosso trabalho, interessantes produções textuais de alunos de Ensino Fundamental, elaboradas em projetos de leitura realizados em sala de aula.

Embora ainda não tenhamos encontrado um modelo ideal de trabalho com o texto literário, sobretudo com leitores inexperientes, a preocupação com a leitura não é recente. Como observa Colomer (2003), as primeiras obras criadas para o leitor mais jovem surgiram no Século XVIII. Entretanto, mesmo nos países mais desenvolvidos, a escola ensinava literatura e língua com base em textos (nem sempre completos), considerados formativos. Estes estavam presentes em cartilhas, antologias e livros didáticos. Segundo a mesma autora, a preocupação com a leitura literária surgiu, inicialmente, entre profissionais de biblioteca por volta da década de 1970.

Colomer, em outra obra (2007), observa que um dos principais objetivos da escola, em relação ao estudo do texto literário, é, ainda, formar leitores competentes, no sentido de comentar um texto em relação ao gênero. Atualmente, vemos inúmeras

obras, cujos autores preocupam-se com a leitura como uma prática voltada para a vivência do texto, para o prazer estético e para a fruição. A escola, por sua vez, aos poucos, está abandonando a prática mecanicista de identificação de características de gêneros textuais ou correntes literárias. De acordo com a mesma autora (2007), o trabalho mais acertado da escola seria ler literatura e não analisar literatura.

Nesse sentido, Cosson (2014) propõe o letramento literário, ou seja, a leitura efetiva de textos literários na escola. Segundo ele, o cânone não deve ser desprezado, pois nele está depositada a herança cultural de uma comunidade, com uma abordagem de temas sempre que nunca perdem sua atualidade. Colomer (2007) acrescenta que a literatura oferece ao aluno a diversidade cultural e social e ainda a oportunidade de reflexão sobre questões filosóficas.

A experiência com a leitura dará oportunidade ao estudante de discutir com os colegas , refletir sobre as questões polêmicas surgidas em uma obra e ainda estabelecer relações com temas atuais. Com isso, esse indivíduo, em contato com práticas diversificadas de leitura, desenvolverá capacidade necessária para enfrentar os desafios do mundo, capacidade de percepção de tudo que o cerca e a ainda terá sensibilidade para apreciar o belo, presente nas inúmeras manifestações artísticas.

É possível desenvolver atividades de leitura baseadas em práticas milenares, que continuam agradando, como a velha contação de histórias, que sempre desperta o interesse do aluno. A partir da introdução da atividade pelo professor, com uma apresentação, para que ele tenha a experiência dessa prática, é possível que os alunos, individualmente ou em pequenos grupos, preparem a apresentação de uma história e a contem para os colegas. A dramatização também é uma atividade muito bem-vinda pelos estudantes. Enfim, há uma série de possibilidades de atividades que podem ser desenvolvidas com alunos após a leitura de um texto.

Com base nos recentes estudos acerca da leitura literária, vimos a possibilidade de realizar a leitura do texto literário com leitores do Ensino Fundamental. Além de todo o referencial teórico, o mercado editorial voltado para o público mais jovem oferece interessantes edições de obras clássicas, tanto de autores brasileiros como de estrangeiros. Há livros que se apresentam como verdadeiras obras de arte, cujas imagens são fruto de rigorosas pesquisas, que despertam o interesse não só de crianças e jovens, como também de adultos.

O texto clássico, entretanto, oferece dificuldade de compreensão do léxico ao leitor pouco experiente. A razão disso se deve ao fato de o léxico ser o registro de uma

época, com seus hábitos e costumes. É imprescindível, portanto, para que nossos objetivos de trabalho com a leitura sejam alcançados, a busca de estratégias que levem o leitor a se familiarizar com um vocabulário desconhecido, como procuraremos mostrar nas próximas seções.

As leituras sobre o léxico deram significativo suporte para a realização do projeto de leitura que procuramos desenvolver em turmas de sexto ano do Ensino Fundamental e para a presente pesquisa, sobretudo os textos de Antunes (2007, 2012) e Ilari (2003). A teoria semiótica de Peirce (1975) e os estudos semióticos de Simões (2009) foram também de grande importância para a realização do trabalho.

O léxico

O léxico, elemento de fundamental importância para o entendimento de um texto, é um assunto considerado de menos relevância na escola. Esse desinteresse por parte da instituição de ensino é reflexo do que se observa nos livros didáticos. Em geral, o vocabulário de um texto é trabalhado, segundo Antunes (2012), com exercícios descontextualizados, em que se solicita ao aluno o preenchimento de espaços com palavras sinônimas. Com isso, os professores perdem uma boa oportunidade de observar com o aluno as nuanças provocadas no texto pela substituição de palavras sinônimas.

Os efeitos de sentido, tão comuns na linguagem do dia a dia, são estudados no capítulo referente a figuras de linguagem. Esse estudo, entretanto, está condicionado ao conteúdo programático da série. Os alunos terão oportunidade de discutir sobre os efeitos presentes no texto e conhecer sua denominação se tal noção fizer parte dos assuntos estudados. A série escolar cujo programa não aborde figuras de linguagem e de construção perde a oportunidade de observar interessantes estruturas encontradas no uso coloquial da língua ou até mesmo em textos elaborados no registro padrão da língua.

Antunes (2012), ainda, ao refletir sobre o trabalho com o léxico na escola, lembra que esse item tem sido tratado na sua dimensão morfológica também de forma descontextualizada. A autora ainda acrescenta que o léxico é um elemento de composição textual com a função de criar e sinalizar intenções presentes no texto, além de contribuir para sua coesão e coerência.

A mesma autora faz importantes observações acerca do léxico de uma língua, mostrando a grande importância desse assunto na gramática da língua. Além de representar o inventário das categorias cognitivas que construímos, o léxico é dinâmico, vai se renovando constantemente para acompanhar as manifestações culturais que expressa.

O texto literário, sendo testemunho de uma época, tem uma seleção lexical que representa os hábitos e costumes de um grupo social presente na narrativa. A escolha das palavras feita pelo autor reflete também suas intenções discursivas. Desse modo, o vocabulário empregado conduz o leitor ao sentido pretendido escritor.

A leitura de um texto criado no século passado levará o leitor a conhecer os costumes dessa época. Uma narrativa cujo enredo apresente um grupo social com hábitos e costumes, por exemplo, do Século XIX, como uma história de Machado de Assis, conduzirá o leitor ao quotidiano dessa época. Do mesmo modo, uma história que apresente o universo do espaço interiorano, como uma narrativa de Guimarães Rosa, fará com que o leitor penetre universo da cultura popular.

A proposta de Antunes (2012) em considerar as unidades do léxico como elementos efetivos da constituição do texto muito nos interessa. A autora, em seus estudos, vê a palavra como unidade da língua e como unidade do discurso. Desse modo, seus sentidos são definidos pelo sistema lexical da língua e pelos contextos de sua atualização discursiva. Com base nesse raciocínio, segundo a autora, se as palavras têm um significado desde sua presença no sistema lexical da língua, são passíveis de sofrerem variações de significado de acordo com as situações de interação.

Em atividades com leitores inexperientes, sobretudo em leitura de textos clássicos produzidos no século passado, é necessário que se faça a identificação do uso de certas palavras que fazem parte da arquitetura do texto. Conforme lembra a mesma pesquisadora citada anteriormente, Antunes (2012), a seleção das palavras determina desde os sentidos e intenções a serem expressos até a natureza dos espaços e eventos sociais nos quais a atividade discursiva se insere.

De acordo com a autora, existem vários fatores que determinam a seleção das palavras, como: o tema, as intenções, o gênero textual, o suporte, o provável leitor, a modalidade da língua utilizada, o nível de formalidade do texto e o contexto.

O objetivo de nosso projeto de leitura foi apresentar textos clássicos da literatura ao aluno de 6º ao do Ensino Fundamental. Selecionamos os seguintes contos: “Conto de escola”, de Machado de Assis (2002), “Será o Benedito”, de Mário de Andrade (2008),

"O homem que sabia javanês" (2003), "A cartomante" (1917), além de a crônica "As enchentes" (1915) de Lima Barreto. Os dois últimos textos, "A cartomante" e "As enchentes" foram lidos somente por meio do texto verbal, sem qualquer trabalho editorial com outra linguagem.

Pelas limitações de espaço, optamos por fazer o relato da leitura de "Conto de escola"**.** Como comentamos anteriormente, o léxico representou a chave para o trabalho com esses textos, pois esse item promoveu uma viagem do leitor ao espaço e ao tempo da história narrada. Nas próximas linhas, veremos questões relativas à iconicidade verbal, com base nos estudos semióticos de Simões (2009), aplicados a esse tema.

A iconicidade lexical

Como sabemos, o professor, de modo geral, preso ao cumprimento de programas e currículos, mal consegue dar conta de todas as atribuições que lhe são determinadas. Com isso, as experiências do aluno na escola, via de regra, se resumem às atividades com o livro didático. Algumas vezes, os alunos assistem a vídeos sobre o conteúdo que está sendo estudado. Como observa Simões (2009), atualmente, a comunicação se reveste de signos de diversas naturezas. Essa observação causa certo desconforto se considerarmos que a escola não consegue acompanhar todos esses avanços. Nossas práticas se resumem, habitualmente, àquelas de meados do século passado.

Constatamos que antigas questões se arrastam pelos anos sem que tenhamos condições de resolvê-las. Podemos citar, como exemplo, o trabalho com o texto literário em sala de aula. Novas tecnologias surgem e nossos alunos, usualmente, não conseguem usufruí-las por não dominarem conhecimentos básicos que deveriam ser adquiridos na escola, como a competência leitora. Constata-se, ainda, que a cultura literária de muitos jovens é bastante precária. É dever da escola, portanto, propiciar o conhecimento da tradição literária ao pequeno leitor.

Cremos que a teoria semiótica de extração peirciana (1975) vá oferecer grande auxílio para que levemos o aluno a vencer o desafio da leitura, sobretudo de textos clássicos da literatura.

Conforme observa Simões (2009), devido à grande profusão de linguagens entrecruzadas que se observa atualmente, é necessário que a análise de um texto seja

feita com a Linguística aliada à Semiótica. O objetivo de tal procedimento é a investigação de um objeto de forma mais abrangente. Nossos objetos investigados são narrações em que o texto verbal dialoga com a imagem. Nesse contexto, aparecem também outros elementos aliados à imagem e ao texto verbal, como as cores e a diagramação. Podemos dizer que todos os elementos que compõem a narrativa contribuem para torná-la icônica. Desse modo, a teoria semiótica muito auxilia na condução da decifração do texto literário.

De acordo com a teoria da iconicidade ou semiótica, todo signo se funda a partir de uma imagem mental. Assim, o signo verbal pode ser considerado uma imagem. A seleção e a combinação de palavras, por sua vez, produzem a iconicidade no nível diagramático, e as imagens que se formam no texto a partir da seleção e combinação de palavras ativam quadros mentais responsáveis pelo surgimento do raciocínio.

Podemos dizer que o raciocínio ou o processo de compreensão de textos emerge das imagens mentais formadas a partir de signos verbais e não verbais presentes no texto. Segundo a teoria semiótica, a plasticidade que se observa no texto é responsável pela iconicidade. Esta conduz o leitor à interpretação da mensagem presente no texto. Simões (2009) lembra que a iconicidade pode se revelar em níveis concretos e abstratos. No nível concreto a iconicidade se forma a partir da seleção e combinação de palavras, responsáveis pelo desenho textual ou diagramação. A iconicidade abstrata refere-se às imagens e as metáforas que se formam na mente interpretadora.

O conhecimento da teoria semiótica e mais os conhecimentos linguísticos muito nos auxiliam na condução da leitura de um texto de forma produtiva na escola. Nossa proposta é levar o aluno a, além de aprender a descobrir os sentidos do texto, treinar o olhar para perceber todos os elementos de uma escritura, pois tudo que se encontra num texto tem um significado.

A iconicidade lexical em “Conto de Escola” e relato de experiência de projeto de leitura

Nesta parte de nosso trabalho, pretendemos apresentar, de forma sucinta, um modelo de leitura de “Conto de escola”, a partir da seleção lexical presente no conto.

Primeiramente, gostaríamos de apresentar a razão da escolha do texto selecionado para leitura. Como afirmamos anteriormente, nossa proposta é fazer a leitura, sempre que possível, de textos literários. Além disso, a leitura de um texto de Machado de Assis é imprescindível para qualquer leitor. A escola tem a obrigação de apresentar ao aluno esse escritor, cujos textos despertam tanta reflexão, até mesmo polêmica. Por fim, não podemos ignorar que ele viveu no Rio de Janeiro, nossa cidade, que no ano de 2015 completou 450 anos. Desse modo, a leitura de um texto do autor, além de proporcionar ao estudante a oportunidade de conhecer um escritor singular de nossa literatura e da literatura mundial, a narrativa "Conto de escola" proporcionará ao estudante o conhecimento do universo presente na narrativa: o contexto do Século XIX, as relações sociais e o ambiente escolar daquela época. Esse conto machadiano também nos proporciona a oportunidade de refletir sobre questões sempre presentes na vida do homem, como os valores morais.

Após a apresentação do escritor e seu contexto, o Rio de Janeiro do Século XIX, passamos à leitura da história, observando o léxico empregado pelo escritor, sobretudo o vocabulário utilizado no século retrasado.

A história tem como cenário principal uma sala de aula, onde um aluno, com medo do pai, que era o professor, suborna um colega para que este lhe explique uma lição. Outro menino, ao perceber o que se passa, informa ao professor a ação dos colegas. Como resultado, os dois meninos são castigados com a palmatória. O protagonista, Pilar, que, além de ser mais inteligente, vive dividido entre as brincadeiras de rua e a escola, considera esse episódio marcante em sua vida, pois, além de lhe dar a lição de suborno, também lhe mostra o significado de delação.

É possível, na atividade de leitura, a partir do léxico utilizado pelo autor, levar o aluno à compreensão do texto. Primeiramente, é necessária identificação das palavras e isotopias ou temas da história.

Em "Conto de escola", identificamos, inicialmente, as palavras e expressão que podem fornecer pistas de decifração de seu sentido.

Vejamos as principais palavras e expressões:

Policarpo	Pai	Pilar	Raimundo	Curvelo
mestre	ríspido	inteligente	Pálido	atento
severo	intolerante	boas cores	cara de doente	desconfiado
palmatória	sova	músculos de ferro	Mole	levado do diabo
andar manso	castigo	sem virtudes	medo do pai	mais velho
boceta de rapé		suetos	voz trêmula	

Tabela 1. Palavras utilizadas para definir os persona gens

Podemos observar, a partir das principais palavras referentes a cada personagem, a existência de relações de poder desempenhadas pela escola e pela família, representadas pelas figuras do professor e do pai do narrador. Essa autoridade era exercida pela força, pois o pai era um indivíduo ríspido e intolerante, que ainda lhe aplicava sovas.

Quanto ao professor, além da severidade, tinha a posse de uma palmatória, objeto que provocava terror nos alunos. O poder que a instituição lhe concedia permitia a leitura do jornal e o uso do rapé. O andar manso era uma marca de sua segurança nas atitudes, consentidas pela escola e apoiadas pela família.

Quanto aos meninos, representam a submissão. Embora o narrador tivesse inteligência superior e praticasse algumas transgressões, observa-se obediência ao professor em sala de aula e até mesmo certo temor, como vemos nesta passagem: "Subi a escada com cautela, para não ser ouvido do mestre, e cheguei a tempo; ele entrou na sala três ou quatro minutos depois." (2002: 5). Raimundo, ciente de suas limitações, tinha tanto medo do pai que chegou a praticar o suborno para fugir dos castigos por não ter aprendido a lição. O outro personagem, Curvelo, mais velho, astuto e com certa dose de maldade, tentava agradar o professor para, certamente, se livrar dos castigos.

Podemos ilustrar essas relações por meio do seguinte quadro:

Isotopias	Palavras-chave	Função / valor
Poder	Família	Símbolo do poder
Poder	Escola	Símbolo do poder
Submissão	Aluno	Símbolo da submissão
Submissão	Filho	Símbolo da submissão

Tabela 2. Isotopias

Com base nas palavras e expressões relacionadas a cada personagem, que desempenham a função de índices de leitura, podemos também traçar o seguinte quadro:

Personagens	Função/valor
Policarpo	Ícone de poder
Pai	Ícone de poder
Pilar	Ícone de submissão e inteligência
Raimundo	Ícone de submissão e medo
Curvelo	Ícone de submissão e esperteza

Tabela 3- Valores e funções dos persona gens

Observa-se, também, nas palavras do narrador, verdadeira aversão à escola. Esta o privava de empinar papagaio no morro com os colegas, como se lê na passagem:

> Com franqueza, estava arrependido de ter vindo. Agora que ficava preso, ardia por andar lá fora, e recapitulava o campo e o morro, pensava nos outros meninos vadios. O Chico Telha, o Américo, o Carlos das Escadinhas a fina flor do bairro e do gênero humano. Para cúmulo de desespero, vi através das vidraças da escola, no claro azul do céu, por cima do Morro do Livramento, um papagaio de papel, alto e largo, preso de uma corda imensa, que bojava no ar, uma coisa soberba. E eu na escola, sentado, pernas unidas, com o livro de leitura e a gramática nos joelhos. (2002: 9-10)

Podemos depreender, da leitura dessa passagem, que para Pilar a escola representava uma prisão, enquanto a rua representava liberdade e vida.

Essa constatação pode ser resumida no seguinte quadro:

Isotopias	Palavras-chave	Função/ valor
Prisão	Escola	Símbolo
Liberdade	Rua	Símbolo

Tabela 4. Isotopias

A edição da obra preparada pela editora Cosac & Naif é primorosa. As ilustrações de Nelson Cruz baseiam-se em pinturas de artistas como Franz J. Frühbeck, Pedro Godofredo Bertichem e Jean Baptiste Debret, que retratam o Rio de Janeiro do Século XVIII para o Século XIX. O ilustrador inspirou-se também em fotos da cidade do Rio de Janeiro, de Augusto Malta. As ilustrações que retratam os personagens são coerentes com as intenções do autor. Vemos que as imagens caminham de forma paralela ao texto verbal. Elas não só complementam o texto verbal como também mostram as nuanças da história que podem passar despercebidas para o leitor.

As cores são também dados que não podem ser ignorados pelo leitor; logo, o professor deve ensinar o aluno a olhar para estabelecer relações entre a imagem e o texto. As cores utilizadas pelo responsável pela parte visual do texto também significam. Podemos citar, como exemplo, as páginas introdutórias e finais do livro. Elas têm a presença de tambores coloridos e baquetas em forma de penas, utilizadas na escola, no Século XIX, na cor cinza. Essa imagem representa um guia de leitura, antecipando para o leitor a oposição existente na obra, que é sintetizada pelo tambor, com a conotação de vida e liberdade. A pena, em tom mais sóbrio, é um índice da escola, com ausência de luz e vida.

Observa-se que as figuras do pai de Pilar e do professor aparecem em proporções agigantadas e aterradoras. Os outros personagens, ao contrário, tem proporções reduzidas, com expressões de temor, ratificando as noções de poder e submissão presentes no texto verbal. A exuberância da paisagem do Rio aparece em contraste com a imagem sombria da escola, bem de acordo com a confissão de Pilar, que se sentia preso numa sala de aula, com uma gramática sobre as pernas, enquanto os amigos brincavam no morro.

A seleção lexical é uma pista de leitura em vários sentidos. Em primeiro lugar, o vocabulário revela o universo presente na narrativa. Em "Conto de escola" vemos um léxico próprio do registro de língua empregado do Brasil do Século XIX. De acordo com Antunes (2012), o vocabulário representa também as matrizes cognitivas de espaços socioculturais tipicamente organizadas. Na narrativa de Machado de Assis percebem-se as relações presentes da sociedade da época.

A observação de Antunes que se lê anteriormente se confirma na leitura da obra com os alunos. A atividade feita em sala de aula suscitou comentários e questionamentos sobre o vocabulário utilizado pelo autor. O emprego do pronome de tratamento "senhor" pelo professor e pelo colega ao se dirigirem ao narrador personagem provocou grande estranhamento. Esse episódio deu início a uma série de discussões: a estrutura familiar, devido à surra recebida pelo filho; o ambiente escolar, em virtude da presença da palmatória; o papel da mulher na sociedade da época, pelo fato de não aparecerem meninas na escola; os hábitos e costumes da sociedade, devido ao uso de rapé pelo professor. A presença do substantivo "boceta" permitiu que se discutisse até mesmo sobre as variações de registro devido às diferenças diatópicas. A palavra, ainda empregada em Portugal, refere-se a pequena bolsa. No Brasil, atualmente, tem somente um emprego vulgar. É importante ressaltar, ainda, que a leitura do conto machadiano deu margem a discussões sobre valores morais e temas atuais como corrupção, delação e poder.

Como vemos, houve a ampliação do vocabulário dos estudantes, além do aumento do conhecimento histórico e social do Brasil do Século XIX, a partir da leitura de "Conto de escola" de Machado de Assis.

A aquisição do conhecimento sobre os fatos históricos e sociais do Século XIX pôde ser confirmada nas atividades de produção textual e de dramatização realizadas posteriormente. Propôs-se aos alunos dessem a continuação à história numa produção escrita e solicitaram-se também esquetes sobre o conto ou sobre a produção escrita, em

grupos. Os resultados foram bem interessantes. Pôde-se constatar que tanto a produção escrita como a produção oral, em forma de dramatização, foram realizadas com base em informações sobre a sociedade do Século XIX. Com isso, foram criados textos orais e escritos com informatividade, originalidade e boa dose de humor.

Conclusão

O léxico, a despeito do tratamento que recebe nos livros didáticos, é um item de importância fundamental no ensino da língua. Percebe-se que a dificuldade na leitura de um texto deve-se, em grande parte, ao desconhecimento do significado das palavras empregadas pelo autor. O contato do indivíduo com as obras clássicas da literatura muito vai auxiliar no enriquecimento do seu vocabulário. A leitura de textos literários auxilia também na percepção dos efeitos de sentido presentes no texto, tão importantes para o entendimento de uma mensagem na modalidade oral ou escrita.

Embora se afirme que nunca se leu tanto como atualmente, percebe-se que a leitura dos textos, muitas vezes de qualidade duvidosa, é feita de maneira apressada e superficial. É urgente, portanto, que se inicie o trabalho de leitura do texto literário, sobretudo o clássico, em sala de aula. O contato com obras literárias vai contribuir para o enriquecimento do repertório do aluno não só quanto ao léxico como à cultura de um modo geral. Uma leitura detalhada, com a observação de todos os aspectos presentes no texto vai fazer com que se chegue ao seu entendimento. Percebe-se que, muitas vezes, uma leitura desatenta leva o estudante a rejeitar uma narrativa e passar para outra obra, cuja leitura será feita da mesma forma. O hábito de leitura de bons textos vai também tornar o leitor mais crítico, pronto para fazer uma seleção criteriosa de obras que merecem ser lidas.

No presente texto, fizemos o relato de um projeto de leitura com a narrativa de Machado de Assis, “Conto de escola” (2002). Tal trabalho foi realizado em cerca de 10 aulas e durante esse período vivenciou-se o texto. Todas as atividades só se tornaram possíveis porque a narrativa foi lida em sala de aula integralmente, com comentários e esclarecimentos de todos os detalhes.

Como comentamos anteriormente, o léxico trabalhado propiciou uma série de discussões de diversas naturezas. Após a leitura do texto, percebemos que os alunos

tinham feito uma viagem ao Século XIX. Isso permitiu que se propusesse uma série de atividades, as quais foram realizadas com muita satisfação.

Como vemos, é possível a leitura do texto literário por jovens leitores. Percebe-se ainda que, atualmente, as editoras, ao elaborarem edições voltadas para o público mais jovem, colaboram com os anseios de muitos educadores. Há edições primorosas de textos clássicos, que atraem não só o público infantil como o leitor adulto. O trabalho do ilustrador não tem mais a simples função de acrescentar um detalhe ao texto. Observa-se que as imagens representam um texto que caminha ao lado do texto verbal, acrescentando informações que, muitas vezes, passam despercebidas pelo leitor no ato de leitura do texto verbal.

Desse modo, é importante que o professor oriente a leitura do texto literário que, atualmente, aparece ao lado de outras linguagens. É necessário também que o aluno eduque o seu olhar para perceber todos os elementos que compõem a narrativa.

Cremos que a proposta de levar o aluno a conhecer as obras clássicas da literatura vá trazer benefícios em todos os sentidos. Uma narrativa consagrada vai trazer informações de outros grupos sociais, outras culturas e costumes. A leitura de um clássico vai também contribuir para a melhoria da autoestima do indivíduo**,** pois ele conhecerá obras bastante comentadas, cujo enredo, personagens, episódios e até mesmo expressões frequentemente são citados ou empregados em outras obras.

Para que a leitura de um texto seja possível, acreditamos que o trabalho com o léxico represente um caminho para se alcançar o objetivo de levar o aluno a conhecer as obras literárias clássicas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Andrade, Mário. 2008. *Será o Benedito*? Ilustrações: Odilon Moraes. São Paulo: Cosac& Naif

Antunes, Irandé. 2009. *Língua, Texto e Ensino*. São Paulo: Parábola Editorial.

_____. 2012.Território das palavras. São Paulo: Parábola Editorial.

Assis, J. M. Machado. 2002. *Conto de escola*. Ilustrações: Nelson Cruz. São Paulo: Cosac & Naif.

Barreto, Lima. 2003. *O homem que sabia javanês*. Ilustrações: Odilon Moraes. São Paulo: Cosac& Naif.

_____. 1917. A cartomante. Domínio Público.

_____. 1915. As enchentes. In: Vida urbana. Domínio Público

Colomer. Teresa. 2003. A formação do leitor literário. São Paulo: Editora Global.

_____. 2009. Andar entre livros: a leitura literária na escola. São Paulo: Editora Global.

Cosson, Rildo. 2014. *Letramento Literário*. São Paulo : Editora Contexto.

_____. 2014. Círculos de Leitura e Letramento Literário. São Paulo: Editora Contexto.

Dalvi, Maria Amélia, Resende, Neide Luzia, Jover-Faleiros, Rita (org.). 2013. *A leitura literária na escola.* São Paulo: Parábola.

Peirce, Charles Sanders. 1975. *Semiótica*, São Paulo: Perspectiva.

Rojo, Roxane. 2008. Gêneros de discurso / texto como objeto de ensino de línguas: um retorno ao *trivium*? (In: Signorini (org.) [*Re] Discutir texto, gênero e discurso*. São Paulo: Parábola.

Simões, Darcilia. 2009. *A iconicidade verbal*. Rio de Janeiro: Dialogarts,

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

Dicionário Houaiss de sinônimos e antônimos da língua portuguesa, 2003. Instituto Antônio Houaiss de Lexicografia e Banco de Dados de Língua Portuguesa S/C Ltda. Rio de Janeiro: Objetiva.

Ilari, Rodolfo . 2001. *Introdução à Semântica*. São Paulo: Editora Contexto.

Santaella, Lúcia.2001. *Matrizes da linguagem e pensamento*. São Paulo: Iluminuras.

Simões, Darcilia e Assis, Eleone. Ler clássicos para ampliar domínio lexical. In: Simões, Darcilia e Osório, Paulo. 2014. *Léxico: investigação e ensino*. Rio de Janeiro: Dialogarts.

De volta ao futuro da língua portuguesa.
Atas do V SIMELP - Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa
Simpósio 22 - Questões semântico-sintáticas na pesquisa e no ensino da língua portuguesa, 3233-3254
ISBN 978-88-8305-127-2
DOI 10.1285/i9788883051272p3233
http://siba-ese.unisalento.it, © 2017 Università del Salento

CENAS ENUNCIATIVAS OU USOS IDIOMÁTICOS? IDENTIDADE E VARIAÇÃO SEMÂNTICAS DOS VERBOS *COMER* E *QUEBRAR* EM PB

Márcia ROMERO[3]

RESUMO
Fundamentado na Teoria das Operações Enunciativas (Culioli, 1990) (De Vogüé; Franckel; Paillard, 2011) e inserido em uma pesquisa mais ampla direcionada à compreensão da identidade semântica de lexemas verbais no português brasileiro (PB), este trabalho propõe-se a analisar o mecanismo enunciativo específico a dois verbos – *quebrar* e *comer* – e o modo como se dá o processo de construção da significação dos enunciados aos quais se integram. Por meio da reconstituição de formas de regularidade semântica que lhes são próprias e que tendem a ser ocultadas pela extrema polissemia que caracteriza os lexemas verbais em seus diferentes usos, temos como objetivos, em primeiro lugar, discutir o modo como se estabelece a organização de sua variação semântica em discurso, a partir das formas de regularidade entrevistas; em segundo, mostrar como essa organização permite explicar usos considerados idiomáticos, comumente deixados de lado nas descrições de natureza sintático-semânticas. O estudo tem na prática de elaboração de glosas seu fundamento analítico. Operação sustentada pela atividade epilinguística constitutiva da linguagem (Culioli, 1990) (Romero, 2011), a glosa estabelece-se pela manipulação controlada do material empírico, que expõe circunstâncias e restrições referentes ao emprego dos verbos em articulação com seus contextos de inserção.

PALAVRAS-CHAVE: lexema verbal; português brasileiro; regularidades semânticas.

Introdução

Nesse trabalho, temos por propósito analisar, por meio da abordagem lexical desenvolvida no âmbito da Teoria das Operações Enunciativas (Culioli, 1990) (De Vogüé; Franckel; Paillard, 2011), os verbos *quebrar* e *comer* em português do Brasil (PB), com a finalidade de refletir sobre as contribuições de seus mecanismos

3 UNIFESP, Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Educação, Estrada do Caminho Velho, 333, 07252-312, Guarulhos, São Paulo, Brasil, marcia.romero@unifesp.br. Pesquisa financiada pela FAPESP, no âmbito do projeto *Léxico e Enunciação: sistematização do funcionamento verbal* (13/07572-0).

enunciativos para a compreensão do processo de construção da significação de empregos vistos, muitas vezes, como frutos de cristalização lexical.

Como explica Mortureux (2008), o processo de cristalização lexical consiste em uma codificação oriunda de um vínculo estável entre um signo polilexical, *i.e.* uma unidade formada de várias palavras gráficas, e sua função designadora: a codificação indicaria que "o vínculo assim estabelecido é memorizado pelos locutores, que, no discurso, utilizam esse signo para designar este ou aquele referente em função de seu valor denominativo" [4] (Mortureux, 2008:105), o que, ademais, apontaria para o fato de a significação da sequência não ser "o simples produto da significação dos lexemas que a compõem; contrariamente aos sintagmas regulares, o sentido da sequência cristalizada não é composicional, mas global" (Mortureux, 2008:105).

Ora, nota-se que, por trás dessa explicação, há a concepção de que o sentido de uma dada unidade linguística compondo uma sequência cristalizada, da qual fazem parte usos idiomáticos, difere do sentido que ela adquire quando a sequência não é assim qualificada. No cerne dessa distinção, encontra-se o modo como se apreende a natureza semântica do léxico, no sistema linguístico e em seus diferentes usos.

Sobre essa questão, Moura (2002) e outros autores, dentre os quais citamos Marche-Pucheu (2001) e Franckel (2002), para mencionar apenas algumas obras em que o tema é abordado, afirmam ser essa problemática constitutiva de debates atuais importantes no campo da semântica:

> O problema da representação lexical tem se mostrado muito produtivo nas pesquisas atuais sobre a significação lingüística. Depois de um longo período em que o léxico foi considerado assistemático e idiossincrático, a busca por regularidades e por relações semânticas sistemáticas no campo lexical passou a caracterizar as pesquisas nessa área. [...] Um promissor campo de investigação foi aberto na medida em que o léxico, ao invés de ser representado como uma estrutura fixa e estável, passou a ser analisado em sua relação composicional no corpo da sentença e mesmo do texto. Representações mais flexíveis (e mais ricas) foram propostas para dar conta da imensa produtividade e variação dos sentidos lexicais em contexto. Fenômenos bastante tradicionais em semântica, como polissemia, ambigüidade e indeterminação voltaram à cena nessa tentativa de explicitar a riqueza do funcionamento do léxico e sua interação com outros componentes da gramática. (Moura, 2002:9)

4 Todas as traduções foram feitas por nós e, quando não, consta da bibliografia o nome do tradutor.

O autor observa, ainda, a existência de dois princípios norteando as pesquisas – inscritas em referenciais deveras distintos, como faz questão de ressaltar: um que tende a considerar, "na representação semântica, um espaço para a variação dos sentidos lexicais em contexto" (Moura, 2002:9), outro que tende a refutar ser o sentido das palavras algo inteiramente produzido no contexto, "a partir de inferências pragmáticas ou textuais. Alguma interação entre conteúdo lexical e contexto deve sempre ser procurada" (Moura, 2002:9).

O referencial teórico por nós adotado, se assume tais princípios, o faz de um modo que conduz a investigar o que está em seus fundamentos: em que consiste esse espaço para a variação na representação semântica ou, integrando ambos os princípios, em que consiste o conteúdo lexical como espaço para a variação e como o que admitiria a interação com o contexto?

Na continuidade do trabalho, tratamos dessas questões por meio da discussão direcionada à natureza da identidade semântica verbal e à forma como essa identidade, caracterizada por sua invariância, integra a variação, abarcando inúmeros usos. Seguem essa discussão as análises de *quebrar* e *comer*, cujo estudo se dá no confronto e exame minucioso de enunciados dos quais decorrem, para cada verbo, valores semânticos absolutamente distintos e, ao mesmo tempo, marcados por regularidades que nos cabe evidenciar. Finalizamos a reflexão com a análise de usos qualificados, muitas vezes, como idiomáticos, caso, por exemplo, de *O pau quebrou!* e *O pau comeu!,* em que *quebrar* e *comer*, semanticamente próximos, evocam contextos de brigas ou disputas violentas, mostrando de que modo as regularidades constitutivas de suas identidades semânticas permitem compreendê-los e impõem restrições enunciativas não quaisquer.

Sobre invariância e variação semânticas

O aspecto principal do posicionamento adotado face ao léxico pela Teoria das Operações Enunciativas provém do estatuto conferido ao que semanticamente identifica, no nosso caso, um dado verbo, identidade esta que não se reduz a um sentido de base ou primeiro. Apresentada em termos de um potencial significante, a identidade semântica em questão postula que os sentidos não nos são dados de antemão, mas, sim, construídos por meio de articulações do material linguístico em jogo nas quais se

observa um espaço de representações com o qual o sujeito interage ao enunciar. Há, assim, para cada lexema verbal, um princípio organizador de sua variação semântica a ser reconstituído, sendo este princípio apreendido pelo conceito de *forma esquemática* ao qual voltaremos adiante, e que formaliza a natureza de sua matéria semântica.

Nosso interesse, como dito, direciona-se para o mecanismo enunciativo do verbo, categoria caracterizada pelo modo como este intervém no processo de fabricação de enunciados, ou, como explica De Vogüé (2011), ao recuperar Cresseils (1995), como um elemento lexical cuja função é integrar um conjunto de constituintes nominais em uma proposição. Retomando as bonitas palavras da autora, um verbo serve para *dizer*:

> [...] isso significa que é entendido como a elaboração de uma descrição, esta trazendo consigo uma proposição inteira, em que é reconstituída uma forma de microcena na qual os referentes dos constituintes nominais implicados representam os protagonistas. Portanto, é todo um cenário, com lugares e personagens, que é mobilizado e que basta o verbo para evocar [...]. (De Vogüé, 2011:290)

Considerando que o verbo opera por desenvolvimento de cenários, pretende-se verificar como a identidade semântica que lhe é própria (sua *forma esquemática*, potencial significante do lexema) contribui para organizar os constituintes nominais que se integram à proposição. Isso nos conduz a buscar a referida identidade no desenrolar do processo enunciativo, na interação que se verifica entre o verbo e seu(s) contexto(s) de inserção. Ao refutarmos concepções para as quais o verbo traz consigo qualquer traço de conteúdo inerente, postulamos uma unidade cujo âmago é de natureza variável e definido pela função específica que se estrutura a partir dos próprios enunciados aos quais o verbo se integra e que ajuda a construir. Se o verbo apresenta, sim, uma matéria semântica no âmbito do sistema linguístico[5], esta não se reduz aos conteúdos com os quais estamos acostumados a lidar.

Como observado em outros trabalhos, ao formalizar o movimento enunciativo do verbo, "a forma esquemática não fala por si só" (Romero; Trauzzola, 2014:241): nela, *quebrar* não é o que se despedaça, o mesmo podendo ser dito para *comer*, que também não é o que se ingere, para citar acepções correntes. Além disso, ela é:

5 Seria uma contradição pregar a inexistência de matéria semântica no sistema linguístico. Uma afirmação dessa natureza denotaria o desconhecimento "[d]a história e [d]o caráter social e antropológico das regras da linguagem" (FRANCHI, 2006:49). Se "o sentido" só se efetiva pelas contextualizações da unidade, isso não significa que não haja uma materialidade semântica prévia ao discurso. O que defendemos é que essa materialidade não se apresenta de forma conteudista, o que, mais uma vez, vai ao encontro de reflexões feitas por Franchi (2006:49): "nem se pode esperar que o cálculo das correspondências entre as expressões e seu sentido – do processo de interpretação – possa ser reduzido a procedimentos sintáticos-semânticos de decodificação".

> [...] única: as relações descritas [pela forma esquemática] são exclusivas, e se duas unidades linguísticas, de uma mesma língua ou não, podem ser apreendidas como semanticamente semelhantes [...], essa apreensão é necessariamente circunstancial, *i.e.* fundamentada em caminhos que, apesar de conduzirem a soluções próximas em enunciados nos quais tais verbos se deparam com condições específicas de funcionamento, são constitutivamente diferentes; e, por fim, é impregnada de regularidades, e isso pelo fato de o funcionamento da unidade em si ser repetível nos enunciados que ajuda a elaborar. (Romero; Trauzzola, 2014:241)

A *forma esquemática* constitui, assim, o arcabouço de um raciocínio que permite extrair o papel respectivo do verbo e de seu contexto na variação dos sentidos associada, comumente, apenas ao verbo. Espera-se, dela, que confira uma formalização, não assimilável a uma substância autônoma, ao conjunto dos empregos do lexema por ela caracterizado. Trata-se de uma forma invariante, de natureza relacional e abstrata, elaborada a partir de glosas nas quais se verificam, de um lado, as contextualizações desencadeadas pelo verbo e o modo como o verbo age sobre os elementos constitutivos dessas contextualizações, de outro, em um movimento recíproco, o modo como esses elementos agem sobre o próprio verbo.

Para ilustrar a prática de elaboração de glosa, consideremos um único par de exemplos: (1) "Ele comeu minha bateria", ao lado de (2) "Ele quebrou minha bateria". Importa-nos observar, para (1) e (2), como os verbos apreendem os constituintes nominais (CN) com os quais constroem enunciados.

Para (1), temos, para além de enunciados em que se evoca um ser animado como referente para "ele", tal como (1a) "O cachorro *comeu minha bateria*[6]", um leque de enunciados muito mais vasto, em que "ele" remete a programas de computador ou softwares, como vemos em (1b) "Facebook comeu minha bateria. Hoje, meu Nexus estava com 15% de bateria quando normalmente estaria com uns 90%. Conferi e o Facebook tinha consumido 85% da energia gasta em 5hs de funcionamento [...][7]". Ao lado dos referentes evocados por "ele", examina-se, ainda, de que modo o CN "minha bateria" é pelo verbo apreendido em (1a) e (1b) – para depois confrontar essa apreensão com a verificada em (2). Percebe-se, assim, que as representações decorrentes de *comer* e, mais especificamente, as determinações por ele conferidas a "minha bateria" são

6 Fonte: http://forum.jogos.uol.com.br/topico-off-bateria-de-notebook_t_1299460, acesso 17/09/2015.
7 Fonte: https://groups.google.com/forum/#!topic/androidbrasil/LrH5rh2183w, acesso 17/09/2015.

bastante específicas: em (1a), temos "o cachorro" como o que se apodera indevidamente de algo não concebido *a priori* como fonte de alimentação, apoderação atestada por uma bateria, entendida como objeto, que se vê mastigada, destruída, ou por uma bateria não mais existente, porque o cachorro a engoliu etc.; já em (1b), temos um dado programa, "Facebook", que se apodera, também indevidamente, de uma fonte de energia para funcionar, no sentido em que a bateria, dessa vez entendida como elemento funcional, como gerador de energia para o funcionamento do computador, é apropriada em grande parte pelo programa. Em outras palavras, em ambos se elaboram representações marcadas por uma relação na qual se vê um "apoderar-se" e, mais, um apoderar-se de algo que não é de direito ao que dele se apodera.

Já para (2), enunciados possíveis seriam (2a) "Este mecânico sem cuidado que desregulou o sensor da borboleta e quebrou minha bateria [...]"[8] e (2b) "Andy... você quebrou minha bateria da sorte e me deu essa bateria e agora eu não consigo montar ela"[9], em que "minha bateria" evoca um instrumento musical recuperado no contexto da história. O interessante é notar que *quebrar* faz com que a representação oriunda de "minha bateria" evoque, em (2a), ou um aparelho elétrico, o que implica um conjunto de componentes integrados, ou, em (2b), um conjunto de elementos de percussão, igualmente integrados, e que constitui um instrumento musical. É sobre essa integração, ou *solidariedade*, que *quebrar* atua, colocando-a como algo que não mais se observa.

Em suma, esses exemplos evidenciam que, mais do que ser apenas algo afetado, "minha bateria" vai evocar, graças ao mecanismo enunciativo de cada verbo, diferentes representações, tal como o pronome "ele" convocará referentes diversos para que o enunciado se elabore. A análise das representações evocadas e de como atuam, em contrapartida, na própria delimitação semântica do verbo dão a ver, progressivamente, as relações constitutivas da identidade semântica verbal, que, pelo pouco apresentado, passam, para *quebrar*, pela noção de solidariedade, e, para *comer*, pela de apoderação.

É, por fim, o modo de integração do verbo à proposição que é representado pela *forma esquemática*, que busca dar conta das relações estreitas que, unindo cada verbo a seus contextos de inserção, tomam a forma de uma distribuição, condições de emprego ou efeitos contextuais não quaisquer. A representação em termos de *forma esquemática*, de natureza metalinguística, se aproxima "a de um *script* que diz – e logo, afeta – os

8 Fonte: http://www.motoscustom.com.br/forum/viewtopic.php?f=40&t=8127&start=100, acesso 17/09/2015.
9 Fonte: http://imaginesuh.blogspot.com.br/2012/10/a-devil-for-me-cpt-31.html, acesso em 17/09/2015.

elementos convocados para o seu pôr em uso (a sua *mise en scène*) ao mesmo tempo em que, se ajustando às propriedades de cada elemento convocado, reconstrói de maneira variável sua encenação" (Romero; Trauzzola, 2014:241)[10]. A identidade semântica é formalizada por esse mecanismo invariante, não vinculado a nenhuma enunciação efetiva, embora elaborado por meio da análise de suas diferentes enunciações.

Quebrar e *Comer*: a solidariedade desfeita e a quantidade apoderada

Nessa seção, iniciada com a análise do verbo *quebrar*, mostramos que sua descrição parte da representação, não do que é sólido, como poderia se pensar, mas do que é *solidário*, do que se encontra em uma relação estreita de dependência recíproca ou causalidade com o outro. A formalização do funcionamento desse lexema em termos de *solidariedade*, de unidade coesa que não mais se verifica, recupera, assim, uma relação de parâmetros variáveis (*o que é solidário, coeso,* e *os constituintes solidários formando a coesão*) que explicam com maior rigor a proliferação de sentidos que lhe atribuímos em seus diferentes usos, alguns dos quais analisamos a seguir[11]:

- ***Quebrou o vaso com raiva.*** Enunciado considerado prototípico. Nele, *o vaso*, apreendido sob a ótica de sua inteireza, remete à união coesa de partes constituintes. *Quebrar* diz que essa união coesa não mais se verifica, originando representações em que se evocam partes do vaso, ora por uma alça, um pé etc. que dele se separa, ora por um vaso que se apresenta em pedaços etc. Nas representações possíveis, observa-se, assim, uma relação todo-parte: o vaso em sua inteireza e suas partes.
- ***O Papa Francisco quebrou o protocolo, saiu do papamóvel e dirigiu-se aos fiéis***. É interessante atentar para o modo como o verbo apreende o termo com o qual funciona enunciativamente. Nesse exemplo, *o protocolo* remete a regras cerimoniais integradas umas às outras, *i.e.* a um conjunto de regras a ser respeitado e no qual se engajam as partes envolvidas na cerimônia. *O Papa*, ao não cumprir uma dada regra, invalida o protocolo próprio ao cerimonial.

10 Ver, ainda, De Vogüé; Paillard, 1997.

11 Dado o limite que temos, reduzimos consideravelmente os enunciados analisados. Eles fazem parte, no entanto, de um banco de dados vinculado ao projeto *Léxico e Enunciação* e que se encontra em elaboração por Camili Alvarenga, com a contribuição de nossos orientandos, no âmbito do subprojeto *Variações de sentido em contexto* (Apoio FAPESP, 14/24111-9).

- ***No fim do pregão OGX divulgará prejuízo recorde. Eike quebrou a empresa?*** *A empresa* é apreendida, com *quebrar*, como atividade econômica estruturada, como *uma unidade econômica coesa* em que se tem um sistema consolidado de atividades humanas (relacionadas à produção, distribuição, troca e consumo de bens e serviços). O enunciado questiona se Eike fez ou não com que essa solidariedade econômica deixasse de se observar, resultando na desintegração da empresa.
- ***Clooney quebrou a promessa de não voltar a se casar quando [a] conheceu.*** *A promessa* implica engajamento pessoal, um contrato verbal firmado (consigo ou outrem) que institui um vínculo entre partes. *Quebrar* diz que esse vínculo se desfez.
- ***[...] a começar pela adoção da previdência complementar, o maior golpe contra o funcionalismo federal, porque, além de pôr fim à paridade e a integralidade, quebrou a solidariedade entre os servidores com esses direitos [...]***. O termo *a solidariedade* evoca o vínculo entre os servidores devido a um benefício comum que lhes dizia respeito. *Quebrar* diz que o vínculo que os tornava uma unidade coesa (uma classe) se desfez pelo fato de os benefícios não serem mais estendidos a todos.
- ***[...] caracterizado pela grande onda que se quebrou sobre a embarcação***. *A onda* evoca, no enunciado, o movimento ondulatório que surge na superfície do mar e que é dotado de regularidade, de uma repetição sistemática de um mesmo fenômeno, no caso, de oscilações entre cristas e vales. *Quebrar* marca a interrupção do movimento ondulatório pela rebentação da crista da onda.
- ***[...] o cara fez tudo ... : saiu do tom várias vezes, errou o tempo, quebrou o ritmo da musik e ainda eskeceu algumas partes da letra.*** *O ritmo*, também neste enunciado, evoca um movimento coordenado, uma repetição de intervalos musicais (regulares ou irregulares, fortes ou fracos, longos ou breves) presentes na composição musical, em suma, um fenômeno físico auditivo envolvendo repetição periódica ordenada. Marca-se a interrupção de um fenômeno que, por ser dotado de uma constância de intervalos musicais no espaço-tempo, se vê inserido em uma relação causal.
- ***A terapia do riso quebrou a rotina de Centro de Hemodiálise de Patos [...]***. *A rotina* remete a um conjunto de práticas que se constituem pela repetição de um esquema invariável. As práticas são percebidas como regulares em um dado período. *Quebrar* diz que um acontecimento interrompeu a regularidade das práticas observadas.
- ***[...] tem muita gente suando a camisa neste momento para quebrar qualquer código criptográfico. E porque não continuarão com a saga?*** *O código*

criptográfico evoca um sistema de símbolos que, dadas uma informação e uma chave, gera uma mensagem cifrada, ilegível. Apenas quem detém a chave tem acesso à informação. Trata-se de um dispositivo constituído de um conjunto fechado de elementos ou de relações, de um conjunto funcional cujas partes são interrelacionadas. *Quebrar* diz que a unidade coesa constitutiva do sistema se desfez.

A análise desses enunciados permite formalizar a identidade semântica própria a *quebrar* e que sustenta a variação, ao mesmo tempo em que mostra haver grupos de funcionamento que mobilizam essa identidade de modo diferenciado.

Sobre a forma esquemática do verbo, postula-se que: dado um elemento X que se apresenta como um conjunto de constituintes solidários Y, **QUEBRAR** diz a solidariedade desfeita.

Em relação aos grupos de funcionamento, nos quais realocamos os enunciados, verificam-se três grupos estruturados segundo o modo pelo qual a relação de solidariedade constitutiva do mecanismo enunciativo de quebrar se manifesta.

No **grupo I**, (X) apresenta-se como uma unidade coesa cuja solidariedade se compõe de constituintes inerentes e interdependentes (Y). A natureza interdependente implica uma relação entre todo e constituinte do todo que deixa de se verificar, resultando em uma destruição estrutural manifestada de várias maneiras (há partição, mecanismos ou organismos que deixam de funcionar, estruturas ou sistemas destruídos). Fazem parte desse grupo:

- ***Quebrou o vaso com raiva.*** Tem-se *o vaso* em sua inteireza (X), como união coesa de diferentes *partes* (Y) (*alça, pé, corpo* etc.) ou como união coesa representada por uma dada substância (*vidro*, *porcelana* etc.) capaz de nos dar *pedaços* (Y); nesse caso, a solidariedade desfeita resulta em partes, pedaços;
- ***No fim do pregão OGX divulgará prejuízo recorde. Eike quebrou a empresa?*** Tem-se *a empresa* evocando uma unidade econômica coesa (X), um sistema consolidado de *atividades humanas* (Y) (relacionadas à produção, distribuição, troca e consumo de bens e serviços), que resulta, com a solidariedade que não mais se verifica, em uma estrutura (econômica) destruída;
- ***[...] tem muita gente suando a camisa neste momento para quebrar qualquer código criptográfico. [...]*** Tem-se *código criptográfico* como sistema de símbolos (X) gerando uma mensagem cifrada, (Y) remetendo *aos elementos* ou relações que compõem o sistema. A solidariedade desfeita evoca a destruição do código.

Outros exemplos desse **grupo I** são: "*A mudança de ciclagem quebrou a máquina*", em que se tem *a máquina* como mecanismo (X) de peças interdependentes (Y) que não mais funciona; "*Foi o peso do gelo que quebrou minha perna [...]*", em que *a perna* (Y), antes integrada à estrutura do corpo (X), deixa de contribuir para o seu funcionamento, ou então, *o osso* (da perna) (X), antes visto em sua inteireza e solidez, nos dá *partes* ou *pedaços* (Y); "*Técnico [...] admite que quebrou a cabeça dois dias para vencer o Corinthians"*, em que se tem *a cabeça* como cérebro, conjunto integrado (X) de funções (Y) próprias ao trabalho intelectual, e cuja perda de solidariedade resulta no que não funciona como se espera, na exaustão de raciocínio; o mesmo vale para "*A corrida me quebrou", em que o sujeito, apreendido como um organismo (X) que funciona graças à integração das funções dos diferentes órgãos (Y), se vê exaurido, tal como um organismo que perde sua força, deixa de funcionar etc*.

No **grupo II,** (X) apresenta-se como uma unidade coesa cuja solidariedade implica um constituinte de natureza circunstancial dado sua inserção no espaço-tempo. A natureza circunstancial traz uma solidariedade que não se perpetua, resultando em um outro rumo (há desvio, mudança).

- ***[...] caracterizado pela grande onda que se quebrou sobre a embarcação.*** Nesse enunciado, (X) é a *onda*, movimento ondulatório dotado de regularidade, e (Y), um fenômeno imbricado a outro circunstancialmente e sem o qual a regularidade não existiria, *i.e. a oscilação entre cristas e vales*, *quebrar* marcando a atualização do ato de rebentação de sua crista;
- ***[...] o cara fez tudo ... : saiu do tom várias vezes, errou o tempo, quebrou o ritmo da musik e ainda eskeceu algumas partes da letra.*** (X), aqui, é *o ritmo*, movimento coordenado, dotado de repetição de *intervalos musicais* (Y) presentes na composição musical. *Quebrar* marca o cessar da ordenação da composição musical.
- ***A terapia do riso quebrou a rotina de Centro de Hemodiálise de Patos [...].*** Tem-se *a rotina* (X) como conjunto de *práticas* (Y) *que se constituem pela repetição*, pela regularidade, no espaço-tempo, de um esquema invariável, *quebrar* marcando a interrupção de uma dada prática em um dado momento.

Para dar outros exemplos do **grupo II**, temos: "*Sua cabeça quebrou-se para trás*", em que (X) é o alinhamento harmônico entre *cabeça-corpo* no seu modo de se movimentar, *sua cabeça* (Y) atualizando um movimento distinto daquele do corpo ao qual se integra; em "*[...] quem quebrou o fio da conversa poderia ainda informar [...]*", (X) é o *fio da conversa* como troca verbal que se desenrola de forma encadeada no

tempo, *quebrar* remetendo à atualização de *uma colocação* (Y) que não responde à sequência observada; em "*[Chico] quebrava agilmente a direção, pisando no acelerador*", temos (X) como movimento uniforme, o movimento que a direção confere ao carro ao dirigi-lo. (Y), constituinte circunstancial de (X), é a *atualização do ato de dirigir*, *quebrar* dizendo que novos movimentos, que rompem a uniformidade da direção, vão sendo atualizados. A esses enunciados, somem-se os que se seguem, só mencionados: "*Quebrou-se o corpo, desviando do golpe*"; "*Quebrei a esquina [...]*"; "*O sono é quebrado por [...] períodos de sono REM.*"; "*O golpe militar de 1889 quebrou a sucessão natural ao trono brasileiro*", entre outros.

No **grupo III,** (X) apresenta-se como uma unidade coesa cuja solidariedade não existe fora da predicação (não há uma solidariedade intrínseca, como **grupo I**, nem uma solidariedade circunstancial, extrínseca, como no **grupo II**). Os constituintes não existem fora da solidariedade predicada (há violação, transgressão, vínculos invalidados). São exemplos desse grupo:

- ***O Papa Francisco quebrou o protocolo, saiu do papamóvel e dirigiu-se aos fiéis.*** Tem-se *o protocolo* como conjunto interdependente (X) de regras cerimoniais (Y) a ser cumprido, o próprio protocolo como regra não existindo fora de quem nele se engaja, de seu cumprimento. A quebra do protocolo o torna nulo.
- ***Clooney quebrou a promessa de não voltar a se casar quando[a] conheceu.*** Tem-se *a promessa* como contrato verbal firmado e que institui um vínculo (X) entre partes (Y), não existindo *promessa* fora daquele a quem se promete;
- ***[...] a começar pela adoção da previdência complementar, o maior golpe contra o funcionalismo federal, porque, além de pôr fim à paridade e a integralidade, quebrou a solidariedade entre os servidores com esses direitos [...]***. Nesse caso, tem-se *a solidariedade* como vínculo (X) entre servidores (Y) pelo benefício comum que lhes diz respeito, vínculo que não existe fora do benefício que o institui.

Por fim, para mencionar alguns outros enunciados integrados ao **grupo III**, temos: *"**[...] na hora da conversa a pessoa conseguiu quebrar o encanto e deu vontade de você sair correndo?"*, em que *o encanto*** é visto como vínculo (X) do sujeito, sob o efeito do charme de outrem, a um outro (*sujeito* e *outro* sendo as partes vinculadas pelo *encanto*), não existindo encanto como estado a não ser pelo charme que o motiva; "*Você não quebra a sua palavra, não importa o que lhe custe*", em que se tem *a palavra* como engajamento pessoal, de natureza verbal e moral, face a outrem e que institui um vínculo (X) entre partes (Y), vínculo que não existe fora daquele para o qual

a palavra foi empenhada; "*A iniciativa [...] quebrou a regra número 1 da cracolândia: É proibido filmar!",* vê-se *a regra número 1* como pertencente a um conjunto ordenado (X) de regras (Y) e como o que não o que não existe fora da própria organização instituída etc.

Passemos agora ao verbo *comer*. Em PB, os usos desse verbo são infinitamente mais interessantes do que dá a ver a simples menção ao "ato de ingerir" empregada, muitas vezes, para descrevê-lo. São exemplos desses usos, a começar pelo exemplo prototípico ao qual ele se vê de saída associado:

- ***Daniel Alves come banana atirada em campo por torcedor [...]*** Nesse enunciado, *comer* apreende *Daniel Alves* como organismo. Evocam-se *a banana* como uma quantidade de substâncias úteis ao desenvolvimento do organismo humano (elemento nutritivo) e *Daniel Alves* como organismo a ser nutrido por um ato específico apoderando-se das substâncias que precisa. Vale dizer que, normalmente, é *o ato de mastigação* que é evocado nessa apoderação, ato que, etimologicamente, traz a representação de nos fazer penetrar de algo a ponto de fazê-lo nosso, de adquiri-lo[12].
- ***[Ele] Comeu toda a herança paterna em poucos meses.*** O CN *a herança paterna* evoca um volume de bens materiais (uma quantidade) dotados de valor financeiro. *Comer* diz que esses bens serviram de *fonte para* (alimentaram) satisfazer os desejos do sujeito. Nota-se que o uso d*a herança paterna*, embora esta possa ser entendida como o que pertence de direito ao sujeito, é visto, graças ao verbo, como não condizente; ora porque o sujeito dela se apodera para uma finalidade não aceita socialmente ou moralmente, ora porque, ao invés de poupá-la, a gasta, fazendo com que "a herança" deixe de ser um patrimônio, um bem acumulado etc. Daí enunciados como "*É verdade que Lorde Mewill comeu a fortuna de seus pais em jogos de cartas e de dados, em rinhas de galos e nas corridas de cavalos...*", em que o uso não condizente, aqui, da fortuna, é especificado (em jogos, rinhas, corridas).
- ***A tuberculose comeu-lhe os pulmões.*** Evoca-se, nesse enunciado, uma representação na qual os pulmões se veem tomados pela tuberculose. O CN *os pulmões*, apreendido como um órgão constituído de um tecido esponjoso e extensível, tem sua dimensão tomada por uma doença que, ainda que lhe seja característica, não é constitutiva de sua natureza (não se espera de *os pulmões* que

12 A título de curiosidade, é interessante notar que o verbo não é empregado com *a hóstia*, uma vez que, representando o "Corpo de Cristo", o alimento (espiritual) nos é dado, oferecido, sem que tenhamos que dele nos apropriarmos. Emprega-se, nesse caso, *receber a hóstia*.

sejam doentes). De *os pulmões sem tuberculose*, passa-se a *os pulmões com tuberculose.*

- ***Minha filha de 9 anos adorou, não queria parar de ler. Comeu o livro!*** O CN *o livro*, delimitado como uma quantidade de texto escrito a ser lido (uma história), tem suas palavras tomadas pelos olhos que nelas pousam. Evoca-se uma representação de intensidade na leitura e simultaneidade entre o movimento dos olhos e o texto por ele percorrido, como se o sujeito se apoderasse da palavra no instante mesmo em que bate os olhos nela. É interessante notar que *comer* alinha as propriedades do ato manifestado pelo sujeito ao *comido*: é pelo fato de *o livro* evocar a representação de uma história a ser lida que o sujeito é visto como o movimento dos olhos que dele se apodera. Interessante notar, ainda, que *comer o livro* não significa que tenha havido uma leitura qualitativamente proveitosa. Em *Vou comer o livro! Preciso ler isso pra hoje!*, o que importa é a finalização da leitura e não se ela é ou não considerada uma boa leitura.
- ***As patas dos cavalos comiam quilômetros em minutos.*** O CN *as patas dos cavalos* evoca *passadas*. As patas em movimento apoderam-se dos quilômetros a cada passada. Percebe-se como *os quilômetros* redefine o modo de apreensão d*as patas dos cavalos*, delimitando esse termo como passadas capazes de dele se apoderarem.
- ***O pau está comendo no campo!*** O enunciado evoca uma briga intensa no campo. A representação que se tem é a de um pau em ação, de pauladas que se põem a destruir o que vem pela frente. Temos, assim, golpes que se apoderam do que surge no momento mesmo em que são dados. Há inúmeros exemplos semelhantes no corpus, como "*A metralhadora está comendo, macacada!*" ou "*Seu Sergio Cabral eu também quero fazer um apelo os tiros estão comendo solto na porta da minha casa [...]*". Esses exemplos, a nosso ver, são dos mais interessantes. Vê-se, em *"A metralhadora está comendo, macacada!*", como *comer* evoca a representação de uma metralhadora em ação, atirando com intensidade, *i.e.* a manifestação de tiros que tomam o ar, que se apoderam simultaneamente do espaço no qual se atualizam. Nota-se, ainda, que não se espera por essa situação: um dado espaço não foi feito para ser tomado por tiros. Daí não se dizer tão facilmente *O canto do passarinho está comendo solto.* Para enunciá-lo, é necessário construir uma representação que fuja à esperada, como a de um passarinho que canta ininterruptamente, com intensidade. É o que se tem em "*Vai arrancando bem devagar [...], e os caras atrás ficam desesperados, e as buzinas comem soltas. O sinal, claro, está quase amarelo de*

novo.", em que *as buzinas* remetem ao som incessante provocado pelo buzinar dos carros. Não se pode dizer de uma simples buzinada que ela *A buzina está comendo*, e, mais ainda, que *está comendo solta.*

- ***Meu programa carrega VHOST32.EXE e vai comendo memória até dar erro.*** O carregamento do programa se apodera da memória do computador, memória entendida como necessária para fazê-lo funcionar. *A memória*, vista como fonte para o funcionamento do computador, é apropriada pelo programa.
- ***Ciclovia "comeu" estrada.*** Evoca-se uma dimensão para a ciclovia que se apodera da dimensão referente à estrada. *Comer* diz que a ciclovia tomou a estrada: olha-se para *a estrada* e o que se vê é *a ciclovia*, fato que não deixa de fazer referência à estrada que existia antes e que continua a se fazer presente. Pode-se dizer que, em enunciados como esse, esperava-se, finalmente, encontrar o que não se tem, no caso, *a estrada*. Daí exemplos como *"Cadê a vida? A cidade comeu*" ou "*Cadê meu comentário que estava aqui? A censura comeu. Eu e o Estadão estamos sendo censurados. Cadê a liberdade de imprensa?*", em que é pelo que não se tem que se dá a ver a apoderação. Para ficar apenas no último exemplo, a ausência atestada de comentário quando ele era esperado dá a ver que a censura se apoderou do comentário que havia antes. Vê-se, pela não existência do comentário, a censura.
- ***Yamandú é um garoto infernal com seu violão de 7 cordas... Bastava começar a [...] música, e lá estava o demônio (no melhor dos sentidos) novamente "comendo" o violão [...]*** Enunciado altamente interessante, em que se evoca uma representação na qual os dedos de Yamandú, em movimentos intensos, se apoderam das cordas de seu violão – e logo, dos sons por elas produzidos. *Comer o violão* não é, simplesmente, tocá-lo. É formar corpo com o violão, é tomar o instrumento para si.

Para entender como se organiza a variação própria aos enunciados trazidos como ilustração, propomos examiná-la a partir da seguinte forma esquemática*: dados uma quantidade Y (volume, dimensão, extensão etc.) e um termo X, ao qual Y é externo,* ***COMER*** *faz com que X apresente propriedades capazes de fazê-lo se apoderar de Y.*

Sobre essa formalização, vale dizer que (Y), graças ao verbo, redefine as propriedades de (X), o que faz com que (X) seja capaz de se apoderar de um (Y) externo[13], que dele é distinto (porque é outro), que não foi destinado a priori para o fim

13 A *relação externa* entre (X) e (Y) precisa ser mais bem elaborada. Nas análises, buscamos evidenciá-la, mas ainda não temos uma formulação condizente com o peso que certamente essa relação adquire no mecanismo enunciativo de *comer*.

que (X) lhe confere, que não é o esperado etc. *Comer* traz a intensidade da apoderação, o que explica inúmeros de seus usos vistos como impactantes, violentos, grosseiros etc., como os atrelados aos campos sexual, policial, entre outros.

Esse funcionamento, segundo hipótese em fase de verificação, decorreria, em parte, do próprio funcionamento de *cum-,* integrado diacronicamente à constituição do verbo, já que esse elemento linguístico, conforme estudos em andamento em PB e em francês sob a ótica da Teoria das Operações Enunciativas[14], tende a evocar dois elementos não vinculados que, postos em relação de modo contingente, têm seu estatuto redefinido. No caso de *comer*, vemos que (Y) redefine as propriedades de (X), de tal modo que se possa observar a relação de "apoderamento".

Para melhor compreender o que significa postular a redefinição das propriedades de (X) por (Y), consideremos os enunciados já mencionados e suas respectivas análises, dessa vez, no interior de cada grupo de funcionamento.

No **grupo I**, (Y) apresenta-se como quantidade integrada a (X), ou seja, a quantidade (Y), embora vista intrinsecamente como fonte para a manutenção de (X), é externa a (X) e por (X) apoderada. A representação aproxima-se do que *se consome*, *se gasta*. São exemplos do **grupo I**, entre outros:

- ***Daniel Alves come banana atirada em campo por torcedor [...]****. A banana* (Y) evoca uma quantidade de nutrientes integrada pelo ato de mastigação por *Daniel Alves* (X). A manutenção do corpo relaciona-se a seu consumo (ao desaparecimento da banana);
- ***[Ele] Comeu toda a herança paterna em poucos meses.*** *A herança paterna* (Y) evoca uma quantidade monetária (fonte financeira) cujo valor é integrado por *Ele* (X) em atos que satisfazem seus desejos. Sua satisfação relaciona-se ao consumo;
- ***Meu programa carrega VHOST32.EXE e vai comendo memória até dar erro.*** *A memória* (Y), quantidade de informações servindo de fonte para o funcionamento do computador, é integrada por (X), *o programa*, na atualização que permite a sua execução.

14 Ver dissertação em andamento de Thatiana R. Vilela (EFLCH-UNIFESP) sobre a preposição COM em PB, e tese, em andamento, de Vanessa S. L. Trauzzola (EFLCH-UNIFESP), sobre o prefixo CO- e variantes em PB, ambas sobre os mecanismos enunciativos que sustentam essas unidades. Ver ainda, em língua francesa, estudos sobre o funcionamento da preposição AVEC (Paillard, Denis et al., *Grammaire des prépositions*, tomo 2, em fase de finalização) e do prefixo COM- (e variantes) (Ashino, Fumitake, *Contribution à l'étude de la notion de réciprocité en français contemporain,* Thèse, Université Paris Diderot, 2012). Estes trabalhos, acreditamos, contribuirão para melhor entender o mecanismo enunciativo próprio a *com*, independentemente de sua categorização.

Nesse grupo, excetuando o caso de *"Daniel Alves come a banana",* a relação externa entre (X) e (Y) envolve um parâmetro de avaliação que se fundamenta no que é esperado: *comer* implica o que foge a esse parâmetro. *A memória* da qual se apodera o programa está para além do esperado na atualização do próprio programa. O mesmo ocorre em*"[...] eu não sei o que acontece, meu carro come gasolina"*, em que *a gasolina* do qual se apodera *meu carro* está para além do que se espera em termos de consumo de gasolina; por sua vez, *a herança paterna* da qual *ele* se apodera é vista como algo direcionado para uma finalidade não esperada, ou então, deixa de ser herança (um patrimônio) porque foi gasta.

No **grupo II,** (Y) apresenta-se como quantidade circunstancialmente apropriada por (X) em função do ato manifestado pelo próprio (X). A natureza relacional de *apropriação* implica um ato de *tomada para si* no instante em que (X) realiza o ato. São exemplos do **grupo II**, entre outros:

- ***Minha filha [...] não queria parar de ler. Comeu o livro!***, em que *o livro* (Y) delimita uma quantidade de escrita apropriada por *minha filha* (X) à medida que se atualiza um ato que toma as palavras ofensivamente;
- ***As patas dos cavalos comiam quilômetros em minutos.***, em que o CN *os quilômetros* (Y) evoca uma extensão espacial (uma dimensão) apropriada pelas *patas dos cavalos* (X) à medida que se atualizam circunstancialmente *passadas;*
- ***O pau está comendo no campo!*** *O pau* (X) atualiza *pauladas* que se apropriam circunstancialmente do espaço (Y) no qual ocorrem, especificado pelo *o campo*;
- ***Bastava começar a próxima música, e lá estava [Yamandú] "comendo" o violão [...]***. *Yamandú* (X) atualiza *atos de dedilhar* que se apropriam das cordas à medida que são realizados.

Nesse grupo, a relação externa entre (X) e (Y) não deixa de envolver um parâmetro de avaliação, uma vez que se convoca, de algum modo, uma posição outra que a esperada. Por exemplo, em *Comeu o livro!*, ao que nos parece, marca-se a ofensiva da apropriação, o que faz com que o ato manifestado não seja assimilável ao simples ato de ler: o texto em sua dimensão foi tomado intensivamente pelo movimento dos olhos. Já em *As patas dos cavalos comiam quilômetros*, a ofensiva das passadas evoca a exaustão e intensidade da corrida, assim como em *[...] lá estava [Yamandú] "comendo" o violão [...]*, a ofensiva do movimento dos dedos esgota as cordas, tira o máximo delas... Por fim, em *O pau está comendo no campo!,* é a ofensiva das pauladas

– e a consequente invalidação de uma paz desejada – que é evidenciada.

No **grupo III**, não há quantidade integrada a (X), nem por (X) apropriada circunstancialmente. É pelo que se vê *afetado* que se percebe a quantidade já apoderada. A representação aproxima-se do que desaparece, se destrói. (Y) apresenta-se como quantidade afetada por (X), sendo que, fora da afetação, não há quantidade apoderada. A natureza relacional de *afetação* implica um confronto qualitativo em que se observa *inexistência de Y afetado* versus *Y afetado*.

- ***A tuberculose comeu-lhe os pulmões***. *A tuberculose* (X) evoca uma doença que toma *os pulmões* (Y), afetando-os. É pelo afetado, pelo fato de haver *pulmões com tuberculose*, que se verifica que a tuberculose apoderou-se dos pulmões;
- ***Ciclovia "comeu" estrada.*** Nesse enunciado, é o CN *ciclovia* (X), pela largura evocada, que toma *estrada*. Se a ciclovia se sobrepõe completamente à estrada ou se a toma parcialmente, não vem o caso. O que importa é que é pela presença de *ciclovia* que se verifica que não há mais *estrada*, que ela foi tomada;
- ***Cadê meu comentário que estava aqui? A censura comeu.*** A ausência atestada de comentário quando ele era esperado dá a ver que *a censura* (X) se apoderou d*o comentário* (Y) que havia antes. Vê-se, pela não existência do comentário, a censura, o que significa que, pelo que não se tem, é dado a ver a apoderação.

Há inúmeros outros exemplos no corpus que se inserem nesse grupo, dentre os quais mencionamos: "[...] a ferrugem comeu uns 30 centímetros da porta [...]"; "Uma espessa barba comia-lhe parte do rosto.", "Só no último século, o mar comeu 13 centímetros de costa em Portugal [...]"; "[...] se comeu de raiva" etc. No caso do último enunciado, tem-se raiva (X) como emoção que toma o sujeito (Y), i.e. o conjunto de suas funções físico-psíquicas, contra a sua vontade, dando a ver alguém enraivecido. Mais uma vez, é pelo fato de se ver um sujeito enraivecido que se representam as funções físico-psíquicas apoderadas pela raiva. Em enunciados como esse (comeu-se de raiva, de inveja, de ciúmes etc.), nota-se que o sujeito é tomado repentinamente por emoções sobre as quais ele não tem domínio. Por exemplo, em "Ele se comeu de paixão" (ou de desejo), paixão e desejo são sentimentos intensos e que dele emanam independentemente de sua vontade, porque provocados pelo outro. Esses sentimentos fogem a seu controle. Comer diz, assim, que, ao olhar para o corpo de um sujeito, ao percebê-lo, o que nele se vê são esses estados que lhe escapam, o que atesta, uma vez mais, uma relação externa entre (X) e (Y): (X) é tomado por um sentimento que, de uma

certa maneira, não lhe pertence, no sentido de que ele não é capaz de dominá-los. Daí não se dizer comeu-se de carinho, de ternura etc.

Contribuições para a compreensão de expressões com *comer* e *quebrar*

O estudo apresentado traz os resultados de análises que se encontram em etapas diferentes de desenvolvimento, visto ser este trabalho a primeira formalização que fazemos do mecanismo enunciativo de *comer*, o que não é o caso para *quebrar*. No entanto, embora haja, ainda, questões cuja compreensão ainda está a caminho, acreditamos ser possível propor uma reflexão para expressões como *"O pau comeu!"* – presente, aliás, no ditado popular, *"Escreveu não leu, o pau comeu!"* – e "*O pau quebrou!*" tomando como ponto de partida as características de funcionamento próprias a cada verbo.

É importante ressaltar, antes, o fato de que falar em *solidariedade desfeita* para *quebrar* e de *quantidade apoderada* para *comer* coloca, de saída, que a matéria semântica constitutiva de cada verbo é de natureza abstrata e relacional, sendo estas as formulações que, por ora, nos parecem descrever mais adequadamente as representações em jogo nos diferentes enunciados. Assim, nas identidades semânticas verbais tal como estão postas, se vê integrada a variação, e isso por serem as formas esquemáticas um potencial significante que se elabora no vai-e-vem entre o empírico e sua formalização: é na observação de cada uso, no exame das determinações conferidas pelo verbo aos termos por ele convocados para se enunciar, nas restrições que lhes impõem e nas especificidades que esses mesmos termos lhe atribuem, que se evidenciam os parâmetros de sua identidade. Isso significa que, na análise de cada enunciado, o modo como se apresenta a apreensão de um dado termo não deve ser lido como um conteúdo que lhe seria inerente, mas, sim, como determinações oriundas do mecanismo enunciativo do verbo[15].

15 Os exemplos iniciais em que apresentamos os verbos com o CN *minha bateria* teve por objetivo evidenciar essa problemática. *Minha bateria*, com *quebrar*, vai evocar um conjunto de componentes integrados, seja o de um aparelho, seja o de um instrumento musical, porque esse verbo pede por uma união coesa de elementos, por uma *solidariedade* para poder se enunciar. Com *comer*, embora *minha bateria* possa ser vista como um aparelho, não vem ao caso sua apreensão como um conjunto de componentes integrados. No enunciado *O facebook comeu minha bateria*, as determinações conferidas ao termo são, justamente, outras, já que o CN é apreendido como uma fonte de energia.

Voltando-nos agora para as expressões que nos interessam, vimos que em um enunciado como (1) *O pau está comendo no campo!*, *comer* faz com que o CN *o pau* seja apreendido como agente, como uma representação do que golpeia, de golpes que se põem a destruir o que vem pela frente. *A quantidade*, um dos parâmetros próprios a *comer*, consiste na dimensão espacial delimitada, no enunciado, por *no campo*, que se vê circunstancialmente tomado por golpes diversos, logo, *apoderado*.

Isso explicaria o uso frequente de *solto* com *comer* (*comendo solto*) para representar *golpes* que se manifestam desordenadamente, sem encontrar resistência etc., em suma, golpes que se apoderam desordenadamente do que surge no momento mesmo em que são dados.

Já com o verbo *quebrar*, o que está em jogo é uma *solidariedade desfeita*: o CN *o pau* – a ser apreendido, portanto, como uma unidade coesa que, ao mesmo tempo, deixa de se verificar – tende a evocar representações relacionadas ao que confere sustentação, equilíbrio, apoio, na qual a *solidariedade* se dá na junção entre o que se equilibra. *Quebrar* convoca, assim, contextos que remetem ao desequilíbrio, à desarmonia, à desordem. Note-se, ainda, que, diferentemente de *comer*, *o pau* é o afetado, podendo aparecer, também, em enunciados como *Ele quebrou (o maior) pau!*.

Por exemplo, em (2) *O pau quebrando no #DebateNoSBT e ninguém me avisa? Como assim?*, o enunciado evoca conflito, briga, desentendimento verbal entre as pessoas. Isso pode ser explicado pelo fato de *o pau* remeter, sob a ótica da solidariedade solicitada pelo funcionamento enunciativo de *quebrar,* à sustentação observada no âmbito de um grupo, aqui, a ser lida, entre outras possibilidades, como um comportamento equilibrado de um debatedor face ao outro, equilíbrio que se desfaz. Daí, as representações remeterem, com frequência, à *disputa verbal* que faz com que o equilíbrio esperado entre as pessoas deixe de existir, dadas as trocas hostis que se manifestam. Os contextos desencadeados, por, por exemplo, *Eles quebraram o pau*, evidenciam justamente a situação descrita:

- ***Eles quebraram o pau para mudar de time***. O atacante espanhol Fernando Torres exigiu ser vendido ao Chelsea pelo Liverpool, em 2011, faltando sete dias para o fim da janela de transferências. E ele conseguiu, depois de muita conversa e um depósito de R$ 156,5 milhões. Negociações no mundo do futebol nem sempre são amigáveis, e a "lealdade" vista em Torres neste caso não é um caso isolado no mundo da bola.

Conheça outros que quebraram o pau para trocar de camisa![16];

- ***Marcos X Neto - Quebra pau ao vivo!*** Palmeiras responde críticas de Neto, ex Corinthians, de uma maneira bem DUVIDOSA!! ***Depois eles quebraram o pau ao vivo na tv***, veja com exclusividade![17]
- [...] contei pros meus pais e ***eles quebraram o pau com a minha irmã pelo telefone***. o negocio foi feio. ela ficou chorando um tempão e nossos pais mandaram a gente passar o resto das férias na casa da minha vó até eles voltarem [...][18].

Em suma, observa-se, pelas reflexões desenvolvidas, de que maneira *comer* e *quebrar* guardam as características constitutivas de seus mecanismos enunciativos, evidenciando, no sentido do que disse Moura (2002), representações mais flexíveis (e mais ricas) que abarcam o idiomático, o figurado, o informal, entre outros qualificativos atribuídos às expressões.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

Creissels, Denis. 1995. *Elements de syntaxe générale.* Paris: PUF.

Culioli, Antoine. 1990. *Pour une linguistique de l'énonciation 1***.** Paris: Ophrys.

De Vogüé, Sarah. 2011. Os princípios organizadores da variedade das construções verbais. Tradução de Márcia Romero. *ReVEL*, v. 9, n. 16, p.276-315.

De Vogüé, Sarah; Franckel, Jean-Jacques; Paillard, Denis. 2011. *Linguagem e enunciação: representação, referenciação e regulação***.** Organização de textos e de tradução por Márcia Romero & Milenne Biasotto-Holmo. São Paulo: Contexto.

De Vogüé, Sarah; Paillard, Denis. 1997. Identité lexicale et hétérogénéité de la variation co-textuelle : le cas de *suivre*, C. Guimier (ed.), *Co-textes et calcul du sens*, Presses Universitaires de Caen, p.41-62.

Franckel, Jean-Jacques (Dir.). 2002. Le lexique entre identité et variation. *Langue Française 133.* Paris: Larousse.

Franchi, Carlos. 2006. [com Esmeralda V. Negrão & Ana Lúcia Müller] *Mas o que é mesmo "gramática"?* São Paulo: Parábola Editorial.

Marque-Pucheu, Christiane (Dir). 2001. Les figures entre langue et discours. *Langue Française*. Paris : Larousse.

16 Fonte: http://esportes.r7.com/futebol/fotos/eles-quebraram-o-pau-para-mudar-de-time-relembre-astros-e-pernas-de-pau-20130207-8.htmlv, acesso em 20/09/2015.
17 Fonte: https://www.youtube.com/all_comments?v=-MirF_GRpvA, acesso em 20/09/2015.
18 Fonte: http://forum.jogos.uol.com.br/minha-irma-vai-trazer-o-namorado-dela-amanha-q-mandou-eu-cair-fora-wtf-update-pag-15_t_2897236?page=15, acesso em 20/09/2015.

Mortureux, Marie-Françoise. 2008. *La lexicologie entre langue et discours.* Paris: Armand Colin.
Moura, Heronides M. de M. 2002. Polissemia e indeterminação semântica. *Delta*. 18. São Paulo: PUC.

Romero, Márcia. 2011. Epilinguismo: considerações acerca de sua conceitualização em Antoine Culioli e Carlos Franchi. *ReVEL*, v. 9, n. 16, p.152-163. [www.revel.inf.br].

Romero, Márcia; Trauzzola, Vanessa S. L. 2014. Identidade lexical, funcionamento enunciativo e variação semântica para a Teoria das Operações Enunciativas. *Calidoscópio*. Rio Grande do Sul. v. 12, n. 02, p.239-248.

De volta ao futuro da língua portuguesa.
Atas do V SIMELP - Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa
Simpósio 22 - Questões semântico-sintáticas na pesquisa e no ensino da língua portuguesa, 3255-3268
ISBN 978-88-8305-127-2
DOI 10.1285/i9788883051272p3255
http://siba-ese.unisalento.it, © 2017 Università del Salento

ASPECTOS SEMÂNTICOS, SINTÁTICOS E DISCURSIVOS DA ANTONOMÁSIA DO NOME PRÓPRIO

Ana Lúcia Monteiro Ramalho Poltronieri MARTINS[19]

RESUMO
Segundo as gramáticas tradicionais da língua portuguesa, denomina-se *derivação imprópria* ou *conversão* o fenômeno de passagem de nome próprio a comum e vice-versa. Muitos estudiosos da linguagem preferem chamar essa passagem de conversão subcategorial ou transubcategorização, a fim de marcar que a relação se dá entre duas subcategorias, ou subclasses, que pertencem a uma classe maior, a dos substantivos. Aliado a isso, na maioria das vezes, as gramáticas tradicionais da língua portuguesa não evidenciam os traços formais que possibilitam essa passagem, pois já aparecem com a mudança de subclasse, como "damasco" e "quixote" (Cunha; Cintra, 2008). Diante desse quadro, é necessário explicitar os elementos que formam a estrutura interna da antonomásia do nome próprio, isto é, os determinantes e os modificadores, periféricos que ficam ao redor do núcleo referencial do sintagma nominal. Chamaremos de determinantes os "ocupantes da porção do SN que precede o seu núcleo" (Azeredo, 2000), isto é, ocorrem à esquerda do núcleo nominal, como os artigos definidos e indefinidos, os pronomes adjetivos, os quantificadores definidos (os numerais) e indefinidos (pronomes indefinidos) e de modificadores os periféricos que ocorrem geralmente à direita, a posição canônica, ou não marcada. Os principais modificadores do núcleo nominal na língua portuguesa são os adjetivos, as locuções adjetivas e as sentenças relativas. O objetivo do trabalho é chamar a atenção para o processo de referenciação que os determinantes e os modificadores que formam a estrutura semântico-sintática da antonomásia do nome próprio revelam no processamento discursivo (Nascimento; Oliveira, 2004), tendo em vista uma concepção de linguagem multissistêmica funcionalista-cognitivista, desenvolvida por Castilho (2010).

PALAVRAS-CHAVE: antonomásia; nome próprio; determinantes; modificadores; discursivização

19 Instituto Federal Fluminense (IFF)- campus Campos-Centro. Núcleo de Estudos Culturais, Estéticos e de Linguagem (NECEL/IFF). Coordenação do curso de Letras e COLINCO. Rua Doutor Siqueira, 273- Parque Tamandaré- Campos dos Goytacazes- RJ- Brasil, CEP: 28030-131.
E-mail: ana.poltronieri-martins@iff.edu.br

Por uma concepção de linguagem multissistêmica funcionalista-cognitivista.

De acordo com Castilho (2010), o multissistema da língua é composto por quatro sistemas, mediado pelo *domínio ou dispositivo sociocognitivo,* (DSC): *Discursivização*, *Gramaticalização*, *Lexicalização* e *Semanticização*.

O sistema do discurso, denominado *Discursivização*, é "o processo de criação de textos, administrado pelo dispositivo sociocognitivo" (Castilho, 2010:134). É o sistema responsável pela construção de instâncias enunciativas e pelas decisões relativas à escolha e elaboração do tópico discursivo. Segundo Castilho (2010), na constituição do discurso, ativamos mecanismos de diferente natureza: categorias cognitivas, como *frames* e *perspectiva*, que é o ponto de vista adotado pelos interlocutores em relação ao texto, tais como voz verbal, escolha lexical, dêixis e foco; categorias sociais dos interlocutores, que afetam escolhas lexicais e estruturas linguísticas; e as categorias discursivas do texto, como paragrafação, tópico discursivo, repetição e paráfrase, coesão textual, parentetização e digressão.

O sistema da gramática, denominado *Gramaticalização*, define o processo de ativação da gramática e é "responsável pela construção dos sintagmas e das sentenças, pela ordenação dos constituintes, pela concordância, pela organização da estrutura argumental etc.." (Castilho, 2010:163). Esse processo visa à organização formal do texto, por meio de operações morfossintáticas. Na reativação, ou *regramaticalização* neste sistema, tem-se a reanálise das propriedades gramaticais, alterando classes gramaticais e funções sintáticas. Já a *desgramaticalização* é a desativação de propriedades gramaticais, como, por exemplo, a elipse de constituintes sentenciais na sintaxe.

O sistema do léxico, que engloba as operações de *Lexicalização*, governa o processo de criação de palavras por meio de caminhos diversos, tais como a *etimologia*, a *neologia* e o *empréstimo*. Durante o processamento discursivo, tomamos decisões sobre a escolha do léxico e das palavras que devemos ativar, reativar ou desativar. Castilho destaca que a *lexicalização* é "um processo negociado ao longo das interações linguísticas, não se trata de uma iniciativa individual, pois obviamente as palavras são criadas para a comunicação" (Castilho, 2010:110). Os processos de derivação lexical e composição lexical são operacionalizados no princípio de reativação, denominado, neste sistema, de *relexicalização*, por meio do qual reorganizamos os traços semânticos e as

categorias cognitivas, criando, assim, novas palavras. Já a desativação lexical, a *deslexicalização*, é a "morte das palavras" (Castilho, 2010:117).

Por último, temos o sistema semântico, a *Semanticização*, que, conforme Castilho (2010: 122), "é o processo de criação dos sentidos, administrado pelo dispositivo sociocognitivo", por meio do qual ativamos e organizamos nossos *frames*, *scripts* e cenários; também associamos sentidos de palavras e de expressões linguísticas, para motivar, por exemplo, recursos de expressividade, como a metáfora e a metonímia; e movimentamo-nos em espaços de diferentes características, como o real e o ficcional, para compreendemos inferências e pressuposições. Esse sistema também é responsável pelas *ressemantizações*, reativando e alterando sentidos, e pela *dessemantização*, ou desativação semântica, que "está por trás das alterações de sentido provocadas pelas metáforas, pelas metonímias, (...), por meio dos quais "silenciamos" o sentido anterior e simultaneamente ativamos novos sentidos" (Castilho, 2010:133). Segue a representação gráfica da teoria multissistêmica funcionalista-cognitivista, de Castilho (2010):

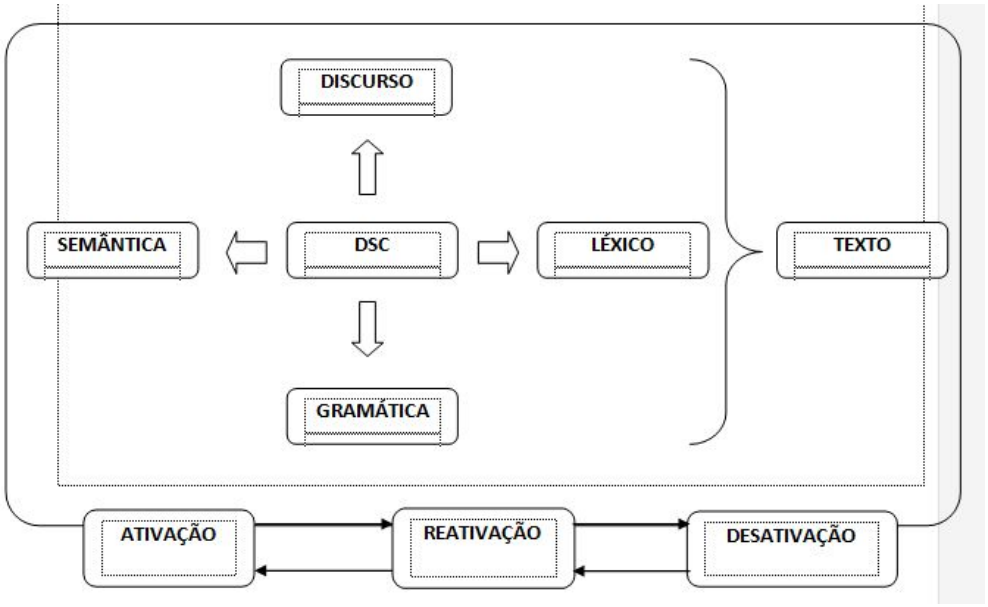


Figura 1. Teoria Multissistêmica Funcionalista-Cognitivista

Para Castilho (2010), o *domínio sociocognitivo* (DSC) está presente em todos os sistemas das línguas naturais. Pode-se, assim, afirmar que a linguagem é uma das janelas, ou aberturas, para a compreensão e interpretação dos processos que se realizam na mente humana. Ao abraçar a teoria Multissistêmica Funcionalista-Cognitivista, pretendemos nos afastar da tentação de ver a língua como produto de natureza estanque e homogênea, visão ainda presente em inúmeras gramáticas, principalmente as pedagógicas, nas quais a significação é um produto e não um processo que implica a

ativação de diferentes sistemas linguísticos. Logo, a significação será, na verdade, o resultado da ativação de elementos lexicais com propriedades gramaticais e semânticas constituídas no processamento discursivo, ou *discursivização*, tendo como elemento nuclear o *domínio sociocognitivo* (DSC). Ou como bem diz Travaglia (1996:237): "cada elemento da língua e/ou cada tipo de elemento funciona como pista ou marca de instruções relacionais interpretativas para a produção de efeitos de sentido". No caso das antonomásias do nome próprio, a ativação dos sistemas linguísticos vai além de definir a antonomásia como passagem do nome próprio a nome comum e vice-versa, conforme a visão das gramáticas tradicional e pedagógica, pois partimos da hipótese que o *domínio sociocognitivo* (DSC) ativa sentido(s) do nome próprio no processo de discursivização. Porém, deve-se chamar a atenção para o fato de que as antonomásias do nome próprio já lexicalizadas, ou seja, sedimentadas pelo uso do falante ou dicionarizadas, normalmente ativam o sentido mais consagrado, reconhecido e aceito pelos usuários da língua em questão. É o caso das antonomásias do nome próprio como "mauricinho", "patricinha", "don juan", "judas", entre outras. A definição clássica de antonomásia, tal como se vê em Bechara (2009), a seguir, engloba, a nosso ver, essas antonomásias do nome próprio, já desgastadas pelo uso e, por isso, vistas como nome comum:

> Passagem de nomes próprios a comuns. – Não nos prendemos apenas à pessoa ou coisa nomeada; observamos-lhe qualidades e defeitos que se podem transferir a um grupo mais numeroso de seres. Os personagens históricos, artísticos e literários pagam o tributo de sua fama com o desgaste do valor individualizante do seu nome próprio, que, por isso, passa a comum. Por esta maneira é que aprendemos a ver no *Judas* não só o nome de um dos doze apóstolos, aquele que traiu Jesus; é também a encarnação mesma do *traidor*, *do amigo falso*, em expressões do tipo: *Fulano é um judas*. Desta aplicação geral de um nome próprio temos vários outros exemplos: *dom-joão* (homem formoso; galanteador; irresistível às mulheres), *tartufo* (homem hipócrita, devoto falso), *cicerone* (guia de estrangeiros, dando-lhes informações que lhes interessam), *benjamim* (filho predileto, geralmente o mais moço; o mais jovem membro de uma agremiação, prende- se ao personagem bíblico que foi o último e predileto filho de Jacó), *áfrica* (façanha; proeza; revive as façanhas dos antigos portugueses nessas terras). Passam a substantivos comuns os nomes próprios de fabricantes, e de lugares onde se fazem ou se fabricam certos produtos: *estradivários* (= violino de Stradivarius), *guilhotina* (de J. Inácio Guillotin), *macadame* (do engenheiro Mac Adam), *sanduíche* (do conde de Sandwich), *havana* (charuto; em

> Portugal, havano), *champanha* (da região francesa Champagne), *cambraia* (da cidade francesa de Cambray). (Bechara, 2009:114)

Um aspecto marcante nos exemplos citados por Bechara (2009), principalmente aqueles que marcam a passagem de nomes próprios a comuns, é a perda da letra maiúscula no nome próprio. Sabemos, por meio do estudo da língua portuguesa, que a letra maiúscula faz parte da plasticidade do nome próprio, ou seja, de sua forma em nossa língua. Diante disso, parece possível dizer que a perda da letra maiúscula, nos exemplos arrolados na definição de Bechara (2009), retira esse *status* de nome próprio dado ao signo verbal, colocando-o no patamar de um nome comum, que denota e conota uma classe de objetos.

O último critério é o *gramatical*, que, segundo Ullmann (1987), varia de uma língua para outra. Algumas línguas aceitam o artigo e os determinantes diante dos nomes próprios, outras não os admitem, como o inglês, no qual o uso é restrito a alguns topônimos. A pluralização é outra característica ligada ao critério gramatical, visto que muitos nomes próprios perdem seu *status quo* de singularidade e de identificação a partir do momento que são pluralizados.

Ullmann (1987) também aborda em seus estudos semânticos a passagem de nomes próprios a nomes comuns e vice-versa. Diferentemente de muitos gramáticos, Ullmann afirma que "a fronteira entre as duas categorias não é de modo algum decisiva" (Ullmann, 1987:160), como bem exemplificam os sobrenomes portugueses — *Leitão*, *Fidalgo*, *Monteiro*, *Cardim*, entre outros — que marcam qualidade, profissão, região geográfica etc., embora muitos falantes de língua portuguesa não saibam que, etimologicamente, esses sobrenomes têm sua origem em nomes comuns.

Sobre a passagem de nomes próprios a nomes comuns, Ullmann (1987) enquadra-a em dois grupos: o *metafórico* e o *metonímico*. O primeiro grupo, o metafórico, criou-se em virtude de "qualquer tipo de semelhança ou aspecto comum" (Ullmann, 1987:161), sendo o caso de *cicerone*, palavra de origem italiana, que, por etimologia, segundo o Houaiss (2009), estabeleceu-se na língua devido à comparação da fala expansiva dos guias turísticos de Roma com a eloquência efusiva de Cícero. O segundo, o metonímico, de acordo com Ullmann, baseia-se "em qualquer relação, que não a semelhança: a que há entre o inventor e a invenção, entre o produto e o lugar de origem etc.." (Ullmann, 1997:162). São casos típicos de metonímia: "Roubaram um *Portinari*" (o autor pela obra), "Compre uma *gilete* para mim" em vez de "Compre uma lâmina de barbear para mim" (o inventor pela invenção), "Adoro *leite moça* com

morango" (o nome de fantasia pelo produto, que, no caso, é o leite condensado). Em alguns casos a opacidade, ou apagamento, já é tão forte que, muitas vezes, o falante já não faz mais a associação metonímica, como é o caso do verbete *sanduíche*, que, segundo Houaiss (2009), foi um tipo de pão com carnes fatiadas criado pelo Conde de Sandwich durante um longo jogo de cartas do qual ele não poderia se ausentar.

Operações de lexicalização, gramaticalização e semantização na construção de antonomásias do nome próprio no processamento discursivo, ou discursivização.

De acordo com a gramática tradicional, denomina-se *derivação imprópria* ou *conversão* o fenômeno de passagem de nome próprio a comum e vice-versa. Muitos estudiosos da linguagem preferem chamar essa passagem de *conversão subcategorial* ou *transubcategorização*, a fim de marcar que a relação se dá entre duas subcategorias, ou subclasses, que pertencem a uma classe maior, a dos substantivos. Nas gramáticas tradicionais e pedagógicas, observamos que os exemplos citados, na maioria das vezes, não evidenciam os traços formais que possibilitam essa passagem, pois já aparecem com a mudança de subclasse, como *damasco* e *quixote* (Cunha; Cintra, 2008:118), isto é, não apresentam o processo sintático. Diante desse quadro, é necessário explicitar os elementos que formam a estrutura interna e funcional da antonomásia discursiva do nome próprio, isto é, os determinantes e os modificadores, periféricos que ficam ao redor do núcleo referencial do sintagma nominal. Chamaremos de *determinantes* os "ocupantes da porção do SN que precede o seu núcleo" (Azeredo, 2000: 189), isto é, ocorrem à esquerda do núcleo nominal, como os artigos definidos e indefinidos, os pronomes adjetivos, os quantificadores definidos (os numerais) e indefinidos (pronomes indefinidos) e de *modificadores* os periféricos que ocorrem geralmente[20] à direita, a posição canônica, ou não marcada. Os principais modificadores do núcleo nominal na língua portuguesa são os adjetivos, as locuções adjetivas e as sentenças relativas.

Seguem os principais tipos de periféricos ativadores de antonomásias discursivas do nome próprio que encontramos nos exemplos retirados do *corpus,* composto por textos publicados em livros, jornais e revistas brasileiros:

20 Muitas vezes os modificadores podem vir em uma posição não habitual, ou marcada, para dar ênfase a um valor semântico diferente. Ex.: "Um advogado velho/ Um velho advogado".

(1)- Antonomásias discursivas do nome próprio ativadas por artigos definidos e indefinidos, seguidas ou não de adjetivos, ou de termos com sentido de posse:

(1.1) "Você tem que entender, Mauro, que hoje você é um formador de opinião, atingiu o mesmo patamar de *um Gugu*, de *uma Xuxa***,** de *uma Mara Maravilha***.**"

(1.2) "Como o Twitter é, para Sara Carbonero, a nova Inquisição, alguns blogueiros espanhóis já se perguntam, irônicos, se a namorada de Casillas não seria, então, *a Joana d'Arc moderna*."

(1.3) – Enéas perdeu o charme (charme???). E o eleitorado também. Hoje, *o Le Pen tupiniquim* chama-se Garotinho. De modo que se existe ou não uma madame Enéas pouca ou nenhuma diferença fará. E não adianta gritar."

(1.4) "O Lula ia ser *o Kerensky dele*. Ele, naturalmente, seria o Lenin. Porque ele só brinca se for o Lenin... Pena não haver *um Eisenstein* pra filmar esse *revival* da revolução russa em forma de chanchada."

(1.5) "O Jenuíno seria o articulador político do governo, seria *o Luiz Eduardo Magalhães deles*. Seria engolido também. Mas teria *fair play* como sempre." (*sic*)

(1.6) "Passei pelo Copacabana Palace e estava um auê. Era o Mercosul assolado pelo fantasma do Pinochet. O processo pode demorar anos. Ele podia ir logo pra Torre de Londres em vez de ficar pagando 40 mil dólares por mês de aluguel.
– É *a Mary Stuart chilena*..."

(1.7) "Naquela época não havia televisão, de modo que vivíamos *numa Hollywood radiofônica*."

(2) Antonomásias discursivas do nome próprio ativadas por pronome adjetivo, seguidas ou não de adjetivos:

(2.1) "Como a que vi estampadas no rosto de Carla Perez e Xandy, no programa de quem? Da Hebe, claro. Não passo uma segunda-feira sem dar uma espiadinha no que *a nossa Ivana Trump* está aprontando."

(2.2) "Estou vivendo *a minha Yugoslávia particular*. Meus gatos se deixaram contagiar e estão em pé de guerra."

(2.3) "Fazendo um *tour* via controle remoto dei com Arlete Salles no *Você Decide* da semana passada. Mesmo com as limitações televisivas, o talento de Arlete explode. A telinha é pequena para contê-la. Que atriz! Que comediante!
– É *a nossa Mary Tyller-Moore*."

(2.4) "– Raul é insubstituível! Ele que fosse pra Record! – Já o prefeito de São Paulo, Celso Pitta, revelou, no Globo, seu sonho de ser bailarino, dançar Copélia, a Morte do Cisne. Teria sido *a nossa dame Margot Fonteyn*."

(2.5) "– Porque, verdade seja dita, o Cid tem uma voz belíssima! De fato, é uma manifestação divina. É o próprio Verbo. Cid é *o nosso Charlton Heston vocal*."

(3) Antonomásias discursivas do nome próprio ativadas por locuções adjetivas:

(3.1) "Eles viveram uma *wonderful life*. Eram *o James Stewart e a Donna Reed do noroeste paulista*."

(3.2) "Na época do twist, em Bauru, só andava com gente in, era amigo da garota mais popular, bonita e gostosa da cidade; líder da torcida de basquete, baliza da banda do colégio, uma cópia dessas american girl's que a gente vê no cinema, *a Olívia Newton-John de Bauru*."

(3.3) "Tia Hilda diz que consegue muito bem imaginar o constrangimento que deve ter sido quando o Racine (e o Goethe!) disseram que Shakespeare era *a Janet Clair de Stratford on Avon*, que *Romeu e Julieta* era *Os ossos do barão do século XVI.*"

(3.4) "Outra que não perde a animação é *a Regina Duarte da nossa política*, FHC."

(3.5) "Quem anda animadíssima também, com seu programa no Shoptime da Net, é a neo-evangélica Monique Evans, a Darlene Glória dos anos 90."

(4) Antonomásias discursivas do nome próprio ativadas por anguladores, ou delimitadores:

(4.1) "Falando nisso, é comovente a lealdade da Betty Szafir e o marido com o casal Collor e Rosane. Aonde vão são vaiados – juntos.

– Betty é *uma espécie de Madame du Barry paulistana*. Para os que não sabem, durante a revolução francesa de 1779, du Barry estava na Inglaterra, em segurança, mas voltou para ficar perto de seus amigos aristocratas e enfrentar o mesmo destino, ou seja, a guilhotina. Até parece a Hebe com o Maluf."

(4.2) "Rosinha é a mulher ideal, porque junta todas as qualidades. É *uma espécie de Lucille Ball comportada e crente*."

(4.6) "Dizem que a família que transformou o Palácio Guanabara num playground gospel é abençoada e tem uma missão a cumprir: espalhar a felicidade por todos os lares brasileiros. É mole? Tudo começou em Campos, logo transformada *numa espécie de Belém fluminense*. Trouxe a palavra do Senhor para o Rio e agora pretende espalhá-la Brasil (ou mundo) afora."

Muito raramente, o modificador é uma sentença relativa, como no exemplo que segue:

(4.7) "O GNT está produzindo "Socorro, meu filho come mal", uma série comandada por *uma espécie de Supernanny que fiscaliza unicamente a alimentação*. A apresentadora e especialista, a nutricionista Gabriela Kapim, passa dias na casa de uma família para ajudar os pais a reparar os maus hábitos das crianças à mesa."

(5) Antonomásias discursivas do nome próprio ativadas por quantificadores indefinidos, expressando especialmente a modalidade negativa:

(5.1) "Eu acho super exagerado comparar ele com o Cigano Igor (esse título é eternamente do Rafael Almeida na minha modesta opinião). O Márcio tem carisma e talento, eu acho que o problema é o personagem, é difícil para qualquer um que viva na nossa época imaginar um cara instruído e viajado, rico ainda por cima, ser tratado como uma m... só na Índia fake da Glória Perez mesmo! E o Lombardi não é *nenhum Brando* também não!"

(5.2) "Na minha modesta opinião, de quem não é *nenhuma Ana Wintour*, mas gosta de dar pitacos na moda alheia, os estilistas Yu Amatsu e Fabiola Arias foram os mais criativos do dia."

No *corpus*, há uma antonomásia discursiva do nome próprio que, além de ser ativada por um elemento periférico, que, no exemplo, é o artigo definido, também é ativada pela situação, ou contexto, devido à omissão de um termo anterior que ficou subentendido. Segundo Cunha e Cintra (2008) e Bechara (2009), temos, neste caso, o fenômeno denominado *elipse*. Vejamos o exemplo:

(5.3) "O mensalão não é só para deputados. Há também o mensalão da imprensa. No último número da revista *Carta Capital*, quase 70% dos anúncios eram do governo federal. Lula sempre soube remunerar direito seus aliados. *Carta Capital* é *o João Paulo Cunha dos semanários. O José Janene. O Valdemar Costa Neto*."

Considerando esse levantamento das formas da língua que ativam as antonomásias discursivas do nome próprio no discurso, cabe perguntar: como os especificadores e os modificadores influenciam a semantização dessas antonomásias discursivas, ou melhor, conferem o processo de referenciação desejado pelo enunciador? A esse respeito, analisemos o exemplo:

(6) Fui pesquisar e descobri que o tronco brasileiro da família Adams é imenso. Tem o Inocêncio, o Paes de Andrade, a Rosane, o Stédile, o João Havelange...

Falar nisso, Havelange, que já foi *o belo Brummel*[21] *dos cartolas*, hoje é a nossa múmia- mor, *o nosso Boris Karloff*[22].

No exemplo (6), a primeira antonomásia discursiva do nome próprio- *o belo Brummel dos cartolas*- tem como *referente-índice* o nome próprio *Brummel*, cujo sentido ativado no discurso é a beleza masculina. Esse *referente-índice* tem como *referente índice-alvo* o nome próprio *Havelange,* ex-dirigente da FIFA, por meio de uma comparação implícita, ou seja, Havelange era considerado o belo Brummel entre os cartolas. O papel do modificador — *dos cartolas* — é restringir o domínio de compreensão do processo de referenciação, isto é, somente no universo dos cartolas que a comparação entre *Havelange* e *Brummel* se caracteriza. A segunda antonomásia- *o nosso Boris Karloff*- também tem como *referente índice-alvo* o nome próprio *Havelange*, comparado a uma múmia-mor, um dos sentidos do *referente-índice Boris Karloff*. Nesta, o especificador (periférico à esquerda do núcleo do SN da antonomásia discursiva) tem como função indicar, além de um valor de posse, um valor afetivo em relação ao *referente índice-alvo*.

Ao que parece, o papel dos periféricos, estejam eles à direita ou à esquerda do núcleo do SN da antonomásia discursiva do nome próprio, é direcionar o processo de referenciação entre o *referente-índice* e o *referente índice-alvo,* a fim de indicar em que domínios os sentidos da antonomásia discursiva do nome próprio devem ser ancorados.

E por que denominar o nome próprio de *referente-índice*? Segundo a semiótica de extração peirceana, na tríade ícone- índice- símbolo, o nome próprio é um índice. O índice estabelece uma relação diádica entre o *representâmen* e o *objeto*, devido a fatores de contiguidade, como a causalidade, a espacialidade e a temporalidade. Assim, Peirce (2005) define o índice:

> Um signo que se refere ao Objeto que denota em virtude de ser realmente afetado por esse Objeto. Portanto, não pode ser um Qualissigno, uma vez que as qualidades são o que são independentemente de qualquer outra coisa. Na medida em que o Índice é afetado pelo Objeto, tem ele necessariamente alguma Qualidade em comum com o Objeto, e é com respeito a estas qualidades que ele se refere ao Objeto. Portanto, o Índice envolve uma espécie de Ícone, um Ícone de tipo especial; e não é a mera semelhança com

21 Nome do personagem-protagonista do filme *Beau Brummel* (EUA, 1955), o qual fazia sucesso entre as mulheres devido a sua bela aparência e à sedução.
22 Ator britânico (1887-1969) que atuava principalmente em filmes de terror.

> seu Objeto, mesmo que sob estes aspectos que o torna um signo, mas sim sua eletiva modificação pelo objeto. (Peirce, 2005:52)

Conforme Nöth (2008), Peirce (2005) nos dá inúmeros exemplos de índice em seus escritos, tais como os cata-ventos, a fita métrica, um barômetro, a fotografia, um grito de socorro, a Estrela Polar, porque indica o Norte, um dedo em riste apontando uma direção etc. Na linguagem verbal, são exemplos de índices os nomes próprios e os pronomes pessoais, porque designam particulares, os pronomes, os artigos e as preposições, visto que instauram relações sintagmáticas com outras palavras no texto. Ao comparar os índices com os ícones e os símbolos, Peirce destaca dos índices três características:

> Os índices podem distinguir-se de outros signos, ou representações, por três traços característicos: primeiro, não têm nenhuma semelhança significante com seus objetos; segundo, referem-se a individuais, unidades singulares, coleções singulares de unidades ou a contínuos singulares; terceiro, dirigem a atenção para seus objetos através de uma compulsão cega. Mas seria difícil, senão impossível, citar como exemplo um índice absolutamente puro, ou encontrar um signo qualquer absolutamente desprovido da qualidade indicial. Psicologicamente, a ação dos índices depende de uma associação por contiguidade, e não de uma associação por semelhança ou de operações intelectuais. (Peirce, 2005:75-76)

A relação de contiguidade e de continuidade entre o *representâmen* e o objeto denotado aproxima o índice da metonímia, como nas pegadas de um animal, na palidez de uma pessoa, nos restos de cinza de uma churrasqueira, uma batida na porta etc.. Essa característica possibilita Peirce a pensar que no índice o corte semiótico, isto é, a diferença do signo e do objeto, não é totalmente estabelecido ou estabilizado, pois, no índice, o objeto remete e refere-se a si próprio, numa relação de circularidade. Desse modo, é que podemos pensar que, no caso dos substantivos próprios, que se apresentam como um índice[23] em grande parte da obra de Peirce, o nome próprio é a pessoa, e a pessoa é o nome próprio, em um processo de autorreferenciação.

Dessa maneira, pretendemos nos afastar da visão da Lógica clássica que não vê um sentido no nome próprio, ou seja, ele apenas denota e nada conota (Mill, 1973), e, em parte, da visão da linguística cognitiva, para a qual o nome próprio é um *valor* que

23 Antes de afirmar que os nomes próprios eram *índices*, Peirce (CP 329, 2005:88) havia dito que eles eram *subíndices* ou *hipossemas* (CP 284, 2005: 67), que "são signos que se tornam tais principalmente através da conexão real com seus objetos. Assim, um substantivo próprio, um demonstrativo pessoal, um pronome relativo ou a letra que se aplica a um diagrama, denota o que denota em virtude de uma conexão real com o seu objeto, mas nenhum desses elementos é um Índice, dado que não são individuais".

assume *funções*. Neste artigo, partimos da premissa que o nome próprio tem um ou vários sentidos, que são dependentes da trajetória do seu referente no mundo.

Conclusão

O objetivo geral deste artigo foi demonstrar que a antonomásia é uma figura de linguagem que se situa em dois polos distintos: o da língua e o do discurso. Na língua, na qual predomina o emprego das formas, a antonomásia, no plano morfológico, se constitui por meio da passagem de nome próprio a nome comum e vice-versa; na gramática, se situa entre os casos de *derivação imprópria* ou *conversão*. Incluem-se, neste caso, as antonomásias lexicalizadas, já consagradas pelos falantes da língua, como *judas*, *tartufo*, *mecenas*, *dom-juan* etc.. Essas antonomásias, já dicionarizadas em sua grande maioria, refletem bem a passagem de nome próprio a nome comum, porque estão associadas a uma definição lexical precisa: *judas*= traidor, *dom-juan*= sedutor, *tartufo*= hipócrita, *mecenas*= patrocinador de artistas, entre outras.

Por outro lado, temos, no âmbito discursivo, uma quantidade de antonomásias que, a nosso ver, não podem ser explicadas por meio da derivação imprópria ou conversão, pois, em sua maioria, são dependentes do contexto geral da enunciação, ou, segundo os critérios de textualidade, da situacionalidade, para que obtenham o sentido desejado pelo enunciador. Esse é o caso das antonomásias discursivas do nome próprio. Para nós, essas antonomásias dificilmente terão seus sentidos estabilizados na língua, pois elas são emergentes e dependentes de uma ou várias conjunturas. Além do mais, grande parte desses nomes próprios ainda tem os seus referentes a flanar pelo mundo, o que impossibilita pensar de imediato em estabilidade lexical.

Sendo assim, buscamos compreender as antonomásias discursivas do nome próprio no *processamento discursivo*, ou *discursivização*, segundo os preceitos de Castilho (2010) e Nascimento e Oliveira (2004), porque defendemos que somente no/ pelo texto, isto é, numa relação enunciativa, pode-se observar a complexa relação estabelecida entre a antonomásia discursiva do nome próprio e o mundo discursivo no qual ela se insere. Nessa perspectiva, adotamos a ideia de que um nome próprio não precisa ser visto como nome comum, para que ocorra a semantização. Para nós, uma antonomásia discursiva é, antes de tudo, uma figura de linguagem que carrega crenças e

valores, ora objetivos, isto é, pertencentes a uma comunidade, ora subjetivos, vindos de um ponto de vista estritamente pessoal. No primeiro caso, é imprescindível o uso de conhecimentos prévios, a fim de que se possa compreender o sentido a ser revelado; caso contrário, o jogo de linguagem e, por consequência, o de significação, serão ininteligíveis, porque não saberemos a quem o nome próprio que faz parte da antonomásia se referirá e, assim, o efeito de sentido da antonomásia discursiva do nome próprio não será processado. Em suma, o estudo da antonomásia discursiva do nome próprio repensa a relação da linguagem com o mundo e com o sujeito.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Azeredo, José Carlos. 2000. *Fundamentos de gramática do português*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora.

Bechara, Evanildo. 2009. *Moderna gramática portuguesa*. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira.

Castilho, Ataliba Teixeira de. 2010. *Nova gramática do português brasileiro*. São Paulo: Editora Contexto.

Cunha, Celso; Cintra, Lindley. 2008. *Nova gramática do português contemporâneo*. Rio de Janeiro: Lexikon.

Houaiss, Antônio; Villar, Mauro de Salles. 2011. *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*. Versão 1.0, CD-ROM. Rio de Janeiro: Objetiva.

Mill, John Stuart. 1973. *Sistema de Lógica dedutiva e indutiva*. São Paulo: Abril Cultural.

Nascimento, Milton do; Oliveira, Marco Antônio de. Texto e hipertexto: referência e rede no processamento discursivo. In: Negri, Lígia; Foltran, Maria José; Oliveira, Roberta Pires de. 2004. *Sentido e significação- em torno da obra de Rodolfo Ilari*. São Paulo: Editora Contexto.

Nöth, Winfried. 2008. *Panorama da Semiótica: de Platão a Peirce*. São Paulo: AnnaBlume.

Peirce, Charles S. 2005. *Semiótica*. São Paulo: Editora Perspectiva.

Ullmann, Stephen. 1987. *Semântica- uma introdução à ciência do significado*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

De volta ao futuro da língua portuguesa.
Atas do V SIMELP - Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa
Simpósio 22 - Questões semântico-sintáticas na pesquisa e no ensino da língua portuguesa, 3269-3286
ISBN 978-88-8305-127-2
DOI 10.1285/i9788883051272p3269
http://siba-ese.unisalento.it, © 2017 Università del Salento

NOMINALIZAÇÕES EM TEXTOS ACADÊMICOS DE PORTUGUÊS BRASILEIRO (PB): ALGUNS ASPECTOS COGNITIVO-FUNCIONAIS DA ESTRUTURA ARGUMENTAL DOS DEVERBAIS E POSSÍVEIS IMPLICAÇÕES PARA O ENSINO DE PB[24]

Ana Larissa Adorno Marciotto OLIVEIRA[25]
Bárbara Malveira ORFANÓ[26]
Monique Vieira MIRANDA[27]

RESUMO
O objetivo deste estudo foi identificar os deverbais do tipo X-ÇÃO mais frequentes em textos acadêmicos escritos em português brasileiro (PB) e examinou até que ponto os elementos da valência do verbo *input* ficam expressos ou não expressos. Os resultados confirmaram que a expressão (ou não) desses argumentos é pragmaticamente e discursivamente motivada e está ligada ao grau de importância associado aos participantes do evento verbal (Hopper, 1985; Santana, 2005; Camacho 2007 e 2009). Discutimos também a importância das nominalizações deverbais para o texto acadêmico, analisando-as como instâncias de metáforas gramaticais (Halliday e Matthiessen, 2004). Por fim, procuramos apontar para uma possível nova centralidade no ensino de português acadêmico, baseada na análise de dados empíricos da língua.

PALAVRAS-CHAVE: nominalizações; estrutura argumental do nome, metáfora gramatical

Motivações iniciais do estudo

No quadro teórico da linguistica cognitivo-funcional, ou da Linguística Funcional Centrada no Uso (LFCU), entende-se que a gramática molda-se a partir do

24 Este artigo é um recorte de um projeto maior, intitulado CAPB*, Corpus Acadêmico do Português Brasileiro*, desenvolvido em parceria com Aparecida Araújo (UFV), cujas contribuições para este texto foram muito importantes.

25 Doutorado em Letras pela Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG (2006). É professora da pós-graduação (Poslin) da FALE -UFMG. É Coordenadora da Especialização em Inglês e da Área de Língua Inglesa da FALE- UFMG. É também Coordenadora Pedagógica do Programa Inglês sem Fronteiras (IsF- MEC CAPES SESu) na FALE UFMG. Contato: adornomarciotto@gmail.com

26 Doutorado em Applied Linguistics - Mary Immaculate College, University of Limerick (2010). Atualmente é professor adjunta III da Universidade Federal de São João Del-Rei e faz parte do corpo docente do Mestrado em Letras. (UFSJ) Contato: bmalveira@yahoo.com.br

27 (UFMG)

uso, em situações de comunicação efetiva. Na LFCU, a gramática resulta da regularização de estratégias comunicativas, que decorrem de pressões cognitivas e interacionais. Essas regularidades observadas são explicadas por meio das condições discursivas em que um determinado uso linguístico ocorre, bem como pelas pressões cognitivas envolvidas (Furtado da Cunha et al. 2013).

A razão principal para a escolha de deverbais neste trabalho reside no fato de que, ao nominalizarmos um verbo, os termos resultantes desse processo – deverbais do tipo XÇÃO, no caso deste estudo – tendem a preservar os argumentos exigidos pelo verbo original (verbo input) em sua estrutura argumental nominal. Esse processo ocorre porque os verbos são elementos centrais para a predicação e, ao mesmo tempo, são 'incompletos' do ponto de vista semântico, tendo que selecionar, sempre, um, dois ou até três elementos com os quais formam relações de transitividade. Essa característica de 'incompletude' se mantém após o processo de nominalização, resultando na que pode ser entendido como a valência argumental do nominal (De Bona, 2014).

Por outro lado, assim como ocorre na transitividade verbal, a expressão dos argumentos da valência nominal pode variar no uso real da língua. Essa variação é, em geral, motivada por (a) fatores discursivos, relativos ao fluxo informacional do texto; (b) fatores ligados ao conhecimento de mundo dos interlocutores; (c) fatores associados ao conhecimento de curto prazo disponível na interação, recuperado pragmaticamente pelo contexto comunicativo imediato (Camacho, 2007). Na manutenção (ou não) dos argumentos no nome, desempenham papel importante também os processos anafóricos em geral, incluindo a anáfora zero[28].

No texto escrito, especialmente no âmbito acadêmico, as nominalizações deverbais representam um construto importante, que, acreditamos, mereça análise específica, justificada por 3 fatores principais: (a) a alta frequência de uso de nominalizações em textos acadêmicos; (b) a necessidade descrição/explicação das regularidades observadas nesse processo, com base nos aspectos discursivo-pragmáticos e semântico-cognitivos nele envolvidos; (c) a importância de investigar esse fenômeno em Português Brasileiro (PB). A seguir, o aporte teórico central deste estudo será apresentado.

28 Uma informação do texto, codificada em SN, uma vez introduzida, pode ser retomada por um pronome, pela anáfora zero, ou referida, pelo mesmo ou por outro nome. Tradicionalmente, a expectativa é de que a seguinte escala seja seguida: SN⇒ pronome ⇒ anáfora-zero. Do ponto de vista discursivo, essas retomadas são vista de modo mais abrangente, como parte do processo de construção das entidades do discurso (Silva, 2007).

As nominalizações deverbais e sua estrutura argumental

A nominalização é tradicionalmente descrita como um processo morfológico em que uma raiz não nominal é transformada em nome. Mais que isso, de acordo com Givón (2001), a nominalização é um processo pelo qual uma oração finita é convertida em um nome. Nesse processo, o termo nominalizado normalmente ocupa uma função/posição prototípica do SN (sintagma nominal), por exemplo, o termo passa ocupar a posição de sujeito, de objeto ou de complemento do sujeito em uma outra oração, sendo, pois, um termo encaixado.

A complexidade do termo nominalizado costuma refletir, de algum modo, os termos da oração de que lhe dá origem. Diante disso, a nominalização é vista como um processo sintático, cujos ajustes principais estão sumarizados nos movimentos (a-e, conforme Hopper e Thompson, 1984), que podem também ser observados no seguinte exemplo:

Oração finita: José se relaciona muito bem com seus vizinhos

Termo nominalizado: . A ótima relação de José com seus vizinhos.

a. há perda de marcação de tempo, aspecto e modalidade
b. há perda da marcação de concordância pronominal
c. o sujeito/objeto da oração de origem adquire marcação de caso genitivo
d. os determinantes do SN são adicionados
e. os advérbios são normalmente convertidos em adjetivos

Em uma descrição formal, a relação entre as estruturas semântica e sintática dos nominais pode ser formalmente previsível, como os processos (a-e) indicados anteriormente demonstram. No entanto, nas situações de uso da língua, a estruturação sintática dos nomes, no que diz respeito à sua atualização na oração, pode variar muito, conforme já indicado aqui. Um dos fatores envolvidos nessa variação, além dos outros já mencionados, mais ligados ao fluxo informacional, é o grau de formalidade dos textos em que as nominalizações aparecem. A alta frequência dos deverbais nos textos formais, em geral escritos, ocorre porque as nominalizações veiculam ideias abstratas e, sendo semântico-cognitivamente complexos, aproximam-se do modo sintático de comunicação (Givón, 2001), ligado a textos mais elaborados, ou mais formais, produzidos com planejamento e sob menor tensão/urgência comunicativa. Diante desses aspectos, a falta de expressão de um ou mais argumentos de um deverbal está ligada,

também, ao domínio discursivo mais formal em que estes aparecem, e o leitor mais experiente pode lançar mão de mecanismos variados para recuperação de possíveis lacunas argumentais.

Em relação à formação dos deverbais, Basílio (2006) afirma que, do ponto de vista semântico, a formação de nomes a partir de verbos possibilita uma condição ideal para a designação genérica de eventos. Desse modo, é possível mencionar o evento verbal sem a especificação do seu tempo, ou de seu agente, fazendo referência a uma estrutura verbal já previamente utilizada no texto. Segundo Basílio (op. cit.), as formas nominalizadas permitem representar de modo unificado, e através de uma única palavra, toda uma proposição.

Há também operações sintáticas variadas em uma nominalização, em especial, aquela em que o verbo de origem se transforma em núcleo do SN. Nos deverbais analisados neste estudo, observa-se a mudança categorial operada na base através do sufixo -ÇÃO: de verbo, passa-se a substantivo. De acordo com Rocha (2003, p.126), poderíamos entender o produto dessa transformação, ou o nome deverbal, como o 'ato, efeito, processo ou estado de X'.

Na seção seguinte, o papel das nominalizações como metáforas gramaticais será discutido, com vistas a entender seu papel nas relações semânticas e léxico-gramaticais presentes na instância discursiva.

As nominalizações como metáforas gramaticais

Como vimos na seção anterior, em uma nominalização, os processos verbais, codificados de modo congruente como verbos, são recodificados como nomes (Halliday e Matthiessen, 2004). Dito de outro modo, na proposta de Halliday e Matthiessen (2004), os 'processos verbais' são tipicamente (ou 'congruentemente') codificados como sintagmas verbais, construído por meio da relação do verbo com seus participantes. Quando um 'processo' é realizado como um 'nome' (caso das nominalizações deverbais) ele passa a ser interpretado pelo falante como se fosse uma 'coisa' (*thing*). A essa extensão de sentido Halliday e Matthiessen (2004) denominam 'metáfora gramatical ideacional', já que o fenômeno está ligado à transitividade, classificada pelos autores como um dos componentes da meta-função ideacional.

Naturalmente, como a maioria dos fenômenos linguísticos, a distinção entre formas mais 'congruentes' e menos 'congruentes' de expressão de sentidos não é nítida. Por exemplo, se o falante escolhe usar 'comparação de preços' em vez do usar sua forma mais congruente ('pessoas comparam preços'), esse uso mais gramaticalmente metaforizado implica a construção de um mundo mais objetivo, por exemplo, em que os fatos podem emergir independentemente da consciência humana.

As metáforas gramaticais representam, por isso, um recurso importante para a criação de um novo sentido por meio de formas léxico-gramaticais modificadas (Thompson, 2013). Elas representam, também, uma possibilidade de redefinição das relações entre 'sentido' e 'codificação', operadas na própria gramática da língua. Por isso, quando uma metáfora gramatical é utilizada, um nome passa, por exemplo, a codificar um acontecimento, o que, em geral, envolve uma relação lógica de causa e efeito, ligada, por exemplo, ao agente e à meta do processo verbal em foco (Halliday e Matthiessen, 2004). Desse modo, nas nominalizações, que são um tipo importante de metáfora gramatical, o 'empacotamento' menos congruente e mais 'econômico' da expressão linguística fundamenta-se em aspectos relações pragmáticas, ligados ao conhecimento de curto prazo dos interlocutores e também a seu conhecimento de mundo e/ou disciplinar, diferentes daquele contido no sentido mais congruente, como se pode observar em:

> A empresa contratou um novo funcionário x A contratação de um novo funcionário.
>
> Pessoas comparam antes de comprar x A comparação de preços antes da compra

Nas metáforas gramaticais, as nominalizações são apontadas por Halliday e Matthiessen (2004) como construções próprias do texto acadêmico; não somente pelo efeito de objetividade causado, mas também porque a omissão de argumentos (comum em nominalizações) pode ser recuperada pelo leitor mais competente, com base em seu conhecimento de mundo em geral, em seu conhecimento sobre o assunto tratado, ou em elementos anteriormente manipulados no fluxo textual.

Nessa perspectiva, os deverbais podem apresentar propriedades expressas, ligadas à natureza predicativa de suas bases, ou podem apresentar argumentos não-expressos, recuperáveis por meio de processos semânticos e/ou pragmático-textuais. A seguir, uma discussão sobre a complexidade categorial dos nomes e dos verbos será

procedida, tendo em vista a natureza das nominalizações e seu significado no *continuum* categorial.

Complexidade categorial gramatical: a visão de *continuum*

No conhecimento semântico que os falantes têm sobre sua língua, as categorias gramaticais nem sempre ficam armazenadas em compartimentos nitidamente distintos. Acerca disso, a linguística cognitiva, por exemplo, tem demonstrado como a categorização gramatical é realizada da mesma maneira por meio da qual os seres humanos categorizam outros elementos do mundo em geral (Hopper, 1985; Taylor, 1995). Dessa forma, quando se deparam com um novo verbo, como *deletar* em "Eu deletei minha página no Facebook", os falantes tendem a tratá-lo de maneira semelhante ao membro prototípico de uma determinada classe de verbos, por exemplo, como um verbo que requer dois argumentos. Esse processo de seleção e uso indica que a estrutura da argumental de um verbo é formada por um processo contínuo de classificação, reclassificação e refinamento, tendo como base o uso diário da língua (Neves, 1996; Givón, 2001; Furtado da Cunha, 2013).

Há muitas dificuldades relacionadas à classificação de verbos, especialmente porque frequentemente baseia-se em características pertencentes à estrutura gramatical de línguas como o grego e o latim, dada a tradição dos estudos gramaticais conforme esta foi desenvolvida no ocidente. A dificuldade na classificação gramatical, resultante dessa tradição, fica evidente, por exemplo, na análise dos critérios nocionais ligados à classe dos verbos, quase sempre associados a uma classe de palavra sugestiva de ação, bem como à classe de substantivo, em geral associada à nomeação de 'entidades' ou de 'coisas'. (Lyons 1977, Camacho, 2009). Diante disso, termos como *verdade* e *beleza*, identificados como substantivos, e verbos em sua forma nominal, por exemplo, são indicativos da instabilidade dos critérios classificatórios de base puramente nocional.

Quanto à classificação dos substantivos, a distinção proposta por Lyons (1977) entre entidades de diferentes ordens fornece uma solução plausível para as inconsistências na classificação nocional. Substantivos comuns, que têm um referente concreto, representam entidades de primeira ordem, enquanto os que se referem a estados de coisas e proposições representam, respectivamente, entidades de segunda e

de terceira ordem. Muito raramente substantivos deverbais se referem a entidades de primeira ordem, especialmente quando representarem nominais de ação.

Com relação à escala proposta por Lyons (1977), Camacho (2009) argumenta que ela está 'plenamente de acordo com o papel fundamental dos substantivos concretos', pois, segundo Camacho (2009), em crianças em fase de aquisição da linguagem, por exemplo, é observada a tendência em associar substantivos com entidades físicas e verbos com ações concretas. De modo semelhante, tomando como base a Teoria da Prototipicidade (Rosch, 1973), os substantivos concretos e contáveis são os exemplos mais representativos dessa categoria, assim como substantivos abstratos e incontáveis ocupam um espaço mais periférico, ou seja, menos prototípico.

Ainda acerca da distinção entre categorias verbais e nominais, fundamentado no critério da 'estabilidade temporal contínua dos referentes', Givón (2001) identifica, em um polo desse continuum, a existência de elementos que apresentam grau superior de estabilidade temporal e que, por isso, não alteram sua identidade com o tempo. Esses elementos são, por isso, considerados fortes candidatos a membros prototípicos da categoria de substantivo. Por outro lado, membros prototípicos da classe dos verbos, associam-se, em geral, a entidades sem grande estabilidade temporal, ou seja, passíveis de sequenciamento ao longo do tempo. Na região média do continuum categorial, situam-se as duas outras principais categorias predicadoras, o adjetivo e o advérbio, este último tomado normalmente no escopo verbal e/ou adjetival e o primeiro, mais ligado às restrições da denotação dos substantivos.

Diante do aspecto complexo das categorias gramaticais, podemos observar que, quando 'beleza' ou 'verdade' são entendidas como substantivos, ocorre uma projeção do esquema de 'coisa', que é tridimensional, para outros domínios (Langacker 1987). Essa relação metafórica mapeia substâncias concretas em propriedades abstratas, e nos possibilita identificar também a natureza substantiva de termos como 'amor' e 'ódio', por exemplo. Nessa perspectiva cognitiva, Langacker (1987) também argumenta que o substantivo e o verbo constroem o evento a partir de imagens contrastivas. Essas duas categorias não representam o mesmo estado de coisas, mas dois estados de coisas semanticamente distintos. Particularmente no que se refere ao uso de termos nominalizados, foco deste estudo, há uma extensão de sentidos, por meio do qual o falante interpreta um verbo como se fosse uma coisa (*thing*).

Com respeito ao critério discursivo para a categorização de termos gramaticais, os substantivos introduzem participantes no discurso, posteriormente desenvolvidos e

manipulados ao longo do texto. A esse respeito, o Princípio da Iconicidade das Categorias Lexicais (Givón 2001) prediz que, na medida em que uma forma linguística cumpre essa função, ela será identificada como substantivo e manifestará, também, o conjunto determinações e modificações que um substantivo poderá apresentar em uma determinada língua. O critério discursivo para a identificação de categorias gramaticais permite que a codificação dos participantes no discurso seja analisada do ponto de vista informacional (Givón 2001; Chafe 1994). Dessa forma, a codificação de participantes do evento verbal está ligada à intenção comunicativa do falante, bem como ao grau de importância de um determinado elemento para a continuidade do discurso, que pode ser tomado, por exemplo, como referente específico, ou genérico, da entidade em foco no discurso.

Dada essa variação nas possibilidades de análise dos termos que acompanham os deverbais, o estudo do comportamento das nominalizações proposto neste trabalho tem por objetivo principal verificar como ocorrem as combinações requeridas pelos termos deverbais do tipo X-ÇÃO em textos acadêmicos do PB, para examinar que fatores interferem na expressão (ou na não expressão) desses elementos no fluxo textual. Nossa hipótese (assim como Santana, 2005 e Camacho 2007 e 2009) é a de que o contexto discursivo pode determinar o preenchimento (ou não) desses espaços sintáticos e, por essa razão, os argumentos dos deverbais podem se comportar como constituintes argumentais.

Para este estudo, trabalhamos com amostras de um corpus de textos acadêmicos cujas características principais são descritas abaixo.

Metodologia de coleta e de análise de dados linguísticos

Neste trabalho, analisamos unidades lexicais conhecidas como “nomes deverbais”. Essas unidades se originam do processo de nominalização, pela adição do sufixo -ÇÃO. Para isso, foram identificados os deverbais do tipo X-ÇÃO mais frequentes, encontrados em textos acadêmicos escritos em Português Brasileiro, com a finalidade de examinar até que ponto os elementos da estrutura argumental do verbo de origem ficam expressos e, no caso de não o serem, procurou-se verificar quais processos contribuem para a recuperação desses termos no fluxo discursivo escrito.

O *corpus* destinado a este estudo contabilizou 4,92 milhões de palavras foram coletadas e analisadas por meio de instrumentos de *corpora*, tais como listas de palavras mais frequentes e lista de colocados. Foram utilizados artigos científicos, coletados de diferentes periódicos eletrônicos, disponíveis do Portal de Periódicos da CAPES. Os artigos foram selecionados semialeatoriamente, com base em diferentes critérios tais como o tema, as palavras-chave, área e a classificação do periódico. Com base nesses critérios, foram formados *subcorpora* de acordo com as diferentes áreas de avaliação determinadas pela CAPES[29]. Cada sub*corpus* é constituído por aproximadamente 100.000 palavras, com número variável de artigos, em função da extensão de cada artigo.

Primeiramente, para determinação dos nomes deverbais terminados em X–ÇÃO, uma lista das palavras mais frequentes do corpus foi elaborada com auxílio do software Kitconc© (MOREIRA FILHO, 2008). Dessa lista, foram identificados os 20 lemas mais frequentes terminados em X–ÇÃO. Posteriormente, foram selecionadas aleatoriamente 100 ocorrências de cada um dos cinco lemas mais frequentes ("relação", "informação", "ação", "avaliação" e "concentração"), para serem analisadas. A confirmação desses itens como nomes deverbais foi feita por meio de consulta a um dicionário *online* [30]. O Quadro 1, a seguir, ilustra esses dados. Ele registra, na coluna *posição*, a ordem em que o substantivo aparece na lista de palavras mais frequentes no *corpus*.

Posição	Nome deverbal	Ocorrências
46	RELAÇÃO	7.299
138	AVALIAÇÃO	2.855
175	FORMAÇÃO	2.415
234	CONSTRUÇÃO	1.928
364	ORGANIZAÇÃO	1.392

Quadro 1 - Deverbais mais frequentes no corpus analisado

Feito o levantamento quantitativo, passou-se à análise manual do *corpus*, com o intuito de verificar como/se os elementos da valência do verbo de origem (verbo *input*) estavam expressos nos deverbais analisados. Para a análise da valência dos deverbais, foi utilizado o método introspectivo e também nos serviram de base os exemplos contidos em (Santana, 2005; Perini, 2008; Camacho 2007 e 2009; e De Bona, 2014),

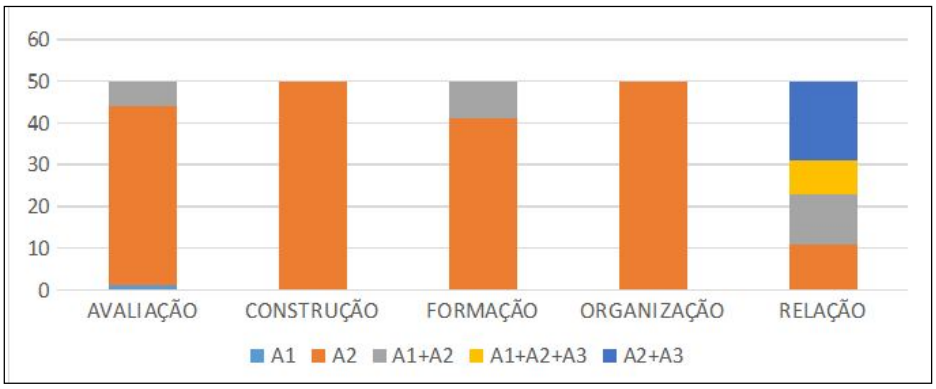
29 Disponível em: http:// www.capes.gov.br/.
30 Disponível em: http://www.portaldalinguaportuguesa.org/.

Quando os argumentos não estavam expressos, buscou-se analisar quais processos cognitivo-funcionais contribuíam para a recuperação desses termos no fluxo discursivo escrito. É importante salientar que consideramos a presença de alterações (elementos não expressos) na estrutura argumental somente quando os argumentos dos nomes deverbais não foram passíveis de recuperação na oração matriz, o que consideramos uma motivação pragmática para o apagamento, e não semântica, de acordo com Camacho (2007); já que a recuperação se faz com base no conhecimento de mundo ou disciplinar dos interlocutores, bem como no conhecimento de curto prazo construído ao longo da interação verbal, ou da leitura do texto. A seguir, a análise dos dados obtidos será apresentada com a discussão de alguns fragmentos retirados no *corpus* examinado.

Análise da estrutura argumental dos deverbais mais frequentes no *corpus*

Por meio da análise dos dados, foi possível perceber, já de início, que os argumentos que compõem a estrutura de um nome deverbal são de difícil enquadramento em uma expressão formalizada, do tipo *avaliação [de algo] [por alguém]*. Não obstante, os nomes deverbais podem ter seus argumentos expressos por anáfora zero, ou podem apresentar modificações em seus argumentos por meio do uso de pronomes possessivos e de adjetivos.

O Quadro a seguir ilustra a distribuição dos argumentos dos 05 deverbais mais frequentes nos textos analisados, conforme sua expressão sintática: A1 (sujeito do verbo *input*), A2 (objeto direto do verbo *input*) e A3 (objeto indireto do verbo *input*).



Quadro 2 - Distribuição 5 dos deverbais mais frequentes no corpus e seus argumentos sintaticamente expressos

A análise do Quadro 1 confirma que argumentos A2 (correspondentes ao objeto direto do verbo *input*) apresentaram-se como os mais frequentemente expressos nos deverbais dos textos analisados. Esse resultado pode estar associado à tendência dos objetos de representarem, em geral, informação nova e, portanto, sintaticamente mais complexa e manipulável. Adicionalmente, no texto acadêmico escrito, a necessidade de manipulação e explicitação de informação é maior. Os excertos 1 e 2, a seguir, demonstram essa tendência à explicitação da informação manipulável.

> Excerto 1
>
> A fabricação de cimento responde por cerca de 2% do consumo global de energia e por cerca de 5% do consumo global industrial de energia, principalmente porque a reação CaCO3 CaO + CO2, presente na formação de sua principal matéria-prima, o clínquer, é altamente endotérmica.
>
> (Fragmento de texto retirado da área de Engenharia)

> Excerto 2
>
> **N**a organização **dos dados** utilizam-se três figuras metodológicas do Discurso do Sujeito Coletivo: a Expressão-chave (ECH), a Ideia Central (IC) e o Discurso do Sujeito Coletivo (DSC).
>
> (Fragmento de texto da área de Saúde)

É importante notar que, nos Excertos 1 e 2, o artigo definido também retoma a base do deverbal, que vem acompanhado de outro complemento, Apothéloz e Chanet (2013), sistematizam esse processo da seguinte forma:

> Artigo + deverbal + complemento nominal, especificando a identidade de um complemento: A publicação desta obra.

No Excerto 3, o A2 (*de pacientes*) é recuperável por se constituir em informação dada, anteriormente apresentada no fluxo textual. Além disso, a presença de um pronome demonstrativo, nesse caso 'essas', como apontam Apothéloz e Chanet (2013), determina um substantivo predicador que designa um processo. Nesses casos, esses pronomes tendem a ser sobreinterpretados e a absorver os valores dos complementos do nome deverbal, sendo capazes de saturar seus lugares sintáticos no processo designado. Os autores também observam que os artigos definidos, presentes nos deverbais geralmente retomam a base do verbo e podem vir acompanhados de outros complementos. A sistematização desse processo seria essa:

> Esse + substantivo predicador (*essa publicação*)

> Excerto 3
> Para um desmame ventilatório os pacientes são avaliados sobre suas capacidades para respirar espontaneamente. Em muitas unidades de terapia intensiva **essas** avaliações são consideradas na decisão sobre o sucesso e insucesso das tentativas.
> (Fragmento de texto da área de Saúde)

Nos casos em que o A2 do verbo *input* não estava expresso, a recuperação desse elemento informacional pode ser feita por meio do fluxo textual, especialmente por processos de inferência, como ocorre nos excertos 3 e 4, em que a informação inferida pode ser contextualmente.

Houve maior índice de não expressão do argumento do tipo A1 (sujeito do verbo *input*), que podia ser facilmente recuperado pelo contexto textual e extralinguístico, como ocorre com o A1 do verbo input de avaliação (pelos pesquisadores) e construção (pelos músicos), nos excertos 4 e 5.

> Excerto 4
> Quanto aos testes de campo sem a utilização de instrumentação eletrônica, a quantidade de área demandada para a sua realização e avaliação **de desempenho dos equipamentos** é muito grande, o que dificulta a obtenção dos dados e exige a necessidade de realização de muitas repetições.
> (Trecho retirado de artigo da área de Ciências Agrárias)

> Excerto 5
> Para que haja uma representação precisa, são necessários aparatos técnicos específicos. Ptolomeu propõe **a** construção de alguns deles. Na sua Harmônica, seis são os capítulos dedicados a descrições detalhadas de suas elaborações, tanto do ponto de vista de suas propriedades quanto de seu design. (Trecho de texto retirado da área de Música)

Como normalmente um dos argumentos das nominalizações não está expresso – no caso deste estudo, o A1 – sua recuperação exige o acionamento do conhecimento linguístico, de mundo e específico/disciplinar por parte do leitor. Isso pode ser observado no Excerto 4, em que o A1 do verbo *input* de 'avaliação' não está expresso.

Ainda, a presença do artigo, conforme Apothéloz e Chanet (2013) indica que o verbo-base já foi mencionado previamente no texto, ou tem seu sentido compartilhado com o leitor de alguma forma, como ocorre nos excertos, 4 e 5, por exemplo

No Excerto 6, o termo relações não apresenta A2/ A3, que são igualmente recuperáveis por meio do fluxo informacional do texto (parcerias entre organizações

público-privadas, colaborações interorganizacionais e alianças entre empresas e organizações não governamentais).

> Excerto 6
>
> Os temas ambientais passam também a influenciar os modelos de administração empresarial, levando os movimentos ambientalistas e outros movimentos sociais a optar por posturas cooperativas com o setor privado e com o Estado, impulsionando, assim, as políticas de parcerias entre organizações público-privadas, colaborações interorganizacionais e alianças entre empresas e organizações não governamentais. Essas novas práticas são entendidas como novas relações, baseadas na negociação, na contratualidade e na gestão conjunta de programas e atividades.
>
> (Fragmento de texto da área de Ciências Sociais)

Nos textos acadêmicos aqui analisados houve uma maior expressão dos argumentos normalmente vinculados a elementos manipuláveis do fluxo pragmático-discursivo, e frequentemente ligados à função de A2 (objeto direto do verbo *input*). Na posição de A1 (sujeito d verbo *input*) o grau de expressão argumental foi bastante baixo. Além disso, as nominalizações deverbais foram utilizadas como um tipo de 'empacotamento sintático', selecionado para reinterpretar o estado de coisas, como tende a ocorrer no texto acadêmico, resultando em maior complexidade cognitiva ou conceptual, já que a predicação parte de um estado de coisas existente. A seguir, passaremos à discussão dos resultados desse estudo, baseados na visão cognitivo-funcional da linguagem.

Camacho (2007) considera que os nomes deverbais não são nem nomes, nem verbos prototípicos, defendendo a hipótese de que, quanto mais eles preservarem a estrutura argumental, mais próximos eles estarão da referência a um estado de coisas e, portanto, mais distantes da nominalidade prototípica. Juntamente com esse autor, defendemos neste trabalho a ideia de que os nomes deverbais preservam a estrutura verbal do predicado correspondente, pois, em determinados contextos de ocorrência, há razões funcionais para considerar que os argumentos podem estar expressos por anáfora zero, retomando termos presentes ou não na oração matriz, os quais se configuram como argumentos do nome.

Neste estudo, assim como em De Bona (2014), quando a manutenção de argumentos não parece se efetivar, geralmente temos presente um pronome demonstrativo que é desencadeador de um complexo processo anafórico na língua, pois ele absorve e satura os complementos (APOTHÉLOZ e , 2013). Por fim, assim como

em De Bona (2014) é importante salientarmos que esse processo variado de manutenção dos argumentos é motivado de modo discursivo/pragmático, levando em consideração a eficiência comunicativa em termos de relevância e economia, gerando um novo 'empacotamento' morfossintático, menos congruente, que Halliday e Matthiessen (2004) reconhecem como um recurso importante na criação de 'metáforas gramaticais'.

Possíveis implicações para o ensino

Recentemente, no Brasil, os pesquisadores da LFCU também se têm preocupado com a aplicação de suas reflexões teóricas para o contexto educacional (Oliveira e Cezário, 2007; Furtado da Cunha e Tavares, 20137), este fator, aliado à constante expansão do ensino de português para fins acadêmicos, também motiva algumas reflexões acerca do ensino.

Com respeito às nominalizações deverbais em textos acadêmicos do tipo X-ÇÃO, aqui analisadas, parece-nos importante chamar a atenção dos aprendizes para a utilização desse recurso, como forma de aumentar sua consciência linguística, tornando-os mais responsivos às demandas do texto acadêmico. Sugere-se, por exemplo, contrastar expressões mais congruentes com outras mais metafóricas. Esse contraste pode ser feito, por exemplo, solicitando ao aluno que reelabore uma expressão metafórica em termos mais congruentes, como em:

> A distância de frenagem aumenta em altas velocidades x
> Ao acelerar muito o carro, os freios demoram mais para serem acionados e o carro anda uma distância maior antes de parar.
> (tentativa de um aluno universitário, falante nativo de português)

Pode-se também incentivar a elaboração de formas nominalizadas diante de oração congruentes, simples ou complexas:

> Aposentados percebem as mudanças na previdência negativamente x.
> A percepção negativa da previdência social brasileira
> (tentativa feita por um aluno universitário brasileiro, falante nativo de português).

Além dessa sensibilização inicial, as nominalizações podem ser analisadas em sala de aula do ponto de vista do fluxo informacional no texto, em especial com respeito ao processo anafórico. Desse modo, os alunos podem ser incentivados a indicar as

relações anafóricas presentes nesse processo, com vista a uma melhor recepção e produção textual no domínio acadêmico.

Alternativamente, propomos também uma abordagem para as nominalizações voltada para o ensino movido por dados (*data driven teaching*, Johns, 1991), que poderá contribuir para um melhor entendimento dos deverbais mais frequentes, uma vez que uma das principais características do aprendizado movido por dados é propiciar aos alunos a manipulação de amostras reais da língua em uso. Além disso, outro fator comumente associado ao aprendizado movido por dados é o desenvolvimento da autonomia do aprendiz. O contato deste com exemplos linguísticos reais desenvolve a capacidade do aluno de refletir sobre conceitos já estudados.

Atividades com de linhas de concordância, contendo nominalizações, podem ser utilizadas em sala de aula como exercícios de cunho prático. Tomemos como exemplo a palavra *relação*, bastante frequente no *corpus* aqui analisado.

N	Concordance
1	a correlação de Pearson para verificar a relação do estágio de mudança de compor
2	a reta ajustada pelo modelo indica que a relação entre o indicador e o tempo é d
3	empo é decrescente; em caso contrário, a relação é crescente. O valor do coefici
4	abalho publicado no Brasil que explora a relação entre o aspecto étnico-racial e
5	ganhar peso. São desordens que afetam a relação dos indivíduos com o alimento,
6	o desenvolvimento desses transtornos é a relação com o corpo e a preocupação com
7	ade importante. Vários estudos relatam a relação entre comportamentos depressivo
8	ça/cor são necessárias para avaliar essa relação. A frequência de 34,0% de preoc

po-brasileiras11. O que parece claro é a relação entre insatisfação corporal e d

A análise dessas linhas de concordância, conduzida em uma aula no laboratório de informática, pode ser procedida solicitando-se ao aluno que procure, no *corpus,* o contexto ampliado das linhas de concordância selecionadas. Após isso, ele pode indicar os elementos que compõem a estrutura argumental do verbo *input*, nesse caso, 'relacionar'. Na primeira linha de concordância, por exemplo, teríamos o seguinte contexto ampliado:

Os critérios propostos por Landis & Koch 25 foram adotados para a interpretação do grau de concordância: (a) quase perfeita: 0,80 a 1,00; (b) substancial: 0,60 a 0,80; (c) moderada:

> 0,40 a 0,60; d) regular: 0,20 a 0,40; (d) discreta: zero a 0,20. Por fim, foi utilizada a correlação de Pearson para verificar a relação do estágio de

> mudança de comportamento com os construtos, adotando um valor de $p < 0,05$.
>
> (Texto da Área de Saúde)

Ao analisar o contexto ampliado da primeira linha de concordância, o aluno pode ser motivado a reescrever o trecho, determinando os argumentos não explícitos do verbo 'input' (relacionar). Ele produziria, então, algo como: *o estágio de mudança de comportamento se relaciona com os construtos. Os pesquisadores verificaram como isso ocorre, usando a correlação de Pearson.* Da forma aqui proposta, a abordagem DDL é mais eficaz quando o mesmo conteúdo disciplinar é compartilhado por todo o grupo de alunos, pois o conhecimento do tema é importante para o entendimento pleno das nominalizações em foco.

Finalmente, os resultados encontrados neste estudo podem ser refinados por outros pesquisadores para melhorar o entendimento sobre as relações sintático-semânticas dos deverbais em textos acadêmicos, bem como para chamara atenção para a necessidade de criar uma nova centralidade no ensino de português acadêmico, baseada na observação de dados de língua em uso.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Apothéloz, D.; Chanet, C. 2013 Definido e Demonstrativo nas Nomeações. In: Cavalcante, M. M.; Rodrigues, B.; Ciulla, A Orgs. Referenciação. São Paulo: Contexto.

Basílio, M. 2006 Formação de classes de palavras no português do Brasil. São Paulo: Contexto.

Camacho, R. G. 2007 Valência do nome deverbal e nominalidade prototípica, Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pi d=S0102-44502007000200006> Último acesso em: 07 dez. 2011.

_____. 2009 O papel da nominalização no continuum categorial.Tese (livre-docência) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas.

Chafe, W. 1994 *Discourse, consciousness and time*. Chicago: University of Chicago Press.

De Bona, Camila. 2014 Propriedades valenciais de nomes deverbais: uma reanálise de dados do Projeto NURC com base na linguística textual e no estudo dos anafóricos. *Cadernos de Letras da UFF*, v. 24, n. 49.

Furtado Da Cunha, Maria Angélica; Tavares, A. Bispo, Eb; Silva, Jr. 2013 Linguística funcional centrada no uso. *Linguística centrada no uso–uma homenagem a Mário Martelotta*. Rio de Janeiro: Mauad: FAPERJ, p. 13-39.

Givón, T. 2001 *Syntax: an introduction*. Vol. 1. John Benjamins Publishing.

Halliday, M.; Matthiessen C. M. I. M. 2004 "Introducing functional grammar." *New York: Edward Arnold*.

Hopper, P J.1985. The iconicity of the universal categories "noun "and "verb". In: Haimain, J.Ed.. *Iconicity in syntax* .Proceedings of a Symposium on Iconicity in Syntax.. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.

Hopper, P.; Thompson, S.1984. The discourse basis for lexical categories in universal grammar. *Language*, v.xix p. 703-752.

Johns, T.F.1991. Should you be persuaded: Two examples of data driven learning. In _____. and KING, P.Eds.. *Classroom Concordancing* .p. 1-13. Birmingham: ELR.

Langacker, R. W. 1987. Nouns and verbs. *Language*. Baltimore, v. 63.

Lyons, J.1977. *Semantics*. Cambridge: Cambridge University Press.

Moreira Filho, J. L. 2008. *Kitconc **3.0***. Disponível em <http://www.fflch.usp.br/dl/li/x/?p=394> Acesso 8 ago. 2013.

Neves, M.H.M. 1996. Estudo da estrutura argumental dos nomes. In: KATO, M.Org.. *Gramática do Português Falado*. Campinas: Editora da UNICAMP/São Paulo: FAPESP. p.119-154 .V. 5: Convergências..

Oliveira, M. R.; Cezario, M. M. 2012. PCN à luz do funcionalismo lingüístico. Revista Linguagem & Ensino, v. 10, n. 1, p. 87-108.

Perini, Mário A. 2008. *Estudos de gramática descritiva: as valências verbais*. São Paulo, Parábola Editorial.

Rocha, L.C. 2003. Estruturas Morfológicas do Português. Belo Horizonte: Editora da UFMG.

Rosch, E. H. 1973. Natural categories. *Cognitive Psychology.* v. 4, p. 328-50.

Silva, V. L. P. 2007. Continuidade de referência: Nomes, pronomes e anáfora zero em gêneros da fala e da escrita. Linguistica, Rio de Janeiro, vol. 3, n. 1, p.p. 159-178, junho.

Santana, L. 2005. A expressão da estrutura argumental dos nomes derivados. Dissertação de Mestrado em Estudos Linguísticos. São José do Rio Preto: Universidade Estadual Paulista.

Thompson, G. 2013. *Introducing functional grammar*. Routledge.

De volta ao futuro da língua portuguesa.
Atas do V SIMELP - Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa
Simpósio 22 - Questões semântico-sintáticas na pesquisa e no ensino da língua portuguesa, 3287-3300
ISBN 978-88-8305-127-2
DOI 10.1285/i9788883051272p3287
http://siba-ese.unisalento.it, © 2017 Università del Salento

A REVISÃO DE TEXTOS COMO MEDIADORA DO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DO SENTIDO

Maria Aparecida Cardoso SANTOS[31]

RESUMO
O presente trabalho tem por escopo apresentar o trabalho do revisor de textos acadêmico-científicos à luz de alguns pressupostos da Teoria da Comunicação e da Linguística Textual. Partindo de conceitos como emissor, receptor, canal, mensagem, código, ruído, texto, textualidade, contexto, intencionalidade e aceitabilidade, apresentamos o trabalho de revisão de texto como um trabalho de mediação entre o autor e o leitor visando à produção do sentido que consiste na elaboração de um texto claro e eficiente do ponto de vista da comunicação no processo de interação que se estabelece entre aquele que escreve o texto e aquele que vai lê-lo.

PALAVRAS-CHAVE: Teoria da Comunicação. Linguística Textual. Sentido. Revisão Textual.

Introdução

Propomos, no presente trabalho, uma breve reflexão sobre a importância e as atribuições do revisor de textos no que concerne à construção do sentido pretendido pelo autor.

Convém, todavia, anunciar desde já que ao falar de revisor e de autor, nos referimos ao revisor e ao autor de textos acadêmicos, isto é, fazemos referência àquele texto cuja circulação encontra-se circunscrita ao âmbito da universidade e cuja especificidade é a divulgação de todos os processos que envolvem a pesquisa acadêmica em qualquer área do conhecimento.

31 UERJ – Instituto de Letras – Departamento de Letras Neolatinas/ FSB-RJ – Faculdade de Filosofia. Membro do Grupo de Pesquisa Semiótica, Leitura e Produção de Textos - SELEPROT (CNPq). Membro do Grupo de Pesquisa Italianística (CNPq). Revisora de Textos. Editora-chefe da Revista Italiano UERJ. Endereço para correspondência: Rua Garcia Redondo, 84 Bloco 2 aptº 702 - Cachambi – Cep:20.775-170 – Rio de Janeiro / RJ - Brasil. E-mail: aparecida.cardoso@yahoo.it

Nossa escolha parte da observação de que, muito embora hoje em dia exista já uma certa quantidade de trabalhos voltados para a revisão de textos, de um modo geral, esses trabalhos ainda se concentram nos textos produzidos em sala de aula e na interação que o processo de revisão pode estabelecer entre o professor e o aluno[32]. Alguns outros trabalhos questionam o fato de a legislação permitir o monopólio do jornalismo no trabalho de revisão de texto (ROCHA, 2012) ou a relação entre a leitura e a revisão de textos no que concerne à detecção de erros (MAGALHÃES e LEITE, 2014). Poucos tratam desse processo aplicado ao texto acadêmico, também chamado de científico, e quando o fazem abordam o processo pelo viés específico da revisão aberta em processo de editoração colaborativa tendo como base o surgimento da web 2.0 (TEIXEIRA e OLIVEIRA, 2011) ou da importância da revisão cega por pares (COTÉ, 2014).

Convém ainda esclarecer que nosso embasamento teórico se assenta em parte na linguística textual e em parte na teoria da comunicação (doravante indicadas pelas siglas LT e TC) pelo fato de que essas duas áreas do conhecimento estão diretamente vinculadas a dois processos relacionados à produção acadêmica, a saber: a escrita de uma mensagem (nesse caso o texto acadêmico) e a comunicação dessa mensagem a um determinado público.

Por fim, ao abordarmos aquilo que chamamos de *o papel do revisor de textos*, pretendemos tecer algumas considerações de natureza prática a respeito da atividade de revisão textual e apontar características que julgamos fundamental destacar, qual seja: o fato de o revisor de textos atuar como uma espécie de mediador entre o autor (ou emissor, ou enunciador), e o seu público leitor, o receptor do texto acadêmico.

Teoria da comunicação, linguística textual e revisão de textos

1. Teoria da comunicação: princípios essenciais

O objetivo de toda comunicação é a transmissão de uma mensagem. Para que essa transmissão ocorra, é necessária a presença de alguns elementos, a saber:

32 Uma rápida pesquisa no portal de periódicos da CAPES corrobora essa afirmação.

- **Emissor**: também chamado de destinador, é aquele que emite a mensagem, aquele do qual parte a comunicação. No caso específico da produção textual, é o autor do texto.
- **Receptor**: também chamado de destinatário, é aquele que recebe a mensagem, podendo ou não compreendê-la. No contexto em tela do presente trabalho, o receptor é o leitor.
- **Mensagem**: é o conteúdo do texto, ou de qualquer outro tipo de informação.
- **Canal**: o meio através do qual a mensagem circula. No caso específico do assunto abordado aqui, assumimos como canal o livro ou revista – meio gráfico, virtual ou impresso – em que o texto é publicado.
- **Código**: "é um conjunto de signos e regras de combinação destes signos; o destinador lança mão dele para elaborar sua mensagem (esta é a operação de *codificação*). O destinatário identificará este sistema de signos (operação de *decodificação*) se seu repertório for comum ao do emissor" (Vanoye, 1983, p. 16). Cumpre lembrar que o código possui uma função ordenadora que consiste em limitar a possibilidade de escolhas dentro de um repertório, diminuindo, consequentemente, o grau de entropia de um sistema comunicacional. Em outras palavras, quanto maior o número de possibilidades de escolha para informar alguma coisa a alguém, maior a probabilidade de ocorrer um certo tipo de caos ou entropia, no que concerne ao ordenamento das ideias e, assim, maior a dificuldade de comunicação. Enquanto elemento limitador, o código atua no sentido de ordenar os paradigmas de escolha fazendo com que a comunicação aconteça de modo eficaz. De uma maneira simples, pode-se dizer o seguinte: o autor tem a possibilidade de escrever em várias línguas, mas deve fazê-lo utilizando-se do mesmo código linguístico do seu leitor, pois de nada adianta escrever em francês para um público ledor do italiano, por exemplo. Além disso, é preciso ter em mente que o seu discurso deve estar adequado ao público-alvo inclusive no que concerne ao conhecimento e ao uso dos jargões.
- **Referente**: é o contexto e a situação aos quais a mensagem faz referência.

Ainda segundo Vanoye (1983, p.18), existem dois tipos de referentes, a saber:

– o *referente situacional*, constituído pelos elementos da situação do emissor e do receptor e pelas circunstâncias de transmissão da mensagem. Assim é que quando uma professora dá a seguinte ordem a seus alunos:

‘coloquem o lápis sobre a carteira’, sua mensagem remete a uma situação espacial, temporal e a objetos reais.

– o *referente textual*, constituído pelos elementos do contexto linguístico.

No caso do texto técnico-científico, é possível afirmar que este tipo de texto tanto possui um referente textual, isto é, centrado no texto em si, sem nenhuma referência explícita à situação na qual se encontram o emissor/autor e o receptor/leitor, quanto um referencial situacional.

Como todo esse esquema voltado à explicação do processo de comunicação envolve o conceito de informação, é preciso que se diga que a informação “é a medida de uma possibilidade de escolha na seleção de uma mensagem (...). [Ela] representa a liberdade de escolha que se tem ao construir uma mensagem” (ECO, 1976, p. 13).

Essa liberdade de escolha relaciona-se, de algum modo, à intenção de convencimento do destinatário presente também neste tipo de produção textual uma vez que, partindo do que postula Berlo (1999), existe uma intenção persuasiva em todo processo comunicativo. Em outras palavras, assim como o objetivo da comunicação é persuadir, convencer, convocando alguém a compartilhar, ou no mínimo, aceitar nosso ponto de vista a respeito de algo, também o autor de textos acadêmicos pretende, por meio de seus textos, obter a aceitação de seus pares a respeito da pertinência e da validade de seus argumentos.

Com efeito, todo autor que aceita enviar artigos a uma revista especializada está convicto da relevância de suas ideias e as expõe, a fim de que outros venham a partilhar do seu ponto de vista. Isto ocorre porque todos “nós nos comunicamos para influenciar – para influenciar com intenção” (BERLO, 1999, p. 12). Tal intencionalidade é a um só tempo o objetivo e o mecanismo que engendra o ato comunicativo. Desse modo, a questão de que a comunicação possui um objetivo, uma intenção fica claramente estabelecida.

O mecanismo que envolve tanto o interesse de divulgação quanto a necessidade de persuasão se estrutura a partir de esquemas comunicativos amplamente analisados e discutidos por pesquisadores e autores como Claude Shannon, William Weaver, Umberto Eco e Eduardo Neiva.

Neiva (1991) destaca em seus estudos o modelo comunicacional de Shannon e Weaver: dois engenheiros de telecomunicações e pesquisadores cujos trabalhos tinham por escopo elaborar um modelo intelectual que fosse capaz de explicar a transmissão correta e precisa das mensagens. É ainda Neiva que aponta para o modelo proposto por

Eco, cuja formulação seria mais adequada à comunicação humana, por levar em consideração alguns aspectos que não podem e não devem ser deixados de lado quando se trata desse tipo de comunicação. Tais aspectos, afirma Neiva (1991, p. 89), permitem a percepção de que "a transmissão e a recepção de mensagens tornam-se mais complexas, especialmente porque a ambiguidade, a imprecisão, as pressuposições, a qualidade de ser vago não estão ausentes do processo: podem ser até conscientemente usados para propósito de engano, manipulação e encobrimento".

No modelo Shannon-Weaver, considera-se a existência dos seguintes elementos: *fonte de informação, transmissão, canal, receptor, destino*. No canal, estaria a fonte do ruído que perturba a comunicação. Já o modelo proposto por Eco organiza-se em torno dos seguintes itens: *emitente, mensagem codificada, canal, mensagem como fonte de informação e/ou de expressão, destinatário, texto interpretado*. Mesclando-se os dois esquemas, é possível estabelecer o seguinte plano de equivalência centrado em um modelo mais genérico: a fonte de informação e o emitente correspondem ao emissor ou codificador; o canal – presente nos dois esquemas - é o meio pelo se transmite a mensagem; o receptor equivale ao destinatário, que é aquele que recebe a mensagem e desempenha a função de decodificá-la.

A distinção entre os dois esquemas em foco se estabelece da seguinte forma: enquanto Shannon e Weaver incluem os conceitos de transmissão e destino que representam, respectivamente, o início da atividade comunicativa e o local aonde a mensagem deverá chegar e que não se confunde necessariamente com o ser humano, Eco acrescenta os conceitos de mensagem codificada, mensagem como fonte de informação ou interpretação e texto interpretado, o que torna seu esquema mais adaptado à comunicação humana que contêm as ideias de contexto, de circunstância e de conteúdo. Ambos os esquemas, entretanto, consideram o pressuposto básico da codificação, do canal e da decodificação como elementos primordiais ao propósito comunicativo.

A respeito do canal, sabe-se, conforme dito anteriormente, que ele também pode ser fonte de ruído. Desse modo, convém ressaltar que ruído é tudo o que dificulta a comunicação eficaz de uma mensagem. No caso de uma transmissão radiofônica, o ruído pode ser um chiado oriundo da má sintonia que dificulta a audição e, portanto, a compreensão da mensagem. No caso do texto escrito, esse ruído pode ser provocado por diversos fatores como: a escolha inadequada dos itens léxicos, a existência de períodos muito longos, de concordâncias inadequadas, de traduções mal feitas, ou, ainda, da falta

de conhecimento – por parte do receptor ou destinatário – dos códigos e do contexto que perpassam a composição da mensagem. Como exemplo desse ruído textual podemos imaginar um contexto em que um leitor brasileiro, que não leia em nenhuma outra língua além do português, veja-se diante de uma citação em língua diferente do português. Nesse caso, o desconhecimento da língua estrangeira pode dificultar a compreensão da mensagem impedindo que a comunicação se complete. Outro tipo de ruído textual pode ser verificado quando o leitor desconhece o contexto e a circunstância em que o texto foi produzido.

A esse respeito, Eco (1991, p. 127) observa que contexto e circunstância dinamizam a compreensão do papel desempenhado pelo código na comunicação uma vez que

> o cruzamento das circunstâncias e das pressuposições entrelaça-se com o cruzamento dos códigos e dos subcódigos, fazendo de cada mensagem ou texto uma forma vazia a que se podem atribuir vários sentidos possíveis. A mesma multiplicidade dos códigos e a indefinida variedade dos contextos e das circunstâncias faz com que a mesma mensagem possa ser decodificada de diversos pontos de vista e com referência a diversos sistemas de convenções. A denotação de base pode ser entendida como o emitente queria que fosse entendida, mas as conotações mudam simplesmente porque o destinatário segue percursos de leitura diversos dos previstos pelo emitente.

Em outras palavras, a mensagem é o que o seu autor quer dizer mais o que o seu receptor compreender. Desta forma, desconsiderar a atuação do contexto implica ignorar o uso tentando situar a dinâmica comunicativa em um espaço de regras estáticas.

Cumpre ainda destacar que, embora não estando presente nos dois esquemas apresentados anteriormente, é necessário que se inclua no processo comunicativo o conceito de *código* que, por sua vez, evoca a ideia de *sistema*. De acordo com Neiva (1991, p. 86 ss), o código é

> um sistema de regras que discrimina os elementos do sistema, estabelece as correspondências formadoras dos significados dos termos e prevê que respostas prováveis teremos quando da emissão da mensagem (...). As mensagens, regidas por códigos, comunicam informações. O código é condição de qualquer ato comunicativo que, sempre, pressupõe dois termos (...). De um lado, aquele que quer transmitir a mensagem coloca-a num código, enquanto quem a recebe decodifica-a.

Sabatini (1994, p.28) apresenta o código como sendo

> O acordo em cuja base se estabelecem os significados dos diversos sinais (...); essa palavra significa exatamente ‘acordo, convenção, regra estabelecida

> por alguém'. Estas regras, estabelecidas pelos homens a fim de compreenderem-se, são respeitadas; podem, certamente, ser modificadas, mas, nesse caso, serão necessárias novas regras a fim de que não se comprometa a compreensão. Toda linguagem que realmente funcione deve estar fundamentada sobre um código, isto é, um conjunto de regras (...)[33].

No que concerne especificamente ao uso da linguagem, que é um código, convém observar que, não obstante tenhamos, por exemplo, a gramática para orientar quanto a certos aspectos estruturais de uma língua, o uso pode determinar e até consagrar uma variação ao que preconiza a norma, ou seja, norma e possibilidades de uso devem ser consideradas não apenas durante a produção de um texto, bem como durante a revisão. Assim, o revisor deve estar atento aos objetivos do autor, ao uso do código e à presença de possíveis ruídos.

Interessa-nos, portanto, a partir desse momento, abordar alguns princípios da LT a fim de, posteriormente, apresentar algumas considerações sobre o processo de revisão textual, destacando a atenção que o revisor deve ter com algumas questões com as quais irá se deparar, a saber, a intenção comunicativa, o contexto e as circunstâncias da produção do texto a ser revisado. Em outras palavras, ao se encontrar diante do texto que lhe cai em mãos para revisar, o revisor lidará não apenas com letras, palavras e frases, mas com problemas relevantes que o conduzirão a indagações-chave como: que texto é aquele, a quem se destina, qual o seu objetivo, de que estruturas o autor lança mão para apresentar seus argumentos, e se, do ponto de vista de alguns pressupostos da LT, ele está aceitável, coerente, coeso e claro.

2. Linguística textual: identificando alguns conceitos fundamentais

Como toda ciência que cuida da comunicação humana e dos meios pelos quais ela se estabelece, a LT está em constante diálogo com a TC e também com a análise do discurso (AD) e cada uma delas tem contribuições muito importantes no que diz respeito ao trabalho com o texto em quaisquer das formas como ele se apresente.

33 l'accordo in base al quale si stabiliscono i significati dei diversi segnali (...); questa parola significa proprio 'accordo, convenzione, regola stabilita da qualcuno'. Queste regole, stabilite dagli uomini per capirsi, vanno rispettate; si possono certamente cambiare, ma allora, bisogna stabilire delle nuove [regole] altrimenti viene a mancare la comprensione. Ogni linguaggio che veramente funzione deve essere fondato su un codice, cioè una serie di regole (...).

Todavia, aquilo que mais nos interessa nesse momento é partir dos conceitos mais caros à LT naquilo que concerne ao texto e à textualidade, a saber, de coesão, coerência, fatores pragmáticos e sentido.

No presente trabalho, entretanto, limitaremos nossas considerações apenas aos conceitos de *texto, textualidade, contexto, intencionalidade e aceitabilidade,* visando a demonstrar sua importância para o revisor. O trabalho de revisão não se limita apenas a buscar problemas que podem ser resolvidos com uma rápida consulta à gramática normativa, ao dicionário ou ao vocabulário ortográfico, mas se estende à necessidade de identificar e tentar reelaborar trechos do texto que dificultam a compreensão.

Gostaríamos de deixar claro desde já que não temos a intenção de contrapor teorias, porque nosso interesse consiste em apresentar um cabedal teórico importante que seja útil ao revisor de textos. A atividade de revisão tem sido realizado por "curiosos" que partem de uma premissa falsa de que basta conhecer uns poucos pontos de gramática para que se possa proceder à revisão de textos. Tampouco intencionamos fazer críticas à gramática cujo conhecimento não pode ser dispensado. Queremos, antes, estabelecer que o trabalho de revisar textos implica compreender que o texto é um meio de comunicação que envolve os processos de emissão, recepção, codificação e decodificação, cujo resultado é a compreensão. Sem estes, a concepção de texto não ultrapassa o limite da frase, portanto não atinge o que Val (1997, p.3) chama de *textualidade* e define como "conjunto de características que fazem com que um texto seja um texto, e não apenas uma sequência de frases". A concepção de texto e de textualidade apresentada por Val encontra eco em outros autores que tomam o texto como seu objeto de análise ou de definição.

Para Matthews (1997, p. 376), por exemplo, o sentido de texto foi ampliado pelos linguistas no sentido de cobrir uma extensão coerente da fala e da escrita.

Barros (1994) apresenta o texto como o elemento que estabelece a comunicação entre dois sujeitos e identifica o seu lugar como sendo aquele dos objetos culturais presentes em uma sociedade de classes com formações ideológicas específicas. Nesse sentido, o texto não pode ser dissociado de certo contexto sociohistórico que o envolve e que é fundamental para a compreensão do seu sentido.

Fávero e Koch (1988) também destacam o papel do contexto situacional para a compreensão do texto de modo que se torna possível compreender que o contexto, é um dos fatores preponderantes no estabelecimento da coerência e, portanto, do sentido do texto.

Outros autores como Lyons (1995) e Carter (1996) também tratam da importância do contexto na produção do texto cujo conteúdo será compreendido de maneira mais eficiente se o autor e o leitor compartilharem visões e experiências de mundo minimamente próximas.

Fica claro, pois, que textualidade e contexto são elementos fundamentais para que o texto, além de ser produzido, possa circular e cumprir sua proposta comunicativa.

Conhecer o contexto de produção e circulação de um texto é, portanto, um dado essencial para a sua aceitação dentro daquilo que Beaugrande e Dressler (1994) chamaram de aceitabilidade ao discutirem os fatores pragmáticos do texto.

Ao analisarem as condições de textualidade, Beaugrande e Dressler enumeram cinco fatores com sendo importantes partícipes no processo de construção textual, a saber: intencionalidade, aceitabilidade, situacionalidade, informatividade e intertextualidade. Todos esses elementos estão relacionados entre si e não se pode dizer que haja um que seja mais importante do que o outro. Todavia, conforme anunciamos anteriormente, tomaremos apenas os dois primeiros – intencionalidade e aceitabilidade – e sua importância na elaboração dos textos acadêmico-científicos para, finalmente, abordarmos o papel do revisor de textos.

A intencionalidade se relaciona ao interesse que o autor tem em produzir um texto coeso, coerente e capaz de atingir seus objetivos comunicativos na veiculação de uma determinada mensagem. O objetivo varia conforme o texto que se produz. No caso do texto acadêmico-científico, o objetivo é aquele de produzir e fazer circular o conhecimento em uma determinada área de conhecimento por meio da apresentação de resultados parciais ou finais de pesquisas, por exemplo.

A aceitabilidade, por sua vez, diz respeito à postura que o recebedor do texto tem considerando-se suas expectativas em relação à clareza e a coerência da mensagem. Em outras palavras, o leitor do texto acadêmico-científico busca, segundo seus interesses, ampliar ou aprimorar seus conhecimentos em uma determinada área com o objetivo de embasar sua prática profissional ou de desenvolver sua pesquisa.

Postulamos que intencionalidade e aceitabilidade são duas faces da mesma moeda uma vez que entre o autor e o leitor será estabelecida uma espécie de acordo de cooperação por meio do qual a intenção do autor será sancionada pela aceitação do leitor. No momento em que esse acordo se estabelece, o leitor passa a dar crédito ao texto do autor cooperando com ele na atribuição de sentido por meio de justificativas de intencionalidade. Compreender essa dinâmica é fundamental para o revisor de texto

uma vez que esse tipo de cumplicidade estabelecido entre o autor e o leitor faz com que seja necessário ter cuidado para evitar afirmações categóricas sobre falta de sentido.

O revisor deve ter sensibilidade para realizar seu trabalho sem interferir na intenção que o autor supostamente teve visando a um público-alvo específico. Essa sensibilidade deverá conduzi-lo ao discernimento não sobre o que fazer, mas, sobretudo o que não fazer, quando não fazer e por que motivo não fazer, visando a certo grau de excelência como medida para o seu trabalho.

3. O Revisor de textos: do autor ao leitor, um trabalho de mediação

No seu trabalho com textos, é preciso que se diga que o revisor não é um crítico, um analista, um censor ou um guardião do "bem escrever". Ele é, antes, um facilitador da comunicação entre o emissor e o receptor da mensagem que passa, necessariamente, por um canal ou veículo que, no caso particular deste trabalho, são as revistas de produção acadêmica. Sua função consiste em anotar e apontar os problemas que possam comprometer a comunicação. Cabe ao revisor, esse profissional dos bastidores, ser suficientemente equilibrado e sensato para saber reconhecer as variadas modalidades de texto e o rigor que deve utilizar ao revisar cada uma delas. Entretanto, que esse equilíbrio e essa sensatez não se transformem em sinônimo de falta de critério, visto que há sempre um mínimo de norma a ser observada. O texto é comunicação e, como tal, deve estar o mais que possível livre de elementos "poluidores" que possam provocar a entropia e o consequente ruído que dificulta, ou mesmo impede, a comunicação. Ao revisor de textos cabe, de acordo com as premissas da teoria da comunicação, eliminar, ou ao menos reduzir, a entropia no sentido de evitar um congestionamento do canal que seja prejudicial à comunicação que um emissor pretende estabelecer com um receptor. O revisor é um sinalizador que aponta sem interferir, sobretudo quando o assunto sai do plano linguístico para o campo do conteúdo. Nesse sentido, pode-se dizer que o revisor atua como um desobstruidor do canal, liberando-o daquilo que pode provocar entropia ou ruído.

No plano da LT o revisor de textos deverá orientar seu trabalho com cautela para a observação dos fatores pragmáticos – especialmente, no caso específico do presente trabalho, a intencionalidade e a aceitabilidade - que, ao lado da coesão e da coerência,

garantem legibilidade ao texto. No que concerne mais especificamente às normas gramaticais, é preciso que o revisor saiba usá-las em favor do texto e da textualidade.

Nesse sentido, torna-se importante explicitar que o revisor não possui liberdade irrestrita para modificar o texto, uma vez que, independentemente do seu conhecimento linguístico e da sua experiência profissional, existe o acordo de cooperação de que falamos anteriormente. Revisor e autor devem trabalhar cooperativamente para garantir (ou minimizar as dificuldades) de compreensão do texto. Nesse sentido, é fundamental que o revisor não caia na tentação de se considerar um especialista em tal ou qual área mesmo que o seu trabalho lhe possa facultar o desenvolvimento de ampla cultura.

Convém ao revisor observar que o texto é um todo que envolve, a um só tempo, *contexto, intencionalidade e aceitabilidade*, além de outros mecanismos garantidores de clareza, de legibilidade, de sentido. Cabe, pois, ao revisor atuar auxiliar o autor a atingir sua meta de fundamentar/demonstrar uma teoria, um princípio, uma experiência.

Nesse sentido, cabe a ele estar atento às orientações da LT que visam a identificar um texto como um texto; especialmente porque o texto científico deve ser preciso, conciso, objetivo e claro, a fim de comunicar com eficácia desde o andamento ou o resultado de uma pesquisa até a criação ou revisão de conceitos teóricos pertinentes à área à qual pertence.

Unindo a TC à LT, o revisor deverá fazer movimentos constantes, ora colocando-se no lugar do autor-emissor, ora no lugar do leitor-receptor, cuidando de evitar excessos que prejudiquem a comunicação, burilando elementos que comprometam a clareza, a coerência e a coesão do texto, e apontando para o excesso de informação que quase sempre prejudica a comunicação. Em outras palavras, ao revisor caberá atuar no sentido de evitar o ruído na comunicação, sempre levando em consideração o contexto da produção textual e fazendo com que a comunicação entre autor e público-alvo seja eficiente.

É nesse movimento que se encontra o seu trabalho de mediação cujo objetivo último é manter o equilíbrio da tríade autor-contexto-leitor.

Como exemplo do trabalho de mediação, apresentamos três pequenos fragmentos em sua forma original. Em cada um dos originais destacamos as partes que comprometiam, de algum modo, a mensagem a ser comunicada. Logo a seguir fornecemos as sugestões de alteração oferecidas aos autores e que, no momento da revisão, foram as que nos pareceram mais adequadas. Evidentemente, cada revisor poderia dar uma resposta diferente à questão, indicando opções distintas de

reestruturação. Contudo, nosso objetivo não é discutir as inúmeras possibilidades organizacionais existentes, mas tão somente exemplificar concretamente a importância da revisão como um trabalho de mediação. Senão vejamos:

Fragmento 1	**Texto sugerido**
Desde tempos imemoriais as montanhas *tem* sido consideradas o trono dos deuses, cercadas *em mistério* - especialmente *dos deuses* e *poderes brilhantes* e *celestiais*, a quem os homens observavam *de abaixo*, *que miravam aos homens*, abençoando-os.	Desde tempos imemoriais, as montanhas, cercadas de mistério, têm sido consideradas o trono dos deuses, especialmente dos deuses de poderes brilhantes e celestiais, a quem os homens observavam de baixo.Tais divindades olhavam para os homens, abençoando-os.

Fragmento 2	**Texto sugerido**
A caracterização dos *mesmos* chega *mesmo* ao requinte, de *identificá-los em seus diferentes graus de periculosidade, preço, características físicas dos prostitutos* (...). *Além disso*, o turismo oficial atua através de agências de viagens, especificamente, para atender a grupos minoritários, caso dos homossexuais, que procuram tais serviços até mesmo no caso da prostituição, no sentido de obter informações, fato já encontrado nas cidades do Rio de Janeiro e São Paulo, sem falar nas revistas especializadas que apresentam matérias e pequenos guias de informações.	Além disso, o turismo oficial, especialmente em São Paulo e Rio de Janeiro, conta com a atuação de agências de viagens cuja clientela é constituída por grupos minoritários (neste caso os homossexuais) que, às vezes, buscam informações sobre serviços de prostituição apresentados em revistas ou pequenos guias especializados.

Fragmento 3	**Texto sugerido**
Esta pescaria inicia com um ritual mágico, para atrair os peixes, *onde pescam com varas na beira do rio matando os que foram fisgados. Em seguida* são assados na brasa. *Em seguida*, homens colhem galhos para trançar um arrastão. Os peixes *são forçados* a cair na rede e fora da água são mortos com machados, tendo sua pele retirada na areia e a carne cortada para ser *transportado*.	Esta pescaria é iniciada com um ritual mágico, no qual os homens colhem galhos para trançar um arrastão e pescar os peixes. Em seguida, os peixes capturados são mortos com machados e descamados ainda na areia. Por fim sua carne é cortada para ser transportada.

Conclusão

Buscamos nesse trabalho apresentar o trabalho do revisor de textos acadêmico-científicos. A meta é aperfeiçoar a estruturação textual para favorecer a construção do sentido. Buscou-se a orientação de alguns pressupostos da TC e da LT, centrando-nos no fato de que a relação estabelecida entre o revisor e o texto acadêmico é um campo ainda pouco explorado. Com efeito, em breves pesquisas feitas no portal de periódicos da CAPES ou no site do Banco de Dissertações e Teses, deparamo-nos muito mais com estudos voltados para a análise de textos escolares dos ensinos Fundamental e Médio.

Do ponto de vista da TC, trabalhamos com os conceitos de *emissor, receptor, mensagem, canal, ruído e código* para identificar problemas que comprometem a transmissão de uma mensagem clara. Do ponto de vista da LT, centramo-nos nos conceitos de *texto, textualidade, contexto, intencionalidade e aceitabilidade* para indicar alguns dos elementos primordiais ao ato comunicativo.

Do ponto de vista do revisor, partimos do fato de que a produção textual envolve conceitos que devem estar presentes tanto no ato de produção quanto no de revisão. Nesse sentido, buscamos demonstrar que o revisor não é apenas um leitor, mas o mediador que busca adequar o pensamento do autor ao conhecimento do mundo do leitor, ora colocando-se no lugar deste, ora no lugar daquele. Tal mediação deverá ser realizada com base em conhecimentos teóricos de ordem gramatical e extragramatical a fim de unir, quando o autor não o faz, os conceitos mais caros tanto à TC quanto à LT viando sempre à construção do sentido que é a finalidade de toda produção textual.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Barros, Diana Luz Pessoa de. 1994. *Teoria semiótica do texto*. 2. ed. São Paulo: Ática, 1994.

Beaugrande, Robert-Alain de; Dresler, Wolfgang Ulrich. 1994. *Introduzione alla linguistica testuale*. Bologna: Il Mulino.

Berlo, David K. 1999. *O processo da comunicação* – Introdução à teoria e à prática. 9.ed. São Paulo: Martins Fontes.

Carter, Ronald *et al*. 1997. *Working with texts* – a core book for language analysis. London: Routledge.

Coté, Robert A. 2014. Peer Feedback in Anonymous Peer Review in an EFL Writing Class in Spain. *Gist*: Revista Colombiana de Educación Bilingue, Issue 9, p. 67-87.

Eco, Umberto. 1976. *A estrutura ausente*. 3.ed. São Paulo: Perspectiva.

_____. 1991. *Tratado geral de semiótica*. 2.ed. São Paulo: Perspectiva.

Fávero, Leonor Lopes; Koch, Ingedore G. Villaça. 1988. *Linguística textual*: introdução. 2.ed. São Paulo: Cortez.

Leite, Délia Ribeiro; Magalhães, José Olímpio. 2014. O movimento dos olhos na detecção de erros em textos: leitura e revisão. *Signo*, vol. 38, Iss 0, p. 184-201.

Lyons, John. 1995. *Introduction to theoretical linguistics*. Cambridge: Cambridge University Press.

Matthews, PH. *Concise dictionary of linguistics*. 1997. New York: Oxford University Press.

Neiva, Eduardo. 1991. *Comunicação, teoria e prática social*. São Paulo: Brasiliense.

Rocha, Harrison Da Vieira. 2012. *Um novo paradigma de revisão de texto: discurso, gênero e multimodalidade* - Universidade de Brasília, Brasília. 2012. Tese (doutorado) - Universidade de Brasília, Instituto de Letras, Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas. Programa de Pós-Graduação em Linguística, Doutorado em Linguística.

Sabatini, Francesco. 1994. *La comunicazione e gli usi della língua*. 2.ed. Torino: Loescher.

Teixeira, Juliano Machado; OLIVEIRA, Jose Palazzo Moreira De. 2011. *Editoração colaborativa e revisão aberta de textos científicos* (Collaborative Writing and Open Review of Scientific Papers), 2011. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Instituto de Informática. Programa de Pós-graduação em Computação.

Val, Maria da Graça Costa. 1997. *Redação e textualidade*. São Paulo: Martins Fontes.

Vanoye, Francis. 2002. *Usos da linguagem*: problemas e técnicas na produção oral e escrita. São Paulo: Martins Fontes.

De volta ao futuro da língua portuguesa.
Atas do V SIMELP - Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa
Simpósio 22 - Questões semântico-sintáticas na pesquisa e no ensino da língua portuguesa, 3301-3316
ISBN 978-88-8305-127-2
DOI 10.1285/i9788883051272p3301
http://siba-ese.unisalento.it, © 2017 Università del Salento

AS RELAÇÕES SINTÁTICAS NA OBRA DE LYGIA BOJUNGA: O FATO LINGUÍSTICO-EXPRESSIVO COMO MOTIVAÇÃO PARA O ENSINO DE LÍNGUA MATERNA

Maria Teresa Gonçalves PEREIRA[34]
Darcilia SIMÕES

RESUMO
A presente comunicação baseia-se em pesquisa filiada à linha de pesquisa "Ensino de língua portuguesa: história, políticas, sentido social, metodologia e pesquisa". A meta da investigação é aperfeiçoar a prática de ensino dessa língua com a exploração do texto literário, considerado exemplo significativo da concretização dos fenômenos linguístico-expressivos que o constituem, atribuindo-lhe os sentidos que o singularizam. Elegemos obras de Lygia Bojunga, escritora conceituada internacionalmente, como *corpus* para tais demonstrações. Objetivamos recortar fatos de ordem sintática que contribuem para a expressividade que emana dos textos, conferindo-lhe vigor, sutileza, humor e capturando o leitor com os elementos criativos da narrativa. A metodologia é a mediação adequada do professor conduzindo o aluno ao ritual iniciático da percepção de que, no caso, a sintaxe extrapola conceitos e regras em favor da expressividade. A base teórica é a estilística, com ideias de CRESSOT (1980); GUIRAUD (1970); MARTINS (1989); CÂMARA JR (1978); GARCIA (2002); etc. Orientamos a discussão dos recursos que moldam, estruturam, articulam e transformam a língua em objeto artístico. A utilização competente das relações sintáticas por Lygia Bojunga resulta em texto literário de qualidade, com um sabor que atende aos paladares mais exigentes, sem perder a coloquialidade que o caracteriza. O projeto visa a demonstrar que a língua literária reflete a cultura de um país, inserindo o indivíduo na sociedade a que pertence e construindo o percurso sócio-histórico e cultural indispensável à plena cidadania. Como se trata de um projeto em andamento, os resultados preliminares serão demonstrados no exemplário levado à comunicação.

PALAVRAS-CHAVE: Língua literária; Relações Sintáticas; Expressividade; Ensino.

A literariedade de uma obra consiste na perícia do escritor em se desviar das normas e usos consensuais de uma língua, estabelecendo, assim, novos significados, por um novo tratamento do acervo existente ou pela criação de novas formas de expressão.

34 UERJ, Instituto de Letras, Departamento de Língua Portuguesa, Literatura Portuguesa e Filologia. Rua São Francisco Xavier, nº 524, Pavilhão João Lyra Filho, 11º andar, Bloco F, sala 11.144, Bairro Maracanã, CEP 200.550-013, Rio de Janeiro - RJ. mtgpereira@yahoo.com.br e darcilia.simoes@pq.cnpq.br

Como pretendemos focalizar os recursos linguísticos utilizados por Lygia Bojunga em seu processo de escritura literária, optamos pelo método estilístico que, a nosso ver, é o mais eficaz para abordar o fenômeno linguístico-expressivo. A descrição puramente gramatical abrange os aspectos afetivos, responsáveis por frequentes rupturas ou desvios dos padrões da língua, que são indicados como erros gramaticais, quando representam o exercício criativo da linguagem, prova de conhecimento e domínio da expressão.

Para Mattoso Câmara Jr. (1978, p.29):

> Os traços estilísticos (...) revelam estados d'alma e impulsos da vontade, latentes na enunciação de palavras, e, nesta base, distinguem como duas ou mais enunciações o que é uma palavra única pelo prisma representativo.

A Estilística pode estudar o estilo de um escritor ou de um grupo, de hoje ou de uma época passada, de diferentes escolas literárias, etc.

Convém ressaltar que aqui falamos de um estilo particular. A maioria destes procedimentos, entretanto, já conhecidos e utilizados, resultam de uma gama extensa de fatores ou condicionamentos culturais, como as influências do meio, da época e da estrutura linguística.

Procedemos a um levantamento dos traços linguístico-expressivos que julgamos mais importantes de acordo com o grau de força e de sensibilidade que a escritora dá ao seu estilo por meio de determinada escolha. Em seguida, separamo-los, reunindo no mesmo item/tópico ocorrências cujas características sejam semelhantes, colocando cada uma delas no lugar a que pertencem, segundo a divisão estilística: fônica (do som), lexical (da palavra), sintática (da estrutura) e da enunciação. Para este trabalho, nos ateremos aos recursos sintáticos e recorreremos à Semântica para atribuição dos sentidos.

A Semântica como objeto de estudo traz consigo a dificuldade de abordagem devido à amplitude e à complexidade inerentes aos fenômenos relativos ao significado.

Os estudos linguísticos no século passado sofreram, sem dúvida, uma aceleração e grande avanço. Isto se deu principalmente com as fases estruturalista e gerativista, que propiciaram amplo conhecimento da gramática (fonologia, morfologia e sintaxe), mas não conseguiram dar conta, com igual rigor e coerência, da Semântica, segundo Marques (1990).

Existem conceitos que procuram esclarecer o termo. Conceituar, porém, nem sempre esclarece. Por exemplo: semântica é a ciência que estuda o significado (ou o

sentido, ou a significação). Cabe aqui a pergunta: o que é significado, sentido ou significação? Estes termos são tomados de formas diversas ou como sinônimos por vários autores e os conceitos estão longe de serem firmados de forma inequívoca.

Ilari e Geraldi (1985, p.6) apresentam a questão da seguinte forma:

> A palavra ciência evoca domínios de investigação claramente definidos, a respeito dos quais os cientistas aperfeiçoaram métodos de análise unanimemente aceitos, e elaboraram conhecimentos coerentemente articulados e fiéis aos fatos. Ao contrário disso, a semântica é um domínio de investigação de limites movediços; semanticistas de diferentes escolas utilizam conceitos e jargões sem medida comum, explorando em suas análises fenômenos cujas relações não são sempre claras: em oposição à imagem integrada que a palavra ciência evoca, a semântica aparece, em suma, não como um corpo de doutrina, mas como o terreno em que se debatem problemas cujas conexões não são sempre óbvias.

Diante desse problema, começamos por admitir a simplicidade da observação de que "as línguas são mecanismos de veiculação de informações, porque as formas linguísticas são sinais portadores de sentido" (Marques, 1990, p.10). Isso mostra a Semântica como o plano fundamental da linguagem, permitindo a veiculação de conteúdos simbólicos referentes à representação das ideias e dos sentimentos.

Como ciência do significado, a Semântica é abordada sempre com certo grau de subjetividade, já que se trata de um fenômeno a ser interpretado. Espera-se, no entanto, uma abordagem mais "científica" (objetiva):

Maria Helena Marques (1990, p.12) critica:

> Em nome da ciência, deixa-se à margem no estudo da linguagem o que constitui a essência da linguagem: a troca de conteúdos ou valores semânticos, a organização da experiência e a veiculação de informações, objetivas e subjetivas, entre indivíduos.

O nosso estudo busca reafirmar o aspecto semântico como fundamental para uma abordagem linguística, apresentando também uma especificidade de objeto da mesma maneira que os planos fonológico, sintático e morfológico apresentam.

Abordaremos o fenômeno linguístico apreendendo o sentido, principalmente de expressões e estruturas que se fazem mais particulares dentro do uso corrente da língua.

Para Câmara Jr. (1978, p.66):

> O sistema de ordenação dos elementos linguísticos, ou sintaxe, é muito menos rígido e estrito do que o das formas ou o dos sons, pelo menos em uma língua como a nossa. As possibilidades de escolha são aí numerosas, pois o princípio intelectivo diretor só se fixa realmente em poucos pontos

essenciais.

A sintaxe é uma atividade extremamente criadora, estando dentro do domínio gramatical, como também do estilístico. A seleção dos termos frásicos e a sua combinação possibilitam ao falante um grande número de frases novas e compreensíveis. Na maioria das vezes, a escolha não corresponderá necessariamente a um fenômeno estilístico, mas à variação sintática. O fenômeno estilístico deverá pressupor um valor expressivo em potencial, que o distinguirá dos demais por adquirir o seu tom particular-neutro ou afetivo.

O estilo do escritor faz-se pelo desvio da norma que, muitas vezes, pode ser visto pelo "olho normativo" do gramático como erro. A gramática normativa estabelece um número determinado de possibilidades; o que passa dessa medida é *erro*. Assim, esta suprime variantes que a língua abriga, e se furta das considerações estilísticas. A língua é dinâmica e abarca as necessidades expressivas de seus falantes, tornando-se mais rica pelas permanentes contribuições.

A sintaxe é profundamente explorada por Lygia Bojunga, desde a ordenação das palavras até a utilização do parágrafo, passando pela pontuação que, aqui, deixa de ser mera separação de elementos sintáticos e necessidade rítmica de entoação para atuar como elemento enfatizante.

Antes de iniciar a exploração dos textos, cumpre esclarecer que os nomes dos livros aparecerão por meio de seus respectivos códigos, seguidos do número da página onde foi encontrada a ocorrência linguística em questão.

TÍTULOS QUE COMPÕEM O *CORPUS* DE ANÁLISE	CÓDIGO
Angélica	*Angélica*
A Bolsa Amarela	*Bolsa*
A Casa da Madrinha	*Casa*
Os Colegas	*Colegas*
Corda Bamba	*Corda*
Fazendo Ana Paz	*Ana*
Livro: um encontro com Lygia Bojunga Nunes	*Livro*
O Meu Amigo Pintor	*Pintor*
Nós Três	*Nós*
O Sofá Estampado	*Sofá*
Paisagem	*Paisagem*
Tchau	*Tchau*

Tabela 1 – títulos do corpus

Examinemos, então:

- A frase

Definir o conceito de frase não é uma tarefa tão simples como, a princípio,

parece:

> Uma frase é o enunciador de uma ação ou de um juízo. (Cressot, 1980, p.199)
>
> Frase é uma unidade verbal com sentido completo e caracterizada por entoação típica: um todo significativo, por intermédio do qual o homem exprime seu pensamento e/ou sentimento. Pode ser brevíssima, constituída às vezes por uma só palavra, ou longa e acidentada, englobando vários e complexos elementos. (Rocha Lima, 1994, p.232)
>
> Frase é todo enunciado suficiente por si mesmo para estabelecer comunicação. Pode expressar um juízo, indicar uma ação, estado ou fenômeno, transmitir um apelo, uma ordem ou exteriorizar emoções. (Garcia, 2002, p.32)

Como se percebe, nas três conceituações citadas, não há unanimidade. Pelo exposto, não chegamos a uma única definição. Acreditamos que se complementam. Para nós, a frase é medida pela entoação que marca o início e o final, podendo tratar-se de uma interjeição vagamente articulada ou de uma formulação extensa e complexa.

Acerca da frase, uma das características mais marcantes da autora é o seu encurtamento. Para isso, há uma profusão de cortes, paradas, dissonâncias, procurando cuidadosamente estabelecer uma ordem de palavras, chegando-se até a eliminação de partículas de conexão lógica e de dependência sintática.

> Vários fatores determinantes intervêm no encurtamento da frase. De um lado o desejo estético de libertar-se da servidão às medidas rítmicas e musicais da frase tradicional — buscando um novo sistema melódico. Em segundo lugar, o desejo de aproximar o mais possível a língua literária da língua falada; não somente naquelas formas que reproduzem a expressão oral, como o diálogo, o monólogo, ou o estilo indireto livre, mas também no corpo da narrativa, na própria linguagem do autor. (Guerra da Cal, 1981, p.262).

Cressot (1980, p.260) acrescenta ainda:

> Uma sequência de frases curtas pode corresponder a uma visão e uma intenção de um relato fragmentário; o pensamento vai se formando, progressivamente, os fatos desfilam, pela ordem cronológica em que chegam à consciência. Cabe ao leitor o cuidado de fazer a síntese. Determinada frase exprimirá a acuidade de uma observação, a instantaneidade de uma reação, uma conclusão peremptória, um episódio. A sua secura traduzirá de modo excelente a nitidez do fato isolado do seu contexto, uma notação sumária ou típica.

A frase, para Lygia Bojunga, não é somente um agrupamento verbal significativo, mas também uma estrutura rítmica e sonora, diferente do modelo

tradicional, que só é possível pela sucessão das várias frases curtas, expressando um maior vigor e dinamismo entoativos.

Em todos os exemplos que se seguem, observamos que tanto a linha lógica da frase como o arcabouço sintático que lhes dá forma são de grande simplicidade. A acumulação de expressões variantes de uma mesma ideia e o desenvolvimento gradativo da cena nos dá a sensação de que a frase se elabora diante de nós, de que a expressão completa a ideia, atribuindo-lhe força afetiva. Isto imprime a ilusão de que as coisas estão sendo ditas e não escritas.

Os fragmentos a seguir ratificam a nossa posição:

> Fiquei olhando pra casa dele. E ele acabou dizendo que tava brincando. Não adiantou: a velha egoísta já tinha me caído mal. Fechei a porta de novo e não ia dar pra escutar mais nada.
>
> O meu filho foi embora.
>
> O chuveiro me refrescou.
>
> A bolsa foi arrumada. *Ana,* 24
>
> Peguei o lápis; voltei pra Ana Paz- velha. Fiz acordando lá na cadeira de palhinha da cozinha. O dia estava nascendo; o fogão agora tinha só cinza, tava frio. Ana Paz ficou escutando. A casa ainda não tinha acordado. Deu vontade de ver a Casa assim, tão quieta. Se levantou, atravessou o corredor e abriu a porta que dava pro pátio.
>
> Limo, folha seca e poeira na pedra do chão. Limo, folha seca e poeira no banco da pedra. E no chafariz também, só limo e pó. Ela ficou parada, pensando há quanto tempo não saía água da bica, há quanto tempo ninguém conversava com o pátio. Olhou pro telhado. *Ana,* 29
>
> Tem uma toalha xadrez na mesa. O pano é azul e branco. Tem a tábua do pão e tem o pão. tem o queijo num prato. (...)
>
> A mão de Mariana fica alisando de leve o cabo da faca. A mão gosta de sentir ele; puxa ele mais pra dentro dela.
>
> A Rafaela está lá no quarto dormindo. O vento é que não descansa. Nem a onda do mar. Ah, que dois. *Nós,* 49
>
> Quando pulou de novo pro quarto sentiu a perna bamba, a pele suada, o coração adoidado. Sentou. Respirou fundo. Lembrou do Quico, virou num susto. Ele dormia a sono solto. Lembrou das janelas dos apartamentos, olhou em volta. Tudo quieto; o sol já estava de fora mas ainda não se via ninguém. Olhou pro céu. Não tinha mais andorinha. *Corda,* 47
>
> A mãe pegou a mala. Rebeca não largou. A mãe puxou a mala. Rebeca puxou também. A mãe puxou mais forte. Rebeca ficou agarrada na mala.
>
> O táxi buzinou de novo. As duas se olharam. O olho da mãe pedindo por favor. O olho da Rebeca também: por favor! *Tchau,* 20

Percebemos ainda que as frases curtas apresentam, por vezes, uma diferença de extensão entre umas e outras. Isso possibilita uma variação rítmica das frases que é também explorada.

- A coordenação

Othon Moacyr Garcia (2002, p.42) afirma que:

> Na coordenação (...) que é um paralelismo de funções ou valores sintáticos idênticos, as orações se dizem da mesma natureza (ou categoria) e função, devem ter a mesma estrutura sintático-gramatical (estrutura interna) e se interligam por meio de conectivos chamados conjunções coordenativas. É, em essência, um processo de encadeamento de ideias.

A coordenação possibilita maior dinamismo de ideias. Segundo Martins (1989, p.137), "A construção assindética é mais comum na língua oral, tem um tom mais espontâneo, menor rigor lógico; é mais ágil, sugere a simultaneidade ou a rápida sequência dos fatos".

O predomínio da justaposição e da coordenação sobre a dependência é um fator de liberação. Os fatos, em vez de se articularem entre si, sucedem-se ou se encadeiam. Este tipo de construção sintática provoca uma mudança de visão na Literatura, que não é só do ângulo perceptivo, mas também da rapidez e da acuidade. Uma posição contrária à sintaxe tradicional, segundo Guerra da Cal (1981, p. 259), "tem como finalidade dar à expressão um 'tom' especial que a situe no plano 'artístico'. Às vezes, um ou dois desses desvios são suficientes para 'estetizar' a frase mais banal."

Lygia Bojunga se utiliza desse procedimento extremamente atual de várias formas em sua obra:

Períodos com frases virguladas ou pontuadas sem conectivos:

> Ela foi indo pro fundo da sala. Parou junto da janela. Ficou espiando pra fora. Gozado: o meu amigo também pensava assim de pé, com jeito de quem está só olhando pra rua. *Amigo* 45
>
> Dona Eunice fez psiu. O cachorro deitou. A aula continuou. *Corda,* 52
>
> Você voltou pra Londres. A Renata foi pra Índia. O Monstrinho pra Paisagem. O João pro Clarinete. Não tem mais ninguém. *Paisagem,* 58

Poderíamos propor uma outra ordem das frases dos exemplos citados, perfeitamente possível, mostrando que têm o mesmo valor sintático e não apresentando nenhuma dependência.

Períodos com frases virguladas ou pontuadas com conectivo no final:

> Ficou frio no Rio. Pouca gente na praia. Alexandre ia do Leme ao Posto Seis,

> do Arpoador ao Leblon com caixa de sorvete pendurada no ombro. Não vendia quase nada. Sentava pra descansar olhando o mar.
> E pensava na casa da madrinha. *Casa,* 51
> Arregaçaram as mangas da camisa, se despediram de Cara-de-pau e enfileirados, meteram as caras no túnel. *Colegas,* 66

A diferença entre esses exemplos e os anteriores é a noção de adição explicitada pelo conectivo "e".

Períodos com polissíndeto:

O polissíndeto é "uma construção' essencialmente enfática, visto que destaca cada uma das orações", para Martins (1989, p.138). Sua força expressiva é plenamente explorada por Lygia Bojunga.

> Mas ele puxou. E tirou do bolso uma caneta vermelha e foi mudando toda a cor do meu coração. E fez ele embaixo bem pontudo. E ainda por cima lembrou... (...). *Amigo* 31
> E o pavão dançou. Gingando pra cá, pra lá. E ao mesmo tempo que gingava, abria as penas do lado de lá, e de cá, e de lá outra vez (...) *Casa,* 11

- Feição estilística da frase

Mostraremos a seguir alguns tipos de frase já devidamente denominadas com uma nomenclatura específica. Isto se deve ao trabalho de Garcia que em *Comunicação em prosa moderna* (2002) estabeleceu os conceitos das classificações quanto ao estilo da frase.

Assim, temos:

a) Frase de arrastão

O autor (p. 124) assim descreve esse tipo frásico:

> Esse processo de estruturação da frase, que exige pouco esforço mental no que diz respeito à inter-relação entre as ideias, satisfaz plenamente quando se trata de situações muito simples. Por isso é mais comum na língua falada, em que a situação concreta, isto é, o ambiente físico e social, supre ou compensa as falhas dos enlaces linguísticos.

Tal emprego é bastante encontrado na linguagem infantil, assim como na da adolescência ou na de indivíduos incultos. Ocorre pela excessiva utilização de conectivos em frases curtas e independentes.

Na obra em questão encontramos muitas ocorrências:

> Enquanto o garoto falava o Rodrigo ia olhando pro barraco: dois cômodos pequenos, um puxado lá fora pro fogão e pro tanque, e a tal porta fechada que o garoto tinha mostrado e que devia ser um outro quarto; ou quem sabe o

> banheiro? Juntando tudo o tamanho era menor que a cozinha da casa dele; e eram onze morando ali! e mais a mãe?! *Tchau,* 39
>
> Ele morava num galinheiro com quinze galinhas, mas ele era um cara muito igual e então achava que era galinha demais pra um galo só. Pra contar a verdade, ele vivia até um bocado sem jeito de ser chefe de uma família tão esquisita assim. Então ele resolve fugir do galinheiro. Mas aí dá medo de todo mundo ficar contra ele. E então ele passa o romance inteiro naquela aflição de foge, não foge (...) E aí ele foge! *Bolsa,*20

Ao utilizar o procedimento, privilegia em sua obra o falar cotidiano infantil, já que boa parte de suas personagens são crianças. Dessa forma, confere o caráter verossímil (coerência entre discurso e contexto) às suas obras.

Frase entrecortada

O que distingue o estilo moderno é a brevidade da frase, predominantemente coordenada, originando-se daí a frase entrecortada.

Assim Garcia (1981, p.97) se refere a ela: É um estilo entrecortado ou soluçante. É a "phrase coupée" dos franceses, que José Oiticica chamava com certa indignação, de "estilo picadinho" ou "frase picadinha".

Nessa frase há apreensão imediata do sentido a cada pausa. Não é necessário ligar as orações com conectivos; trata-se de uma construção comum à autora.

> Já tinha ficado de noite, a festa estava animada, todo o mundo dançando, até meu pai tão sério sempre. Corri pro quarto. Me tranquei. Queria matar a vontade chorar, de gritar, de morrer. Nem acendi a luz (...) *Tchau,* 55
>
> A Mariana se levanta: a cara, o vestido a mão, tá tudo sujo de sangue. Dá um ou dois passos feito coisa que tá tonta; se agarra na mesa. Fica assim um tempo. Depois olha pra janela; meio que se apruma. Abre a porta dos fundos e sai. *Nós,* 51

Frase fragmentária

É a frase utilizada com habilidade, aplicando uma pontuação pouco ortodoxa com fins expressivos, não permitindo que haja confusão de sentido. Dessa forma, a autora isola termos que se poderiam relacionar em frases diferentes. O recurso possibilita maior expressividade, pois traz uma nova troca melódica, aumentando os modos para descrever na língua escrita a falada.

Na obra de Lygia Bojunga, percebemos a utilização do procedimento:

> O Pavão obedecia, é claro. Ficava ali quietinho. Encolhido. Junto do baú das fantasias. *Casa,* 62
>
> Correu na ponta do pé pra espiar, ah! a mala. Já fechada. No chão. Junto da porta. Pronta pra sair. *Tchau,* 19

> É a Mariana e o Davi. Abraçados na rede. Pra cá e pra lá. *Nós,* 38

Nesses exemplos, ao optar por frases fragmentárias, realça o significado de cada uma delas. Há uma diferença entre este tipo frásico e os demais. Se propusermos: "É a Mariana e o Davi abraçados na rede pra cá e pra lá.", observaremos que perde em expressividade.

Frase caótica: monólogo

Com o modernismo surgiu um tipo de frase bastante peculiar, com diferenças essenciais quanto à estrutura e aos padrões rítmicos.

Garcia (2002, p.34) assim se pronuncia: "(...) denominação que não tem nenhum sentido depreciativo. Trata-se de uma frase que muito nos lembra o "depoimento" feito em sofá de psiquiatra, como expressão livre, desinibida, desenfreada, de pensamentos e emoções sem o crivo da razão."

O monólogo interior é sua feição mais comum. Por meio dele a personagem manifesta livre e espontaneamente seus pensamentos. Por isso, apresentam uma certa incoerência, traduzida ou por elos sintáticos que não se combinam ou por ideias sem sentido à primeira vista:

> Só que sempre que eu penso nisso o meu coração sai disparado e a minha mão fica meio suada. É que quando minha mãe disse a hora que eu nasci o meu pai chegou nervoso dizendo eu tenho que sumir, eu tenho que sumir! e puxou a minha mãe pro quarto, e bateu a porta com força, e desatou a falar cochichado, e eu fui chegando pra porta, mas não dava pra escutar direito, ouvi Rio Grande do Sul, ouvi militar, ouvi sindicato, e ouvi dizendo de novo tenho que sumir, eu tenho que sumir, e a minha mãe abriu a porta, e passou por mim sem me ver, e correu pro telefone, e o meu pai abriu o armário, e pegou uma sacola, e foi jogando lá pra dentro camisa meia e pijama, e quando eu cheguei perto dele ele me pegou num abraço e disse Ana Paz me promete uma coisa, que é, pai, que é? promete que tu nunca vais te esquecer da Carranca, mas pai o que que tá acontecendo? ele me sacudiu e pediu de novo, promete que tu não vais te esquecer da Carranca, Ana Paz! eu prometi e não deu pra dizer mais nada, a campainha tava tocando, e tinha gente dando soco na porta, e a minha mãe veio dizer apavorada eles tão aí! eles tão aí! e o meu pai saiu correndo, e a sacola ficou pra lá, e a minha mãe gritou não sai por aí que eles já cercaram a casa! e tome pancada na porta, e voz de homem gritando, e aí eu comecei a ouvir tiro tiro tiro e a minha mãe gemendo chorado. *Ana,*14

-O parágrafo

Verificamos que praticamente só existe teoria, dentro da Estilística Sintática, até a frase. O parágrafo, visto como estrutura macro da sintaxe, é bastante desconsiderado.

Não pretendemos fazer um estudo de vários tipos de parágrafos; abordaremos um tipo de paragrafação utilizado que se torna produtivo e particular.

O parágrafo, para Garcia (2002, p.219), é "uma unidade de composição constituída por um ou mais de um período, em que se desenvolve determinada ideia central, ou nuclear, a que se agregam outras, secundárias, intimamente relacionadas pelo sentido e logicamente decorrentes dela". [grifos do autor]

Há, para Elisa Guimarães (1993, p.53), uma relação entre o parágrafo e o esquema de raciocínio sustentado por aquele que constrói o texto.

Lygia apresenta algumas estruturas paragráficas bastante peculiares:

> Eu fico pensando.
> Todo mundo foi embora.
> Você voltou pra Londres. A Renata foi pra Índia. O Monstrinho pra Paisagem. O João pro clarinete. Não tem mais ninguém.
> Mais nada.
> Nem compensação.
> Que coisa.
> Lourenço. *Paisagem,* 58

> Foi só entrar que eu senti uma coisa lá dentro querendo acordar.
> Mas o quarto tava vazio, sem coisa nenhuma dentro.
> Só que tinha uma coisa lá dentro querendo acordar.
> Resolvi esperar. *Ana,*31

> Me ajoelhei na areia, querendo riscar de novo o pedaço que a água tinha desmanchado.
> Mas a onda veio de novo e apagou.
> Meu dedo riscou outra vez.
> A onda desmanchou.
> O mar apagou. *Tchau,* 62

Os parágrafos transcritos se relacionam uns com os outros, completando o sentido. As estruturas poderiam ser realizadas por meio de um único parágrafo. Bojunga, porém, os concebeu de forma fragmentária.

Nos três casos, trata-se de discurso de narrador - personagem. Na obra, em geral, não há descrição dos narradores-personagens; são caracterizados pelo discurso. Dessa

forma, o discurso forma o sujeito. Fragmentar ideias que se relacionam em parágrafos diferentes é também, a nosso ver, fragmentar o próprio sujeito. É preciso enfatizar com que força isto é feito: na primeira ocorrência, "Lourenço" é um parágrafo e também um vocativo que se deveria integrar a uma mensagem, a um apelo.

- A repetição

A repetição é frequentemente considerada como um problema-erro pelos manuais de produção de texto. É indicado a quem queira escrever bem afastar-se desse procedimento.

Lygia Bojunga, no entanto, não evita a repetição, vai ao seu encontro, transforma o erro em possibilidades estilísticas bastante férteis. Bem elaborada permite "desdobramentos sucessivos de uma mesma ideia, variações sucessivas de um mesmo conceito, reiterações sucessivas de uma mesma imagem ou repetições consecutivas de uma mesma palavra." (Pereira, 1990, p.212)

Ocorrem:

a) Com efeito superlativo:

Consiste na repetição de verbos ou advérbios que objetiva uma intensificação da ideia, trazendo um sentido paralelo ao fornecido pelo superlativo analítico, mas com uma grande diferença de expressividade, já que esta forma superlativa é bastante utilizada na Língua Portuguesa e, por isso, desgastada na sua prática expressiva.

> Duvido, duvido, duvido. *Colegas*, 58
>
> Ela falou, falou, falou e no fim chorou. *Bolsa,*95
>
> Rebeca esperando! Esperando uma coisa que nunca! nunca eu tinha (...). *Tchau,* 13

b) Com a conjunção "e":

Por vezes, se utiliza da conjunção coordenativa aditiva "e" entre a repetição dos verbos. Essa noção de adição, em vez de vírgulas, é uma intensificação a mais na construção do significado.

> Mas Alexandre estava apavorado, e então <u>pensava e pensava</u>, mas não saía mais invenção nenhuma. *Casa,* 78
>
> (...) Não soltou mais o olho da mala, só vendo <u>chegando e chegando</u>. *Sofá,* 103

c) Como reforçador de uma noção:

Consiste na repetição de palavras ou expressões que vem reforçar atributos de uma personagem ou evidenciam uma imagem.

> (...) ela toca flauta com tanta certeza, olha com tanta certeza, tem cara de tanta certeza. *Angélica,*28
>
> (...) implicava com orelha grande. Eu implico tanto com pata grande. (...) se tem coisa que eu implico é com suspiro grande. (...) e se tem coisa que eu implico é com bicho grande. *Angélica,*22
>
> Agora era só ele e o Barco, ele e o Barco , ele e o Barco lá na praia. *Tchau,* 77

d) Por meio de palavras cognatas:

Com a utilização de palavras diferentes, mas de radical comum, vai intensificar noções de forma bastante sutil. A sua construção conta ainda com advérbios de intensidade, além dos elementos cognatos, que são pleonásticos.

> (...) No dia em que o Pavão ganhou nota sete, de noite ele sonhou. Um sonho muito bem sonhado (...). *Casa,* 25
>
> (...) Com chuva não dá pra ver direito, fica tudo tão ... tão chuvoso. *Colegas,* l6
>
> A Rafaela estava sonhando que o elefante-que-fazia-ginástica tinha sonhado que ele ia sonhar um sonho que ela já tinha sonhado. Mas como já era de manhã o elefante deixou pra sonhar depois e foi no banheiro escovar os dentes. *Nós,* 50

- As gradações

Ao construirmos enunciados, fazêmo-los, muitas vezes, dispondo palavras, expressões e, até mesmo, frases em uma ordem lógica, que seguem uma disposição interna (subjetiva) do enunciador, envolvendo grande afetividade. A escolha e a disposição de cada termo são bastante significativas.

A gradação pode ocorrer em uma disposição sintática em que os termos têm por finalidade uma explicação ou visar ao próprio estilo da autora.

> Não sei; quer dizer, eu sei; eu sei mais ou menos, essas coisas a gente nunca sabe direito, mas eu sei que fui me sentindo sozinha... vazia... vazia de amor. *Tchau,* 13

> O nevoeiro rodeou Alexandre, sumiu mato, sumiu estrada, até toco sumiu, Alexandre levantou, quis fugir, tropeçou, parou, desistiu; e o nevoeiro crente

> que Alexandre estava morrendo de medo foi em frente foi s'embora, e aonde ele ia indo ia tudo sumindo. *Casa,* 18
>
> (...) Contou coisa à beça. Contou coisa gozada, contou coisa de arrepiar. *Casa,* 21
>
> Tinha que escapar de ser atropelado, tinha que escapar de ser empurrado, tinha que escapar de tanta coisa, que chegava em casa de língua de fora. *Casa,* 52
>
> (...) o Vítor tão nervoso de enfrentar câmeras, luzes, diretor, maquilador, gente por todo o lado (...), que teve um daqueles engasgos de deixar a cara dele cor-de-rosa, vermelha e roxa. Foi de arrepiar. *Sofá,* 93
>
> (...) ficou tanto tempo debaixo daquele secador que os cabeleireiros usam, que secou a peruca, a cabeça, Mimi toda secou, morreu. *Angélica,*93
>
> E fiquei seguindo o jeito do temporal lá fora; ele ainda roncou muita trovoada; mas aos poucos foi roncando espaçado e cada vez mais fraquinho; isso foi indo, foi indo, até o ronco vira suspiro! *Paisagem,* 24
>
> Que massa mal feita.
> Que tanto óleo.
> Que mistura sem jeito de queijo e de anchova.
> Que horror. *Ana,*20

Como se percebe, a ordem sintática reflete a ordem lógica do funcionamento do pensamento, mostrando como o enunciador entende a evolução significativa da mensagem.

Abordar a sintaxe dessa maneira, sem dúvida, permite ao aluno observar a estruturação do texto com mais facilidade. Os recursos sintáticos saltam aos olhos, vivos que estão, responsáveis pela interação plena entre autor e leitor. Assim se aprende, com criatividade no conteúdo e na forma.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Câmara Jr., J. Mattoso. 1978. *Contribuição à Estilística Portuguesa*. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico.

Cressot, Marcel. 1980. *O estilo e suas técnicas*. Lisboa: Edições 70.

Garcia, Othon Moacir. 2002. *Comunicação em prosa moderna***.** Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas.

Guerra da Cal, Ernesto. 1981. *Língua e estilo da Eça Queiroz*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro.

Guimarães, Elisa. 1993. *A articulação do texto*. 3 ed. São Paulo: Ática.

Guiraud, Pierre. 1972. *A semântica*. São Paulo: Difusão Europeia do Livro.

Ilari, Rodolfo & Geraldi, João Wanderley. 1985. *Semântica*. São Paulo: Ática.

Marques, Maria Helena D. 1990. *Iniciação à semântica*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

Martins, Nilce Sant'Anna. 1989. *Introdução à Estilística*. São Paulo: EDUSP.

Pereira, Maria Teresa Gonçalves. 1990. *Recursos linguístico expressivos da obra infanto-juvenil de Ana Maria Machado*. Tese de doutorado: PUC/RJ.

Rocha Lima, Carlos Henrique da. 1994. *Gramática normativa de Língua Portuguesa*. 32 ed. Rio de Janeiro: José Olympio.

CORPUS:

Bojunga, Lygia. 1991. *Angélica*, 16 ed. Rio de Janeiro: Agir.

_____. 1976. *A bolsa amarela*. Rio de Janeiro: Agir.

_____. 1992. *A casa da madrinha*. 12 ed. Rio de Janeiro: Agir.

_____. 1992. *Corda bamba*. 14 ed. Rio de Janeiro: Agir.

_____. 1993. *Os colegas*. 31 ed. Rio de Janeiro: José Olympio.

_____. 1993. *Fazendo Ana Paz*. 2 ed. Rio de Janeiro: Agir.

_____. 1990. *Livro: um encontro com Lygia Bojunga Nunes*. Rio de Janeiro: Agir.

_____. 1993. *O meu amigo pintor*. 9 ed. Rio de Janeiro: José Olympio.

_____. 1987. *Nós três*. Rio de Janeiro: Agir.

_____. 1993. *O sofá estampado*. 16 ed. Rio de Janeiro: José Olympio.

_____. 1993. *Paisagem*. Rio de Janeiro: Agir.

_____. 1993. *Tchau*. 7 ed. Rio de Janeiro: Agir.

De volta ao futuro da língua portuguesa.
Atas do V SIMELP - Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa
Simpósio 22 - Questões semântico-sintáticas na pesquisa e no ensino da língua portuguesa, 3317-3332
ISBN 978-88-8305-127-2
DOI 10.1285/i9788883051272p3317
http://siba-ese.unisalento.it, © 2017 Università del Salento

CONCORDÂCIA NOMINAL DE NÚMERO COM NOMES PRÓPRIOS COMPOSTOS

Edson Domingos FAGUNDES[35]

RESUMO
A regra de concordância nominal (CN) de número constitui um caso de mudança em curso no português do Brasil (PB): conforme os trabalhos que seguem os estudos pioneiros de Scherre (1978, 1988), a marca **-s** de concordância aparece nos elementos do SN (sintagma nominal) que se encontram mais à esquerda do núcleo (**as** menina bonita). No entanto, levantamento de dados da CN nos dados do VARSUL-Paraná evidenciaram ocorrências que, aparentemente, contradizem essa regra: *essas academia militares*; *moradores de conjunto habitacionais*. A partir desses dados verificamos que há situações em que aparece outro tipo de CN: trata-se dos nomes fantasia de alguns estabelecimentos comerciais, como *Casas Pernambucanas, Casas Bahia, Móveis Capão Raso, Móveis Danúbio*. Na publicidade apresentada por essas instituições, flagramos o seguinte: "Não adianta bater, eu não deixo você entrar, é lá **na** Pernambucanas que eu vou comprar"; "Estamos aqui **na** Casas Bahia"; "Por isso que **a** Danúbio faz tudo"; "As condições **do** Móveis Capão Raso do Pinheirinho estão realmente de arrasar". Vai-se discutir em que medida essa aparente não concordância (*i*) transgride ou não a regra geral de CN, (*ii*) ou instaura um caso de exceção a essa mesma regra.

PALAVRAS-CHAVE: Concordância nominal; VARSUL; Linguagem da publicidade; Variação e mudança no PB.

Introdução

O trabalho de análise da Concordância Nominal (CN) do grupo de pesquisa VARSUL-Paraná (Variação Linguística Urbana na Região Sul) possibilitou que fosse feita a descrição das ocorrências desse fenômeno nas quatro cidades do banco de dados desse estado, isto é, Curitiba, Irati, Londrina e Pato Branco.

35 UTFPR, Curso de Letras, Departamento Acadêmico de Línguas Estrangeiras Modernas, Avenida Sete de Setembro, 3165. CEP: 80.230-010 - Curitiba, Paraná, Brasil, edsondfagundes@utfpr.edu.br

A descrição da CN no Paraná teve como ponto de partida o trabalho pioneiro de Scherre (1978, 1988), considerado como grande marco no estudo da concordância nominal do Português do Brasil (PB). Nele, a autora realiza um minucioso levantamento dos trabalhos anteriores sobre esse tema e das variáveis até então trabalhadas. Além disso, a pesquisadora trata das influências de fatores linguísticos e extralinguísticos no estudo da concordância nominal, postulando a existência de um sistema que gerencia essa variação. Nesse sistema seria possível prever em quais estruturas linguísticas e sob que condições sociais o informante estaria mais propenso a manifestar marcas de plural (**-s**) no SN. Podemos sintetizar o modelo de Scherre desta forma: quanto mais à esquerda do núcleo, maior probabilidade de aparecer a marca morfológica de plural, como em ***as*** *casa grande*.

Assim, o levantamento dos dados de CN — cujos principais resultados se encontram publicados em Menon, Fagundes e Loregian-Penkal (2010); Penkal, Fagundes e Menon (2011), Menon, Loregian-Penkal e Fagundes (2013) — discutiram e exemplificaram as ocorrências de CN encontradas nos informantes das quatro cidades do VARSUL no Paraná, à luz dos conceitos apresentados por Scherre, e comparando com estudos que se orientaram a partir do trabalho dessa autora.

Contudo, alguns dos dados encontrados no corpus pesquisado, como *academia militares* e *conjunto habitacionais*, aparentemente contrariavam a regra proposta por Scherre. A partir dessa constatação, verificamos haver outra situação no PB, em que a CN também não se encaixa na regra proposta. É desses dois conjuntos de dados que nos ocuparemos no presente trabalho.

Regra ou exceção?

Ao realizarmos o levantamento e a codificação dos dados da cidade de Irati – que, nas análises preliminares, se revelou a mais conservadora no que se refere ao menor índice de apagamento do pronome SE, sobretudo o reflexivo (Bandeira, 2007), e é a cidade que mais apresentou usos de subjuntivo na alternância subjuntivo/indicativo (Fagundes, 2007) – nos deparamos com duas ocorrências que não se encaixavam nas regras com as quais analisávamos os dados de apagamento da CN. Vejamos os dois casos, apresentados nos exemplos (1) e (2).

(1) Assim é o exército e essas- essas **academia militares** lá (IRT 23M B SEG 401)[36]

(2) Esto na reunião, em reuniões com- com jovens, com moradores de- de **conjunto habitacionais** onde- uma veyz que eu trabalhei na habitação, por trêys anos eu trabalhei (IRT 15 M AGIN 20).

A expectativa de encontrarmos a marca de plural (s) "mais a esquerda do núcleo" do SN, exceto quando há o preenchimento de todos os elementos (*essas academias militares*) no primeiro exemplo, nos levou a refletir qual seria a razão para o falante não estar aplicando a regra proposta por Scherre (*essa**s** academia militar* ou *essa**s** academia**s** militar*).

Assim, na busca de uma explicação plausível, levantamos a seguinte questão: em que medida essa aparente não concordância por parte do falante (*i*) transgride ou não a regra geral de CN, (*ii*) ou instaura um caso de exceção a essa mesma regra?

Tradicionalmente, os sintagmas negritados em (1) e (2) poderiam ser considerados como verdadeiras palavras compostas, daquele tipo que recebe a marca de plural nos dois constituintes: *conjunto**s** habitacional**s***, *academia**s** militare**s***. Porém, (*i*) esses sintagmas passaram a designar entidades específicas; (*ii*) constituíram verdadeiros títulos, "rótulos", (*iii*) diferenciam-se, assim, dos "conjuntos" e "academias" comuns.

A hipótese de que o falante estivesse aplicando nesses dois casos a mesma regra que é aplicada a substantivos compostos como *guarda-roupa / guarda-roupa**s***; *alto-falante / alto-falante**s***, por exemplo, nos ajudaria a aceitar a perspectiva de que não há transgressão da regra geral, mas sim, que se trata de um caso especial de sua aplicação, isto é, para "academia-militar" teríamos o plural formado com "academia-militares". No segundo exemplo teríamos então "conjunto-habitacional" no singular e "conjunto-habitacionais" no plural.

Assim, ao considerarmos o bloco, como constituindo um vocábulo fonológico (conforme Menon, Fagundes e Loregian-Penkal, 2014), o falante não estaria invalidando a regra proposta por Scherre com essa escolha, como possibilidade alternativa à utilização da CN padrão.

36 A codificação das ocorrências do VARSUL apresentada contém as seguintes informações, pela ordem: código da localidade (Irati: IRT), número da entrevista (23), sexo do informante (masculino: M), faixa etária do informante (25 a 50 anos: A, acima de 50 anos: B), escolaridade do informante (primário: PRl. ginásio: GIN, segundo grau: SEG) e linha em que se encontra a ocorrência na entrevista.

Uma vez que no conjunto dos dados da cidade de Irati havia somente os dois exemplos mencionados, fomos à busca de outros exemplos, com o intuito de testar a regra ainda mais uma vez. Deparamo-nos, então, com outra ocorrência em que, novamente, o mesmo questionamento vem à tona. Esse é o caso que parece ocorrer com o uso de nomes fantasia de estabelecimentos comerciais, como *na Pernambucanas*, por exemplo, como veremos a seguir.

Uma coisa leva à outra

Questionar o fato de o falante não estar se valendo de nenhuma das duas regras aqui levantadas, a CN canônica e a descoberta por Scherre, com que trabalhávamos, fez com que outros exemplos de exceção à regra surgissem a partir da constatação do uso que é feito no PB, por exemplo, em alguns comerciais de televisão.

Assim, constatamos que há situações em que aparece um "outro tipo" de CN: trata-se dos nomes fantasia[37] de alguns estabelecimentos comerciais, como *Casas Pernambucanas, Casas Bahia, Móveis Capão Raso, Móveis Danúbio*. Na publicidade apresentada por essas instituições, flagramos o seguinte:

> "Não adianta bater, eu não deixo você entrar, é lá **na** *Pernambucanas* que eu vou comprar".
>
> "Estamos aqui ***na*** *Casas* Bahia".
>
> "Por isso que ***a*** *Danúbio* faz tudo".
>
> "As condições ***do*** *Móveis Capão Raso* do Pinheirinho estão realmente de arrasar".

Vamos discutir nesse segundo caso, também, em que medida essa aparente não concordância (*i*) transgride ou não a regra geral de CN, (*ii*) ou instaura um caso de exceção a essa mesma regra; ou ainda, (*iii*) nem uma coisa, nem outra.

37 O nome fantasia pode ou não coincidir com a razão social, que é o nome como a empresa é registrada na Junta Comercial dos estados, no cartório ou na Receita Federal. Por exemplo, Casas Pernambucanas é o nome fantasia, nome de fachada ou marca popular; a razão social da empresa é Artuhr Lundgren Tecidos S.A.

Os exemplos

Os exemplos apresentados e discutidos a seguir foram retirados de textos de anúncios e filmes comerciais da televisão. A grande maioria desses anúncios, veiculados pelas emissoras de rádio e de televisão do país têm, como é sabido, o acompanhamento de uma equipe de produção que inclui uma quantidade grande de pessoas, desde o desenvolvimento de uma campanha publicitária até sua execução e, posteriormente, da repercussão junto ao público-alvo interessado. Para a produção da peça publicitária são convocados diversos profissionais, dentre os quais roteiristas e revisores, contando ainda com o olhar crítico de quem dirige todo o trabalho e do cliente, que aprova ou não o resultado final que vai chegar até o rádio e a televisão.

Portanto, é de se esperar que haja o cuidado com a correção gramatical[38] dos textos e com a escolha de termos e mesmo da marcação, ou não, do sotaque das personagens envolvidas. Por esta razão, não é de estranhar algumas das escolhas feitas, pois certamente vêm corroborar as intenções do produtor do comercial e do cliente. Isto é, há vários "filtros" que são utilizados na composição das peças publicitárias antes da sua veiculação pelos meios de comunicação: produção, roteiro, textos, questões de língua portuguesa, adequadas às necessidades e aos interesses do cliente.

Nosso primeiro exemplo é um comercial de rádio e de televisão dos anos 1960, das *Casas Pernambucanas*: o nome da empresa é mencionado como "as casas Pernambucanas" e há a presença de marca formal de plural em todos os elementos do SN. Esse comercial para a televisão, um *jingle*, isto é, uma mensagem publicitária musicada, com um texto simples e de curta duração, em preto e branco, hoje é facilmente encontrado em qualquer página de busca na *internet* a partir da inserção das seguintes palavras "Quem bate? Pernambucanas". Eis o texto:

(3) (*Um Fantasminha bate três vezes à porta*)
−Quem bate?
−É o Frio!
(*Musica ao fundo, cantado*):
Não adianta bater, eu não deixo você entrar.
As[39] Casas Pernambucanas é que vão aquecer o meu lar.
Vou comprar flanelas, lãs e cobertores. Eu vou comprar
nas Casas Pernambucanas e nem vou sentir

38Conforme Souza (2012) demonstrou, a linguagem de publicidade é altamente conservadora, embora queira transmitir uma imagem inovadora da língua.
39 Negritos acrescentados.

o inverno passar.
(*Locutor*)
Casas Pernambucanas, onde todos compram:
lãs, flanelas e cobertores.
(Casas Pernambucanas, Linxfim, 1962.
Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ltls2OJyf_s>
Acesso em 12 set. 2014)

Na versão de 2013 desse *jingle*, é feita uma releitura do comercial anterior. A empresa é nomeada agora como "**a** Pernambucanas", em que o SN tem seu primeiro elemento "a" sem marca de plural.

(4) (*O Fantasminha bate três vezes à porta*)
−Quem bate?
(*Musica ao fundo, cantado*)
Não adianta bater, eu não deixo você entrar.
É lá **na** Pernambucanas que eu vou
Aquecer o meu lar.
Comprar cobertores, mantas e edredons[40],
Eu vou comprar
Na Pernambucanas eu não vou sentir
O inverno passar.
(*Locutora*)
Pernambucanas, por que eu quero sempre mais.

(Plugcitários, Inverno Pernambucanas 2013 – Quem bate?
Disponível em: <http://plugcitarios.com/2013/06/a-volta-do-jingle-quem-bate-e-o-frio-das-casas-pernambucanas/>
Acesso em 12 set. 2014)

Essas duas peças publicitárias das Casas Pernambucanas nos permitem flagrar, primeiramente, dois momentos diferentes na história da publicidade no país e, em segundo lugar, o modo como os profissionais da área produzem esse tipo de mídia.

A releitura do comercial dos anos sessenta também inclui uma releitura de como o nome fantasia é tratado pelo público consumidor e pelos publicitários, que se valem dum apelo à linguagem "menos formal", digamos assim, tentando aproximar o seu filme e o seu texto da linguagem usada pelo seu público-alvo.

40 Veja-se que os tempos mudaram: hoje, ninguém mais faz pijamas com tecido de algodão felpudinho que se chamava flanela. Atualmente, nem os cueiros dos bebês são feitos de flanela, porque simplesmente não se usa mais cueiros, substituídos pelos práticos "tops" agora comprados prontos, feitos de tecidos mais modernos: *plush*, malha de algodão ou moletons, ou o moderno polar (*fleece*). Os modernos *edredons* substituíram os antigos *acolchoados*, feitos com recheio de algodão ou lã de carneiro...

À primeira vista, podemos entender que há a omissão da palavra "loja" em "*na* [*loja da rede Casas*] *Pernambucanas*". Algo semelhante acontece com o exemplo (5) abaixo, de outra grande rede de lojas no Brasil:

(5) "EXCLUSIVO! Estamos aqui **na** Casas Bahia, e a loja tá lotada. [...] Preço baixo deixa a loja *lotada* mesmo! Corra **pra** Casas Bahia!"

(Comercial das Casas Bahia.
Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=4xMO8HT_o2Q>
Acesso em 29 ago. 2014)

Contudo, quando o núcleo do nome fantasia está no singular, não há estranhamento, como vem a ser o caso dos comercias das redes de lojas Colombo (6) e Renner (7):

(6) "Cada um tem seu jeito de dizer por que é bom demais comprar **na** Colombo."

(Comercial das Lojas Colombo - É bom demais comprar aqui – 2008.
Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=i1cNMejNIRU>
Acesso em 12 set. 2014)

(7) "É por isso que na Renner tem novidade sempre. E você, já foi **na** Renner hoje?"

(Primavera Renner.
Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=huBzv1-h0d8>
Acesso em 25 ago. 2015)

Além dos exemplos mencionados, cujos nomes fantasia são femininos, o que nos deixou especialmente intrigados, à primeira vista, foram os casos em que o nome fantasia se referia a SNs masculinos, com marca de plural, como no caso do exemplo (8), dos "Móveis Capão Raso" (lojas em Curitiba, PR):

(8) "As condições **do** Móveis Capão Raso do Pinheirinho estão realmente de arrasar..." "... gente, é *uma loja completa*, que com certeza vai te dar um excelente atendimento..." "... Móveis Capão Raso em dois endereços...".

(Shoptour CTB – Móveis Capão Raso.
Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=3YlY4OW3coc>

Acesso em 12 set. 2014)

Assim, como explicar o exemplo (8)? Poderíamos inferir que se trata de uma loja, no bairro Capão Raso, em Curitiba, pois a loja leva o nome do bairro. Mas, como justificar a alteração do gênero do SN, uma vez que se trata de *uma loja* de móveis (masculino plural), visto que não é mencionado inicialmente que se trata de "uma loja"? Porém, na sequência, vem a informação de que se trata de duas lojas, e que há dois endereços na cidade com esse nome e que não estão no mesmo bairro.

A explicação

Ao examinarmos outro exemplo, dentre os levantados para ilustrar a questão, se vislumbrou uma possível solução. Naturalmente, na solução do nosso problema está envolvida a imagem que o falante tem da "loja" ou do "estabelecimento comercial" em questão. Assim, "as casas" podem ser nomeadas por uma dentre as tantas que existem; afinal, em muitas cidades, não dispomos de mais de uma loja ou "casa" da referida empresa. Por sua vez, "os móveis", como "estabelecimento", "negócio" ou "ponto comercial de venda" podem merecer referência a um só deles.

Para o caso de alguém estranhar a mudança de gênero, soluções que exaltem as qualidades da loja podem ser chamadas para esclarecer o ouvinte, leitor ou possível cliente:

(9) "O Aliança é o verdadeiro shopping dos móveis".

(Novo Comercial Aliança.
Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=zwmsmuME20I>
Acesso em 12 set. 2014)

Em (9), dos *Móveis Aliança*, o locutor anuncia que "o Aliança é o verdadeiro shopping". Podemos inferir do texto que a loja dos Móveis Aliança é comparada a um "verdadeiro" shopping, dada a quantidade de ofertas e tamanho da loja. Talvez ao subentendermos a palavra 'shopping' junto à marca Aliança justifique o fato de o primeiro elemento do SN estar sendo usado no masculino, isto é, "o shopping de Móveis Aliança".

Assim, tendo em mente o conhecimento comum prévio, necessário para se saber, afinal, qual é o ramo de atividade em que a casa, loja ou estabelecimento comercial atua, é preciso que o falante e o ouvinte partilhem esta informação previamente, ou então, pode-se inferir na fala do outro que se trata de uma informação que é comum.

Por isso, quando o falante se refere a um supermercado, por exemplo, cujo nome é feminino, não se estranha que se use o masculino diante dele: **o** *Renata*, **o** *Esperança*, **o** *Estrela*. Subentende-se que se trata, portanto, de: **o** (supermercado) *Renata*, **o** (supermercado) *Esperança*, **o** (supermercado) *Estrela*. Assim, temos também, **o** (colégio) *Santa Maria*, **o** (colégio) *Medianeira*, *o* (*colégio*) *Assunção*. Todos com um referente feminino subjacente: Nossa Senhora.

O mesmo ocorre quando nos referimos a um ramo de atividade qualificado por um nome masculino, assim temos:

(10) "Por isso que **a** *Danúbio* faz tudo."

(Danúbio Móveis.
Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=B2_BpvR--H4>
Acesso em 12 set. 2014)

O anúncio refere-se a (móveis) Danúbio que, naturalmente, pode estar se referindo à loja dos *Móveis Danúbio*, como ocorre e está mais explícito em (11), outro caso semelhante:

(11) "Acabei de decorar a casa **na** *Móveis Campo Largo*" ... "Você também devia deixar **a** *Móveis Campo Largo* entrar na sua casa."

(Móveis Campo Largo.
Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=AVOefdv_SK4>
Acesso em 12 set. 2014)

Esse uso, em que se subentende o ramo comercial a partir da menção do nome fantasia, aparece em outros momentos e é documentado, por exemplo, em uma marchinha de carnaval dos anos 1950:

(12) Sassassaricando
Todo mundo leva a vida no arame
Sassassaricando
A viúva, o brotinho e a madame

> O velho na porta **da** *Colombo*
> É um assombro
> Sassaricando
>
> (Sassaricando.
> Disponível em: <http://letras.mus.br/marchinhas-de-carnaval/473888/>
> Acesso em 12 set. 2014)

A "Colombo" mencionada na canção é a *Confeitaria Colombo* (fundada em 1894), que é um "ponto comercial" e turístico muito conhecido e famoso no Rio de Janeiro, antigamente só frequentado pela elite e pelos artistas. A canção não faz mais que incorporar ao seu texto o modo pelo qual as pessoas se referiam à confeitaria nos anos de 1950.

Então, vamos tentar dar conta dos fatos.

A metonímia

Em sua "Introdução à gramaticalização, Gonçalves *et al.* (2007:46), nos apresentam a descrição dos "mecanismos de gramaticalização". O texto é composto a partir da reunião dos apontamentos de vários autores que remetem para a função referencial do tradicional conceito de *metonímia*, "que permite usar uma entidade em substituição a outra", funcionando como mecanismo de entendimento, isto é, apontando "mais aspectos do que está sendo referido".

O texto chama a atenção para o fato de os conceitos envolvendo a metonímia não serem arbitrários, mas sistematizados, pois

> fazem parte do pensamento, ações e fala, e podem ser exemplificados, principalmente, através de relações de substituição "da parte pelo todo", "do produtor pelo produto", "do objeto usado pelo usuário", "do controlador pelo controlado", "da instituição pela pessoa responsável", e assim por diante. (Gonçalves *et al.*, 2007:46)

Assim, a metonímia funciona através da contiguidade, em que há um conjunto de crenças e conhecimentos envolvidos em uma dada estrutura conceitual (conforme Taylor, 1989, *apud* Gonçalves *et al.*, 2007:47), estendendo e associando o significado.

Os autores observam que a gramaticalização remete ainda a um "tipo de inferência pragmática":

> A mudança de significado por associação metonímica resulta de um raciocínio "abdutivo", por meio do qual o falante observa determinado resultado no discurso, invoca uma lei (da linguagem) e infere que, a um uso posterior, pode ser aplicada essa mesma lei. (Gonçalves *et al*., 2007:46)

Esse tipo de metonímia, em que se faz uso da parte a fim de designar o todo e, em especial, em que se infere a partir de um exemplo já conhecido, no que se refere a nomes próprios e apelidos, a título de ilustração, é um mecanismo bastante comum e recorrente. Assim, a perna, a barriga, a cabeça, a orelha, a bochecha, por exemplo, são SN femininos; contudo podem vir a designar qualidades a serem destacadas em uma determinada pessoa do sexo masculino, passando então a denominá-la a partir da "parte" destacada. Dessa maneira, não é incomum encontrarmos pessoas com apelidos indicando partes do corpo e, quando a eles nos referimos, passamos a chamar essas pessoas como "o Perna", "o Barriga", "o Cabeça", "o Orelha", "o Bochecha".

Logo, não é de se estranhar que ao ouvirmos alguém ser "apelidado", tendo o novo nome origem em uma parte do corpo, como "Pezão", "Zoinho" ou "Joelho", podermos nos valer deste princípio e deduzir que se trata da aplicação do mesmo recurso, isto é, a pessoa está sendo nomeada a partir de uma parte, de uma "qualidade" que a caracteriza.

Isto é, o falante reanalisa o contexto em que a informação nova é apresentada e infere, a partir do conhecimento de que já dispõe de usos semelhantes, que é possível aplicar a esse novo contexto o mesmo raciocínio dado aos outros.

Ainda a título de ilustração, é bem conhecido o fato de muitos lugares na cidade de Curitiba historicamente terem sido denominados como "vilas". Por exemplo, Vila Hauer, Vila Lindóia são dois desses lugares que parte da população entende como sendo SN femininos. Acontece que o *status* no local pode ser modificado, passando de vila a bairro, pelo fato de ser bairro a denominação mais corrente e numerosa. Com isso, altera-se também o gênero do SN em questão. Em vez de a (vila) Hauer, a (vila) Lindóia; passamos a ter o (bairro) Hauer, o (bairro) Lindóia. Naturalmente, questões envolvendo o prestígio, ou não, decorrente da especulação imobiliária, desempenham aqui seu papel, fazendo com que não haja unanimidade quanto ao uso do SN masculino ou feminino.

Outro exemplo, nesse mesmo sentido, é a denominação do Sindicato Nacional dos Docentes de Ensino Superior do Brasil. Quando de sua fundação, em 1981, aproveitou-se a designação que havia naquele momento da história do país, em que os

sindicatos ainda estavam proibidos. Sendo assim, para burlar a vigilância do "Estado", os docentes usaram as associações dos docentes, cujos fins deveriam ser tão somente de cunho social e não político. Assim nasceu a Associação Nacional dos Docentes de Ensino Superior (a ANDES). Com o passar dos anos e a mudança da legislação, a partir da promulgação da Constituição Federal em 1988, para resumir, surgiu o sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior, que, para não apagar a sua história, manteve em seu novo nome parte do antigo, passando a se chamar ANDES Sindicato Nacional, ou ANDES-SN, isto é, **o** ANDES-SN. A polêmica em torno do gênero do SN continua até hoje.

Embora a metonímia seja sempre abordada pelo lado semântico, podemos constatar que, do ponto de vista morfossintático, ocorre a elipse (em negrito nos exemplos) do termo de origem que justificava a pretensa não concordância nominal:

A **loja das Casas** Pernambucanas > a Pernambucanas
O **ponto de venda dos** Móveis Capão Raso > o Móveis Capão Raso

O fato, portanto, de a publicidade passar a utilizar a marcação do SN em **a** *Pernambucanas* e **o** *Móveis Capão Raso*, nada mais é do que o desdobramento desse mecanismo presente na língua. Assim o falante infere que se trata somente da aplicação de uma regra presente na língua, permitindo que, ao referir-se à marca, esteja de fato indicando uma loja ou um estabelecimento da rede de lojas ou estabelecimentos comerciais denominados pelo nome fantasia.

Conclusão

Este texto foi ancorado na hipótese de que certas ocorrências de CN no PB poderiam estar em consonância com uma concordância canônica, isto é, aquela em que há concordância entre todos os elementos envolvidos no SN, como em *a**s** casa**s** grande**s***. Como possibilidade alternativa, adotamos o modelo desenvolvido por Scherre (1988), ou seja, quanto mais à esquerda do núcleo da estrutura do SN estiver posicionado um determinado item, maior é a probabilidade de que ele apareça carregando a marca morfofonológica de plural, como em ***as*** *casa grande*, por exemplo.

Apresentada esta premissa, a partir da qual levantamos, tratamos e analisamos os dados de CN das cidades do banco VARSUL para o estado do Paraná, apresentamos exemplos retirados do corpus com que trabalhamos, que não se encaixavam, à primeira vista, em nenhum dos dois "filtros" que vínhamos utilizando. Restou-nos, então, avaliar mais detalhadamente as nossas "exceções" à regra, a fim de compreendermos qual era, afinal, a estratégia utilizada pelo falante. Aceitar que o falante estivesse se valendo de uma CN possível e aplicável a determinados substantivos compostos nos deu a certeza de que a regra proposta por Scherre não estaria sendo refutada, mas, ao contrário, confirmada, uma vez que a marca de plural estaria no "bloco" que compõe o SN, como é o caso de "*academia-militare**s***" e "*conjunto-habitacionai**s***".

Na busca de uma solução que resolvesse o dilema segundo o qual uma aparente não concordância (*i*) transgride ou não a regra geral de CN, (*ii*) ou instaura um caso de exceção a essa mesma regra; testamos diferentes ocorrências e SNs em anúncios publicitários. Esses anúncios nos fizeram compreender a funcionalidade da regra de Scherre e sua aplicação a contextos que, aparentemente, causaram estranhamento e nos levaram a questionar se, de fato, a regra poderia ser aplicada.

Então, na busca de ocorrências que confirmassem ou refutassem a regra, nos deparamos com esses contextos, cujo exame mais cuidadoso nos mostrou que não se tratava nem de uma coisa, nem de outra. Assim, a CN presente nos nomes fantasia de empresas e de estabelecimentos comerciais mostrou ser um recurso já presente no PB, envolvendo o apagamento do ramo de atividade ou da palavra que especifica um estabelecimento ou loja, em especial. Para tanto, basta que o conhecimento seja compartilhado; e que o ouvinte infira que se trata de informação que deveria ser conhecida, subentendendo que há uma elipse no contexto.

Com isso, buscamos demonstrar que somente uma análise minuciosa dos dados pode chegar a nos dar os argumentos para aceitar ou refutar os pressupostos teóricos com que trabalhamos. No caso específico da regra proposta por Scherre, a compreensão dos dados mostrou que é ela uma ferramenta capaz de dar conta de todos os casos envolvendo a CN e, aparentemente, que não se encaixam na CN canônica. À exceção, é claro, dos casos em que não se trata de nem de uma coisa, nem de outra, como procuramos demonstrar com o recurso do uso da metonímia.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bandeira, Grace. A. F. 2007. *O apagamento de se nas funções sujeito e objeto: um estudo variacionista com dados do VARSUL do Paraná*. Tese de doutorado. Curitiba, Universidade Federal do Paraná.

Casas Pernambucanas, Linxfim. 1962. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ltls2OJyf_s> Acesso em 12.09.2014.

Comercial das Casas Bahia
Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=4xMO8HT_o2Q>
Acesso em 29.08.2014

Comercial das Lojas Colombo - É bom demais comprar aqui – 2008.
Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=i1cNMejNIRU>
Acesso em 12.09.2014

Fagundes, Edson D. 2007. *As ocorrências do modo subjuntivo nas entrevistas do VARSUL no estado do Paraná e as possibilidades de variação com o modo indicativo*. 220 f. Tese de Doutorado. Curitiba, Universidade Federal do Paraná.

Gonçalves, Sebastião C.; Lima-Hernandes, Maria C. e Casseb-Galvão, Vânia C. (Orgs.) 2007. *Introdução à gramaticalização*. São Paulo: Parábola.

Loregian-Penkal, Loremi. Fagundes, Edson D. Menon, Odete P. S. A. 2011. Análise da concordância nominal em Irati e Pato Branco, Paraná. *Estudos Linguísticos.* Vol. 40, n.2.

Menon, Odete P.S.; Fagundes, Edson D.; Loregian-Penkal, Loremi. 2010. O que fazer com grupos de fatores não selecionados? O caso da concordância nominal no Paraná. *Gragoatá*, Niterói, *29*: 147-160.

_____.2014. *"O meus filho": vocábulo fonológico?* Comunicação apresentada no Encontro Comemorativo do Projeto VARSUL: VARSUL 30 anos. PUCRS. Porto Alegre.

Menon, Odete P.S., Loregian-Penkal, Loremi, Fagundes, Edson D. 2013. O que é que se faz com os resultados do VARBRUL? *Letrônica*, Porto Alegre, v. 6, n. 1, p. 319-337, jan./jun.

Móveis Campo Largo.
Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=AVOefdv_SK4>
Acesso em 12.09.2014

Novo Comercial Aliança.
Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=zwmsmuME20I>
Acesso em 12.09.2014

Plugcitários, Inverno Pernambucanas 2013 – *Quem bate*?
Disponível em: <http://plugcitarios.com/2013/06/a-volta-do-jingle-quem-bate-e-o-frio-das-casas-pernambucanas/> Acesso em 12.09.2014

Primavera Renner.
Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=huBzv1-h0d8>
Acesso em 25.08.2015

Sassaricando.
Disponível em: <http://letras.mus.br/marchinhas-de-carnaval/473888/>
Acesso em 12.09.2014

Scherre, Maria M. P. 1976. *A regra de concordância de número no sintagma nominal em português*. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

_____. 1988. *Reanálise da concordância nominal em português*. 554 f. Tese de Doutorado. Rio de Janeiro, Universidade Federal do Rio de Janeiro.
Shoptour CTB – Móveis Capão Raso.

Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=3YlY4OW3coc>
Acesso em 12.09.2014

Souza, Maurini. 2012. *A trajetória do tratamento de segunda pessoa em textos publicitários durante o século XX: um comparativo entre Brasil e Alemanha*. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Paraná.

De volta ao futuro da língua portuguesa.
Atas do V SIMELP - Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa
Simpósio 22 - Questões semântico-sintáticas na pesquisa e no ensino da língua portuguesa, 3333-3348
ISBN 978-88-8305-127-2
DOI 10.1285/i9788883051272p3333
http://siba-ese.unisalento.it, © 2017 Università del Salento

SELEÇÃO LEXICAL NEOLÓGICA NAS REDES SOCIAIS: UMA PROPOSTA PARA O ENSINO DA LÍNGUA

Maria de Fátima Fernandes BISPO[41]

RESUMO
Sabendo-se que o discurso é um objeto histórico-social; uma produção social propagadora de sentidos entre interlocutores, de relações de força e poder, este artigo visa a analisar aspectos morfossintáticos, semânticos e discursivos presentes em redes sociais, através de criações neológicas postadas pelos seus usuários. Ressaltar-se-á que a neologia configura um evento natural de que dispõe a língua para a entrada de novos itens, através de três mecanismos distintos: a construção de novas palavras, (recorrendo-se a regras da própria língua); a atribuição de novos significados a palavras já existentes e a importação de palavras de outras línguas. Partindo-se da premissa de que o primeiro mecanismo apresenta variações ainda pouco estudadas no cotidiano escolar, em que, geralmente, são privilegiados os processos de prefixação, sufixação e composição, objetiva-se, mostrar que os usuários das redes sociais revelam, em seus discursos, uma competência linguística ao criarem palavras. Considerando-se que as redes sociais são um espaço inegavelmente atraente para os jovens, propõe-se que tais criações neológicas sejam levadas para a sala de aula, na abordagem do tema "processos de formação de palavras", no ensino médio. Dessa forma, acredita-se que tal corpus de estudo provocará nos educandos uma identificação imediata, já que possibilitará que esses se coloquem como sujeitos da língua que falam e estudam. A metodologia deste trabalho consistirá na recolha dos neologismos de um site de relacionamento muito difundido na atualidade, o www.faceboook.com, o qual será definido através de um "corpus de exclusão" constituído por um conjunto de dicionários gerais recentes da língua portuguesa.

PALAVRAS-CHAVE: léxico; neologismo; redes sociais; ensino

Estudos sobre neologismos

A criação lexical, denominada pela gramática como neologismo, significa 'nova palavra', composto híbrido do latim *neo* (novo) e do grego *logos* (palavra). Neologismo é o elemento resultante de criação lexical chamado neologia; é "a palavra nova,

41 CEFET/RJ, Coordenação de Língua Portuguesa e Literatura, Rua Correa Dutra 15/902, Flamengo, CEP: 22210-050, Rio de Janeiro, Brasil, E-MAIL: fatimabis@gmail.com

inventada, não dicionarizada, uma novidade no léxico" (Valente, 2001). Chama-se léxico de um idioma, portanto, o conjunto de palavras de que ele dispõe.

A língua, como já ressaltava, no século passado, a pesquisadora Nelly de Carvalho (1987), é o "espelho da sociedade", cuja evolução, sobretudo depois do advento da internet, tem sido frenética. Os neologismos estão ligados a todas as inovações nos diversos ramos de atividade humana, seja arte técnica, ciência, política ou economia. É nesse sentido que a autora considera a criação neológica um ato e fato social: "criar uma palavra é impor um conceito por intermédio de sua representação escrita ou falada", sendo, destarte, "mais que um ato linguístico, um ato social, uma tentativa de impor uma visão de mundo a uma comunidade" (1987:10). Ieda Maria Alves também já afirmava que, "sendo a língua um patrimônio de toda uma comunidade linguística, a todos os membros dessa sociedade é facultado o direito de criatividade léxica" (1994:6).

Entretanto, gramáticos e estudiosos do passado, em várias oportunidades, apresentaram muitos protestos contra o emprego de neologismos. Edith Pimentel (1992), em seu estudo sobre o tema, lembra que os neologismos eram considerados por Júlio Ribeiro "vícios de linguagem" ou "deturpadores da língua", e "novidades ociosas e viciosas" por Rui Barbosa, que condenava os "vocábulos inventados, os vocábulos artificiais [porque] destroem o tecido de uma língua". Além desse, a autora cita ainda: João Ribeiro, que, apesar de não condenar explicitamente os neologismos, considerava-os admissíveis somente se houvesse necessidade e não denunciassem "pobreza de vocabulário"; Eduardo Carlos Pereira, que os incluía, em sua Gramática Expositiva, entre os vícios de linguagem; e autores de formação tradicional, como Rui Barbosa, que condenava as ditas "novidades ociosas e viciosas", apoiado, claramente, em gramáticos brasileiros e portugueses (Júlio *Ribeiro*, Lameira e Pacheco, Ribeiro de Vasconcelos, Cândido de Figueiredo).

Ressalta ainda Terezinha Bittencourt, a respeito de Eduardo Carlos Pereira, que foi um gramático de significativa influência durante a primeira metade do século XX, o seguinte:

> [o gramático] admitia o emprego de neologismos impondo, para tanto, as condições de serem indispensáveis para a expressão de ideias novas e serem bem formados, isto é, de acordo com o *gênio da língua* (o que denominamos de sistema), como se verifica nos vocábulos: *ferroviário, ferrovia, bisar, audaciosos, bandido, boné, crachá, conduta, comportamento, degelar, emoção, envelope, felicitação, garantir, garantia, isolado, imbecil, jornal,*

> *pretensioso, ponto de vista, rotina, regressar, susceptível*, recentemente incorporados ao falar comum, mas rejeitava vigorosamente outros tantos como *avançar, comitê, constar, deboche, departamento, detalhe, fuzil, fuzilar, governante, interdito, sucesso, toalete*, por tê-los na conta dos francesismos. (2003:45)

Como podemos observar, tais palavras enumeradas – neologismos quando começaram a circular - , atualmente, não causariam estranheza ao falante, haja vista a sua perfeita incorporação ao saber linguístico da comunidade. Tal fato, certamente, contrariaria muitos gramáticos conservadores, os quais discriminavam a participação criativa do falante na evolução lexical da língua.

Vale lembrar também Guimarães Rosa – escritor de criatividade ímpar na arte de inventar palavras -, em resposta às críticas que recebera pela estranheza que causara nos meios literários, no glossário do prefácio *Hipotrélico* (narrativa composta por oito estórias, na qual Rosa faz uma defesa à inovação vocabular), explicando ironicamente o significado do termo:

> À neologia (...) chamava Cícero "verborum insolentia". Originalmente, insolentia designaria apenas: singularidade, coisa ou atitude desacostumada, insólita: mas, como a novidade sempre agride, daí sua evolução semântica, para: arrogância, atrevimento, atitude desaforada, petulância grosseira. (Tutaméia, 1975).

Maria Emília B. da Silva defende, em seu ensaio *O Dinamismo Lexical: o dizer nosso de cada dia,* que o destino dos idiomas e os papéis que a eles estão reservados no mundo moderno relacionam-se diretamente à riqueza dos indivíduos que os falam e os praticam (*in:* Azeredo, 2000:146). A autora conclui seu texto afirmando:

> A verdade é que a legitimação do que se diz ou do que se deve dizer depende fundamentalmente da chamada comunidade, do povo – povo que constrói nações, fortalece impérios, escreve e reescreve a sua história, vitaliza idiomas: povo que, por direito, é o único, legítimo e verdadeiro "dono da língua".

A gênese do neologismo

Só se pode renovar o mundo renovando a língua (Guimarães Rosa)

De acordo com Maria Aparecida Barbosa (1989), a dinâmica de renovação lexical pode ser abordada de diferentes ângulos, que ultrapassam os limites do estudo dos mecanismos de criação de novas palavras. Para a autora, é importante considerar a dimensão semântica e pragmática do neologismo e a própria definição de neologia, que nos remete, por sua vez, às questões da aceitabilidade e da desneologização, enfim, ao provável percurso do neologismo.

Na gênese do neologismo, serão levados em conta o papel dos contextos intra e extralinguísticos e as circunstâncias espaço-temporais em que se dá. Assim, além de se analisar a palavra, situando o processo de formação pela qual ela passou, é necessário que se proponham questões como: quem criou a palavra, em que universo de discurso foi produzida, em que tempo e lugar geográfico e semântico surgiu, para quem foi criada, como foi criada (Barbosa, *in* Azeredo, 2000:179).

Quanto à gênese neológica, às circunstâncias espaciais e temporais da criação, vale dizer que não é o ineditismo de uma palavra que confere a ela o estatuto de neológica. Barbosa adverte-nos que há momentos relevantes na criação de um neologismo, quais sejam:

a) o instante mesmo da criação;
b) o momento pós-criação, no que se refere à recepção, ou ao julgamento de sua aceitabilidade por parte dos destinatários, bem como a sua inserção no vocabulário e no léxico de um grupo linguístico cultural;
c) o momento em que se começa a acontecer a sua desneologização.

Dessa forma, na criação lexical, devem distinguir-se dois momentos: o que considera o neologismo no instante em que é produzido no quadro enunciativo e o que é apreendido e registrado pelos falantes-ouvintes do grupo. Como afiram Barbosa, o primeiro momento do neologismo é a sua criação, e o segundo é a sua recepção e aceitabilidade pelos destinatários, assim como sua inserção no conjunto de unidades léxicas memorizadas. Se o seu uso se generalizar a ponto de ser um vocábulo disponível de pelo menos um grupo de pessoas, a criação passará ao estatuto de neologismo.

As condições de aceitabilidade apresentadas pela autora são: o seu emprego por vários locutores e o sentimento de que é compatível com a língua. Se elas forem satisfeitas, acabam por impor o neologismo. Dessa maneira, o seu percurso pode completar-se com a perda da consciência da neologicidade. Diacronicamente falando, o percurso do neologismo já indica que:

> Um neologismo, criado em determinada etapa da língua, se não desaparece,

> se desneologiza, ou seja, integra-se uma norma, torna-se lexia memorizada de um grupo de falantes, efetiva, disponível para a atualização; por vezes integra-se à norma geral, do conjunto dos sujeitos falantes-ouvintes do idioma. Assim, na análise de um discurso, se quisermos detectar os neologismos característicos de uma época, temos de tomar como parâmetro a documentação relativa a essa época – jornais, cartas e até mesmo dicionários. (Barbosa, 2000)

Por isso, os neologismos só podem ser entendidos e definidos na situação de produção discursiva em que aparecem articulados os contextos intra e extralinguístico. Ou seja: o neologismo tem de ser considerado no contexto da enunciação.

O contexto de enunciação dos neologismos

Neste artigo, o *corpus* analisado originou-se de um contexto virtual, que são as redes sociais, particularmente, de um site de relacionamento, o *Facebook*. Tal recorte deve-se à constatação de que a presença deste fenômeno lexical, que são os neologismos, é muito recorrente nesse site, no qual se verifica um número significativo de usuários realizando postagens de forma autoral, valendo-se, não apenas da linguagem não verbal (através de fotos e imagens), mas da verbal, através de criações neológicas.

É fundamental salientar a relevância de se estudar esse espaço virtual, que é o Facebook, dada a sua presença frequente, no cotidiano de milhões de pessoas, sobretudo, dos estudantes. Vale lembrar que, diferentemente de épocas não tão remotas assim, em que esses jovens comunicavam-se basicamente através da linguagem oral, hoje, eles se comunicam através da escrita (digitada). E isso, logicamente, não pode ser ignorado pelos professores e pesquisadores da linguagem. Luiz Antônio Marcuschi, que, no mesmo ano da criação do facebook (2004), participou de uma conferência na USP, discorrendo sobre os gêneros textuais emergentes, no contexto da tecnologia digital, já afirmava que "a internet é uma espécie de protótipo de novas formas de comportamento comunicativo; se bem aproveitada, ela pode tornar-se um meio eficaz de lidar com as práticas pluralistas sem sufocá-las" (2004:13).

A eleição do Facebook, como espaço de enunciação, desta pesquisa, teve, portanto, como motivação, os seguintes aspectos:

a) A língua é dinâmica e heterogênea, manifestando-se de diferentes formas, de acordo com a situação comunicativa em que se insere.
b) A internet é um ciberespaço representativo dessa dinamicidade.
c) Os gêneros orais devem ser incluídos no cotidiano escolar.
d) O internauta, ao interagir, com os seus interlocutores, desenvolve uma escrita (prática social) com características que a aproxima da oralidade.

É importante se destacar que essa escrita torna a interação mais próxima de uma conversação face a face, fazendo com que os integrantes sintam-se mais à vontade e sejam, inclusive, capazes de ousarem, criando, por exemplo, neologismos. Usualmente, tal habilidade é mais valorizada quando se refere a escritores, ou até mesmo a profissionais de comunicação; no entanto, nesse espaço virtual, verifica-se que a criação lexical é uma capacidade e um direito linguístico de qualquer usuário da língua. Este, respaldado pela informalidade da situação discursiva em que se encontra - além da cumplicidade de sua rede de amigos com os quais interage -, torna-se uma espécie de "cronista", arriscando, por vezes, inventar palavras que traduzam uma situação ou pensamento original.

Neologismos: uma abordagem sincrônica

Antônio Sandmann, em seu trabalho sobre morfologia lexical, faz um interessante estudo investigativo a respeito da competência lexical do usuário de uma língua, preocupando-se como o "falante-ouvinte" ou o "escrevente-leitor" entendem as palavras, sua estrutura ou constituição e seu relacionamento semântico-formal com outras unidades lexicais que integram o estoque ou o léxico da língua. Também interessa ao autor, na análise da competência lexical, saber como o falante/escrevente forma "unidades lexicais novas consideradas boas ou aceitáveis, evita a formação de unidades inaceitáveis e como ele as entende e julga boas e inaceitáveis, enquanto ouvinte/leitor" (1992:12).

Ao se identificar o estudo da formação de novas palavras como objeto da morfologia, é importante se definir sob que enfoque será feita a nossa abordagem: diacrônico ou sincrônico? Uma vez que este estudo refere-se à criação de unidades

lexicais formadas por "falantes/escreventes" cuja competência não é, necessariamente, a de um filólogo ou gramático, julgo que o enfoque mais coerente é o sincrônico.

De acordo com Sandmann, existem três recursos de que uma língua pode se servir para ampliar o seu vocabulário:

1) A "criação do nada" (a partir de fonemas ou sílabas de palavras ou morfemas já existentes na língua);
2) Os empréstimos de outras línguas;
3) Formação de palavras/morfemas preexistentes.

O primeiro recurso, a que o autor chama de "criação do nada", é extremamente raro. Como exemplo o autor cita "tititi", que, atualmente, já é bastante conhecido e usado pelos falantes, construído pela repetição de uma sílaba vazia "ti", formando um vocábulo onomatopaico que possui motivação ou fundamento fatores fônicos, o que não é regra em formações a partir de palavras ou morfemas preexistentes (1992:22).

O segundo recurso de enriquecimento vocabular são os empréstimos, considerados pelo pesquisador como secundários, porque, embora bastante numerosos na língua, eles são menos produtivos que os neologismos com prefixos, sufixos, compostos e cruzamentos vocabulares.

O terceiro recurso é, portanto, o principal. O ponto de partida do processo de formação de palavras é a "base", sendo que, se forem utilizados uma base e afixos (prefixos e sufixos), termos o processo de derivação (prefixação e sufixação) e, se for utilizada mais de uma base, termos a composição.

Carlos Alexandre Gonçalves, em seu texto acadêmico intitulado "Usos morfológicos: os processos marginais de formação de palavras em português", defende que existem processos que, mesmo sendo considerados marginais, mostram que o português, sobretudo o brasileiro, utilizam-se de expedientes morfoprosódicos para formar uma nova palavra ou para externar o ponto de vista do falante a respeito de algo ou alguém, tais como: *afixação não linear* (Ex: "Fafá", para designar Fátima, "Fifi", para Josefina); *encurtamento* (Ex: "Mar", para Marimar, "delega", para delegado) e *fusão* (Ex: "matel" para mato + hotel; "patrichorra" para patricinha + cachorra).

Esses processos a que Gonçalves se refere, também conhecidos como mal comportados, mesclagens lexicais, palavras-valise ou cruzamentos vocabulares, são bastante recorrentes nas redes sociais, o que evidencia que os seus enunciadores, além de realizarem um ato de linguagem criativo, revelam o seu ponto de vista através de suas criações lexicais, como observaremos nos exemplos de nosso *corpus*. Neste artigo,

optou-se por usar o termo "mesclagem lexical", por isso, é oportuno que se apresentem as definições de léxico e vocabulário:

> Léxico é o conjunto virtual de todas as palavras de uma língua, isto é, o conjunto de todas as palavras da língua, as neológicas e as que caíram em desuso, as atestadas e aquelas que são possíveis, tendo em conta, os processos de construção de palavras disponíveis na língua. Vocabulário é o conjunto factual de todos os vocábulos atestados em determinado registro linguístico, isto é, o conjunto fechado de todas as palavras que ocorreram de fato nesse discurso (Margarida Correia & Gladis M. de B. Almeida, 2012: 15).

Tipos de neologismos

Diante de uma unidade lexical que é sentida como nova, é importante que se levante a seguinte questão: em que essa unidade é nova, no sentido ou na forma? Assim, os neologismos podem apresentar dois tipos de novidade: formal ou semântica. Têm-se, portanto, dois tipos de neologismo:

De sentido (semântico): novas significações para significantes já existentes.

De forma (lexicais): novos significantes que se criam na língua.

Neologismos das redes sociais: uma estratégia para o ensino

Atualmente, para se estudar esse fenômeno tão importante de renovação do léxico, já se pode contar com uma significativa literatura composta de muito bons autores. Embora esse tema ainda seja tratado de maneira superficial pelos livros didáticos dos ensinos fundamental e médio, sendo, frequentemente, citado no final do capítulo destinado ao assunto, com a errônea indicação de "outros processos de formação de palavras", já se podem encontrar muitos trabalhos acadêmicos para consulta. É sempre importante sublinhar que neologismos não constituem um processo de formação de palavras, afinal, eles são palavras formadas através de diferentes processos disponibilizados pelo sistema da língua.

Propõe-se, neste artigo, que o estudo de criações neológicas funcione como uma valiosa estratégia motivadora, na sala de aula, propiciando ao aprendiz explorar os aspectos criativo, expressivo, semântico, morfossintático, discursivo e até humorístico, que caracterizam a criação de neologismos. Certamente, o estudo dos tradicionais "processos de formação de palavras" será revestido de uma roupagem bem mais atraente, sobretudo, porque a seleção dessas novidades originou-se de um contexto muito íntimo desses alunos: as redes sociais.

Neologismos do Facebook: alguns exemplos do *corpus*[42]

Neologismo semântico

Ainda que neste estudo tenham sido privilegiados os neologismos formais, são frequentes os semânticos, também chamados de conceituais. Esses neologismos são palavras preexistentes que adquirem um novo significado, apresentando, dessa forma, uma novidade semântica. Para ilustrar, observemos, na postagem a seguir, o neologismo semântico "sexy-feira". Trata-se de uma composição por justaposição, criada a partir de dois significantes preexistentes - o primeiro, um empréstimo da língua inglesa, "sexy" (decalque) – e o segundo, uma palavra língua portuguesa, "feira" – formando um novo significado para "sexta-feira", que, de acordo com a sua criadora, deveria ser um dia "sexy". A imagem compartilhada com esse neologismo mostra uma praia da cidade do Rio de Janeiro, ambiente que, possivelmente, motivou a saudação matinal com conotação sensual por parte da autora da postagem, afinal, esse é um espaço em que há, inegavelmente, muita sensualidade, por parte de seus frequentadores.

42 A autoria dos exemplos selecionados foi omitida, tendo-se, por vezes, que se realizarem cortes, em algumas fotografias e textos, a fim de se preservar a imagem de usuários do *Facebook*.

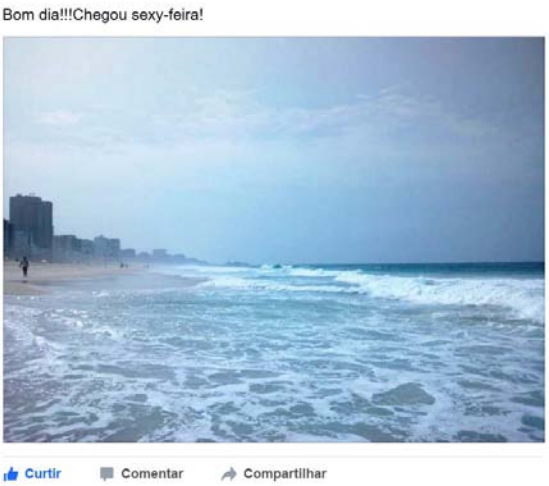


Figura 1- sexy-feira

Os próximos exemplos representam os neologismos formais. Vale lembrar que eles se formam, porque as línguas se renovam a fim de acompanharem a evolução da sociedade: novos significados pedem novos significantes. O neologismo formal (ou lexical), geralmente, é criado pelos falantes comuns - *denominativo* - e por literatos – *estilístico*. O primeiro nasce de uma necessidade de nomeação de uma nova experiência, o segundo, ainda que fugaz, deriva de imposições comunicativas inusitadas.

Neologismo lexical

Para se criarem novas palavras, parte-se de elementos preexistentes (unidades lexicais e infralexicais) e, com base num conjunto de regras interiorizadas e partilhadas pelos falantes, juntam-se esses elementos. Os processos canônicos de formação são a derivação e a composição, que são, indubitavelmente, muito produtivos. Como se verifica nos próximos exemplos.

1) "área de *cãovivência*" – neologismo criado, por um usuário do Facebook, em seu comentário, motivado pela imagem compartilhada (abaixo reproduzida), que mostra um cachorro em frente a um painel onde se lê "área de convivência". Certamente, influenciado pela semelhança sonora (convivência X "cãovivência"), ele criou um substantivo composto por justaposição, com muita propriedade e expressividade.



Figura 2 – *cãovivência*

2) "ensaio *gatográfico*" – outra composição por justaposição, formada pela junção dos vocábulos "gato" mais "gráfico", motivada pela expressão "ensaio fotográfico", com a qual realiza um jogo intertextual. Observa-se que as poses da gatinha fotografada, de fato, sugerem um ensaio em que, normalmente, fotografam-se mulheres sensuais.



Figura 3 – *gatográfico*

3) "mochilando" e "turistando" – derivações por sufixação. Esse tipo de processo é muito produtivo, pois está previsto no sistema linguístico, a partir da matriz morfológica para os verbos (substantivo + sufixo = verbo): mochila + ar = "mochilar" e turista + ar = "turistar". Esses neologismos verbais são recorrentes nas redes sociais, postados, frequentemente, no gerúndio, acompanhados de uma imagem, que complementa a informação, como se observa nas postagens abaixo.



Figura 4 – mochilando



Figura 5 - *turistando*

4) "*roubartilhar*" – exemplo de um processo dito 'marginal', resultante de uma mesclagem lexical, dos vocábulos "roubar" mais "compartilhar", criado para se expressar a ideia de que se está compartilhando um 'post' que foi copiado – ou, no dizer do usuário, 'roubado' de um internauta, no caso o filho dele.

"Roubartilhando do meu filho.

Será que o calor dobra? Tô fora..."



Figura 6 – *roubartilhar*

5) "*cachorrólatra*" – outra mesclagem lexical, formada a partir da união de 'cachorro' mais 'idólatra' – significando "adoradores de cahorros"



Figura 7 – *cachorrólatra*

6) "*paeslhaçada*" – mesclagem oriunda da combinação do substantivo 'Paes' (representando o prefeito da cidade do Rio de Janeiro, Eduardo Paes, conhecido pela sua paixão pelo carnaval carioca) e o substantivo "palhaçada". Expressa-se, nessa postagem, uma crítica às atitudes do prefeito, em sua gestão, ao aplicar o dinheiro público em fins que não são considerados prioridades na cidade.



Figura 8 – *paeslhaçada*

7) O exemplo a seguir foi postado pelo professor Claudio Cesar Henriques, da UERJ, realizando uma brincadeira com os seus amigos do Facebook,

denominada “teste de neologismo”. Interessante observar que vários internautas arriscaram criar os seus neologismos e o fizeram, em sua maioria, a partir de mesclagens, como: “fuscicleta”, “fuscotoca”, “lambrefusca”, “motofusqueta” etc.



Figura 9 – teste de neologismo

Considerações finais

Neste breve artigo, buscou-se promover algumas reflexões relacionadas à pesquisa e ao ensino da língua, no que diz respeito aos estudos sobre o léxico, particularmente, sobre as criações neológicas. Ressaltou-se, também, a importância de se levar para a sala de aula esse tema tão motivador, que, em última análise, pode ser uma verdadeira estratégia para se motivar os aprendizes a se interessarem por temas como morfologia, por exemplo.

Outro aspecto relevante neste estudo foi analisar a competência linguística dos usuários das redes sociais, ao criarem e postarem palavras no ambiente virtual, revelando a sua força e o seu poder de transformar a língua, mostrando que o falante de um idioma é o legítimo e verdadeiro “dono da língua”.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alves, Ieda Maria. 1994. *Neologismo: criação lexical*. São Paulo: Ática.

Barbosa, Maria Aparecida. 1996. *Léxico, produção e criatividade.* São Paulo: Plêiade.

Basílio Margarida. 2000. *Teoria Lexical*. São Paulo: Ática.

Bittencourt, Terezinha. 2003. *A criação lexical no Brasil.* Rio de Janeiro: In: Cadernos da Academia Brasileira de Filologia.

Carvalho, Nelly 1987. *O que é neologismo.* São Paulo: Contexto

_____. 1996. *Publicidade: a linguagem da sedução.* São Paulo: Ática.

Correia, Margarida & ALMEIDA, Gladis Maria de Barcellos. 2012. *Neologia em português.* São Paulo: Parábola.

Marcuschi Luiz Antônio & Xavier, Antônio Carlos. 2004. Hipertexto e Gêneros Digitais. Rio de Janeiro: Lucerna.

Rosa, João Guimarães. 1975. *Tutaméia* (*Terceiras Estórias*). Rio de Janeiro: Nova Fronteira.

Sandmann, Antônio. 1992. *Morfologia Lexical*. São Paulo: Contexto.

_____.1993. *Morfologia Geral*. São Paulo: Contexto.

Silva, Maria Emília Barcellos da. 2000. *O dinamismo lexical: o dizer nosso de cada dia*. In: Azeredo, José Carlos de (org.). *Língua Portuguesa em debate*. Petrópolis RJ: Vozes.

Valente, André Crim. 2012. *Neologismo na mídia e na literatura: percursos linguístico-discursivos.* Rio de Janeiro: Quartet.

De volta ao futuro da língua portuguesa.
Atas do V SIMELP - Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa
Simpósio 22 - Questões semântico-sintáticas na pesquisa e no ensino da língua portuguesa, 3349-3372
ISBN 978-88-8305-127-2
DOI 10.1285/i9788883051272p3349
http://siba-ese.unisalento.it, © 2017 Università del Salento

DISCURSOS CONTRA-HEGEMÔNICOS EM *A VARANDA DO FRANGIPANI*, DE MIA COUTO: APROPRIAÇÕES DE ESTRATÉGIAS DE CONSTRUÇÃO NARRATIVA EM FAVOR DO REAL ANIMISMO AFRICANO*

Flavio GARCÍA[43]

RESUMO
Mia Couto, em *A varanda do frangipani*, apresenta, como mundo possível narrativo, a velha fortaleza de São Nicolau, importante entreposto no período colonial que, com o declínio do imperialismo ultramarino português, após as independências das colônias em África, acabou desprovida de suas funções. Passada a Guerra Colonial em Moçambique, a fortaleza foi transformada em asilo para idosos. Durante os embates civis que assolaram o país, no período da Guerra de Desestabilização (1977 – 1992[1]), o espaço serviu, clandestinamente, de depósito de armas para grupos rivais que duelavam entre si em luta inter(i)na pela hegemonia do poder. É nesse cenário que se desenrola a história. Ermelindo Mucanca – indivíduo sem distinção na vida, sepultado sem receber os rituais necessários à cultura local –, revive, na condição de xipoco, no corpo do inspetor Izidine Naíta – nativo, retornado depois anos, que vem ao asilo investigar a morte do diretor Vasto Excelêncio, misteriosamente assassinado. Mucanga é trazido de volta à vida pela ação do halakavuma (ou pangolim), ser mágico-mítico-místico, habitante das profundezas da terra, mensageiro entre mundos, que lhe dá sete dias (tempo simbólico da criação) para expiar (em sentido ambíguo) e tornar a morrer, vindo a receber as honrarias apropriadas a um herói (que ele nunca fora). Recorrendo a estratégias de construção narrativa (protocolos da ficção) comuns a literaturas da América Latina – Novo Mundo, igualmente à África –, o autor constrói um discurso contra-hegemônico inscrevível no que, apropriadamente, se pode chamar de Real Animismo Africano, em comparação com o Real(ismo) Maravilhoso ou Mágico Latino-americano.

PALAVRAS-CHAVE: Mundos Possíveis; Protocolos da Ficção; Discurso Contra-Hegemônico; Real Animismo Africano; Mia Couto.

* Produto parcial de projeto de pesquisa em desenvolvimento na Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, Portugal, sob supervisão do Prof. Doutor Carlos Reis, com bolsa BEX CAPES (abril/2015 a março/2016).
43 UERJ, Instituto de Letras, Departamento de Língua Portuguesa, Literatura Portuguesa e Filologia.
Rua Soldado Wandel Sarmento, 341, CEP 21.920-095. Rio de Janeiro-RJ-Brasil. E-mail: flavgarc@gmail.com

Petar Petrov destacou, em seu conjunto de ensaios sobre *O projecto literário de Mia Couto* (2014), que, "no processo de evolução da ficção narrativa em Moçambique, o projecto literário de Mia Couto apresenta-se particularmente inovador pelo facto de evidenciar mudanças significativas no modo de representação da realidade nacional" (2014: 7), uma vez que, depois da estreia, em 1983, com o volume de poesias *Raiz do orvalho*, "a notoriedade da escrita de Mia Couto virá na sequência da publicação de sua ficção, que se inicia com um livro de contos, *Vozes Anoitecidas*, cuja edição, em 1986, abalou o instituído nos meios literários moçambicanos" (2014: 7).

As *interinvenções* do ficcionista incidiram tanto sobre as temáticas centrais da literatura moçambicana, naquele momento da pós-independência, em meio à guerra civil, quando se esperava do intelectual e artista compromissos políticos e sociais, de teor realista, em relação à afirmação da identidade nacional, e ele contrariara as expectativas, visitando, sem pudores, as tradições do imaginário autóctone e dialogando com as crenças e os mitos telúricos; quanto sobre a estrutura formal do texto, que, para responder às premissas do momento, vinculavam-se aos padrões do sistema semionarrativo-literário real-naturalista, cuja supremacia na cultura ocidental havia se consumado no correr do Século XIX, não por acaso, no período em que a escola romântica da primeira geração se ocupou, em diferentes espaços, da assunção e afirmação das identidades nacionais locais, mas ele, porém, enveredava pelo sistema semionarrativo-literário *não realista*, em sentido lato.

Logo, diante da inesperada inovação que veio a público com o lançamento de *Vozes anoitecidas*, duas atitudes paradoxalmente opostas se verificaram nos meios das Letras moçambicanas de então. Por um lado, algumas personalidades "enfatizaram a originalidade, relacionada com a invenção de enredos e de personagens, e o feliz casamento entre a língua portuguesa e a oralidade das línguas nacionais" (PETROV, 2014: 21), no entanto, por outro lado, o autor não ficou inume a críticas contundentemente negativas que lhe foram direcionadas.

As críticas sofridas pelo autor foram motivadas pelos princípios de uma estética do realismo social, de forte vigência na época, que sobrevalorizava a ideologia do sujeito (artista) em detrimento da qualidade artística do objeto (obra de arte), importando mais as posições sociopolíticas expressas no nível da história – no sentido que as escolas formalista e estruturalista, sequencialmente, deram ao termo-conceito – do que a expressividade técnica do enredo – também definido pelas mesmas escolas em distinção ao conceito de história.

Vigia, como bem observou Ana Margarida Fonseca, em sua dissertação de mestrado (Faculdade de Letras de Lisboa, 1996), posteriormente publicada em livro sob o título *Projectos de encostar mundos* (2002), "sobretudo nos anos a seguir a independência, a exigência de um comprometimento político – às vezes mesmo maior do que cultural – do intelectual e escritor" (2002: 96). Em consequência disso, as obras de ficção eram "avaliadas não pela sua qualidade estética ou capacidade de inovação, mas pela sua filiação (ou não) a um projecto nacionalista de sentido revolucionário" (2002: 96-97), daí que "uma obra como *Vozes anoitecidas* [...] suscitou críticas que a acusaram de 'abstencionismo', por supostamente não servir a causa revolucionária nem se comprometer com as ideologias dominantes" (2002: 97).

Naquele seu trabalho, Fonseca resumiu "o projecto do autor":

> um realismo que nasce das cores do mundo – traduzidas narratologicamente nas vozes das personagens e nas frequentes focalizações internas – por processos que têm que ver com o próprio modo como o povo estrutura e representa o real; e [...] a interpretação da realidade de acordo com os modelos da tradição e da crença, a subversão da língua portuguesa. (2002: 198-199)

Ainda segundo ela, seriam:

> duas [as principais] características da obra de Mia Couto [...]: por um lado, o cruzamento entre as vozes das personagens e voz do narrador (agente de enunciação investido pelo autor), já que interessa "misturar" as representações diversas do real; e por outro lado, o relativo apagamento da instância autoral [...] – o autor quer-se testemunha, mas não é o detentor de uma única modelização do real autorizada pela escrita. (2002, p.199)

Petrov, seguindo os mesmos pressupostos de Fonseca, observou que "a originalidade do projecto ficcional de Mia Couto tem a ver com a sua criatividade linguística, associada também à activação do subgénero da chamada 'estória', cujas modalidades representativas conciliam temáticas do mundo empírico e do imaginário cultural africano" (2014: 25).

Na sequência de sua exitosa carreira – coroada, em 2013, com o 25º Prêmio Camões, depois de já haver sido laureado com tantos outros importantes prêmios – Mia Couto manteve-se fiel ao conto, subgênero narrativo de maior vitalidade – ainda hoje, mesmo já passadas mais de quatro décadas da fixação de uma literatura assumidamente pós-colonial e nacional – na ficção moçambicana, e, dando prosseguimento à poética

inaugurada com *Vozes anoitecidas*, publicou, em 1990, *Cada homem é uma raça*, nova reunião de contos; em 1991, *Cronicando*, um conjunto de crônicas, cuja maioria delas apresenta estrutura genológica híbrida, aproximando-se do conto; e, em 1994, *Estórias abensonhadas*, outra compilação de contos, cujo título anuncia, por si, o adentramento do autor na densidade daquele seu projeto originário: contar casos – *estórias* –, fazendo-o pelas sendas da subversão, tanto do modelo linguístico – a língua portuguesa, antes arma trazida pelo colonizador, mas agora apropriada pelos indivíduos da terra –, quanto do modelo de mundo narrativo – miscigenando, hibridizando, mesclando, imiscuindo, amalgamando, mesticizando (se assim também posso incorrer em *interinvenções*) os *realia* com os *mirabilia* do quotidiano local. O autor exercitava, em sua prosa de ficção, "as condições de modelização do real em literaturas que se encontra[va]m nas margens dos espaços culturalmente hegemônicos" (FONSECA, 2002, p.14), configurando, dessa maneira, uma via discursiva contra-hegemônica frente aos modelos do cânone europeu, do qual se valia para combatê-lo à sua margem.

Os críticos que maldiziam as opções estéticas assumidas por Mia Couto, faziam-no desprezando sua inventividade – naquele momento, o que sua obra apresentava de maior valia –, e deixavam de perceber em que medida. demonstrando domínio exemplar do sistema linguístico lusófono – escrevia e publicava em português – e das estratégias de construção narrativa, o moçambicano punha em prática, no nível do discurso ficcional, o que seu contemporâneo, o também escritor angolano Manuel Rui, há pouco pregara como projeto de reação do artista da palavra à cultura opressora do antigo colonizador português, conforme se pode depreender do excerto que segue:

> [Eu] viria a constatar que [tu] detinhas mais outra arma poderosa além do canhão: a escrita. E que também sistematicamente no texto que fazias escrito inventavas destruir o meu texto ouvido e visto. [...]
>
> Mas agora sinto vontade de me apoderar do teu canhão, desmontá-lo peça a peça, refazê-lo e disparar não contra o teu texto não na intenção de o liquidar, mas para exterminar dele a parte que me agride. Afinal assim identificando-me sempre eu, até posso ajudar-te à busca de uma identidade em que sejas tu quando eu te olho, em vez de seres o outro.
>
> Mas para fazer isto eu tenho que transformar e transformo-me. Assim na minha oratura para além das estórias antigas na memória do tempo eu vou passar a incluir-te. Vou inventar novas estórias. [...]
>
> E agora o meu texto se ele trouxe a escrita? O meu texto tem que se manter assim oraturizado e oraturizante. Se eu perco a cosmicidade do rito perco a luta. [...]

> Não posso matar o meu texto com a arma do outro. Vou é minar a arma do outro com todos os elementos possíveis do meu texto. Invento outro texto. Interfiro, desescrevo para que conquiste a partir do instrumento de escrita um texto escrito meu, da minha identidade. Os personagens do meu texto têm de se movimentar como no outro texto inicial. Têm de cantar. Dançar. Em suma temos de ser nós. "Nós mesmos". Assim reforço a identidade com a literatura. (1985)

O próprio Mia Couto, em um de seus *textos de opinião*, publicado em *Pensatempos* (2005), reflete sobre o papel do escritor – como cidadão e artista –, posicionando-se da seguinte maneira:

> O escritor é um ser que deve estar aberto a viajar por outras experiências, outras culturas, outras vidas. Deve estar disponível para se negar a si mesmo. Porque só assim ele viaja entre identidades. E é isso que um escritor é – um viajante de identidades, um contrabandista de almas. Não há escritor que não partilhe dessa condição: uma criação de fronteira, alguém que vive junto à janela, essa janela que se abre para os territórios da interioridade.
>
> O nosso papel é o de criarmos os pressupostos de um pensamento mais nosso, para que a avaliação do nosso lugar e do nosso tempo deixe de ser feita a partir de categorias criadas pelos outros. [...] Essa "africanidade" erguida como uma identidade tem sido objeto de sucessivas mistificações. (2005, p. 59-60)

Em outro de seus *textos de opinião*, publicado em *E se Obama fosse africano?* E outras interinvenções (2009), pergunta-se, retoricamente, se "o facto de vivermos em cidades, no meio de computadores e da internet de banda larga, será que tudo isso nos isenta de termos um pé na explicação mágica do mundo?" (2009: 90), ao que (se) responde, dizendo que:

> As práticas de feitiçaria são profundamente modernas, estão nascendo e sendo refeitas na actualidade dos nossos centros urbanos. Um bom exemplo dessa habilidade de incorporação do moderno é o de um anúncio que eu recortei da nossa imprensa em que um destes curandeiros anunciava textualmente: "Curamos asma, diabetes e borbulhas; tratamos doenças sexuais e dores de cabeça; afastamos má sorte e... tiramos fotocópias". (2009: 91)

Registre-se que há, ainda, outra reunião de *textos de opinião* do autor, publicada sob o título *Pensageiro frequente* (2010).

Em 1992, entremeando sua produção de narrativas curtas (contos e crônicas), o ficcionista publicou seu primeiro romance, *Terra sonâmbula*, vencedor, em 1995, do Prêmio Nacional de Ficção da Associação dos Escritores Moçambicanos. Apesar de se

tratar de um romance, sua estrutura composicional remete à contação de casos – *estórias* – e pode ser lido, capítulos à parte, um a um, como uma espécie de encadeamento orgânico de contos. Ana Mafalda Leite, em seus *Ensaios sobre Literaturas Africanas* (2013), salientou que "o texto se organiza a partir de uma sucessão de episódios, baseados em dois tipos de géneros, de origem oral, o conto, como macroestrutura e o provérbio, como microestrutura" (2013: 153). A pesquisadora completa, destacando que:

> A narrativa está organizada em duas histórias, narradas alternadamente. A primeira, de um velho e de uma criança, Tuhair e Muindinga, que, fugidos da guerra civil, se alojam num carro incendiado no meio da estrada. Aí encontram os cadernos de uma das vítimas, que constitui a segunda história e passam a lê-los diariamente, episódio por episódio, refazendo, parodicamente, a postura do contador de histórias. (2013: 153-154)

Em outro capítulo desse mesmo volume de *ensaios*, a estudiosa condensou, da seguinte maneira, a fábula representada em *Terra sonâmbula*:

> [...] um machimbombo incendiado, um velho e uma criança – Tuhair e Muindinga – refazem o seu quotidiano através da leitura dos cadernos de Kindzu, encontrados junto ao autocarro [em que se refugiavam]. As noites são iluminadas pela leitura dos relatos. O velho escuta, não sabe ler, a criança lê e, nesse cenário, se refaz a antiga postura da tradição oral. À volta da fogueira, à noite, ouvem-se estórias.
>
> [...] O narrador propõe uma nova adequação dos tempos antigos aos actuais, a leitura como uma forma de reposição da fala, da encenação dramatizada oral [...].
>
> Em Terra sonâmbula, o acto de contar passa pela leitura, pela devolução do silêncio à voz. Essa ironia dos tempos novos é, no entanto, readaptada à função didática da oratura, pelo modo como ela responde, simulando, os tempos antigos. Os cadernos trazem a história escrita da voz de Kindzu [...], agora recuperada, de novo em fala, por Muindinga, que conta as viagens de Kindzu por mar e, com esses relatos, o velho reaprende a sonhar, e a criança a imaginar. [...]

> Todos ouvimos, o leitor, Tuhair, a lua, a estrada. A primeira pessoa que inaugura o relato imprime essa força comunicativa que encena a proximidade, a partilha da estória. (2013: 60)

Enfim, conforme Leite, "em Terra sonâmbula; as personagens que aparecem [nos casos dos cadernos de Kindzu,] contam a sua história, [...] e o processo ganha uma dimensão paratática; somam-se episódios numa sequência que poderia prolongar-se mais ou menos indefinidamente" (2013: 154).

Trata-se de uma estrutura de histórias encaixadas, tão própria ao conto da tradição oral, quanto, como bem observaram variados estudiosos, à narrativa fantástica – vertente ficcional, que, dependendo da corrente teórica, corresponde a *gênero, tipo, modo, discurso ou categoria*; mas, nesse caso, estou me referindo a modelo de mundo ficcional fantástico, em oposição a modelo de mundo ficcional realista, conforme sugerido do Javier Rodríguez Pequeño, em *Géneros literarios y mundos posibles* (2008: 113-143) –, no qual um narrador, geralmente em função homodiegética – narrador-personagem, que relata um episódio do qual participou, mas não como protagonista –, conta, a demais personagens, os quais se encontram em função de narratário – o que faz com que a história chegue ao leitor –, o que leu ou ouviu, a partir da focalização de um outro narrador, que também pode desempenhar, na narrativa encaixada, função homodiegética ou, dependendo do emolduramento sequencial dos encaixes, função autodiegética – narrador-personagem que relata um caso no qual atuou como protagonista.

Em 1996, Mia Couto publicou um novo romance, *A varanda do frangipani*, de que já me ocupei em outras oportunidades – fosse diretamente envolvido na redação de ensaios acerca dele (GARCÍA, 2013, por exemplo), fosse como orientador de pesquisa de pós-graduação *stricto sensu* que o tiveram por *corpus* (SILVA, 2013, por exemplo). Leite, naqueles seus mesmos *ensaios*, procurou sintetizar o romance, tanto em seus aspectos temáticos, quanto em sua composição narrativa, apontando que:

> [Em *A varanda do frangipani*,] A acção situa-se num antigo forte português, o Forte de S. Nicolau, transformado em asilo de velhos, isolado do resto do país e situado junto ao mar, mas defendido o seu acesso pelas rochas inacessíveis. O asilo tem estatuto de ilha, o acesso por terra é impossível por causa das minas e os barcos não podem ancorar por causa das rochas.
>
> O motivo da história baseia-se num crime: nesse asilo foi morto um homem, o director e veio da capital um policial para, em sete dias, deslindar o acontecido. Sete dias e sete noites que instauram uma espécie de novo ciclo

> da criação, em que, através de sucessivas histórias e testemunhos, os velhos iniciam Izidine, o policial, no seu "renascimento". A enfermeira Marta Gimo [...] mediatiza essa iniciação [...].
>
> [...]
>
> O forte, último reduto, asilo de velhos, em que uma parte do país simbolicamente sobrevive, enraizado numa cultura, em fase morrente, é uma ilha inacessível, em que o mar e uma árvore de frangipani imperam. (2013: 54)

Para essa estudiosa das culturas e literaturas de África, especialmente das expressões moçambicanas – conforme se pode depreender de sua variada produção acadêmica –, tem-se, "em 'A varanda do frangipani', a representação de uma ilha que resguarda os valores do tempo dos mais velhos, cercada pela ignorância do tempo presente, marcadamente urbano" (LEITE, 2013: 169), onde "as personagens vivem das histórias que contam, existem porque têm uma narrativa a partilhar, uma experiência de vida, um ensinamento, figurado ou não. A personagem é uma história virtual, que é a história da sua vida" (LEITE, 2013: 176).

Partindo desse aspecto estrutural e temático, posso sugerir que haja, entre esse romance de 1996, *A varanda do frangipani*, e seu antecessor de 1992, *Terra sonâmbula*, uma proximidade nas estratégias de composição de seus mundos possíveis ficcionais. Tal sugestão se deve, particular e especialmente, à importância que a categoria personagem parece assumir nos relatos de esses romances que se compõem, com o encadeamento dos seus *casos* a modo de *contação*. Nesse procedimento, verificam-se permutas explícitas ou implícitas da voz narrativa – um exercício dialógico de polifonia (BAKHTIN, 2008) –, atualizando-se tempos e espaços do narrado no nível da narração. Trata-se de diegeses encaixadas, dialogando entre si, seja pela presença das mesmas personagens em mais de uma *estória*, seja pela retomada, em um jogo de causas e consequências, de ações que se interligam.

Sobre esse aspecto, Leite assinalou que:

> [...] a particularidade das personagens de Mia Couto reside na sua narrativa, história e invenção; as personagens são mundos narrativos e mediadores, "traduzem" uma experiência de vida pessoal, mas exemplar, didáctica e crítica, para a comunidade.
>
> Não parecem desenvolver grande psicologia, ou mundo interior reflexivo, uma vez que existem mediante acções e, aparentemente tipificadas, como nas narrativas orais ou de origem oral, complexificam-se de acordo com outra lógica [...].(LEITE, 2013: 172)

Para ela, observando, ainda, outros romances posteriores do escritor moçambicano, como, por exemplo, *O último voo do flamingo*, publicado em 2000:

> A personagem é uma história virtual, que é a história da sua vida. Existe mediante a sua capacidade fabular, o seu testemunho; mais do que um ser, com psicologia, é potencialmente lugar narrativo de encaixe. As muitas narrativas encaixadas, das diversas personagens, servem de "argumentos" à narrativa englobante. (LEITE, 2013: 176)

Detendo-se nesses mesmos aspectos da obra de Mia Couto, Petrov registrou que:

> As personagens das histórias contribuem igualmente para a construção do código temático porque surgem como tipos, ilustrando mentalidades e comportamentos precisos. No seu conjunto, todos eles delineiam o universo semântico de uma comunidade problemática em dificuldade de se adaptar às mudanças operadas. (2014: 85)

O pesquisador ainda identificou que:

> nos [...] romances que [...] [Mia Couto] publicou [...], as identidades da maioria de seus protagonistas apresentam-se fragmentadas e plurais, contraditórias e não resolvidas. Isso por duas razões: por estes serem resultado de mestiçagens raciais e por estarem sujeitos a pressões de ordem conjuntural. No primeiro caso, merece referência o campo semântico das personagens assimiladas, de origem africana mas algumas com sangue de outras raças, divididas entre a cultura nativa e a imposta pelo colonizador, e cuja conduta sublinha a sua mestiçagem identitária. É o que se verifica com Izidine Naíta, Ermelindo Mucanga, Vasto Excelêncio e Marta Gimo, em [*A varanda do frangipani*] [...]. (2014: 79)

Mas, conforme ele, nesse romance, ainda "há outros casos de identidades ambivalentes dignos de referência: o português Domingos Mourão, um eterno exilado que não consegue romper com o texto africano no qual se sente estranho mas que o fascina [...]" (2014: 79), e que é "sistematicamente perseguido devido à sua cor da pele pelo director mestiço do asilo" (2014: 82).

Petrov avançou, um pouco mais em sua leitura, chegando a afirmar que:

> A identidade ambivalente revela-se também na actuação de muitas personagens, quando confrontadas com as profundas mudanças num Moçambique pós-colonial. Trata-se de processos relacionados com a construção de uma sociedade nova, na qual os figurantes se afirmam com *perfomance* múltipla, oscilando entre a tradição e a modernidade. Representam identidades em certa medida incoerentes, em processo de evolução, observando as normas de conduta trazidas pelas novas realidades e impostas pelas tradições de origem autóctone. São identidades de fronteira,

> desempenhando papéis vários e as perspectivas mudam conforme as circunstâncias que se enfrentam. (2014: 79)

As ponderações de Leite e de Petrov, com as quais concordo plenamente – em muitos de meus ensaios e em trabalhos finais que orientei sobre *A varanda do frangipani*, assumi posições muito próximas, senão que, na maioria das vezes, absolutamente coincidente com as deles – permitem-me trazer à tona o que defendi, em certa ocasião, ao escrever sobre a "Apropriação de estratégias de construção narrativa real-maravilhosas em *A varanda do frangipani* e *Vinte e zinco*" (2013: 45-65). Nesse ensaio, parti do pressuposto de que as estratégias de construção narrativa do real-maravilhoso, conforme circunscritas pela crítica literária latino-americana, que se deteve, com maior cuidado, sobre a ficção da América Hispânica, poderiam servir de paradigma para a leitura dos protocolos ficcionais apropriados pelo escritor moçambicano na composição dos mundos possíveis narrativos de suas obras.

Na leitura que então fiz, procurei destacar traços de proximidade entre aquilo que a crítica então apontava na narrativa dos países americanos, ex-colônias ibéricas, com o que eu então identifica na literatura de Mia Couto: representação de mundos possíveis ficcionais, em que modelos comprometidos com a realidade empírica – comuns à arquitetura semionarrativo-literária real-naturalista – convivem harmoniosa e complementarmente, sem se enublarem um ao outro, com modelos assumidamente incongruentes com aquela mesma realidade – modelos de mundo possível ficcional adequados à literatura fantástica, *lato sensu* –, que espelhavam um real metaempírico, destoante dos paradigmas de modelo de mundo possível real-naturalista.

Petrov seguiu o mesmo percurso que eu seguira naquele meu referido ensaio, chamando, para corroborar com o ponto de vista que então defendeu, outro reconhecido estudioso do tema, o professor universitário, pesquisador e crítico Pires Laranjeira (1995). Petrov assim se expressou:

> A influência da oratura nas estórias do escritor moçambicano [Mia Couto] está presente também no recurso ao imaginário ancestral, que recorre às tradicionais raízes do mito assumido como algo de verdadeiramente vital. É sabido que o substrato cultural das literaturas africanas é de ordem profundamente mítica e a sua actualização remete para a necessidade premente de o homem encontrar alicerces estabilizadores para qualquer estado de desequilíbrio. Assiste-se, assim, à intromissão da dimensão meta-empírica, que, segundo Pires Laranjeira, consegue transformar o "realismo quase social num imprevisto realismo animista" [(1995: 316)]. (2014: 89)

Acerca desse fenômeno literário, Petrov ainda comentou que

> Em *A varanda do frangipani*, um falecido, insatisfeito com o seu funeral, emigra para ocupar o corpo de um inspector de polícia; um velho sofre doença da idade antecipada; o corpo de uma personagem feminina converte-se todas as noites em água; personagens descem à terra e nela se incorporam como forma de recusa de um mundo intolerável. (2014: 91)

Mas há outros traços, além desses que Petrov recolheu d'*A varanda do frangipani*, que permitem correlacionar o romance de Mia Couto à proposta conceitual que Pepetela, em seu romance *Lueji*: o nascimento de um império, publicado em 1989, insinuou devesse ser assumida pela crítica. A respeito da propriedade de se empregar, na leitura da obra de Mia Couto, o conceito que despontou no discurso ficcional de Pepetela, Fonseca se posicionou da seguinte maneira:

> O projecto de mestiçagem contido no conceito de "realismo animista" não é exclusivo da obra de Pepetela e, nas suas características fundamentais, define igualmente o projecto autoral de Mia Couto [...]. [...] os processos discursivos, bem como a escolha de temas e ambientes, são diversos, mas uma mesma preocupação e um mesmo compromisso com o real – ou os reais – fora do texto se encontram presentes. Entre o "realismo animista" (proposta de Pepetela para uma literatura nacional de Angola), o "realismo mágico" (modelo sul-americano), ou outros conceitos que se queiram acrescentar [...], uma mesma atitude: a impossível indiferença perante o real empírico – o dos autores e o das suas gentes. O dialogismo textual nasce dessa inquietação, do respeito pela dignidade que nenhuma visão totalitária pode garantir, para se traduzir numa diversidade de modelos de mundo onde a palavra se faz reflexão, por vezes denúncia, sempre testemunho. (2002: 202-203)

A pesquisadora orientou-se, bem antes de mim, por caminhos que eu, sem conhecer sua pesquisa, também viria, anos depois dela, a me orientar nas abordagens que fiz da obra de Mia Couto. A estudiosa discutiu, comparativamente, estratégias de modelos de composição de mundos possíveis ficcionais, nos cenários das literaturas latino-americanas e africanas de língua portuguesa, com ênfase em obras do angolano Pepetela e dos moçambicanos Ungulani Ba Ka Khosa e Mia Couto. Em seu trabalho, ela levou em conta os planos sintagmático, semântico e estilístico-pragmático perceptíveis nos modelos de mundo possíveis de narrativas que a crítica vinculava ao realismo mágico ou maravilhoso da América Latina, e o que ela percebia no recorte estudado em sua pesquisa de mestrado.

Assim, considerando o caráter de Novo Mundo tanto para a América, quanto para a África, e o fato de, em ambos os continentes, a expressão literária ter, por pano

de fundo, uma condição sociocultural de ex-colônias, Fonseca deu início às suas proposições, partindo da premissa de que:

> [...] o realismo mágico nas literaturas sul-americanas vem dar corpo a um confronto igualmente observado nos textos africanos: a complexa convivência do pensamento racional europeu com o pensamento mitocosmogónico popular e as crenças animistas das culturas pré-coloniais, de que resulta, em última análise, um real fragmentado ou, sob outro ponto de vista, um real sincrético. (2002: 184)

Tendo em conta as peculiaridades culturais e sociopolíticas de África, onde a questão da identidade nacional, da soberania territorial e dos consequentes conceitos de real(idade) se sobrepunham à arte, Fonseca realçou que:

> A apresentação de projectos realistas que fundem a realidade objectiva e a realidade maravilhosa tem sido relacionada [...] essencialmente com funções de valorização da tradição e afirmação de modelos culturais irredutíveis ao racionalismo europeu. De facto, estes são aspectos fundamentais em obras que se procuram aproximar da realidade vivida pelo povo africano sob circunstâncias diversas – a realidade entendida no sentido "totalizador" e "autêntico" [...]; uma realidade tanto material como espiritual, tão atenta à permanência da memória colectiva como às mudanças que contribuam para a promoção do humano. (2002: 185-186)

Uma vez definidos seus pontos de partida, ela se deteve em seus objetos de estudo, dedicando-se, em grande parte, à obra de Mia Couto. Seu olhar focalizou a estrutura composicional, em desfavor da temática, que, quando apareceu referida, sempre o foi como produto da construção narrativa, resultante dos protocolos ficcionais empregados pelo autor. Para Fonseca:

> [Em muitos] textos de Mia Couto, a solidariedade do narrador com as personagens e a preferência por focalizações internas *naturaliza* o específico modo como aquelas estruturam a realidade, evitando a dicotomização de modelos de mundo, apesar de não anular o confronto que efetivamente existe entre eles e se traduz na percepção diversa dos acontecimentos. (2002: 188)

Sua orientação implicava a admissão, apenas em parte irrestrita – há um momento, em seu trabalho, no qual Fonseca não poupa críticas a essa postura equivocada (2002: 157-169, especialmente nas páginas 163-164), do que a grande maioria dos estudiosos das culturas e literaturas africanas – de língua portuguesa ou não – costumam defender, apoiados em argumentos nem sempre atinentes às práticas artísticas, à poética literária, à produção ficcional. Essas correntes impõem que se aceite, *a priori*, que a realidade em África é – valendo-me, aqui, do termo-conceito que

costumo empregar – *insólita*, sendo, portanto, sob a ótica desses mesmos pensadores, um grave equívoco a distinção racionalista aristotélica que aponta para as nuances distintivas entre o modelo de mundo empírico e o metaempírico. Mas nisso, considerando-se o projeto político daqueles que assumiram o poder em Moçambique – ou mesmo em Angola –, reside um grave – realmente grave, nesse caso – equivoco.

Cingindo-se especificamente ao construto ficcional e tendo por referência a obra de Mia Couto, Fonseca defendeu que:

> A crença não é uma alienação da realidade – a crença estrutura (*constitui*, enquanto fenómeno de percepção e comunicação) uma realidade *outra*, onde as personagens encontram a dignidade e um sentido possível para as suas existências, desumanas segundo a lógica comum. Ergue-se, assim, a ideia da resistência: resistência da cultura, das tradições, mas também da própria vida, ainda que tudo em redor a pareça recusar. (2002: 188)

Desse modo, a atitude autoral de Mia Couto não corresponderia – nem na visão de Fonseca e, muito menos, nem na minha – à alienação ou fuga do real, senão que à assunção de um *outro* real, no qual as tradições telúricas – mitos, lendas, crenças, folclore – se faziam presentes, deixando de estarem silenciadas pela lógica racionalista, mas, ao contrário, tratava-se, no caso bem particular da obra de Mia Couto – que até pode ser extensivo à obra de outros escritores do mesmo cronótopo em África – da "afirmação pelo discurso literário da diversidade e pluralidade do real" (FONSECA, 2002: 190).

No caso bastante peculiar da ficção de Mia Couto, pode-se falar claramente em "*projectos de mestiçagem*, ao cruzarem tradições, vozes, discursos, modos e espaços no interior de mundos possíveis narrativos que assumem de forma intencional a fragmentação e diversidade de modelos de mundo empírico" (FONSECA, 2002: 192). Na quase totalidade de sua ficção, como percebeu Fonseca,

> [...] as histórias são narradas, prioritariamente, por alguém que as testemunhou – viu, ouviu, viveu – e as conta, ou seja, representa para um outro: o autor. Neste sentido, o "vivido" é já o "representado", o que coincide com a defesa da impossibilidade de um real acessível ao conhecimento sem a mediação de uma subjectividade que será sempre, em si mesma, já intersubjectividade. (2002: 198)

Volto à ideia das apropriações, antecipada pelo título deste ensaio e tangenciada durante a exposição até aqui desenvolvida. Assim, se, em *Grande sertão: veredas*, romance emblemático de João Guimarães Rosa, publicado em 1956 e aproximado, por grande parcela da tradição crítica ocidental – ocidental, sim, sem exageros, devido à

dimensão conquistada por Rosa e sua obra –, das vertentes do realismo-maravilhoso latino-americano, as memórias de Riobaldo e as aventuras de Diadorim – personagem-narrador, cambiante entre função auto e homodiegética, cedendo, por vezes, posição de protagonista ao *outro* – são os núcleos da *estória*, e é entorno delas que a narrativa se desenovela, como notou Leite, de modo semelhante, na obra do escritor moçambicano Mia Couto:

> a personagem representa, [...] fundamentalmente, uma narrativa, ou melhor, narrador e narrativa em simultâneo e logo que deixa de ser necessária a sua palavra, pode morrer, desparecer. Ou ainda, encarada de outro modo, a personagem é apenas um encaixe, cuja argumentação deve ser substituída, complementada, acrescentada por outras [...]. (2013: 177)

Esse é o filão que, neste momento, tomo para reatar os fios desenovelados ao longo da explanação, Juntando suas pontas, busco justificar a assertiva que constitui o título deste trabalho, no qual proponho que Mia Couto, em *A varanda do frangipani* – eu poderia, ainda, ampliar o *corpus* e incluir, nele, muito mais títulos do escritor –, apropriou-se de estratégias de construção narrativa comuns às expressões real-maravilhosa ou mágica da América Latina. Como resultado, produziu discursos contra-hegemônicos em favor do real-anismismo africano, atualizando, cronotopicamente, protolocolos da ficção que ele – e outros mais ficcionistas africanos que escrevem e publicam em língua portuguesa – foram buscar na literatura do Brasil – outra ex-colônia portuguesa, só que em outro continente – e, mesmo, da América Latina como um todo.

Assim, seguindo os passos trilhados por Fonseca:

> se aceitamos que os modelos de mundo válidos em determinada comunidade se formam na dependência de consensos culturais, a tensão entre o "mesmo" e o "outro" nas sociedades africanas[, bem como nas ameríndias,] poderá implicar uma fragmentação do que é entendido, numa comunidade, como o "real". (2002: 206)

Portanto, seja em África, seja nas Américas, o modelo de mundo possível ficcional de signficativa parcela da literatura que se vem produzindo na última centúria tem tomado por referente de composição um real exterior que engloba experiências empíricas e metaempíricas, em que convivem nem sempre pacífica, mas sempre harmoniosa, esses extratos da realidade, cuja interdependência entre eles é natural(izada), esperada e, mesmo, inevitável.

Na sequência desse reatar fios, puxo umas pontas do novelo do último livro de Bella Jozef – pesquisadora, crítica e Professora Titular de Literatura Hispanoamericana

da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Brasil –, intitulado *A máscara e o enigma*. Problematizando questões acerca do real-maravilhoso, realismo-mágico ou fantástico – *lato sensu* – na literatura latino-americana, Jozef enveredou pelas sendas da linguagem literária, atestando que:

> no interior da metalinguagem se encontrará um mundo inversamente homólogo àquele recusado. Assim, quando tudo ainda está por ser dito na América hispânica, o escritor manifesta uma linguagem que deseja criar personagens e, através destes, o mundo.
>
> A evidência da falta de linguagem própria faz com que haja uma desestruturação da linguagem, uma exploração e descoberta de suas possibilidades [...].
>
> Assim é que, ao desestruturarem a linguagem, os escritores transformam uma época e sua mentalidade, propondo a linguagem como fator de renovação e reelaboração da vida e de uma comunidade; haverá a procura de uma linguagem que possa conter toda a realidade do homem. (2007: 191)

Depois de fazer um amplo passeio pela literatura fantástica – *lato sensu* –, em suas expressões contemporâneas, indo a obras de diferentes escritores latino-americanos – brasileiros e hispânicos –, a propósito de conclusão, Jozef retomou a questão do realismo-mágico e rematou, dizendo que:

> O mito e a magia introduzem-se na realidade cotidiana das obras [...]; o texto não tem de traduzir a verdade do autor, mas sua própria verdade. A obra "é produção de verdade e processo de conhecimento". Quer recriar a realidade palpitante do homem americano, recobrando-a como verdade e existência. Recria uma realidade mágica, redescobre um mundo mágico oculto. Tanto as tradições, os mitos e as lendas como a indagação da realidade profunda do homem americano universalizam a problemática da ficção atual: destruição da barreira entre real e fantástico. Tenta fornecer nova imagem do homem e do mundo, enfatizando a expressão dessas novas relações. [...] Necessita da integração entre narrador-mundo-leitor e implica numa atitude subjetivista do narrador. O novo romance hispano-americano recorre à fantasia como integradora de elementos, com o propósito de alterar a ordem do real e captar suas essências com um sentido absoluto. (2007: 215)

Dou, agora, um ponto de arremate entre dois fios, e voltou aos *Ensaios sobre Literaturas Africanas*, onde, em um de seus capítulos dedicados a leituras da obra de Mia Couto, Leite destacou:

> Verificamos que nos contos de Mia Couto [– ou, mesmo, em seus romances, como em *A varanda do frangipani* –] esse efeito de naturalização da linguagem mítica sobressai, não essencialmente como efeito voluntário

> ("contar"/"inventar"), mas como causa primeira involuntária ("ouvir"/"escutar") e tal efeito corresponde, em grande parte, ao trabalho feita na e pela língua. Mediador, o contista [– diríamos, melhor, o ficcionista –] repõe na língua a "alma" necessária à vivificação dessa linguagem vivida.
> [...]
> A sobreposição de discursos, de vozes, espaços e tempos permite conferir à língua a sua dinâmica de teia e tessitura, num trabalho de figuração, cujos princípios se orientam, como os do pensamento mítico, pela ligação e pela analogia. (2013: 32)

Justificar o arremate dessa liga de fios – literaturas de África e de América –, recorrendo a palavras do próprio Mia Couto sobre a busca de padrões de modelos possíveis de mundos ficcionais nas literaturas latino-americanas, encontra fácil e farto amparo nos *textos de opinião* do autor. No capítulo "O sertão brasileiro na savana moçambicana", integrante de *Pensatempos* (2005: 103-112), aproximando, em seus traços telúricos mais peculiares, os cenários nacionais brasileiro e moçambicano, o escritor alude a "uma história verdadeira", do "deambular do século XIX", para ilustrar uma possível gênese da poesia de seu país. Mia Couto relatou o seguinte episódio:

> uma moçambicana chamada Juliana vivia no sossego da sua pequena ilha, na serena contemplação das águas do oceano índico. A pacatez de sua vida seria alterada, uma certa tarde em que o seu pai, um próspero comerciante chamado Sousa Mascarenhas, trouxe para casa um homem doente. O hóspede ardia em febre e para assegurar tratamento ele ficou alojado num quarto do casarão. Juliana foi a enfermeira de serviço, responsável pela lenta recuperação do intruso.
> Durante a convalescença, Juliana e o homem se apaixonaram. A ternura de Juliana era devolvida por via de versos rabiscados em folhas dispersas. Pouco tempo depois, os dois se casavam. Nos demorados serões da casa colonial se juntava a gente culta da ilha e o homem declamava poesia. Esses serões faziam nascer o primeiro núcleo de poetas e escritores na Ilha de Moçambique, a primeira capital da colónia de Moçambique. Esse homem era um brasileiro e chamava-se António Gonzaga. Anos depois ele e a sua amada Juliana faleceram e foram enterrados no pequeno cemitério da Ilha.
> O nascimento da poesia moçambicana está marcado por um encontro que seria bem mais do que um casamento entre duas pessoas. Havia ali uma espécie de presságio daquilo que seria um entrosamento maior que iria prevalecer. (2005: 103-104)

Nesse mesmo capítulo, parágrafos pouco adiante, mas avançando, contudo, mais de um século na história e chegando aos momentos da Guerra de Descolonização e,

consequentemente, ao período pós-colonial, Mia Couto reafirma a partilha de traços identitários entre a literatura nacional moçambicana e sua parente transatlântica na América Latina, dizendo que:

> Mais de um século depois, nascia em Moçambique uma corrente de intelectuais ocupados em procurar a moçambicanidade. Já era, então, clara a necessidade de rupturas com Portugal e os modelos europeus. [...].
>
> Necessitava-se de uma literatura que ajudasse a descoberta e a revelação da terra. Uma vez mais, a poesia brasileira veio em socorro dos moçambicanos. Manuel Bandeira foi talvez o mais importante personagem nesta segunda viagem. Mas Manuel Bandeira não era único. Com ele vinham outros como Mário de Andrade, partilhando uma pátria despatriada, mas todos tinham em comum a procura daquilo a que chamavam o "abrasileiramento da linguagem". Os moçambicanos descobriram nesses escritores e poetas a possibilidade de escrever de um outro modo, mais próximo do sotaque da terra, sem cair na tentação do exotismo. (2005: 104)

Na sequência do raciocínio em curso, explicando as subversões linguísticas que se verificavam, especialmente, na sua obra – e, mesmo, na de alguns outros escritores africanos, sejam de Moçambique, sejam de qualquer outra ex-colônia portuguesa em África –, o autor contou que:

> Mário de Andrade escrevia "pouco me importa que esteja escrevendo igualzinho ou não com Portugal; o que escrevo é língua brasileira: pelo simples facto de ser a língua minha, a língua do meu país, o Brasil". Bandeira não reagia contra Portugal, ele queria simplesmente esquecer Portugal. Os brasileiros já se davam ao luxo do esquecimento. Mas essa desmemoria não era possível no caso moçambicano. Moçambique era ainda uma colónia. Era preciso ser-se "contra". Como encontrar na arte da escrita uma arma grávida de futuro? Pedia-se um novo encontro, um alimento para ganhar força e esperança para mover a História.
>
> Desta feita, foram autores como Graciliano Ramos, Jorge Amado, Raquel de Queiroz e poetas como Drummond de Andrade e João Cabral de Melo Neto que serviram de inspiração. Moçambique bebia da alma de outro continente. Dois oceanos não separavam aquilo que a cultura e a História faziam vizinhos. Jorge Amado era interdito em Portugal. Mas as autoridades coloniais portuguesas acreditavam que em Moçambique ninguém lia. Para eles o livro era semente sem chão. Calcularam mal. Porque a semente germinou, deu fruto. José Craveirinha (o nosso maior poeta, falecido recentemente), Rui Knopfly, Luís Carlos Patraquim e tantos outros, todos eles confessam as suas influências e o modo marcante como o Brasil ajudou a encontrar os nossos caminhos próprios. (2005: 104-105)

Ao que completou, defendendo que:

> Os povos moçambicano e brasileiro não apenas partilhavam uma mesma língua mas partilhavam aquilo que nessa língua surgia como elemento distintivo do português de Portugal. A realização da língua nos dois casos era marcada pela influência das línguas de matriz bantu que introduziam afinidades entre a nossa variante e a brasileira. (2005: 105)

No capítulo "Encontros e encantos – Guimarães Rosa", integrante de *E se Obama fosse africano?* E outras interinvenções (2009: 113-125), Mia Couto falou sobre a "modernidade estilística", e, referindo-se aos modelos de composição narrativa, apontou que:

> Com Mário de Andrade, João Guimarães Rosa é um dos fundadores da identidade territorial e cultural da nação brasileira. Ao contrariar uma certa ideia de modernização, Rosa acabou criando os pilares de uma outra modernidade estilística no Brasil. Ele fez isso numa altura em que a literatura brasileira estava prisioneira de modelos provincianos, demasiado próxima do padrão de literatura portuguesa, espanhola e francesa. De uma similar prisão ansiávamos, também nós, por nos libertar.
>
> O que Rosa instaura é o narrador como mediador de mundos. (2009: 119)

No mundo da realidade sociopoliticocultural experienciada pelos africanos das ex-colônias portuguesas em África, havia fortes razões históricas que justificavam esse recurso aos modelos narrativos brasileiros, especialmente aos padrões rosianos, cuja linguagem – sistema linguístico e de construção de mundos possíveis ficcionais – era apropriada às necessidades vivenciadas em Moçambique e Angola, por exemplo, como explicitou Mia Couto:

> Vivíamos em Moçambique e em Angola a aplicação esforçada do modelo estético e literário do realismo socialista. Nós mesmos fomos autores militantes, a nossa alma tomou partido e tudo isso nos parecia historicamente necessário. Mas nós entendíamos que havia uma outra lógica que nos escapava e que a literatura tinha razões que escapavam à razão política.
>
> A leitura de Rosa sugeria que era preciso sair para fora da razão para se poder olhar por dentro a alma dos brasileiros. Como se para tocar a realidade fosse necessário uma certa alucinação, uma certa loucura capaz de resgatar o invisível. A escrita não é um veículo para se chegar a uma essência, a uma verdade. A escrita é a viagem interminável. A escrita é a descoberta de outras dimensões, o desvendar de mistérios que estão para além das aparências. É Rosa quem escreve: "Quando nada acontece, há um milagre que não estamos vendo." (2009: 120)

Essa opção pelos modelos de expressividade ficcional brasileiros – tenha-se em conta a referência explícita à obra de Guimarães Rosa –, como admitiu Mia Couto, implicava "um posicionamento político nunca enunciado mas inscrito no tratamento da linguagem" (2009: 120), porque, como ele disse, naquela ocasião, "nós vivemos em Angola e Moçambique uma certa saturação de um discurso literário funcional. Mais que funcional: funcionário" (2009: 121).

A inspiração encontrada por Mia Couto na obra rosiana devia-se, igualmente, à sua singular expressão linguística, que se manifestava, nomeadamente, na fala das personagens, e à sua particular composição de mundos possíveis ficcionais, ancorada nas tradições do sertão mítico-místico-mágico brasileiro. Rosa inovava tanto no plano da linguagem, quanto na construção narrativa, rompendo padrões consolidados e abrindo novas *veredas* a serem seguidas pelas expressão literária nacional. Mia Couto avaliou a atitude artística rosiana da seguinte maneira:

> Para João Guimarães Rosa, a língua necessitava "fugir da esclerose dos lugares-comuns, escapar à viscosidade, à sonolência". Não era uma simples questão estética mas era, para ele, o próprio sentido da escrita. Explorar as potencialidades do idioma, desafiando os processos convencionais da narração, deixando que a escrita fosse penetrada pelo mítico e pela oralidade. [...]
>
> Guimarães Rosa [...] trabalha fora do senso-comum (ele cria um senso-incomum), elabora no mistério denso das coisas simples, entrega-nos a transcendência da coisa banal. (2009: 121-122)

Assim, dessa maneira, apropriando-se da poética rosiana, Mia Couto, como admitiu, "insurge-se contra a hegemonia da lógica racionalista como modo único e exclusivo de nos apropriarmos do real. A realidade é tão múltipla e dinâmica que pede o concurso de inúmeras visões" (2009: 122)

Com a emergência, na obra de Rosa, do sertão brasileiro povoado por suas complexas personagens, em meio às *estórias* quotidianas em que se viam envolvidas, o leitor estava diante do novo, do inaudito, do inusitado, do inesperado – conforme o paradigma do sistema semionarrativo-literário então predominante, marcado por uma arquitetura de referencialidade real-naturalista –, mas, também, do *maravilhoso* – extraordinário, admirável, sobrenatural; que espanta, maravilha, encanta –, porque, como detectou Mia Couto:

> João Guimarães Rosa criou este lugar fantástico, e fez dele uma espécie de lugar de todos os lugares. O sertão e as veredas de que ele fala não são da ordem da geografia. O sertão é um mundo construído na linguagem. "O

> sertão", diz ele, "está dentro de nós." Rosa não escreve sobre o sertão. Ele escreve como se ele fosse o sertão.
>
> Em Moçambique nós vivíamos e vivemos ainda o momento épico de criar um espaço que seja nosso, não por tomada de posse, mas porque nele podemos encenar a ficção de nós mesmos, enquanto criaturas portadoras de História e fazedoras de futuro. (2009: 116)

Do mesmo modo como Mia Couto, em sua ficção, configurava lugares – cronotopicamente falando – nos quais as tradições telúricas compareciam ao lado dos fatos de uma realidade dura e cruel – as minas, as explorações, as mutilações, as mortes; a miséria, o alijamento, o abandono –, conforme ele percebeu e registrou:

> Na realidade, o sertão de Rosa é erguido em mito para contrariar uma certa ideia uniformizante e modernizante de um Brasil em ascensão. O lugar distante e marginal, que é o planalto interior do Brasil, converte-se num labirinto artificialmente desordenado e desordenador.
>
> Também Moçambique vive a lógica de um Estado centralizador, de processos de uniformização linguística e cultural. A negação dessa globalização doméstica é, muitas vezes, feita por via da sacralização daquilo que se chama tradição. África tradicional, África profunda e outras entidades folclorizadas surgem como espaço privilegiado da tradição, lugar congelado no tempo, uma espécie de nação que só vive estando morta.
>
> O que a escrita de Rosa sugeria era uma espécie de inversão deste processo de recusa. Tratava-se não de erguer uma nação mistificada, mas da construção do mito como nação. (2009: 118)

Leite observou que "a sobreposição de discursos, de vozes, espaços e tempos permite conferir à língua a sua dinâmica de teia e tessitura, num trabalho de figuração, cujos princípios se orientam, como os do pensamento mítico, pela ligação e pela analogia" (2013: 32), que, no caso dessas duas literaturas – brasileira e moçambicana – tem nas obras de Guimarães Rosa e Mia Couto duas pontas de fio atáveis em ponto de costura firme e acabado. Tanto na ficção de um, quanto na de outro, "a personagem representa [...], fundamentalmente, uma narrativa, ou melhor, narrador e narrativa em simultâneo e logo que deixa de ser necessária a sua palavra, pode morrer, desaparecer" (LEITE, 2013: 177). É por isso que, em *A varanda do frangipani*, um a um, nos depoimentos que dá a Izidine Naíta, contam a sua história, iniciada e terminada *in media res*, como se fossem *estórias* das *Mil e uma noites*. São, praticamente todos, *casos* insólitos, como o da criança velha Navaia Caetano, que relatou ao inspetor:

> A maldição pesa sobre mim, Navaia Caetano: sofro a doença da idade antecipada. Sou um menino que envelheceu logo à nascença. Dizem que, por

> isso, me é proibido contar minha própria história. Quando terminar o relato eu estarei morto. Ou, quem sabe, não? Será mesmo verdadeira esta condenação? Mesmo assim me intento, faço na palavra o esconderijo do tempo. À medida que vou contando me sinto cansado e mais velho. Está a ver estas rugas nos meus braços? São novas, antes de falar consigo eu não as tinha. Mas eu sigo adiante, não encontrando atalho nem alívio. Sou como a dor que não tivesse carne onde sofrer, sou a unha que teima em nascer num pé que foi cortado. Me dê suas paciências, doutor. (2007: 26-27)

"Ou ainda[, como advertiu Leite], encarada de outro modo, a personagem é apenas um encaixe, cuja argumentação deve ser substituída, complementada, acrescentada por outras" (2013: 177), conforme se pode depreender dos títulos dos capítulos em se têm – com a presença de diálogos entre os depoentes e o inspetor e permutas de assunção da voz narrativa, em atitude dialógica e polifônica – os depoimentos – *contação* das *estórias* – de cada uma das personagens: "A confissão de Navaia" (2007: 25-37); "A confissão do velho português" (2007: 45-53); "A confissão de Nhonhoso" (2007: 61-70); "A confissão de Nãozinha" (2007: 77-91); "A carta de Ernestina" (2007: 101-112).

Para dar arremate a esta costura, aproprio-me – eu também –, a título de conclusão, do que, em sua dissertação de mestrado (Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2012), posteriormente publicada em livro sob o título *Novas insólitas veredas*: leitura de *A varanda do frangipani*, de Mia Couto, pelas sendas do fantástico (2013), disse Luciana Morais da Silva:

> A narrativa miacoutiana apresenta uma diversidade de traços convergentes em relação à irrupção do insólito ficcional no cenário marcado por traços advindos da realidade referencial – velha fortaleza colonial, asilo de idosos, minas abandonadas, espólios da guerra etc. [...]. *A varanda do frangipani* apresenta, concomitantemente, o plano dos *realia* e dos *mirabilia*, mas, ao contrário da expectativa existente acerca das narrativas do realismo maravilhoso, nela, verifica-se a tendência para a exacerbação da maravilha, focalizando o espaço do frangipani sem deixar de dar visibilidade à naturalização do insólito, com privilégio para a aceitação do metaempírico.
>
> Mia Couto constrói uma narrativa híbrida, em que as personagens transformam-se em irmãos de almas, dividindo o espaço do asilo, sem esquecer a existência da insólita frangipaneira, capaz de renascer das cinzas. Homens e mulheres da fortaleza praticam rituais, produzem a crença na força da terra, tendo a árvore como guardiã de seus sonhos" (SILVA, 2013, p.114-115)

Por fim, tecido pronto, último ponto de cosimento, com fio buscado em "O 'neologismo' na escrita de Mia Couto: despudor, ignorância ou continuada hegemonia colonial?", de Elena Brugioni:

> será importante salientar que o elevado grau de aceitabilidade que caracteriza as inovações da escrita de Mia Couto representa um aspecto de grande relevo; trata-se de ressalvar uma dimensão linguística que não poderá ser observada na perspectiva – crítica e teórica – da *invenção*. Com efeito, segundo Couto, a língua é, em primeiro lugar, um *achado* e não uma invenção. (2007: 247, nota de rodapé – grifos da autora)

Pode-se, conclusivamente, afirmar, sem risco de incorrer em impropriedades teóricas, conceituais ou críticas, que, de fato, se verificam, em *A varanda do frangipani*, do escritor moçambicano Mia Couto, discursos contra-hegemônicos – expressos na voz de suas personagens, ao contarem suas *estórias* ou comentarem o acontecido –, como produto de apropriações de estratégias de construção narrativa das literaturas latino-americanas, inscrevíveis no sistema semionarrativo-literário dos mundos possíveis ficcionais do fantástico – *lato sensu* –, em favor do real animismo africano, atualizando, assim, em África, protocolos ficcionais próprios da América Latina – Novos Mundos –, em dois continentes distintos, mas aproximáveis – cenários de ex-colônias do imperialismo ibérico.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bakhtin, Mikhail. 2008. *Problemas da poética de Dostoievski*. Rio de Janeiro: Forense Universitária.

Brugioni, Elena. 2007. "O 'neologismo' na escrita de Mia Couto: despudor, ignorância ou continuada hegemonia colonial?". In: MACEDO, Ana Gabriela; KEATING, Maria Eduarda. Org.. *Colóquios de Outubro 2005-2006* – O poder das narrativas. As narrativas do poder. Braga: Centro de Estudos Humanísticos da Universidade do Minho. pp. 241-255.

Couto, Mia. 2005. *Pensatempos* – textos de opinião. 2. ed. Lisboa: Caminho.

_____. 2007. *A varanda do frangipani*. São Paulo: Companhia das Letras.

_____. 2009. *E se Obama fosse africano?* E outras interinvenções. Lisboa: Caminho.

_____. 2010. *Pensageiro frequente*. 2. ed. Lisboa: Caminho.

Fonseca, Ana Margarida. 2002. *Projetos de encostar mundos*. Miraflores: Difel.

García, Flavio. 2013. *Discurso fantásticos de Mia Couto* – mergulhos em narrativas de curta e média extensão em que se manifesta o insólito ficcional. Rio de Janeiro: Dialogarts.

Rodríguez Pequeño, Javier. 2008. *Géneros literarios y mundos posibles*. Madrid: Eneida.

Józef, Bella. 2006. *A máscara e o enigma*. Rio de Janeiro: Francisco Alves.

Laranjeira, Pires. 1995. *Literaturas Africanas de Expressão Portuguesa*. Lisboa: Universidade Aberta.

Leite, Ana Mafalda. 2013. *Ensaios sobre Literaturas Africanas*. Maputo: Alcance.

Petrov, Petar. 2014. *O projecto literário de Mia Couto*. Lisboa: CLEPUL.

Rui, Manuel. 1985. "Eu e o outro – o invasor ou em poucas três linhas uma maneira de pensar o texto". Comunicação apresentada no Encontro Perfil da Literatura Negra. São Paulo, Brasil, em 23/05/1985. Texto fotocopiado.

Silva, Luciana Morais da. 2013. *Novas insólitas veredas*: leitura de *A varanda do frangipani*, de Mia Couto, pelas sendas do fantástico. Rio de Janeiro: Dialogarts.

De volta ao futuro da língua portuguesa.
Atas do V SIMELP - Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa
Simpósio 22 - Questões semântico-sintáticas na pesquisa e no ensino da língua portuguesa, 3373-3392
ISBN 978-88-8305-127-2
DOI 10.1285/i9788883051272p3373
http://siba-ese.unisalento.it, © 2017 Università del Salento

ADVÉRBIOS EM -*MENTE* NA LÍNGUA PORTUGUESA: ANÁLISE DE PROPRIEDADES SINTÁTICO-SEMÂNTICAS

Gessilene Silveira KANTHACK[44]

RESUMO
No intuito de ampliar os estudos de descrição que contemplam a categoria *advérbios* da língua portuguesa, objetivamos, com este trabalho, analisar propriedades sintático-semânticas que envolvem, particularmente, aqueles terminados em *-mente*, classificados, em sua maioria, pelas gramáticas de orientação normativa como advérbios de modo. Para tanto, utilizamos, como *corpus*, textos veiculados pela Revista VEJA (entrevistas das páginas amarelas e reportagens de Capa-ano de 2015), de onde coletamos estruturas sintáticas contendo esse tipo de advérbio. Na investigação, analisamos seus valores semânticos e seus posicionamentos, procurando mostrar se o advérbio figura num âmbito inferior à sentença ou se num âmbito igual ou superior à sentença, tendo como referências autores como Ilari et al., (1991), Castilho e Castilho (1993), Neves (2000), Castilho (2010), que já apresentaram importantes descrições sobre os advérbios da língua portuguesa. Comprovamos que o advérbio em *-mente* apresenta comportamento diversificado, tanto em termos sintáticos quanto semânticos, evidenciando, assim, a necessidade de se revisar e ampliar o tratamento dado a esse tipo de advérbio no contexto escolar.

PALAVRAS-CHAVE**:** advérbios em *-mente*; usos; sintaxe; semântica.

Introdução

Na perspectiva das gramáticas de orientação normativa, o advérbio pertence a uma classe de comportamento sintático-semântico aparentemente homogêneo, tendo em vista as propriedades destacadas em suas descrições: o advérbio é, basicamente, um elemento modificador de verbo, adjetivo e de advérbio (e de sentenças, como já pregam alguns gramáticos) e é classificado em função das circunstâncias que expressa. Dentre as classificações, está o advérbio terminado com o sufixo *-mente*, apontado, em sua maioria, como sendo de modo. No uso prático da língua, entretanto, esse tipo de

44Profa. Dra. Titular da UESC, Departamento de Letras e Artes. Avenida José Luiz da Fonseca, 381, Bairro Jardim Savoia, CEP: 45658-260, Ilhéus, BA, Brasil. gskanthack@yahoo.com.br

advérbio apresenta propriedades sintático-semânticas que colocam em xeque o pressuposto básico tradicional.

Com o objetivo de refletir sobre essa problemática, organizamos o artigo assim: primeiro, apresentamos algumas considerações sobre o tratamento dado ao advérbio pelas gramáticas normativas, procurando ressaltar que os critérios adotados por elas não se aplicam a todos os advérbios; segundo, para ampliar a discussão, pontuamos como os advérbios são descritos na perspectiva de alguns estudos linguísticos, que elegem níveis como o da sintaxe e da semântica para dar conta de especificidades funcionais de advérbios; terceiro, tratamos especificamente do advérbio terminado em *-mente*, no intuito de destacar que, quando acionado pelo falante em suas práticas comunicativas, além de poder ser usado para qualificar uma ação, um processo ou estado, pode desempenhar a função de modalizador, um recurso linguístico que veicula a avaliação do falante sobre o conteúdo proposicional; quarto, descrevemos algumas particularidades sintático-semânticas de dois modalizadores, os epistêmicos e os delimitadores, a partir de situações concretas de uso. Por fim, as considerações finais e as referências encerram o artigo.

Advérbios na perspectiva das gramáticas normativas: o ponto de partida para algumas reflexões

Inicialmente denominado de *epirrhéma* pelos gregos, e, depois, de *adverbium*, pelos latinos, o advérbio tem sido tratado, ao longo tempo, nas chamadas gramáticas normativas, como um elemento de natureza bastante regular, dada a sua propriedade básica de se vincular diretamente ao verbo, um comportamento que é refletido na própria etimologia da palavra: *ad verbium* – junto do verbo. Além de modificar essa categoria sintática, pode também modificar o adjetivo e o próprio advérbio.

Trata-se da definição básica que encontramos comumente nas gramáticas normativas: “é o vocábulo determinativo do verbo, do adjetivo ou de outro advérbio” (Said Ali, 1964:183); “é, fundamentalmente, um modificador do verbo” com o acréscimo de que “a essa função básica, geral, certos advérbios acrescentam outras que lhe são privativas [...] podem reforçar o sentido de um adjetivo e de um advérbio”

(Cunha; Cintra, 1985:529); "é uma palavra que modifica o sentido do verbo, do adjetivo e do próprio advérbio" (Cegalla, 2005:259).

Também encontramos, nesse tipo de gramática, a ideia de que o advérbio serve "para expressar as várias circunstâncias que cercam a significação verbal" (Lima, 1996:164), que "é a expressão modificadora que por si só denota uma circunstância (de lugar, tempo, modo, intensidade, condição, causa, companhia, dúvida etc.)" (Bechara, 2009:287).

Considerando essas propriedades básicas, temos o pressuposto de que o advérbio compõe uma classe aparentemente homogênea. Todavia, em se tratando de usos efetivos da língua portuguesa, os critérios usados para identificação de um advérbio se aplicam a apenas alguns casos. Nem todos os advérbios se comportam como elementos modificadores, nem tem sua atuação limitada a verbo, adjetivo ou advérbio, e nem sempre indica circunstância. Inclusive, há gramáticos que reconhecem essa problemática e se arriscam a tecer alguns comentários.

Por exemplo, Cunha e Cintra (1985:530), numa nota, destacam: "sob a denominação de Advérbios reúnem-se, tradicionalmente, numa classe heterogênea, palavras de natureza nominal e pronominal com distribuição e funções às vezes muito diversas". A circunstância é outra propriedade que é colocada em xeque, por exemplo, por gramáticos como Lima (2006) e Bechara (2009), que afirmam que determinados advérbios, como aqueles que recebem a denominação de afirmação e negação, por exemplo, não expressam circunstâncias. Há também as chamadas "palavras denotativas", que denotam inclusão, exclusão, designação, realce, retificação e situação, que, segundo Cunha e Cintra (2007:540-541), são "por vezes enquadradas impropriamente entre os advérbios", pois são palavras que "não modificam o verbo, nem o adjetivo, nem outro advérbio. São por vezes de classificação extremamente difícil".

Esse tipo de reconhecimento é uma prova de que advérbios ostentam especificidades que precisam ser consideradas em outro tipo de descrição, por exemplo, as de natureza linguística. No âmbito do português brasileiro, há vários trabalhos que já descreveram o comportamento dos advérbios numa perspectiva mais ampla, levando em conta propriedades que vão além daquelas habitualmente conhecidas. Um dos primeiros foi desenvolvido por Ilari et al., (1991), que reconhecem os limites imprecisos que envolvem os critérios tradicionais, alertando que, na prática,

> o gramático defronta-se com inúmeros exemplos em que aqueles levam a classificações conflitantes; e às dificuldades de aplicação dos próprios critérios a gramática tradicional tem acrescentado as de um tratamento até certo ponto inconseqüente, decorrente em grande parte da tentativa de associar de maneira constante à *palavra* certas propriedades que se confirmam apenas para algumas de *suas ocorrências.* Seja como for, as gramáticas enquadram atualmente entre os advérbios uma quantidade enorme de *palavras* que seria mais correto dizer que, apenas em algumas ocorrências particulares e em alguns ambientes sintáticos, atendem aos critérios tradicionais para a classificação como advérbios. (Ilari et al.,1991: 69).

É preciso reconhecer que há, sim, advérbios que se enquadram nos postulados básicos da gramática tradicional, mas há muitos outros que não. Para ilustrar essa questão, recorremos também a um dos trabalhos clássicos sobre o português falado, de Neves (1993), que tratou dos advérbios circunstanciais de lugar e de tempo. Segundo a autora, esses advérbios têm um estatuto particular que a tradição gramatical não costuma avaliar. E complementa:

> De fato, se o advérbio se define como 'modificador' do verbo (ou, ainda, do adjetivo e do advérbio), como ocorre tradicionalmente, os circunstanciais não pertencem à classe, já que nenhum advérbio de tempo ou de lugar realmente 'modifica' o expresso no verbo. Por outro lado, se o advérbio se define como a palavra que indica circunstância, conforme ocorre tradicionalmente, os circunstanciais são os advérbios por excelência. (Neves, 1993:263).

Pelas palavras da autora, advérbios de tempo e de lugar não têm a função de modificar o significado do elemento sobre o qual incidem, mas indicam, naturalmente, uma circunstância. Se são eles efetivamente os verdadeiros circunstanciais, como deveriam ser classificados os demais advérbios? Como tratar, por exemplo, aqueles tradicionalmente denominados de modo e de intensidade? Eles não denotam circunstância, mas constituem as subclasses que mais se aproximam do pressuposto tradicional: atuam como modificadores de verbos, adjetivos e advérbios.

Nessa função básica, especificamente, está explícita a relação sintática que o advérbio contrai com a palavra que ele toma por escopo:[45] uma relação de domínio bastante restrita. A questão que surge é: todos os advérbios que atuam como modificadores têm apenas esse tipo de relação sintática? Como veremos mais adiante,

45 Escopo é compreendido como "o conjunto de conteúdos afetados por algum operador" (Ilari, 2007: 163). No caso, o operador é o próprio advérbio, e os conteúdos são aqueles elementos com os quais o advérbio forma unidade.

não. Há advérbios que tomam por escopo diferentes constituintes sintáticos com os quais estabelecem, também, domínios diferenciados. Assim, como dar conta de uma classe intrinsicamente heterogênea, que encobre uma série de subclasses que apresentam comportamentos diferentes?

Conforme Perini (1996), é necessário tratar cada uma das classes de advérbios em termos de seu potencial funcional, uma especificidade que determina os seus comportamentos particulares. Embora o autor se ocupe de mostrar peculiaridades sintáticas de alguns advérbios, ele enfatiza a necessidade de se considerar, também, o critério semântico, desde que seja separadamente do sintático. A razão disso é: "duas palavras que se reúnem claramente do ponto de vista semântico podem ter comportamento sintático muito diverso, e vice-versa" (Perini, 1996:313).

Classificar os advérbios a partir de níveis específicos, sintático ou semântico, tem sido a saída encontrada por aqueles autores que descrevem de forma mais sistemática o comportamento de diferentes tipos de advérbios da língua portuguesa. Ilari et al., (1991:79-80), por exemplo, reconhecendo essa necessidade, propõem duas dimensões:

> A primeira dimensão é a dos segmentos sintáticos a que o advérbio se aplica; contrariamente à definição tradicional, esse segmento não é nem um verbo, nem um adjetivo nem um outro advérbio numa longa série de casos (...)
> A segunda dessas dimensões é a das 'funções' que os chamados advérbios desempenham; essas funções são bastante diferenciadas, o que tende a ser escamoteado nos enfoques tradicionais, onde se reconhece uma única função extremamente genérica de 'modificação'.

Função, na perspectiva assumida por esses autores, está relacionada aos valores diversos que uma dada forma adverbial contrai no sistema de uso da língua. E é partindo desse tipo de princípio que eles, assim como Neves (2000), procuram descrever o comportamento de determinados advérbios, no intuito de mostrar que, ao contrário do que prega a tradição normativa, o advérbio é um elemento de natureza heterogênea, tanto em termos sintáticos quanto semânticos.

Advérbios na perspectiva dos estudos linguísticos: em cena os eixos sintático e semântico

Do ponto de vista sintático, o advérbio é descrito como um item linguístico que, além de atuar sobre um constituinte em particular, num âmbito mais restrito, pode figurar num âmbito igual ou superior à sentença. Na primeira situação, temos os chamados *Advérbios de Constituinte*, e, na segunda, os *Advérbios Sentenciais*.[46] Figurando num âmbito mais restrito, o advérbio pode incidir não apenas sobre verbo (1a), adjetivo (1b), advérbio (1c), mas também, por exemplo, a numeral (1d), substantivo (1e) e pronome (1f) (cf. Neves, 2000:234-235):

(1) a. *Lembrava*-se **claramente**.

b. Seus sentimentos são **muito** *delicados*.

c. **Novamente** *no taxi*, ele me chama a atenção para a boa educação dos pombos britânicos.

d. O destino do Hospital do ex-IAPI também mudou, só que para pior para a contrariedade de seus **quase** *1.500* habitantes.

e. *Portas* **à direita** e **à esquerda**.

f. E quem sabe se de tudo que pudesse fazer, se entre todas as reações possíveis, não era **justamente** *isto* – ceder, pagar.

Com um escopo ampliado, o advérbio pode incidir sobre a oração, ou proposição (2) (cf. Neves, 2000:235):

(2) a. **Provavelmente** *você não gostará da resposta*.

b. **Realmente**, *sentia fome*.

Essa última propriedade, inclusive, já é sinalizada em gramáticas normativas. Em Cunha e Cintra (1985:530), encontramos a observação de que "alguns advérbios aparecem, não raro, modificando toda a oração"; em Bechara (2009:288), a afirmação de que "o advérbio é constituído por palavra de natureza nominal ou pronominal e se refere geralmente ao verbo, ou ainda, dentro de um grupo nominal unitário, a um adjetivo e a um advérbio (como intensificador) ou a uma declaração inteira". Ainda sobre essa questão, de que o advérbio pode atuar sobre diferentes domínios, Bechara esclarece:

46 Além desses dois tipos de advérbios, há também aqueles que "ultrapassam não só os limites dos constituintes, como também da sentença" (Ilari et al., 1991:84), denominados de *advérbios de discurso*. Dentre os advérbios que compõem essa classe, estão *agora*, *assim*, *então*, *aí*, *lá*, *inclusive*, *exatamente* etc.

> Em geral, seu papel na oração se prende não apenas a um núcleo (verbo), mas se amplia na extensão em que se espraia o conteúdo manifestado no predicado. Isto lhe permite, em primeiro lugar, certa flexibilidade de posição não só no espaço em que se prolonga o predicado (com seu núcleo verbal), mas se estende aos domínios do sujeito, podendo antecedê-lo ou vir-lhe posposto. Este papel singular do advérbio lhe dá também certa autonomia fonológica, de contorno entonacional muito variado, a serviço do intuito comunicativo do falante.
>
> Assim, há advérbios de papel semântico-sintático mais internamente ligados ao núcleo verbal (e estes não gozam de flexibilidades de posição e entoação atrás referidas), e há os advérbios mais externamente ligados ao núcleo verbal. Daí escapa ao analista uma classificação unitária que abarque todos os casos possíveis. (BECHARA, 2009: 290).

Nessa citação, o autor sinaliza sobre a flexibilidade de posicionamento de certos advérbios, uma propriedade que, segundo Ilari et al., (1991), se define funcionalmente, isto é, de acordo com as intenções comunicativas do falante. Por exemplo, se a intenção for aplicar o escopo ao verbo, ao adjetivo ou ao próprio advérbio, naturalmente, o advérbio terá uma relação de adjacência mais forte com esses elementos, e, por isso, ocorrerá adjunto a eles, como vimos nos exemplos em (1) acima. Se a intenção é explicitar a atitude do falante em relação ao conteúdo de uma asserção, o advérbio poderá ser colocado em posições periféricas à sentença, ou em posição inicial, como vimos em (2), ou em posição final, como em (3) (cf. Ilari et al., 1991:127-128):

(3) a. então é um corre-corre **realmente**.
b. e que acabou se transformando até num dono de televisão **praticamente**.
c. ... o senhor lê jornal **certamente**.

Normalmente, os advérbios que são usados para expressar as avaliações do falante têm maior liberdade de posicionamento. Podem ocorrer nas margens da sentença, tendo, assim, escopo sobre ela, como vimos em (2) e (3), como também no seu interior (4) (cf. Ilari et al., 1991:128-129), excluindo, nesse caso, do seu escopo os constituintes que o precedem:

(4) a. Aí a coisa **realmente** fica difícil.
b. O metrô **praticamente** não tem nada nosso.
c. Você não tem **realmente** mais responsabilidades.
d. ... o comum era **naturalmente** o paletó saco e o jaquetão.

Sobre o posicionamento dos advérbios nas sentenças, Costa e Costa (2001) ressaltam a necessidade de se reconhecer que há advérbios que são mais fixos e que há outros mais móveis, e que a mobilidade pode ser usada para garantir diferentes efeitos de sentidos. Por exemplo, um advérbio como *provavelmente* pode ser usado em diferentes posições para demarcar os sentidos pretendidos, como ilustra (5):

(5) a. *Provavelmente* **João** doou os livros para a biblioteca municipal.
b. João *provavelmente* **doou** os livros para a biblioteca municipal.
c. João doou *provavelmente* **os livros** para a biblioteca municipal.
d. João doou os livros *provavelmente* **para a biblioteca municipal**.

Como se pode notar, em cada um dos lugares o advérbio expressa um sentido específico. Em (5a), numa posição periférica à sentença, ele incide sobre "João" ("João" e não "Pedro"); em (5b), ele atua sobre o verbo "doou" (João "doou" e não "vendeu", por exemplo); em (5c), incide sobre a unidade "os livros" (João doou "livros" e não "revistas"); na última sentença, (5d), o advérbio toma como escopo "para a biblioteca municipal" (os livros foram doados à "biblioteca municipal" e não "à biblioteca da escola").

Do ponto de vista semântico, os advérbios, dada a capacidade de predicar ou não, podem ser enquadrados em duas grandes classes: predicativos e não predicativos, na descrição feita por Ilari et al., (1991), modificadores e não modificadores, conforme proposta de Neves (2000).[47]

Predicativos ou modificadores são advérbios que modificam o sentido de um constituinte (tanto de âmbito inferior quanto não inferior) sobre o qual incidem. Essa é a noção que se verifica na definição tradicional de advérbio. Sobre isso, Ilari et al., (1991:89) pontuam:

> Na afirmação tradicional de que o advérbio modifica tipicamente o sentido do verbo ou do adjetivo está implícita a hipótese de que ele expressa uma espécie de predicação de grau superior: assim como o verbo ou o adjetivo atribuem uma ação ou uma propriedade ao sujeito, o advérbio predicaria uma propriedade da qualidade ou ação que se atribui ao sujeito: assim, em 'João caminha lentamente', descreve-se como sendo lenta a ação de caminhar que se atribui a João.

47 Vale aqui dizer que, em sua Gramática do Português Brasileiro, Castilho (2010) distribui os advérbios em três grandes classes: os predicativos (modalizadores, qualificadores, quantificadores), os de verificação (focalização, inclusão/exclusão, afirmação e negação) e os dêiticos (locativos e temporais).

Ou seja, mesmo de forma implícita, a gramática normativa reconhece que o advérbio tem a função de predicar sobre as propriedades de determinados elementos; o problema é que ela usa esse critério para todos os advérbios, o que, na prática, não se confirma, pois há os que não têm a capacidade de predicar/modificar.

Na classe dos predicativos, Ilari et al., (1991) incluem: os advérbios *qualitativos* e *intensificadores* (que, normalmente, apresentam um escopo mais restrito), os *modalizadores* (que se aplicam à sentença como um todo, mas podendo também restringir seu escopo) e os *aspectualizadores* (usados para indicar a frequência com que um evento reitera, comportando-se, também, como os modalizadores no que diz respeito ao escopo).

Na classe dos não predicativos ou não modificadores, estão: os advérbios de *negação*, reconhecendo que a negação opera diretamente sobre o valor de verdade da oração, assim como os advérbios de *afirmação* (cf. Neves, 2000), e os *circunstanciais de lugar e tempo*, que não operam sobre o valor de verdade. Também são dessa natureza os advérbios de *inclusão*, *exclusão* e *verificação*. Na descrição apresentada por Neves, no grupo dos não predicativos, isto é, não modificadores, encontram-se também os chamados *advérbios juntivos* (*porém, contudo, entretanto, todavia, no entanto, portanto, por conseguinte, então*), "de valor anafórico, que ocorrem numa oração ou num sintagma, referindo-se a alguma porção da oração ou do sintagma anterior" (Neves, 2000:241). Ela lembra que esses advérbios são classificados pela gramática tradicional como conjunções, mas que, na verdade, são elementos em processo de gramaticalização.[48]

Dessas classes, interessa-nos, particularmente, a dos modalizadores, conforme tipologia de Neves (2000), advérbios modificadores, tendo em vista que muitos advérbios terminados com o sufixo *-mente* se enquadram nessa classe, como veremos a seguir.

48 Gramaticalização corresponde a um fenômeno de mudança linguística bastante comum nas línguas em geral, que, conforme Hopper e Traugott (2003), designa a atribuição de um caráter gramatical a uma palavra originalmente lexical. Dentre os advérbios, há vários deles que passam por esse tipo de mudança, por exemplo, o próprio advérbio em *–mente,* que, segundo Vlcek (2011), como qualitativo (função de modo) exerce a função prototípica (atua como modificador de verbo), já, com a função de modalizador, refletindo um posicionamento avaliativo do falante, exerce um valor intersubjetivo no discurso. A autora descreve essa mudança a partir da trajetória unidirecional que caracteriza o posicionamento do advérbio na sentença: como qualificador, é um *advérbio interno à cláusula*, como modalizador, é *um advérbio sentencial*.

Advérbios em –*mente* na língua portuguesa: modo ou modalizadores?

Tradicionalmente, a maioria dos advérbios terminados em *-mente* figura na classe denominada de modo, uma classe aberta na língua, dada a possibilidade de os adjetivos se converterem em advérbios de modo pelo acréscimo do sufixo *-mente* à forma feminina, um processo de grande produtividade na língua portuguesa. Se considerarmos a definição de advérbio apresentada pelas gramáticas normativas, percebemos que o advérbio de modo é aquele que mais se aproxima do postulado, pois sua característica básica é atuar como qualificador de uma ação, um processo ou um estado expressos num verbo ou num adjetivo. De fato, notamos essa atuação em (6) (cf. Neves, 2000:236; 242):

(6) a. A cerveja *desceu*-lhe **docemente** garganta abaixo.

b. Um carro *era freado* **bruscamente**.

c. Os dedos encarquilhados exibiam pedras **escandalosamente** *falsas*.

d. Neste momento, por toda parte, onde quer que exista uma noite, estarão os pastores – na vigília **docemente** *infinita*.

Mas, o que dizer dos casos que temos em (7), de Ilari (2007:155-156)?

(7) a. **Basicamente**, eu posso não interferir no processo global... mas eu queria entender esse processo.

b. **Humanamente**, é impossível fazer tanto processo ao mesmo tempo.

c. **Realmente**, deve ser maravilhoso ter uma família grande.

d. Há pessoas que **dificilmente** perdem a calma, perdem o controle.

Como se pode notar, os advérbios destes últimos exemplos não se enquadram no postulado tradicional, tendo em vista que são usados como estratégias para explicitar a avaliação do falante sobre as informações contidas na asserção. Como dar conta, então, desses casos? Qual é a classe apropriada para esse tipo de advérbio? Autores como Ilari et al., (1991), Castilho e Castilho (1993), Neves (2000) e Castilho (2010), entre outros, os definem como modalizadores. Segundo Neves (2000:244),

> os advérbios modalizadores compõem uma classe ampla de elementos adverbiais que têm como característica básica expressar alguma intervenção do falante na definição da validade e do valor de seu enunciado: modalizar quanto ao valor de verdade, modalizar quanto ao dever, restringir o domínio, definir a atitude e, até, avaliar a própria formulação linguística.

Modalizar, na perspectiva funcional, significa direcionar para o interlocutor o ponto de vista do locutor (aquele que fala ou escreve) a respeito do que diz. Para isso, a língua coloca à disposição do falante inúmeros itens e estruturas linguísticas para que ele possa organizar, de forma satisfatória, as informações necessárias para atingir suas reais intenções comunicativas. Dentre os recursos linguísticos, estão os advérbios terminados em *-mente*, usados amplamente pelos falantes na organização e formulação de seus enunciados, expressando com eles o tipo de comprometimento que assume em relação ao que está sendo apresentado no conteúdo proposicional.[49]

Como há várias possibilidades de o falante avaliar o que diz, essa classe de advérbios é também considerada bastante heterogênea, comportando, assim, diferentes subclasses.[50] Conforme Neves (2000), são elas: a dos modalizadores *epistêmicos,* a dos *delimitadores,* a dos *deônticos* e a dos *afetivos*.

Os *modalizadores epistêmicos* são usados pelo falante para expressar o seu ponto de vista a respeito do que ele próprio diz. "O que se avalia é o valor de verdade do que é dito no enunciado (...) o que os advérbios modalizadores epistêmicos fazem é asseverar, é marcar uma adesão do falante ao que ele diz, adesão mediada pelo seu saber sobre as coisas" (Neves, 2000:245).

Para asseverar, o falante pode recorrer a advérbios de valor afirmativo, negativo ou relativo. Quando é afirmativo, "o conteúdo do que se afirma ou do que se nega é apresentado pelo falante como um fato, como fora de dúvida", (Neves, 2000: 245); quando é negativo, "o conteúdo do que se diz é apresentado pelo falante como indubitavelmente não-factual" (2000:247); quando é relativo "o conteúdo do que se diz é apresentado como uma eventualidade, como algo que o falante crê ser possível, ou impossível, provável ou improvável" (2000: 247).

49Vale esclarecer aqui o que é modalidade e modalização, embora alguns autores os considerem sinônimos, como, por exemplo, Castilho e Castilho (1993). Modalidade corresponde à estratégia que permite ao falante organizar o componente proposicional, que se constitui de sujeito e predicado (*dictum*) e o componente modal (*modus*), que equivale à qualificação do conteúdo da sentença em conformidade com o julgamento do falante. Este, por sua vez, expressa seu julgamento de duas formas: apresentando o conteúdo de uma forma assertiva (positiva ou negativa), interrogativa (polar ou não polar) e jussiva (imperativa ou optativa); e expressando seu comprometimento e sua avaliação em relação ao conteúdo proposicional. Esta última estratégia corresponde à modalização.

50 Vale aqui destacar os trabalhos pioneiros de Jackendoff (1972) e Bellert (1977), que, a partir de uma perspectiva sintático-semântica, procuraram dar conta da distribuição dos advérbios nas sentenças, bem como classificá-los em subclasses específicas. Jackendoff (1972) correlacionou posição a regras de interpretação semântica e propôs a seguinte classificação: *advérbios de modo*; *advérbios orientados para o sujeito*; *advérbios orientados para o falante*. Bellert (1977), por sua vez, revisa a classe dos advérbios orientados para o falante, propondo: *advérbios de avaliação, modais e de domínio*.

Os *modalizadores delimitadores* "não garantem nem negam propriamente o valor de verdade do que se diz, mas fixam condições de verdade, isto é, delimitam o âmbito das afirmações e das negações" (Neves, 2000:250). Para fazer esse tipo delimitação, o falante pode considerar duas perspectivas: a do próprio falante ou a de um domínio de conhecimento.

Os *modalizadores deônticos* indicam que "o enunciado é apresentado pelo falante como algo que deve ocorrer, necessariamente, dada uma obrigação que alguém tem" (Neves, 2000:252), ou seja, são usados pelo falante para contemplar o desejo de destacar a obrigatoriedade de um fato.

Por fim, os *modalizadores afetivos*, usados pelo falante quando ele quer exprimir reação emotiva, (...) manifestar "disposição de espírito em relação ao que é afirmado ou negado" (Neves, 2000:253). Ele pode fazer isso de duas maneiras: de forma s*ubjetiva* (quando envolve emoções ou sentimentos do falante) ou de forma *intersubjetiva, interpessoal* (quando envolve sentimento caracterizado pelas relações entre falante e ouvinte).

Esses advérbios, do vista sintático, apresentam como característica básica a mobilidade, podendo ocorrer em lugares variados na sentença. Dependendo da posição que ocupa, o advérbio poderá atuar sobre diferentes constituintes sintáticos, inclusive ultrapassar os limites da sentença.

A fim de certificar isso, investigamos o comportamento de dois advérbios modalizadores terminados em *-mente*, os epistêmicos e os delimitadores, utilizando, para tanto, um *corpus* constituído de textos veiculados pela Revista VEJA, no período de janeiro a junho de 2015, especificamente dez entrevistas das páginas amarelas e vinte e uma reportagens de Capa.[51] Investigar o posicionamento desses advérbios a partir de situações concretas de uso nos possibilita compreender as suas potencialidades funcionais, estando aí a justificativa para a escolha do *corpus*.

O uso de advérbios em *-mente*: *efetivamente* advérbios modalizadores

Sugestivamente, o que o título desta seção quer ressaltar é a constante presença de advérbios modalizadores no *corpus* investigado. Não que o falante não use o

51 Foram consideradas apenas as entrevistas com personalidades brasileiras.

advérbio em *-mente* com sua função habitual, como se pode ver nos exemplos (8) e (9) abaixo:

(8) a. Admiro **profundamente** a sabedoria teológica de Bento XVI. (Veja, entrevista, 08-04-2105).

b. A aeronave desapareceu **misteriosamente** no trajeto de Kuala Lumpur... (Veja, reportagem, 01-04-2105).

c. A economia vai sendo sucateada, como um transatlântico, afundando **lentamente**. (VEJA, entrevista, 10-06-2105).

(9) a. Ele é **extremamente** tímido. (Veja, entrevista, 08-04-2105).

b....pode até favorecer a entrada de investidores internacionais... num setor **profundamente** cartelizado. (Veja, entrevista, 10-06-2105).

c....mostrou que L. permaneceu **assustadoramente** calmo. (Veja, reportagem, 01-04-2105).

Aqui, os advérbios estão exercendo a função de modificador, como preconizado na definição tradicional: de verbos (8), atuando como um qualificador da ação; e de adjetivos (9), atuando como intensificador do conteúdo expresso pela forma adjetival.

Todavia, o *corpus* revelou que o falante, movido por intenções comunicativas, usa o advérbio em *-mente* mais com a função de modalizador, uma estratégia discursiva que revela sua posição em relação à validade e ao valor do que ele próprio diz, como ilustram os exemplos em (10):

(10) a. ... minha chefe de gabinete avisou que haviam ligado... pedindo a carta de demissão de todos os ministros. **Obviamente** ele estava querendo aguar minha saída... (Veja, entrevista, 29-04-2105).

b. O que entrou **oficialmente** nos cofres...foi o produto do roubo... (Veja, reportagem, 01-02-2105).

c. O representante ... tentou argumentar que a falta do balanço não significava **necessariamente** uma situação financeira ruim. (Veja, reportagem, 04-03-2105).

d. Ele era a grande esperança do povo brasileiro. Mas, **infelizmente**, fechou os olhos para a corrupção. (Veja, entrevista, 14-01-2105).

Em (10a), temos o advérbio *obviamente* exercendo a função de asseverador, indicando a certeza do falante de que alguém estava querendo aguar sua saída. Em (10b), o advérbio *oficialmente* é usado para delimitar o âmbito da afirmação, digamos, é

do ponto de vista oficial a afirmação de o que entrou nos cofres públicos foi o produto do roubo. Em (10c), com o *necessariamente*, o efeito de sentido alcançado pelo falante indica que a situação financeira, por falta de um balanço, não implica, obrigatoriamente, em algo negativo. Em (10d), *infelizmente* representa a reação emotiva do falante frente ao que enuncia, nesse caso, seu escopo extrapola o limite da sentença, passando a atuar sobre o próprio falante.

Embora tenhamos encontrado todos os quatro tipos de modalizadores no *corpus*, não é interesse deste trabalho dar conta de todos eles, muito menos indicar as suas frequências de usos, mas apenas dar atenção a algumas particularidades daqueles que foram mais recorrentes, os epistêmicos e os delimitadores.

Modalizadores epistêmicos e delimitadores em *-mente*: comportamento sintático e semântico

A fim de caracterizar as potencialidades funcionais desses dois tipos de modalizadores, procuramos mostrar, primeiro, como se manifestam as avaliações expressas por eles, depois, os seus posicionamentos nas sentenças, com o intuito de evidenciar as regularidades sintáticas que eles assumem.

No que diz respeito às avaliações, o falante emprega os modalizadores em *-mente* com diferentes efeitos de sentido, por exemplo, para apreciar a natureza epistêmica da proposição (11):

(11) a. O PMDB **realmente** indicou o Z. por meio do Deputado F. D... (Veja, entrevista, 11-02-2105).

b. Ela havia esquecido seu passaporte e, **evidentemente**, não poderia embarcar. (Veja, reportagem, 01-04-2105).

c. Pela minha experiência, alguma dificuldade haverá e **provavelmente** alguma modificação na proposta original será feita. (Veja, entrevista, 11-02-2105).

d. Muito **provavelmente** a presença do comandante...teria sido suficiente para evitar que L. derrubasse o A320... (Veja, reportagem, 01-04-2105).

Nesse conjunto de exemplos, os advérbios estão sendo usados para expressar o grau de adesão do falante com relação às proposições. Nos dois primeiros casos,

realmente e *evidentemente* reforçam o saber do falante, que, para garantir credibilidade daquele que recebe a informação, assume um grau alto de adesão ao que está sendo afirmado (11a) e ao que está sendo negado (11b) . Em (11c) e (11d), ao usar o *provavelmente* o falante não se compromete com o valor de verdade do que está sendo apresentado na proposição, revelando, assim, um baixo grau de adesão.

O outro efeito de sentido é promovido pelos chamados modalizadores delimitadores (12), que não garantem nem negam o valor de verdade daquilo que é dito pelo falante, apenas estabelecem os limites dentro dos quais a informação contida na proposição deve ser interpretada:

(12) a. **Pessoalmente**, aposto que a Olimpíada do Rio vai credenciá-lo para a disputa. (Veja, entrevista, 18-02-2105).

b. E. se colocou **publicamente** como vítima em uma situação em que não há vítimas... (Veja, entrevista, 29-04-2105).

c. ...boa escolha de J. L., **tecnicamente** adequada e **politicamente** corajosa, ao enfrentar grupos mais radicais do PT... (Veja, reportagem, 07-01-2105).

d. J. W... <embora tenha estreitado os laços com D.,> é **historicamente** ligado a L.]. (Veja, reportagem, 07-01-2105).

Em (12a) e (12b), a delimitação da validade do enunciado está sendo feita de acordo com a perspectiva do falante: de um ponto de vista próprio; já em (12c) e (12d), está sendo fixada a partir de um domínio de conhecimento: digamos, do ponto de vista técnico (12c), do ponto de vista político (12c), do ponto de vista histórico (12d). Em todos os casos, nota-se, portanto, uma restrição do âmbito da informação que está sendo veiculada.

Esses dois tipos de avaliação sinalizam que o falante, ao recorrer aos advérbios em *-mente*, intenciona assegurar para o interlocutor a sua posição em relação ao que diz: maior ou menor grau de comprometimento (tem maior grau aqueles que ratificam o conteúdo proposicional; tem menor grau aquele que diminui a responsabilidade do falante sobre o que está sendo afirmado) e restrição do âmbito em que o falante considera ser apropriado julgar o valor do conteúdo da proposição.

Quanto aos posicionamentos, seja para asseverar, seja para delimitar, os advérbios em *-mente* demonstram, de fato, liberdade sintática. Eles podem ser alocados em diferentes posições,[52] como podemos ver em (13), com os advérbios epistêmicos:

(13) a. Se fizer uma articulação do tamanho da votação... [**certamente** a dificuldade será imensa]. (Veja, entrevista, 11-02-2105).

b. Quando ele for melhorando, vou subir seu salário. [Se ele merecer, **obviamente**]. (Veja, entrevista, 22-04-2105).

c. [O PMDB **realmente** indicou o Z.] por meio do Deputado F. D. ... (Veja, entrevista, 11-02-2105).

d. Células mortas do coração e do cérebro, [que não são **naturalmente** substituídas com o envelhecimento], poderiam ser respostas com células-tronco. (Veja, reportagem, 08-04-2105).

e. [O Brasil tem de identificar uma matriz macroeconômica **realmente** nova], com mais ênfase no esforço fiscal pelo lado da eficiência das despesas. (Veja, entrevista, 14-01-2105).

Temos a demonstração de que o asseverativo pode ocorrer nas margens da sentença, inicial (13a) e final (13b), o que corrobora o seu estatuto de advérbio sentencial. Nesse caso, a relação de domínio é estabelecida com toda a sentença.

Quanto às outras posições, entre o sujeito e o verbo (13c), entre o verbo e complementos (13d) e no meio do complemento (13e), elas indicam a necessidade que o falante tem de precisar o escopo do advérbio. Nesses casos, ele exclui de seu domínio os elementos precedentes, tomando como escopo apenas os elementos que estão imediatamente posteriores a ele, o verbo em (13c) e o adjetivo em (13d) e (13e). Nessas posições intermediárias, percebemos que, além da função de asseverar, uma outra função é agregada, a de intensificação, demonstrando, assim, que a relação de domínio estabelecida pelo advérbio é mais estreita do que aquela que vimos em (13a) e em (13b).

Essa mesma regularidade de posicionamento se observa com os advérbios delimitadores:

(14) a. Cassaram e mataram tanta gente.. que [**praticamente** só sobrou a mim para ser presidente do partido]. (Veja, entrevista, 14-01-2105).

b. [Quando essa ideia triunfa **coletivamente]**, é um desastre. (Veja, entrevista, 15-04-2105).

52 Demarcamos os limites da sentença com colchetes e destacamos com sublinhado o domínio de atuação do advérbio.

c.[Bento XVI **praticamente** virou um monge]. (Veja, entrevista, 08-04-2105).

d. [O adicional foi negociado **diretamente** com os corruptores] (Veja, reportagem, 11-02-2105).

e. Temos de parar no Brasil de [tentar dar respostas fáceis e **politicamente** corretas a problemas complexos]. (Veja, entrevista, 01-04-2105).

Assim como os asseverativos, os delimitadores de posição periférica, (14a) e (14b), tomam como escopo a sentença inteira; já, quando se deslocam para o interior dela, o seu escopo se restringe ao verbo *virou* (14c), ao sintagma *com os corruptores* (14d) e ao adjetivo *corretas* (14e). Além de delimitar, a restrição do escopo indica um novo valor agregado, o de focalização, realçando o valor dos constituintes que estão sob o domínio do advérbio. Segundo Ilari (1993), a ênfase é dada porque o locutor está seguro em relação ao que afirma, comprometendo-se, assim, com a verdade do dito.

Com os exemplos em (13) e (14), evidenciamos que, apesar da mobilidade, característica do advérbio modalizador em *-mente*, a sua colocação na sentença obedece a uma certa regularidade. Tendo conhecimento dessa propriedade, naturalmente, os falantes alocam o advérbio em diferentes lugares, de acordo com os propósitos comunicativos: se a intenção é avaliar todo o conteúdo de uma proposição, no intuito de obter um só sentido, as posições escolhidas são as periféricas; se a intenção é avaliar um constituinte menor do que a sentença, a posição escolhida tende a restringir o escopo do advérbio, e, consequentemente, emergir um duplo sentido.

Da amostra apresentada, somos levados, portanto, a reconhecer o comportamento heterogêneo do advérbio terminado em *-mente*, que, como vimos, além de sua função habitual, exerce outras funções que, ainda, não são apropriadamente abordadas no ensino dessa categoria. Tratar o advérbio apenas pelo olhar das gramáticas de orientação normativa restringe o seu potencial funcional, *certamente*!

Algumas considerações finais

Embora a discussão promovida neste trabalho não seja inovadora, consideramos pertinente retomar a problemática que envolve o ensino de advérbios, pois, como

discutimos, há necessidade de ampliação do tratamento a ser dado a eles em aulas de língua portuguesa.

No caso dos advérbios terminados em *-mente*, abordá-los apenas como sendo, em sua maioria, de modo, implica reduzir as suas propriedades funcionais. É claro que, em determinadas situações, ele pode atuar como modificador de verbo, adjetivo e advérbio, como está posto tradicionalmente nas descrições de orientação normativa. No entanto, vimos que, em usos efetivos da língua, os advérbios em *-mente* são muito mais usados pelos falantes como uma estratégia que lhes possibilitam expressar avaliações sobre o que dizem. Dependendo do propósito comunicativo, o falante pode usar o advérbio, por exemplo, ora com função asseverativa, ora com função delimitadora; também, pode alocá-lo em diferentes posições na sentença, indicando que os seus domínios de atuação também são diferenciados: ora pode ser restrito, ora ampliado.

Entendemos que, ao ensinar sobre o advérbio em *-mente*, o professor deve partir de usos concretos, como os que demonstramos em nossa investigação prática, para que os alunos percebam os valores empregados, o comportamento sintático que adquire nas estruturas sentenciais, suas propriedades funcionais, enfim, seu caráter multifacetado. É necessário empreender reflexões para que o aluno possa compreender e usar, de forma significativa, os advérbios nos mais variados propósitos comunicativos. No caso do advérbio em *-mente,* o aluno deve reconhecê-lo como um importante instrumento linguístico que pode ser usado não só para qualificar um verbo, um adjetivo ou um advérbio, mas para veicular avaliações que podem indicar limites dentro dos quais o conteúdo de uma proposição deve ser interpretado; ou para indicar maior ou menor grau de adesão do falante em relação ao conteúdo proposicional expresso por ele, podendo influenciar, inclusive, o comportamento daquele que recebe a informação, no caso, o interlocutor.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bechara, E. 1999. *Moderna gramática portuguesa*. 37. ed. Rio de Janeiro: Lucerna.

Bellert, I. 1997. On Semantic and Distributional Properties of Sentential Adverbs. *Linguistic Inquiry*. V. 8, n. 2, p. 337-351.

Castilho, A. T.; Castilho, C. M. M. de. 1993. Advérbios Modalizadores. In: Ilari, R. (Org.). *Gramática do Português Falado*: Vol. II: Níveis de Análise Lingüística. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, p. 213-260.

Castilho, A. T. 2010. *Nova gramática do português brasileiro*. São Paulo: Contexto.

Cegalla, D. P. 2005. *Novíssima Gramática da Língua Portuguesa*. 46. ed. São Paulo: Editora Nacional.

Costa, A.; Costa, J. 2001. *O que é um advérbio?* Lisboa: Edições Colibri.

Cunha, C.; Cintra, L. 1985. *Nova Gramática do Português Contemporâneo*. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.

Hopper, P. J; Traugott, E. C. 2003. *Grammaticalization*. 2. ed. Cambridge: Cambridge University Press.

Ilari, R. et al. 1991. Considerações sobre a posição dos advérbios. In: Castilho, A. T. de. (Org.). *Gramática do português falado*: V. I: A Ordem. 2. ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP/FAPESP, p. 63-141.

Ilari, R. 1993. Sobre os advérbios focalizadores. In: Ilari, R. (Org.). *Gramática do português falado*: V. II: Níveis de Análise Linguística. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, p. 193-212.

Ilari, R. 2007. A categoria advérbio na gramática do português falado. *Revista Alfa*. São Paulo, 51 (1), p. 151-174.

Jackendoff, R. 1972. *Semantic interpretation in generative grammar*. Cambridge, Mass. MIT Press.

Lima, C. H. da R. 2006. *Gramática normativa da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: José Olympio.

Neves, M. H. M. 1993. Os advérbios circunstanciais (de lugar e de tempo). In: Ilari, R. (Org.). *Gramática do português falado*: V. II: Níveis de Análise Linguística. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, p. 249-284.

Neves, M. H. M. 2000. *Gramática de usos do português*. São Paulo: UNESP.

Perini, M. A. 1996. *Gramática descritiva do português*. São Paulo: Ática.

Said Ali, M. 1964. *Gramática histórica da língua portuguesa*. São Paulo: Melhoramentos.

Veja. (2015). São Paulo: Editora Abril, edições: 2407-2428.

Vlcek, N. P. 2011. *Gramaticalização e ordenação de advérbios em -mente/ment no português e no francês*: uma análise histórica. 103 f. Dissertação (Mestrado em Linguística). Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

De volta ao futuro da língua portuguesa.
Atas do V SIMELP - Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa
Simpósio 22 - Questões semântico-sintáticas na pesquisa e no ensino da língua portuguesa, 3393-3408
ISBN 978-88-8305-127-2
DOI 10.1285/i9788883051272p3393
http://siba-ese.unisalento.it, © 2017 Università del Salento

ALGUNS PROBLEMAS ESPECÍFICOS NA AQUISIÇÃO DO PORTUGUÊS POR FALANTES DE LÍNGUAS PRÓXIMAS (ESPANHOL)

Marianne AKERBERG[53]

RESUMO
A finalidade desta comunicação é mostrar resultados de pesquisas que indicam áreas de difícil aquisição por alunos hispanofalantes que aprendem português na Universidade Nacional Autônoma do México. Na área da fonética e fonologia a dificuldade é de perceber auditivamente e produzir alguns sons (sibilantes, chiantes, vogais nasais e orais), um problema acrescentado pelo sistema ortográfico. Também há problemas com a entoação e o ritmo. Os tempos e aspectos verbais apresentam dificuldades, sobretudo com formas aparentemente similares, mas com usos diferentes, como no caso do pretérito perfeito simples e composto. O léxico oferece não só falsos cognatos, mas também mecanismos diferentes de formação de palavras que provocam dificuldades. Há discussão dos fatores causantes das dificuldades e se oferecem propostas para superá-las.

PALAVRAS CHAVE: aquisição de língua próxima; português para falantes de espanhol; problemas.

Introdução

Adquirir uma segunda língua[54] normalmente implica dificuldade. Aprender uma língua próxima pode resultar mais fácil, mas apresenta dificuldades específicas. Henry Sweet (1899:54) já comentou sobre o caso: “likeness [..] is a source of confusion. It is a help to the beginner [..] but it is a hindrance to a thorough knowledge”. Na discussão sobre a possível transferência da L1 neste processo, Kellerman (1983) estabeleceu a importância da ‘psicotipologia’ das línguas em questão, a ideia que tem o aprendente

53 UNAM (Universidad Nacional Autónoma de México), Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras (CELE) e Posgrado en Lingüística. Ciudad Universitaria, CP. 04510, D.F. México.
E-mail: maraker@hotmail.com ou marianne@unam.mx
54 Aqui não faço distinção entre LE (língua estrangeira) ou L2 (segunda língua que também poderia ser terceira, quarta ou n língua).

sobre a possibilidade de usar elementos da L1 na L2.[55] No caso destas duas línguas é evidente que o parecido entre elas fomenta a tendência de se apoiar nos conhecimentos da primeira língua e usá-las. A proposta de Kellerman (1983, 1986) e de Ringbom (1987) da influência de uma língua tipologicamente próxima reaparece em vários estudos feitos sobre aprendizagem de uma L3, por exemplo, alunos anglofalantes que têm o espanhol como L2 e que aprendem português L3 (Carvalho & Da Silva 2008). Aí se vê que não é necessariamente a L1 que influi no processo de aquisição, senão a língua apreendida anteriormente com maior parecido tipológico (cf. *Typological Primacy Model,* Rothman, 2011), exatamente como mencionou Ringbom (1987) sobre os falantes de hindi que aprendem francês. Como eles já têm o inglês como segunda língua, é mais provável que vão usar elementos dessa língua e não do hindi pela proximidade tipológica entre o inglês e o francês.

Já avançamos bastante desde as ideias de Lado (1957) quando propôs com a Hipótese de Análise Contrastiva (HAC) que o que era diferente na L2 em relação com a língua materna ia causar dificuldade, e o que era parecido não tanto. Era uma proposta interessante, e é preciso admitir, que com isso tivemos o que pode ser chamado o início do estudo de uma linguística aplicada ao ensino de L2, o precursor da linguística aplicada mesma. Também houve vozes que queriam desacreditar qualquer influência da primeira língua, porque segundo elas, a aquisição de uma segunda língua passa pelas mesmas etapas do que a aquisição da L1 (p. ex. Krashen 1981, Dulay & Burt 1974).

As diferenças supostamente são as que causam dificuldade. Mas com os estudos que se dedicaram a refutar a Hipótese de Análise Contrastiva se descobriu que não era sempre a verdade. Os autores que, inspirados em Lado (1957), elaboraram materiais (Stockwell & Bowen 1965; Stockwell, Bowen & Martin 1965), para o ensino de espanhol a falantes de inglês propuseram que há hierarquias de dificuldade nas diferenças da língua materna e a língua ensinada. Há diferenças e diferenças. Não todas provocam a mesma dificuldade. Com os estudos de J.E. Flege (1987, 1995) na aquisição da pronúncia de uma L2 que deu como resultado o seu *Speech Production Model*, vemos que não necessariamente são as diferenças as que são problemáticas. Para ele, o mecanismo de 'classificação de equivalência' pode ser mais problemático ainda. O

55 O pesquisador finlandês Ringbom (1987) também ressaltou a importância do parecido tipológico das línguas quando viu que alunos finlandeses de inglês com finlandês como L1 quase nunca usavam a estratégia de transferência da língua materna, mas os alunos da minoria lingüística sueca recorriam à L1 com frequência na sua produção do inglês. Neste caso o finlandês é uma língua não indo-europeia, muito distanciado do inglês. Por outro lado, o sueco, pertence à mesma família linguística que o inglês, a germânica.

aluno que escuta um som na L2, o relaciona com o mais parecido do seu próprio sistema fonológico, e daí não se move. Se o som é muito diferente tem que aplicar outras estratégias, o que provavelmente tem como consequência uma aproximação mais certeira ao som em questão. O que acontece com o aluno falante de espanhol que aprende português é que, em muitos casos, faz esta 'classificação de equivalência' não só na pronúncia senão também na morfologia e na sintaxe. Se não tiver ajuda para descobrir as pequenas diferenças, vai ficar nesta interlíngua que algumas pessoas chamam 'portunhol'.

Estudos de Fonética

Os estudos que vou descrever a continuação começaram com uma pesquisa que realizei faz vários anos. Fiz uma pergunta aberta a mais de 200 estudantes de português na Universidade Nacional Autónoma do México sobre a sua opinião de aprender uma língua próxima. Ajudava ou complicava a situação? Se a resposta fosse afirmativa no segundo caso, de que maneira complicava? Tive respostas muito bem pensadas, com análises profundas em vários casos. O que me surpreendeu foi a insistência na pronúncia, na inabilidade de escutar a diferença entre as sibilantes /s/ e /z/, e entre os sons orais e nasais, por exemplo. Isso combinado com as dificuldades da ortografia. O resultado da análise destas respostas ficou plasmado num artigo (Akerberg 1998). Como queria saber mais ao respeito, continuei com vários outros estudos num projeto de pesquisa chamado "Aprendizagem de uma língua próxima: Português para falantes de espanhol". Fiz, para começar, um estudo sobre os problemas de ortografia "Fonemas e grafemas em conflito: Português vs. Espanhol" (Akerberg, 1999), mas o que realmente me intrigava era a afirmação de alguns alunos de que não escutavam a diferença entre /s/ e /z/. Claramente era um problema de percepção auditiva condicionado pelo sistema fonológico da L1.

a) Estudo de percepção de /s/ e /z/

Por essa razão organizei um estudo de percepção de palavras que só eram distinguidas pelos sons diferentes (Akerberg 2001, 2002) Com ajuda de falantes nativos de português (brasileiro) fiz uma gravação de um teste de 50 palavras, metade com

sibilante surda e a metade com sonora. Queria ver se havia uma melhora com o tempo entre os alunos. O teste foi aplicado a 177 alunos dos cinco níveis equivalentes a semestres. Melhoraram um pouco. Se nos níveis primeiros acertaram a metade das palavras, os intermédios um pouquinho mais para chegar a um máximo promédio de 37 respostas corretas de 50. Descobri que havia influência da palavra escrita na percepção auditiva. Muitos alunos escutavam /z/ em 'beleza', mas não na palavra 'portuguesa'. Os alunos principiantes escutavam /z/ em 'sapato', com certeza influenciados pela grafia da mesma palavra em espanhol: 'zapato'. Havia uma surdez fonológica notável, já descrita por Trubetzkoy (1939) quem propôs que o aprendente de uma L2 percebe os sons a través do 'filtro' da sua L1. O aluno neste caso usa outros conhecimentos para resolver o problema. A lembrança da palavra escrita pode ser uma ajuda. Se a palavra é muito parecida com outra em espanhol, parece que faz um processamento rápido de toda a palavra sem perceber os detalhes fonéticos, para chegar à conclusão de que a pronúncia é com /s/ como em espanhol. Isso foi notável com palavras do tipo *miséria, música e Brasil*, maioritariamente interpretados com /s. Para verificar esta última hipótese de diferentes processamentos, dependendo de se o aluno reconhecia toda a palavra do espanhol e não prestava atenção aos detalhes fonéticos que parecia acontecer quando a palavra era menos frequente e sem equivalente em espanhol, apliquei outro teste a 60 alunos. Confirmou-se a minha hipótese de que há um processamento *top-down* – de cima para baixo – que não chega aos detalhes fonéticos com palavras conhecidas e compartilhadas entre as duas línguas, mas que os alunos, ao escutarem palavras não frequentes ou desconhecidas, sem equivalência direta com o espanhol, fazem um processamento *bottom-up* muito mais detalhado e com melhores resultados no que respeita à percepção auditiva. O segundo teste trazia palavras como *franzino*, *açougue, dúzia* e, em geral, em todos os grupos, conseguiram perceber a diferença entre os dois fonemas em português. Mas os alunos continuavam a atribuir um som surdo /s/ em *resolver*, pela semelhança com a forma em espanhol e por não prestar suficiente atenção.

b) Estudo de percepção de vogais orais e nasais

O trabalho sobre a percepção de vogais orais e nasais (Akerberg 2000) tem mais ou menos os mesmos resultados. Neste caso o problema dos alunos é de descobrir a nasalização das vogais, porque embora exista em espanhol a influência dum som nasal

sobre uma vogal, como na primeira vogal em [mã'ma], se trata de um alofone sem valor fonológico. Os falantes de espanhol não têm consciência da pronúncia nasal, como também não da sonorização da sibilante surda /s/ > [z] em contato com outros sons sonoros em espanhol <mismo> = ['mizmo], <desde> = [dezδe]. Vogais nasais e [z] são alofones em espanhol e os falantes aplicam as regras do seu sistema sem ter consciência de fazê-lo.

No caso do teste de percepção de vogais orais e nasais, com 40 pares mínimos de palavras do tipo *mata-manta, rede-rende, mau-mão, nuca-nunca* os estudantes escutaram vogal oral equivocadamente nas duas terceiras partes das palavras e só se equivocaram, atribuindo valor nasal a uma vogal oral, em uma terceira parte dos exemplos. Para eles o normal era escutar a vogal oral. Sobretudo no caso das palavras com ditongo oral como *mau, capital, grau* havia uma tendência de lhe atribuir nasalidade. Outra vez temos o fenômeno de que o aluno aplique estratégias do que espera escutar com os conhecimentos acumulados, e não presta suficiente atenção aos detalhes. Esse conhecimento que tem da língua portuguesa o predispõe a detectar um som nasal quando há um ditongo, porque lembra a grafia *–ão* que aparece com muito saliência no sufixo *-ção.* Este teste também foi aplicado a grupos de vários níveis, e embora se descobrisse uma pequena melhora com o tempo não era significativa. Havia grupos dos níveis primeiro e segundo que tinham melhores resultados do que alunos do quinto nível. O resultado de um experimento com três grupos de primeiro nível foi revelador. Em dois grupos aplicou-se o teste no início do semestre. Nos dois demostraram dificuldades de percepção da diferença entre as vogais orais e nasais. Em um grupo destes dois o professor trabalhou com muitos exercícios de percepção e de pronúncia das vogais nasais. No final do semestre, aplicou-se o teste de novo nos dois grupos, e também num terceiro grupo de primeiro nível que não fez o teste no início, e também não fez exercícios durante o semestre. Neste terceiro grupo tiveram até menos acertos que os outros grupos no início do semestre. A experiência com a língua durante três meses não tinha elevado a consciência da distinção entre as vogais orais e nasais. Dos outros dois grupos, aquele que trabalhou com exercícios saiu bastante bem no teste, havia diminuído os erros a 23 % de 33 % no início. O outro grupo que fez o teste duas vezes – no início e no final do semestre, mas sem exercícios específicos – também melhorou: de 37 % de erros no teste inicial desceu a 30 %. Pensamos que a aplicação do teste no começo do semestre serviu como uma atividade de *consciousness-raising*

(Sharwood-Smith 1981), uma chamada de atenção para que os alunos descobrissem a diferença.

c) Estudo de percepção da entonação de perguntas e afirmações

A prosódia é importante na comunicação. Poderia se pensar que em se tratando de duas línguas próximas o ritmo e a entonação deveriam ter muito em comum. Não é o caso. Há diferenças notáveis. O ritmo em espanhol é, em termos gerais, silábico (*syllable-timed*) —quer dizer há mais ou menos a mesma duração para cada sílaba – enquanto o português se caracteriza por um ritmo acentual (*stress-timed*), no qual a sílaba tônica tem maior duração, e as sílabas átonas ficam reduzidas, embora exista alguma crítica contra esta visão um pouco simplificada.

A entonação também tem padrões diferentes, sobretudo nas afirmações e perguntas. A entonação aqui tem uma função gramatical de modalidade e mostra a importância de incluir este elemento no ensino de uma língua (Hirst & Di Cristo 1998). Há uma diferença grande entre o espanhol e o português nestes dois casos.[56] O movimento no final das perguntas *sim/não* em espanhol é ascendente. Mas o típico de uma pergunta *sim/não* em português é um movimento forte antes do final que termina num movimento descendente, uma queda. Nos gráficos seguintes se mostra a diferença entre o espanhol e o português:

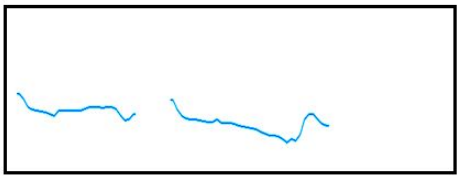


Gráfico1. *El es médico*

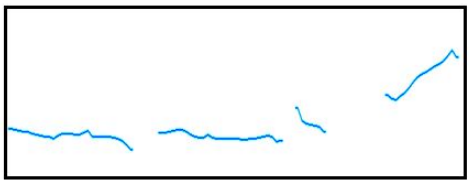


Gráfico 2. *¿Él es médico?*

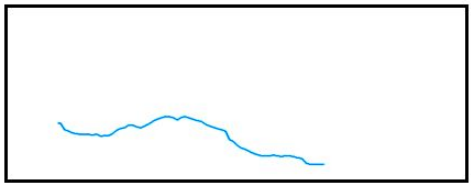


Gráfico 3. *Ele é médico*

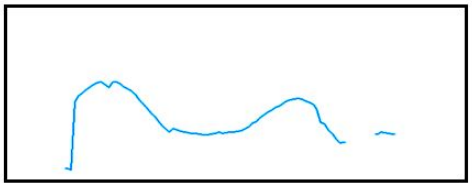


Gráfico 4. *Ele é médico?*

56 Pode haver diferenças regionais na entoação tanto no espanhol quanto no português, mas em geral há muita coincidência em cada língua no que respeito ao comportamento tonal nas perguntas.

Nas afirmações, os movimentos são mais parecidos. A queda do tom final das perguntas sim/não em português faz com que os alunos interpretem uma afirmação quando se trata de pergunta. Por isso fiz um experimento de percepção de entonação. Alunos de diferentes níveis – 120 em total – escutaram uma gravação de 15 perguntas e 15 afirmações e tinham de decidir se era uma ou outra (Akerberg, 2011).

O teste aplicado em vários grupos tinha por meta avaliar se os falantes aperfeiçoavam a pronúncia com o tempo. Houve grupos de níveis de principiantes e intermédios com melhores resultados do que nos níveis avançados.[57] As perguntas causaram, como esperado, maiores problemas. Não as afirmações.

Estudo Morfossintático
Aquisição das diferenças aspecto temporais: pretérito simples/pretérito composto

O espanhol e o português apresentam grandes diferenças no uso das formas de pretérito simples e pretérito composto. O problema é agravado pelas diferenças regionais no espanhol e, à primeira vista, parece que o espanhol americano, neste caso o mexicano, é mais parecido com o português. O espanhol peninsular estándar (= castelhano) permite um uso de pretérito composto para situações acabadas num passado recente, que resulta não aceitável nem para um falante de português nem para o falante de espanhol do México:

Brasil	*Espanha*
a) Esta manhã o vi.	a) Esta mañana lo he visto.
b) Já terminamos a aula	b) Ya hemos terminado la clase

México
a) Esta mañana lo vi.
b) Ya terminamos la clase.

O espanhol geral usa também o pretérito composto (ou *antepresente* segundo Andrés Bello) para expressar a experiência ou o resultado de uma ação no passado como nos exemplos: *He estado em Paris* [posso contar da minha experiência], *He*

57 Para descobrir algum elemento que tinha intervindo nos resultados fiz entrevistas com alguns alunos nos grupos com bons resultados. Falaram que o professor do grupo tinha dedicado tempo para muitos exercícios de pronúncia. Possivelmente essa era a explicação.

escrito cinco cartas [o resultado está aqui]. Esse é o uso prototípico de várias línguas no mundo, como p.ex. o inglês (Dahl 1987, 2000), mas que o português não tem. Para entender o que acontece com as línguas românicas, é conveniente ver o que diz Harris (1982) a esse respeito. Ele propõe uma evolução em etapas:

1. A forma original do resultado presente de uma ação no passado: *Tenho uma carta escrita.* [uso resultativo estático]
2. Uso aspectualmente durativo ou iterativo (até ao presente) *Tenho trabalhado muito* (e continuo trabalhando). [situação persistente, perfeito inclusivo]
3. Valor prototípico de relevância de uma ação no passado para o momento presente.
   He leído este livro. He estado en Paris. He comido en ese restaurante. [perfeito resultativo, experiencial]
4. Neutralização da oposição entre o pretérito simples e composto e perda dos valores específicos do perfeito: *J'ai vu un film très bon la semaine dernière.*

O português nessa evolução só chegou à segunda etapa. Se fizermos uma tradução dos exemplos do ponto 3, a interpretação não é aquela de resultado ou experiência senão um evento repetido no passado 'tenho lido o livro várias vezes' ou 'tenho estado em Paris muitas vezes', mais de acordo com o ponto 2. Em espanhol estes exemplos indicam que pode ter sido só uma vez no passado que deixou resultado no presente. O espanhol peninsular está se aproximando à etapa 4. É possível usar o tempo composto para um evento terminado num passado recente: *He llegado tarde esta mañana* (normal) *He llegado tarde anoche* (uso possível). *He llegado tarde ayer* (menos frequente). O francês já passou a esta última etapa e tem o *passé composé* para todos os passados. O *passé simple* é uma forma usada na literatura, mas não na língua falada.

O aluno sente que o espanhol mexicano se parece com o português no uso e não percebe facilmente as diferenças. Pensa que o problema é só aprender que o auxiliar em português é *ter* e não *haver* como em espanhol. Na produção oral, usa a forma composta com advérbios que, em espanhol tanto peninsular quanto americano, é usada: *todavia no*, *hasta ahora*, *alguna vez*, *siempre*, *nunca*. Mas se em português não se cumpre com a condição de uma ação repetida no passado ou com duração até o momento da fala, não é possível usar a forma composta. E não há maneira de expressar matizes de significado como em espanhol.

- *Chico Buarque nunca ha cantado em México.* (mas talvez o faça um dia)
- *Chico Buarque nunca cantó em México.* (e nunca o fará*)*

A forma composta em espanhol aqui deixa uma possibilidade para que a ação se realize no futuro. No português é frequente o pretérito simples, sem possibilidade de diferentes interpretações.

O estudo feito com os alunos tinha como finalidade ver em que medida iam descobrindo as diferenças de uso dos tempos pretérito simples e composto nas duas línguas (Akerberg 2006). Também se fez um teste de 30 exemplos em que tinham de dizer qual forma do verbo correspondia melhor à situação:

- *Ela tem 31 anos e sempre (*morou/tem morado*) em Londres*.
- *Eu já tenho publicado meu livro*/*Eu já publiquei o meu livro*.

Havia também uma parte de tradução do espanhol ao português. Os 10 exemplos foram tomados de jornais mexicanos e se pediu uma tradução ao português. Por exemplo: a) Siempre le he dicho que fuera más cuidadoso; b) Todavía no hemos podido encontrarlo.

O estudo feito em vários grupos de diferentes níveis mostrou que não havia uma clara progressão. Alunos de níveis avançados tinham problemas com o uso normal dos tempos em português. Havia muita interferência da variante do espanhol que eles usam. No caso de alguns alunos com respostas mais de acordo com a norma portuguesa, se tratava de estudantes que, segundo os seus professores, destacavam-se. São exemplos de alunos com aptidão, esse fenômeno tão difícil de explicar (Skehan, 1998, 2012).

Continuei o trabalho com dois grupos diferentes de quarto nível (=semestre). Apliquei exercícios de dois tipos, num grupo exercícios mais tradicionais, com muita explicação gramatical, e no outro exercícios mais de acordo com os princípios de *processing instruction* de van Patten (1996), por meio do que o aluno é levado a inferir o uso dos tempos, com atenção a todos os elementos da situação.

Ao final se aplicou de novo o questionário, obtendo-se, no entanto, melhores resultados. Parece que tinham entendido as diferenças entre as línguas. O método de instrução não parecia importar. Não havia diferenças significativas entre os dois grupos. Os resultados eram nos dois casos bem melhores do que o resultado dos grupos de quarto nível que tinham participado no primeiro experimento.

Formação de palavras

Uma parte importante do conhecimento do vocabulário é, além de entender o significado, lembrar a forma. Os professores acreditam que com a exposição dos alunos a textos promove a aquisição de palavras. Vários pesquisadores acham que isso não é suficiente (Hulstijn 1997, Leiria 2006, Viberg & Haastrup 1998, Laufer & Nation 2012). Os alunos hispanofalantes têm problemas com os mecanismos de formação de palavras. Parece que processam os vocábulos novos buscando seu significado, mas não prestam atenção nos sufixos ou outros formantes. A interferência é notável e a criatividade alcança, às vezes, níveis de Guimarães Rosa na produção dos alunos. Para entender um pouco melhor o que acontece quando o aluno tenta formar palavras fiz outro estudo. Pedi para alunos de vários níveis (77 em total) de formar substantivos a partir de 20 verbos e 10 adjetivos. Por exemplo, o verbo *planejar* daria como substantivo *planejamento*, mas muitos alunos formaram um substantivo mais parecido ao espanhol: *planejação*, *planeação* (esp. planeación). Na tabela em baixo se pode apreciar os resultados:

PALAVRAS	**% ACERTOS**
abordagem	49.35
ação	12.99
aquecimento	**57.14**
queda	0.00
chegada	**84.42**
conserto	11.69
conversa	28.57
crença	41.56
desenvolvimento	**64.94**
desmatamento	32.47
ensino	37.66
investimento	44.16
mudança	**71.43**
namoro	7.79
perda	10.39
planejamento	11.69
protesto	2.60
redução	**76.62**
venda	33.77
TOTAL	**35.75**

Tabela 1. Formação de substantivos a partir de verbos

Segundo a Tabela 1, podemos concluir que a coincidência dos verbos e dos mecanismos de formação nas duas línguas ajuda muito:

chegar > chegada	(esp. llegada)	(84 % acertos)
reduzir > redução	(esp. reducción)	(77 %)
mudar > mudança	(esp. mudanza)	(71 %)

Também ajuda um verbo base frequente diferente do espanhol:

desenvolver > desenvolvimento	(65%)
aquecer > aquecimento	(57 %)

Mais problemáticos resultaram os substantivos formados sem sufixos ou com sufixos não coincidentes com o espanhol:

cair > queda	(0%)
protestar > protesto	(2.6%)
namorar > namoro	(7.8%)
perder > perda	(10.4)
planejar> planejamento	(11.7%)

Forneci aos alunos uma lista de 10 adjetivos e lhes pedi que formassem substantivos a partir daqueles:

PALAVRAS	**% ACERTOS**
doidice	0.00
escuridão	14.29
feiura/fealdade	37.66
fraqueza	46.75
justiça	44.16
limpeza	**51.95**
novidade	18.18
velhice	11.69
TOTAL	**28.18**

Tabela 2. Formação de substantivos a partir de adjetivos

Nesse ponto podemos ver que a semelhança entre as línguas ajuda muito como no caso de *limpo > limpeza*. Mas quando os sufixos são diferentes os alunos não prestam suficiente atenção. O sufixo com [**ç]** cedilhado parece ajudar. Há um número relativamente alto de acertos de *doença* e *justiça*. O sufixo *–ice*, ao contrário, passa despercebido. Muito poucos acertos na palavra de alta frequência *velhice (<velho).* Do total dos 77 estudantes ninguém chegou à forma *doidice* (<doido)

Fatores facilitadores:

1. Transferência positiva da L1
   c*hegar>chegada* (85 % acertos)
2. Saliência do sufixo (letra **ç**)
   doença (*55.8%* acertos) [*vs*. *doidice* (0%)]
   crença (32 % acertos) [*vs*.*velhice* (12 %)]
3. Lexema base diferente do verbo em português:
   Desenvolver > desenvolvimento (65 %)

FATORES QUE DIFICULTAM:

1. Palavras base semelhantes com mecanismo de formação diferente da L1:

   apto > aptidão (1.3% acertos)
   protestar > protesto (2.6% acertos)

2. Formação peculiar em português

   cair > queda (0% acertos)
   agir > ação (13 % acertos)

Houve variação de formas autorizadas, usando-se os dicionários como critério de exclusão. Os alunos preferiram a forma parecida ao espanhol em muitos casos. É um problema que pode surgir ao consultar o dicionário. Ao encontrar uma forma conhecida o estudante fica satisfeito. Provavelmente não faz caso das abreviações como *p.us*. (*pouco usado*) para várias formas possíveis formadas do verbo *ensinar*: *ensinação*, *ensinança*, *ensinamento*. Surpreende que num ambiente onde muito se fala do 'ensino de línguas' o aluno não preste mais atenção ao mecanismo de formar o substantivo. Outra palavra frequente, *conversa* do verbo *conversar*, não foi a primeira opção dos alunos. Colocaram em primeiro lugar *conversação* e em menor frequência *conversa.* As respostas para a formação do substantivo do verbo *namorar* deu *namoração e namoramento* antes de *namoro.*

Recomendações pedagógicas

Os resultados destas pesquisas mostram que os alunos falantes de espanhol podem tirar muito proveito da ajuda em forma de instrução para descobrir as pequenas diferenças entre as línguas. Evidentemente só o *input* em forma de textos, músicas, vídeos etc. não é suficiente para a maior parte dos alunos. É preciso estruturar o *input* para chamar a atenção para as divergências segundo a proposta de Long & Robinson de foco-na-forma, ou a de *consciousness-raising* de Sharwood-Smith (1981). A pergunta é: como fazê-lo? É impossível chamar a atenção para todos os fenômenos, em cada aula.

É preciso dosar o conteúdo e escolher um só tema de trabalho a cada aula. De acordo com Van Patten (1996, 2012), isso significa selecionar problemas persistentes e elaborar exercícios que sirvam para provocar a descoberta do fenômeno, segundo os princípios de *processing instruction* com muita ênfase no significado. Os testes aplicados aos estudantes serviram para chamar a atenção sobre cada fenômeno e, provavelmente, tiveram uma influência positiva.

Para a pronúncia é preciso começar com muitos exercícios de percepção auditiva. Pouco a pouco, os alunos vão afinando o ouvido. Também é aconselhável assinalar as diferenças na ortografia entre as duas línguas para que a ortografia possa servir de apoio e não seja um impedimento na aquisição da pronúncia (Akerberg, 1999, 2004; Akerberg et al 2015).

Temos que fazer um esforço para que o resultado não se resuma a uma constante 'classificação de equivalência' entre as duas línguas, dos elementos parecidos mas não idênticos (Flege 1987); porque isso não leva a um domínio da L2, senão a uma interlíngua, que até tem um nome no nosso caso específico, o *portunhol*.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Akerberg, M.1998. A transferência na situação de duas línguas próximas: o caso de português e espanhol. *IV Congresso Internacional do Ensino de Português como Língua Estrangeira, 21 a 25 de outubro 1996, México D. F.*; México: UNAM - IPN - CEB, 13 - 46.

_____.1999. Fonemas e grafemas em conflito: português vs. Espanhol. *Cadernos do Centro de Línguas 2. Ensino de Português Língua Estrangeira,* São Paulo: Humanitas FFLCH USP, 15 - 33.

_____.2000. Las vocales nasales en portugués - un problema de percepción. *Estudios de Lingüística Aplicada*, México, CELE - UNAM, 30/31, 37 - 45.

_____.2001. A interpretação dos fonemas /s/ e /z/ em português por alunos falantes de espanhol. *Anais do IV Congresso da SIPLE, PUC-Rio*, 2001 [CD-Rom].

_____.2002. *Aprendizagem de uma língua próxima: Português para falantes de espanhol*. Estocolmo: Stockholms Universitet, Institutionen för spanska, portugisiska och latinamerikastudier.

_____.2004. A importância da língua escrita para a pronúncia. Em Simões & Carvalho .eds.2004. *Português para falantes de espanhol - Artigos selecionados escritos em português e inglês*. São Paulo: Ed. Pontes, 113-121.

_____.2006. La percepción auditiva como factor en la adquisición de sonidos en la L2. Em Akerberg et al.ed. *Adquisición de segundas lenguas: Estudios y perspectivas*. México: UNAM, 45-71.

_____.2006. Pretérito perfecto compuesto vs. pretérito simple: su adquisición en portugués por hablantes de español. *Estudios de Lingüística Aplicada* 44: 77-111.

_____.2011. Aquisição da pronúncia: A entoação de afirmações e perguntas sim/não. *Trabalhos em Lingüística Aplicada 50:1*, 153-167.

_____.2013. Formação de palavras em português. *Portuguese Language Journal* Vol. 7 2013. Portuguese for Spanish Speakers.

_____. A. Espinoza & F. Santiago .em prensa. *Manual de pronunciación*. México: UNAM.

Carvalho, A.M. & A.J.B. da Silva .2008. Cross-linguistic influence in third language acquisition: The case of Spanish-English bilinguals' acquisition of Portuguese. *Foreign Language Annals* 39 .2, 185-202.

Dahl, Ö.1987. *Tense and aspect systems*, Oxford: Basil Blackwell.

_____. Ed.2000. *Tense and aspect in the languages of Europe*. Berlin:de Gruyter.

Dulay, H. & M. Burt .1974. Natural sequences in child second language acquisition. *Language Learning* 24:37-53.

Flege, J. E.1987. The production of "new" and "similar" phones in a foreign language: Evidence for the effect of equivalence classification. *Journal of Phonetics* 15:47-65.

_____.1995. Second language speech learning. Theory, findings and problems. Em W. Strange .org. *Speech perception and linguistic experience*. Baltimore: York Press.

Harris, M.1982. The 'past simple' and the 'present perfect' in Romance. Em Vincent, N. & M. Harris .eds. *Studies in the Romance verb*, Londres/Canberra: Croon Helm, 42-70.

Hirst, D.& A. Di Cristo .1998. *Intonation systems.* Oxford: Oxford University Press.

Hulstijn, J.1997. Mnemonic methods in foreign language vocabulary learning: theoretical considerations and pedagogical implications. Em Coady & Huckins .*eds. Second language vocabulary acquisition.* Cambridge University Press.

Kellerman, E.1983. Now you see it, now you don't. Em S. Gass & L. Selinker .eds. *Language transfer in language learning.* Rowley, MA: Newbury House, 112-134.

_____. & Sharwood-Smith eds.1986. *Crosslinguistic influence in second language acquisition*. New York: Pergamon Press.

Krashen, S.1981. *Second language acquisition and second language learning*. Oxford: Pergamon Press.

Lado, R.1957. *Linguistics across cultures: Applied linguistics for language teachers*. Ann Arbor, Mich.: University of Michigan Press.

Laufer, B. & I.S.P. Nation .2012. Vocabulary. Em S. Gass & A. Mackey .eds. *The Routledge Handbook of Second Language Acquisition*, Routledge.

Leiria, I.2006. *Léxico, aquisição e ensino*. Fundação Calouste Gulbenkian.

Long, M. & P. Robinson .1998. Focus on form: theory, research and practice. Em C. Doughty & J. Williams .eds. *Focus on form in classroom second language acquisition*. Cambridge University Press.

Ringbom .1987. *The role of first language in foreign language learning*. Clevedon: Multilingual Matters.

Rothman, J.2011. L3 syntactic transfer selectivity and typological determinacy: The typological primacy model. *Second Language Research*, 27:107-12.

Salaberry & Martins .2014. Crosslinguistic transfer of core aspectual conceptualizations in Portuguese and Spanish: Theoretical and methodological factors. Em P. Amaral & A.M. Carvalho, *Portuguese-Spanish Interfaces*. Amsterdam/London: J. Benjamins.

Sharwood-Smith, M.1981. Consciousness-raising and the second language learner. *Applied Linguistics* 4:192-9.

Schmidt, R.2001 Attention. Em P. Robinson .org. *Cognition and second language instruction*, CUP.

Skehan, P.1998. *A cognitive approach to language learning*. Oxford University Press.

_____.2012. Language aptitude. Em S. Gass & A. Mackey .eds. *The Routledge Handbook of Second Language Acquisition,* London: Routledge.

Stockwell, R. J. Bowen, & J. Martin, .1965. *The grammatical structures of English and Spanish*. University of Chicago Press.

Sweet, H.1899, reed. 1964 *The practical study of languages.* Oxford University Press.

Troubetzkoy, N.S.1939. *Principes de phonologie*. Paris: Kliencksieck.

Van Patten, B.1996 *Input processing and grammar instruction*. Norwood, N.J.: Ablex.

_____.2012. Input processing. Em S. Gass, & A. Mackey .eds. *The Routledge Handbook of Second Language Acquisition*. London: Routledge.

Viberg, A. & K. Haastrup .1998 eds. *Perspectives on lexical acquisition in a second language*. Lund University Press.

De volta ao futuro da língua portuguesa.
Atas do V SIMELP - Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa
Simpósio 22 - Questões semântico-sintáticas na pesquisa e no ensino da língua portuguesa, 3409-3428
ISBN 978-88-8305-127-2
DOI 10.1285/i9788883051272p3409
http://siba-ese.unisalento.it, © 2017 Università del Salento

ESTÍMULOS À CONSTRUÇÃO DE PADRÕES COGNITIVOS VOLTADOS AO DESENVOLVIMENTO DE HABILIDADES DE LEITURA POR MEIO DE FENÔMENOS DE SIGNIFICAÇÃO EM TEXTOS DE HUMOR

Sayonara Abrantes de Oliveira UCHOA[58]

RESUMO
A rapidez do acesso ao conhecimento, condição da sociedade atual, fez acentuar um novo conflito na escola vivenciado pela inabilidade dos alunos com relação à leitura, ou seja, os alunos têm acesso aos textos, mas são incapazes de mergulhar nas malhas da significação. Partimos do pressuposto de que é fundamental ao aluno o desenvolvimento de habilidades de leitura que são essenciais à aprendizagem significativa, uma vez que o desenvolvimento nas diferentes áreas do conhecimento é perpassado pelo ato de ler; segundo, que esses padrões somente são desencadeados quando o leitor desenvolve habilidades cognitivas e metacognitivas de compreensão dos níveis do texto, construído na relação entre forma, função e sentido. Ancorando-nos numa percepção de leitura enquanto processo interativo, buscamos no gênero tirinha e nos fenômenos de significação mobilizados pelo humor as situações propícias para o desenvolvimento das habilidades mencionadas. Nosso objetivo neste trabalho é apresentar resultados de pesquisa de mestrado, cujo corpus é constituído através de pesquisa-ação em turmas do 3º ano do Ensino Médio do IFPB. São dimensionados os resultados relativos a uma das categorias de análise desenvolvidas, cujo foco reside nos fenômenos geradores de ambiguidade, na interface semântico-sintática e como as tirinhas e o humor o dimensionam, gerando situações significativas para que o aluno desenvolva suas próprias estratégias de leitura. Como base teórica da pesquisa, são discutidos aspectos conceituais acerca da leitura, gênero, humor e a ambiguidade. A discussão aponta para possibilidades didáticas para o desenvolvimento de habilidades de leitura, por meio da mobilização de fenômenos de significação.

PALAVRAS-CHAVE**:** Humor; Leitura; Significação; Aprendizagem.

Introdução

Discutir os muitos problemas envolvidos no processo de leitura e as complicações sociais inerentes a este fato não é objetivo deste estudo, embora configure

58 IFPB – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba – Campus Cajazeiras – PB. Rua: Francisco Gabriel da Silva, 151. CEP: 58900-000. Cajazeiras – PB / Brasil. E-mail: sayonara.uchoa@ifpb.edu.br.

um aspecto motivador.

É evidente que a escola de Ensino Médio vê-se, na atualidade, diante de um imenso conflito: foi-se a época em que o acesso aos portadores textuais era concebido como condição para que os alunos tornassem-se não leitores. Contrariando esse período, nunca antes na história da humanidade teve-se tanto acesso. A oferta de textos, através dos mais diferentes portadores, coloca-nos, enquanto educadores, diante de um novo dilema: uma sociedade de leitores, mas de não construtores de sentidos – decodificam, mas não compreendem.

Diante dessa situação, colocamo-nos frente a um grande desafio: como ofertar aos alunos condições didáticas que os levem a desenvolver habilidades para lidar com essa gama de informações agrupadas em textos de naturezas tão diferentes?

Resultado de uma pesquisa de Mestrado, este trabalho apresenta a discussão de um recorte da experiência vivenciada em turmas do 3º ano do Ensino Médio e que dimensiona as contribuições do ensino de leitura a partir de estratégias constituídas na relação entre os fenômenos geradores de ambiguidade, em interface com os estudos semântico-sintáticos e as teorias do humor.

1-Algumas considerações teóricas

Por se tratar de uma pesquisa-ação, serão apresentadas as bases teóricas, discutidos aspectos que contribuíram para a realização da prática, ou seja, não trataremos de uma teoria em específico, mas do entrelaçamento das contribuições advindas dos estudos de leitura, do humor e dos fenômenos de indeterminação de sentidos, permitindo sustentar a argumentação aqui proposta.

Para tanto, apresentaremos uma breve reflexão sobre cada uma das bases que fundamentam o estudo.

1-1 Leitura e implicações para a aprendizagem

Os conceitos que atribuem a caracterização à atividade de ler mudaram com o decorrer dos tempos devido aos objetivos a que se propõem, numa sociedade cujos

indivíduos são interpelados a, cada vez mais, desenvolver atividades que requerem capacidades leituras cada vez mais aguçadas.

Mudam-se os objetos de leitura, ampliam-se os veículos e, cada vez mais, a quantidade de informações as quais o leitor tem acesso, assim como a constituição de gêneros que agregam muitos recursos, dando-lhes um caráter de maior complexidade.

No entanto, todo esse contato com o mundo letrado não representa a garantia de que este leitor é capaz de interagir significativamente com os textos de dispõe, ou seja, de mobilizar conhecimentos do universo linguísticos e extralinguísticos no caminho aos sentidos e, por tal, é cada vez mais frequente nos depararmos com alunos que leem, mas não compreendem, ou seja, que não são capazes de mobilizar os elementos necessários à reconstrução dos sentidos.

Para melhor entender este contexto, faz-se necessário refletir sobre as concepções de leitura e a relação com o ensino. Koch; Elias (2011) explicitam haver focos direcionadores das diversas concepções, decorrentes da percepção de língua e de sujeito, ou seja, a leitura enquanto processo de decodificação, de interpretação ou de interação.

Ressaltamos que este estudo não descarta nenhuma das concepções abordadas, a nossa compreensão vai ao encontro da concepção de leitura cujo foco é direcionado à interação dos saberes, numa perspectiva dialógica entre autor, texto e leitor, estabelecendo visões bem diferenciadas acerca da função e do valor de cada um desses agentes na leitura, percebida como construção de sentidos, ou seja, agrega todos os aspectos positivos das demais concepções.

Será essa a concepção adotada para o direcionamento da discussão acerca da leitura como compreensão, visto que visa fundamentar um estudo cujo foco não incide somente no processo de aquisição, mas no desenvolvimento de uma leitura efetiva, percebendo todos os elementos delimitados por cada uma das concepções como fundamentais à leitura, interativamente, focando no texto, no autor, no leitor e no discurso.

Assim delineada, a leitura, numa concepção interativa, consiste em:

> ... uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos, que se realiza evidentemente com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes no interior do evento comunicativo. (Koch, 2011: 11)

Na concepção apresentada por Koch (2011), destaca-se a ênfase dada à complexidade inerente ao desenvolvimento de uma leitura efetiva, visto que reconhecemos a leitura não como uma capacidade estanque de identificar signos linguísticos, mas de compreendê-los e fazê-los significar pela mobilização tanto dos elementos linguísticos como dos extralinguísticos, pois "... é mediante a interação de diversos níveis de conhecimento, como o conhecimento linguístico, o textual, o conhecimento de mundo, que o leitor consegue construir o sentido do texto" (Kleiman, 1999:13). É exatamente na interação entre diferentes níveis do conhecimento do leitor com a compreensão dos processos de significação, os quais ainda serão discutidos, que se estabelece a construção dos sentidos.

Nessa relação dialógica, interagem os conhecimentos de mundo do leitor e as pistas textuais deixadas pelo autor do texto para a construção dos sentidos, mediados pelo sistema linguístico e semiótico. É um processo no qual não há elemento mais importante que outro, mas cada um contribui com seu papel na tríade autor-texto-leitor.

Geraldi (1997) leva-nos a refletir profundamente acerca dos olhares voltados à leitura, desfazendo uma falsa impressão de que qualquer leitura é aceitável:

> O produto do trabalho de produção se oferece ao leitor, e nele se realiza a cada leitura, num processo dialógico cuja trama toma as pontas dos fios do bordado tecido para tecer sempre o mesmo bordado, pois as mãos que agora tecem trazem e traçam outra história. Não são mãos amarradas – se o fossem, a leitura seria reconhecimento de sentidos e não produção de sentidos; não são mãos livres que produzem o seu bordado apenas com os fios que trazem nas veias de sua história – se o fossem, a leitura seria um outro bordado que se sobrepõe ao bordado que se lê, ocultando-o, apagando-o, substituindo-o. São mãos carregadas de fios, que retomam e tomam os fios que no que se disse pelas estratégias de dizer se oferece para a tecedura do mesmo e outro bordado. É o encontro desses fios que produz a cadeia de leituras construindo os sentidos de um texto. (Geraldi, 1997:166)

Pela reflexão apontada, observa-se que os sentidos não se encontram prontos no texto, mas cabe ao leitor reconhecer as pistas deixadas pelo autor e é na relação entre essas e o sentido trazido pelo próprio leitor que se dá a leitura.

Mas como o leitor reconhecerá estas pistas e relacionará com os demais níveis de conhecimento engajados na construção do texto? É esse o gargalo para o qual buscamos saídas.

A este respeito, Jolibert; Seaiki (2011) explicitam que:

> As interações entre as crianças e os conflitos cognitivos que elas produzem

> (por contradição, refutação, divergência) levam a identificar e a estruturar em conjunto as aprendizagens linguísticas e cognitivas que cada um deles deverá progressivamente dominar sozinho. (Jolibert; Seaiki, 2011: 81)

Mediante as reflexões apresentadas em Koch (2011), Marcuschi (2008) e Kleiman (2011), evidencia-se a importância da interação dos diversos níveis de conhecimento do leitor para que esse seja capaz de estabelecer as relações necessárias à compreensão daquilo que leu, visto que:

> ... quem lê, deve ser capaz de interrogar-se sobre sua própria compreensão, estabelecer relações entre o que lê e o que faz parte de seu acervo pessoal, questionar seu conhecimento e modificá-lo, estabelecer generalizações que permitam transferir o que foi aprendido para outros contextos diferentes... (Solé, 1998: 72).

Situamos que o ato de ler, visando à compreensão, consiste em um processo sociocognitivo no qual interagem conhecimentos diversos, uma construção de sentidos coletiva. Por assim tratar-se, Kleiman (1999) esclarece a não possibilidade de ensinar cognição e compreensão, mas de promover estratégias mobilizadoras de habilidades sintáticas, semânticas, inferenciais e pragmáticas voltadas ao desenvolvimento das capacidades de leitura. Voltaremos a discutir essa visão no decorrer das análises deste estudo.

Koch; Elias (2011: 39) explicitam que, ao passo que o leitor desenvolve a atividade de leitura e, consequentemente, a produção de sentidos, ele o faz a partir da mobilização de estratégias[59] sociocognitivas que desencadeiam o processamento textual, ou seja, cabe ao leitor tomar determinadas decisões quanto às ações que o levarão à leitura. Com esse raciocínio, acreditamos que

> (...) para ler necessitamos, simultaneamente, manejar com destreza as habilidades de decodificação e aportar ao texto nossos objetivos, ideias e experiências prévias; precisamos nos envolver em um processo de previsão e a inferência contínua, que se apoia na informação proporcionada pelo texto e na nossa própria bagagem, e em um processo que permita encontrar evidências ou rejeitar as previsões e inferências antes mencionadas. (SOLÉ, 1998, p. 23)

Considerando as contribuições de Solé (1998) e também o caráter interativo da leitura, no qual nos alicerçamos, é fundamental enfatizar a importância do conhecimento prévio do leitor como ponto de partida para a construção dos sentidos nos

59 Para Koch (2002, p. 50), uma estratégia deve ser compreendida como instrução geral que subsidiará escolhas mediante ações a serem desenvolvidas, promovendo a capacidade de desenvolver algo.

textos, pois "os conhecimentos prévios exercem uma influência muito grande ao compreendermos um texto. São estes conhecimentos os responsáveis básicos pela nossa compreensão" (Marcuschi, 2008: 239).

Todavia, ressaltamos que, embora sejam conhecimentos básicos, não representam a fonte única na construção dos sentidos, pois, em momento algum, eles prevalecem sobre a materialidade textual, visto que é nela que se encontram inscritos os direcionamentos e os sentidos possíveis, pois "... nossa compreensão não pode entrar em contradição com a verdade das proposições do texto: compreender é produzir modelos cognitivos compatíveis preservando o valor-verdade"[60].

Ao retomar ou ativar os conhecimentos linguísticos, o leitor põe-se em contato com os elementos articulatórios dos sentidos no nível gramatical e lexical. Para Koch (2012: 40), "... baseados nesse tipo de conhecimento, podemos compreender: a organização do material linguístico na superfície textual; o uso dos meios coesivos para efetuar a remissão ou sequenciação textual; a seleção lexical adequada ao tema ou aos modelos cognitivos ativados".

Outro aspecto a ser destacada é que é através da ativação de conhecimentos de mundo que o leitor estabelece leituras possíveis, compreende ou não textos, cujas informações postas necessitam de um embasamento contextual para delimitar os direcionamentos da compreensão. Também é responsável pela ativação de esquemas conceituais e delimitação de campos semânticos que auxiliam na seletividade necessária frente à gama de informações existentes na memória do leitor durante o desenvolvimento do processo de leitura.

Num nível mais complexo, o interacional (Koch; Elias, 2011) ou sociointeracional (Koch, 2012) refere-se à interação estabelecida por meio da linguagem através da qual o leitor busca reconhecer os propósitos ou objetivos de um falante em uma ação de linguagem; identificar a adequação do texto à situação comunicativa, com base nas normas gerais à comunicação; monitorar o fluxo verbal de modo a assegurar a compreensão do texto; e, reconhecer estruturas ou modelos textuais globais, assim como unidades que possibilitem a distinção de um gênero para outro, assim como seus aspectos constitutivos, facilitando a compreensão.

É através da mobilização do sistema de conhecimento interacional que o leitor poderá estabelecer objetivos para a atividade de ler e, por tal, fazer uso de uma

60 Ibid., p. 257.

estratégia metacognitiva, ou seja, "...uma estratégia de controle e regulação do próprio conhecimento" (Kleiman, 1999: 34).

Analisando os sistemas de conhecimento apresentados, verifica-se que, embora apresentados individualmente, esses não se constituem de forma estanque, mas interagem na efetivação de um processo maior: a leitura.

Com relação a essas estratégias, Kleiman (1999) esclarece que se tratam de duas estratégias muito importantes para a efetivação da compreensão do texto escrito, ou seja, o estabelecimento de objetivos e a formulação de hipóteses, ambas de natureza metacognitiva, que consistem em:

> Atividades que pressupõem reflexão e controle consciente sobre o próprio conhecimento, sobre o próprio fazer, sobre a própria capacidade. Elas se opõem aos automatismos e mecanismos típicos do passar do olho que muitas vezes é tido como leitura na escola. Embora essas atividades de natureza metacognitiva sejam individuais, é possível o adulto propor atividades nas quais a clareza de objetivos, a predição, auto-indagação sejam centrais, propiciando assim contextos para o desenvolvimento e aprimoramento de estratégias metacognitivas na leitura." (Kleiman, 1999: 43-44)

Nessa visão, retomamos o que defendem Kleiman (2011, 1999, 1998), Fulgêncio; Liberato (2010), quando afirmam não ser possível ensinar compreensão ou desenvolver cognição, mas ser plenamente possível promover estratégias através das quais o leitor desenvolverá habilidades nos diversos níveis.

1-2 Ambiguidade e o humor desafiando o leitor

Partindo das reflexões apresentadas sobre a leitura, percebemos a necessidade de criar situações de leitura que superem a ideia do incentivo e transcendam o desafio. Somente ao ser desafiado em sua capacidade de mobilizar os mais diversos níveis de conhecimento, cotextuais e contextuais, é que o leitor poderá estabelecer suas próprias hipóteses, testá-las, refutá-las, comprová-las e desenvolver habilidades que, mais tarde, serão novamente utilizadas em outras situações de leitura.

A partir da necessidade de promover situações de aprendizagem que configurem verdadeiros desafios para o crescimento do leitor, cabe-nos retomar um fenômeno linguístico, altamente produtivo: a ambiguidade.

Cabe-nos esclarecer que a ambiguidade não constitui sozinha a indeterminação dos sentidos. Outros fenômenos estão agregados a este grupo, ou seja, além da ambiguidade, também são geradores de indeterminação a polissemia, a vagueza e a homonímia. No entanto, é foco deste trabalho a ambiguidade.

Para Cançado (2012: 70), "a ambiguidade é, geralmente, um fenômeno semântico que aparece quando uma simples palavra ou um grupo de palavras é associado a mais de um significado". Trata-se de um fenômeno muito significativo que ressalta a complexidade da língua que, ao partir de um princípio de economia, possibilita que um mesmo elemento linguístico gere sentidos diferentes, de acordo com as situações de uso no texto.

Quanto aos aspectos que geram a ambiguidade no texto, Ferrarezi Jr. (2008: 180) explica que o fenômeno pode ser causado pela polissemia de uma palavra, pela ocorrência de anáforas ou catáforas de múltiplas interpretações, ou pela possibilidade de múltipla interpretação estrutural.

Henriques (2011: 87) explica que a ambiguidade pode ocorrer no nível do léxico, mas também da estrutura sintática. Retomando Ullmann (1964) apud Henriques (2011), evidencia-se que a ambiguidade consiste em uma situação linguística que pode se manifestar de diferentes formas, seja por razões fonéticas, gramaticais ou lexicais, mas em situações de uso da língua, "no ambiente pragmático-discursivo e sempre pela exploração da massa sonora (e sua representação gráfica)".

Pelas observações apresentadas, percebe-se que a ambiguidade dá ao leitor situações em que um mesmo material linguístico gera diferentes interpretações, cujos direcionamentos são estabelecidos pela capacidade do próprio leitor perceber os demais elementos engajados no processo da leitura, representando os desafios e, diante dos sentidos, o leitor criará hipóteses interpretativas que atenderão, ou não, ao contexto linguístico, em situações de uso específicas, demonstrando que os sentidos não são estanques.

Essa dinamicidade de situações geradoras de sentidos representa importante ferramenta que, mobilizadas em processos de leitura, contribuição para o desenvolvimento de habilidades conscientes e inconscientes, ou seja, cognitivas e metacognitivas.

Não se trata de uma tarefa fácil, visto que falamos e vivenciamos situações de comunicação permitidas por uma língua que não é totalmente regular, mas caracterizada pela existência de fenômenos que são responsáveis pela indeterminação dos sentidos.

Por oportunizar a criança de sentidos diversos, o humor vale-se da ambiguidade para a sua construção. Discutir humor e significação é fundamental, visto que a compreensão dos fenômenos constitutivos do humor é condição para analisar a relevância destes, no ensino de leitura, pressuposto norteador deste estudo.

Muitos são os estudos que enfatizam a importância do humor e sua função por considerar, segundo Travaglia (1989: 670), que "O humor tem sido visto como uma atividade ou faculdade humana universal, cuja função vai muito além do simples fazer rir" e, por tal, um campo de estudo transdisciplinar.

Quanto à caracterização do humor, este trabalho fundamenta-se em duas teorias, visto que estabelecem o suporte teórico para a compreensão do humor na atualidade. Trata-se da *Semantic Script Theory of Verbal Humor*", Teoria Semântica dos Scripts do Humor Verbal[61], de Victor Raskin (1985), e a *Theory of Humor,* Teoria do Humor, de Thomas Veacht (1998).

Na *Semantic Script Theory of Verbal Humor*, ou seja, "Teoria dos dois Scripts", Victor Raskin (1985) constitui uma teoria de base semântica na qual o texto humorístico é construído a partir da existência de dois *scripts* que, embora distintos, tornam-se compatíveis. Para a compreensão da teoria, faz-se necessário entender que um *script* condiz a:

> ...feixe de informações sobre um determinado assunto ou situação, como rotinas consagradas e modos difundidos de realizar atividades, consistindo numa estrutura cognitiva internalizada pelo falante que lhe permite saber como o mundo se organiza e funciona. Tais informações apresentam-se em sequências tipicamente estereotipadas, predeterminadas, e, como tais, além de serem objetos cognitivos, os *scripts* estão intimamente relacionados a itens lexicais e podem ser por eles evocados. (Rosas, 2003: 140)

Pelo exposto, compreende-se que o humor é construído pela oposição de *scripts* que, por sua vez, são roteiros cuja sobreposição gera certa incongruência ou oposição. Raskin (1985) defende, ainda, a existência de scripts que dependem, fundamentalmente, dos aspectos linguísticos ativados através do conhecimento lexical e, como também daqueles que dependem do conhecimento de mundo, ou seja, das informações enciclopédicas partilhadas entre os falantes. A leitura proporcionada por eles gera uma série de interpretações possíveis, cuja percepção daquela pretendida pelo texto consiste na identificação do gatilho semântico.

Vejamos como ocorre na tira abaixo:

61 Também conhecida como Teoria dos Scripts ou teoria dos Esquemas Incompatíveis.



Fonte: Acervo pessoal do desenhista Kennedy Carvalho[62] – 2015

Na tira é introduzido um script que gera uma esfera de normalidade, marcada pelo diálogo dos dois personagens. Com a expressão "Não se prenda a coisas pequenas", o leitor retoma conhecimentos de mundo e percebe que a ideia de prender, neste contexto, representa o desejo do locutor para que o amigo não mantenha a ideia fixa diante de um objeto, objetivo ou situação vivida.

No entanto, no segundo quadrinho, o leitor estabelece a leitura do material não-verbal e começa a perceber que ocorre uma violação ou mudança de script, proporcionado pela ambiguidade do verbo "prender". Ao assumir outro sentido do referido verbo, o interlocutor da tirinha é guiado por outro script que rompe com o primeiro, gerando humor.

A partir deste momento, o humor passa a ser construído pela expressão "ficando preso ao que importa", no qual o personagem assume o sentido de "prender" como ficar amarrado a algo.

O gatilho humorístico encontra-se na ambiguidade lexical gerada pelo termo "prender", compreendido sob dois aspectos: prender como deixar preso, ou prender direcionar a atenção a algo.

Pelo exposto, é notório que, neste estudo, o fenômeno da ambiguidade é compreendido como uma riqueza constitutiva da língua, capaz de gerar situações diversas e desafiadoras e, por tal, relevantes para a formação do leitor.

Ao analisarmos tirinhas como a apresentada, podermos afirmar que a compreensão do humor ocorre pela capacidade do leitor em estabelecer as relações necessárias entre os constituintes textuais e discursivos mobilizados, valendo-se de suas habilidades cognitivas e de atitudes inferenciais.

62 Uso com prévia autorização.

Realizar inferências, nesta percepção, representa a condição do leitor de mobilizar os elementos envolvidos na construção da tirinha, relacionar os que são importantes para a sua compreensão, ou seja, demonstrando habilidades metacognitivas.

A contribuição do humor, neste movimento, reside na existência do movimento necessário à sua compreensão, que ocorre através da interação entre leitor e autor através do texto, ou seja, ao deparar-se com sentidos possíveis, o leitor estabelece as relações necessárias, faz uso de estratégias para perceber a relação possível ou não dos sentidos possíveis para eleger aquele que melhor se adequa a situação comunicativa. Neste contexto, além da percepção dos implícitos, dos atos de fala inacabados e da capacidade do leitor perceber os sentidos pretendidos pelo autor dentre os possíveis de serem construídos inferencialmente, no texto, ele também necessitou estabelecer a leitura do texto não-verbal.

Devido as muitas permissões para refletir sobre a construção dos sentidos, proporcionadas pelos fenômenos ora estudados, Oliveira (2008: 165) defende a importância da inserção de atividades que envolvam a ambiguidade, seja lexical ou pela estrutura sintática, na sala de aula, sob a fundamentação de que "um fator importante para o sucesso na produção e na compreensão de textos é estar o mais consciente possível a respeito das estratégias utilizadas nesses dois processos textuais".

Pelo exposto, ratificamos a produtividade da relação humor e ambiguidade na construção de mediações para o desenvolvimento de estratégias de leitura.

2 Ambiguidade e humor mobilizados para a aprendizagem da leitura

Para a construção de propostas didáticas que envolvessem os fenômenos do humor e da ambiguidade, ancoramo-nos nos aspectos teóricos ora enfatizados e na percepção de que:

> Ler/escrever é uma atividade de resolução de problemas, isto é, de tratamento, através da inteligência, de um conjunto complexo de informações (índices) que devem ser recolhidas (pelo leitor) ou emitidas (pelo produtor). Para construir o sentido do texto, o leitor e o escrito devem ligar entre si todos os tipos de índices percebidos (contexto, tipo de texto, léxico, atributos gramaticais significativos, palavras, letras, etc.) e elaborar a partir deles um conjunto coerente, que tenha sentido e que responda à finalidade de seu projeto e ao que nele está em jogo. (Jolibert; Seaiki, 2011: 54)

A complexidade gerada pelo jogo humorístico, sobretudo aquele que faz uso da ambiguidade constitutiva da língua, oferece ao ensino de leitura a oportunidade de levar o aluno a perceber estas relações de sentido, de ver-se desafiado pela própria língua e, a partir daí, desenvolver suas próprias estratégias de leitura, haja vista que:

> O que faz da linguagem uma realidade complexa é essa sua bipolaridade, no sentido de que é sistemática e, ao mesmo tempo, imprevisível; definida e, ao mesmo tempo, inexata. Consequentemente, o que deixa o falante competente é sua habilidade para administrar essa complexidade e dela se aproveitar sempre que quiser. (Antunes, 2012, p. 97)

Situando a organização metodológica da pesquisa, foram organizadas oito oficinas, cujo eixo norteador foi a construção do humor, pautando-se nos diferentes comportamentos da língua mobilizados para a geração dos sentidos pretendidos: ambiguidade, conhecimentos prévios, aspectos não-verbais agregados aos verbais, intertextualidade, pressuposição, ironia, dentre outros.

Cada fenômeno constituiu uma fase da pesquisa realizada com alunos do terceiro ano do Ensino Médio de uma das unidades do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba. Neste momento, nosso recorte apresenta a análise deste processo, cujo foco reside nas tirinhas construídas a partir do fenômeno da ambiguidade.

Assim, como orientação metodológica, buscamos em cada oficina desenvolvida, aplicar atividades pré-avaliativas, ou seja, os alunos eram convidados a realizar leitura de tirinhas e a responder se haviam achado engraçado. Isso porque, segundo Raskin (1985), o riso é o termômetro, ou seja, reconhecer o humor é a representatividade de que o leitor ultrapassou a decodificação, ou seja, compreendeu qual o script que melhor se adequa ao contexto no enunciado.

Após este momento inicial, eram realizadas discussões orientadas de modo que, através da mediação, os alunos eram instigados a identificar como o humor estava sendo construído. Por que um script levava ao riso e o outro não.

Ratificamos que ao se deparar com scripts diferentes em um mesmo objeto de leitura, o aluno era levado a mobilizar seus conhecimentos, gerar hipóteses, refutá-las para chegar a identificação da interpretação que se adequasse ao contexto gerador do humor na tirinha.

Por fim, após este momento de mediação, os alunos eram novamente convidados a fazerem a leitura de novas tirinhas, respeitando a existência do mesmo fenômeno mobilizado na construção do humor.

Esta dinâmica oportunizou a reflexão sobre este processo e como os alunos conseguem internalizar estes fenômenos por meio de atividades sistemáticas e que nos rendeu os resultados que passaremos a apresentar.

Nesta oficina, chamaremos de T1 a tirinha inicial, responsável pela verificação das habilidades prévias, ou seja, identificar se os alunos conseguiam, sem mediação, identificar o humor e os seus elementos direcionadores. De T2 e T3 as tirinhas que fizeram parte do processo de mediação, momento em que as discussões sistematizadas oportunizaram o desafio, o problema a ser resolvido pelos alunos. De T4, a tirinha responsável pela avaliação final, ou seja, a verificação se os alunos conseguiram identificar o humor na tirinha, após todo o processo.

A partir das discussões orientadas, foi possível a análise de aspectos relacionados à importância da observação acerca da relação entre o verbal e o não verbal para a compreensão do humor; o fenômeno da ambiguidade lexical na construção dos scripts do texto de humor; a percepção do aluno em relação aos scripts direcionadores do humor; a violação gerada pela quebra da expectativa, enfim, promovidas situações de sistematização e compreensão de cada um destes comportamentos da língua.

Assim, orientados pelo desenvolvimento da oficina supracitada, os alunos foram convidados a atribuir respostas para a T4, considerando as questões elaboradas e aplicadas a todas as tirinhas.

A análise do quadro de respostas atribuídas às tirinhas citadas, atividade da qual participaram 37 discentes, obtivemos o resultado:

1. Ao serem questionados, sem intervenção por processo de mediação prévio, sobre o humor da tirinha, percebendo este aspecto como termômetro para a compreensão, 40% dos alunos afirmaram não compreender o humor constitutivo da tirinha.
2. 60% dos alunos afirmaram haver compreendido o humor.
3. No entanto, dos que afirmaram compreender a tirinha, grande parte não soube explicar em que consistiu o humor, ou seja, o que o fez rir e, desta maneira, a afirmação da compressão do humor mostrou-se equivocada.

A dinâmica do processo nos levou a observar que a percepção da ambiguidade representa, para os alunos, um desafio cuja resolução caminha para a conquista de um novo instrumento que o auxiliará em outras situações de leitura.

Reconhecemos, por meio desta dinâmica, que os alunos apropriarem-se de alguns conhecimentos em relação ao gênero, percebem os conhecimentos de mundo retomados à compreensão, como também, alguns fenômenos de construção dos sentidos na construção desses conceitos, fato que demonstra a eficiência da dinâmica adotada.

Isso é possível devido ao fato de que "mediante esse processo de postulação de tarefas progressivamente mais complexas" (Kleiman, 1998: 09), que se procede à formação de um leitor capaz de construir seu próprio saber sobre o texto. Assim, interagir com esses fenômenos leva os alunos a construírem suas próprias estratégias de leitura, agregando os conhecimentos que já possui a outros produzidos na coletivamente.

Ao final do processo de mediação, foram analisadas as explicações dadas pelos alunos sobre a construção do humor nas tirinhas. Neste momento, todos os alunos apresentaram suas justificativas.

Com base nos alunos que afirmaram compreender as tirinhas, obtivemos os seguintes resultados:

Omitem qualquer informação a respeito da explicação do humor	13	0
Apresentam explicações, mas sem sentido ou relação com a tira	10	11
Realizam inferências, reconhecendo os implícitos e explicando a compreensão dos scripts direcionadores do humor	6	10
Demonstram compreender o humor, explicando o fenômeno que o constrói	8	16
Total	37	37

TABELA 1: Dos alunos que afirmaram compreender o humor na tira
Fonte: Pesquisa 2013

Percebemos, através da tabela, que do grupo de alunos que afirmaram compreender as tirinhas, nenhum omitiu explicação quanto à construção do humor, demonstrando, senão domínio, pelo menos certo conforto em relação à atividade de leitura proposta.

No entanto, ainda perdura um grupo que apresenta quadros explicativos sem concatenação de sentidos ou relação com a tirinha, conforme verificado no segundo item da tabela e exemplificadas pelas respostas apresentadas pelo ALUNO I e ALUNO K – para a T1[63]:

> No primeiro quadrinho ela pergunta sobre pessoas que se forma, estudantes, aí no segundo o homem explica de uma forma diferente em vez de dizer não tem emprego no lugar aí vai em busca dum emprego fora, em vez dele falar dessa forma ele acrescenta o nome campo, aí ela pergunta sobre as vacas. (ALUNO I)
>
> Comparou profissionais que vão a procura de vagas de trabalho no estrangeiro, com vacas que são exportadas através de comércio. (ALUNO K)

Observando as respostas apresentadas, percebemos que os alunos I e K ainda permanecem arraigados à leitura enquanto pura decodificação e, por buscar elementos apenas no texto, não conseguem abstrair os demais níveis de conhecimento, fato que prejudica a compreensão no gênero em estudo e do humor.

A terceira categoria da tabela agrega as respostas nas quais os alunos demonstram realizar inferências, reconhecendo os implícitos e explicando a compreensão dos scripts direcionadores do humor, mesmo sem delimitar o fenômeno da ambiguidade lexical, como pode ser verificado ao retomamos as respostas para T4[64]:

> O amigo de Hagar entende o significado de reflexão de forma diferente, pois Hagar quer dizer que deve refletir da vida e o amigo dele entende de forma muito diferente, querendo refletir-se no espelho durante a sua vida. (ALUNO N)
>
> Porque o personagem entendeu a reflexão como sendo a sua reflexão no espelho e não reflexão a forma de pensar sobre determinado assunto. (ALUNO O)

Ao observarmos as respostas atribuídas às tirinhas, podemos afirmar que, embora os alunos tragam notórias dificuldades na expressão escrita, demonstram haver realizado inferências significativas para a compreensão leitora.

Através das respostas dos após o processo de mediação, percebemos que os alunos lançaram mão de inferências associativas, verificando a presença sentidos possíveis, e, por tal, a construção de scripts direcionadores à compreensão.

63 Nesta tirinha, a palavra campo relaciona-se ao sentido de campo de trabalho e campo de pastagem. O humor é resgatado através do sentido de campo como área de trabalho.

64 Nesta tirinha, a ambiguidade reside nos sentidos de reflexão como forma de pensar e como reflexo em um espelho.

Lembramos que, embora os alunos não expliquem fazendo uso de um vocabulário conceitual para os fenômenos, são capazes de compreender qual dos dois sentidos deve ser considerado, em cada contexto, por meio da realização de inferências tanto de base textual como contextual, de modo a verificar aquele que se melhor adequa à construção do sentido pretendido para o humor.

De posse dos dados apresentados, reafirmamos a importância de levar os alunos a interagirem com os sentidos, de modo a compreenderem as mais diversas estratégias e fenômenos da língua. Em outras palavras, a interação leva o aluno a construir um cabedal de conhecimentos das mais diversas ordens, habilitando-o à leitura.

A quarta categoria da tabela refere-se às respostas dos alunos que demonstram compreender o humor, explicando o fenômeno que o constrói.

Verificamos que enquanto 8 alunos manifestaram a compreensão do gatilho humorístico em T1, em T4, 16 alunos demonstraram essa capacidade de reconhecimento, conforme pode ser verificado nas respostas abaixo:

Para T1, destacamos:

> A ambiguidade que há na palavra campo que em vez de Mafalda entender campo de trabalho por campo de pasto de vacas. (ALUNO P)
>
> Ela confundiu a palavra campo, porque nessa tirinha a palavra campo tem duplo sentido. (ALUNO Q)

Das respostas para a T4, retomamos:

> O duplo sentido da palavra reflexão. O amigo de Hagar entendeu de outra maneira como se o mais importante era a reflexão do espelho, e não a reflexão de refletir, pensar. (ALUNO J)

Analisando as respostas que foram incluídas nesta última categoria, chamam-nos atenção dois aspectos:

1. Ao afirmar que "nessa tirinha a palavra campo tem duplo sentido" o aluno Q demonstra uma consciência de que os sentidos são construídos na relação com o contexto, seja semântico ou pragmático.
2. Há a percepção do duplo sentido enquanto elemento desencadeador do humor.
3. O reconhecimento dos scripts e a identificação daquele que desencadeia o humor.

Para explicar a situação descrita, reportamo-nos à Kleiman (2011, p. 09), que assevera: "O conhecimento torna uma tarefa mais fácil: quando temos esquemas de

expectativas em relação à estrutura de um evento, por exemplo, esse evento se torna menos assustador, mais acessível e faz sentido mais facilmente".

Observando por essa vertente, podemos afirmar que a leitura, antes assustadora e para a qual o "não entendi" representava a única fuga possível, começa a dar seus primeiros passos com maior confiança.

Percebe-se que partir do momento em que o leitor internaliza as regularidades desses fenômenos, ele começa a desenvolver mecanismos cognitivos de leitura que o dará base para ler e compreender os mais diversos gêneros textuais.

Considerações Finais

Apostamos na relação entre todos os aspectos elencados para a compreensão dos processos de significação e, na relação desses com a constituição efetiva de habilidades de leitura. Visualizando os aspectos abordados, passamos a apresentar os nossas conclusões com base no trabalho de análise.

Ficou evidente a contribuição do humor no desenvolvimento de habilidades de leitura, por ser constituído de aspectos linguísticos e semióticos capazes de promover um verdadeiro "solavanco mental" no leitor e, por tal, levá-lo a mobilizar fenômenos de significação.

Levar o aluno a aprender a realizar essa mobilização representa uma importante ferramenta metodológica para que se constituam leitores competentes, caracterização sustentada para aqueles capazes de decodificar, estabelecer relações entre níveis de conhecimentos e chegar à compreensão.

Desenvolver habilidades de leitura representa importante passo para o desenvolvimento da aprendizagem, nas mais diversas áreas do conhecimento, como também, consiste em fator preponderante para a cidadania, por ser a leitura o instrumento de acesso ao mundo letrado.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Antunes, Irandé. 2012. Território das Palavras: estudo do léxico em sala de aula. São Paulo: Parábola.

Cançado, Márcia. 2012. Manual de Semântica: noções básicas e exercícios. São Paulo: Contexto.

Ferrarezi JR., Celso. Semântica para a educação básica. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

Fulgêncio, Lúcia; Liberato, Yara. 2010. É possível facilitar a leitura: um guia para escrever claro. 2.ed. São Paulo: Contexto.

Geraldi, João Wanderley. 1997. Portos de passagem. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes.

Kleiman, Ângela. 2011. Leitura: ensino e pesquisa. 4.ed. São Paulo: Pontes Editores.

_____. 1999. Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura. 6. ed. Campinas - SP. Pontes.

_____. 1998. Oficina de leitura: teoria e prática. 6. ed. Campinas-SP: Pontes.

Koch, Ingedore Villaça. 2012. O texto e a construção dos sentidos. 10. ed. São Paulo: Contexto.

_____. 2009. Introdução à Linguística Textual. 2. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes. (Coleção linguagem)

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

_____. 1996. Argumentação e linguagem. 4. ed. São Paulo: Cortez.

Koch, Ingedore Villaça; Elias, Vanda Maria. 2011. Ler e compreender: os sentidos do texto. 5. ed. São Paulo: Contexto.

Magalhães, Helena Maria Gramiscelli. 2010. Aprendendo com humor. Campinas-SP: Mercado de Letras. (Coleção Ideias sobre Linguagem)

Marcuschi, Luiz Antônio. 2008. Produção textual, análise de textos e compreensão. São Paulo: Parábola Editorial.

Oliveira, Luciano Amaral.2008. Manual de Semântica. Petrópolis, RJ: Vozes.

Raskin, Victor.1985. Semantic mechanisms of humour. Dordrecht: D. Reidel.

Solé, Isabel.1998. Estratégias de leitura. 6.ed. Porto Alegre: ArtMed.

Travaglia, Luiz Carlos. 1989. Recursos linguísticos e discursivos do humor: humor e classe social na televisão brasileira. In: XXXVI Seminário do Grupo de Estudos Linguísticos do Estado de São Paulo, 1989, São Paulo. Estudos Linguísticos - XVIII anais de seminários do Grupo de Estudos Lingüísticos do Estado de São Paulo. Lorena: Prefeitura Municipal de Lorena / GEL-SP, 1989. v. XVIII. p. 670-677.

Veatch, Thomas C. 1998. A Theory of Humor. Humor: International Journal of Humor Research, Berlin: Mouton DeGruyter, vol. 11. n.2. pp. 161-216. Disponível em: http://www.tomveatch.com/else/humor/paper/. Acesso em: dezembro de 2012.

De volta ao futuro da língua portuguesa.
Atas do V SIMELP - Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa
Simpósio 22 - Questões semântico-sintáticas na pesquisa e no ensino da língua portuguesa, 3429-3440
ISBN 978-88-8305-127-2
DOI 10.1285/i9788883051272p3429
http://siba-ese.unisalento.it, © 2017 Università del Salento

MATO GROSSO: DE DESCRIÇÃO A NOME - UM PERCURSO ENUNCIATIVO

Taisir Mahmudo KARIM[65]

RESUMO
A análise que propomos neste trabalho se insere no campo de estudos enunciativos que tratam da significação na/da linguagem. O estudo apresenta uma reflexão semântico-enunciativa da expressão/nome *Mato Grosso*. Especificamente, a partir da formação nominal, analisamos a construção da estrutura morfossintática e o funcionamento semântico-enunciativo da expressão/nome, os quais procuram caracterizar os modos constitutivos das relações designativas da expressão/nome no funcionamento de linguagem. Como materialidade linguística constitutiva do *corpus* deste estudo tomamos alguns fragmentos enunciativos que trazem a expressão/nome *Mato Grosso,* publicados em diferentes épocas, considerando assim, a unidade de sentido que se dá a partir da temporalidade do acontecimento e da integração textual enquanto unidade. Neste sentido, procuramos mostrar em nossas análises o procedimento semântico que desloca o sentido descritivo da expressão e, com o qual, faz emergir outro sentido à expressão, com o deslocamento, a expressão descritiva passa a significar um nome, o nome da região (Capitania das Minas do Mato Grosso) ainda no período do Brasil Colônia, primeira metade do século XVIII. Como fundamento teórico, assumimos o viés do construto metodológico analítico da Semântica do Acontecimento, Eduardo Guimarães (2002), e estudos desenvolvidos por Bernard Bosredon (1999).

PALAVRAS-CHAVE: semântica; designação; nome; agenciamento; Mato Grosso.

Introdução: breve percurso de uma semântica

Do ponto de vista de Guimarães (2002), uma semântica não pode deixar de tomar como elemento fundamental de suas considerações e análises a relação das palavras com algo que está fora delas, as coisas as quais elas se referem. No entanto, a relação com o que está fora da linguagem é uma construção de linguagem. Para o autor só é possível pensar a relação entre uma palavra e o que ocorre, em virtude da relação

65 Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT). Faculdade de Educação e Linguagem/Departamento de Letras. Rua das Violetas 769 - Bairro Vista Alegre - Cáceres - MT- CEP: 78200-000, Brasil. E-mail: taisir@unemat.br

desta com outra. Assim, a relação de uma expressão ou nome com as coisas no mundo, a qual ela refere, não é simplesmente um processo que objetiva etiquetar para classificar as coisas no mundo, como aparentemente se apresenta de forma única e acabada. Ao contrário dessa aparente perfeição, a relação de sentido entre palavras se constrói enunciativamente. Assim, a Semântica do Acontecimento se caracteriza pelo acontecimento histórico de enunciação, portanto, uma semântica que se fundamenta pelo acontecimento e que considera que o estudo da significação deve ser tratado enunciativamente no funcionamento da língua.

A análise que propomos se insere no campo de estudos dos sentidos na/da linguagem, os quais procuram caracterizar os modos constitutivos das relações designativas das expressões/nomes no funcionamento de linguagem em diferentes textos e, desse modo, procuraremos mostrar os procedimentos linguísticos que permitem o movimento semântico que leva uma expressão descritiva a significar enquanto nome. Ou seja, um estudo capaz de descrever o movimento semântico, constituído no funcionamento enunciativo, que permite o deslocamento de sentidos da expressão descritiva. A análise tratará de modo pontual uma expressão descritiva que, de alguma forma, no funcionamento de linguagem, passa a significar um nome, se constitui em nome de um Estado. Ou ainda, o nome se constitui, constituindo entre outras coisas, a identidade de um povo que identifica a natureza jurídica, o modo de ser e de conviver dos sujeitos que ali nasce. Em outras palavras, diríamos, o nome passa a significar as histórias deste povo. Especificamente, vamos analisar a expressão/nome *Mato Grosso* que designa um Estado da federação brasileira.

Para tanto, nos importa inicialmente observar a posição de Rancière (1994),[66] quando caracteriza, de modo particular em *Os nomes da História,* a questão dos nomes. O autor considera que as palavras da história são nomes e que estes não classificam, eles identificam. Esta posição é muito importante para nossa reflexão, por entendermos que, nessa perspectiva, um nome ao significar acaba por construir uma identidade a partir das relações sócio-históricas nas quais o nome, expressão/nome, se constitui enquanto nome no acontecimento.

Para tratar do movimento semântico que desloca o sentido descritivo da expressão/nome *Mato Grosso*, tomamos como entrada, para este estudo, o Período Político do Brasil Colônia no século XVIII. Esse período apresenta, como agenda do

66 Rancière (1994) em O Excesso das Palavras, no - Os Nomes da História - Um Ensaio de Poética do Saber.

colonizador, a política de interiorização das bandeiras, adentrando, descobrindo e explorando o interior central da América do Sul na busca das minas e nativos, acontecimentos que permitem aos colonizadores portugueses construírem novos caminhos que irão interligar a Colônia de norte ao sul, leste ao oeste. O período é marcado pelo processo de urbanização do interior da Colônia, acontecimentos que fortalecerá a nova economia pungente na Colônia com a descoberta do novo, o ouro, principalmente pelo excesso do metal encontrado em diversas regiões desse sertão.

Esse período nos permite mostrar como a descoberta do novo redefine as práticas sociais na Colônia, em especial, políticas e econômicas. Esses acontecimentos implicam na mudança das práticas sociais dos sujeitos-colonizadores. Isso nos leva a observar movimentos que deslocam sentidos e ressignificam as capitanias de até então; deslocamentos que fazem emergir novos sentidos para a Colônia como, por exemplo, os que: significam a relação do sujeito à riqueza fácil, instituem o espaço fundador das vilas, a ocupação urbanizada do sertão central da Colônia, e com os quais se redesenham o imaginário de uma nova fronteira luso-espanhola na Colônia, diferente daquelas acordadas através de tratados entre portugueses e espanhóis.[67] São sentidos que constroem outra narrativa geopolítica territorial da região, conquistada estrategicamente pelos sujeitos-bandeirantes, são sentidos que produzem efeitos que fazem a expressão descritiva *mato grosso* semantizar a região litigiosa enquanto parte do território da Colônia lusitana.

Para tratar da questão que levantamos, vamos analisar, de um lado, o funcionamento morfossintático da expressão *mato grosso*; de outro, o funcionamento semântico enunciativo e sua temporalidade do acontecimento, considerando o modo como se dá o agenciamento das figuras de enunciação presentes no jogo da cena enunciativa[68] do acontecimento em análise, ou como essas figuras enunciativas – Locutor/Alocutário, locutor-x/alocutário e o enunciador, são representadas na cena (a Carta Régia de 09 de maio de 1748, abaixo). Também é preciso diferenciar e especificar o que vem a ser designação e referência, para nós a designação é aquilo que o nome significa no acontecimento, conforme Guimarães (2002, 2007), é uma relação linguística de sentido enquanto exposta ao real, melhor dizendo, enquanto uma relação linguística tomada na história. A designação é produzida no acontecimento pelo

67 Ver, Mendes Araújo, O Discurso de Constituição da Fronteira de Mato Grosso. In: *Fronteira - memória e linguagem*. Pontes/Unemat Editora, 2001.
68 Sobre cena enunciativa ver Guimarães (2002) em A Cena Enunciativa.

processo enunciativo e, portanto, ela é instável, embora funcione sob o efeito da estabilidade.

Já em relação à referência, ela é compreendida, segundo Guimarães (2002: 9) como a "particularização de algo, em certas condições", enquanto que a designação é o modo pelo qual o real é significado na linguagem. Segundo o autor (idem: 42),

> A capacidade referencial não é assim o fundamento do funcionamento do nome próprio. A referência resulta do sentido do nome constituído por seu funcionamento no acontecimento enunciativo. Quando um nome próprio funciona, ele recorta um memorável que enquanto passado próprio da temporalidade do acontecimento relaciona um nome a uma pessoa. Não é um sujeito que nomeia, ou refere, nem uma expressão, mas o acontecimento, exatamente porque ele constitui seu próprio passado.

Assim, nesta análise, consideramos que a unidade de análise é o acontecimento enunciativo em que a expressão/nome ocorre. Por outro lado, o enunciado se caracteriza por integrar um texto. E isso tem um significado particularmente forte, na medida em que o texto é uma unidade de significação integrada por enunciados não necessariamente seguindo uma ordem segmental.

Dos registros Mato Grosso: o procedimento que desloca a descrição

Começamos a nossa análise com um relato sintético do acontecimento em que se dá da expressão/nome *Mato Grosso*. Essa expressão/nome aparece enquanto sentido de uma região do sertão do Brasil Colônia em meados da década de trinta do século XVIII. O uso primeiro dessa expressão se dá como uma descrição do local, e, ao ser enunciada, mobiliza sentidos que a fazem funcionar como a expressão capaz de significar ao apreender e descrever o local no qual os desbravadores, sujeitos-bandeirantes, tiveram seu primeiro contato. Essa narrativa poderia ser assim contada: desbravadores, ao avançarem suas bandeiras rumo ao sertão central à procura de novas minas, se depararam com uma mata fechada, e, quanto mais avançavam, mais densa a mata se encontrava. A partir desse primeiro contato, os sujeitos-bandeirantes referem o lugar de "mato grosso" – a expressão linguística usada para descrever e caracterizar a vegetação encontrada no local. Essa expressão/nome descritiva se dá pelo processo metonímico, que diz do tipo de vegetação que ali predominava. Expressão/nome que carrega como essência semântica, regulada pelos dicionários, o sentido institucionalizado capaz de descrever o lugar encontrado.

Começamos por dizer que essa aparente relação nome/coisa, na qual a linguagem se mostra como capaz de representar, descrever algo no mundo, não é suficiente para explicar o funcionamento semântico-linguístico de um acontecimento de nomeação, muito menos é capaz de responder o porquê e como uma palavra ou expressão se torna nome e significa como tal. Uma análise enunciativa mais detalhada poderá desfazer essa aparente relação e nos permite considerar outro caminho para dizer dessa questão. Dar nome às coisas no mundo não se reduz a uma simples ação do indivíduo numa dada situação, como aparentemente possa se mostrar, conforme o nosso relato acima. Não se reduz a essa mera relação situacional e comparativa. Isto porque os sentidos de um nome são construídos e se constituem historicamente na enunciação. O acontecimento de nomeação produz o efeito que passa a significar o referido, a dar existência histórica àquilo que foi nomeado. Essa tomada de posição nos leva a considerar a nomeação como um acontecimento do dizer no qual se dá na relação do sujeito com a língua, tomados na história.

Apresentamos abaixo três fragmentos enunciativos retirados de textos escritos por cronistas e historiadores em momentos distintos da história do Brasil. Esses fragmentos nos apresentam pistas que indicam o modo pelo qual os enunciados trazem a expressão/nome que primeiro descreve o local e depois passa a ser o nome a região:

1. [...] toparam com matos virgens de arvoredo muito elevado e corpulento, que entrando a penetrá-lo, o foram appellidando Mato-Grosso: e este é o nome, que ainda hoje conserva todo aquelle distrito. (FONSECA, 1780, In: *Revista do Instituto Histórico e Geográphico do Brasil*. Tomo XXIX, 1866:354) (Grifo nosso – Brasil Colônia)
2. Em 1734 transpuzeram a serra e na região dos Parecis affloraram novas minas. Grandes florestas encontradas ali são a origem do nome de Mato-Grosso. (ABREU,1907:142). (Grifo nosso – Brasil Nova República)
3. [...] deram com uma mata virgem, espessa, formada de grossas e altas árvores. Andaram por essa mata quase impenetrável [...] Em face do mato espesso que atravessaram, impressionados com a altura e o porte das árvores, o emaranhado da vegetação secundária que dificultava a penetração, a exuberância da floresta, denominaram a região de Mato Grosso. (SILVA, 2000: 34). (Grifo nosso – Brasil Nova República)

Estes fragmentos funcionam como narrativas que relatam o acontecimento que leva à nomeação do local, inicialmente a expressão *mato grosso* tem a ver com a descrição do que ali se encontrava, mais especificamente com a descrição do tipo de vegetação encontrada no lugar. Assim, poderíamos dizer que a característica da mata sugere a motivação do uso da expressão para descrever o local como tal. Analisando morfossintaticamente a expressão *nome*, podemos dizer que a expressão *mato grosso,*

— formada pelo processo de composição a partir da palavra – *mato* (substantivo) – vegetação que tem como características, plantas não cultivadas, floresta, bosque – associada à palavra - *grosso* (adjetivo) – espesso, denso, grande, maior – constitui a palavra composta *mato grosso***.** Esta descreve de forma abreviada aquilo que fora encontrado na região – a vegetação com a mata densa. Assim, temos a expressão construída pela formação de união binária, dois sintagmas ligados por justaposição, cujo funcionamento produz o efeito de unidade sintagmática: o mato grosso.[69]

Desse modo, pode- se dizer que a expressão *mato grosso,* como se observou nos fragmentos enunciativos 1, 2 e 3, inicialmente diz da descrição do local encontrado, não é o nome do lugar, é apenas o modo de dizer e referir aquilo que se encontra na região. No primeiro "virgens de arvoredo muito *elevado* e *corpulento***,** recorte 1, os adjetivos negritados predicam *mato grosso*; no recorte 2: *Grandes florestas*, o adjetivo *grandes* determina *mato grosso*, e no recorte 3: "mata *virgem, espessa*, formada de *grossas* e *altas* árvores..." quase *impenetrável... espesso*", os termos grifados predicam *mato grosso*, a característica da mata existente na região. Observa-se que a expressão descritiva se dá pela relação da representação semântica entre os sintagmas nominais constitutivos da expressão com aquilo que eles passam a referir, a vegetação predominante do lugar, essa construção ocorre por um processo metonímico, que diz do tipo de vegetação que ali predominava. Expressão que a partir de sua junção semântica passa a produzir o sentido que permite representar a vegetação do lugar. Essa aparente representação se deve ao fato de se atribuir os sentidos às palavras mato e grosso quando do uso do instrumento regulador de conceitos dos léxicos da língua, o dicionário.

Assim, é então preciso dizer como a expressão *mato grosso,* que inicialmente procura descrever o lugar encontrado, que apresentava como característica do local a vegetação de mata densa, se constituiu como nome da região.

Como vimos nos recortes acima, a expressão *mato grosso*, inicialmente, no seu funcionamento enunciativo semantiza a função descritiva que determina o lugar, isto é, a expressão procura descrever a característica da vegetação encontrada na região pelos bandeirantes; essa expressão, portanto, não significa enquanto nome do local, ela se apresenta como se fosse a tradução linguística daquilo que fora encontrado (a vegetação de mata densa). Nos fragmentos enunciativos 1, 2 e 3, os discursos relatados indicam

69 Ver Bosredon em: Uma balada em toponímia: da Rua Descartes à Rua de Rennes. In: *Línguas e Instrumentos Linguísticos*, n 03. Pontes. Campinas, 1999

um movimento semântico da expressão descritiva que dá passagem à expressão para nome da região. Essa passagem é construída pelas relações enunciativas que integram o texto[70] constituído com a expressão *mato grosso* que inicialmente descreve o local, e que no seu funcionamento o movimento semântico desloca o sentido que caracteriza a descrição do local. Esse próprio movimento faz emergir outro relevo semântico, a expressão descritiva também passa a significar um nome, o nome da região *de Mato Grosso*. Como se pode observar, há uma diferença de sentidos que se instala nos enunciados *ali havia um mato grosso* e *a região é o Mato Grosso*. No primeiro, o efeito de sentido semantiza a expressão como descrição da vegetação existente no local, já no segundo enunciado, produz o efeito que semantiza a expressão como o nome da região. Essa polissemia constitutiva do funcionamento da expressão/nome *mato grosso*, só é possível a partir do acontecimento que desloca os sentidos que constitui a expressão descritiva enquanto nome da região a partir de suas relações designativas que se estabelecem nos textos em que aparece. O nome *Mato Grosso* só pode ser nome porque no funcionamento enunciativo constrói relações designativas que o faz distanciar da expressão que descreve o local.

Pode-se observar nas narrativas dos fragmentos enunciativos, enunciados que trazem a expressão *mato grosso* como o nome da região. No primeiro temos "...**o foram appellidando Mato-Grosso: e este é o nome, que ainda hoje conserva todo aquelle distrito.**", já no segundo a indicação de nomeação aparece assim "**...Grandes florestas encontradas ali são a origem do nome de Mato-Grosso.**" e, no terceiro temos "**...denominaram a região de Mato Grosso**.". Trazemos agora como se dá a temporalidade do acontecimento nestes fragmentos. A configuração da temporalidade instalada nos enunciados que diz da expressão enquanto nome da região traz como memorável a narrativa fundante do encontro dos bandeirantes com o local, o nome faz parte do passado que narra o primeiro contato dos sujeitos-bandeirantes com o local. Ou seja, o nome se dá pelo processo de reescrituração por repetição da expressão usada para descrever o local durante seu primeiro contato, esse procedimento de reescrituração da expressão descritiva acaba por instalar o movimento polissêmico próprio da reescritura. Assim, no funcionamento designativo, *mato grosso* que inicialmente significava a descrição do local, passa a designar o apelido da região, esse deslocamento

70 Guimarães (2011: 19), em Análise de texto Procedimento, Análise, Ensino.

semântico mobiliza a passagem que deriva a expressão enquanto nome da região, o *Mato Grosso*.

Mas, ainda é preciso mostrar e considerar o acontecimento que legitimou e institucionalizou *Mato Grosso* enquanto nome, ou seja, é preciso observar e dizer do acontecimento enunciativo que produz o movimento que desloca o sentido descritivo da expressão *mato grosso* e faz com que signifique no seu funcionamento, o nome oficial da região, A região do *Mato Grosso*. Poderíamos responder a esta questão trazendo Bosredon (1999) para explicitar o dilema levantado, para quem

> os odônimos são, com efeito, fixados por um ato (para nós acontecimento de nomeação) de batismo comunitário ou institucional, frequentemente reiterado, segundo as vicissitudes da história (Idem, 1999:11).

Ou seja, o funcionamento desse modo de fixar a nomeação por reiteração (e aqui trago novamente o procedimento de reescrituração por repetição – o modo de redizer o dito), considerando o movimento polissêmico próprio da reescritura para relacionar o local e a expressão que lhe foi atribuída, a partir do acontecimento primeiro que descreve a região, constrói o efeito de sentido e produz o caráter de univocidade de um nome próprio e de sua significação de referir o local.

No entanto, ainda nos falta observar outro modo do funcionamento linguístico para a questão, o da caracterização do agenciamento enunciativo[71] na cena enunciativa do acontecimento. Isto é, para dizermos desse deslocamento é preciso dizer em que cena enunciativa essa passagem se dá e como as figuras enunciativas são agenciadas. Para dizer sobre isso, tomamos para a análise o documento oficial da criação da Capitania das Minas do Cuyabá e do *Mato Grosso*, isto é, a Carta Régia, de 9 de maio de 1748, que ordena a criação de mais dois novos governos na Colônia e na qual o rei de Portugal faz referência à nomeação dessas capitanias. A carta diz o seguinte:

> D. João, por graça de Deus, Rey de Portugal, e dos Algarves, d'aquém e d'além mar em Africa, Senhor de Guiné, etc. **Faço saber a vós**, Gomes Freire de Andrade, Governador e Capitão General da Capitania do Rio de Janeiro, **que por resolutos se criem de novo dois governos, um nas Minas de Goiás, outro nas de Cuiabá**, e considerar ser desnecessário que haja mais em S. Paulo Governador com patente de General, **razão por que mando** que D. Luiz de Mascarenhas se recolha para o Reino na primeira frota. **Hei por bem por resolução do presente mês e ano**, em consulta do meu Conselho Ultramarino, cometer-vos a administração interina dos ditos dois novos Governos, enquanto não sou servido nomear governadores para eles, **a qual administração vos ordeno exerciteis** debaixo da mesma homenagem me destes pelo Governo que ocupais, e por ser conveniente que as duas Comarcas de S. Paulo e Paranaguá, que medeiam e são mais vizinhos a esta

71 Ver Guimarães em: Dois modos de dizer Eu. In: Orlandi. *Discurso e políticas públicas urbanas: A fabricação do consenso*. Editora RG, Campinas, SP. 2010.

> Capitania do Rio de Janeiro dependam desta; sou servido que o Governador da praça de Santos administre todo o militar das ditas duas Comarcas, **ficando subalterno** dessa Capitania do Rio de Janeiro, como estava antes que se criasse o Governo de São Paulo, e como estão os Governadores da ilha de S. Catarina, do Rio Grande, de São Pedro e da Colônia, e os confins do mesmo Governo subalterno de Santos, serão para parte do Norte por onde partem os Governadores dessa mesma Capitania do Rio de Janeiro, e S. Paulo, e para a parte do Sul, por onde parte o mesmo Governo de S. Paulo, como o da Ilha de S. Catarina, e no interior do sertão, pelo Rio Grande, e pelo Rio Sapucaí, ou por onde vos parecer; e se vos avisa a que os confins do Governo de Goiás hão de ser da parte do Leste, por onde hoje partem os governos de S. Paulo, e de Minas Gerais, e da parte do Norte, por onde hoje parte o mesmo Governo de S. Paulo com os de Pernambuco e Maranhão **e os confins do Governo de Mato-Grosso e Cuiabá,** hão de ser para a parte de S. Paulo pelo dito Rio Grande e pelo que respeita a sua confrontação com os Governos de Goiás e do Estado de Maranhão, visto a pouca notícia que ainda há daqueles sertões, **tenho determinado se ordene a cada um dos novos Governadores**, e também ao do Maranhão, informem por onde poderá determinar-se mais cômoda e naturalmente a divisão. El-Rey Nosso Senhor o mandou pelo Dr. Rafael Pires Pardinho e Tomé Joaquim da Costa Corte-Real, Conselheiros do meu Conselho Ultramarino e se passou por duas vias: Pedro José Corrêa, a fez em Lisboa, a 9 de maio de 1748. O Secretário Manoel Caetano Lopes de Lavre, a fez escrever Rafael Pires Pardinho Tomé Joaquim da Costa Corte-Real. (Carta Régia de 9 de maio de 1748, In Revista do Instituto Histórico de Mato Grosso. Capitães-Generais de Mato Grosso – Carta Régia de 09-05-1748 cria Capitania de Mato Grosso, 1973: 11/12/13). (Grifo nosso)

Este acontecimento de criação e nomeação da Capitania traz em sua cena enunciativa o lugar social da Monarquia, o Locutor responsável pelo dizer é identificado como o lugar social do locutor-secretário da realeza, que reproduz o dizer do Rei, assim o Rei ao ser relatado se torna o Locutor que ao enunciar enuncia do lugar social constituído pelo locutor-rei, ou seja, fala do lugar daquele que pode criar e nomear a Capitania, que diz da perspectiva de um enunciador-universal, assimilando o lugar jurídico-administrativo do Estado português. Desse modo, temos uma cena que se configura sob os seguintes aspectos: o locutor-rei fala para seu alocutário-governador e capitão general-do-Rio de Janeiro, o qual representa os subalternos da Coroa lusitana na Colônia, os alocutários-subalternos inclusive o governador e capitão general. Esse acontecimento enunciativo, como se observa, é atravessado por enunciados que trazem marcas que indicam a força da imposição do dizer do Rei, essas marcas imperativas aparecem espalhadas por todo o texto como enunciados determinativos que define a força ilocucionária impositiva do lugar da Coroa Portuguesa, conforme destaques na Carta Régia. O lugar da força performativa do acontecimento que institucionaliza a expressão como nome da região se dá assim, do lugar social do Rei de Portugal, que é regulada pelo funcionamento político do regime monárquico, constitutivo das relações sociais e de poder, como se pode observar: *Faço saber a vós; que por resolutos se criem*

de novo dois governos; razão por que mando; a qual administração vos ordeno exerciteis; tenho determinado; e os confins do Governo de Mato-Grosso e Cuiabá, hão de ser para a parte.... O modo específico de enunciar que essa cena traz no seu funcionamento de linguagem garante o fundamento que sustenta a performatividade deste acontecimento.

Assim, esse acontecimento de dizer, tomado pela temporalidade própria que o constitui, traz em sua relação, no presente, acontecimentos passados que no seu funcionamento projeta sua latência de futuro; o funcionamento da temporalidade, próprio do acontecimento, o qual possibilita novos dizeres, enunciados outros passam a ser possíveis, como se pode observar nos fragmentos enunciativos 1, 2 e 3.

O Locutor que enuncia precisa estar predicado pelo lugar social do locutor-x para dizer o que diz, assim, procuramos mostrar em nossa análise que dizer *Mato Grosso* enquanto nome institucionalizado de uma região, o L precisa ocupar um lugar social de locutor-x autorizado a dizer o que diz. Voltemos à análise da cena enunciativa na qual esse acontecimento se deu. O agenciamento de enunciação dessa cena apresenta o Locutor que enuncia diz do lugar social do locutor-secretário tomado pelo lugar social do locutor-rei – o qual fala do lugar de dizer do enunciador-universal (a perspectiva do jurídico-administrativo da monarquia, o lugar que determina o que fazer e que se deve cumprir) que fala a seus alocutários-subalternos (lugar daqueles que fazem cumprir o que fora determinado). Essa especificidade do modo de agenciamento enunciativo na cena da Carta Régia acaba por construir a passagem semântica que desloca o sentido da expressão descritiva, assim a expressão mato grosso passa a significar o nome da região a capitania de Mato Grosso.

Temos assim, como representação da cena enunciativa da Carta Régia, a seguinte configuração:

L que diz do lugar social do locutor-secretário que representa o dizer do locutor-rei, este introduz a perspectiva do enunciador-universal que assimila o lugar jurídico-administrativo do Estado e determina a criação e nomeação da Capitania para seus alocutários-subalternos da Colônia portuguesa. Isto é, L = locutor-secretário = locutor-rei = Enu-universal que ordena X para os alocutários-subalternos na Colônia.

Considerações finais

As análises do funcionamento enunciativo da expressão/nome mato grosso a partir dos fragmentos que tomamos como materialidade linguística nos mostram o movimento semântico dessa expressão/nome, ou seja, esse funcionamento nos traz o deslocamento de sentido da expressão que descreve algo (o lugar), esse deslocamento produz o efeito que faz com que a expressão descritiva passe a significar o nome do lugar o *Mato Grosso.* Pode-se observar na análise morfossintática o processo constitutivo da expressão. A expressão é construída pelo processo binário de justaposição *mato* + *grosso*, esse processo produz o efeito de unidade sintagmática que acaba por construir sentidos que passam a significar o lugar a partir do acontecimento no qual a expressão procura descrever a região encontrada, assim, *mato grosso* não é um nome e sim uma descrição do local. Já no funcionamento enunciativo dos acontecimentos que trazem a expressão/nome, a designação nominativa da expressão vai sendo construída pelas relações enunciativas, próprias da linguagem, assim, no funcionamento enunciativo da linguagem, gradativamente vai se silenciando o sentido de caráter descritivo da expressão isto é, o sentido que procurava descrever o lugar vai se distanciando para abrir espaço para o sentido que semantiza *Mato Grosso* enquanto o nome do lugar.

Por outro lado, o movimento semântico que desloca a expressão descritiva e que a faz significar enquanto nome se dá a partir do modo específico de agenciamento das figuras enunciativas na cena do acontecimento da Carta Régia que passa a nomear o lugar. As análises apontam as marcas imperativas que aparecem espalhadas por todo o texto como enunciados determinativos, que define a força ilocucionária impositiva do lugar da Coroa Portuguesa, estas indicam o Locutor que diz do lugar social do Rei, o qual garante a performatividade que dá legitimidade ao acontecimento que nomeia a região de *Mato Grosso*. Nesse sentido, esse conjunto específico de procedimentos de linguagem constitutivo do funcionamento enunciativo faz com que a expressão descritiva passe também a semantizar o nome da região do Mato Grosso, é interessante observarmos, ainda, que o acontecimento que nomeia a região da passagem ao político constituído pelo dizer que consolida a região litigiosa parte do território da Colônia lusitana, outro aspecto que se deve considerar nesse acontecimento de nomeação além de significar a história do lugar é de que o nome passa também a determinar a identidade sociocultural dos que ali nascem, os mato-grossenses.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abreu, João Capistrano de. 1907. *Capítulos de História Colonial (1500-1800).* Morosco & C. Rio de Janeiro.

Bosredon, Bernard. 1999. Uma balada em toponímia: da Rua Descartes à Rua de Rennes. In: *Línguas e Instrumentos Linguísticos*, n 03. Pontes. Campinas.

Carta Patente de 25 de setembro de 1748. In: *Revista do Instituto Histórico e Geográfico de Mato Grosso*. Tomo CXLVI – ano LXX, 1998.

Carta Régia de 09 de maio de 1748. In: *Revista do Instituto Histórico de Mato Grosso*. Gráfica Olímpica Editora Ltda. Rio de Janeiro, 1973.

Fonseca, José Gonçalves da. 1866. Notícia da Situação de Mato Grosso. In: *Revista do Instituto Histórico e Geográfico do Brasil*. Tomo XXIX. Livreiro Editor. Rio de Janeiro.

Guimarães, Eduardo. 2002. *Semântica do Acontecimento*. Pontes. Campinas.

_____. 2007. Domínio Semântico de Determinação. In: Guimarães, Eduardo; Mollica, Maria Cecília (Orgs.). *A Palavra Forma e Sentido*. Pontes Editora/RG Editores, Campinas, SP.

Mendes Araújo, Olga Maria Castrillon. 2001. O discurso de constituição da fronteira de Mato Grosso. In: *Fronteira, Memória e Linguagem*. Ed. Pontes/Unemat. Campinas.

RANCIÈRE, Jaques. 1994. *Os nomes da história: um ensaio de poética do saber*. Pontes. Campinas.

De volta ao futuro da língua portuguesa.
Atas do V SIMELP - Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa
Simpósio 22 - Questões semântico-sintáticas na pesquisa e no ensino da língua portuguesa, 3441-3458
ISBN 978-88-8305-127-2
DOI 10.1285/i9788883051272p3441
http://siba-ese.unisalento.it, © 2017 Università del Salento

O PARALELISMO SINTÁTICO NA PRODUÇÃO DE TEXTOS ACADÊMICOS

Tania Maria Nunes de Lima CAMARA[72]
Lília Alves BRITTO

RESUMO
O conhecimento sintático da Língua Portuguesa pelo falante nativo deve ultrapassar, e muito, o uso adequado das nomenclaturas para a classificação de termos sintáticos e de orações que compõem períodos. Ainda que tal conhecimento tenha sua importância e, por isso mesmo, não deva ser desconsiderado, a prática docente que se restrinja à mera etiquetagem não permite ao aluno dos diferentes níveis de ensino perceber o papel significativo que o domínio da sintaxe da língua materna proporciona à leitura e à produção textual. Tanto o professor da Educação Básica quanto o do Ensino Superior testemunham, cotidianamente, as dificuldades que os alunos enfrentam quando solicitados a produzir enunciados escritos, coesos e simetricamente produzidos. O presente artigo constitui uma pesquisa em desenvolvimento que tem como foco a quebra de paralelismo sintático nos textos acadêmicos produzidos por graduandos de Cursos de Letras. Ainda que estudos relativos ao processo sintático da coordenação tenham feito parte da vida escolar desses alunos, evidencia-se o fato de eles efetivamente desconhecerem em que consiste essa estruturação sintática. Constituirão o suporte teórico, entre outros estudiosos, Antunes (2005), Azeredo (2008), Bechara (2009), Castilho (2010) e Garcia (2006).

PALAVRAS-CHAVE: Ensino; Língua Portuguesa; Sintaxe; Paralelismo.

1- Introdução

A experiência de sala de aula, tanto no Ensino Médio quanto no Ensino Superior, frequentemente aponta o quanto é necessário rever alguns procedimentos bem como estabelecer novas metodologias no ensino da Língua Portuguesa, no sentido de fazer dessa língua um objeto eficiente de interação social.

Desde a década de 1980, o ensino da língua materna tem ocupado o centro das discussões acerca da necessidade de buscar caminhos com o propósito de melhorar o desempenho linguístico do aluno, das séries iniciais ao nível superior. Documentos

72 UERJ, Instituto de Letras, Departamento de Língua Portuguesa, Literatura Portuguesa e Filologia. Rua Professor Gabiso, 233 apto. 102 CEP: 20271-064.Rio de Janeiro-RJ-Brasil. E-mail: taniamnlc@gmail.com

oficiais apontam que, no Ensino Fundamental, o eixo da discussão, no que se refere ao fracasso escolar, tem sido a questão da leitura e da escrita, dificuldade esta que acompanha o aluno ao longo de sua vida escolar e que se revela também no nível

superior, dada a dificuldade que o graduando demonstra em compreender os textos – técnicos ou não – que lhe são apresentados para leitura, bem como em organizar ideias por escrito naqueles em que lhe é exigido o domínio da norma padrão. Enquanto no uso da língua oral, o falante nativo conta com o apoio da situação, com a presença, próxima ou distante, do interlocutor, no uso da língua escrita, apenas o texto se mostra ao leitor, o que exige do autor "suprir a falta dos demais dados necessários à compreensão do texto, o que demanda um aprendizado específico" (Bastos; Mattos, 1992:2). Lamentavelmente, não surpreendem o docente de Língua Portuguesa as dificuldades que os textos escritos produzidos por seus alunos revelam no que diz respeito, entre outros elementos, à adequação linguística.

Alguns fatores devam ser considerados para o quadro que se nos apresenta, fatores esses que, de certa forma, inocentam parcialmente o aluno da Educação Básica dos resultados que vêm sendo obtidos, ao mesmo tempo em que responsabilizam a escola e a metodologia utilizada pelo professor no ensino da Língua Portuguesa. Dentre esses fatores, destacam-se as condições gerais do ensino, que, além de pouco estimularem a leitura, dentro e fora da sala de aula, pouco tempo fornecem para um persistente exercício de produção textual que de fato se mostre representativa "da atividade que as pessoas desenvolvem na comunicação social do dia a dia" (Antunes, 2005; 23). Ao lado desses, encontra-se a pouca orientação trazida pelos livros didáticos ao professor, no intuito de que este realize um trabalho consistente no que diz respeito às questões textuais.

Desse modo, acaba por perpetuar-se, no cotidiano da sala de aula, uma prática de escritura de texto muito pouco produtiva. Na medida em que, em algumas escolas, o projeto pedagógico se encontra totalmente voltado para os exames vestibulares, que ocorrem somente ao final do terceiro ano, verifica-se, ao longo dos três anos, um verdadeiro trabalho de "adestramento de produção textual", reproduzindo, quase sempre, propostas semelhantes àquelas presentes nas provas do Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM), com a intenção de tentar garantir ao aluno classificação no curso de nível superior que este deseja cursar. Não há dúvidas de que um trabalho que segue esse tipo de orientação muito se afasta do propósito de desenvolver no aluno a capacidade autoral.

Mesmo nos cursos de Letras, nos quais o graduando entra em contato com recentes pesquisas linguísticas, estudos sobre a prática de leitura e de produção de textos, por exemplo, o que se costuma ver é esse aluno, especialmente nas disciplinas relacionadas à Prática de Ensino, optar por um trabalho docente muito diferente daquele que lhe é apresentado nas aulas das disciplinas que compõem o curso. O futuro professor da Língua Portuguesa acaba, portanto, por repetir a maneira como ele próprio aprendeu, no Ensino Fundamental ou Médio, num círculo vicioso que impede a mudança dos desastrosos resultados nos diferentes níveis de ensino.

Assim sendo, a educação brasileira, em especial o ensino da Língua Portuguesa, carece da disposição mental dos futuros professores, de modo que efetivas transformações verdadeiramente ocorram e garantam aquilo que normalmente se ouve referir por educação cidadã, isto é, um ensino de língua materna que não só garanta não só a inserção do indivíduo na sociedade, mas também promova as mudanças necessárias. Nesse caso, o domínio da norma padrão, a forma de expressão verbal socialmente prestigiada, auxilia sobremaneira esse processo, na medida em que amplia o universo quanto ao uso adequado da expressão linguística, nas situações em que o registro formal se faz necessário. De nada adiantam, portanto, leis, decretos, parâmetros curriculares bem feitos, se o cotidiano da sala de aula permanece o mesmo de há cerca de vinte anos.

É necessário que o aluno perceba que ler ou escrever um texto é muito mais do que compreender ou organizar palavras em frases e parágrafos. Segundo Henriques (2008:15), a leitura e a produção de textos envolvem "um amplo mecanismo a partir do qual o pensamento e as pretensões comunicativas do autor se apresentam para reflexão e avaliação do leitor".

Ainda de acordo com o autor supracitado,

> O estudo da análise sintática é um dos pontos fundamentais na formação de quem se pretende um usuário competente de sua língua. Duas das habilidades principais de uma pessoa culta repousam nas atividades de ler e de escrever, ações que podem caracterizar não só nossas carreiras profissionais, mas também nossa vida como cidadãos. (Henriques, 2008: 15)

Assim, por conta do importante papel que o campo dos estudos sintáticos representa tanto para a leitura quanto para a escrita, o presente artigo tem como foco um dos problemas encontrados com frequência nos textos dos alunos de diferentes níveis: a quebra de paralelismo sintático nos textos acadêmicos. Ainda que estudos relativos ao

processo sintático da coordenação tenham feito parte da vida escolar desses alunos, ao longo de, pelo menos doze anos, evidencia-se o fato de eles, ao estruturarem determinadas passagens de seus textos, demonstrarem, efetivamente, desconhecer em que consiste o processo de coordenar orações que compõem um período composto.

O *corpus* do presente estudo é formado por algumas das passagens extraídas de textos de gêneros acadêmicos, escritos por graduandos de cursos de Letras de diferentes períodos. Além da análise do *corpus*, são apresentadas algumas orientações metodológicas, visando a minimizar ou a solucionar esse tipo desvio.

2- Gêneros textuais e ensino de língua portuguesa

Em sua relação com o outro e com o mundo, duas são as principais preocupações que o ser humano apresenta: conhecer e comunicar. A primeira – conhecer – diz respeito à necessidade de apreensão de tudo quanto se ache ao seu redor, ao desejo de obter informações das mais diferentes naturezas, para que, tomando consciência da existência dos seres e das coisas, bem como da maneira como relacionar-se com eles, possa, por meio desse saber, inserir-se no ambiente, no intuito de melhor interagir e autodefender-se. A conhecida curiosidade infantil constitui etapa inicial de satisfação dessa necessidade, que, na verdade, se processa ao longo da vida, podendo variar de intensidade de indivíduo para indivíduo. A segunda dessas preocupações – comunicar–, etimologicamente "pôr em comum", corresponde, em sentido restrito, à troca de mensagens ou de informações entre os seres humanos. Reafirmando Aristóteles, o homem é um ser social; não nasceu, portanto, para viver sozinho, e é justamente esse caráter gregário por excelência que determina a necessidade de relacionar-se com o outro, compartilhando conhecimentos, interagindo socialmente.

Para que seus propósitos, tanto na área do conhecer quanto no do comunicar, sejam atingidos, o ser humano utiliza um instrumento específico para o estabelecimento das relações: a linguagem, ou seja, "capacidade específica à espécie humana de comunicar por meio de um sistema de signos vocais (ou língua), que coloca em jogo uma técnica corporal complexa e supõe a existência de uma função simbólica..." (Dubois, 1978: 387).

A natureza do presente estudo faz com que o olhar se volte para a produção escrita, a ser utilizada adequadamente, em consonância com as diversas situações de

produção de textos acadêmicos, no sentido de atender eficientemente ao papel que lhe destina cada uma das práticas.

Tal ligação existente entre o ser humano, a língua e o mundo de imediato traz à mente Drummond (1974), segundo o qual "Entre coisas e palavras – principalmente entre palavras – circulamos. (...) Entre palavras e combinações de palavras circulamos, vivemos, morremos, e palavras somos...". Sem qualquer pretensão de contradizer o pensamento drummondiano, julgamos pertinente revê-lo e afirmar que, verdadeiramente, entre discursos das mais diferentes naturezas nos estabelecemos socialmente, cumprindo cada um deles um papel específico no meio sociocultural onde circulam. Segundo Bakhtin (2000: 279),

> Todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas com a utilização da língua. Não é de surpreender que o caráter e os modos dessa utilização sejam tão variados como as próprias esferas da atividade humana (...) A utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana.

As constantes e variadas formas de utilização da língua como instrumento de realização efetiva de práticas sociais evidencia o seu papel como elemento de interação entre os membros de uma dada comunidade. Nesse intercâmbio social, cada enunciado produzido apresenta marcas tais, que visam a garantir a realização do propósito a ele destinado. A sociedade reconhece, por meio de determinadas especificidades, a finalidade das produções verbais que abriga. No dizer de Bakhtin (2000), tal reconhecimento decorre de três elementos importantes: o conteúdo temático; a escolha adequada dos elementos linguísticos que melhor respondam ao papel destinado, envolvendo recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais; a construção composicional; juntos compõem um todo que vai corresponder diretamente às peculiaridades de diferentes esferas sociais, entre as quais se encontra o domínio acadêmico.

Portanto, a língua garante que, no *âmbito* social, cada atividade possa representar-se por meio de um conjunto rico, variado e relativamente estável de enunciados, que passaram a ser denominados gêneros textuais. A novidade da concepção bakhtiniana está no fato de os diferentes gêneros serem definidos por critérios que extrapolam o universo linguístico, uma vez que as condições e as finalidades específicas de uso se evidenciam. A relativa estabilidade dos diferentes construtos, por sua vez, decorre da própria atividade humana; o desejo de conhecer, de ampliar seu universo leva o ser humano a novas descobertas e invenções que acabam

por acarretar mudanças na ordem social. Assim, alterações na rede social de relações tendem a implicar o estabelecimento de novas esferas que certamente irão apresentar enunciados próprios de representação, o que pode acarretar o desaparecimento ou não de algum outro já existente.

O emprego do termo "gêneros", em um primeiro momento, estava associado a outras áreas, tais como os gêneros retóricos, cujos estudos privilegiaram a natureza verbal do enunciado; os gêneros literários, que focavam o aspecto artístico-literário, e os gêneros do discurso cotidiano, que colocavam em evidência a especificidade do discurso oral. Modernamente, porém, a relação estabelecida entre o uso da língua e as práticas sociais leva em conta enunciados até então não incluídos nos estudos relativos à criação verbal. Desse modo, amplia-se o universo a ser considerado e nele estão presentes cartas de diferentes naturezas, documentos oficiais, receitas culinárias, avisos, contratos de prestação de serviços, entre outros.

Na condição de práticas sócio-históricas, os gêneros textuais são fenômenos diretamente vinculados à vida social e cultural por meio dos quais se estabilizam as atividades comunicativas cotidianas. De acordo com Marcuschi (2005:19),

> Surgem emparelhados a necessidades e atividades socioculturais, bem como na relação com inovações tecnológicas (...) numa primeira fase, povos de cultura essencialmente oral desenvolveram um conjunto limitado de gêneros Após a invenção da escrita alfabética por volta do século VII a.C., multiplicam-se os gêneros, surgindo os típicos da escrita. Numa terceira fase, a partir do século XV, os gêneros expandem-se com o florescimento da cultura impressa para, na fase intermediária de industrialização iniciada no século XVIII, dar início a uma grande ampliação. Hoje, em plena fase denominada *cultura eletrônica* (...) presenciamos uma explosão de novos gêneros e novas formas de comunicação, tanto na oralidade como na escrita.

Embora sejam maleáveis, dinâmicos, plásticos, dada a natureza sociopragmática que apresentam, é possível determiná-los, de um lado, pelas suas funções cognitivas, comunicativas e institucionais; de outro, pelos traços linguísticos e estruturais.

Ainda que o foco deste artigo seja a produção de textos acadêmicos de graduandos de cursos de Letras, é certo que, como anteriormente apresentado, o desempenho dos graduandos se deve, em grande parte, às experiências que viveram no Ensino Básico, tanto em termos positivos quanto negativos. Assim, é necessário trazer à tona , mais uma vez, aspectos relativos a esse nível de ensino. Se o objetivo da Educação Básica é aproximar o aluno do mundo em que ele vive, não só lhe dando

condições de interagir com esse mundo, mas também lhe desenvolvendo a capacidade de, pelo domínio da linguagem, inserir-se, proficientemente, em diferentes situações comunicativas, a relação língua-vida, além de essencial, é estreita e recíproca. Portanto, o trabalho com os diferentes gêneros tanto atende às necessidades primeiras do ensino, quanto se apresenta como esclarecedor de dúvidas que ainda persistem em relação ao ensino da língua portuguesa: o trabalho com a língua viva, em situação real de uso.

Portanto, a visão da língua portuguesa como elemento de interação social tornou imperativa a revisão de maneira como a produção escrita , em alguns espaços, ainda vem sendo trabalhada. É certo que produzir um texto corresponde a estruturá-lo, considerando os diferentes modos como o autor se coloca em relação ao objeto de sua criação. Na condição de observador, identificando-o, localizando-o e qualificando-o, num certo momento; no papel de narrador, relatando fatos, dispostos em uma sucessão temporal, cronológica ou não; na qualidade de expositor/argumentador, discutindo, expondo, ou defendendo pontos de vista e argumentos, em qualquer momento, com o fito de convencer ou de persuadir o interlocutor; ou seja, descrever, narrar, expor e argumentar. Desse modo, ao lado dessa tipologia textual, teoricamente definida por uma natureza linguística, cujas marcas correspondem, basicamente, a aspectos lexicais e sintáticos, emprego de tempos verbais, relações lógicas, uma outra tipologia precisa correr em paralelo, na medida em que, mesmo se apoiando nos procedimentos daquela, na vida diária, são as características sociocomunicativas, definidas por seus traços interativos, suas propriedades funcionais, que distinguem os diferentes textos, na qualidade de produtos culturais com os quais entramos em contato, e que dão conta, como já referido, do conceito de gênero textual. Do mesmo modo que é impossível a interação a não ser por meio de algum texto, razão pela qual, no início desta seção, ampliamos a concepção drummondiana*,* não ocorre interação verbal a não ser por meio de algum gênero.

O trabalho com gêneros textuais, não resta dúvida, constitui excelente oportunidade para que o aluno lide com a língua, em seus mais diversos usos no dia a dia. Nada do que se faz linguisticamente estará, portanto, fora de ser feito em algum gênero. Não é excessivo, pois, reafirmar que aquilo a que visa o ensino é a produção de textos, e não de enunciados soltos, desvinculados da realidade. Do mesmo modo, questões de ordem gramatical não perdem sua importância; ao contrário, o lugar de tal conhecimento mantém-se preservado e valorizado. Muda-se, apenas, o propósito do domínio desse conteúdo; torna-se ele fonte de reconhecimento e de utilização de uso,

levando em conta a natureza social da produção oral ou escrita, ao lado da maior ou menor liberdade formal de que se dispõe na situação de escritura.

3- Sintaxe e competência comunicativa

No trabalho da sala de aula, a preocupação do professor consciente da premência da adoção de uma nova metodologia na abordagem dos fatos gramaticais leva-o a trabalhar com a preocupação maior de fazer desses conteúdos um meio do qual o aluno faz uso para desenvolver sua capacidade de expressão, na medida em que passa a ser capaz de perceber a língua como um instrumento vivo e rico, que ele pode administrar de maneira funcional e criativa.

Ainda que menos frequente, ainda é possível perceber, na Educação Básica, o ensino de fatos gramaticais privilegiando o domínio de nomenclaturas e de regras de emprego de acordo com a norma padrão. Os exercícios encontrados nos livros didáticos solicitam que o aluno, no campo específico da sintaxe, nomeie os termos de uma oração; identifique o tipo de sujeito presente em uma frase; identifique a estruturação sintática predominante em determinado período; divida períodos em orações e classifique cada uma delas, por exemplo.

A metodologia empregada limita-se, pois, ao registro dos elementos sintáticos no nível da frase, frequentemente. O texto, quando utilizado, funciona mais como um pretexto para a apresentação dos fatos gramaticais, à semelhança do que ocorre com o trabalho com frases. Os conceitos que sustentam a nomenclatura utilizada praticamente não são discutidos com o aluno, tampouco mencionados, na maior parte das vezes.

Desse modo, o estudo da sintaxe da Língua Portuguesa restringe-se a atividades de etiquetagem, nas quais a memória do aluno para decorar tudo quanto lhe é apresentado se mostra crucial no processo. A funcionalidade do uso, bem como a funcionalidade do emprego dos diferentes aspectos sintáticos deixam de existir, basicamente pelo fato de o conhecimento sintático não ser enxergado pelo professor como domínio essencial na produção de textos. Revela-se, infelizmente em alguns casos, a efetiva disjunção entre o conhecimento gramatical e a leitura e produção de textos; ou seja, conhecer a gramática da língua materna, para alguns professores, ainda não apresenta qualquer relação com o ato de ler, de falar e de escrever.

Essa maneira equivocada de ensinar gramática é, muitas vezes, reforçada por algumas escolas, que, possivelmente por desconhecerem o caráter indissociável que existe entre as "três disciplinas", organizam seus horários com aulas separadas de Gramática, Literatura e Redação, com professores distintos, que muitas vezes não encontram espaço para discutir a melhor maneira de aproximar e tornar coesos os conteúdos com os quais trabalham, ou, pior ainda, com professores que apresentam olhares totalmente distintos em relação ao ensino da língua portuguesa, ao elo verdadeiramente existente entre o conhecimento gramatical e a leitura e a produção de textos de diferentes gêneros, literários ou não literários.

A consequência dessa maneira de proceder se evidencia mais frequentemente quando da produção de textos pelo aluno. Segundo Bastos e Mattos (1992: 1), "A dificuldade que os alunos enfrentam não está no ato de narrar, de descrever, de expor ou de argumentar, mas no fato de que esses modos de organização textual devem ser expressos pela escrita". Assim, segundo as autoras,

> Produzir textos torna-se uma questão mais complicada quando a metodologia usada para solicitá-los facilita o surgimento de textos incoerentes e inverossímeis. A má formação de frases e a má estruturação de períodos decorrem, frequentemente, dessa incoerência. (Bastos; Mattos, 1992: 3)

A necessidade de revisão metodológica no ensino da gramática da língua portuguesa, mais uma vez, é ratificada. Segundo Coseriu (1992), três são os níveis de competência linguística: o saber elocutivo, o saber idiomático e o saber expressivo. O saber elocutivo diz respeito à competência linguística, ou seja, à capacidade de o ser humano falar; o idiomático está relacionado a uma linguística particular, isto é, envolve a capacidade de o homem falar uma determinada língua; o expressivo liga-se à competência discursiva ou textual: a capacidade de construir textos em uma situação determinada.

O uso linguístico deve estar sempre adequado às situações e aos contextos, tanto nos textos falados quanto nos escritos. Assim, do ponto de vista da competência textual, o usuário da língua deve ter em mente que, apesar de o conteúdo ser o mesmo, sua forma de expressão, falada ou escrita, deve corresponder à situação comunicativa em que se encontra. Sob esse prisma, os conceitos linguísticos de adequação/inadequação superam os de certo/errado. Assim, a ideia de "falar e escrever bem" repousa, verdadeiramente, na percepção do registro mais adequado à situação,

perdendo valor o cartesianismo que caracteriza as noções de certo e errado. Nada é, portanto, absoluto em termos do uso da língua; ao contrário, tudo é relativo.

A grande questão decorrente do conteúdo acima se liga ao seguinte fato: só é capaz de escolher a forma de expressão oral ou escrita adequada à situação em que se encontra aquele que domina diferentes registros linguísticos, particularmente o formal e o informal, com suas normas específicas. Caso tal conhecimento não ocorra, não haverá efetivamente uma escolha quanto ao uso da língua. Desse modo, evidencia-se a importância do domínio da norma padrão da língua portuguesa, a fim de que seu uso por parte do usuário siga as orientações gramaticais concernentes a fatos distintos, ou subverta-as com um propósito claro e definido. Logo, visa-se a um ensino que valorize o conhecimento dos fatos gramaticais não como uma finalidade em si mesmos, mas como instrumentos orientadores da leitura e da produção textual; no nosso caso específico, o conhecimento da sintaxe.

No dizer de Henriques (2008:15), "A análise sintática é a análise das relações. Na estrutura da oração, estudamos as relações que as palavras mantêm entre si na frase".

Portanto, "Não se pode dizer qual é a função sintática de um termo se não se encontra o outro termo com o qual se relaciona" (Henriques, 2008:15). O mesmo se aplica em relação à análise do conjunto formado por duas ou mais orações, ao qual denominamos período composto, segundo a gramática tradicional: no nível do período composto, o que se busca é estabelecer as relações que as orações que o compõem estabelecem umas com as outras no enunciado.

Pensando o conhecimento da sintaxe sob o prisma da produção textual, é certo afirmar que, apropriando-se das estruturas sintáticas de sua língua materna, o usuário estará capacitado a integrar-se de forma plena na sociedade em que vive. Desse modo, todo texto produzido em situações comunicativas que priorizem o registro linguístico da norma padrão deve estruturar-se, buscando "uma adequação gramatical compatível com as pretensões e os intuitos de seu autor, que (...) procurará atingir o nível de exigência da linguagem (...) pela comunidade culta em que se insere" (Henriques, 2008:16).

O referido autor chama ainda a atenção para o fato de a complexidade e a expressividade de um texto se medirem a partir de vários parâmetros, entre os quais se encontra a observação da estrutura sintática de seus períodos e parágrafos. Assim, o estudo da sintaxe constitui "um dos caminhos para desvendar os mecanismos composicionais escolhidos pelo autor de um texto, sendo a nomenclatura e a fixação das

regras básicas do relacionamento sintático estratégias didáticas – e não o motivo principal do estudo" (Henriques, 2008:95).

A crítica, pois, que se faz aos estudos gramaticais na Educação Básica, que acabam se refletindo no nível superior, só tem razão de existir, no dizer de Franchi (2006:51) "porque é crítica a um certo modo de conceber a gramática e de praticá-la com nossos alunos". Fundamental é, na descrição gramatical, segundo o autor, "estudar a variedade dos recursos sintáticos expressivos, colocados à disposição do falante ou do escritor para a construção de sentido" (Franchi,2008:88).

Portanto, "Não é verdade que a gramática nada tem a ver com a produção e a compreensão do texto: ela está na frasezinha mais simples que pronunciamos" (Franchi, 2008:99). Faz-se, pois, necessário

> concebê-la de um modo diferente: como o conjunto das regras e dos princípios de construção e transformação das expressões de uma língua natural que as correlacionam com o seu sentido e possibilitam a interpretação. Antes de ser um livro de etiquetas sociais ou um manual descritivo, a gramática é, de início, esse saber linguístico que todo falante possui, em um elevado grau de domínio e perfeição. Em um segundo plano, a explicitação formal do caráter abstrato e geral desse saber. (Franchi, 2008:99).

No caso específico do período composto por coordenação, o estudo não pode limitar-se à identificação da estrutura sintática predominante no enunciado que se apresenta, tampouco à classificação das orações coordenadas que o compõem. Um estudo de sintaxe voltado para a leitura e para a produção textual deve dar ao aluno condições de compreender o princípio em que se apoia a coordenação, a fim de que, conscientemente, possa evitar estruturações malformadas, comprometendo sua produção textual.

4- Coordenação e paralelismo sintático

Em um período composto, as orações que o compõem se interligam mediante dois processos de estruturação sintática: a coordenação e a subordinação. Geralmente, a estruturação por justaposição e por correlação são estudadas relacionadas, respectivamente, à primeira e à segunda.

Bechara (2009) denomina *grupo oracional* o conjunto integrado por orações sintaticamente independentes, que, por esse motivo, poderiam aparecer separadas por ponto final. A independência sintática relaciona-se diretamente ao fato de cada uma dessas orações presentes no enunciado pertencerem à mesma camada gramatical, o que, por sua vez, caracteriza a estruturação sintática conhecida como parataxe ou coordenação.

De acordo com Garcia (2006:42),

> Na coordenação (também dita *parataxe*), que é um paralelismo de funções ou valores sintáticos idênticos, as orações se dizem da mesma natureza (ou categoria) e função, devem ter a mesma estrutura sintático-gramatical (estrutura interna) e se interligam por meio de conectivos chamados *conjunções coordenativas*. É, em essência, um processo de *encadeamento* de ideias.

Ainda segundo Garcia (2006), a subordinação (ou hipotaxe) constitui, ao contrário da anterior, constitui um processo de hierarquização, não ocorrendo, portanto, paralelismo, e sim desigualdade de funções e de valores sintáticos.

No dizer de Bechara (2009:48),

> Consiste a parataxe na propriedade mediante a qual duas ou mais unidades de um mesmo estrato funcional podem combinar-se nesse mesmo nível para constituir, no mesmo estrato, uma nova unidade suscetível de contrair relações sintagmáticas próprias das unidades simples deste estrato. Portanto, o que caracteriza a parataxe é a circunstância de que unidades combinadas são equivalentes do ponto de vista gramatical, isto é, uma não determina a outra, de modo que a unidade resultante da combinação é também gramaticalmente equivalente às unidades combinadas.

Conclui-se, pois, que só é possível coordenar orações que apresentem uma mesma função textual, palavras e grupos de palavras de mesmas funções, do mesmo modo que orações e termos oracionais coordenados entre si devam apresentar estrutura gramatical idêntica; ou seja, a ideias similares deve corresponder estruturação similar. Segundo Garcia (2006), a essa similaridade se costuma chamar *paralelismo* ou *simetria* de construção. "Trata-se, portanto de uma diretriz (...) que muitas vezes saneia a frase, evitando construções incorretas, algumas, inadequadas, outras" (Garcia, 2006:53). Seja o exemplo trazido pelo referido autor: "Estamos ameaçados de um livro terrível e que pode lançar o desespero nas fileiras literárias." (Garcia, 2006:53). No presente enunciado, encontram-se coordenados pela conjunção coordenativa aditiva "e" os seguintes adjuntos adnominais do núcleo "livro": o adjetivo "terrível" e a oração

subordinada adjetiva "que pode lançar o desespero nas fileiras literárias". A diferença existente na estruturação dos adjuntos torna o enunciado inadequado. A fim de evitar a quebra do paralelismo ou da simetria, seria mais adequado que o autor do enunciado utilizasse uma das seguintes formas estruturais: "Estamos ameaçados de um livro terrível e capaz de lançar o desespero nas fileiras literárias" ou "Estamos ameaçados de um livro que é terrível e (que) pode lançar o desespero nas fileiras literárias". A escolha de uma ou de outra forma constituirá uma questão de contexto ou de estilo.

Assim, de acordo com Azeredo (2008:510), o paralelismo sintático

> É a perfeita correlação na estruturação sintática da frase. Como a coordenação é um processo que encadeia valores sintáticos idênticos, presume-se que os elementos sintáticos coordenados entre si devam apresentar, em princípio, estruturas gramaticais similares. Isso significa que a coordenação sintática deve comportar constituintes do mesmo tipo.

Para exemplificar o fragmento acima, o autor em questão apresenta o seguinte enunciado: "Não ando a cavalo por ter medo e porque não tenho roupa adequada". A quebra da simetria encontra-se no fato de as orações subordinadas adverbiais causais, coordenadas entre si, apresentarem estruturas diferentes: a primeira – "por ter medo" – é reduzida de infinitivo e introduzida pela preposição *por*; a segunda – "porque não tenho roupa adequada" – é desenvolvida e introduzida pela conjunção *porque*. No intuito de atingir o princípio do paralelismo, duas soluções se mostram adequadas: "Não ando a cavalo por ter medo e (por) não ter roupa adequada" ou "Não ando a cavalo porque tenho medo e (porque) não tenho roupa adequada". Segundo Antunes (2005), o paralelismo sintático constitui um recurso de coesão muito ligado à coordenação de segmentos que apresentam valores sintáticos idênticos. Ocorre, portanto, no paralelismo sintático, o processo de coesão referencial, "que se faz por repetição de estruturas sintáticas, ou seja, por uma série de frases que apresentam estruturas gramaticais idênticas" (Azeredo, 2008: 511)

Cabe ressaltar aqui que não só as gramáticas escolares, mas também os livros didáticos praticamente não apresentam, em seus capítulos, explorações relativas às questões textuais que decorrem desse conteúdo sintático. Reforçam, dessa maneira, a disjunção, tão frequente nas atividades escolares da Educação Básica, do conhecimento do processo sintático da coordenação (e não somente esse conteúdo) da produção textual.

5- Quebra do paralelismo sintático e produção textual

A presente seção tem a finalidade de apresentar e analisar parte do *corpus* da pesquisa em curso, constituído, como referido no início deste artigo, por enunciados extraídos de textos acadêmicos produzidos por alunos dos períodos iniciais de cursos de Letras. Cada um desses enunciados virá precedido por uma letra do alfabeto e, por razões éticas, foram omitidos o nome dos graduandos, bem como o das instituições onde fazem o curso.

> A) "Essa afirmação se baseia no fato de que é sabido que grande parte da sociedade brasileira apresenta dificuldade não só em desenvolver a prática da leitura e, sobretudo, de produção de texto".

Levando-se em conta o trecho "grande parte da sociedade brasileira apresenta dificuldade não só em desenvolver a prática da leitura e, sobretudo, de produção de texto", observa-se a quebra do paralelismo sintático em três momentos. O primeiro diz respeito ao estabelecimento da coordenação entre orações com o emprego de *não só* e *e*. Segundo Garcia (2006), o par correlato é formado por *não só ... mas também* e, preferencialmente, orienta "paralelismo estrutural das expressões que se seguem a cada um dos elementos que o constituem" (Garcia, 2006: 54). Cabe aqui acrescentar que o emprego do termo "sobretudo" não se coaduna com o uso do par aditivo correlato. O segundo corresponde ao fato de o graduando coordenar elementos sintáticos diferentes: uma oração reduzida de infinitivo – "em desenvolver a prática da leitura" – e um complemento nominal – "de produção de texto". A terceira quebra envolve a presença do artigo definido *a* no complemento nominal "da leitura" e a ausência do artigo definido *o* no complemento nominal "de produção de texto".

Para estabelecer o paralelismo sintático no enunciado em questão, o graduando deveria estruturar a passagem de uma das seguintes maneiras:

> A': ... grande parte da sociedade brasileira apresenta dificuldade não só em desenvolver a prática da leitura, mas também em produzir texto, estrutura em que se mantém o paralelismo na coordenação de duas orações reduzidas de infinitivo;
>
> A": ... grande parte da sociedade brasileira apresenta dificuldade em desenvolver não só a prática da leitura, mas também a produção de texto, estrutura em que se estabelece o paralelismo na coordenação de dois objetos diretos;

A'": ... grande parte da sociedade brasileira apresenta dificuldade em desenvolver a prática não só da leitura, mas também da produção de texto, estrutura que mantém o paralelismo na coordenação de dois complementos nominais.

B) Com isso, o desejo do novo, de conhecer diferentes mundos e a partir deles refletir sobre a sociedade, sobre o papel que se desempenha junto a ela e sobre si mesmo, é interrompido por um currículo e uma prática que prezam a quantidade no lugar da qualidade.

Consideremos o início do parágrafo: "Com isso, o desejo do novo, de conhecer diferentes mundos...". A quebra do paralelismo se estabeleceu na medida em que o graduando coordenou complementos nominais com estruturas distintas: "do novo" é um termo e "de conhecer diferentes mundos", uma oração reduzida de infinitivo. Para que a simetria se mantivesse, o trecho destacado deveria ser escrito com uma das seguintes formas:

B': Com isso, o desejo do novo, do conhecimento de diferentes mundos, a qual coordena dois termos de mesmo valor sintático;

B": Com isso, o desejo de construir o novo, de conhecer diferentes mundos, estruturação que coordena duas orações reduzidas com a mesma função.

C) "A intenção era encontrar uma maneira de contemplar os anseios da escola e, ao mesmo tempo, que, simultaneamente, contribuísse para o projeto de mudança pretendido pela docente".

Ao lado da redundância que a passagem apresenta , pelo uso dos termos – "ao mesmo tempo" e "simultaneamente" – a quebra do paralelismo se evidencia na coordenação de orações com valor sintático de complemento nominal, com estruturação sintática distinta: "de contemplar os anseios da escola" e "que (...) contribuísse para o projeto de mudança pretendido pelo docente". Na reescritura do período, evitando a redundância (escolhendo uma das marcas com valor temporal) e mantendo o paralelismo, o graduando poderia escolher entre as seguintes formas possíveis:

C') ... de contemplar os anseios da escola e (, ao mesmo tempo,) (,simultaneamente,) contribuir para o projeto de mudança pretendido pelo docente, estruturação que coordena duas orações reduzidas de infinitivo;

> C") ... que contemplasse os anseios da escola e (, ao mesmo tempo,) (,simultaneamente,) (que) contribuísse para o projeto de mudança pretendido pelo docente, na qual se coordenam duas orações desenvolvidas.

Os exemplos apresentados ratificam a ideia de que o graduando, provavelmente em função da metodologia equivocada desenvolvida na Educação Básica, com a dissociação do estudo gramatical da produção de textos, não é capaz de reconhecer os princípios que regem o processo sintático da coordenação, o que o leva a produzir textos sem simetria e sem coesão.

Desse modo, alguns dos problemas verificados na escrita dos graduandos se iniciam, na verdade, na Educação Básica. Na medida em que o professor desenvolva sua prática pedagógica voltada para a ideia de que conhecimento gramatical, leitura e produção de texto são indissociáveis, a possibilidade de melhores resultados por parte dos alunos aumentará. Todos sabemos que atividades de sistematização e fixação referentes aos estudos gramaticais são necessárias e, portanto, devem ser realizadas; no entanto, não deve o professor perder de vista o fato de o ensino da gramática da língua materna deve ser visto como instrumento para as atividades de leitura e de produção textual. Concordamos, portanto, com Bastos e Mattos (1992:2), quando afirmam que somente com um trabalho dedicado especificamente às dificuldades da língua, quando da produção de textos, tanto orais quanto escritos, será capaz de promover a capacidade de os alunos produzirem textos, "de acordo com a norma de prestígio, capacidade que continua tolhida mesmo após eles terem estudado os tópicos gramaticais relativos a tais dificuldades".

Nesse aspecto, buscamos reforço do referido procedimento em Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011), para os quais, a produção de textos orais e escritos deve seguir um procedimento: a partir da apresentação de uma situação, haverá uma produção inicial, à qual se seguem módulos que têm o propósito "de trabalhar os *problemas* que apareceram na primeira produção e de dar aos alunos os instrumentos necessários para superá-los" (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2011: 87), que darão base à produção final.

Conclui-se, pois, que tanto o ato ler quanto o de escrever podem e devem ser ensinados na escola. Professor e aluno trabalhando juntos no desenvolvimento dessas habilidades.

6- Considerações finais

Falar e escrever constitui atividade de interação, de intercâmbio verbal. Como afirmamos no início deste artigo, não interagimos com o outro por meio de palavras ou de frases justapostas aleatoriamente ou desconexas, mas por meio de textos, orais ou escritos, que devem ser adequados às diferentes situações comunicativas nas quais nos inserimos.

Ainda que tal constatação seja evidente no dia a dia, essa prática não prevalece, em alguns casos, nas propostas de ensino de língua portuguesa, especialmente naquelas em que ocorre a disjunção do conteúdo gramatical da prática de leitura e escrita.

O erro gramatical no texto do aluno em geral, especificamente no do graduando, não ocorre, necessariamente, da má assimilação do tópico gramatical. Cremos que os problemas que se manifestam na produção textual decorrem de conteúdos que não foram bem assimilados ou que foram apresentados fora do emprego em textos.

No cotidiano da produção textual em sala de aula, os alunos, em muitos casos, não são levados a refletir acerca de sua produção. Estão, muitas vezes, no caso da produção escrita, mais preocupados em preencher, o mais rápido possível, o total de linhas solicitado pelo professor, como prestes a se livrar de um fardo.

Dentro desse quadro de realidade, mostra-se imprescindível uma reorientação metodológica, no intuito de que o aluno possa perceber que ele não fala e escreve somente na escola, mas que falar e escrever de modo adequado ao momento social em que se encontre faz parte de sua vida e da construção de sua cidadania.

Um dos recursos possíveis para o desenvolvimento da referida reflexão está na leitura e reescritura dos textos produzidos, com o propósito de tornar o aluno sensível à utilização da língua materna.

Conclui-se, pois, que o estudo do conteúdo gramatical é importante e necessário. A crítica que se faz ao ensino da gramática na Educação Básica volta-se, exclusivamente, para aqueles profissionais que continuam a concebê-la de modo estreito e restrito, bem como para aqueles que apresentam exercícios que somente dão destaque a classificações e à nomenclatura.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Antunes, Irandé. 2005. *Lutar com palavras*: coesão e coerência. São Paulo: Parábola Editorial.

Azeredo, José Carlos de. 2008. *Gramática Houaiss da língua portuguesa*. 2ed. São Paulo: Publifolha.

Bakhtin, Mikhail. 2000. *Estética da criação verbal*. 3ed. Tradução Maria Ernantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes.

Bastos, Lúcia Kopschitz; Mattos, Maria Augusta de. 1992. *A produção escrita e a gramática*. 2ed. São Paulo: Martins Fontes.

Bechara, Evanildo. 2009. *Moderna gramática portuguesa*. 37ed.rev.ampl.atual. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.

Camara, Tania Maria Nunes de Lima. 2006. *Pontuação*: perspectivas e ensino. Rio de Janeiro: Tese de Doutorado em Letras (UERJ).

Coseriu, Eugenio. 1992. *Competencia lingüística*: elementos de la teoría del hablar.

Dubois, Jean et alii. 1978. *Dicionário de linguística*. São Paulo: Cultrix.

Franchi, Carlos. 2006. *Mas o que é mesmo "gramática"?* São Paulo: Parábola Editorial.

Garcia, Othon Moacyr. 2006. *Comunicação em prosa moderna*. 26ed. Rio de Janeiro: Editora FGV.

Henriques, Claudio Cezar. 2008. *Sintaxe*: estudos descritivos da frase para o texto. Rio de Janeiro: Elsevier.

Marcuschi, Luiz Antônio. 2005.Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: Dionísio, Ângela Paiva; Machado, Anna Raquel; Bezerra, Maria Auxiliadora. *Gêneros textuais &ensino*. 3ed. Rio de Janeiro: Lucerna. p.19-36.

Schneuwly, Bernard; Dolz, Joaquim. 2004. *Gêneros orais e escritos na escola*.
Tradução Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras.

De volta ao futuro da língua portuguesa.
Atas do V SIMELP - Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa
Simpósio 22 - Questões semântico-sintáticas na pesquisa e no ensino da língua portuguesa, 3459-3476
ISBN 978-88-8305-127-2
DOI 10.1285/i9788883051272p3459
http://siba-ese.unisalento.it, © 2017 Università del Salento

A LINGUAGEM INOVADORA DE "RECORDAÇÕES DO ESCRIVÃO ISAÍAS CAMINHA", DE LIMA BARRETO, PELO VIÉS DO JORNAL

Marta RODRIGUES[73]

RESUMO
Muito se discute a respeito da função da leitura de textos literários no contexto escolar, tanto como forma de humanização quanto como formação de repertório cultural. Esse processo se reveste, muitas vezes, de uma série de percalços. Algumas das razões de afastamento do leitor/aluno dizem respeito, por exemplo, à diversidade linguística, à descontextualização, à falta de identificação com o conteúdo narrado. No entanto, efetuando uma contextualização adequada e conseguindo fazer da leitura uma reflexão sobre o mundo atual e suas demandas, o afastamento se transforma em aproximação, e a leitura ecoa não só como algo obrigatório, mas também como possibilidade de construção crítica da realidade. Constatei esse fato ao longo dos anos, especialmente ao trabalhar com o Ensino Médio, quando efetivamente os clássicos se tornam "leituras obrigatórias". Ao trabalhar com o romance "Recordações do escrivão Isaías Caminha", do escritor pré-modernista Lima Barreto, em turmas de 3ª série do Ensino Médio do Colégio Pedro II, a partir da influência do jornal na construção das verdades sociais no romance, e de sua forte influência para a remodelação da linguagem literária, em comparação à influência midiática nos dias de hoje, essa aproximação se tornou evidente. O trabalho em questão é, desse modo, uma reflexão a respeito dessa leitura, desenvolvida em sala de aula, enfatizando as semelhanças e as diferenças lexicais, e a atualidade da linguagem utilizada por Lima Barreto, que lhe conferiu um viés contemporâneo.

PALAVRAS-CHAVE: Lima Barreto; linguagem; jornalismo; ensino.

Muito se discute a respeito da função da leitura de textos literários no contexto escolar, tanto como forma de humanização quanto como formação de repertório cultural. Esse processo se reveste, muitas vezes, de uma série de percalços. Algumas das razões de afastamento do leitor/aluno dizem respeito, por exemplo, à diversidade linguística, à descontextualização, à falta de identificação com o conteúdo narrado. No entanto, efetuando uma contextualização adequada e conseguindo fazer da leitura uma

73 CPII - Departamento de Língua Portuguesa, Av. Mem de Sá, 93, apto 1001, CEP 20130-150, Centro, Rio de Janeiro, Brasil. E-mail: profmarta2509@gmail.com

reflexão sobre o mundo atual e suas demandas, o afastamento se transforma em aproximação, e a leitura ecoa não só como algo obrigatório, mas também como possibilidade de construção crítica da realidade.

Constatei esse fato ao longo dos anos, especialmente ao trabalhar com o Ensino Médio, quando efetivamente os clássicos se tornam "leituras obrigatórias". Nos romances machadianos, por exemplo, a relação contextual, quando relacionada à contemporaneidade, faz com que o leitor reflita sobre questões político-sociais que até hoje não se resolveram. A visão do homem e da humanidade presente na poesia de Augusto dos Anjos potencializa-se no mundo contemporâneo, das disputas constantes, da competição incessante, em que se prevenir da traição leva a um "escarro na boca que te beija" antes que a mesma o faça.

A educação, cada vez mais, precisa dialogar com as variadas mídias e se apropriar de diferentes linguagens, promovendo os chamados *multiletramentos*. A utilização de linguagens variadas, que integram muitas vezes o repertório dos alunos, para além da cultura tradicionalmente considerada, é um caminho importante para a dinamização da sala de aula. Essa é a perspectiva do multiculturalismo, para cuja importância chama a atenção Jacqueline Barbosa (2007:42-3):

> […] Como uma das marcas identitárias de grupos sociais, o uso das diferentes linguagens ao mesmo tempo constitui e manifesta a diversidade cultural, sendo também marcado pela explicitação das contradições sociais e culturais expressas por contraposições entre o padrão e as variações, o culturalmente valorizado o "marginal", o hegemônico e o contra-hegemônico, o tradicional e a ruptura ou vanguarda. Seja no uso de uma língua, que sempre contará com o fenômeno da variação linguística, seja no interior de uma dada forma de manifestação artística, essas oposições estão presentes e sua exploração deve constituir-se enum dos objetivos da aprendizagem, dado seu valor político, social e cultural. Mais do que contemplar essas diferenças, é preciso considerar efetivamente as manifestações linguísticas e culturais dos alunos e propor diálogos (por vezes, conflituosos) com as demais formas de manifestações culturais, na perspectiva de promover uma ampliação no universo cultural dos alunos que não seja impositiva ou que reafirme as relações de dominações existentes e que acabem por afastar o aluno da escola.

Sabemos que a escola não é livre, ela lida com conteúdos a serem cumpridos, com objetivos próprios a cada segmento, dentro de um currículo mínimo. No entanto, esse fato não deve inviabilizar o trabalho do professor, que precisa aliar conteúdos

programáticos a uma prática educativa que empreste sentido à leitura. Quanto mais situado o leitor puder estar em relação à obra a ser estudada, mais significativa ela será, e mais interessantes serão as intervenções que o aluno venha a fazer. Como afirma Dalvi (2013:74):

> O estudante precisa ser incentivado a ter contato com formas, textos, estéticas mais sofisticadas (o que está longe de querer dizer "mais eliminadas", que exigirão seu esforço in(ter)ventivo como leitor, sem, contudo, deixar de lado essa compreensão situada da literatura).

O desejo é o de conciliar a leitura reflexiva ao ato lúdico de ler e de produzir a partir do que se lê. Em outras palavras, é importante trazer para o contexto didático o prazer na reflexão sobre o que é lido, aproximando o *leitor compulsório,* que lê porque deve, do *leitor lúdico*, que lê porque quer (JAVIER-FALEIROS, 2013:129).

A atribuição de significados ao texto relaciona-se ao horizonte de conhecimentos e experiências do leitor, a sua bagagem pessoal, existencial, ao seu repertório sócio-cultural, linguístico. É desse universo que nasce s compreensão do texto; o leitor tem um papel dinâmico na interação com a leitura, na qual imprimirá sentidos diversos.

Ao trabalhar com o romance *Recordações do escrivão Isaías Caminha*, do escritor pré-modernista Lima Barreto, em turmas de 3ª série do Ensino Médio, do Colégio Pedro II, a partir da influência do jornal na construção das verdades sociais no romance, em comparação à influência midiática nos dias de hoje, essa aproximação se tornou ainda mais evidente. O trabalho em questão é, desse modo, uma reflexão a respeito dessa leitura, desenvolvida em sala de aula, enfatizando as semelhanças e as diferenças lexicais, e a atualidade da linguagem utilizada por Lima Barreto, que lhe conferiu um viés contemporâneo.

Inicialmente, apresentei aos alunos uma crônica de Lima Barreto (2004) acerca das chuvas no Rio de Janeiro, com todas as consequências que qualquer carioca bem conhece.

> Chuvas de Verão
>
> As chuvaradas de verão, quase todos os anos, causam no nosso Rio de Janeiro, inundações desastrosas.
>
> As chuvaradas de verão, quase todos os anos, causam no nosso Rio de Janeiro inundações desastrosas.
>
> Além da suspensão total do tráfego, com uma prejudicial interrupção das comunicações entre os vários pontos da cidade, essas inundações causam desastres pessoais lamentáveis, muitas perdas de haveres e destruição de imóveis.

> De há muito que a nossa engenharia municipal se devia ter compenetrado do dever de evitar tais acidentes urbanos.
> Uma arte tão ousada e quase tão perfeita, como é a engenharia, não deve julgar irresolvível tão simples problema.
> O Rio de Janeiro, da avenida, dos squares, dos freios elétricos, não pode estar à mercê de chuvaradas, mais ou menos violentas, para viver a sua vida integral.
> Como está acontecendo atualmente, ele é função da chuva. Uma vergonha!
> Não sei nada de engenharia, mas, pelo que me dizem os entendidos, o problema não é tão difícil de resolver como parece fazerem constar os engenheiros municipais, procrastinando a solução da questão.
> O Prefeito Passos, que tanto se interessou pelo embelezamento da cidade, descurou completamente de solucionar esse defeito do nosso Rio.
> Cidade cercada de montanhas e entre montanhas, que recebe violentamente grandes precipitações atmosféricas, o seu principal defeito a vencer era esse acidente das inundações.
> Infelizmente, porém, nos preocupamos muito com os aspectos externos, com as fachadas, e não com o que há de essencial nos problemas da nossa vida urbana, econômica, financeira e social.

O Rio de Janeiro havia passado há pouco mais de um ano por uma enchente que literalmente destruíra partes da cidade, com inúmeras mortes, especialmente na região serrana do Rio (com concentração em Friburgo e Petrópolis). Sem dizer a fonte ou seu autor, discutimos o conteúdo do texto, a linguagem, o enfoque, a pertinência do que era abordado, dentro da categorização da crônica narrativa. Depois da discussão do texto, apresentei o autor e a data em que o texto foi publicado, em jornal do Rio de Janeiro, no Correio da Noite, em 19-01-1915. Essa foi a forma de introduzir um autor que pensou seu tempo, em uma linguagem inovadora para os padrões da época e que mantém, até hoje, seu frescor de atualidade.

Após essa análise, apresentei o autor do texto e sua história. Lima Barreto foi um autor imerso em seu tempo. E esse tempo foi de grandes transformações. Escritor carioca, teve no Rio de Janeiro, então capital de uma ainda recente República, o espaço em que transitou como andarilho que era, e como escritor preocupado em capturar o momento histórico-social da época. As modificações do espaço físico-geográfico do Rio, consequência da necessidade de saneamento, aliada ao desejo de embelezamento, foi objeto de observação atenta e crítica do autor, tanto em seus romances, como *Triste fim de Policarpo Quaresma, Recordações do escrivão Isaías Caminha, Vida e morte de*

M. J. Gonzaga de Sá, em que a cidade emerge como uma personagem no conjunto da história, como em inúmeras crônicas. Encontra-se em seus textos um olhar amoroso, crítico e muitas vezes cáustico sobre a cidade em que habitava e a que serviu como cronista de seus costumes. Negro, intelectual, em terra de "brancos" e de preconceitos, o autor foi capaz, como poucos, de capturar as mudanças de sua época, e essa época passada ecoa presente , e tão contemporânea, ainda em nossos dias.

Aproveitei o ensejo para apresentar trechos de outras crônica em que o caráter crítico do autor se faz presente, e que dialogavam com a realidade atual, na qual os alunos se encontram inscritos. Se a crônica muitas vezes é considerada o lugar do efêmero na literatura, na medida em que captura um momento delimitado, cujas referências podem se perder no transcorrer do tempo, as crônicas de Lima Barreto funcionam, em grande parte, como um painel da história do Rio de Janeiro que não se limitou ao momento vivido; refletem um tempo, mas também funcionam como uma explicação de muito do que a cidade e o país são hoje.

A crônica "A nossa situação", publicada em 1920, condensa os vários aspectos de avaliação da realidade brasileira sobre a qual o autor se voltou. Nela, Lima Barreto traça um painel dos inúmeros problemas políticos que assolam o país. A República, que sempre lhe mereceu contundentes críticas, é avaliada em seu processo de solidificação e, mais uma vez, o que resta é um gosto amargo de decepção:

> Estes trinta anos de República têm mostrado, mais do que o passado regímen, além da incapacidade dos dirigentes para guiar a massa da população na direção de um relativo bem-estar, a sua profunda desonestidade, os baixos ideais de sua política que, em presença de propinas e gorjetas, lucros ou quais sejam em moeda não trepidam em lançar na miséria, na mendicância, no alcouce, na taverna os seus patrícios, mesmo atirá-los à aventura de uma guerra […]
>
> Tenho dito muitas vezes aqui e alhures que o princípio geral a que obedece a política republicana é enriquecer cada vez mais os ricos e empobrecer cada vez mais os pobres. (2004:254-255)

A indiferença política em relação aos pobres, os favorecimentos de que as ações governamentais se revestiam, como forma de enriquecimento ilícito são elementos de denúncia constante na obra de Lima Barreto. Nada melhor para um enriquecimento ilegal dos que os desvios de dinheiro que as inúmeras obras proporcionam; é através delas que riquezas foram feitas, e nem ao cabo não há nem mesmo a herança de uma obra que efetivamente favoreça a cidade:

> A fortuna nas mãos dos que têm dinheiro ou alcançam possuir algum, por este ou aquele processo inconfessável, graças a toda a sorte de expedientes administrativos e legislativos, em breve é triplicada, quintuplicada, até decuplicada, em detrimento da economias dos pobres e dos remediados […]
>
> As últimas obras municipais, os famigerados melhoramentos de Copacabana, Vidigal, Leblon, Ubatuba e lagos dos Patos, mostram ao mais incrédulo como essas obras sem utilidade geral, sem alcance algum para a totalidade da população, são mais levadas a efeito para proteger certos e determinados indivíduos do que mesmo para embelezar, no mínimo, a cidade. (2004:255)

A crônica faz um apanhado dos muitos problemas que assolavam (?) o país, como a ausência de investimento em ferrovias, o alto preço dos alimentos (cita, inclusive, o valor da carne seca, antes acessível aos pobres, e que, pelo preço da época, tornara-se um alimento fora de alcance, fazendo-nos lembrar de que hoje a mesma carne vale o preço de uma picanha), a ausência uma política de continuidade entre os governantes: "Tudo é feito aos saltos e o governo que substitui outro, trata logo de desmanchar aquilo que o antecessor fez" (p.257). Cita o problema da seca, e o descaso em relação ao problema que se perpetua, sem nenhuma ação efetiva que, ao menos, minimizasse seus efeitos. Os intelectuais do país, que tanto valor sempre deu aos "doutores", contra os quais tanto se opôs Lima Barreto, ele mesmo impedido de se tornar um engenheiro pelas sucessivas reprovações em Mecânica impingidas por um professor da Escola Politécnica, não conseguem pensar sua própria realidade e, consequentemente, são incapazes de efetuar as mudanças efetivamente necessárias.

Dentre os inúmeros fracassos das ações políticas, o de manter a cidade sempre à mercê dos efeitos das chuvas de todos os verões chama a atenção. Ano após ano, as enchentes pegam "desprevenidos" os comandantes da cidade, que se surpreendem com sua capacidade destrutiva, mas que nada fazem para ao menos ministra seus efeitos, como visto na primeira crônica apresentada. Os personagens mudam, as siglas dos partidos se alteram, os discursos se sucedem, mas o *dèja vu* se mantém.

Ao longo de suas muitas crônicas, Lima Barreto conseguiu abranger com seu olhar as transformações da cidade, as questões político-sociais de se tempo; deu ao subúrbio visibilidade, colocando em evidência a classe desfavorecida, e as injustiças de que eram vítimas. Apesar de terminar uma de suas crônicas afirmando que "o Brasil é feito para desanimar" e que o melhor é não tratar desses assuntos, os quais tanto provocam desgosto, escrevia para lutar contra essa desilusão; porque sempre acreditou

que o papel do escritor, antes de qualquer coisa, é o de ser um militante em prol de seu país e de seu povo, o que cumpriu até final de sua curta e produtiva vida literária.

Lima Barreto foi um cronista independente, o que lhe possibilitou apresentar uma visão contundentemente crítica da realidade. Por ter inicialmente se incompatibilizado com a imprensa carioca, em decorrência de seu romance *Recordações do escrivão Isaías Caminha,* no qual expôs os bastidores do jornalismo da época, especificamente do mais famoso jornal do seu tempo, o *Correio da Manhã,* de Edmundo Bittencourt, que no romance se chama *O Globo*, de forma satírica, desmoralizando os detentores do poder midiático e suas influências sociais, angariou a antipatia dos poderosos e teve várias portas de jornais fechadas. Por isso, passou a contribuir em pequenos periódicos, nos quais tinha liberdade de expressão. Quando volta a ter posto de trabalho na grande imprensa, ela só se fazia possível se lhe fosse garantida independência de pensamento e expressão.

A partir daí, apresentamos a proposta de leitura bimestral, do romance de Lima Barreto cujo conteúdo se mostra absolutamente contemporâneo: *Recordações do escrivão Isaías Caminha*.

O romance em questão foi, por opção de Lima Barreto, aquele que, polemicamente, o lançou ao mundo das letras (embora ele tivesse outro praticamente pronto, bem menos polêmico, *Vida e morte de M. J. Gonzaga de Sá*), mexendo no vespeiro da imprensa carioca que se solidificava e se estruturava como um quarto poder na organização social pós-republicana.

Antes de mais nada, discutimos o conceito de romance, daquilo que identificaria e caracterizaria o gênero a partir da narrativa em estudo especificamente. Como gênero em evolução, o romance reflete e registra a transformação da própria realidade, e, assim, quase sempre mergulha no tempo enquanto este se realiza; não há um afastamento temporal, há uma inserção no tempo presente, nos fatos contemporâneos, enquanto se concretizam: "O romance é o único gênero em evolução, por isso ele reflete mais profundamente, mais substancialmente, mais sensivelmente e mais rapidamente a evolução da própria realidade." (BAKHTIN, 1998:400). E, se a realidade se altera, há a necessidade da "produção de um novo tipo de objetividade", de acordo com a "transformação das atitudes subjetivas do leitor" (JAMESON, 1992:155).

Lima Barreto, ao fazer representações de seu tempo, de um real inacabado, se aproveita dessa liberdade de atuação do romancista. No entanto, independentemente dos dados da realidade do eu do autor ali presentes, o romance termina por ser o retrato de

um tempo em processo de profundas modificações, especialmente no que diz respeito ao papel do escritor e da recepção do objeto literário.

Um personagem como Isaías Caminha é filho de seu tempo; só pode existir e justificar-se em sua individualidade em consequência do tempo, histórico e social, em que vive e do espaço em que se insere. Como figura de um tempo de modernidade, tem na experiência diária a prática de sua existência, uma vez que o cotidiano passa a ser "objeto merecedor de atenção representacional" (COHEN, 2004:260-1).

A proposta de leitura do romance se deu a partir de três eixos: o processo de desilusão do personagem Isaías Caminha, interiorano que projeta seus sonhos de futuro na capital, para onde se dirige repleto de pretensões; as transformações promovidas pelo Bota-Abaixo de Pereira Passos, com o centro da cidade se remodelando, expropriando de seu espaço os que não se encaixavam no perfil de cidade higienizada; a influência da imprensa na constituição político-social pós-República.

O ano de 2013 foi propício para a leitura do romance (feliz ou infelizmente), uma vez que a cidade do Rio de Janeiro, e todo o Brasil, passava (passa) por um processo semelhante de transformação do espaço físico-geográfico empreendido por Pereira Passos em virtude de uma série de eventos que o país e a cidade receberam (receberiam), como a Jornada Mundial da Juventude, a Copa do Mundo, as Olimpíadas etc.

O início do século XX no Rio de Janeiro é de transformações no espaço geográfico que implicam modificações de ordem social, de modificações na estrutura de poder, com a imprensa passando a desempenhar um enorme poder.

> [...] Está tudo mudado: Abolição, República... Como isso mudou! Então, de uns tempos para cá, parece que essa gente está doida; botam abaixo, derrubam casas, levantam outras, tapam umas ruas, abrem outras... Estão doidos!!! (BARRETO, 1983:56, cap. II)

É o Bota-Abaixo de Pereira Passos, é a cidade se remodelando, se espraiando para os subúrbios, sendo saneada, modernizada, adequada ao gosto e aos valores europeus, modelo de civilização no qual nos espelhávamos. Para uma nova cidade, um novo olhar, uma nova apreensão do real, uma nova dinâmica de percepção, de apreensão e de registro do olhar. Coletamos, como forma de inserir o romance no contexto atual, matérias jornalísticas a respeito das modificações na cidade (e no país), de modo a efetuar uma reflexão crítica sobre os processos de reformas do espaço

geográfico que ocorrerem no país ao longo da história. Os alunos fizeram um material comparativo, cotejando os elementos do romance com os da atualidade.

A imprensa, por sua vez, pode ser avaliada, em seu processo de formação e consolidação, como um produto do próprio sistema de desenvolvimento do mundo capitalista burguês. Nela, encontram-se solidificados os valores da burguesia, contribuindo em muito para a uniformização do pensamento e do comportamento dos indivíduos. O controle dos meios de difusão das ideias é uma das formas de transmissão de uma unidade de valores éticos, morais, sociais, culturais, políticos. Nesse sentido, a liberdade de informar e de opinar se desenvolveu de acordo com os interesses do momento. A relação entre desenvolvimento da imprensa e capitalismo torna-se, desse modo, evidente. A concentração urbana, o surto demográfico, a necessidade de circulação de informações, de um mundo de produção de massa levaram a imprensa a revolucionar suas técnicas de produção, de modo a atender à demanda de um mundo em que relações mercadológicas passam a ser a regra:

> [...] a produção ascensional [de massa] provocou a abertura de novos mercados, a necessidade de conquistá-los conferiu importância à propaganda, e o anúncio apareceu como traço ostensivo das ligações entre a imprensa e as demais formas de produção de mercadorias. (SODRÉ, 1966:3)

É fácil avaliar a terrível força da engrenagem que se compõe de agências de notícias, agências de publicidade e cadeias de jornais e revistas, sua influência política, sua capacidade de modificar a opinião, de criar e manter mitos ou de destruir esperanças e combater aspirações. Quando se verifica que essa gigantesca engrenagem é simples parafuso de engrenagem maior, a que pertence, do capitalismo monopolista, ainda mais fácil é estimar o seu alcance e poder. (SODRÉ, 1966:6)

A força da imprensa se mostra evidente no romance em estudo, especialmente no aspecto manipulador, associado à destruição de esperanças e aspirações. A imprensa também passava, coincidentemente, no contexto do ano de 2013, por um processo semelhante ao vivenciado no romance, modificando suas tendências ao sabor das circunstâncias. A Rede Globo, em um erro de avaliação, posicionou-se contrária às manifestações que se espalhavam pelo Brasil, no movimento que ficou conhecido como "Não são só 20 centavos" (Movimento Passe Livre). Inicialmente contrária, retificou sua posição, inclusive com um de seus articulistas, Arnaldo Jabor, se retratando publicamente pelas críticas contundentes feitas em rede nacional. [ver matéria em apêndice]

Assim um dos personagens do romance, Leiva, avalia o poder do jornal à época:

> – Você exagera, objetou Leiva. O jornal já prestou serviços.
>
> – Decerto... não nego... mas, quando era manifestação individual, quando não era cousa que desse lucro; hoje, é a mais tirânica manifestação do capitalismo e a mais terrível também... É um poder vago, sutil, impessoal, que só poucas inteligências podem colher-lhe a força e a essencial ausência da mais elementar moralidade, dos mais rudimentares sentimentos de justiça e honestidade! São grandes empresas, propriedade de venturosos donos, destinada a lhes dar o domínio sobre as massas, em cuja linguagem falam, e a cuja inferioridade mental vão ao encontro, conduzindo os governos, os caracteres para os seus desejos inferiores, para os seus atrozes lucros burgueses... Não é fácil a um indivíduo qualquer, pobre, cheio de grandes ideias, fundar um que os combata... Há a necessidade de dinheiro; são precisos, portanto, capitalistas que determinem e imponham o que se deve fazer num jornal... [...] (BARRETO, 1983:96, cap. VII)

O prestígio do jornal era medido pela sua ascendência e pela quantidade de anúncios que publicava, o que determinava, em certa medida, o seu grau de sucesso e de alcance: "[...] [Lobertant] forjava anúncios, 'calhaus', calhaus de 'precisa-se', de 'aluga-se', de pequenos anúncios que, em abundância parecem ser o índice da prosperidade de um jornal" (BARRETO, 1983:125, cap.IX). O poder da imprensa se intensifica por ser o veículo de maior consumo da população em geral, e, consequentemente, cresce seu poder de manipulação: ´[pular a citação]

> Loberant sabia o segredo do seu sucesso e velava pela folha com cuidados especiais. [...] Tinha uma imaginação doentia; forjava coisas terríveis, inventava, criava crimes. Eram cárceres privados, enterramentos clandestinos, incestos, tutores dolosos, etc. (BARRETO, 1983:127, cap. IX)

O jornal de Loberant nada mais é do que uma resposta às necessidades daquele momento histórico, e o narrador traça um quadro exemplar do processo de solidificação da República, dos interesses que se colocavam naquele momento e das consequências disso no êxito de um periódico como *O Globo*:

> A República saltou de dentro das nossas almas todas uma grande pressão de apetites de luxo, de fêmeas, de brilho social. O nosso império decorativo tinha virtudes de torneira. O encilhamento, com aquelas fortunas de mil e uma noites, deu-nos o gosto pelo esplendor, pelo milhão, pela elegância, e nós atiramo-nos à indústria das indenizações. Depois, esgotado, vieram os arranjos, as gordas negociatas sob todos os disfarces, os desfalques, sobretudo a indústria política, a mais segura e a mais honesta. Sem a grande agricultura, com o grosso comércio nas mãos dos estrangeiros, cada um de

> nós, sentindo-nos solicitado por um ferver de desejos caros e satisfações opulentas, começou a imaginar meios de fazer dinheiro à margem do código e a detestar os detentores do poder que tinham a feérica vara legal de fornecê-lo a rodo. Daí a receptividade do público por aquela espécie de jornal, com descomposturas diárias, pondo abaixo um grande por dia, abrindo caminho, dando esperanças diárias aos desejosos, aos descontentes, aos aborrecidos. E os outros jornais? Nos outros o suborno era patente; a proteção às negociatas da gente do governo não sofria ataques; não demoliam, conservavam, escoravam os que dominavam. (BARRETO, 1983:127, cap. IX)

As grandes negociatas e o dinheiro esbanjado vinham, em grande parte, do processo de remodelação da cidade; o "Bota-abaixo" de Pereira Passos promoveu ganhos sobre as desapropriações, possibilitou desvios de verba e, consequentemente, enriquecimentos súbitos e ilícitos. À necessidade real de saneamento somou-se a de fazer do Rio uma Paris tropical. Havia uma "crise de elegância" e por ela pagava-se qualquer preço:

> E os da frente, os cinco mil de cima, esforçavam-se por obter as medidas legislativas favoráveis à transformação da cidade e ao enriquecimento dos patrimônios respectivos com indenizações fabulosas e especulações sobre terrenos. Os Haussmanns pululavam. Projetavam-se avenidas; abriam-se plantas *squares*, delineavam-se palácios, e, como complemento, queriam também uma população catita, limpinha, elegante e branca; [...] (BARRETO, 1983:136, cap. X)

Essa necessidade de ter uma "população catita e limpinha" casava-se aos anseios próprios ao período da Restauração, de destruição da velha cidade e da montagem da estrutura urbana:

> Quatro princípios fundamentais regeram o transcurso dessa metamorfose [...]: a condenação dos hábitos e costumes ligados pela memória à sociedade tradicional; a negação de todo e qualquer elemento da cultura popular que pudesse macular a imagem civilizada da sociedade dominante; uma política rigorosa de expulsão dos grupos populares da área central da cidade, que será praticamente isolada para o desfrute exclusivo das camadas aburguesadas; e um cosmopolitismo agressivo, profundamente identificado com a vida parisiense. (SEVCENKO, 1989:30)

Desse processo, como já mencionado, todos tentaram buscar algum lucro, tanto os políticos quanto a imprensa, com seu poder de fazer e desfazer imagens. As campanhas para tornar mais civilizada a população carioca de baixa renda foram comuns à época, chegando a situações que beiravam o absurdo, como a tentativa da criação da lei de obrigatoriedade do uso de paletó e sapatos para todas as pessoas, sem

exceção, que quase foi levada a termo, sendo seriamente (?) discutida pelo Conselho Municipal (SEVCENKO, 1989:33). O projeto de lei não vingou na realidade, mas vingou como ficção.

Loberant e seu jornal atacam ferozmente a lei da obrigatoriedade dos sapatos, em busca de afirmar-se politicamente e mostrar seu poder, ampliando ainda mais sua possibilidade de influenciar os rumos do país: "todos os transeuntes da cidade, todos que saíssem à rua seriam obrigados a vir calçados" (BARRETO, 1983:136, cap. X). A obrigatoriedade cria especulações várias, inclusive a de que quem tivesse pés grandes teria de operar para diminuí-los, como na China, o que ficou conhecido como "operação chinesa". A citada lei estava em discussão pelas ruas da cidade, mas ninguém lhe dera real atenção, pois o crime de Santa Cruz mobilizara o jornal e a opinião pública. Solucionado o mistério, a lei ecoa no ambiente de *O Globo* e o diretor vê nesse fato um elemento importante de projeção e avaliação da capacidade de influir no curso dos eventos. O jornal, com seus artigos, insufla a população a colocar-se contra a lei e termina por ser, indiretamente, responsável por uma rebelião que custou a vida de alguns cidadãos.

A discussão, ao chegar ao ambiente jornalístico, também gera controvérsias, e o absurdo da proposta é destacado justamente pelo olhar do estrangeiro, Gregoróvitch, que critica o descompasso existente entre nossa realidade e nosso desejo de sermos franceses nos trópicos:

> Entrava no momento Leiva, que fazia polícia e "Vida Operária". Sentindo que se falava na questão dos sapatos, interveio na palestra:
> – Vocês não imaginam... As coisas estão feias! Estive na Gamboa e na Saúde... Os estivadores dizem que não se calçam nem a ponta de espada. Não falam noutra cousa. Vi um carroceiro dizer para outro que lhe ia na frente guiando pachorrentamente: Olá He! Estás bom para andares calçado que nem um doutor! Por aí vocês avaliam... Creio que há "turumbamba"!
> – Agora, aqui para nós, aduzia Floc, a cousa é necessária... Causa má impressão ver essa gente descalça... Isso só nos países atrasados! Eu nunca vi isso na Europa...
> – Ora, deixa-te disso Floc! Observou Gregoróvitch que entrara. No Norte, é justo, o clima, o gelo; mas no Sul, em Nápoles, na Grécia, vê-se muito...
> – Isso não é Europa.
> – Engraçado! Com que liberdade modificas a geografia... E em Londres?
> – Que tem Londres?
> – Que tem! Não há cidade do mundo em que a multidão seja mais andrajosa,

> mais repugnante...
> – Andam de casaco e sapatos! Gritou triunfantemente Floc.
> – Que casaco! Que sapatos! Naturalmente que hão de procurar coberturas para o frio, mas onde vão buscá-las? Ao lixo e é um disparate! Se queres uma multidão catita, arranja meios de serem todos remediados. Vocês querem fazer disto uma Paris em que se chegue sem gastar a importância da passagem ao mesmo tempo ganhando dinheiro, e esquecem de que o deserto cerca a cidade, não há lavoura, não há trabalho enfim... (BARRETO, 1983:163-4, cap. XII)

No discurso de Gregoróvitch se destaca a dissonância entre a realidade social brasileira e o desejo de uma cidade remodelada, tanto do ponto de vista geográfico quanto no de usos, costumes, do ambiente. No centro, uma cidade parisiense, ao redor um deserto de desvalidos, a periferia destituída, retrato de uma cidade que se reestruturou urbanisticamente sem se preocupar em fazer o mesmo com os subúrbios, para onde se dirigiu boa parte da população que ocupava as ruas centrais, ou com os morros. Ao mesmo tempo, traça também um retrato do país, preocupado quase sempre com as aparências, com um desenvolvimento de fachada, com políticas pouco voltadas para questões de ordem estrutural, que propiciariam um desenvolvimento mais igualitário e consistente.

Insistindo que o ato do governo era um atentado contra a população, o jornal incute no povo a semente da revolta, que eclode em um motim que toma as ruas da cidade. A insistência com que tematiza o assunto e a reiteração da oposição à lei são destacadas pelo narrador como elementos que favoreceram o recrudescimento do sentimento de revolta. A agitação mantém-se por três dias, com barricadas, lutas e trocas de tiros entre populares e a polícia. Não havia chefes ou ordem naquela rebelião, que se manifestava aqui e ali, formada pelos mais díspares tipos sociais: garotos e moleques; vagabundos; desordeiros profissionais; pequenos burgueses, empregados, caixeiros, estudantes; emissários de políticos descontentes (BARRETO, 1983:167, cap. XII). O jornal estimula o conflito, exaltando os atos dos populares, sem expor, no entanto, os prejuízos causados, especialmente os humanos, com as mortes sendo escamoteadas, ocultas nas páginas. A manipulação da informação, os fatos abordados ao sabor da ocasião e dos interesses da imprensa se evidenciam no episódio de maneira exemplar:

> No jornal exultava-se. As vitórias do povo tinham hinos de vitórias da pátria. Exagerava-se, <u>mentia-se</u> para se exaltar a população. Em tal lugar, a polícia foi repelida; em tal outro, recusou-se a atirar sobre o povo. Eu não fui para

> casa, dormi pelos cantos da redação e assisti à tiragem do jornal: tinha aumentado cinco mil exemplares. [...]
> [...] Houvera muitas mortes assim [por bala perdida], mas os jornais não as noticiavam. Todos eles procuravam lisonjear a multidão, mantê-la naquelas refregas sangrentas, que lhes aumentava a venda. Não queriam abater a coragem do povo com a imagem aterradora da morte. A polícia atirava e não matava; os populares atiravam e não matavam. [...] (BARRETO, 1983:167-8, cap. XII, grifos nossos)

O capítulo XII termina com uma cena plasticamente construída para destacar e exemplificar esse poder de manipulação e o desinteresse da imprensa pelo lado humano do motim, casando-se magistralmente com o início do capítulo subsequente. Isaías afirma ter visto uma morte, logo em frente ao jornal, e o narrador passa a narrar o evento como se fosse um observador, como de fato foi o papel desempenhado por ele. Após informar o leitor a respeito da morte, introduz a figura de um italianinho, encarregado de apregoar os jornais e seus assuntos, vendendo os periódicos da tarde. Paralela a essa ação, o narrador costura a imagem da cidade já retomando a sua rotina, quando, subitamente, instala-se, da forma como geralmente transcorreram os episódios do conflito, um clima de confronto entre a polícia e populares, e o italianinho, personagem secundário, no centro da ação somente por ser porta-voz daqueles que fazem a notícia, é atropelado por cavalos e "atirado de um lado para outro como se fosse um bocado de lama" (BARRETO, 1983:168, cap. XII). Da mesma forma descuidada, o corpo é levado à redação do jornal.

O capítulo seguinte se inicia da seguinte forma: "O homem que acaba de morrer não era um homem vulgar" (1983:169, cap. XIII). Ainda sob o impacto da cena que fecha o capítulo precedente, o leitor é induzido a acreditar que ali se noticia a morte do vendedor de jornais. No entanto, o leitor se surpreende, no decorrer da leitura, ao constatar que se trata do obituário do cozinheiro particular de Loberant, tal qual publicado no jornal, o qual ainda apresentava uma tarja preta, em sinal de luto. A construção do texto, em que o término de um capítulo e o início do outro enfocam o mesmo assunto — a morte de uma pessoa — em abordagens tão diferentes, é extremamente irônico. O narrador, ao se manter no mesmo tema, nos induzindo a uma leitura preliminar equivocada, demonstra a futilidade de que se reveste a prática jornalística, que dá destaque a um fato sem importância – ou que só teria importância para os familiares e para o diretor do jornal – e ignora os eventos relevantes. Ou seja, a

relevância de um assunto é particular, diz respeito ao universo de quem detém o poder de produzir a notícia.

Todas essas questões, vinculadas aos eventos cotidianos do mundo contemporâneo, levaram a discussões intensas em sala de aula, promovendo uma reflexão acerca dos processos histórico-sociais pelos quais passou e passa o país. O produto final foram debates em torno de temas como urbanização, ética e imprensa, sonhos X realidade, papel do intelectual no mundo capitalista, com produções textuais dos alunos refletindo as discussões. Quase um século depois, o romance de Lima Barreto propiciou um olhar sobre a realidade brasileira, mostrando a atualidade de sua produção, e fazendo o que o autor sempre considerou ser um dos aspectos fundamentais da boa literatura: levar à reflexão.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, Mikhail. 1993. Epos e romance: sobre a metodologia do estudo do romance. *In:* _____.*Questões de literatura e de estética: a teoria do romance*. São Paulo: Hucitec, Editora da UNESP.

BARBOSA, Jacqueline. (2007). A Mediação na Tutoria Online: o Entrelace que Confere Significado à Aprendizagem. http://www.teses.ufc.br.

BARRETO, Lima. 1983. *Recordações do escrivão Isaías Caminha.* São Paulo: Brasiliense.

BENJAMIN, Walter. 1989. *Paris, capital do século XIX.* São Paulo: Brasiliense.

CÂNDIDO, Antonio. 1959. *Formação da literatura brasileira.* São Paulo: Itatiaia.

COHEN, Margaret. 2004. A literatura panorâmica e a invenção dos gêneros cotidianos. *In:* _____. *O cinema e a invenção da vida moderna*. São Paulo: Cosac & Naif.

DALVI, Maria Amélia. 2013. Leitura e literatura na escola. São Paulo, SP: Parábola.

JAVIER-FALEIROS. 2013. Leitura e literatura na escola. São Paulo, SP: Parábola.

LIMA BARRETO, Afonso H. 1983. *Recordações do escrivão Isaías Caminha.* São Paulo: Brasiliense.

LIMA BARRETO, Afonso H. 2004. *Toda crônica: Lima Barreto*. Rio de Janeiro: Agir.

SEVCENKO, Nicolau. 1989. Inserção Compulsória do Brasil na *Belle Époque*. In: **Literatura como Missão**: tensões sociais e criação cultural na Primeira República. São Paulo: Brasiliense. p. 28.

SODRÉ, Nelson Werneck. 1966. *A história da imprensa no Brasil.* Rio de Janeiro: Civilização Brasileira,

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

BARBOSA, Francisco de Assis. 1989. Prefácio. In: SEVCENKO, Nicolau. *Literatura como missão:* tensões sociais e criação cultural na Primeira República. São Paulo: Brasiliense. p.15

CANDIDO, Antônio (et al.). 1992. *A crônica:* o gênero, sua fixação e suas transformações no Brasil. Campinas, SP: Editora da UNICAMP; Rio de Janeiro: Fundação Casa Rui Barbosa.

LIMA BARRETO, Afonso H. *Marginália.* Disponível em: <http://www.bibvirt.futuro.usp.br>. Acesso em maio de 2015. p.5.

LIMA BARRETO, Afonso H. 1956. "Botafogo e os Pró-Homens". Careta, Rio, 6-8-1921. In: *Vida Urbana*. São Paulo: Ed. Brasiliense, p. 259 – Obras de Lima Barreto, vol. XI.

LIMA BARRETO, Afonso H. 1961. *Vida Urbana.* São Paulo: Brasiliense, p.96.

Apêndices

JABOR, QUE ATACOU MANIFESTAÇÕES, ADMITE QUE ERROU

Comentarista da Globo faz autocrítica depois de ter chamado os integrantes do Movimento Passe Livre de "revoltosos de classe média" que não tinham nem uma causa pela qual lutar, como há hoje na Turquia; à CBN, ele diz que aquele movimento que "tinha toda a cara de anarquismo inútil" expandiu-se como "uma força política original, até mais rica do que os caras pintadas".

17 DE JUNHO DE 2013 ÀS 14:44

O comentarista da Rede Globo Arnaldo Jabor fez, nesta segunda-feira, uma "autocrítica", como ele próprio definiu, em relação aos ataques que desferiu contra os integrantes do Movimento Passe Livre na semana passada durante o Jornal da Globo. Segundo ele, que admitiu à rádio CBN ter errado na avaliação após o primeiro protesto, aquele movimento que "tinha toda a cara de anarquismo inútil" expandiu-se como "uma força política original, até mais rica do que os caras pintadas", jovens que "derrubaram um presidente", lembra.

Depois de outras manifestações contra o aumento da passagem em São Paulo, Jabor diz que "ficou claro, com a violência maior da polícia", que a causa não era apenas o protesto contra 20 centavos a mais na tarifa de ônibus. O comentarista diz ter criticado o movimento porque temia que "tanta energia fosse gasta em bobagens, quando há graves problemas a enfrentar no Brasil". "Mas a partir de quinta-feira, com a violência maior da Polícia, ficou claro que o Movimento Passe Livre expressava uma inquietação que tardara muito no País", disse.

Desde 92, diz ele, faltava algo como os "caras pintadas". E o MPL se mostra "mais rico" que o antigo movimento, em sua opinião, "justamente porque não tem um rumo, um objetivo certo, a priori". Jabor conclui, em seu comentário, que "essa energia do Passe Livre tem que ser canalizada para melhorar as condições de vida do Brasil". "Tudo está parado e essa oportunidade não pode ser perdida. De um fato pequeno pode sair muita coisa, muito crime pode estar escondido atrás de uma bobagem", diz ele.

No comentário ao Jornal da Globo, o comentarista criticou a causa dos protestos, citando os 20 centavos e chamando os manifestantes de "revoltosos de classe média". "Ali não havia pobres que precisassem daqueles vinténs não, os mais pobres ali eram os policias apedrejados, ameaçados com coquetéis molotov, que ganham muito mal", disse Jabor, na última quarta-feira 12. Ele acrescentou que a luta na Turquia é justa, contra um islamismo fanático, mas aqui, "se vingam de quê?", questionou. "Justamente a causa deve ser a ausência de causas. Ninguém sabe mais por que lutar", concluiu.

http://www.brasil247.com/pt/247/midiatech/105579/Jabor-que-atacou-manifestações-admite-que-errou.htm

De volta ao futuro da língua portuguesa.
Atas do V SIMELP - Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa
Simpósio 22 - Questões semântico-sintáticas na pesquisa e no ensino da língua portuguesa, 3477-3492
ISBN 978-88-8305-127-2
DOI 10.1285/i9788883051272p3477
http://siba-ese.unisalento.it, © 2017 Università del Salento

ASPETOS SOBRE O CONJUNTIVO NO PORTUGUÊS DE ANGOLA

Maria João MARÇALO[74]
João Muteteca NAUEGE[75]

RESUMO
A reflexão sobre o uso do conjuntivo em Angola apresenta algumas particularidades que o português de/em Angola vai tomando, o artigo foca aspetos em que o uso do conjuntivo se distancia cada vez mais do consagrado no Português padrão europeu, havendo assim uma tendência crescente de as formas tidas como desviantes se tornarem mais recorrentes, sendo usadas quer por pessoas menos escolarizadas quer por pessoas com aceitáveis níveis de escolaridade.

PALAVRAS-CHAVE: Modo; Conjuntivo; Indicativo; Português em Angola

1.Breve excurso sobre o português em Angola

O Português chega a Angola com a colonização do território que é hoje Angola, nos finais do século XV, 1482. Com o desembarque dos primeiros navegadores a foz do rio Congo, começaria, assim, a ser construído um cenário político da colonização do atual território angolano, que por sinal, veio a prolongar-se até meados do século XX, portanto, 1975.

Tendo sido o Português a língua de colonização, assistiram-se a políticas impositivas no seu ensino e consequente expansão, dando lugar ao processo de regressão das línguas africanas angolanas, com vista à assimilação cultural e linguística de tudo que era português (língua, política e cultura) e desassimilação de língua e culturas africanas de Angola, criando-se o estatuto de "assimilado" para quem assim procedesse, ou seja, quem aderisse à língua e a cultural portuguesas e negasse a sua identidade africana de forma radical, passava a ter o estatuto de assimilado, consequentemente usufruía de algumas benesses com o seu novo estatuto.

74 Universidade de Évora, Departamento de Linguística e Literaturas. Largo dos Colegiais, 2, 7000. Évora, Portugal. E-mail: marcalomaria@gmail.com
75 Contato: nauegejoaonauege@yahoo.com.br

As medidas coercivas passaram a ter um respaldo legal, com o então Governador de Angola, Norton de Matos, em 1921, tendo decretado a proibição da fala das línguas africanas de Angola, ou línguas indígenas, como também eram chamadas, em todos os atos, salvo raras exceções, se o seu uso fosse para a disseminação do ensino do Português, diploma legislativo[76] do qual recuperamos alguns excertos:

> (…) Art.2º Não é permitido ensinar nas escolas das missões línguas indígenas.
>
> Art.3º O uso da língua indígena só é permitido em linguagem falada na catequese e, como auxiliar, no período do ensino da língua portuguesa.
>
> 1º § É vedado na catequese das missões, nas suas escolas e em quaisquer relações com os indígenas o emprego das línguas indígenas por escrito ou de outra língua que não seja a portuguesa por meio de folhetos, jornais, folhas avulsas e quaisquer manuscritos.
>
> 2º § Os livros de ensino religioso não são permitidos noutra língua que não seja a portuguesa, podendo ser acompanhado o texto português de uma versão paralela em língua indígena.
>
> 3º § O emprego da linguagem falada a que se refere o corpo deste artigo e o da versão em língua indígena, nos termos do parágrafo antecedente, só são permitidos transitoriamente e enquanto se não generalize entre os indígenas o conhecimento da língua portuguesa, cumprindo aos missionários substituir sucessivamente e o mais possível em todas as suas relações com os indígenas e na catequese as línguas indígenas pela língua portuguesa.

O fardo herdado da colonização (assimilação do português e desassimilação das línguas africanas de Angola, maioritariamente bantu), ainda é visível, fruto de o Português mesmo com a independência de Angola, ter visto o seu estatuto de língua oficial[77] reconhecido, por um lado; devido ao multilinguismo e a diversidade cultural de Angola, por outro; por ser a língua que fora durante séculos adotada como de escolarização e de contacto com o exterior.

---

76 Decreto nº 77, de 9 de Dezembro de 1921: Boletim Oficial de Angola, nº 50, 1ª série

77 Outra situação que concorreu para o aumento do número de falantes de Português foi a *massificação do ensino*. No período que se seguiu à proclamação da independência (…), o ensino tornou-se gratuito, facto que terá motivado uma grande afluência às escolas e, por esta razão, um aumento considerável dos falantes de Português. (Cf. Cabral, 2005:1. Dissertação de Mestrado em Linguística, FLUL, Universidade de Lisboa).

(…) Embora o Português goze de um estatuto de supremacia, tendo em conta que se assume como a língua oficial do País, relegando para segundo plano as demais que com ele coabita. Seja qual for o estatuto que se possa atribuir a estas línguas vulgarmente conhecidas como "línguas nacionais", elas são funcionais e desempenham um papel fundamental para a comunicação dos povos, ajudando também na manutenção e preservação do património e da identidade cultural das comunidades bantu e não bantu do País. (Cf. Nauege, 2015:7. Dissertação de Mestrado em Linguística, FCSH, Universidade Nova de Lisboa).

Atualmente, o prestígio que o Português ganhou, por razões acima expostas, não coíbe as autoridades angolanas de adotarem uma política, mais ou menos, protecionista, em relação às línguas africanas de Angola, com a sua inserção no sistema de ensino, mesmo que se verifique de modo incipiente, mas é um facto assinalável por vir a contribuir para a promoção das línguas africanas de Angola.

Assim, dada a diversidade linguística, numa primeira fase, foram escolhidas as línguas africanas (bantu) maioritárias, também designadas de línguas nacionais: Kikongo, Kimbundu, Umbundu, Cokwe, Kwanyama, Nganguela/mbunda,etc.

Já nos parece ser consensual por parte de diversos linguistas angolanos, e não só, nos seus estudos considerarem ou reconhecerem um rumo diferente que o português falado em Angola vai tomando, que, aos poucos se vai distanciando da norma padrão-europeia, fruto de uma dinâmica sociolinguística, quer no léxico, na morfossintaxe, na fonética e na semântica.

Cunha e Cintra (1984:24) já se pronunciaram a respeito da variedade do português falado em Angola:

> (…) Trata-se de um português com base na variedade europeia, mas mais ou menos modificado, sobretudo pelo emprego de um vocabulário proveniente das línguas nativas, e a que não faltam algumas caraterísticas próprias no aspeto fonológico e gramatical. (…) Caraterísticas (…) divergem de região para região, ainda não foram suficientemente observadas e descritas, embora muitas delas transpareçam na obra de alguns dos modernos escritores deste país.

De entre os angolanos podemos nos referir a Mingas (1998), do contubérnio havido entre o português e diversas línguas de Angola "(…) resultou ou mais precisamente, está a resultar desse contacto, mais concretamente, o português de Angola", p.114; Cabral (2005) "Nos últimos 30 anos provavelmente porque mais angolanos falam Português do que até à data da independência, (…) parece acentuar-se o distanciamento da variedade angolana do Português relativamente à variedade europeia", p.2; e Costa (2006) "centrando-se tal variante na respeitabilidade do regime lógico-gramatical vigente, no domínio da língua portuguesa, caracteriza-se, (…), por incorporação na sua estrutura de marcas lexicais originárias das línguas bantu", p.49; e tantos outros reconhecem, nestes termos, os contornos que o Português tem ganhado em Angola fruto de interferências linguísticas das línguas bantu.

2. Descrição sobre o Conjuntivo

O conjuntivo em Latim língua da qual o português proveio e herdou inúmeros paradigmas gramaticais está suficientemente documentado, a ponto de ter sido definida a sua taxinomia e usos específicos em:

Potencial ou de possibilidade, no qual se apresenta a ação como possível; equivale a uma afirmação atenuada.

(74) *Forsitan quis dixĕrit.*

Talvez alguém diga.

Optativo, com o qual se exprime o desejo, podendo ser realizável ou irrealizável.

(75) *Ad quam (senectūtem) utinam perveniātis*.

Oxalá chegueis a ela.

(76) *Velim Mihi ignoscas*

Queria que me pudesses perdoar (podes fazê-lo).

(77) *Utinam Sulpicius vivĕret!*

Oxalá Sulpício vivesse ainda! (mas não vive).

(78) *Vallem Socrătes adesset.*

Queria que Sócrates estivesse presente (mas não é possível).

Dubitativo ou deliberativo*,* com o qual se indica a incerteza sobre o que deve fazer-se.

(79) *Na ego non provideam meis civĭbus.*

Não hei-de eu olhar pelos meus concidadãos?

(80) *Quid facĕrem?*

Que havia eu de fazer?

Exortativo, com este suprem-se as formas que faltam ao imperativo, indicando ordem e proibição.

(81) *Amēmus patriam*

Amemos a pátria.

(82) *Ne dixĕris. Ne faciat*

Não digas. Não faça (ele).

Por oposição ao indicativo, o conjuntivo em Latim é associado ao irreal, ao potencial, ao desejável, à ordem e ao eventual, semelhantemente valores que o conjuntivo em língua Portuguesa também herdou.

Figueiredo e Almendra (1977:216) dão-nos conta de que o conjuntivo *é o modo que traduz o desejo, a dúvida, o conhecimento que temos por ouvir dizer, tudo o que é hipotético.*

Na passagem evolutiva do Latim para o Português, convenhamos recordar, do Latim clássico para Latim vulgar e deste para o Português, houve mudanças substanciais nalguns paradigmas gramaticais. Se no Latim o conjuntivo veiculava, ou, simplesmente traduzia o desejo, o hipotético e o irreal; em Português o conjuntivo também traduz o desejo, o hipotético, o irreal e o real (valores de verdade), nalguns casos, por exemplo, com verbo factivo (*lamentar*) e em construções concessivas (*embora*).

(83) *Lamento que estejas doente.*

(84) *Embora seja domingo, o Paulo está a trabalhar.*

Com o verbo factivo (*lamentar*) e a conjunção concessiva (*embora*), era expetável que o predicado e a conjunção pedissem o indicativo e não o conjuntivo, por se tratar de factos reais que são asseridos nas construções, sendo [+asserção] nas duas construções e não [-asserção].

Ressalte-se que as frases (83) e (84) são casos do português que não se coadunam com o paradigma da seleção modal do Latim, ou seja, no Latim seleciona-se o indicativo quando a proposição é [+ real, +assertiva, +verdadeira] e seleciona-se o conjuntivo quando a proposição [-real, -assertiva, -verdade].

Parece-nos ser uma hipótese a considerar, que, a variação na seleção do conjuntivo em Português em contexto em que em Latim apenas se selecionaria o indicativo, pode explicar-se como resultado da lenta transformação do latim clássico para Latim vulgar e deste para Português, processo do qual resultaram muitas línguas novilatinas com caraterísticas próprias, cujos alguns paradigmas foram suprimidos e outros tendo-se mantido intactos.

A respeito dos tempos verbais Matoso Camara Jr. (1979:132) observa que: "o sistema do subjuntivo latino apresentava quatro tempos, dois imperfeitos e dois perfeitos, na passagem para Português, conservaram-se alguns tempos, outros tomaram novas funções e alguns deixaram de existir".

Matoso Camara Jr. (1985) afirma também que há "uma forte e acentuada tendência para a redução da área de emprego do subjuntivo", isto por haver uma variação livre, nalguns casos.

(85) Espero que *venhas.* [conjuntivo]

(86) Espero que *virás.* [indicativo]

(87) Esperava que *viesses.* [conjuntivo]

(88) Esperava que *virias.* [condicional]

De acordo com o autor, há uma diferenciação que se pode considerar de base em termos funcionais entre o conjuntivo em Latim e em Português, neste último, são reconhecidas as formas de conjuntivo como não sendo autónomas, estando sempre subordinadas às formas de orações matriz; embora reconheça o uso do conjuntivo em orações independentes, Matoso Camara Jr. afirma também que ao se expressar o desejo, a dúvida, a hipótese ou a possibilidade, tal facto ocorre "no âmbito de uma comunicação dependente de outra nela contida" (p.133).

O posicionamento de Matoso Camara Jr. decorre do facto de considerar que o uso do conjuntivo em Português, particularmente, já se terá tornado numa "*servidão gramatical*" (1968), pois não marca quaisquer valores semânticos, considerando que também se podem veicular as caraterísticas modais do conjuntivo com o uso do indicativo:

(89) *Suponho que seja verdade.* [conjuntivo]

(90) *Suponho que é verdade.* [indicativo]

Fonseca (1970)

A autora no seu estudo procura algumas particularidades que o conjuntivo apresenta no panorama modal do português, particularidades estas que o distinguem dos demais modos. Fonseca põe em causa a existência autónoma do conjuntivo, surgindo apenas para preencher uma função sintática em que as subordinadas dependem das subordinantes, neste caso, o conjuntivo é obrigatório, ideia que defende com as seguintes construções:

(91) *É bom que estejas aqui.*

(92) *Estás aqui, é bom.*

Na visão da Fonseca (1970:165), os exemplos supra são equivalentes, ou melhor, o significado é igual, quer dizer, o modo conjuntivo expresso na primeira frase (91) representa apenas a dependência sintática, subordinada-subordinante, não passa de uma forma vazia.

No seguimento das suas considerações, a autora afirma que nas orações subordinadas completivas, onde o conjuntivo ocorre com valor modal, o seu valor é mesmo virtual, pois em muitas dessas construções (completivas de verbos) significa ordem, proibição, exortação, permissão e desejo.

No seu estudo, Fonseca observa a possibilidade de muitos dos valores do modo conjuntivo estarem associados a um valor que pode considerar-se comum, nestes termos (1970:164,165):

> O conjuntivo começou por estar vinculado, pelo seu significado modal, à expressão de situações reais de dependência; depois generalizou-se o seu uso como expressão da dependência linguística, que pode ou não corresponder a uma dependência lógica, nos casos em que corresponde, conserva-se em maior ou menor grau, o seu valor modal tendo portanto o conjuntivo o conteúdo significativo; nos casos em que não corresponde, é uma mera forma esvaziada de conteúdo, que exprime uma relação sintáctica de dependência.

Recorrendo a outras construções *infra*, a autora sugere que a ocorrência do conjuntivo em orações simples deve ser interpretada como uma ocorrência de orações subordinadas a um verbo que expresse as ideias precedentes, mesmo que esse verbo não apareça realizado.

(93) *Ele procura um livro que trata disso*.

(94) *Ele procura um livro que trate disso.*

É clara a associação do conjuntivo à virtualidade, distinguindo-se de outros modos verbais do Português. É relevante lembrar, a autora explica que o uso obrigatório do conjuntivo em subordinação sintática se deve ao facto de o verbo no conjuntivo veicular meramente um valor de virtualidade.

Nas duas frases (subordinação), podemos ter duas interpretações diferentes, à luz do exposto anteriormente quanto aos valores do conjuntivo e do indicativo. Na primeira frase (93) trata-se de um livro que realmente existe, factual, e no segundo exemplo (94) o valor é virtual, potencial ou hipotético por se desconhecer se realmente "o livro que trate disso" existe ou não.

Cunha e Cintra (1984)

O nome conjuntivo provém do latim *"conjunctivus"* que serve para ligar, denotando uma ação ainda não realizada, que se concebe como ligada a outra, expressa ou que se subentende (Cunha e Cintra,1984: 464).

Cunha e Cintra (*ibidem.*) assumem que "o conjuntivo é o modo exigido nas orações que dependem de verbos cujo sentido está ligado à ideia de ordem, de proibição, de desejo, de vontade, de súplica, de condição e outras correlatas". A título de exemplo, temos os verbos *desejar, duvidar, implorar, lamentar, negar, ordenar, pedir, proibir, querer, rogar, e suplicar".*

O conjuntivo independente emprega-se em orações absolutas, em orações coordenadas ou em orações principais, o conjuntivo pode exprimir:

(96) Um desejo (*queira* Deus que dê certo).

(97) Uma ordem (*paguem* tudo que foi consumido).

(98) Uma dúvida, geralmente precedido do advérbio talvez (Talvez *viva* em Luanda por muito tempo).

(99) Uma proibição (não *acendam* o fogareiro).

O conjuntivo subordinado é por excelência o modo da oração subordinada. É empregue tanto nas subordinadas substantivas, como nas adjetivas e nas adverbiais.

3. Fronteiras entre indicativo e conjuntivo

Estabelece-se uma relação na seleção do modo conjuntivo e modo indicativo com o grau de crença, isto é, com o grau de crença veiculado pelo enunciado, assim, associa-se o indicativo a um grau elevado de crença na verdade da proposição (frases declarativas), porquanto a seleção do conjuntivo acontece quando o grau de crença for dado como nulo ou fraco (cf. Rui Marques, 2006).

(243) *É possível que ele chegue a tempo.*

(244) *Ele chegou a tempo.*

Para Cunha e Cintra (*op.cit*) "ao empregarmos o modo conjuntivo, (…) encaramos a existência do facto como uma coisa incerta, duvidosa, eventual ou mesmo irreal".

Atentemos, então, aos exemplos que se seguem adaptados de Maria Marques (2001:8):

(245) *O José quer uma camisola que tem gola azul.*

(246) *O José quer uma camisola que tenha gola azul.*

Em (245) quando usamos o indicativo, fazemos uma leitura específica, clara em que o locutor já conhece a camisola, ou melhor, ela existe. Ao contrário em (246), com o conjuntivo fazemos uma leitura de que o locutor não sabe se existe uma camisola com as caraterísticas que deseja, sendo possível ou não sendo possível.

Outro dado a reter ao estabelecermos as balizas nas ocorrências de conjuntivo e do indicativo é ver que o conjuntivo ocorre, obrigatoriamente em construções de

subordinação, isto é, por estar a sua interpretação associada a uma oração subordinante, distinguindo-se o conjuntivo do indicativo.

Para Bosque e Demonte (1999:3215) é comum ouvir-se que existe uma diferença de significado entre os modos indicativo e conjuntivo. Contudo, não existe correspondência unívoca entre as duas classes de variação morfológica que constituem os modos indicativo e conjuntivo e dois conteúdos bem definidos de modalidade. Por exemplo, uma forma do conjuntivo como *cantasse* pode utilizar-se tanto na expressão de desejo como na de probabilidade. É preciso estabelecer se só há uma diferença de significado modal entre indicativo e conjuntivo ou se, pelo contrário, tal como defendem (cf. Alarcos Llorca 1970, Mariner 1971,1972, Veiga 1988) existem outras oposições que possamos considerar que funcionam com independência da oposição entre indicativo e conjuntivo.

De acordo com Bosque e Demonte (1999:3216) em termos gerais, a distinção existente entre as formas do indicativo *canto, cantava* e conjuntivo *cante, cantasse* num modo e noutro é de caráter temporal.

Os autores chamam a atenção para que o significado da oposição indicativo *vs* conjuntivo não se possa deduzir do exame de um conjunto restrito de construções em que apareça, se não de todos os seus empregos.

Da mesma forma, o significado transmitido mediante a distinção indicativo *vs* conjuntivo é precisado em cada construção que o conjuntivo passa a representar a eventualidade, a irrealidade ou simplesmente a ausência da asserção independente (1999:3218).

Bosque e Demonte (1999:3219) reiteram que "provavelmente a explicação mais geral sobre a oposição entre indicativo e conjuntivo é a que sustenta que o indicativo se utiliza quando há asserção, ao passo que o conjuntivo é o modo que se emprega quando não há asserção ou esta não é suficientemente independente"

Esta explicação provável dada por Bosque e Demonte (*op.cit*), não é de todo funcional para o estabelecimento da distinção cabal das fronteiras entre o indicativo e o conjuntivo. Porque casos há em que se esperaria a ocorrência de conjuntivo, ocorre o indicativo e noutros se esperaria o indicativo, ocorre o conjuntivo:

(249) *Penso que os peixes têm asas.*

(250) *Lamento que a Josefina tenha ficado.*

De acordo com Klein (1974 e 1990), Hooper (1975), Bybee e Terrell (1990) o conjuntivo é selecionado em enunciados não assertivos; o indicativo ocorre em enunciados assertivos.

4.Análise de corpus

Para este trabalho, consideramos o corpus escrito, inquérito sociolinguístico dirigido aos estudantes universitários angolanos (Universidade Lueji A'nkonde IV região académica-Angola) e as entrevistas, corpus oral de Português de Angola (Chavagne 2005).

Selecionamos três tempos verbais do conjuntivo com duas frases para cada caso: presente do conjuntivo, imperfeito do conjuntivo, futuro do conjuntivo. O teste foi aplicado a 32 estudantes universitários, conforme a produção induzida abaixo:

1.Espero que ele_____(ir) às manifestações do Fenacult.

1.1.Vai (PLM= 42,8%; PLS=53,8%); Vá (PLM=57,1%; PLS=46,1%)

2.O povo espera do governo boas ações que_____(estar) à altura das exigências.

2.1.Estão (PLM=28,5%; PLS=38,4%); Estejam (PLM=71,4%; PLS=61,5%)

3.De acordo com as notícias, nada está perdido, se eu_____(ver) o menino não me aguentaria.

3.1 Vesse (PLM=85,7%; PLS=76,9%); Visse (PLM=14,2%; PLS=23%)

4.O povo queria que a filha da rainha_____(manter) a fortuna no Banco privado.

4.1.Mantesse (PLM=28,5%; PLS=69,2%); Mantivesse (PLM=71,4%; PLS=30,7%)

5.Olha mana! Diga ao seu filho que se_____(pôr) a lapiseira na fogueira ela derrete.

5.1.Pôr (PLM=51,1%; PLS=61,5%); Puser (PLM=42,8%; PLS=38,4%)

6.Os novos regulamentos preveem que quem_____(ser) apanhado a cabular fique em casa durante dois anos.

6.1.Ser (PLM=85,7%; PLS=76,9%); For (PLM=14,2%; PLS=23%)

Os dados percentuais ilustram e atestam o uso do indicativo em contextos em que se esperaria, obrigatoriamente, o uso do conjuntivo, referimo-nos aos inquérito

sociolinguístico escrito de produção induzida e à entrevista que constitui o corpus oral de Português de Angola, cujo autor é Chavagne.

Nas construções (3, 5 e 7) era expetável o uso obrigatório do conjuntivo ao invés do indicativo, pelo facto de as mesmas indicarem uma possibilidade ou condição que, realmente, depende de uma outra.

7. (…) *Estou assim parado, e espero que as condições* ***melhoram*** *a fim de poder dar continuidade da minha modalidade* (Ba01-Chavagne, p.11).

Em construções subordinadas finitas completivas introduzidas pela integrante *que* e pela locução conjuncional *desde que* (1, 2 e 8) verificamos o uso do indicativo em contextos que rigorosamente pedem o conjuntivo.

8.*Não concordo com isso, quer dizer, é difícil viver, sim senhor desde que* ***se trabalha*** *pelo estado* (…) (Ju44-Chavagne, p.145).

É notável também a ocorrência do imperfeito do conjuntivo desviante em formas verbais supletivas, sobretudo com verbos *ser, manter, pôr* e *ver* (cf.4 e 10) e do infinitivo em contexto de uso obrigatório do futuro do conjuntivo (cf.6).

10.*Ah, tá tudo bem inclusive lá o homem da dina portanto dos bombeiros para ver se ele* ***vesse*** *o caso* (L097-Chavagne, p.206).

Considerações finais

Há vários critérios semânticos a considerar para a distinção do uso do conjuntivo e do indicativo, destes critérios, nesta análise, tivemos em conta os de grau de crença: maior ou menor grau, assertividade: asserção ou não asserção, hipotético ou real.

Com base nos exemplos analisados dos *corpora,* notámos que há uma tendência de não haver uma distinção nítida no uso do indicativo em vez do conjuntivo, pelos falantes do Português em Angola, seja qual for o seu estatuto de falante (Português Língua Materna/ Português Língua Segunda), e nalguns casos, esta dificuldade em estabelecer a distinção afeta também falantes com níveis altos de escolaridade, a julgar pelos dados analisados que ilustram que quer os que têm português como LM, quer os que o têm como LS apresentam as mesmas dificuldades no uso do conjuntivo de acordo com a norma padrão europeia.

Pensamos também que a substituição do uso do conjuntivo pelo indicativo pode ser explicada pelo efeito de "produtividade", ou seja, o conjuntivo é quase sempre

substituído por indicativo pelo facto de os falantes acharem ser mais produtivo e veicular a informação que pretendem sem que se use o conjuntivo em contextos obrigatórios.

Apesar de alguns falantes terem o português como LM, mas não fazerem o uso do conjuntivo em contextos em que é obrigatório, substituindo-o pelo indicativo, fatores sociolinguísticos e de uma irregular aquisição/aprendizagem podem estar subjacentes nestes usos, destacando-se também a forma típica do português de Angola estar a contactar com estruturas sintático-semânticas que são diferentes das línguas locais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bosque, Ignacio.; Demonte, Violeta. 1999. *Gramática Descriptiva de la Lengua Espanola*. 1ª Edição. Editorial Espasa Calpe. Madrid.

BYbee, Joan.; Terrell, Tracy D. 1990. "Analisis semântico del modo en español" .In: Ignacio Bosque ed.).-*Indicativo y subjuntivo*. Taurus Universitaria.

Cabral, Lisender Augusto V. 2005. *Complementos verbais preposicionados do Português em Angola*. Dissertação de Mestrado em Linguística, FLUL, Universidade de Lisboa.

Junior, Joaquim Mattoso C. 1968. *Dicionário de Filologia e Gramática.* 3ª Edição. Revista e aumentada. Rio de Janeiro: Padrão.

Junior, Joaquim Mattoso C. 1979. *História e Estrutura da Língua Portuguesa*. 2ª Edição. Rio de Janeiro: Padrão.

Junior, Joaquim Mattoso C. 1985. *História e Estrutura da Língua Portuguesa*. 4ª Edição. Rio de Janeiro: Padrão.

Chavagne, Jean P. 2005. *La langue Portugaise d'Angola: étude des écarts par rapport à la norme européenne du portugais*.Tese de Doutoramento. Université Lumiére:Lyon.

Costa, António F. da 2006. *Rupturas Estruturais do Português e Línguas Bantu em Angola- Para uma análise Referencial*. Universidade Católica de Angola UCAN).

Cunha, Celso; Cintra, Lindley. 1984b. *Nova Gramática do Português Contemporâneo*. Lisboa: Sá da Costa, 18ª Edição.

Fonseca, Fernanda I. 1970. *Para o Estudo dos valores do Conjuntivo em Português Moderno*. Dissertação de Licenciatura, Universidade de Coimbra.

Hooper, Joan B. 1975. "On assertive predicates". In P.Kimboll ed); *Syntax and semantics* 4; NY; academic press. pp 91-124.

Klein, Flora 1975. "Pragmatic constraints in distributions: the spanish subjunctive"; papers from the IIth regional meeting. Chicago Linguistic Society, pp.335-565.

Klein, Flora. 1990. "Restricciones pragmáticas sobre la distribución del subjuntivo en español". In: Ignacio Bosque ed.) *Indicativo y subjuntivo*. Taurus Universitaria.

Marques, Rui. 1995. *Sobre o valor dos modos Conjuntivo e Indicativo em Português. Dissertação de Mestrado em Linguística*, FLUL, Universidade de Lisboa.

Marques, R. 2006. *Sobre a semântica dos Tempos do Conjuntivo*. Lisboa. In: PTDC/LIN/68463/2006. Pp 549-565.

Marques, Maria Luísa Dias L. 2001. *O modo conjuntivo e a expressão de Tempo em Frases Completivas*. Dissertação de Mestrado Universidade do Porto.

Mingas, Amélia A. 1998. *O português em Angola: Reflexões,* In: VIII Encontro da Associação das Universidades de Língua Portuguesa vol.1). Macau Centro: Centro Cultural da Universidade de Macau. 109-126.

Nauege, João M. 2015. *Aquisição da Competência Lexical na Aprendizagem do Português-L2*. Dissertação de Mestrado em Linguística, FCSH, Universidade Nova de Lisboa.

Figueiredo, José N. de; Almendra, Maria Ana 1977. *Compêndio da gramática Latina*. Porto Editora

Oliveira, Fátima. 2003. "Modalidade e Modo". In: Mateus, Maria Helena Mira *et. al Gramática da Língua Portuguesa.* Lisboa: Caminho,7ª Edição. Pp.243-272

Raposo, Eduardo. *et al* 2013. *Gramática do Português, volume I.* Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1ª Edição.

De volta ao futuro da língua portuguesa.
Atas do V SIMELP - Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa
Simpósio 22 - Questões semântico-sintáticas na pesquisa e no ensino da língua portuguesa, 3491-3505
ISBN 978-88-8305-127-2
DOI 10.1285/i9788883051272p3491
http://siba-ese.unisalento.it, © 2017 Università del Salento

MAS ERA ISSO QUE EU QUERIA DIZER!

Darcilia SIMÕES[78]

RESUMO
É frequente o descontentamento discente quando da avaliação de sua produção textual, ora por expressar-se numa variedade inadequada ao gênero do texto, ora por não conseguir desenvolver uma ideia. Essa dificuldade manifesta, em princípio, dois problemas: (1) não domínio dos fatores lexicogramaticais que orientam a produção dos enunciados; (2) domínio lexical restrito. Na perspectiva da linguística sistêmico-funcional (LSF), discutem-se os enunciados segundo sua organização lexicogramatical, indicando inadequações de base sintático-semântica. Na ótica da teoria da iconicidade verbal (TIV), busca-se identificar nos enunciados signos que gerem ambiguidade, contradição, entre outros fenômenos que prejudiquem a interpretabilidade dos textos. Ambas as teorias eleitas consideram a potencialidade do sistema linguístico e as escolhas dos enunciadores como objetos semióticos, ou seja, fatores com que se realiza a semiose (produção de significação). Portanto, a elaboração de enunciados deve considerar: (1) no âmbito da LSF, a articulação entre tema, recorte sócio-histórico e seleção lexical e (2) na perspectiva da TIV, o potencial orientador ou desorientador dos signos em relação à manutenção temática e à progressão textual.

PALAVRAS-CHAVE: Seleção Lexical. Lexicogramática. Iconicidade.

A expressão escrita como problema

As dificuldades em torno da expressão escrita constituem problema permanente no ensino de línguas. Diferentemente do que se almeja, após a aquisição da escrita (letramento em sentido restrito), nem todos os falantes descobrem a necessidade desse tipo de comunicação; por isso, a produção de textos se torna constante para uns e episódica para outros. Os que escrevem com frequência tendem a aperfeiçoar-se nessa prática; enquanto os que só o fazem muito eventualmente experimentam momentos de grande dificuldade e mesmo sofrimento durante uma produção escrita por mais simples

78 Profª Associada da UERJ, Instituto de Letras, Departamento de Língua Portuguesa, Literatura Portuguesa e Filologia. Rua Euzébio de Queiroz, 5 – casa. Venda da Cruz – São Gonçalo, RJ-Brasil. URL: www.darciliasimoes.pro.br - E-mail: darcilia.simoes@pq.cnpq.br

que seja. Contrariamente, o exercício da escrita na escola não corresponde ao suprimento da necessidade de domínio da expressão escrita, mesmo considerada a ênfase no trabalho com os gêneros textuais.

Esse quadro decorre, em princípio, dos equívocos metodológicos. Privilegiar os gêneros mais concisos nos quais predominam os códigos não verbais (imagens, cores, posições etc.) associa-se às práticas de comunicação digital que raramente se preocupam com estilo, adequação, detalhamento etc. Em outras palavras, a escola tem praticado um ensino pautado em textos curtos, em que se destacam as histórias em quadrinhos, as charges, manchetes, lides etc. Elegem-se em especial textos sincréticos em que haja uma cooperação entre signos verbais e não verbais. Ademais a exploração de textos da internet (chats, blogs, redes sociais em geral) não promove a aprendizagem da norma culta (ou padrão), uma vez que nesses exemplos predominam as variedades não padrão.

Embora o advento da internet (rede mundial de computadores – www) venha estimulando a prática da comunicação escrita em larga escala (nunca tantos escreveram tanto quanto hoje), isso não resultou em ampliação do domínio dos recursos verbais, em acesso popular aos usos formais da língua, nem em produção de gêneros textuais com monitoramento.

Considerando que "Dentre as diferentes atividades humanas, a *atividade de linguagem* funciona como uma interface entre o sujeito e o meio e responde a um motivo geral de representação-comunicação" (Schneuwly e Dolz, 2001: 63), conclui-se que quanto mais ampla for a competência expressional maior será a mobilidade social dos sujeitos.

A importância da comunicação digital é inegável para o desenvolvimento do hábito de escrita, mas é caracterizada pela cifração, pela compactação das formas, em função do tempo em que se realizam as trocas de mensagens (*online* ou *on time*). No entanto, contrariando hipóteses correntes, a escrita nas redes sociais (*Facebook, Instagram, Twitter, WhatsApp* etc.) se realiza nas variedades linguísticas disponíveis (geográficas, sociais, históricas, profissionais, em usos formais e informais) sem que construa uma variedade específica para os ambientes digitais. O chamado internetês se resume às formas gráficas reduzidas utilizadas, pois o vocabulário e a estruturação sintática são os mesmos de uma ou outra variedade. A diferença entre a comunicação tradicional e a que se realiza nas redes sociais (ademais do truncamento das formas vocabulares) é o baixo ou nenhum monitoramento textual; por isso, a comunicação

escrita digital não constitui um espaço de aquisição de domínio de nenhuma variedade específica, tampouco dos usos formais da língua.

Enfatizando que o objetivo das aulas de língua é instrumentalizar os sujeitos para uma comunicação linguística eficiente, "Cabe à escola propiciar que o aluno participe de diversas situações de discurso, na fala ou na escrita, para que tenha oportunidade de avaliar a adequação das variedades linguísticas às circunstâncias comunicativas" (PCN+, 2002: 75).

A adequação da variedade linguística à cena comunicativa implica o que se costuma chamar de monitoramento da fala; este consiste na escolha consciente da forma de expressão mais apropriada ao ato interlocutório. Para o desenvolvimento dessa competência, o estudante deve ser exposto, gradativamente, às diversas possibilidades que a língua oferece, tanto em estilos mais monitorados como em estilos menos monitorados, observando e refletindo sobre por que ocorre essa variação. Veja-se o que dizem os PCN:

> No ensino-aprendizagem de diferentes padrões de fala e escrita, o que se almeja não é levar os alunos a falar certo, mas permitir-lhes a escolha da forma de fala a utilizar, considerando as características e condições do contexto de produção, ou seja, é saber adequar os recursos expressivos, a variedade de língua e o estilo às diferentes situações comunicativas: saber coordenar satisfatoriamente o que fala ou escreve e como fazê-lo; saber que modo de expressão é pertinente em função de sua intenção enunciativa, dado o contexto e os interlocutores a quem o texto se dirige. A questão não é de erro, mas de adequação às circunstâncias de uso, de utilização adequada da linguagem. (PCN – Língua Portuguesa, 1998: 31).

Levantamos então algumas questões que nortearão o desenvolvimento deste artigo: (a) Como aproveitar esse momento tão favorável à expressão escrita em prol da aquisição de domínio dos usos formais da língua? (b) Como calibrar a expressão para que utilize a variedade adequada ao gênero do texto? (c) Como ajudar o aluno a assimilar recursos linguísticos que lhe permitam desenvolver uma ideia?

A comunicação escrita na internet pode ser utilizada como meio para observação e análise dos recursos da língua; e, dessa forma, ampliar o domínio verbal dos sujeitos, para que reconheçam os fatores lexicogramaticais que orientam a produção dos enunciados e ampliem seu repertório. Estudiosos do Seleprot (Grupo de Pesquisa Semiótica, Leitura e Produção de Textos – Base CNPq) vêm desenvolvendo projetos pedagógicos relativos ao desenvolvimento da expressão escrita de gêneros de alto

monitoramento — dissertação, argumentação, relatório etc. Com essa prática já foi possível concluir que a exploração dos textos que circulam nas redes sociais digitais não só dinamiza o trabalho em classe, como favorece a transição de um estilo textual descontraído para um estilo formal, buscando considerar os fatores que caracterizam cada interlocução: assunto, meta comunicativa, relação entre os interlocutores, gênero textual.

O modelo teórico

As premissas semiótico-funcionais que orientam os projetos são: (a) *semiótica*: a comunicação se realiza por meio de signos e estes devem possibilitar o entendimento entre os interlocutores; (b) *funcional*: a expressão deve atender às metafunções ideacional, interpessoal e textual, por meio das quais os códigos ativados, a escolha e a estruturação das formas representam iconicamente como pensa e sente o enunciador; (c) *semiótico-funcional*: os construtos sígnicos que materializam a interlocução deverão propiciar o entendimento entre os interlocutores, para tanto, devem organizar-se de modo que possam orientar a compreensão do texto pelo intérprete.

Segundo a teoria do interpretante de Peirce, parte-se da indeterminação do signo em si mesmo e destaca-se a atuação do intérprete como o agente que desvela/revela os interpretantes dinâmicos possíveis para tal signo. Portanto, a interpretação é um processo que se desenvolve na tensão entre um *objeto*, um *intérprete* e um *interpretante* — conjunto de valores possíveis para um signo em seu contexto sociocultural. Assim sendo, o desenvolvimento de competências expressionais implica o reconhecimento de que a mensagem é transmitida por um texto, que este tem um objeto (o referente), o qual será interpretado por uma mente (o intérprete) segundo as regras oriundas de um contexto sociodiscursivo em que se inserem o tema, o gênero textual e os interlocutores.

Considerando-se a *retórica universal* (ou metodêutica) elaborada por Peirce, devem-se estudar os efeitos do signo sobre seus intérpretes, isto é, deve-se analisar como se dá a passagem do objeto ao interpretante, tendo o signo como veículo. A perspectiva retórica determina a semiose como comunicação orientada para um propósito. Fidalgo define a metodêutica peirceana como "estudo dos métodos para chegar à verdade".

Cada texto como signo representa uma verdade particular, e a interpretação desse signo poderá gerar ou verdade coincidente com o projeto original do enunciador, ou nova verdade, desde que apoiada nos elementos constitutivos da trama textual, uma vez que o texto é um signo.

Santaella (2001: 340) ensina que, de acordo com o aspecto persuasivo da oratória, considerando-se que um discurso é intencionalmente proferido por alguém, em tempo e espaço determinados, e dirigido a outrem, "o arranjo discursivo é uma medida de intenção". Soma-se a isso a visão de Eco sobre interpretação. Segundo o estudioso, o processo interpretativo envolve uma complexa estratégia de interações entre texto e leitor, assim como "sua competência na linguagem como tesouro social" (ECO, 2001: 80), sendo este último constituído não só pelas regras gramaticais, mas pelo conteúdo enciclopédico armazenado na linguagem. Portanto, o ato de ler é uma complexa transação entre o conhecimento de mundo do leitor e a competência exigida/postulada pela língua, pelo gênero textual e pelas condições de produção da interlocução (enunciação e leitura).

É preciso considerar que o texto é um fenômeno rico e multifacetado que "significa" de várias maneiras, podendo assim ser explorado sob vários pontos de vista, dos quais se distinguem dois ângulos: o texto como um objeto em si mesmo; e o texto como um objeto que faz emergir algo mais, vendo-o então como um instrumento. Trata-se de duas perspectivas complementares. Tomado ora como artefato, ora como espécie, o texto demanda uma análise complexa, a qual deve observar a língua com que se constrói — e suas regras de produção — relativizadas, a partir de um diálogo constante entre o que se usa do sistema e este como um todo, considerando a atuação dos leitores e os valores que estes trazem ao texto.

Moura Neves (2002), discutindo o funcionalismo hallidiano, aponta dois propósitos mais gerais que, segundo a autora, fundamentam os usos da linguagem:

- Entender o ambiente (função ideacional ou reflexiva)
- Influir sobre os outros (função interpessoal)

Acrescenta um terceiro componente, multifuncional, que confere relevância aos dois primeiros: o componente textual (função textual segundo Halliday). Disso se extrai que há uma multifuncionalidade em configuração orgânica de elementos, cujas funções são particulares, mas mantêm relação obrigatória com o todo sistêmico. Assim sendo, cada elemento da língua em uso é explicado por referência à sua função sistêmica, por

isso, a gramática funcional constrói e descreve todas as unidades da língua-objeto como configuração orgânica de funções.

A despeito da tensão original entre discurso e gramática, conceitos e definições acabam por encontrarem-se quando observados pelas lentes da prática social da linguagem. As implicaturas conversacionais e o processo de gramaticalização, por exemplo, passam a ser explicados segundo a movimentação das formas da língua, que as transforma a partir do componente semântico que vão adquirindo no seu percurso histórico.

Portanto, a perspectiva sistêmico-funcional vem dando suporte às pesquisas produzidas e orientadas por Darcilia Simões, uma vez que a consideração da língua como objeto e instrumento da interação social permite combinarem-se as óticas hallidiana e peirciana (semiótica norte-americana). Dessa articulação advém a construção teórica que a autora denominou semiótica aplicada ao signo verbal e especializou na *teoria da iconicidade verbal* (Simões, 2009).

Metodologia

Tendo por premissa que a escola não tem por meta formar literatos, mas apenas sujeitos competentes para a comunicação escrita, afastam-se das presentes considerações a multiplicidade de leitores prováveis para um texto literário, da qual resulta a exigência de estratégias textuais muito mais elaboradas que as necessárias à produção de uma dissertação escolar, por exemplo. Tomada como gênero, essa produção reduz a expectativa do universo de leitores e permite circunscrever as variáveis a observar na produção do texto. São elas: finalidade da produção, tema, gênero textual, variedade linguística, destinatário(s), extensão (que no espaço digital pode ser controlada a partir do número de caracteres).

Para facilitar o controle da orientação discente, as variáveis são assim definidas:

a) Finalidade da produção

Por se tratar de um trabalho escolar, há uma predefinição historicamente praticada que é escrever para praticar e ser avaliado. Todavia, vem-se buscando redirecionar essa meta de modo a estimular a prática escrita e demonstrar seu valor social. Assim sendo, a prática dissertativa tem sido direcionada à elaboração de texto

argumentativo potencialmente publicável em veículo de comunicação de massa: jornal, revista, blog, site etc. Dessa forma, o estudante vislumbra a possibilidade de intervir documentalmente em questões sociais que lhe afetem.

b) Tema

As redes sociais vêm-se mostrando excelente incubadora de temas de trabalho. O jovem que usualmente não lê jornais mostra-se atualizado nos temas que povoam o imaginário sociocultural, por meio da participação em mídias digitais como *Facebook, Instagram, WhatsApp, WeChat, Twitter, Skype, Youtube* etc. Polêmicos ou não, os temas nacionais e internacionais de toda ordem — políticos, ideológicos, religiosos, culturais, filosóficos, técnicos, científicos etc. — entram na rede e mobilizam a participação dos interlocutores, especialmente mediados pela escrita. Assim sendo, a eleição de temas do interesse mostra-se relativamente fácil.

c) Gênero textual

A definição de gênero exige um posicionamento retórico prévio. Seja na definição de Miller (1994), gêneros como "ações retóricas tipificadas, baseadas em situações recorrentes", seja na perspectiva bakhtiniana — gêneros como "tipos relativamente estáveis de enunciados" (Bakhtin, 2003). Segundo Marcuschi (2008), os gêneros são “entidades dinâmicas”, uma vez que suas formas modelares se ajustam às circunstâncias que emolduram a interlocução. Nessa ótica, emerge a necessidade de um trabalho a partir de modelos prévios. Estes não são formas hipotéticas, mas recolhos de práticas discursivas reais que possam orientar a produção de novos textos. No caso presente, o gênero de trabalho é a *dissertação escolar*.

d) Variedade linguística

Esta variável é decorrente da escolha do gênero textual. A dissertação escolar implica o uso da variedade culta (aqui definida como um modelo de língua que neutraliza as variações geográficas e sociais). Trabalhada sem exageros de erudição, a prática da variedade culta leva o falante a ampliar seu repertório ao mesmo tempo que assimilará modelos frasais mais complexos que os empregados em sua prática linguageira cotidiana.

e) Destinatário(s)

Diferentemente da tradicional prática de ensino de redação, propõe-se a produção de textos cujo leitor primeiro e exclusivo passa a ser outro destinatário (não mais o professor), cuja escolha será uma consequência do tema eleito para trabalho. Por exemplo, se o tema é a necessidade de ampliação da oferta de leitos na rede pública hospitalar, a dissertação será dirigida ao Secretário de Saúde local. Dessa forma, o estudante se vê engajado em reunir argumentos que possibilitem a produção de um texto com autoridade cidadã para a interlocução pretendida.

f) Extensão

Da mesma forma como Othon M. Garcia (2007) trata a extensão do parágrafo, considera-se a dimensão do texto. Não é apenas o senso de proporção que deve servir de critério para a produção de um texto, senão o seu tema e os itens sobre os quais se pretende discorrer. Um texto se constitui de um conjunto de ideias relativas a um tema, ou assunto. Portanto, a complexidade do tema será uma variável relevante para a extensão do texto.

Demonstração

Nesta seção, serão apresentados recortes de textos de estudantes. A proposta era construir um texto que relacionasse duas crônicas lidas em classe: “O verbo for”, de João Ubaldo Ribeiro, e “Umbigo”, de Carlos Drummond de Andrade. Ambas as crônicas relatam fatos linguísticos relacionados a práticas sociais que mudam ao longo do tempo. O texto de João Ubaldo questiona o exame vestibular e relata a conduta de um candidato cujo desconhecimento da língua incomodou o cronista. Já Drummond articula mudanças de hábitos e criação neológica.

Os estudantes, além da grande dificuldade de identificar o foco na relação entre língua e práticas sociais como tema articulador das crônicas, também demonstraram inabilidade no uso da língua, e os exemplos a seguir serão apresentados com a meta de identificar as questões linguísticas que precisam ser trabalhadas nas aulas de produção textual.

PRODUÇÃO	VERSÕES	CONTEÚDOS A TRABALHAR
Versão 1	Tais [NÃO HÁ REFERÊNCIA ANTERIOR PARA QUE USE A FORMA *tais*] palavras são chamadas de neologismos. A fim de se adaptarem às necessidades da língua para mencionar [PALAVRAS NÃO MENCIONAM, *designam, representam*] objetos ou atividades que anteriormente não existiam. ~~criaram-se~~ [AQUI CAbe usar *tais*] palavras novas que foram [SE A CRIAÇÃO É INCORPORADA, LOGO, USE O PRESENTE] agregadas ao idioma. Essa constante transformação [DE QUÊ?] se deve aos usos e costumes da população, já que a língua é viva e está em permanente mutação, acompanhando, assim, as mudanças da sociedade.	Referenciação pronominal Seleção vocabular Paralelismo no emprego das formas verbais
Reescritura 1	Tais [ERRO PERMANECE] palavras são chamadas de *neologismos*. Criam-se palavras novas que foram [ERRO PERMANECE] agregadas ao idioma a fim de se adaptarem às necessidades da língua para mencionar [ERRO PERMANECE] objetos ou atividades que anteriormente não existiam. A constante transformação [DE QUÊ?] se deve aos usos e costumes da população já que a língua é viva e está em permanente mutação acompanhando assim as mudanças da sociedade.	Emprego de determinantes em prol da clareza dos dados do texto
Reescritura 2	As palavras novas são chamadas de *neologismos*. Criam-se palavras que são agregadas ao idioma, a fim de se adaptarem às necessidades da língua para nomear objetos ou atividades que anteriormente não existiam. A constante transformação [DE QUÊ?] se deve aos usos e costumes da população, já que a língua é viva e está em permanente mutação, acompanhando, assim, as mudanças da sociedade.	

Tabela 1 - Exemplo da Aluna A

Observe-se que *a constante transformação* permaneceu sem determinante, todavia não prejudica a compreensão do texto.

PRODUÇÃO	VERSÕES	CONTEÚDOS A TRABALHAR
Versão 1	A palavra *sambódromo* começou como neologismo. Antes da popularização desse termo, os nomes ~~mais~~ [NÃO AFIRME O QUE NÃO PODE COMPROVAR] usados para se referir a tal [NÃO HÁ REFERÊNCIA ANTERIOR PARA QUE USE A FORMA *tal*] lugar [EXPLIQUE QUE LUGAR É ESSE PARA EM SEGUIDA NOMEÁ-LO] eram *passarela do samba e avenida do samba*. Darcy Ribeiro, pensando na palavra *samba* e no sufixo *ódromo*, [NÃO AFIRME O QUE NÃO PODE COMPROVAR] ~~do grego *drómos*, que significa via, caminho,~~ [DADO DISPENSÁVEL] propôs o nome *sambódromo* que foi bem aceito pela mídia e pela população. A expressão ~~provou-se prática na pronúncia e~~ [NÃO AFIRME O QUE NÃO PODE COMPROVAR] permitia que ~~as pessoas fizessem~~ [DADO DISPENSÁVEL] uma associação a termos [NOMENCLATURA TÉCNICA DEVE SER USADA COM CRITÉRIO] formas como *hipódromo, autódromo, kartódromo*, sendo, mais tarde, oficializada.	Informações textuais devem ser comprováveis. Logo, é preciso pesquisar e reunir fontes para endossar o que se informa no texto. Evitar informações que não fazem o texto progredir, portanto são dispensáveis. O emprego de nomenclatura técnica deve ser feito com parcimônia, para não incorrer em erro que pode prejudicar a compreensão do texto.
Reescritura 1	A palavra *sambódromo* começou como neologismo. Antes da popularização desse termo, os nomes mais usados para se referir a tal [ERRO PERMANECE] lugar [ERRO PERMANECE] eram *passarela do samba e avenida do*	Referenciação

	samba. Darcy Ribeiro, pensando na palavra *samba* e no sufixo *ódromo*, do grego *drómos*, que significa via, caminho, [ERRO PERMANECE] propôs o nome *sambódromo* que foi bem aceito pela mídia e pela população. A nova forma baseou-se em palavras preexistentes como *hipódromo, autódromo, kartódromo*.	pronominal
Reescritura 2	A palavra *sambódromo* começou como neologismo. Antes da popularização desse termo, os nomes mais usados para se referir ao lugar do desfile das escolas de samba eram *passarela do samba e avenida do samba*. Darcy Ribeiro propôs o nome *sambódromo* que foi bem aceito pela mídia e pela população. A nova forma baseou-se em palavras preexistentes como *hipódromo, autódromo, kartódromo*.	

Tabela 2 - Exemplo da Aluna Z

Vale notar que a segunda reescritura costuma apresentar evolução significativa na forma.

PRODUÇÃO	VERSÕES	CONTEÚDOS A TRABALHAR
Versão 1	A partir do estudo das crônicas "O verbo For" e "Umbigo" é possível pensar sobre fatos e costumes que mudaram com o tempo, embora com avaliações diferentes, no âmbito linguístico e social. Em relação à mudança linguística, os textos apresentam, respectivamente, a invenção do "verbo for" [DESCONHECIMENTO DA FLEXÃO DOS VERBOS *ser* e *ir*] que ~~*a priori*~~ [EVITAR ESTRANGEIRISMO DESNECESSÁRIO.] seria verbo "ser" ou "ir" [SUBSTITUIR AS ASPAS PELO ITÁLICO], ~~mas que aparece como uma nova conjugação~~ [O CRONISTA CONJUGA COMO DEBOCHE], e [de – INCLUIR A PREPOSIÇÃO PARA ATENDER AO PARALELISMO: *a invenção de X e de Y*] "bicicletar" [SUBSTITUIR AS ASPAS PELO ITÁLICO] que seria o ato de andar de bicicleta.	Distinguir erro e criação linguística. Distinguir forma verbal e verbo. Trabalhar o paralelismo sintático, com ênfase no emprego de preposições. Relação entre tempos e modos verbais na produção de concessivas. Valor do itálico nas formas em menção e das aspas na conotação.
Reescritura 1	A partir do estudo das crônicas "O verbo For" e "Umbigo" é possível pensar sobre fatos e costumes que mudaram com o tempo, embora com avaliações diferentes, no âmbito linguístico e social. Em relação à mudança linguística, os textos apresentam, respectivamente, a invenção do *verbo for* que seria [CUMPRE MOSTRAR O EQUÍVOCO COM O USO DE UMA CONCESSIVA] apenas uma flexão do verbo *ser* ou do *ir*, e [ERRO PERMANECE] *bicicletar* que seria o *ato de andar de bicicleta*.	
Reescritura 2	A partir do estudo das crônicas "O verbo For" e "Umbigo" é possível pensar sobre fatos e costumes que mudaram com o tempo, embora com avaliações diferentes, no âmbito linguístico e social. Em relação à mudança linguística, os textos apresentam, respectivamente, a invenção do *verbo for* embora fosse apenas uma flexão do verbo *ser* ou do *ir*, e de *bicicletar* que seria o *ato de andar de bicicleta*.	

Tabela 3 - Exemplo da Aluna K

Comentários icônico-funcionais

O processo de orientação de escritura praticado é, indiscutivelmente, trabalhoso para o docente. Todavia, tem-se mostrado eficiente, uma vez que não apenas aponta um erro, mas indica como solucioná-lo. Ademais, demonstra que os dados gramaticais e semânticos são responsáveis pela produção da iconicidade, contemplando assim as metafunções ideacional e interpessoal por meio de um trabalho textual consciente.
Para objetivar, produzimos a seguinte tabela, com base nas anotações nos textos discentes usados como exemplo.

CONTEÚDO A TRABALHAR	FUNCIONALIDADE	ICONICIDADE
Referenciação pronominal	Objetivação da ideia e situação da informação no plano do texto.	Correlação explícita de formas textuais
Seleção vocabular	Precisão da informação	Indicação objetiva dos dados textuais Indicador da adequação da variedade linguística ao gênero do texto
Paralelismo no emprego das formas verbais	Demonstração da ordem do raciocínio	Relação explícita entre termos
Emprego de determinantes em prol da clareza dos dados do texto	Objetivação da informação	Indicação objetiva dos dados textuais
Distinguir erro e criação linguística.	Precisão da informação	Indicação objetiva dos dados textuais
Distinguir forma verbal e verbo.	Precisão da informação	Indicação objetiva dos dados textuais
Trabalhar o paralelismo sintático, com ênfase no emprego de preposições.	Articulação entre termos	Relação explícita entre termos
Relação entre tempos e modos verbais na produção de concessivas.	Articulação entre termos	Relação explícita entre termos
Valor do itálico nas formas em menção e das aspas na conotação.	Explicitação	Ênfase
Informações textuais devem ser comprováveis. Logo, é preciso pesquisar e reunir fontes para endossar o que se informa no texto.	Fundamentação das ideias expressas	Indicação de autoridade informacional
Evitar informações que não fazem o texto progredir, portanto são dispensáveis.	Selecionar ideias	Formas dispensáveis são atrapalham a compreensão

O emprego de nomenclatura técnica deve ser feito com parcimônia, para não incorrer em erro que pode prejudicar a compreensão do texto.	Precisão da informação	Indicação objetiva dos dados textuais

Tabela 4 – Conteúdos a trabalhar

A relação entre valor funcional e valor icônico comprova a sua operacionalidade na orientação da produção de textos.

Conclusão

A partir da constatação de que a melhor forma de aprender é pela prática, pela experimentação, vimos testando a produtividade da teoria da iconicidade verbal no desenvolvimento da competência verbal na leitura e na produção de textos. Para referendar essa proposta, traz-se a afirmação de Bazerman (*Apud* Hoffnagel; Dionísio. 2006: 87) de que "quase todas as palavras e frases que usamos já havíamos ouvido ou visto antes". No entanto, essa aquisição tácita não resolve sozinha o desenvolvimento da competência verbal. Como sujeitos ativos, os falantes precisam saber/poder recombinar as peças linguísticas, segundo suas necessidades comunicacionais imediatas. Temas, propósitos, interlocutores específicos, demandam, entre outras coisas, adequação lexical em prol da garantia da interação. Assim sendo, Bakhtin e Bazerman fornecem subsídios para a produção de um ensino de língua fundado na observação e experimentação de práticas efetivas de linguagem que, de algum modo, servirão de modelo para novas práticas. Essa é a prática em que acreditamos e que buscamos difundir.

Iconicidade verbal e gramática sistêmico-funcional são duas redes que se cruzam na captura do processo de semiose nos textos. Com essa ferramenta, as práticas de ensino de língua portuguesa podem aperfeiçoar-se progressivamente e minimizar as explicações subjetivas. Embora saibamos que a expressão é individual, também sabemos que a expressão se manifesta por meio da representação textual. Qualquer texto produzido em qualquer código é passível de tradução verbal. Logo, o código verbal é a mais importante das aquisições escolares, a qual implica domínio das estratégias de seleção e combinação das formas linguísticas em prol da inteligibilidade do texto.

Vale relembrar que os ensinamentos de Bakhtin (2003) — o domínio da língua não se faz por meio do exclusivo convívio com dicionários e gramáticas, senão, ao contrário, pelo contato com enunciados reais que atestam a flexibilidade e a variabilidade dos signos verbais — subsidiam nossa proposta. A discussão dos textos produzidos pelos discentes permite que sejam fornecidas as informações gramaticais e semânticas diretamente nos trechos problemáticos. O redator, ao reler seu texto, verifica os erros cometidos e recebe instruções de como não repeti-los. Dessa forma é possível mostrar ao estudante *por que* seu enunciado está errado e *como* poderá corrigi-lo.

Portanto, o trabalho didático deve considerar que ensinar, aprender e empregar a linguagem perpassa necessariamente pelo sujeito, que é o agente das relações sociais e o responsável pela composição e pelo estilo dos discursos. Esse sujeito se vale do conhecimento de enunciados anteriores para formular suas falas e redigir seus textos.

Por conseguinte, a escola, em especial o corpo docente, precisa participar efetivamente dos debates sociais e políticos, para que seja impulsionada a uma renovação constante, do que dependerá a manutenção de sua credibilidade social. Uma escola que permite ao aluno chegar ao ensino superior sem fluência na sua língua é uma escola fracassada.

O estudante, a seu turno, irá sentir-se muito mais seguro quando constatar sua competência verbal demonstrada pelo êxito nos trabalhos escolares, além de experimentar maior segurança na comunicação linguística, podendo assim atuar socialmente, sem passar pelo constrangimento da incomunicação.

Concluindo, ensinar a língua é capacitar os sujeitos para a representação verbal de suas ideias de forma apropriada, ajustando-as às exigências do contexto de comunicação, ou seja, do cenário onde se realiza a interação discursiva. No que tange à aprendizagem da dissertação escolar, a competência será testada nos vários certames por que passam os estudantes no período de ingresso a um curso superior. Por fim, os subsídios icônico-funcionais podem objetivar a orientação discente para o aperfeiçoamento de sua produção textual e afastar das sessões de avaliação de textos o velho e conhecido bordão discente: “mas era isso que eu queria dizer!”.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bakhtin, M. 1999. Marxismo e Filosofia da Linguagem. 9. ed. São Paulo: Hucitec.
_____ 2003. Estética da criação verbal. Trad. Paulo Bezerra. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes.

Brasil. 2000. *Parâmetros Curriculares Nacionais [PCN]*. Brasília/DF: Ministério da Educação e Cultura.

_____. 2002. *PCN+ Ensino Médio. Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias.* Brasília/DF: MEC.

Eco, U. 2001. *Interpretação e superinterpretação.* São Paulo: Martins Fontes.

Garcia, O. M. 2007. *Comunicação em prosa moderna: aprenda a escrever, aprendendo a pensar. 26. ed.* Rio de Janeiro: Editora FGV.

Halliday, M. A. 2004. *An Introduction to Functional. Revised by Matthiessen M. I. M. [1st ed. 1985]* 3 ed.. London: Edward Arnold.

Hoffnagel, J. C., & Dionisio, A. P. 2006. *Gênero, Agência e Escrita. Charles Bazerman.* São Paulo: Cortez.

Marcuschi, L. A. 2008. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão.* São Paulo: Parábola.

Miller, C. R. 1994. Genre as social action. In: A. Freedman, & P. . Medway, *Genre and the new rhetoric.* pp. 23-42.. London: Taylor & Francis.

Peirce, C. S. 1931-58. *Collected Papers. [CP] Vols. 1-6, eds. Charles Hartshorne and Paul Weiss, vols. 7-8, ed. Arthur W. Burks.* Cambridge , Mass: Harvard Univ. Press.

Santaella, L. 2001. A matriz verbal e suas modalidades. In: L. Santaella, *Matrizes da Linguagem e pensamento. Sonora. Visual. Verbal.* pp. 261-367. São Paulo: FAPESP/Iluminuras.

Schneuwly, B. &. 2011. Os gêneros escolares - Das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: B. Schneuwly, & J. e. Dolz, *Gêneros orais e escritos na escola* pp. 61-80. Campinas/SP: Mercado de Letras.

Simões, D. 2007. Projeto de texto e iconicidade: uma reflexão sobre a eficácia comunicativa. *CASA. Cadernos de Semiótica Aplicada. Vol. 5.n.1*, pp. 1-14.

_____. 2007. *Iconicidade e Verossimilhança. Semiótica aplicada ao texto.* Rio de Janeiro: Dialogarts.

_____. 2009. *Iconicidade Verbal: Teoria e Prática.* Rio de Janeiro: Dialogarts.

_____. 2010. Contribuições para desenvolvimento do domínio lexical. *Acta Semiotica et Linguistica - Vol. 15 – Ano 34 – N° 2*, pp. 101-116.

SIMPÓSIO 27

FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE PL2/PLE: PERSPECTIVAS DE LÁ E DE CÁ

COORDENADORES

Adriana Albuquerque
(Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro)

Livia Assunção
(Università di Bologna / Johns Hopkins University)

De volta ao futuro da língua portuguesa.
Atas do V SIMELP - Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa
Simpósio 27 - Formação do professor de PL2/PLE: perspectivas de lá e de cá, 3509-3526
ISBN 978-88-8305-127-2
DOI 10.1285/i9788883051272p3509
http://siba-ese.unisalento.it, © 2017 Università del Salento

CASOS DE FLUTUAÇÃO NO EMPREGO DO MODO SUBJUNTIVO NO PORTUGUÊS BRASILEIRO: UMA INVESTIGAÇÃO

Adriana Albuquerque (PUC-Rio)[1]
Martina Farias (PUC-Rio)

RESUMO
Vinculado à linha de pesquisa em Estudos da Linguagem, que tem como tema casos de flutuação no emprego do modo subjuntivo no português brasileiro e seu impacto no processo de ensino-aprendizagem de português como língua estrangeira (PLE) e/ou como segunda língua (PL2E), o presente trabalho pretende (1) investigar a tensão existente entre a regularidade e a flutuação no uso do subjuntivo, além de (2) identificar e analisar diferentes situações em que ocorrem essas variações no referido modo verbal do português e (3) apresentar caminhos didáticos para o ensino e a aprendizagem de particularidades relativas ao assunto em questão. Nessa perspectiva, aprofundar o tema faz-se necessário, uma vez que os alunos de nível avançado, ao perceberem esses casos de flutuação, colocam em questionamento as regras anteriormente aprendidas e memorizadas, desenvolvendo sentimentos de insegurança quanto as suas capacidades linguísticas. No que tange à base teórica, este trabalho está inserido em uma corrente funcionalista da língua. Partindo do princípio de que um modelo adequado de gramática requer tanto a aplicação de uma organização em camadas quanto o reconhecimento de vários níveis de análise, Hengeveld (2004) defende que há diversas razões para que a GF (Gramática Funcional) se expanda da gramática da sentença para a gramática do discurso. Assim, partindo de uma descrição da língua que se assemelhe cada vez mais ao processamento linguístico do indivíduo, esse trabalho visa descrever a língua por meio de seus aspectos funcionais. Para isso está sendo realizado um levantamento bibliográfico da literatura que trata do assunto, além de uma coleta de dados a partir de informações disponibilizadas pelo site da Linguateca. No que diz respeito aos resultados preliminares pode-se perceber por meio de pesquisas já iniciadas no tema, o quão relevante é apresentar aos alunos de níveis avançados os casos de flutuação do subjuntivo no português brasileiro.

PALAVRAS-CHAVE: subjuntivo, correlação verbal, português para estrangeiros

1 ALBUQUERQUE, PUC-Rio, Departamento de Letras. Rua Marquês de São Vicente, 225, CEP 22451-900, Gávea, Rio de Janeiro, Brasil; adri@puc-rio.br.

1. Introdução

Em estudos de orientação gerativo-transformacional, Azevedo (1976) já tratava do subjuntivo em português, focalizando aspectos relativos à competência linguística. Apesar de não ter como escopo de seu trabalho os fenômenos que envolvem a escolha dos tempos verbais, o autor faz algumas importantes considerações sobre o assunto quando trata do subjuntivo em orações subordinadas adverbiais. Neste ponto, afirma que os dados analisados, por ele, apesar de não serem muito extensos, apontavam para dois expressivos grupos: 1) aquele que sempre introduz orações adverbiais que incluem uma forma subjuntiva e 2) aquele que introduz orações adverbiais que podem ter o verbo no indicativo ou no subjuntivo. Ao primeiro grupo, pertencem as chamadas conjunções concessivas e finais. Ou seja, o estudo parece apontar uma restrição gramatical que obriga o emprego do modo subjuntivo com um conjunto de conjunções que expressam concessão ou finalidade. Nas seções III e IV da referida obra, Azevedo (1976) tece algumas considerações sobre a correlação verbal esperada na construção das subordinadas substantivas e adverbiais e, sem se ater a esta questão de modo mais aprofundado, conclui que

> O subjuntivo só ocorre em orações subordinadas, e apenas quando certas condições, mencionadas nas seções III e IV, se encontram satisfeitas. Sem embargo, às vezes, o subjuntivo deixa de manifestar-se, ainda quando aquelas condições existem. Por exemplo, não é raro coexistirem, na fala de uma mesma pessoa, orações como as de (1) e as de (2):
>
> **(1)** a) Eu quero que você fala com ele.
> b) Se eu tinha dinheiro, eu ia lá.
> c) É uma pena que você chegou atrasado.
>
> **2)** a) Eu quero que você fale com ele.
> b) Se eu tivesse dinheiro eu ia lá [ou iria] lá.
> c) É uma pena que você tenha chegado atrasado.
>
> (op. cit. p. 50)

A partir dessas observações, podemos verificar o quanto o tema deste artigo já trazia provocações nos estudiosos que, embora não estivessem pensando em um estudo de base funcional-discursiva, apontavam para a importância de se realizar uma pesquisa que pudesse analisar a questão, levando em consideração

> além do aspecto teórico do problema, suas possíveis correlações com aspectos não linguísticos da estrutura social – por exemplo, classe social,

> grau de instrução dos falantes, o grau de formalidade da situação em que se desenrola o ato comunicativo etc.
> (op. cit. p. 51)

Neste sentido, este nosso trabalho visa, portanto, a contribuir para a descrição do português para a área de ensino de português como segunda língua ou como língua estrangeira, tendo a exploração de corpora eletrônico como subsídio para o estudo e descrição linguística (Sampson, 2002; Santos, 2008, 2014) e a base teórica fundamentada em aspectos funcionais da Gramática Funcional do Discurso (Hengeveld, 2004). É importante ressaltar que não nos interessa, nesta pesquisa, abordar os aspectos formalistas a que se propõe, também, a referida teoria.

No que diz respeito aos objetivos macros de nossa pesquisa, apresentamos três princípios norteadores: (1) investigar a tensão existente entre a regularidade e a flutuação no uso do subjuntivo para alunos de nível avançado de Português como Segunda Língua (PL2E) e de Português como Língua Estrangeira (PLE), (2) identificar e analisar diferentes situações em que ocorrem essas variações no referido modo verbal do português brasileiro e (3) apresentar caminhos didáticos para o ensino e a aprendizagem de particularidades relativas ao assunto em questão.

2. Pressupostos teóricos

Um dos princípios norteadores de uma Gramática Funcional é o de que o sistema linguístico e suas peças são indissociáveis das funções que têm de exercer. Segundo Dik (1989 apud Neves, 1994), a teoria advoga que um primeiro sistema, que contém as regras semânticas, sintáticas, morfológicas e fonológicas serve como instrumento para um segundo, o qual é constituído pelas regras pragmáticas que regem os padrões interacionais em que as expressões linguísticas governadas pelo primeiro sistema são empregadas.

Desta forma, vemos que uma gramática funcional é acessível às pressões de uso e leva em consideração a competência comunicativa segundo a qual o processo tradicional de descrição gramatical deve ser associado à descrição das regras para o uso social apropriado da linguagem, marcado por variáveis, níveis e módulos para caracterizar a função comunicativa da linguagem.

Em nossa pesquisa, abordamos, mais especificamente, os conceitos da Gramática Funcional do Discurso (GFD), desenvolvida por Hengeveld (2004), porque, apesar de tal modelo de análise entender a gramática como um sistema formalizado que incorpora fenômenos inerentes à construção do discurso pelos interlocutores, também defende a ideia de que para se entender o estrutural deve se considerar **a semântica, a intenção do falante e sua relação com a construção do discurso, e sua influência no uso deste, considerando-se que tais relações são expressas por meio de estratégias comunicativas.**

Para a análise, escolhemos as duas camadas verticais que representam os aspectos **interpessoal** e **representacional** da linguagem. Deste modo, de acordo com Camacho (2006), a oração passa a ser vista como a representação de um ato de fala, estando localizada num tempo e espaço e podendo ser avaliada no que se refere a suas condições de felicidade.

Segundo Hengeveld (2004), o nível Interpessoal se refere à estratégia linguística adotada por um falante ao usar uma dada unidade linguística em seu enunciado. O nível mais alto, *Move*, corresponde a uma contribuição autônoma do falante para uma interação contínua, que, na fala, geralmente, corresponde a um turno. Tais *Moves* são dotados de unidades linguísticas que exercem funções retóricas, relativas à estruturação global do discurso, e de unidades linguísticas que exercem funções pragmáticas, relativas ao modo como os falantes constroem seus enunciados tendo em mente a interpretação que o ouvinte fará. O que temos, então, é a consideração, nesse nível dos participantes, acerca da força das ilocuções de cada ato discursivo e do conteúdo comunicado.

Por sua vez, o nível Representacional se refere à função textual dos elementos linguísticos usados pelo falante em seu enunciado. O nível mais alto é o Episódio, o qual apresenta "um conjunto semanticamente coerente de conteúdos proposicionais" (CAMACHO, 2006, pág.177).

3. Metodologia

A pesquisa empreendida é de base qualitativa e quantitativa. A coleta de dados foi realizada a partir de informações disponibilizadas pelo site do Linguateca, basicamente, a partir de dois corpus.

O Linguateca é um centro de recursos, distribuído para o processamento computacional da língua portuguesa, servindo a comunidade que se dedica ao processamento da língua portuguesa. Tem como objetivo particular facilitar o acesso aos recursos já existentes, por meio do desenvolvimento de serviços de acesso na rede e mantendo um portal com informação útil.

Dentre os vários recursos disponibilizados, escolhemos, prioritariamente, dois acessos a corpus brasileiros. As informações mais pertinentes sobre estes corpus são fornecidas no próprio site do linguateca. Vejamos, a seguir, suas características:

1) **Corpus Brasileiro** - uma coletânea de aproximadamente um bilhão de palavras de português brasileiro, resultado de projeto coordenado por Tony Berber Sardinha, (GELC, LAEL, Cepril, PUCSP), com financiamento da Fapesp.

2) **Floresta Sintáctica**- um conjunto de frases analisadas (morfo)sintaticamente contendo textos em português (do Brasil e de Portugal) anotados (analisados) automaticamente pelo analisador sintático PALAVRAS (Bick 2000) e revistos por linguistas. O projeto é uma colaboração entre a Linguateca e o projecto VISL.

(cf: http://www.linguateca.pt/ACDC/)

Foram analisados nos corpus supracitados casos de regularidade e de flutuação do modo subjuntivo que envolvem a utilização de alguns conectivos, introdutórios das orações subordinadas. Vale lembrar que, conforme dito anteriormente, mostra-se extremamente relevante para este trabalho, que busca identificar e analisar as condições de flutuação do modo em análise, tanto a descrição do uso sistematizado quanto a descrição dos casos em que a flutuação ocorre. Neste sentido, dados de base qualitativa e quantitativa nos ajudam a compreender quais são os casos de flutuação que ocorrem com mais frequência e quais são as intenções do falante ao escolher um ou outro modo para realizar seu discurso em um dado contexto. Neste artigo, particularmente, apresentamos a análise de dados coletados no corpus do Floresta Sintática.

4. Análise dos dados

4.1 Considerações iniciais

Analisar casos de flutuação do uso do subjuntivo não quer dizer acreditar que tal modo não esteja mais sendo utilizado, de forma geral, no português do Brasil. A nossa hipótese é de que ocorrem casos de flutuação que são mais ou menos aceitos, em determinados ambientes linguísticos, e que somente uma pesquisa descritiva, com base em usos efetivos da língua em diferentes contextos, poderá comprovar que casos devem ser apresentados ou não ao aluno estrangeiro.

Não podemos afirmar que o subjuntivo "morreu", tomando como base a língua informal como única variante de análise. Por outro lado, também, não podemos nos basear, apenas, em determinados tempos do subjuntivo para afirmar que não utilizamos mais este modo verbal. Neste artigo, são apresentadas algumas reflexões acerca do presente e do futuro do referido modo. Contudo, acreditamos ser de extrema relevância a realização de trabalhos outros que abranjam os outros tempos do subjuntivo, sejam eles simples ou compostos.

Uma das motivações para realizar esta pesquisa, sem dúvida alguma, foi a constatação de que não apenas os estrangeiros de diversos países, durante as aulas de português da PUC-Rio, utilizavam diferentes tempos e modos em situações que a tradição gramatical prescreve apenas uma única forma como correta, mas também pelo fato de constatarmos, a partir da análise de dados fornecidos pelo Linguateca, que tal fenômeno ocorre, em maior ou menor grau, no uso efetivo que o falante nativo do português brasileiro realiza da língua.

A título de ilustração, apresentamos o advérbio **talvez**, que, teoricamente, é um exemplo de vocábulo que demanda o uso do modo subjuntivo (*talvez ele vá, talvez ele tenha ido, talvez ele fosse, talvez tivesse ido*). Contudo, o linguateca, em um mecanismo de busca de caráter quantitativo, aponta-nos o emprego do referido advérbio com diversos modos, tempos e formas nominais. Vejamos:

Tempos	Ocorrências	%
Presente do subjuntivo	1234	66,31%
Pretérito imperfeito do subjuntivo	250	13,43%
Pretérito perfeito composto do subjuntivo	183	9,83%
Particípio passado	49	2,63%
Infinitivo	41	2,20%
Pretérito mais que perfeito composto do subjuntivo	40	2,15%
Gerúndio	21	1,13%
Presente do indicativo	12	0,64%
Infinitivo + acusativo	6	0,32%
Futuro do pretérito	3	0,16%
Futuro do indicativo	3	0,16%
Perfeito ou mais que perfeito do indicativo	3	0,16%
Pretérito mais que perfeito do subjuntivo	2	0,11%
Presente do indicativo na forma progressiva	2	0,11%
Presente do indicativo na voz passiva	2	0,11%
Presente do indicativo na voz passiva	2	0,11%
Pretérito perfeito do indicativo	2	0,11%
Presente do indicativo no futuro perifrástico	2	0,11%
Presente na forma progressiva	1	0,05%
Pretérito Mais que perfeito do indicativo	1	0,05%
Pretérito imperfeito do indicativo na voz passiva	1	0,05%
Gerúndio + acusativo	1	0,05%
Pretérito perfeito do indicativo na voz passiva	1	0,05%
Pretérito imperfeito do indicativo	1	0,05%

Em trabalho realizado na linha de pesquisa de Estudos da Linguagem, na área de Descrição do Português: ensino e tecnologia, da PUC-Rio, Albuquerque (2007) discorre sobre a descrição e a análise de um conjunto de conectivos que permitem ou não casos de flutuação. A autora observa que entre os possíveis fatores que podem determinar a escolha do presente do subjuntivo em situações nas quais se esperava encontrar o futuro do subjuntivo, estão:

a) O tipo de modalidade da linguagem – oral e escrita;
b) O tipo de registro de linguagem – formal e informal;
c) A tipologia semântica dos verbos; e
d) A escolha do conectivo temporal de acordo com a ideia de posteridade, como, por exemplo, “depois que”, simultaneidade “enquanto” e habitualidade “sempre que”.

Vale destacar que fatores excepcionais como esses, os quais interferem constantemente no uso do modo subjuntivo, flexibilizando de variadas maneiras os parâmetros para o uso desse modo verbal, comumente não são apresentados aos aprendizes de PL2 e de PLE. Saliente-se, porém, que em alguns casos esses usos configuram objeto de investigação linguística ainda bastante inconclusiva, embora trabalhos como esse se debrucem em analisar esses possíveis desencadeadores de flutuações. Nesse contexto, os alunos de níveis avançados, a quem inclusive se destina essa pesquisa, ao entrarem em contato com a língua viva, não higienizada, falada do lado de fora da sala de aula, não raramente identificam esses casos de variação e colocam à prova todos os seus conhecimentos adquiridos sobre o modo subjuntivo, até então, na medida em que veem todas as suas certezas, no uso desse modo, abaladas. A esse encontro deve-se, muitas vezes, o sentimento de insegurança que se instala sobre nossos aprendizes, e que é capaz, inclusive, de promover entre eles um retrocesso, visto que muitos dizem frases do tipo: “eu achei que sabia usar o subjuntivo”.

Assim, neste trabalho, com o objetivo de buscar oferecer aos aprendizes de PL2 e de PLE uma melhor compreensão dos fenômenos linguísticos aos quais eles se veem expostos, foram pesquisadas dentre os aspectos desencadeadores de flutuação no modo subjuntivo aqueles decorrentes do uso de conectivos temporais, como por exemplo, o conectivo “quando”, que embora não obrigue o uso do subjuntivo, apresenta casos de flutuação muito frequentemente. Também, verificamos o emprego do conectivo condicional “caso”, que por sua vez, de acordo com a tradição gramatical, obriga o uso do modo subjuntivo.

Sabe-se de acordo com as regras de sistematização do uso do subjuntivo, contrariamente ao que ocorre com conectivos que obrigam o uso do mesmo, como por exemplo, “antes que” e “até que”, que com os conectivos que não obrigam o uso do subjuntivo, caso queira expressar ideia de futuro, usa-se o tempo futuro. Contudo, nas situações que tem aparecido muito comumente nas flutuações desencadeadas por esses

conectivos, usa-se ao invés do futuro, o presente. Pode-se dizer que essa flutuação deve-se a aspectos não somente de caráter gramatical, mas especialmente de caráter cultural, na medida em que estão aí envolvidos aspectos que dizem respeito à tolerância do brasileiro em situações de não-pontualidade (cf. Albuquerque, 2007).

Segundo Mackenzie (1992), ao estudar-se a sistemática da língua pode-se esperar encontrar aspectos funcionais. Para o funcionalismo o aspecto primordial nos estudos da linguagem é a competência comunicativa do falante, isto é, sua capacidade não apenas de codificar e decodificar expressões, como também sua capacidade de interpretar essas expressões e usá-las de forma interacionalmente satisfatória. Dessa forma, pode-se dizer que aspectos culturais de um povo perpassam a estrutura de sua língua, na medida em que nas funções dadas pelos usuários de uma língua às formas linguísticas, muito se faz transparecer da personalidade de um povo.

Mostra-se possível assim, relacionar a aparente "tolerância" linguística do brasileiro para a construção e a aceitabilidade dos casos de flutuação do subjuntivo com os conectivos temporais: a não-pontualidade do brasileiro seria dessa forma associada a sua forte tendência em variar o uso do subjuntivo em contextos onde as ideias introduzidas pelos conectivos são realizadas simultânea ou posteriormente ao ponto dêitico da enunciação.

4.2 A sistematização prescrita

Com base na tradição gramatical, podemos afirmar que há uma exigência de uso do modo subjuntivo em dadas situações previstas pelo sistema linguístico. Assim temos:

A) Usamos presente do subjuntivo ou perfeito do subjuntivo quando, nos casos previstos para tais formas verbais, o verbo da oração principal está no presente do indicativo (*eu falo*), ou no futuro do presente do indicativo (*eu falarei*), ou no imperativo (*fale*):

Exs.: Espero que você faça uma boa viagem.
Espero que você tenha feito uma boa viagem.

B) Usamos futuro do subjuntivo ou futuro composto do subjuntivo quando, nos casos previstos para tais formas verbais, o verbo da oração principal está no presente do indicativo (*eu falo*), ou no futuro do presente do indicativo (*eu falarei*), ou no imperativo (*fale*):

Exs.: Eu faço as obras assim que ele autorizar.
Eu faço as obras assim que ele tiver autorizado.

C) Usamos imperfeito do subjuntivo (falasse) ou mais-que-perfeito do subjuntivo (tivesse falado) quando, nos casos previstos para tais formas verbais, o verbo da oração principal está no perfeito do indicativo (eu falei), ou no pretérito imperfeito do indicativo (eu falava), ou no pretérito mais-que-perfeito do indicativo (tinha falado), ou no futuro do pretérito (falaria):

Exs.: Eu exigi que	ele estudasse.
Eu exigia que	ele tivesse estudado inglês.
Eu tinha exigido que	
Eu exigiria que	

ATENÇÃO: Com as conjunções *se, quando, logo que, assim que, depois que, sempre que, enquanto, conforme, como, à proporção que, à medida que e quanto mais/menos* usamos:

➔ NA ORAÇÃO PRINCIPAL o futuro do pretérito do indicativo ou o imperfeito do indicativo e NA 2a ORAÇÃO, o imperfeito do subjuntivo ou o mais-que-perfeito do subjuntivo

Eu cantaria CASO me dessem dinheiro.
Quando eu era pequeno, eu cantava CASO tivessem me dado dinheiro.

4.3 Os conectivos CASO e QUANDO

Os dados, abaixo, demonstram a parte inicial de nossa pesquisa, ainda em

desenvolvimento, no curso de Formação de Português para Estrangeiros da PUC-Rio e, por esta razão, não são apresentados com uma análise mais aprofundada. Entretanto, as ideias surgidas até o momento, apontam para a necessidade de desenvolvermos mais trabalhos acadêmicos que envolvam não apenas as orações subordinadas introduzidas por conectivos condicionais e temporais, mas também, pelas orações substantivas subjetivas e objetivas diretas que, muitas vezes, de acordo com determinadas restrições gramaticais previstas pela tradição gramatical parecem nos impor o emprego do modo subjuntivo.

Vejamos o resultado das ocorrências encontrados:

4.3.1 A regularidade do conectivo CASO: dados da Floresta Sintática

Resultados da procura

Fri Oct 2 01:24:36 WEST 2015

Procura: **[lema="caso" & variante="BR"]@ [pos!="V"]* [temcagr=".*SUBJ"]**
Pedido de uma concordância em contexto
Corpo: Floresta Sintá(c)tica v. 2.5

414 ocorrências.

Concordância

Procura: **[lema="caso" & variante="BR"]@ [pos!="V"]* [temcagr=".*SUBJ"]**.

---

id=31 cad="Dinheiro" sec="eco" sem="94b": **Caso a opção seja** pelo aparelho multiuso, o comprador deve checar se o produto tem assistência técnica, diz ela .

---

id=36 cad="Esporte" sec="des" sem="94b": Caio entra no lugar de Catê, **caso ele seja** suspenso hoje pela manhã

---

id=97 cad="Cotidiano" sec="soc" sem="94b": **Caso não haja** fila, o período de uso pode ser maior .

4.3.2 A flutuação do conectivo CASO: dados da Floresta Sintática

Resultados da procura

Sat Oct 3 03:39:25 WEST 2015

Procura: **[lema="caso" & variante="BR"] @[temcagr="IND"]**
Pedido de uma concordância em contexto
Corpo: Floresta Sintá(c)tica v. 2.5

Nenhum caso foi encontrado!

4.3.3 A regularidade do conectivo QUANDO: dados da Floresta Sintática

Resultados da procura

Fri Oct 2 01:36:28 WEST 2015

Procura: **[lema="quando" & variante="BR"] @[temcagr="FUT_SUBJ"]**
Pedido de uma concordância em contexto
Corpo: Floresta Sintá(c)tica v. 2.5

172 ocorrências.

Concordância

Procura: **[lema="quando" & variante="BR"] @[temcagr="FUT_SUBJ"]**.

---

id=1048 cad="Brasil" sec="pol" sem="94b": Assessores de FHC, porém, assinalam que o governo só deve atacar quem considera especulador **quando tiver** certeza absoluta de que não haverá obstáculos jurídicos .

---

id=1138 cad="Tudo" sec="nd" sem="94b": " Comecei a preparar estoques no final de dezembro, porque **quando chegar** em setembro não existem mais camisetas ", diz .

---

id=1447 cad="Turismo" sec="soc" sem="94b": Isso só vamos conseguir **quando fizermos** o que diz o relator do Banco Mundial :

4.3.4 A flutuação do conectivo QUANDO: dados da Floresta Sintática

Resultados da procura

Fri Oct 2 01:37:51 WEST 2015

Procura: **[lema="quando" & variante="BR"] @[temcagr="PR_SUBJ"]**
Pedido de uma concordância em contexto
Corpo: Floresta Sintá(c)tica v. 2.5

4 ocorrências.

Concordância

Procura: **[lema="quando" & variante="BR"] @[temcagr="PR_SUBJ"]**.

3 ocorrências.

id="1694" titulo="a greve jack london 1": O final chegará quando se satisfaçam nossas reivindicações, e nossas reivindicações serão satisfeitas **quando tenhamos** rendido pela fome os nossos patrões, do mesmo modo que nos renderam a nós muitas vezes no passado. "

id="1729" titulo="arraiais uma tradicão de sete-decadas": Mas também havia outras danças tradicionais como As Pastorinhas, cujos primeiros registros são obra dc dona Estcla Barbosa c o'scu ' Augusto, cm mcados da década dc 1940, **quando saiam** pelas ruas dos bairros Olaria e Correios (hoje Caetano Filho e São Pedro, respectivamente) , animando a criançada .

id="4146" titulo="o que o senado tem-de-melhor": Mesmo **quando tenhas** alcançado o limite extremo dos anos, estes ainda reservam prazeres. "

Nossa análise preliminar aponta que nos casos em que o conectivo obriga o uso do subjuntivo, a flutuação na oração subordinada é quase nula no que diz respeito à escolha dos modos. É o exemplo do conectivo CASO.

Segundo Camacho (2006), ainda que na Gramática Funcional os fenômenos gramaticais fossem com frequência analisados à luz do discurso, seu objeto principal de estudo era a sintaxe, uma vez que tinha como unidade máxima de sua análise as estruturas oracionais simples e complexas. No entanto, com a nova arquitetura denominada Gramática Funcional do Discurso, o objeto primordial da análise passa a ser então o próprio discurso. Essa perspectiva torna evidente o quanto o sistema linguístico é altamente influenciável e moldado por forças externas a ele. Pode-se, então, dizer que o conectivo condicional “caso” não sofre flutuação no que diz respeito à escolha do modo verbal devido a uma combinação de forças extrínsecas ao sistema da língua e decorrentes de propósitos discursivos que moldam a linguagem como instrumento de interação social.

A escolha, portanto, de um conectivo que, por restrição gramatical, exige o uso do subjuntivo, faz parte de uma estratégia linguística adotada pelo falante ao usar uma dada unidade linguística em seu enunciado. Deste modo, entram em jogo os componentes do nível interpessoal defendidos por Hengeveld (2004), ao tratar a gramática de um ponto de vista funcional e discursivo. O conectivo CASO pode ser entendido, aqui, portanto, como uma das unidades linguísticas que exercem funções pragmáticas relativas ao modo como os falantes constroem seus enunciados tendo em mente a interpretação que o ouvinte irá fazer.

Por sua vez, nos casos em que o conectivo não obriga o uso do subjuntivo, a flutuação na oração subordinada, no que tange à escolha do tempo, presente ou futuro, parece ser maior e mais bem aceita pelos brasileiros, tendo em vista que não faz uma restrição muito impositiva para a escolha do modo verbal. É o exemplo do conectivo QUANDO. Conforme Hengeveld (2004), entre as muitas razões pelas quais a Gramática Funcional expandiu-se da gramática da sentença para a gramática do discurso, está o fato de haver diversos fenômenos linguísticos que somente podem ser analisados por um conjunto de níveis que estão acima da sentença (cf. Camacho, 2006).

Nessa perspectiva, torna-se necessário olhar o fenômeno da flutuação de forma ampliada no que diz respeito às condições envolvidas no discurso que as molda. O caso de flutuação do tempo verbal desencadeado pelo conectivo temporal "quando" marca, em sua forma linguística, aspectos de natureza cultural do brasileiro no que diz respeito ao modo como, por exemplo, ele lida com questões relativas a não-pontualidade. Assim, acreditamos que, não coincidentemente, esse conectivo estabelece relações temporais simultâneas ou posteriores ao ponto dêitico da enunciação. Podemos, portanto, afirmar que o nível representacional (Hengeveld, 2004), que se refere à função textual dos elementos linguísticos usados pelo falante em seu enunciado, demanda, para uma compreensão mais abrangente dos enunciados, uma série de combinações relacionadas não somente ao discurso, mas também a questões do ponto de vista cultural.

5. Conclusão

Tendo como base uma visão funcionalista da linguagem, na qual segundo Mackenzie (1992) a gramática ocupa uma posição intermediária em relação às abordagens que dão conta apenas da sistematicidade da estrutura da língua ou da

instrumentalidade do uso da língua, a gramática funcional busca explicar as regularidades da língua por meio dela mesma por meio de aspectos recorrentes e pelos quais os falantes se comunicam eficientemente.

Nessa perspectiva de análise da língua em uso, buscou-se tratar aqui de temas bastante pertinentes, não nas gramáticas e livros didáticos de PLE/PL2, mas sim no português real, autêntico, falado diariamente por milhões de brasileiros. As flutuações no uso do modo subjuntivo aparecem, sem nenhuma de dúvida, de forma constante, ainda que, muitas vezes, passem despercebidas por ouvidos muito habituados com as artimanhas da língua materna e as suas funções transgressoras das formas.

Desse modo, no que diz respeito ao ensino-aprendizagem de português como segunda língua ou língua estrangeira, torna-se essencial que o uso das estruturas subjuntivas seja sistematizado, mas não de forma a adequá-lo dentro de padrões formais limitantes, mas sim de forma a explicitar por meio de suas pistas concretas de uso como por elas perpassam os aspectos subjetivos que estão presentes na intenção do falante.

Segundo Lantolf (2000), há evidências que mostram que é possível apropriar-se de uma segunda língua e nesse processo de aculturação não perder sua própria identidade, sua própria visão de mundo. Assim, o papel do professor de PL2E e de PLE é mediar esse processo de aculturação do aprendiz estrangeiro, oferecendo a ele acesso a uma melhor compreensão dos fenômenos linguísticos aos quais o mesmo está exposto, fazendo com que ele seja capaz de usar a língua portuguesa de forma efetiva, assimilando valores e costumes do nosso povo, sem com isso perder suas características próprias. Por tudo isso, parece relevante que o professor mostre para seus alunos os casos de flutuação do modo subjuntivo, embora reforce os princípios regulares desse modo verbal, visto que uma vez seguro das regularidades, torna-se muito mais fácil que ele se sinta apto a transitar por formas mais variadas do nosso idioma.

Por fim, apresentamos os caminhos que esta nossa pesquisa pretende, ainda, percorrer:

a) Identificar os tipos de flutuação que ocorrem com alguns conectivos temporais e condicionais,
b) Verificar a recorrência destes casos de flutuação nos casos em que o conectivo obriga o uso do subjuntivo e nos casos em que o conectivo permite o uso do indicativo e do subjuntivo,
c) Identificar, em nível discursivo, as “pistas” que levam o falante a escolher um ou outro modo verbal,

d) Apontar caminhos didáticos para o professor de PL2/PLE apresentar aos alunos os casos mais recorrentes, com o objetivo de não mostrar aos aprendizes apenas uma língua "higienizada" e
e) Motivar a realização de mais pesquisas sobre o tema, partindo de outras estruturas que demandam, de acordo com as restrições da língua, o uso do subjuntivo.

Assim, encerramos nossas reflexões preliminares acerca de um tema ainda tão pouco explorado no processo de ensino-aprendizagem do Português como Segunda Língua e como Língua Estrangeira, acreditando que, somente com trabalhos descritivos, de base funcionalista, alcançaremos níveis de excelência na elaboração de aulas e de materiais didáticos destinados ao referido público-alvo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBUQUERQUE, A. (2007). *A pontualidade e o uso dos conectivos temporais em PL2E: entendendo a cultura para entender a gramática.* In: Português Para Estrangeiros: Territórios E Fronteiras. Disponível em: http://www.letras.pucrio.br/unidades&nucleos/publicacoes/ccci/Textos%20revisados/A%20pontualidade%20e%20o%20uso%20dos%20conectivos%20temporais.pdf

AZEVEDO, M. M. (1976). **O Subjuntivo em Português.** Petrópolis, EditoraVozes.

CAMACHO, R. G. (2006) *Da gramática funcional à gramática funcional do discurso.* Signótica Especial, n. 2, pp. 167-180.

HENGEVELD, K. (2004) The architectureof a Functional Discourse Grammar. In: MACKENZIE, J. L.; GÓMEZ-GONZÁLEZ, M. A. (Ed.). **A new architecture for Functional Grammar**. Berlin: Mouton de Gruyter, pp.1-21.

LANTOLF, J. P. (2000) "Second culture acquisition: cognitive considerations" IN: HINKEL, E. (ed.) *Culture in second language teaching and learning.*2a. ed. Cambridge, UK: Cambridge UP, pp. 28-46

MACKENZIE, J. L. (1992) *What is functional grammar*? Congres International de Linguistique et Philologie Romanes, 20 Comunicação Zurich, Suisse. (Mimeogr)

NEVES, M. H. de M. (1997) *A gramática de usos é uma gramática funcional.* Alfa, São Paulo, pp. 15-24.

_____ (1994) *Uma visão geral da gramática funcional*. Alfa, São Paulo.

SAMPSON, G. (2002) *Empirical linguistics*. London and New York: Continuum.

SANTOS, D. (2008) *Corporizando algumas questões*. In: STELLA, E. O.; TAGNIN, S.; OTO, A. V. (Orgs.). **Avanços da linguística de corpus no Brasil**. Editora Humanitas: São Paulo, pp. 41-66.

SANTOS, D. (2014) *Podemos contar com as contas?* In: ALUÍSIO,S.; TAGNIN, S. (Orgs.) 11th Corpus Linguistics Conference. Cambridge (UK): Cambridge Scholars Publishing.

De volta ao futuro da língua portuguesa.
Atas do V SIMELP - Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa
Simpósio 27 - Formação do professor de PL2/PLE: perspectivas de lá e de cá, 3527-3542
ISBN 978-88-8305-127-2
DOI 10.1285/i9788883051272p3527
http://siba-ese.unisalento.it, © 2017 Università del Salento

ENSINANDO PORTUGUÊS À DISTÂNCIA: PRÓS E CONTRAS

Rosa Marina de Brito MEYER[2]

RESUMO
Em tempos de redução de custos na maior parte das universidades do mundo, o ensino de línguas está bastante ameaçado; em várias instituições, o número de disciplinas é reduzido ou até mesmo algumas línguas deixam de ser oferecidas. Para fazer frente a essa tendência, novas e criativas alternativas se tornaram necessárias. Uma experiência pioneira entre a Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio) e a State University of New York em New Paltz (SUNY-NP) levou o ensino do português como língua estrangeira a 20 alunos da universidade norteamericana. Dessa experiência depreendem-se alguns fatores favoráveis ao ensino por meios digitais, mas também alguns elementos dificultadores. Aspectos relativos às condições materiais - laboratório, conexão, etc -, à construção do material, à metodologia e dinâmica das aulas, à abordagem das estruturas do português, e à avaliação serão apresentados.

PALAVRAS-CHAVE: Português para Estrangeiros; Ensino à distância; Meios Eletrônicos; Videoconferência; Cooperação Acadêmica

1. O PROJETO

Um projeto pioneiro uniu a área de Português como Segunda Língua para Estrangeiros (PL2E) da PUC-Rio e a de *Modern Languages*[3] da State University of New York at New Paltz (SUNY-NP): o ensino de português à distância, por meio de videoconferência. Ao fim do primeiro ano de experiência, já podemos identificar alguns prós e contras advindos deste tipo de ensino-aprendizagem.

2 PUC-Rio, Departamento de Letras, Rua Marquês de São Vicente, 225, Ed. Pe. leonel Franca, 3o. andar, CEP 22451-900, Rio de Janeiro, RJ, Brasil. rosameyer@puc-rio.br
3 Por economia de espaço, e uma vez que a maioria das pessoas envolvidas no setor do português como segunda língua conhecem os termos em inglês específicos da área, optamos por não traduzi-los.

2. O CONTEXTO

Nos Estados Unidos da América (EUA), o ensino de línguas estrangeiras sempre passou por percalços dos mais variados tipos.

Fazendo fronteira com apenas dois países ao norte e ao sul e limitado por dois oceanos a leste e oeste, os Estados Unidos têm uma cultura bastante fechada, com características insulares, o que faz com que haja, na população em geral, pouco interesse no aprendizado de uma segunda língua. A adoção do inglês como língua franca da academia, da economia, da política e até da cultura contribui de forma decisiva para essa acomodação dos seus falantes: "aprender outra língua para quê? se eu posso me comunicar na minha própria língua em qualquer lugar do mundo?"

Nesse cenário adverso ao ensino de línguas como um todo e, muito particularmente, às línguas classificadas como *less commonly taught* (Kondo-Brown, 2012) ou *critical languages,* as universidades norteamericanas configuram-se como um precioso reduto de resistência, embora limitado às áreas das Ciências Humanas e Sociais: é raríssimo encontrar pesquisadores e estudantes das Ciências Exatas - as áreas pragmaticamente chamadas *stem* - *Science, Technology, Engineering and Mathematics* - que vejam relevância em aprender uma língua estrangeira: "para quê? se toda a bibliografia de ponta é produzida em inglês?"

Mas mesmo os nossos maiores aliados, os departamentos de *Modern Languages* e de *Latin American Studies*, vêm encontrando dificuldade em manter um conjunto significativo de línguas em oferecimento. Em tempos de acentuados cortes orçamentários oriundos da crise financeira de 2008/2009, esses departamentos têm precisado ajustar as suas grades de disciplinas, seja reduzindo o número de turmas por língua, seja cortando algumas línguas da oferta geral.

E é aí que começam a emergir competições por espaço e poder antes mitigadas. As línguas latinas consideradas "mais tradicionais"- espanhol, francês e italiano - na maioria das vezes não querem ser reduzidas para que o português possa ser mantido, muito menos para começar a ser oferecido; as ofertas de vagas para contratação de docentes passam a exigir o português como segunda qualificação, sendo uma dessas outras línguas a primeira qualificação em pauta; docentes qualificados passam a ser substituídos por *Teaching Assistants* (TAs) do programa Fulbright; e assim por diante, numa espiral descendente que - eu diria - é irreversível, ao menos neste conturbado século XXI.

Há que ser criativo, então. E criatividade não rima com tecnologia, mas as duas fazem um par perfeito (Godwin-Jones, 2013).

Simultaneamente a todo esse processo, e apesar dele, constata-se um crescente interesse no aprendizado da língua portuguesa como segunda língua, no Brasil, e como língua estrangeira[4] ou como língua de herança em vários países do mundo, incluindo os EUA (Meyer, 2015). E quem teria o know-how necessário para apoiar esse movimento? As universidades brasileiras. Melhor dizendo: as pouquíssimas universidades brasileiras com atividades em Português para Estrangeiros[5]. E, aí, é preciso destacar a PUC-Rio.

Na Pontifícia Universidade do Rio de Janeiro (PUC-Rio), turmas de Português para Estrangeiros começaram a ser oferecidas, pioneiramente no país, em 1969 (Matos, 2004) - o que significa quase meio século de experiência acumulada. O reforço da experiência empírica inciou-se em 1992, com a criação de linha de pesquisa específica no Programa de Pós-Graduação em Letras, hoje intitulado Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem. Essa área, hoje compreendida no projeto de pesquisa intitulado "Descrição do Português como Segunda Língua para Estrangeiros", já produziu, apenas na PUC-Rio, mais de 60 dissertações de mestrado e teses de doutorado, 5 pesquisas pós-doutorais, 8 livros, inúmeros capítulos de livros e artigos, além de incontáveis apresentações em congressos nacionais e internacionais de Língua Portuguesa, de Segundas Línguas, de Linguística Aplicada e de outras áreas afins.

O ensino de português a estudantes internacionais no campus da PUC-Rio hoje tem cerca de 25 turmas por semestre letivo mais outras tantas nos cursos intensivos de férias, totalizando o invejável número de quase 1.500 alunos atendidos por ano nos 3 tipos de oferecimento: (i) curso de especialização "Formação de Professores de Português para Estrangeiros" e disciplinas da graduação: Adriana Albuquerque; (ii) disciplinas de extensão: Maria Cecilia G. Carvalho; e (iii) cursos customizados: Ricardo Borges Alencar. No total, temos 7 professores vinculados à universidade exclusivamente para o ensino de PL2E, todos com o título de doutor ou ao menos mestre e, nos cursos intensivos, cerca de outros 14 se juntam a eles, em turmas que são assistidas por 2 professores, cada uma.

4 Entendemos, aqui, "segunda língua" como a língua não materna aprendida e/ou utilizada em contexto de imersão; "língua estrangeira" como a língua não materna aprendida em contexto falante de uma outra língua; e "língua de herança" a língua de origem da família que, tendo emigrado, encontra-se em contexto falante de uma outra língua.

5 Neste texto, utilizaremos indistintamente os termos Português como Segunda Língua para Estrangeiros e Português para Estrangeiros.

Em 1999 foi assinado o convênio de cooperação entre a PUC-Rio e SUNY-NP, um marco no que viria a se tornar uma extremamente bem sucedida parceria acadêmica, em várias instâncias. SUNY-NP havia recebido um financiamento do tipo *Title-VI - Brazil*, destinado especificamente para o desenvolvimento de estudos brasileiros no campus. A colaboração, que inicialmente foi pensada como apenas um intercâmbio de estudantes de graduação, evoluiu para outras atividades, tais como: palestras de pesquisadores da PUC-Rio em SUNY-NP dentro do escopo do *Title VI*; programas de imersão em inglês para funcionários da Coordenação Central de Cooperação Internacional (CCCI) da PUC-Rio; intercâmbio de funcionários; organização de cursos customizados na PUC-Rio em áreas específicas, como Administração de Empresas, para alunos e docentes de SUNY-NP; e apresentações conjuntas em congressos internacionais, entre outras. Conhecedor da excelência da PUC-Rio em PL2E, SUNY-NP fez então a proposta de desenvolvermos em conjunto um projeto de ensino de português à distância, projeto este descrito a seguir.

3. A CONSTRUÇÃO

Uma feliz coincidência unia os responsáveis pela cooperação internacional das duas universidades: em SUNY-NP, o Dean of International Programs, Bruce Sillner, tem formação em Línguas Estrangeiras - espanhol, com mestrado na área; na PUC-Rio, na ocasião eu mesma ocupava o cargo de Coordenadora Central de Cooperação Internacional (até março de 2014), acumulando-o com o de Supervisora Acadêmica do PL2E. Éramos dois linguistas, dois professores de segunda língua / língua estrangeira encarregados de construir a cooperação acadêmica entre as nossas instituições. Era óbvio que esta construção ia utilizar a língua como seu principal instrumento.

Logo muitos estudantes da PUC-Rio começaram a escolher SUNY-NP como seu destino de preferência para um intercâmbio. mas o mesmo não ocorria no sentido inverso. Cedo o professor Bruce Sillner se deu conta de que o aumento de estudantes de SUNY-NP interessados em fazer um intercâmbio no Brasil dependia do oferecimento de língua portuguesa no campus, o que não acontecia. Embora a PUC-Rio aceite alunos no nível inicial de português que queiram iniciar o seu aprendizado da língua nessa universidade ao mesmo tempo em que cursam outras disciplinas ministradas em inglês, os estudantes de SUNY-NP sequer cogitavam estudar no Brasil, e seria preciso

apresentar institucionalmente essa opção a eles - e a melhor forma de fazê-lo, logicamente, seria através da língua portuguesa.

O *Department of Languages, Literatures and Cultures* de SUNY-NP já oferecia um bom contingente de línguas estrangeiras: espanhol e francês como *majors*; alemão, italiano e espanhol como *minors*; e alemão, árabe, chinês, espanhol, francês, italiano e swahili como línguas instrumentais. O português, a ser ensinado como língua instrumental, viria a somar-se a esse conjunto, com o total apoio da chefe do departamento.

Mas, em função das dificuldades financeiras, a administração central do sistema SUNY (com mais de 60 *campi*) estabeleceu um novo padrão a ser implantado em suas unidades: o estabelecimento de *campi* dedicados respectivamente a línguas determinadas, cada um um polo irradiadores de uma língua para outras universidades ou *colleges,* com o auxílio dos recursos tecnológicos. Foi quando surgiu a ideia de transformar New Paltz no campus dedicado à língua portuguesa, com o apoio acadêmico da PUC-Rio.

Feita a proposta, nós da PUC-Rio a acolhemos entusiasmadamente. Seria uma ótima oportunidade de estreitarmos ainda mais as já excelentes relações com uma universidade parceira, além de abrir novas portas para a diversificação da área do PL2E.

No entanto, a inexperiência dos profissionais envolvidos em lidar com o ensino de línguas através de meios eletrônicos era um obstáculo a ser vencido. Apesar de minha pesquisa pós-doutoral em andamento focar exatamente nesse tema (Meskill; Anthony, 2010; Blake, 2013), ainda não existia conhecimento acumulado suficiente para sustentar uma iniciativa desse porte em nenhuma das duas instituições. SUNY-NP resolveu então adotar o modelo desenvolvido na Montana State University para o ensino de árabe: em vez de contratar um professor doutor, como determinaria o padrão tradicionalmente presente nas universidades norteamericanas, optaram por ter a língua ensinada à distância, com o auxílio de uma universidade que já o fizesse de forma presencial - no caso, Stanford University.

Em uma série de reuniões presenciais e *conference calls*, o programa piloto foi então tomando forma. E decisões foram tomadas.

Todas as questões administrativas ficariam sob a responsabilidade de SUNY-NP: oferecimento da disciplina; determinação de horário; alocação de sala multimídia; suporte técnico; e a contratação de um TA aluno de pós-graduação da PUC-Rio da área do PL2E.

À PUC-Rio caberiam as providências de cunho acadêmico: a supervisão pedagógica; a indicação de um professor especialista com doutorado em PL2E; a seleção do TA entre os pós-graduandos na área; a escolha da metodologia, do livro didático e de outros materiais de apoio a serem adotados; e a geração das aulas por videoconferência.

A estrutura do curso ficou então assim definida: a disciplina *Elementary Portuguese 1* seria oferecida como um curso híbrido, com aulas à distância e aulas presenciais. Previu-se a mesma carga horária das demais línguas estrangeiras instrumentais em SUNY-NP: quatro horas semanais - duas à distância e duas presenciais. Assim, duas aulas semanais (cada uma de uma hora completa) seriam ministradas à distância por videoconferência, a partir do Brasil, pelo professor da PUC-Rio, mas com o apoio presencial do TA na sala de aula em SUNY-NP; já as duas horas-aula semanais presenciais seriam ministradas em SUNY-NP pelo TA contratado para esse fim.

A falta de material didático de português específico para um curso híbrido como este, aliada à absoluta falta de tempo para prepararmos material próprio - além da falta de experiência dos envolvidos - levou à óbvia constatação de que precisaríamos nos apoiar em um livro didático de Português para Estrangeiros existente no mercado. A escolha do livro didático mereceu bastante cuidado. Seria recomendável adotar um livro publicado nos EUA, para se evitarem os problemas oriundos dos trâmites e das despesas de uma eventual importação. Mas os (poucos) livros editados nos EUA tinham uma característica que queríamos evitar, por uma questão de princípio: mesclam a língua-alvo, a língua portuguesa, com a língua materna, a língua inglesa, utilizada para apresentar os comandos de lições e exercícios, as explicações gramaticais, traduções de vocabulário e por vezes até traduções de textos. Optou-se então pelo livro "Bom Dia, Brasil" (Slade, 2011) que, tendo sido recentemente revisado por duas professoras de português nos EUA, preenchia os requisitos pretendidos. A falta de experiência em trabalhar com a obra, no entanto, deixava uma interrogação no ar: o conteúdo se adequaria à metodologia que tínhamos em mente? Mas não tinha outra solução: precisávamos correr o risco.

O fato de as aulas serem ministradas em salas multimídia facilitou imensamente a adoção de materiais didáticos de apoio: usaríamos a internet, o que nos permitiria encontrar materiais autênticos variados e sempre atuais. Estabelecemos ainda que buscaríamos conquistar os alunos para se apaixonarem pela língua e pela cultura

brasileira de todas as formas possíveis, promovendo atividades extra-classe sempre que possível.

Combinamos que os conteúdos seriam introduzidos pelo professor nas aulas à distância, enquanto os exercícios de fixação seriam feitos nas aulas presenciais, sob a orientação do TA. Desta forma, evitaríamos que o TA, inexperiente, ficasse responsável pela apresentação de pontos novos, incluindo estruturas gramaticais.

Mas havia ainda a questão da compatibilidade entre os equipamentos de videoconferência da PUC-Rio e da sala multimídia de SUNY-NP. Diversos testes foram realizados, para que se pudesse ter certeza de que as duas salas "conversavam" uma com a outra. Conversavam. E então surgiu a dúvida quanto à qualidade das respectivas conexões à internet: um projeto como este requer excelente conexão, para que não haja surpresas negativas, como a queda da rede bem no meio da aula. Soube-se então que ambas as universidades contam com excelente estrutura nesse quesito, estando a PUC-Rio conectada diretamente à rede NREN[6] por uma rede metropolitana de fibras óticas de multigigabites.

E assim, respondidas as dúvidas, decididas as providências e vencidos os obstáculos até então percebidos, estabeleceu-se a equipe:

Promotores: Bruce Sillner, *Dean of International Programs*, SUNY-NP; e Karl Erik Schollammer, Diretor do Departamento de Letras, PUC-Rio

Supervisoras Acadêmicas: Mary Christensen, Chair of the Department of Languages, Literatures and Cultures, SUNY-NP; e Rosa Marina de Brito Meyer, Supervisora Acadêmica de PL2E, PUC-Rio

Professor: Ricardo Borges Alencar, PUC-Rio

TA: Veronica Gomes Afonso, PUC-Rio/SUNY-NP (selecionada entre 5 candidatos)

Mas havia ainda uma dúvida crucial pairando no ar: isto tudo posto, teríamos alunos? E assim passamos à fase seguinte: o curso propriamente dito.

6 NREN = National Research and Education Network

4. O CURSO

Foram 16 os alunos inscritos. E quatro professores de SUNY se juntaram a eles, por terem interesse em desenvolver pesquisas envolvendo o Brasil, totalizando vinte aprendizes em sala de aula.

As primeiras aulas foram, para dizer de forma suave, muito incômodas para todos os envolvidos. A supervisora acadêmica, com experiência de mais de 40 anos, via-se pela primeira vez apoiando pedagogicamente um curso híbrido, com um forte componente tecnológico; o professor, um "craque" na arte de ensinar Português para Estrangeiros de forma presencial, sentia-se desconfortável ao ter que falar com uma câmera e por não ter uma quadro-negro à sua disposição para dar explicações a consultas ou dúvidas surgidas no decorrer da aula; a TA, em sala de aula, não sabia se dava mais atenção ao professor na tela ou aos alunos em sala; os alunos não sabiam se deviam se dirigir à TA presente na sala ou ao professor surgido na tela. Todos perdidos, na primeira aula. Momento tenso.

Mas isso foi rapidamente superado. Logo, logo o professor descobriu que podia substituir o quadro-negro por um programa de edição de texto, pois havia duas telas na sala de aula de SUNY-NP: em uma aparecia a sua imagem e na outra, os exemplos digitados. A TA aprendeu a movimentar a câmera enfocando os alunos, para que o professor recebesse uma imagem mais próxima de cada um; os alunos se acostumaram a interagir com o professor naquilo que fosse de interesse geral e com a TA em casos de dúvidas pontuais ou individuais; e a supervisora acadêmica acompanhava as aulas de dentro da sala de videoconferência da PUC-Rio, anotando detalhes que poderiam ser melhorados, modificados, corrigidos ou evitados em aulas futuras.

A Figura 1, abaixo, retrata um momento de aula; é como um *snapshot* (uma fotografia instantânea) de uma aula.



Figura 1: um *snapshot* da aula.

O fato de que nesse mesmo ano tanto a supervisora acadêmica quanto o professor estavam em pleno desenvolvimento de pesquisas pós-doutorais ligadas a universidades norteamericanas contribuiu de forma definitiva para amenizar a falta de calor humano sentida por todos os envolvidos no curso: ambos puderam visitar SUNY-NP algumas vezes ao longo do ano letivo, estabelecendo uma relação mais pessoal entre todos os envolvidos e, principalmente com os alunos. E permitindo que não apenas o TA, mas também o professor conduzisse os exames orais, ao fim de cada semestre. O bom humor de Bruce Sillner o fez dizer, por ocasião da primeira visita do professor à turma, que os alunos haviam, enfim, descoberto que ele não era um *avatar* (Figura 2).



Figura 2: O professor não é um *avatar*!

Em outra ocasião, a visita da supervisora acadêmica a uma aula em SUNY-NP coincidiu com a visita de reconhecimento da *Assistant Vice Chancellor for Global*

Affairs of the State University of New York, Sally Crimmings-Villela. Americana, mas professora de português, apoiou entusiasmadamente o projeto desde a sua fase embrionária e pôde constatar *in locum* o seu sucesso (Figura 3).



Figura 3: Visitantes, TA e alunos em SUNY-NP

O livro didático escolhido nos desconcertou algumas vezes. Quando, por exemplo, apresenta um diálogo em que uma falante diz que "está gamada" porque conheceu "um gatinho joia" (Slade, 2011:179): é difícil lidar em aula com gírias há muito tempo abandonadas no registro coloquial do português do Brasil. Mas também nos surpreendeu positivamente, como quando apresenta *phrasal verbs* do tipo de "estar com" (Slade, 2011:156).

E assim desenvolveu-se o curso ao longo ano letivo 2014-2015 do calendário norteamericano. A partir de todas as observações, experiências e análises realizadas ao longo do processo, podemos já enumerar alguns prós e contras de se ensinar uma língua estrangeira através de um curso híbrido, metade à distância e metade presencial.

5. OS CONTRAS

A primeira e mais obviamente previsível dificuldade diz respeito à conexão de rede, à internet. Na primeira vez em que uma aula à distância foi interrompida inesperadamente, nós do Brasil nos apressamos a culpar a nossa conexão: "Ai, céus, a internet caiu!". Para descobrir, assim que a imagem voltou, que tinha faltado energia em New Paltz (!). Frente a uma queda de conexão, qual brasileiro partiria da premissa de

que teria faltado luz... logo... nos Estados Unidos... (?!). Pois faltou. Conexão, vimos depois, era o menor dos nossos problemas; a parte tecnológica funcionou muito bem na quase totalidade das aulas.

Quando da elaboração do programa do curso não nos demos conta de que, lidando com calendários acadêmicos diferentes nos Hemisférios Norte e Sul, acabaríamos tendo que dar aulas ao longo do verão do Brasil, período de férias para a maioria dos professores. Assim, tanto o professor quanto a supervisora acadêmica trabalharam em janeiro e fevereiro, direto. Em compensação, em meados de maio as atividades estavam encerradas.

Havia um outro problema de natureza física que não havíamos previsto: a mudança do horário das aulas devido aos horários de verão, cá e lá. Contadas todas as alterações, foram quatro mudanças ao longo do ano; em janeiro e fevereiro, nos surpreendemos por termos que sair da PUC-Rio às 19 horas.

E, por fim, a natureza ela mesma se manifestou de forma não pensada previamente: o campus de New Paltz foi fechado quatro vezes por causa de nevascas na Costa Leste dos EUA, o que inverteu a escala projetada de introdução de conteúdo pelo professor e acompanhamento de exercícios pela TA; nesses casos, o conteúdo acabou transferido para o dia de aula presencial da TA, e ela precisou improvisar e resolver o problema - o que fez com bastante desenvoltura, diga-se de passagem.

Já por parte da PUC-Rio, foram os feriados e cancelamentos de dias letivos - previstos ou de última hora - que levaram a essa situação. Nos dias de carnaval, por exemplo: dias normais de aula em SUNY-NP, não havia a menor possibilidade de aulas gerarmos as aulas à distância, uma vez que o campus da PUC-Rio, obviamente, estava fechado nos três dias de folia e na quarta-feira de cinzas.

A falta de materiais didáticos específicos para esse tipo de curso fez com que fossem necessárias constantes adaptações ao livro didático. Por isso, muito material de apoio foi produzido, tanto pelo professor quanto pela TA. Uma pasta compartilhada na nuvem auxiliava o acesso de todos a esse material, que muitas vezes foi produzido a quatro ou seis mãos.

O ambiente tecnológico, apesar de aproximar os distantes, criou alguns constrangimentos. Primeiramente, como as faces dos alunos apareciam pequenas na tela, foi difícil para o professor relacionar nomes a pessoas, o que dificultou bastante a interação nos primeiros dias. Foi preciso pedir que os alunos procurassem se sentar nos mesmos lugares por alguns dias para que, a partir do desenho do esquema da sala, ele

pudesse, enfim, memorizar tudo. Além disso, por ver os alunos apenas através de uma tela e ouvi-los por meio de fones, nem sempre o professor conseguia perceber com a clareza necessária se os alunos estavam pronunciando as palavras corretamente; faltava ver, de perto, os alunos moverem os lábios, articularem os sons. Nesses casos, era necessário que a TA interviesse, corrigindo presencialmente o que o professor sequer percebia à distância.

Da mesma forma, recursos utilizados tão intuitiva e naturalmente em sala de aula, tais como apontar para um aluno e dizer "Responde a pergunta, por favor" não podia ser usado. Também não se podia entregar um objeto ao aluno e perguntar "Isso é um...?" Ou sair da sala e fechar a porta e a seguir abri-la e entrar, para demonstrar o significado de "sair" e "entrar". Nada disso.

Por esse motivos mesmo, todos os dêiticos criaram imensas dificuldades para o professor distante. "Você" é quem, numa tela? "Ali" é onde, para pessoas que se encontram a quilômetros de distância? "O livro dela" é de qual "ela", se não se pode indicar uma aluna? Mas isso é assunto longo, e merecerá um outro texto.

Talvez o problema mais difícil de contornar, porém, tenha sido a ausência de contato direto, a falta de calor humano, as diferenças contextuais. Uma das premissas subjacentes ao ensino e à pesquisa em PL2E na PUC-Rio é que o ensino de uma segunda língua, ou de uma língua estrangeira, deve levar em conta tanto a língua na sua forma (estrutura, gramática) quanto no seu uso (atos de fala, padrões comunicativos, valores e comportamentos culturais, etc). A abordagem intercultural é central, em nosso programa (Meyer, 2013). E isso, não se tinha. A Figura 4 demonstra claramente a dificuldade que muitas vezes sentimos: enquanto no Rio de Janeiro o professor e a supervisora vivíamos um verão causticante e a euforia do carnaval, em New Paltz os alunos e a TA encolhiam-se num frio doloroso, mergulhados em neve. Como seria possível um falar na mesma sintonia contextual do outro?



Figura 4: Dissonâncias contextuais

6. OS PRÓS

Antes de mais nada, é preciso enfatizar que esse projeto beneficiou a todos os envolvidos: SUNY-NP teve acesso à expertise da PUC-Rio em PL2E por meio de uma supervisora e de um professor, ambos doutores especialistas na área.

A equipe da PUC-Rio entrou em contato com uma metodologia de ensino de Português para Estrangeiros até então não experimentada na instituição. A partir desta experiência, podemos agora ao menos pensar em planejar a criação de novos tipos de cursos de ensino de línguas à distância.

O fato de SUNY-NP ter escolhido contratar uma aluna de pós-graduação da PUC-Rio para atuar como TA criou uma conexão teórico-metodológica natural entre ela e o professor, o que facilitou em muito o processo de adaptação das atividades planejadas frente aos obstáculos inesperados.

As visitas que a supervisora acadêmica e o professor fizeram às aulas presenciais algumas vezes ao longo do ano letivo deu aos alunos a positiva sensação de que estavam sendo bem atendidos, ou seja, que não eram meras cobaias de uma experiência pouco séria; muito pelo contrário, eles perceberam que todos os envolvidos estavam empenhando todo o seu esforço para que eles tivessem o melhor aproveitamento possível.

E tiveram. Nos exames finais, e em atividades apresentadas pelos alunos em sala, todos nos regozijamos com a constatação de que os alunos atingiram um nível de

proficiência jamais esperado por nenhum de nós, nem em nossos pensamentos mais otimistas. Em diálogos construídos e encenados por eles, vimos vários se utilizarem de recursos de linguagem improváveis em aprendizes de línguas em nível inicial: humor, metáforas, argumentação, crítica.

O que teria levado a esse sucesso todo? O apoio de SUNY-NP ao desenvolver no seu campus o interesse pela língua e cultura brasileiras? O livro didático, que seria afinal mais adequado à proposta do que teria nos parecido no início? A firmeza da supervisão pedagógica? A excelência do professor ao ministrar as suas aulas? O carisma e a eficiência da TA? O interesse e esforço dos alunos? Só as futuras edições do curso poderão dizer.

7. O FUTURO

Nesse ano letivo 2015-2016 dos EUA estamos, já, na segunda edição do *Elementary Portuguese I*, com um novo TA, o mestrando Lucas Almeida. Os demais, permanecem todos, agora atuando com mais segurança e autonomia.

Como prêmio pelo bom desempenho da primeira turma, a CCCI da PUC-Rio ofereceu bolsas de estudos para que cinco alunos concluintes frequentassem o Curso Intensivo de Português para Estrangeiros em julho no seu campus, no Rio de Janeiro. Quatro vieram; um teve problema com o seu passaporte, e não pôde embarcar.

SUNY-NP planeja oferecer o curso para outras instituições do sistema SUNY a partir do ano letivo 2016-2017. Nesse caso, novas adaptações serão necessárias, uma vez que o professor passará a ter duas ou mais telas à sua frente, cada uma correspondente a uma turma de uma instituição diferente. Se já foi difícil conseguir aprender os nomes daquelas carinhas pequenininhas em uma tela, que dirá em várias? Além disso, haverá um TA por instituição, o que fará o controle do desenvolvimento do conteúdo precisar ser feito de forma muito mais rígida, para que não ocorram desníveis entre as turmas. Por fim, todos os fatores físicos - queda de energia, problemas nos equipamentos, cancelamento de aulas, etc) certamente se darão em dias diferentes nas diferentes instituições, criando problemas em cascata. Como lidaremos com essas eventualidades é ainda uma incógnita.

Nada, porém, que o pragmatismo dos norteamericanos e a criatividade dos brasileiros não consiga resolver, estou certa. Não percam os próximos capítulos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Blake, Robert J. (2013). Brave New Digital Classroom. 2nd Ed. Georgetown: Georgetown University Press.

Godwin-Jones, Robert. (2013) Emerging Technologies: the technological imperative in teaching and learning less commonly taught langauges. Language Learning & Technology, v. 17, n. 1. Disponível em: http://llt.msu.edu/issues/february2013/emerging.pdf. Acesso em: 28/10/2015.

Kondo-Brown, Kimi (2012). Teaching Less Commonly Taught Languages. Wiley Online Library. Disponível em: http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/9781405198431.wbeal1168/abstract. Acesso em: 28/10/2015.

Matos, Francisco Gomes de (2004). O Rio de Janeiro, a PUC-Rio e o Ensino de Português a Estrangeiros (EPE). In: Meyer, R. M. B. (Org.) paLavra, no.13. Rio de Janeiro: Ed. Galo Branco. Pp. 7-10.

Meskill, Carla; Anthony, Natasha (2010). Teaching Languages Online. UK; USA: Canada: Multilingual Matters.

Meyer, Rosa Marina de Brito (2013). Para o bem ou para o mal: a construção de identidade pelo falante de PL2E a partir de estereótipos de brasilidade. In: Meyer, R. M. B.; Albuquerque, A. (Orgs). Português para Estrangeiros: Questões Interculturais. Rio de Janeiro: Editora PUC-Rio.

Meyer, Rosa Marina de Brito (2015). A Nova Presença Internacional da Língua Portuguesa. In: Meyer, R.M.B.; Albuquerque, A. (Orgs.). Português: Uma Língua Internacional. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio. Pp. 9-21.

Slade, Rejane de Oliveira (2011). Almeida, Marta; Jackson, Elizabeth (Rev.). Bom Dia, Brasil. 3rd Ed. New Haven: Yale University Press.

De volta ao futuro da língua portuguesa.
Atas do V SIMELP - Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa
Simpósio 27 - Formação do professor de PL2/PLE: perspectivas de lá e de cá, 3543-3560
ISBN 978-88-8305-127-2
DOI 10.1285/i9788883051272p3543
http://siba-ese.unisalento.it, © 2017 Università del Salento

PORTUGUÊS PARA FALANTES DE ESPANHOL: ASPETOS CHAVE NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES.

Rocío ALONSO[7]

RESUMO
Nas últimas décadas houve um notável desenvolvimento dos trabalhos dedicados ao PFE - Português para Falantes de Espanhol (Carvalho, 2002; Rabassa, 2010; Alonso, 2014b), uma área de conhecimento que estuda o processo de ensino/aprendizagem do português no caso dos aprendentes de português que têm o espanhol como língua materna, como L2 ou língua de herança. Este grupo apresenta características específicas próprias, diferentes das que se encontram em aprendentes com outras línguas maternas - ou adicionais- (Almeida, 1995; Scaramucci e Wiedemann, 2008; Alonso, 2012), que faz com que seja necessária uma metodologia de ensino que tenha em conta essas especificidades (Almeida, 1995; Grannier, 2001, 2014; Wiedemann, 2014). Neste trabalho são apresentados os pontos fundamentais relacionados com estas duas grandes linhas de pesquisa do PFE, nomeadamente, os aspectos relacionados com o processo de aprendizagem da língua, positivos e negativos, envolvidos na compreensão, na construção do conhecimento, na produção e na progressão da aprendizagem; e os aspetos relacionados com a metodologia do ensino, derivados dessas especificidades, atendendo aos estudos e propostas didáticas mais recentes na especialidade. O objetivo deste trabalho é pôr de relevo a necessidade do tratamento destes assuntos na formação de professores que vão trabalhar com grupos homogêneos de aprendentes FE ou com grupos heterogêneos com presença de FE (ou doutras línguas próximas ao português) para que sejam capazes de planificar atividades e aplicar técnicas de ensino adequadas às necessidades dos aprendentes.

PALAVRAS-CHAVE: português língua estrangeira, português para falantes de espanhol, ensino de línguas, formação de professores.

1. Introdução.

É amplamente reconhecido que a aprendizagem de português no caso de falantes de espanhol apresenta características particulares e suscita problemas especiais. Trata-se de diversos fenômenos que marcam esse processo de aprendizagem e que o fazem

7 USAL, Facultad de Filología, Departamento de Filología Moderna, Área de Filología Gallega y Portuguesa, plaza de Anaya s/n, 37008, Salamanca, Espanha, rocioalonsorey@usal.es.

diferente do que se observa em aprendentes com outras línguas maternas. O professor vai encontrar que, para o ensino a estes falantes, as metodologias e materiais que normalmente se usam podem não funcionar ou mesmo criar dinâmicas que não favorecem a aprendizagem (Ferreira, 1995; Santos, 1998; Simões e Kelm, 1991). Neste sentido, há consenso entre os especialistas em que o ensino a FE possui características próprias e deve ser dado um tratamento especial (Almeida, 1995; Santos, 1998; Simões et al., 2004).

É por isso que se torna fundamental que os professores que vão trabalhar com grupos homogêneos de aprendentes FE, ou com grupos heterogêneos com presença de FE, conheçam essas especificidades, que determinam tanto o processo de aprendizagem como da metodologia do ensino, para serem capazes de planificar atividades e aplicar as técnicas e estratégias de ação pedagógica adequadas às necessidades destes estudantes.

Neste trabalho é feita, em primeiro lugar, uma apresentação do Português para Falantes de Espanhol (doravante PFE) na qual se oferece uma visão de conjunto, muito sintética, dos assuntos centrais tratados no campo, a modo de enquadramento, com referência às fontes bibliográficas principais que o professor pode utilizar para uma primeira aproximação a esta especialidade. A seguir, são revisadas (i) as características do processo de aprendizagem que marcam a diferença entre o processo dos FE e os falantes de línguas tipologicamente mais distantes e (ii) as propostas metodológicas ou especificidades do ensino que definem esse tratamento especial recomendado pelos especialistas. Finalmente, são postas em relação as especificidades de ambos os processos, ensino e aprendizagem, com o intuito de oferecer pautas de tratamento para as questões apontadas.

2. Português para Falantes de Espanhol.

O PFE é considerado como um campo de pesquisa (Carvalho, 2001), uma área ou campo de conhecimento (Scaramucci, 2013 e Simões et al. 2004, respectivamente) ou uma especialidade (Rabassa, 2010) dentro do quadro geral do ensino de Português como Língua Estrangeira (doravante PLE[8]). Trata-se de uma especialidade jovem,

8 Neste trabalho é usada a denominação geral PLE em referência ao português para falantes de outras línguas ou português língua não materna, abrangendo o ensino tanto em contextos de língua estrangeira,

ligada ao impulso que o PLE recebe no Brasil nos anos 90, e que se faz visível como tal em 1995, com a publicação da obra *Português para estrangeiros. Interface com o espanhol* de Almeida Filho. Uma data que é proposta para o nascimento do PFE moderno ou histórico por Alonso (2014b), dado que até esse momento o campo era composto de estudos pontuais, isolados, sem relação entre eles e sem dar continuidade aos trabalhos prévios realizados. Por outras palavras, não havia uma vocação clara de construção de conhecimento, interligado, dentro de um quadro de especialidade ou área de conhecimento.

Na obra de Almeida (1995) são reunidas as pesquisas de um conjunto de especialistas de diversas instituições e é visível um propósito comum, o estudo do processo de ensino/aprendizagem destes aprendentes, e a intenção de desenvolver uma "agenda de pesquisa", que contribua a essa construção do conhecimento no campo.

Outros trabalhos dos anos 90 que dão visibilidade a área e contribuem para a sua expansão e consolidação seriam o capítulo, incluído em Cunha e Santos (1998), dedicado ao "Português como segunda língua para falantes de espanhol: teoria e prática" e a coletânea de Pinto e Júdice (1998), como o ilustrativo título de *Para acabar de vez com Tordesilhas*, que recolhe também trabalhos dedicados ao PFE.

Nos inícios do s.XXI, um trabalho fundamental para a especialidade é o artigo de Carvalho (2002), que oferece um estado da questão e uma primeira visão de conjunto dos estudos neste campo de pesquisa e onde apresenta os temas e características fundamentais do PFE no começo do século. É também nesta década quando começa o principal evento que serve de ponto de encontro aos pesquisadores da área, o Simpósio sobre o Ensino de Português a Falantes de Espanhol (SEPFE), que foi celebrado pela primeira vez em 2003, na Universidade de Arizona, com sucessivas edições em 2006 na Universidade de Stanford, em 2008 na Universidade Estadual de Campinas, em 2011 na Universidade de Georgetown. A última edição teve lugar em 2014 na Universidade Nacional Autônoma do México, e a seguinte é prevista, para 2016, na Universidade de Salamanca. Estes eventos deram lugar a dois livros fundamentais para o campo, Simões et al. (2004) e Scaramucci e Wiedemann (2008), e a um monográfico na revista Portuguese Language Journal 7 (2013).

Na presente década o interesse pelo PFE mantém-se como mostram o estado da questão de Rabassa (2010) ou de Alonso (2014b), este último inserido no número 12 da

---

onde o português não é língua oficial ou veicular, como de língua segunda (L2 ou língua adicional) onde o português é língua oficial e de imersão num país.

revista Estudios Portugueses y Brasileños 12, dedicado ao PFE e onde se reúnem trabalhos de pesquisadores de universidades brasileiras e norte-americanas, mas também trabalhos realizados na Europa, nomeadamente em Espanha e Portugal.

As obras aqui referenciadas constituem um bom ponto de partida para os interessados no campo, tanto professores como pesquisadores, e podem servir para obter uma visão de conjunto da história e o desenvolvimento da especialidade.

3. Especificidades da aprendizagem de PFE.

O PFE tem como objeto de estudo o processo de ensino/aprendizagem do português no caso dos aprendentes falantes de espanhol. A sua constituição como área de conhecimento no quadro do PLE é justificada pela constatação de que os FE apresentam características particulares neste processo. A consequência lógica é que resulta necessário um tratamento pedagógico adequado a essas particularidades. Desta forma, a existência desse conjunto de características próprias, em comparação com o que se passa com falantes de outras línguas, conduz para uma reflexão sobre a metodologia de ensino a utilizar especificamente com estes aprendentes.

A primeira questão para o professor que vai trabalhar com alunos FE é, portanto, quais são essas características particulares ou especificidades na aquisição e uso da língua. Almeida (1995) ressalta que estes aprendentes possuem conhecimentos e habilidades comuns entre a língua de partida e a língua objeto e começam a aprendizagem com um índice pós-elementar de compreensibilidade que permite que possam comunicar-se com relativa facilidade. No entanto, a proximidade linguística acarreta também problemas como o conhecimento movediço, isto é, a tendência ao apagamento das distinções entre elementos linguísticos de ambas as línguas ou a falta de clareza com que são percebidas as diferenças entre elas, assim como constantes interferências da língua de partida no sistema em construção, visíveis na produção. Por outro lado, este sistema ou interlíngua é passível de se estabilizar ou mesmo estacionar em certo patamar intermediário, em que o aprendente deixa de progredir em direção à língua alvo.

Grannier (2001) reconhece como principais especificidades a notável rapidez no processo de aprendizagem, o alto índice de fossilização e a intercompreensão entre os falantes de português e os falantes de espanhol. Pela sua vez, Simões et al. (2004: 20)

apontam como traços específicos do processo: (a) o alto grau de compreensão da L2 mesmo no início do aprendizado, (b) a fossilização prematura de uma interlíngua, (c) o processo do aprendizado rápido, e (d) a necessidade de desenvolver a consciência metalinguística dos estudantes em relação às diferenças entre a L1 e a L2[9].

Em Alonso (2012) são revisadas estas características e é proposta uma classificação que tem em conta, por um lado, o plano dinâmico, relativo à progressão da língua, e o plano estático, que diz respeito às características que apresenta o aprendizado em relação com os três grandes processos psicolinguísticos envolvidos, a saber, compreensão, construção do conhecimento e produção. Neste marco são inseridas essas características que determina este processo e que tradicionalmente se articulam em pares de traços, sendo cada par constituído por um aspecto positivo e outro negativo.

Quadro 1. Especificidades da dimensão linguística de Alonso (2012)

Plano estático	Compreensão	Capacidade de compreensão alta
		Percepção indiferenciada
	Construção do conhecimento	Aproveitamento da L1
		Conhecimento movediço
	Produção	Capacidade de produção alta
		Interferências da L1
Plano dinâmico	Progressão	Progressão rápida
		Fossilização precoce

São desenvolvidas aqui as características correspondentes ao plano estático e que se tornam visíveis para o professor logo nos primeiros contactos com os aprendentes em sala de aula.

3.1. Compreensão

Os FE apresentam uma capacidade de compreensão alta já no início do aprendizado em comparação com os falantes de línguas tipologicamente mais distantes.

9 Neste trabalho são utilizados os termos língua partida e L1 como equivalentes, em referência à língua de base utilizada na construção da interlíngua, seja ou não a língua materna dos aprendentes. O conceito de "falante de espanhol" inclui falantes nativos de espanhol, falantes de espanhol como língua de herança ou como segunda língua (cf. Johnson, 2004). Igualmente, são utilizados os termos e abreviaturas língua alvo, LO e L2 como sinônimos, independentemente do contexto de uso, como referido na nota de rodapé 2.

Esta capacidade foi posta de relevo por Jensen (1989) num estudo pioneiro de intercompreensão oral. O teste, em que se utilizam vozes pré-gravadas, indica que o grau de compreensibilidade chega até 50% no caso dos FE (58% no caso de dos falantes de português na compreensão do espanhol). Uma percentagem que se supõe poderá ser mais elevada em situações reais de comunicação oral e mais ainda na escrita.

Esta capacidade é relacionada com a proximidade entre as duas línguas, dada essa semelhança entre as duas, o aprendente é capaz de reconhecer unidades, regras ou estruturas comuns que o ajudam na decodificação e compreensão da mensagem. De fato, vários estudos encontram, no plano lexical, um elevado número de formas cognatas que dão suporte a este fenômeno. Nomeadamente, Richman (1965), num estudo baseado em 6.500 palavras, encontra que um 96% do léxico estudado é constituído por cognatos, e Henriques (2000), que estuda 1.198 vocábulos dos quais 1.087 são palavras cognatas (idênticas ou quase), enquanto apenas 56 apresentam alguma divergência semântica e 18 são falsos amigos[10].

A face negativa na compreensão vem determinada pelo que se denomina percepção indiferenciada, isto é, a não percepção das diferenças entre os cognatos. Este problema é amplamente conhecido e referenciado quanto às diferenças no significado, os chamados falsos amigos ou heterossemânticos, um assunto que se encontra com relativa frequência na bibliografia das relações linguísticas e o contraste entre português e espanhol (Ortiz, 2001; Ceolín, 2003; Vaz e Vilar, 2004; Alves, 2008; Silva, 2012 entre outros) por causa dos problemas de comunicação que o uso incorreto destas palavras pode causar. No entanto não é claro o impacto que os falsos amigos têm na compreensão e na comunicação real entre os falantes. Apenas há dados indiretos e parciais, em Alonso (2014a), que procedem da produção, e que apontam para um 25% de erros desta natureza face aos erros que envolvem a forma da palavra, correspondentes ao 75% restante.

Por outro lado, estudos recentes mostram empiricamente como estas formas próximas formalmente, por vezes, não são reconhecidas, no próprio momento da compreensão, como formas diferentes da L1 (Alonso, 2015b). Esses elementos são, portanto, mal interpretados na fase de input, nos primeiros contactos com a língua, e são reconhecidos e armazenados com a forma da língua de origem. Uma maneira de influência da L1 diferente da que se encontra, como veremos a seguir, na fase de

10 V. também Ulsh (1971) apud Almeida (1995) estabelece que mais de 85% do vocabulário português tem cognatos em espanhol.

produção e que neste ponto do processo tem a ver, como refere Almeida (1995) com "um sentido da diferenciação que se anestesia no confronto de línguas próximas". Em resumo, os aprendentes não percebem, sem indicação prévia, certas diferenças formais entre as duas línguas, porque o sistema, automaticamente, durante o processamento para a compreensão, ignora esses pontos divergentes.

3.2. A construção do conhecimento

Uma questão fundamental que o professor deve ter em conta no momento de ensinar português a FE é que esta classe de estudantes "já conta naturalmente com conhecimentos e habilidades comuns entre a língua alvo e a língua de partida" (Almeida 1995: 15) o que faz com que o FE seja considerado como um falso iniciante (Pagliuchi, 1997).

Por trás deste "apagamento da categoria de aluno principiante verdadeiro" (Almeida, 1995: 15) está também a proximidade entre as duas línguas: a grande convergência dos sistemas faz com que possa atuar a transferência positiva, entendida como transferência de sistema (Ringbom, 2007), de forma que é possível o aproveitamento da organização e das regras da língua. Por outras palavras, há um conjunto de estruturas que as duas línguas partilham e que podem ser utilizadas na interlíngua, isto é, na reconstrução que o aprendente faz da língua alvo.

A natureza desse conhecimento interlinguístico pode ser interpretada nos termos que Lipski (2006) utiliza para o portunhol no contacto entre as duas línguas: como uma única macro-gramática com léxicons separados e independentes mas sobrepostos e permeáveis.

Na face negativa, embora léxico e gramática apresentem essa base comum, as dificuldades surgem no momento de integrar e afixar as diferenças entre os dois sistemas ou, segundo a interpretação anterior, no momento de manter esses léxicons separados. Os FE experimentam na sua aprendizagem o que Almeida (1995: 15) denomina como "conhecimento movediço". Com frequência os aprendentes conhecem as formas ou regras próprias da língua alvo, são capazes de enunciar regras ou mesmo de corrigir, *a posteriori*, formas ou expressões incorretas, mas experimentam dificuldades na produção. Assim são usados os equivalentes da L1, de forma pontual ou

com variação na mesma unidade ou estrutura alternando formas com influência da língua de partida e formas corretas da língua de chegada.

O conhecimento movediço não seria, portanto, um problema de desconhecimento das formas, mas de dificuldade para afixar essas regras no uso face ao espanhol. Este fenômeno é diferente da transferência na compreensão, em que o sistema interpreta erroneamente, em base à L1, uma unidade ou regra da LO desconhecida até esse momento. No conhecimento movediço a interferência da L1 ocorre apesar de que o aprendente conhece a forma própria da L2 e é uma dificuldade que se verifica no uso produtivo desses conhecimentos.

Em Alonso (2012) este fenômeno é explicado no quadro do modelo de competição (MacWhinney, 2008) segundo o qual as unidades da L1 e da L2 são ativadas em paralelo e concorrem entre elas. No caso de português e espanhol, a proximidade formal permite uma sobreposição parcial das unidades e facilita a escolha da unidade da L1.

3.3. Produção

Uma das características mais salientes do processo de aprendizagem dos FE é a capacidade alta de produção que apresentam nos estádios iniciais do aprendizado em comparação com as dificuldades e o tempo que demora no caso dos aprendentes falantes doutras línguas mais distantes. Os FE conseguem logo no início das aulas comunicar com relativa facilidade (Almeida, 1995; Ferreira, 1995) o que permite ao professor desenvolver atividades comunicativas e produtivas desde praticamente as primeiras sessões. Este conforto na produção, no entanto, é acompanhado de um dos aspetos mais visíveis do processo e mais salientado nos trabalhos: o grande número de interferências, isto é, de erros causados pela influência da L1, que apresentam essas produções. Estes desvios acontecem em tal medida que alguns especialistas consideram que as interferências são uma segunda natureza dos aprendentes (Tarquinio, 1977) ou que estes utilizadores da língua, na verdade, falam espanhol com pinceladas de português (Santos, 1998).

Dentro do PFE, este fenômeno é referência inelutável em todos os trabalhos relativos ao ensino ou à aprendizagem e pode ser considerado como a preocupação fundamental do campo durante os anos 90, no que Carvalho (2002) denomina como

modelo de interferência. Um modelo que tem como objetivo fundamental o combate contra influência negativa da L1 na aprendizagem e que responde a uma máxima do tipo "tudo é interferência".

Este modelo clássico ou perspectiva predominante no PFE tem sido questionada em vários pontos (Carvalho, 2002; Alonso, 2012, 2014a,c,d, 2015a). Em primeiro lugar, oferece uma visão reducionista da influência da L1, com um tratamento da transferência (i) como fenômeno homogêneo, sem considerar a possibilidade de que essa influência obedeça a diferentes mecanismos de influência,
(ii) centrado na produção,
(iii) atendendo apenas aos efeitos negativos, sem dar atenção aos aspectos facilitadores dessa influência. Uma visão reducionista que se estende afinal para o conjunto do processo de aprendizagem, já que se desatendem os fenômenos intralinguísticos que fazem parte da construção da interlíngua e que também se manifestam nas produções dos aprendentes.

A estes problemas há que acrescentar os problemas relacionados com os modelos de análise dos dados linguísticos, nomeadamente com a classificação dos erros e o critério utilizado para determinar o que é um erro de interferência. A identificação destas formas é baseada apenas na comparação e na "parecença" das unidades de superfície nas produções com as formas equivalentes da L1 (Alonso, 2014c,d, 2015a).

Uma visão alternativa a esse modelo de interferência que interpreta a influência da L1 como fenômeno único e indiferenciado é o que se pode denominar como modelo de construção ligada, uma visão que, sem renunciar ao papel fundamental da transferência, abre a possibilidade de que essa influência opere mediante diferentes mecanismos e em vários dos processos em causa, de forma que a construção e o uso da IL estejam apoiadas ou ligadas à L1 de diferentes maneiras.

Assim, na compreensão, já foi visto como é possível falar em transferência pelo uso da L1 para a interpretação das formas da LO, que conduz a erros pela não diferenciação entre as duas línguas. Um segundo modo de influência da L1 corresponde à interferência, pela concorrência entre formas da L1 e formas conhecidas da LO que não estão bem afixadas. Uma terceira forma de influência, a apropriação, decorreria quando ante determinadas necessidades comunicativas, perante elementos que o aprendente desconhece e para os quais não teve *input*, recorre à L1 para superar essas lacunas (Alonso, 2012).

4. Metodologia do ensino

O desenvolvimento de uma metodologia do ensino particular no caso dos FE tem uma longa tradição no campo. As propostas iniciais apontavam os conteúdos a lecionar e estavam baseadas numa escolha cuidadosa dos pontos a desenvolver, nomeadamente os pontos diferenciais entre as duas línguas (Holton, 1954). Uma seleção dos conteúdos programáticos que é realizada tomando como ponto de referência fundamental a análise contrastiva (AC) e a sua hipótese de aprendizagem (Tarquinio, 1977; Garrison, 1979), considerando que o tratamento dos elementos diferenciais entre as duas línguas explicitamente na sala de aula seria uma forma de evitar os erros de interferência da L1.

No entanto, a partir dos anos 80 com a queda em desgraça de esta hipótese, a utilidade da AC é revisada, reconhecendo que, como forma de prevenção de erros, só faria sentido quando esses problemas são verificados, na prática, pela análise de erros (Lombello, 1983, Santos, 1998). A AC não garante a superação desses problemas como era previsto, mas é reconhecida a sua utilidade (Ferreira, 1995, 1997; Jordan, 1991; Gavilanes, 1996). Nomeadamente, no que diz respeito à seleção dos conteúdos, por quanto permite prescindir de aspectos coincidentes e desnecessários (Jordan, 1991; Simões e Kelm, 1989; Pletsch, 1993).

A discussão sobre a utilidade da AC deixa passo a uma perspectiva diferente, esta é reconduzida em termos de conscientização da diferença (Almeida, 1995; Grannier, 2001, 2014), isto é, a necessidade de fazer com que os aprendentes sejam conscientes das diferenças entre os dois sistemas linguísticos, dentro da qual se enquadraria finalmente a análise contrastiva. Uma perspectiva que vai para além do simples contraste explícito e da conscientização do erro (vs. diferença) e do seu tratamento e que encontra a sua justificação teórica na hipótese do *noticing* de Schmidt (1990, 2001).

Um segundo ponto de reflexão metodológica na especialidade tem a ver com a abordagem a utilizar. O uso da AC na sala de aula de forma explícita está associado a uma orientação gramatical que entra em conflito com a abordagem comunicativa. Nos anos 90 essas orientações mais tradicionais e formalistas são, no entanto, rejeitadas (Jensen, 1989; Fontão do Patrocínio, 1990; Almeida, 1995; Ferreira, 1997; Santos, 1998). Porém, para os próprios autores é evidente que a atenção ao significado não favorece aos FE, que descuidam os aspectos formais que fazem a diferença entre as

duas línguas. A opção metodológica de referência (Akerberg, 2013; Grannier, 2014; Carvalho e Silva, 2008) é o ensino com foco na forma (Doughty y Williams, 1998; Ellis, 2001; Long, 1991) onde a atenção aos aspectos formais faz parte da prática linguística comunicativa, isto é, incorporando a dimensão significativa ao trabalho com as estruturas formais.

No quadro destas propostas com foco na forma, também é ressaltada a necessidade de desenvolver a consciência metalinguística nestes aprendentes (Carvalho e Silva, 2008; Carvalho et al. 2010; Child, 2013). Uma proposta metodológica que supõe o trabalho explícito com regras e princípios da LO, isto é, que os aprendentes os conheçam e sejam capazes de formulá-los, mas também a capacidade de "raciocínio metalinguístico" (Carvalho e Silva, 2008), que implica, por um lado, a habilidade de usar esses conhecimentos na produção e, por outro, a capacidade de abstrair essas regras quando confrontados com novos dados linguísticos.

5. Especificidades e tratamento na sala de aula

Estabelecidas as dificuldades que os alunos apresentam e vistas as propostas metodológicas no campo, é apresentada a seguir uma reflexão sobre o tratamento a dar a essas especificidades na aula de PFE.

Relativamente à compreensão, esta destreza não deve ser desatendida por causa da capacidade alta de entendimento que os FE apresentam. Ao contrário, é necessário dedicar um tempo substancial da aula para corrigir e evitar os problemas que decorrem da percepção indiferenciada, isto é, da não distinção de certos elementos diferenciais entre as duas línguas. Junto com a compreensão global do texto e as correspondentes atividades de controlo da compreensão, é conveniente desenvolver alguma atividade com foco na forma, com o objetivo de salientar e fazer visíveis as diferenças entre as duas línguas nos conteúdos novos. Por exemplo, com uso da técnica do input realçado, que com o ressaltado coloca visualmente o foco no ponto divergente; mas também como atividades de exploração dos textos que promovam a descoberta dessas diferenças, com o objetivo complementar, neste caso, de desenvolver a atenção como estratégia de aprendizagem. Esta primeira aproximação às diferenças pode ser realizada por observação das formas de superfície, em termos descritivos e de reconhecimento das divergências.

No passo seguinte, na construção do conhecimento, para o problema da fixação imprecisa ou conhecimento movediço, a proposta é que haja um ensino explícito de regras e padrões formais da língua alvo, isto é, com o desenvolvimento do conhecimento metalinguístico. Mas o ensino desses mecanismos de funcionamento da língua não tem de ir necessariamente ligado a uma apresentação magistral, de exposição frontal e direta dos conteúdos por parte do professor, neste ponto são recomendáveis as atividades de descoberta, as técnicas indutivas e de manipulação dos dados que fazem com que o aprendente descubra por si próprio essas regras ou organize essas informações, garantindo a compreensão dos fenômenos em causa e a sua aplicabilidade na prática.

Mas antes de passar a fase propriamente produtiva, com atividades práticas comunicativas que reproduzem situações reais de comunicação com foco nos significados, os problemas de afixação e controlo das novas regras face às regras da L1, fazem com que seja recomendável uma fase de prática, com foco na forma e que promova o uso consciente desse conhecimento. Isto supõe fugir de atividades como os *drills* estruturalistas, de repetição mecânica e descontextualizada, e desenvolver a prática formal mediante atividades contextualizadas e significativas, onde o aprendente deva fazer essas escolhas formais ou gramaticais para assegurar a comunicação.

Quadro 2. Síntese da relação entre especificidades e metodologia para a ação didática.

Dimensão	**Problema**	**Finalidade**	**Técnicas /Atividades**
Compreensão	Percepção indiferenciada	Salientar as diferenças Desenvolver a atenção (competência de aprendizagem)	Input realçado Atividades de exploração dos textos
Conhecimento	Afixação imprecisa	Ensino explícito de regras e formas Desenvolvimento do conhecimento metalinguístico	Descoberta Modo indutivo + Prática formal em contextos significativos que promova o uso desse conhecimento
Produção	Interferências	Controlo da produção	Reconhecimento e correção de erros

Relativamente à produção, sendo as interferências o grande problema das produções dos aprendentes e considerando o erro como um processo natural e próprio da aprendizagem, o desafio para o professor aponta para:

- a competência linguística, devendo interpretar corretamente a natureza dos erros e, em consequência, disponibilizar os conhecimentos e atividades práticas adequadas para superar essas dificuldades no processo de aprendizagem;
- a competência de aprendizagem, ajudando a que o aprendente desenvolva as estratégias necessárias que lhe permitam identificar os seus problemas e minimizá-los.

No primeiro desafio, relacionado com a competência linguística, a ideia é ter em conta os diferentes tipos de influência negativa e o tratamento que corresponde. Atendendo à proposta de Alonso (2012), os erros de apropriação (elementos desconhecidos para as quais o aprendente recorre à L1) implicam necessidades comunicativas não satisfeitas que o professor atender no momento de planificar os conteúdos a desenvolver; os erros de transferência (elementos presentes no input que o aprendente não reconhece como diferentes) passam por fazer visível essa diferença e, finalmente, os erros de interferência (elementos conhecidos mas não afixados, com os que concorre a L1) precisarão de um reforço da prática formal para estabilizar a produção correta.

O segundo desafio, relacionado com a competência de aprendizagem, diz respeito ao desenvolvimento de estratégias de controlo da produção, na oralidade e na escrita. Relativamente à primeira, há propostas que convidam a um período de silêncio (Grannier, 2001, 2014; Child, 2013) em que o aprendente deve trabalhar com a divergência entre os sistemas e assentá-la, antes de passar a fase de produção. Uma vez que começa essa fase produtiva, na oralidade, a produção é mais difícil de controlar pela sua imediatez, recomendações como uma fala pausada, o uso de estruturas conhecidas e recursos perifrásticos perante lacunas no conhecimento podem ser eficazes. Na escrita parece recomendável conscientizar os aprendentes da utilidade da releitura do texto produzido e mostrar-lhes técnicas para a edição dos próprios textos, assim como realizar atividades de correção de erros e correção inter pares, que para além de fazer os erros mais detectáveis fazem com que utilizem e afixem os conhecimentos metalinguísticos.

6. Conclusões.

Afinal, o que deve ter em conta o professor de PFE? Como era referido no documento de apresentação deste simpósio "o sucesso da prática pedagógica depende de uma sólida formação teórica consubstanciada nos resultados das pesquisas

linguísticas de ponta", uns resultados que no PFE convidam ao professor, em primeiro lugar, a reflexionar sobre as características particulares do processo de aprendizagem destes aprendentes, sobre esse conjunto de fenômenos que fazem com que o seu percurso se afaste do que habitualmente seguem falantes de outras línguas maternas mais distantes tipologicamente. Um processo de aprendizagem em que, resumidamente, o desenvolvimento das destrezas (compreensão e expressão) e a construção do conhecimento apresentam um ritmo diferente e com características particulares, que decorrem fundamentalmente da influência da L1 nesses processos.

Em segundo lugar, o professor deve fazer uma revisão cuidadosa desse papel da L1, tanto no que diz respeito à sua influência positiva como negativa. Relativamente à primeira, é preciso fazer atenção e aproveitar os conhecimentos e habilidades que facilitam o processo, normalmente desatendidos, potenciando-os e utilizando-os como base para a escolha de conteúdos na planificação da lição e para a construção do novo conhecimento na sala de aula. Relativamente à segunda, é necessário fugir de visões reducionistas da influência negativa da L1, um melhor entendimento dos mecanismos que estão por trás dessa influência é *conditio sine qua non* para levar a cabo uma prática do ensino exitosa e eficaz, desenvolvendo atividades e estratégias pedagógicas adequadas à natureza das dificuldades e obstáculos encontrados pelos aprendentes no desenvolvimento da sua competência comunicativa na nova língua.

Uma visão de conjunto, no entanto, que não estaria completa se o professor centra a sua atenção exclusivamente nos efeitos da L1 na aprendizagem. A pesar desse papel central da transferência, os fenômenos intralinguísticos do processo não devem ser obviados, uma correta interpretação e o desenvolvimento de atividades e estratégias pedagógicas adequadas são também fundamentais para o processo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Akerberg, M., 2013. Formação de palavras em português. *Portuguese Language Journal,* Volumen 7. Disponível em: http://www.ensinoportugues.org/.

Almeida Filho, José Carlos de P., 1995. Uma metodologia específica para o ensino de línguas próximas?. Em: José Carlos de P. Almeida Filho (org.) *Português para estrangeiros interface com o espanhol.* Campinas: Pontes, pp. 13-21.

Alonso Rey, R., 2012. *La transferencia en el aprendizaje de portugués por hispanohablantes.* Salamanca: Luso-Española de Ediciones.

Alonso Rey, R., 2014a. (Re)interpretación de la interferencia léxica en el PHE. Em: *La lengua portuguesa.*Vol 2. Salamanca: USAL, pp. 37-58.

Alonso Rey, R., 2014b. Portugués para Hispanohablantes: aspectos teóricos y prácticos de un área emergente de investigación. *Estudios portugueses y brasileños,* Volumen 12, pp. 9-26.

Alonso Rey, R., 2014c. Influencia de la L1 en el PHE: el caso de las irregularidades en la 1ª persona del Presente de Indicativo. *Estudios portugueses y brasileños,* 12, pp. 77-108.

Alonso Rey, R., 2014d. Dificultades en el aprendizaje de la morfología verbal del portugués por hispanohablantes: el presente de indicativo. *Linha d´Agua,* 27(1), pp. 87-115.

Alonso Rey, R., 2015a. Aprendizagem da morfologia verbal no Português para Falantes de Espanhol (PFE): além da interferência. Em: *Pelos mares da língua portuguesa 2*. Aveiro: Universidade de Aveiro, pp. 355-367

Alonso Rey, R., 2015b, no prelo. Compreensão lexical no PLE: transferência vs. interferência no reconhecimento de palavras próximas no caso dos falantes de espanhol. Comunicação apresentada no XI Congresso da AIL, 21 a 25 de julho de 2014, Universidade de Cabo Verde, Mindelo.

Alves, J. da Silva, 2008. Los significados de los falsos amigos: español/portugués. *Letra Magna,* 4(8). Disponível em: http://www.letramagna.com/

Carvalho, Ana M., 2002. Português para falantes de espanhol: perspetivas de um campo de pesquisa. *Hispania 85.3,* pp. 597-608.

Carvalho, Ana M.; Silva, A. J. B. da, 2008. O papel do conhecimento metalingüístico nos padrões de transferência no desenvolvimento da interlíngua e suas implicações pedagógicas. *Portuguese Language Journal,* 3.
Disponível em: http://www.ensinoportugues.org/.

Carvalho, Ana M.; Freire, Juliana Luna; Silva, Antonio J. B. da, 2010. Teaching Portuguese to Spanish Speakers: A Case for Trilingualism. Hispania, Vol. 93, No. 1, pp. 70-75.

Ceolín, R., 2003. Falsos amigos estruturais entre o português e o castelhano. *IANUA,* Volumen 4, pp. 39-48.

Child, Michael W., 2013. Language Learning Perceptions: The Role of Spanish in L3 Portuguese Acquisition. Portuguese Language Journal, 7.
Disponível em: http://www.ensinoportugues.org/.

Doughty, C. W. J., 1998. *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition..* Cambridge: CUP.

Ellis, R., 2001. Investigating Form-Focused Instruction. *Language Learning,* 51(1), pp. 1-46.

Ferreira, I., 1995. A interlíngua do falante de espanhol e o papel do professor: aceitação tácita ou ajuda para superá-la?. Em: *Português para estrangeiros interface com os espanhol.* Campinas: Pontes, pp. 39-48.

Ferreira, I., 1997. Interface português/espanhol. Em: *Parâmetros atuais para o ensino de português língua estrangeira.* Campinas: Pontes, pp. 141-151.

Fontão do Patrocínio, E. M. (1990). Planejamento de cursos de português para falantes de espanhol. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, 16, pp. 55-66.

Garrison, 1979. Teaching the Relatedness of Spanish and Portuguese. *The Modern Language Journal,* 63(1/2), pp. 8-12.

Gavilanes Laso, J. L., 1996. Algunas consideraciones sobre la inteligibilidad mutua hispano-portuguesa. Em: *Actas del Congreso Internacional Luso-Español de Lengua y Cultura en la Frontera*. Cáceres: Universidad de Extremadura, pp. 175-187.

Grannier, D. M., 2000. Uma proposta heterodoxa para o ensino de português a falantes de espanhol. Em: *Português para estrangeiros: perspectivas de quem ensina.* Niterói: Intertexto, pp. 57-80.

Grannier, D. M., 2014. Revisitando a proposta heterodoxa. *Estudios portugueses y brasileños,* Volumen 12, pp. 161-176.

Henriques, E. R., 2000. Intercompreensão de texto escrito por falantes nativos de português e de espanhol. *Delta,* 16(2), pp. 263-295.

Holton, J., 1954. Portuguese for Spanish Speakers. *Hispania,* 37, pp. 446-452.

Jensen, J. B., 1989. On the mutual intelligibility of Spanish and Portuguese. *Hispania,* 72(4), 848-852.

Jordan, I., 1991. Portuguese for Spanish Speakers: a case for contrastive analysis. *Hispania,* 74,788-792.

Lombello, L., 1983. Articuladores e elementos de relação na aquisição de português por um falante de espanhol. *Trabalhos em Lingüística Aplicada,* 1(2), pp. 89-111.

Long, M. H., 1991. Focus on form: A design feature in language teaching methodology. Em: K. de Bot, R. Ginsberg; C. Kramsch (eds.) *Foreign language research in crosscultural perspective.* Amsterdam: John Benjamins, pp. 39–52.

MacWhinney, B., 2008. A unified model. Em: N. Ellis; P. Robinson (eds.) *Handbook of Cognitive Linguistics and Second Language Acquisition.* Lawrence: Erlbaum Press, pp. 341-371.

Ortiz, Á., 2001. *As armadilhas dos falsos cognatos no ensino de línguas tão próximas como o português e o espanhol.* Vitória, UFV.

Pagliuchi, R. C. (1997). Ensino de língua portuguesa para hispano-americanos: leitura e léxico. Em Norimar M. Júdice (Org.) *Ensino de português para estrangeiros*. Niterói: Eduff, pp. 66-88.

Lipski, John M. 2006. Too Close for Comfort? The Genesis of "Portuñol/Portunhol". Em: Timothy L. Face e Carol A. Klee (eds.) *Selected Proceedings of the 8th Hispanic Linguistics Symposium*. Somerville, MA: Cascadilla Proceedings Project, pp. 1-22.

Pletsch de Garcia, K., 1993. Portuguese for Spanish Speakers. *Romance Languages Annual,* Volumen 5, pp. 495-501.

Rabassa, Y., 2010. A Emergência da Especialidade de Ensino de Português para Hispanofalantes no Brasil. *Revista Helb* Ano 4 - Nº 4 - 1.

Richman, S. H., 1965. A comparative study of Spanish and Portuguese. Tese de doutoramento. University of Pennsylvania.

Ringbom, H., 2007. Cross-linguistic Similarity in Foreign Language Learning. Clevedon: Multilingual Matters.

Santos, P., 1998. O ensino de português como segunda língua para falantes de espanhol: teoria e prática. Em: Maria Jayndra Cunha e Percília Santos (orgs.) *Ensino e pesquisa em português para estrangeiros.* Brasília: Ednub, pp. 49-57.

Scaramucci, M., 2013. A área de Português para Falantes de Espanhol no Brasil. *Portuguese Language Journal,* 7. Disponível em: http://www.ensinoportugues.org/.

Scaramucci, M. V. R. & Wiedemann, L., 2008. *Português para falantes de espanhol: ensino e aquisição.* Campinas: Pontes.

Schmidt, R., 1990. The role of conciousness in second language learning. *Applied Lingusitics,* 11, pp. 129-158.

Schmidt, R., 2001. Attention. En: *Cognition and Second Language Instruction.* Cambidge: CUP, pp. 3-32.

Silva, E. Barbosa da, 2012. Polissemia e homonímia: proximidade e distanciamento em Lexemas do espanhol e do português. *Prolíngua*, 7(2), pp. 5-24.

Vaz da Silva, Ana Margarida Carvalho e Vilar, Guillermo, 2003. Os falsos amigos na relação espanhol – português, *Cadernos de PLE,* 3, 2003, pp. 75-96.

Simões, A.; Carvalho, A.; Wiedemann, L., 2004. *Português para falantes de espanhol.* Campinas: Pontes.

Simões, A.; Kelm, O., 1991. O processo de aquisição das vogais semi-abertas é, ó do português (brasileiro) como língua estrangeira. *Hispania,* 74(3), pp. 654-665.

Tarquinio, L. Teixeira Leal, 1977. The Interference of Spanish in Beginning Portuguese Class. *Hispania,* Volumen 60, pp. 82-87.

Wiedemann, L. (2014). Português para falantes de espanhol. Conferência proferida no V SEPFE, 21 a 31 de outubro, UNAM, Cidade de México.

De volta ao futuro da língua portuguesa.
Atas do V SIMELP - Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa
Simpósio 27 - Formação do professor de PL2/PLE: perspectivas de lá e de cá, 3561-3578
ISBN 978-88-8305-127-2
DOI 10.1285/i9788883051272p3561
http://siba-ese.unisalento.it, © 2017 Università del Salento

"NÃO PARECE, MAS É": UM ESTUDO COMPARATIVO ENTRE EXPRESSÕES IDIOMÁTICAS DO PORTUGUÊS BRASILEIRO E DO INGLÊS NORTE-AMERICANO

Bárbara BALDWIN[11]

RESUMO
A descrição da Expressão Idiomática (EI), de modo geral, é determinada por especificidades de difícil sistematização. A pesquisa é importante considerando a frequência com que as EI's são usadas; as dificuldades que aprendizes de português segunda língua têm em interpretá-las e a carência de recursos disponíveis aos professores para explicá-las. Partindo das noções de complexidade, conotação e cristalização por tradição cultural da EI, proposto por Cláudia Xatara (1998), nos servimos de conceitos de interculturalismo apontados por Milton Bennet (1998) para observar padrões culturais idiomáticos compartilhados entre Brasil e Estados Unidos e estabelecer conexões de sentido entre EI's dos dois idiomas. Por meio de dicionários de expressões e textos autênticos disponíveis na internet, comparamos qualitativamente a Equivalência Semântica (ES) dessas expressões. Considerando diferentes graus de ES e aplicação no contexto situacional, destacamos aquelas de maior grau como, por exemplo, "abotoar o paletó" - "kick the bucket" ; "dedo-duro" - "drop a dime" e "jogar conversa fora" - "chew the fat". Apontamos, ainda, indicadores comuns que influenciariam a formação de EI's nas duas culturas e que poderiam ser aprofundados em pesquisas futuras.

PALAVRAS-CHAVE: equivalência semântica; idiomática; interculturalismo; sistematização.

1. Considerações Iniciais

Ensinar uma língua estrangeira para um falante não nativo não é tarefa das mais fáceis. Existem fatores extralinguísticos que interferem direta ou indiretamente nesse aprendizado. Como explicar, por exemplo, o uso da expressão *enfiar o pé na jaca*? Seu sentido semântico não tem relação alguma com o ato de fincar o pé em uma fruta. Não há pistas para o falante não nativo.

11 PUC-Rio – Coordenação Central de Extensão – Departamento de Letras barbara.sdc@gmail.com

Na década de 80, no Brasil, um jargão publicitário tornou-se muito popular. Era comum se referir a alguém ou alguma coisa como "Denorex: aquele que parece, mas não é."

O trocadilho do nosso título pega carona nesse jargão-expressão para apontar o caminho inverso: nem sempre o que não se parece não é.

Expressões Idiomáticas (EI), de modo geral, são determinadas por especificidades culturais e combinações metafóricas, bem como, pelo uso e frequência com que são empregadas por seus falantes de forma coletiva.

Xatara (1998) destaca dois pontos que justificariam o frequente uso das EI na linguagem coloquial. No primeiro ela enfatiza que, apesar do desgaste causado pela previsibilidade e automação das EI, as mesmas conferem aos usuários um poder extremamente criativo, proporcionando jogos situacionais, muitas vezes representados por figuras de linguagem como metáforas e metonímias. No segundo ponto a pesquisadora afirma que as expressões idiomáticas são impregnadas de simbolismo, o qual representaria o inconsciente coletivo dos falantes e suas especificidades sociais e psíquicas.

Também nos chamou a atenção os estudos comparativos desenvolvidos por Alvarez (1998). A autora considera os aspectos culturais implícitos na EI para destacar o forte papel interacional e integrador que a EI exerce na aquisição da língua-alvo:

> "Assim, o ensino da língua constitui um instrumento de integração do aluno na língua e no meio social através da interação, portanto propiciar o contato do aprendiz da língua-alvo com as expressões idiomáticas ampliaria as suas capacidades de análise e de produção de textos e situações de comunicação interativa onde elas são utilizadas." (ALVAREZ, 1998:2)

Destacamos, ainda, estudo desenvolvido por Albuquerque, Rebello e Rebelo (2004), que propõe um método para descrição, categorização e aplicabilidade das EI, considerando um eixo de conexão entre a EI, um tema semântico que proporcionaria uma pesquisa mais categorizada:

> "Estas expressões chamadas, muitas vezes, aleatoriamente, de idiomáticas, formulaicas, metafóricas, cristalizadas etc, chama-nos a atenção por serem bastante utilizadas em diversas situações e por apresentarem, num primeiro momento, características semânticas suficientes para nos fornecer informações acerca de um possível eixo organizador de seus usos." (ALGUQUERQUE, REBELLO e REBELO, 2004:1).

2. A abordagem Interculturalista

O interculturalismo – área acadêmica que tenta explicar as relações culturais entre os povos - diferentemente de outras teorias da linguagem, tem sua origem fora do campo lingüístico. De acordo com Meyer (2013:14) surge "*a partir da necessidade concreta sentida em dois campos profissionais: o da Educação e o dos Negócios.*" No campo da educação, o fenômeno incentivador de seu surgimento seria o crescente movimento imigratório na Europa e nos Estados Unidos, em meados do século XX. O sistema educacional que recebia os imigrantes e seus filhos não conseguia dar conta das crescentes dificuldades. No campo dos negócios, a globalização e o surgimento das empresas multi e transnacionais, que passaram a operar nos mais diversos países e, consequentemente, nas mais diversas culturas, contribuíram para a formulação de estudos mais aprofundados.

Abordando especificamente os fenômenos de interculturalismo, Bennett (1998) destaca a importância da formação cultural e explana que a cultura de uma nação é dividida em duas partes. De um lado existe a cultura objetiva (a arte, a literatura, o teatro, a música, as instituições etc.) e do outro a cultura subjetiva. O autor denomina essa cultura subjetiva como cultura com "c" minúsculo e propõe que "*Uma boa definição de cultura subjetiva seria os padrões apreendidos e compartilhados pelos grupos de pessoas que interagem – suas crenças, comportamentos e valores*"[12].

Reforçando e exemplificando a definição acima, Meyer (2013) associa a cultura subjetiva à cultura linguística:

> "Nos estudos de L2, a cultura linguística relaciona-se aos aspectos que revelam a identidade psicossocial de um grupo de falantes: os padrões de pensamento, moralidade, ética, comunicação, comportamento etc tal como podem ser percebidos através do uso que essa comunidade faz de sua língua." (MEYER, 2013:55)

Aliada às especificidades culturais, temos também a formação da identidade. Analisando a questão da diversidade cultural, Bennett (1998) declara que a identidade se forma no nível da cultura subjetiva e que se dá muito mais por uma questão de adesão por identificação do que por alguma espécie de herança:

> "Note-se que, em termos de cultura subjetiva, a etnia é um fator cultural, em vez de um patrimônio genético; pele escura e outros traços negroides podem

12 Tradução livre de "*A good working definition of subjective culture is the learned and shared patterns of beliefs, behaviors, and values of groups of interacting people*." (Bennett, 1998:2)

> fazer uma pessoa 'negra', mas essa pessoa não tem necessariamente uma experiência de inculturação Africana-americana. (...). Do mesmo modo, 'brancos' não são necessariamente euro-americanos, embora seja difícil para eles escapar de serem associados aos padrões correntes e dominantes na sociedade norte-americana." (BENNETT, 1998:3)[13]

Bennett (1998) chama a atenção, também, para os grupos de identidade, ou seja, a formação de grupos com bem definidos padrões culturais: "*Por definição, os indivíduos não têm diferentes culturas; o termo para os padrões de comportamento individual é 'personalidade*'".[14]

A generalização cultural é outro conceito importante para a análise interculturalista. Bennett (1998) afirma que a generalização cultural é necessária no processo de comunicação intercultural e que deve ser feita considerando a crença predominante em cada cultura:

> "Quase todas as possíveis crenças estão representadas em todas as culturas em todos os tempos, mas cada cultura diferente tem preferência por algumas crenças mais que outras. A descrição desta preferência, derivada de grandes grupos de pesquisa, é uma generalização cultural." (BENNETT, 1998:4)[15]

É também importante relacionar a questão da generalização cultural na comunicação intercultural à abordagem cultural geral de interação, que segundo Bennett (1998) pode auxiliar a evitar contradições e desentendimentos em situações transculturais. O autor (1998) cita como exemplo dessa abordagem a definição de alto e baixo contexto cultural de Edward T. Hall (1976 *apud* Bennett, 1998:6). Observamos que dentro dessa abordagem de Hall, o Brasil estaria classificado como de cultura de alto contexto (tendência a preferir a interação verbal indireta e a entender significados inerentes a todos os níveis socioculturais; valorização da mentalidade em grupo; confiança maior no contexto e na percepção; emprego da lógica espiral, utilizando rodeios e evitando a negativa direta), enquanto os Estados Unidos como cultura de baixo contexto (preferência pela interação verbal direta e entendimento de significados

13 Tradução livre do trecho "*It should be noted that in terms of subjective culture, ethnicity is a cultural rather than a genetic heritage; dark skin and other Negroid features may make one 'black', but that person has not necessarily experienced African American enculturation. (...) Similarly, 'whites' are not necessarily European American, although in the United States it is difficult for them to escape being socialized in the patterns that are currently dominant in U.S. American society*."

14 Tradução livre do trecho "*By definition, individuals do not have different cultures; the term for patterns of individual behavior is 'personality*.'" (BENNETT, 1998:3)

15 Tradução livre do trecho "*Nearly all possible beliefs are represented in all cultures at all times, but each different culture has a preference for some beliefs over others. The description of this preference, derived from large-group research, is a cultural generalization*."

em apenas um nível; valorização do individualismo; confiança na lógica linear e sem dificuldades de dizer não diretamente).

Em qualquer situação de generalização cultural, Bennett (1998) ressalta que é necessário evitar a formação de estereótipos, sejam positivos ou negativos.

Na comunicação intercultural é imprescindível para o professor de PL2E desenvolver sua competência intercultural. Bennett (1998) destaca que a competência intercultural vai além da língua e se manifesta na capacidade de compreender a cultura subjetiva. Fantini (2006:12 apud Jackson, 2012:271) define a comunicação intercultural como: "*Um complexo de habilidades necessárias para um desempenho efetivo e apropriado ao interagir com outras pessoas que são diferentes linguística e culturalmente*".[16]

3. Análise das Expressões Idiomáticas

Ao analisarmos as expressões idiomáticas como indicadoras de padrões de identidade cultural brasileira e norte-americana, se faz necessário, também, considerar alguns pressupostos geográficos, socioculturais e linguísticos, a fim de estabelecermos conexões coerentes em nossa análise.

Guardadas as devidas proporções sobre o processo histórico e a formação socioeconômica e cultural dos dois países, no geral, encontramos bastante similaridade, destacando a unidade da língua, a extensão territorial, a influência religiosa e o multiculturalismo, sendo este último mais forte nos Estados Unidos do que no Brasil.

É importante denotar também, o caráter identitário da expressão idiomática. Sob o ponto de vista do interculturalismo, a EI não só representaria uma espécie de fotografia da cultura de determinado povo, como também, seria um código de pertencimento, que ao ser compartilhado e decifrado por seus falantes, representaria uma chave de acesso a determinado grupo de identidade. Nesta mesma linha de identificação e pertencimento, confirmamos o caráter interativo da EI na comunicação informal, conforme já apontado por Alvarez (1998).

Considerando o conceito de eixo semântico abordado por Albuquerque, Rebello e Rebelo (2004), selecionamos 19 pares de EI do Português Brasileiro (PB) e do Inglês

16 Tradução livre do trecho "*a complex of abilities needed to perform effectively and appropriately when interacting with others who are linguistically and culturally different from oneself*".

Americano (IA) de alto grau de equivalência semântica e que poderiam ser agrupadas em categorias distintas. Para confirmar essa classificação, coletamos exemplos autênticos do IA[17] e os traduzimos livremente, substituindo as EI pelas equivalentes do PB. Ressaltamos que essa proposta de categorização parte de uma visão particular de agrupamento, servindo apenas ao propósito da presente análise.

A – Peculiares

Dentre os pares de EI selecionados, chamou-nos a atenção alguns deles que, além da explanação de sentido semântico ordinário, necessitariam de outras observações a fim de evitar equívocos de entendimento e aplicação das EI no contexto situacional vivenciado pelos alunos de PL2E. Denominamos tais EI como peculiares, resumidas no quadro abaixo e a seguir analisadas.

EI em Inglês	EI equivalente em Português	Sentido Semântico Compartilhado
A steal	Uma pechincha	Muito barato
An arm and leg	Os olhos da cara	Muito caro
Highway robbery	Um roubo	Alguma coisa excessivamente cara, especialmente quando a pessoa não tem escolha a não ser comprar.
Buy the farm	Abotoar o paletó	Morrer
Kick the bucket	Bater as botas	Morrer
Brown as a Berry	Vermelho como pimentão	Pessoa que se bronzeou demais. Em português também pode significar pessoa que está envergonhada.

A STEAL/UMA PECHINCHA; HAGHWAY ROBBERY/UM ROUBO; AN ARM AND LEG /OS OLHOS DA CARA

A EI do IA *a steal* (um roubo) tem significação diferente do que um brasileiro, a primeira vista, poderia concluir. Seu sentido semântico equivalente a uma pechincha, uma coisa ou negócio extremamente barato, se dá pelo raciocínio de que a coisa em questão é tão barata que poderia ser considerada roubada:

Exemplo de EI do IA	Tradução com EI do PB
"The $25 fee for a tent site is a steal when you see the sun climb up from what feels like the edge of the	Pagar US$25 por uma barraca é uma pechincha quando você vê o sol nascendo e sente como se

17 COCA – The Corpus of Contemporary American English

earth."	estivesse na beira da terra

Fonte: COCA, 2011

Tal raciocínio não é verificado para a versão em português. Uma pechincha está relacionada com o ato de pechinchar, pedir ou negociar para abaixar o preço. Nessa primeira análise nos deparamos com um aspecto interessante de comparação dentro das generalizações interculturalistas. De um lado temos a generalização de que o baixo contexto cultural dos norte-americanos os levaria a adotar um discurso mais direto e objetivo e do outro, que os brasileiros, de alto contexto cultural, tenderiam a ser mais indiretos. Quando analisamos a EI verificamos certo paradoxo sobre essa generalização. *A steal* é muito mais indireta do que *uma pechincha*.

Esse paradoxo parcialmente se desfaz se colocamos em análise o par *highway robbery* e *um roubo*:

Exemplo de EI do IA	**Tradução com EI do PB**
"It turned out crackers were on sale. Just the store brand, but he could get a two-pound box for nine ninety-five, which was still highway robbery, but it left him with enough to buy five packs of ramen noodles and a couple of apples."	Descobriu que as bolachas estavam em promoção. Apenas a marca da loja, mas ele poderia comprar uma caixa de um quilo por nove e noventa e cinco, o que ainda era um roubo, mas sobrou o suficiente para comprar cinco pacotes de macarrão e duas maçãs.

Fonte: COCA, 2009

Ambas EI tratam de alguma coisa ou negócio extremamente caro e possuem em sua significação semântica um raciocínio bastante simplificado. Cabe ao professor de PL2E alertar a audiência para não confundir a EI *a steal* com a EI *um roubo*, que embora tenham tradução literal idêntica são opostas semanticamente.

No mesmo sentido semântico apontado acima, o de alguma coisa ou negócio extremamente caro, encontramos as EI *an arm and leg* (um braço e uma perna) e *os olhos da cara*. O que observamos agora é uma similaridade de raciocínio nas duas EI. A coisa a ser adquirida é tão cara que é como se fossem arrancados um braço e uma perna e os olhos da cara. A ideia dessas EI é enfatizar o alto custo fazendo uma analogia ao que seria ficar com alguma deficiência física motora ou visual.

Exemplo de EI do IA	**Tradução com EI do PB**
I just love good food that I don't have to pay an arm and leg for.	Eu apenas gosto de uma boa comida que eu não tenha que pagar os olhos da cara por ela.

Fonte: COCA, 2008

KICK THE BUCKET/BATER AS BOTAS ≠ CHUTAR O BALDE; BUY THE FARM/ABOTOAR O PALETÓ

Na temática da morte, nos deparamos com várias EI que tratam do tema. Em nossa seleção incluímos duas delas. A primeira – *kick the bucket* – nos chamou atenção

não apenas pelo seu significado semântico (morrer), como pela sua tradução literal (chutar o balde). No português brasileiro encontramos a EI *chutar o balde* que tem significação completamente diferente. Seria o ato de não se importar para as consequências de determinada atitude: "*Trabalhou duro por três meses e depois chutou o balde.*" (FONTES FILHO, 2006:67).

Note-se que a versão brasileira para *chutar o balde* não tem nenhuma relação com a origem da expressão americana. De acordo com Terban (1996:105), *kick the bucket* tem origem na Inglaterra do século XVI e está relacionada à prática de enforcamento utilizando um balde no qual os criminosos subiam em cima. Tal balde era, então, chutado e assim se concluía o enforcamento. Nos dias atuais, assume-se o ato de morrer como significação dominante:

Exemplo de EI do IA	**Tradução com EI do PB**
I'm not sorry for those who kick the bucket, nor do I envy those who just carry on, and I'm not much interested in which group I belong to. Amen for Jerry. Amen for everybody and everything else.	Eu não sinto muito por aqueles que bateram as botas, nem invejo aqueles que apenas seguiram em frente, e eu também não estou muito interessado em saber a qual grupo eu pertenso. Amém para Jerry. Amém para todos e tudo o mais.

Fonte: COCA, 2003

No mesmo sentido, destacamos a EI *buy the farm*, a qual atribuímos uma outra EI brasileira de mesma significação semântica – *abotoar o paletó*:

Exemplo de EI do IA	**Tradução com EI do PB**
After Hitler dies and these three buy the farm here, who's left that has the whole story?	Depois que Hitler morreu e que esses três aqui abotoaram o paletó, quem sobrou para contar toda história?

Fonte: COCA, 2009

Curiosamente as duas EI brasileiras utilizam peças de vestuário em sua analogia (botas e paletó), o que não acontece nas versões americanas. Embora não tenhamos comprovado a origem das EI brasileiras através de nossas fontes bibliográficas, acreditamos que *bater as botas* está relacionada a *cair duro* – "*Levou um tiro e caiu duro*." (FONTES FILHO, 2006: 55) – referência ao movimento dos pés ao cair morto – e *abotoar o paletó* estaria relacionada ao ato de preparar o morto para o sepultamento.

BROWN AS A BERRY/VERMELHO COMO PIMENTÃO

Finalizando esse primeiro agrupamento, temos um par de EI com algumas peculiaridades. A primeira delas refere-se à cor. A EI americana *brown as a berry*[18] (marrom como uma pequena fruta) refere-se a fruta que escureceu devido à exposição ao sol. No mesmo sentido, *vermelho como pimentão* também trata do excesso de

18 Segundo o Cambridge Dictionary (2013:72) *berry* significa qualquer uma das várias frutas pequenas e redondas que crescem em plantas ou árvores (tradução nossa).

exposição ao sol, mas a cor escolhida para essa ênfase é a vermelha. Isso ocorre porque no Brasil essa EI é mais comum para falar de pessoas claras que abusam do sol, ao passo que nos Estados Unidos se faz menção ao bronzeamento em geral:

Exemplo de EI do IA	**Tradução com EI do PB**
He looked like a little savage, brown as a berry and his hair wherever and however it would grow.	Ele parecia um pouco selvagem. Vermelho como pimentão e seu cabelo poderia crescer onde e como quisesse.

Fonte: COCA, 1997

O segundo aspecto que deve ser observado é que a EI *vermelho como pimentão* também é aplicada para pessoas que se envergonham por alguma coisa e ficam com a face avermelhada: "*É, mas depois fiquei mortificada. Vermelha, um pimentão. Não sabia onde me meter.*"[19]

B – De personagens

Outro grupo de EI que destacamos é o que denominamos de personagens, a seguir resumido:

EI em Inglês	**EI equivalente em Português**	**Sentido Semântico Compartilhado**
Drop a dime	Dedo-duro	Delatar alguém para as autoridades
Lap dog	Puxa-saco	Uma pessoa que está pronta para agradar outra à custa de suas próprias necessidades, a fim de manter uma posição de privilégio ou obter um favor
Wet blanket	Espírito de porco	Pessoa que tenta estragar o divertimento dos outros

Em nossa análise nos deparamos com EI dos dois idiomas que se caracterizam por um grau de estereotipia associado à leitura metafórica. Como vimos anteriormente, a abordagem interculturalista recomenda evitar o estereótipo (positivo ou negativo). No caso das EI desse grupo, o estereótipo é inevitável. Cabe ao professor de PL2E conduzir a audiência no sentido não de evitar os seus usos, mas sim de compreender que não significam uma generalização. Fazem parte do arcabouço cultural e são muito comuns, especialmente em ambientes corporativos.

DROP A DIME/DEDO-DURO é muito popular na linguagem informal. Ressaltamos que associamos as duas EI em termos de campo semântico e não sintático, visto que a

19 Frase do livro "A coragem de crescer" retirada do site: https://books.google.com.br/books.

EI em inglês representaria um sintagma verbal, enquanto que a EI brasileira um substantivo.

A EI *dedo-duro* apresenta-se como um estereótipo negativo na cultura brasileira. A tendência de valorização da mentalidade em grupo, destacada na cultura de alto contexto de Hall[20], pode ser claramente observada em sua aplicação na cultura brasileira. O dedo-duro, na definição de Fontes Filho (2006:108) é um "*alcaguete; delator*", sendo o exemplo adotado pelo autor bastante negativo: "*Cuidado que ele é dedo-duro*". Analisando a EI literalmente, temos uma imagem de uma pessoa com um dedo em riste apontando para alguém.

A versão americana dessa EI – *drop a dime* (deixar cair uma moeda de 10 centavos), a princípio, seria menos negativa. No verbete coletado online, alguém que *drop a dime* é aquele que informa a polícia ou autoridade sobre alguma atividade ilegal de alguém[21], conforme verificamos no exemplo a seguir:

Exemplo de EI do IA	**Tradução com EI do PB**
And if those 10 people are not motivated by money, they're not going to drop a dime on bin Laden for a cash reward.	E se essas 10 pessoas não são motivadas por dinheiro, elas não vão dedurar Bin Laden por uma recompensa financeira.

Fonte: COCA, 2006

Note-se que na tradução por nós adotada, foi mais apropriado utilizar o verbo dedurar, que estaria mais enquadrado no sentido não tão negativo da EI americana e condizente sintaticamente.

Nossa próxima análise - *LAP DOG/PUXA-SACO* - representa um estereótipo negativo nas duas culturas, conforme observado a seguir:

Exemplo de EI do IA	**Tradução com EI do PB**
The 19 Republicans, including Mr. Ogden, fell in line behind a more austere budget, prompting the liberal blogger Phillip Martin to joke on Twitter that the powerful senator had become Michael Quinn Sullivan's lap dog.	Os 19 republicanos, incluindo o Sr. Ogden, formaram uma fila atrás de um orçamento mais austero, o que levou o blogueiro liberal Phillip Martin a brincar no Twitter que o senador poderoso havia se tornado um puxa-saco de Michael Quinn Sullivan.

Fonte: COCA, 2011

Podemos observar no exemplo acima, além do caráter negativo, um tom de ironia que se depreende ao analisarmos o contexto geral do texto. A aplicação da EI equivalente na cultura brasileira se dá no mesmo sentido. Quase sempre ocorre representando uma ironia bem humorada, conforme podemos observar em "*Profissional*

20 Vide nota 17.
21 Verbete original: "*If you drop a dime, you inform the police about someone's ilegal activities.*"

puxa-saco pode prejudicar até o chefe que bajula"[22] e "*Não ultrapasse o valor definido para o presente (mesmo se tirar seu chefe, ou conviva com o apelido de puxa-saco para sempre) nem dê algo de menor valor*."[23]

Por fim nesse grupo, temos WET BLANKET/ESPÍRITO DE PORCO. Igualmente representantes de estereótipos negativos nas duas culturas. Destacamos que, embora as duas EI signifiquem a noção de desconforto e quebra de uma situação de prazer, a EI *wet blanket* (cobertor molhado) tem sentido literal mais próximo do sentido semântico do que a EI brasileira que é praticamente indecodificável literalmente:

Exemplo de EI do IA	Tradução com EI do PB
When her older daughter, Kathleen, ever the wet blanket, turned twelve or thirteen, she declared that she hated going to Maine. The air was too buggy, she said, the water too cold. There was no television and nothing to do.	Quando sua filha mais velha, Kathleen, sempre uma espírito de porco, fez doze ou treze anos, ela declarou que odiava ir para Maine. O ar é repleto de insetos, disse ela, a água é muito fria. Não tem televisão e nada para fazer.

Fonte: COCA, 2011

C – De descontração

Em nossa análise identificamos, também, um grupo de EI que caracterizariam a interação cultural entre seus falantes, conforme apontado por Alvarez (1998), e de ocorrência em situações de lazer e entretenimento:

EI em Inglês	EI equivalente em Português	Sentido Semântico Compartilhado
Dutch treat	Rachar a conta	Dividir o total do que for cobrado pelas pessoas do grupo
Chew the fat	Jogar conversa fora	Conversa descontraída, sem assuntos sérios ou importantes
One for the Road	A saideira	Última dose de bebida antes de sair do local

No primeiro par – DUTCH TREAT/RACHAR A CONTA – percebemos um dado interessante. Em *dutch treat* (tratamento holandês) vemos que o ato de dividir a conta não seria muito comum na sociedade americana. Terban (1996), em verbete sobre a origem da EI, afirma que a mesma refere-se ao hábito dos imigrantes holandeses de dividir as despesas e economizar dinheiro. A EI ainda preserva esse sentido, conforme o exemplo abaixo:

Exemplo de EI do IA	Tradução com EI do PB

22 Título de notícia veiculada em 24/09/14, no site www.contabeis.com.br/noticias/19967.
23 Trecho de texto veiculado em 22/11/2014 no site http://wp.clicrbs.com.br/trabalhador

All right, that said, so when do you want to meet for that movie, if you still do? And it'll be Dutch treat, O.K.? because I know you'd object to my paying.	Tudo bem, então se você ainda quiser, quando podemos nos encontrar para esse filme? E vamos rachar, O.K.? Porque eu sei que você não ia me deixar pagar.

Fonte: COCA, 2007

A equivalente brasileira tem absolutamente o mesmo sentido, porém apresenta-se de forma mais direta, visto que poderia se depreender do verbo "rachar" uma espécie de quebra ou partição da conta ao meio.

Os pares CHEW THE FAT/JOGAR CONVERSA FORA e ONE FOR THE ROAD/ A SAIDEIRA, novamente remetem à descontração, ao entretenimento e à interação pessoal nas duas culturas, sendo novamente as EI brasileiras um pouco mais diretas do que as EI americanas. A palavra "saideira" sugere uma saída e *jogar conversa fora* remete a uma conversa tão desimportante que poderia ser jogada fora. Dentre as EI *chew the fat* (mastigar a gordura) e *one for the road* (uma para a estrada), temos na tradução literal da primeira um grau de subjetividade maior do que na segunda. Vejamos os exemplos:

Exemplo de EI do IA	**Tradução com EI do PB**
It has long been a civically active, multigenerational community where kids and adults gather at the playground to play ball or cards or just chew the fat, a place where lives revolve around the neighborhood.	Ela tem sido uma comunidade civicamente ativa, por várias gerações, onde crianças e adultos se reúnem no parque para jogar bola ou cartas ou apenas jogar conversa fora. Um lugar onde vidas giram em torno do bairro.

Fonte: COCA, 2012

Exemplo de EI do IA	**Tradução com EI do PB**
Cross invited the newlyweds to join him in one for the road, and they agreed. The maid brought the drinks and left for the kitchen to help the cook prepare dinner.	Cross convidou os recém-casados para se juntarem a ele em uma saideira e eles concordaram. A empregada trouxe as bebidas e partiu para a cozinha para ajudar a cozinheira a preparar o jantar.

Fonte: COCA, 2011

D – De organização

Neste grupo, consideramos algumas EI que têm significação de organização:

EI em Inglês	**EI equivalente em Português**	**Sentido Semântico Compartilhado**
Apples and oranges	Misturar alhos com bugalhos	Usado para comparação de coisas ou ideias totalmente diferentes
In a nutshell	Para encurtar a estória	Usada para introduzir um resumo

Notemos que a EI APPLES AND ORANGES/MISTURAR ALHOS COM BUGALHOS serviria tanto para organizar ideias ou situações quanto para organizar espaços ou coisas. Vejamos o exemplo:

Exemplo de EI do IA	Tradução com EI do PB
It's hard to explain. And it's even more difficult to compare one case to the other. It's really apples and oranges.	É difícil de explicar. E ainda mais difícil comparar um caso ao outro. Isso é realmente misturar alhos com bugalhos.

Fonte: COCA, 2009

A EI IN A NUTSHELL/PARA ENCURTAR A ESTÓRIA é típica de organização do raciocínio, funcionando como um resumo do que foi dito antes:

Exemplo de EI do IA	Tradução com EI do PB
Who could have imagined the bedtime story would come to this? A recent children's book, Maggie Goes on a Diet, was penned to help the younger set deal when they've packed on too many pounds. In a nutshell: an overweight Maggie, who is bullied at school, diets and exercises to lose weight, and, in turn, gains popularity and happiness.	Quem poderia imaginar uma história de ninar que chegaria a isso? Um livro infantil recente, Maggie Goes on a Diet, foi escrito para ajudar os aqueles mais jovens que ganharam muitos quilos. Para encurtar a estória: Maggie tem excesso de peso e é intimidada na escola. Decide fazer dietas e exercícios para perder peso e, dessa forma, ganha popularidade e felicidade.

Fonte: COCA, 2012

Novamente observamos um discurso mais direto nas versões brasileiras em *misturar alhos com bugalhos* e *para encurtar a estória*.

E – De exagero

ALL THE TEA IN CHINA/NEM QUE A VACA TUSSA, normalmente expressas com exclamação no final, são bastante indiretas e representam uma negativa reforçada pelo exagero expresso literalmente pela EI.

EI em Inglês	EI equivalente em Português	Sentido Semântico Compartilhado
Not for all the tea in China	Nem que a vaca tussa	Não fazer alguma coisa por nada (dinheiro ou outra compensação)

A expressão inglesa traz a noção do valor do chá para a China para exemplificar o exagero da negação, enquanto que a imagem de uma vaca tossindo reforça a impossibilidade de aceitação:

Exemplo de EI do IA	Tradução com EI do PB
I wouldn't miss this concert for all the tea in China! (2011)	Eu não perco esse show nem que a vaca touça!

Fonte: COCA, 2011

F – De desistência

Esse par é normalmente utilizado em situações muito informais entre duas pessoas onde uma exerce um poder maior sobre a outra ou para reforçar acovardamento de alguma pessoa em determinada situação:

EI em Inglês	EI equivalente em Português	Sentido Semântico Compartilhado
Say uncle	Pedir penico	Admitir a derrota.

As duas EI – SAY UNCLE/PEDIR PENICO - não dão pistas de significação semântica e, normalmente, são usadas em situações triviais, em disputas ou em atividades esportivas. Fontes Filho (2006:240) define a EI brasileira como: *"1 – Acovardar-se; amedrontar-se; Ex.: Na hora de tomar a injeção, pediu penico. 2 – Reconhecer-se vencido. Ex.: Depois de levar dois ou três socos, pediu penico*." Abaixo exemplo da EI americana:

Exemplo de EI do IA	Tradução com EI do PB
He tried grabbing her hands as he laughed, but she enjoyed winning far too much to make it easy for him. ─ Stop. Please. ─ Say Uncle. ─ Uncle. She stopped, and he flipped her onto her back.	Ele tentou agarrar as mãos dela enquanto ele ria, mas ela gostava demais de ganhar para tornar as coisas fáceis para ele. ─ Pare. Por favor. ─ Pede Penico. ─ Penico. Ela parou e ele virou-a de costas.

Fonte: COCA, 2011

G – De aceitação

Neste último grupo analisado, destacamos alguns pares de EI que simbolizam resignação e aceitação da situação nas duas culturas:

EI em Inglês	EI equivalente em Português	Sentido Semântico Compartilhado
Bear the brunt	Aguentar o tranco	Pessoas que suportam o pior de determinada situação
Eat Crow	Engolir sapo	Ser forçado a fazer alguma coisa muito desagradável ou humilhar-se e reconhecer um erro ou defeito.
Go through the motions	Empurrar com a barriga	Fazer alguma coisa automaticamente, sem excitação ou prazer.

Os pares BEAR THE BRUNT/AGUENTAR O TRANCO E GO THROUGH THE MOTIONS/EMPURRAR COM A BARRIGA trazem em suas metáforas simbólicas o esforço ou não para suportar pressões situacionais, conforme verificado nos exemplos abaixo:

Exemplo de EI do IA	Tradução com EI do PB
And yet the lenders also, in the subprime crisis, they didn't bear the brunt if the person couldn't pay their mortgage.	E os credores também não podem aguentar o tranco da crise do subprime se a pessoa não puder pagar sua hipoteca.

Fonte: COCA, 2011

Exemplo de EI do IA	Tradução com EI do PB
I make decent money working for a broker-dealer, she says. But I'm not happy. I just go through the motions every day.	E ganho um dinheiro decente trabalhando na corretora, ela disse. Mas eu não estou feliz. Eu apenas empurro com a barriga todo dia.

Fonte: COCA, 2011

Finalizando nossa análise, temos o par EAT CROW/ENGOLIR SAPO.

Como já informamos no quadro resumo acima, existe uma pequena diferença na aplicação semântica da EI americana. Terban (1996) relata que essa EI originou-se na guerra de 1812, onde os oficiais americanos eram forçados a comer corvos mortos, cujo gosto era terrível. A expressão é usada para situações em que a pessoa precisa suportar em silêncio alguma coisa muito desagradável e também quando a pessoa é forçada a reconhecer um erro publicamente e de forma humilhante, conforme exemplo abaixo:

Exemplo de EI do IA	Tradução com EI do PB
Controller Steve Westly, who hopes to challenge the governor in November, said Schwarzenegger has been crowing for years about his intention to collect federal money for California and now must eat crow.	O Superintendente Steve Westly, que espera desafiar o governador em novembro, disse Schwarzenegger, tem alardeado durante anos sobre a sua intenção de recolher o dinheiro federal para a Califórnia e agora ele precisa engolir o sapo.

Fonte: COCA, 2006

Na cultura brasileira só encontramos o primeiro sentido. Fontes Filho (2006:131) a define como "*Suportar coisa imposta e indesejável sem revidar ou reclamar*" e exemplifica: "*Depois que assumiu a diretoria, vive engolindo sapos*." Notemos, ainda, que a imagem sugerida (a de engolir sem mastigar) reforça a ideia de desconforto e intolerância de quem suporta a situação e não pode responder.

4. Considerações finais

Em uma primeira análise, ao compararmos as duas culturas verificamos bastante similaridade, com destaque para a unidade da língua, a extensão territorial, a influência religiosa e o multiculturalismo. Ainda sobre os aspectos socioculturais e considerando o caráter de linguagem coloquial da EI, verificamos pouca influência religiosa nas EI consideradas semanticamente equivalentes, sendo maior evidenciada a influência multicultural.

Por seu caráter cristalizado, percebemos que a EI representa um recorte sincrônico nas duas culturas, apresentando traços fortes de identidade, mas também, de estereotipia. Nesse sentido, observamos que o professor de PL2E deve alertar a audiência para o apropriado uso da EI, sem incorrer em preconceitos culturais evitando o fortalecimento do estereótipo, principalmente o negativo.

Analisando os discursos semânticos das EI observadas, contrariamente a definição de alto e baixo contexto cultural de Hall (1976 *apud* Bennett, 1998:6), constatamos que as expressões analisadas do português brasileiro possuem traços de discurso mais direto e objetivo do que as expressões do inglês americano. Em alguns casos, percebemos o discurso direto na EI inglesa, mas em sua maioria é necessário mais de um nível de abstração e informação anterior para compreensão dos significados semânticos.

A constatação acima poderia ser explicada se considerarmos que a cultura brasileira é mais aberta do que a cultura norte-americana. Embora os Estados Unidos apresente maior diversidade cultural em seu território, tende a desenvolver subgrupos culturais mais fechados (os latinos, os asiáticos, os afro-americanos, os euro-americanos etc.).

Depreende-se, então, que a EI funcionaria como um código de acesso cultural, uma senha a ser desvendada pelo indivíduo que deseja pertencer àquela cultura. Sob esse aspecto, as EI brasileiras seriam mais convidativas à interação cultural por terem códigos mais acessíveis.

Confirmando nossa hipótese inicial, verificamos proximidade entre as duas culturas, especialmente ao considerarmos aspectos culturais universais e inerentes à alma humana, como a morte, a aceitação de situações problemáticas; a interação social etc.

Constatamos, também, que o professor de PL2E precisa desenvolver e promover continuamente as habilidades interculturais próprias para alcançar resultados mais condizentes com a realidade da comunicação intercultural, evitando etnocentrismos.

Da mesma forma, se faz necessário incentivar a postura intercultural entre os alunos, respeitando as culturas de origem e facilitando o processo de adaptação cultural.

Quanto mais o professor identificar os diversos e diferentes traços culturais em sala de aula, mais ele conseguirá criar mecanismos de ensino eficazes e pragmáticos. Isso implica em utilizar não só os recursos linguísticos já disponíveis, como adaptar ou criar novas formas de ensino que se aproximem da realidade comunicativa da audiência.

Embora não tenhamos encontrado um par semântico para a EI *enfiar o pé na jaca*, podemos afirmar que a rota da semelhança é muito mais possível do que se poderia imaginar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBUQUERQUE, A. e REBELLO, A. e REBELO, I. 2004. *Melhor sair de fininho para não pagar mico*. Rio de Janeiro: PUC-Rio.

ALVAREZ, M. 1998. *Expressões idiomáticas: ensinar como palavras, ensinar como cultura*. In FEYTOR PINTO, P. e JUDICE, N. (Org.). Para acabar de vez com Tordesilhas. Lisboa: Colibri.

BENNETT, M. 1998. *Intercultural communication: a current perspective*. Yarmouth, ME: Intercultural Press.

BERLINER, C. 2013. (Trad.) *Cambridge dictionary of American English: for speakers os portuguese.* São Paulo: Martins Fontes.

FONTES FILHO, A. 2006. *O dito pelo não dito: dicionário de expressões idiomáticas*. São Paulo: Libra Três.

JACKSON, J. (Org.) 2012. *The routledge handbook of language and intercultural communication.* New York, NY: Routledge.

MEYER, R. 2013. *Para o bem ou para o mal: a construção de identidade pelo falante de PL2E a partir de estereótipos de brasilidade – uma questão intercultural.* In Português para Estrangeiros: Questões interculturais MEYER, R. e ALBUQUERQUE, A. (Org.) p. 13-34. Rio de Janeiro: Editora Puc Rio.

MEYER, R. 2013. Cultural, multicultural, intercultural: o português como segunda língua para estrangeiros. In Matraga v.20, n. 32. Rio de Janeiro: PUC-Rio.

TAGNIN, S. 1988. *A tradução dos idiomatismos culturais*. In Trabalhos de Linguística Aplicada, nº 11 p. 43-52. Campinas: UNIXCAMP.

TERBAN, M. 1996. *Scholastic dictionary of idioms: more than 600 phrases, sayings & expressions*. USA: Scholastic Reference.

XATARA, C. 1998. *O campo minado das expressões idiomáticas*. São Paulo: Alfa.

XATARA, C. 1998. *Tipologia das expressões idiomáticas*. São Paulo: Alfa.

Sites consultados na Internet:

https://books.google.com.br/books

http://corpus.byu.edu/coca/

http://wp.clicrbs.com.br/trabalhador

www.contabeis.com.br/noticias/19967

https://www.google.com.br/search?q=imagem+de+engolir+sapo&biw=1920&bih

https://www.google.com.br/search?q=eat+crow+image&biw=1920&bih

https://translate.google.com.br

www.iie.org

www.puc-rio.br

www.turismo.gov.br/turismo/noticias/todas_noticias/20130828.html

www.usingenglish.com

De volta ao futuro da língua portuguesa.
Atas do V SIMELP - Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa
Simpósio 27 - Formação do professor de PL2/PLE: perspectivas de lá e de cá, 3579-3598
ISBN 978-88-8305-127-2
DOI 10.1285/i9788883051272p3579
http://siba-ese.unisalento.it, © 2017 Università del Salento

A SUBSTITUIÇÃO DA PALAVRA *SIM* EM RESPOSTAS AFIRMATIVAS NO PORTUGUÊS BRASILEIRO: UM ESTUDO DESCRITIVO PARA APLICABILIDADE NO ENSINO DE PL2E

Ana Rosa de Sá DONADIO[24]

RESUMO
Neste trabalho vamos identificar e descrever as diferentes formas de afirmação usadas pelos brasileiros, variando os grupos sociais e as situações comunicativas, para auxiliar o aprendizado do aluno estrangeiro de língua portuguesa. Cada língua possui seus rituais e particularidades. Sabemos que, nem sempre, as frases construídas, seguindo corretamente as normas da gramática tradicional, são as mais eficazes para atender às intenções de comunicação. A escolha de elementos e mecanismos linguísticos adequados e alternativos à palavra *sim*, quando se quer dar uma resposta afirmativa em português no Brasil pode não ser fácil para o aluno estrangeiro. A dificuldade no aprendizado de um idioma vem das diferenças da cultura e dos costumes locais onde a língua está inserida. Portanto a adequação ou não do uso da palavra de afirmação *sim*, comum a todos os idiomas, como resposta afirmativa, torna-se uma questão a ser levantada no ensino de PL2E. A utilização da palavra *sim* entre os brasileiros é pouco comum nas respostas afirmativas. Fatores extralinguísticos como o contexto onde estão inseridos os interactantes, suas posições sociais, seus níveis de escolaridade, idade, etc., vão influenciar as escolhas dos elementos linguísticos adequados. Este trabalho tem por objetivo identificar, descrever e analisar as várias situações de comunicação onde encontramos respostas afirmativas. Para isso, foram transcritos diálogos encontrados em filmes de longa metragem brasileiros onde se constata o não frequente uso do *sim.* Nesta pesquisa, abordamos a importância de trazer para sala de aula tais variações de estratégias de afirmação usadas pelos brasileiros, com alternâncias entre grupos sociais e situações comunicativas o que contribui para o processo de aprendizado do aluno de PL2E.

PALAVRAS-CHAVE: Interculturalismo; Resposta afirmativa; Português para estrangeiros

24 PUC-RIO, Departamento de Letras, Rua Marquês de São Vicente, 96, apt603– Gávea. CEP: 22451-040 – Rio de Janeiro - RJ, Brasil. E-mail: ardnd@yahoo.com.br

1. Introdução

A proposta desta pesquisa é identificar e descrever as diferentes formas de afirmação usadas pelos brasileiros, variando os grupos sociais e as situações comunicativas, para auxiliar o aprendizado do aluno estrangeiro de língua portuguesa.

Cada língua possui seus rituais e particularidades. Sabemos que, no português falado no Brasil é comum o não uso dos itens lexicais com seu significado próprio. Outras estratégias discursivas, muitas vezes, são mais eficazes para atender às intenções de comunicação. A escolha de elementos e mecanismos linguísticos adequados e alternativos à palavra ***sim***, quando se quer dar uma resposta afirmativa em português no Brasil pode não ser fácil para o aluno estrangeiro. A dificuldade no aprendizado para um aluno estrangeiro vem das diferenças da cultura e dos costumes locais onde a língua está inserida. Para se chegar a uma competência comunicativa em um idioma, não basta o conhecimento dos códigos e estruturas. Faz-se necessária a adequação desses códigos às diferentes situações interacionais. Portanto, a escolha ou não do uso da palavra de afirmação ***sim***, comum a todos os idiomas, como resposta afirmativa, torna-se uma questão a ser levantada no ensino de PL2E.

Este trabalho tem por objetivo identificar, descrever e analisar várias situações de comunicação onde encontramos respostas afirmativas. Vamos destacar as formas encontradas, analisar seus contextos e justificar o seus usos. Exemplificando, assim, quais palavras ou expressões que melhor se adequam a estes eventos comunicativos, alternativas à palavra ***sim***.

O português brasileiro é uma língua situacional, isto é, sua construção e entendimento estão fortemente marcados pelo contexto do ato comunicativo.

Na forma oral, vários são os componentes não verbais, como entonação, situação de formalidade, ou não, em que ocorre a fala, gênero, idade e grau de interação, que concorrem para a escolha das palavras e formas usadas pelos interactantes.

A não escolha do ***sim*** como resposta positiva parece óbvia para o falante nativo de português. Normalmente, retomamos o verbo da frase da pergunta como forma de afirmação. Ou usamos os chamados vocábulos expressivos (Almeida, 2006) ou sons significativos, por exemplo, ***hã hã*** (Freitas, 2000)**,** que não têm valor semântico próprio, a não ser quando inseridos em um contexto conversacional.

> (...) se se perguntar a um falante nativo do português, não linguista, "como se responde afirmativamente em português?", ele muito provavelmente dirá "com a palavra ***sim****"*,

> apesar de não ser isto, absolutamente, o que ele faz. Esta atitude demonstra, por outro lado, que o falante não nativo certamente será entendido se usar o ***sim*** como resposta curta afirmativa; mas ficará também clara a sua falta de intimidade com a língua. (MEYER, R. M. DE B., 1998)

Faz-se necessário, portanto, a identificação nos diálogos transcritos das opções por tal ou qual forma de afirmação, e em que contexto se realizam.

2. Pressupostos teóricos

Vamos basear este trabalho nos conceitos da Sociolinguística Interacional. Mais especificamente nas teorias que Goffman (1967) desenvolveu sobre a análise da fala espontânea em interações face a face. Em seu ensaio "On Face Work" (1967), Goffman afirma que cada indivíduo está imbuído de uma face: um valor social que atribui a si mesmo quando interage com outros indivíduos. Este valor social está condicionado às noções de cortesia, deferência, discrição, parcimônia, escusas, etc. Nas interações comunicativas, os indivíduos buscam preservar estes valores e proteger sua face e a de seu interlocutor. A Sociolinguística Interacional também teoriza sobre os vários fatores e condições presentes para a realização do ato comunicativo. Leva em consideração a idade, o gênero dos falantes, assim como, o grau de proximidade/distanciamento e a relação de poder que existe entre eles. Além do contexto de formalidade/informalidade onde estão inseridos no momento do evento comunicativo, e também o estado emocional destes falantes.

2.1. Polidez

A escolha de uma forma afirmativa pode ser balizada pelo desejo de proteção da face do falante e /ou do ouvinte. Para tanto, pode-se fazer valer das estratégias de polidez. A polidez é um valor sociocultural aprendido. É um comportamento que independe dos desejos e escolhas pessoais, como afirma Oliveira, M. do C. L., no texto *Polidez e Interação*, In: Caldas-Coulthard, C. R. & Scliar-Cabral, L. *Desvendando discursos. Conceitos Básicos, 2008.* Ainda neste texto: "A obrigação do uso de formas e fórmulas de polidez é um meio de controlar a vulnerabilidade. O uso das "fórmulas" de polidez pode tornar vulnerável a proteção à face".

Temos com Brown e Levinson (1987) a teorização deste conceito: o uso das estratégias de polidez como forma de evitar conflitos, preservar a face e manter a harmonia interacional. Estas estratégias podem determinar a escolha dos atos de fala usados na situação comunicativa. Elas podem ser estratégias positivas, onde o interlocutor/ouvinte é aceito, aprovado, enaltecido ou estratégias de polidez negativas, onde não há uma imposição nem ameaça explícita aos falantes. Os contextos culturais também vão determinar os significados dos recursos linguísticos escolhidos para expressar polidez.

2.2. Atos de Fala

Os conceitos da teoria dos atos de fala que levam em consideração tanto as formas linguísticas empregadas como o conjunto das condições que determinaram tal escolha. Para Austin (1970) "dizer é transmitir informações, mas é também (e, sobretudo) uma forma de agir sobre o interlocutor e sobre o mundo circundante". São as ações humanas que se realizam através da linguagem. No nosso estudo, veremos as ações resultantes a partir das escolhas pelos interlocutores das estruturas linguísticas das suas respostas afirmativas.

Searle (1981) conceituou os atos de fala em três níveis: locucionário, onde vemos a escolha da sequência de palavras que vão constituir as frases emitidas em sua estrutura fonética, sintática e semântica; o nível ilocucionário onde está presente a manifestação da intenção do falante, de como suas palavras devem ser entendidas, seja um pedido, uma ordem, uma promessa, uma afirmação, etc; e o nível perlocucionário, o efeito, a consequência que o ato produz no ouvinte.

2.3. Ambiente Sociocultural

Os padrões socioculturais seguidos pelos interactantes vão balizar seu comportamento e os enunciados de afirmação por eles produzidos. O português falado no Brasil está inserido num ambiente de cultura de Alto Contexto (Hall,1998). Assim, o ambiente em torno do ato comunicativo tem muito mais relevância do que as palavras usadas nos enunciados propriamente ditos. A indiretividade é uma característica marcante no nosso idioma. Essa indiretividade gera ambiguidades e dificuldades no entendimento do estrangeiro que não esteja familiarizado com a nossa cultura. A

competência linguística está fortemente associada à competência cultural. Assim também ocorre com as respostas afirmativas. O falante nativo, muitas vezes, não se dá conta que comumente não utiliza ***sim*** em suas conversas.

3. Metodologia

Adotamos nessa pesquisa uma metodologia de base qualitativa. O corpus foi construído com dados colhidos em dois filmes de longa-metragem produzidos no Brasil: Apenas o Fim, 2009, direção de Matheus Souza e Era Uma Vez, 2008, direção de Breno Silveira.

Os dois têm como cenário a zona sul do Rio de Janeiro, nos anos de 2008/9. A maior parte dos diálogos dos filmes se dá entre jovens na faixa dos 20 a 30 anos de idade.

Sinopse do filme **Apenas o Fim**:

O filme se passa no campus de uma universidade no Rio de Janeiro. Casal de namorados, estudantes, na faixa dos 20 anos de idade, conversa sobre seu relacionamento e possível rompimento. A namorada (aqui chamada de Ela ou E) de Antônio (Tom ou T) o procura. Ela conta que pretende fugir de casa para recomeçar a vida em outro lugar. Ele tenta convencê-la do contrário, sem sucesso. Os dois passam a próxima hora juntos relembrando momentos do passado e imaginando o futuro.

(cf: http://youtu.be/HZ3315NPUI0)

Sinopse do filme **Era uma Vez**:

Dé (D) mora na favela do Cantagalo, em Ipanema. Filho caçula da empregada doméstica Bernadete. Seu pai é ausente. Dé viu seu irmão do meio Beto ser assassinado por um traficante e Carlão, seu irmão mais velho, ser exilado da favela pelos bandidos. Decidido a não seguir o caminho do crime, Dé trabalha vendendo cachorro quente num quiosque da praia. De lá, ele observa Nina (N), filha única de uma família rica, que mora na Vieira Souto de frente para a orla. Os dois se conhecem e acabam se apaixonando, porém as diferenças entre seus mundos geram diversas críticas e preconceitos velados.

(cf: http://youtu.be/9HIHbIc9hzc)

Foram transcritas 59 falas em que identificamos respostas afirmativas em diferentes formas e estruturas linguísticas ou extralinguísticas. Quais estratégias

discursivas são usadas nos enunciados, considerando variáveis como idade, gênero, escolaridade, grau de proximidade dos interactantes e em que situações de comunicação.

A análise será realizada a partir de quatro categorias de expressões afirmativas, a saber: (1) afirmativas com uso de verbos; (2) afirmativas com expressões de intensificação; (3) afirmativas com som significativo; (4) afirmativas com o item lexical ***sim***.

Serão apresentados, na análise, os exemplos mais significativos para a compreensão de cada categoria. No entanto, no item anexo deste trabalho, o leitor poderá consultar todos os demais exemplos identificados nos filmes de longa-metragem.

4. Análise dos dados

Neste trabalho, fazemos uma análise interpretativa dos dados colhidos a partir dos diálogos mostrados nos dois filmes. Nos exemplos das falas apresentamos as estratégias discursivas utilizadas pelos personagens e, assim, tentamos reforçar nossa hipótese do uso escasso da palavra ***sim*** nas respostas afirmativas. Por outro lado, também vamos verificar se o uso deste item lexical está relacionado, em algumas situações, à não afirmação.

4.1. Afirmativas com uso de verbos

Aqui, estão os exemplos em que a resposta afirmativa é formulada pela repetição do verbo da pergunta sem nenhum outro complemento. Nestes casos, a afirmativa se faz sem muita ênfase. Seria uma forma afirmativa ”padrão”, respeitando os conceitos de preservação da face (Goffman, 1967) e das estratégias de polidez (Brown e Levinson, 1987). Os indivíduos em suas interações sociais usam das estratégias de polidez como proteção de sua própria face e a do outro, numa tentativa de manter positiva sua imagem construída socialmente. Essa forma de repetição do verbo da pergunta como forma de resposta afirmativa foi a mais frequente que encontramos nessa pesquisa.

Exemplo (3)

E – *Você come fruta?*

T – *Como. Como amora desde pequeno.*

No exemplo (48) que vemos transcrito abaixo, a pouca ênfase serve para que Dé disfarce seu entusiasmo ao mostrar que está lendo (propositadamente) o mesmo livro que Nina. Ele tenta transparecer espontaneidade "disfarçando" seu grande entusiasmo em estar conversando com sua amada. E, assim se inicia um vínculo entre os dois.

D – *Também estou lendo um. Olha.*

N – *É o mesmo livro!?*

(48) D – É.

Abaixo veremos diálogos onde também foram usados verbos nas respostas afirmativas, porém com uma complementação, explicação ou com o uso de um verbo diferente daquele encontrado na pergunta. O que torna a resposta mais enfática. Há o respeito à face (Goffman, 1967) e o uso de estratégias de polidez (Brown e Levinson, 1987), porém o ato ilocucionário presente na escolha dessa forma mais enfática ganha uma força maior. O ato ilocucionário é a intenção do emissor, o que ele pretende com aquele ato comunicativo (Searle, 1981). As escolhas das estratégias discursivas são feitas de acordo com o objetivo que se pretende com aquela determinada fala.

São eles:

(1) Ela – *Você acha que sabe tudo sobre mim?*

Tom – *Eu não. Acho que não dá pra saber tudo sobre uma pessoa.*

Ela – *Eu sei tudo sobre você!*

A afirmativa é feita com a repetição de quase toda a frase formulada na pergunta. A afirmação se torna enfática e procura gerar certeza e 'verdade' no ouvinte.

Encontramos a repetição de grande parte da pergunta para obter uma afirmação enfática, também no exemplo (20) descrito abaixo. A intenção do locutor é transmitir sua concordância, sem deixar dúvida no ouvinte.

(20)T – *Era mau o seu urso?*

E – *Era mau.*

4.2. Afirmativas com expressões de intensificação

Aqui, agrupamos os enunciados que se fazem afirmativos com o uso de expressões reveladoras de processos de maior ou menor intensificação e que podem demonstrar opinião.

4.2.1. Afirmativas com menos intensidade

(6) T – *Pois é.*

Aqui o uso da expressão tira a intensidade da resposta afirmativa e, talvez a relevância da questão para interlocutor, que parece querer trocar de assunto.

(9) T – *Eu odeio. É isso.*

O pronome ***isso*** é usado com frequência em substituição ao ***sim*** no pelos falantes brasileiros.

(10) E – *Ela é mais bonita do que eu?*

T – *De leve, assim...*

No exemplo acima, as palavras escolhidas servem como atenuantes à afirmação, em uma clara intenção de preservação da face do interlocutor (Goffman, 1967) e manter a harmonia interacional.

4.2.2. Afirmativas com mais intensidade

Vemos o uso do uso do adjetivo como intensificador da resposta afirmativa, ao mesmo tempo uma evasão da necessidade de uma resposta sincera.

(15) T – *Saberia o que é solidão nos seus dias sem mim?*

E – *Lindo!*

Surfista – *Dé, posso deixar a prancha aí na tua enquanto resolvo uma parada?*

(43) Dé – *Já é.*

S – *Valeu, brou.*

Acima a resposta afirmativa usa uma gíria: ***já é***. Este recurso discursivo aproxima os interlocutores deixando claro sua identidade social num ambiente de informalidade, sem hierarquização. No caso, os dois personagens têm a mesma faixa etária, mas são de classes sociais bem distintas. A mesma linguagem os aproxima. O contexto informal permite essa estratégia discursiva que vai facilitar essa interação.

Assim, como no exemplo abaixo, o uso da gíria cria uma proximidade, eliminando uma possível animosidade pelo assédio à namorada do outro rapaz no baile. Preservação da face (Goffman, 1967), estratégia de polidez (Brown e Levinson, 1987) e força interlocutória (Austin, 1980) de não enfrentamento.

D – *Qual é cara! A mina tá comigo.*

Cara – *Da próxima vez coloca uma placa.*

(50) D – *Já é.*

A resposta no enunciado abaixo: ***melhor agora***, traz uma conotação de galanteio. Assim, além de uma resposta afirmativa fica bem clara a intenção de sedução do interlocutor. Imaginemos neste contexto, como soaria uma resposta utilizando a palavra ***sim***. Ficaria rude e indiferente, e poderia ser interpretado com um valor semântico de não afirmação.

Cacau (amiga de Nina) *Tudo bem?*

(57) Carlão – *Melhor agora.*

(beija a mão de Cacau)

Neste próximo exemplo, a estratégia usada na afirmação foi um adjetivo com uma carga semântica de força e ênfase. A palavra ***absoluta*** que substitui o ***sim*** serve para afirmar, além de não deixar margem a dúvidas na resposta, passando confiança e segurança ao interlocutor.

Nina – *Fica aí com sua família.*

Dé – *Tem certeza?*

(58) Nina – *Absoluta! O Galo tá na paz.*

4.3. Afirmativas com uso de som significativo

Neste grupo, organizamos as respostas afirmativas que utilizaram o chamado som significativo (Freitas, 2000). Uma palavra que não tem valor por si só, mas soa como afirmação para os falantes do português do Brasil. Na nossa pesquisa encontramos a expressão ***hã hã,*** bastante usada como substituição da palavra ***sim***.

E – *Eu sei tudo sobre você!*

T – *Ah é?*

(2) E – *Hã hã.*

(16) E – *Eu vou salvar o mundo*.

T - *Vai?*

E – *Hã hã.*

(19) E – *Ontem sonhei que tinha um urso de pelúcia gigante invadindo a cidade, soltando fogo pela boca.*

T – *Sério. Era esse o seu sonho?*

E – *Hã hã.*

4.4. Afirmativas com o item lexical *sim*

Vejamos os três exemplos de diálogos a seguir:

Pai de Nina para Dé – *Eu posso confiar em você?*

(54) Dé – *Pode, sim senhor.*

Dé vai pedir empréstimo numa financeira.

Dé – *Preciso de mais ou menos 700 reais.*

Atendente – *Você tem emprego fixo? Carteira assinada?*

(55) D – *Tenho, sim senhora.*

Toca o telefone

(59) Pai de Nina – *Alô. Sim, ele mesmo. Quem está falando?*

Nos exemplos (54), (55) e (59) vemos um contexto de distanciamento entre os interlocutores. A palavra ***sim*** aí é usada em seu sentido próprio de afirmação.

Pode-se usar ***sim*** como um reforço da afirmação (Bomfin, 1998).

Os diálogos também ocorrem seguindo uma formalidade, sendo o exemplo (59) uma conversa ao telefone, onde os interlocutores parecem que nem se conhecem. São contextos situacionais onde não há proximidade entre os interlocutores. Nota-se também uma hierarquia entre eles o que justifica o uso de uma expressão direta e formal. Observamos, assim, como o ambiente sociocultural onde se realizam as interações influem, enormemente, nas escolhas discursivas. A palavra ***sim***, aí usada, denota o contexto de formalidade e distanciamento entre os falantes.

4.4.1. Outros usos do *sim*

Aqui, identificamos e classificamos as respostas afirmativas que efetivamente utilizaram a palavra ***sim***. Contudo, seu uso não estava ligado a um valor semântico de afirmação. Como vemos:

(18) E – *Você acha que você gostaria de mim se eu não fosse tão complicada?*

T – *Acho que sim* (dando ênfase na palavra ***sim***). *Eu acho, gostaria.*

No exemplo acima, apesar de a palavra ***sim*** estar sendo usada com entonação enfática, ela parece dar a frase um sentido de dúvida, por estar complementando o verbo achar que denota incerteza. O verbo achar aparece duas vezes na resposta seguido do verbo gostar no futuro do pretérito. O enunciado tem um sentido geral de dúvida e a palavra ***sim*** foi usada como atenuante para não ferir a face do interlocutor (Goffman, 1967). A palavra ***sim***, como um item lexical de valor positivo, sugere uma concordância, quando, na verdade, há uma situação de discordância.

(23) E – *Você tem mais alguma coisa pra perguntar?*

T – *Eu tenho. Você escreveu algum bilhete de despedida?*

(24) E – *Sim* (fala baixo, pra dentro, atenuando a resposta negativa). *Eu não cheguei a escrever nada. Mas pensei em alguma coisa do tipo.*

No exemplo (24) a resposta ***sim*** falada em tom baixo, para dentro, é um atenuante ao verdadeiro sentido do enunciado que é de negação. Os fragmentos abaixo transcritos também realizam situação semelhante do uso do ***sim*** como "disfarce" de uma resposta não positiva.

Vejamos o próximo diálogo:

N – *Você mora por aqui?*

(46)D – *Moro. Moro, sim* (está mentindo). *Moro ali na Barão da Torre.*

O personagem Dé enfatiza sua resposta com a repetição do verbo e o uso da palavra ***sim***. Ele procura neste ato de fala (Austin, 1980) uma maior força na sua intenção de convencer Nina da sua resposta. Pois o fato não é verdade. Dé não mora na Rua Barão da Torre, mas sim na comunidade do Cantagalo. O ***sim*** tem uma forte marca positiva o que vai auxiliar o falante no convencimento do ouvinte.

Esta forte marca positiva, mesmo quando é usado em uma negação, como vimos no exemplo (24), a intenção da fala é se tornar amigável e atenuar uma possível ameaça à face do interlocutor (Goffman, 1967). Este recurso atenuador também foi usado no exemplo (18) que vimos transcrito acima.

Ao fim desta análise, após a descrição dos variados e diversos enunciados encontrados nessa pesquisa, que podem se realizar como respostas afirmativas no português falado no Brasil, apresentamos nossas considerações finais e conclusão.

5. Considerações Finais

Quem cala consente.

O ato de afirmação em português brasileiro, como observamos neste trabalho, pode ser expresso de formas variadas e alternativas ao item lexical ***sim***.

Em nosso contexto sociocultural, uma dessas formas, é a não manifestação oral, o silêncio. A ausência de resposta pode ser entendida, geralmente, como afirmativa. Daí o ditado popular escrito acima.

Em nossa pesquisa, identificamos um fragmento nesta situação de consentimento pelo silêncio no filme **Apenas o Fim**:

Ela – *Você come fruta?*

Tom – *Como. Como amora desde pequeno.*

Ela – *Ah é?*

Tom –... (Em silêncio, consente).

O silêncio, a ausência de resposta expressa oralmente seria uma forma de afirmação implícita. A não manifestação explícita de um ato de fala afirmativo, acompanhada, ou não, de uma "expressão amigável" ou um sorriso, por exemplo, pode ser entendido como ***sim***, em nosso idioma.

A título de ilustração, apresentamos, a seguir, o conjunto de exemplos encontrados em toda a análise do corpus, de acordo com cada categoria proposta em nossa pesquisa.

Categoria 1:

Afirmativas com uso de verbo.

Exemplos: (3), (7), (8), (11), (14), (23), (29), (33), (35), (36), (37), (45), (47), (48), (51), (52), (53), (56).

Categoria 2:

Afirmativas com uso de expressões de intensificação.

Exemplos: (6), (9), (10), (15), (21), (22), (30), (32), (40), (42), (43), (50), (57), (58).

Categoria 3:

Afirmativas com uso de sons significativos.

Exemplos: (2), (5), (16), (19), (25), (26), (27), (28), (31), (34), (39).

Categoria 4:

Afirmativas com uso do item lexical ***sim*.**

Exemplos: (18), (23), (24), (46), (54), (55), (59).

Neste trabalho, foi possível indicar e descrever as estratégias de discurso e escolhas linguísticas para as respostas afirmativas usadas pelos personagens dos filmes e, quais fatores influenciaram estas escolhas.

Nossa pesquisa procurou ressaltar este aspecto do nosso idioma que os falantes nativos aprendem pela interação e prática sociais, de forma, muitas vezes, inconsciente. Procuramos com isso, fornecer mais subsídios para apresentação e compreensão deste tema em sala de aula.

6. Conclusão

Concluímos que, no português do Brasil a resposta afirmativa tende a não se realizar pelo léxico próprio: a palavra ***sim***. Esse é um aspecto peculiar de nosso idioma, bem diferente do que ocorre com outras línguas. Essa realização acontece via outras construções sintáticas, a mais comum, a repetição do verbo da pergunta.

Em contextos de informalidade e em grupos sociais homogêneos, seja pela faixa etária, grau de proximidade ou identidade social, são usadas palavras próprias, gírias ou expressões padronizadas. Por exemplo: "***com certeza***", "***isso***", "***já é***", "***óbvio***". E, ainda, vocábulos sem significado próprio, como "***hã hã***", este último encontrado com frequência em nosso *corpus*.

É importante ressaltar que a palavra ***sim***, em nossa pesquisa, é usada, apenas, em discursos com contexto de formalidade, distanciamento entre os falantes e condição de hierarquia.

Destacamos a forte marca positiva do item lexical ***sim***, que serve de atenuante em respostas de cunho negativo. Este artifício se apresenta como estratégia de discurso com clara intenção de proteger a face dos interactantes.

Nosso estudo procura descrever e disponibilizar diversas formas afirmativas presentes em nosso idioma, a fim de auxiliar os aprendizes de PL2E a construir seus discursos em português de maneira coloquial e, assim, aumentar sua capacidade e eficiência comunicativa.

E, mesmo longe de esgotar essa questão, tentamos contribuir para ressaltar a importância deste aspecto do português brasileiro com grande relevância no ensino de PL2E.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AUSTIN, J.L., *How to Do Things with Words.* Oxford: Oxford Univ. Press, 1962

BROWN, P. & LEVINSON, S. *Politeness Some Universe in Language Usage.* Cambridge: Cambridge Univ., 1987

BOMFIN, Eneida. *Advérbios*. São Paulo: Ática, 1988: P 5-17

CECÍLIO, L.A. *Reflexos da diversidade cultural nos atos de fala dos brasileiros e italianos:* contribuições para o ensino de português para italófonos. In: MEYER,

R.M.de B., ALBUQUERQUE, A. (org.) Português para estrangeiros: questões interculturais. Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2013. P 91-114

FERREIRA, R.L.A. *Teoria dos Atos de Fala:* Aspectos Semânticos, Pragmáticos e Normativos. Relatório final de pesquisa PIBIC. PUC-RJ, 2011.

GOFFMAN, E. *Interactional Ritual Essays on Face to Face Behavior.* New York: Panteon, 1967

MEYER, R.M. de B. *Aspectos Semântico-Discursivos do Português como Língua Estrangeira.* Trabalho apresentado no Simpósio "Português como Língua Estrangeira", parte da programação da Abralin na reunião da SBPC, Natal, RN, 1998.

OLIVEIRA, Maria do Carmo Leite. *Polidez e Interação.* In: CALDAS-COULTHARD, C.R. & SCLIAR-CABRAL, L. *Desvendando Discursos. Conceitos Básicos.* Florianópolis: Ed. UFSC, 2008. P197-224

SEARLE, J.R. *Speech Acts:* an Essay in the Philosophy of Language. London: Cambridge Univ. Press, 1969

SILVA, Gustavo Adolfo Pinheiro da. *Teoria dos Atos de Fala*. In: Pragmática: a ordem dêitica do discurso. Rio de Janeiro: ENELIVROS, 2005.

Teses e Dissertações

ALBUQUERQUE, Adriana Ferreira de Sousa de. *A construção dos atos de negar em entrevistas televisivas:* uma abordagem interdisciplinar do fenômeno em PLM com aplicabilidade em PLE; orientadora Rosa Marina de Brito Meyer, PUC-Rio, 2003.

ALMEIDA, Márcia Araújo. *Blá-blá-blá:* a presença dos vocábulos expressivos na identidade linguística do brasileiro e sua relevância para o português como segunda língua para estrangeiros (PL2E); orientadora Rosa Marina de Brito Meyer, PUC-Rio, 2006.

FREITAS, Beatrice de Araújo. *Os processos de concordância e de discordância no português como L1 e L2:* uma perspectiva sistêmico-funcional; orientadora: Rosa Marina de Brito Meyer, PUC-Rio, 2000.

ANEXO

Enumeramos os exemplos de diálogos na ordem de ocorrência em que aparecem nos filmes.

Apenas O Fim, dirigido por Matheus Souza, 2008.

O filme se passa no campus de uma universidade no Rio de Janeiro. Casal de namorados, estudantes, na faixa dos 20 anos de idade, conversa sobre seu

relacionamento e possível rompimento. A namorada (aqui chamada de Ela ou E) de Antônio (Tom ou T) o procura. Ela conta que pretende fugir de casa para recomeçar a vida em outro lugar. Ele tenta convencê-la do contrário, sem sucesso. Os dois passam a próxima hora juntos relembrando momentos do passado e imaginando o futuro.

(cf: http://youtu.be/HZ3315NPUI0)

Interior, quarto deitados conversam.

(1) Ela – Você acha que sabe tudo sobre mim?

Tom – Eu não. Acho que não dá pra saber tudo sobre uma pessoa.

Ela – Eu sei tudo sobre você!

(2) Tom – Ah é?

Ela – Hã hã.

(3) E – Você come fruta?

T – Como. Como amora desde pequeno.

E – Ah é?

(4) T – ... (Em silêncio, consente)

(5) T – Foi no show no Maracanã.

E – Hã hã (risos)

(6) T – Pois é.

Exterior, dia, caminham pelo campus.

(7) E – Lembra aquela vez que você pediu pra minha mãe matar uma aranha?

T – Lembro.

(8) E – Você iria a uma funerária?

T – Eu iria.

(9)T – Eu odeio. É isso.

(10) E – Ela é mais bonita do que eu?

T – De leve, assim...

(11) E – Posso colocar o filme?

T- Pode.

Entra outra pessoa amiga na conversa

(12) Amiga – Como está o casal? Tudo bem?

E – Hã, hã. Tô grávida (irônica).

Continuam os dois pelo campus.

(13) T – Você viu algum filme recentemente?

E – Ah, vi! Meu pai comprou a caixa do Bergman.

(14) E – E sua mãe, tá bem?

T – Tá bem.

(15)T – Saberia o que é solidão nos seus dias sem mim?

E – Lindo!

(16) E – Eu vou salvar o mundo.

T - Vai?

E – Hã hã.

(17) E – Eu posso apostar. Você vai fazer isso com umas cinco meninas, não?

T – Pode apostar, aceito.

(18) E – Você acha que você gostaria de mim se eu não fosse tão complicada?

T – Acho que sim (com ênfase). Eu acho, gostaria.

45min.

(19) E – Ontem, sonhei que tinha um urso de pelúcia gigante invadindo a cidade soltando fogo pela boca.

T – Sério. Era esse o seu sonho?

E – Hã hã.

(20)T – Era mau o seu urso?

E – Era mau.

(21) E – Não é piada. É um sonho.

T – Ah! Tá!

E – Não consigo imaginar você matando um urso gigante.

T – Claro que eu consigo. (matar)

(22) E – Eu não suporto a sua mãe.

T – Tudo bem. Ela também não gosta de você.

(23) E – Você tem mais alguma coisa pra perguntar?

T – Eu tenho. Você escreveu algum bilhete de despedida?

(24) E – Sim (fala baixo, pra dentro). Eu não cheguei a escrever nada. Mas pensei em alguma coisa do tipo.

(25)T – Ah é, você pensou?

E – Hã hã.

T – Ah é?! O que a senhorita pensou pra se despedir?

E – Pensei que quando você quiser lembrar de mim, você deve ouvir a última música do seu CD preferido.

(26)T – Quer que eu invente um final pro sonho?

E – Hã hã.

(27) E – Aqui foi onde aconteceu nosso primeiro beijo na faculdade.

T – Sério?

E – Hã hã. Viu? Eu Também lembro esse tipo de coisa. No fundo você que é a farsa. Eu duvido que você lembre dos momentos marcantes.

(28)T – Ah é? Um desafio isso?

E – Hã hã.

(29) T – Então tá. Faz qualquer pergunta que eu respondo. Vai em frente.

E – Tá.

56min

(30)T – O meu vizinho devia estar com problemas. Mas quem não está?

E – Pois é.

(31) E – Você me deu 43 rosas durante nosso relacionamento.

T – 43?

E – Hã hã. Você quer reembolso?

(32) T – Você lembra do dia que você me obrigou a rasgar o cartão do ursinho?

E – Óbvio! (enfática)

(33)T – Você escreveu um bilhete?

E – Escrevi.

(34)T – Ah! Então você mentiu?

E – Hã hã.

(35) E – Posso te contar duas fofocas?

T – Tá. Conta.

(36) E – Tá pronto?

T – Tô.

(37) E – Posso jogar? (o cordão no riacho)

T – Pode.

(38) E - Você realmente achou que agente ia ficar junto pra sempre?

T – É o erro de todo cara como eu que namora uma mulher como você.

(omite a afirmativa, mas concorda)

(39)T – Então é isso? Não dá mais tempo nem para um copo d'água?

E – Hã hã. (40) É isso.

Diálogos do filme **Era uma Vez** de Breno Silveira, 2008.

Ipanema, Rio de Janeiro.

Dé mora na favela do Cantagalo, em Ipanema. Filho caçula da empregada doméstica Bernadete. Seu pai é ausente. Dé viu seu irmão do meio Beto ser assassinado por um traficante e Carlão (Rocco Pitanga), seu irmão mais velho, ser exilado da favela pelos bandidos. Decidido a não seguir o caminho do crime, Dé trabalha vendendo cachorro quente num quiosque da praia. De lá ele observa Nina, filha única de uma família rica, que mora na Vieira Souto de frente para a orla. Os dois se conhecem e acabam se apaixonando, porém as diferenças entre seus mundos geram diversas críticas e preconceitos velados.

(cf: http://youtu.be/9HIHbIc9hzc)

Carlão – Vamos dar um mergulho?

Dé – Não posso tô de uniforme da escola.

C – Tá de cueca?

(41) D – Tô.

C – Então vambora.

D – Seu Antônio, tá tarde. Eu levo o senhor pra casa.

(42) Seu Antônio (muito idoso) – Ah. Obrigado.

Surfista – Dé, posso deixar a prancha aí na tua enquanto resolvo uma parada?

(43) Dé – Já é.

S – Valeu, brou.

D – Será que tu podia olhar minha prancha? É que eu vou dar um mergulho, rapidinho.

(44) Nina – (Balança a cabeça afirmativamente de forma discreta) Pode deixar aí.

30min.

À noite, na areia da praia, Nina sentada, Dé se aproxima.

D – Pode (usa o verbo na 3ª pessoa ao invés da 1ª) sentar?

(45) N – Pode. Senta aí.

N – Você mora por aqui?

(46)D – Moro. Moro, sim. Moro ali na Barão da Torre.

D – E aquele livro? Acabou de ler?

N – Que livro?

D – Tu não tava lendo um livro na praia?

(47) N – Tava. Acabei.

D – Também estou lendo um. Olha.

N – É o mesmo livro!?

(48) D – É.

Seu Armando (dono do quiosque) – Taí o dinheiro da semana. Essa semana foi boa mesmo.

(49) D – É. Nem choveu.

D – Qual é cara! A mina tá comigo.

Cara – Da próxima vez coloca uma placa.

(50) D – Já é.

55min.

Porteiro – Entrega é?

(51) Dé – É. Lá pro 3º andar.

Berenice – Onde essa menina mora?

D – Em Ipanema. Na Vieira Souto.

B – Você sabe muito bem o que eu acho.

(52) D – Sei. Mas agora não tem mais jeito.

Pai de Nina – Você está namorando o vendedor de coco. É verdade?

(53) N – É, pai.

Pai para Dé – Eu posso confiar em você?

(54) Dé – Pode, sim senhor.

1h21min

Dé vai pedir empréstimo numa financeira.

Dé – Preciso de mais ou menos 700 reais.

Atendente – Você tem emprego fixo? Carteira assinada?

(55) D – Tenho sim senhora.

Carlão – Tu tá falando sério, *muleque*? Tu vai casar com a princesa?

(56) Dé – Vou. Vou. É o jeito de eu ficar com ela.

Cacau (amiga de Nina) Tudo bem?

(57) Carlão – Melhor agora.

(beija mão de Cacau)

Nina – Fica aí com sua família.

Dé – Tem certeza?

(58) Nina – Absoluta! O Galo tá na paz.

Toca o telefone

(59) Pai de Nina – Alô. Sim, ele mesmo. Quem está falando?

De volta ao futuro da língua portuguesa.
Atas do V SIMELP - Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa
Simpósio 27 - Formação do professor de PL2/PLE: perspectivas de lá e de cá, 3599-3614
ISBN 978-88-8305-127-2
DOI 10.1285/i9788883051272p3599
http://siba-ese.unisalento.it, © 2017 Università del Salento

ENSINAR A LER E ESCREVER EM L2. QUE PERFIL DOCENTE PARA ENSINAR ALUNOS IMIGRANTES?

Belisanda TAFOI[25]

RESUMO

Nas últimas décadas, Portugal tornou-se um país de acolhimento e de integração de alunos imigrantes cujas características plurilinguísticas e pluriculturais despoletam questões e colocam desafios quer a aprendentes, (Mateus et al, 2002; Ançã, 2006; Grosso, 2008) desconhecedores do sistema linguístico português, quer a docentes. Confrontados com as dificuldades de ensino e aprendizagem de uma língua e com os curricula das diferentes disciplinas, têm surgido respostas educativas que pretendem minimizar os desafios da integração no sistema educativo, ao nível da aprendizagem da língua portuguesa e do processo de aquisição de competências essenciais na cultura autóctone.

Derivando desta realidade, apresenta-se a comunicação ancorada no trabalho de investigação realizado no âmbito do doutoramento da primeira autora, cujos objetivos são: a) percecionar como se processa o acolhimento e as aprendizagens de alunos imigrantes num sistema educativo e numa língua de escolarização diferente da sua língua materna; b) identificar as expectativas, necessidades formativas e as conceções dos professores perante o ensino de Português Língua2, que lhes permita sustentar as suas práticas e as estratégias de intervenção melhor adequado ao perfil plurilinguístico e pluricultural dos alunos.

Nesta comunicação equaciona-se por um lado o trabalho desenvolvido em modelo de acolhimento de crianças e jovens imigrantes com línguas maternas muito diversificadas e, por outro, avança-se com informações acerca das conceções dos professores sobre o ensino de português L2, estratégias privilegiadas e necessidades de formação.

A compreensão e teorização, das realidades e dos contextos, ancoradas nos discursos dos docentes permite interpretar as suas perceções, perante a imersão de alunos imigrantes, em contexto linguístico com falantes nativos, aprendentes de português L2 e remetem para uma prática pedagógica reflexiva.

PALAVRAS CHAVE: Português como língua segunda; formação de professores; modelo de acolhimento.

25 Orientadores: Prof. Dr. Luis Tinoca; Prof. Dra. Otília Sousa
Instituição: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa; UIDEF tafoi.be@gmail.com

Introdução

A aprendizagem de uma língua, enquanto necessidade premente de estabelecer comunicação com outros falantes ainda que de línguas diferentes da língua materna (LM) do sujeito, impõe que se reflita acerca de qual a perceção dos sujeitos na procura do modelo educativo mais adequado, designadamente dirigido ao trabalho com alunos imigrantes de português língua não materna (PLNM). Comunicar e ultrapassar barreiras linguísticas obriga ao questionamento acerca das metodologias que apresentam maior eficácia perante tais desafios. Dotar os aprendentes de maior confiança para a inserção num meio e numa sociedade com caraterísticas que lhes são desconhecidas, em parte ou na totalidade, é outra das questões basilares na aprendizagem de uma nova língua.

Aprender português como língua segunda (PL2) remete para um campo conceptual onde se entrecruzam competências sociais, cognitivas e motivacionais com o domínio na estrutura e gramática da língua (*Leiria, 2001; Grosso, 2005; Ançã, 2006; Tavares, 2007).* As aprendizagens da estrutura gramatical apresentam-se como as de mais difícil aquisição pelas especificidades da flexão verbal e das concordâncias que os alunos evidenciam (*Santos, 1991; Oliveira, 2003; Jacinto, 2007).*

Pretende-se, com este trabalho e a partir de um corpus de dados, contribuir para a compreensão das dificuldades que os alunos imigrantes apresentam no seu percurso académico na aprendizagem de PL2 e equacionar as estratégias e metodologias para o desenvolvimento do conhecimento metalinguístico, no reconhecimento e na prevenção dos erros que se detetam por interferência ou desconhecimento da língua *(DeKeyser, 2003).*

Destacar as conceções que os professores têm sobre o perfil, os saberes profissionais e os critérios que presidem à sua seleção para o desempenho de funções em modelo educativo turma de acolhimento, são também os objetivos principais onde esta investigação ancora e de onde emergem algumas questões.

Português L2

Portugal, país onde se centra este estudo, tem-se tornado num espaço plurilingue e pluricultural pela integração e acolhimento de imigrantes oriundos dos mais variados países com predominância dos países de expressão portuguesa (Cabo Verde, Guiné

Bissau, São Tomé e Príncipe, Angola e Brasil) e do leste da Europa (Ucrânia, Moldávia, Rússia).

A população escolar portuguesa, até às três últimas décadas caraterizada como homogénea, alterou a configuração dominante dos contextos educativos, devido inicialmente pela vaga de imigração que desde os anos 80 com o regresso de retornados das ex colónias portuguesas (Guiné, Cabo Verde, Angola, Moçambique e São Tomé e Príncipe) e mais recentemente, devido a fatores políticos, económicos e sociais, nativos de países do leste da Europa (Roménia, Ucrânia, Moldávia, Rússia) trouxeram para a escola uma nova realidade quer em termos de língua quer de cultura numa*" pluralidade de culturas, etnias, religiões, visões de mundo e outras dimensões das identidades…"* (Moreira, 2001:41). Os alunos imigrantes e suas famílias portam legados culturais e linguísticos que remetem para um conjunto de valores, de hábitos, de comportamentos e que conferem uma identidade própria tornando a sociedade em geral e os contextos escolares em particular, numa diversidade linguística e cultural que coloca desafios a aprendentes e professores na procura de modelos que dotem os alunos de "*mestria para interagir com o real (...) extraindo e produzindo significados através de estruturas linguísticas expressas nas vertentes oral e escrita*" (Sim-Sim, Duarte e Ferraz, 1997:40), e permita a aprendizagem de competências potencializadoras de crescimento linguístico que apontem para mudanças no paradigma educativo.

Remete também para conceitos de multilinguismo, encarado sob diversos pontos de vista, que segundo Souta (1997:93) aponta para a inclusão da diversidade nas práticas pedagógicas criando uma inter-relação entre as diferentes culturas em presença. Contudo, Ramos (2004:239) considera que este processo envolve ruturas e transformações que implicam "*mudanças psicológicas, físicas, biológicas, sociais, culturais, familiares, políticas implicando a adaptação psicológica e social dos indivíduos e das famílias (...) e constitui um processo complexo*".

A aprendizagem de línguas que incentive os alunos a estudarem mais do que uma língua estrangeira, diferenciando-o do conceito cada vez mais emergente de plurilinguismo, surge nas orientações do Conselho da Europa (2001) perante as questões do multilinguismo, entendida como o conhecimento de várias línguas e "*a experiência pessoal de um indivíduo no seu contexto cultural se expande, da língua falada em casa para a da sociedade em geral e, depois, para as línguas de outros povos (aprendidas na escola, na universidade ou por experiência direta) essas línguas e culturas não ficam armazenadas em compartimentos mentais rigorosamente separados;*

pelo contrário, constrói-se uma competência comunicativa, para a qual contribuem todo o conhecimento e toda a experiência das línguas e na qual as línguas se inter-relacionam e interagem" (Conselho da Europa, 2001:23).

Silva (2007:85) refere a ambiguidade do conceito destacando a integração de diversas microculturas na cultura dominante não podendo "*ser separado das relações de poder que, antes de mais nada, obrigam a essas diferentes culturas raciais, étnicas e nacionais a viverem no mesmo espaço".*

A coexistência de diferentes identidades culturais e linguísticas despoleta tensões, conflitos, dilemas e segundo Mateus, Pereira e Fischer (2008) o não acolhimento da diversidade favorece a exclusão e a desigualdade social dos alunos imigrantes ou falantes de uma língua que não o português.

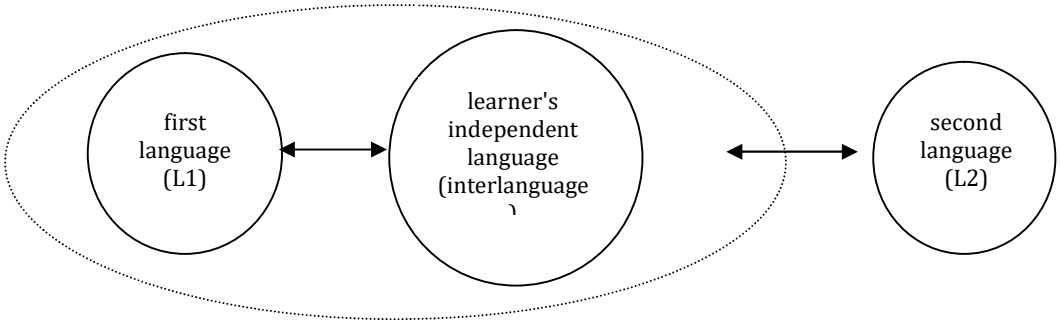
O processo de aprendizagem do português enquanto língua de acolhimento por alunos imigrantes é, segundo Ançã (2004:1) entendida como "*acolhida, refúgio de casa, forte, cidade, praça*" ou ainda referenciada como língua segunda (L2) por adquirida em contexto migratório, de acordo com Aranda Soto e Madkouri (2006: 55).

Considerando a língua como o elo cultural e linguístico que vincula a inserção na sociedade e no contexto escolar, é de vital importância o domínio da estrutura linguística que aliado a fatores como o grau de conhecimento da língua em presença, ritmo de aprendizagem, convivência com falantes nativos, permita a sobrevivência e plena integração de não falantes de português na comunidade. Aprender uma língua implica apreender e compreender a cultura inerente a essa língua e comunidade. Para alguns dos alunos que integram o sistema educativo e cuja língua materna difere do português, esta aprendizagem inscreve-se no conceito de L2.

Ançã (1999:136) refere a este propósito que "*falar e viver em duas línguas e com duas línguas é efetivamente mais enriquecedor, não só em termos linguísticos, pragmáticos ou referenciais, mas sobretudo em termos afetivos*" levando a questionar de que forma deve ser o acolhimento a alunos imigrantes considerando como objetivo principal a integração e medidas de escolarização, de acordo com as caraterísticas destes alunos e seu nível de proficiência linguística, visando o sucesso escolar.

A aprendizagem de uma língua acontece, geralmente, em contexto escolar, isto é num ambiente formal que abrange vários domínios: lexical, gramatical e pragmático (Ellis, 1985:6) A corroborar a teoria que remete para as similaridades existentes entre a aprendizagem das línguas maternas e estrangeiras, Cook (2001) remete para a coexistência na mesma mente, logo a definição de multicompetência enquadra as

aprendizagens em língua materna (LM) com as da língua segunda (L2), tal como exemplifica na figura seguinte:



De acordo com a figura, o aluno aprendente de uma língua não materna, permite percecionar que é a partir da L2 e dos dados que dispõe, que elabora "*um sistema intermediário em relação ao sistema de referência reconstituindo os diversos sistemas de regras da língua alvo pela elaboração de uma sucessão de estados intermediários aproximativos*" (Frias, 1992:65).

A aprendizagem de uma língua implica, segundo Stern (1983:338) fatores de contexto, de características intrínsecas e das condições em que ocorre a aprendizagem, nomeadamente a exposição à língua e o domínio que apresenta sobre ela, bem como dos objetivos subjacentes à aprendizagem.

Os alunos imigrantes que chegam ao sistema de ensino português apresentam estádios diferentes de conhecimento da língua portuguesa: uns apresentam uma mestria razoável em termos comunicativos e outros evidenciam lacunas quer na comunicação oral e escrita, consoante a exposição perante o uso da língua. De acordo com Ana Oliveira (2010), a maioria dos falantes imigrantes "*são oriundos de países multilingues, como os países africanos, asiáticos ou dos Balcãs*" e com experiências de contacto com várias línguas derivados do processo de migração. Considera ainda a autora citada que a identidade pluricultural e plurilinguística torna os aprendentes com "*um background linguístico considerável sendo potenciais falantes da língua a aprender*" (Oliveira, 2010:35). Na realidade o que se observa aponta para a intenção e predisposição para a aprendizagem da língua poder ser condicionada pela valorização, pela motivação, pela persistência que evidenciam nesse processo que permita atingir uma proficiência linguística propiciador da integração na comunidade de acolhimento.

Aprender português, não se limita à imposição de aprender a língua de escolarização enquanto veículo de comunicação como de maior inserção na sociedade. Zoblina (2004:46) reforça a questão da consolidação das culturas de origem e de

acolhimento para uma integração mais equilibrada e equitativa reforçando a opinião que:

> *"(...) a pessoa ao abandonar a sua cultura de origem tem que adaptar-se ao novo contexto cultural que implica três aspetos: (i) a adaptação psicológica; (ii) a aprendizagem cultural (os conhecimentos e as competências sociais que permitem movimentar-se na nova cultura) e (iii) a realização das condutas adequadas".*

O aspeto mais saliente que se verifica, de forma geral, na aprendizagem de L2, pelos alunos imigrantes remete para um estádio de *exclusão* derivado do desconhecimento de aspetos de estrutura da língua, imprescindíveis para o seu percurso escolar. Também os currículos e as disciplinas que constituem o seu percurso escolar anterior à chegada ao sistema de ensino português colocam entraves, seja pela diferenciação curricular seja pelo desconhecimento de determinados conteúdos. Estas discrepâncias confrontam os professores com programas específicos e com critérios de avaliação pensados para falantes de português, desenquadrados da cultura originária dos alunos evocando situações de desânimo e de ansiedade pelos alunos imigrantes. Existem situações específicas de alunos, cujo contacto com a cultura e história do país de acolhimento é praticamente nula e ainda outras cuja aprendizagem de uma língua estrangeira não apresenta o mesmo enquadramento no sistema educativo português. Esta problemática vivida com bastante preocupação remete para a atenção da procura de soluções complementares que reforcem as lacunas das áreas identificadas como as mais frágeis. O reconhecimento da diferença por si só não faculta a integração de nenhum aluno exigindo uma interação plena e ativa.

Dos dados estatísticos disponibilizados pelo Ministério da Educação verifica-se que existe, em muitos dos agrupamentos, uma maioria significativa de alunos imigrantes oriundos de países africanos de expressão linguística portuguesa mas cuja língua de comunicação com a família e com os seus pares difere do português. Ao integrarem o sistema educativo português e de acordo com o previsto nos documentos orientadores de português língua não materna (PLNM) e pelo Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas é-lhes aplicada uma bateria de testes e posterior enquadramento num dos níveis de proficiência linguística: inicial (A1, A2), intermédio (B1) ou avançado (C1) a partir do qual se planificam os percursos de aprendizagens ponderando-se quais as decisões pedagógicas eficazes, que se projetem num *design* visando um melhor desempenho escolar destes alunos, reflitam a construção do

conhecimento numa perspetiva integradora e holística, rentabilizem os recursos e implementem modelos que envolvam aprendentes e docentes, corporizando as expectativas de ambos.

Turma de Acolhimento

Baseado nas premissas descritas no parágrafo anterior, surge o modelo pedagógico Turma de Acolhimento em desenvolvimento num agrupamento de escolas situado na periferia de Lisboa, que faz parte do Território Educativo de Intervenção Prioritária, que permite encontrar uma resposta eficaz na integração, acolhimento e ensino/aprendizagem da língua de escolarização com a chegada ao sistema de ensino de alunos imigrantes.

Na escola portuguesa coexistem diversos modelos que pretendem dar uma resposta adequada ao perfil linguístico dos alunos de português língua não materna (PLNM), como sejam as turmas de PLNM cuja logística integra apenas alunos de um dos ciclos de ensino e ainda existem turmas designadas "ano zero" cujo objetivo se prende com a aprendizagem básica de conhecimentos da língua para no ano letivo seguinte, os alunos serem integrados em turmas de acordo com o seu ano de escolaridade.

Contudo o modelo Turma de Acolhimento, único em implementação em Portugal, foi projetado de forma a minimizar as lacunas comunicativas que a LM impede na participação em igualdade e oportunidade com os seus pares, com o contexto onde se encontram, nas relações com a comunidade envolvente e dá enfâse à sua nomenclatura: acolher. Acolher os alunos que são inseridos num país culturalmente diferente do seu de origem, balizando o crescer linguístico e pessoal de cada, criando raízes e laços, onde os pequenos nós possam ser atados ou desatados, de acordo com o percurso pessoal de cada é fundamental na conquista dos alunos primeiramente enquanto pessoas.

A maioria dos alunos pertence a meios socio económicos desfavorecidos, com baixos índices de escolaridade, regulares falantes nas línguas maternas e cuja caraterização remete para famílias monoparentais ou numerosas sem elos de parentesco entre si e a quem os alunos estão ao cuidado.

No modelo pedagógico Turma de Acolhimento adotaram-se metodologias e estratégias que consideram, para além das características dos alunos, as suas raízes culturais, idade e maturidade, o estádio de aquisição e de aprendizagem da língua do país de acolhimento.

Os desempenhos ao nível da oralidade, da compreensão e produção apresentam défices por desconhecimento do vocabulário, dos conceitos, da estrutura da língua que obrigam à implementação de estratégias de ensino explícito da língua. Valorizar as aprendizagens da língua, devolve confiança nas suas capacidades de falantes minimizando a insegurança conversacional e a vergonha que sentem inicialmente.

As aprendizagens e a construção conceptual intrínseca ao processo de comunicação assentam na oralidade, balizando-se a integração no novo contexto com domínio progressivo do léxico que lhes permita desenvolvimento da competência discursiva com falantes do mesmo código linguístico, partilhando ideias e formular opiniões e responder adequadamente a questões de modo compreensível e coerente.

Relativamente ao domínio da leitura prioriza-se o desenvolvimento da compreensão leitora através de seleção criteriosa de textos de autor que interrelacionem as aprendizagens e conferem significância ao descodificar, compreender e aprender a ler.

A escrita, que implica uma correta planificação e organização das ideias, envolve processos básicos de expor os seus pensamentos, conhecimentos e saberes, com lógica, coerência articulando-se com as regras da escrita: direccionalidade, fronteira de palavra, caligrafia legível, correspondência grafema/fonema, divisão silábica e translineação e a organização da estrutura da frase.

Estes alunos com níveis de proficiência e de maturação do conhecimento da língua deficitários carecem de um trabalho sistematizado que colmate as lacunas de concordância em género e número, os tempos verbais especialmente os pretéritos, as sílabas complexas, as regras fonológicas, as correspondências grafema/fonema e transcrição dos sons sibilantes.

A integração de alunos imigrantes em modalidade de acolhimento acontece em qualquer momento do ano letivo e apresenta-se enquanto complementaridade da ação educativa (aprendizagem de português L2), pensada globalmente do ponto de vista social (integração na comunidade envolvente) e cultural (no respeito pelo outro, seus valores, crenças e hábitos culturais). Permite uma abordagem analítica e interativa não desligada nem segmentada das situações educativas, mas convergente com as

finalidades e interesses subjacente ao acolhimento destes alunos. Ser um referencial e uma ponte conducente ao sucesso escolar, é uma das metas deste modelo que acolhe alunos dos três níveis de ensino, com idades compreendidas entre os 9 e os 17 anos, com nacionalidades diversas. Este modelo iniciou-se em 2011/2012 e foi sofrendo alterações na sua logística e organização. Nos dois primeiros anos acolheu cerca de seis alunos essencialmente do 2º ciclo onde se abordavam apenas os conteúdos curriculares numa lógica de explicação e apoio às dificuldades de compreensão referenciadas pelos professores da disciplina de língua portuguesa. Posteriormente e a partir de 2013/2014 estendeu o seu campo de ação aos alunos dos três ciclos de ensino básico procurando dar resposta quer às aprendizagens de português L2 quer à adequada integração no meio, com os seus pares minimizando situações de desconforto e mal estar.

Em 2013/2014 frequentaram a turma de acolhimento nove alunos de 1º ciclo de ensino básico, dois de 2º ciclo de ensino básico e seis de 3º ciclo de ensino básico. Deste conjunto de alunos, oito eram oriundos de Cabo Verde, um da República Popular da China, um da Ucrânia, seis da Guiné Bissau e um de São Tomé e Príncipe. No ano letivo de 2014/2015 a turma de acolhimento acolheu vinte e um alunos, dos quais oito de 1º ciclo do ensino básico, onze de 2º ciclo de ensino básico e dois de 3ª ciclo de ensino básico, sendo oito alunos naturais da Guiné Bissau, oito de Cabo Verde, três de S. Tomé e Príncipe e um da Ucrânia.

A frequência da turma de acolhimento está organizada em tempos horários de acordo com os ciclos de ensino a que os alunos pertencem, isto é, os alunos do 1º ciclo de ensino básico (que engloba do 1º ao 4º ano de escolaridade) frequentam este modelo duas manhãs por semana e no restante tempo estão inseridos nas suas turmas de ensino regular. O horário da Turma de Acolhimento prevê duas tardes e uma manhã para os alunos de 2º ciclo de ensino básico (5º e 6º anos de escolaridade) e de 3º ciclo de ensino básico (7º, 8º e 9º ano de escolaridade) que, num dos blocos de português de noventa minutos que constituem a sua mancha horária, saem das suas turmas e frequentam este modelo pedagógico. No restante tempo letivo mantém-se nas turmas e disciplinas que constituem o seu currículo de ensino regular.

Os alunos são sinalizados para a frequência desta turma pelos professores das turmas de ensino regular no caso do 1º ciclo de ensino básico e pelos diretores de turma no caso dos 2º e 3º ciclos de ensino básico. Podem ainda ser sinalizados pelo órgão de direção ou detetados no ato de inscrição e/ou matrícula alguns indicadores (não falantes de língua portuguesa ou falantes pouco profícuos) que permitam ao funcionário da

secretaria responsável pelo setor de alunos canalizar as suas perceções para o órgão de gestão e/ou para a docente da Turma de Acolhimento.

Formação de professores: que perfil docente para lecionar Português L2?

Se por um lado se equaciona o modelo Turma de Acolhimento, por outro, percecionam-se, a partir dos discursos dos docentes, as suas conceções sobre a metodologia mais adequada ao ensino de português L2 e quais as necessidades de formação.

Elaborou-se e aplicou-se um inquérito *online* a nível nacional, dirigido a professores dos três ciclos de ensino básico e do ensino secundário, como objetivo de percecionar quais os modelos pedagógicos de acolhimento a alunos imigrantes, de que forma se processa a aprendizagem de português L2 e qual o perfil docente que os inquiridos entendem mais adequado para lecionar com este perfil de alunos. Os domínios contemplados nos inquéritos abrangiam, para além dos dados profissionais: área de formação, tempo de serviço, habilitações e situação profissional, a caracterização dos contextos onde existem alunos imigrantes, a conceção que os professores têm sobre os modelos de acolhimento e de integração de alunos imigrantes, as vantagens e desvantagens que podem apresentar e quais os saberes e critérios que consideram os mais adequados para o desempenho desta função.

Da análise das respostas dos dados apurou-se que num universo de 104 respostas 75% dos inquiridos indicam experiência no ensino de PLNM, 17% em português L2 e apenas 13% em português LE, assinalando ainda sessenta e um sujeitos não terem qualquer formação específica no ensino de alunos imigrantes.

Do universo abrangido apenas dezoito professores responderam terem formação em ensino de português L2. A formação foi realizada na licenciatura, em ações de formação de curta ou média duração, tanto presenciais como em ensino à distância. O nível de formação pode ou não conferir grau, indicando alguns terem tido essa formação em mestrado e doutoramento. Referem-se ainda a outras situações destacando prática pedagógica de ensino a alunos não falantes de português por terem incluídos nas suas turmas alunos com este perfil e não terem formação para esse desempenho.

A maioria dos sujeitos sem formação específica na área da multiculturalidade (44%), reporta para as questões da pedagogia e das metodologias que incorporaram a sua formação inicial, contínua.

Os docentes apontam o processo de ensino e aprendizagem de português L2 como múltiplos desafios do dia a dia nas salas de aula perante alunos não falantes de português que carecem de integração na língua de escolarização.

Utilizam metodologias que implementaram pela aprendizagem na frequência de ações de formação ou de cursos de média e longa duração que os dotou de instrumentos passíveis de adequar ao público com este perfil. Afirmam também que experiências práticas de convivência com outras pessoas e outras culturas lhes permite abordagem multicultural e plurilinguística.

Entendem que preconceitos, a falta de flexibilidade perante outras culturas e até o desconhecimento destas, aliados à falta de formação inicial ou contínua específica, pode condicionar o trabalho a desenvolver com os alunos imigrantes. O elevado número de alunos por turma, os diversos estilos e ritmos de aprendizagem dificultam a abordagem individual e particularizada a cada sujeito e a integração no grupo.

Relatam que experiências em curso com a formação de turmas de ensino de português língua não materna podem ser condicionadores de aprendizagem se a prática docente for de indiferença à integração de alunos imigrantes, cuja tendência a desistir perante as dificuldades é acentuada, ou pode ser facilitadora se existir uma prática individualizada e interação real com o grupo, no modo como são acolhidos e valorizados.

Os docentes apontam como grande lacuna que a formação de professores não englobe formação específica na área da multiculturalidade e que a falta de conhecimentos técnicos condicionam o processo e o desenvolvimento de competências para o ensino e a aprendizagem do português como língua não materna. Sem formação complementar a procura de soluções perante os desafios de ensinar português como segunda língua, pode tornar-se penoso, levar ao desânimo e à desistência. Uma prática imposta que remeta para a subversão dos pressupostos desejáveis de execução face aos pressupostos teóricos, a não adequação do ensino, a indiferença à diferença constituem-se obstáculos á integração dos alunos no contexto.

Os professores destacam que a escolha do docente com perfil adequado seja na vertente relacional seja nas competências científicas e pedagógicas é determinante para o sucesso no processo de ensino/aprendizagem destes alunos. Apontam ainda que se

torna difícil, perante as soluções perspetivadas nalguns contextos, dar continuidade ao trabalho com alunos imigrantes, devido a alterações derivadas do concurso de colocação de docentes nas escolas que mobiliza este grupo e impede a fixação de professores conhecedores do meio e do contexto.

Os docentes referem que os fatores facilitadores de acolhimento a alunos imigrantes relacionam-se com o ambiente escolar e o enquadramento na realidade que os rodeia, sendo desejável que a sua integração em turmas específicas, previstas na legislação constituídas por dez alunos e de acordo com os níveis de proficiência linguística permitam a abordagem dos conteúdos de acordo com os conhecimentos prévios e com flexibilidade na gestão do currículo.

Destacam que as atividades a desenvolver considerem as expectativas dos alunos e que o clima relacional seja afetivo sentindo que há quem se preocupe com eles e que os incentive na procura de conhecimento para serem cidadãos devidamente integrados na sociedade que os acolhe. Uma visão da escola mais humana, assente na valorização das diferenças, na cooperação, na partilha, na tolerância e na comunicação permite a vivência de relações interpessoais preciosas.

A existência de um ano zero que balizasse o domínio correto, progressivo e eficiente da língua portuguesa é algo desejável pelos professores mas não previsto no sistema de ensino português em conjunto com autonomia na elaboração de currículos adequados a este tipo de público. Os desafios que se colocam a docentes e a alunos são exigentes pelo investimento que provocam a ambos os intervenientes quer na reorganização das turmas e da carga horária, quer pela necessidade de adaptação a estratégias de ensino de acordo com a diagnose das competências linguísticas dos alunos perante a desmotivação de aprendizagem de uma nova língua.

A dificuldade é acrescida pela exigência de uma dupla aprendizagem a da língua de escolarização e os conteúdos curriculares, muitas das vezes desajustados da realidade de onde provém obrigando a repensar o modelo de integração.

O sistema de ensino, segundo as opiniões recolhidas, não se encontra preparado para a integração destes alunos, os curricula das diferentes disciplinas não são pensados para integrar alunos imigrantes falantes ou não de português, não respeitando a diversidade nem proporcionando uma educação baseada em ofícios, apesar de existirem cursos de educação e formação vocacional (VOC) que habilitam com equiparação ao 9º ano de escolaridade os alunos que evidenciam maiores dificuldades na compreensão da língua e da cultura de escola e na adaptação ao meio. Estes cursos de educação e

formação vocacional são concebidos de acordo com as ofertas que as escolas entendem mais adequadas ao público, desde cursos para técnicos comerciais a auxiliares de assistentes operacionais. Para que a escola deixe de ser um tormento para alguns é necessário prepará-los para aprenderem a partir das suas capacidades, valorizando os progressos adequando o programa e instituindo modelos de resposta pedagógica como a turma de acolhimento, especificando os procedimentos a ter com este público aprendente.

Há docentes que indicam a necessidade de se ponderar a criação, na União Europeia, de um Quadro Europeu de Conteúdos ou de competências por nível de ensino que provoque mudanças estruturais aos níveis macro, meso e micro que vise a integração do aluno e a adaptação da escola à unicidade de cada aluno. Os desafios que se colocam no acolhimento e integração de alunos não falantes de português são grandes, há falta de informação sobre o novo sistema de ensino, existem protocolos desajustados, os recursos humanos e materiais escassos, devido a contenções orçamentais, podendo resultar em dramáticos custos sociais.

O acolhimento a alunos imigrantes não deve ser diferenciado dos restantes alunos mas é preciso atentar aos aspetos linguísticos valorizando-se as representações prévias de cada e a importância de aprenderem com o erro como fator inerente ao processo de aprendizagem. Noutros casos os docentes referem a existência da turma de acolhimento para os alunos que não sabem falar nada de português, onde para além da aprendizagem da língua se acolhe, integra e insere o aluno no contexto escolar e na sociedade envolvente.

Relativamente aos critérios que presidam à escolha do professor para desenvolver o seu trabalho com estes alunos, os professores indicam vários pressupostos que sestariam na base de um perfil profissional. Assim segundo a recolha de opiniões, o professor de português L2 seria alguém : a) com conhecimento da língua materna dos alunos e alguns conhecimentos de psicologia; b) disponíveis para acolher as diferenças, tolerantes, pacientes e sensíveis mas também reflexivos na procura de soluções de integração e de aprendizagem; c) com formação científica específica e gosto em comunicar; d) com espírito de abertura a outras culturas, empenhados, persistentes e com gosto pela sua profissão; e) que gostassem de desafios, motivados e cientes da grande carga de burocracia inerente à situação; f) com experiência no ensino de línguas estrangeiras ou com trabalho específico com alunos estrangeiros; g) com condições de aplicação dos pressupostos teóricos adquiridos quer nas formações quer na

prática, com permeabilidade e tempo na delineação de metas e objetivos a atingir; h) gosto em trabalhar com este tipo de alunos que favoreçam a integração e a multiculturalidade, i) culto, empenhado e com informação de base sobre a língua portuguesa, a didática de ensino a falantes de outras línguas; j) que lecionasse e investigasse na procura de estratégias e metodologias de ensino mais assertivas para este tipo de aprendentes; k) que visse esta responsabilidade como uma oportunidade e não como uma ameaça, que seja capaz de se "*outrar*" isto é tirar partido da perspetiva do outro, adequando a sua intervenção ao grupo e promovendo a observação e "manipulação" da língua; l) que coloque o ensino numa perspetiva educação/aprendizagem global e não se centre exclusivamente nos momentos de avaliação externa; m) que tenha um coração do tamanho do mundo, aberto à diversidade e com um dom especial para lidar com estes alunos; n) que envolva os alunos na planificação e avaliação das aprendizagens, desenvolvendo uma autêntica comunidade de aprendizagem; o) docentes que já tenham sido emigrantes e estejam atentos à transição de modelos diferentes de sistemas de ensino; p) alguém que para além de ser um bom profissional tenha tido experiência de voluntariado noutros países e que tenha vivido positivamente experiências de imigração; q) que tenha o perfil definido nos documentos programáticos em vigor para o ensino de PLNM e cuja ação pedagógica seja respeitada pelo órgão de gestão da escola; r) quem se queira voluntariar para essa tarefa ao invés de ser atribuída aos docentes com menos experiência na profissão ou no contexto; s) profissional, flexível, paciente, persistente, motivador, gerador de empatia, com formação na área, ou seja o perfil que todos os docentes deviam ter.

Notas conclusivas

A preocupação subjacente a este estudo é tripla. Por um lado a compreensão e a promoção de uma forma de acolher e integrar que motive as aprendizagens dos alunos com dificuldades na aprendizagem de uma língua diferente da sua língua materna, noutra realidade social diferente da sua cultura de origem, propulsionadora de um desenvolvimento global harmonioso e equilibrado que predisponha para as aprendizagens escolares.

Por outro lado a necessidade de promoção e da aquisição de conhecimento linguístico que integre a aprendizagem de léxico, de estrutura de frase e concordância

nominal e flexão verbal (tempos e aspeto) que estimule as aprendizagens e o gosto dos alunos imigrantes em aprender português L2 atribuindo significância às aquisições e impeça o abandono do sistema de ensino.

Focalizando a aprendizagem de português L2, como veículo de comunicação no contexto formal e nas interações em sala de aula, nomeadamente no modelo de turma de acolhimento pelos alunos imigrantes, ponderam-se propostas de intervenção educativa e colocam-se questões: qual o modelo educativo que melhor permita a compreensão do referencial educativo que este público carece? De que modo se constrói e se apropriam do conhecimento linguístico, como o aplicam em situação formal e, quais as representações que os alunos imigrantes têm sobre este modelo de aprendizagem de português L2?

E ainda a perceção de dinâmicas e envolvimento que validem critérios de perfil docente o mais adequado a este desempenho e que todos estes pressupostos concorram para a mudança de paradigma educativo. Neste âmbito colocam-se algumas questões: de que forma a formação inicial e a formação contínua dotam os docentes de conhecimentos que lhes permita desenvolver a sua ação pedagógica com estes alunos? Quais os critérios a considerar como pertinentes na seleção de professores para o desempenho desta função? Quais os modelos e estratégias consideram como os mais adequados no processo de ensino/aprendizagem da língua de escolarização com os alunos imigrantes?

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANÇÃ, Maria Helena (2006) “Entre língua de acolhimento e língua de afastamento”. In: XIII ENDIPE, 23-26 Abril 2006, Recife, Universidade Federal de Pernambuco (CD-ROM), 2006a.

GROSSO (org.), Maria José (2008) Português Língua Segunda e Língua Estrangeira - da (s) Teoria(s) à(s) Prática(s). Lisboa: LIDEL – Edições Técnicas, Ldª.

MATEUS, Maria Helena Mira; Fausto Caels & Nuno Carvalho (2008) "O ensino do Português em contexto multilingue". Encontro da APL sobre Português Língua Não Materna.

Parracho, S. & Sousa, O. C. (2012) Texto literário e ensino de português L2. In Garcia Benito, A. & Ogando Gonzalez (2012) . In Actas do II Encontro Internacional SEEPLU: difundir la Lusofonia) (p.276-305). Cáceres: SEEPLU, CILEM ; LEPOLL

SOUSA, O.C. (2015) Textos e contextos. Lisboa: Formalpress.

TINOCA, L.; REIS, P. & ROLDÃO, M.C. (2014). The impacto f teachers with graduate degrees in portuguese school system. EARLI sig Teaching and Teachers Education Conference.

De volta ao futuro da língua portuguesa.
Atas do V SIMELP - Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa
Simpósio 27 - Formação do professor de PL2/PLE: perspectivas de lá e de cá, 3615-3628
ISBN 978-88-8305-127-2
DOI 10.1285/i9788883051272p3615
http://siba-ese.unisalento.it, © 2017 Università del Salento

A PERCEPÇÃO DO HUMOR CRÍTICO BRASILEIRO POR ALUNOS DE PORTUGUÊS COMO SEGUNDA LÍNGUA PARA ESTRANGEIROS (PL2E): O JOGO DE PALAVRAS EM CHARGES NA MÍDIA IMPRESSA E NA INTERNET.

Sheila MEJLACHOWICZ[26]

RESUMO
O presente estudo propõe um trabalho de expansão de vocabulário, tendo como material de apoio o gênero textual charge. A escolha deste gênero deve-se a dois fatores. Primeiramente, ao fato de ser a charge um material com recurso visual rico, o que a torna instigadora à compreensão e à discussão de situações presentes no nosso cotidiano. Além disso, a charge é conhecida por conter, em vários exemplos, uma função crítica e de que, a partir dela, são evidenciados também o humor e a ironia. A charge não é, em todas as suas ocorrências, essencialmente crítica. Porém, mesmo que ela aparentemente apenas informe fatos recentemente ocorridos, ela sempre trará a percepção do autor em relação ao fato, o que já indica uma visão crítica. A partir dessa questão, é necessário perceber de que forma o aluno estrangeiro entende a crítica e compartilha o humor presente na charge. Deve-se observar que este aluno estrangeiro não está apenas aprendendo um novo idioma. Ele está interagindo com falantes de português como língua materna, vivenciando a cultura do país da língua-alvo, o que não é algo simples, pois o humor que é facilmente compreendido entre falantes de língua materna não terá necessariamente a mesma compreensão por parte de um estrangeiro. Assim, são necessárias duas abordagens para o desenvolvimento da pesquisa: a sociodiscursiva, a partir da teoria dos gêneros bakhtiniana (Bakhtin, 2000), passando a seguir para o Interculturalismo, focando os conceitos de cultura subjetiva e de cultura objetiva (Bennett, 1998).

PALAVRAS-CHAVE: humor; crítica; interculturalismo; português para estrangeiros

1. Introdução

O presente estudo propõe, a partir de um trabalho de compreensão de charges, auxiliar o aluno estrangeiro, tanto na expansão de vocabulário como na percepção de aspectos relacionados à cultura e ao comportamento, em nossa sociedade.

26 PUC-RIO, Departamento de Letras, Rua Marquês de São Vicente, 225 – Gávea. CEP: 22451-900 – Rio de Janeiro - RJ, Brasil. E-mail: sheila.m1@globo.com

Ao chegar em um novo país, o estrangeiro imediatamente associa as suas dificuldades à comunicação. A barreira do idioma é algo difícil de ultrapassar. A necessidade de, em um primeiro estágio, agarrar-se à estrutura de sua língua materna, torna a percepção da língua-alvo distante. Ao passar por essa fase inicial, começa a se sentir inserido no contexto, perde aos poucos o medo de se expressar, aprimora o vocabulário e passa a entender estruturas mais complexas e a ver que o seu conhecimento de mundo vai ajudá-lo a compreender as situações de uso da língua.

Torna-se evidente, portanto, que o processo de aprendizagem de uma língua estrangeira ou, neste caso, segunda língua, por se encontrar em imersão no país, ultrapassa o conhecimento gramatical, tão necessário, porém insuficiente para possibilitar ao aluno alcançar a competência comunicativa. Para tanto, é necessário que se unam gramática, uso, contexto e cultura, tornando, assim, o ciclo de aprendizagem completo.

O aluno, aprendiz de português como segunda língua para estrangeiros (PL2E)[27], normalmente chega ao novo país com um olhar crítico, com uma ideia pré-concebida em relação ao povo, aos costumes, com uma 'mala' cheia de estereótipos que julga serem todos verdadeiros, embora saiba que também é visto justa ou injustamente a partir de outros estereótipos. Aos poucos, ele começa a ultrapassar a barreira do idioma e, consequentemente, outros desafios começam a ser enfrentados e ultrapassados, uns com maior, outros com menor grau de dificuldade.

O grande desafio para o professor é possibilitar ao aluno mecanismos que o façam atingir a competência comunicativa, ajudando-a a ultrapassar as barreiras linguísticas e culturais.

Neste aspecto, o trabalho com charges torna-se relevante. O conhecimento do gênero textual charge leva o leitor a "direcionar o seu olhar" para uma visão crítica de um fato, segundo Koch e Elias (2011) que fazem referência à competência metagenérica (grifo das autoras):

> Todos nós, falantes/ouvintes, escritores/leitores, construímos, ao longo de nossa existência, uma **competência metagenérica**, que diz respeito ao conhecimento de gêneros textuais, sua caracterização e função. É essa competência que nos propicia a escolha adequada do que produzir textualmente nas situações comunicativas de que participamos.

27 PL2E – sigla criada por Meyer (2004). In Revista Palavra, no. 13, p.79:2004

A ampliação de vocabulário em um trabalho com charges é possibilitada por um campo vasto e rico de expressões metafóricas, de expressões cristalizadas e pelo jogo de palavras muitas vezes presente e que será compreendido pelo estrangeiro desde que ele esteja inserido no contexto de uso: o conhecimento compartilhado é fundamental para a compreensão da crítica, do humor e da ironia presentes em vários exemplos. A percepção e a compreensão do humor estão diretamente ligadas a questões de ordem cultural e essa questão é fundamental no ensino de línguas estrangeiras.

De acordo com Bolacio Filho (2012)[28], "Um tema extremamente atual no contexto de ensino de línguas estrangeiras é o do encontro ou cruzamento de culturas, entendido hoje em dia como um momento de mútua tentativa de compreensão do outro".

O autor enfatiza a importância de transmitir, no ensino de línguas estrangeiras, informações culturais além das questões gramaticais e ele faz um questionamento sobre o humor, o riso, que é inerente ao ser humano, porém não se realiza da mesma forma (Bolacio Filho, 2012). Ele cita Laraia (2003:68-69)[29], que mostra como o humor é vivenciado de diferentes formas nas diversas sociedades:

> Mesmo o exercício de atividades consideradas como parte da fisiologia humana podem refletir diferenças de cultura. Tomemos, por exemplo, o riso. Rir é uma propriedade do homem e dos primatas superiores. O riso se expressa, primariamente, através da contração de determinados músculos da face e da emissão de um determinado tipo de som vocal. O riso exprime quase sempre um estado de alegria. Todos os homens riem, mas o fazem de maneira diferente por motivos diversos. (...)

Bolacio Filho reforça, citando Aristóteles, que o riso é natural do ser humano e que "faz parte dos valores e das crenças de cada cultura".

Portanto, compreender o que gera o humor em uma sociedade é perceber os aspectos culturais inerentes a ela, é compreender a própria sociedade e se sentir fazendo parte dela também.

Quanto à apresentação deste trabalho, são apresentadas cinco partes. Na primeira, a introdução contendo as linhas gerais da pesquisa. Na segunda parte, os pressupostos teóricos que norteiam o estudo e que abordam questões relacionadas ao gênero textual e aos aspectos interculturais. Na terceira parte, uma breve descrição dos

28 O autor investiga contrastivamente o humor nas sociedades alemã e brasileira a partir da análise de capítulos de duas séries de comédia da televisão dos dois respectivos países.
29 LARAIA, R. de B. Cultura: um conceito antropológico. 16ª ed. Rio de Janeiro: J. Zahar, 2003.

aspectos metodológicos empregados e, a seguir, a análise de dados a partir dos exemplos selecionados. Na quinta e última parte são verificadas as considerações finais.

2. Pressupostos teóricos

2.1 Os gêneros discursivos na conceituação de Bakhtin (2000)

> A riqueza e a variedade dos gêneros do discurso são infinitas, pois a variedade virtual da atividade humana é inesgotável, e cada esfera dessa atividade comporta um repertório de gêneros do discurso que vai diferenciando-se e ampliando-se à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa.

Bakhtin destaca a heterogeneidade dos gêneros do discurso e considera a diferença essencial entre o gênero de discurso primário (simples) e o gênero de discurso secundário (complexo).

Os gêneros primários referem-se à comunicação verbal espontânea (diálogo familiar, por exemplo), enquanto os gêneros secundários estão diretamente relacionados a circunstâncias de comunicação cultural, principalmente escrita (o romance, o teatro, o discurso científico são exemplos). Os gêneros primários, tornam-se componentes do gênero secundário, transformam-se e adquirem uma característica particular.

MORAES (2009:102-103) faz citações a Bakhtin, entre elas a que ele considera que toda enunciação é um diálogo. Não há um enunciado isolado, ele é um elo de uma cadeia, ou seja, um enunciado é antecedido por outros e que, por sua vez outros o sucederão. Ela reforça que, desta forma, mais importante do que o enunciado em si, parece ser o próprio ato de comunicação, a interação e que esse ato de comunicação se dá através dos gêneros do discurso.

Segundo Bakhtin, um fator bastante importante relacionado a gêneros discursivos refere-se às formas estáveis do *gênero do enunciado*[30]. "O querer-dizer do locutor se realiza acima de tudo na *escolha de um gênero do discurso*[31] (Bakhtin, 2000:301).

O domínio dos gêneros do discurso nos permite usá-los com desembaraço. Para o autor, os gêneros do discurso são tão indispensáveis para o entendimento entre os

30 *grifo do autor.*
31 *idem.*

locutores quanto as estruturas gramaticais, porém ele reforça que "eles não deixam de ter um valor normativo: eles lhe são dados, não é ele que os cria" (Bakhtin, 2000:304).

A partir dessa concepção de Bakhtin, é que pretendemos realizar este trabalho de ampliação de vocabulário, lembrando que a palavra isolada não é suficiente para a compreensão da charge. Mais do que a significação da palavra, deve-se atentar ao enunciado, a significação da palavra, às intenções daquele enunciado que o torna expressivo:

> Escolhemos a palavra de acordo com sua significação que, por si só, não é expressiva e pode ou não corresponder ao nosso objetivo expressivo em relação com as outras palavras, isto é, em relação com o todo de nosso enunciado. (Bakhtin, 2000: 311)

2.2 O interculturalismo e sua importância no processo de ensino-aprendizagem de L2

Como vimos na introdução deste projeto, o processo de aprendizagem de uma língua estrangeira, principalmente em se tratando de alunos que estão aprendendo o idioma em imersão, envolve questões que vão muito além das regras gramaticais. O processo interacional é difícil porque o estrangeiro não encontra apenas um novo idioma sobre o qual ele ainda tem pouco conhecimento. Além da barreira linguística, ele encontra outra, que provavelmente será mais difícil de ultrapassar, que é aprender uma nova cultura, muitas vezes tão diferente da sua.

É nesse contexto que entram os estudos interculturalistas, que têm como foco perceber como as pessoas ultrapassam estas barreiras impostas pela língua e pela cultura.

De acordo com Bennett (1998), o estudo do interculturalismo vem tentando encontrar uma resposta para a seguinte pergunta: como as pessoas entendem umas às outras quando elas não compartilham uma experiência cultural comum?

Nesse contexto, deve-se considerar a existência de dois tipos de cultura, de acordo com o que considera Bennett (1998), que são a 'cultura objetiva' e a 'cultura subjetiva'. Juntos, estes dois conceitos se completam e permitem ao estrangeiro desenvolver, de fato, a competência intercultural, afinal, ele passa a vivenciar a nossa cultura o que, para alguns, é justamente o que esperam, enquanto para outros, pode significar um choque cultural.

Segundo o autor, a cultura objetiva refere-se ao que existe de concreto em uma sociedade, nas manifestações visíveis, como a arte, a literatura, a política, a língua, por exemplo. Já a cultura subjetiva refere-se ao que não é concreto ou visível, tais como o comportamento, os valores, as crenças, ou seja, os conteúdos abstratos dessa sociedade. Assim, ele reforça que uma pessoa pode conhecer muito sobre a história de uma cultura, mas ainda não ser capaz de comunicar-se com alguém que se origina desta cultura. Para ele, entender a cultura objetiva pode criar conhecimento, mas não vai, necessariamente, produzir competência.

Meyer (2008), reforça que no campo de ensino de segundas línguas, mais do que ensinar um código, ou seja, a gramática, deve-se também trabalhar a língua em contexto, o que significa "trabalhar com situações de comunicação". A autora cita Singer (1998), em relação à necessidade de traduzir a mensagem que desejamos transmitir para uma linguagem cultural que a outra pessoa compreenda e aceite.

Não há, portanto, como negar a importância de uma análise interculturalista quando se trata de ensino de uma segunda língua, principalmente porque o aprendiz deseja se sentir totalmente inserido no contexto da sociedade onde ele está vivendo e isso, como vimos, não significa apenas fluência no idioma.

3. Metodologia

Neste trabalho, a análise de base qualitativa partiu de exemplos retirados da mídia impressa, particularmente de um jornal de grande circulação na cidade do Rio de Janeiro (jornal O Globo), além de charges escolhidas em alguns sites, cuja descrição encontra-se após cada exemplo, na análise de dados.

Após a escolha das charges, foram selecionados alguns exemplos e trabalhados com um grupo de alunos aprendizes de português como segunda língua, de nível avançado. Os alunos trabalharam em grupos e informaram apenas o nível e o paísd e origem. A proposta de atividade foi de que eles identificassem na mensagem o conteúdo crítico existente em cada exemplo. Além disso, verificou-se a importância de outros aspectos, como, por exemplo, o conhecimento de mundo, para a compreensão das charges.

4. Análise dos dados

Procuramos nesta pesquisa utilizar um recurso visual rico como a charge como instigadora à compreensão, por parte do aluno estrangeiro, de situações presentes no nosso cotidiano e de como, a partir dela, vivenciamos a crítica. A charge não é, em todas as suas ocorrências, essencialmente crítica. Porém, mesmo que ela aparentemente apenas informe fatos recentemente ocorridos, ela sempre trará a percepção do autor em relação ao fato, o que já indica uma visão crítica.

Daí, surgem algumas interrogações, principalmente no sentido de perceber quem é o nosso interlocutor e de que forma ele reage e entende o que propomos (PATO, 2007). O autor avalia que uma análise na perspectiva bakhtiniana é pertinente, "pois nela o contexto e a interação entre os falantes são determinantes no processo de construção de significados".

Como primeiro exemplo utilizado na atividade proposta, foi escolhida uma charge que faz um alerta sobre uma situação de saúde pública no Rio de Janeiro preocupante, principalmente com a proximidade do verão e sua urgência em encontrar uma solução ao problema:



(https://www.google.com.br/search?hl=pt-BR&site=imghp&tbm=isch&source=hp&biw=1024&bih=458&q=charge+dengue&oq=charge+dengue&gs_l=img.3..0.1235.4516.0.526)

Em todas as verificações, o conhecimento compartilhado foi fundamental para a compreensão do jogo de palavras. A maioria, por morar na cidade já há algum tempo,

conhece os alertas em relação ao mosquito transmissor da dengue e os cuidados que devem tomar, conhecem as campanhas que são feitas para o combate da doença, o que foi um facilitador e gerou um interesse pela discussão. A partir da imagem, foi fácil perceber o jogo de palavras, com os significados diferentes da palavra "pneu". Os alunos que não tinham o conhecimento, apenas identificaram, pela primeira imagem, o sentido da palavra e fizeram comentários mais relacionados à vaidade da mulher em relação ao seu corpo.

Um outro exemplo verificado mostra outro fator importante: algumas charges são atemporais. Nesse sentido, segue comentário feito em uma crônica de Maringoni (1996), chargista que cita a importância do fator tempo na compreensão do gênero charge ao comparar com um exemplo mencionado por ele em que trazia uma cena de Charles Chaplin :

> A charge envolve mais um componente neste código com o público: o tempo. Peguemos o exemplo da casca de banana de Carlitos. A cena é universal e atemporal. Vista hoje, daqui a dez ou vinte anos, ou há vinte, quarenta anos atrás, a graça continua[32].

Tendo em vista essa percepção, os alunos observaram a seguinte charge:



https://www.google.com.br/search?hl=pt-BR&site=imghp&tbm=isch&source=hp&biw=1024&bih=677&q=charges+chaplin&oq=charges+chaplin&gs_l=img.12...2986.6361.0.8099.15.13.0.2.0.0.135.1125.4j7.11.0....0...1ac.1.64.img..5.10.989.vm-27Xm5bX8#imgrc=12rlDNdlbXiJeM%3A

32 Humor da charge política no jornal. IN: Comunicação & Educação, São Paulo, set/dez. 1996 - (Gilberto Maringoni – chargista, quadrinhista e arquiteto formado pela Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da USP)

Na avaliação feita pelos alunos, o conhecimento de Chaplin foi importante, mas o sentido em si da palavra vagabundo foi associado diretamente ao personagem, às desigualdades sociais e às mudanças da sociedade atual.

Outro exemplo mostra como o conhecimento compartilhado ajuda na compreensão da charge, mesmo não tendo domínio do vocabulário, como de uma sigla, neste caso:



http://horaciocb.blogspot.com.br/
2010/07/charge-acelera-dilma.html



http://www.mundopeke.com/web/picapiedra/
Imagens/fred_wilma_baby_car.jpg

Mesmo não conhecendo a sigla PAC[33], a associação de imagem com o desenho animado tão conhecido até hoje, aliada à representação dos personagens por figuras presentes na política brasileira auxiliaram a compreensão da crítica e o grupo achou bastante positivo o humor como seu veículo. Deve ser observado também, em termos de vocabulário, a presença da metáfora na mensagem: acelera não está se referindo literalmente ao movimento do carro, mas ao andamento das obras de infraestrutura no país e isso é percebido através do conhecimento compartilhado.

Uma outra charge abordada faz referência ao dia da sogra. Com humor, o autor da charge faz uma crítica aos relacionamentos muitas vezes complicados entre genros/noras e sogras. O trabalho com este grupo especificamente foi interessante, porque todos compartilhavam a mesma ideia. Porém, deve-se observar que a figura da sogra pode não ser vista da mesma forma em outras culturas, podendo inclusive ser vista a charge como desrespeitosa, o que levaria a um choque cultural significativo.

33 PROGRAMA DE ACELERAÇÃO DO CRESCIMENTO, DO GOVERNO FEDERAL.

CHARGE: DIA DA SOGRA



http://www.blogdomadeira.com.br/2009/04/charge-dia-da-sogra/

A partir da discussão sobre a questão do relacionamento familiar, os alunos criaram, em grupos, uma outra propaganda em homenagem ao dia da sogra, a partir da troca de experiências.

A última charge selecionada traz um novo elemento: a metáfora. Perceber o sentido metafórico não é o desafio maior, pois não se trata de uma questão relacionada unicamente à linguagem. A metáfora existe em nosso pensamento, em nosso dia a dia. Nós pensamos e agimos metaforicamente e, assim, transferimos o conceito, a ideia para o nosso cotidiano.

A charge abaixo mostra como esse conceito metafórico pode ser bem compreendido com o recurso da imagem. A ideia de 'cabelos brancos' foi facilmente associada à experiência de vida, o que leva à falta dessa compreensão por parte da criança:



http://macro20112cultura.blogspot.com.br/2011/11/metafora-descoberta-de-varias-faces.html

5. Conclusão

A partir dos exemplos levados à sala de aula, foi verificado que o trabalho com o gênero textual charge pode ser um facilitador em aulas de línguas estrangeiras, mais especificamente, mostrou-se um material produtivo com este grupo de alunos de português como segunda língua para estrangeiros.

O reconhecimento do gênero proporcionado pelo que Koch e Elias (2011) denominam de competência metagenérica comprovou-se no trabalho com este grupo específico, que identificou logo de início que a proposta seria de comentar criticamente determinados temas. O humor também foi bem recebido, porém, deve-se reforçar a questão intercultural que pode ser um obstáculo ao trabalho com determinados temas, mas isso deve ser observado não apenas no trabalho com este gênero textual.

O fato de estarem aprendendo o idioma em imersão em nosso país, ajudou consideravelmente, por conhecerem de perto vários aspectos abordados nas discussões.

Além disso, por serem alunos de nível avançado, a compreensão do jogo de palavras, assim como do vocabulário metafórico, deu-se de forma eficiente, contribuindo para a expansão do vocabulário.

Assim, comprovou-se a eficiência do trabalho com este gênero textual, pela riqueza de conteúdo. Observou-se, também, a necessidade de avaliar, de acordo com o grupo de estudantes, questões culturais que podem ser comuns ou, ao contrário, totalmente diferentes e delicadas.

A ideia de que, como Bolacio Filho (2012) apontou em seu estudo ao citar Laraia (2003), a cultura é uma espécie de guia de comportamento em cada sociedade, deixa clara, para mim, esta preocupação. O trabalho com charges com alunos provenientes de diversas culturas será positivo, desde que sejam observadas questões que evitem choques culturais sérios.

Pode-se concluir que o trabalho mostrou-se eficiente em alguns aspectos. Primeiramente, como proposta de expansão de vocabulário para alunos de PL2E, motivada pelo jogo de palavras e pelo uso de expressões do dia a dia, como as expressões metafóricas. Além disso, a percepção do humor e da ironia como elementos de crítica presentes em nossa sociedade pode ser incentivadora para a discussão de temas importantes. Assim, a escolha do material (dos temas propostos nas charges) deve passar por um critério de seleção.

Fica, então, como proposta didática a utilização desse gênero textual, trabalho que envolve não só o ensino gramatical, como também a compreensão de aspectos importantes da sociedade na qual o aluno está inserido, o que vai contribuir para o desenvolvimento da sua competência comunicativa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bakhtin, Mikhail. 2000. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes.

Bennett, Milton. *Intercultural communication: A current perspective*. In MEYER, Rosa Marina. 2008. *Questões interculturais entre o português do Brasil e o espanhol latinoamericano*. III Simpósio sobre Ensino de Português para Falantes de Espanhol: UNICAMP.

Bolacio Filho, Ebal.S. 2012. Humor constrativo: Brasil e Alemanha: análise de séries televisivas de uma perspectiva intercultural [

Koch, Ingedore Villaça & Elias, Vanda Maria. 2011. *Ler e escrever: estratégias de produção textual*. São Paulo: Contexto.

Maringoni, Gilberto. 1996. *Humor da charge política no jornal*. In Comunicação & Educação, São Paulo, set/dez. Retirado de http://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/36269/38989.

Moraes, Luciana Salles de Bragança. 2009. *Gêneros discursivos: da teoria à prática em sala de aula de PL2E*. In: Olhar plural trajetória comum: português para estrangeiros na PUC-RIO. (Org.) Rosa Marina de Brito Meyer, Adriana Ferreira de Sousa Albuquerque. Rio de Janeiro: Deescubra.

Pato, Paulo Roberto Gomes. *Histórias em quadrinhos: uma abordagem bakhtiniana*. (Dissertação de mestrado) – Faculdade de Comunicação da Universidade de Brasília, 2007.[http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/3523/1/2007_PauloRobertoGomesPato.pdf.]

De volta ao futuro da língua portuguesa.
Atas do V SIMELP - Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa
Simpósio 27 - Formação do professor de PL2/PLE: perspectivas de lá e de cá, 3629-3650
ISBN 978-88-8305-127-2
DOI 10.1285/i9788883051272p3629
http://siba-ese.unisalento.it, © 2017 Università del Salento

ASPECTOS INTERACIONAIS E CULTURAIS DA ORDEM NO ENSINO DE PORTUGUÊS COMO SEGUNDA LÍNGUA PARA ESTRANGEIROS (PL2E) NO MEIO MILITAR

Viviane Bousada Caetano da SILVA[34]

RESUMO
O presente estudo se propõe a analisar o ato de fala ordem utilizado por militares do Exército Brasileiro com seus aspectos interacionais e culturais subjacentes, contribuindo, dessa maneira, para uma prática pedagógica mais eficiente do ensino de português para esse determinado grupo de estrangeiros. Se a língua é o reflexo de uma sociedade ou de um determinado grupo social; se as estruturas linguísticas estão intrinsecamente relacionadas aos aspectos culturais; e se esta pesquisadora atua em um contexto militar, ensinando português para militares estrangeiros em missão no Brasil, é justificável o estudo do ato ilocucionário da ordem, tão recorrente nesse grupo social baseado na hierarquia e na disciplina. Logo, qualquer professor que atue nesse contexto específico deve primeiramente aprender para depois saber transmitir a nuance e as peculiaridades desse ritual interacional nesse meio em questão. Dessa forma, para abordar o tema julga-se necessário recorrer à Teoria de Atos de Fala de Searle (1969) e à Teoria da Polidez de Brown e Levinson (1987), além da Comunicação Intercultural de Milton Bennett (1998; 2004) e do Cruzamento de Culturas de Hofstede (2010). Para tanto, estabelece-se um estudo de base qualitativa com uma abordagem temática e metodológica que lança mão de instrumentos de observação direta ou participante e da gravação em áudio da situação investigada, tendo como informantes militares do Exército Brasileiro para análise. Como resultado, pôde-se verificar o uso das estratégias de polidez positiva e/ou negativa, a fim de amenizar o ato de ameaça à face dependendo do contexto de interação. O estudo desse aspecto interacional relacionado à linguagem é necessária para que profissionais da área comecem a refletir sobre a sua própria língua, repassem essa visão para seus alunos e desfaça uma possível ilusão etnocêntrica.

PALAVRAS-CHAVE: Interculturalismo, Ato de fala ordem, Ambiente militar, Português para estrangeiros

1. Introdução

O presente estudo visa a investigar como o ato de fala *ordem* se manifesta em militares do Exército Brasileiro, contribuindo, dessa maneira, para uma prática

34 PUC-RIO, Departamento de Letras, Rua Marquês de São Vicente, 225 – Gávea. CEP: 22451-900 – Rio de Janeiro - RJ, Brasil. E-mail: vivianebcs@hotmail.com

pedagógica mais eficiente do ensino de português para esse determinado grupo de estrangeiros.

A proposta nesta pesquisa contempla a necessidade de estudarmos mais profundamente o emprego do ato de fala *ordem* no ambiente militar e, consequentemente, de estabelecermos práticas pedagógicas que deem conta do ensino dessas estruturas com ênfase na cultura subjetiva[35] para os militares estrangeiros que aprendam o português. Quando tratamos de militares neste trabalho, referimo-nos aos oficiais da linha bélica do Exército Brasileiro.

A motivação para estudar atos de fala se originou da percepção do fato de a língua ser o reflexo de uma sociedade e de as estruturas linguísticas estarem intrinsecamente relacionadas aos aspectos culturais e interacionais. Já a motivação de estudar especificamente o ato de fala *ordem* se originou do fato de a pesquisadora ser militar, capitão de carreira da área do magistério do Exército Brasileiro e de trabalhar ministrando aulas de espanhol para militares designados para alguma missão no exterior em países hispânicos e de português para militares das nações amigas que vêm fazer algum curso em escolas militares brasileiras. Logo, se esta pesquisadora atua em um contexto militar, nada mais plausível que o estudo do ato ilocucionário da *ordem* tão recorrente nesse grupo social baseado na hierarquia e na disciplina.

A compreensão de rituais interacionais, que diferem culturalmente, é muito importante para um estrangeiro. Logo, neste contexto específico de *ordem* para um determinado grupo social, perguntamo-nos de que modo parâmetros como *poder* e *distância social,* além da variável contextual *pressa*, constituem essa interface na enunciação e como influenciam ou orientam o uso de estratégias de (im)polidez no discurso.

No sentido de entendermos melhor como ocorre o processo de formulação do ato de fala *ordem* no contexto de militares do Exército Brasileiro, bem como, de elaborarmos uma classificação pedagógica para proporcionar ao professor de PL2E ferramentas para o ensino de uma língua mais apropriada em relação ao seu contexto de uso, assegurando uma melhor competência comunicativa e, consequentemente, uma melhor relação social dos alunos nesse idioma, estabelecemos algumas hipóteses que conduzirão o nosso estudo: (i) a ordem no meio militar é enunciada de uma maneira direta; (ii) as ordens para militares com grande distância social e grande distância

35 Bennet, 1998 (cf. Cap 2).

hierárquica possuem elementos impositivos na enunciação; (iii) as ordens para militares com grande proximidade social e pequena distância hierárquica possuem elementos suavizadores na enunciação; (iv) os subordinados com pequena distância hierárquica recebem ordem mais suavizada que os de grande distância hierárquica, quando a situação é urgente; (v) as ordens em situação sem urgência e em situação com urgência são do mesmo tipo, quando são direcionadas a subordinados com grande distância hierárquica; (vi) as ordens em situação sem urgência e em situação com urgência são do mesmo tipo, quando são direcionadas a subordinados com pequena distância hierárquica; e (vii) os subordinados com pequena distância hierárquica recebem ordem mais suavizada que os de grande distância hierárquica, quando a situação não é urgente.

Com esses parâmetros, que, de acordo com as nossas hipóteses interferem no ato de dar uma ordem no meio militar, além do objetivo elencado anteriormente, pudemos identificar os tipos de ordem enunciadas, propor uma classificação desses tipos e analisar em que circunstâncias contextuais e de que maneira essas ordens são emitidas.

Dessa forma, para abordar o tema do ato de fala *ordem* em contexto militar, julgamos necessário recorrer a uma abordagem teórica de ordem interdisciplinar. Dita abordagem se baseia na relação de interface entre aspectos interculturais e aspectos interacionais e pragmáticos.

Quanto à organização do trabalho, este artigo está dividido em cinco seções. Na primeira, temos esta introdução com a apresentação das linhas gerais da pesquisa empreendida. A segunda seção é dedicada aos pressupostos teóricos que norteiam esta investigação. Na terceira seção são apresentados os aspectos metodológicos empregados na elaboração e desenvolvimento deste artigo. Na quarta seção temos a análise dos dados da investigação empreendida. Por último, na quinta seção, discorremos sobre as nossas considerações finais.

2. Pressupostos teóricos

2.1. Aspectos interculturais

Atualmente percebemos que, além da visão estrutural e gramatical no ensino de língua estrangeira, é necessário e muito importante o trabalho com a abordagem interculturalista, já que dita visão permitirá também que o aprendiz produza sentenças

adequadas em relação a um contexto, além de aprender a se comportar adequadamente de acordo com as expectativas daquela sociedade estrangeira na qual está se inserindo.

> Reunindo estes aspectos da identidade social do brasileiro, podemos, com razoável facilidade, compreender o que eles representam em relação ao uso da linguagem. O português do Brasil é – e não poderia ser de outra maneira – diverso, flexível informal, sensual. E é exatamente por causa dessa sua natureza múltipla que ensinar português para estrangeiros torna-se especialmente desafiador: quando o foco desse processo ensino/aprendizagem está colocado no comportamento social lingüístico esperado do falante de português, e não apenas em estruturas e/ou regras gramaticais, há todo um universo de conhecimento, todo um conjunto de valores, atitudes, crenças, rituais sociais a serem conhecidos, assimilados, aceitos e, espera-se, utilizados com eficiência. (MEYER, 2004, p. 80)

Sendo assim, ensinar LE é mais do que ensinar as estruturas gramaticais de uma língua em si. É passar para os alunos uma gama de dados culturais, de juízos de valores, de comportamentos e crenças que interferem na comunicação e nas expectativas interacionais. Com isso, é importante que um professor de PL2E, por exemplo, tenha o conhecimento e saiba explorar dados e ferramentas para tornar a comunicação intercultural dos seus alunos mais eficiente.

2.1.1. Cultura de alto contexto e de baixo contexto

Um conceito intercultural importante neste trabalho é o de cultura de alto contexto e de baixo contexto de Hall (1998). Na comunicação de culturas predominantemente de alto contexto a maior parte das informações não está explícita no discurso, mas nas próprias atitudes do interlocutor como na sua expressão facial, atitudes corporais, recursos prosódicos, indiretividade e mitigação do enunciado. Já na comunicação de culturas predominantemente de baixo contexto os indivíduos tendem a ser mais diretos, ou seja, as informações estão explícitas no texto. O Brasil é considerado uma cultura de alto contexto, pois os brasileiros evitam entrar em choque com seu interlocutor. Para tanto, o professor deve saber explorar em uma prática pedagógica mais eficiente o fato de o português do Brasil ser uma língua de uma cultura de alto contexto, que prefere atos indiretos, pois o brasileiro tem dificuldade de lidar com atos de fala despreferidos como uma ordem, por exemplo, tendo dificuldade de mandar de uma maneira impositiva e direta, visto que os brasileiros evitam entrar em

choque com seu interlocutor. No entanto, não necessariamente o discurso do grupo social que pretendemos estudar, o militar, seria um discurso de alto contexto, pelo menos não tanto quanto o dos brasileiros em geral.

2.1.2 Cultura objetiva e cultura subjetiva

Segundo Bennett (1998), a comunicação intercultural está baseada na diferença. A cultura de um determinado grupo se baseia em certo padrão de comportamento, valores e língua. Bennett (1998) diferencia *cultura objetiva* de *cultura subjetiva*. A primeira são comportamentos que foram estabelecidos como manifestações rotineiras em um grupo social que as singulariza, ou seja, são manifestações artísticas, econômicas, políticas e históricas de um determinado povo, por exemplo. A segunda se refere a aspectos psicológicos que definem um determinado grupo, como seu pensamento e comportamento, ou seja, seria o padrão aprendido e socializado como adequado de comportamento, crenças e valores na interação cotidiana. A compreensão da cultura objetiva gera conhecimento, mas não necessariamente conduz a uma competência lingüística, ao contrário da cultura subjetiva. Ao tratarmos de questões culturais de um ato de fala como a ordem, assunto deste trabalho, referimo-nos a aspectos da cultura subjetiva.

2.1.3. Dimensões culturais

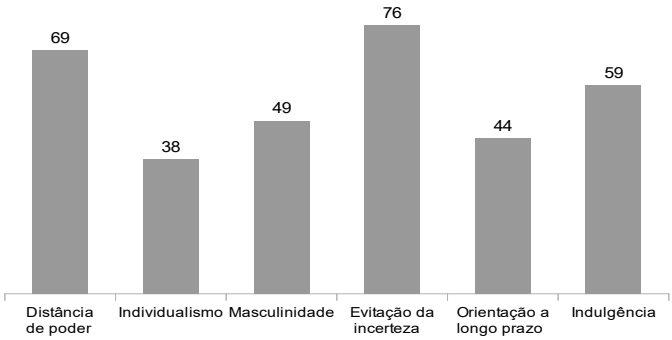
De acordo com Hofstede (2010), que desenvolveu uma pesquisa intercultural em ambiente institucional – IBM - em mais de 70 países, a cultura provê valores que vão inserir um determinado membro em um grupo social, definindo um grupo como um círculo moral. A cultura inspira símbolos, heróis, rituais, leis e outros tipos de práticas. No entanto, seu cerne está em valores inconscientes. Portanto, cultura rege tanto questões de interação em um determinado grupo quanto características advindas dessa interação como questão de autoridade, gênero, moral, expectativas e emoções. Cultura afeta os diversos âmbitos da vida, seja profissional ou pessoal e varia de acordo com o grupo social a que o indivíduo pertença, por isso Hofstede (2010) cria um modelo de dimensões culturais. Ditas dimensões são seis: distância de poder, individualismo, masculinidade, "evitação" ou aversão de incerteza, orientação a longo prazo e

indulgência. Neste trabalho somente abordaremos duas das seis dimensões citadas, por terem importância diretamente com a questão da ordem, que são a questão do poder e da avitação ou aversão à incerteza.

Com relação à distância de poder, Hofstede (Idem) afirma que seria a extensão ou a maneira como o membro menos poderoso de uma instituição de uma determinada sociedade aceita e espera que o poder esteja distribuído, ou seja, até que ponto o poder é aceito em um determinado grupo social como normal e esperado. Essa aceitação social da desigualdade de poder é definida de baixo para cima, sugerindo que a questão social do poder é endossada muito mais pelos subordinados do que pelos chefes.

Já a *evitação* ou *aversão de incerteza*, trata do grau de tolerância de um grupo social com relação à incerteza ou ambiguidade, ou seja, de como os membros dessa sociedade lidam com situações inesperadas. Segundo Hofstede (Idem), sociedades que evitam a incerteza tentam minimizar a possibilidade de tais situações com a criação de regras e leis, medidas seguras e crença de uma verdade absoluta, ou seja, são sociedades em que se tenta minimizar que um membro de uma determinada cultura se sinta ameaçado por situações ambíguas ou desconhecidas.

Com relação ao Brasil, tanto a pontuação da dimensão de distância de poder como da *evitação* da incerteza são altos, indicando que possuímos uma sociedade hierárquica e que evita situações ambíguas por meio de normas. Para ilustrar, temos o seguinte gráfico das seis dimensões culturais de Hofstede (2010) para o Brasil, disponível no *site* do referido autor, para que possamos analisar:



(HOFSTEDE, G. http://geert-hofstede.com/brazil.html. Acessado em 06/02/2015.)

Figura 1 – Dimensões culturais do Brasil

Com o modelo de Hofstede (2010) podemos perceber que a identidade cultural de um grupo social é definida por imagens sociais pré-estabelecidas. Isso se reflete também

na língua de interação desse grupo e na expectativa de comportamento social pré-determinada.

2.2 Aspectos interacionais e pragmáticos

2.2.1 Atos de Fala

Por tratarmos de aspectos específicos sobre Atos de Fala, unidades básicas de significação, este trabalho se baseia na teoria de Atos de Fala desenvolvida por Austin (1962), aprofundada e complementada por Searle (1969). Além disso, recorremos a Kerbrat-Orecchioni (2001), que também trata desse assunto, a fim de descrevermos e analisarmos o ato de fala *ordem,* tema desta pesquisa.

Austin (1969) afirma que todos os enunciado são dotados de uma força ilocucionária, isto é, de um valor, de uma intenção no ato da linguagem. Afirma também existirem três tipos de atos: locucionários, que são a formulação de uma proposição; ilocucionários, que são a intenção comunicativa que temos no próprio ato de falar, ou seja, um ato social reconhecido convencionalmente como uma ordem, uma sugestão, um elogio, um agradecimento, por exemplo; e perlocucionários, que se referem aos efeitos que certa mensagem proferida pelo enunciador causa no receptor. Cabe enfatizar mais uma vez que os atos ilocucionários possuem uma força ilocucionária associada, isto é, essa força faz parte do significado da proposição, pois expressa a intenção do enunciador.

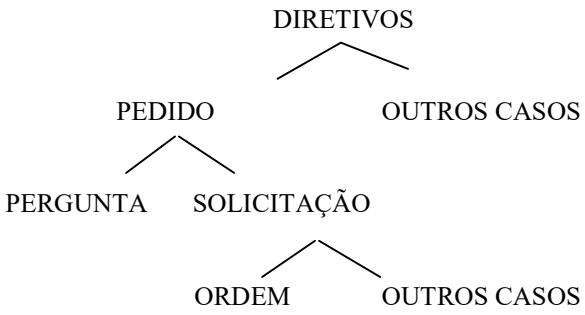
Segundo Searle (1969), com relação à teoria dos Atos de Fala, falar uma língua é proferi-los. Atos como dar ordens, fazer promessas, elogiar, cumprimentar, despedir-se, dar sugestões, desculpar-se etc, são atos de fala. Esses atos só são possíveis de acordo com certas regras de uso de elementos linguísticos. Essas regras de uso dependem de dados culturais. Para Searle (Idem), em sua análise de ato ilocucionário, devemos capturar a intenção e a convenção de aspectos relacionados com este ato. Uma das categorias de atos de fala que Searle (Idem) propõe é a de diretivas. Nas diretivas, onde se encaixam as *ordens*, o enunciador forma uma proposição (ato locucionário) e este possui uma variedade de atos ilocucionários (intenções comunicativas) para se expressar. Cada uma dessas opções carrega uma força ilocucionária. Logo, a força ilocucionária se aplica ao conteúdo da proposição (ato locucionário) para lhe dar seu valor total. O ato ilocucionário com a sua força é usado pelo enunciador baseado nos seus conhecimentos e experiência em regras socioculturais daquela língua e sociedade.

A força ilocucionária precisa preencher condições ideais para que um ato se realize com sucesso. No caso da ordem, por exemplo, uma condição essencial para que este ato se realize é que o enunciador, ao emitir uma ordem, exerça autoridade sobre o co-enunciador (premissa dada por uma condição institucional) e que aquele queira que se realize o ato em questão (condição de sinceridade). Além disso, o co-enunciador deve reunir condições para a execução da ordem como meios para tal e disposição psicológica. Se as condições de sucesso não forem reunidas, o ato de fala pode fracassar, mas não vai deixar de ser uma ordem.

Searle (Idem) também afirma que os atos de fala podem ser diretos ou indiretos. Os indiretos são realizados por meio de indiretividade através de outro ato ilocucionário. No entanto, por inferência do co-enunciador e pelo fato de os interlocutores partilharem da mesma expectativa de uso, de comportamento e de interação sociocultural em uma determinada sociedade, os interactantes sabem a verdadeira força ilocucionária em cena. Sendo assim, o ato ilocucionário indireto obtém sucesso.

Em outras palavras, não há uma correspondência biunívoca entre a forma (ato locucionário) e o valor (ato ilocucionário), já que um ato ilocucionário pode se manifestar de diferentes formas (locutório) ou, ainda, um mesmo ato locucionário, dependendo do contexto, pode ter valores ilocucionários distintos. No entanto, existe, para cada língua, certo número de formas indiretas convencionalizadas de atos de fala que os integrantes de uma dada sociedade sabem inferir de acordo com o contexto. Vale ressaltar que um ato de fala proferido indiretamente está sujeito a mal-entendidos e a negociações entre os interlocutores.

Ainda sobre a classificação de atos de fala diretivos de Searle (1969, apud Kerbrat-Orecchioni, 2005, p.99), para este, tanto a ordem quanto a pergunta são atos classificados como diretivos, pois com esses dois atos o enunciador tenta com que os outros façam algo. Sob esse aspecto a pergunta seria um caso particular de ordem, visto que seria uma espécie de "fazer" particular: o de "dizer". Ex.: *que dia é hoje? = Diga-me que dia é hoje.* Contudo, Kerbrat-Orecchioni (2005) admite que convém opor o pedido de um 'dizer' (pergunta) ao pedido de um 'fazer' (solicitação). Além disso, tanto a pergunta quanto à solicitação fazem parte de uma mesma categoria: pedidos.



(Kerbrat-Orecchioni, 2005, p. 100)

Figura 2 – Ordem dentro da **c**ategorização de diretivos

A partir desta figura, propomos neste trabalho como contribuição própria ao tema do ato de fala *ordem*, a seguinte figura como desdobramento, na qual incluímos as categorias de ordem direta impositiva, direta suavizada, indireta impositiva e indireta suavizada, em relação à proposta original:

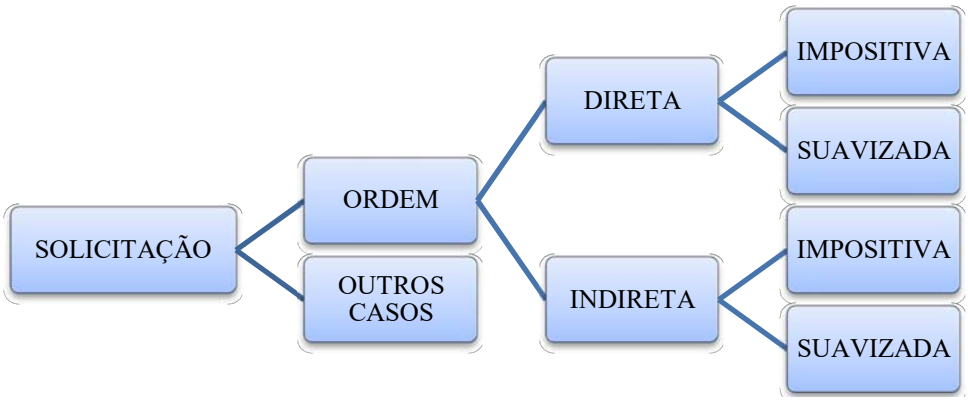


Figura 3 – Categorização dos tipos de ordem

Em resumo, o valor de um ato de fala em geral deriva da sua força ilocucionária intrínseca e da sua formulação, que pode ser mais direta ou mais suavizada. Não obstante, esse valor e poder das enunciações somente se tornam efetivos se o contexto institucional o permitir. Para tanto, no próximo item, trataremos da modalização discursiva e da teoria da polidez.

2.2.2. Modalização discursiva

Os modalizadores são elementos lingüísticos que indicam as intenções, sentimentos e atitudes do enunciador perante seu enunciado. Por meio desses elementos, verificamos o tipo de ato de fala que o enunciador deseja; o maior ou menor grau de engajamento do enunciador com relação ao conteúdo da proposição; as conclusões apontadas pelo enunciado; os possíveis encadeamentos de continuação etc, ou seja, por

meio dos modalizadores podemos perceber se o modo como aquilo que se diz foi realmente dito e quais eram as intenções comunicativas de dizê-lo dessa maneira.

Segundo Castilho (2010), podemos classificar os modalizadores de uma enunciação em três grupos: epistêmicos, deônticos e discursivos ou pragmáticos. Esses modalizadores podem ser verbos ou adjetivos. Neste trabalho, abordaremos somente os modalizadores deônticos.

Os modalizadores deônticos indicam que o enunciador considera que algo deve ou precisa ocorrer. Exemplo: Sargento, *você* ***tem que*** *abrir, abra o portão lateral.* É um estado de fatos ou ações que precisam obrigatoriamente acontecer. Nesta modalização não são importantes o valor de verdade da sentença (modalizador epistêmico) ou as reações emotivas do enunciador (modalizador discursivo ou pragmático). Segundo Castilho (2010), a modalização deôntica de um ponto de vista mais amplo se divide em quatro: obrigação, proibição, permissão e volição. Quirk et al. (1985, Apud Castilho, 2010) consideram a modalidade deôntica como intrínseca, pois há um controle humano sobre os eventos.

Com relação aos tipos de modalizadores deônticos, podemos afirmar que a matriz de obrigatoriedade expressa que o conteúdo do enunciado deve ocorrer obrigatoriamente e o interlocutor fatalmente deve obedecê-lo. Na proibição, como o próprio nome já indica, o conteúdo do enunciado é algo proibido para o interlocutor. A permissão, também chamada de possibilidade por Neves (2000), ocorre quando o conteúdo do enunciado é algo permitido para o interlocutor e lhe é facultativo realizá-lo ou não. Por fim, a matriz volitiva é um modalizador que apresenta o conteúdo como um desejo do enunciador, mas que reforça a autoridade deste e deve ser cumprido se existe relação de poder envolvida.

Ainda podemos perceber, segundo Nascimento (2010), que as enunciações marcadas por modalizadores deônticos podem ser: diretamente expressas ao interlocutor, indiretamente expressas ao interlocutor, ou inclusiva/universal. Este último, a partir do momento que o locutor se inclui no enunciado, convence o outro da obrigação, distribui tarefas e responsabilidades a todos e aproxima o seu subordinado. Acentuar ou reforçar o enunciado serve como estratégia para que o locutor mostre o seu ponto de vista ou a sua maneira de lidar com o ato de fala. Além disso, serve para que o interlocutor entenda como reagir à enunciação.

2.2.3. Polidez

Segundo Goffman (1971, pp.88-89), *ritual* é um ato convencionalizado, mecânico, que demonstra que o indivíduo respeita e considera certas regras e convenções. Já a *face* é como se fosse uma auto-imagem pública aprovada por atributos sociais. Ainda segundo este, todos vivem em um mundo de encontros sociais e, para tanto, uma pessoa pode agir de acordo com duas linhas: orientação defensiva, salvando a própria face; e uma orientação protetora, salvando a face do outro.

Na teoria da Polidez de Brown e Levinson (1978; 1987), a face é constituída de dois lados: a positiva, baseada no desejo do ser humano de ser aprovado, admirado, querido e compreendido; e a negativa, calcada no desejo de ter a individualidade respeitada, sem sofrer sanções impositivas. Logo, os participantes da interação tendem a mostrar auto-respeito, de modo a evitar comportamentos que não condigam com a imagem reivindicada; e a mostrar consideração pelo outro, sustentando sua imagem ou evitando o desmascaramento social.

No entanto, o objetivo comunicativo pode levar a *atos de ameaça à face* (AAF) por parte tanto do falante quanto do ouvinte, pois toda interação interpessoal de um indivíduo ameaça a face seja positiva ou negativa dos interlocutores. Essas ameaças são necessárias para uma efetiva comunicação e podem ser administradas pelo falante através das estratégias de polidez, que consistem na minimização das ameaças segundo: o desejo de ser eficiente; o desejo de manter ao máximo a face do ouvinte; e o desejo de comunicar o conteúdo presente no AAF. Se o desejo de manter a face do ouvinte for maior que o de ser eficiente, o falante vai desejar minimizar a ameaça de seu AAF.

Baseada em um modelo hierarquizado de estratégias de polidez, Brown e Levinson (Idem) tratam de três variáveis que influenciam na relação interpessoal e na estratégia de polidez: *poder, distância social* e *risco*. *Poder* seria a relação hierárquica, verticalizada entre o enunciador e o co-enunciador. Com relação à *distância social*, quanto maior a distância, relação horizontalizada, mais mitigado seria o discurso. E, por fim, o fator *risco*, é entendido como a carga ou peso contextual/cultural do conteúdo do enunciado entre os interagentes como um possível AAF, ou seja, um fator de risco.

Para produzir um ato de fala ameaçador da face como uma ordem, por exemplo, de acordo com o modelo de Brown e Levinson (Idem), o enunciador teria as seguintes opções: (1) fazê-la diretamente, sem mitigação, o que Brown e Levinson (Idem) denominaram "*bald on-record*"; (2) fazê-la por meio do uso de estratégias de polidez

positiva, ou seja, indicando de alguma maneira solidariedade pelo interactante; (3) usar mecanismos da polidez negativa que ofereçam ao ouvinte uma "opção", protegendo a face negativa do outro ao respeitá-lo e não coagi-lo; ou (4) tirar totalmente a responsabilidade de quem deve realizar a ação através de uma performance altamente mitigada, indiretiva, que necessita de muita inferência, que Brown e Levinson (Idem) denominaram "*off-record*".

Após esse panorama da polidez na interação, percebemos que isso somente é possível pelo fato de os interactantes compartilharem princípios interacionais baseados na cultura e na expectativa comportamental de uma determinada sociedade. Esses princípios não só nos habilitam a nos comunicar como também a fazer inferências e a nos comportar de uma maneira considerada apropriada, de acordo com a situação e a sua relação com o interlocutor.

3. Metodologia

Neste artigo tratamos da análise de um questionário passado para vinte militares do Exército Brasileiro entre oficiais, subtenentes e sargentos entre maio e julho de 2014. Esses militares eram alunos dessa pesquisadora e estavam fazendo um curso intensivo de espanhol, pois haviam sido designados para uma missão no exterior. O questionário foi baseado nas quatro situações-problema de gravações em áudio feitas com outros seis informantes, também alunos de espanhol dessa pesquisadora, entre os meses de setembro e outubro de 2012.

Em cada situação do questionário, o informante deveria marcar uma das seis opções de ordens que utilizaria. Todos os seis enunciados eram iguais para as quatro situações, a fim de que pudéssemos ter um parâmetro de comparação. As seis sentenças foram escolhidas das transcrições das gravações em áudio que tínhamos e foram, respectivamente, dois exemplos de ordem direta impositiva; dois de ordem indireta impositiva; e dois de ordem indireta suavizada. Não figurou exemplo de ordem direta suavizada, pois não foi encontrada nenhuma sentença com a estrutura verbal diferenciada para esta categoria. No *corpus* esta categoria consta da estrutura verbal da ordem direta impositiva com expressões suavizadoras de cortesia como "por favor", "por gentileza", "por obséquio" etc.

Para a análise do questionário foi utilizado um teste não-paramétrico para pequenas amostras, interessante para comprovação de análise de dados em pesquisas qualitativas, denominado "teste do sinal". Este é um teste considerado não-paramétrico porque testa situações diferentes de parâmetros populacionais.

Segundo Siegel e Castelan Jr., 2006, o teste do sinal recebe esse nome pelo fato de usar os sinais "+" ou "–" em vez de medidas quantitativas. Em uma análise qualitativa, a mensuração quantitativa é inexeqüível. No entanto, o teste do sinal é útil quando pretendemos identificar se duas condições ou situações podem ser consideradas diferentes ou não em algum sentido. Esse teste não faz qualquer suposição sobre a forma de distribuição das diferenças encontradas. A única exigência é que dentro de cada par de condições/situações se tenha feito a combinação de acordo com as variáveis estranhas relevantes. Siegel e Castelan Jr. (2006, p.29) afirmam que:

> [...] nosso procedimento é rejeitar H0 [hipótese nula] em favor de H1 [hipótese alternativa] se um teste estatístico dá um valor cuja probabilidade é menor ou igual a alguma pequena probabilidade, usualmente denotada por α. Esta probabilidade é chamada de níveis de significância. Valores comuns para α são 0,05 e 0,01.

Sendo assim, dentre esses dois valores comuns de referência para α, adotamos o de 0,05 e acreditamos que este valor considerado foi suficiente para a aceitação ou rejeição da H0 nesta pesquisa.

Já as formas como o superior emitem ordens aos subordinados foram exploradas em quatro situações neste teste, levando-se em consideração as seguintes características, são elas: (1) A ordem é urgente e existe grande distância hierárquica entre superior e subordinado; (2) A ordem é urgente e existe pequena distância hierárquica entre superior e subordinado; (3) A ordem não é urgente e existe grande distância hierárquica entre superior e subordinado; e (4) A ordem não é urgente e existe pequena distância hierárquica entre superior e subordinado.

Como em cada situação são exploradas duas características essenciais, urgência na ordem e distância hierárquica – esta última conjugada com a proximidade social -, as hipóteses a serem testadas estipularam um confronto entre as situações mantendo uma característica comum e outra distinta com o objetivo de averiguar a existência de diferentes discursos/enunciados nas características distintas das situações.

Com esse instrumento, analisamos na próxima seção o resultado, confrontando, relacionando, apresentando e classificando os padrões linguísticos-comportamentais e

interacionais dos militares brasileiros com relação ao ato de fala *ordem,* levando-se em consideração diferentes contextos situacionais e fatores como urgência, poder hierárquico e distância social como ato de ameaça a face.

4. Análise dos dados

Conforme observado na proposta do questionário (cf. anexo) e mencionado na metodologia (cf. seção 3), na situação I a ordem é urgente e existe grande distância hierárquica entre superior e subordinado; na situação II a ordem é urgente e existe pequena distância hierárquica entre superior e subordinado, além de uma relação de amizade entre eles; na situação III a ordem não é urgente e existe grande distância hierárquica entre superior e subordinado; e na situação IV a ordem não é urgente e existe pequena distância hierárquica entre superior e subordinado. Quanto às seis opções de respostas, elas estão agrupadas duas a duas desde o tipo direto impositivo até o indireto suavizado:

Quadro 1 – Distribuição e explicação das opções de sentenças do questionário.

Tipo de ordem	Opção do questionário	Estrutura linguística	Função	Intenção
Direta impositiva	(1) Silva, faça isso.	Imperativo formal. Sujeito "você".	Ordem	Ordem
	(2) Silva, pega lá aquele documento para mim.	Presente do indicativo - Imperativo informal. Sujeito "você".	Ordem	Ordem
Indireta impositiva	(3) Eu quero que você,/.../, faça com que a sua equipe resolva esse problema...	Matriz com verbo volitivo querer na 1ª pess. sing. presente Ind., levando subordinada para o presente do Subjuntivo. Sujeito "eu".	Manifestação de um desejo autoritário	Ordem
	(4) Silva, você vai pegar a sua equipe, vai entrar nas viaturas.	Locução verbal que indica ação futura Ir (presente indicativo) + infinitivo. Sujeito "você".	Constatação de um evento futuro obrigatório para o ouvinte.	Ordem
Indireta suavizada	(5) Silva, /.../ eu gostaria que você observasse as diretrizes que foram emitidas /.../	Matriz com verbo volitivo querer na 1ª pess. sing. futuro do	Manifestação de um desejo suavizado – marcador de	Ordem

		pretérito, levando subordinada para o Imperfeito do Subjuntivo. Sujeito "eu".	cortesia (Fut. Pret.).	
	(6) Ô, Silva, você pode fazer esse ofício para mim?	Frase interrogativa utilizando locução verbal com Poder (presente indicativo) + infinitivo. Sujeito "você".	Pergunta, denotando um ato ilocucionário indireto de pedido.	Ordem

O resultado do teste do sinal das ordens que os militares usariam em cada uma das quatro situações-problema proposta, mencionado na seção 3, foi o seguinte:

Quadro 2 – Resultado do Teste do Sinal

Teste de Hipótese	Teste do sinal (P-valor)	Decisão
1	0,07	Não se pode rejeitar H0
2	0,50	Não se pode rejeitar H0
3	0,11	Não se pode rejeitar H0
4	0,01	Rejeita-se H0

Fonte: Pesquisa para informantes brasileiros realizada no CEP/FDC – DATA

Com esse resultado do teste, pudemos comprovar que variáveis como distância de poder, distância social e fatores contextuais como a urgência da solicitação influenciaram na escolha da estrutura da enunciação, pois depreendemos que:

(I) Os subordinados com pequena distância hierárquica e os com grande distância hierárquica recebem o mesmo tipo de ordem quando a situação é urgente, contrariando nossa hipótese inicial de que os subordinados com pequena distância hierárquica receberiam ordem mais suavizada que os de grande distância hierárquica, quando a situação fosse urgente. No entanto, esse resultado se mostrou próximo ao limiar, pois ficou em 0,07;

(II) As ordens em situação sem urgência e em situação com urgência são do mesmo tipo, quando são direcionados a subordinados com grande distância hierárquica. Podemos afirmar que houve uma preferência pelo tipo de ordem mais impositivo, ou seja, ordem direta impositiva com o presente do indicativo e ordem indireta impositiva. O uso do Imperativo formal teve certa escolha no contexto de urgência, mas nenhuma escolha no de não urgência. Neste contexto de grande distância de poder houve a preferência por ser claro e objetivo, não deixando muita opção para o interlocutor;

(III) As ordens em situação sem urgência e em situação com urgência são do mesmo tipo, quando são direcionadas a subordinados com pequena distância hierárquica. Constatamos que houve uma preferência pelo tipo de ordem indireta suavizada por meio de pergunta em forma de pedido independente da urgência. Como

as situações ainda envolvem diferença de poder, o interlocutor deve inferir que se trata de uma ordem, e que mesmo que o enunciador lhe dê opções, é por solidariedade, minimizando o AAF envolvido na interação. O que importou mais no discurso foram as variáveis alta proximidade social e pequena distância hierárquica, fazendo com que o enunciado fosse indireto; e

(IV) Os subordinados com pequena distância hierárquica recebem ordem mais suavizada que os de grande distância hierárquica, quando a situação não é urgente. Houve uma preferência de uso para o grupo de grande distância hierárquica de ordens diretas e indiretas impositivas, excetuando-se as com o Imperativo. Já a preferência de uso para o grupo de pequena distância hierárquica e grande proximidade social foram as ordens indiretas suavizadas por meio de pergunta em forma de pedido.

Em suma, a ordem no meio militar tendeu a ser enunciada de uma maneira clara e objetiva nas situações que envolviam grande distância hierárquica, pois essas ordens possuíam elementos impositivos na enunciação, seja por meio do ato ilocucionário ordem ou por um ato indireto convencionado como ordem na sociedade brasileira. Isso confirmou a nossa hipótese de que as ordens para militares com grande distância social e grande distância hierárquica possuem elementos impositivos na enunciação.

Já as ordens para militares de pequena distância hierárquica e grande proximidade social tenderam a ser enunciadas de maneira indireta, mitigada e com necessidade de inferência, pois essas ordens possuíam elementos suavizadores da enunciação, comprovando que as ordens para militares com grande proximidade social e pequena distância hierárquica possuem ditos elementos.

Quanto ao fator contextual urgência e não urgência, combinado com a distância de poder e social, corroborou a uma gradação de mais ou menos diretividade na escolha do enunciado. Com isso, a nossa hipótese de que a ordem no meio militar é enunciada de uma maneira direta foi parcialmente comprovada, pois depende da situação e do contexto, mesmo nesse meio.

Nos dados também observamos a questão do rechaço ao uso do imperativo e a preferência, em detrimento, pela ordem direta com o presente do indicativo. Isso se deve ao fato de que, além da forma com o imperativo, na maior parte do Brasil, impor uma formalidade no registro de uso, impõe também uma atitude de mais autoritarismo. Por essa razão, existe a preferência pelo uso do presente do indicativo em substituição ao Imperativo, já que traz uma maior informalidade ao registro da fala e também certa modalização do autoritarismo e ameaça a face imposta por uma ordem direta.

No entanto, observamos também que, para ordens em situação de urgência para subordinados com grande distância hierárquica, 25% dos informantes disseram que enunciariam a ordem com o imperativo. Com a introdução do fator pressa nesse contexto de relação de trabalho estaria justificado, de certo modo, este uso, pois essas regras fazem parte desta comunidade de prática nessa situação.

Com relação à questão da ordem indireta impositiva, observamos uma preferência de escolha, assim como a direta com presente do indicativo, nas ordens para subordinados com grande distância hierárquica com ou sem urgência. Isso se deve ao fato de que se optou pela clareza da mensagem, sem necessidade de inferência do interlocutor, como uma lista de instruções para execução. Esse ato, apesar de objetivo, é indireto, pois os enunciados ocorreram por meio de asserções de futuro próximo a serem executadas pelo interlocutor e de desejos autoritários do enunciador. Como existe distância de poder, este ato indireto é convencionado neste meio como uma ordem a ser providenciada por quem a ouve. Este tipo de ordem, por ser impositiva, não foi a preferência de uso para os subordinados com baixa distância de poder.

Por último, observamos nos dados do teste do sinal que a questão da ordem indireta suavizada por meio de pergunta em forma de pedido foi a preferência de uso para ordens a subordinados de pequena distância hierárquica e alta proximidade social. Isso se deve ao fato de o superior lidar com o seu subordinado próximo na base da cooperação, sem que este se sinta coagido. Por essa escolha na interação, o interlocutor julga que a proteção da face é mais importante que o conteúdo impositivo da mensagem. Porém, esse subordinado partilha das convenções e expectativas de comportamento deste grupo social e infere que a solicitação, apesar de ser solidária e oferecer uma pretensa opção, deve ser cumprida.

Em contrapartida, podemos afirmar que houve um rechaço pelo uso da ordem indireta suavizada com o volitivo no futuro do pretérito em todas as situações, independentemente de poder, distância social ou pressa. Ocorreu essa baixa incidência, pois se trata de um marcador de muita polidez para uma ordem, dando margem a muita opção ao interlocutor e precisando de muita inferência de um subordinado de grande distância hierárquica. Por outro lado, é desnecessária toda essa cortesia e formalidade no trato para um subordinado próximo. Sendo assim, o uso do futuro do pretérito, que a gramática considera como o máximo de polidez e cortesia, foi rechaçado nas enunciações de ordens nesse ambiente.

Resta-nos enfatizar que nessa análise de dados mostrou-se fundamental a análise da função, da intenção comunicativa e do emprego dos tipos de ordem dentro de um determinado contexto e tipo de relação existente entre os interagentes. Com isso, ratificamos que o ato de aprender uma língua não ocorre somente por meio da memorização de estruturas sintáticas e vocabulário, mas também através do aprendizado de como devemos interagir e nos comportar por meio do idioma. Essas expectativas fazem parte da cultura subjetiva de um povo de baixo ou alto contexto, além dos grupos sociais de dada sociedade. Tanto o professor como o aluno, ao se conscientizarem do ensino/aprendizagem desses aspectos, poderão navegar melhor nos pormenores da língua alvo.

5. Conclusão

Este trabalho teve como objetivo classificar o ato de fala *ordem* utilizado por militares do Exército Brasileiro com seus aspectos sociointeracionais e culturais subjacentes. Para atingir este objetivo geral, propusemos uma classificação própria de tipos de enunciados de ordem e confeccionamos, aplicamos e analisamos um questionário com os referidos enunciados, retirados de gravações em áudio, sobre quatro situações-problema.

Acreditamos que uma explicação para o problema levantado nesse trabalho foi inteiramente contemplado, à medida que na análise de dados conseguimos identificar os elementos lingüísticos e os padrões de diretividade e indiretividade nas ordens enunciadas por militares; conseguimos confrontar o ritual da ordem tomando por base a distância de poder e a proximidade social entre os interlocutores; relacionamos, de acordo com a distância de poder e a proximidade social entre os interlocutores, as diferenças ou semelhanças linguísticas das ordens no meio militar; confrontamos o ritual da ordem tomando por base o contexto situacional de urgência e não urgência entre os interlocutores; e conseguimos relacionar, de acordo com contexto situacional de urgência, as diferenças ou semelhanças linguísticas entre as ordens no âmbito militar.

Pesquisas futuras nessa mesma área e de acordo com a nossa proposta de categorização vão enriquecer e contribuir ainda mais para o tema proposto. Dessa maneira, evitamos o esquecimento de que, ao aprender uma língua estrangeira, o homem se torna um membro de uma determinada comunidade lingüística estranha a sua

original, e começa a refletir sobre a língua do outro e a sua própria língua. Ensinar uma língua estrangeira, em particular PL2E, é também ensinar o funcionamento dos atos de fala e de suas expectativas na interação. É ensinar o conjunto de regras pragmáticas nas estruturas formais desses atos e o seu valor ilocucionário, além do seu uso adequado de acordo com o contexto, o tipo de relação dos interactantes e as expectativas culturais. Todos esses aspectos foram levados em consideração nesse trabalho, pois sem eles estamos expostos a mal-entendidos quando estabelecemos contato com estrangeiros.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AUSTIN, John L. *How to do things with words***.** 2ª ed. Cambrige: University Press, 1975.

BENNETT, M.J. (Ed.). *Basic Concepts of Intercultural Communication:* selected readings**.** Yarmouth, EUA: Intercultural Press, 1998.

_____. Becoming interculturally competent*.* In: *Toward multiculturalism: A reader in multicultural education.* Newton, MA: Intercultural Resource Corperation, 2004.

BROWN, P; LEVINSON, S.C. Universals in language usage: politeness phenomena. *Question and politeness*, Cambrige: University Press, 1978.

_____. *Politenes*s: some universals in language usage. Cambrige: University Press, 1987.

CASTILHO. A. T de. *Nova gramática do português brasileiro.* São Paulo: Contexto, 2012.

GOFFMAN, Erving*. Relations in public:* microstudies of public order. Middlesex UK: Penguin Books, 1971.

HOFSTEDE, Geert et ali. *Cultures and organizations:* software of the mind. 3ª ed. New York; Chicago; San Francisco: McGraw-Hill, 2010.

_____. Cultural Dimensions. Disponível em: <http://www.geert-hofstede.com/ brazil.html>. Acesso em: 06 fev. 2015.

KERBRAT-ORECCHIONI, C. *Os atos de linguagem no discurso.* Trad. Fernando Afonso de Almeida e Irene Ernest Dias. Niterói: EdUFF, 2005.

MEYER, R. M. de B. Should I call you a senhora, você or tu? – dificuldades interacionais de falantes de inglês aprendizes do português do Brasil. In: _____. (org.). *Palavra nº13:* português como segunda língua para falantes de inglês**.** Rio de Janeiro: Edições Galo Branco, 2004. P. 79-87.

_____. Para o bem ou para o mal: a construção de identidade pelo falante de PL2E a partir de estereótipos de brasilidade – uma questão cultural. In: MEYER, R. M. de B.**;**

ALBUQUERQUE, A. (Org.) *Português para Estrangeiros: questões interculturais. Rio de Janeiro:* Ed. PUC-Rio, 2013. P. 13-34.

NASCIMENTO, E. P. do. *A modalização deôntica e suas peculiaridades semântico-pragmáticas.* Fórum lingüístico, Florianópolis, v.7, n.1 (30-45), jan-jun, 2010.

NEVES, Maria Helena de Moura *Gramática de usos do português.* São Paulo: UNESP, 2000.

OLIVEIRA, M. do C. L. Polidez e interação. In: CALDAS-COULTHARD, C.R. & SCLIAR-CABRAL, L. *Desvendando Discursos. Conceitos básicos.* Florianópolis: Ed. UFSC, 2008. P. 197-224.

SEARLE, John R. *Speech acts:* an essay in the philosophy of language. Cambridge: Cambridge University Press, 1969.

SIEGEL, S.; CASTELLAN JR, N. J. *Estatística não-paramétrica para ciências do comportamento.* Trad. Sara Ianda Correa Carmona. 2 ed. Porto Alegre: Artmed Editora S.A., 2006.

ANEXO – PROPOSTA DE QUESTIONÁRIO

Marque um X na resposta que julgar mais adequada:
(I) Imagine-se dando uma ordem a um subordinado. Esta ordem é urgente. **Atenção**: Existe uma grande distância hierárquica entre superior e subordinado.
Como falaria nesse caso?

1. ( ) Silva, faça isso.
2. ( ) Silva, pega lá aquele documento para mim.
3. ( ) Eu quero que você,/.../, faça com que a sua equipe resolva esse problema...
4. ( ) Silva, você vai pegar a sua equipe, vai entrar nas viaturas.
5. ( ) Silva, /.../ eu gostaria que você observasse as diretrizes que foram emitidas /.../
6. ( ) Ô, Silva, você pode fazer esse ofício para mim?

Qual alternativa não usaria nessa situação?
( ) 1 ( ) 2 ( ) 3 ( ) 4 ( ) 5 ( ) 6
Por quê?

( ) Muito impositiva
( ) Impositiva
( ) Suavizada
( ) Muito suavizada

(II) Imagine-se como um superior dando uma ordem a um militar da mesma patente que a sua. Esta ordem é urgente. **Atenção:** Os dois militares trabalham juntos há muito tempo e são amigos.
Como falaria nesse caso?

1. ( ) Silva, faça isso.
2. ( ) Silva, pega lá aquele documento para mim.

3. ( ) Eu quero que você,/.../, faça com que a sua equipe resolva esse problema...
4. ( ) Silva, você vai pegar a sua equipe, vai entrar nas viaturas.
5. ( ) Silva, /.../ eu gostaria que você observasse as diretrizes que foram emitidas /.../
6. ( ) Ô, Silva, você pode fazer esse ofício para mim?

Qual alternativa não usaria nessa situação?
( ) 1 ( ) 2 ( ) 3 ( ) 4 ( ) 5 ( ) 6
Por quê?
( ) Muito impositiva
( ) Impositiva
( ) Suavizada
( ) Muito suavizada

(III) Imagine-se dando uma ordem a um subordinado. Agora, esta ordem **não** demanda urgência. **Atenção**: Existe uma grande distância hierárquica entre superior e subordinado.
Como falaria nesse caso?
1. ( ) Silva, faça isso.
2. ( ) Silva, pega lá aquele documento para mim.
3. ( ) Eu quero que você,/.../, faça com que a sua equipe resolva esse problema...
4. ( ) Silva, você vai pegar a sua equipe, vai entrar nas viaturas.
5. ( ) Silva, /.../ eu gostaria que você observasse as diretrizes que foram emitidas /.../
6. ( ) Ô, Silva, você pode fazer esse ofício para mim?

Qual alternativa não usaria nessa situação?
( ) 1 ( ) 2 ( ) 3 ( ) 4 ( ) 5 ( ) 6
Por quê?
( ) Muito impositiva
( ) Impositiva
( ) Suavizada
( ) Muito suavizada

(IV) Imagine-se como um superior dando uma ordem a um militar da mesma patente que a sua. Agora, esta ordem **não** demanda urgência. **Atenção:** Os dois militares trabalham juntos há muito tempo e são amigos.
Como falaria nesse caso?
1. ( ) Silva, faça isso.
2. ( ) Silva, pega lá aquele documento para mim.
3. ( ) Eu quero que você,/.../, faça com que a sua equipe resolva esse problema...
4. ( ) Silva, você vai pegar a sua equipe, vai entrar nas viaturas.
5. ( ) Silva, /.../ eu gostaria que você observasse as diretrizes que foram emitidas /.../
6. ( ) Ô, Silva, você pode fazer esse ofício para mim?

Qual alternativa não usaria nessa situação?

( ) 1 ( ) 2 ( ) 3 ( ) 4 ( ) 5 ( ) 6

Por quê?

( ) Muito impositiva
( ) Impositiva
( ) Suavizada
( ) Muito suavizada

De volta ao futuro da língua portuguesa.
Atas do V SIMELP - Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa
Simpósio 27 - Formação do professor de PL2/PLE: perspectivas de lá e de cá, 3651-3662
ISBN 978-88-8305-127-2
DOI 10.1285/i9788883051272p3651
http://siba-ese.unisalento.it, © 2017 Università del Salento

A CRÔNICA ESPORTIVA: COMO INSTRUMENTO DE INTERAÇÃO SOCIAL PARA O ALUNO INTERNACIONAL

Isabel Cristina POZZI[36]

RESUMO
A motivação para esta pesquisa foi influenciada pelo fato que percebemos que quanto melhor é a convivência do estrangeiro com os brasileiros melhor também será o seu aprendizado. Este aprendizado será mais prazeroso quanto mais inserido na sociedade brasileira estiver o aluno internacional.
Sendo assim, escolhemos o futebol como sendo esta ponte que vai permitir ao aluno internacional fazer amigos brasileiros com mais facilidade, conversar no bar, na praia, no restaurante com quem estiver perto dele e se adaptar melhor à nova sociedade onde ele está vivendo. Iremos analisar a crônica de futebol sob a ótica funcionalista e destacando as expressões metafóricas e usaremos com base da nossa análise de dados os conceitos de Lakoff &Johnson.

PALAVRAS-CHAVE: Interação social; futebol; aprendizado e lnguagem coloquial

Introdução

A motivação desta pesquisa foi influenciada pelo fato de que percebemos que quanto melhor é a convivência do estrangeiro com os brasileiros melhor também será o seu aprendizado. Este aprendizado será mais prazeroso quanto mais inserido na sociedade brasileira estiver o aluno internacional.

Sendo assim, escolhemos o futebol como sendo esta ponte que vai permitir ao aluno internacional fazer amigos brasileiros com mais facilidade, conversar no bar, na praia com quem estiver perto dele.

Escolhemos como tema da nossa pesquisa a análise da crônica de Paulo Cezar Caju no caderno de esportes do Jornal "O Globo" – veículo que representa bem a mídia escrita carioca. Paulo Cezar foi o primeiro jogador brasileiro a ser vendido para Europa,

36 Isabel Cristina Pozzi – Especialização em Português para Estrangeiros e graduação em Letras Português/Inglês concluidos na Pontificia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Email: isabelcpozzi@gmail.com

logo após a Copa de 70, jogando na França por alguns anos, no time Olympique de Marseille. O comentarista coloca toda sua energia e experiência nos seus comentários semanais sobre o esporte favorito dos brasileiros.

A escolha do tema – o discurso esportivo – para a pesquisa foi motivada pelo fato de as crônicas esportivas serem bem mais informais do que as demais matérias dos jornais. As crônicas usam um registro bem coloquial ao se dirigirem ao seu leitor que algumas vezes são semelhantes às conversas de botequim. Apesar de informalidade o texto é bastante intenso e autoral. Portanto pretendemos destacar e definir as expressões metafóricas existentes no discurso da crônica de Paulo Cezar.

Por que escolhi a crônica? Transcrevemos aqui parte do artigo de Clarice Reischstul[37] para a Folha de São Paulo: "A crônica é um texto que fica entre a literatura e o jornalismo. Pode-se escrever sobre as experiências pessoais do autor e adicionando a elas algumas pitadas de ficção. A crônica é um gênero literário de redação curta e de leitura leve"

Relevância da pesquisa

Acreditamos que a relevância da nossa pesquisa para o estudo de PLE está baseada no fato de o futebol ser um esporte venerado pela grande maioria dos brasileiros e o aluno internacional para se sentir adaptado ao mundo carioca/brasileiro precisa conhecer esta faceta tão característica da rotina da cidade. Como as crônicas do Paulo Cezar usam efeitos linguísticos e referências ao cotidiano carioca/brasileiro, percebemos que o aluno estrangeiro recém-chegado talvez não alcance as entrelinhas da mensagem que o cronista quer transmitir ao seu leitor. Por esta razão, consideramos válida a nossa pesquisa que certamente irá enriquecer o vocabulário e a expressão oral e escrita do estudante internacional bem como esclarecer o contexto situacional que envolve o futebol como um todo.

A nossa pesquisa tem base de análise qualitativa visando destacar e detalhar as peculiaridades da linguagem utilizada pelo comentarista, dando ênfase às expressões metafóricas.

37 Clarice Reischstul é colunista da Folha de São Paulo, escreve sempre aos domingos.

Fundamentação teórica

A crônica é uma voz de opinião, portanto um discurso que busca a interação com seu ouvinte/leitor nos moldes das teorias funcionalistas e da análise do discurso. Vamos nos apoiar principalmente na visão de Neves (1997) com sua proposta da Gramática Funcional e nas ideias de Lakoff e Johnson (2002) sobre a **Teoria da Metáfora Conceptual** para fundamentar nossa pesquisa.

Iniciamos com a colocação de Neves (1997) sobre como o discurso influencia a gramática e vice-versa. "As reflexões de base funcionalista propõe estudar as relações entre o discurso e a gramática". Neves reforça sua posição citando Du Bois[38] (1985) que nos explica com clareza: "a gramática molda o discurso e o discurso molda a gramática" e continua " a gramática é feita a imagem do discurso, **mas** o discurso nunca é observado sem a roupagem da gramática". Podemos então concluir que a gramática e o discurso são como o carro e a roda precisam estar juntos para fazer um universo harmonicamente dinâmico. Um sem o outro não consegue existir em plenitude.

Caldas-Coulthard[39] define com sabedoria o contexto e iremos precisar desta definição durante a nossa análise de dados. A autora nos propõe pensar o contexto e o discurso de forma clara e estabelecendo a relação entre eles: "todos os discursos estão localizados em contextos sociais." (2007).

> "Textos, gêneros e discursos são maneiras de falar, escrever e agir sobre o mundo. Através dos discursos, construímos as práticas sociais que, por sua vez, nos constroem como membros de uma sociedade e como indivíduos."
> Qualquer texto cria e depende da relação entre a escritora/falante e a leitora/ouvinte e o significado textual depende desta relação – não somente do que a escritora escreve, mas também da interpretação feita pela leitora. Este é um ponto muito importante. (ibidem)

Outra definição que entendemos como muito importante é a de Halliday[40] sobre contexto, onde o teórico apresenta o contexto e o texto como dois aspectos do mesmo processo. Sua definição de contexto é excelente porque sintetiza tudo que já ouvimos sobre o assunto: "contexto é o que vem com o texto, o que acompanha o texto, o ambiente no qual o texto foi produzido ou onde ele foi colocado. O contexto é como

38 Du Bois, J.W. – Competing Motivations In: Haiman. J. (Ed) Iconicity in Syntax; Amsterdam, John Benjamims; 1985, p.345-65.
39 Carmem Rosa Caldas Coulthard- Desvendando Discursos –conceitos básicos – Editora da UFSC – Florianópolis, 2007.
40 Michael Halliday – Language, context and text: Aspects of language in a social-semiotic perspective.- Deakin University Press, Australia, 1985.

uma ponte que leva o texto até a situação onde ele acontece, onde ocorre[41]". A definição de Halliday (1985) será a base para podermos analisar o momento que vive o futebol brasileiro, um momento delicado, onde estamos quase perdendo o nosso status de melhor do mundo. Se não ganharmos a Copa de 2018, continuaremos pentacampeões, mas não seremos mais únicos nesta posição privilegiada. Corremos o risco de sermos alcançados pela Alemanha ou pela Itália. A primeira dispõe atualmente de uma equipe tecnicamente perfeita, onde o conjunto pesa mais que os talentos individuais dando a ela chances de repetir o desempenho brilhante de 2014 em 2018. A Itália está em posição menos vantajosa, portanto será uma ameaça menos importante ao Brasil na Copa de 2018.

E complementando a nossa fundamentação, destacamos as ideias de Lakoff e Johnson (2002) que salientam a importância da metáfora na forma de pensar e se expressar do homem contemporâneo. Segundo os teóricos, a metáfora está inserida na nossa vida cotidiana de tal modo que ela nos parece invisível. O homem moderno se utiliza das metáforas para construir seus enunciados na situação comunicativa seja ela escrita ou oral. A metáfora pode ser encarada como "*ingrediente*" da produção linguística cotidiana do ser humano. Ela faz parte do DNA da linguagem coloquial, saindo do seu pedestal de realeza literária e retórica para entrar na comunicação diária. Como reforça Lakoff: "Nosso sistema conceptual e ordinário, em termos do qual, não só pensamos, mas também agimos, é fundamentalmente metafórico por natureza. Estes conceitos governam a nossa atividade cotidiana até nos detalhes mais triviais". (2002)

Lakoff analisa detalhadamente uma metáfora bastante comum na nossa sociedade – **Discussão é guerra** – quando discutimos usamos todos os termos utilizados por um conflito militar. Comumente, ouvimos:

a) Os argumentos dela são indefensáveis.
b) Destruímos sua argumentação.

Ao lermos o exemplo A percebemos que **os argumentos** se assemelham às fronteiras ou territórios fora de alcance que se tornaram indefensáveis. E no exemplo B **destruímos** sua argumentação nos remete a imagem de estarmos destruindo os submarinos ou talvez a cavalaria do inimigo. O conceito de inimigo/adversário está muito presente na discussão na nossa cultura. Usamos os termos bélicos quase sem perceber e temos dificuldade de pensar na palavra discussão sem evocar o conceito de batalha, de disputa.

41 Tradução nossa do original em inglês.

O conceito de guerra/batalha usado de forma metafórica é bastante comum nas crônicas esportivas onde o time adversário se comporta como inimigo dentro do campo. As torcidas organizadas igualmente se consideram inimigas umas das outras. A disposição das torcidas no Maracanã (estádio carioca mundialmente famoso) é digna de um plano de ataque, elas são separadas por cerca e recebem policiamento ostensivo durante os jogos reafirmando o conceito metafórico de que o torcedor do outro time é meu inimigo mortal. As torcidas inglesas e alemãs também se comportam de forma semelhante. Existe uma atmosfera de violência e rivalidade nos jogos de futebol profundamente associado ao conceito de guerra. Futebol também é guerra, veremos isso a seguir na análise de dados e como este conceito tem influência marcante nas crônicas esportivas e como o futebol como é importante veículo de interação social no Brasil.

Análise de dados

Usaremos como corpus a crônica "Apresentar armas. Sentido!" publicada no Jornal "O Globo" com o objetivo de destacar as expressões de efeito metafórico e outras expressões de cunho popular da linguagem coloquial do português carioca. Vamos acrescentar a esta análise os conceitos de contexto como roupagem situacional do discurso onde será enfocada a atmosfera de fracasso da seleção brasileira. Este contexto de insatisfação e indignação permeia a escrita polêmica do cronista escolhido.

Referente à noção de contexto, podemos considerar as crônicas de Paulo Cezar dentro da dimensão macro afinal ele escreve para um dos jornais mais importantes do país e do Rio de Janeiro. Agora quanto ao gênero da crônica esportiva, classificaremos como bem define Branca Telles Ribeiro[42], a crônica do PC "é um papo solto, uma conversa informal".

Neste item, vamos analisar a crônica de forma detalhada, destacando os eventuais efeitos de linguagem e algumas expressões metafóricas que o autor se utilizou para chamar atenção do leitor. Pretendemos ainda esclarecer o contexto situacional do futebol e sua importância e atualidade na vida cotidiana do carioca. Paulo Cezar escreve num estilo bem autoral, expressando sua emoção e chamando o leitor a refletir com sobre o tema publicado.

42 Branca Telles Ribeiro – A noção de Contexto na Análise do Discurso In: Desvendando discursos: conceitos básicos. Editora da UFSC, Florianópolis, 2007 (p.45-79)

Análise da crônica- Apresentar armas! Sentido!!!! – 25.09.2014 – anexo 1

O título remete ao chamamento do exército – Apresentar armas! – O cronista está comparando o time da seleção a uma equipe militar. Esta situação foi gerada por causa do corte do jogador Maicon que chegou atrasado aos treinos, atraso causado por uma falha na comunicação entre ele e o técnico Dunga. O fato levou a dispensa do jogador da equipe brasileira. Paulo Cezar aponta com clareza a associação comparativa do time esportivo com uma equipe de comando militar e finaliza o primeiro parágrafo, dizendo que os oficiais preferem os uniformes camuflados que são usados em campos de batalha para confundir o inimigo. Nessa crônica temos ressaltada, de forma enfática, a metáfora segundo os conceitos de Lakoff e Johnson (2002) onde a ideia de comparação "de vivenciar, de experimentar uma coisa no lugar da outra". O futebol é um esporte onde o único equipamento em campo é a bola disputada de maneira acirrada pelas duas equipes e o gramado se transforma num campo de batalha no texto em análise pelo uso dos termos pertinentes ao universo militar. O cronista não se refere aos diretores da CBF e sim os nomeia como oficiais, termo genérico para denominar o conjunto de membros do exército.

O autor fortalece a ideia do regime militar novamente no segundo parágrafo - "Maicon, meia volta, volver! " – Outra ordem militar bastante comum nos quartéis. A expressão "**Meia volta, volver**! " É uma voz de comando militar que ordena ao soldado/oficial que faça sua marcha em sentido contrário. No caso do texto, "**Meia volta, volver**" foi a ordem dada a Maicon para voltar para casa assim que chegou para o treinamento da seleção em virtude do atraso de 11 horas.

A seguir, Paulo Cezar, escreve "**estamos a léguas de distância de nossos adversários** – **e observamos** a Alemanha e a Espanha **pelo retrovisor**". Na sentença grifada, o cronista acentua a característica da disputa mundial de futebol com uma corrida de carros onde nós, brasileiros, por sermos pentacampeões, estamos percebemos a aproximação rápida da seleção alemã, que já alcançou o título de tetracampeão da mesma forma que a Itália. Os adversários alemães e italianos estão se aproximando e ameaçando a posição, até então, exclusiva da seleção brasileira com os cinco títulos conquistados. O cronista salienta a diferença marcante de desempenho entre as equipes mundiais para enfatizar esta ideia; ele escolheu o substantivo **léguas** e não quilômetros por ser léguas um vocábulo que era usado nos tempos antigos onde os camelos eram animais de transporte e andavam léguas pelo deserto. O vocábulo "**légua**" tem como

definição no dicionário: Medida itinerária antiga, de valor variável. Légua quilométrica, légua de 4 km.

Logo, concluímos que a nossa seleção está quatro vezes mais distante da capacidade técnica dos adversários alemães e italianos. A opinião do autor reflete que estamos com chance, *estamos longe, bem longe de* conquistar o campeonato em 2018 na próxima Copa que irá se realizar na Rússia. Nesse trecho, percebemos o jogo de futebol sendo comparado a uma corrida de automóveis, onde nós, brasileiros, ainda mantemos uma pequena vantagem, mas nossos adversários ameaçam tirar nossa posição de vantagem. O campeonato mundial aqui é visto como uma disputa automobilística, onde algumas equipes tentam ocupar o lugar de destaque que até então pertencia, somente a nós brasileiros, com folga. Entretanto, o resultado da Copa de 2014 colocou a seleção brasileira numa posição vulnerável, se não for campeã em 2018 e o título ficar com a Alemanha ou Itália, o Brasil perderá a exclusividade de ser o único pentacampeão mundial.

No final do segundo parágrafo, o cronista salienta que Neymar não receberia o mesmo tratamento do colega Maicon porque o primeiro tem mais "**estrelinhas no ombro**" – fazendo referência às patentes do exército que são marcadas por estrelas - 4 estrelas e 5 estrelas – nas categorias, respectivamente, de general e marechal. Novamente, nesta passagem o autor abusa da metáfora do futebol como um centro de comando militar ao citar as distinções de patentes marcadas pelas estrelas na lapela da farda como acontece nas forças armadas.

Outra expressão clara de referência militar é "**preparar, apontar, fogo**" utilizada nos comandos militares, durante os períodos de guerra, quando os soldados estão preparando a artilharia para atacar o inimigo. Esta expressão, algumas vezes, é proferida por comentaristas quando a bola está para marcar um pênalti que pode mudar o rumo do placar da partida.

Paulo Cezar finaliza a crônica, frisando uma vez mais a referência ao enfoque militar dentro da seleção ao usar a expressão "a cultura **botinuda"** – a cultura da força e da violência, a forma rude e severa de tratar seus componentes da equipe e submeter os indisciplinados a punições rígidas. O cronista retoma aqui a ideia inicial do texto sobre a punição excessivamente que sofreu o jogador Maicon. A palavra "botinuda" pode ser considerada uma criação de informalidade do discurso do cronista e está relacionada às botas fortes e quase indestrutíveis que os soldados usam no exército, que são resistentes a intempéries e ao uso contínuo nos campos de treinamento.

Concluímos que a presença das expressões metafóricas associando o futebol ao regime militar fica evidente em todo o texto analisado. Podemos reforçar que o desenvolvimento de uma partida de futebol pode ser comparado ao funcionamento de uma equipe militar, apontando para os conceitos já mencionados por Lakoff e Johnson (2002). Os teóricos conceituam que: inserimos as expressões metafóricas no nosso cotidiano e processamos nossos pensamentos metaforicamente, quase sem sentir, usamos comparações para classificar e definir o que pretendemos comunicar.

No último parágrafo da crônica, ainda podemos destacar outra expressão interessante com contexto histórico, mas de uso informal que consideramos de valor para o aprendizado do aluno internacional: **a ditadura na veia**. Neste trecho, Paulo Cezar quer situar seu leitor no tempo, no tempo da ditadura na veia, nos anos 70. A metáfora está presente quando o escritor descreve a imagem como se a ditadura corresse nas veias dos brasileiros no período citado, como se fosse um fluído sanguíneo. A ideia é que a ditadura estava sendo injetada no nosso organismo naquele período, aquele regime de exceção fazia parte da nossa vida e convivíamos com ele diariamente.

Aplicação em PLE: Proposta de Exercício

Acreditamos que o tema futebol pode ser bem aproveitado em sala de aula. Propomos a seguir um exercício de interpretação de texto em dois momentos: com leitura e compreensão do texto. A pesquisa prévia do vocabulário faz-se necessária, porém observamos que se a preparação do vocabulário for dada como tarefa de casa pode causar certo desinteresse aos alunos durante a atividade em sala. Sendo assim, sugerimos a leitura ampla orientada pelo professor e depois uma mais minuciosa que poderá ser feita em duplas para que um aluno ajude ao outro a atingir o sentido real do texto proposto. O exercício abaixo foi elaborado para alunos de nível intermediário a avançado. Os alunos precisam ter algum domínio da escrita para responderem a parte final do exercício.

O texto – A crônica de Paulo Cezar – Jornal O Globo – (04.08.14)
Titulo: <u>A culpa é do Paolo Rossi:</u>
Não tenho absolutamente nada contra o Dunga. Ele não pode ser culpado por ser amigo do Gilmar Rinaldi, que é amigo do Ricardo Teixeira, que ***ainda distribui as cartas na*** (1) CBF. Este papo é muito chato e já ***se desgastou*** (2). Tenho raiva é do italiano Paolo

Rossi que em 1982, com seus três gols, não só nos fez perder uma Copa, mas nos ***empurrou para a beira do abismo*** (3) e roubou nossa identidade, nossa raça de jogar, numa das grandes injustiças do futebol mundial. Aquela seleção com Falcão, Cerezo, Zico, Sócrates, Leandro & Cia não merecia tamanho castigo. Considero aquela Copa ganha por nós. Eu e grande parte dos brasileiros, porque os brasileiros gostam de futebol bem jogado, dos dribles desconcertantes, das tabelas mágicas, dos lançamentos precisos, da molecagem. Nas minhas contas, o futebol arte já ergueu quatro canecos_ 58/62/70/82_ e estamos vencendo por 4x2 do futebol força. Os outros títulos brasileiros se deram graças aos talentos individuais de Romário, Bebeto, Ronaldo e Rivaldo. E olha que ***eu estou quebrando o galho*** (4) e deixando 86 de fora. Brasil 1x1 França foi um jogaço. O Brasil perdeu, e daí??? O caminho era aquele.

Falta arte, sim! Hoje, vivemos o futebol ***bombadão*** (5) e até os jogadores levam apelidos intimidadores ou de super-heróis vitaminados. Temos o Hulk, o He-man, o meu ***Fogão*** (6) trouxe o Mamute e o Vasco, em sintonia com as arenas, contratou um Gladiador. É, eu devo estar errado por sentir saudade da pureza do Garrincha.

Conversação e compreensão do texto:

Você gosta de futebol? Qual o seu time no seu país? O seu país já ganhou alguma Copa do Mundo?

O que é o futebol arte para Paulo Cezar – autor do texto?

Quais campeonatos o cronista considera jogados com futebol arte?

Você conhece o Paolo Rossi? Por que o autor faz referência ao jogador italiano?

Você concorda com a opinião do cronista sobre a forma de jogar futebol atualmente?

Quem é o Dunga que o autor se refere na primeira linha? Você sabe por que ele tem este apelido?

Qual o sentimento do cronista ao escrever o texto? Ele está alegre ou triste?

Você daria outro título ao texto?

Atividade 2 – Produção escrita e checagem de vocabulário:

1. Os alunos agrupados em duplas ou trios – Discutir com seu colega e responder:

Explique com suas palavras as expressões grifadas no texto:

1.

2.

3.

4.

5.

6.

2. Escreva um texto usando ao menos 3 das expressões acima:

Considerações finais

Gostaríamos que a nossa análise e pesquisa pudessem ser úteis para esclarecer conteúdos em sala de aula nas práticas de compreensão e interpretação de textos e exercícios de fixação de vocabulário informal para os estudantes de PLE de nível intermediário a avançado.

Acreditamos que o texto escolhido possui um vocabulário rico em expressões coloquiais que irão ajudar o aluno internacional a se entrosar com os amigos cariocas e conversar sobre as partidas de futebol da semana. Percebemos que se faz necessário mostrar esta variedade vocabular ao estudante em imersão no país.

Complementando a nossa conclusão, consideramos interessante ressaltar as palavras ditas por Jô Soares, recentemente, numa entrevista ao jornal "Folha de São Paulo" sobre a linguagem e sua atualidade. " Se você usa uma linguagem morta, o texto que você escreve perde a vida, fica morto "[43]. (Folha de SP – 15/10/2014). Este comentário de Jô Soares recebeu críticas de alguns eruditos pela ré escritura de trechos de peças clássicas, usando construções mais atuais. Consideramos a posição de Soares bastante pertinente para reforçar o caráter dinâmico da língua o que mais uma vez corrobora a relevância da nossa pesquisa. A colocação de Jô Soares argumenta a favor do uso da linguagem mais próxima do público leitor ou do espectador – fato que tornam as crônicas de Paulo Cezar uma leitura tão "saborosa".

43 Jô Soares é um humorista brasileiro que também escreve peças de teatro e comanda um programa de entrevistas no canal GNT.

E finalizaremos reforçando a ideia do dinamismo da linguagem ao repetirmos aqui uma frase mencionada, muitas vezes, pelo Professor Heliseu, personagem principal, do último romance de Cristóvão Tezza[44]: "**as palavras são iguais às moedas, só têm valor as de uso corrente**".

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BECHARA, E. 2010. *Gramática Escolar da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira.

CALDAS-COULTHARD, C. 2008. *Desvendando discursos: conceitos básicos*. Florianópolis: Editora da UFSC, Universidade Federal de Santa Catarina.

HALLIDAY, M.A.K & HASAN, R. 1985. *Language, context, and text: aspects of language in a social- semiotic perspective*. Oxford, Inglaterra: Oxford University Press.

LAKOFF, G. & JOHNSON, M. 2002. *Metáforas da vida cotidiana.* Coordenação de tradução: Mara Sophia Zanotto. São Paulo: Mercado de Letras, 2002.

NEVES, M. H. M. 1997. *A Gramática Funcional*. São Paulo: Editora Martins Fontes.

Anexos

Anexo 1 – Apresentar Armas!!! Sentido!!! (25.9.2014) – Jornal "O Globo"

O soldado raso Maicon foi cortado!!! O soldado raso Maicon chegou atrasado no quartel e os oficiais da CBF não admitem indisciplina. Não precisa jogar bola, dar balõezinhos e canetas, basta cumprir horários, respeitar a dieta balanceada e correr 20 quilômetros durante as partidas para ser convocado. E, agora, após o hino nacional a continência será obrigatória. E os uniformes serão redesenhados. Os oficiais preferem o modelito camuflado.

Maicon, você não sabia que estava no grupo apenas para passar sua experiência e dar exemplo de dedicação aos mais jovens? Como atrasar onze horas na apresentação, Maicon? Nosso futebol não admite atrasos, estamos a léguas de distância de nossos adversários e observamos a Alemanha e a Espanha pelo retrovisor. Maicon, meia volta, volver!!! Os *botinudos* saíram de campo e estão no poder. E se Neymar tivesse se

44 Cristóvão Tezza é um escritor brasileiro. Autor de vários romances e é mundialmente conhecido pelo seu livro "O Filho Eterno" que é uma obra autobiográfica.

atrasado onze horas? Esse tem mais estrelinhas no ombro e os oficiais fariam vista grossa, com certeza. Sinceramente, por que expulsaram Maicon desta forma? Bastava esperar o jogo contra o Equador passar e nunca mais convocá-lo.

E por que nenhum jogador saiu em sua defesa? A cana é dura? Uma vez, em 1970, ditadura na veia, o chefe da delegação, brigadeiro Jerônimo Bastos, flagrou a mim, Clodoaldo e Marco Antonio pegando nas mãos das mexicanas e pediu nossas cabeças, mas Pelé saiu em nossa defesa. É, tinha o Pelé..., mas a mentalidade brucutu não mudou. Por outro lado, nossos craques de hoje são soldados. Correm de um lado para o outro como formiguinhas, desarmam, combatem e obedecem a ordens: "preparar apontar, fogo!" É uma pena que a cultura *botinuda*, da canção marcha- soldado, cabeça de papel, venha conquistando tantos territórios.

De volta ao futuro da língua portuguesa.
Atas do V SIMELP - Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa
Simpósio 27 - Formação do professor de PL2/PLE: perspectivas de lá e de cá, 3663-3672
ISBN 978-88-8305-127-2
DOI 10.1285/i9788883051272p3663
http://siba-ese.unisalento.it, © 2017 Università del Salento

FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM TIMOR-LESTE: O DESAFIO DA ESCRITA EM LÍNGUA PORTUGUESA

Joice Eloi Guimarães[45]

ABSTRACT
In this paper, we analyse the difficulties concerning the portuguese writing and monograph production by students of UNTL. The main problem is the portuguese writing, witch demonstrate the student's problems in take themselves as author-creator, in the sense of Bakhtin (2011), of their own production in portuguese, as non mother language.

Introdução

A Língua Portuguesa, doravante LP, figura como língua oficial e de instrução em Timor-Leste, ao lado da língua Tétum, desde 2002. Contudo, ainda hoje é reduzido o número de timorenses proficientes em português.

Para a mudança desse quadro, o governo de Timor tem feito ações para introduzir a LP nos contextos escolares, ações que demandam estratégias voltadas à formação inicial e continuada de docentes timorenses. No âmbito da formação inicial há a exigência de uma monografia escrita em LP como requisito para a conclusão de alguns cursos oferecidos pela Universidade Nacional Timor Lorosa'e (UNTL)[46].

Os dados utilizados nesta pesquisa foram recolhidos durante um curso de extensão, realizado na UNTL, cujas temáticas foram a produção da monografia e a escrita desse gênero em LP. Nossa análise, pautada em uma perspectiva histórica, buscou colocar em diálogo os enunciados dos integrantes desta pesquisa e o contexto extraverbal de sua produção: os elementos sócio-históricos que dialogam com apropriação da LP pelos/as timorenses.

45 Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC)
46 A monografia em Língua Portuguesa é exigida como requisito para a conclusão do curso da Faculdade de Direito e nos departamentos de Formação de Professores do Ensino Básico e de Língua Portuguesa da Faculdade de Educação, Artes e Humanidades (FEAH).

Produção de textos em língua não materna

Ensinar uma língua não materna exige estratégias diferentes daquelas utilizadas no ensino de uma língua materna. Na crítica que realiza à orientação do pensamento filosófico-linguístico denominada de objetivismo abstrato, Bakhtin [Volochínov] (2010, 104), apresenta algumas diferenças entre a língua materna e a língua não materna. Na acepção desse autor, "A palavra nativa é percebida como um irmão, como uma roupa familiar, ou melhor, como a atmosfera na qual habitualmente se vive e se respira. Ela não apresenta nenhum mistério." Ou seja, o falante nativo de uma língua é capaz de compreender a palavra nessa enquanto signo linguístico, com as possibilidades de sentido e ideologias que manifesta.

No que diz respeito à língua não materna, para Bakhtin [Volochínov] (2010), não há, para o sujeito que ainda não a domina, a compreensão do signo ideológico e sim, o reconhecimento de um sinal, imutável e sempre idêntico a si mesmo. "No processo de assimilação de uma língua estrangeira, sente-se a 'sinalidade' e o reconhecimento, que não foram ainda dominados: a língua ainda não se tornou língua." (BAKHTIN [VOLOCHÍNOV], 2010, 97). Dessa forma, quando não há domínio da língua não materna em que se deseja se expressar, ficam comprometidas as relações dialógicas, ou seja, as relações de sentido entre os enunciados no plano discursivo da língua.

Sendo assim, é possível afirmar que o conhecimento da materialidade linguística, da estrutura da língua, não é suficiente para se estabelecer relações dialógicas e produzir significados em uma língua não materna. Como afirma Bakhtin [Volochíno] (2010, 98).

> O ponto de vista que defendemos, embora careça de uma sustentação teórica, constitui, na prática, a base de todos os métodos eficazes de ensino de línguas vivas estrangeiras. O essencial desses métodos é familiarizar o aprendiz com cada forma da língua inserida num contexto e numa situação concretas. Assim, uma palavra nova só é introduzida mediante uma série de contextos em que ela figure. [...] Em suma, um método eficaz e correto de ensino prático exige que a forma seja assimilada não no sistema abstrato da língua, isto é, como uma forma sempre idêntica a si mesma, mas na estrutura concreta da enunciação, como um signo flexível e variável.

Na situação aqui analisada, situação formal de ensino no contexto acadêmico de Timor-Leste em que a LP figura como língua não materna para os/as aprendentes,

verificamos, com base na grade curricular do curso de Formação de Professores do Ensino Básico da UNTL, que as disciplinas voltadas ao ensino de LP têm seus conteúdos centrados, basicamente, em aspectos da estrutura da língua. Além disso, não há um cuidado em situar o português nesse contexto de ensino como língua não materna.

Sendo assim, em relação à produção escrita, evidenciam-se as dificuldades enfrentadas pelos/as discentes universitários/as mediante a exigência de uma monografia escrita em LP.

Caminhos da pesquisa – Abordagem teórico metodológica

Durante nossa experiência com a formação de professores e futuros professores do ensino básico na UNTL como professora da cooperação brasileira integrando o PQLP/CAPES[47], propomos a realização de um curso de extensão denominado "Pesquisa e produção textual: a escrita da monografia em Língua Portuguesa", cuja temática abordava o gênero monografia e a escrita científica em LP. O curso teve duração de 30h, divididas em 10 encontros ocorridos no período de férias letivas, em janeiro de 2016.

Ao todo, 27 professores/as e futuros/as professores/as timorenses, alunos/as da 7ª fase do curso de Formação de Professores do Ensino Básico participaram do curso. No último dia de encontro, aplicamos aos/às cursistas um questionário composto de 5 questões que objetivavam conhecer as dificuldades desses sujeitos em relação à produção escrita do gênero monografia em LP e à pesquisa científica. Destacamos para analisar, no conjunto desta pesquisa, duas questões. Na primeira, o/a cursista deveria assinalar, entre duas opções, aquela que representava sua maior dificuldade para produzir a monografia: (i) As etapas da pesquisa e/ou (ii) A escrita em Língua Portuguesa. Em seguida, foi solicitado que eles/as justificassem sua escolha. A outra questão presente no questionário, cujas respostas trouxemos para análise foi: Se a escrita da monografia pudesse ser em uma outra língua de sua escolha, que língua você escolheria?

47 Programa de Qualificação de Docentes em Língua Portuguesa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES.

Nosso *corpus* de análise é composto pelos 27 enunciados escritos obtidos como respostas a essas questões. Buscamos analisar esses enunciados atentando para além dos aspectos estritamente linguísticos, abrangendo, dessa forma, o contexto extraverbal de sua produção. Dos elementos constantes nesse contexto extraverbal, utilizamos como categorias de análise dos dados nesta pesquisa os conceitos de cronotopo (tempo e espaço) e de entonação (caráter valorativo) na produção dos enunciados.

O conceito de cronotopo envolve as relações temporais e espaciais na produção dos enunciados, ou seja, onde e quando esse enunciado é produzido são elementos que estão "fora", mas participam de sua composição. A inter-relação do cronotopo com a produção dos enunciados não se dá de maneira evidente ou em uma relação direta. Fazem parte desse processo as vozes sociais presentes nos diferentes cronotopos em que os enunciados são proferidos. Essas vozes configuram-se como representantes das ideologias de grupos sociais específicos em determinados tempos e espaços históricos e atuam, portanto, de modos distintos no processo de construção dos enunciados. (GUIMARAES, 2013). À luz dessa perspectiva, o enunciado não pode, nunca, ser neutro, pois sua produção ocorre em determinado cronotopo atravessado por índices sociais de valor, cuja escolha representa a posição ativa do sujeito que enuncia perante seu objeto e interlocutor.

Essa tomada de posição diante de outros enunciados, ou seja, diante de outras vozes sociais, configura, juntamente com os elementos integrantes do contexto extraverbal, a autoria no sentido bakhtiniano. Nas palavras de Bakhtin (2011, 389):

> A forma de autoria dependo do gênero do enunciado. Por sua vez, o gênero é determinado pelo objeto, pelo fim e pela situação do enunciado. [...] Quem fala e a quem se fala. Tudo isso determina o gênero, o tom e o estilo do enunciado: a palavra do líder, a palavra do juiz, a palavra do mestre, a palavra do pai, etc. É isso que determina a forma da autoria.

Bakhtin estabelece uma distinção entre o autor-pessoa, aquele vinculado à vida, e o autor-criador, aquele que constitui e dá forma ao objeto estético. A distinção entre esses dois conceitos se dá na observância da relação que os mesmos estabelecem com o objeto e com as valorações que esse carrega. No caso dos enunciados, podemos, analogamente, pensar nessa distinção da seguinte forma: ao tratar de um tema, o autor-pessoa faz-se, na cadeia da comunicação discursiva, seu recorte valorativo. Ao ir além desse primeiro movimento, ultrapassando seu próprio recorte valorativo da realidade, passando a dialogar com ele, atribuindo-lhe novos significados, ele passa a criar. Temos

então o nascimento do autor-criador, que assume uma posição exotópica e axiológica, dando acabamento à obra de forma dialógica, guiando o leitor na sua maneira de ver o mundo. Segundo Faraco (2008), somente por meio desse deslocamento, o sujeito se constitui como autor-criador, quando esse movimento não acontece, a voz do autor-pessoa permanece como tal.

Análise das produções: cronotopo e entonação e a possibilidade de autoria em produções escritas de timorenses em língua portuguesa

A construção dos enunciados dos docentes que integram esta pesquisa precisa ser compreendida considerando que, em certa medida, esses sujeitos vivenciam a obrigatoriedade de uso da LP, ou seja, seus discursos são construídos tendo no horizonte de sua produção uma palavra de autoridade. Esse cronotopo específico influencia, certamente, na produção dos enunciados.

A produção dos enunciados aqui analisados se deu em um tempo-espaço determinado: a última aula do curso de extensão "Pesquisa e produção textual: a escrita da monografia em Língua Portuguesa". Esse cronotopo, por sua vez, insere-se em outro cronotopo maior – aquele em que ocorre a reintrodução da LP nas práticas educativas em Timor, tendo políticas e incentivos para a formação inicial e continuada de docentes nesse sentido. Levando em conta essa realidade contextualizada, e as valorações que são construídas nela, tivemos o seguinte quantitativo de respostas à primeira questão aplicada, a qual solicitava que os/as cursistas apontassem a maior dificuldade em produzir a monografia: 15 apontaram que a maior dificuldade é escrita em LP; 4 a dificuldade com as etapas da pesquisa e; 8 assinalaram ambas as opções.

Abaixo apresentamos duas justificativas[48] utilizadas por aqueles/as que apontaram a escrita em LP como maior dificuldade:

Exemplo1: *A escrita em lingua portuguesa e mais difícil porque a lingua tem* ***pontuação****. tem* ***virgula****. e tambem atraves de* ***palavras que mais dificil para min****.*

48 Os trechos foram transcritos conforme original.

Exemplo 2: *Porque a lingua portuguesa e mais dificil para me principal* ***na conjugação do verbo*** *em tempo presente, passado e futuro e também outras palavras que eu não sei com lingua portuguesa.*

Observamos que as justificativas se referem às noções da gramática da língua. Ou seja, esses enunciados não estão centrados no aspecto discursivo, o que remete a uma concepção de linguagem de viés estruturalista, num entendimento de que, para utilizar uma língua é preciso conhecer a sua estrutura. Vemos também que nos exemplos 1 e 2 a dificuldade com a LP é justificada por um entendimento, já aceito entre os timorenses, de que essa língua é muito difícil. Esse enunciado comum se constrói, sobretudo, na relação de comparação com a língua tétum, língua de forte tradição oral que só conheceu uma norma ortográfica em 2004.

Essas justificativas foram recorrentes nas respostas obtidas. Assim, observamos que o pertencimento dos sujeitos a um mesmo grupo social, em uma mesma época, proporciona a esses sujeitos um horizonte social comum, o qual está repleto de valorações subentendidas que pairam na sociedade e que organizam as enunciações dos sujeitos integrantes desse grupo social desde seu interior.

Após a dificuldade com a escrita em LP, o segundo maior número de cursistas (8) assinalou as duas opções disponíveis. Desses, chama atenção a atribuição ao fato de ser a primeira vez que realiza a produção do gênero monografia, conforme podemos verificar no exemplo abaixo:

Exemplo 3: *Porque eu sinto é uma dificuldade para organizar e escrever a monografia porque é* ***primeira vez*** *e tambem a dificuldade para* ***expressar em lingua portuguesa*** *e tambem para as realizações da pesquisa.*

No exemplo 3, há novamente a emissão da dificuldade com o aspecto estrutural da LP e também, em relação à produção da monografia, é citado o fato de ser a primeira vez. Esse argumento nos remete à crítica em relação à formação desses sujeitos no que diz respeito à preparação para a escrita de gêneros científicos em LP.

Apenas 4 cursistas manifestaram terem dificuldades apenas com as etapas da monografia, opção que deixa entrever que, para esses sujeitos a LP não se configura como dificuldade. No exemplo 4, fica evidente a dúvida em relação à pesquisa de caráter científico atrelada à realidade plurilíngue observada em Timor-Leste, em que a

LP, muitas vezes, para os/as alunos restringe-se ao espaço escolar, pois quando voltam as suas casas os mesmos utilizam suas línguas maternas.

Exemplo 4: *A minha dificuldade é* ***"como é que eu vou pesquisar?"*** *porque na minha escola muitas crianças sempre* ***utilizar varias línguas****.*

Para muitos timorenses, a língua utilizada no espaço escolar deveria ser apenas o português, não sendo incluídas no processo de ensino da LP as demais línguas presentes em Timor-Leste, o que vai de encontro às orientações curriculares que preconizam o ensino das línguas maternas e da língua tétum ao lado do português.

Apesar das dificuldades apontadas pelos/as integrantes desta pesquisa, as quais recaem, principalmente sobre a escrita em LP, observamos, por meio das respostas a questão "Se a escrita da monografia pudesse ser em outra língua de sua escolha, que língua você escolheria?", que a maioria desses sujeitos, 20, opta pelo português. As justificativas apresentadas podem ser separadas em dois grupos: porque ajudaria a aprimorar o conhecimento da língua e; por ser língua oficial em Timor.

Exemplo 5: *As vantagens de escrever a monografia utilizar a lingua portuguesa* ***desenvolve o meu conhecimento sobre a lingua portuguesa****.*

O exemplo apresentado acima reforça a ideia de obrigatoriedade de esses sujeitos saberem a LP. Tal ideia, internalizada por eles, é colocada em primeiro plano sendo, neste caso, a pesquisa científica um caminho para atingi-la, dissociada, dessa forma de sua importância que é referente a ela mesma, como processo de construção de conhecimento, busca de solução para um problema, etc.

Exemplo 6: As vantagens, posso saber mais a língua portuguesa por meio da prática e da escrita. **Porque este língua é a nossa lingua oficial que já tinha aprovada na constituição da RDTL no artigo 13**.

Em 6 vemos um exemplo que configura, como aponta Bakhtin (2011), como palavra de autoridade. Segundo esse autor, em cada época e em cada esfera de organização social coexistem enunciados que gozam de prestígio, que são seguidos pelos grupos sociais pertencentes a essas esferas. Nesse contexto a palavra de

autoridade, como a representada pela lei, já é formada em uma esfera que socialmente tem esse prestigio.

Ao analisarmos os enunciados produzidos como respostas às questões, podemos inferir que os/as timorenses, no processo de escrita em LP, se apoiam em posições socialmente valorizadas e aceitas entre os/as timorenses, perfazendo assim o papel de autor-pessoa denominado por Bakhtin. Não estamos afirmando a impossibilidade de o sujeito ir além desse primeiro movimento nesse contexto, porém, nossa análise mostra que para os/as participantes desta pesquisa é, ainda, muito difícil, na escrita em LP, realizar o deslocamento que constitui o autor-criador na acepção de Bakhtin. Podemos inferir que, o nível de conhecimento de LP que esses sujeitos a possuem é, certamente, um entrave para que os mesmos possam realizar esse segundo movimento, o que seria, certamente, realizável por eles em sua língua materna. Dessa forma, tendo em vista os aspectos composicionais concernentes ao gênero monografia, há, ainda, um longo caminho a ser percorrido para que os/as sujeitos timorenses atuem como autores-criadores de suas produções em LP.

Algumas considerações

A produção dos enunciados dos/as cursistas que participaram dessa pesquisa reflete e refrata o contexto de sua produção: o processo de reintrodução da LP nos currículos escolares de Timor-Leste e a necessidade de formação docente nesse sentido. Esses enunciados evidenciam a dificuldade de compreensão da estrutura linguística da LP, principalmente quando o parâmetro é a estrutura da língua tétum. Contudo, apesar dessas dificuldades há, em seus enunciados, a valoração positiva quanto à escrita da monografia em LP.

Em relação à questão da autoria, a partir de uma análise preliminar dos enunciados dados como respostas às questões aqui analisadas, podemos inferir que esses sujeitos não conseguem, ainda, constituírem-se como autores-criadores de seus textos. Atribuímos essa dificuldade à característica língua não materna do português em Timor. A nosso ver, para que o sujeito constitua-se como autor-criador de seus textos em língua não materna é necessário um conhecimento da língua que vai além de aspectos estruturais, que estão no plano discursivo, para que ele/a seja capaz de

estabelecer relações dialógicas com os demais enunciados que integram a cadeia de comunicação discursiva da língua em que deseja se expressar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, Mikhail M. Formas de tempo e de cronotopo no romance (ensaios de poética histórica). *Questões de literatura e de estética:* a teoria do romance. Tradução: A. F. Bernadini et al. 5 ed. São Paulo: Hucitec, 2002, p. 211-362.

BAKHTIN, Mikhail. Estética da criação verbal. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011, p. 261-306.

BAKHTIN, M. M; (V. N. Volochínov). Marxismo e filosofia da linguagem. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

FARACO, Carlos Alberto. Autor e Autoria. In.: BRAIT, Beth. (Org.). Bakhtin: conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2008, p. 37-60.

Guimarães, Joice Eloi*. O programa Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro e sua relação com as ações pedagógicas na sala de aula.* 2013. 206fls. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.

SIMPÓSIO 28

DESAFIOS E ESTRATÉGIAS TRADUTÓRIAS PARA O SÉCULO XXI E A TRADUÇÃO APLICADA AO ENSINO DE PLE

COORDENADORES

Gian Luigi De Rosa
(Università del Salento)

Maria João Marçalo
(Universidade de Évora)

Kátia de Abreu Chulata
(Università di Chieti-Pescara)

Maria José Coracini
(Unicamp)

De volta ao futuro da língua portuguesa.
Atas do V SIMELP - Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa
Simpósio 28 - Desafios e estratégias tradutórias para o século XXI e a tradução aplicada ao ensino de PLE, 3675-3694
ISBN 978-88-8305-127-2
DOI 10.1285/i9788883051272p3675
http://siba-ese.unisalento.it, © 2017 Università del Salento

ÁNGEL CRESPO: TRADUTOR DE POESIA BRASILEIRA

Francielle Piuco BIGLIA[1]

RESUMO
Nosso trabalho tem como objetivo trazer à luz o papel exercido pelo poeta espanhol Ángel Crespo (1926-1995) como tradutor de poesia brasileira na Espanha. Através do contato estabelecido em Madri com o poeta e diplomata João Cabral de Melo Neto, Crespo assume a direção da *Revista de cultura brasileña* (1962 – 1970), que (apesar do título) se concentra na difusão da literatura brasileira, com dedicação especial à poesia. O interesse do poeta espanhol pela produção poética brasileira, especialmente pelos poetas modernistas como Manuel Bandeira, João Cabral de Melo Neto –para citar alguns, passando pelos movimentos de vanguarda através da poesia concreta, culmina com a publicação, em 1973, da *Antología de la poesía brasileña* pela editora Seix Barral. Se por um lado, vamos reavivar as traduções poéticas que representam um período importante na história da recepção literária brasileira em solo espanhol, por outro, vamos expor as estratégias do poeta espanhol e seu *ideal* de tradução através de ensaios e prólogos que acompanham suas obras traduzidas.

PALAVRAS-CHAVE: Ángel Crespo; João Cabral de Melo Neto; tradução de poesia; R*evista de cultura brasileña*; recepção literária.

Introdução

O poeta espanhol Ángel Crespo (Ciudad Real, 1926 − Barcelona, 1995) e sua participação comprometida na formação da cultura espanhola compreende além de sua obra poética, e seus ensaios como crítico de arte e literatura, seu papel como tradutor literário, com uma atenção especial na tradução poética. Durante quatro décadas, Crespo dedica-se a divulgar em solo espanhol uma vasta bibliografia de traduções literárias abarcando o latim, português, italiano, francês e inglês, assim como o catalão e as línguas reto-românicas.

Muitos estudos foram feitos sobre a contribuição de Crespo como tradutor

1 UPF, Doutoranda pela Universidade Pompeu i Fabra, Departamento de Traducción y Ciencias del Lenguaje, Edificio Roc Boronat (Campus de la Comunicación Poblenou), Roc Boronat, 138, 08018, Barcelona, Espanha. E-mail: franciellepbiglia@gmail.com.

literário às linguagens poéticas espanholas. Nesta comunicação, queremos trazer à luz o papel exercido por Ángel Crespo como tradutor de poesia brasileira. Este aspecto deixado de lado tanto pela crítica, como pelos estudiosos[2], nos servirá para reconstruir uma relação cuja importância representa um divisor de águas do século XX na história da recepção das letras brasileiras em solo espanhol.

Sua aproximação e curiosidade quanto à produção literária brasileira inicia, num primeiro momento, em seu interesse cultivado pela literatura portuguesa. Sua intensa atividade como tradutor inaugura em 1957 com a publicação na editora Rialp de Madri da seleção da obra poética de um dos heterônimos de Fernando Pessoa[3]: *Poemas de Alberto Caeiro*.

Não somente é importante o fato de que a tradução de Pessoa inaugura o papel de Crespo como tradutor, mas é a partir de seu interesse inicial pela cultura lusófona, e posteriormente, como complemento desta, o que marca seu primeiro passo à entrada do poeta na literatura brasileira que culmina ao encontrar com o poeta João Cabral de Melo Neto.

É importante destacar que naquela época, a proximidade geográfica e linguística mais que ajudar parece agravar o mútuo desconhecimento entre Espanha e Portugal, principalmente no que se refere à produção artística e intelectual de ambos países. Através do esforço de união entre estes dois países, Crespo torna-se um exegeta da literatura portuguesa e será esta afinidade a bussola que o guiará ao encontro da literatura brasileira.

Na década de 1960 Ángel Crespo fazia parte de um grupo de intelectuais que vivia em Madri. Era um poeta jovem que já havia concluído a primeira fase de sua obra poética e contava com a direção de algumas revistas literárias[4] com o afã de enriquecer

2 Remetemos a dois breves estudos que tratam a relação de Ángel Crespo com a literatura brasileira: o primeiro, intitulado "Ángel Crespo e seu idealismo na difusão da literatura brasileira" de Domingo Carvalho Da Silva. In: Revista *Anthropos* (1989: 97); e o segundo artigo de duas páginas, intitulado "Ángel Crespo: traductor de la poesía brasileña en España", de Ricardo Souza Carvalho, realizado em 2010, para os Anais do XVI *Congreso de la Asociación Internacional de Hispanistas* em Paris.

3 Nesta época Crespo publica "Seis poemas de Fernando Pessoa e seus heterónimos" no Ateneu de Madri em 1959; e o longo poema "Cruz en la tabaquería!" no suplemento *Poesía del mundo* da revista *Poesía de España* (nº 03, 1960), dirigida pelo próprio Crespo e o poeta espanhol Gabino-Alejandro Carriedo.

4 Ángel Crespo participou na direção das seguintes revistas: *Deucalión* (Ciudad Real, 1951-1953), *Pájaro de Paja* (Madri, 1950-1956) e *Poesía de España* (Madri, 1960-1963), além da *Revista de cultura brasileña* (1962-1970) que comentaremos neste estudo. Veja o estudo de Alejandro Krawietz: "Las herramientas del Herrero: Ángel Crespo en Deucalión, El Pájaro de paja, Poesía de España y Revista de cultura brasileña" In: *Ángel Crespo: con el tiempo contra el tiempo*. Círculo de Bellas Artes. Sala Juana Mordó. Madri. (20 de abril – 3 de julho de 2005, p. 243 – 251).

o ambiente cultural obscurecido pela ditadura de Franco. E eram tempos difíceis de isolamento cultural e assim como Crespo:

> Las pocas personas que discrepaban de la ideología oficial se encontraban en la calle como conspiradores (…) se refugiaban en un portal a cambiar unos comentarios y, cuando más, buscaban un café desierto, un ala desierta y una mesa aislada, para hablar muy bajo.[5]

As palavras do escritor Juan Benet nos transportam na época em que Ángel Crespo trava amizade com o poeta João Cabral de Melo Neto quem se encontrava na capital espanhola em função diplomática.

A *Revista de cultura brasileña* (1962-1970)

Seu interesse pela literatura brasileira e seu encontro com o poeta João Cabral de Melo Neto a princípios de 1962 −quem convida Crespo a dirigir a *Revista de cultura brasileira,* preparam o terreno para a incursão do poeta na produção poética brasileira. Neste sentido Crespo declara:

> Me habló de principios de 1962 de la posibilidad de publicar (…), y siempre que yo estuviese dispuesto a dirigirla, una revista dedicada al estudio y divulgación en España y América, además de en los centros hispanistas e iberoamericanitas de todo el mundo, de la cultura brasileña y muy especialmente de su literatura y de su arte. Era la época del boom de la literatura sudamericana y me pareció, coincidiendo en este parecer con el de Cabral, que sería tan oportuno como interesante ofrecer paralelamente al desarrollo de aquella moda una información de primera mano y un critica, tanto europea como americana, de la cultura de un país que, como el Brasil, había sido uno de los adelantados de los movimientos literarios iberoamericanos (…).[6]

Em junho de 1962, com a publicação do primeiro número, estende-se uma ponte entre o Brasil e a Espanha. Editada pela Embaixada do Brasil na Espanha, a revista (apesar de seu título) se concentra na difusão de uma produção de inovações estéticas,

5 Juan Benet. 1987. *Otoño en Madrid hacia 1950*. Madrid: Alianza Editorial, p.18.
6 Melo Neto, João. 1994. *Introducción. La poesía de Cabral de Melo*. In: *A la medida de la mano*. Introducción selección y traducción de Ángel Crespo. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca, p. 9-30.

transformando-se numa "plataforma" viva na defesa dos ideais estéticos literários do poeta espanhol. Como veremos, através da *Revista de cultura brasileña* (a partir de agora *RCB*) Crespo tem a oportunidade de entrar em contato com um grupo de intelectuais brasileiros, principalmente poetas, cuja obra poética será versada para o espanhol nas folhas desta revista.

De 1962 a 2010 a revista passa por uma série de interrupções. No entanto, para nosso estudo comentaremos a primeira fase da revista dirigida pelo poeta Crespo que inicia em 1962 e finaliza, em 1970, um pouco depois de Crespo assumir o cargo de professor na Universidade de Mayagüez em Porto Rico.

No prólogo do primeiro número, editado pelo serviço de Propaganda e Expansão Comercial da Embaixada do Brasil em Madri, o ministro Paulo T. F. Nonato da Silva apresentava a revista como "la culminación de un esfuerzo de aproximación y entendimiento intelectuales" que ao passar da esfera de divulgação "de lo meramente informativo o noticioso", acreditava "con toda modestia y con toda complicidad, que la presente revista viene a prestar un valioso servicio a la letras tanto de España como del Brasil". (1962: 5-6).

João Cabral de Melo Neto deixa total liberdade a Crespo quanto ao conteúdo das publicações e Crespo, ao entrar em contato com a alta cultura brasileira em voga, entusiasma-se com os expoentes do Modernismo brasileiro cujas inovações entram em sintonia com seus ideais estéticos. Como se sabe, o Modernismo iniciado com a Semana de Arte Moderna de São Paulo em 1922 consegue romper com a tradição passada para dar espaço a uma procura incessante por novas fontes de caráter experimental tanto na literatura como nas artes em geral. No campo das letras será a poesia o gênero que manifesta as renovações estéticas e um dos motivos pelos quais se transforma no universo temático da *RCB*.

Poeta de espírito inquieto, Crespo não poderia estar mais que em desacordo com o conformismo poético[7] das correntes mais influentes da poesia espanhola representadas, principalmente, pelas revistas *Garcilaso: Juventud Creadora* de Madri ao tentar recuperar os velhos modelos clássicos da literatura espanhola, e sua revista "rival" *Espadaña* da cidade de Leão cujas publicações acusam claras reminiscências de

7 Nas palavras de Crespo "no me atraía la estética de la Juventud Creadora ni la patrocinada por la revista *Espadaña* que, aunque se hacía en León, tenía un grupo de lectores y seguidores en Madrid. Ni la imposible vuelta al Siglo de Oro ni la confesada continuación del 98 tenían mucho que ver con mis preocupaciones y mis aspiraciones de aquellos años. Aunque, políticamente, estuviese de parte de los poetas de *Espadaña* intuía […] que no se puede combatir con eficacia a los detentadores de una cultura reaccionaria valiéndose de su mismo juego" (1989: 22).

épocas anteriores. Este panorama aliado ao sentimento de compromisso de um poeta engajado nas lutas de seu tempo que deseja manifestar na Espanha uma poesia que espelhasse uma linguagem nova "capaz de desconcertar a la corriente conservadora protegida por el régimen y, de paso, al régimen mismo" (Crespo, 2007:31) ajudam a definir o conjunto de temas tratados nesta primeira parte da revista.

A publicação desta revista de carácter oficial passava longe dos olhos da censura do Estado espanhol regida sob o governo Franquista. De fato, Crespo teria plena autonomia e responsabilidade quanto à seleção e edição dos conteúdos dos números publicados.

De distribuição gratuita o primeiro número da *RCB* se publica em junho de 1962 seguidos de mais dois números durante o curso do ano, outubro e dezembro. Depois disso, seguem constantes publicações trimestrais. A revista somente diminui seu número de aparições nos últimos dois anos: em 1969 seriam dois os números publicados e em 1970 se publica apenas um número dedicado à poesia romântica brasileira. Nestes oito primeiros anos de seu percurso, aparecem trinta edições de 90 a 150 páginas cada uma.

Ainda que nosso foco de estudo sejam as traduções poéticas de Ángel Crespo. Não podemos deixar de mencionar alguns estudiosos espanhóis que se dedicaram a traduzir e realizar estudos sobre a literatura brasileira nas páginas da revista como os poetas Dámaso Alonso e citamos seu artigo sobre Murilo Mendes que inaugura o primeiro número da revista; Alejandro-Gabino Carriedo quem traduz os poetas José Paulo Moreira da Fonseca, Fernando Ferreira de Loanda, para citar alguns; e a Secretaria de redação Pilar Gómez Bedate quem traduz por primeira vez na Espanha o conto de Clarice Lispector "Dibujando un niño" publicado no número 13 (junho de 1965).

No primeiro número Ángel Crespo traduz e publica em versão bilíngue seis poemas de João Cabral de Melo Neto retirados do libro *Serial* (1959-1961). A fim de esclarecer os conceitos da poética cabralina ao público espanhol, Crespo acompanha os poemas com o ensaio (sempre traduzido) do crítico literário José Guilherme Melquior "El serial de João Cabral de Melo Neto". Ao distanciar-se da lírica anterior, Cabral transforma a lírica poética numa rigorosa reflexão formal, na procura de uma pureza expressiva única em seu gênero presente, até então, nas letras brasileiras.

No número 2 (outubro de 1962) aparece a tradução realizada em conjunto com Dámaso de Alonso do poema *Poética*, do livro *Libertinagem* (1930) de Manuel

Bandeira considerado o São João Batista do modernismo brasileiro. Este poema caracterizado por seus versos livres e a ausência de pontuação formal rechaça aos "puristas" e declara sua posição contra a arte estética tradicional, explícita no verso "No quiero saber nada del lirismo que no es liberación". Aqui voltamos a evidenciar a crítica "indireta" de Crespo ao rumo antipoético que as correntes estéticas espanholas tinham tomado, submetidas aos ditames políticos e sociais que primavam o conteúdo em detrimento da forma.

Seguindo esta mesma linha surgem à luz traduções de poetas contemporâneos como Carlos Drummond de Andrade, Manuel Bandeira, Cassiano Ricardo, Cecília Meireles, Jorge de Lima, Vinicius de Moraes, Raúl Bopp, Henriqueta Lisboa, Oswald de Andrade, Raúl Pompéia, Maria Quintana, Lêdo Ivo, Ferreira Gullar, além de um vasto estudo sobre a poesia concreta. A lista de poetas não é completa, mas serve para evidenciar o claro alento poético da *RCB* e a busca de Crespo por novas fontes estéticas que servissem como modelo de questionamento e que pudessem trilhar novos caminhos dentro da produção das letras espanholas da segunda metade do século XX.

No artigo de Arturo Villar "Acercamiento a la poesía experimental española" publicado na revista *Estafeta literaria* em 1974*, o autor* reconhece que "Las nuevas estéticas aplicadas a la poesía llegaron a España con retraso, hacia 1963, año en que se da a conocer la poesía concreta brasileña gracias a Ángel Crespo, director de la *Revista de cultura brasileña*" (1974: 07).

De fato, o primeiro artigo publicado na Espanha sobre esta nova produção estética, intitulado "Situação da poesia concreta" de Crespo e Gómez Bedate, é publicado no número 5 da *RCB,* em junho de 1963. Este ensaio apresenta um estudo completo sobre a evolução formal da poesia brasileira, passando pela Semana de Arte Moderna, até chegar na sua última etapa de transformação que coincide com a poesia concreta.

Esta primeira aparição abre espaço para a publicação, em dezembro de 1964, no número 11, do monográfico "Número extraordinario sobre la poesia de vanguardia". Para esta edição Crespo e Gómez Bedate organizam um questionário: "Planteamiento de una encuesta sobre la literatura de Vanguardia", que uma vez sido enviado aos distintos expoentes da literatura brasileira, conseguiu receber inumeráveis respostas, cada uma manifestando sua opinião sobre este tema controvertido. Os colaboradores das vinte seis respostas recebidas aparecem por ordem cronológica, e ao final da edição, se oferece uma galeria iconográfica, além de apresentar uma rica informação bibliográfica.

Este monográfico especifica que ao enfrentar esta problemática, não se esforça em dar uma resolução final sobre a literatura de vanguarda e de sua política comprometida com a sociedade brasileira. Pelo contrário, oferece ao leitor "reparos y negaciones formulados con el mejor estilo polémico", ressaltando a abertura ao diálogo "sobre los más arduos problemas" que demonstram "una ejemplaridad que es a la vez testimonio de la madurez literaria del Brasil" (Crespo e Gómez Bedate, 1964: 331).

Com esta chama inquietante que aparece para incendiar a poética espanhola dos anos 60, a poesia concreta é um exemplo de oposição ao ideal sublime do modelo neoclássico que transporta o homem atual para o desconcerto de um mundo que rompe com a tradição. A voz poética atual se torna uma instrumento crítico e de reflexão que situa o homem para dentro do conflito de seus dias. Segundo um dos maiores estudiosos do concretismo, o argentino Gonzalo M. Aguilar: "los poetas concretos niegan una armonía del poema que, por más avalada que esté por la tradición, no se corresponde con las nuevas condiciones de producción y circulación de los poemas" (2003: 95).

Este interesse cultivado por de Crespo, como vimos, poeta comprometido com seu tempo, interessado em linguagens neovanguardistas possibilita o surgimento na Espanha da poesia concreta, oferecendo um material inédito ao alcance dos leitores espanhóis.

No entanto, o interesse de Crespo vai além das poéticas vanguardista e, valendo-se da comemoração do centenário do nascimento do poeta Vicente Carvalho (1866-1924), o diretor da revista prepara para o número 17 (junho de 1966) um poemário de poesia parnasiana incluindo entre os poetas: Teófilo Dias, Alberto de Oliveira, Raimundo Correia, Olavo Bilac, Vicente de Carvalho e Francisca Júlia. Lembramos que o Parnasianismo surge com o escopo de superar o velho modelo romântico, tanto que no prólogo que acompanha esta seleção, Crespo põe de manifesto mais uma vez seu desconcerto frente à estética adotada na Espanha ao afirmar a impossível volta ao passado e sua necessidade latente na procura por novas vias de expressão estética.

> Hoy, cuando el arte se plantea problemas de claridad de precisión y de buen sentido, no estará de más que echemos una mirada sobre el principio de los parnasianos –y de paso sobre sus obras–, no para imitarlos. Dios nos asista, sino para reflexionar sobre el movimiento pendular de la poesía, para convencernos de la imposibilidad de volver al pasado, para juzgar al presente con ojos limpios y un tanto irónicos y, finalmente para preguntarnos cómo podríamos hacer un parnasianismo que no fuese parnasiano, es decir, una

> poesía racional, vanguardista y capaz de hacerse de ilusión de que comprende al mundo (1966: 120-121).

Como convite ao estudo e à reflexão, Crespo publica no número 18 (setembro de 1966) "Qué es um poema em prosa". Neste ensaio sobre este gênero híbrido cultivado por Baudelaire que veio abrasar a poética francesa do século XIX, Crespo aborda a tensão entre a "prosa" e o "poema" e sua incorporação na produção poética brasileira. Neste número especial, seleciona e traduz um mostruário do poema em prosa no qual aparecem dezoito poetas brasileiros que vão de João Cruz e Souza (1861-1898) até o poeta contemporâneo Ferreira Gular (1930). Citamos a tradução de "Alas" extraída do livro *Evocações* do poeta Cruz e Sousa, considerado o primeiro cultivador deste gênero no Brasil com a publicação do livro *Missal* (1893); e Raúl Pompeia com a tradução de um fragmento de *Canções sem metro*.

Seguiriam outras edições especiais dedicadas à poesia: no número 22 (setembro de 1967) Crespo publica uma seleção de poesia simbolista de doze poetas, incluindo Cruz e Sousa, Emiliano Perneta, Mario Pederneiras, Francisca Júlia, Severiano Resende, entre outros; aparece também no nº 30 –último número da primeira etapa da revista– uma seleção e tradução acompanhada de uma nota crítica de treze poetas românticos como Álvares de Azevedo, Fagundes Varela, Sousândrade.

Em 1970, renuncia a seguir dirigindo a *RCB*. As causas vão além do ambito literário. A política da embaixada muda de orientação com o novo embaixador Pereira Guillon quem pretende publicar nas páginas da revista a propaganda do regime de seu país (1989: 32). Além disso, neste mesmo ano, Crespo iniciaria seus estudos na Universidade de Upsala.

À luz do quanto exposto, de maneira sucinta, leva-nos a constatar que a primeira etapa da *RCB* enriquece o ambiente literário espanhol. Ao longo de seus oito anos de duração, o número de tiragens se incrementa, passando de mil a quatro mil e quinhentos exemplares. Esta revista que possibilitou a entrada na Espanha de novas estéticas a fim de revigorar o cenário literário espanhol foi uma atividade intensa e duradoura que marca um divisor de águas na recepção literária brasileira na Espanha.

Crespo, como veremos, não se limita as publicações poéticas da revista[8]. Em paralelo, publica uma série de antologias e seleções poéticas que comentaremos a seguir

8 Embora a revista fosse de clara viés poética, a *RCB* não descuida seu interesse a outros géneros poéticos e aqui cabe citar algumas traduções realizadas por Crespo de escritores contemporâneos como Otto Lara Rezende "Gato, gato, gato. (Cuento con bicho y niño)" no primeiro número (junho de 1962); o conto de João Guimarães Rosa, "El caballo que bebía cerveja", (17, dezembro de 1963). A *RCB* dedica o "Número

Seleções e antologias poéticas

Depois de renunciar o cargo da *RCB*, Crespo seleciona e revisa suas traduções que formariam parte da *Antología de la poesía brasileña. Desde el Romanticismo a la generación del cuarenta y cinco.* Publicada pela editora Seix Barral, em 1973, esta antologia inclui um abrangente estudo sobre a poesia brasileira que conclui com a Geração de 45. Além disso contém um apêndice com notas e uma extensa bibliografia.

Ao analisar as três antologias de poesia brasileira que já circulavam na Espanha algumas décadas antes como a de Oswaldo Rico de 1948, *Poetas del Brasil*; a antologia de Alfonso Pintó, *Antología de poetas brasileños de ahora*, publicada sem data (mas posterior a de Rico) e a terceira antologia, intitulada *Antología de la poesía brasileña* de Renato Mendonça de 1952; notamos que a antologia de Crespo resulta ser a mais completa, pois proporciona ao leitor espanhol além de uma seleção de poesias que obedece uma ordem cronológica até os dias atuais, um estudo que sintetiza todos os seus anos de estudos dedicados como diretor da revista e tradutor de uma poesia quase desconhecida na Espanha.

Algumas traduções ocorrem à margem de seu trabalho na revista. Em 1965, Crespo também traduz e publica junto com o poeta espanhol Gabino Alejandro-Carriedo para a coleção "El Toro de Barro" a seleção *Ocho poetas brasileños* que inclui os expoentes da Geração de 45. Os poemas de Domingo Carvalho Silva, Afonso Félix da Sousa, Fernando Ferreira de Loanda e Darcy Damasceno foram traduzidos por Carriedo e os demais poetas Markos Konder Reis, Ledo Ivo, Péricles Eugenio da Silva e João Cabral de Melo Neto por Crespo; e poema *A Palo Seco* foi traduzido em colaboração com Pilar Gómez Bedate.

Nas décadas de 80 e 90 do século XX, João Cabral seria o único escritor a quem Crespo seguiria dedicando suas traduções. Além de ser o poeta mais traduzido na *RCB*, Crespo lhe dedicaria outras três antologias, a primeira delas: *Ingeniero de cuchillos* que inclui sua produção poética a partir *de O engenheiro* (1942-1945) até *A escola das facas (1975-1980),* publicada pela editora Premiá do México em 1982; posteriormente, a editora Lumen de Barcelona publica, em 1990, a *Antología poética* de João Cabral de Melo Neto, na qual inclui uma introdução baseada no estudo de Crespo e Gómez

extraordinario sobre João Guimarães Rosa" (nº 21, junio 1967) e o número 24 (março de 1968) é dedicado à jovem escritora Nélida Piñón.

Bedate, "Realidad y Forma en la poesía de João Cabral de Melo", apresentado no nº 8 da *RCB* (março de 1964).

Por último, a antologia de Cabral organizada e traduzida por Crespo, *A la medida de la mano,* e publicada um ano antes da morte do poeta espanhol, recebe o prêmio Reina Sofia de poesia ibero-americana, e inclui poemas inéditos do livro *Sevilla Andando* (1990). Além de um conjunto de cinco poemas que Crespo dedica ao poeta, *Homenaje a João Cabral de Melo Neto*, extraídos de seu livro, *Cartas desde un pozo* (1964) e depois reunidos no volume *En medio del camino* (1971). Reproduzimos os versos de um dos poemas de Crespo:

El mismo poema

Un poema llega sin prisa
por entre bosques y fronteras
mas en terreno despejado
es donde se vuelve poema.

Un poema llega a la mano
en forma de agua, polvo o viento
pero hasta no tener su forma
no es un poema: falta el verbo.

Un poema, cuando está frío
o caliente, es un agua turbia;
ha de tener de nuestras manos
la desigual temperatura;

Ha de ser como la colmena
con sus celdillas y su miel:
rectilíneamente exacto
como los bordes del papel.

Un poema lleno de versos
es un cántaro lleno de agua:
perderemos la espuma
si le rebosan las palabras.

A preocupação estética de Cabral é compartilhada por Crespo e se reflete em sua atividade de estudioso e tradutor de um autor que subverte os padrões poéticos na busca

de uma arte poética dotada de uma visão materialista, signo de ruptura, que "prefere talvez ser" –segundo o crítico Merquior:

> apenas honesto, um pouco rouco, no seu canto preso à terra à vida moderna e à desesperada lucidez de sua crise João Cabral é o estilo da honestidade. É o poeta estritamente sério. É a antena mais viva. É o mais entranhadamente contemporâneo dos nossos líricos esse cristal de chama que há anos nos propõe, solitário, e insuperado, o único caminho que a nova poesia deve tomar (1965:95).

Sob a influência direta de Cabral, em seu *Homenaje,* Crespo confecciona as palavras mantendo um grau máximo de pureza e utiliza a imagem da "colmeia" para sugerir o verdadeiro empenho que um poeta deve exercer ao compor um poema.

Através do discursos metapoético de Homenaje, Crespo desdobra na figura do poeta-tradutor a busca perene por novas estéticas, e assim como já apontava Ruiz Casanova, nos faz refletir sobre sua "necesidad individual de completar algo más que uma lengua poética, completar –y contribuir a formar– [su] idiolecto." (2011b: 94).

Seu ideal de tradução poética

Um de seus primeiros escritos vinculados ao processo de tradução pertencem ao prólogo do livro, já citado ao início deste estudo, *Poemas de Alberto Caeiro* (1957). Em suas poucas páginas o poeta-tradutor Crespo explica seu método de tradução da seguinte forma:

> He procurado mantener la forma de los originales. Aunque, en general, carecen de rima, son frecuentes las asonancias. Como Pessoa no hacía nada al azar, he conservado bastante de ellas y, cuando me he visto obligado a suprimir algunas, he procurado compensarlas con otros nuevas. También he conservado algunas de las consonancias, menos frecuentes. En lo que al ritmo y medida se refiere, he tratado de ser lo más fiel posible, pero, dado que la cadencia portuguesa permite […] más libertades que la castellana, he ajustado los versos en algunas ocasiones a un mayor rigor métrico […] en suma, he hecho cuanto estaba posible en mis manos para dar una imagen lo más exacta posible de los originales (1957: 17).

Em primeiro lugar Crespo expõe sua preocupação ao "mantener la forma" do original, fator muito importante –segundo ele– numa tradução poética, e portanto, em

ser fiel ao "ritmo" e a "medida" para que a versão ao espanhol pudesse alcançar "una imagen lo más exacta posible".

Este método segue uma coerência com outros prólogos que Crespo escreveria durante sua vasta ocupação como tradutor. Neste mesmo sentido, para pôr em relevo a continuidade de seu método de "siempre", vale a pena mencionar outro prólogo realizado –mais de quinze anos depois– para a *Antología de la poesía brasileña*: "Nos resta por decir que nuestro método de traducción ha sido el [de] siempre (…) conservar fielmente la medida de todos y cada uno de los versos, las estrofas, la distribución de las rimas, cuando las hay, y el tono semántico de cada composición" (1973: XXXVIII).

Notamos que a preocupação de Crespo é a de ser "lo más fiel posible" ao texto original respeitando "los versos", "las estrofas", "la distribución de las rimas", e "el tono semántico", ou seja, levando em consideração o fundo e a forma do texto original, que para o poeta sao imprescindíveis.

Sobre a impossível separação de "fundo" e "forma" –na lição inaugural do curso para estrangeiros (1995) intitulada *Un ideal de traducción poética*–Crespo coloca um exemplo bem ilustrativo, ao citar a tradução realizado por ele da *Divina Comedia*; como se sabe na época de Dante havia uma tradição cristiana que dava importância ao valor simbólico dos números e que exerceu uma grande influência sobre a mentalidade medieval. Tanto que na obra dantesca os números, além de cumprir uma função estrutural (métrica, cantos), também são dotados de significado simbólico, como o número três que domina toda a Divina Comédia. Neste sentido, Crespo nos explica:

> Y el asunto tiene importancia (...) porque cada una de las cantigas tiene 33 cantos, dado que el I del Infierno ha de ser considerado como prólogo del poema. Ahora bien, la suma de este canto con los de sus tres partes, es decir 1+ 33 + 33+33+33: 100, da un número perfecto, que es a su vez el resultado de multiplicar por sí mismo el número 10, considerado también perfecto (1985:109).

Mas além deste caso que se restringe a um campo bem específico, cabe lembrar que o poema é antes de tudo uma "composição" "irrepetível" que nasce para ser recitado (Ruiz Casanova, 2011a: 81) e nesta mesma linha o crítico italiano Croce já sustentava a idea de que a "la poesia è una voce interiore, a cui nessuna voce umana è pari: è un, cantar che nell'anima si sente (2002a: 219). De fato, para o crítico literário italiano, o próprio ato de declamar uma poesia já não é mais a mesma poesia, como tinha sido concebida pelo seu autor.

Voltando ao ensaio –que sintetiza seu *ideal* de tradução poética–, em primeiro lugar manifesta que o importante papel que joga a tradução literária no âmbito cultural do país, já que possibilita a comunicação entre diferentes literaturas. O poeta reclama por uma sistematização através de estudos que se ocupam da história da literatura, com a finalidade de incorporar as obras traduzidas como parte integrante da literatura de chegada. Da mesma forma, o poeta-tradutor considera suas obras traduzidas como parte de sua própria obra. Para defender esta idea, cita ao que Garcilaso de la Vega já dizia no século XVI ao seu amigo Boscán "es tan dificultoso traducir bien un libro como hacerlo de nuevo" (1995: 46).

Esta consideração explicada por Croce e aduzida por Crespo neste mesmo ensaio: "La traduzione che si dice buona, è un'aprossimazione, che ha valore originale d'opera d'arte e può stare da sé" (2002b: 13). Para considerar a tradução como uma obra de arte e –convém esclarecer este ponto– e por extensão sua incorporação à literatura de chegada, é necessário distinguir, por um lado, as traduções governadas pelo mundo editorial que "obligan a que una traducción salga de prisa y así salen traducciones de no mucha calidad" e, por outro, aquelas que são realizadas por "placer o por gustos estéticos"[9].

À luz desta afirmação, Crespo não concebe como simples paráfrase ou adaptação do texto original, senão que alude o processo de tradução como *trasunto* que vem do termo latim "transumere", ou seja, como "figura o representación que imita con propiedad una cosa" (1995:48).

Esta proposta de Crespo (e fazemos uma parêntese) não sempre foi aceita sem preconceitos pelos estudiosos de literatura. De fato, a partir destas considerações, instaura-se a polémica contra o texto espanhol de repercussão no século XX: *Miseria y Esplendor* (1937) de José Ortega y Gasset que faz uma diferenciação hierárquica entre o original e a versão traduzida. Em sua obra Ortega insiste que "la traducción no es un doble del texto original; no es, no debe querer ser la obra misma con léxico distinto" e de que não deve ser atribuída a tradução o mesmo gênero do original. E qualifica a tradução atribuída poética como um "aparato", "un artificio técnico" que aproxima o leitor do original sem "pretender jamás repetirla o sustituirla" (1980: 120).

A incorporação da literatura traduzida à literatura de chegada, e especialmente da poesia, ainda hoje é motivo de discussão entre os críticos literários. Mas como já

9 Entrevista publicada no jornal *Vanguardia*, terça-feira, 18 de julho de 1989, p. 51.

dizia Octavio Paz em seu célebre ensaio: "Ningún texto es enteramente original porque el lenguaje mismo, en su esencia, es ya una traducción: primero, del mundo no-verbal y, después, porque cada signo y cada frase es la traducción de otro signo y de otra fase" (1990: 13).

Ao final da lição, Crespo se apoia no texto *Páginas íntimas de auto-interpretação* (1966) de Fernando Pessoa, cuja temática gira em volta a sua classificação dos quatro graus de poesia lírica a fim de indicar os atributos ideais "casi imposibles de reunir" de sua imagem de tradutor literário. Recapitulamos aqui a classificação de Pessoa:

No primeiro grau, o poeta "é de temperamento intenso e emotivo (...) em geral monocórdio". Trata-se ou de "um poeta do amor", "um poeta da saudade", ou "um poeta da tristeza". No segundo grau, o poeta será "mais intelectual ou imaginativo", e "os seus poemas abrangerão assuntos diversos, unificando-os todavia o temperamento e o estilo." No terceiro grau, o poeta "ainda mais intelectual começa a despersonalizar-se (...) a sentir estados de alma que realmente não tem, simplesmente porque os compreende." Esta é a "antecâmara da poesia dramática, na sua essência íntima".

O quarto grau "da poesia lírica é aquele, muito mais raro, em que o poeta, mais intelectual ainda mas igualmente imaginativo, entra em plena despersonalização. Não só sente, mas vive, os estados de alma que não tem diretamente."

Este grau de despersonalização, –ao qual Pessoa se refere–, é a chave para entender a imagem do *tradutor* que Crespo nos apresenta. De fato, o tradutor perde sua identidade, e em estado de plena consciência, como um ator teatral que para vestir a pele de sua personagem (neste caso do autor da obra) se dedica a construir e se documentar sobre a "figura" do autor nos mínimos detalhes, para que sua tradução resulte pulsante na literatura de chegada, abarcando a experiência vital e espiritual de seus autores.

Considerações finais

Quando João Cabral de Melo Neto sugere ao poeta espanhol Ángel Crespo a possibilidade de fazer uma revista através dos auspícios da Embaixada Brasileira, não imagina que este projeto cultural inovador seria realizado com tanto esmero por parte de um jovem poeta que dava seus primeiros passos na literatura brasileira.

O encontro de João Cabral de Melo Neto com o poeta espanhol Ángel Crespo representa um das alianças literárias hispano-brasileiras mais profícuas na história da recepção de poesia brasileira no estrangeiro. Através do objetivo de fortalecer os laços culturais de ambos países, Crespo versa em suas traduções de poesia brasileira, e, especialmente, em seu trabalho como diretor da *Revista de cultura brasileira,* o projeto pessoal de um poeta engajado cuja atividade de tradução se converte numa plataforma viva na defesa de seus ideais.

Este trabalho longe de ser exaustivo, serve como uma introdução à figura do poeta-tradutor Ángel Crespo e sua relação com as letras brasileiras, e traz à luz este laço profundo e duradouro que une o poeta espanhol à poesia brasileira. Cremos importante a realização de mais estudos que abarquem os componentes que participaram na construção desta afinidade que leva o poeta Ángel Crespo a dedicar mais de três décadas à atividade de tradução e divulgação das letras brasileiras em solo espanhol.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aguilar, Gonzalo Moisés. 2003. *Poesía concreta brasileña: Las vanguardias en la encrucijada modernista*. Rosario, Argentina: Beatriz Viterbo Editora.

Crespo, Ángel. 1966. *Antología breve del parnasianismo brasileño. Revista de cultura brasileña,* nº 17. Madrid, p. 120-121.

Crespo, Ángel. 1973. *Antología de poetas brasileños. Desde el Romanticismo hasta la Generación del cuarenta y cinco*. Barcelona: Seix Barral.

Crespo, Ángel. 1989. *Autopercepción intelectual de un proceso histórico: mis caminos convergentes*. In: *Anthropos: boletín de información y documentación*, nº 97, p.1-34.

Crespo, Ángel. 2007. *La literatura es un camino que no se elige*. In: *El poeta y su invención: escritos sobre poesía y arte.* Barcelona: Círculo de Lectores - Galaxia Gutenberg.

Crespo, Ángel.; Gómez Bedate, Pilar. 1964. *Número extraordinario sobre la poesía de vanguardia*. In: *Revista de la cultura brasileña*, nº11. Madrid.

Crespo, Ángel.1985. *Dante*.1ª ed. Barcelona: Barcanova.

Crespo, Ángel.1995. *Un ideal de traducción poética*. In: *Lliçons inaugurals de traducció I interpretació a la Universitat Pompeu Fabra*. Barcelona: Universitat Pompeu Fabra, p. 43-51.

Croce, Benedetto. 2002a. *Indivisibilità dell'espressione in modi o gradi e critica della retorica*. In: Nergaard, S. *La teoria della traduzione nella storia.* Milano: Strumenti Bompiani, p. 207-213.

Croce, B. 2002b. *L'intraducibilità della rievocazione*. In Nergaard, S. *La teoria della traduzione nella storia. Milano*: Strumenti Bompiani, p. 215-220.

Merquior, José Guilherme. 1965. *Razão do poema: ensaios de crítica e de estética*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, p. 89-95.

Nonato da Silva, Paulo.1962. *Esta revista*. In: *Revista de Cultura brasileña*. nº 2. Madrid, p. 5-6.

Ortega y Gasset, José. 1980. *Miseria y esplendor de la traducción*. Granada: Universidad de Granada.

Paz, Octavio. 1990. *Traducción: Literatura y literalidad*. 3ª ed. Barcelona: Tusquets.

Pessoa, Fernando. 1957. *Poemas de Alberto Caeiro*. Selección, versión prólogo y notas de Ángel Crespo. Madrid: Adonais.

Pessoa, Fernando. 1966. *Páginas íntimas de auto-interpretação*. Disponível em *Arquivo pessoa*. Acesso em 10 jan. 2015.

Ruiz Casanova, Francisco. 2011a. *La poesía y la traducción*. *Dos cuestiones de literatura comparada traducción y poesía*. *Exilio y traducción*. Madrid: Ediciones Cátedra, p. 75-92.

Ruiz Casanova, Francisco. 2011b. *Traductores-poetas o poetas-traductores. In: Dos cuestiones de literatura comparada traducción y poesía. Exilio y traducción*. Madrid: Ediciones Cátedra, p. 93-117.

Villar, Arturo del. 1974. *Acercamiento a la poesía experimental española*. In: *Estafeta literaria, nº 553.* Madrid: Editora Nacional, p.4-8.

Anexo - **Seleção de poesias traduzidas por Crespo para a *Revista de cultura brasileña***

Manuel Bandeira

Neologismo

Beso poco, hablo todavía menos.
pero invento palabras
que traducen la ternura más honda
y más cotidiana
he inventado, por ejemplo, el verbo teadorar
intransitivo:
Teadoro, Teodora

Belén del Pará

¡Bembelelén!
¡Viva Belén!

Belén del Pará puerto construido en la ecuatorial
Belleza eterna del paisaje

¡Bembelelén
Viva Belén!

Ciudad pomar
(Obligó a la policía a definir otro tipo de
delincuente:
El apedreador de mangos)

¡Bembelelén!
Viva Belén!

Belén del Pará donde las avenidas se llaman
Carreteras:
Carreteras de San Jerónimo
Carretera de Nazaré

Donde la banal avenida del Mariscal Deodoro
da Fonseca
de todas las ciudades del Brasil
Se llama líricamente
Brasileñamente
Carretera del generalísimo Deodoro

¡Bembelelén
Viva Belén!

Norteña sabrosa
Yo te quiero bien.

Tierra de la castaña
Tierra del gaucho
Tierra del biribá, bacurí, zapote
Tierra de habla llena de nombres indígenas
Que uno no sabe si son de fruta árbol o ave de
bonito plumaje

Norteña sabrosa
Yo te quiero bien

Me obligarás a sentir nuevas nostalgias
Nunca más me olvidaré de tu Largo da Sé
Con la fe maciza de tus maravillosas iglesias
barrocas

Y la ringuera tan arrodillada de casitas
coloniales tan graciosas

Nunca me olvidaré de las velas encarnadas
Verdes
Azules
De la dársena de Ver-o-Peso
Nunca más
Y ha sido para consolarme más tarde
Para lo que he inventado esta canción

¡Bembelelén!
Viva Belén!

Norteña sabrosa
Yo te quiero bien.

Jorge de Lima

Esa negra Fuló

Pues sucedió que llegó
(hace mucho, mucho tiempo)
con los negros de mi abuelo
una negra muy bonita
llamada negra Fuló

¡Esa negra Fuló!
¡esa negra Fuló!

¡Fuló! Fuló!
(Era la voz de su Ama).
-¡ Ponle la colcha a mi cama,
ven a peinarme el cabello,
ven y ayúdame a quitarme
la ropa, negra Fuló!

¡Esa negra Fuló!

Esa negrita Fuló
se quedó para doncella,
para cuidar de su ama
y la ropa del señor.

¡Esa negra Fuló!
¡Esa negra Fuló!

¡Fuló! ¡Fuló!
(Era la voz de su Ama).
-Ven a ayudarme, Fuló.
Ven a abanicarme el cuerpo,
que estoy sudando el cuerpo,
que estoy sudando, Fuló.
ven, ráscame los picores,
ven a quitarme las liendres,
ven a mecerme en la red,

ven y cuéntame una historia,
que tengo, sueño, Fuló.

¡Esa negra Fuló!

"Era un día de princesa
que vivía en un castillo
y era dueña de un vestido
con pececitos de mar.
entró en la pata de un pato,
salió en la pierna de un pollo.
El señor Rey me ha mandado
que te cuente cinco más".

¡Esa negra Fuló!
¡esa negra Fuló!

¿Fuló? ¿Fuló?
Anda y llévate a la cama
a los pequeños, Fuló.
"Mi madre me peinó,
mi madrasta me interró,
por los higos de la higuera
que el sabía se comió".

¡Esa negra Fuló!
¡esa negra Fuló!

¿Fuló? ¿Fuló?
(Era la voz de su Ama
la que llamaba a Fuló)
¿Qué es del frasco de perfume
que tu Señor me mandó?
¡eres tú quien lo ha robado!
¡Fuiste tú quién lo robó!

El Señor se fue a la negra,
a azotar al malhechor.
Ella se quitó la ropa,
el Señor se quitó la ropa,
el Señor dijo: ¡Fuló!
(Se le oscureció la vista
más que la negra Fuló.)

¡Esa negra Fuló!
¡Esa negra Fuló!

¿Fuló? ¿Fuló?
¿Qué es del pañuelo de encaje
de mi cinturón, del broche,
de mi rosario de oro
que tu Señor me mandó?
¡Eres tú quien lo ha robado!
¡Fuiste tú quien lo robó!

¡Esa negra Fuló!
¡Esa negra Fuló!

El señor se fue azotar,
solo, a la negra Fuló.
Ella se quitó las sayas
y la blusa se quitó;
de dentro salió desnuda
aquella negra Fuló.

¡Esa negra Fuló!
¡Esa negra Fuló!

¿Fuló? ¿Fuló?
¿Qué ha sido de tu Señor
que Nuestro Señor me dio?
¿Eres tú quien me lo ha robado,
eres tú, negra Fuló?

¡Esa negra Fuló!

Mario Quintana

Objetos perdidos

Los paraguas perdidos…? A dónde van a parar
los paraguas perdidos? ¿Y los botones que se
descosieron? ¿Y las carpetas de guardar papeles,
los estuches de gafas, las maletas olvidadas en
las estaciones, las dentaduras postizas, los
paquetes de las compras, los pañuelos con
pequeños ahorros, a dónde van a parar todos
estos objetos heteróclitos y tristes? ¿No lo
sabes? Van a parar a los anillos de Saturno, son
ellos los que forman, eternamente girando, los
extraños anillos de este planeta misterioso y
amigo

Carlos Drummond de Andrade

Poema de sietes faces

Cuando nací, un ángel rebelde
de esos que viven en la sombra
dijo: Ve, Carlos, a ser un gauche por la vida

Las cosas espían a los hombres
Que corren detrás de las mujeres.
Si la tarde tal vez fuese azul,
No existirían tantos deseos.

El tranvía pasa lleno de piernas:
piernas blancas piernas amarillas.

Para qué tanta pierna, Dios mío, pregunta el
corazón.
Pero mis ojos
no preguntan nada.

El hombre detrás del bigote
En serio, sencillo y fuerte.
Apenas si habla.
Tiene pocos, raros amigos
El hombre tras las gafas y el bigote

Dios mío, por qué me abandonaste
Si sabían que yo no era Dios
Si sabías que yo era débil

De volta ao futuro da língua portuguesa.
Atas do V SIMELP - Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa
Simpósio 28 - Desafios e estratégias tradutórias para o século XXI e a tradução aplicada ao ensino de PLE, 3695-3706
ISBN 978-88-8305-127-2
DOI 10.1285/i9788883051272p3695
http://siba-ese.unisalento.it, © 2017 Università del Salento

PROBLEMÁTICAS TRADUTÓRIAS E ADEQUAÇÃO SOCIOLINGUÍSTICA: A TRADUÇÃO ITALIANA DE ESTIVE EM LISBOA E LEMBREI DE VOCÊ *DE LUIZ RUFFATO*

Gian Luigi DE ROSA

RESUMO
Quando se fala de tradução de textos literários, normalmente estamos acostumados a considerar este tipo de tradução em termos de transposição de uma (variedade de) língua standard para uma outra (variedade de) língua standard. Nesta comunicação, pretende-se analisar a tradução italiana de Estive em Lisboa e lembrei de você (2009) desde a perspectiva sociolinguística, para dar conta da variação linguística do PB e da tradução do significado social associado aos elementos (formas, palavras, construções, etc.) que a variedade literária usada por Luiz Ruffato veicula.

PALAVRAS-CHAVE: Luiz Ruffato; tradução; variação linguística; sociolinguística da tradução.

1. Introdução

Quando se pensa na tradução normalmente se considera o processo tradutório em termos de transposição de uma (variedade de) língua *standard* para outra (variedade de) língua *standard* e a maioria dos problemas, que os *Translation Studies* consideram, pressupõe essa situação de *default*.

Querendo analisar a tradução desde a perspectiva sociolinguística, o problema central é o dos textos marcados sociolinguisticamente pela presença de mais variedades de língua(s), que, por definição, são portadoras de significados sociais e, portanto, da tradução do significado social associado aos elementos (formas, palavras, etc.) de uma (variedade de) língua que o veiculam.

A nossa análise tentará focalizar essas problemáticas tradutórias em *Sono stato a Lisbona e ho pensato a te*[10], tradução italiana de *De Estive em Lisboa e lembrei de*

10 Luiz Ruffato, *Sono stato a Lisbona e ho pensato a te*, Roma, La Nuova Frontiera, 2011.

você[11] de Luiz Ruffato, evidenciando as diferentes estratégias tradutórias, relativas à marcação sociolinguística, atuadas nas duas versões

2. O relato testemunhal em *Estive em Lisboa e lembrei de você*

Em *Estive em Lisboa e lembrei de você* conta-se a história de Sérgio de Souza Sampaio que, em um momento em que sua vida parece se estancar e não consegue achar uma saída (depois de ter sido obrigado a se casar, descobre que a mulher, Noemi, tem problemas mentais; perde a custódia do filho e, para completar o quadro, fica desempregado), descobre, durante a noitada em um bar, que talvez exista uma solução para os seus problemas. Entrevê e escolhe a solução, ou melhor, está obrigado a escolhê-la devido às circunstâncias e ao desencadeamento dos fatos; assim, encontra-se dando o passo mais importante da sua vida: deixar Cataguazes, a sua cidadezinha natal no interior de Minas Gerais, para tentar a sorte em Portugal. No entanto, também a escolha do lugar e a própria viagem são fruto de coincidências e arranjos; são os amigos, no bar, que reelaboram a sua vontade de ir para o exterior, contida em uma resposta impulsiva que se torna o ponto de não-retorno.

O romance se abre com um depoimento, um texto-documento fundamental para a compreensão do romance, cuja estrutura recalca propositalmente a exposição de uma experiência contada em primeira pessoa a um cronista que registra fielmente o narrado e o traduz em escrita ficcional. Basicamente, Luiz Ruffato escreve um romance, apresentando-o como uma história real. O narrado apoia-se em um depoimento de vida vivida, na reprodução do relato de quem deveria ser o protagonista daqueles eventos, registrando lugares, datas dos encontros e dados do cartório do personagem (Sérgio de Souza Sampaio, nascido em Cataguazes, Minas Gerais, Brasil, no dia 7 de agosto de 1969).

Trata-se, claramente, de uma estratégia discursiva (mesmo se dona Rosa, a proprietária do Solar dos Galegos, em Lisboa, jura ter visto Luiz Ruffato conversando com Serginho) com a qual e por meio da qual legitima, por um lado, um instrumento estilístico utilizado para poder expressar os conteúdos um tanto incômodos dos quais Ruffato nos fala, e comprovar, por outro lado, a proximidade da narrativa com o vivido, estabelecendo com o leitor um verdadeiro e próprio pacto de verossimilhança,

11 Luiz Ruffato, *Estive em Lisboa e lembrei de você*, São Paulo, Companhia das Letras, 2009.

realizando uma estratégia de criação mimética, que encontra nas vicissitudes de Serginho sua glândula vital.

A viagem de Serginho, no relato de Ruffato, se torna a história da sua clandestinidade, do seu modo de exílio que se encarna nas palavras e que, a partir delas, evolui através do relato do estranhamento do clandestino, do emigrante, do estrangeiro, daquele que é considerado extracomunitário, do outro, que se transforma na testemunha/narrador do lento – porém gradual – processo de involução que toca de perto a sociedade portuguesa e, como reflexo, a europeia.

A mesma ideia do exílio toma forma na lembrança, em uma memória reversível, que se materializa a partir de um título no qual se inscreve a esperança de um sucessivo reencontro com um destinatário fantasmagórico que, ao nosso ver, poderia ser o mesmo personagem e a sua vida anterior à viagem. Uma mensagem escrita em um cartão postal, numa lembrancinha turística, que podemos considerar como um tipo de autorização para poder partir, de adeus até quem sabe quando, uma efusão de saudades que desde Lisboa se espalha sobre o Atlântico até chegar ao Brasil. Por honra da verdade, o título *Estive em Lisboa e lembrei de você*, frase típica que podemos encontrar num cartão postal e numa lembrancinha turística, evidencia de forma mais marcante a possibilidade de uma dupla leitura, mesmo que seja sempre o sentimento de saudade o eixo central da comunicação. Uma saudade que nasce de diversos fatores, mas, principalmente, pelo estranhamento causado ao perceber que Lisboa não tem os requisitos do lugar imaginado onde poder achar dignidade como homem e como pai, adquirindo por meio do trabalho o direito à paternidade.

A tudo isto vai somar-se um obstáculo que Sérgio não tinha levado em conta de jeito nenhum: o idioma. De fato, quando ele chega a Lisboa, aquilo que ele pensava ser um apoio fundamental, além de servir para agilizar a sua permanência em Portugal, o português, como língua comum, revela-se, no entanto, uma barreira quase intransponível para tudo o que se refere às relações entre ex-colonizado e ex-colonizador.

A ideia de falar a mesma língua é uma miragem que se dissipa palavra após palavra. Pelas interações, pelos diálogos se compreende que os mal-entendidos entre os interlocutores da suposta e ilusória comunidade linguística dos "lusófonos": portugueses, brasileiros, angolanos, são-tomenses, cabo-verdianos, etc., não são apenas devidos exclusivamente a diferenças lexicais. De fato, os maiores problemas para a interação comunicativa entre os falantes das diversas variedades geográficas do

português derivam mais dos usos discursivo-argumentativos (plano semântico e pragmático-linguístico) do que das diferenças estruturais dos enunciados, as quais revelam as caraterísticas policêntricas do português, que como o inglês, tem mais variantes oficiais (por enquanto o português europeu, PE, e o brasileiro, PB, mas estão em formação também as variedades africanas de Moçambique e de Angola).

Ruffato coloca, claramente, em evidência a distância que existe entre as duas variedades geográficas reconhecidas oficialmente do português (PE e PB), dando ênfase, na sua escrita, aos diferentes usos das variantes lexicais que no romance se expressam conforme o ambiente onde se encontram os interlocutores e segundo o contexto narrativo.

3. A escrita de Ruffato e o repertório linguístico dos brasileiros

No processo de reconstrução da fala espontânea na representação ficcional, muitos escritores brasileiros contemporâneos, entre eles Luiz Ruffato, registram e reproduzem nitidamente a situação diglóssica em que se encontra o país, com uma distância sempre maior entre a norma-padrão e as variedades cultas urbanas:

> No caso do Brasil, temos uma situação de diglossia bastante peculiar. Embora não tenhamos duas "línguas" diferentes, como no caso do Paraguai, existe uma distribuição bastante desigual dos usos atribuídos às variedades mais padronizadas e dos atribuídos às variedades menos padronizadas ou francamente não-padrão. As pessoas que têm acesso à norma-padrão – inegavelmente conservadora e inspirada na língua de Portugal – têm como língua materna uma variedade lingüística que apresenta sempre e inevitavelmente pontos de atrito com essa norma-padrão (Bagno 2005: 163).

Esses pontos de atrito são claramente visíveis também em modalidades escritas não monitoradas da língua, evidenciando uma situação de *continuum* fala/escrita, no eixo diamésico, assim como sublinha Berruto, quando afirma que também "lo scritto tipico tende ad accogliere come normali tratti sinora peculiari del parlato" (Berruto 1987: 55). De uma certa forma, é de diglossia que fala também Tarallo, quando diz que o fato de a gramática normativa brasileira ter sido ditada pela tradição portuguesa tornou "o vácuo entre língua oral e escrita muito mais profundo no Brasil do que em Portugal" (Tarallo 1993: 70).

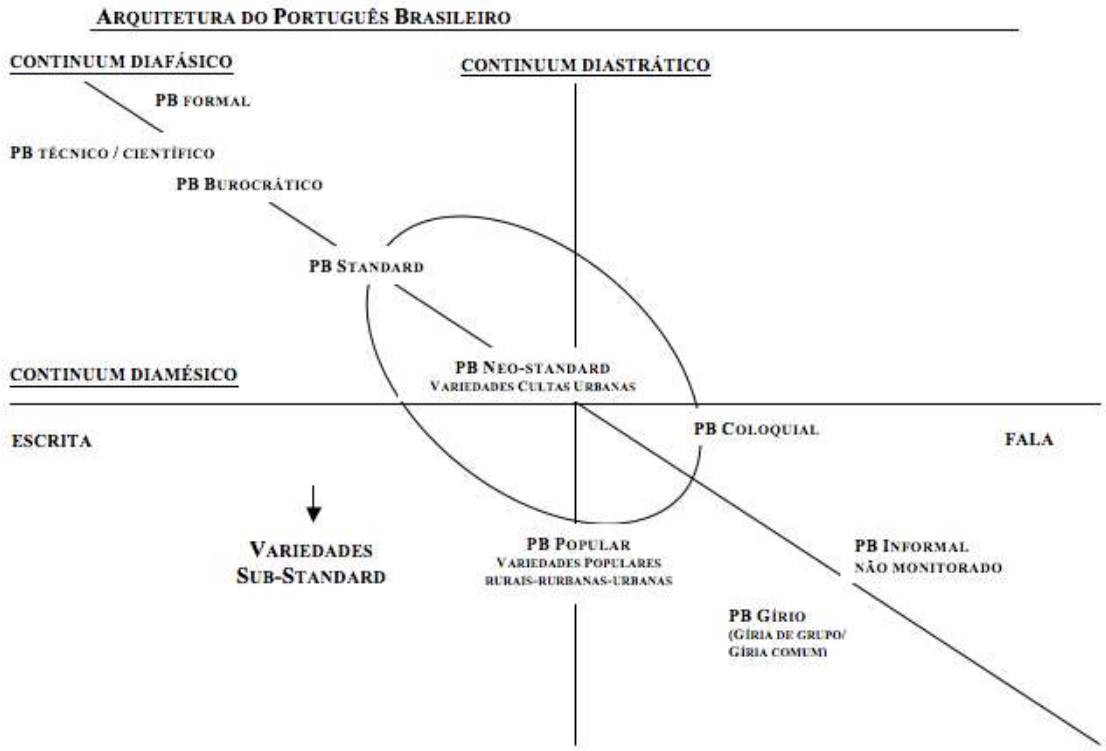


Gráfico 1

Todavia, superando essa rígida dicotomia escrita/fala e aplicando o modelo de arquitetura da língua italiana de Berruto e adaptando-o ao diassistema do PB, poder-se-á determinar que as variedades cultas urbanas brasileiras, pela maior permeabilidade e proximidade com as variedades substandard devem ser colocadas, nos eixos diafásico e diastrático, numa posição mais em baixo à da norma-padrão, enquanto, no eixo diamésico, registra-se um alargamento do seu raio de ação e um deslocamento da sua posição em direção do polo da fala, e isso se reflete claramente também na escrita literária.

De uma certa forma, o que emerge do gráfico 1 é o fato de que a norma-padrão, cujo número de usuários entre os brasileiros é muito limitado, resulta marcada do ponto de vista diamésico e diastrático, enquanto o neostandard, posto no centro do gráfico, resulta sensível à diferenciação diatópica e, portanto, corresponde fundamentalmente – no emprego concreto dos locutores – às variedades cultas urbanas. De fato, as duas definições podem ser consideradas – sob um certo ponto de vista – intercambiáveis, sendo a primeira, neostandard, uma etiqueta que sublinha mais os aspetos unitários, ligados principalmente ao plano morfossintático, que constituem a base comum dos empregos do PB entre os locutores residentes em áreas urbanas com um grau de

escolarização alto; enquanto que com a segunda definição, variedades cultas urbanas, se quer evidenciar os aspectos diferenciadores ligados à variação geográfica, perceptível no plano fonético (traços suprassegmentais como sotaque e entonação) e lexical.

A tal propósito, podemos considerar que a escrita literária contemporânea – registrando e representando diversas situações comunicativas e interacionais em que os locutores podem utilizar as diferentes gamas do repertório linguístico de que dispõem e não apenas as variedades cultas urbanas, e no processo de aproximação, através da representação escrita, da fala espontânea –, pode utilizar até traços e variedades gírias (principalmente gíria comum), portanto substandard[12], com o objetivo de tornar os diálogos literários mais atuais, verossimilhantes e reconhecíveis como reprodução da fala espontânea.

Contudo, se, pelo que concerne à fala espontânea, as variações ligadas ao contexto social, à situação comunicativa, à área geográfica e ao meio/canal de difusão têm importância e valor análogo, pelo que se refere à língua literária é preciso evidenciar a importância do parâmetro diamésico, tratando-se de uma variedade escrita que na interpretação do leitor reproduz traços da fala oral e espontânea.

Quanto ao emprego de traços não-standard em *Estive em Lisboa e lembrei de você*, podemos dizer que já a partir do título encontramos uma escolha nesse sentido com o apagamento do clítico <me> do verbo pseudo-reflexivo "lembrar-se": *Estive em Lisboa e (me) lembrei de você*[13]. O apagamento do clítico pode se realizar em verbos pseudo-reflexivos como: "esquecer-se", "lembrar-se", "casar-se", "adormecer-se", que, em caso de apagamento, podem admitir também uma construção transitiva. Essa é uma tendência marcada do ponto de vista diatópico (principalmente na região de Minas Gerais), "mas também em diafasias mais coloquiais e em diastratias mais baixas, mas que está em expansão por toda parte e, com intensidades diversas, em todas as diafasias

12 Por variedade substandard e traços substandard entendemos: "le varietà, o i singoli elementi linguistici, che in un modello delle varietà pluridimensionale orientato stanno al di sotto dello standard, vale a dire verso l'estremo inferiore di ogni asse di variazione" (Berruto, 1993: 85).

13 Quanto aos verbos pseudo-reflexivo podemos afirmar que "essa classificação abrange uma série de tipos de verbos que designam processo, movimento ou ação, mas, sem idéia de direção reflexa, não indicam que seja o sujeito o verdadeiro agente da ação ou movimento, indicando apenas que o sujeito é afetado pela ação que não sai do seu âmbito, como nos ergativos / inacusativos" in Regina Lúcia Bittencourt, "Apagamento de pronomes clíticos de forma reflexiva", in T. Lobo & K. Oliveira (orgs.), *África à vista: dez estudos sobre o português escrito por africanos no Brasil do século XIX* [online], Salvador, EDUFBA, 2009, p. 154.

e diastratias"[14]. Todavia, essa escolha estilística resulta apagada na edição portuguesa do romance de Luiz Ruffato, onde se propõe uma "tradução" (padronização) do título para o português europeu substituindo o a forma pronominal "você" com o pronome alocutivo "tu" e não apagando o clítico "me": *Estive em Lisboa e lembrei-me de ti*.[15]

Neste sentido, a escolha de Ruffato é daquelas que deixam uma marca. O seu processo criativo e estilístico focaliza-se principalmente no plano expressivo, assim como ocorre nas suas obras anteriores, para depois se harmonizar a nível do conteúdo. Os dois níveis encontram-se envolvidos em um mecanismo complexo de inter-relações devido ao qual eles não podem ser definidos a não ser segundo à própria interdependência. A partir disso, podemos identificar a dominante textual no plano de expressão, no qual justamente o tecido dos elementos intratextuais, intertextuais e extratextuais garantem a coesão do texto.

A sua escrita quer dar-nos a impressão de reproduzir os traços da oralidade na fala dos seus personagens, no nosso caso, de Serginho, cuja fala revela uma conotação geográfica - que o autor chama de *mineirês* (variante diatópica do PB falado no estado de Minas Gerais) -, e apresenta também uma forte marcação situacional. Mas, o interessante é que Ruffato utiliza formas de tratamento não standard do PB ao longo de quase todo o romance, porque faz a escolha de apresentar-nos a narração como relato testemunhal e, portanto, ele não pode transcender as caraterísticas linguísticas do falante, caraterísticas que devem refletir, dentro do possível, as formas peculiares da comunidade linguística do interior mineiro, à qual Serginho pertence.

Pelo que concerne a tradução, é notório que ela não pode transpor as diferenças diatópicas, quando ela traduz no texto-alvo as nuances culturais que cada variedade de língua transmite. Além disso, considerando que a neutralização de tais caraterísticas é uma prática que normalmente se atua na maioria dos processos tradutórios – de maneira mais ou menos marcada conforme o gênero textual –, pode-se compreender facilmente que não é possível achar soluções equivalentes nas variedades geográficas da língua-alvo, porque o resultado seria uma variedade literária naturalizada que tornaria totalmente opacas a língua e a cultura fonte.

Do ponto de vista tradutório, na edição italiana tentou-se elaborar uma tradução adequada do ponto de vista sociolinguístico pelo que concerne a fala em situação,

14 Tommaso Raso & Heloisa Pereira Vale, "A erosão linguística em italianos cultos em contato prolongado com o português do Brasil: os clíticos e alguns efeitos na estrutura do enunciado", *Revista de Italianística*, XVIII, I, 2009, p. 81.
15 Luiz Ruffato, *Estive en Lisboa e lembrei-me de ti*, Quetzal, Lisboa, 2010.

utilizando as estratégias tradutórias indicadas por Berruto (2010), transferindo para o plano do eixo da dimensão diafásica os traços marcados no plano da dimensão diastrática e diatópica e manter uma oposição de variação entre o elemento marcado e o resto do texto.

> [S]i può (bi) rendere un elemento marcato nella lingua di partenza per una certa dimensione di variazione con un elemento marcato nella lingua d'arrivo per un'altra dimensione di variazione, o, (bii) rendere un elemento marcato a un certo livello di analisi con un elemento marcato per un altro livello di analisi, o ancora, (biii), rendere l'elemento marcato nella forma neutra standard e tradurre in altro punto contiguo del testo un elemento non marcato nella lingua di partenza con un elemento marcato nella lingua d'arrivo; con eventuale somma o combinazione di (bi), (bii) e (biii): resa di un elemento di un certo livello di analisi marcato per una dimensione mediante un elemento di un altro livello di analisi marcato per un'altra dimensione di variazione e/o in un altro punto del testo. (Berruto, 2010: 902).

Comparando dois trechos extraídos do original e da sua edição italiana podemos tentar evidenciar como se tentou alcançar uma tradução adequada, com todos os limites que isso comporta. Todavia, é preciso sublinhar que esse processo resultou bastante complicado pelo fato que, no romance, a narração se entrelaça continuamente com os diálogos e se confunde com eles durante todo o texto, assim como o emprego de aspas, negrito e itálico revela.

> *Estive em Lisboa e lembrei de você*
>
> Os Carvalhos, entretanto, demoraram uns seis meses pra admitir que a Noemi tinha a *ideia fraca*, antes preferindo me acusar de querer denegrir o nome deles, de descuidar dos deveres varonis, de tratar mal ela, eu!, (...) "Ô porqueira de gente você se meteu!", enfim, um frege que, não fosse a Noemi ser pega pelada em frente à Prefeitura, em plena tarde de sol quente, e aquilo tresandava em tragédia. Internaram ela numa *clínica de repouso* em Leopoldina, apossaram do Pierre pra criar (mudaram pra Granjaria, poupando da bisbilhotice dos vizinhos) e demandaram contra mim um processo por *maus-tratos*, *negligência* e *abandono de incapaz* — sendo *incapaz* a Noemi, e *testemunhas* os velhinhos da Stela —, mais as pensões de praxe. (pp. 24-25)

> *Sono stato a Lisbona e ho pensato a te*
>
> I Carvalho, nel frattempo, ci misero sei mesi per ammettere che a Noemi mancava qualche rotella, prima, invece, avevano preferito accusare me di voler gettare del fango sul nome della loro famiglia, di non provvedere ai

> doveri coniugali, di trattarla male, io!, (...) "Con che razza di gente ti sei andato a mettere!", insomma, un casino che, non fosse stato per Noemi che s'era fatta beccare nuda davanti al Comune, sotto il sole torrido del pomeriggio, ci sarebbe scappata la tragedia. La internarono in una clinica a Leopoldina, si presero Pierre per allevarlo (si trasferirono a Granjaria, risparmiandosi i pettegolezzi del vicinato) e mi denunciarono per maltrattamenti, negligenza e abbandono di incapace – essendo Noemi incapace e chiamando come testimoni i vecchietti di Stela –, oltre a chiedermi, come è di norma, l'assegno di mantenimento. (pp. 23-24)

Para dar uma ideia da tentativa de tradução adequada nesse breve trecho podemos analisar a tradução da exclamativa elíptica: "Ô porqueira de gente você se meteu!". A marcação dessa frase pode ser tranquilamente colocado no eixo da dimensão de variação sócio-situacional (eixos diastrático e diafásico) e, portanto, a primeira tentativa foi a de adequar a tradução ao eixo diafásico (a falta de uma variedade popular "panitaliana" é um sério problema tradutório e, na maioria da vezes, produz uma elevação de registro linguístico nos textos traduzidos). Como não se conseguiu uma estrutura sintática marcada equivalente, a marcação foi deslocada para o léxico, utilizando palavras que podemos colocar num repertório não standard. Isto é, não podendo manter a marcação no plano morfossintático se deslocou a marcação para o plano lexical.

Para terminar nossa reflexão, não podíamos esquecer a presença no romance de variantes lexicais portuguesas e brasileiras que na tradução não podiam não ser sacrificadas. De fato, quanto à polifonia lusofônica, a tradução teve como única possibilidade (quando não neutralizou esses traços), a de manter apenas a transcrição original dos *realia* geográficos e culturais e daqueles poucos diálogos em que comparecia o crioulo guineense.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bagno, Marcos (2005). *Português ou Brasileiro?*, São Paulo: Parábola.

Berruto, Gaetano (1987). *Sociolinguistica dell'italiano contemporaneo.* Roma: La Nuova Italia Scientifica.

Berruto Gaetano (1988). "Di qualche problema sociolinguistico della traduzione", *Annali della Facoltà di Lettere dell'Università di Cagliari* [n.ro speciale: Studi in memoria di A. Sanna], 8, 45: 345-365.

Berruto, Gaetano (1993). "Varietà diamesiche, diastratiche, diafasiche". Em Alberto A. Sobrero (ed.), *Introduzione all'italiano contemporaneo*, 37-92.

Berruto Gaetano (1995). *Fondamenti di sociolinguistica*, Editori Laterza, Roma-Bari.

Berruto Gaetano (2006). "Varietà diamesiche, diastratiche, diafasiche", in Sobrero A.A., a cura di, *Introduzione all'italiano contemporaneo. La variazione e gli usi*, Editori Laterza, Roma-Bari.

Berruto Gaetano (2010). "Trasporre l'intraducibile: il sociolinguista e la traduzione", in Sertoli G., Vaglio Marengo C. e Lombardi C., a cura di, Comparatistica e intertestualità. Studi in onore di Franco Marenco, Tomo II, Edizioni dell'Orso, Alessandria.

Bittencourt, Regina Lúcia (2009). "Apagamento de pronomes clíticos de forma reflexiva", in T. Lobo & K. Oliveira (orgs.), *África à vista: dez estudos sobre o português escrito por africanos no Brasil do século XIX* [online], Salvador, EDUFBA, 2009.

Bombi R. (2000) "Problemi generali della traduzione di testi plurilingui: il caso del Pygmalion di George Bernard Shaw", in Orioles V., a cura di, *Documenti letterari del plurilinguismo*, Il Calamo, Roma, pp. 145-182.

Castilho, Ataliba T. de (2010). *Nova Gramática do Português Brasileiro*. São Paulo: Editora Contexto.

Castro, Ivo (2006). *Introdução à História do Português*. Lisboa: Colibri.

De Rosa, Gian Luigi (2011). "Reflexos do processo de restandardização do PB no falado fílmico brasileiro contemporâneo" in Silva A. S., Torres A. e Gonçalves M., eds., *Línguas Pluricêntricas: Variação Linguística e Dimensões Sociocognitivas / Pluricentric Languages: Linguistic Variation and Sociognitive Dimensions*, Aletheia, Publicações da Faculdade de Filosofia da Universidade Católica Portuguesa, Braga.

De Rosa, Gian Luigi (2013). "Traduzione audiovisiva e adeguatezza sociolinguistica", in Monica Lupetti & Valeria Tocco (a cura di), *Traduzione e autotraduzione: un percorso attraverso i generi letterari*, ETS, Pisa, 2013, pp. 279-294.

Gomes, Aldónio & Cavacas, Fernanda (2005). *Oralidade*. Lisboa: Clássica Editora.

Ilari, Rodolfo & Basso, Renato (2006). *O português da gente*. São Paulo: Editora Contexto.

Lanciani, Giulia & Tavani, Giuseppe (1993). *Grammatica Portoghese*. Milano: LED.

Leite, Yonne & Callou, Dinah (2002). *Como falam os brasileiros*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.

Lobo, Tânia (1994). "Variantes nacionais do português: sobre a questão da definição do português do Brasil". *Revista Internacional de Língua Portuguesa*, 12: 9-16.

Preti, Dino (2004). *Estudos de Língua Oral e Escrita*. Rio de Janeiro: Editora Lucerna.

Preti, Dino (ed.) (2005). *O Discurso Oral Culto*. São Paulo: Editorial Humanitas/USP.

Preti, Dino (ed.) (2006). *Estudos de Língua Falada*. São Paulo: Editorial Humanitas/USP.

Raso, Tommaso & Vale, Heloisa Pereira (2009). "A erosão linguística em italianos cultos em contato prolongado com o português do Brasil: os clíticos e alguns efeitos na estrutura do enunciado", *Revista de Italianística*, XVIII, I, 2009, p. 81.

Ruffato, Luiz (2009). *Estive em Lisboa e lembrei de você*, São Paulo, Companhia das Letras.

Ruffato, Luiz (2010). *Estive en Lisboa e lembrei-me de ti*, Quetzal, Lisboa.

Ruffato, Luiz (2011) *Sono stato a Lisbona e ho pensato a te*, Roma, La Nuova Frontiera.

Sobrero, Alberto A. (ed.) (1993). *Introduzione all'italiano contemporaneo*. Roma-Bari: Editori Laterza.

Tarallo, Fernando (1993). "Diagnosticando uma gramática brasileira: o português d'aquém e d'além-mar ao final do século XIX". Em Ian Roberts e Mary A. Kato (eds.), *Português Brasileiro. Uma viagem diacrônica*. Campinas: Editora Unicamp, 69-105.

De volta ao futuro da língua portuguesa.
Atas do V SIMELP - Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa
Simpósio 28 - Desafios e estratégias tradutórias para o século XXI e a tradução aplicada ao ensino de PLE, 3707-3724
ISBN 978-88-8305-127-2
DOI 10.1285/i9788883051272p3707
http://siba-ese.unisalento.it, © 2017 Università del Salento

VARIAÇÃO LINGUÍSTICA E TRADUÇÃO LITERÁRIA: IMPASSES E POSSIBILIDADES

Carolina PAGANINE[16]

RESUMO
Segundo Antoine Berman, a multiplicidade de vozes é uma das grandes marcas da escrita em prosa e, para o teórico francês, traduzir essa multiplicidade "talvez seja o 'problema' mais agudo da tradução da prosa, pois *toda prosa se caracteriza por superposições de línguas mais ou menos declaradas*" (2007: 85). Partindo dessa centralidade para os estudos de prosa e de tradução, nesta comunicação apresentamos, primeiramente, um estudo sobre a variação linguística em obras literárias no contexto das literaturas de língua portuguesa e inglesa, mostrando os objetivos e as especificidades da representação literária da oralidade e pontuando as diferenças entre os dois contextos linguísticos. Em seguida, realizamos uma reflexão sobre a tradução da variação linguística, percorrendo questões como: é possível representar, para línguas-culturas diversas, a particularidade geográfica e/ou individual da fala de personagens e narradores? Em tradução, essas particularidades inevitavelmente são generalizadas e homogeneizadas entre si? Por último, para ilustrar a reflexão, apresenta-se uma análise crítica de traduções para a língua portuguesa de obras de Thomas Hardy (*Tess of the D'Urbervilles* e *The Well-Beloved*) e de Charles Dickens (*Great Expectations*) que impõem dificuldades do ponto de vista da representação do regional e da individualidade, respectivamente, no uso que essas obras fazem da variação linguística. Publicadas entre 1942 a 2011, as traduções dessas obras exemplificam os diferentes posicionamentos críticos dos tradutores e do meio editorial ao longo dos anos com relação à representação da fala do *Outro*, ora adaptando, ora recriando as diferenças linguístico-culturais.

PALAVRAS-CHAVE: variação linguística; oralidade; tradução da variação linguística; Thomas Hardy; Charles Dickens.

Introdução

Durante o século XIX na Inglaterra, a crescente industrialização provocou mudanças radicais no modo de vida das pessoas. Essas mudanças estão representadas

16 Universidade Federal Fluminense (UFF), Departamento de Ciências da Linguagem, Setor de Teorias da Tradução. Endereço: Rua Professor Marcos Waldemar de Freitas Reis, S/N, Bloco C, sala 420, São Domingos, CEP 24210-201 – Niterói/RJ – Brasil. E-mail: carolinagp@id.uff.br

nas obras dos principais escritores da época por meio de aspectos narrativos que mostram, nos enredos, as pressões sociais vividas pelas personagens, como em Charles Dickens e em Thomas Hardy, objetos deste estudo, mas também na obra de Emily Brontë e George Eliot. No caso de Dickens e Hardy, esses escritores resolveram também representar essas transformações na própria linguagem, pois aquele era um momento em que se acentuava o contraste entre as línguas locais e a língua dita padrão, línguas que estavam cada vez mais em contato por causa de uma série de fatores, como a migração de trabalhadores rurais para as cidades, o aumento da escolarização e da influência das escolas no estabelecimento de uma "língua padrão" e a crescente mobilidade regional com a expansão das ferrovias.

Assim como roupas, acessórios e comportamento sinalizavam a classe social das pessoas, também o uso da "língua padrão", em oposição aos falares "não-padrão", era um meio de demarcação social e seu domínio era exigido caso se quisesse ascender socialmente. E mais, a observância da "língua padrão" (no caso da Inglaterra, da pronúncia padrão, a "Received Pronunciation") em pouco passou a ser a maneira mais segura de se determinar a origem social, visto que as roupas e os modos eram mais facilmente mascarados[17] – e esse é um dos motes de *Great Expectations* de Dickens e de um conto de Thomas Hardy, "The Son's Veto". Como escreve Raymond Chapman (2014: 15), essa consciência sobre as diferenças sociais entre os diversos falares não era desconhecida de escritores em épocas anteriores, mas foi no período vitoriano em que aflorou uma sociedade obcecada por questões de classe social, em parte por causa da possibilidade, ainda recente, de ascensão social por meio do trabalho e da profissionalização, e em que fazer parte das classes sociais mais altas significava usar a pronúncia dita correta.

Ainda para Chapman, esse panorama social controverso "was a gift to the novelists. In particular, it enhanced the effect of deviant spelling to indicate dialect or other non-standard speech, and it opened ever-widening possibilities for showing social relationships with the minimum of authorial comment through the speech of their characters" (Ibid: 17). Isto é, o contraste entre a fala padrão e a não padrão se tornou um recurso a mais que escritores como Dickens e Hardy, preocupados com questões sociais, utilizavam para compor as personagens sem precisarem recorrer aos modos tradicionais narrativos da descrição e do comentário.

17 Cf. Chapman, 2014: 12.

Além dessa questão estética, a tensão entre língua padrão e não padrão servia a esses escritores para dar maior destaque a questões sociais. Nas obras de Dickens, de modo geral, o autor se vale dessa tensão para marcar o individualismo cada vez mais evidente da sociedade capitalista, em que a personalidade idiossincrática passava a ser mais valorizada do que as afinidades comunitárias. Para Terry Eagleton, a singularidade das falas das personagens dickensianas pode ser considerada uma marca do estilo do autor:

> When the characters of Fielding or Austen speak, they sound roughly similar, given some differences of class, gender and the like. Almost everyone in Dickens, by contrast, has his or her inimitable quick-fire delivery, churlish mumble, wheedling whine, verbose ramblings, pious cant or portentous rhetoric. (2009: 147)

A partir disso, os romances de Dickens desafiam uma visão tradicionalista sobre a identidade na medida em que o autor contesta a categorização do indivíduo pelo perfil do grupo – o trabalhador, a dama da sociedade, o cavalheiro, o profissional liberal, o marginal – em favor de uma representação em categorias morais – o bom, o justo, o leal, o esnobe – que por vezes não chegam a corresponder aos ideais de classe social e de aparência vigentes à época vitoriana.

Para Thomas Hardy, do ponto de vista social, o uso de falares não padrão estava relacionado às transformações pelas quais o interior da Inglaterra passava, especificamente sua região natal, Wessex, a partir dos avanços da padronização da língua pelas escolas e do avanço da sociedade industrializada e urbana rumo a regiões outrora remotas e isoladas. Importante notar que, à época, Hardy já expressava uma visão bastante moderna sobre a relação entre língua padrão e aquelas consideradas "não padrão", chegando a afirmar que os dialetos da língua inglesa:

> are intrinsically as genuine, grammatical, and worthy of the royal title as is the all-prevailing competitor which bears it; whose only fault was that they happened to be central, and therefore were worsted in the struggle for existence, when a uniform tongue became a necessity among the advanced classes of the population. (1881: s/p).

Ciente, portanto, das relações políticas que estabeleciam um falar como superior a outro, Hardy procura em sua obra uma representação do dialeto de Wessex que questione justamente essa suposta superioridade da língua padrão e da cultura urbana da metrópole sobre a língua e a população regional de sua província natal.

Assim, por um lado, Dickens constrói as falas de suas personagens de maneira a distingui-las umas das outras, enfatizando o caráter idiossincrático de cada personagem, e faz isso estabelecendo, principalmente, marcas próprias para a fala de um dado indivíduo – fenômeno conhecido como idioleto. Do outro lado, Hardy cria em sua obra uma representação literária do falar de uma região específica da Inglaterra, Wessex, e com isso dá voz a uma variação linguística que é própria de um local, cujas características são delimitadas por fronteiras geográficas nem sempre tão definidas, mas que reúnem em si um dado grupo social – e aqui estamos falando de dialeto.

Norman Page define esses conceitos a partir dos tipos de informação que a fala de uma personagem pode oferecer:

> The first works outwards to show an affinity between the user and some identifiable group, actual or conventional; the second works inwards to denote individuality or even eccentricity. These may for convenience be referred to as group and individual features, or, more briefly, as dialect and idiolect. (1988: 56)

Para além da diferenciação dos conceitos em suas definições, Page acrescenta que um idioleto pode conter certas marcas dialetais e, em alguns casos, tanto em Dickens como em Hardy um tipo de variação se sobrepõe ao outro.

O terceiro desafio, este apontado por Norman Page, está relacionado às respostas diversas e subjetivas de um leitor frente à representação literária de uma dada variação linguística (Ibid: 57-58). Tais respostas variam de acordo com as concepções dos leitores determinadas por seus perfis sociais, geracionais e individuais; se o leitor conhece ou não aquele dialeto – ou reconhece determinada representação como idiossincrática; e, por último, a visão da fala dialetal como sendo marca de um status inferior, o que, na tradição inglesa, levou o dialeto a ser usado, em grande parte, em falas de humor ou em obras cômicas. No Brasil, a história do uso da variação linguística está bastante relacionada à visão de uso transgressor das normas da língua padrão, isto é, ao erro, e a variação regional é constantemente solapada em favor de uma homogeneização do português com o objetivo de atender uma maior comunicabilidade em âmbito nacional.

Não obstante os desafios, na literatura brasileira, é cada vez mais comum o uso de características da língua oral em obras literárias e, no caso do objeto deste artigo, os escritores da tradição literária inglesa do século XIX recorriam frequentemente à oralidade nos diálogos, de maneira a criar uma variação estilística entre as passagens

com diálogos e aquelas em que predominava a narração, a descrição ou o comentário. A importância do uso da oralidade costuma também variar de uma obra a outra, bem como a frequência de seu uso em contraponto ao estilo "neutro" das passagens narrativas e os efeitos pretendidos. Tudo isso deve ser levado em conta na tradução de maneira a se pensar: que recursos são possíveis de serem utilizados na língua-cultura da tradução? Que efeitos são alcançados com esses recursos?

As traduções de *Great Expectations* de Charles Dickens

Narrado em primeira pessoa, *Great Expectations*, de Charles Dickens, aborda os anos de formação de Pip, da infância à vida adulta, da pobreza e da vida determinada da classe trabalhadora à riqueza e à vida diletante de novo rico, com *status* de cavalheiro. É uma história de busca por uma identidade, na qual Pip oscila entre a própria constituição de suas origens e a influência do mundo exterior, ambas moldando seu caráter, suas ambições e desejos e seu comportamento. A história tem como pano de fundo as transformações sociais ocasionadas na Inglaterra pela industrialização, mas que mantinha ainda uma rígida estratificação social, um dos motores de conflito de Pip, que sonha transcender o destino social que lhe fora imposto pelas circunstâncias de seu nascimento. No romance, abundam as diferentes vozes de personagens, todas com características próprias e marcadas, algumas mais, como a fala não escolarizada de Joe Gargery, amigo e figura paterna por quem Pip sente um misto de carinho e vergonha; a fala com traços dialetais, subpadrão e idioletais de Abel Magwitch, carrasco e benfeitor de Pip; e a fala influenciada pela linguagem inquisitiva e labiríntica dos tribunais do advogado Mr. Jaggers; e outras menos, como as falas com frases feitas da Ms. Joe Gargery, irmã de Pip, do Uncle Pumblechook, e de Wemmick, amigo de Pip e assistente de Jaggers. Como esta é uma das características que marcam o estilo de Dickens e que o fizeram mundialmente famoso, é de se esperar que seja um dos elementos a ser retextualizado nas traduções, revelando as posturas dos tradutores e as normas e ideológicas por trás de suas escolhas.

Até a presente data, *Great Expectations* recebeu seis traduções para o português brasileiro, sendo que a primeira de que se tem notícia é de Alceu Masson, publicada em 1942 pela Editora Globo; a esta seguem-se as publicações de Cosette de Alencar (1966) pela Editora Itatiaia; de José Eduardo Moretzsohn (1982) pela Editora Francisco Alves;

de Daniel R. Lehmann (2006) pela Editora Martin Claret; a de Paulo Henriques Britto (2012) pela Companhia das Letras; e a edição bilíngue de Doris Goettems (2012) pela Editora Landmark.

Nas traduções, com exceção daquela de Cosette de Alencar, verifica-se que todas fazem uso da variação linguística na fala das personagens, mas esse uso varia em quantidade e consistência em relação a esse mesmo uso bastante presente no texto em inglês. Já a primeira tradução, publicada em 1942 pela Livraria do Globo, do professor e escritor gaúcho Alceu Masson, apresenta marcas de oralidade como o uso específico da personagem de Joe Gargery para chamar Pip de "Pipinho", tradução de "old chap". Há também outras marcas da oralidade na tradução de Masson, que faz uso de diminutivos nos diálogos, como "pratinho" (1966a: 45), e de alguns termos de uso marcadamente brasileiro como "patife" e "pamonha" (Ibid: 136) – exemplos da fala de Mrs. Joe Gargery.

A segunda tradução, publicada em 1966 pela editora Itatiaia, é de responsabilidade de Cosette de Alencar, tradutora e escritora de Minas Gerais. Como mencionado, é a única tradução que não apresenta marcas de variação linguística – pelo contrário, a tradutora eleva o registro do texto, deixando-o mais formal, seja nas passagens narrativas, seja nos diálogos, por meio da observação estrita do uso dos pronomes de acordo com a gramática da norma padrão; vocabulário antiquado – uso de "mandrião" (1966b: 107) para "idle hulkers" (2008: 103) e "patuléia" (1966b: 46) para "crowd" (2008: 42); uso de orações subordinadas, do verbo "haver" como auxiliar e de expressões próprias da língua escrita nos diálogos.

Depois de quase vinte anos, a Editora Francisco Alves publica em 1982 uma nova tradução feita por José Eduardo R. Moretzsohn, a qual, como a de Masson, explora a variação linguística através do uso de um vocabulário associado à língua falada, como "monstrengo" e "palerma" (2010: 155) e, como o tradutor antecessor, mantém a frequência de marcas que sinalizam a variação linguística bem abaixo da quantidade de marcas no texto em inglês. Observamos, portanto, que mesmo num hiato de quarenta anos, houve poucas mudanças nas posturas dos tradutores quanto ao uso da variação linguística, mantido de modo discreto nas narrativas.

Também as traduções de Daniel R. Lehman (Martin Claret, 2006) e de Doris Goettems (Landmark, 2012) apresentam poucos exemplos de variação linguística.

Enquanto a tradução de Lehman[18] parece manter um mesmo estilo de norma padrão em todo o texto, afora o uso em certos casos de "amigão" para o "old chap" e de outros em que o texto em inglês demanda uma ortografia desviante[19], a tradução de Goettems, como as antecessoras de Masson e Moretzsohn, apresenta um uso modesto da variação linguística, mas, acrescenta um tipo de recurso além das marcas lexicais já empregadas nas mais antigas e vale-se também de marcas de ordem morfossintática como no seguinte trecho da fala de Joe Gargery: "Não que a gente quisemos pegá-los, entende?" (2012a: 38).

De todas as traduções, apenas a de Paulo Henriques Britto (Companhia das Letras, 2012) explora um uso mais consistente da variação linguística nos diálogos do romance. Ainda que não seja a mesma frequência com que aparece no texto de partida, a tradução de Britto é visivelmente mais consistente em marcar a oralidade da fala das personagens, como o uso de "meu velho" para "old chap", próprio de Joe Gargery, ou uso de "adespois" para "afore" na fala de Abel Magwitch, sinalizando a percepção da questão do idioleto nas falas das personagens de Dickens. Além de marcar o idioleto das personagens, Britto utiliza diferentes recursos para representar a variação linguística em português: marcas fonéticas como "figo" (2012b: 36) para "fígado", "tumo" (Ibid: 89) para "túmulo"; marcas morfossintáticas, como o uso do pronome sujeito no lugar do objeto e a não concordância de número entre artigo e substantivo – "Não vi vocês" e "Tem mais uns pássaro aí fora da gaiola" (Ibid: 181) – presentes na fala de Orlick; marcas lexicais com uso de expressões próprias da fala – "de jeito nem maneira" (Ibid: 159) e "[está] tão engordado, e cavalheirado" (Ibid: 311) – retiradas da fala de Joe; entre muitas outras.

Esta tradução de Britto de certa maneira espelha aqui o que o próprio tradutor expôs em seu livro *A tradução literária*, também de 2012, em que afirma que:

> As marcas da oralidade devem criar no leitor a *ilusão* de que o texto em que elas aparecem é a fala de uma pessoa. Porém se o texto causar uma estranheza excessiva, afastando-se demasiadamente da expectativa do leitor, o efeito de oralidade será destruído. Mais ainda: tratando-se de um texto traduzido, as marcas devem ao mesmo tempo criar o efeito ilusório de que o texto é a fala de uma pessoa em português brasileiro, porém não evocar nenhuma região do Brasil em particular. (2012: 90-91, grifo no original).

18 Provavelmente um pseudônimo, visto que pesquisas sobre seu nome não trazem informações sobre seu currículo.

19 Refiro-me aqui ao trecho da carta de Pip para Joe (2008: 41 – v. I, cap. 7) e do episódio do judeu com o advogado Mr. Jaggers (2008: 152 – v. II, cap. 1).

De fato, o que se vê na tradução de Britto dos diálogos são indícios que não localizam as falas como particulares de uma determinada região brasileira, mas, além de criar o efeito de verossimilhança com a fala de uma pessoa, também simbolizam as relações de estilo entre voz de personagem e voz do narrador e entre uma personagem e outra, e evidenciam as relações de poder por meio da distância entre a norma padrão da narrativa e a subpadrão dos diálogos das personagens não escolarizadas.

Por esse exame das traduções, vê-se que há uma tendência no Brasil de ocorrer uma retradução de *Great Expectations* a cada vinte anos e que o uso da variação linguística nas trasduções, mesmo quando é bastante recorrente, como na tradução de Britto, o uso é ainda menos frequente do que aquele empregado pelo autor inglês. Por último, todos os tradutores, com exceção de Cosette de Alencar, se valem uma variação linguística que é de ordem diastrática (de acordo com a classe social do falante) e não diatópica (de acordo com o lugar), estratégia que pode ser considerada bem-sucedida pelo fato de que, neste romance, a variação linguística empregada possui essas duas características de ser marcada tanto pelo lugar quanto pela classe social.

Mas essa homogeneização para uma variação diastrática não impediu que Masson e Britto também observassem a questão do idioleto. Masson claramente caracteriza a fala de Joe Gargery com o uso repetido de “Pipinho” para “Old Chap” e Britto, indo além, marca não só a fala de Joe Gargery, mas também a de Abel Magwitch, carregada com gírias e com o dialeto Cockney, a fala inquisitória do advogado Mr. Jaggers, o estilo cheio de clichês empregado por Wemmick e, em todos os demais diálogos, vemos ali o “efeito ilusório” de representação de uma conversa real e possível. Como previra Berman, ocorre na tradução uma certa padronização da linguagem, mas a análise detalhada dos textos traduzidos nos mostra que ela não costuma ser total.

As traduções de romances de Thomas Hardy

Já na obra ficcional de Thomas Hardy a questão da variação linguística, como foi dita, está relacionada ao uso do dialeto de Dorset que ocorre majoritariamente nos diálogos e, em raras ocasiões, em passagens narrativas. Além disso, seu uso nos diálogos é restrito a passagens de alta carga emocional, quando se trata de protagonistas, que em geral se expressam na norma padrão, ou a personagens secundários, estes se

valem do dialeto com mais frequência. No entanto, mesmo assim é um uso esparso e comedido, pois Hardy tinha a preocupação de que seu texto não se tornasse ininteligível ao seu público escolarizado de Londres e de outras grandes cidades do Reino Unido e até dos Estados Unidos, o que, para o autor inglês, poderia levar os leitores a construírem interpretações preconceituosas ou condescendentes a respeito daquelas personagens.

Para Hardy, comentando uma crítica ao romance *The Return of the Native* em 1878, o objetivo do uso do dialeto "is intended to show mainly the character of the speakers, and only to give a general idea of their linguistic peculiarities" (2006: 392) e que o sentido da fala da personagem era "by far the chief concern where the aim is to depict the men and their natures rather than their dialect forms" (Ibid: 393). A crítica atual sobre a linguagem na obra de Hardy enfatiza as diferenças sociais que transparecem com o uso do dialeto. Raymond Chapman afirma que o uso dialetal pretendia "dar a impressão de como a fala de algumas personagens diferia da norma culta. [...] sugerir níveis de status na comunidade, de relacionamento e de respostas emotivas" (CHAPMAN, 1990: 113, minha tradução) e Patricia Ingham enfatiza o uso do dialeto como um marcador da condição social do falante em uma sociedade que dava extrema importância à divisão em classes sociais e numa época em que era preciso "corrigir" a fala à maneira do inglês londrino que, "desde o século XVI, era considerado um marcador de status superior" (Ibid: 43, minha tradução).

O romance *Tess of the D'Urbervilles* (1891) se mostra especialmente interessante para discutir a questão do uso e da tradução da variação linguística pelo fato de que o debate sobre a língua e as relações de poder vinculadas às suas diversas variantes é um dos temas que atravessa a obra. Logo no terceiro capítulo, o narrador expressa a tensão social entre as línguas em meio a um diálogo entre Tess e sua mãe, que é permeado pelo uso do dialeto. Abaixo, reproduzimos o diálogo e sua respectiva tradução, destacando em negrito as marcas dialetais no texto em inglês e, em português, as marcas que sinalizam o uso de uma variação linguística:

> 'Well, I'm glad you've come,' her mother said, as soon as the last note had passed out of her. 'I want to go and fetch your father; but what's **more'n** that, I want to tell **'ee** what have happened. Y'll be fess enough, my **poppet**, when **th'st** know!' (Mrs Durbeyfield habitually spoke the dialect; her daughter, who had passed the Sixth Standard in the National School under a London-trained mistress, spoke two languages: the dialect at home, more or less; ordinary English abroad and to persons of quality.)

> 'Since I've been away?' Tess asked.
> 'Ay!'
> 'Had it anything to do with father's making such a **mommet** of himself in **thik** carriage this afternoon? Why did **'er**? I felt inclined to sink into the ground with shame!'
> 'That **wer** all a part of the **larry**! We've been found to be the greatest gentlefolk in the whole county--reaching all back long before Oliver **Grumble**'s time--to the days of the Pagan Turks--with monuments, and vaults, and crests, and **'scutcheons**, and the Lord knows what all. In Saint Charles's days we **was** made Knights o' the Royal Oak, our real name being d'Urberville. ... Don't that make your bosom **plim**? 'Twas on this account that your father rode home in the **vlee**; not because he'd been drinking, as people supposed.' (HARDY, 2005: 27, grifo meu).

> — Ah, foi bom **teres** chegado — disse a mãe, logo que silenciou a última nota. — Quero ir buscar teu pai. Mas o que quero mais é te contar o que aconteceu. Vais ficar **estatelada**, minha **bichinha**, quando souberes!
> (A Sra. Durbeyfield falava ainda, habitualmente, no dialeto local; sua filha, que fizera o sexto grau da Escola Nacional, com uma professora formada em Londres, falava duas línguas: em casa, mais ou menos, o dialeto; fora de lá, e a pessoas de qualidade, o inglês castiço).
> — Depois que saí? – perguntou Tess.
> — Hã!
> — Será por isso que pai hoje de tarde fez aquela cena toda na carruagem? Por que fêz isso? Eu tive vontade de afundar no chão, de vergonha!
> — Aquilo tudo fazia parte do caso. Nós descobrimos que somos **a gente** mais importante deste condado todo, desde antes dos tempos de **Olivério Grumbel**, desde os dias dos turcos pagãos, com monumentos, mausoléus, armaduras, escudos e só Deus sabe o resto! No tempo de São Carlos, nós fomos feitos Cavaleiros do Carvalho Real, e o nosso nome de verdade é D'Urberville... Isso não te faz ficar toda **inchada**? Foi por causa disso que teu pai veio **p'ra** casa de carruagem; não é porque andou bebendo, como essa gente pensava. (HARDY, 1981 [1961]: 30-31, trad. Neil R. da Silva).

Em primeiro lugar, o comentário do narrador sobre a língua falada por Tess justifica o uso irregular do dialeto nas falas da personagem que, à medida que a história avança e Tess se distancia de suas origens, passa a estar mais de acordo com a norma padrão. Em segundo lugar, vemos que as marcas dialetais utilizadas por Hardy podem ser de ordem lexical, fonológica e morfossintática e que elas não impedem a comunicabilidade do assunto conversado entre mãe e filha, o qual, por sua vez, está

diretamente ligado à questão das relações de poder veiculadas pelo uso de línguas (como Hardy já àquela época chamava a variante padrão e a variante dialetal) diversas — elas discutem a recente descoberta do pai da família de que são descendentes de uma antiga família aristocrática que, num processo de decadência financeira e social, registrou esse movimento na própria transformação do nome da família de D'Urberville para Durbeyfield. Por último, a tradução de 1961 e republicada em 1981 de Neil R. da Silva apresenta neste trecho um raro momento de maior uso de um português não-padrão para sinalizar a variação linguística presente no texto de partida. Chama a atenção o fato de que Silva opta por usar a segunda pessoa do singular, uma prática já em desuso para grande parte dos falantes de português brasileiro na década de 1960, o que pode causar um distanciamento temporal ou uma elevação do registro da fala, a depender da interpretação do leitor. A variação linguística é sinalizada principalmente através do léxico – "estatelada", "bichinha", "a gente" (esta significando "família"), "inchada" —, mas também através de uma única marca fonológica – "p'ra".

Outro ponto que chama a atenção é o aportuguesamento nesse trecho e em todo o romance de grande parte dos nomes históricos de pessoas e lugares, como "Olivério Grumbel" para "Oliver Grumble", corruptela de Oliver Cromwell, "Saint Charles" provavelmente uma referência a "King Charles the Martyr" e não a São Carlos Borromeu – santo católico de origem italiana e nossa referência mais direta. Como nas traduções de *Great Expectations*, o uso da variação linguística é sinalizado na tradução, mas ocorre ainda de modo bem menos frequente do que aquele visto no texto de partida. E como é realmente bastante raro, ele se torna ainda mais inconsistente e de fraco efeito para a compreensão geral das questões de língua e poder tão importantes no romance.

Indícios que expliquem a estratégia empregada por Neil R. da Silva podem ser encontrados na nota do tradutor, ao final do prefácio de Hardy ao romance, em que lemos:

> O tradutor sente-se no dever de advertir os leitores de que os erros propositais de sintaxe, assim como a indicação figurada da pronúncia defeituosa de certas palavras, em algumas falas das personagens do romance, não traduzem – nem poderiam traduzir – o colorido dialeto empregado pelo Autor nessas passagens; foram preferidos à forma correta apenas para dar uma pálida ideia do que é essa linguagem e, ao mesmo tempo, manter as distinções de nível cultural por elas indicadas pelo Romancista. (Silva in Hardy, 1981: 13)

Silva mostra-se consciente dos desafios postos à tradução pela variação dialetal empregada por Hardy e, como o mais comum à época era traduzir toda a linguagem do

texto de acordo com a norma padrão, o tradutor resolve justificar-se ao leitor. O que está por trás dessa justificativa é o receio de Silva de que sua tradução não seja considerada um bom texto, haja visto que, na visão tradicional, como aponta Berman, o que importa é a comunicabilidade de sentido, o que fica comprometido pelo uso de "erros propositais" e de "pronúncia defeituosa".

Essas expressões também apontam para a questão dos "preconceitos linguísticos", pois, de acordo com o nosso entendimento atual de variação linguística, conceitos como "erros", "pronúncia defeituosa" e "forma correta" são hoje revistos segundo a ótica de serem diferentes opções de uso da língua, conforme a norma utilizada – culta, popular ou comum.[20] Além disso, o emprego no final da nota de "distinções de nível cultural" pode dar a entender que Hardy trata uma comunidade como tendo uma importância superior a outra, característica que o dialeto deixaria transparecer, quando, na verdade, o escritor questiona essa ideia de superioridade do inglês padrão e procura valorizar a cultura de Wessex.

O romance *The Well-Beloved* (1892/1897), o penúltimo escrito por Hardy, foi desconsiderado pelo próprio autor e pela crítica da época como uma obra menor, mas, no Brasil, contamos com duas traduções: uma de 1944 feita por Xavier Placer e republicada em 2006 pela Editora Itatiaia e a outra dos professores da UFPR Luís Bueno e Patrícia Cardoso, publicada em 2003 pela Editora Codex. Pelos dois momentos diversos de feitura dessas traduções, a discussão sobre a variação linguística se torna emblemática também de dois modos diferentes de abordar a questão.

Na tradução de Placer, não há uso de nenhum recurso que sinalize a variação linguística, predominantemente usada por personagens secundários, habitantes da península conhecida como Ilha de Slingers, na costa sul de Wessex. Além disso, Placer eleva o registro, deixando os diálogos mais formais com o uso de conjunções subordinativas, o uso dos pronomes de acordo com a norma padrão e uso do adjetivo antes do substantivo, por exemplo. Essas estratégias, assim como a decisão de aportuguesar os nomes das personagens e dos lugares, deixam transparecer as normas tradutórias da época, quando não era aceito, tanto por editores quanto leitores, variações linguísticas mais ousadas na língua escrita e quando se praticava uma maior domesticação em relação aos antropônimos e topônimos. Para ilustrar, segue abaixo um trecho comparativo com os textos em inglês e das duas traduções brasileiras:

20 Sobre essas distinções na linguagem, conforme as normas sociais, cf. PRETI, 2003: 30-37.

At a table covered with a white cloth a young woman stood putting tea-things away into a corner-cupboard. She was in all respects the Avice he had lost, the girl he had seen in the churchyard and had fancied to be the illusion of a dream. And though there was this time no doubt about her reality, the isolation of her position in the silent house lent her a curiously startling aspect. Divining the explanation he waited for footsteps, and in a few moments a quarryman passed him on his journey home. Pierston inquired of the man concerning the spectacle.

'Oh yes, sir; that's poor Mrs. Caro's only daughter, and it must be lonely for her there to-night, poor maid! Yes, **good-now**; **she's the very daps of her mother** – that's what everybody says.'

'But how does she come to be so lonely?'

'One of her brothers went to sea and was drowned, and **t'other** is in America.'

'They were quarryowners at one time?'

The quarryman **'pitched his nitch,'** and explained to the seeming stranger that there had been three families thereabouts in the stone trade, who had got much involved with each other in the last generation. They were the Bencombs, the Pierstons, and the Caros. (HARDY, 2000: 61-62)

Diante de uma mesa, coberta com toalha branca, uma jovem apanhava xícaras colocando-as num aparador ao lado. Era **o retrato vivo** de Avícia, e era sem dúvida ela que Jocelyn havia tomado no cemitério por uma ilusão de suas **lembranças**. E ainda que desta vez não houvesse dúvida quanto a sua realidade, o seu isolamento numa casa silenciosa emprestava à moça um estranho e surpreendente aspecto.

[--] Conjeturando a possível explicação do fato, deu [--] alguns passos por ali à espera, até que casualmente passou por ele um britador que voltava para casa e a quem se dirigiu, perguntando:

— É uma Caro, não?

— Sim, senhor. É a filha única da pobre viúva Caro e terá de passar as noites sozinha, coitada! [--] É **o retrato vivo da mãe**, toda a gente **o confirma**.

— Mas... Como ficou tão **abandonada**?

— É que um dos irmãos morreu afogado, **enquanto que** o outro embarcou para a América.

— Eles não eram proprietários de pedreiras?

Então o britador [--] explicou àquele que lhe pareceu um forasteiro que havia três famílias na ilha que [--] exploravam pedreiras na última geração:

> os **Beucomb**, os Pierston e os **Caros**. (HARDY, 2006 [1944], p. 76. Trad. Xavier Placer)

> Junto à mesa, coberta por uma toalha branca, uma jovem guardava apetrechos para o chá num armário de canto. Era, em todos os aspectos, a Avice que ele perdera, a garota vista no cemitério e que ele imaginara ser a ilusão de um sonho. E, embora desta vez não restassem dúvidas sobre a realidade da moça, o isolamento de sua posição na casa silenciosa dava a ela um aspecto curiosamente assustador. Já adivinhando qual seria a explicação, ele esperou uns passos se aproximarem, até que um trabalhador passou por ele a caminho de casa. Pierston indagou ao homem sobre aquele espetáculo.
>
> — Sim, senhor. Aquela é a pobre filha única da senhora Caro e esta noite deve ser muito solitária para ela, pobre moça! Sim, **é bem verdade**; ela é **a cara da mãe** – é o que todo mundo diz.
>
> — Mas como ela foi ficar tão sozinha?
>
> — Um dos seus irmãos foi **pro** mar e se afogou, e o outro foi pra América.
>
> — Eles já foram donos de pedreira algum dia?
>
> O trabalhador **"arriou a trouxa"** e explicou ao aparente estrangeiro que por ali havia três famílias no negócio de pedras, que haviam se envolvido muito uma com a outra na última geração. Eram os Bencombs, os Pierstons e os Caros. (HARDY, 2003: 109-110. Trad Luís Bueno e Patrícia Cardoso)

Vemos que o uso do dialeto por Hardy é bem comedido, representado nesse trecho pelas palavras e expressões em negrito. Mesmo assim, a tradução de Placer como dito antes não propõe nenhuma representação da variação linguística, opta pelo uso da norma padrão e ainda homogeneíza a linguagem do narrador com a linguagem da personagem ao usar a mesma expressão "retrato vivo de" nessas duas ocasiões. Já o sinal [--] marca desvios ou omissões do texto de partida que ou mudam outras questões de estilo, como a paragrafação, ou omitem passagens com expressões dialetais ou não.

Em seu livro *A tradução literária*, Paulo Henriques Britto aponta que o movimento tradutório contemporâneo inclina-se para a produção de traduções mais estrangeirizantes, à medida em que há um maior reconhecimento dos direitos autorais dos escritores e em que os leitores exigem ter um contato autêntico com a cultura estrangeira (2012, p. 66). É exatamente isso que se percebe na tradução de Luís Bueno e Patrícia Cardoso que se valem de um uso não padrão do português e de marcas da oralidade para por em evidência a variação linguística tanto nos diálogos como na passagem narrativa final que apresenta uma expressão dialetal.

O fato de que apenas dois anos separam a publicação da tradução de Placer (1944) da tradução de Alceu Masson (1942) e de que tanto a tradução de Placer quanto a de Cosette de Alencar saíram pela editora Itatiaia nos põe, em primeiro lugar, a questão de que a não representação da variação linguística no texto traduzido não pode ser explicada somente pelo contexto das normas linguísticas da época. Assim como Placer, Masson exerce um grau elevado de intervenção na obra, alterando a paragrafação, acrescentando ou omitindo partes, mas o tradutor de Dickens opta por representar, ainda que comedido e em poucas ocasiões, a variação linguística e as marcas do idioleto. Em segundo lugar, Placer, assim como Alencar, publicaram suas traduções pela editora Itatiaia, que pode ter exercido alguma influência seja por meio da normatização dos textos, seja pela ausência de um trabalho editorial e de revisão mais acurado.

No geral, por meio da análise das traduções de Dickens e de Hardy, é perceptível a tendência a favor de uma maior representação da variação linguística no texto traduzido nos anos mais recentes, ainda que isto não esteja plenamente estabelecido como prática tradutória e editorial. Analisamos aqui traduções de 2003 (Bueno e Cardoso), 2006 (Lehman) e 2012 (Goettems; Britto) e não é possível encontrar um denominador comum quanto à posição desses tradutores frente à questão da tradução da multiplicidade de vozes dos romances em tela, assim como não foi possível nas traduções da década de 1940.

Podemos pensar que, além de termos agora um contexto mais receptivo ao uso não padrão da linguagem, fatores como o status do tradutor e a casa editorial também influenciam bastante o resultado final da tradução. Britto, tradutor premiado e dos mais experientes, que goza de uma liberdade para traduzir por causa de seu currículo e notoriedade, e Bueno e Cardoso, que publicaram numa editora menor e realizaram um projeto de pesquisa para apresentar uma edição com prefácio, mapa e notas sobre o texto, puderam propor em suas traduções um uso mais constante, sistemático e pensado da variação linguística. Projetos mais comerciais, porém, como os de Lehman e Goettems, se atêm, em graus variados, a essa questão estilística fundamental do texto de partida, mostrando que a questão da patronagem, isto é, de quem paga pela tradução também exerce grande influência no modo como as traduções são feitas. No caso da editoria Itatiaia, poderíamos dizer, que uma de suas normas seria a não tradução da variação linguística, ainda que ela tenha sido contemplada por Neil R. da Silva, num

momento de visibilidade do tradutor que se expressou em nota e na tradução, mesmo que reduzidamente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BERMAN, Antoine. *A tradução e a letra ou o albergue do longínquo.* Trad. Andréia Guerini, Marie-Hélène C. Torres e Mauri Furlan. 2. ed. Tubarão: Copiart; Florianópolis: PGET/UFSC, 2013.

BRITTO, Paulo Henriques. *A tradução literária*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.

CHAPMAN, Raymod. *Forms of Speech in Victorian Fiction*. 2 ed. New York: Routledge, 2014.

____ . *The language of Thomas Hardy*. Basingstoke: Macmillan, 1990.

DICKENS, Charles. *As Grandes Esperanças*. Tradução de Cosette de Alencar, Belo Horizonte: Itatiaia, 1966. Coleção Sempreviva; v. 2.

____. *Grandes Esperanças*. Tradução de Alceu Masson. Rio de Janeiro: Edições de Ouro, 1966 [1942].

____ . *Grandes Esperanças*. Tradução de Paulo Henriques Britto. São Paulo: Penguin Companhia, 2012.

____ . *Grandes Esperanças*. Tradução de Doris Goettems. São Paulo: Landmark, 2012.

____ . *Grandes Esperanças*. Tradução de José Eduardo Moretzsohn, São Paulo: Abril, 2010 [1982]. Clássicos Abril Coleções; v. 33.

____ . *Grandes Esperanças*. Tradução de Daniel R. Lehmann. São Paulo: Martin Claret, 2006.

____ . *Great Expectations*. Oxford: Oxford UP, 2008.

HARDY, Thomas. *A bem-amada:* esboço de um temperamento. Trad., introdução e notas de Luís Bueno e Patrícia Cardoso. São Paulo: Conex, 2003.

____ . *A bem-amada:* esboço de um temperamento. Trad. e nota do tradutor de Xavier Placer. Belo Horizonte: Itatiaia, 2006 [1944].

____. Letter to the *Spectator*, 15 October 1881. Disponível em: http://archive.spectator.co.uk/article/15th-october-1881/16/papers-of-the-manchester-literary-club . Acesso em: 20 abril 2015.

____ . *Tess of the D'Urbervilles*. New York: Oxford World's Classics, 2005.

HARDY. *Tess*. Trad. Neil R. da Silva. Belo Horizonte: Itatiaia, 1981.

____. Hardy's letter to the Athenaeum. In: *The Return of the Native*. Phillip Mallett (Ed.). New York: Norton, 2006.

____ . *The Well-Beloved* with *The Pursuit of the Well-Beloved (1892)*. Ware: Wordsworth Editions, 2000.

INGHAM, Patricia. *Thomas Hardy*. Oxford: Oxford UP, 2003. (Authors in Context).

PAGE, Norman. *Speech in the English Novel*. 2 ed. London: Macmillan, 1988.

PRETI, Dino. *Sociolingüística*: os níveis de fala: um estudo sociolingüístico do diálogo na literatura brasileira. 9. ed. 1. reimpr. São Paulo: Edusp, 2003.

De volta ao futuro da língua portuguesa.
Atas do V SIMELP - Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa
Simpósio 28 - Desafios e estratégias tradutórias para o século XXI e a tradução aplicada ao ensino de PLE, 3725-3738
ISBN 978-88-8305-127-2
DOI 10.1285/i9788883051272p3725
http://siba-ese.unisalento.it, © 2017 Università del Salento

TRADUTOR "IMPRÓPRIO": DO PORTUGUÊS AO ITALIANO ENTRE IDENTIDADE E ALTERIDADE

Katia de Abreu CHULATA[21]

RESUMO
A presente comunicação sugere uma reflexão sobre a "singular" e também "plural" condição do tradutor que atue na particular experiência aqui descrita.
A ação – que diz respeito ao livro *Oração pelo poema*, de Alberto da Cunha Melo, traduzido em língua italiana – propôs uma sugestiva reflexão sobre "identidade" e "alteridade".
Tal tradutor, nessa circunstância, traduz um texto poético para uma língua que, mesmo não sendo a sua língua materna, de fato lhe pertence plenamente, já que utilizada cotidianamente na sua vida profissional e nas relações sociais.
Realiza-se, dessa forma, uma "mistura identitária" que se propõe como dispositivo de mediação do relacionamento que o tradutor "intencionalmente exerce", consciente de uma hibridação linguística e cultural que compõe a moldura no interior da qual pode se tornar legítima a sua re-leitura e a sua re-interpretação do texto.
Uma avaliação que, exatamente enquanto reconhece uma pluralidade das perspectivas latentes no texto a ser traduzido, induz, de fato, a confirmar a conotação "aberta" do produto cultural.
Verifica-se, assim, a situação atípica de uma ação tradutória já não exercida na condição tradicional em que o eu/tradutor traduz na própria língua o texto do *outro.* Ao contrário, verifica-se a condição na qual o eu/tradutor *re*-versa o texto na (*sua*) língua estrangeira.

PALAVRAS-CHAVE**:** tradução; identidade; alteridade; pluralidade.

INTRODUÇÃO

Che il progetto di una lingua universale, (seppure per questa mai voluta intendere una lingua propria e nativa e materna e quotidiana di tutte le nazioni) è una chimera non solo materialmente, e relativamente, e per le circostanze e le difficoltà che risultano dalle cose quali ora sono, ossia dalla loro condizione attuale, ma anche

21 Università "Gabriele d'Annunzio" de Chieti-Pescara, Dipartimento di Lingue, Letterature e Culture Moderne. Endereço para correspondência: Contrada Vento-Commenda, 74020, Campomarino, Maruggio (TA), Itália. kdeabre@hotmail.com.

in ordine all'assoluta natura degli uomini; vale a dire non solamente in pratica, ma anche in ragione.
Giacomo Leopardi

Num artigo de 1998, intitulado "Leer es como traducir", Gadamer nos empurra para o *abismo* da interpretação, afirmando que "entranha a tradução todo o mistério da comunicação social e da compreensão humana" (Gadamer 1998: 84 apud Larrosa, 2004:66). Tal afirmação, aparentemente, faz com que consideremos a prática da tradução como fato extremamente obscuro, principalmente, se nos influenciarmos pela palavra *mistério*. Na verdade, o que o filosofo nos oferece é uma reflexão sobre a tradução que não permanece isolada no âmbito de estudos que se preocuparam ao longo dos anos em resolver problemas práticos e teóricos de tradução, ignorando a questão da leitura, da interpretação e da impossibilidade de explicitar a recepção – lembremos, a esse propósito, a *equivalência dinâmica* de Eugéne Nida, com seu modelo de tradução focada na produção do efeito equivalente da mensagem sobre o receptor, como se fosse possível uma equivalência de interpretação no tempo e no espaço. Essa é uma pretensão dogmática, pois "mesmo o texto mais denso e a exegese mais lúcida nunca são completos. Sempre haverá lacunas, espaços para diferente interpretação e variável recepção. Aí se encontra a energia do texto" (Gentzler, 2009:85). Gadamer nas suas especulações filosóficas preocupou-se sempre com a "leitura", com a experiência da leitura, indagando sobre fatos sobre os quais nunca paramos para pensar e, por isso mesmo, nos parecem desconhecidos (cf. Larrosa, 2004). Está presente no capítulo 12 de *Verdade e método*, intitulado "A linguagem como meio da experiência hermenêutica", uma passagem clara sobre a questão do não isolamento epistemológico em questão de tradução, sobre a indissociável relação, ou até mesmo considerando a tradução como um dos processos da interpretação, da leitura:

> o exemplo do tradutor que tem que superar o abismo das línguas mostra com particular propriedade a relação recíproca que se desenvolve entre o intérprete e o texto, que se corresponde com uma reciprocidade do acordo na conversação. Todo tradutor é intérprete. Que algo esteja em uma língua estranha não é senão um caso extremo de dificuldade hermenêutica, isto é, da estranheza e a superação da estranheza. A tarefa própria do tradutor não se distingue qualitativamente, mas apenas gradualmente, da tarefa hermenêutica geral que propõe qualquer texto. (Gadamer 1984: 465-466 apud Larrosa 2004:65)

Já Steiner, em *After Babel*, intitulava o primeiro capítulo do seu livro "Compreender é traduzir" e no prólogo da segunda edição do mesmo livro afirma que "a tradução se acha formal e pragmaticamente implícita em todo ato de comunicação, na emissão e recepção de qualquer modo de significado. […] compreender é decifrar. Ouvir um significado é traduzir".(Steiner 1977:12 apud Larrosa:64)

Como podemos verificar, Steiner, que lidou de maneira relevante e abrangente com a teoria de Chomsky, precede Gadamer na intuição da tradução como modalidade de leitura/compreensão/interpretação. Partindo, pois, dessa intuição, consideraremos a tradução segundo o arcabouço teórico da tradução como transformação/atribuição de significação, segundo, no entanto, uma ótica não binária texto-fonte/texto-alvo. Mas já segundo Niranjana, a tradução de um texto influencia o próprio texto-fonte, a própria cultura fonte. Tal abordagem não pretende considerar tais influências entre o texto-fonte e o texto-alvo de maneira negativa ou positiva, impregnada por uma qualquer orientação política. Considerará as interferências, os diálogos, as contaminações, levará em conta o fato de uma tradução não ser um fato isolado. Um pouco segundo as considerações feitas por Lambert e Clem Robyns e citadas por Gentzler que "nenhuma tradução pode ser tratada isoladamente. Pelo contrário, elas são ao mesmo tempo o resultado e o ponto de partida de onde veremos os processos semióticos em ação, na formação de práticas discursivas" (Gentzler, 2009: 235). Segundo Lambert, "todo texto, toda palavra, contém elementos 'traduzidos'". Nessa perspectiva, que mais do que diacrônica, pode ser definida como epistemológica, coloca de acordo vários autores que enfrentaram problemas de tradução desde o período pós-estruturalista até os nossos dias.

DA TRADUÇÃO AO TRADUTOR

Encarando a tradução – como já afirmado – como movimento não mais binário, parece-nos inevitável considerar no nosso horizonte de análise em âmbito tradutológico as palavras de Else Ribeiro Pires Vieira, que explicita bem essa *saída* do modelo platônico do Mesmo:

> Uma terceira dimensão, ou tomando de empréstimo um dos famosos títulos de Guimarães Rosa, "A terceira margem do rio", em lugar de binarismos excludentes, informa uma visão de uma transformação bilateral que opera no

> limiar do doar e receber, um encontro num terceiro que permite a continuidade e a transformação de um passado. (Vieira, 1996:63)

Saindo *de* e entrando *em* questões epistemológicas inerentes ao processo e ao produto da tradução, frequentemente, é deixada de lado a identidade do tradutor que é solicitado nessa prática. As premissas, aqui tecidas, sobre a definição do nosso campo de estudo foram explicitadas com a intenção de fundir as problemáticas tradução-tradutor, de considerar o problema da *re*-semantização como um problema de identidade e alteridade, como um problema que leva todo o debate sobre a tradução a um nível que é cultural, de construção de identidade do sujeito tradutor. Tal especulação faz-se com a intenção de (de)-mo(n)strar a fusão entre línguas-culturas não só no resultado final da tradução, mas também no sujeito tradutor que vive na instabilidade das línguas, das culturas (Coracini, 1998; 2001;2003;2007;2010); que vive na hibridação linguística e cultural que é geral – pensando no nosso mundo globalizado, pós-colonial, fagocitado e fagocitante, canibalizado e canibalizante – e que também é pessoal, forjadora da identidade de quem vive numa tradução contínua. Digamos que, apesar de vivermos todos em constante tradução como já visto em Gadamer e Steiner (para não falar de outros autores), o problema do tradutor-intérprete é que ele tem a consciência disso, a consciência de traduzir tudo o tempo todo.

Considerando ainda a tradução como interpretação e considerando "a semelhança fundamental entre leitura e tradução" (Larrosa, 2004) orientamo-nos em direção ao eu-tradutor com algumas palavras de Bakhtin que com os *seus* possessivos explicita a questão da identidade construída na alteridade a partir da palavra aberta sempre a novas significações:

> Embora não saibamos da mesma tudo o que pode nos dizer, a introduzimos em novos contextos, a aplicamos a um novo material, a colocamos em uma nova situação para obter dela novas respostas, novas facetas quanto a seu sentido e novas palavras próprias (porque a palavra alheia produtiva gera em resposta, de maneira dialógica, nossa nova palavra. (Bakhtin apud Larrosa, 2004:106)

Não parece ter consciência disso, da palavra aberta, a protagonista de Simultan de Ingeborg Bachmann, aqui considerado a partir da sua tradução italiana Simultaneo (Bachmann, 1980), quando procura a "perfeição", que, para ela é a equivalência automática das palavras como prova de perfeita capacidade de passar palavras, frases, textos de uma língua para outra. Sinto-me identificada com essa protagonista/tradutora simultânea – do ponto de vista de uma certa superstição que envolve as palavras do

dicionário – que, no final do conto de Bachmann, recolhendo as últimas coisas do quarto de um hotel, vê uma bíblia e, pensando que ela pertença ao seu companheiro de quarto e de viagem, coloca-a na bolsa. Na dúvida, porém, que o livro não pertencesse a ele, tira-o da bolsa e abre-o de maneira supersticiosa, exatamente como geralmente faz com os seus dicionários, procurando "a palavra" para iniciar o dia, para ajudar a esclarecer questões. A comparação entre dicionário e Bíblia, como se o dicionário fosse o Evangelho para um tradutor, é extremamente eficaz como metáfora da necessidade para o tradutor de um "guia" para "iluminar o seu caminho" na decodificação. De fato, para os tradutores, o dicionário é um guia, mas um guia que indica vários caminhos e é o tradutor que deverá escolher esse ou aquele, que deverá decidir a "sua própria palavra" para dar significações novas em contextos diferentes. Assim como o Evangelho, que tem que ser interpretado, qualquer outro texto passa a ser metaforicamente sagrado e pede para ser interpretado.

Nadja não parece ter consciência da contínua atribuição de sentido que um texto adquire com a leitura, com a tradução. A protagonista de Simultan, Nadja, quando se desespera, lendo uma das páginas escolhidas dessa Bíblia encontrada no hotel, decide traduzi-la e ao fazê-lo começa a chorar, pensando que não é

> bastante competente, não em tudo, estou muito longe de conseguir traduzir tudo. Nunca conseguiria traduzir aquela frase em qualquer outra língua, apesar de saber perfeitamente o significado de cada uma daquelas palavras e de como usá-las, e no entanto não sabia de que substância aquela frase fosse realmente feita. Não era tão competente em tudo (Bachmann, 1980: 44, nossa tradução).[22]

Talvez, a angústia de Nadja pertença àquela "dicotomia língua materna/língua estrangeira" que na verdade "se interpenetram na constituição da subjetividade" como formula Coracini (2007), em A celebração do outro, arquivo, memória e identidade. Talvez, a rigidez do seu trabalho de tradutora simultânea, que tem que verter noutra língua constantemente as palavras de outro(s), "corretamente", "perfeitamente", numa equivalência pragmática de comunicação eficaz, tenha levado Nadja a um automatismo que esvazia a própria mente:

> Era mesmo um estranho mecanismo o dela, vivia sem nem mesmo um pensamento na cabeça, imersa nas frases dos outros que imediatamente tinha

22 Non sono abbastanza brava, non riesco in tutto, sono ancora lontana da riuscire in tutto. Non sarebbe mai stata capace di tradurre quella frase in nessun'altra lingua, sebbene fosse convinta di sapere il significato di ciascuna di quelle parole e come andavano usate, e tuttavia non sapeva di quale sostanza quella frase fosse fatta in realtà. Non riusciva in tutto, appunto.

> que repetir como uma sonâmbula, mas com sons diferentes: de "machen" sabia conjugar to make, faire, fare, hacker e delat', era capaz de rodar cada palavra como num mimeógrafo pelo menos seis vezes, só que não tinha que pensar que machen significava realmente machen, faire faire, delat' delat', isso transformaria sua cabeça em algo imprestável e ela tinha que tomar muito cuidado para não ser apanhada por aquela avalanche de palavras (Bachmann, 1980: 23, nossa tradução).[23]

Ela não tinha que pensar, não tinha que pensar no significado das palavras para poder sobreviver no meio de tantas línguas, de tantos significados. E isso acontece exatamente porque cada palavra está já cheia de significação, não só individual, mas coletiva, social no seu constitutivo dialogismo, como postula Bakhtin:

> A palavra não pode ser entregue apenas ao falante. O autor (falante) tem os seus direitos inalienáveis sobre a palavra, mas o ouvinte também tem os seus direitos; têm também os seus direitos aqueles cujas vozes estão na palavra encontrada de antemão pelo autor (porque não há palavra sem dono) (Bakhtin, 2006: 328).

Nos nossos discursos há a nossa *voz,* impregnados de outras vozes, de outros discursos. A quem pertence a *nossa* palavra, o *nosso* texto, o *nosso* discurso? Construímos a nossa produção linguística com a matéria de que é feita: a língua. De que língua estamos falando? A *nossa* língua, a língua materna. No nosso discurso cotidiano usamos as palavras dos nossos pais, dos nossos avós, dos nossos governantes, dos nossos filhos, dos nossos professores... Tudo isso é plágio, talvez? Estamos falando de direitos autorais? Mas, quem é o autor? Somos todos autores e ao mesmo tempo intérpretes, tradutores de palavras alheias. É na relação dialógica que tudo se constrói, que o nosso texto se constrói. A nossa identidade se constrói a partir o outro. Eu e tu, numa construção contínua de identidades possíveis, de palavras, de discursos, de sentidos. Se o significado da palavra é fixo, "se não esperamos nada da palavra, se sabemos de antemão tudo o que ela pode dizer, ela sai do diálogo e se coisifica" (Bakhtin, 2006:328). Mais uma vez, Bakhtin nos alivia do peso do dicionário, lá não estão todos os significados possíveis. Somos nós *autores (falantes)* que continuamos, perpetuamos a atribuição de sentido, nos diferentes discursos, nos diferentes contextos, nas diferentes situações, históricas, geográficas. E, portanto, a tradução interlinguística

23Era proprio uno strano meccanismo il suo, viveva senza un solo pensiero in testa, immersa nelle frasi degli altri che immediatamente doveva ripetere come una sonnambula, ma con suoni diversi: di "machen" sapeva fare to make, faire, fare, hacer e delat', era capace di girare ogni parola come su un rullo per ben sei volte, soltanto non doveva pensare che machen significava veramente machen, faire faire, fare fare, delat' delat', questo avrebbe reso la sua testa inservibile e lei doveva stare molto attenta a non venire un giorno travolta da quella valanga di parole.

perpetua essa produção na transposição de palavras, textos, discursos, de uma língua para a outra.

Quem é esse autor-falante-tradutor? Com que língua lida? Que cultura tem dentro de si e leva consigo? Que relacionamento tem com o texto e com o autor do texto? Encarando a tradução como produção textual, o tradutor lida com uma coralidade e dialoga com possibilidades de significação que habitam cada molécula do texto e qualquer âmbito de análise do mesmo. Bakhtin esclarece bem essa complexidade na produção de *sentido*:

> Cada conjunto verbalizado grande e criativo é um sistema de relações muito complexo e multiplanar. Na relação criadora com a língua não existem palavras sem voz, palavras de ninguém. Em cada palavra há vozes às vezes infinitamente distantes, anônimas, quase impessoais (as vozes dos matizes lexicais, dos estilos, etc.), quase imperceptíveis, e vozes próximas, que soam concomitantemente. (Bakhtin, 2006: 330)

"Soam concomitantemente", essa concomitância, tal simultaneidade de palavras, que faz com que tenhamos que "escolher" as palavras que se acavalam na nossa mente, esse é o problema da expressão, da verbalização na cadeia sintagmática. Nadya, em *Simultan*, é uma tradutora simultânea, traduz "simultaneamente", isso é isso, aquilo é aquilo. Chega. Não tem que pensar, dessa forma as línguas ficam separadas, de maneira definitiva (Babel!?). Não há contaminação, cadeira é sedia. Palavra é parola. Chega. A simultaneidade de palavras nos deixa afásicos. Antes da escolha da palavra no *abismo* das línguas, não temos nenhuma palavra. Mesmo quando sabemos que cadeira é sedia, naquele contexto, talvez, não temos que traduzir assim e não sabemos o que dizer, o que escrever. Não falamos, não escrevemos, ficamos "sem palavras", na simultaneidade delas. A simultaneidade leva ao mutismo, à afasia. É o que acontece com Nadya.

Uma proposta de análise mais exaustiva do conto de Bachmann, das questões oriundas do habitar várias línguas e do consequente sentimento de estranheza na própria língua; da ilusão de controle sobre a língua por parte do intérprete de línguas (mas também por parte de qualquer falante, como teorizado pela Análise do Discurso de linha francesa); da impossibilidade de passar de uma língua para outra sem implicações e de maneira técnica, como se as palavras fossem mono-significativas, além de outras temáticas que expõem os estudos da tradução a uma contaminação com outras disciplinas como a psicanálise, a Análise do Discurso, entre outras, é feita em Chulata (2016). Consideramos bastante paradigmático o conto *Simultan,* pois

> explica de maneira exemplar a condição de todo ser vivo e de linguagem, por isso é compreensível e se justifica o interesse que suscitou não só em âmbito linguístico, graças às conexões com a interpretação e a tradução, mas também em âmbito semiológico e filosófico (Chulata, 2016:76-77, nossa tradução)[24]

O CASO E OS DIÁLOGOS

Como vimos, a interferência de diferentes significados numa palavra, a interpretação inevitável que está contida em cada palavra, a tradução contínua que fazemos do mundo são parte integrante da nossa vida-em-sociedade, da nossa vida de falantes-ouvintes-interpretantes-tradutores-intérpretes. Como podemos separar tudo isso do trabalho de tradução interlinguística? Como podemos não considerar todas as influências linguísticas que sofremos cotidianamente e ao longo da nossa vida? Eu-tradutora português-italiano e vice-versa não tenho certeza que deixo as coisas separadas, que cadeira é sedia. Não tenho certeza da pureza do *meu* português e do *meu* italiano. São os dois *meus* e por isso carregados de influências linguísticas e culturais da cultura-língua que atravesso ao longo da minha vida. Quais são as vozes que escuto quando faço uma tradução? Quais são os meus modelos literários?

A tradução do português para o italiano não é a chamada "tradução ideal", porque não é a tradução para a minha língua materna. Quando faço uma tradução para o português, o texto sofre inevitavelmente das influências do meu contexto de vida, da língua que ouço continuamente. Vivo numa situação híbrida contínua. O que faço na tradução em italiano ou em português é forjar um modelo "ideal" na literatura-língua outra na multiplicidade da própria língua, da própria identidade linguística e cultural. A minha, geralmente, é uma tradução imprópria que tem como língua alvo a língua estrangeira. É uma tradução que joga e se determina no espaço de contaminação entre duas línguas-culturas; no espaço fluido, porque pessoal no sentido da experiência linguística e cultural única, de cada sujeito. Quais são as consequências de uma tradução "imprópria"?

Para tentar senão dar respostas pelo menos refletir sobre clichês em questões de tradução e rever conceitos bastante estáveis em relação à tradução e ao tradutor,

24 "spiega in modo esemplare la condizione di ogni essere vivente e parlante, se ne comprende e giustifica l'interesse che ha suscitato oltre che in ambito linguistico - per gli aspetti connessi all'interpretazione e alla traduzione - anche in ambito semiologico e filosofico".

apresentamos um caso específico de tradução com a ajuda de algumas referências úteis neste contexto.

Faço o exemplo da tradução do poema *Oração pelo poema*, de Alberto da Cunha Melo em italiano. Na apresentação da edição italiana do livro escreve Cláudia Cordeiro:

> É em português e italiano a primeira edição de um áudio livro desse escritor, sociólogo e jornalista pernambucano. Reinaugura-se, assim, com tessitura inédita a "estranha beleza" (BOSI, 1999) da arte de Alberto da Cunha Melo e reitera-se, aqui, o valor e a verdade de sua arte, que transcende à sua emigração em 13 de outubro de 2007 atravessando as fronteiras da língua de Camões para conquistar os da língua de Dante.

Nas palavras da crítica literária e esposa do autor ecoam aquelas ideias, aqueles conceitos sobre a revitalização da palavra escrita ou dita, sobre a palavra aberta que resulta em textos, em discursos. A "tessitura inédita" revela o trabalho de re-elaboração, re-significação, com as linhas de Alberto da Cunha Melo teceu-se o novo texto, produzindo um novo efeito, um novo som e uma nova matéria. O Poema de Aberto da Cunha Melo é já uma tradução de uma tradição poética e filosófica que, de maneira inevitável, foi absorvida e metabolizada pelo autor. Tradição outra, tradição estrangeira e tradição nacional, o Nordeste da tradição clássica que menos sofreu as "tentações" do Modernismo do sul do país. Com a tradução em italiano, parte da tradição estrangeira volta à origem, volta ao velho mundo. Percebemos a vida em mutação através da tradução: é a viagem de ideias, de modelos poéticos e filosóficos, dos clássicos do velho mundo para uma língua portuguesa-em-movimento falada-escrita no Brasil sincrético e mestiço, que continua por meio da tradução em italiano. A tradução desmonta, monta e remonta num processo de perpetuação e inovação (pensemos na semiose ilimitada, de Lambert e Robyns, e em Eco para quem a tradução é idêntica à cultura, concebida menos como um fenômeno estático do que como uma interminável tradução de signos para signos).

Segundo tais premissas, podemos associar a tradução a uma "desconstrução", em sentido derridiano. E esse propósito, o da desconstrução, nos parece adequado para colocar em relação o trabalho da tradução de *Oração pelo poema*, aqui proposto. Tomamos o exemplo de "Carta a um amigo japonês", em que Derrida enfrentará a questão da tradução para tentar explicar a seu tradutor japonês o significado da palavra desconstrução. Deixará claro que a questão da Desconstrução se coloca num plano complexo e de difícil definição, portanto, passa a definir o que é Desconstrução a partir do que ela "não é". Tradução e Desconstrução são da mesmo ordem para Derrida. Para

o filósofo francês, "a questão da desconstrução é também de um lado a outro *a* questão da tradução e da língua dos conceitos, do *corpus* conceitual da metafísica dita "ocidental"" (Derrida, 2009:21). Finalizando sua carta, Derrida, de maneira bastante *pessoana*, esclarece, sem no entanto esclarecer, essa palavra/conceito tão enigmática para tradutores e não somente para eles: "O que a desconstrução não é? É tudo! O que é a desconstrução? É nada!" (Derrida, 2009: 27). Derrida, talvez na tentativa de orientar seu tradutor, fala de tradução, falando ainda de desconstrução:

> Não acho que a tradução seja um acontecimento secundário e derivado em relação a uma língua ou a um texto de origem. E como acabo de dizer, "desconstrução" é uma palavra essencialmente substituível em uma cadeia de substituições. Isso se pode também fazer de uma língua para outra. A possibilidade para (a) "desconstrução" seria que uma outra palavra (a mesma e uma outra) se encontrasse ou se inventasse em japonês para dizer a mesma coisa (a mesma e uma outra), para falar da desconstrução e para conduzi-la para um outro lugar, escrevê-la e transcrevê-la. Em uma palavra que seria também mais bela (Derrida, 2009: 27).

DIÁLOGOS FINAIS

Para encaminhar nossa discussão ao remate, retomamos aqui a questão da escrita já como tradução para melhor esclarecer e fundamentar a tese da identidade fluida do tradutor, uma identidade que se constrói na própria língua-cultura e na lingua-cultura do outro. Podemos dizer, também, que é uma identidade que se assume como alteridade, na multifacetação das possibilidades, como um ritual antropofágico na perpetuação e transformação das características do *outro*, do inimigo. A esse propósito, lembramos, aqui, o conceito de tradução-arte de Augusto de Campos: esse tipo de tradução, a "tradução criativa", liga-se diretamente ao percurso estético de Augusto, aos modos da poesia concreta naquela recuperação da Antropofagia oswaldiana. Como afirma o poeta, em entrevista concedida à Folha de São Paulo, "A Antropofagia, entendida em termos oswaldianos, tem o significado de uma assimilação cultural seguida de uma reelaboração criativa, como os poetas concretos a interpretaram"[25], como o processo de tradução intersemiótica.

25 Saudades do futuro. Experimentação ontem e hoje. Entrevista a Augusto de Campos. Folha de São Paulo 13.12.2015.

Outra bússola para reforçar o conceito tradutor-entre, tradutor singular e plural, que se coloca na própria língua e na língua do outro, principalmente no caso de tradução aqui proposto, citamos algumas orientações sobre tradução nas cartas entre Guimarães Rosa e o seu tradutor italiano, Edoardo Bizzarri. São orientações sobre a escritura, sobre a tradução e o relacionamento autor-tradutor. São orientações abertas à contaminação, à recriação, que derrubam fronteiras e eliminam purismos e dogmas, endereçando o conceito de verdade para o horizonte das possibilidades:

> Eu, quando escrevo um livro, vou fazendo como se o estivesse "traduzindo", de algum alto original, existente alhures, no mundo astral ou no "plano das ideias", dos arquétipos, por exemplo. Nunca sei se estou acertando ou falhando, nessa "tradução". Assim, quando me "re"-traduzem para outro idioma, nunca sei, também, em casos de divergência, se não foi o Tradutor quem, de fato, acertou, restabelecendo a verdade do "original ideal", que eu desvirtuara..." (Rio, 4 de dezembro de 1963:74)

e ainda: "eu 'continuo', no texto seu italiano, e, não duvide, em muitas passagens me sinto superado, ultrapassado" (Rio, 5 de abril de 1963:14); "não se prenda estreito ao original" (Rio, 4 de dezembro de 1963: 75)

Onde está o original, então? Escritura e identidade misturam-se nas palavras dos escritores: "eu 'continuo, no seu texto italiano", diz Guimarães, refletimo-nos na nossa língua, na nossa linguagem. A língua somos nós, a linguagem contém a nossa identidade que se forma a partir da linguagem de outros.

A propósito da alteridade, no horizonte linguístico e não somente nele, a diversidade de padrões e a variação é a base para qualquer estudo científico. Apesar da ampla literatura sociolinguística, ainda precisamos marcar a "diferença", a "variedade" em relação aos padrões estabelecidos e patenteados como estáveis. Atestando mais uma vez a necessidade de varrer o pó do purismo positivista em questões linguísticas, Carlos Alberto Faraco (2016) fala de "atualizar fontes de referência", que é o que provavelmente teóricos e práticos da tradução deveriam fazer. Pensemos que ainda hoje se fala de "fidelidade" em tradução como se ser fiel significasse endeusar o original e subalternizar a tradução (cf. Chulata, 2016). Faraco, de fato, nos lembra que

> o purismo, qualquer que ele seja (étnico, religioso, político-ideológico, linguístico), tem um fundo comum: a recusa do outro, do diverso, do diferente. Ora, é a diversidade que faz a grandeza da vida e da cultura humana. Assim, qualquer tentativa de se definir um chão comum em meio a diversidade e à mudança não pode se fazer tendo como preço o apagamento

> ou o silenciamento do outro, da diversidade, da diferença (Faraco, 2016: 214-215).

Portanto, o outro no contexto da tradução se apresenta como o outro texto, na sua complexa tessitura de significações, como postula Bakhtin, mas também se apresenta como o tradutor, produtor de sentido e tecedor de um texto outro, a chamada tradução. Nesse jogo de alteridades marcamos nossas singularidades, produzindo eventos textuais abertos.

A esse ponto, o tradutor que aqui apresentamos, de língua portuguesa que traduz para a língua do outro é singular enquanto habita a língua do outro autorizado pela constitutiva característica híbrida das línguas. Podemos dizer que essa identidade é sempre híbrida, é sempre em formação porque reflexo e refletida na língua, no texto, no discurso. Podemos dizer que quando falamos de identidade estamos falando de língua:

> [...] assumo identidade a partir de teorias do discurso e da psicanálise que a concebem como instável, sempre em movimento, heterogênea e conflituosa, ou melhor, como ilusão ou "sentimento de totalidade que torna presente o que está ausente e temporalmente adiado. (Coracini, 2007:198)

Parece que estamos a falar de tradução nas palavras de Coracini. Essa hibridação linguística e identitária é uma realidade das línguas e dos humanos. A esse ponto "original" e tradução são o *mesmo* e o diferente a um só tempo. Um "eu" que traduz e está sempre *in mezzo* de línguas, de identidades, de histórias, que vive na hibridação consciente que não há pureza, ou que talvez a pureza é somente a capacidade de se exprimir a liberdade de nos *re*-apropriarmos de tudo o que é ao nosso redor, pelo menos momentaneamente. Dessa forma temos a impressão da totalidade. É a maneira de superar a nossa grande parcialidade de tudo, da linguagem, do sentimento, da razão. Um "eu" que traduz da sua língua materna para uma língua estrangeira e vive completamente na língua/cultura do outro, é provavelmente um tradutor sem fronteiras, sem passaporte, uma espécie de clandestino que se autoriza sozinho.

Eu-tradutora não da cultura do *outro*, mas eu-tradutora da *minha* língua/cultura para a língua cultura do *outro*, que também é a *minha.* Será, talvez, delírio de posse do tradutor?

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bachmann, Ingeborg. 1980. Simultaneo. In: Bachmann, Ingeborg. *Tre sentieri per il lago e altri racconti*. Tradução italiana Amina Pandolfi. Milano: Bompiani. p. 9-45.

Bakhtin, Mikhail. 2006. *Estética da Criação Verbal.* Tradução brasileira Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes.

Chulata, Katia de Abreu. 2016. *Il traduttore: mito e decostruzione di una identità.* Milano: Led.

Coracini, Maria José. 1998. Língua estrangeira e língua materna: uma questão de sujeito e identidade. *Letras & Letras.* v. 14, n.1. Uberlândia: UFU, p. 153-170.

Coracini, Maria José (Org.). 2001. *O jogo discursivo na aula de leitura (Língua materna e língua estrangeira)*. Campinas: Pontes.

Coracini, Maria José. 2007. *A celebração do outro: arquivo, memória e identidade: línguas (materna e estrangeira), plurilinguismo e tradução*. São Paulo: Mercado das Letras.

Coracini, Maria José; Bertoldo, Ernesto S. (Orgs.). 2003. *O desejo da teoria e a contingência da prática – Discursos sobre/na sala de aula*. Campinas (SP): Mercado de Letras.

Coracini, Maria José. 2010. A (auto-)censura na tradução: uma questão de identidade. In: Lima-Hernandes, Maria Célia; Chulata, Katia de Abreu (Orgs.). *Língua Portuguesa em foco: ensino-aprendizagem, pesquisa e tradução.* Lecce: PensaMultimedia. p. 179-190.

Derrida, Jacques. 2009. "Carta a um amigo japonês". In Paulo Ottoni (org.), *Tradução: a prática da diferença*. Campinas: Editora da Unicamp.

Eco, Umberto. 2004. *Dire quasi la stessa cosa, Esperienze di traduzione*. Milano: Bompiani.

Faraco, Carlos Alberto. 2016. *História sociopolítica da língua portuguesa*. São Paulo: Parábola.

Gadamer, Hans-Georg. 1984. *Verdad y método*. Salamanca: Sígueme.

Gadamer, Hans-Georg. 1998. "Leer es como traducir". In *Arte y verdad de la palabra*. Barcelona: Paidós.

Gentzler, Edwin. 2009. *Teorias Contemporâneas da Tradução.* Tradução brasileira Marcos Malvezzi. São Paulo: Madras.

Lambert, José; Robyns, Clem. 2004. Translation. In Posner, Roland et al. *Semiotik. Ein Handbuch zu den zeichentheoretischen Grundlagen von Natur und Kultur*. Berlin-New York: Walter de gruyter. v. 4. p. 3594-3614.

Larrosa, Jorge. 2004. *Linguagem e Educação depois de Babel*. Tradução brasileira Cynthia Farina. Belo Horizonte (MG): Autêntica.

Leopardi, Giacomo. 2004. *L'arte dello scrivere. Pensieri sull'alfabeto, la scrittura e lo stile.* Milano: Marinotti.

Melo, Alberto da Cunha. 2003. *Dois Caminhos e uma oração.* São Paulo: A Girafa.

Niranjana, Tejaswini. 1992. *Siting Translations: History, Post-Structuralism, and the Colonial Context.* Berkeley: University of California Press.

Rosa, Guimarães; Bizzarri, Edoardo. 1972. *J. Guimarães Rossa correspondência com o tradutor italiano.* São Paulo: Instituto Cultural Ítalo-brasileiro.

Steiner, George. 1977. *After Babel. Aspects of Language and Translation*, Nova York: Oxford University Press.

Vieira, Else Ribeiro. 1996. *Revista de Estudos de Literatura*, outubro, v. 4, p.61-80. Belo Horizonte. Disponível em http://www.letras.ufmg.br/poslit, acesso em: 12 fev. 2011.

De volta ao futuro da língua portuguesa.
Atas do V SIMELP - Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa
Simpósio 28 - Desafios e estratégias tradutórias para o século XXI e a tradução aplicada ao ensino de PLE, 3739-3754
ISBN 978-88-8305-127-2
DOI 10.1285/i9788883051272p3739
http://siba-ese.unisalento.it, © 2017 Università del Salento

UMA VOZ ESTRANGEIRA: O DESAFIO DE LEGENDAR OS DOCUMENTÁRIOS

Francesco MORLEO[26]
Caterina VARASANO[27]

RESUMO
No processo de legendagem interlinguística a tradução, ou seja, a passagem de uma língua para outra, é só uma das operações que o legendador deve atuar, tendo ele também que transformar os diálogos orais do texto fonte em língua escrita no texto alvo dispondo de tempos e espaços limitados. A tudo isso temos que acrescentar as peculiaridades de produto audiovisuais como no nosso caso do documentário, o qual apresenta características próprias que tornam o processo de legendagem ainda mais complexo. Este contributo analisa as estratégias aplicadas na legendagem para italiano de dois documentários brasileiros caracterizados por uma fala fílmica muito próxima da língua espontânea. O desafio de traspor no texto alvo, escrito, as marcas da oralidade da língua fonte sem tornar as legendas obscuras está aqui representado pela legendagem de dois documentários em língua portuguesa.

PALAVRAS-CHAVE: legendagem; documentários; Português; oralidade; audiovisual.

Introdução

Todos sabem que tradução em si é um grande desafio, mas quando o texto fonte é a língua oral de produtos audiovisuais como os documentários e o texto alvo será a língua escrita das legendas, talvez não seja tão fácil imaginar o tamanho do desafio. A fim de observarmos um pouco das dificuldades da legendagem, neste artigo, explicaremos o que a caracteriza e os vínculos que ela impõe ao tradutor, descrevendo as peculiaridades da fala dos documentários que, entre os vários produtos audiovisuais, distingue-se por características próprias. Em seguida, propomos uma análise pragmática de dois documentários brasileiros para um estudo tradutológico e tradutivo ligado à

26 Università del Salento – departamento de estudos humanísticos – Lecce (Itália)
Autor dos parágrafos 3, 5,6.
27 Università del Salento – Lecce (Itália)
Autora dos parágrafos 1, 2, 4.

produção de legendas interlinguísticas. Os dois documentários analisados são "O Fim do Esquecimento" e "Cartas para Angola" que foram legendados em italiano em 2014 para o Festival "Brasile in Movimenti" de Milão. Eles mostram características muito diferentes, mas ao mesmo tempo têm um elemento comum que, neste caso, representa o principal desafio para os legendadores: uma fala pouco planejada e, por isso, próxima da língua espontânea apesar dela não o ser. Este contributo mostrará a maneira com que os dois tradutores lidaram com isso atuando estratégias, às vezes diferentes às vezes parecidas, para desafiar uma voz estrangeira.

Legendagem: o que é?

A legendagem é um dos processos incluídos no âmbito da Tradução Audiovisual, definição que abrange todas aquelas modalidades de transferências linguísticas que traduzem os diálogos originais de produtos audiovisuais, ou seja, dos produtos que comunicam simultaneamente por meio do canal acústico e do visual, para fazer com que esses sejam acessíveis a um público maior (Perego, 2005: 7).

A tradução de produtos audiovisuais, diferentemente da tradução literaria, é uma forma de tradução multissemiótica, sendo a fala só um dos elementos que compõem o texto audiovisual, cuja totalidade é produzida pela união de vários constituintes semióticos. No texto audiovisual, a parte sonora, além dos diálogos, que constituem a linguagem verbal, inclui a música e o sons também, aos quais se junta a componente visual, ou seja, imagens, cores, mímica e movimentos associados à fala, tudo isso produz um texto complexo cuja tradução poderia ser problemática (Pavesi, 2005: 9).

A categorização das várias formas de tradução audiovisual depende das mudanças que os diálogos originais sofrem e da maneira com que a tradução é apresentada ao público alvo. Exceto a legendagem para surdos e a audiodescrição para deficientes visuais, que são traduções intralinguísticas, todas as formas de tradução audiovisual produzem um texto numa língua diferente daquela dos diálogos originais (Perego, 2005: 9).

As modalidades de tradução audiovisual podem ser reunidas em dois grandes grupos, aquelas que utilizam a técnica do revoicing, onde os diálogos originais são completamente substituídos por diálogos traduzidos e adaptados, um dos principais

exemplos de revoicing é a dublagem, e aquelas que utilizam a técnica da legendagem, onde há tanto os diálogos originais quanto suas traduções (Gambier, 1997: 80).

O que mais interessa neste caso é a legendagem, da qual é preciso esclarecer as características técnicas para melhor entender as escolhas tradutórias das legendas dos dois documentários propostos.

As legendas são o resultado dum processo complexo que inclui três operações principais, isto é, três linhas de trabalho que o legendador tem que seguir ao mesmo tempo (Perego, 2005: 73):

- Redução, passagem das unidades compridas às unidades breves;
- Transformação diamésica, passagem do código oral ao código escrito;
- Tradução, passagem da língua fonte à língua alvo.

Estas três fases não são subordinadas uma a outra, mas, condicionando contemporaneamente o trabalho do tradutor audiovisual, são todas igualmente importantes.

As legendas interlinguísticas, portanto, não são nunca uma tradução integral do texto fonte por causa de vários fatores que determinam uma redução textual. Os principais destes fatores são o espaço e o tempo que o legendador tem a disposição, vinculados também aos tempos de leitura do público alvo, à tipologia da montagem do produto audiovisual, às caracteristicas da legenda que, por sua natureza, precisa ser imediata e precisa seguir o ritmo do diálogo oral, não podendo ser relida. Pelo que diz respeito ao espaço, a legenda, que normalmente ocupa a parte inferior da tela e que está ao centro ou alinhada à esquerda, pode ocupar ao máximo duas linhas, dispostas uma sobra a outra, cada uma dela pode ser formada mediamente por 33-40 caracteres. Pelo que diz respeito ao tempo, a legenda tem que ficar na tela pelo menos um segundo, mas não pode superar 6-7 segundos, prefere-se que a extensão da legenda não seja inferior aos 4-5 caracteres porque legendas muito curtas seriam tendencialmente relidas, cortando assim o ritmo da leitura do público e interferindo na concentração dele (Perego, 2005: 54). Quando as legendas estão dispostas em duas linhas, o legendador precisa subdividir o texto respeitando as regras sintáticas da língua alvo mantendo unido o grupo sintagmático para não interromper a continuidade lógica do diálogo. A redução operada no texto alvo, ligada sobretudo aos tempos de leitura dum texto escrito que são maiores do que os de escuta de diálogos orais, pode ser total ou parcial. Reduz-se totalmente aquela parte da informação que se pode deduzir facilmente do contexto ou das componentes iconográficas do produto audiovisual. O plano emocional do texto

fonte é menos relevante do que o narrativo, é por isso que se omitem os elementos típicos da língua falada como hesitações, fatismos, repetições, reformulações, interjeições, frases incompletas, alocuções, marcadores discorsivos (Perego, 2005: 81). A redução parcial (Kovačič, 1994) é uma reformulação da mesma mensagem do texto fonte por meio duma forma linguística mais sintética, operando assim uma modificação só na forma e não no conteúdo. A redução dos diálogos originais pode variar entre o 40% e o 70%, a maior ou menor redução depende da tipologia do produto audiovisual e das características da língua fonte e da língua alvo (Perego, 2005).

Outro elemento que condiciona o processo de legendagem é a transformação diamésica, por meio do qual o tradutor audiovisual tem que transformar o material fônico em material gráfico (Assis Rosa, 2001). A transposição linguística da legenda teria que manter as características seja da língua escrita seja da oral, mas, muitas vezes, o legendador evita adotar formas e estruturas típicas da oralidade deixando que as características da escrita prevaleçam (Assis Rosa, 2001). Os diálogos originais transformados em legendas perdem, portanto, a naturalidade da conversação oral, por causa da transformação diamésica exigida pela legendagem que determina uma reformulação linguística mais formal e rígida onde, na maioria dos casos, as variações diatópicas, diastráticas e diafásicas são neutralizadas provocando a eliminação dos traços típicos da fala informal (Perego, 2005). Além disso, o texto fonte, sendo um texto oral, apresenta elementos paralinguísticos, como a prosódia, que conferem ao enunciado um valor pragmático explicitando o plano emocional do falante. Passando da fala à escrita, o legendador tem à disposição a pontuação como único meio para reproduzir alguns dos traços paralinguístico.

A tradução do produto audiovisual, portanto, apresenta-se muito problemática na legendagem pelos vínculos técnicos e práticos que a natureza mesma da legendagem impõe, aos quais se juntam as questões normalmente ligadas à passagem de uma língua à outra, considerando também que uma tradução não é só uma passagem entre línguas, mas entre culturas. O tradutor, portanto, deve cuidar não só de regras estreitamente linguísticas, mas de elementos culturais também (Eco, 2003: 126).

Por todos os limites que a legendagem impõe, é fácil imaginar como a tradução mesma, ou seja, a passagem de uma língua/cultura fonte a uma língua/cultura alvo, esteja vinculada neste processo. O legendador, portanto, em comparação ao tradutor literário, deve enfrentar desafios maiores dispondo de tempos, espaços e meios limitados.

O documentário e a fala documentarista

O documentário pode ser definido como um gênero artístico audiovisual capaz de reproduzir de maneira artística a realidade. O Grande Dicionário Enciclopédico Ediclube[28] define-o como um produto audiovisual que "tem o valor de documento" e como "um filme que apresenta com fins exclusivamente informativos, fatos, experiências e situações da vida real". O documentário pode ser considerado como um filme não-ficcional que se caracteriza pela exploração da realidade não «tal como ela é», mas como o autor a vê. Portanto, o documentário, assim como o cinema ficcional, é uma representação artística da realidade, parcial e subjetiva. Mesmo que o público aceite a ideia de que o que está assistindo é a realidade, sempre haverá que reconhecer que a sua transposição audiovisual pressupõe e implica o estabelecimento de um ponto de vista que interprete os fatos apresentados.

"Para cada documentário, há pelo menos três histórias que se entrelaçam: a do cineasta, a do filme e a do público" (Nichols, 2012, p. 93). O documentário representa uma determinada visão do mundo, uma visão com a qual talvez nunca o espectador deparara antes, mesmo que a história contada no documentário seja familiar ao público. Os aspetos tratados nos produtos audiovisuais não-ficcionais são sempre (ou quase) de interesse social. Tratam-se de questões abordadas para acender o debate acerca dum determinado argumento que toca a sociedade ou um país. Por isto, o documentário sustenta-se por acontecimentos reais do passado ou do presente. É um produto artístico que quer informar sobre acontecimentos reais num enredo real que o público pode reconhecer como próximo, ou não, do próprio mundo. "Os documentários de questões sociais consideram as questões coletivas de uma perspetiva social. As pessoas recrutadas para o filme ilustram o assunto ou dão opinião sobre ele" (Nichols, 2012: 205). Como escreve o autor, "públicos diferentes veem coisas diferentes; apresentar ou promover um filme de uma determinada maneira pode preparar os espectadores a vê-lo de uma forma e não de outra" (Nichols 2012: 96). A voz do documentário relaciona-se com as maneiras pelas quais o vídeo e o filme documentário falam do mundo que nos cerca, mas de uma perspectiva especial.

Assim os documentários apresentam acontecimentos e indivíduos que participaram de qualquer maneira da história narrada, contando as próprias experiências

28 Volume VIII. Página 2108

com os factos narrados, ou o próprio ponto de vista sobre as questões a apresentar. Estes são os principais atores presentes nos documentários e as vozes que o público acompanha ao longo da visão. Junta-se a estas a voz off que conta a história e os factos abordados pelo documentário. Entre vozes on das personagens que o público vê na tela e vozes off que não se veem, é preciso fazer uma distinção entre a fala programada, planejada para explicar da melhor maneira o assunto a desenvolver e as vozes das personagens entrevistadas. Como escreve Puccini (2009: 33) "Pré-entrevistas marcam o primeiro contato entre documentarista, ou sua equipe de pesquisadores, e os possíveis participantes do documentário" para organizar o projeto.

A fala dos documentários difere da fala fílmica por ser uma mistura de fala espontânea e fala planejada. A primeira é a que todos vivemos durante a nossa própria vida quotidiana, falando com os outros; a segunda é uma reprodução (mais ou menos fiel conforme aos casos) da fala real. A peculiaridade da fala espontânea pode ser a improvisação caracterizada por redundância, autocorreção, interrupção, e traços da fala. Nos produtos audiovisuais há diálogos com todos os elementos fonéticos e prosódicos que caracterizam o diálogo em contexto situacional, inclusive os gestos e a proxémica. Nos documentários estes traços típicos duma fala "artística" entrelaçam-se aos traços não planejados pelo autor do filme documentário em questão. Isto leva-nos a pensar numa maneira de classificar a fala dos documentários tentando uma distinção entre a fala totalmente planejada, onde não há traços de espontaneidade e os tempos de elocução respeitam os crismas de toda a fala fílmica, e a fala das entrevistas, onde para além das pré-entrevistas os entrevistados são livres de tomar todo o tempo que querem para exprimir próprio pensamento e da maneira que mais lhe apetece[29].

O Fim do Esquecimento

O documentário "O Fim do Esquecimento" , dirigido por Renato Tapajós, procura personagens que participaram do Tribunal de Tiradentes e outros que se destacaram na luta pelos Direitos Humanos, para retomar a questão da Doutrina de Segurança Nacional, depois de três décadas. Investiga os resquícios daquela doutrina

29 Esta liberdade é um expediente artístico para tornar mais real o que se está a contar no documentário.

nos dias de hoje no Brasil, aborda a tentativa das classes dominantes de, depois que os militares saíram do poder, promover o esquecimento dos graves fatos ocorridos durante a ditadura e constata que, finalmente, o esquecimento está sendo combatido por diversas instituições e pessoas, sobretudo pelos jovens.

O produto audiovisual compõe-se de 16 entrevistas que se alternam uma à outra, fragmentadas, seguindo a linha conceptual do documentário, mas não há uma voz *off* que liga os vários "pedaços". Entre as entrevistas nota-se com clareza um diferente nível de planejamento da fala de cada locutor. Alguns dos entrevistados planejaram anteriormente a própria fala, utilizando uma sintaxe bem elaborada e próxima, portanto, da língua escrita, mas parece que outros, produziram uma fala muito próxima da língua espontânea e, às vezes, até pouco clara por causa de costruções sintáticas mal elaboradas, deixando pensar que os falantes não planejaram a fala ou deixaram-se condicionar pelas fortes emoções ligadas aos assuntos tratados. Não é possível, neste contexto, analisar a produção oral de cada entrevistado, portanto foram escolhidos quatro fragmentos de entrevistas pronunciados por pessoas diferentes, cada um dos quais mostra marcas da fala espontânea a vários níveis. Os dialogos originais foram transcritos em tabelas juntamente às legendas em italiano para uma comparação entre o texto fonte e o texto alvo.

Começa-se a análise partindo de um fragmento da fala de Ivan Seixas, membro da Comissão de familiares de mortos e desaparecidos políticos, o qual descreve as torturas que ele mesmo sofreu durante a ditadura.

Tabela 1

Transcrição texto fonte	**Legendas em italiano**
Ele ficou em pé em cima do meu peito, quase que arranca...as minhas mãos, por causa do pau de arara que estavam amarradas, pulava em cima de mim. Foi... ele que dá uma paulada, que quebra uma vértebra que eu tenho, foi quebrada na tortura, né.	– Stava in piedi sul mio petto. Quasi mi staccò le mani... – ...che erano legate quando ero al palo della tortura. – Saltava su di me. – Ho una vertebra rotta, fu lui a romperla con una bastonata mentre mi torturava.

Como se pode notar da tabela, além de algumas hesitações e da presença do marcador discursivo "né", claros exemplos de marcas da oralidade, o locutor abre a narração utilizando o pretérito perfeito simples (ficou), mas depois, de repente, muda o tempo verbal e começa a usar o presente do indicativo (arranca), voltando novamente a tempos verbais no passado, o imperfeito (estavam, pulavam) e o pretérito perfeito simples (foi), conluindo com presente do indicativo (dá, quebra, tenho) e pretérito

perfeito simples (foi quebrada). Esta altenância dos tempos verbais para a exposição de eventos que acontenceram todos no passado pode ser considerada como sinal de um planejamento fraco da fala ou do fato que, apesar do falante ter planejado a própria produção oral anteriormente, ele deixa-se condicionar pelo plano emocional da narração, quase como se ele, contando sua história, esteja revivendo-a no presente. Nas legendas foi preciso escolher quais dos tempos verbais manter, causando a alternância do tempo pretérito perfeito simples/imperfeito e do presente do indicativo, num texto escrito, falta de coesão durante a narração de eventos passados. Sendo a exposição relativa ao passado, achou-se mais coerente utilizar em italiano só tempos verbais no passado, ou seja, o *passato remoto* e o *imperfetto* do modo *indicativo*, para não desnortear o público alvo.

Além do problema dos tempos verbais, há um outro sinal que deixa pensar que a fala não foi planejada ou teve um planejamento fraco: a construção sintática e a ordem das orações que manifestam uma falta de coesão que levaria a uma falta de coerência no significado. Lendo a trascrição do texto original (ou uma tradução literal) assim como ele foi pronunciado, quem não conhece o pau de arara poderia achar que o torturador ficou em cima do peito do Ivan enquanto ele estava com as mãos amarradas, mas isso seria impossível pela estrutura mesma do pau de arara ao qual o torturado ficava pendurado com as pernas entre os braços e as mãos amarradas uma à outra, não seria, portanto, possível, pular em cima do peito de alguém que está nessa situação. O Ivan, na verdade, refere-se a duas torturas diferentes, que não foram propriamente simultâneas, mas a ordem temporal com que narra os eventos poderia causar falta de clareza, falando ele do pau de arara no meio das duas orações em que trata dos pulos do torturador em cima do peito dele. Se ele tivesse planejado a própria fala anteriormente, provavelmente teria dito "ele ficou em pé em cima do meu peito, pulava em cima de mim, depois quase arrancou minhas mãos quando estavam amarradas por causa do pau de arara". Nas legendas foi indispensável manter a ordem cronológica porque o texto fonte permanece no produto final e porque o locutor gesticula durante a fala, portanto a legenda tem que ser coerente com as imagens também. Em italiano dividiram-se as orações com o ponto final e utilizou-se a conjunção *quando*, não presente nos diálogos, para o público alvo entender que as duas formas de torturas não aconteceram exatamente ao mesmo tempo.

As últimas orações também apresentam uma estrutura sintática que deixa pensar que não foram planejadas, sendo o sentido delas "Ainda hoje eu tenho uma vértebra quebrada, quem quebrou foi ele dando-me uma paulada na tortura", mas analisando o

enunciado nota-se como a relação com os dias de hoje é apresentada pela oração relativa "quebra uma vértebra que eu tenho" e como "foi quebrada" fica sem um sujeito sintático sendo a *vértebra* objeto direto do verbo *quebrar* e sujeito do verbo *ter* por meio do pronome relativo *que*, mas não sujeito de *foi quebrada,* de que representa, porém, o sujeito ao nível do significado. Obviamente na tradução não se manteve esta construção sintática que pode ser justificada numa fala, mas num texto escrito só causaria confusão ou até comicidade[30], sendo desnecessário especificar que um ser humano tem vértebra.

Para concluir a análise da fala do Ivan, tratar-se-á da tradução de *pau de arara*, que não tem nada a ver com o planejamento da fala do documentário, mas que toca um assunto já tratado no segundo parágrafo: a tradução não é só uma questão linguística, mas cultural também. O *pau de arara* no Brasil é o símbolo das torturas da ditadura militar. Ele, portanto, não é "il trespolo del pappagallo", como uma tradução literal em italiano poderia sugerir e que nada teria a ver com tortura. A tradução do termo deve transferir no texto alvo o peso histórico-cultural que ele tem na cultura fonte, foi por isso que em italiano traduziu-se com "il palo della tortura" explicitando o que em português é implícito, ou seja, a tortura.

Passa-se agora à análise da fala de outro entrevistado, o jornalista Sérgio Sister.

Tabela 2

Transcrição texto fonte	**Legendas em italiano**
A grande imprensa aderiu à ditadura.	- I grandi imprenditori aderirono alla dittatura.
A grande imprensa pediu a ditadu... pediu a ditadura.	- Chiesero la dittatura.
Dessa parte que não foi uma ditadura militar, foi uma di...ditadura civil-militar, com participação dos setores civis que sempre quiseram...tiveram nessa coisa assim, olha, nós temos os militares, nós temos a... sempre essa proteção, al...algo que está...s... devemos estar sempre preparados pra, se precisarmos, vamos utilizar essas... vamos fazer a sujeira, entendeu.	- Non fu una dittatura militare, fu una dittatura civile-militare. - Vi parteciparono quei settori civili che hanno sempre pensato: "Abbiamo... - ... i militari, abbiamo la loro protezione. - Dobbiamo essere pronti. - Se servirà, potremo usare i militari affinché facciano il lavoro sporco".

Nota-se uma série de marcas da oralidade não planejada: repetições, hesitações, reformulaões, marcadores discursivos. A estrutura sintática do enunciado é tão "confusa", por causa dos traços já vistos, que quase não se entende o que o falante quer dizer, ou melhor, foi necessário interpretar o sentido não emergindo ele claramente. O

30 Uma tradução literal "È stato... lui che dà una bastonata, che rompe una vertebra che ho, è stata rotta durante la tortura" não teria respeitado o sentido do que o Ivan queria dizer.

que foi necessário foi "ultrapassar" a língua para extrair dela o "pensamento" que veicula: a ditadura não foi só militar porque alguns setores civis, como a imprensa, tendo a proteção dos militares, aderiram à ditadura achando que, se necessário, podiam deixar que os militares fizessem a sujeira em lugar deles para eles ficarem limpos. Nas legendas, que precisam ser claras e imediatas, traduziu-se eliminando repetições, hesitações, reformulaões, marcadores discursivos e deixando só o núcleo da fala explicitando que *essas* (vamos utilizar essas) são os militares.

Mudando locutor, passa-se à fala de Edison El Juonior Rocha do Levante Popular da Joventude.

Tabela 3

Transcrição texto fonte	**Legendas em italiano**
O que ontem, né, contra determinadas pessoas que podiam chamar aquilo de tortura, né, que tinham condições intelectuais até de dar nome àquilo, né, a gente aprende desde criança que é assim.	- Ciò che alcuni chiamavano tortura, avendo la possibilità... - ... anche intellettuale di dargli un nome, noi l'impariamo a conoscere da piccoli.

Além da presença do marcador discursivo *né* como traço da língua espontânea, a construção sintática mostra uma fala não planejada pela oração relativa "o que ontem" ficar sem verbo. Não é imediato, portanto, entender o que é que "a gente aprende desde criança". Se o Edison tivesse planejado melhor a própria fala, talvez tivessem dito "A gente hoje aprende desde criança o que ontem determinadas pessoas, que tinham até as condicões intelectuais de dar nome àquilo, podiam chamar de tortura". Na tradução se modificou a construção sintática, mas apesar disso, respeitou-se a ordem original das orações utilizando um deslocamento à esquerda com clítico anafórico (l'impariamo a conoscere).

Última fala analisada é a do Marlon Weichert, Procurador Regional da República.

Tabela 4

Transcrição do texto fonte	**Texto alvo**
A tortura é o único direito que as Nações Unidas, a comunidade internacional, chama de absoluto, que não pode ser violado em hipótese alguma, porque a tortura é o mais baixo nível em que pode chegar a dimensão humana, em que pode chegar o ser humano.	- La tortura è la violazione dell'unico diritto che... - ...l'ONU e la comunità internazionale definiscono assoluto. - Non può essere applicata in nessun caso. - La tortura è il livello più basso a cui l'umanità può scendere... - ...a cui può arrivare l'essere umano.

Aqui não há problemas com a sintaxe ou com outras marcas como repetições, hesitações, reformulações e marcadores discursivos, que deixam pensar na falta de planejamento. Há, porém, um "erro" no começo da frase, o Marlon diz que "a tortura é o único direito", mas é claramente um erro do que ele não se deu conta porque a tortura é a violação de um direito, não é um direito. Afirmar isso seria totalmente contrário a tudo o que foi mostrado no documentário. Na tradução o "erro" foi corrigido porque se achou inoportuno deixar um elemento conceptualmente contrastante com o núcleo temático do produto audiovisual, ou seja "tortura nunca mais".

Concluindo, pode-se constatar que nos casos analisados, as características linguísticas próprias da fala não planejada não foram traspostas na tradução, porque manter as marcas da oralidade na legenda só teria causado falta de clareza, sendo ela uma ajuda para a compreensão geral do produto audiovisual e precisando, por isso, de ser imediata e não confusa.

Cartas para Angola

O documentário, de Coraci Ruiz & Julio Matos, é um longa-metragem de produção brasileira filmado no triângulo Brasil – Angola – Portugal. Como explicam os autores[31], as estratégias usadas para desenvolver o assunto é o dispositivo das vídeo-cartas, com cartas escritas e lidas em voz alta para a câmera. Um projeto terminado em 2011, ano de estreia do documentário. Brasil e Angola têm ambos as suas margens no Atlântico, possuem a mesma língua, compartilham um passado colonial e muitas histórias que passaram e passam também por Portugal. Neste documentário, velhos amigos e pessoas que nunca chegaram a conhecer-se, separadas por um oceano, trocam correspondências. Estas histórias se entrecruzam e contam "sobre fluxos de migração, saudade, pertencimento, guerra, preconceitos, exílio, distâncias"[32]. Essas entrevistas contam duma busca da própria identidade, a relação com a memória, a afetividade para uma terra diferente. Tudo isto une os interlocutores, pessoas que traçam suas histórias de vida entre Brasil, Angola e Portugal.

31 http://www.laboratoriocisco.org/cartas/?page_id=12
32 Ibidem.

O documentário é composto, portanto, por entrevistas e vídeo-mensagens; encontramos assim uma alternância de planejamento e fala livre, uma língua formal e semi-formal com uma evidente variação diatópica e com presença de *realia.*

Uma fala não elaborada anteriormente causa problemas nas legendas pela presença no texto fonte de algumas marcas típicas da oralidade que na transformação diamésica provocariam falta de coesão no texto alvo obstaculizando assim a fruição do produto audiovisual. Mesmo assim assistimos a exemplos de fala documentária que mantém os traços típicos da oralidade. Apresenta-se a seguir alguns excertos do texto fonte e do texto alvo legendado para um público italiano. Na tabela 5, vemos que a falante usa vários elementos toponomásticos que são deixados tais na tradução para italiano. Tentou-se manter os traços da oralidade que não dificultavam a leitura das legendas. Onde as marcas da oralidade não acrescentavam nada de importante para o discurso apresentado (na nossa opinião de tradutores) foram apagadas. Termos da gíria como "ulajá" foram traduzidos para italiano tentando manter o mesmo nível diastrático e diafásico do termo em português.

Tabela 5

Transcrição do texto fonte	**Texto Alvo**
Aqui em Luanda, em Benguela, no Lubango, Huambo, tem um monte de… de… nos chamamos mulato aqui né? Um monte de mulato, mulato que é filho de negro com branco. Tem pessoas de pele um pouco mais clara. Sim, são angolanos. Num outro dia uma pessoa me disse: ah, vc também, olha sua cor, você é mistura. Eu disse: sou mistura de que com o que? Ah não, você parece, você é alguma mestissagem ai. Eu disse: Ah, ulajá. Ah mas você, tem assim... mesmo aquele teu irmão Levi, é escuro, mas é uma escuridão assim, que dá a entender que tem mistura, não é uma escuridão assim mesmo de negro. Eu disse: ahaa.... Isso é uma discussão ridícula, eu acho.	Qui a Luanda, Benguela, Lubango, Huambo ci sono molti... ...noi qui li chiamiamo mulatti. I mulatti sono figli di neri e bianchi. Alcuni hanno la pelle più chiara. Sì, sono angolani. Qualche giorno fa, una persona mi ha detto: Guarda il tuo colore, anche tu sei un miscuglio. <Gli dissi: sono un miscuglio di cosa?> <Ah no, sembri...> <...una meticcia.> <Gli ho detto: chi se ne frega.> Ah, ma tu... Pure tuo fratello Levi... È scuro ma è uno scuro che... ...fa capire che non è proprio nero. Gli dissi: Cosa? Questo è ridicolo, secondo me.

O texto apresentado na tabela 2 é um trecho da fala dum entrevistado que trata da própria experiência durante a guerra para independência de Angola. A personagem

aqui apresentada fala seguindo os próprios tempos de elocução. Assim o tempo entre um enunciado e outro demora muito mais do que os limites espaço-tempo das legendas permitem. Até que foi possível, se tentou reproduzir o fluxo de consciência da personagem, legendando as palavras assim como estas foram produzidas. O mesmo raciocínio foi adoperado com os marcadores discursivos: foram mantidos apenas quando não tornavam a leitura das legendas difícil para o público. Assim, por exemplo, "Quer dizer" foi apagado ao passo que a *question tag* "né" foi mantida. O que foi totalmente excluído das legendas foram as reformulações como no caso de "Portanto houve no norte de Angola ataques às fazendas dos portugueses pela U… um movimento que se chama, chamou UPA". Contudo, foi mantida, neste trecho, a sintaxe da oralidade com em "Portanto houve no norte de Angola ataques às fazendas dos portugueses pela U… um movimento que se chama, chamou UPA… e morreram muitos portugueses, não é!" traduzido em italiano "Nel nord ci furono... attacchi alle fattorie dei portoghesi... da parte di un movimento chiamato UPA... e morirono molti portoghesi." Tentou-se uma proximidade entre as legendas e o texto oral por aquela "transparência" que existe entre o texto oral original e as legendas (Taylor, 2012; Ghia, 2010).

Tabela 6

Transcrição do texto fonte	**Texto Alvo**
Calamboloca é uma… aldeia que fica a cerca de…	Calamboloca è un villaggio a circa...
70, 80 quilômetros aqui de Luanda.	...70, 80 chilometri da Luanda.
Naquele tempo aqui parecia um pequeno…	A quei tempi qui sembrava
apartheid... como na África do Sul.	un piccolo apartheid....
Quer dizer... Os brancos estavam de um lado e os	...come in Sudafrica.
pretos do outro lado. Não havia assim uma	I bianchi da una parte
relação… cotidiana de amizade.	e i neri dall'altra.
...Nada disso.	I rapporti non erano amichevoli...
Porque havia uma espécie de segregação...	...perché c'era una specie
E por isso mesmo foi-se a luta, né?	di segregazione.
Pra libertação de Angola.	Questo è il motivo della lotta, vero?
Portanto houve no norte de Angola ataques às	Per la liberazione dell'Angola.
fazendas dos portugueses pela U…	Nel nord ci furono...
um movimento que se chama, chamou UPA…	...attacchi alle fattorie dei portoghesi.
e morreram muitos portugueses, não é!	Da parte di un movimento chiamato UPA...
	...e morirono molti portoghesi.

Na tabela 3 é possível ver que as estratégias utilizadas no processo de tradução e legendagem foram sempre de condensação, redução e apagamento (Perego, 2005) ali onde o deslocamento textual comportaria uma dificuldade de leitura pelo espectador.

Tabela 7

Transcrição do texto fonte	Texto Alvo
E eles, como represália… mataram todos os angolanos que tivessem alguma…alguma…alguma… preparação acadêmica e que moravam…no norte. Meu pai… tinha uma fazenda no…no…no… norte, no Gulum Alto. no Kuanza Norte. Como ele era muito conhecido…apanharam-no e… mataram. Enterram-no vivo. Primeiro…puseram…foram arrastando o pai até…com um carro e… amarrado a uma corda e depois foi enterrado vivo.	Come rappresaglia... ...uccisero tutti gli angolani con una preparazione accademica e che vivevano nella zona a nord. Mio padre aveva una fattoria nel nord, nel Gulum Alto, Kuanza Nord. Siccome lui era molto conosciuto, lo presero e lo uccisero. Lo seppellirono vivo.

Resumindo, muitas pausas tornaram o processo de criação das legendas árduo. Cada vez que houve um problema de compreensão, devido a pausas, reformulações, e repetições, que cortavam a legenda em duas partes, afetando a leitura e a compreensão, optou-se por legendas simples que ajudassem apenas a compreensão total do filme. Todas as marcas da oralidade (ou quase) foram eliminadas durante o processo de legendagem, só se utilizaram as reticências para tentar reproduzir as pausas mais longas.

Conclusões

Tentou-se, por meio desta apresentação, oferecer ao leitor um quadro geral dos desafios que o legendador deve encarar perante produtos audiovisuais como os documentários compostos por entrevistas não planejadas (apenas discutido o assunto entre autor do vídeo e o entrevistado). Esses produtos levam o produtor das legendas a resolver problemas de tipo tradutológico e tradutivo. Como tradutor, quem se ocupa de legendagem deve decidir como lidar com a proposta na meta-língua de elementos linguísticos e culturais que não sempre podem ser traduzidos ad litteram porque não existem na língua de chegada ou porque precisam de ser modificados para ser entendidos por um público estrangeiro. Para além destes problemas de tipo, o legendador deve lidar com os problemas típicos da legendagem, isto é, os limites espaço-temporais das legendas na tela. Juntando estas duas questões podemos ver como quem cria as legendas deve traduzir o texto de partida e encontrar a tradução melhor que

cabe no espaço de uma ou duas legendas. Tarefa difícil que encontra nos documentários como os aqui propostos uma possibilidade para desafiar as próprias capacidades de traduzir e criar legendas.

A nossa proposta aqui considera a possibilidade de criar um jogo contínuo entre a ortodoxia da legendagem e escolhas atrevidas que permitam a produção de legendas que acompanhem a fala de maneira mais fiel, assim como esta é reproduzida pelos entrevistados ou os falantes do documentário. Isto não quer dizer criar legendas que não sejam legíveis para o público ou que possam criar problemas na visão do produto audiovisual, como algumas escolhas tradutivas testemunham nos vídeos aqui apresentados; quer dizer empurrar os limites da legendagem para onde a pesquisa neste campo nos permite.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Assis Rosa, Alexandra. 2001, *Features of Oral and Written Communication in Subtitling*, in Gambier, Y.; Gottlieb, H. (org.). *(Multi)media Translation: concepts, practices, and research*. Amsterdam: John Benjamins, p. 213-222.

Eco, Umberto. 2003. *Dire quasi la stessa cosa: esperienze di traduzione*. Milano: Bompiani.

Gambier, Yves. 1997. *Communication Audiovisuelle et Traduction: Perspective et Enjeux*, in *Paralleles, n° 19: Cahiers de l'Ecole de Traduction et d'Interpretation*. Genève: Université de Genève, p. 79-86.

Ghia, Elisa. 2012. *Subtitling matters [electronic resource]: new perspectives on subtitling and foreign language learning*. New York : Peter Lang.

Kovačič, Irena. 1994. *Relevance as a Factor in Subtitling*, in: Dullerap, C.; Lindegaard, A. (org.). *Teaching Translation and Interpreting 2. Papers from the Second 'Language Internacional' Conference*. (Elsinore, Denmark, 4-6 June 1993). Amsterdam: John Benjamins, p. 245-251.

Nichols, Bill. 2012. *Introdução ao documentário*. Tradução Martins Mônica Saddy. São Paulo: Papirus.

Pavesi, Maria. 2005, *La traduzione filmica*. Roma: Carocci.

Perego, Elisa. 2005. *La traduzione audiovisiva*. Roma: Carrocci.

Perego, Elisa; Taylor, Christopher. 2012. *Tradurre l'audiovisivo*. Roma: Carrocci.

Puccini, Sérgio. 2009. *Roteiro de Documentário: Da pré-produção à pós produção*. São Paulo: Papirus.

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

De Rosa, Gian Luigi. 2007, *Parlato filmico e oralità: neostandard e tratti sub-standard nel cinema contemporaneo in lingua portoghese*, in Russo, M. (org). *Tra centro e Periferia. In-torno alla lingua portoghese: Problemi di diffusione e traduzione.* Viterbo: Sette Città.

De Rosa, Gian Luigi. 2012. *Mondi Doppiati: tradurre l'audiovisivo dal portoghese tra variazione linguistica e problematiche traduttive*. Milano: Franco Angeli.

De Rosa, Gian Luigi. 2013, *Traduzione audiovisiva e adeguatezza sociolinguistica*, in Lupetti, M.; Tocco V. (org). *Traduzione e autotraduzione: un percorso attraverso i generi letterari*. Pisa: ETS, p. 279-294.

SIMPÓSIO 33

A ABORDAGEM ACIONAL DO PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA: O ENSINO BASEADO EM TAREFAS

COORDENADORES

Maria José Grosso
(Universidade de Macau)

Ana Paula Cleto
(Fundação Oriente)

Sara Santos
(Universidade de Macau)

De volta ao futuro da língua portuguesa.
Atas do V SIMELP - Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa
Simpósio 33 - A abordagem acional do português como língua estrangeira: o ensino baseado em tarefas, 3757-3784
ISBN 978-88-8305-127-2
DOI 10.1285/i9788883051272p3757
http://siba-ese.unisalento.it, © 2017 Università del Salento

ABORDAGEM ACIONAL EM CURSO DE CAPACITAÇÃO DE PROFESSORES DE PLA: O ENSINO BASEADO EM TAREFAS

Mônica Baêta Neves Pereira DINIZ[1]
Rafaela Pascoal COELHO

RESUMO
Visando conscientizar sobre a relevância do conceito de tarefa no ensino de Português como Língua Adicional, consoante com a importância da formação do professor de língua como profissional que realiza reflexões constantes sobre sua prática (Dutra, 2009), foi ministrado um curso de Capacitação de Professores no Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais – CEFET-MG/Brasil, para possibilitar a preparação docente no sentido de saber o conceito de tarefa, como são reconhecidas as típicas tarefas na área de PLA e como são preparadas. Embasando-se nesse conhecimento, a proposta do curso atentava para a capacitação do docente para a utilização de tarefas no ensino de PLA. O âmbito da Linguística Aplicada para o ensino de PLA foi o caminho percorrido com embasamento nos trabalhos de Norris (2011) e Schoffen *et al*. (2012), usando-se a abordagem acional e a prática com a aplicação de oficina de produção afim. A avaliação do/no curso ocorreu de forma concomitante em cada um dos cinco encontros, para as práticas propostas, bem como pontual e ao final, pautando-se na visão global do curso e, ainda, na autoavaliação, como ferramentas para se chegar a um resultado que pudesse refletir na prática do ensino-aprendizagem e na formação docente, e também na melhoria dos futuros cursos de mesma natureza a serem ministrados na Instituição proponente.

PALAVRAS-CHAVE: tarefas; capacitação de professores; avaliação

Introdução

Tendo em vista a escassez de cursos de formação inicial e continuada de professores de Português como Língua Estrangeira no Estado de Minas Gerais, o CEFET-MG vem oferecendo cursos de Extensão voltados para a capacitação docente para quem atua ou pretende atuar na área, desde maio de 2013.

1 Mônica Baêta Neves Pereira Diniz, Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais – CEFET-MG/INFORTEC – c96157089@gmail.com
Rafaela Pascoal Coelho, Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais – CEFET-MG/INFORTEC/GPMRD – pascoal.rafaela@gmail.com

O grupo de pesquisa INFORTEC do CEFET-MG propiciou de 2013 até o segundo semestre de 2014, quatro cursos de capacitação, sendo o primeiro deles apresentado sob a forma de seminários, tendo sido nominado:

"Curso de Capacitação de Professores para o Ensino de Português como Língua Estrangeira", com carga horária total de 15 horas/aula, tendo sido ministrado de 13 a 17/05/2013 e 24/05/2013.

O segundo foi "Curso de Capacitação de Professores para o Ensino de Português como Língua Estrangeira – foco em materiais e recursos didáticos", com carga horária total de 15 horas/aula, tendo sido ministrado nos dias 17, 24 e 31/01/2014 e 07 e 14/02/2014.

O terceiro foi "Curso de Capacitação de Professores para o Ensino de PLE baseado em Tarefas", com carga horária total de 15 horas/aula, tendo sido ministrado somente às segundas-feiras, nos dias 22 e 29/09/2014 e 06, 13 e 20/10/2014.

O quarto e mais recente deles foi "Curso de Capacitação de Professores para o Preparatório para o Exame Celpe-Bras", igualmente com carga horária de 15 horas/aula, tendo sido ministrado nos dias 27 a 30/10/2014 e 03/11/2014.

Este "Curso de capacitação para professores para o ensino de PLE baseado em tarefas" que foi realizado durante os meses de setembro e outubro de 2014, já foi o terceiro ofertado, sendo que os materiais gerados nele constituem o *corpus* para a análise dos processos avaliativos que este trabalho sugere.

Como materiais gerados tivemos a produção em grupo após a parte teórica sobre o que são tarefas e, igualmente, a resposta individual aos questionários global do curso e o de autoavaliação.

O que se propôs como objetivo geral foi descrever a organização do curso dando destaque para o processo avaliativo das atividades da parte prática do curso e a configuração do questionário final de avaliação do curso, bem como a análise das respostas, considerando: aspectos gerais dos campos a serem avaliados, como o curso foi avaliado, como os participantes fizeram sua autoavaliação, representatividade das questões fechadas e comentários avaliativos observados nos campos de preenchimento livre. Para isso, busca-se tratar da organização do questionário; identificar o que e como se pretende avaliar em cada um dos campos; observar como os participantes avaliam o curso de maneira geral; apontar o que se avalia por meio dos campos de preenchimento livre do questionário, bem como tecer considerações a partir do que foi apresentado pelos capacitandos.

Para Miccoli (2013),

> (...) não se concebe aprendizagem sem avaliação. Avalia-se para coletar informações significativas e úteis para alunos, professores, pais e sociedade; avalia-se para apreciar até que ponto estão sendo alcançados os objetivos de ensino, refletidos em resultados de avaliações, que apontam se houve ou não aprendizagem. Com essas informações decidem-se cursos de ação. De acordo com o desempenho, é possível apreciar a necessidade de adequar o ensino para preencher lacunas conceituais, rever conteúdos ou elevar o nível de atividades pedagógicas. (p. 153)

Foi com esse intuito que a avaliação, no transcurso e ao final do curso, foi procedida pelas professoras-formadoras, mesmo porque avaliar

> é um processo que desafia quanto a realizá-lo bem; ao conhecimento a ser aplicado a situações práticas. A literatura sobre avaliação é vasta e, devido aos sentimentos negativos associados à avaliação, mantém-se distante dos docentes, que desconfiam da acuidade desse processo. Ao mesmo tempo, está comprovado que planejamento, propósito claro e metas definidas levam a instrumentos bem elaborados e procedimentos que garantem resultados confiáveis. Todavia, nenhuma avaliação será 100% válida, 100% confiável ou 100% prática. Sempre haverá tensão entre essas medidas, que só pode ser equilibrada pelo uso de múltiplos instrumentos de avaliação. Portanto, para que o processo de avaliação forneça o tipo de informação precisa e adequada, ele tem que ser amplo. (Miccoli, 2013:181)

Sendo assim, não se teve a pretensão de ter aplicado avaliação totalmente irrepreensível, mas avaliação na medida em que se concebe como tal, nos moldes em que os teóricos a entendem.

1. O Curso

O "Curso de capacitação de professores para o ensino de PLE baseado em tarefas" foi o terceiro curso voltado para a formação de docentes de PLE oferecido pelo CEFET-MG, conforme citado anteriormente, tendo sido idealizado pelo Núcleo de Pesquisa em Linguagens e Tecnologia - INFORTEC e proposto como um Projeto de Extensão Comunitária, ministrado por duas professoras-formadoras, em 5 encontros de 3 horas cada, totalizando 15 horas. Foi ministrado nos dias 22 e 29 de setembro, e 06, 13 e 20 de outubro de 2014.

Dentre sessenta inscritos, houve divulgação da aceitação da inscrição de dezesseis. Contudo, uma inscrição era do exterior (Centro Cultural Brasil-Argentina – Buenos Aires) e, portanto, inviabilizava a participação da pessoa diretamente interessada; os bolsistas do CEFET tinham participação obrigatória e, portanto, vagas garantidas, dispensando-se a inscrição dos mesmos. Assim, do grupo de interessados foram selecionados para participar do curso: cinco participantes alunos do curso de graduação em Letras - Tecnologias da Edição - que são bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) e de Programas de Extensão do CEFET-MG, que atuam diretamente nos cursos de PLE ministrados na instituição e, portanto, tinham o vínculo com o curso, sem mesmo a necessidade de nele se inscreverem, ou seja, não foi facultativa a participação, mas compulsória; três alunos do curso de graduação em Letras, um aluno do Mestrado em Estudos de Linguagens, quatro servidores do CEFET-MG; três participantes da comunidade e, finalmente, três professores sem vínculo com a instituição. Excetuando-se os bolsistas, cuja participação era obrigatória, o grupo de professores que participou era composto, mais precisamente, por dez provenientes da própria instituição CEFET-MG, quatro da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e um da Fundação de Ensino de Contagem (FUNEC).

Cabe ressaltar que não havia apenas professores neófitos, mas também professores já experientes, seja na docência de outra língua estrangeira, no caso o inglês e, inclusive, até mesmo na área de Português como língua estrangeira (PLE). A incipiência se concentrou no grupo de bolsistas, pois estes, de fato, eram os novatos na docência, mais precisamente, no ensino de PLE.

Com o intuito de sensibilizar os professores de PLE em formação sobre a relevância do conceito de tarefa no ensino de Português como Língua Estrangeira, consoante com a importância da formação do professor de língua, o qual se constitui como profissional que realiza reflexões constantes sobre sua prática docente (DUTRA, 2009), foram discutidos, nos cinco encontros, detalhados a seguir, aspectos fundamentais para a realização do curso.

2.1. Primeiro encontro: tarefas

No primeiro encontro do curso foram discutidas as contribuições da literatura da

área que colaborassem para uma compreensão conjunta do conceito de "tarefa". Segundo Schlatter (*et al,* 2003:5, *apud* Santos, 2012:120), é "um convite para agir no mundo, um convite para o uso da linguagem com propósito social. [...] uma tarefa envolve basicamente uma ação, com um propósito social".

É importante ressaltar que parte das pessoas que buscam aprender o Português tem como objetivo conseguir o Certificado de Proficiência em Português como Língua Estrangeira (Celpe-Bras) e, de acordo com os autores do Manual do Examinando, a "tarefa substitui tradicionais itens ou perguntas e abrange mais de um componente e compõe a Parte Escrita do Exame Celpe-Bras". (Brasil, 2014)

O Manual ainda traz uma definição de tarefa (p. 5) que se aproxima muito da citada anteriormente. E, para esclarecer ainda mais a constituição das tarefas e sua importância para o exame, o Manual afirma que:

> em cada Tarefa há sempre um propósito de comunicação (escrever um texto para reclamar, para informar, para discordar etc.) e um interlocutor (que pode ser um jornal, um amigo, um chefe etc.), de forma que o examinando possa adequar seu texto à situação de comunicação. Na correção, esses aspectos são importantes para julgar a adequação da resposta do examinando ao contexto. (Brasil, 2014:5)

Para Norris, (2011:578) o ensino baseado em tarefas "é uma abordagem para ensino de Língua Estrangeira e Segunda Língua" que "integra fundamentos teóricos e empíricos" e tem o "foco em resultados de aprendizagem tangíveis ou o que os alunos são capazes de fazer com a linguagem".

Após a discussão dos conceitos, foram apresentados aos participantes exemplos de tarefas típicas e, ao final do encontro, foi proposta uma atividade prática na qual, divididos em 5 grupos e de posse de um material autêntico oferecido pelas professoras-formadoras, eles deveriam criar uma tarefa com os temas: apresentação pessoal, transporte, *kit* sobrevivência (em Belo Horizonte-MG), alimentação e contrastes culturais.

Os grupos foram convidados a ir até a frente da sala e apresentar a sua proposta de tarefa a todos os presentes. A avaliação da atividade deu-se de maneira socializada, por meio de comentários crítico-construtivos das professoras-formadoras e dos demais participantes sobre a elaboração da tarefa. A parte prática proposta no primeiro encontro foi uma maneira de avaliar para além da compreensão dos participantes do curso sobre o conceito de tarefas e a sua capacidade de produção de tarefas típicas voltadas ao ensino de PLE.

A tarefa elaborada pelo Grupo 1 foi sobre apresentação pessoal, pelo Grupo 2 foi sobre transportes, pelo Grupo 3 foi sobre *kit* sobrevivência (em Belo Horizonte-MG), pelo Grupo 4 foi sobre alimentação e, pelo Grupo 5 foi sobre contrastes culturais.

2.2. Segundo encontro: abordagem comunicativa no ensino de LE

Face ao consenso entre as professoras-formadoras, houve um replanejamento do curso, o que levou a uma nova distribuição dos conteúdos dos encontros seguintes ao primeiro, o que foi comunicado diretamente aos capacitandos, logo no início desse segundo encontro.

Esse novo formato é o que se apresenta neste trabalho e decorreu de uma dinâmica mais adequada à turma e à própria didática a ser adotada no curso de capacitação.

Para esse segundo encontro as professoras-formadoras se pautaram na discussão dos conceitos de abordagem, abordagem comunicativa e aprendizagem sob a perspectiva de diversos autores e o conhecimento sobre como desenvolver tarefas com base na abordagem comunicativa.

Para a compreensão do conceito de abordagem, Almeida Filho (1997) foi a referência.

> Abordar ou ocupar-se do ensino de uma nova língua significa, entre outras coisas tratar de enfocar, conceber, dar direção, aproximar-se de, acercar-se de, encaminhar, dar forma e sentido à tarefa de auxiliar profissionalmente aqueles que se candidatam a aprender essa língua-alvo. (pág. 13)

A partir daí foram discutidos os conceitos de língua, linguagem e língua estrangeira, seja como ação social propositada entre pessoas (sujeitos), como criação (imaginação e/ou produção de orações gramaticais apropriadas) ou como formas (sinais, signos) num sistema (gramatical) governado por regras. Levando-se em conta, também, a capacidade e manifestação de expressão verbal, regular, estética, lúdica; a manifestação de ser (apresentação pessoal, constituição de identidade de pessoas), a construção de sentidos e conhecimentos, sem se descartar a expressão de relações de poder, a construção de cultura como repositório. (Almeida Filho, 1997:24-25).

A língua só inicialmente estrangeira, mas que se desestrangeiriza gradualmente, a língua dos outros, de estranhos, de povos diferentes, como Almeida Filho traz em sua

obra (1997:24-25), também foram pontos de interesse e de discussão levados aos capacitandos.

Em meio a essa gama de possibilidades nos conceitos em apreço, foram apresentados para uma consideração e um dialogismo, os papéis *versus* atitudes do professor, tal qual expressa quadro de Almeida Filho (1997:26).

Dando seguimento aos diálogos entre as professoras-formadoras e os professores em formação, adentrou-se na seara da abordagem e do material didático, conteúdo esse tratado pela autora Sternfeld (1997) que, falando sobre materiais didáticos para o ensino de PLE, diz que

> supondo-se que todo planejamento pressupõe tomadas de decisão que atuam como o alicerce sustentador de uma obra, ao se acionar a construção de etapas de um material didático, os objetivos e as pretensões do(s) autor(es), fundamentadas em um conceito de abordagem, materializam-se e manifestam-se no produto construído. (Sternfeld, 1997:49)

Seguindo seu raciocínio a respeito desse tão profícuo tema, a autora acrescenta que

> registros de observação de implementação concreta do material em sala de aula em diferentes condições de ensino-aprendizagem fazem-se necessários para que se analisem as perspectivas de comunicação que ele detona e a potencialidade das situações que surgem em contextos específicos, distinguindo-se, todavia, as diversas leituras que professores fazem do material e as concepções teóricas que imprimem em suas aulas (Sternfeld, 1997:49-50)

Ante opinião balizada da autora, os capacitandos expressaram a própria opinião acerca do tema tão relevante, para que houvesse o retomar das citações de Sternfeld que, sabiamente, destaca aspectos relevantes para que o professor em formação tenha discernimento quanto ao que fazer quando dispuser (ou não) de um livro didático (LD).

> (...) concentrar-se no LD em demasia limita e empobrece a construção do processo de ensino-aprendizagem de LE. A discussão sobre materiais no mercado é importante numa época em que o cenário de ensino é marcado por professores de PE que não se satisfazem mais com a ênfase dada à gramática e requerem formas de ensinar mais comunicativas. (Sternfeld, 1997:50)

Para fomentar a discussão a respeito do uso do LD, a autora continua "muitos dos livros disponíveis cumprem com eficiência a tarefa a que se propõem: ensinar uma língua-alvo a partir de determinadas decisões e ações provindas de concepções de linguagem, de ensinar e de aprender uma LE" (p. 51)

Visando aprofundar as discussões e direcioná-las para o escopo do curso, a saber, a formação de professores de PLE, passou-se para a abordagem comunicativa em PLE, encontrando na autora Vanda Menezes (1996), a temática de interesse, pois levanta uma boa pergunta ao dizer "o que quer dizer ser comunicativo na sala de aula de LE?", ao que ela responde que é "estar atento a todas as situações de comunicação pela linguagem", acrescentando que "o professor comunicativo deverá observar que funções comunicativas são realizadas no discurso e de que modo a língua histórica que ele ensina (língua-alvo) permite expressar essas funções." (p. 80).

Interessante observar que essa autora consegue aclarar o que seja, de fato, uma abordagem comunicativa em PLE, ao expressar que

> ser comunicativo também quer dizer saber criar na sala de aula situações de comunicação. Esta tarefa implica planejamento e, ao mesmo tempo, habilidade do professor para aproveitar novas situações surgidas a partir do envolvimento de seus alunos. A abordagem comunicativa não é sinônimo de 'improvisação'. (Menezes, 1996:80)

Vanda Menezes foca nas atitudes do professor, no planejamento, na preparação que ele deve dar às aulas de PLE que for ministrar.

> O professor comunicativo deve estar preparado para selecionar exercícios que embasem o uso comunicativo e deve oferecer condições para a aprendizagem de regularidades lingüísticas, especialmente quando solicitadas pelo aluno, mas não deve transformar sua aula em aulas de gramática. (Menezes, 1996:80)

Ainda em Menezes (1996), um destaque especial para o que seja abordagem comunicativa, independente de sua aplicabilidade ser para LM ou para LE. "A abordagem comunicativa não descarta o ensino sistemático de estruturas gramaticais; este ensino, no entanto, deixa de ser o foco e passa a ser planejado com vistas à ampliação das capacidades comunicativas." (p. 81)

Ainda no âmbito da abordagem comunicativa, Almeida Filho (2002), mostra a divisão em fases e o processo em que ela se forma, a saber:

> Quatro fases necessárias à fruição da aula de LE num cenário onde o artifício é constitutivo e noutro onde a sala de aula é lugar autêntico de aprender (ensinar) conteúdos e procedimentos. Essas fases, não redutíveis umas as outras sem perdas ao processo como um todo são: 1) o estabelecimento de clima e confiança; 2) a apresentação de insumo novo; 3) ensaio e uso; e 4) pano. (p. 32)

Todos os termos foram aprofundados em sala, com destaque para a utilidade prática de cada um deles, no âmbito do ensino de PLE.

Seguindo com a mesma temática, a saber, abordagem comunicativa, foi buscado em Cardoso (2004), um quadro comparativo dos papéis do professor e do aluno, que recebeu uma livre tradução das professoras-formadoras, através do qual se dialogou bastante acerca de algumas crenças e estereótipos instituídos às vezes nem se sabe bem por quem.

Adentrando na seara da aprendizagem, encontrou-se em Coscarelli (2012) em obra organizada por Dell'Isola, aspectos atinentes às estratégias de aprendizagem, fator preponderante para a obtenção de sucesso em uma LE.

Coscarelli (2012), citando Rubin, destaca as características dos bons aprendizes, o que foi levado aos capacitandos como um elemento a mais para um bom ensino de PLE. Igualmente no que diz respeito aos traços psicológicos dos bons aprendizes (p. 21)

Falando de listas idealizadas, Coscarelli (2012) sugere que

> Não sejam usadas como verdades absolutas que devam ser seguidas por todo mundo exatamente dessa maneira. É preciso levar em conta as diferenças individuais e encorajar cada aprendiz a descobrir o que funciona melhor para ele. As listas apresentam as características mais comuns entre os bons aprendizes, isso não significa que todos os bons aprendizes tenham todas essas características e que quem não tenha algumas delas seja necessariamente um mau aprendiz. (p. 21)

Aprofundando um pouco mais acerca da temática aprendizagem, foi explorado o conteúdo teórico do autor Cardoso (2001), que explicita o desenvolvimento de habilidades, o que se considera que seja pertinente e relevante no aspecto ensino-aprendizagem de uma LE. Fartos exemplos desse autor e de Soares, por ele citada, foram apresentados e comentados entre os pares de professores: os formadores e aqueles que ainda se mostravam em fase de formação.

Morita (1998), em obra organizada por Silveira, associando aprendizagem e material didático, sabiamente, diz que "nenhum material se adapta 100% a necessidades e interesses dos alunos e, por conseguinte, não satisfaz totalmente o professor" (p. 61) e, ainda, que "o livro didático também alivia a tarefa de planejamento do professor de PLE, pois todo autor de manual didático, ao produzir seu material, faz o planejamento geral do curso a ser elaborado. (p. 65) e, por conseguinte, foi possível quebrar muitos estereótipos e crenças acerca de materiais didáticos, incluindo-se, dentre esses, o LD.

Bizon (1992), em livro organizado por Almeida Filho e Lombello, falando sobre uma experiência alternativa de aprender Português para Estrangeiros, conclui pela "necessidade de planejamento para que as partes constituintes da operação de ensino estejam coerentemente estruturadas, harmonizando-se com a abordagem adotada." Segue elucidando que "é preciso ter em primeiro plano os objetivos, necessidades e interesses dos aprendizes. É nos alunos e na interação com eles que buscamos informações e subsídios para elaboração de planejamento de ensino." (p. 42)

Após a explanação teórica, foram distribuídas imagens impressas coloridas:

1. Quanto se gasta de água por dia
2. Coleta seletiva com chip (como funciona – Edição Verde)
3. Quando você elimina o excesso de gordura corporal, o que melhora? E ainda...
4. O que fazer quando um motorista gritar com você... (cenas de trânsito: ciclista x motorista)
5. Favor afixar na portaria (sobre o consumo de água em vários setores, dentro de um condomínio)

Após a distribuição, aleatória, foi pedido, a cada grupo (quatro trios e uma dupla) que elaborasse uma proposta de tarefa comunicativa embasada nas reflexões daquele segundo encontro, bem como que os capacitandos apontassem os conhecimentos exigidos para que o aluno fosse capaz de desempenhar a tarefa.

A título de fomentar e embasar os conhecimentos teóricos, foram dadas duas sugestões de leitura, por meio da projeção que se deixou fixada na tela, no transcurso da execução da tarefa. Tais sugestões foram dos textos (ver referências bibliográficas): Práticas pedagógicas integradas de línguas e a abordagem da gramática. Material didático de PLE essencialmente comunicativo: sonho ou realidade?

Todas as produções foram levadas para correção e foram entregues os respectivos comentários no encontro seguinte.

Resultaram da parte prática, tarefas que propunham produções de gêneros diversificados, que receberam comentários crítico-construtivos, estando apresentadas conforme o grupo executor e em correspondência às imagens coloridas retrocitadas:

Grupo 1 – Quanto se gasta de água por dia.

A atividade realizada pelos capacitandos atendeu ao que se constitui como sendo uma típica tarefa em PLE. Foi sugerida a correção de parte do enunciado: "...Com o intuito de conscientizar os moradores sobre a necessidade de economizar água, elabore...". Com relação aos conhecimentos exigidos, como o gênero proposto foi

cartilha, talvez não houvesse tanta necessidade de domínio de conectivos, como apontado pelos integrantes do grupo.

Grupo 2 (dupla) – Coleta seletiva com chip.

O grupo atendeu à proposta de tarefa, mas a atividade foi considerada incompleta, pois não informou os conhecimentos prévios necessários para realização da tarefa.

Grupo 3 – Excesso de gordura corporal.

O grupo atendeu à proposta de tarefa, apontando também conhecimentos prévios necessários considerados plausíveis.

Grupo 4 – O que fazer quando um motorista gritar com você.

O grupo atendeu à proposta de tarefa, apesar de não informar os conhecimentos prévios necessários para a realização da mesma.

Grupo 5 – Favor afixar na portaria.

O grupo elaborou dois enunciados, e as duas opções atenderam à proposta de tarefa, além de apontarem os conhecimentos prévios necessários para a realização de ambas.

O segundo encontro foi denso de conceitos teóricos e, portanto, voltados especificamente à formação basilar para um professor iniciante na área de PLE, tendo se mostrado profícuo e pilar dos encontros consecutivos, sobretudo em decorrência da atividade prática proposta, executada pelos capacitandos e cujo retorno após a leitura crítico-construtiva das professoras-formadoras foi entregue aos diretamente interessados, no encontro seguinte.

2.3. Terceiro encontro: sequências didáticas

O objetivo primordial desse terceiro encontro foi dar a conhecer a estrutura de uma sequência didática (SD) e todos os seus meandros.

Indiscutível que o marco teórico utilizado tenha sido Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), para que os capacitandos pudessem ter um embasamento exemplar do desenvolvimento de sequências didáticas (SDs). A aplicação ao ensino de PLE encontrou respaldo teórico em Cristóvão, 2009 e, para fechamento do encontro, foi

pedida a elaboração de uma sequência didática a partir de roteiro dado, do qual se falará oportunamente.

A partir do trio de referência para todos que se embrenham pelos meandros das sequências didáticas, foi possível que se falasse dos contextos de produção; que se apresentasse o clássico modelo (p. 98); que se abordasse o que vem a ser uma situação, a partir de sua apresentação; que se trouxesse à luz e de forma contextualizada a imprescindível produção inicial; que se explicitassem os módulos que compõem, de maneira inexorável, uma SD; e, para efeito de fechamento, a produção final de uma SD.

Em Cristóvão (2009) se pôde apresentar, como guia, o conteúdo do material que permitirá a adequação de SDs (p. 309). Ainda com embasamento no texto dessa autora, foi possível apresentar aos professores em formação, os tipos de capacidades, no que se refere à linguagem, as quais são demandadas para a aprendizagem de leitura de textos (p. 321).

As capacidades de ação, discursivas e linguístico-discursivas são os três tipos discutidos pela autora e, igualmente, também o foram no espaço desse terceiro encontro de um curso de capacitação, onde o primordial, segundo se acredita, é o saber usar a cada uma delas, principalmente.

Quanto a material autêntico, Vera Cristóvão (2009), tomando por base os estudos de Pasquier e Dolz (1996) considera que, "para o ensino de leitura em LE, os textos a serem utilizados devem ser textos sociais em circulação, isto é, oriundos de contextos sociais reais, capazes de preparar o aluno para agir com a linguagem em diferentes contextos." (p. 323).

No âmbito da leitura, falando sobre a complexidade da tarefa, ainda em Cristóvão (2009), a previsão que ao "iniciar a leitura em língua estrangeira com uma tarefa complexa, o leitor conta com o conjunto de seus conhecimentos prévios para atingir o seu objetivo." (p. 326).

Na página 331 a autora diz que "atividades que se voltam para o desenvolvimento da capacidade de ação podem solicitar que o aluno: faça inferências; tire conclusões; levante o objetivo (ou intenção) do/s autor/es e/ou de envolvidos no texto; articule seu conhecimento prévio sobre o contexto e seu conhecimento de mundo."

Exatamente o que se esperava dos capacitandos foi o que se permitiu fazer com que eles próprios, viessem a esperar dos seus alunos de PLE, por meio de SDs aplicáveis nesse contexto de ensino. Para consolidar as discussões teóricas e o que foi

proposto fora da prática, essa foi fomentada a partir da indução de uma atividade em grupo, para a qual foram criativamente desenhadas cinco situações bem específicas e particulares de necessidade vivenciadas por determinadas personagens, o que possibilitaria o desenvolvimento de módulos que perpassassem os aspectos trabalhados no primeiro encontro, conforme trazidos no item 2.1 deste trabalho.

Sinteticamente, as cinco situações apresentadas como roteiro foram:

Proposta 1 – Naveen Rajagol – indiano
Proposta 2 – Fahad Aslin – sírio
Proposta 3 – Juan Echegarría – argentino
Proposta 4 – Pietro Eco – italiano
Proposta 5 – Muhammad Kabura – afegão

As SDs produzidas pelos grupos foram lidas crítica e construtivamente e devolvidas, no encontro seguinte, as correções/sugestões feitas a cada grupo correspondente.

2.4. Quarto encontro: Portal do Professor de PLE

O foco nesse quarto encontro foi o Portal do Professor de Português Língua Estrangeira/Língua Não Materna[2], cujo acesso se efetiva por meio do respectivo sítio e foi o que se possibilitou, via internet, durante o encontro, além de se favorecer ao capacitando o ingresso, inscrevendo-se, caso ainda não o houvesse feito.

De interesse direcionado, as unidades didáticas desse portal, passando-se, na sequência, para os procedimentos para a elaboração das UDs. Para tanto, foram especificados seus elementos integrativos, quais sejam, situação de uso, marcadores discursivos, expectativas de aprendizagem, atividade de preparação, bloco de atividades, extensão da UD e atividades de avaliação, os quais, de acordo com o Manual do Portal, de acesso restrito às equipes elaboradoras, tiveram suas definições apresentadas e discutidas.

Houve ilustração com UDs dos três níveis (1, 2 e 3) e, para o fechamento do encontro, a partir de substrato advindo de material autêntico e já utilizado pelas professoras-formadoras em contexto de preparação de UD, foi pedido que os grupos produzissem UDs de conformidade com nível sugerido na tarefa proposta.

2 www.ppple.org

Após a já costumeira leitura crítico-construtiva, foram devolvidas as produções dos grupos e sugerido que comentassem o que haviam lido desse trabalho realizado pelas professoras-formadoras, o que resultou de inércia dos grupos, à exceção da integrante de um deles que, espontaneamente, durante a apresentação da UD produzida, gerou o comentário da crítica apresentada acerca de tal produção.

De fundamental importância essa retroalimentação, a qual reflete, diretamente, na formação docente, conforme se verá no que é explanado para o conteúdo do quinto e último encontro.

2.5. Quinto encontro: formação docente

Os teóricos que discutem há algum tempo sobre a formação docente e que foram levantados para esse III Curso de Capacitação são os voltados para a área de LE, sendo eles Almeida, 2004; Almeida Filho, 2005; Celani, 2001; Nóbrega, 2011; cada um deles dando a sua contribuição teórica para que se pudesse arrematar com uma avaliação global, uma autoavaliação e um espaço para comentários pessoais, como uma atividade prática, tal qual tinha havido nos demais encontros.

Como fundamentos teóricos foram trazidos os conceitos de Dutra (2009) acerca de formação docente, inicial e continuada.

O quadro proposto por Dutra (2009) (p. 178) foi mostrado, inicialmente, tal qual ela o mostra, com as colunas de professor como: técnico passivo e praticante reflexivo. Para um diálogo mais pertinente, as professoras-formadoras trouxeram uma variação, com uma coluna intermediária que favorecesse ao meio-termo entre esses dois tipos de professor, ou seja, ele teria a denominação de técnico-praticante reflexivo e autocrítico para o seu papel principal, em relação à fonte principal de conhecimento, ao objetivo principal do ensino, a sua principal orientação para o ensino e os principais participantes do processo de ensino. A construção foi conjunta, com todos os capacitandos contribuindo com a opinião balizada e conseguida a partir de cabedal teórico erigido sistemática e progressivamente ao longo dos encontros anteriores e desse quinto e último.

Igualmente discutida nesse último encontro, a formação de professores, seara que encontra ainda muitas lacunas e fontes inesgotáveis de pesquisa.

Importante que se lembre que esse curso foi pensado em sintonia com o que expressa Almeida Filho (2005)

> Para ensinar profissionalmente PLE a exigência primeira e mais abrangente é a de uma formação integral na área da linguagem tradicionalmente chamada de Letras no Brasil. Essa exigência básica não é suficiente quando os licenciados não obtêm uma formação específica no ensino de uma LE. Ela é menos suficiente ainda quando os formandos não contam com a inclusão em seus currículos de disciplina específica preparatória para o ensino de PLE/PL2 (p. 11).

E, por conseguinte, responder a um questionário teve o mérito de coroar de êxito a concreta realização do curso e se mostrou em sintonia com o pensamento de Brown (2004) *apud* Prati (2007) "observar cuidadosamente tudo o que pensamos que nosso aluno deveria 'saber' ou ser capaz de 'fazer', baseando-se no material que está ao seu alcance."[3] (p. 51).

2.6. Questionário

Elaborado com base em questionários pretéritos de cursos diversos e na necessidade de as professoras formadoras receberem um *feedback* do curso que findava, o "Questionário de Avaliação de Cursos de Extensão" entregue aos capacitandos foi desenvolvido com o intuito de avaliar não apenas a dinâmica proposta no curso, mas também o desempenho das professoras-formadoras e dos próprios participantes.

A partir de um parágrafo introdutório onde está explicado o intuito avaliativo do questionário, foram propostos seis blocos de questões: do 1º ao 3º: questões fechadas (múltipla escolha), o 4º e o 5º mistos e o 6º, apenas questões abertas.

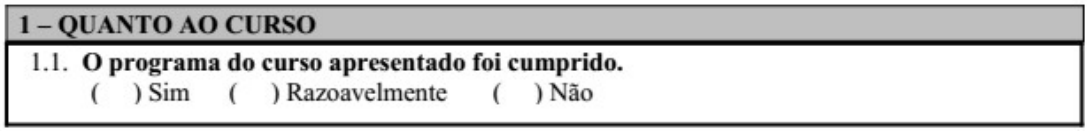
Falando sobre o formato de questões, em se tratando de situação de avaliação, encontra-se em Miccoli (2013:169) que podem ser fechadas, semiabertas e abertas. "Questões de respostas fechadas são aquelas que apresentam, tipicamente, sentenças com lacunas a serem preenchidas (...) Os formatos tipicamente associados às questões fechadas são: questões de múltipla escolha (...)".

3 (...) observar cuidadosamente todo lo que pensamos que nuestro alumno debería "saber" o ser capaz de "hacer", basándose en el material que está a su alcance.

Portanto, o questionário apresentado e respondido pelos participantes apresentava, dentre as opções, o formato retrocitado.

No que diz respeito às questões consideradas abertas, "questões de formato aberto ou de resposta construída não possuem qualquer limitação quanto ao conteúdo da produção do aluno" (Hughes, Genesee e Upshur, 1996, *apud* Miccoli, 2013:170). No mesmo assunto, Miccoli (2013:170) explicita que "os candidatos têm liberdade para elaborar ou redigir respostas diferentes. Para quem elabora esse tipo de avaliação, isso significa não saber como será a produção do candidato." (p. 170).

No bojo do questionário proposto e no qual atuaram, diretamente, os respondentes, tem-se no primeiro bloco, intitulado "Quanto ao curso", questões sobre o cumprimento do programa (1.1), material didático fornecido (1.2), recursos audiovisuais (1.3), tendo como opções predefinidas de resposta "sim", "razoavelmente" e "não". Este primeiro bloco trazia, ainda, uma pergunta relativa à indicação do curso para colegas e amigos (1.4), que continha como possibilidades predefinidas de respostas, as opções "sim", "talvez" e "não".


1 – QUANTO AO CURSO

1.1. **O programa do curso apresentado foi cumprido.**
( ) Sim ( ) Razoavelmente ( ) Não

Figura 1 – Recorte do primeiro bloco do Questionário de Avaliação de Cursos de Extensão

O segundo bloco de questões, "Quanto à ação das instrutoras", apresentava perguntas sobre o desempenho das professoras formadoras em relação ao domínio do conteúdo (2.1), abordagem adequada dos assuntos (2.2), criação de clima favorável à participação de todos (2.3), objetividade nas explicações (2.4), técnicas didáticas favoráveis à fixação dos conteúdos (2.5), esclarecimento de dúvidas (2.6), consideração às solicitações dos participantes (2.7), cumprimento de horários (2.8) e comparecimento nos dias programados (2.8).

Como o curso foi ministrado por duas professoras-formadoras, a avaliação do desempenho delas foi feita de maneira individual, tendo sido solicitado aos participantes do curso que assinalassem as respostas com as iniciais de cada uma, entre parênteses e indicadas à frente dos nomes, na linha identificada com o número 2. As opções predefinidas de resposta eram "sim", "razoavelmente" e "não", como é possível observar no recorte abaixo:

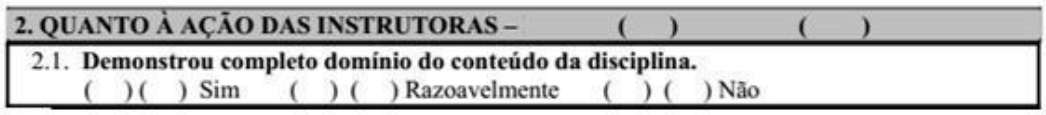


Figura 2 – Recorte do segundo bloco do Questionário de Avaliação de Cursos de Extensão

O terceiro bloco de questões, "Quanto ao espaço físico e à organização", continha perguntas acerca adequação das instalações onde o curso aconteceu (3.1), a satisfação quanto ao processo de inscrição (3.2) e a satisfação quanto à carga horária proposta (3.3), tendo as opções "sim", "razoavelmente" e "não" como possibilidade predefinida de resposta.

O quarto bloco, "Quanto ao desempenho do aluno (autoavaliação)", tinha como intuito provocar no capacitando uma reflexão sobre o seu papel no decorrer do curso, apresentando questões que versavam sobre a própria segurança quanto à apreensão do conteúdo (4.1), cumprimento dos compromissos práticos (4.2), comparecimento aos encontros (4.3), participação (4.4) e integração com os colegas (4.5), com as opções predefinidas de resposta "sim", "razoavelmente" e "não". O bloco trazia, ainda, uma questão aberta (4.6) que solicitava um comentário sobre a aplicabilidade dos conhecimentos construídos no curso, para a prática docente dos participantes.

Para Miccoli (2013), a "autoavaliação permite a reflexão dos estudantes sobre seu desenvolvimento nas aulas, expressando qualidades, limitações, lacunas ou dificuldades e objetivos para superá-las." (p. 183) e, acredita-se, esse foi o escopo dessa proposta.

O quinto bloco, "Quanto à divulgação", dizia respeito à maneira como o participante tomou conhecimento da oferta do curso (5.1), tendo como opções predefinidas de resposta: CEFET-MG, site do CEFET-MG, cartaz, folder, e-mail, amigos e "outros" (a ser preenchido).

Como o questionário trazia em seus blocos opções predefinidas de resposta, com exceção da questão aberta do quarto bloco (4.6) e do preenchimento para "outros", em 5.1, havia uma preocupação das professoras-formadoras com possíveis posicionamentos que não houvessem sido contemplados. Essa preocupação deu origem ao sexto bloco, "Comentários e sugestões finais", no qual os capacitandos (já capacitados no ato do preenchimento) poderiam escrever livremente suas impressões sobre a) o curso de maneira geral (6.1); b) as instrutoras (6.2); c) o espaço físico, d) a organização do curso (6.3); e) outros (6.4).

Ao quinto e último encontro compareceram onze (11) capacitandos, dentre os 14 que estavam mantendo frequência e, por conseguinte, foram onze os questionários com as avaliações do curso (no geral), das instrutoras (ambas) e com a autoavaliação que foram apreciados e se esmiúça na sequência.

Serão tabelados, para melhor visualização e, subsequencialmente, serão tecidos comentários acerca do que foi apresentado às instrutoras como cada um, dentre os tipos especificados de avaliação.

ITEM 1	**SIM**	**RAZOAVELMENTE**	**NÃO**
1.1	11		
1.2	11		
1.3	10		1
1.4	11		

O que se pode depreender desses dados é que houve uma adequação do curso, como um todo e que resultou bastante positivo ao ter aceitação unânime quanto à indicação para colegas e amigos, o que é fato louvável.

Apenas um dentre os respondentes do questionário considerou que os recursos audiovisuais foram insatisfatórios quanto à quantidade e à qualidade, o que se acredita ser interessante, porém pouco expressivo dentre o montante de respostas contrárias obtidas.

Como as questões éticas apontam para o anonimato das professoras instrutoras, para efeito de uma melhor visualização/compreensão de como se deu a avaliação do desempenho de cada uma delas, didaticamente, serão, neste trabalho, apontadas como "F" = Fulana e "B" = Beltrana, mantendo, respectivamente, a ordem em que foram colocadas na linha de identificação do item 2, no corpo do questionário. Os dados quantitativos apurados são apresentados na tabela a seguir.

ITEM 2	**SIM**		**RAZOAVELMENTE**		**NÃO**	
Instrutora	F	B	F	B	F	B
2.1	11	11				
2.2	11	11				
2.3	10	10	1	1		
2.4	11	10		1		
2.5	11	11				
2.6	11	11				
2.7	11	11				
2.8	10	10	1	1		
2.9	11	11				

Cabe frisar, neste momento de reflexão, que as instrutoras foram verdadeiramente favorecidas com a generosidade dos respondentes, uma vez que nenhuma delas foi alocada na coluna do "Não".

Houve, em apenas dois momentos, uma quebra da unanimidade quanto à excelência do ensino ministrado pelas professoras-formadoras, quais sejam, nos itens 2.3 e 2.8, a saber, "Criou clima favorável à participação de todos" e "Cumpriu os horários estabelecidos", respectivamente, para os quais ambas foram avaliadas com desempenho razoável. Interessante que se revele que o mesmo sujeito informante que discrepou anteriormente, quando das respostas para o Item 1, foi aquele que, uma vez mais, saiu do perfil do grupo. Este fato, por si só não tem peso, mas é promissor que se destaque como algo ou alguém que se diferencia do grupo que integrava, embora isso não queira dizer que é um fator positivo ou negativo, pois a maioria pode ser a "não verdadeira" e esse único diferente, um "eu verdadeiro".

Esse mesmo respondente em 2.4 diferenciou as professoras-formadoras quanto à objetividade nas explicações. Entretanto, como é um caso único dentre o universo de sujeitos informantes, talvez não tenha se dado por satisfeito(a) com algum aspecto pontual em certo momento do curso e isso o(a) marcou de tal forma a refletir na resposta dada.

Para o Item 3 do questionário, que diz respeito à infraestrutura física e gerencial do curso, a tabela que é dada a seguir mostra o que foi apurado quantitativamente, a partir dos onze questionários respondidos.

ITEM 3	SIM	RAZOAVELMENTE	NÃO
3.1	10	1*	
3.2	9	1	1
3.3	11		

* Comentário manuscrito à parte, pelo respondente: "A sala não favorece o trabalho em grupo."

O comentário expresso anteriormente, na parte inferior (externa) à tabela foi gerado pelo(a) mesmo(a) respondente que anteriormente se destaca do grupo, como um todo. Cabe, neste trabalho, comentar que, embora seja pertinente, tal comentário cai por terra ao se finalizar o curso com o atendimento pleno às dinâmicas implementadas em sala, inclusive as que foram em grupo, mesmo que o espaço físico da sala de aula utilizada fosse um fator limitante a esse tipo de procedimento didático. Como boas brasileiras, as professoras-formadoras deram "seu jeitinho".

O item 3.2 que diz respeito ao processo de inscrição mostrou opiniões em "Razoavelmente" e em "Não", entendendo-se que, mesmo tendo sido selecionado(a) para o curso, a repercussão dos não selecionados afetou a opinião do(a) respondente.

No que diz respeito à carga horária ser satisfatória, na opinião de todos, as professoras-formadoras são o grande elo entre a gama de conteúdos a ser ministrada em tão somente 15 horas/aula e a satisfação gerada, é o que se pode destacar nesse tópico.

O carro-chefe desse questionário, pode-se dizer, é tópico subsequente, que diz respeito à autoavaliação e dele será apresentada uma tabela para os pontos condizentes com as questões fechadas e, posteriormente, no bojo do comentário sobre as respostas obtidas, serão também escopo, neste trabalho, as respostas livres que foram apresentadas em 4.6 e que diz respeito à aplicabilidade do curso na prática docente dos participantes.

ITEM 4	SIM	RAZOAVELMENTE	NÃO
4.1	8	3	
4.2	10	1	
4.3	9	2	
4.4	9	2	
4.5	10	1	

Os aspectos que mais ressaltam das respostas dadas para a autoavaliação são o grau de cobrança que têm consigo, pois em momento algum, dentre os cinco itens, houve unanimidade, embora, felizmente, nenhum dentre os onze respondentes tenha se colocado na coluna do "Não".

Outro destaque que merece citação, é que o(a) respondente que, nas questões anteriores, itens de 1 a 3, discrepava dos seus companheiros de classe de capacitação, neste item, em especial, reencontrou-se com seus pares, ficando no bloco de consenso.

Um sujeito informante, dentre os onze, marcou todos os itens, de 1 a 5, na opção predefinida "Razoavelmente" e, entende-se, seja por demais exigente consigo mesmo(a), uma vez que, para as professoras-formadoras, nenhum dos capacitandos deixou de cumprir com seus compromissos práticos e, embalde seus esforços em levar todas as tarefas corrigidas e comentá-las, isso não supriu a necessidade desse sujeito informante, face a sua não marcação em "Sim".

Os tópicos comparecimento e participação, bem como a segurança quanto à apreensão do conteúdo foram os elementos que mais definiram o rigor na autoavaliação e, pode-se dizer, em consonância com a frequência observada nos cinco encontros e a participação ativa e efetiva, no transcurso de cada um deles. Contudo, há que se ressaltar, que houve um dissenso minimamente quanto a uma autoavaliação bastante positiva, no grupo, como um todo.

Quanto à questão de livre resposta (4.6), o montante das onze respostas (não houve nenhuma em branco!), pode ser resumido da seguinte forma para a aplicabilidade

do curso na prática docente dos professores em formação na área de ensino de PLE, em palavras, termos ou expressões-chave: aulas mais comunicativas e culturais; extrema importância na formação docente pela qual passa; curso ampliou horizontes; útil; profissionalização; mais capacitada; elaboração de materiais didáticos de qualidade; compreensão da árdua tarefa do professor; aplicabilidade também para professor de Inglês; inserção de sequências didáticas em curso do CEFET; temas abordados interessantes; desenvolvimento de habilidades trabalhadas no curso; curso proporcionou bases teóricas e práticas; exercer o ensino de PLE; aprofundamento na profissão; importante na prática pedagógica como professor de PLE; noção sobre nivelamento e unidades didáticas; compreensão e estruturação de sequências didáticas aplicadas no ensino de PLE; e cardápio técnico necessário à atividade docente.

É um brinde às professoras-formadoras o conjunto apresentado, pois ele revela o quão bem apreendidos foram os conteúdos ministrados e seu reflexo nos capacitandos. A última frase que usa a metáfora do cardápio é brilhante, pois o que foi feito, de fato, foi colocar uma gama de opções novas e inovadoras à disposição desse corpo docente em formação, para que deguste e se deleite à medida que for experimentando cada item desse "cardápio técnico".

De forma sintética, será apresentado o item 5, que versa sobre a divulgação do curso, propriamente, lembrando que mais de uma marcação surgiu por respondente, sem qualquer prejuízo quanto à informatividade dada e, portanto, não se obterá tão somente 11 opções marcadas, no somatório. Quatro (04) marcações para "CEFET-MG"; três (03) para "Site do CEFET-MG"; cinco (05) "E-mail"; um (01) "Outros": Grupo no Facebook. Sem quaisquer marcações ficaram: "Cartaz" e "Amigos".

Finalmente, para o Item 6, espaço reservado, prioritariamente, para que o respondente se manifestasse livremente, sobretudo no item 6.4 ("Outros"), o que foi verificado, quantitativamente, em termos de respostas dadas, foi que apenas nove (9) se ativeram a essa parte do questionário, ou seja, dois (2) respondentes não quiseram se expressar nesse espaço livre a eles reservado. Dentre os nove (9) que verbalizaram opinião, quatro o fizeram nos quatro aspectos disponibilizados (6.1 a 6.4); quatro (4) o fizeram à exceção do item 6.4 ("Outros") e, apenas um (1) se ateve tão somente aos itens 6.1 e 6.2 para os quais foi módico(a) em palavras.

Em quadro apresentado por Miccoli (2013:175) encontra-se respaldo às perguntas dos itens de autoavaliação do questionário em apreço, dentre elas: "Como você avalia sua participação nas aulas?" "Como você tem se relacionado com os

colegas?" "Você se sente comprometido com sua aprendizagem?" "Quanto às perguntas, devem ser iguais para todos, para comparar diferenças." (p. 175), o que foi observado, pois todos os respondentes tiveram acesso ao mesmo (e único questionário).

Por questão didática, visando, sobretudo, uma melhor compreensão das respostas que foram dadas, item a item, uma leitura minuciosa de cada resposta livre foi feita e pode ser expressa, em termos gerais, pois alguns aspectos são comuns na maioria dessas respostas, conforme se apresenta a seguir, numa tabela.

ITEM	ASPECTOS POSITIVOS	ASPECTOS NEGATIVOS
6.1	Aprendizagem de como são criadas tarefas comunicativas, úteis e interessantes Valeu a pena tentar novamente a inscrição: curso foi muito bom! Esclarecimento de dúvidas quanto à abordagem para PLE Aprendizagem da elaboração de tarefas e a distinção destas e atividades Curso muito bom. Trouxe informação nova Reflexão sobre o papel do professor Bom quanto à prática de exercícios Curso proveitoso Contribuição no aprendizado de SDs Comentários sobre as atividades propostas foram essenciais para o aprendizado	Não houve oportunidade de ver como as tarefas funcionam em sala de aula
6.2	Excelentes! Engajadas com o curso Conhecimento muito amplo das temáticas e souberam passá-lo com maestria aos alunos Ambas preparadíssimas Dinâmicas, cordiais e põem os alunos para trabalhar mesmo. Contribuíram muito para o aprendizado dos alunos A forma como as aulas foram ministradas foi excelente Demonstraram disponibilidade e atenção Senti firmeza em seus conhecimentos teóricos e suas explicações Aulas muito bem planejadas As instrutoras apresentaram paixão pelo conteúdo ministrado Capacitadas e dispostas a transmitir seus conhecimentos de forma clara e didática	As professoras-formadoras ficarem juntas. A demanda de interessados nos cursos de capacitação é grande e, portanto, a separação da dupla a atenderia mais satisfatoriamente
6.3	A parceria com a Fundação CEFET-MG pode ser um caminho Espaço físico bom e organização dos cursos excelente Adequado para o formato do curso	Uma sala mais ampla ou com menos carteiras facilitaria a interação dos grupos O espaço físico é um problema no CEFET-MG Poderia ser um espaço maior para poder atender a mais pessoas interessadas em fazer o curso As aulas não terem continuado na Fundação CEFET-MG, onde tem ar condicionado
6.4	Parabenizar e agradecer as professoras e organização dos cursos Em 2015, esperamos mais cursos de capacitação, agora	Pessoas que se inscreveram no curso, foram selecionadas e não compareceram. Sugestão: serem

	com o apoio da AMPPLIE* Que os cursos sejam pagos para inibir pessoas descompromissadas com a frequência e se inscrevem levando à supressão de vaga de interessados que os frequentariam	excluídas dos próximos Curso não ser ofertado às sextas-feiras e não terminar no horário proposto

*AMPPLIE – Associação Mineira dos Professores de Português Língua Estrangeira
(Criada em novembro de 2014)

O que se pode depreender a partir desses comentários positivos e negativos é que o curso, em seu aspecto global, resultou bastante satisfatório e gerou expectativas de outros a serem ministrados, não pela dupla, mas pelas professoras-formadoras em mais de uma turma, para que a demanda reprimida em relação a tais cursos de capacitação possa ser atendida. Outra reivindicação justa é a que diz respeito ao espaço físico e, claro, o término dos encontros no horário previsto, para que ninguém seja prejudicado. O que se pôde verificar foi que sempre se estendia um pouco além das 17 horas (horário oficial do encerramento de cada encontro), fosse por práticas ainda não terminadas pelos discentes, fosse por discussões profícuas iniciadas e em andamento ao bater das horas, as quais prosseguiam por concessão das professoras-formadoras que deverão se policiar mais nos cursos vindouros, ou, ainda, pela realização de intervalos de 15 minutos, acordados entre os participantes e as professoras-formadoras, no decorrer dos encontros, que deverão, em edições futuras, constar como tempo adicional no horário total de realização da capacitação.

Entende-se que os elogios, ao curso e às instrutoras, decorram da ânsia dos participantes em terem seus interesses precípuos para se formarem docentes de PLE capacitados, atendidos.

Lembrando os formatos associados às questões abertas, estes são vários e intrinsecamente subjetivos (Miccoli, 2013), havendo mais subjetividade no julgamento que é feito para que se efetive a correção, do que no formato da resposta limitada, devido à liberdade de criação do candidato (pág. 170). A autora prossegue em sua informação, dizendo que

> No entanto, a subjetividade pode ser reduzida por instruções precisas que permitam ao examinador elaborar um padrão de respostas esperadas, i.e., respostas redigidas pelo professor que indiquem o que se espera do aluno, para orientá-lo durante a correção. Além disso, ao elaborar critérios pré-definidos antes de iniciar a correção, aumenta-se a confiabilidade dos resultados. Sendo assim, embora com essas restrições quanto à subjetividade, as questões abertas demonstram alto grau de validade, por não haver restrições à produção do candidato (...) (p. 171)

Foi com base em critérios pré-definidos, portanto, que as professoras-formadoras elaboraram o questionário sob estudo, conforme expresso anteriormente, de tal forma a realçar os elementos fundadores de uma típica avaliação.

Em Miccoli (2013), uma ratificação que diz que

> Essas informações sugerem que, se um professor desejar elaborar uma avaliação que equilibre validade com confiabilidade, essa avaliação deverá conter uma parte com questões fechadas e outras duas com questões semi-abertas e abertas. Avaliações tradicionais podem complementar avaliações alternativas, numa construção mista de instrumento de avaliação. Dessa forma, um tipo de avaliação complementa o outro. (p. 172)

Por isso a opção de se lançar mão de questões de tipos diferentes, a saber, fechadas e abertas, sendo que estas últimas demandaram subjetividade quando da leitura crítica das respostas encontradas. É por isso que, em Miccoli (2013), a afirmação é que

> A avaliação alternativa, pouco utilizada por docentes devido à sua subjetividade, pode tornar-se um complemento valioso à avaliação tradicional, caso seja mais bem compreendida. Assim como as avaliações tradicionais, as alternativas podem ser realizadas de várias maneiras, algumas das quais mais subjetivas que as outras. (p. 172)

Com base nesses elementos e resultados, pôde-se tecer alguns comentários que são apresentados na sequência.

Considerações Finais

Lembrando que a ementa do III Curso de Capacitação de Professores do CEFET-MG trouxe expresso que

> visa a preparação docente no sentido de saber qual a concepção teórica de tarefa, como são reconhecidas as típicas tarefas na área de Português como Língua Estrangeira, como são preparadas tais tarefas e, embasado nesse conhecimento, como o docente poderá lançar mão de tarefas no ensino de PLE.

É pacífico que se diga que esse III Curso atendeu a previsão ementária e, por conseguinte, não apenas conseguiu preparar novos docentes na área de PLE, como se comprometeu a torná-los aptos na preparação de tarefas típicas da área afim e, por consequência, descortinou novo universo de atuação para esses profissionais.

As atividades práticas realizadas ao final de cada um dos encontros visavam possibilitar a preparação do docente no sentido de compreender o conceito de tarefa, como são reconhecidas as típicas tarefas na área de PLE e como são desenvolvidas, bem como para a capacitação do docente para a utilização de tarefas no ensino de PLE.

A avaliação do/no curso ocorreu para as práticas propostas de forma concomitante em cada um dos cinco encontros, bem como de maneira pontual ao final, pautando-se na visão global do curso e, ainda, na autoavaliação como ferramentas para se chegar a um resultado que pudesse refletir na prática do ensino-aprendizagem e na formação docente, e também na melhoria dos futuros cursos de mesma natureza a serem ministrados na Instituição proponente.

As atividades propostas ao final dos encontros foram elaboradas com o intuito de que os participantes do curso colocassem em prática o que foi discutido durante cada um dos encontros. A avaliação dos resultados das atividades foi feita por meio de um momento de socialização entre os participantes do curso que contou com comentários das professoras-formadoras com o intuito de contribuir para a reflexão acerca do que foi desenvolvido.

Já ao final do curso, foi elaborado o questionário composto em sua primeira parte por questões de múltipla escolha que tratavam da organização geral do curso, dos conteúdos ministrados e do desempenho das professoras-formadoras e, na sequência, de questões voltadas para a autoavaliação dos participantes, com perguntas a respeito de seu desempenho e comprometimento com o curso, sendo sua última parte composta por um espaço livre para que os participantes pudessem realizar comentários gerais acerca de tópicos não contemplados nas questões de múltipla escolha. Tal questionário possibilitou que se descortinassem aspectos de suma importância para os planejamentos de cursos de capacitação vindouros, para a autocrítica das professoras-formadoras e, por conseguinte, a melhora no desempenho individual de cada uma delas.

O aspecto que se destacou sobremaneira no questionário em apreço foi o item voltado à autoavaliação, o qual revelou o quão exigentes consigo mesmo foram os participantes, respondentes, ao se considerarem “razoavelmente” aptos em alguns aspectos, conforme tabelado e discutido linhas antes.

Espera-se, com essa contribuição acadêmica do estudo e discussão dos meandros de um curso de capacitação de professores com enfoque em tarefas, ministrado no CEFET-MG, com foco na avaliação do desempenho dos capacitandos nas atividades práticas e também, por meio do questionário, do todo: curso e atuação das professoras-

formadoras, da autoavaliação e do espaço livre para os comentários dos respondentes, ter permitido aos futuros formadores e professores ainda em formação, uma reflexão constante e profícua na área de PLE.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Almeida, Mário Sérgio Pinheiro Moreira de. 2004. *Ensino de português língua estrangeira* – P. L. E. – língua global. Revista Virtual de Estudos da Linguagem – *ReVEL*. V. 2, n. 2, março de 2004. ISSN 1678-8931. Disponível em: <http://www.revel.inf.br/files/artigos/revel_2_ensino_de_portugues_lingua_estrangeira.pdf>. Acesso em: 01 out. 2014.

Almeida Filho, J. C. P. de. 1997. A abordagem orientadora da ação do professor. In: Almeida Filho, J. C. P. de. (Org.) *Parâmetros atuais para o ensino de português língua estrangeira*. Campinas, SP: Pontes, p. 13-28.

Almeida Filho, J. C. P. de. 2002. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. 3 ed. Campinas, SP: Pontes.

Almeida Filho, José Carlos Paes. 2005. *O Português como língua não-materna: concepções e contexto de ensino*. Acervo digital do Museu da Língua Portuguesa. 2005. Disponível em: <http://www.museulinguaportuguesa.org.br/files/mlp/texto_4.pdf>. Acesso em: 02 jul. 2014.

Bizon, A. C. C. 1992. Aprender conteúdos para aprender língua estrangeira: uma experiência de ensino alternativo de PE. In: Almeida Filho, J. C. P.; Lombello, L. (Orgs.) *Identidade e caminhos no ensino de português para estrangeiros*. Campinas, SP: Pontes.

Brasil. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Manual do examinando*. Versão eletrônica. Disponível em: <http://celpebras.inep.gov.br/inscricao/> Acesso em: dez. 2014.

Cardoso, R. C. T. 2004. *The communicative approach to foreign language teaching*: a short introduction. 2 ed. Campinas, SP: Pontes.

Celani, M. A. A. 2012(2001). Ensino de Línguas Estrangeiras: ocupação ou profissão? In: Leffa, V. (org.) *O professor de línguas estrangeiras*: construindo a profissão. Pelotas, EDUCAT.

Coscarelli, C. V. 2012. Estratégias de Aprendizagem de Língua Estrangeira: uma breve introdução. In: Dell'Isola, R. L. P. (Org.) *Português língua adicional*: ensino e pesquisa. Recife: Editora Universitária da UFPE, p. 17-34.

Cristóvão, V. L. L. Sequências didáticas para o ensino de línguas. 2009. In: Dias, R.; Cristóvão, V. L. L. (Orgs.) *O livro didático de língua estrangeira*: múltiplas perspectivas. Campinas, SP: Mercado de Letras, p. 305-344.

Dolz, J., M., Noverraz, M., e Schneuwly, B. 2004. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: Dolz, J. e Schneuwly, B. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, p. 81-108.

Dutra, Anelise Fonseca. 2009. A formação inicial do professor de língua. In: Júdice, N.; Dell'Isola, R. L. P. (orgs). *Português – Língua Estrangeira*: novos diálogos. Niterói:Intertexto, p. 173-92.

Graça, R. M. O.; Viviani, Z. A. 2008. Práticas pedagógicas integradas de línguas e a abordagem da gramática. In: Prado, C.; Cunha, J. C. (Orgs.) *Língua materna e língua estrangeira na escola* – o exemplo da bivalência. Belo Horizonte: Autêntica/CEALE/FaE/UFMG, p. 101-113.

Menezes, V. M. C. 1996. O que quer dizer ser comunicativo na sala de aula de língua estrangeira. In: Jùdice, N. *O ensino de português para estrangeiros*: ciclo de palestras. Niterói: EDUFF, p. 77-81.

Miccoli, L. S. 2013. *Aproximando teoria e prática para professores de línguas estrangeiras*. Belo Horizonte: Fino Traço.

Nóbrega, Maria Helena da. 2011. Ensino de Português para Nativos e Estrangeiros: na prática, a teoria é outra. *Revista Linha d'Água*. N. 23. 2011. ISSN 2236-4242 e 0103-3638. <http://www.revistas.fflch.usp.br/linhadagua/article/view/90/97> Acesso em: 01 out. 2014.

Norris, J. M. 2011. Task-based teaching and testing. In: Long, M. H. e Doughty, C. J. *The handbook of language teaching.* Oxford: Wiley-Blackell.

Prati, S. 2007. *La evaluación en español lengua extranjera*: Elaboración de exámenes. Buenos Aires: Libros de La Araucaria.

Santos, L. G. 2012. Tarefas para nivelamento em português como lingual adicional. In: Schoffen, J. R. et al. (Orgs.) *Português como língua adicional*: reflexões para a prática docente. Porto Alegre: Bem Brasil.

Silva, N. S. 2001. Material didático de PLE essencialmente comunicativo: sonho ou realidade? In: Cunha, m. j. c.; Santos, p. (orgs.) *Tópicos em português língua estrangeira*. Brasília: Editora UnB, p. 107-126.

Schoffen, J. R. *et al*. (Orgs.). 2012. *Português como língua adicional*: reflexões para a prática docente. Porto Alegre: Bem Brasil.

De volta ao futuro da língua portuguesa.
Atas do V SIMELP - Simp· sio Mundial de Estudos de L²ngua Portuguesa
Simpósio 33 - A abordagem acional do português como língua estrangeira: o ensino baseado em tarefas, 3785-3804
ISBN 978-88-8305-127-2
DOI 10.1285/i9788883051272p3785
http://siba-ese.unisalento.it, © 2017 Università del Salento

A PERSPECTIVA ACIONAL NO ENSINO DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA

Ayumi Nakaba SHIBAYAMA[4]

RESUMO
Este estudo pertence à linha de pesquisa "Linguagens, culturas e identidades: ensino e aprendizagem" do Mestrado em Letras da Universidade Federal do Paraná e tem como objetivo fazer o relato de experiência da criação de um curso de português língua estrangeira a distância no Centro de Línguas e Interculturalidade apresentando os pressupostos teóricos norteadores da sua abordagem. O processo envolveu, num primeiro momento, a investigação sobre ensinantes, aprendentes e o papel do material didático na perspectiva acional (Puren, 2002) orientados pelos princípios descritos no Quadro Europeu Comum de Referência (QECR) com vistas a promover o desenvolvimento de habilidades orais e escritas. Para isso, houve o aprofundamento de questões relacionadas a esta perspectiva, mais especificamente aos conceitos de competências, tarefas e projeto. Colocar o aprendente como ator social que interage em diferentes situações através do ensino baseado em tarefas é um trabalho que se desenvolve nos cursos presenciais deste Centro e se mostrou adequado para contextos a distância pois ambos estão ancorados na visão do uso da linguagem como "agir no mundo". (QECR, 2001). Seja em cursos presenciais ou a distância, a investigação teórica se faz necessária para que a prática pedagógica nos cursos presencias ou a distância possa refletir a abordagem proposta e visão de linguagem seguida a fim de alcançar os objetivos de forma colaborativa e emancipatória.

PALAVRAS-CHAVE: tarefas; ator social; ensino-aprendizagem; língua adicional; perspectiva acional.

Celin - UFPR

O Centro de Línguas e Interculturalidade da Universidade Federal do Paraná (Celin - UFPR) foi criado em 1995. É um programa de extensão do Curso de Letras da Universidade Federal do Paraná (UFPR) desenvolvido para atender a comunidade interna e externa à Universidade. Oferece cursos de línguas estrangeiras e serve como

4 UFPR, Departamento de Letras Estrangeiras Modernas, Centro do Línguas e Interculturalidade. Rua XV de Novembro, 1441, 80060-000, Curitiba, Paraná, Brasil. ayu.shiba@gmail.com

espaço de formação profissional inicial e continuada para graduandos em Letras da Universidade.

O Celin-UFPR busca oportunizar aos alunos de Letras da Universidade Federal do Paraná - UFPR o desenvolvimento de pesquisas acadêmica, prática docente e estágio extracurricular. A capacitação dos graduandos em formação é supervisionada por professores da UFPR e professores experientes do corpo docente interno do Celin.

A oferta de cursos de alemão, árabe, espanhol, francês, inglês, japonês, polonês, russo e ucraniano pelo Departamento de Letras Estrangeiras Modernas (DELEM-UFPR) surgiu em 1976. Quando da criação do Celin-UFPR, em 1995, estes idiomas continuaram a ser ofertados e, ao longo destes 20 anos, outros cursos foram sendo agregados ao programa como coreano, sânscrito, yorubá, entre outros.

Português língua estrangeira[5] no Celin

Um curso ofertado desde 1995, início do Celin-UFPR como programa de extensão, é o de português como língua estrangeira – PLE. O Celin-UFPR ministra cursos de PLE para alunos intercambistas da Universidade e também alunos da comunidade externa que chegam ao Brasil por outros motivos como trabalho ou turismo. A demanda pelos cursos de PLE cresce a cada ano devido ao processo de internacionalização da UFPR com o aumento do número de convênios com universidades estrangeiras e também por iniciativas como incentivo de países na capacitação de seus colaboradores no Brasil.

No âmbito do Celin, o ensino de línguas estrangeiras tem sido trabalhado a partir da perspectiva intercultural. Neste sentido, língua e cultura são elementos indissociáveis e a sala de aula de língua estrangeira evidencia-se como espaço para construção de sentidos (Almeida, 2011) para o desenvolvimento de pesquisas acadêmicas, contribuindo também para reflexões a respeito dos diversos sujeitos envolvidos nesta prática social (Bakhtin, 1986). Professores e alunos são vistos como sujeitos da interação através da língua estrangeira, em que circulam por diferentes discursos e em diferentes modalidades orais ou escritas, com o objetivo de construir o seu próprio.

5 Neste trabalho utilizo o termo Português como Língua Estrangeira – PLE. São encontrados na literatura termos como PLA – Português como língua adicional ou como língua de acolhimento, PFOL – Português para falantes de outras línguas, PSL - Português Segunda Língua, entre outros.

Em 1999, o Celin-UFPR passar a ser um centro aplicador do exame CelpeBras,[6] criado em 1998. Tornar-se centro aplicador deste exame possibilitou maior visibilidade ao Celin-UFPR contribuindo também para a chegada de novos alunos gerando o que é chamado na literatura de efeito retroativo (*washback*). Segundo Scaramucci:

> Observações sobre o impacto ou influência que exames ou testes[7] e avaliação em geral exercem potencialmente nos processos educacionais, seus participantes e produtos do ensino e aprendizagem — o que tem sido identificado na literatura como efeito retroativo *(backwash ou washback*). (Scaramucci, 2004:203)

Outra consequência do chamado efeito retroativo no Celin-UFPR foi a organização dos cursos de PLE de forma a atender a diferenciação em níveis de proficiência apresentados no exame. Mesmo não tendo um formato tradicional de curso preparatório para exame de proficiência, composto de explanação sobre o exame e simulados, os cursos do Celin passam a ser preparatórios na medida em que se norteiam pelo construto do exame, qual seja: ensino por tarefas orientadas pela visão de língua como ação no mundo. (QCER, 2001)

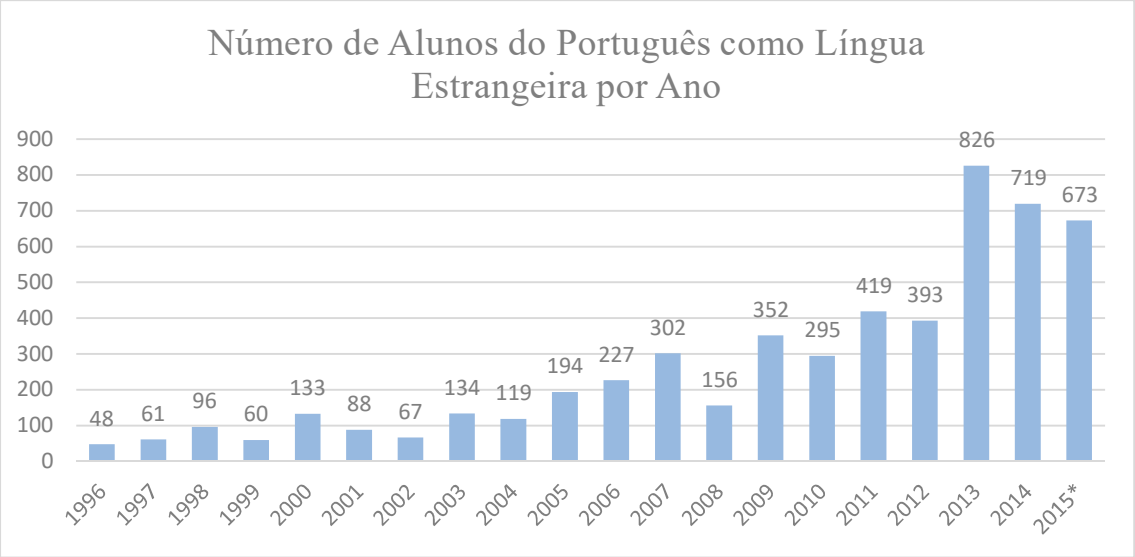
O desenvolvimento do Brasil em diversos aspectos e a ampliação de suas relações internacionais tem contribuído para dar destaque ao país. No contexto acadêmico, vivemos um momento de internacionalização das Universidades Federais com programas de mobilidade acadêmica. A UFPR recebe alunos intercambistas estrangeiros para cursos de graduação e pós-graduação e, através do Celin-UFPR, maior programa de extensão da UFPR que atende, em média, 7000 alunos por ano, ministra aulas presenciais de Português Língua Estrangeira (PLE) para estes estudantes. O curso de PLE presencial atende a um público bastante diversificado: profissionais estrangeiros, intercambistas hispano-falantes vinculados ao acordo Associação das Universidades do Grupo Montevideo (AUGM), alunos do Programa de Estudante-Convênio de Graduação (PECG), estudantes coreanos da graduação de Letras Português, profissionais que buscam oportunidades no Brasil e interessados das mais diversas áreas. Por conta da demanda crescente, em 2013 o curso foi reorganizado. A carga horária ministrada semanalmente aumentou, de 6 horas para 12 horas semanais. Além disso, com o objetivo de estreitar a relação língua-cultura, vistas como

6 Celpe-Bras é o Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros, desenvolvido e outorgado pelo Ministério da Educação (MEC) do Brasil, aplicado no Brasil e em outros países pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) com o apoio do Ministério das Relações Exteriores (MRE) (Site do INEP)

7 Os termos “exame” e “teste” são usados como sinônimos.

indissociáveis no aprendizado de línguas (Almeida, 2011), o Celin começou a ofertar atividades culturais que correspondem a um adicional de 3 horas semanais, totalizando 15 horas. O gráfico 1 apresenta o número de alunos de PLE desde 1996 quando o Celin-UFPR foi criado.

Gráfico 1: Número de alunos inscritos no curso de PLE no Celin-UFPR de 1996 a 2015.



***** Número de alunos inscritos até agosto. Em 2015, o curso de PLE ofertou 5 módulos de 90h. O dado representa os alunos inscritos até o 4º módulo. O 5º módulo ainda não havia sido iniciado quando da contagem destes números.
Fonte: Celin-UFPR.

Português Língua Estrangeira a Distância - PLEaD

Em 2010, com o acordo de cooperação estabelecido entre a Universidade Federal do Paraná e a Université Stendhal – Grenoble/França foi criado o projeto Coopera. Um de seus objetivos é desenvolver, em parceria com o Celin-UFPR, o curso de português língua estrangeira a distância para alunos franceses. Após cinco anos de encaminhamentos administrativos e pedagógicos, foi realizado seu curso piloto no primeiro semestre de 2015 denominado Português Língua Estrangeira a distância - PLEaD. Seja em cursos presenciais ou a distância, a investigação teórica se faz necessária para que a prática pedagógica nos cursos presencias ou a distância possam refletir a abordagem proposta e visão de linguagem a fim de alcançar os objetivos de forma colaborativa e emancipatória.

Elementos norteadores da investigação teórica

Este trabalho apresenta a reflexão realizada para a construção das unidades temáticas que formaram o curso PLEaD. Para tanto, inicio a discussão tratando de dois elementos importantes: a Certificação de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros - exame CelpeBras (1998) e Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas[8] [9] (QCER).

O CelpeBras avalia a proficiência em português e o QCER propõe critérios para avaliação de proficiência. O QCER, publicado em 2001, tem influenciado o ensino de línguas estrangeiras e o CelpeBras, com sua primeira aplicação em 1998, gerou um efeito retroativo no ensino de português como língua estrangeira. Embora elaborados em anos diferentes, os exames trazem consigo definições-chave que convergem para o uso da língua com foco na ação. Conforme o QCER:

> A abordagem aqui adoptada é, também de um modo muito geral, orientada para a acção, na medida em que considera antes de tudo o utilizador e o aprendente de uma língua como actores sociais, que têm que cumprir tarefas (que não estão apenas relacionadas com a língua) em circunstâncias e ambientes determinados, num domínio de actuação específico. Se os actos de fala se realizam nas atividades linguísticas, estas, por seu lado, inscrevem-se no interior de acções em contexto social, as quais lhes atribuem uma significação plena. Falamos de 'tarefas' na medida em que as acções são realizadas por um ou mais indivíduos que usam estrategicamente as suas competências específicas para atingir um determinado resultado. Assim, a abordagem orientada para a acção leva também em linha de conta os recursos cognitivos, afectivos, volitivos e o conjunto das capacidades que o indivíduo possui e põe em prática como actor social. (QCER, 2001:29)

Nenhum destes elementos prescreve determinada metodologia, o que fazem é apresentar possibilidades de trabalho com a língua voltando a atenção para aspectos como: contexto, necessidades do aluno e visão de linguagem como ação no mundo.

8 "Descreve exaustivamente aquilo que os aprendentes de uma língua têm de aprender para serem capazes de comunicar nessa língua e quais os conhecimentos e capacidades que têm de desenvolver para serem eficazes na sua actuação. A descrição abrange também o contexto cultural dessa mesma língua. O QECR define, ainda, os níveis de proficiência que permitem medir os progressos dos aprendentes em todas as etapas da aprendizagem e ao longo da vida." (QCER, 2001:19)

9 Para este trabalho, utilizo a versão lusitana do QCER. As citações não foram adaptadas para português brasileiro.

O fato de apontar caminhos e possibilidades não recomendando uma abordagem específica é interessante, especialmente porque, conforme Leffa (1988):

> Nenhuma abordagem contém toda a verdade e ninguém sabe tanto que não possa evoluir. A atitude sábia é incorporar o novo ao antigo; o maior ou menor grau de acomodação vai depender do contexto em que se encontra o professor, de sua experiência e de seu nível de conhecimento. (Leffa, 1988:25)

Puren (2009) explica que o surgimento de uma metodologia se deve ao contexto social. Para o autor, no novo cenário social que se delineia na Europa com movimento de pessoas ocasionado por viagens turísticas ou trabalho, o sujeito precisa interagir com o estrangeiro, respeitar a diversidade cultural e linguística de cada povo, saber co-agir[10] com o "outro". Puren pontua que o princípio da perspectiva acional é formar atores sociais com base no saber agir e não somente nas competências comunicativas e atos de fala da abordagem comunicativa. Diante deste contexto, através do construto teórico do QCER (2001), não sem reflexões de abordagens anteriores, e graças a construções metodológicas como, por exemplo, da abordagem comunicativa, surge a perspectiva acional como o conjunto de métodos voltados para a ação.

Perspectiva Acional

O termo abordagem acional é uma tentativa de tradução do francês *approche actionelle*. Puren (2009) propõe a utilização de expressões como abordagem co-acional (Puren, 2009) e comunicacional. A expressão abordagem acional ainda não surge com muita frequência em textos em português brasileiro. Neste momento, as discussões são desenvolvidas utilizando termos como ensino por tarefas (Santos, 2014) ou abordagem por tarefas (do inglês *task-based leaning* - TBL). Justifico a escolha pelo uso do termo perspectiva acional pois segundo Puren (2009):

> A escolha do termo "perspectiva acional" pelos autores do CECR é também lógica: o objetivo apresentado nesse documento é de fato a formação de um "ator social".[11]

10 Utilizo o termo co-agir (agir conjuntamente) com hífen pois o termo coagir em português brasileiro denota outro significado (repressão, imposição).

11 No original: Le choix de l'appellation "perspective actionnelle" par les auteurs du CECR est aussi logique: l'objectif affiché dans ce document est en effet la formation d'un "acteur social" (Puren, 2009; tradução nossa).

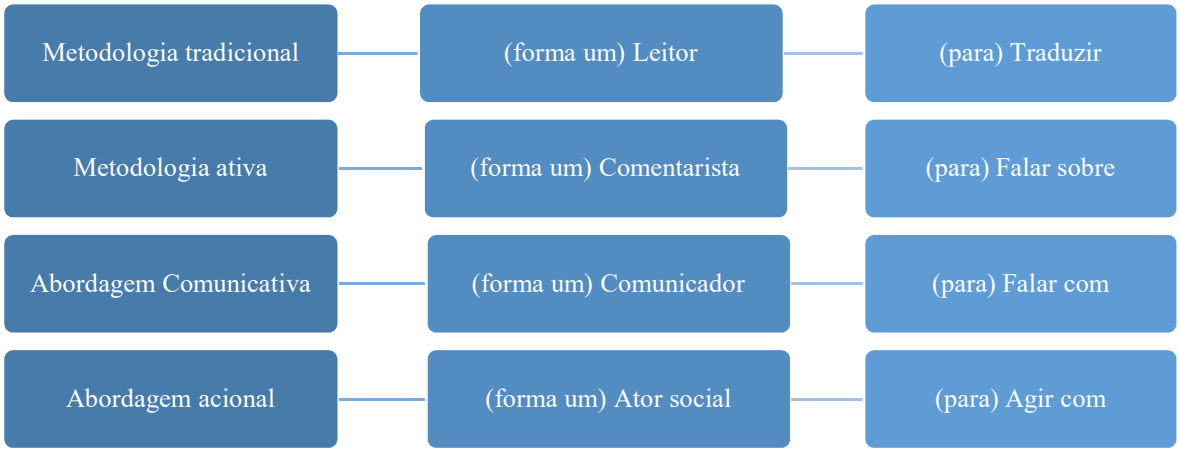
Ao utilizar a expressão perspectiva acional refiro-me também a abordagem acional e ensino por tarefas.

Puren (2002; 2009) defende que, ao tratar do panorama das abordagens adotadas para o ensino de línguas, cada abordagem adotada teve uma perspectiva de ação.

> Na metodologia tradicional formávamos um "leitor" fazendo-o **traduzir** (documentos), na metodologia ativa formávamos um "comentarista", fazendo-o **falar sobre** (documentos); na AC formávamos um "comunicador" criando situações linguísticas para fazê-lo **falar com** (interlocutores) e **agir sobre** (os mesmos interlocutores); na perspectiva acional desenhada pelo Quadro comum Europeu de Referência (para o qual utilizo a sigla"PA"), nos propomos a formar um "ator social"; que implica necessariamente, se quisermos continuar a aplicar o princípio fundamental da equivalência entre fins e meios, de fazê-los **agir com** outras pessoas durante o tempo da sua aprendizagem propondo-lhes oportunidades de "co-ação" no sentido de ações comuns a propósitos coletivos. (Puren, 2002:62)[12]

A figura 1 pode, então, ser elaborada a partir da colocação de Puren:

Figura 1: Perspectiva acional em diferentes abordagens e metodologias



Fonte: Baseado em Puren (2002)

Na primeira coluna são elencadas diferentes metodologias, na segunda coluna, o foco particular de formação do aprendente e na terceira coluna apresentam-se as

12 No original: Il y a là une évolution qui n'est que suggérée, mais dont on voit bien la direction par rapport aux méthodologies antérieures, que l'on peut aisément prolonger vers l'avenir. Dans la méthodologie traditionnelle on formait un « lecteur » en le faisant traduire (des documents), dans la méthodologie active on formait un « commentateur » en le faisant parler sur (des documents) ; dans l'AC on formait un « communicateur » en créant des situations langagières pour le faire parler avec (des interlocuteurs) et agir sur (ces mêmes interlocuteurs) ; dans la perspective actionnelle esquissée par le Cadre européen commun de référence (à laquelle je réserverai désormais le sigle « PA »), on se propose de former un « acteur social » ; ce qui impliquera nécessairement, si l'on veut continuer à appliquer le principe fondamental d'homologie entre les fins et les moyens, de le faire agir avec les autres pendant le temps de son apprentissage en lui proposant des occasions de « co-actions » dans le sens d'actions communes à finalité collective. (Puren, 2002:62, tradução nossa)

perspectivas de ação (Puren, 2002; 2009) de cada uma das metodologias ou abordagens anteriores. Cada aprendizagem tinha uma aplicação específica, o sujeito era preparado para fazer algo distinto em cada uma delas. A proposta da perspectiva acional ao formar um ator social abrange os conceitos anteriores de comunicador, comentarista e leitor pois para agir como ator social é necessário também ser cada um deles.

Trabalho então, neste texto, as propostas teóricas do CelpeBras (2006) e QCER (2001) sob a ótica do de suas confluências, caracterizando mais especificamente a perspectiva acional.

Conforme o manual do candidato para o exame CelpeBras, o exame:

> é de natureza comunicativa, isso significa que não se busca aferir conhecimentos a respeito da língua, por meio de questões sobre a gramática e o vocabulário, mas sim a capacidade de uso dessa língua. (Brasil, 2006:4)
>
> Com base em uma visão da linguagem como uma ação conjunta de participantes com um propósito social, e considerando língua e cultura como indissociáveis, o conceito de proficiência que fundamenta o Exame consiste no uso adequado da língua para desempenhar ações no mundo. Nesse sentido, a prática da linguagem tem de levar em conta o contexto, o propósito e o(s) interlocutor(es) envolvido(s) na interação com o texto. (Brasil, 2006:4)

O caráter comunicativo da língua como ação é ainda pontuado no QCER:

> O uso de uma língua abrangendo a sua aprendizagem inclui as acções realizadas pelas pessoas que, como indivíduos e como actores sociais, desenvolvem um conjunto de competências gerais e, particularmente, competências comunicativas em língua. As pessoas utilizam as competências à sua disposição em vários contextos, em diferentes condições, sujeitas a diversas limitações, com o fim de realizarem actividades linguísticas que implicam processos linguísticos para produzirem e/ou receberem textos relacionados com temas pertencentes a domínios específicos. Para tal, activam as estratégias que lhes parecem mais apropriadas para o desempenho das tarefas a realizar. (QECR, 2001:29)

O QCER aponta uma noção de competência como o "conjunto dos conhecimentos, capacidades e características que permitem a realização de acções" (QCER:29) dividindo-as em duas categorias: gerais e comunicativas. As competências gerais englobam os conhecimentos declarativos (conhecimento de mundo, bagagem cultural e intercultural), saber-ser, saber-fazer e saber-aprender. Como competências comunicativas estão os componentes linguístico, sociolinguístico e pragmático. (QCER:34)

Conhecimento e tecnologia

Além destes conceitos relacionados à linguagem, na organização de um curso a distância foi necessário considerar as novas formas de pensamento que surgem através do uso das tecnologias na educação. No livro *Cibercultura*, Lévy (1999) enfatiza que a cultura que surgiu a partir da utilização da internet, trouxe consigo "novos estilos de raciocínio e de conhecimento". Isto significa que a tecnologia digital está alterando nosso modo de pensar e os elementos constituintes de um sistema de ensino a distância precisam estar adequados para estas mudanças. O processo de ensino e aprendizagem passa a apresentar características particulares e os professores não podem ser responsáveis somente pela difusão de conhecimentos que, atualmente, pode ser feita de maneira mais eficaz através da internet. Nas palavras de Preti (2000), a EaD se situa como prática educativa mediadora, isto significa que não tem um fim em si mesma, mas se propõe a objetivos como a autonomia e emancipação, temas amplamente abordados por Freire (1983) e sua pedagogia libertária.

Na obra, Pierre Lévy (1999) pontua ainda os princípios da inteligência coletiva: cada um sabe, nunca se sabe e todo saber está na humanidade. A partir dessa ótica, com o princípio do nunca se sabe, Lévy (1995) faz uma crítica à ciência absoluta, com a afirmação "tantos outros se enganaram quando acreditavam conhecer…" como também, tantos outros que se enganam acreditando não conhecer. Conforme Lévy(1995):

> Hoje, os conhecimentos não apenas evoluem muito rapidamente, mas, sobretudo, comandam a transformação das outras esferas da vida coletiva", especialmente no que diz respeito às novas tecnologias de informações (Lévy,1995:103-104).

O uso de tecnologias no ensino gera mudanças em conceitos consolidados ao longo do tempo, por exemplo, repensar o papel de aluno e professor e sua relação com o conhecimento. Freire (1974) ilustra um modelo que utiliza estes conceitos através do exemplo da educação bancária. No exemplo, o conhecimento flui do professor para o aluno, como se o primeiro fosse detentor de todo o saber. Conforme o autor (Freire, 1996:74): "ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção." No momento contemporâneo, mais especialmente no âmbito das tecnologias no ensino, esta relação de professores, alunos e conhecimento é diferente.

O uso de uma plataforma de ensino a distância enfatiza a mudança nas formas de construção de conhecimento e papel de professores e alunos. Se, em momentos anteriores, conhecimento tinha uma via de sentido que fluia do professor para o aluno, no momento atual, o professor tem um papel de orientador e moderador do conhecimento que é compartilhado entre os pares e construído colaborativamente. Assim, o termo ensinante e aprendente[13] se mostra adequado para o contexto a distância, pois aquele que ensina nem sempre é o professor e o que aprende nem sempre é o aluno. Estes papéis podem ser invertidos, pois o conhecimento é construído em conjunto. Justamente por isso, neste trabalho adotam-se os termos, ensinante e aprendente, termos igualmente utilizados no QCER (2001). Além disso, este modelo de construção de conhecimento é um elemento importante dentro da abordagem acional. Autores como Puren, consideram "fundamental que os envolvidos no aprendizado de uma LE estabeleçam um contrato de cooperação" (Puren, 2009:156).

Tarefas

Schlatter, Garcez e Scaramucci (2004:360), apresentam tarefas como interações situadas. Esse conceito introduz a visão de que:

> (...) a atividade em que se envolvem os aprendizes poderá variar de acordo com os participantes, circunstâncias e investimento na interação a partir de diferentes objetivos, background cultural, necessidades e motivação em iniciar reparos para resolver um problema de compreensão. Além disso, uma tarefa muitas vezes considerada irrelevante pode promover várias formas de participação. Em outras palavras, tarefas devem ser consideradas como interações situadas, cuja atividade depende dos objetivos dos participantes, e não meramente dos objetivos e instruções da tarefa.

Schlatter, Garcez e Scaramucci (2004) propõem um conceito de tarefa como interações situadas, consideram o contexto onde acontecem estas interações e contemplam também o histórico vivido pelo aluno numa perspectiva sócio-interacionista. Estes dois elementos, contexto e aluno, são pontos de partida importantes no processo de significação por parte dos aprendentes considerando as particularidades

13 Neste texto, aprendiz e aprendente são sinônimos.

da modalidade a distância. O foco no aprendente do contexto de ensino a distância é destacado por Belloni (2001:26):

> (...)conceber metodologias de ensino e estratégias de utilização de materiais de ensino/aprendizagem que potencializem ao máximo as possibilidades de aprendizagem autônoma. Isso inclui desde a seleção e elaboração de conteúdos, a criação de metodologias de ensino e de estudo, centradas no aprendente, voltadas para a formação da autonomia, a seleção dos meios mais adequados e a produção de materiais, até a criação de estratégias de utilização de materiais e de acompanhamento do estudante de modo a assegurar a interação do estudante com o sistema de ensino.

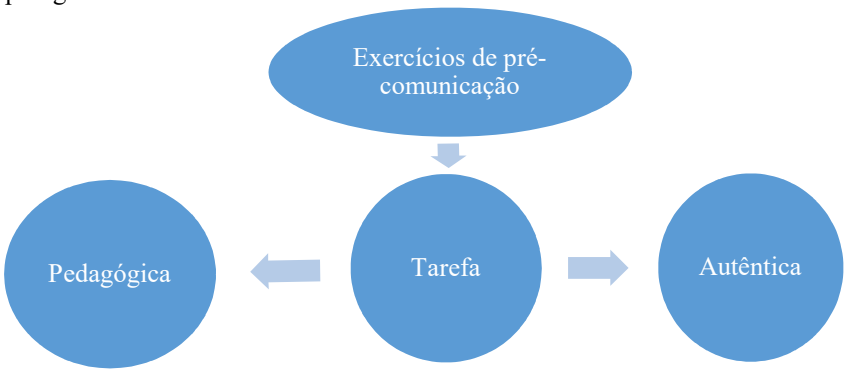
A perspectiva acional tem uma postura não excludente às metodologias anteriores, pelo contrário, compreende possibilidades de trabalho de sistematização, gramática ou vocabulário cada qual com sua importância dentro do planejamento e organização do projeto pedagógico através das tarefas. Janowska (2014), propõe uma tipologia de tarefas que abarca estes elementos fazendo a distinção entre tarefas autênticas, pedagógicas comunicativas e de pré-comunicação:

> O papel das tarefas/exercícios de pré-comunicação consiste em fornecer um meio que permitiria ao aluno construir competências de linguagem adaptadas a situações de comunicação. Deste modo, situamos a tarefa num eixo entre um polo autêntico e um polo pedagógico conforme ela se aproxima de uma prática linguística e/ou não linguística referente ao mundo real ou permite aos aprendizes desenvolver as competências necessárias para funcionar em situações comunicativas do mundo exterior. (Janowska, 2014:67)

Janowska (2014) apresenta uma tipologia de tarefas apontando que o QCER possibilita interpretações diferentes conforme variados autores que podem ser de duas a cinco categorias. A autora se apoia em Rosen (2007), Robert; Rosen (2010), Demaizière; Narcy-Combes 2005, Nissen 2013, Bourguignon (2010) para apresentar as categorias conforme autenticidade do contexto e complexidade da tarefa. A razão para a variação nesta classificação, segundo Janoswka (2014) está na distinção entre tarefa e exercício especialmente porque o QCER não pontua esta diferença. Concorda-se com a autora ao defender a ideia de que "tarefa não é exercício" (Janowska, 2014). Citando Springer (2009), ela assinala que o exercício é a unidade mínima de aprendizagem caracterizando-o como "escolar, formal, sistemático, repetitivo, limitado" (Janowska, 2014 apud Springer, 2009). Os exercícios têm seu espaço dentro de uma determinada tarefa compondo um projeto pedagógico. São peças importantes para a construção do

conhecimento de uma língua estrangeira, mas não constituem em si o todo fazendo parte de um projeto maior. A figura 2, ilustra esta ideia:

Figura 2: Tipologia das rarefa



Fonte: Janowska (2014)

Além de possibilitar um trabalho abrangente através de exercícios e tarefas, estas podem ser exploradas através de gêneros textuais.

Uma proposta de ensino que aproveita o uso de diferentes gêneros textuais é a tarefa. Santos (2014) parte de um levantamento sobre o Ensino de Línguas por Tarefas, proposta utilizada em cursos presenciais do Celin-UFPR:

> O trabalho com gêneros discursivos possibilita o direcionamento das práticas didáticas a objetivos socioculturais e discursivos, não limitando o ensino à organização acumulativa de conteúdos linguísticos.

Marcuschi (2002) define gêneros como "formas verbais de ação social relativamente estáveis realizadas em textos situados em comunidades de práticas sociais e em domínios discursivos específicos." (Marcuschi, 2002:25). Citando Bakhtin (1997) e Bronckart (1999), o autor defende que:

> é impossível se comunicar verbalmente a não ser por algum gênero, assim como é impossível se comunicar verbalmente a não ser por algum texto. Em outros termos, partimos da ideia de que a comunicação verbal só é possível por algum gênero textual. (Marcuschi, 2002:22)

Esta visão define a língua como atividade social, histórica e cognitiva, privilegiando sua natureza funcional e interativa. Marcuschi (2002) defende o uso de gêneros textuais no ensino pois estes oportunizam o emprego da língua nos mais diversos usos do cotidiano. Enfatiza especialmente o domínio da linguística aplicada, "já que se ensina a produzir textos e não enunciados soltos". (Marcuschi, 2002:35)

A noção de construção social do conhecimento (Bakhtin,1994; Vygotsky, 1998) juntamente com a visão de linguagem como ação social (Marcuschi, 2002, Scaramucci,

Schlatter e Garcez, 2004) e a ideia de que a comunicação verbal acontece através de diferentes gêneros textuais (Bakhtin, 1994; Marcuschi, 2002) justificam o trabalho com gêneros textuais em sala de aula como oportunidade de uso da língua em diferentes esferas do cotidiano.

Perspectiva acional do curso PLEaD

O objetivo geral do curso PLEaD é possibilitar ao aluno estrangeiro uma familiarização com o português como língua estrangeira através de atividades envolvendo aspectos culturais que compõem a sociedade brasileira. O resultado esperado com a edição piloto foi obter uma avaliação dos alunos e dos professores-tutores a respeito da abordagem pedagógica a fim de propor mudanças e melhorias necessárias. Foram trabalhadas seis unidades temáticas trabalhadas durante o período de 4 meses. O quadro 1, apresenta as unidades temáticas e gêneros textuais explorados no curso PLEaD.

Quadro 1: Unidades temáticas e gêneros textuais do curso PLEaD.

Unidade temática	Gêneros Textuais explorados
Conhecendo o Brasil	Video - Bem-vindo a Curitiba Fórum de discussão da plataforma *moodle*
Primeiros contatos	Música Vídeos de relatos de brasileiros intercambistas
Vida cotidiana	Música Propaganda - Panfleto publicitário do *show* do cantor do clipe Entrevista sobre cotidiano Diário: texto descritivo sobre a rotina diária
Viagem e turismo	*Site* de Viagens Música Mapa do Paraná – planejar uma viagem Notícia: 10 roubadas de viagem Vídeo: dificuldades de viagem Relato de viagem / imprevisto de viagem
Fatos passados	Poema Texto Literário Texto opinativo sobre o texto literário
Vida profissional e universitária	Música Quadro: sistema educacional brasileiro Tirinhas Música Classificados de oferta de emprego *Curriculum Vitae* *Site:* Dicas para fazer uma carta de apresentação

Fonte: A autora, 2015.

Cada uma das unidades temáticas encerrou com uma ou duas microtarefas que podem ser também denominadas subtarefas ou etapas (Janowska, 2014, Nissen, 2013) a fim de realizar uma tarefa final, também denominada macrotarefa. (Janowska, 2014, Nissen, 2013). Conforme Nissen (2013): "A subtarefa (ou etapa) está diretamente orientada para a realização da tarefa complexa e é parte integrante da tarefa". (Nissen, 2013:14)[14]

O encadeamento planejado destas tarefas forma então, o projeto. No projeto PLEaD, aspectos culturais, linguísticos comunicativos e acionais foram organizados sequenciamente para a realização de uma tarefa final. O quadro 2 apresenta os objetivos e microtarefas solicitadas:

Quadro 2: Unidades temáticas, objetivos e etapas do curso PLEaD.

Unidade temática	Objetivo	Etapas (Microtarefas)
Conhecendo o Brasil	Primeiro contato entre alunos e professores tutores para checar qual a bagagem linguística e cultural dos alunos a respeito do Brasil.	Procurar na internet imagens que associa ao Brasil. Postar no fórum e justificar porquê.
Primeiros contatos	Aprender a apresentar-se; Conhecer níveis de formalidade na apresentação.	Postar no fórum de discussão uma mensagem de saudação; Apresentar-se aos colegas; Fazer perguntas aos colegas sobre estudos, profissão, país de nascimento, etc.
Vida cotidiana	Trabalhar vocabulário do dia-a-dia e conjugação de verbos no presente.	Redigir um texto descrevendo o seu cotidiano.
Viagem e turismo	Pedir e dar informações sobre opções de turismo em uma cidade; Planejar uma viagem; Fazer reserva em hotéis.	Planejar uma viagem: Obter informações sobre diferentes cidades da região de Curitiba, organizar uma viagem, para o local escolhido indicando o modo de transporte, hospedagem, atividade a fazer, um restaurante e o custo total da viagem. Fazer uma gravação explicando as razões da viagem ou publicar no fórum de discussão.
		Relatar uma experiência negativa que aconteceu em uma viagem e que não tinha sido prevista. Registrar o áudio e enviar áudio ou vídeo em *site* específico.
Fatos passados	Comparar hábitos e costumes atuais e passados.	Falar de seu passado: escolher três imagens da infância e justificar porquê elas fazem lembrar a sua infância.
		Redigir texto opinativo sobre um dos personagens do texto literário trabalhado na unidade temática.
Vida profissional e universitária	Conhecer o sistema de ensino brasileiro; Compreender anúncios de oferta de emprego; Discorrer sobre cursos e	Redigir um texto ou registrar um áudio de até 3 minutos falando sobre seus planos para o futuro. O que você faz atualmente? O que pretende fazer no próximo ano?
		Escrever uma carta de apresentação para se candidatar à um dos cinco anúncios de empregos apresentados na

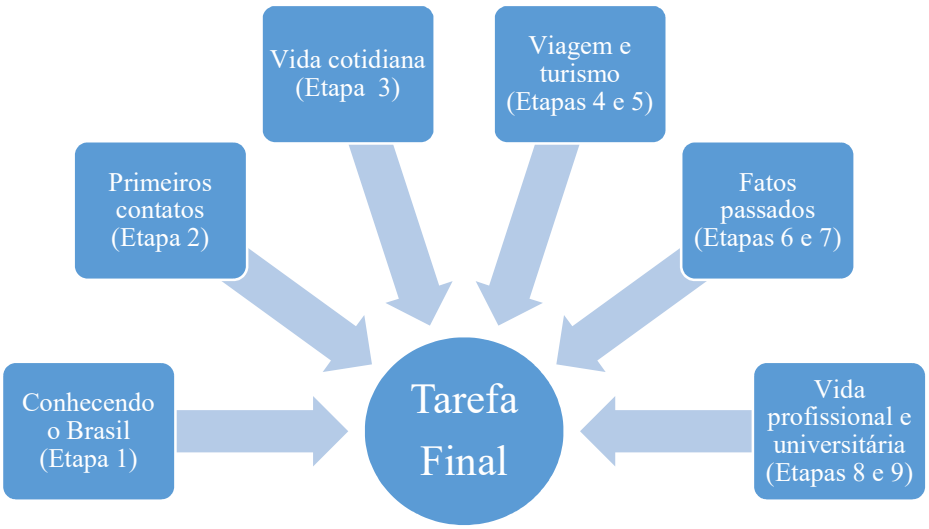
14 No original: "La sous-tâche (ou étape) est directement orientée vers la réalisation de la tâche complexe et fait partie intégrante de la tâche." (Nissen, 2013:14, tradução nossa)

profissões de sucesso.	unidade respeitando também as 10 dicas do vídeo trabalhado.

Fonte: A autora, 2015.

O curso PLEaD pode, então, ser ilustrado da seguinte forma:

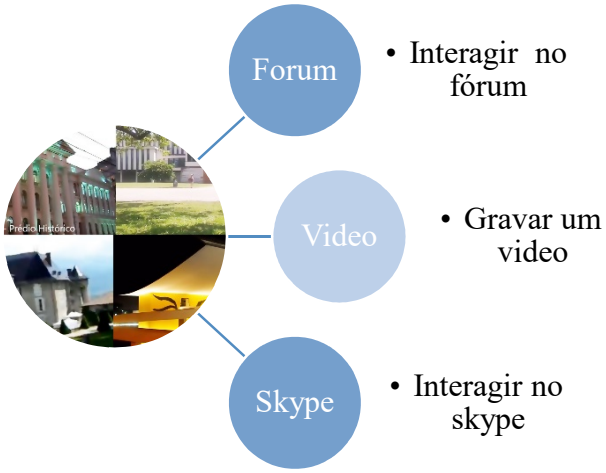
Figura 3: Unidades temáticas do curso PLEaD



Fonte: a Autora, 2015.

A tarefa final foi elaborada a fim de aplicar os conhecimentos trabalhados nas unidades temáticas anteriores. Foi desenvolvida nas três semanas finais do curso e envolveu três microtarefas ou etapas e é ilustrada na figura 4.

Figura 4: Tarefa final do curso PLEaD



Fonte: A autora, 2015.

O quadro 3 apresenta, semana a semana, os enunciados das de cada uma das etapas desta tarefa final:

Quadro 3: Tarefa final do curso PLEaD.

Semana	Etapa	Enunciado
1	Interação através do Fórum.	Convidamos alunos brasileiros de Curitiba para participar de um fórum em português/francês. Entre no fórum e se apresente aos colegas e coloque um horário de disponibilidade para um encontro de 30 minutos.
2	Gravação de Video	Fazer um video de até 5 minutos apresentando a cidade (alunos UFPR e Grenoble).
3	Interação no Skype (15 minutos em francês e 15 minutos em português).	Acessar o skype no horário combinado para interagir com os colegas. Orientações para encontro: - Assistir aos videos postados pelos colegas; - Escolher até três partes do video para comentar; - Tirar dúvidas dos colegas sobre a língua portuguesa e francesa e sobre aspectos culturais;

Fonte: A autora, 2015.

Considerações Finais

O curso PLEaD piloto aconteceu no 1º semestre/2015 com um grupo de alunos da Universidade Grenoble Stendhal. Foi estipulado um número máximo de 5 alunos para esta edição sendo que dois alunos concluíram o curso. Ao fim do curso, estes dois alunos foram entrevistados e ambos deram um parecer positivo sobre o projeto. Entre os pontos positivos apontados estão: interação com alunos brasileiros, atividades novas postadas semanalmente na plataforma, uso de músicas e vídeos. Dentre os pontos negativos estão: problema técnico de um dos aplicativos utilizados no curso (por conta de uma dificuldade técnica, um aluno ficou impossibilitado de postar um áudio na atividade), falta de interação com tutores e unidades temáticas semanais muito longas sendo exigido dos alunos mais tempos de dedicação do que o previsto. Os pontos positivos e negativos estão sendo levados em conta para uma nova edição do curso no próximo ano letivo. A reflexão teórica sobre a abordagem para o ensino de línguas estrangeiras permite uma tomada de decisão consciente e criteriosa na continuação do projeto. Nas palavras de Freire: "É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática" (1984:40) ou ainda: "Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses fazeres se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando". (1984:30)

Nos cursos de PLE do Celin-UFPR a equipe pedagógica é responsável pela criação dos materiais didáticos utilizados em cada um dos níveis de ensino da língua. O

processo de discussão e criação destas apostilas é parte do curso de formação de professores do Celin-UFPR. Uma vez que a demanda pelo ensino de PLE aumenta a cada ano e que o surgimento da publicação de novos livros didáticos não tem acompanhado este crescimento, entendemos ser importante para um professor de PLE, o elaborar material didático. Como o curso PLEaD pretende atender outras demandas e, também, servir de espaço de formação de professores para cursos a distância, entendemos que a atribuição de elaboração de material didático é parte importante desta formação. A discussão teórica através do referencial teórico do QCER, CelpeBras, gêneros textuais e tarefas serve então como perspectiva para esta criação para materiais de cursos presenciais e também a distância. Concorda-se com Scaramucci a respeito do exame CelpeBras ao afirmar que este é um exame "potencialmente, capaz de direcionar não apenas as práticas de ensino e de aprendizagem, mas também as ações de formação do professor, mesmo não sendo um exame voltado para a avaliação desse público alvo." (2012:49). Esta investigação é relevante pois, cada um dos elementos: material didático, professor e abordagem teórica deve integrar um conjunto harmônico para permitir a construção de conhecimento colaborativo presencial ou a distância.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Almeida Filho, J.C.P. 2002. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas.* 3. ed. Campinas: Pontes.

Almeida, Mariza. R. D. 2011.*Um olhar intercultural na formação de professores de línguas estrangeiras*. 189 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) - Programa de Pós-Graduação em Letras. Universidade Federal do Paraná, Paraná.

Bagnoli, Paola, et al. 2010. La perspective actionnelle: Didactique et pédagogie par l'action en Interlangue. 3er. Foro de Lenguas de ANEP. Montevideo, Uruguay, 2010 Disponível em: http://portail-du-fle.info/glossaire/PerspectiveationnelleBagnoliRuel.pdf Acesso em: 03.09.2015

Bakhtin, Mikhail Mikhailovich. 1986. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do metodo sociológico na ciencia da linguagem*. 3. ed. São Paulo: Hucitec. 196p.

Bakhtin, Mikhail. 1997. *Estética da criação verbal*. Tradução de Maria Ermantina Galvão G. Pereira.

Belloni, Maria Luiza. 1999. *Educação a distância*. Campinas, SP: Autores Associados.

Bourguignon, Claire. 2006. De l'approche communicative à l'approche communic'actionnelle: une rupture épistémologique en didactique des langues-cultures. *Synergie Europe*, v. 1: 58-73.

Bourguignon, Claire. 2010. *Pour enseigner les langues avec le CECRL*. Clés et conseils. Paris : Delagrave Edition.

Brasil. *Manual do Aplicador do Exame Celpe-Bras*. 2006. Brasília: Secretaria de Educação Superior (SESu), MEC.

Conselho da Europa. 2001. *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas: aprendizagem, ensino, avaliação*. Portugal: Edições ASA.

Demaiziere, Françoise; Narcy-Combes Jean-Paul. 2005. Méthodologie de la recherche didactique: nativisation, tâches et TIC. *Alsic*. Vol. 8. n° 1. Disponível em: http://alsic.revues.org/326.

Freire, Paulo. 1974. *Pedagogia do oprimido*. 1.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Freire, Paulo. 1996. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática*. SP, Paz e Terra.

Janowska, Iwona. 2015. Tarefa: um conceito-chave da perspectiva acional. *Revista X,* [S.l.], v. 2, mar. 2015. ISSN 1980-0614. Trad. Eduardo Nadalin e José Carlos Moreira.

Leffa, Vilson J. Metodologia do ensino de línguas. In Bohn, H. I.; Vandresen: *Tópicos em lingüística aplicada: O ensino de línguas estrangeiras*. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988. p.211-236..

Lévy, Pierre. 1995. *Qu'est-ce que le virtuel?.* Éditions La Découverte, 1995.

Lévy, Pierre. 1999. *Cibercultura.* Tradução de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Ed. 34, 209 p.

Marcuschi, Luiz Antônio et al. 2002. *Gêneros textuais: definição e funcionalidade. Gêneros textuais e ensino.* Rio de Janeiro: Lucerna, v. 20.

Nissen, Elke. 2011. Variations autour de la tâche dans l"enseignement/apprentissage des langues aujourd'hui. *Alsic.* Vol. 14, 2011. Disponível em : http://alsic.revues.org/2344.

Puren, Christian. 2014. Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues: vers une perspective co-actionnelle co-culturelle. *Les langues modernes* n° 3/2002, juil.-août-sept. 2002, pp. 55-71, intitulé « L'interculturel ». Paris : APLV, Association française des Professeurs de Langues Vivantes. Disponível em: http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article844. Acesso em: 12.11.2014

Puren, Christian. 2009. Variations sur le thème de l'agir social en didactique des langues-cultures étrangères. *Le Français dans la Monde*. Recherches et applications.

Robert, Jean Pierre; Rosen, Evelyne. *Dictionnaire pratique du CECR*. 2010. Paris: Editions Ophrys.

Rosen, Evelyne. 2007. *Le point sur le Cadre européen commun de référence pour les langues*. Paris: CLE International.

Santos, Jovania M. P. 2014. *Propostas de critérios para elaboração de unidades temáticas e de enunciados de tarefas em contexto de ensino de PLE no Celin-UFPR*. 149 p. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba.

Scaramucci, Matilde. 2004. Efeito retroativo da avaliação no ensino/aprendizagem de línguas: o estado da arte. *Trab. Ling. Aplic. UNICAMP Campinas*, 43 (2): 203-226, Jul./Dez.

Schlatter, Margarete; Garcez, Pedro de Moraes & Scaramucci, Matilde V. R. 2004. O papel da interação na pesquisa sobre aquisição e uso da língua estrangeira: implicações para o ensino e para a avaliação. *Letra de Hoje*, 39 (3): 345-378

Springer, Claude. 2009. La dimension sociale dans le CECR: pistes pour scénariser, évaluer et valoriser l‟apprentissage collaboratif. *Le français dans le monde – Recherches et application* 45. 25-34. 2009.

Vygotsky, Lev. S. 1998. *A formação social da mente.* Trad. José Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto e Solange Castro Afeche.

De volta ao futuro da língua portuguesa.
Atas do V SIMELP - Simp· sio Mundial de Estudos de L²ngua Portuguesa
Simpósio 33 - A abordagem acional do português como língua estrangeira: o ensino baseado em tarefas, 3805-3822
ISBN 978-88-8305-127-2
DOI 10.1285/i9788883051272p3805
http://siba-ese.unisalento.it, © 2017 Università del Salento

DESEMPENHO ORAL EM PORTUGUÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA DO APRENDENTE FALANTE DE CHINÊS NUMA ABORDAGEM POR TAREFAS

Sara SANTOS[15]

RESUMO
Este trabalho teve como objetivo desenvolver um curso de Português Língua Estrangeira (PLE), destinado a aprendentes falantes de chinês, num ensino baseado em tarefas (ELBT).
Partindo de resultados obtidos num inquérito às necessidades comunicativas e de aprendizagem do público alvo, elaborou-se um projeto pedagógico orientado para o desenvolvimento das competências da oralidade numa perspetiva acional e holística (Conselho da Europa, 2001).
Considerando-se os pressupostos teóricos da Hipótese da Interação (Long, 1983,1996, 2007, 2015) e da Hipótese do *Output* Compreensível (Swain, 1985, 1998, 2000, 2005; Swain e Lapkin, 1995) foram desenvolvidas diversas tarefas seguindo os princípios metodológicos de uma aprendizagem baseada em tarefas (Doughty e Long, 2003; Long, 2009, 2015).
Apresentam-se alguns exemplos das tarefas que integram esta proposta pedagógica, que se espera seja um contributo válido para a aprendizagem do português língua estrangeira, possibilitando, ao aprendente, um desempenho oral progressivamente mais fluente, correto e complexo.

PALAVRAS-CHAVE: tarefa; desempenho oral; aprendizagem.

1. Considerações Teóricas

Nas últimas décadas, a mudança de paradigma do ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira trouxe novas metodologias e, sobretudo, novos desafios a todos os intervenientes envolvidos neste processo. Os tradicionais métodos estruturais deram lugar a uma abordagem comunicativa e funcional: a proficiência em língua não se resume ao domínio das regras e do sistema linguístico, mas implica uma competência

15 UM: Faculdade de Letras, Departamento de Português, Avenida da Universidade, E21, Taipa, Macau, China. saras@umac.mo

comunicativa global, que integra igualmente um conhecimento pragmático e sociolinguístico (Conselho da Europa, 2001:34).

O uso da língua para fins comunicativos é, atualmente, considerado numa dimensão holística (Samuda e Bygate, 2008:7), pois o aprendente é capaz de agir, ativando diferentes capacidades e desenvolvendo várias competências. A centragem no aprendente permite que o processo de ensino/aprendizagem seja direcionado para o uso significativo da língua, para que os aprendentes, conscientes do seu potencial enquanto atores sociais (*"*aware of their potential as social actors*"*, Long, 2015:179), desenvolvam a sua proficiência participando ativamente em interações sociais. É através da realização de tarefas comunicativas que o aprendente vai ativando o seu conhecimento linguístico e funcional. No ensino de línguas baseado em tarefas (ELBT), saber-fazer em língua significa ser capaz de interagir, de forma adequada, num determinado contexto situacional, bem como ser capaz de negociar o sentido (Long, 1983, 1996, 2007, 2015) para estabelecer uma comunicação eficiente. O desenvolvimento da língua decorre do desempenho do aprendente na realização de tarefas, isto é, ao agir em língua desenvolve as suas capacidades ao nível da compreensão (*input*) e da produção (*output*).

Na literatura, são amplamente usados os termos sintético e analítico, propostos por Wilkins (1976), para classificar os programas de língua e que remetem para o papel do aprendente no processo de ensino-aprendizagem.

A emergência do ELBT é associada, na literatura, a uma perspetiva analítica com foco na forma (*FonF*). Rejeita-se um currículo estabelecido a partir de unidades linguísticas, característico das abordagens sintéticas, e privilegia-se o recurso a exemplos holísticos do uso da língua para que os aprendentes, ao desempenhar tarefas pedagógicas, possam ser capazes de induzir as regras do código linguístico, visando o cumprimento de objetivos comunicativos para atuação no mundo real. Tal como as abordagens analíticas com foco no significado, a perspetiva analítica com *FonF*, nomeadamente o ELBT, pressupõe que, no processo natural de interação e de realização de tarefas, os aprendentes possam focar sua atenção em determinados aspetos da estrutura da língua para a resolução dos problemas comunicativos. A atenção à forma decorre da perceção de dificuldades que surgem, naturalmente, ao nível da compreensão e/ou produção ou de oportunidades para atender a questões da L2 num determinado contexto de comunicação. O desenvolvimento da língua depende, portanto, do currículo interno do aprendente e das suas capacidades de processamento, e não do

estabelecimento pré-definido das estruturas linguísticas a analisar, como acontece nos programas sintéticos.

A abordagem de ensino/aprendizagem baseada em tarefas é motivada pela Hipótese da Interação de Long (1983,1996, 2007, 2015), que estabelece que, ao interagir com um interlocutor falante de L2, o aprendente terá oportunidade de atender a determinados aspetos da forma da língua e assim, através da negociação do sentido, o *input* e o *output* poderão tornar-se compreensíveis; por exemplo, pedidos de clarificação facilitarão o processamento do *input*; o *feedback* corretivo de um interlocutor mais proficiente em língua promoverá o desenvolvimento da competência comunicativa ao nível da produção.

Complementando a Hipótese da Interação de Long (1983, 1985), e partindo de resultados de um estudo com aprendentes num programa de imersão no Canadá, Swain (1985:248) considera que o aprendente aprende a falar, falando, (*"*learns to speak by speaking*")*, por isso o *output* permite-lhe fazer um uso significativo dos recursos linguísticos; a negociação de sentido deve implicar a noção de transmissão de uma mensagem precisa, coerente e adequada ao contexto comunicativo (Swain, 2005). O conceito de *output* compreensível, proposto por esta investigadora, implica que a perceção de um problema ou dificuldade ao nível da comunicação pode desencadear processos cognitivos resultando numa mudança de um processamento semântico, prevalente na compreensão, para um processamento sintáctico, próprio da produção (*"*from the semantic processing prevalente in comprehension to the syntactic processing mode*"* (Swain e Lapkin, 1995:375).

Seguindo a proposta de Swain (1985, 1998, 2000, 2005) e Swain e Lapkin (1995), resumem-se as quatro funções do *output*:

Função fluência: para adquirir um desempenho fluente em língua estrangeira, os aprendentes precisam de oportunidades para usar a língua alvo em contextos significativos. De Bot (1996:546) refere os mecanismos psicolinguísticos da Hipótese de *Output* e destaca o papel directo da produção no desenvolvimento da fluência através da prática: o uso produtivo e frequente da língua permite que o conhecimento declarativo, que implica um processamento controlado, lento e consciente, se desenvolva e passe a conhecimento procedimental, que se caracteriza por ser automático e rápido, libertando recursos de atenção. DeKeyser, (2007:295) considera que a prática implica o processamento de relações entre a forma e o significado, uma vez que pode conduzir à perceção e, consequentemente, ao conhecimento declarativo, ou seja, o

output faz parte do processo de aprendizagem e não é, apenas, o produto do conhecimento linguístico.

Função de testagem de hipóteses: para experimentar o uso significativo de novas formas e estruturas da língua, o aprendente pode, através da produção, testar recursos linguísticos, alargando a sua interlíngua para cumprir objetivos comunicativos. Segundo Swain (1998, 2005), num contexto de interação, o aprendente poderá modificar ou reprocessar o seu *output*, caso receba *feedback* do seu interlocutor, por exemplo ao responder a pedidos de confirmação ou de clarificação. Na perspetiva desta investigadora, a testagem de hipóteses pode levar a uma análise das relações forma/função, contribuindo para o desenvolvimento da aquisição da língua estrangeira. Considerando que os processos implicados na produção e receção da língua são diferentes, Swain (1993, 2000, 2005), Swain e Lapkin (1995) e Swain e Suzuki (2008) destacam o papel da negociação do sentido, através da interação, e do trabalho colaborativo na aprendizagem de uma língua estrangeira - a modificação do *output*, decorrente do *feedback* negativo ou positivo, permite a testagem de hipóteses sobre o funcionamento da língua alvo; através do uso significativo, o aprendente tem a possibilidade de confirmar ou não a gramaticalidade das suas realizações linguísticas, pode experimentar estruturas da interlíngua bem como verificar a adequação sociolinguística do seu *output*.

Função de *noticing*: para confirmar o que são capazes ou não de fazer em língua, os aprendentes precisam de produzir. O registo (*noticing*) das suas dificuldades e limitações ao nível da comunicação, por exemplo a falta de domínio de uma determinada estrutura gramatical ou item lexical impossibilitando a transmissão correta e adequada de uma mensagem, fará com que o aprendente tenha consciência dos itens do código linguístico que ainda não foram adquiridos e que são necessários para uma comunicação eficiente em língua estrangeira. É ao tentar usar a língua alvo que essa perceção é sentida. Através de *feedback* externo ou interno, o aprendente poderá identificar as suas lacunas para, de forma consciente, focar a sua atenção no *input* relevante para a resolução do problema.

Seguindo o conceito de registo cognitivo, i.e, *noticing,* de Schmidt (1990, 1993, 2001, 2010) e de Schmidt e Frota (1986), Swain (1998, 2000) e Swain e Lapkin (1995:373) sugerem que, no processo de aprendizagem de uma língua estrangeira, a perceção do que sabe ou do que sabe apenas parcialmente é importante para que o aprendente desenvolva a sua competência em língua.

Numa breve revisão da literatura, Muranoi (2007) destaca que a produção oral – o *output* – pode promover dois tipos de registo, i.e, *noticing,*: *noticing a hole*, isto é, a perceção/ a identificação de uma determinada lacuna no sistema de interlíngua do aprendente e *noticing a gap*, que implica a perceção do desfasamento/ da discrepância entre a interlíngua do aprendente e o funcionamento da língua alvo, isto é, o aprendente nota a diferença entre o que é capaz de dizer e o que um falante mais competente da L2 diria, na mesma situação, para exprimir uma determinada intenção comunicativa; (*"*to overcome errors, learners must make conscious comparisons between their own output and target language input*"*, Schmidt, 2010). O reconhecimento consciente das suas dificuldades linguísticas pode motivar essa comparação cognitiva (Doughty, 2001:225).

Função metalinguística: para resolverem problemas, os aprendentes refletem sobre o uso da língua, permitindo-lhe construir o seu conhecimento e a sua própria aprendizagem. Segundo Swain (1998, 2000) é fundamental que a reflexão metalinguística - *metatalk* - ocorra num contexto significativo para que se estabeleçam as necessárias relações entre forma/significado/função da língua alvo. Através do uso de tarefas colaborativas, focando a sua atenção nas estruturas para exprimir a sua intenção comunicativa com correção e adequação, os aprendentes são levados a refletir de forma consciente sobre a sua própria produção. Numa tarefa (*dictogloss task)*, Swain (1998:70) examinou a transcrição dos episódios relacionados com a língua (*LREs – language related episodes*) de cada par de aprendentes e concluiu que, durante a realização da tarefa, ocorreram oportunidades para a formulação e testagem de hipóteses, através da utilização de dicionários, gramáticas ou pedidos de clarificação/ confirmação do professor sobre as regras de uso da língua. Na tentativa de resolverem as suas dificuldades linguísticas, os aprendentes focaram a sua atenção na forma e no significado e, partindo da perceção das suas lacunas, procuraram co-construir o seu conhecimento e uso da língua.

Tendo em conta os pressupostos anteriores, a aprendizagem de uma língua numa abordagem por tarefas possibilita o desenvolvimento da competência comunicativa do aprendente. Assim, o processo de elaboração, seleção e sequenciação de tarefas deve ser teoricamente motivado, na medida em que, tal como Izumi (2003) destaca, as características da tarefa podem influenciar o *output*, ou seja, terão efeitos ao nível do desempenho do aprendente e na alocação dos seus recursos de atenção.

Considerando que na preparação de um curso baseado em tarefas, é imperativa uma análise das necessidades das tarefas-alvo nas quais o aprendente terá de agir, Long

(2005, 2007) propõe a identificação das tarefas alvo para que, durante o curso, o aprendente possa desempenhar tarefas pedagógicas, cujas exigências cognitivas deverão ser progressivamente complexificadas para que se aproximem das exigências reais das tarefas alvo.

No que respeita à aprendizagem por tarefas, num artigo relativo ao desenvolvimento de cursos de língua à distância, Doughty e Long (2003) enunciam dez princípios metodológicos (PM), subjacentes ao ELBT. Dos dez princípios metodológicos descritos, Long (2009, 2015) identifica três como sendo originais desta abordagem (ELBT) – o uso de tarefas em vez de textos como unidade de análise; o uso de *input* elaborado e o foco na forma (*FonF*). Os restantes sete princípios, originários de áreas de investigação diferentes, como foi referido, integram igualmente a componente metodológica do ELBT.

Enumeram-se, abaixo, os dez princípios metodológicos da aprendizagem por tarefas definidos por Doughty e Long (2003) e Long (2009, 2015), que estão subjacentes às tarefas elaboradas no âmbito do projeto pedagógico desenvolvido, apresentado na segunda parte deste texto.

Princípios metodológicos de um curso de língua estrangeira baseado em tarefas (Doughty e Long, 2003; Long, 2009, 2015):

PM1. Uso de tarefas como unidade de análise
PM2. Promoção da aprendizagem através da ação
PM3. *Input* elaborado
PM4. Fornecimento de *input* rico
PM5. Encorajamento de uma aprendizagem indutiva de expressões (*chunks*)
PM6. Foco na forma *(FonF)*
PM7. *Feedback* corretivo
PM8. Respeito pelo currículo interno do aprendente
PM9. Promoção de uma aprendizagem colaborativa
PM10. Instrução individualizada

Estabelecidas como unidade de análise, as tarefas estão, nesta perspetiva, na base do programa de um curso de língua estrangeira, no qual o aprendente interage, de forma adequada, com diferentes interlocutores e em diversos domínios de atuação. Apoiando-se no conceito da negociação do sentido, esta proposta metodológica destaca a importância do *input* elaborado, (modificações do *input* que podem incluir repetições ou reformulações parciais ou totais de frases, confirmações e verificações de compreensão, pedidos de esclarecimento, rearranjo de frases respeitando a ordem cronológica de eventos, paráfrases, mudanças lexicais e muitas outras estratégias de "*scaffolding*"), bem como do *input* rico, isto é, exemplos significativos do uso da L2.

Considera-se que os aprendentes devem ser encorajados a uma aprendizagem indutiva de segmentos maiores (*chunks*), de modo a serem capazes de incorporar, armazenar e recuperar colocações e linguagem formulaica desse *input,* para que, na realização de tarefas, possam "plagiar", isto é, reusar essas expressões.

Neste quadro teórico, defende-se também que, durante a realização de uma tarefa, com o foco principal no significado e na comunicação, a atenção do aprendente se direciona para a forma da língua, estabelecendo-se novas relações entre forma-função. Assim, para estes investigadores, a necessidade de atender ao código da língua decorre da identificação de um problema comunicativo num determinado contexto, ao nível do *input* ou do *output*, que o aprendente precisa de resolver para desempenhar a tarefa, dado o seu conhecimento incompleto da L2. Por isso, Long (2015:27) considera que o foco na forma (*FonF*) envolve o uso reactivo de uma vasta variedade de procedimentos pedagógicos, na medida em que a focagem dos recursos de atenção na estrutura da língua é uma resposta a uma dificuldade do aprendente; também por essa razão Long (2015) defende que o *feedback* corretivo é (i) necessário, em algumas situações, e (ii) facilitador noutras.

Doughty e Long (2003) e Long (2009, 2015) defendem, portanto, que o ELBT implica a centragem no aprendente e pressupõe o respeito pelos processos de desenvolvimento e do currículo interno do aprendente. Valorizam-se as vantagens do trabalho colaborativo, que possibilita a negociação de significados resultante da interação, e reconhece-se o papel das diferenças individuais (interesses, motivação, estilo cognitivo, estratégias de aprendizagem, aptidão e memória a curto prazo).

Seguindo os pressupostos metodológicos definidos neste quadro teórico, será, de seguida, feita uma breve apresentação do trabalho desenvolvido no âmbito da preparação de um curso de conversação, numa abordagem por tarefas, a aprendentes chineses de português língua estrangeira, da Universidade de Macau, que frequentam o segundo ano da Licenciatura em Estudos Portugueses. Serão descritas algumas tarefas que integram o referido projeto.

2. Curso de PLE numa abordagem por tarefas

Público alvo:

O projeto pedagógico desenvolvido – elaboração de um curso de português

língua estrangeira baseado em tarefas – teve como público alvo aprendentes de PLE que frequentam o curso de licenciatura do Departamento de Português da Universidade de Macau, mais especificamente aprendentes do segundo ano, com um nível de proficiência entre o A2 e o B1 fraco. Pretendia-se que, no final do projeto, os aprendentes atingissem o B1 ou o B1+. Em média inscrevem-se cerca de 70 alunos no segundo ano.

Tendo em conta que na literatura o público aprendente falante de chinês é, muitas vezes, associado a uma atitude de certa passividade e timidez, devido à influência da tradição confuciana de aprendizagem (Godinho, 2005; Grosso, 1999; Lee, 2004), a implementação de um curso baseado em tarefas, no qual o aprendente teria de assumir, necessariamente, um papel ativo no processo de aprendizagem, poderia ser uma decisão questionável.

Num inquérito aplicado, em dezembro de 2010, a 213 aprendentes falantes de chinês da Licenciatura em Estudos Portugueses da Universidade de Macau, Santos (2014) procurou estabelecer as necessidades comunicativas e o perfil do público alvo referido. Em relação às questões colocadas neste estudo, concluiu-se que os aprendentes manifestaram necessidade de desenvolver a competência de oralidade, ao nível da produção principalmente a partir do segundo ano (Santos, 2014:182), e, no que respeita à compreensão oral, foi privilegiada a tarefa de visionamento de pequenas notícias da atualidade (Santos, 2014:180). Por outro lado, os resultados obtidos revelaram o interesse dos aprendentes pela utilização em sala de aula de materiais audiovisuais autênticos "possibilitando um contato com situações reais de comunicação e a adoção de metodologias e abordagens mais ativas de aprendizagem da língua" (Santos, 2014:186).

Descrição do projecto:

Motivado pelo inquérito realizado ao público aprendente sobre as suas necessidades comunicativas e de aprendizagem (Santos, 2014), foi desenvolvido um curso baseado em tarefas para aprendentes de PLE, constituído por sete unidades temáticas, com documentos autênticos e elaborados, em suporte vídeo e áudio, possibilitando o desenvolvimento das capacidades de compreensão e produção oral bem como o desenvolvimento da competência intercultural. As tarefas propostas foram criteriosamente elaboradas para promover o contacto com a diversidade linguística e

cultural de diferentes países de língua portuguesa. As tarefas visaram igualmente desenvolver o domínio dos códigos linguísticos e culturais da língua alvo, através da interação e da negociação de sentidos. Todos os textos áudio e em suporte vídeo foram transcritos, permitindo uma aprendizagem mais autónoma. Assente numa abordagem centrada no aprendente, e fundamentada no pressuposto de que a produção em língua permite uma maior automatização e um processamento mais rápido, isto é, um desempenho mais fluente, bem como o desenvolvimento da interlíngua do aprendente, este projeto teve como unidade a tarefa, numa perspetiva de aprendizagem direcionada para a ação, na qual o conhecimento é construído respeitando o currículo interno do aprendente e as suas diferenças individuais. Dado que os pressupostos teóricos subjacentes a este curso de PLE baseado em tarefas decorrem dos princípios metodológicos defendidos por Doughty e Long (2003) e Long (2009, 2015), descrever-se-ão, de seguida, algumas tarefas que integram este curso.

Tarefas propostas:

No anexo 1, o aprendente realiza duas tarefas: (1) a partir da leitura de alguns anúncios a cursos de tempos livres, manifesta a sua preferência em relação às diferentes opções; e (2) vê um vídeo e completa um quadro com as informações solicitadas. Seguindo uma perspetiva acional da aprendizagem, o desempenho destas tarefas pressupõe o desenvolvimento de competências relacionadas com o saber-fazer em língua. Sendo os anúncios exemplos autênticos de uso da língua, mas adequados ao nível de proficiência dos aprendentes, fornecem *input* rico e um ponto de partida motivador e facilitador para a compreensão do documento vídeo, que apresenta uma nova opção.

No anexo 2, o aprendente é "convidado" a recorrer ao seu conhecimento do mundo, para tentar falar sobre algumas figuras públicas de destaque na sua área profissional. Num segundo momento desta tarefa, o aprendente faz uma pesquisa sobre essas personalidades para apresentar algumas informações à turma. Considera-se que esta tarefa possibilita o desenvolvimento da competência intercultural, do conhecimento do mundo bem como da competência linguística, na medida em que a procura de informações pode promover o contacto com exemplos reais da língua alvo, permitindo depois o uso significativo das formas lexicais e gramaticais da língua. Na apresentação à turma, os aprendentes têm oportunidade de interagir para negociar o sentido, fazendo pedidos de esclarecimento, reformulações, repetições, etc.

Durante a realização da tarefa proposta no anexo 3, os aprendentes, partindo de uma imagem humorística, falam sobre fatores importantes no momento da candidatura a um emprego. O desempenho da tarefa poderá ser feito numa interação entre professor-aprendentes para que estes, com a ajuda do professor, tentem resolver problemas comunicativos direcionando a sua atenção em relação à forma da língua. De facto, quando questionados sobre o melhor horário de trabalho ou as regalias desejadas num emprego futuro, os aprendentes revelam lacunas ao nível do seu conhecimento linguístico, dado o seu nível de proficiência – desconhecem determinados itens lexicais e/ou não dominam algumas estruturas necessárias para transmitirem a mensagem (por exemplo, ter um horário fixo/flexível/por turnos; ter direito a assistência médica/ receber subsídio de renda de casa/etc.). O foco na forma da língua, isto é, a atenção em relação a esses itens, possibilita a formação de novas relações entre forma e significado. Decorrente das necessidades comunicativas e do currículo interno do aprendente, o conhecimento linguístico e pragmático vai sendo construído durante o desempenho da tarefa. No anexo 4, os aprendentes têm oportunidade de realizar um trabalho colaborativo, que ao promover a negociação de sentidos, permite a testagem de hipóteses ao nível da produção. Através da prática, ao produzir em língua, os aprendentes têm possibilidade de automatizar as regras da língua, desenvolvendo um discurso progressivamente mais fluente.

Nas tarefas propostas nos anexos 5 e 7, o *input* audiovisual é, em ambos os casos, constituído por textos autênticos, podendo, por isso, apresentar alguma complexidade linguística para o nível de proficiência do público em questão. Todavia, considera-se que o visionamento de documentos vídeo é uma tarefa pedagógica bastante produtiva, como foi mencionado quando foram descritos os resultados do levantamento das necessidades dos aprendentes, e, também, porque as tarefas alvo deste público se relacionam com a capacidade de compreensão de falantes nativos em diferentes domínios (transacional, educativo, profissional ou até familiar). Por isso, os anúncios que integram estas tarefas (e que os aprendentes têm de ler para relacionar com o material visionado) resultam dum processo de elaboração. Parte-se do pressuposto que o recurso a *input* elaborado, sendo um princípio metodológico adequado a aprendentes com níveis de proficiência mais baixos, permite a compreensibilidade de textos autênticos, constituindo igualmente um exemplo significativo do uso da língua (Doughty e Long, 2003; Long, 2009, 2015).

Nos anexos 6, 8 e 9 a realização, em grupo, das tarefas implica uma aprendizagem colaborativa, "*scaffloldeo*". A interação entre os aprendentes possibilita uma participação ativa na resolução dos problemas comunicativos. A perceção das suas lacunas e a focagem da atenção em informação relevante do *input*, ajuda a colmatá-las. O uso da língua e o *feedbac*k externo, ou seja, o pedido de esclarecimento de um interlocutor, ou o *feedback* interno, isto é, a identificação de erros de codificação lexical, gramatical ou fonológica, podem levar à modificação do *output*, e a uma produção mais correta e complexa. Para o desempenho das tarefas 8 e 9 os aprendentes podem recorrer ao *input* fornecido e que se relaciona com contextos possíveis de atuação futura, na medida em que o conhecimento de aspetos culturais e económicos de países de língua portuguesa foi um dos elementos identificados no levantamento das necessidades dos aprendentes. Durante a realização destas tarefas pedagógicas, o público poderá focar a sua atenção no *input* relevante para, de forma consciente, ultrapassar as dificuldades linguísticas.

As tarefas incluídas no anexo 10 visam, igualmente, desenvolver as competências intercultural e de conhecimento do mundo, dado que o vídeo, sendo um texto autêntico, é um exemplo significativo da diversidade linguística e cultural dos países de língua portuguesa.

Nos anexos 11 e 12, as tarefas propostas permitem o desenvolvimento de um trabalho metalinguístico e, assim, construir a sua aprendizagem. Na última tarefa, o aprendente poderá ser encorajado a aprender algumas expressões, para as reusar significativamente em novos contextos durante a sua produção.

Conclusão:

O projeto desenvolvido, e brevemente descrito neste artigo, foi motivado pela análise das necessidades comunicativas e de aprendizagem do público aprendente. Com o objetivo de desenvolver as competências da oralidade, procurou-se implementar um curso de PLE numa abordagem acional. Considerando que, no processo de aprendizagem, o desempenho de tarefas permite a construção do saber fazer, o desenvolvimento da língua decorre da interação e da negociação de significados. Por isso, espera-se que as tarefas propostas promovam uma produção que se deseja fluente, correta e adequada ao uso da língua-alvo em situações do mundo real.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Conselho da Europa. 2001. *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas. Aprendizagem, Ensino, Avaliação.* Porto: Edições ASA.

De Bot, K. 1996. Review Article The Psycholinguistics of the Output Hypothesis. *Language Learning*, Vol. 46, N° 3, p. 529-555.

DeKeyser, R. M. 2007. Conclusion: the future of practice. In: R. DeKeyser (Ed.), *Practice in a Second Language: Perspectives from Applied Linguistics and Cognitive Psychology*. Nova Iorque: Cambridge University Press, p. 287-304.

Doughty, C. & Long, J. 2003. Optimal psycholinguistic environments for distance foreign language learning. *Forum of International Development Studies*, 23, p. 35-58.

Doughty, C. & Williams, J. 1998. *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*. UK: Cambridge University Press.

Doughty, C. 2001. Cognitive underpinnings of focus on form. In: P. Robinson (Ed.), *Cognition and Second Language Instruction*. UK: Cambridge University Press, p. 206-257.

Ellis, R. 2003. *Task-Based Language Teaching and Learning*. Oxford: Oxford University Press.

Godinho, A. P. B. M. C. O. 2005. *A Aquisição da Concordância de Plural no Sintagma Nominal por Aprendentes Chineses de Português Língua Estrangeira.* Dissertação de Doutoramento. Lisboa: Universidade de Lisboa.

Grosso, M. J. R. 1999. *O Discurso Metodológico do Ensino do Português em Macau a Falantes de Língua Materna Chinesa*. Dissertação de Doutoramento. Lisboa: Universidade de Lisboa.

Izumi, S. 2003. *Comprehension and Production Processes in second Language Learning*: In Search of the Psycholinguistic Rationale of the Output Hypothesis. *Applied Linguistics*, 24/2. Oxford: Oxford University Press, p. 168-196.

Lee, C. 2004. *Language Output, Communication Strategies and Communicative Tasks.* Maryland: University Press of America.

Long, M. 2015. *Second Language Acquisition and Task-Based Language Teaching*. UK: Willey Blackwell.

Long, M. H. 1983. Native/ non native speaker conversation and the negotiation of comprehensible input. *Applied Linguistics*, Vol.4, N°2, p.126-141.

Long, M. H. 1985a. Input and second language acquisition theory. In: S. M. Gass & C. G. Madden (Eds.), *Input in second language acquisition*. Rowley, MA: Newbury House, p. 377-393.

Long, M. H. 1985b. A role for instruction in second language acquisition: task-based language teaching. In: K. Hytensteam & M. Pienemann (Eds), *Modelling and assessing second language acquisition*. Clevedon: Multilingual Matters, p. 77-99.

Long, M. H. 1996. The role of linguistic environment in second language acquisition. In: W. C. Ritchie & T. J. Bhatia (Eds.), *Handbook of Second Language Acquisition*. Nova Iorque: Academic Press, p. 413-468.

Long, M. H. 2005. *Second Language Needs Analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.

Long, M. H. 2007. *Problems in SLA.* New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Long, M. H. 2009. Methodological Principles for Language Teaching. In: M. H. Long & C. J. Doughty (Eds.), *The Handbook of Language Teaching*. UK: Wiley-Blackwell, p. 373-394.

Muranoi, H. 2007. Output practice in the L2 classroom. In: R. M. DeKeyser (Ed.), *Practice in a Second Language: Perspectives from Applied Linguistics and Cognitive Psychology*. Nova Iorque: Cambridge University Press, p. 51-84.

Nunan, D. 2004. *Task-Based Language Teaching.* Cambridge: Cambridge University Press.

Robinson, P. 2011. *Task- Based Language Learning*. UK: Wiley-Blackwell.

Robinson, P., 2013. Syllabus Design. In: C. A. Chapelle (Ed.), *The Encyclopedia of Applied Linguistics*. Blackwell Publishing Ltd.

Robinson, P. & Gilabert R. 2007. Task complexity, the Cognition Hypothesis and second language learning and performance. In *IRAL*, 45, p. 161-176.

Robinson, P. & Gilabert R. 2013. Task-Based Learning: Cognitive Underpinnings. In: C. A. Chapelle (Ed.), *The Encyclopedia of Applied Linguistics*. Blackwell Publishing Ltd.

Robinson, P., Mackey, A., Gass, S. M., & Schmidt, R. 2012. Attention and awareness in second language acquisition. In: Gass, S. M. & Mackey, A. (Eds). *The Routledge Handbook of Second Language Acquisition*. Nova Iorque: Routledge, p. 247-267.

Samuda, V. & Bygate, M. 2008. Tasks in Second Language Learning. UK: Palgrave Macmillan.

Santos, S. 2014. Perfil do Aprendente Universitário de Português Língua Estrangeira em Macau. In: M. J. Grosso e A. P. C. Godinho, *O Português na China*. Lisboa: LIDEL p. 155-192.

Santos, S. 2015. *Falar pelos Cotovelos.* Lisboa: LIDEL.

Schmidt, R. & Frota, S. 1986. Developing basic conversational ability in a second language: a case-study of an adult learner. In: R. Day (Ed.), *Talking to Learn*. Rowley, MA: Newbury House.

Schmidt, R. 1990. The Role of Consciousness in Second Language Learning. *Applied Linguistics*, Vol. 11, N°2. Oxford: Oxford University Press, p. 129-158.

Schmidt, R. 1993. Awareness and Second Language Acquisition. *Applied Linguistics*, Vol. 13. USA: Cambridge University Press, p. 206-226.

Schmidt, R. 2001. Attention. In: Peter Robinson (Ed.), *Cognition and Second Language Instruction*. UK: Cambridge University Press, p. 3-32.

Schmidt, R. 2010. Attention, Awareness and Individual Differences in Language Learning. In: W. M. Chan, S. Chi, K.n. Cin, J. Istanto, M. Nagami, J. W. Sew, T. Suthiwan, & I. Walker, *Proceedings of CLaSIC 2010*, Singapore, December 2-4. Singapore: National University of Singapore, Centre for Language Studies, p. 721-737.

Swain, M. 1985. Communicative Competence: Some Roles of Comprehensible Input and Comprehensible Output in Its Development. In: S. M. Gass, & C. G. Madden (Eds.), *Input in Second Language Acquisition*. Rowley, MA: Newbury House, p. 235-253.

Swain, M. 1993.The Output Hypothesis: Just Speaking and Writing Aren't Enough. *The Canadian Modern Language Review*, p. 158-164.

Swain, M. 1998. Focus on form trough conscious reflection. In: C. Doughty, & J. Williams (Eds.), *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*. USA: Cambridge University Press, p. 64-81.

Swain, M. 2000. The Output Hypothesis: Mediating acquisition through collaborative dialogue. In: J. P. Lantolf (Ed.), *Sociocultural Theory and Second Language Learning*. UK: Oxford University Press, p. 97-114.

Swain, M. 2005. The Output Hypothesis: Theory and Research. In: E. Hinkel (Ed.), *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning.* Volume I. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, p. 471-483.

Swain, M., & Lapkin, S. 1995. Problems in Output and the Cognitive Processes They Generate: A Step Towards Second Language Learning. *Applied Linguistics*, Vol. 16, N°3. Oxford: Oxford University Press, p. 371-391.

Swain, M., & Susuki, W. 2008. Interaction, Output, and Communicative Language Learning. In: B. Spolsky & F. M. Hult (Eds.), *The Handbook of Educational Linguistics*. UK: Wiley-Blackwell, p. 557-570.

Wilkins, D. 1976. *Notional Syllabuses*. Oxford: Oxford University Press.

Anexos

1



VAMOS FALAR...

1. Muitas pessoas fazem diferentes cursos para ocupar os seus tempos livres. Leia os seguintes anúncios e diga se gostava de participar em algum destes cursos ou se preferia frequentar outro.

VAMOS OUVIR...

1. Veja o vídeo e complete o quadro.

Curso:	
Público:	
Local:	
Início:	
Duração:	
Frequência:	
Motivos para frequentar o curso:	

2



UNIDADE 1

Trabalho e Profissão

VAMOS FALAR...

1. Os seguintes nomes são de portugueses famosos. Sabe quem são? Se não sabe, escolha uma figura, faça uma pequena pesquisa e apresente-a. Diga:

- quem são eles;
- o que fazem;
- por que é que se tornaram famosos.

3



2 | VAMOS FALAR...

1. Observe a imagem e comente-a.

2. O que considera mais importante para escolher uma profissão/para se candidatar a um emprego (escolha apenas um aspeto e explique a sua opção):

- a realização pessoal;
- muitos dias de férias;
- bom ambiente de trabalho;
- um chefe compreensivo;
- um salário alto;
- um bom horário;
- perspetivas de sucesso;
- .....

4

1 | VAMOS FALAR...

Com o seu colega, escolha um emprego de sonho. Defina o tipo de trabalho e/ou funções, o perfil do candidato, as regalias oferecidas e as exigências feitas pelo empregador. Preparem um diálogo de acordo com a seguinte situação:

Aluno A: Candidato. Você vai candidatar-se ao seu emprego de sonho. Vai a uma entrevista e diz que é a pessoa certa para ocupar a vaga. Pode levar um vídeo de apresentação ou preparar algo especial para ser mais convincente.

Aluno B: Empregador. Você é o empregador e vai fazer uma entrevista a um candidato. Faça-lhe perguntas e peça-lhe informações para saber se ele é a pessoa certa para ocupar esse lugar. Faça as perguntas adequadas para ter a certeza de que este é um candidato realmente especial.

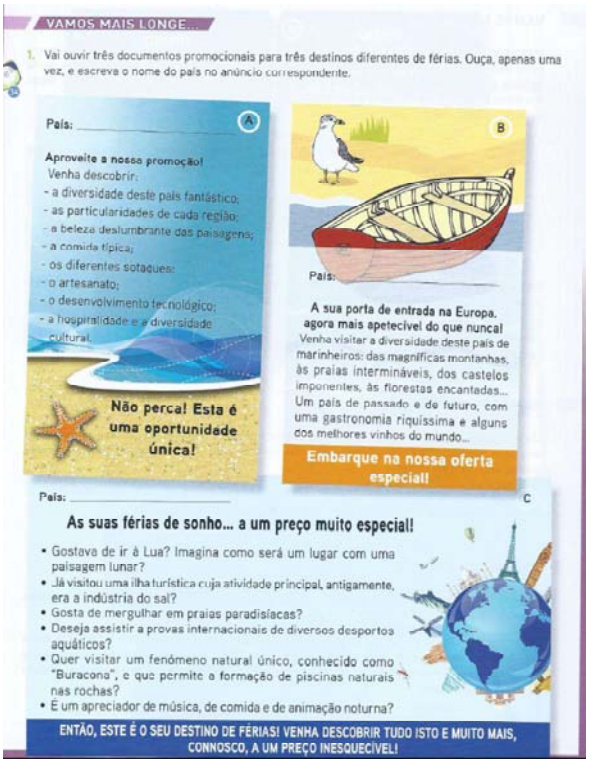
5


VAMOS OUVIR...
1. Vai ver uma videonotícia. Escolha o anúncio correspondente à notícia e explique, oralmente, porque excluiu os restantes.
GOLFE SUBAQUÁTICO Para os amantes do golfe, realiza-se este fim de semana uma competição de golfe subaquático com os melhores praticantes mundiais.
Local: Parque das Nações, em Lisboa
GOLFE EM LISBOA de golfe, realizam-se, todos os fins de semana, provas e competições, no melhor campo de golfe de Lisboa.
Para os jogadores nacionais
EXPOSIÇÃO DE GOLFE
Para os profissionais do golfe, realiza-se este fim de semana uma exposição de golfe com os melhores tacos e equipamentos da atualidade.
Local: Oceanário, em Lisboa
GOLFE NA CIDADE
Realiza-se nos dias 22, 23, 24 um evento destinado a todas as crianças nascidas na cidade de Lisboa e que já sabem nadar, mas que ainda não sabem jogar golfe.
Local: Parque das Nações, em Lisboa
GOLFE NO PARQUE DAS NAÇÕES Todos os interessados e curiosos na prática do golfe, podem dirigir-se ao Parque das Nações durante o fim de semana e experimentar a jogar golfe em pleno rio Tejo!
GOLFE NO MAR
Para todas as pessoas que desejam aprender a jogar golfe, realiza-se, este fim de semana, um cruzeiro, em alto-mar, onde poderão experimentar este desporto com a ajuda dos melhores profissionais do país.
Ponto de encontro: Parque das Nações, em Lisboa

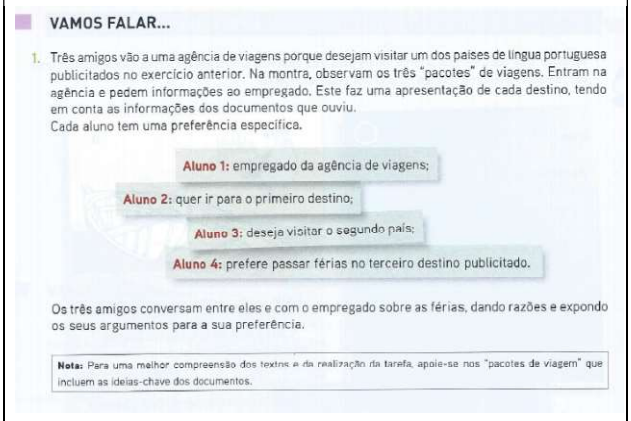
6


IMAGINE OS TEMPOS LIVRES...
NUM PAÍS TROPICAL
Aluno 1: É o presidente de um país tropical. Quer construir um espaço diferente, original para as pessoas passarem o seu tempo livre. Pede a 3 empresários que lhe apresentem um projeto. No fim, escolha o melhor.
Aluno 2: É empresário. Quer fazer um investimento num país tropical. Quer construir uma pista de gelo, com neve artificial para a prática de esqui.
Aluno 3: É empresário. Quer fazer um investimento num país tropical. Quer preparar uma exposição com esculturas de gelo, com os monumentos mais famosos do mundo.
Aluno 4: É empresário. Quer fazer um investimento num país tropical. Quer importar espécies de animais de países distantes e construir um espaço para as receber e para atrair visitantes.
NUM EDIFÍCIO
Aluno 1: É proprietário de um edifício. O prédio tem uma área comum desocupada e você quer construir um espaço de tempos livres para os moradores, por isso pede-lhes uma opinião. No fim, escolha a melhor sugestão.
Aluno 2: Mora nesse prédio. Quer que o proprietário construa uma sala de karaoke
Aluno 3: Mora nesse prédio. Quer que o proprietário construa um parque infantil.
Aluno 4: Mora nesse prédio. Quer que o proprietário construa uma zona de churrasco.
NUMA UNIVERSIDADE
Aluno 1: É reitor de uma universidade. Convocou os membros da Associação de Estudantes para lhes pedir uma sugestão para dinamizar um espaço com atividades de tempos livres. No fim, escolha a melhor sugestão.
Aluno 2: É membro da Associação de Estudantes. Quer que o reitor desenvolva uma área para a prática de desporto e de jogos.
Aluno 3: É membro da Associação de Estudantes. Quer que o reitor desenvolva um espaço para convívio de estudantes, por exemplo, festas, encontros de estudantes de diferentes universidades, etc.
Aluno 4: É membro da Associação de Estudantes. Quer que o reitor desenvolva uma área para a dinamização de clubes académicos: clube de jornalismo / clube de rádio / clube de debate / clube de leitura, etc.
NUMA EMPRESA
Aluno 1: É diretor de uma empresa. Quer proporcionar algumas atividades de tempos livres aos seus funcionários. Pede-lhes sugestões. Escolha a melhor.
Aluno 2: É funcionário de uma empresa. Gostava de, às vezes, ao almoço ouvir música ao vivo.
Aluno 3: É funcionário de uma empresa. Gostava de poder participar numa competição desportiva entre os funcionários.
Aluno 4: É funcionário de uma empresa. Gostava de participar num concurso de dança para os empregados.

7


VAMOS MAIS LONGE...
1. Vai ouvir três documentos promocionais para três destinos diferentes de férias. Ouça, apenas uma vez, e escreva o nome do país no anúncio correspondente.
País:
Aproveite a nossa promoção!
Venha descobrir:
- a diversidade deste país fantástico;
- as particularidades de cada região;
- a beleza deslumbrante das paisagens;
- a comida típica;
- os diferentes sotaques;
- o artesanato;
- o desenvolvimento tecnológico;
- a hospitalidade e a diversidade cultural.
Não perca! Esta é uma oportunidade única!
B
País:
A sua porta de entrada na Europa. agora mais apetecível do que nunca!
Venha visitar a diversidade deste país de marinheiros: das magníficas montanhas, às praias intermináveis, dos castelos imponentes, às florestas encantadas... Um país de passado e de futuro, com uma gastronomia riquíssima e alguns dos melhores vinhos do mundo...
Embarque na nossa oferta especial!
País:
C
As suas férias de sonho... a um preço muito especial!
• Gostava de ir à Lua? Imagina como será um lugar com uma paisagem lunar?
• Já visitou uma ilha turística cuja atividade principal, antigamente, era a indústria do sal?
• Gosta de mergulhar em praias paradisíacas?
• Deseja assistir a provas internacionais de diversos desportos aquáticos?
• Quer visitar um fenómeno natural único, conhecido como "Buracona", e que permite a formação de piscinas naturais nas rochas?
• É um apreciador de música, de comida e de animação noturna?
ENTÃO, ESTE É O SEU DESTINO DE FÉRIAS! VENHA DESCOBRIR TUDO ISTO E MUITO MAIS, CONNOSCO, A UM PREÇO INESQUECÍVEL!

8


VAMOS FALAR...
1. Três amigos vão a uma agência de viagens porque desejam visitar um dos países de língua portuguesa publicitados no exercício anterior. Na montra, observam os três "pacotes" de viagens. Entram na agência e pedem informações ao empregado. Este faz uma apresentação de cada destino, tendo em conta as informações dos documentos que ouviu.
Cada aluno tem uma preferência específica.
Aluno 1: empregado da agência de viagens;
Aluno 2: quer ir para o primeiro destino;
Aluno 3: deseja visitar o segundo país;
Aluno 4: prefere passar férias no terceiro destino publicitado.
Os três amigos conversam entre eles e com o empregado sobre as férias, dando razões e expondo os seus argumentos para a sua preferência.
Nota: Para uma melhor compreensão dos textos e da realização da tarefa, apoie-se nos "pacotes de viagem" que incluem as ideias-chave dos documentos.

9

VAMOS LER E FALAR...

1. Imagine que trabalha numa agência de viagens. Tem um pacote especial para oferecer aos seus clientes para umas férias em São Tomé e Príncipe.

1.1. Leia os textos da página 86 sobre este país e, partindo das informações, consulte a sua carteira de clientes com as preferências de cada um (página seguinte). Diga quem poderá estar interessado em fazer essa viagem. Explique as razões que o levam a escolher um/uns e a excluir outros.



SÃO TOMÉ E PRÍNCIPE, O PARAÍSO PERDIDO...

Embarque connosco à descoberta deste país fascinante...

São Tomé e Príncipe é um dos menores países do mundo. É com certeza o menor dos países de língua portuguesa, mas a exuberância da sua natureza tropical, as suas cores, os seus sabores, as suas praias desertas e a simpatia do seu povo, fazem deste país situado no Golfo da Guiné na costa oeste de África, composto por duas ilhas e diversas ilhotas de origem vulcânica, um dos locais de visita obrigatória.

Localizadas no Oceano Atlântico, estas ilhas são cercadas de praias de areia fina e dourada pelo sol. A água cristalina que as rodeiam são de um azul turquesa que apela a um mergulho.

O fundo do mar é rico em recifes, corais, tartarugas marinhas e milhares de espécies de peixe. Este arquipélago é, de facto, um paraíso para a pesca submarina. Mas cuidado com os tubarões...

Aproveite também para explorar a costa e conhecer o relevo das ilhas através de um passeio de barco. Aventure-se no mar e vá observar as baleias e golfinhos que convivem nestas águas e, se for corajoso, pode nadar com eles.

Espalhadas por todo o país, encontram-se antigas plantações de cacau, a que se dá o nome de roças. São Tomé e Príncipe já foi o maior produtor de cacau do mundo.

Algumas destas antigas fazendas de cacau estão a ser reabilitadas e aproveitadas para o turismo rural.

Venha conhecer este paraíso perdido!

In http://eportuguesa.blogspot.com/2011/02 (outubro 2014) (texto adaptado)

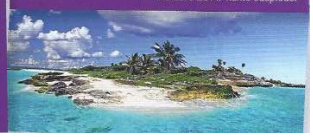
A chegada a São Tomé é anunciada pelo mar, de um azul impossível. Da janela do avião é tudo o que consegue avistar por momentos, até que uma explosão de verde surge no horizonte. Não sei se precisa de ouvir falar sobre a beleza das praias desertas, a magia da floresta, as memórias das roças de café e cacau, ou se basta dizer que assim qualquer viagem começa bem...

Viver leve, leve

O calor é húmido. Vivem-se as primeiras impressões, entre o impacto de tanta beleza concentrada num pedaço de terra tão pequeno (depois das Seychelles, São Tomé e Príncipe é o país mais pequeno de África).

O segredo é entrar no ritmo "leve, leve" dos são-tomenses, como eles próprios o definem. Um povo com uma candura desarmante e uma forma de estar que nos dá calma, tranquilidade e também uma total falta de pressa. Há quem diga que é apenas a força das paragens tropicais que tudo anestesia e nos obriga a respirar de outra forma e com mais prazer. Aqui sabe bem viver um dia atrás do outro, deixar o tempo passar e perder a noção dele. É assim que vivemos os restantes dias, entre um passeio na cidade, as memórias das roças, um mergulho no mar à sombra de uma árvore-carroceiro e uma pausa para deixar passar a chuva tropical e sentir o cheiro a terra molhada.

In http://www.rotas.xl.pt/0608/700.shtml (outubro 2014) (texto adaptado)



10

UNIDADE 5

Língua Portuguesa

VAMOS FALAR...

1. Sabe o que significa a palavra *trailer*? Leia a definição.

Trailer: curto vídeo com montagens de cenas de um filme, jogo, etc., com o objetivo de divulgar a obra para despertar o interesse do público.

2. Já alguma vez decidiu ver um filme porque viu o *trailer* antes e achou que o filme poderia ser interessante? Que filme foi esse?

VAMOS OUVIR...

1. Veja, agora, um *trailer* e indique:

- o nome do filme;
- o nome de alguns participantes;
- o(s) lugar(es) onde o filme foi feito;
- o assunto principal do filme.



2. O *trailer* de um filme tem como finalidade a divulgação da obra para despertar o interesse do público. Este *trailer* despertou o seu interesse? Gostava de ver este filme?

Explique, oralmente, a sua resposta.

3. Este documentário foi feito por uma produtora brasileira. Leia o texto da página seguinte e comente-o, tendo em conta o *trailer* que viu e o que sabe sobre a Língua Portuguesa.

VAMOS "VIAJAR" PELA LÍNGUA PORTUGUESA...

1. O documentário "Língua: Vidas em Português" fala-nos da Língua Portuguesa no mundo. Para compreender melhor o papel da Língua Portuguesa no mundo, leia algumas afirmações e excertos deste documentário e faça os exercícios propostos.

1.1. Leia as afirmações das caixas e comente-as.

Não há uma língua portuguesa, há línguas em português.

Nossa terra, linda terra, é filha de Portugal.

Falamos a mesma língua, mas ela não é falada da mesma maneira.

Falar português é lembrar-se da sua terra natal.

No fundo, não se está a viajar do ponto de vista geográfico... mas está-se a viajar por pessoas.

O QUE FAZ A MEMÓRIA É A PALAVRA, A CONVERSA FAMILIAR.

A língua portuguesa é o sítio onde...

Várias culturas: Ásia, África, Europa...

E ES TORNOU UMA LÍNGUA MUITO DIVERSA.

Acho que o mais importante é isso, não esquecer a nossa própria língua.

Todos os dias, a língua portuguesa cruza 200 milhões de vidas em todo o mundo. Estas são algumas delas.



11

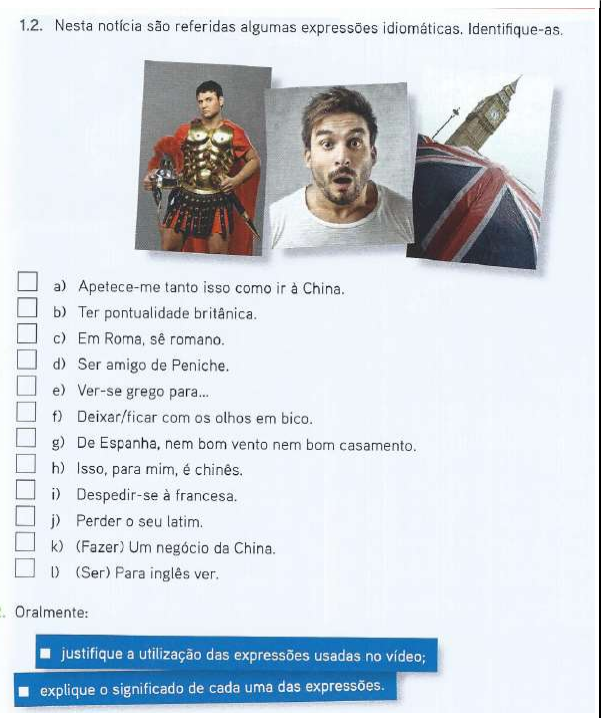


VAMOS OUVIR...

1. Algumas palavras usadas no Português do Brasil são diferentes das palavras usadas em Português Europeu. Neste texto, fala-se sobre essas diferenças. Ouça, com atenção, e faça corresponder os vocábulos de cada coluna. Associe-os, também, à imagem correta.

PORTUGUÊS EUROPEU	PORTUGUÊS DO BRASIL	SIGNIFICADO
1. autoclismo	a) xícara	
2. hospedeira	b) banheiro	
3. chávena	c) açougue	
4. atacador	d) descarga	
5. talho	e) goleiro	
6. canto (futebol)	f) aeromoça	
7. guarda-redes	g) torcida	
8. claque	h) cadarço	
9. casa de banho	i) escanteio	

12



1.2. Nesta notícia são referidas algumas expressões idiomáticas. Identifique-as.

- ☐ a) Apetece-me tanto isso como ir à China.
- ☐ b) Ter pontualidade britânica.
- ☐ c) Em Roma, sê romano.
- ☐ d) Ser amigo de Peniche.
- ☐ e) Ver-se grego para...
- ☐ f) Deixar/ficar com os olhos em bico.
- ☐ g) De Espanha, nem bom vento nem bom casamento.
- ☐ h) Isso, para mim, é chinês.
- ☐ i) Despedir-se à francesa.
- ☐ j) Perder o seu latim.
- ☐ k) (Fazer) Um negócio da China.
- ☐ l) (Ser) Para inglês ver.

2. Oralmente:

- justifique a utilização das expressões usadas no vídeo;
- explique o significado de cada uma das expressões.

De volta ao futuro da língua portuguesa.
Atas do V SIMELP - Simp· sio Mundial de Estudos de L²ngua Portuguesa
Simpósio 33 - A abordagem acional do português como língua estrangeira: o ensino baseado em tarefas, 3823-3832
ISBN 978-88-8305-127-2
DOI 10.1285/i9788883051272p3823
http://siba-ese.unisalento.it, © 2017 Università del Salento

O PAPEL DA TRADUÇÃO EM TAREFAS QUE FOCAM A COMPETÊNCIA SOCIOCULTURAL

Maria José GROSSO[16] & Jing ZHANG[17]

RESUMO
As mudanças económicas, sociais e políticas mostram o caráter diversificado e em transição dos contextos multilingues e multiculturais, evidenciando a necessidade urgente e imprescindível do desenvolvimento de competências plurilingues e pluriculturais nos aprendentes de línguas estrangeiras ou segundas. É neste âmbito que sobressai a importância da tradução pontual na realização de tarefas e atividades pedagógicas.
O estudo duma língua e cultura através da tradução pontual facilita o conhecimento dos vários aspetos dos conhecimentos prévios que possuímos (que ocorrem na língua materna) e a sua relação com a língua estrangeira. O conhecimento explícito (pela tradução) desses elementos geralmente socioculturais motiva os alunos não só para a realização de tarefas e atividades pedagógicas, mas também incentiva a descoberta da outra língua por aquilo que ela tem de igual e de diferente à sua língua materna. Nesta perspetiva este estudo avalia o papel da tradução na realização das tarefas que envolvem o conhecimento de expressões em português (PLE) pelos aprendentes de língua materna chinesa. Por exemplo, as expressões em português "Só se lembra de Santa Bárbara, quando há trovoada" e "Não há bom caldo, só com água" são compreendidas por aprendentes chineses com mais facilidade quando lhes apresentamos os seus equivalentes em chinês: "Abraçam-se temporariamente os pés de Buda"[18] e "Mulher competente não consegue fazer uma refeição sem arroz"[19]. Este processo de comparação entre dois sistemas linguísticos, além de beneficiar os aprendentes chineses no desenvolvimento de competências linguísticas, proporciona uma oportunidade em que os mesmos vão ficar familiarizados com as características culturais manifestadas na língua-alvo.
Este texto, ao evidenciar a importância da tradução no ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras, mostra como esta atividade pode ser incorporada na construção de tarefas comunicativas.

PALAVRAS-CHAVE: tarefa; tradução; competência sociocultural

16 UM, Faculdade de Letras, Departamento de Português, Avenida da Universidade, Taipa, Macau, China, mjgrosso@umac.mo
17 UM, Faculdade de Letras, Departamento de Português, Avenida da Universidade, Taipa, Macau, China, jingz@umac.mo
18 A tradução literal de "*linshi* (temporário*) bao (*abraçar*) fo (*Buda*) jiao (*pé)"
19 A tradução literal de "*qiao*(competente)*fu* (mulher) *nan* (difícil) *wei*(fazer) *wu* (não) *mi* (arroz) *zhi* (uma partícula) *chui*(refeição)"

Introdução

As mudanças económicas, sociais e políticas mostram o caráter diversificado e em transição dos contextos multilingues e multiculturais, evidenciando a necessidade urgente e imprescindível do desenvolvimento de competências plurilingues e pluriculturais nos aprendentes de línguas estrangeiras ou segundas. É neste âmbito que sobressai a importância da tradução pontual na realização de tarefas e atividades pedagógicas.

O estudo duma língua e cultura através da tradução pontual facilita o conhecimento dos vários aspetos dos conhecimentos prévios que possuímos (que ocorrem na língua materna) e a sua relação com língua estrangeira. Assim a mediação, como atividade linguística, não só ativa o desempenho da competência de comunicação nas duas línguas como permite que a mensagem chegue a mais pessoas.

O conhecimento explícito (pela tradução) dos elementos geralmente socioculturais motiva os alunos não só para a realização de tarefas e atividades pedagógicas, mas também incentiva a descoberta da outra língua por aquilo que ela tem de igual e de diferente à sua língua materna. A tradução pontual de alguns vocábulos pode agilizar o processo de aprendizagem.

Para este trabalho, partimos do conceito de tarefa referido no Conselho da Europa (2001:30): *Uma tarefa* é definida como qualquer ação com uma finalidade considerada necessária pelo indivíduo para atingir um dado resultado no contexto da resolução de um problema, do cumprimento de uma obrigação ou da realização de um objetivo.

Dentro da perspetiva duma abordagem vocacionada para a ação, a língua emerge na interação comunicativa e a sua aprendizagem relaciona-se com as características do perfil do aprendente (motivação, objetivos), a unidade de análise é de comunicação e de interação social. Os trabalhos de Nunan (1989), Ellis (1991, 2003), Conselho da Europa (2001), Cummins (2002), Chen (2002), Liao (2004), Tan (2006) e Lantolf (2008) enquadram este trabalho.

1. Tradução e Competência Comunicativa

A tradução nos níveis mais avançados favorece o desenvolvimento das

diferentes competências que integram a competência comunicativa, em vários domínios e em várias áreas do conhecimento, contribuindo para um melhor conhecimento das duas línguas (língua estrangeira e língua materna); a mediação pode focar várias áreas como a tradução exata de contratos, textos legais, textos científicos e a tradução literária "romances, teatro, poesia, libretos". Conselho da Europa (2001:129), além disso há toda uma série de competências e de capacidades como a consciência sociocultural e a experiência imaginativa que são também ativadas.

Um dos aspetos que intervém frequentemente numa tarefa relacionada com um conhecimento sociocultural novo (normas, convenções sociais e outro tipo de conhecimento) e que envolve a interpretação dum texto escrito ou oral, é o conhecimento que o falante/ouvinte/tradutor tem dos contextos onde a língua é falada; algumas vezes esse conhecimento é nulo ou já é adquirido através de determinados estereótipos, sendo desejável que a construção de tarefas tenha em conta a participação comunicativa na interação e em eventos comunicativos.

Nesta perspetiva, este estudo avalia o papel da tradução na realização de tarefas relacionadas com o conhecimento sociocultural e que envolvem o conhecimento de expressões em português (PLE) pelos aprendentes de língua materna chinesa.

2. Papel sociocultural na aprendizagem de PLE por parte do público-aprendente chinês

Na abordagem preconizada em Conselho da Europa (2001:29), uma abordagem para a ação, todos os recursos e atividades que o aprendente/ utilizador da língua tem ou utiliza como ator social são fundamentais para a compreensão do ensino/aprendizagem da língua-alvo; neste âmbito, algumas das tarefas realizadas pelo sujeito podem focar a sua atuação mais como utilizadores da língua ou mais como aprendentes, fazendo parte do próprio processo de aprendizagem da LE, neste sentido é de capital importância a tomada de consciência do uso social da língua. Frequentemente o público-aprendente (designadamente o chinês) privilegia a aprendizagem centrada na memorização das formas linguísticas, secundarizando o uso social da língua bem como a sua singularidade na diversidade e os aspetos culturais daí resultantes.

Os gráficos abaixo exemplificam o exposto.

Estas informações fazem parte das respostas do público aprendente de PLE da Universidade de Macau dum inquérito por questionário do Projeto *A framework in Portuguese as a Foreign Language for Chinese Native Speakers: a preliminary study*, financiado pela Universidade de Macau (SRG012-FSH13-MJG), correspondendo aos seguintes gráficos:

Gráfico 1 - Fatores indispensáveis para a aprendizagem duma língua

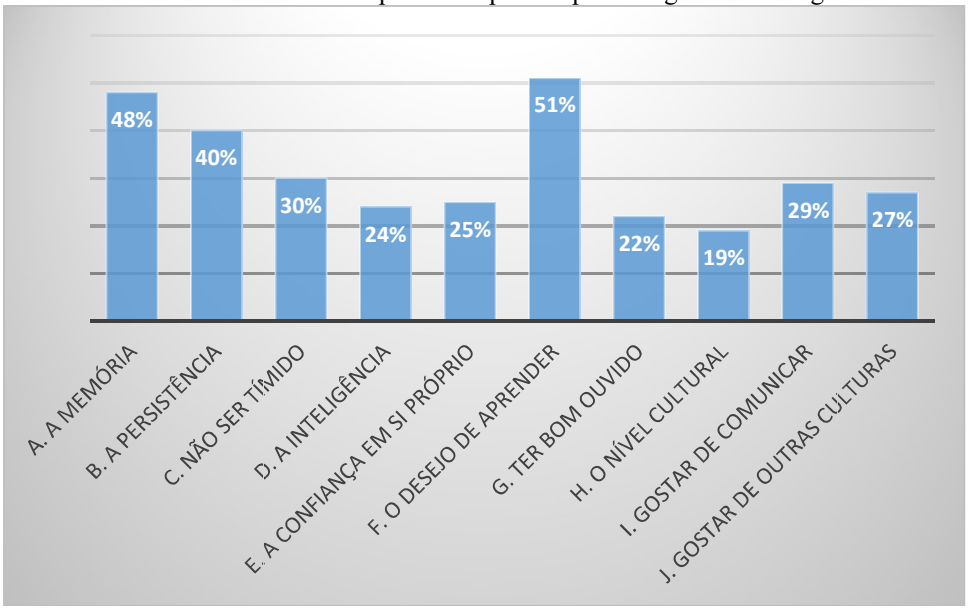
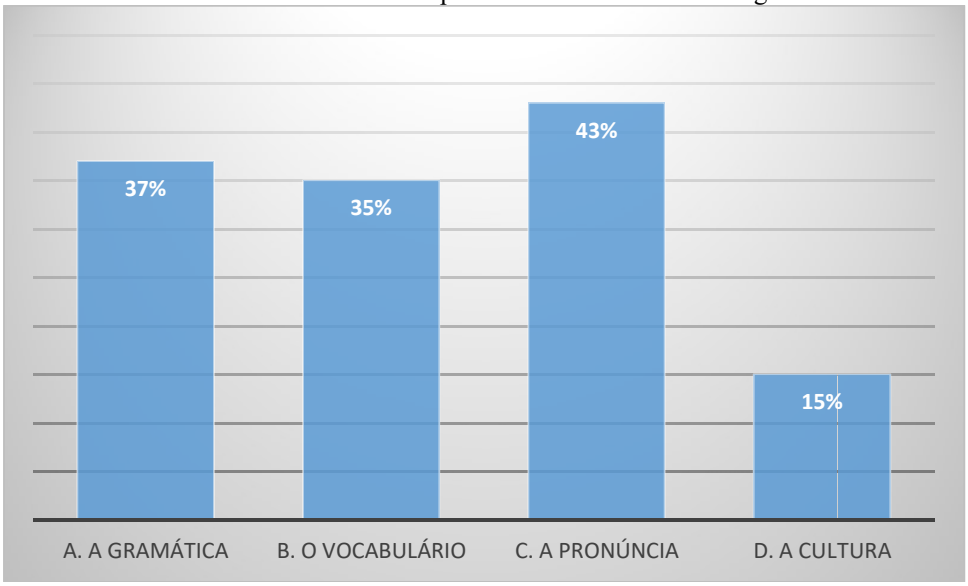


Gráfico 2 – Fatores indispensáveis do estudo duma língua



Quanto aos primeiros três factores indispensáveis para a aprendizagem duma língua (neste caso, a aprendizagem do português pelos alunos chineses), o factor de "Gostar de outras culturas" foi referido só por 27% dos informantes (entre 505 alunos

da Universidade de Macau), ocupando um lugar inferior a "O desejo de aprender" (51%), "A memória" (48%), "A persistência" (40%), "Não ser tímido" (30%) e "Gostar de comunicar" (29%). E no segundo gráfico, dentro de quatro componentes, a cultura é considerada a menos importante na aprendizagem duma língua estrangeira. Isto evidencia a maior importância que os informantes chineses dão às técnicas e capacidades favoráveis à aquisição de conhecimentos da língua como sistema. O papel sociocultural encontra-se numa posição menos valorizada, o que causaria o insucesso na aprendizagem ou a falha na comunicação devido à impossibilidade de compreender as representações simbólicas que a língua-alvo contém. Ou seja, tal como Grosso e Wang mencionam, "deve-se geralmente a uma mundividência diferenciada" (1993:197), uma vez que "os falantes de etnia chinesa muito raramente têm conhecimento da cultura greco-latina e geralmente mostram-se pouco familiarizados com a história da Europa." (1993:196). Por exemplo, as expressões em português "Só se lembra de Santa Bárbara, quando há trovoada" e "Não há bom caldo, só com água" são compreendidas por aprendentes chineses com mais facilidade quando lhes apresentamos os seus equivalentes em chinês: "Abraçam-se temporariamente os pés de Buda" e "Mulher competente não consegue cozinhar sem arroz". Este processo de comparação entre dois sistemas linguísticos, além de beneficiar os aprendentes chineses no desenvolvimento de competências linguísticas, proporciona uma oportunidade em que os mesmos vão ficar familiarizados com as características culturais manifestadas na língua-alvo.

Consideramos esse conhecimento sociocultural um dos mais complexos, pois depende mais da experiência social do utilizador/tradutor do que duma aprendizagem formal (dificilmente colocado sob a forma de conteúdo de aprendizagem sociocultural e sociolinguístico). Assim tendo em conta que

> Qualquer tipo de tarefa requer que seja ativado um conjunto de competências gerais apropriadas como, por exemplo, o conhecimento e a experiência do

> mundo, o conhecimento sociocultural (sobre o modo de vida na comunidade-alvo e as diferenças essenciais entre as práticas, os valores e as crenças nesta comunidade e na própria sociedade do aprendente) (Conselho da Europa, 2001:219).

3. Tarefas relacionadas com a cultura alimentar

3.1. Público-alvo e níveis de referência

Dado o exposto consideramos que este tipo de tarefas é apropriado para estudantes do Curso de Tradução ou aprendentes de PLE em níveis acima do Nível B1 (como por exemplo um glossário, vocabulário por temas). Com outro tipo de recursos é possível adequar este tipo de tarefas aos níveis iniciais, trabalhando designadamente com imagens e cor.

3.2. Tarefa de tradução e contexto cultural

Apresentamos tarefas relacionadas com a tradução que podem envolver expressões ligadas a comida, mas que apontam para uma outra realidade, e que são equivalentes em Português e Chinês:

Quadro 1 – Equivalência entre expressões em português e chinês que envolvem palavras ligadas a comida

1.Ter muito dinheiro	1.O Wang está cheio de massa, já comprou as lojas de duas ruas.	1.王(Wang)先生(xiansheng)很(hen)有(you)米(mi). Wang senhor muito ter arroz O Sr. Wang tem muito arroz (dinheiro).
2.Ser distraído, confuso	2.Cabeça de alho chocho	2.大(da) 头(tou) 虾(xia) Grande cabeça camarão Camarão de cabeça grande (pessoa distraída)
3.Sem os meios necessários não podemos realizar determinadas obras, ações	3.Não se fazem omoletes sem ovos	3.巧(qiao) 妇(fu) 难(nan)为(wei) 无(wu) 米(mi) 之(zhi) 炊(chui) Competente mulher difícil fazer nenhum arroz partícula cozinhar Nem uma mulher competente consegue

		cozinhar sem arroz (Não há bom caldo, só com água)
4.Estar como quer	4.Ele está como peixe na água	4.如(ru) 鱼(yu) 得(de) 水(shui) Como peixe obter água Como peixe dentro de água (está num ambiente natural)

O quadro acima mostra como as duas línguas recorrem a diferentes manifestações simbólicas para exprimir as mesmas ideias. A primeira expressão em chinês evidencia a importância do arroz na alimentação quotidiana dos chineses; assim, é compreensível o seu uso frequente nas expressões idiomáticas chinesas. Em vez da palavra *massa* que denota dinheiro em português, usa-se, em chinês*, arroz*. E na terceira expressão, o arroz torna-se o alimento indispensável numa refeição chinesa, destacando-se essa interligação entre a cultura e as suas representações linguísticas. A expressão de *camarão de cabeça grande* (pessoa distraída) é usada com muita frequência no cantonês, língua falada principalmente na província de Cantão onde o marisco é o alimento muito vulgar para as famílias locais. A visibilidade regional está muito marcada.

Tarefas de tradução com material linguístico restrito (e sem correspondência).

Descobrir a cultura alimentar através da frequência das palavras que ocorrem em expressões coloquiais.

Quadro 2 – Expressões em português, frequência dos nomes ligados a comida

- No autocarro íamos como sardinha enlatada - Cada um puxa a brasa para a sua sardinha - Está fresco como uma alface - Comer o pão que o diabo amassou - Casa onde não há pão... todos ralham e ninguém tem razão - Pão pão, queijo, queijo - Ter a faca e o queijo na mão - Voltemos à vaca fria - Estar com os azeites - Chorar sobre o leite derramado - Trocar alhos por bugalhos - Feito ao bife

Quadro 3 – Expressões em chinês, frequência dos nomes ligados a comida

- 米(mi) 已(yi) 成(cheng) 炊(chui) Arroz já tornar-se cozinhar O arroz já foi cozido (já fica como um facto, sendo inalterável) - 吃(chi) 软(ruan) 饭(fan) Comer macio arroz cozido Comer arroz cozido macio (refere-se aos homens que vivem à custa das mulheres) - 失(shi) 魂(hun) 鱼(yu)

Perder alma peixe
Peixe com alma perdida (pessoa distraída)

- 炒(chao) 鱿鱼(youyu)
Fritar lula
Fritar lulas (despedir alguém)

- 吃(chi) 醋(cu)
Comer vinagre
Comer vinagre (ter inveja)

- 心(xin) 急(ji) 吃(chi)
(bu) 了(le) 热(re) 豆腐(doufu)
Coração apressado comer não partícula quente doufu
Pessoa impaciente não consegue comer doufu quente (obra apressada, obra estragada)

- 铁(tie) 饭(fan) 碗(wan)
Ferro arroz cozido tigela
Ter uma tigela (de ferro) de arroz cozido (ter emprego seguro)

- 酒(jiu) 肉(rou) 朋友(pengyou)
Bebida alcoólica carne amigo
Amigo de bebidas alcoólicas e de carne (amigo só para a farra, o divertimento)

- 吃(chi) 豆腐(doufu)
Comer doufu
Comer doufu (aproveitar-se da situação com intenções de cariz sexual)

Com base no exposto, podemos concluir que as tarefas de tradução podem contribuir para aproximar línguas e culturas "distantes", ajudando a descobrir não só as duas línguas, como o caso de vermos que "lulas" têm o mesmo caráter e que é o alimento privilegiado para a zona litoral da China, 鱼 (yu), 鱿鱼 (youyu). O arroz é o alimento principal da China; tem a sua equivalência ao pão em português e talvez aos países de língua latina. Já o *doufu* é um alimento específico de toda a China (tendo centenas de formas para ser cozinhado). As bebidas alcoólicas e a carne estão ligadas à festa aproximando-se também da cultura portuguesa. Já o vinagre tem uma conotação negativa nas duas culturas: inveja para o chinês, maus modos para o português (com vinagre não se apanham moscas).

Embora já tenham passado alguns anos, consideramos ainda válidas as sugestões de Byram, Zarate e Neuner (1997:13), designadamente

> 1. Os aprendentes de uma língua estrangeira devem ser encorajados a mobilidade geográfica. A prática da língua deve conduzir a situações de contato e intercâmbio com falantes nativos da língua aprendida.
> 2. O aluno tem uma posição privilegiada, a de um intermediário cultural. A avaliação deve levar em conta a sua capacidade para gerir a relação entre o seu país e que / os da língua ensinada.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Byram, Zarate e Neuner. 1997. *Sociocultural competence in language learning and teaching*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.

陳 Chen, 菁 Jing. 2002. *論翻譯在外語詞匯學習中的作用 The Role of Translation in Foreign Language Vocabulary Learning*, "外語界 Foreign Language World", 第四期 Vol. 4 (51-55), 上海 Shanghai: 上海外國語大學 Shanghai International Studies University.

Conselho da Europa. 2001. *Quadro europeu comum de referência para as línguas - Aprendizagem, ensino, avaliação*. Porto:Edições ASA.

Cummins, J. 2002. *Language, power and pedagogy: Bilingual children in The Crossfire*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.

Grosso, Maria José e Wang, Zeng Yang. 1993. *O papel da representação do mundo na aprendizagem do português como língua estrangeira*. Actas: Encontro Português – Língua de Cultura. Macau: Instituto Português do Oriente, , p.193-202.

Ellis, R. 1991. *Second language acquisition and language pedagogy*. Clevedon: Multilingual Matters.

Ellis, R. 2003. *Task-based language learning and teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Lantolf, J. P., & Poehner, M. E. (Eds.). 2008. *Sociocultural theory and the teaching of second languages*. London: Equinox.

廖 Liao, 柏森 Po-Sem. 2004. *論翻譯在外語學習上的角色 The Role of Translation in Foreign Language Learning*, "翻譯學研究集刊 Journal of Studies of Translation and Interpretation", 第九輯 Vol. 9 (269-289), 台北 Taipei: 台灣翻譯學學會 Taiwan Association of Translation and Interpretation.

顏 Ngan, 儼若 António André. 1998. 中葡對照成語集 Concordância Sino-Portuguesa de Provérbios e Frases Idiomáticas, 澳門 Macau: 澳門成人教育學會 Associação de Educação de Adultos de Macau.

Nunan, D. 1989. *Designing tasks for the communicative classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.

覃 Tan, 成強 Chengqiang. 2006. *對中國高校英語教學方法的反思 Reflection on Chinese College English Teaching Methods*, "學術論壇 Academic Forum", 第七期 Vol.7 (201-205), 廣西 Guangxi: 廣西社會科學院 Guangxi Academy of Social Sciences.

SIMPÓSIO 37

ESTUDOS DO LÉXICO E DE DICIONÁRIOS E ENSINO DE PORTUGUÊS

COORDENADORES

Orlene Lúcia de Saboia Carvalho
(Universidade de Brasília)

Roberto Mulinacci
(Università di Bologna)

Valeria Tocco
(Università di Pisa)

De volta ao futuro da língua portuguesa.
Atas do V SIMELP - Simp· sio Mundial de Estudos de L²ngua Portuguesa
Simpósio 37 - Estudos do léxico e de dicionários e ensino de português, 3835-3852
ISBN 978-88-8305-127-2
DOI 10.1285/i9788883051272p3835
http://siba-ese.unisalento.it, © 2017 Università del Salento

A APROPRIAÇÃO DO LÉXICO E O USO DO DICIONÁRIO NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA E DE MÚSICA COM CRIANÇAS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Kely Cristina Nogueira SOUTO [1]
Evandro Carvalho de MENEZES [2]

RESUMO
Este estudo tem por objetivo analisar como as crianças, em processo de alfabetização, se apropriam do léxico considerando-se determinados conceitos presentes nas aulas de Música e de Língua Portuguesa. Diferentes vocábulos como orquestra, timbre, andamento, maestro, maestrina, apresentador, arranjo, plateia, ensaio, entre outros, pertencentes a um mesmo campo semântico, são evidenciados em aulas de Música e, de maneira integrada, são construídos e reconstruídos nas aulas de Língua Portuguesa. A evolução dos conceitos aconteceu na medida em que as crianças tiveram a oportunidade de percebê-los ou realizá-los na prática musical, seja através da performance ou de jogos e brincadeiras musicais. O estudo foi desenvolvido em uma sala de aula em que circulam diferentes gêneros e suportes textuais. Os gêneros textuais verbete, biografia e letra de música, presentes nas aulas, foram analisados de modo a compreender como eles contribuem para a construção de sentido por parte da criança. A inserção das crianças em uma prática de letramento e em práticas musicais é também objeto de análise na medida em que possibilita reflexão, análise e compreensão de determinados conceitos e consequente ampliação do léxico. Ao longo deste trabalho utilizamos uma lógica de investigação etnográfica (Castanheira, 2004; Green; Dixon & Zaharlick, 2005), usando o recurso de videogravação, além de notas de campo e registros diversos produzidos pelas crianças em sala de aula. Artefatos coletados nas aulas de Língua Portuguesa e de Música compõem o conjunto de dados analisados. Estudos de (Carvalho; Bagno, 2011); (Ilari, 2002); (Souza, 2010) entre outros, contribuem de maneira significativa para as análises e discussões apresentadas.

PALAVRAS-CHAVE: Apropriação do Léxico; Práticas Musicais; Ensino Fundamental

Introdução

Este estudo, que alia ensino e pesquisa, tem por objetivo analisar como as

1 Professora da Escola de Educação Básica e Profissional da UFMG, Centro Pedagógico, E-mail: kcnsouto@gmail.com
2 Professor da Escola de Educação Básica e Profissional da UFMG, Centro Pedagógico, E-mail: menezesevandro@yahoo.com.br

crianças em processo de alfabetização se apropriam do léxico pertinente a determinados conceitos presentes nas aulas de Música e de Língua Portuguesa. Considerando-se que o léxico é uma noção abstrata que se refere ao *conjunto de palavras e expressões de uma língua*, a apropriação referida neste estudo diz respeito a um uso parcial desse léxico – ou seja, de certo repertório lexical ou vocabulário especificamente usado em certas áreas ou práticas sociais (ORLENE, 2014). Diferentes vocábulos pertencentes ao campo semântico da Música foram evidenciados e, de maneira integrada, construídos e reconstruídos durante um semestre letivo, tanto nas aulas de Língua Portuguesa, quanto nas aulas de Música. A evolução destes conceitos aconteceu na medida em que as crianças tiveram a oportunidade de percebê-los ou realizá-los na prática, no fazer musical ou, como denominado por Small (1995:2), "musicando".[3] Para este autor, o uso do termo como verbo favorece a ideia de música como ação que envolve todas as pessoas presentes em um evento musical, independentemente do papel que estejam desempenhando. Neste sentido, entendemos, como Small (1995:2), que "uma performance musical é um encontro entre seres humanos onde significados são construídos".[4]

As discussões apresentadas estabelecem um diálogo com os estudos de Kleber (2006) ao conceber que músicas e práticas musicais são construções sociais vivenciadas concretamente em múltiplos contextos conectados. Para a autora, linguagens e sons musicais "não são estruturas por si, mas estruturáveis pela sociedade", implicando relações dialéticas individuais com o mundo externo. Assim, em suas relações, "as pessoas agem juntas através da linguagem e da música reproduzindo-se materialmente, mediante os sons, o que constitui a sociedade, a música, bem como a subjetividade dos indivíduos" (Kleber, 2006:29).

Estudos linguísticos voltados ao léxico fundamentaram as análises e permitiram a compreensão acerca da evolução e da apreensão dos conceitos por parte das crianças – entre eles, os estudos de Carvalho e Bagno (2011; Ilari (2002); Souza (2010); Coroa (2011).

Ao longo deste trabalho utilizamos uma lógica de investigação etnográfica (Green, Dixon & Zaharlick, 2005), apoiada em recurso de videogravação, além de notas de campo e registros diversos produzidos pelas crianças em sala de aula. Artefatos

3 *Musicking* (SMALL, 1995)
4 *A musical performance is an encounter between human beings in which meanings are being generated* (id.ib.1995)

coletados nas aulas de Língua Portuguesa e de Música compõem o conjunto de dados aqui apresentados.

Vocábulos como orquestra, timbre, andamento, maestro, maestrina, apresentador, arranjo, platéia, apresentação e ensaio, estiveram presentes nas aulas. Apresentamos neste estudo as análises dos vocábulos *arranjo*, *ensaio* e *apresentação* que, de maneira integrada às aulas de Música, foram explorados nas aulas de Língua Portuguesa, a partir da apresentação de diferentes gêneros textuais, aliados ao uso do dicionário e à elaboração de verbetes pelas crianças. A ampliação do léxico ocorreu por meio de diferentes estratégias de ensino que envolveram a prática musical, a leitura, a escrita, a análise e a reflexão sobre a língua.

A escola e a sala de aula

O trabalho foi desenvolvido em uma Escola de Educação Básica localizada no campus universitário da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), região Sudeste do Brasil. A escola atende a 600 alunos selecionados através de um sorteio público. Aproximadamente 50% desses alunos pertencem a famílias cujo nível socioeconômico é baixo. O horário de funcionamento da escola é de 7h30min às 15h10min para todos os alunos desde o ano de 2011. Isso coloca importantes desafios para professores, coordenação e direção da escola. Um deles refere-se à pouca experiência relativa à organização do ensino em tempo integral, tanto nessa escola em particular quanto no sistema educacional brasileiro. Outro desafio relaciona-se à construção de uma prática educativa coerente e compartilhada entre todos os professores. Assim, pensar em trabalhos mais articulados e numa perspectiva interdisciplinar tem sido objetivo do trabalho pedagógico na referida escola e um dos focos desta investigação.

Buscando superar estes desafios, os professores responsáveis pelas disciplinas Língua Portuguesa e Música vêm desenvolvendo trabalhos integrados, valorizando a participação ativa dos alunos nos processos de aprendizagem. Neste sentido os desejos das crianças, a curiosidade, a capacidade de imaginar, sugerir, supor, questionar, debater foi constantemente incentivada e o trabalho por projetos foi adotado como postura pedagógica pelos educadores. Em meio às variadas concepções e nomenclaturas em torno desta postura, alguns autores contribuíram com referenciais significativos.

Destacamos os Projetos de Trabalho (Hernández, 1998a; 1998b; 2000; 2001), a Pedagogia por Projetos (Jolibert, 2006) e a Pedagogia de Projetos (Leite, 2014).

A turma em que este trabalho foi realizado possuía uma rotina já constituída desde o início de 2012. A professora alfabetizadora tinha uma carga horária de 14 horas semanais com toda a turma, composta por 27 alunos. O professor de Música tinha uma carga horária de 4 horas semanais, atuando com um grupo de 13 alunos a cada semestre. Em cada um dos três primeiros anos do Ensino Fundamental as crianças frequentaram por um semestre as aulas de Música.

Dentre os conteúdos curriculares estavam presentes: Música, Artes Visuais, Educação Física, Matemática, Programa de Esportes e Tópicos Integrados - que compreendem conteúdos de História, Geografia e Ciências. Além disso, foram desenvolvidos projetos diversificados que envolveram diferentes áreas de conhecimentos.

Os professores que atuaram nas aulas de Língua Portuguesa e Música são engajados em linhas de pesquisas voltadas aos processos de ensino e aprendizagem da língua, formação de professores, Pedagogia de Projetos e Educação Musical.

As interfaces entre as aulas de Língua Portuguesa e de Música e a construção de uma prática de letramento

Nas aulas de Língua Portuguesa, tomamos como princípio a importância de desenvolver diferentes projetos voltados à apropriação do sistema de escrita, considerando a diversidade de gêneros textuais presentes na sociedade. Desde o início do processo de alfabetização as crianças conviveram cotidianamente com poemas, cartas, bilhetes, anúncios, cardápios, receitas e histórias infantis diversas. Projetos de leitura literária e a frequência semanal à biblioteca visavam à integração entre a família e a escola, proporcionado o desenvolvimento e a ampliação do repertório das crianças em relação aos diferentes gêneros literários e, concomitantemente, ao léxico.

Têm destaque, neste trabalho, os gêneros textuais letra de música, biografia e verbete. Letras de música foram trabalhadas tendo em vista o interesse das crianças. Ora as músicas foram sugeridas pelas crianças, ora foram apresentadas pela professora. O trabalho com esse gênero textual consistiu em aliar letra e música numa prática que previa a exploração de vocábulos e a compreensão de sentido, quando possível. Tem

destaque a música *South American Way* e a biografia de Carmem Miranda. Além desta biografia, em que diversos vocábulos foram explorados, elegemos outros músicos e compositores, entre eles, Henry Mancini e Wolfgang Amadeus Mozart. Vocábulos recorrentes no âmbito das práticas musicais foram trabalhados de modo articulado tanto no campo da linguagem como nas vivências nas aulas de Música.

O gênero verbete esteve também em evidência tendo em vista as diferentes oportunidades de uso dos dicionários em sala de aula. Destacamos que a nossa intenção não foi apenas conhecer o significado das palavras por meio do dicionário, mas apreender seu sentido a partir da função que assumem em determinado campo e contexto: o da música. Daí a importância das vivências musicais compreendidas como prática social e sua articulação com diferentes gêneros textuais. Nesse sentido, buscávamos proporcionar às crianças o conhecimento do léxico e os diferentes significados que lhes são conferidos dependendo das situações cotidianas, na prática discursiva, considerando a língua em uso.

Nas aulas de Música as atividades foram essencialmente práticas. Na sala de música havia um piano e alguns instrumentos como flautas doces, xilofones, metalofones, teclados, violões, tambores e alguns menores de percussão e efeito, como triângulos e reco-recos. É importante ressaltar que estes instrumentos foram utilizados como auxiliares no processo de exploração e organização dos materiais sonoro-musicais e que o desenvolvimento de habilidades técnicas de execução não foi o objetivo central. Atividades de exploração sonora, criação, recriação, e variados jogos e brincadeiras musicais foram realizadas visando à aproximação das crianças da música e de seus elementos constituintes. Todos os conteúdos, conceitos e habilidades foram trabalhados a partir de situações concretas surgidas no momento em que as crianças assumiam algum desafio de aprendizagem.

O uso do dicionário na sala de aula

Nessa sala de aula os dicionários sempre foram disponibilizados às crianças, desde seu ingresso na escola. A lista de material escolar, distribuída aos pais no início do ano letivo, inclui a aquisição de livros de literatura, revistas em quadrinhos e um minidicionário. O trabalho pedagógico com os dicionários tem relevância na medida em

que este suporte assume uma função tal como se apresenta na sociedade, independentemente do contexto escolar. Para a exploração e conhecimento dos dicionários, tão logo no início do Ensino Fundamental, apresentamos questões como: Para que servem os dicionários? Quando precisamos usar um dicionário? Qual a importância dos dicionários no nosso dia a dia?

No início da escolarização, é comum que crianças de 6 a 8 anos demonstrem certo desconhecimento acerca da função dos dicionários e do gênero verbete. O aspecto visual dos minidicionários chamou a atenção das crianças ao considerar a disposição das palavras, sua forma de organização e a composição, que se apresenta por meio de verbetes. Esta forma de organização dos dicionários se distancia dos livros literários, das revistinhas e de outros materiais acessíveis e familiares aos alunos. É comum as crianças problematizarem o tamanho da letra e a ausência das ilustrações - o que torna o material, muitas vezes, pouco atrativo. Nesse sentido, tomamos como estratégia fundamental a apresentação concomitante dos dicionários ilustrados, material disponibilizado para as turmas por meio do Programa Nacional do Livro Didático (Brasil, MEC/PNLD 2013), cujo acervo contém um número significativo de dicionários ilustrados[5] que facilita a interação das crianças com o material escrito. A exploração desses dicionários em sala de aula permitiu às crianças reconhecerem a sua forma de organização e a sua função. Destacamos que tais ilustrações, além de serem recursos que tornam o suporte mais interessante, constituem uma estratégia que viabiliza a exploração dos sentidos. Tal como afirma Rangel (2011), para alunos em fase de alfabetização inicial é desejável que as ilustrações tenham um papel central na explicitação dos sentidos; além disso, elas podem ajudar o aluno a localizar a palavra procurada, funcionando também como um meio de alcançar a definição.

No momento em que houve a exploração dos minidicionários algumas afirmações foram frequentes: “Este livro não tem gravuras”, “Aqui tem um monte de palavras”, “Só tem coisa escrita”, “As palavras e as letras são pequenas”. Neste momento questões diversas foram apresentadas às crianças: como as palavras estão organizadas, como eu posso encontrar uma palavra? Qual a diferença entre os livros que conhecemos e os dicionários? As crianças começaram a perceber que há uma lógica de

5 Foram disponibilizados os dicionários: “Fala Brasil!” Dicionário Ilustrado de Língua Portuguesa; Caldas Aulete - Dicionário Escolar da Língua Portuguesa Ilustrado com a Turma do Sítio do Pica-Pau Amarelo; Dicionário Aurélio Ilustrado; Dicionário Ilustrado de Português; Dicionário Júnior de Língua Portuguesa; Palavrinha Viva: Dicionário Ilustrado da Língua Portuguesa; e Saraiva Júnior – Dicionário da Língua Portuguesa Ilustrado.

organização e que a ordem alfabética se evidencia. Tendo em vista o trabalho de apresentação do alfabeto, no início do ano letivo, e todo um trabalho que visava à organização dos nomes próprios, as crianças compreenderam a ordem alfabética como recurso importante para a localização das palavras neste suporte. Essa organização, por ordem alfabética, passou a ser reconhecida e utilizada pelas crianças.

Outro aspecto explorado diz respeito à função dos dicionários. Para que servem os dicionários? A função, por vezes, foi percebida por algumas crianças tendo em vista o acesso que tinham a este suporte no meio familiar. Alguns relatos das crianças exemplificaram os usos que se têm fora do contexto escolar: "quando minha mãe não sabe escrever uma palavra ela olha no dicionário", "meu pai falou que pra gente não escrever errado tem que conferir as palavras nos dicionários". É importante destacar que a função vinculada aos sinônimos não é comumente citada ou reconhecida pela maioria das crianças. Nesse sentido cabe ao professor construir junto aos alunos essa noção que se imprime ao dicionário em relação ao seu papel de mediador no processo de apreensão 'das coisas do mundo', dos significados e sentidos a elas associados, construídos e modificados de acordo com práticas sociais e contextos de uso. Podemos, em sala de aula, mobilizar diferentes conhecimentos em situações contextualizadas e em constante prática discursiva. Cabe problematizar e refletir como os dicionários podem contribuir para a ampliação do léxico das crianças na faixa etária entre 6 a 8 anos, tendo em vista a importância das interações entre os pares e com os adultos – nas quais se destacam as experiências vividas no meio social, o acesso aos diferentes materiais escritos e as interações em práticas orais. Desse modo, acreditamos que a ampliação do léxico ocorre essencialmente em situações contextualizadas e que há uma rede de relações a ser construída pelos sujeitos, o que envolve aspectos linguísticos e extralinguísticos, bem como questões semânticas, sintáticas, morfológicas, entre outras.

O uso do dicionário na sala de aula assume o caráter didático e pedagógico, e tal como os livros didáticos das diversas disciplinas, é um suporte importante a ser usado de maneira previamente planejada e intencional. Ainda que alguns verbetes, quando consultados e trabalhados em interação com as crianças, não sejam acessíveis à compreensão de todos, é importante que o dicionário esteja disponível na sala de aula. Há que se considerar também que nem sempre tais dicionários apresentam os verbetes em destaque em sala de aula; nesse momento torna-se necessário apresentar às crianças outras fontes.

Destaca-se a importância deste material no ensino e na aprendizagem dos processos de apropriação da leitura, da escrita e do letramento. Nessa sala de aula, a prática de uso dos dicionários se aliou aos contextos vividos pela turma nas diferentes leituras, vinculadas ou não aos livros didáticos, e integrada às aulas de Música. Vale ressaltar que para fins didáticos utilizamos os dicionários do tipo 1, com aproximadamente 1000 verbetes cada, destinados ao alunos do 1º e 2º anos do Ensino Fundamental, turmas de alfabetização. Tais materiais se caracterizam por serem obras essencialmente didático-pedagógicas, orientadas, por princípios lexicográficos, organizadas por padrões editoriais característicos: organização em verbetes; ordem alfabética; diagramação de página, geralmente em colunas; anexos e apêndices com informações sobre a língua. (Rangel, 2011:52; 2014:88-89).

Na sequência didática elaborada neste projeto, o dicionário configurou-se como material complementar, e foi trabalhado na última fase, após o uso de diferentes estratégias vivenciadas pelas crianças nas aulas de Língua Portuguesa e de Música. Práticas musicais, leitura de biografias, letras de músicas, foram materiais que permitiram o contato com um novo vocabulário. As crianças foram imersas em situações contextualizadas, aqui entendidas como diversas oportunidades de vivência e interação com práticas musicais e gêneros discursivos a elas relacionados - ou seja, relativos a certo campo ou esfera social - quando tiveram a oportunidade de conhecer, refletir e analisar novos vocábulos inerentes a um determinado campo semântico, o da Música.

O desenvolvimento de um projeto integrado e a inserção em um novo universo lexical

O projeto desenvolvido consistiu na montagem da "Orquestra da Pantera Cor de Rosa". Deste projeto, que envolveu atividades integradas nas aulas de Língua Portuguesa e de Música, emergiram os verbetes e conceitos referidos neste trabalho.

Partindo de um pequeno fragmento musical criado por um dos alunos, ao piano, o professor de Música organizou a turma em quatro grupos, um grupo de flautas doces, um de tambores e percussão, um de teclas (xilofones e metalofones), e três alunos ao piano. Cada grupo foi convidado a desenvolver outro fragmento que se relacionasse

com aquele criado pelo aluno. Estes fragmentos foram apresentados para os colegas e registrados em vídeo.

Na aula seguinte, os alunos foram convidados a executar novamente os fragmentos e, após uma conversa sobre as características de cada um, sugerir formas de agrupar as quatro partes em uma única peça. Desta atividade surgiram diversas perguntas dos alunos a partir da prática musical e de expressões utilizadas pelos professores. O professor de música utilizou uma baqueta para marcar a entrada das partes de cada grupo na peça. Isso chamou a atenção dos alunos e desencadeou uma conversa sobre a figura do maestro, sua função e o uso da batuta. Além disso, da divisão do grupo em quatro tipos diferentes de instrumentos emergiram conceitos como instrumentos de percussão, naipes de instrumentos e as características sonoras de cada um.

Em outra aula de música, que tinha como objetivo a apreciação de músicas realizadas a partir de fontes sonoras não convencionais, a proposta seria a exibição de um vídeo da peça de Stockhausen *"Helicopter String Quartet"*, executada por um quarteto de cordas dentro de quatro helicópteros em pleno voo, em que os sons dos helicópteros integram a peça. Antes da exibição do vídeo, os professores aguçaram a imaginação dos alunos, questionando como seria o som de uma peça tão peculiar e ainda desconhecida deles. Um dos alunos disse que sabia como era o som de um violino e reproduziu para a turma fazendo um movimento no ar, como se estivesse tocando o instrumento. A partir daí, diversos alunos passaram a imitar o som dos helicópteros e de outros instrumentos de corda que conheciam. Os professores sugeriram que as crianças se agrupassem como uma orquestra. Utilizando objetos disponíveis na sala de aula, como cadernos, réguas e lápis, rapidamente uma pequena orquestra imaginária se formou com os alunos imitando os sons dos helicópteros, dos instrumentos de corda e os gestos necessários para executá-los. Nem todos os alunos se integraram como "instrumentistas" à orquestra. Uma das alunas, relembrando a atividade de uma aula já realizada e acima relatada, pediu para ser "aquela pessoa que fica assim..." imitando com os braços o movimento de um regente. A brincadeira foi se desenvolvendo como uma "real" apresentação de orquestra. Em determinado momento, a turma, com a participação dos professores, representou todo o ritual da apresentação de uma orquestra. Nesta atividade as crianças atuaram de forma lúdica e criativa, aguçando suas curiosidades acerca dos conceitos e procedimentos inerentes à prática musical.

Partindo destas situações concretas e tendo sempre em vista uma perspectiva interdisciplinar e integrada, os professores de Música e Língua Portuguesa propuseram uma visita da turma à Escola de Música da UFMG, para que o grupo tivesse a oportunidade de assistir a um ensaio de uma orquestra sinfônica. Um acontecimento interessante, ocorrido nesta visita e que diz respeito à compreensão de conceitos pelas crianças a partir de suas experiências, foi que alguns alunos questionaram o fato de o maestro "ficar parando e repetindo partes da música o tempo todo". Isto demonstrou que os alunos não haviam compreendido o sentido da palavra *ensaio*, nem do ponto de vista prático, nem do conceitual.

Esta incompreensão, esclarecida posteriormente com a diferenciação entre o que seria um *ensaio* e uma *apresentação*, embasou uma segunda proposta, que consistiu na montagem, utilizando os instrumentos disponíveis na sala de música, de uma "orquestra" da turma. A montagem da orquestra envolveria o ensaiar e o executar uma peça musical em uma apresentação para os demais colegas da escola.

A peça escolhida foi o tema do desenho *A Pantera Cor de Rosa*. Esta escolha se deu pela possibilidade de criação de um arranjo simples, em que a participação de todos poderia gerar um resultado musical significativo. Além disso, a 'Pantera' é uma personagem conhecida e admirada pelos alunos, sendo a música-tema rica em elementos diversos, em variações e improvisações. As crianças tiveram a oportunidade de assistir a diversos episódios do desenho e de conhecer e perceber as características da música.

Na organização da "orquestra" cada criança escolheu o instrumento que mais lhe interessava e os ensaios passaram a ocorrer em pelo menos duas das quatro aulas semanais. Nas outras aulas, através de jogos e atividades variadas, os diversos conceitos e expressões musicais passaram a ser trabalhados nas aulas de Língua Portuguesa e de Música, tanto do ponto de vista conceitual como prático.

Nas aulas de Língua Portuguesa, os alunos tiveram a oportunidade de conhecer a biografia do compositor Henry Mancini, autor da peça que estavam ensaiando. Neste gênero textual, os vocábulos *arranjo* e *composição* foram reapresentados às crianças, possibilitando a elas o confronto de suas experiências práticas com as informações textuais.

Os principais conceitos e expressões trabalhados ao longo do projeto foram: timbre, arranjo, composição, partitura, forma musical, compasso, andamento, grave e agudo, plateia, naipes de instrumentos, maestro ou maestrina, instrumentos de percussão

e outros tipos, ensaio, orquestra, tocar forte ou fraco, regência, música-tema, prêmio Grammy e estúdio.

Com a finalidade de recapitular todas as etapas do projeto desenvolvido foram realizadas duas atividades. A primeira consistiu na elaboração de cartazes contendo imagens, registros e anotações produzidas durante o semestre para serem afixados na sala de música. A segunda consistiu em uma proposta de criação musical envolvendo conceitos e habilidades trabalhadas. Estas criações foram apresentadas entre os colegas de turmas e comentadas.

O projeto culminou com apresentações da "orquestra" para os alunos de outras turmas da escola. Nas apresentações, a plateia assistiu a um episódio do desenho da *Pantera Cor de Rosa*, sem o som original, com a música tema realizada ao vivo pelos alunos da turma.

A ampliação do léxico e a apreensão dos conceitos pelas crianças

A partir de situações concretas, as crianças tiveram a oportunidade de ampliar o repertório lexical enfatizado no trabalho descrito. Neste estudo, apresentamos o desenvolvimento dos conceitos de *arranjo*, *ensaio* e *apresentação* pelas crianças, termos aplicados em situações diversas, mas que assumiram significados específicos quando apresentados no contexto das práticas musicais.

O conceito de *arranjo*

Nas aulas de Música o professor já havia utilizado o termo *arranjo* quando propôs que as crianças executassem o tema da *Pantera Cor de Rosa*. Entretanto, elas demonstraram desconhecê-lo quando o termo surgiu novamente nas aulas de Língua Portuguesa, na biografia de Henry Mancini. O texto informava que Mancini estudou "arranjo e composição em uma escola de Nova York (em 1942), e mais tarde fez especialização em Música para o cinema (...)". O fragmento não possibilitou que as crianças fizessem associações acerca deste conceito em relação às vivências nas aulas de Música. Algumas crianças associaram o termo à noção de arranjar no sentido de

conseguir alguma coisa ou de arrumar, organizar, colocar em ordem. "Arranjar é tipo arranjar uma coisa que é muito legal". "Arranjo é quando a pessoa arranja alguma coisa para fazer, ver TV, jogar, sair, ouvir música e andar de bicicleta", disseram alguns alunos.

A professora associou a palavra *arranjo* a um arranjo de flores artificiais presente na sala de aula: "olhem bem, nós temos um arranjo na sala, o que é este arranjo? É deste mesmo *arranjo* que nós falamos nesse texto? Mancini começou a estudar *arranjo*. O que significa isso?" Neste momento uma criança explicitou: "é uma coisa parecida com o arranjo de flores, nós pegamos um monte de flores e montamos então o arranjo. Então... arranjo é quando nós pegamos várias músicas para fazer outra música, um tanto de música forma outra música".

Nas aulas de Música o conceito de *arranjo* foi retomado, problematizado e ressignificado. As crianças tiveram oportunidade de vivenciar, na prática, o que seria um *arranjo* no sentido musical. Nos ensaios da "orquestra" dos alunos foi necessária uma adaptação da peça de Mancini em função dos instrumentos disponíveis na sala de aula e compatíveis com as habilidades musicais de cada um. Desse modo, as crianças realizaram uma reconstrução da música-tema do desenho animado, ou seja, um novo *arranjo*. Após esta vivência prática, um dos alunos explicitou: "arranjo é reconstruir uma música de outra forma usando os instrumentos que o grupo tem para executar a música". Nesta definição, as crianças se aproximaram do conceito de *arranjo* no sentido musical. No campo da música popular, este conceito tem sido reelaborado a partir de diferentes pontos de vista. Segundo Menezes Júnior (2014:7), o termo *arranjo* foi herdado do universo da música erudita ocidental e "vem sendo construído a partir das transformações culturais que ocorreram ao longo do século XX e XXI". Para as crianças da turma, naquele momento, foi satisfatório – na perspectiva do projeto proposto - compreender *arranjo* como uma necessária adaptação, reelaboração da peça original, para que fosse possível executá-la com os instrumentos disponíveis, dentro dos limites das habilidades de cada um e no formato de apresentação que pretendíamos.

Após esta vivência de realização do *arranjo* nas aulas de Música, foi proposto, nas aulas de Língua Portuguesa, que os alunos investigassem o referido termo nos dicionários. Neste momento, foi necessário problematizar se o termo a ser procurado seria *arranjo*, arranjador ou arranjar, uma vez que estas variações constavam na biografia de Mancini.

Os dicionários foram distribuídos para serem trabalhados em pequenos grupos e as crianças deveriam encontrar o vocábulo e o respectivo significado. Ressalte-se que, nesse momento, o conceito já era familiar aos alunos. Assim, o dicionário configurou-se como um material complementar que possibilitaria a ampliação do conceito e a apreensão de que uma mesma palavra pode denotar mais de um sentido, dependendo do contexto. O vocábulo *arranjo* foi localizado por um grupo de crianças no 'dicionário Aurélio'(FERREIRA, 2008). Há que se destacar que o sentido musical trabalhado em nossas aulas não foi reconhecido no verbete localizado nesse dicionário, no qual encontramos:

> **Arranjo** ar.**ran**.jo substantivo masculino 1. Ação de arranjar-(se), ou o resultado deste ato. Minha mãe fez o arranjo da mesa de aniversário. 2. Disposição ordenada de objetos. Fez um belo arranjo com as flores. 3. Acordo entre pessoas; combinação, ajuste. Fizeram um arranjo para dividir a herança. 4. Conserto: O arranjo do carro custou mil reais (Ferreira, 2008:45, grifo do autor).

Nos dicionários, "Fala Brasil!" e Caldas Aulete, encontramos apenas o verbo *arranjar.* Foi possível constatar que, também nesse caso, não houve interlocução com o sentido de arranjo trabalhado nas aulas de Música. De acordo com o dicionário Fala Brasil! (2011)

> **Arranjar** (ar.ran.jar) 1. **Arranjar** é conseguir. Td: Arranjei um emprego na fábrica. Tdi: A Karine me arranjou um emprego na fábrica. 2. Td **Arranjar** também é colocar as coisas no lugar. Desculpem-me a bagunça, não tive tempo de arranjar a casa. 3. PR informal Você se arranja quando fica bem em determinada situação. O quarto é meio apertado, mas dá pra gente se arranjar aqui numa boa. Sinônimo (de 1 a 3): arrumar (Braga; Fernandes, 2011:41, grifo dos autores).

As crianças perceberam que o sentido de *arranjo* apreendido nas aulas de Música e de Língua Portuguesa não estava presente nos dicionários consultados. Perceberam, também, que a definição apresentada nos dicionários se aproximava muito das noções que eles tinham, no início, antes de vivenciarem a prática do arranjo musical. A intercessão entre os diferentes gêneros textuais, a prática musical e as referências que já possuíam, permitiu que percebessem os diferentes sentidos que um vocábulo pode assumir e as relações possíveis entre eles, possibilitando a construção de uma competência lexical.

Os conceitos de *apresentação* e *ensaio*

Foi também através da intercessão entre as vivências práticas e as relações com os textos que os alunos tiveram a oportunidade de ampliar suas competências lexicais, esclarecendo as diferenças, na prática e conceitualmente, entre os vocábulos *ensaio* e *apresentação*. O estranhamento às constantes interrupções do maestro, observadas quando visitaram a orquestra na UFMG, em um *ensaio*, e não em uma *apresentação*, pode ser retomado e reelaborado pelas crianças, na prática musical de produzir e realizar as apresentações da "orquestra" - como pode ser percebido na definição que deram ao final desta vivência: "ensaiar é treinar muito pra ficar bom e pra apresentar pra outras pessoas".

Em relação ao vocábulo *apresentação*, a criança que representou o papel de maestrina na "orquestra" dos alunos elaborou o seguinte conceito: "apresentação para mim é quando a gente faz um trabalho que a gente aprende, depois ensaia para apresentar para os outros". Ao analisar esses conceitos, podemos perceber que os alunos compreenderam a essencial diferença entre três momentos da prática musical: aprender, ensaiar e apresentar. Vale ressaltar que o conceito de *arranjo*, analisado anteriormente, perpassou e foi vivenciado pelos alunos nestas três fases. As crianças tiveram nova oportunidade de retomar estes vocábulos e as relações entre eles quando entraram em contato com o conceito de *ensaio* no dicionário Caldas Aulete:

> **ensaio** en.sai.o sm. Ensaio é cada um dos testes que fazemos para ter certeza de que algo dará certo quando for apresentado ao público: *Hoje as bailarinas têm ensaio*. *O ensaio do coral será às 10 horas*. Ensaiar en.sai.ar vb. Ensaiar é fazer um ensaio (Caldas Aulete, 2011:180, grifo do autor).

Nesta definição, a dimensão de "teste" atribuída ao vocábulo foi somada às construções conceituais das crianças como momento de fechamento de um processo que culminou com uma *apresentação*. Isso pode ser observado na definição apresentada pelas crianças - "ensaio é uma coisa que a gente faz pra ficar bom". Constatamos que as crianças extrapolaram a definição presente nesse dicionário, referindo-se às dimensões essenciais do termo *ensaio,* apoiando-se nas práticas musicais, no aprendizado construído ao longo de um processo e no aprimoramento das performances individuais e do grupo.

Considerações finais

Este estudo possibilitou diversas análises acerca das práticas pedagógicas desenvolvidas por meio da elaboração de um Projeto de Trabalho integrado e interdisciplinar. Os dados permitiram compreender como se deu a ampliação do repertório lexical de crianças, nos anos iniciais do ensino fundamental, ao estabelecermos a interlocução entre as áreas de Língua Portuguesa e de Música. A construção de conceitos foi possível a partir das relações estabelecidas entre esses campos de conhecimentos, tanto no que diz respeito à presença dos gêneros discursivos, quanto às vivências práticas nas aulas de Música.

Ao trabalhar com os dicionários em sala de aula compreendemos que, tal como afirma Coroa (2011:63), "o acesso ao dicionário nas práticas pedagógicas representa o alargamento do conhecimento simbólico da linguagem na formação do aluno". Nas aulas analisadas, o dicionário foi um importante suporte, que integrou os diferentes materiais didáticos que contribuíram para a formação do leitor, permitindo a construção e a reconstrução dos sentidos, uma rede de significações, a evolução e a ampliação do léxico. O uso do dicionário não se configurou como um estudo de sinônimos, mas como possibilidade de ampliação e reconstrução de conceitos analisados nas práticas de leitura e nas vivências musicais. Os vocábulos foram incorporados ao vocabulário das crianças a partir de suas vivências, inferências e construções conceituais. Trabalhamos com a diversidade de suportes e gêneros textuais de modo que as crianças pudessem compreender os seus usos e as suas funções em contextos diversos. As análises mostraram que os vocábulos, mesmo não constantes e familiares nos discursos infantis, quando vivenciados na prática e analisados nos diferentes gêneros discursivos, foram, gradativamente, incorporados e compreendidos pelas crianças.

A prática pedagógica desenvolvida priorizou a elaboração e a definição de significados por parte das crianças na medida em que vivenciaram alguns conceitos nas aulas de Música associados às leituras e às discussões dos diferentes vocábulos em situações reais de uso. Assim, as práticas discursivas estabelecem, com o dicionário, "um diálogo significativo em que a experiência do leitor se articula com a informação do verbete, construindo a significação desejada" (Coroa, 2011:69). Trata-se, portanto, de uma articulação entre a vivência dos conceitos, a análise e a reflexão sobre os vocábulos presentes nos textos e nos dicionários.

Todo o trabalho exigiu do aprendiz uma interpretação, a adequação das informações e dos significados presentes nos gêneros discursivos, a interação com os conceitos enfatizados, a construção de relações semântico-discursivas e a construção de conhecimentos linguísticos na língua em uso e nas práticas musicais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

LEITE, Lúcia Helena Alvarez. 2014. Pedagogia de projetos. In: *Dicionário crítico da educação*. Belo Horizonte: Dimensão.

BRAGA, Rita de Cássia E.; FERNANDES, Márcia. 2011. *Fala Brasil!* Dicionário Ilustrado de Língua Portuguesa. Belo Horizonte: Dimensão.

BRASIL. Presidência da República. 2008. *Lei 11.769, de 18 de agosto de 2008:* altera a Lei 9394 de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino de música na educação básica. Brasília: Diário Oficial da União.

BRASIL. Ministério da Educação. 2013. Guia do Livro Didático / PNLD 2013. Brasília: MEC.

CALDAS AULETE, Francisco Júlio de. 2011. *Dicionário escolar de Língua Portuguesa ilustrado com a Turma do Sítio do Pica-Pau Amarelo*. São Paulo: Globo.

CARVALHO, Orlene L.S.; BAGNO, Marcos (Orgs.). 2011. *Dicionários escolares:* políticas, formas e usos. São Paulo: Parábola Editorial.

CARVALHO, O. L. S. 2014. Léxico. In: *Glossário CEALE:* termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Isabel Cristina A.S.Frade et al. (orgs). Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação.p. 189-190. Disponível em: www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale. Acesso em 02.07.2015

COROA, Maria Luíza. 2011. Para que serve um dicionário? In: CARVALHO. Orlene. Lúcia; BAGNO, Marcos. *Dicionários Escolares:* políticas, formas e usos. São Paulo: Parábola Editorial, p. 61-72.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. 2008. *Dicionário Aurélio Ilustrado.* Curitiba: Positivo.

GENOUVIER, Emile; PEYTARD, Jean. 1974. *Linguística e Ensino de Português.* Coimbra: Almedina.

GOMES, P. V. N. 2007. *O processo de aquisição lexical na infância e a metalexicografia do dicionário escolar*. (Tese de Doutorado). Brasília:Universidade de Brasília, Instituto de Letras.

GREEN, Judith. L.; DIXON, Carol. N.; ZAHARLICK, Amy. 2005. A etnografia como

uma lógica de investigação. Trad. de Adail Sebastião Rodrigues Júnior e Maria Lúcia Castanheira. *Educação em Revista*. n. 42, p.13-79. Belo Horizonte: Faculdade de Educação/UFMG.

HERNÁNDEZ, Fernando; VENTURA, Montserrat. 1998a. *A organização do currículo por projetos de trabalho*. Porto Alegre: Artmed.

HERNÁNDEZ, Fernando. 1998b. *Transgressão e mudança na educação:* os projetos de trabalho. Porto Alegre: Artmed.

HERNÁNDEZ, Fernando. 2000. *Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho*. Porto Alegre: Artmed.

HERNÁNDEZ, Fernando. 2001. Os Projetos de Trabalho: um mapa para navegantes em mares de incertezas. Porto Alegre: *Revista de Educação*, v. 3, n. 4, 2-7.

ILARI, Rodolfo. 2002. *Introdução ao estudo do léxico:* brincando com as palavras. São Paulo: Contexto.

JOLIBERT, Josette; JACOB, Jeannette. 2006. *Além dos muros da escola:* a escrita como ponte entre alunos e comunidade. Porto Alegre: Artmed.

KLEBER, M. O. 2006. *A prática de educação musical em ONGs:* dois estudos de caso no contexto urbano brasileiro. 2006. Tese (Doutorado em Música). Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Artes.

MENEZES JÚNIOR, Carlos Roberto Ferreira. 2014. *Considerações sobre o conceito de arranjo na música popular a partir do estudo sobre o "conceito de obra" proposto por Lydia Goehr (1992).* São Paulo: XXIV Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música.

RANGEL. Egon de Oliveira. 2011. *Dicionários escolares e políticas públicas em educação:* a relevância da "proposta lexicográfica*".* São Paulo: Parábola, p. 37-60.

RANGEL, E. O. 2014. Dicionários – seu uso em alfabetização. In: *Glossário CEALE:* termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Isabel Cristina A.S.Frade et al. (orgs). Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação.p.88-89. Disponível em: www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale. Acesso em 02.07.2015

SMALL, Christopher. *Musicking: a ritual in social space.* Cielo, Texas, Apr. 1995. Disponível em: <http://www.musekids.org/musicking.html>. Acesso em: 24 jan. 2009.

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

SOUZA, Maria da Graça de. 2010. *A importância do léxico no letramento.* In: X Congresso de Educação do Norte Pioneiro (Anais). Jacarezinho: Universidade Estadual do Norte do Paraná/Centro de Ciências Humanas e da Educação e Centro de Letras Comunicação e Artes.

De volta ao futuro da língua portuguesa.
Atas do V SIMELP - Simp· sio Mundial de Estudos de L²ngua Portuguesa
Simpósio 37 - Estudos do léxico e de dicionários e ensino de português, 3853-3874
ISBN 978-88-8305-127-2
DOI 10.1285/i9788883051272p3853
http://siba-ese.unisalento.it, © 2017 Università del Salento

O REGISTRO DA PRONÚNCIA NOS DICIONÁRIOS *AURÉLIO* E *HOUAISS*

Maritana Luiza ONZI[6]

RESUMO
Com este trabalho pretendemos cooperar com o estudo da Lexicografia no Brasil e abordar um assunto ainda pouco estudado na literatura metalexicográfica: a informação sobre a pronúncia nos dicionários. Ainda que a principal função dos dicionários seja a de relacionar uma série de palavras de um idioma e oferecer seu significado é sabido que os consulentes esperam muito mais desse tipo de obra. Além do significado os usuários desejam encontrar nos dicionários a maior quantidade possível de esclarecimentos gramaticais. Dado que a pronúncia está entre as indicações que fazem parte dos dicionários, nosso trabalho tem como objetivo analisar a informação fônica em dois dicionários do português: 1) Dicionário Aurélio da língua portuguesa; 2) Dicionário Houaiss da língua portuguesa. Como metodologia de análise observamos: 1) de que maneira a informação fônica é descrita no *outside matter*; 2) qual sistema de notação é utilizado para anotar a pronúncia; 3) se os dicionários apresentam as variantes existentes no português brasileiro. Nos dois dicionários analisados, verificamos se os mesmos conseguem fornecer ao consulente de forma clara e satisfatória as informações que ele busca quanto à pronúncia, pois nem sempre a maneira como as indicações da pronúncia aparecem dentro da microestrutura ajudam o consulente a localizar rapidamente a informação desejada e, em muitos casos, não permite nem mesmo que o consulente entenda que tipo de informação está sendo oferecida.

PALAVRAS-CHAVE: dicionários; língua portuguesa; pronúncia.

INTRODUÇÃO

A função dos dicionários é muito mais do que ser um repositório de palavras, eles assumem papéis que podem ser pedagógicos e normativos. Normativos porque eles são vistos por grande parte das pessoas como a representação da verdade de uma língua. E pedagógicos porque os dicionários constituem um recurso de pesquisa e ensino ao incorporar aspectos semânticos, sintáticos, morfológicos e fonéticos das línguas reunidos em um só lugar.

6 Orientadora: Profa Dra Ieda Maria Alves. USP/Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas – Pós-Graduação em Filologia e Língua Portuguesa. Endereço eletrônico: tanaluiza@hotmail.com

O dicionário é uma ferramenta indispensável na aprendizagem das línguas e o aluno deve saber manejá-lo para tirar dele todo o proveito possível, visto que é a ferramenta que conduz o aluno à autonomia, pois no dicionário estão presentes informações gramaticais que auxiliam o consulente no processo da junção das peças do discurso, isto é, de produzir, de compreender e de traduzir em qualquer idioma.

Algumas pesquisas[7] comprovam que os alunos buscam essa autonomia, porque os resultados dessas sondagens apontam que o dicionário é utilizado pelos consulentes por várias razões, entre elas: procurar o significado de uma palavra, checar a ortografia, verificar a pronúncia e conferir as relações sintagmáticas.

As pesquisas que consultamos registraram que a pronúncia está entre os três itens que os consulentes mais procuram, porém nessas mesmas pesquisas os alunos expressaram a dificuldade em entender os símbolos utilizados nas transcrições (HÖFLING, 2006).

Tanto na linguística quanto na lexicografia as transcrições fonéticas são fundamentais, embora seja uma tarefa demorada, repetitiva e custosa, contribuindo para que erros humanos possam ocorrer natural e frequentemente. Reiteramos essa problemática com a afirmação de Quilis et al. (1999), os quais acreditam que a transcrição da pronúncia, não somente nos dicionários, mas nas obras linguísticas em geral, tem sido um dos obstáculos mais duros que teve e tem que vencer a ciência da linguagem.

Ratificamos a ideia acima com a afirmação de Hulbert (1955 *apud* LANDAU, 1991), que acredita que os dicionários são menos satisfatórios quanto à pronúncia do que quanto à ortografia, significado e etimologia. O registro da língua falada é difícil de adquirir, difícil de transcrever de forma precisa e inequívoca, difícil de representar compreensivelmente em um dicionário.

Com o acima exposto justificamos a pertinência do nosso trabalho e além do mais a informação fônica nos dicionários é um assunto pouco estudado no âmbito dos estudos lexicográficos. Para contribuir com essa área selecionamos nesse estudo duas obras lexicográficas da língua portuguesa: 1) Dicionário Aurélio da língua portuguesa; 2) Dicionário Houaiss da língua portuguesa. Temos como objetivo analisar a indicação da pronúncia desses dois dicionários e ver se respondem a contento as dúvidas que os usuários possam ter quanto à pronúncia. Como metodologia de análise observamos qual

7 Cf., entre outros, ARAÚJO, Edna; HÖFLING, Camila; WELKER, Herbert.

notação os dicionários usam para indicar a pronúncia no componente microestrutural. Em outro componente, denominado *outside matter*, está o guia de pronúncia, faremos uma reprodução parcial dos guias, analisaremos como os dicionários os apresentam, se explicam de forma clara e precisa os símbolos utilizados e se os exemplifica.

Para uma melhor organização, o presente estudo está dividido em quatro sessões: 1) falando sobre as funções dos dicionários; 2) falando sobre a informação fônica nos dicionários; 3) análise dos dicionários: a) Dicionário Aurélio da língua portuguesa; b) Dicionário Houaiss da língua portuguesa*;* 4) considerações finais.

FALANDO SOBRE AS FUNÇÕES DOS DICIONÁRIOS

O dicionário como vimos anteriormente é para muitos consulentes, o instrumento ao qual se recorre não somente para conhecer o significado das palavras, mas também para resolver incertezas gramaticais. Por esse motivo, fornecer indicações gramaticais é uma obrigação para qualquer dicionário, e a maior razão se deve ao fato do dicionário ser institucionalmente destinado ao público de não especialistas, aos quais resulta útil qualquer tipo de indicação ortográfica, fonética e sintática. Os dicionários podem ser, portanto, um ótimo instrumento pedagógico, pois eles constituem um recurso de pesquisa e ensino por incorporarem os mais variados aspectos de um idioma.

Entre os autores que se voltam ao caráter pedagógico dos dicionários em seus estudos está Béjoint (1981). Esse autor acredita que os aprendizes de uma língua necessitam, em primeiro lugar, de esclarecimentos que os capacitem a uma comunicação mais efetiva na língua que estão aprendendo e eles têm no dicionário uma importante ferramenta a seu dispor, nem sempre perfeita, mas muito útil, que pode levá-los a compreender melhor a abrangência de sentido de uso de uma nova palavra, e propiciar uma produção mais correta e exata na habilidade escrita e oral.

Referentemente à escolha do dicionário no auxílio ao processo de comunicação, Béjoint (1981) ressalta em seu trabalho que, para as atividades de compreensão, o melhor dicionário é aquele que contém o maior número de entradas, e as elucidações necessárias nesse dicionário são o significado denotativo e conotativo, variações de linguagem e indicações sobre as irregularidades dos verbos. Para as atividades de produção, o autor (idem) menciona que para a escrita o aluno necessita de informações ortográficas a fim de saber como se escreve uma determinada palavra e como a

dividimos, já em atividades orais as informações fonéticas são fudamentais para se conhecer a pronúncia das palavras.

Desenvolver habilidades de comunicação é um dos principais anseios dos consulentes, os quais necessitam de uma orientação sobre a forma mais apropriada para se expressar em sua língua materna ou em língua estrangeira e o dicionário é um instrumento adequado para satisfazer tal anseio. De acordo com Alves; Antunes (2001) todo dicionário – seja monolíngue ou bilíngue, enciclopédico ou de língua, seletivo ou geral – tem um caráter pedagógico e apresenta, assim, um cunho normativo, já que se atribui ao lexicógrafo o poder de registro a respeito do significado, do uso e do funcionamento de uma unidade lexical.

Se os lexicógrafos se derem conta de que cada verbete pode conter explanações que reflitam, até certo ponto, a competência dos falantes para estabelecer relações entre as unidades do léxico, serão capazes de construir eficientes ferramentas de auxílio no uso da língua. Vistos assim, os dicionários levarão seus consulentes não apenas a compreensão do item consultado, mas ao seu uso efetivo em situações de comunicação.

Em suma, para os aprendizes ou falantes de um idioma, aprender e saber como usar uma palavra tem uma importância didática, psicológica e social. Saber como usar um lexema corretamente envolve aprender para entender e usar sua fonologia, sua gramática, sua morfologia e seu potencial sintático.

O dicionário é uma obra que tem grande potencial para ser elevado à categoria de material didático utilizado durante o estudo de um idioma, em atividades como: desenvolvimento de vocabulário, estudo da gramática, verificação da pronúncia, saber usar a língua na produção e interpretar na recepção, além do conhecimento da cultura. Com todos os recursos e explicitações presentes nos dicionários sendo utilizadas, podemos afirmar que ele se apresenta como uma ferramenta pedagógica, uma obra primordial que auxilia na aprendizagem de uma língua.

FALANDO SOBRE A INFORMAÇÃO FÔNICA NOS DICIONÁRIOS

A equivalência, ou não, entre a grafia e a pronúncia é um argumento bastante questionado entre os autores para o registro da pronúncia nos dicionários. Welker (2004) acredita que, quando um sistema ortográfico se distancia notavelmente do

princípio fonêmico, como na língua francesa e na inglesa, as indicações sobre a pronúncia são imprescindíveis se o elemento léxico não está na competência do falante, seja ele nativo ou não da língua. Svensén (2009) assume que, para as línguas em que existe uma grande diferença entre a ortografia e a pronúncia, o Alfabeto Fonético Internacional (doravante AFI) é o único sistema possível.

Já para línguas como o português, o italiano e o espanhol, Welker (2004) assume que há regras as quais permitem pronunciar adequadamente a grande maioria dos lexemas, pois existe uma maior coincidência entre a grafia e a pronúncia. O autor argumenta que os dicionaristas podem indicar a pronúncia dessas línguas pela ortoépia, usando acentos e letras do próprio alfabeto para indicar a pronúncia somente das entradas que possam gerar dúvidas.

Landau (1991) vê algumas desvantagens em representar a pronúncia pelas letras do alfabeto, porque com frequência elas representam mais de um som, por exemplo, a letra **g** do português pode ser pronunciado com dois fonemas /g/, /ʒ/. E algumas vezes duas letras diferentes representam o mesmo som, por exemplo, as letras **j** e **g** são pronunciadas com /ʒ/.

Devido à ambiguidade ortográfica e fônica das consoantes, Wells (1985) é partidário da utilização do AFI para transcrever a pronúncia nos dicionários, afirmando que o uso dos símbolos fonéticos ajuda resolver tais ambiguidades.

Qualquer que seja o código utilizado para registrar a pronúncia, os dicionários devem atentar para a qualidade do guia de pronúncia, presente no *outside matter*, este tem grande relevância no auxílio aos usuários em responder as suas perguntas sobre os símbolos usados na microestrutura, caso o consulente se depare com algum dado no interior de um verbete que não é entendido, tal elemento poderá ser facilmente recuperada no *outside matter*.

Outro questionamento que é levantado pelos autores é se, nos dicionários, a informação fônica deve aparecer de forma sistemática em todas as entradas ou somente naqueles vocábulos com peculiaridades de pronúncia. Referentemente a isso os estudiosos de lexicografia no Brasil acreditam que a presença da pronúncia é bastante importante, principalmente para os homônimos, os arcaísmos, os regionalismos e os estrangeirismos. (Bevilacqua et al., 2011).

Ainda sobre questão acima, Svensén (1993) defende que a necessidade do registro da pronúncia em todas as entradas varia entre as línguas, por exemplo, no português as não correspondências entre a ortografia e pronúncia são poucas e

sistemáticas, por esse motivo não há necessidade da informação da pronúncia em todas as entradas. No entanto, o autor chama a atenção para a posição do acento na língua portuguesa, que não é previsível em muitas palavras, por isso deve ser mostrado sempre que seja passível de dúvida.

A necessidade de se indicar a pronúncia também varia entre os diferentes tipos de dicionários. Para Svensén (2009), as explanações sobre a pronúncia são indispensáveis nos dicionários que são inteiramente ou parcialmente elaborados para a produção oral, os chamados "dicionários de pronúncia". Nos dicionários monolíngues a informação fônica é relevante apenas nas entradas que podem causar dificuldades, além de todas as palavras estrangeiras e segundo o autor, nos dicionários bilíngues, a pronúncia deve ser mostrada em todas as entradas.

Da mesma maneira pensam Zanatta; Bugueño Miranda (2008), os quais acreditam que nos dicionários monolíngues não é tão relevante a indicação de pronúncia, pelo menos para a língua portuguesa, já que essa língua tem uma relativa compatibilidade entre a grafia e a pronúncia. Os autores acreditam que a única circunstância em que a transcrição fonética poderia ser funcional em um dicionário geral de língua portuguesa é quando se trata da pronúncia de estrangeirismos, tais como *apfelstrudel, know-how*, *stand-by, skinhead, workaholic, paella, déjà-vu*, entre outros, pois estes mantêm inalterada a forma ortográfica da língua-fonte. Os autores destacam, ainda, que nesses casos a indicação da pronúncia é fundamental, dado que nem sempre há o mesmo respaldo fônico entre as letras da língua de origem dos estrangeirismos e a língua que os incorpora.

Contrariamente aos autores mencionados acima, Quilis et al (1999), consideram que a pronúncia nos dicionários monolíngues é importante para saber qual é a pronúncia mais adequada das palavra. Essa informação é importante para aqueles que fazem da língua falada sua profissão, como os artistas, locutores, oradores e para todos os estrangeiros que queiram adquirir uma pronúncia correta da língua em estudo.

Em todos os idiomas ocorrem variações de pronúncia e uma das questões fundamentais de todos os dicionários é o modelo de pronúncia que deve estar representado em suas páginas.

Na língua portuguesa as variações são bastante comuns. Sendo assim, o lexicógrafo tem que determinar qual variante deve ser usada na transcrição. Welker (2004) acredita que deve ser escolhida a representativa da fala das pessoas letradas, por se tratar de uma pronúncia-padrão. Entretanto, no caso do Brasil, não existe uma

pronúncia estabelecida como *standard,* o que torna os dados fornecidos pelos dicionários não completamente representativas da realidade.

De acordo com Zanatta; Bugueño Miranda (2008), o dicionário deve tomar como base a língua realmente empregada por uma comunidade linguística, isto é, a norma real. A dificuldade que se apresenta, sobretudo para o português brasileiro, se assenta sobre o fato de não existirem estudos que permitam estabelecer uma determinada norma real a ser convertida em norma ideal pelo dicionário, a fim de satisfazer o anseio normativo dos falantes apresentando-lhes o que de fato constitui a língua portuguesa empregada no Brasil. Para a instauração de uma teoria da norma ideal a ser representada na obra lexicográfica, é de fundamental importância estabelecer onde buscar uma norma que possa ser empregada como norma ideal.

A distinção entre norma real e norma ideal é estabelecida por Coseriu (2004). A norma real é a que a comunidade realiza de fato, considerando variáveis diatópicas, diastráticas, diafásicas e diacrônicas. A norma ideal é a que os falantes consideram como um modelo.

Biderman (2001) considera que a norma ideal seja definida com base em uma variável diatópica, considerando o eixo Rio-São Paulo.

Contrariamente a Biderman, Quilis (1982 apud Mestre, 1999) indica que o modelo de pronúncia não deve ser caracterizado diatopicamente, deve ser determinado diastraticamente, pertencendo a um estrato culto, preferencialmente de nível médio.

Acreditamos que se as variações forem frequentes em âmbito nacional – e não apenas regionalismos – deverão ser registradas. Percebemos também que a decisão de incluir as variantes depende da extensão e do tipo de dicionário. Em uma breve consulta em dicionários monolíngues e bilíngues do inglês podemos observar que eles geralmente indicam as pronúncias britânica e americana. Nas obras do português vimos que nos dicionários monolíngues são mostradas as variações de pronúncia e nos bilíngues não.

Expostos os questionamentos que permeiam o assunto por nós levantado e o arcabouço teórico sobre o tema, passemos para as análises dos dicionários.

ANÁLISE DOS DICIONÁRIOS

Nos dicionários estudados, reproduzimos e analisamos os guias de pronúncia presentes no *outside matter*. Observamos na microestrutura qual sistema de notação é utilizado para anotar a pronúncia dos estrangeirismos, das palavras homógrafas e das letras e sons que são ambíguos. E por último verificamos se os dicionários contemplam a diversidade fonética da língua portuguesa.

Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa

O dicionário Aurélio utiliza letras e acentos da língua portuguesa para registrar a pronúncia na microestrutura, a apresentação é feita entre parênteses em seguida da palavra-entrada. Essa obra não registra a pronúncia de todas as entradas, aponta a ortoépia de algumas palavras para esclarecer a pronúncia quando o caso é passível de dúvida nos seguintes casos: das vogais **e** e **o** quando têm a pronúncia fechada e não recebem acento gráfico; da ortoépia dos ditongos orais abertos; com a exclusão do trema na grafia a pronúncia da letra **u;** e a pronúncia normativa da letra **s** seguida do **b** mudo[8]. Em (1) apresentamos alguns exemplos:

(1) cunhete (ê)
vinculador (ô)
bodas (ô)
boia (ói)
subsequente (qüen)
subsistência (sis)

A pronúncia dos estrangeirismos é registrada com a utilização do AFI. A representação é fonética e está entre colchetes; logo após a transcrição, entre parênteses, é indicada a língua de origem do estrangeirismo como vemos em (2):

8 Muitos falantes do português brasileiro pronunciam com [z] a sequência “bs”, muito provavelmente pela assimilação do vozeamento da letra b, o dicionário, no entanto não mostra essa possiblidade de pronúncia que é bastante profícua.

(2) scherzo [ˈskɛr̄tso] (It.)
storyboard [ˈstɔɹijbɔɹd] (Ingl.)
teenager [ˈtijneidʒɚ] (Ingl.)
croissant [kʁwaˈsā] (Fr.)
sashimi [saʃimi] (Jap.)

As palavras homógrafas, nas quais a diferença de significação se dá pelo acento prosódico, estão separadas em duas entradas e são contempladas em (3):

(3) colher (é)
colher (ê)

Os homógrafos de c**o**rte estão separados em duas entradas, no entanto o dicionário não mostra a pronúncia aberta (ó), somente fechada (ô), o mesmo ocorre para l**o**bo. Em s**e**de e soqu**e**te, o Aurélio só aponta a ortoépia do (ê).

Os homógrafos de f**o**rma estão divididos em duas entradas, esse caso o dicionário trata diferentemente dos outros, ele acentua a pronúncia fechada com o acento circunflexo diretamente no lema e faz a seguinte observação: "de *forma*, com mudança de timbre" (Ferreira, 2010:970) e não há nenhuma informação sobre a pronúncia aberta.

A letra **x** é a letra mais ambígua da língua portuguesa, dado que possui quatro sons diferentes, todavia o dicionário Aurélio inclui, ao lado do lema, somente dois sons da **x,** como verificamos em (4):

(4) hexágono (cs)
toxina (cs)
taxinomia (tàcs)
executar (z)
existência (z)

O dicionário não mostra os casos em que a letra **x** é pronunciada com [s] (***ex****ceto, e****x****clamar)* e [ʃ] (taxa, peixe).

A obra em análise não fornece explanações em relação às variações de pronúncia da nossa língua, excetuando a ortoépia das palavras que podem ser faladas com ou sem trema. Em (5) mostramos dois exemplos:

(5) liquescer (ques ou qües)
liquidificador (qui ou qüi)

As considerações acerca de como o dicionário Aurélio trata da pronúncia na microestrutura serão mostradas posteriormente e concomitantemente com as ponderações que tecemos sobre o dicionário Houaiss, pois ambos os dicionários registram a pronúncia da mesma maneira.

Passamos agora para reprodução e análise do guia de pronúncia do Aurélio, o guia está presente no outside matter e é composto de três páginas.

O dicionário começa mostrando os símbolos fonéticos de acordo com o AFI, em seguida oferece informações de fonética articulatória e por último, quando o som tem correspondência em português, são dados exemplos[9]:

Vogais

ʌ posterior semiaberta, como no ingl. f***u**nk, r**u**sh;* próxima da vogal neutra [ə], mas geralmente acentuada, e pronunciada com a língua mais recuada e a boca mais aberta.

e semifechada anterior; como no port. *v**e**r, v**e**rde*.

ɔ semiaberta posterior; corresponde aproximadamente ao /o/ aberto, como em *s**o**rte*.

y fechada anterior; sem correspondente em port.; a boca na forma do /u/, com a língua na posição do /i/. É a pronúncia do *u* fr., como em *fond**ue**, déjà v**u***; e do *ü* do alemão, como em *K**ü**mmel, **ü**ber*.

Consoantes

g velar sonora; como no port., ***g**ato, açou**gu**e*.

ʒ fricativa palatoalveolar sonora; como no port. ***j**ogo.*

9 A sequência e exemplos é um resumo das transcrições feitas a partir do dicionário, sofrendo apenas algumas alterações.

ɹ contínua (sem fricção); a língua não chega a tocar o céu da boca, i. e., não produz oclusão; é o som representado tipicamente pelo r do ingl.: ***r**ock-and-**r**oll, softwa**r**e.*

ç fricativa palatal; sem correspondente em port.; a fricção é semelhante à pronúncia do [ʃ], mas o dorso da língua é recuado, i.e., levado à parte posterior do palato, como no al. *Rei**ch**.*

Semivogais

w bilabial; pronuncia-se como o /u/ semivogal de ditongo, no port. *q**u**adro, chapé**u**.*

j palatal; pronuncia-se como o /i/ semivogal de ditongo, no port. *bo**i**, herói, colég**i**o.*

Sinais especiais

a̟ representa a vogal aberta posterior na pronúncia do ingl.; é semelhante ao [a], mas realizada com a língua em posição mais recuada e a boca um pouco mais fechada e arredondada; ingl. *sh**o**p, t**o**p*.

ˈ sinal que precede a sílaba tônica

ː indica duração completa (ou longa).

Em seguida, o dicionário apresenta um quadro listando os símbolos fonéticos usados na transcrição de palavras e expressões estrangeiras, oferece a classificação fonética de acordo com o IPA e por último traz um exemplo:

Quadro 1. Lista dos símbolos fonéticos (adaptado do dicionário Aurélio)

Símbolo AFI	Classificação AFI	Exemplo
	Consoantes	
ɵ	Consoante fricativa dental desvozeada	bluetooth [ˈbluwtuwɵ] (ingl.)
Ts	Consoante africada alveolar desvozeada	pizzicato [ˌpit.tsiˈkato] (it.)
ʂ	Consoante fricativa retroflexa desvozeada	feng chui [fəŋʂwèj] (chin.)
	Vogais	
ʌ	Vogal posterior meio-aberta arredondada	cup [kʌp] (ingl.)
ɯ	Vogal posterior fechada não arredondada	surimi (sɯɾiˈmi)
ɜ˞	Vogal central meio-aberta não arredondada roticizada	t-shirt [tij ʃɜ˞t] (ingl.)
	Diacríticos	

¯	Tom alto (tom 1 do chinês mandarim)	shantung [ʃ ān ˈd̥ūn] (chin.)
˘	Breve	ad interim [adˈintĕrem] (lat.)
˛	Vogal anteriorizada	ad infinitum [ad e̞nˈfine̞to(m)] (lat.)

Acreditamos que o guia de pronúncia do Aurélio, presente no *outside matter*, é de boa qualidade para os estrangeirismos. O mesmo contém informações sobre fonética articulatória, isso é importante para saber como se pronunciam os fonemas que não existem na língua portuguesa. Havendo um correspondente em português o dicionário dá um exemplo deste idioma auxiliando, dessa maneira, o usuário a identificar a letra correspondente daquele fonema. Nos casos em que não há correspondência a obra ensina como se produz determinado fonema mostrando quais pontos de articulação devem ser utilizados para a sua produção.

Consideramos que o quadro apresentado é desnecessário, pois a maioria das explanações se repete em relação à primeira parte do guia de pronúncia. Ao invés de trazer o quadro seria interessante que o dicionário utilizasse esse espaço tecendo algumas considerações sobre a ortoépia da língua portuguesa, porém não o faz.

Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa

O dicionário Houaiss anota a ortoépia de algumas palavras para esclarecer a pronúncia nos casos que podem gerar dúvidas aos consulentes. A pronúncia na microestrutura é registrada nos seguintes casos: informa sobre o fechamento das vogais **e** e **o** quando não recebem acento gráfico; indica a pronúncia dos ditongos orais abertos; esclarece a pronúncia da letra **u** com a exclusão do trema na grafia; orienta sobre a ortoépia dos hiatos; instrui como se pronuncia, segundo a gramática normativa, a letra **s** seguida do **b** mudo; e indica o som das vogais tônicas de timbre aberto que não recebem acento gráfico, quando se trata de vocábulos terminológicos ou não muito correntes. A informação fônica é mostrada logo após a palavra-entrada e está entre barras invertidas, como vemos em (6):

(6) armazenador \ô\
nervo \ê\
ipomeia \éi\
caixana \a-i\

linguista \gü\
subsídio \sí\
cateter \tér\

A indicação da pronúncia dos estrangeirismos segue o que é recomendado pelos estudiosos, é apontada no Houaiss com a utilização do AFI e os símbolos estão entre barras invertidas. Em seguida da transcrição o dicionário mostra, de maneira abreviada e entre colchetes, a língua a que pertence o estrangeirismo. Seguem exemplos em (7):

(7) forfait \fɔʀˈfɛ\ [fr.]
paella \paˈeʎa\ [esp.]
recall \ ɹɪˈkɔl\ [ing.]
scherzo \ˈskertso\ [it.]
weltanschauung \ˈvɛltanʃɑwun\ [al.]

A maneira de tratar as palavras homógrafas segue o mesmo modelo do dicionário analisado anteriormente. Elas estão separadas em duas entradas e seguidamente ao lema, entre barras invertidas, é mostrado se a vogal é aberta ou fechada. Em (8) apresentamos alguns exemplos:

(8) forma \ó\
forma \ô\
corte \ó\
corte \ô\
lobo \ó\
lobo \ô\

O dicionário Houaiss não segue um padrão na apresentação dos homógrafos, em algumas palavras são mostradas a pronúncia aberta e a fechada, em outras somente a fechada, como por exemplo, **colh*e*r, s*e*de e soqu*e*te,** o Houaiss só aponta a ortoépia do (ê).

Nas palavras que contêm a letra **x,** o dicionário inclui, ao lado da palavra-entrada, as letras ***cs,* z** para mostrar as diferentes pronúncias, contempladas em (9):

(9) hexacampeão (z, cs ou gz)
taxiar (cs)
êxito (z)
exercer (z)

O dicionário Houaiss, assim como o dicionário Aurélio também não mostra os casos em que a letra **x** é pronunciada com [s] (*tê***x***til, ex**clamar**)* e [ʃ] (**x**ícara, gra**x**a).

Landau (1991) acredita que as variações de pronúncia devem aparecer na microestrutura do dicionário, logo após a palavra-entrada, e é dessa maneira que o Houaiss faz. A obra em análise contempla três casos de variação: informa sobre a possibilidade de se pronunciar o **e** aberto ou fechado; apresenta as palavras que podem ser pronunciadas com ou sem trema; e indica as variações de pronúncia do prefixo **hex-.** O exemplos são dados em (10):

(10) topete \é ou ê\
líquido \qu ou qü\
hexagonal \z, cs ou gz\

As informações fônicas exibidas na microestrutura dos dois dicionários analisados por nós nesse estudo estão em conformidade com o que é defendido por Welker (2004), o qual acredita que para a língua portuguesa não é obrigatório que a pronúncia esteja presente em todas as entradas, mas somente nas palavras que possam gerar dúvidas e a indicação da pronúncia pode ser feita com a utilização de acentos e letras da nossa língua.

Nas obras em análise o registro da pronúncia dos estrangeirismos é feito de acordo com o AFI e sendo assim segue o que é indicado pelos lexicógrafos. A indicação da pronúncia para os estrangeirismo é uma informação fundamental e deve ser feita utilizando o AFI, dado que nem sempre há o mesmo respaldo fônico entre as letras da língua de origem dos estrangeirismos e a língua que os incorpora.

Não dispomos na língua portuguesa falada no Brasil de uma pronúncia descritiva, em função disso os dicionários gerais, inclusive os que estamos analisando fornecem poucos esclarecimentos com relação à pronúncia de palavras que variam, se fossem contemplar todas as variações os dicionários teriam que considerar e representar a diversidade fonética do português brasileiro.

Na sequência reproduzimos e analisamos o guia de pronúncia do Houaiss, o qual é composto por uma página[10].

Para começar o dicionário define ortoépia e transcrição fonética. A primeira é a indicação normativa da pronúncia de um vocábulo, enquanto a segunda é uma indicação apenas informativa. Explica que a ortoépia é fornecida em verbetes da língua portuguesa, e a transcrição fonética em palavras e locuções de outras línguas.

O dicionário explica no outside matter as informações de pronúncia presentes na microestrutura. Para melhor visualização dividimos a explanação, contida no Houaiss, em sete tópicos:

a) o timbre das vogais tônicas fechadas **e** e **o,** quando não são acentuadas graficamente, por exemplo, gaveta \ê\;

b) os hiatos, por exemplo, distribuidor \u-i...ô\ ;

c) o som da letra **x,** por exemplo, hexágono \z, cs ou gz**;**

d) o timbre dos ditongos orais abertos, por exemplo, ideia \éi\;

e) com a queda do trema a pronúncia da letra **u**, por exemplo, linguiça \gü**.**

f) o som das vogais tônicas de timbre aberto que não recebem acento gráfico, especialmente quando se trata de vocábulos terminológicos ou não muito correntes, por exemplo, cateter \tér\.

g) no caso das entradas que são vocábulos ou locuções estrangeiras o registro da pronúncia se dá pela transcrição fonética, utilizando o AFI para esse fim, por exemplo, *déjà-vu* \deˈʒa vy\.

Em seguida, o dicionário explica os diacríticos utilizados na transcrição fonética:

a) [ˈ] acento de intensidade - indica, nos vocábulos de duas ou mais sílabas, que a sílaba seguinte a esse diacrítico é a tônica.

10 Destacamos que a sequência e exemplos é um resumo do guia oferecido pelo dicionário, sofrendo apenas algumas modificações.

b) [−] acento melódico - indica se a curva melódica se mantém no mesmo nível ao longo do vocábulo, por exemplo, a palavra japonesa kana \ka‾na. Ou se ao contrário, decai a partir de certo ponto, por exemplo, aikido \aj‾kido:\.

c) Tom lexical – nas línguas tonais, o tom lexical é representado por um acento gráfico agudo [´] (tom alto) ou grave [`] (tom baixo), ou por um algarismo alceado junto à sílaba em que ocorre.

d) [:] duração – após uma vogal indica se ela é longa, isto é, se tem duração maior que a duração padrão das vogais na língua.

Ao final das explicações, o dicionário argumenta que no caso das variações de pronúncia entre o inglês norte-americano e o britânico, foi optado por representar a primeira delas, por ser mais corrente no mundo de hoje.

Depois de elucidar como o dicionário Houaiss trata da informação fônica na obra é oferecido um quadro das vogais e outro das consoantes. Os quadros contêm os símbolos fonéticos, o ponto e modo de articulação e exemplos:

Quadro 2. Vogais (adaptado do Dicionário Houaiss)

ɛ	Vogal semiaberta, anterior, não arredondada	Port. p*é*, Fr. adr*e*sse
ʌ	Vogal semiaberta, anterior, não arredondada	Ing. B*u*s
ɪ	Vogal de grau de abertura entre fechado ([i]) e semifechado ([e]), posição da língua entre anterior e central, não arredondada	Ing. B*i*g
U	Vogal fechada, posterior, arredondada	Port. L*u*a Fr. bo*u*levard
ɯ	Vogal fechada, posterior, não arredondada	Jap. Shiats*u*

Quadro 3. Consoantes (adaptado do dicionário Houaiss)

K	Consoante oclusiva velar surda	Port. *C*ama
ɵ	Consoante fricativa dental surda	Ing. *Th*iller
ɸ	Consoante fricativa bilabial surda	Jap. To*fu* Gr. *Ph*ysis
ɬ	Consoante aproximante lateral alveolar velarizada	Rus. Ku*l*ak
ʎ	Consonte aproximante lateral palatal	Port. Ca*lh*a It. passaca*gl*ia Esp. Pae*ll*a
ʀ	Consoante vibrante ou fricativa uvular	Fr. *R*affiné

Consideramos o guia de pronúncia do Houaiss, disponível no outside matter, o melhor entre os dois dicionários analisados. É um guia conciso, mas que oferece esclarecimentos pertinentes e não repetitivos. Expressa a ortoépia da língua portuguesa,

o que auxilia o usuário nativo e o aprendiz da nossa língua. Apresenta um quadro com os símbolos do AFI utilizados para transcrever os estrangeirismos, nele constam informações de fonética articulatória e exemplos no português e na língua estrangeira, o que contribui para a decodificação dos fonemas.

Nas nossas análises buscamos conferir se os dicionários auxiliam o aprendiz nas atividades orais, nas quais as informações fonéticas são necessárias para se conhecer a pronúncia das palavras e também se auxiliam o falante nativo nas dúvidas que ele possa ter na pronúncia dos estrangeirismos e das palavras que variam no próprio idioma.

A opção de registrar a pronúncia pelas letras do alfabeto, como as obras em análise fazem, pode funcionar bem entre os falantes nativos que estão familiarizados com os sons de sua língua, mas não funciona entre aprendizes estrangeiros, que podem não saber como se pronuncia uma letra e podem utilizar os equivalentes da sua língua (Landau, 1991).

A nosso ver, o aprendiz da língua portuguesa terá algumas dúvidas ao se defrontar com a maneira de indicar a pronúncia escolhida pelos dicionários Aurélio e Houaiss, pois ainda que exista uma grande coincidência entre a grafia e a pronúncia, no português diversos sons e letras são ambíguos. Por exemplo, a letra **x** do português pode ser pronunciada com quatro fonemas /z/, /s/, /ʃ/ ou /ks/. Se um dicionário de língua portuguesa deixar de indicar a pronúncia do **x** não ficará claro para um consulente estrangeiro como essa letra deve se pronunciada. Por esse motivo não compreendemos a ausência de dois dos quatro possíveis sons da letra **x.**

Acreditamos que para todas as letras e sons que são ambíguos deveria ser registrada a pronúncia na microestrutura. Os diferentes sons das letras **c,** que pode ser pronunciada [k] e [s]; do **g,** que dependo do ambiente em que se encontra é falado [g] e [ʒ]; do **s,** que se pronuncia com [s] e [z], não são expostos nos dois dicionários analisados.

A nossa sugestão para resolver o problema das letras e sons ambíguos e da equivalência do som de duas línguas diferentes é de que a pronúncia seja registrada na microestrutura empregando os símbolos do AFI. Wells (1985) é partidário da utilização do AFI, afirmando que o uso dos símbolos fonéticos ajuda resolver a ambiguidade ortográfica de algumas consoantes.

Queremos salientar novamente a relevância do guia de pronúncia, pois é difícil para os usuários que não têm conhecimento do AFI a decodificação de símbolos de difícil compreensão. Se nos guias constarem informações de fonética articulatória, a

exposição dos grafemas, depois os símbolos fonéticos e exemplos das consoantes e dígrafos que se pronunciam diferentemente de uma língua para outra contribuiria para a decodificação dos fonemas.

Outro problema considerado por nós é que as obras não segue um padrão bem definido em relação aos homógrafos, pois já que os dicionários analisados se propõem em trazer a indicação ortoépica deveria fazê-lo em todas as ocorrências e não só em algumas, principalmente pelo fato de as palavras terem diferença de significação devido ao acento prosódico ser aberto ou fechado.

Consideramos que os dicionários analisados não auxiliam o aprendiz do português nas possíveis dúvidas que ele poderia ter quanto à pronúncia. Cremos que o dicionário Houaiss seja um pouco melhor por tecer no outside matter explicações da ortoépia da língua portuguesa. O dicionário Aurélio lança as letras do alfabeto para registrar a pronúncia na microestrutura e não explica o que significa aquelas letras mostradas logo após a entrada.

A informação fônica se repete nos dicionários estudados, as obras registram a pronúncia da mesma maneira e para as mesmas entradas. Nas análises feitas inferimos que dicionários oferecem as indicações de pronúncia somente para os falantes da língua portuguesa, já que estes conhecem os sons da sua língua e provavelmente não teriam dúvidas com as consoantes ambíguas. No entanto se um falante nativo tivesse dúvidas quanto à variação mais aceita de uma palavra ficaria sem esclarecimento, tanto no Aurélio quanto no Houaiss são mostradas as variações, mas os dicionários não dizem qual das formas se usa mais, qual é a mais indicada.

Os dois dicionários acertam ao registrarem a pronúncia dos estrangeirismos utilizando o AFI, o que evita a impressão de que as palavras estrangeiras sofreram adaptação dos sons da língua de chegada. Utilizar letras da nossa língua não seria a melhor escolha, pois a transcrição feita através desse método pode gerar confusão ao usuário que está acostumado a associar as letras aos sons da sua língua. Tomemos como exemplo a letra ‘h’ que para os falantes de português é uma consoante muda, já para os ingleses é uma consoante que tem som.

O guia de pronúncia nos dicionários analisados é bastante bom para saber a pronúncia dos estrangeirismos. Os quadros expostos são completos, mostram os grafemas, depois os símbolos fonéticos e são oferecidos exemplos. As obras contêm informações de fonética articulatória, mostram os modos e pontos de articulação de todos os fonemas auxiliando dessa maneira o consulente na decodificação e ensinam

como se pronunciam alguns fonemas não existentes na língua portuguesa contribuindo dessa forma para a habilidade oral do usuário.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Um dicionário não deve ser tomado apenas como um simples depositório ou acervo de palavras, ao contrário, deve ser um guia de uso e, como tal, tornar-se um instrumento pedagógico de primeira linha, auxiliando o consulente nas mais diversas tarefas na aprendizagem de um idioma.

Os consulentes quando procuram a pronúncia de uma palavra estão em busca de esclarecimentos que os capacitem a uma comunicação mais efetiva da língua e eles têm no dicionário uma importante ferramenta a seu dispor, nem sempre perfeita, mas muito útil, que pode levá-los a compreender melhor uma nova palavra, e propiciar uma produção mais correta e exata na habilidade oral.

Verificamos nas análises dos dicionários que nem sempre a maneira como as indicações da pronúncia aparecem dentro da microestrutura ajudam o consulente a localizar rapidamente a informação desejada e, em muitos casos, não permite nem mesmo que o consulente entenda que tipo de explicação está sendo oferecida. O outside matter, no qual está presente o guia de pronúncia, poderia elucidar possíveis dúvidas dos usuários ao se depararem com os símbolos aplicados na microestrutura. Acreditamos que um guia de pronúncia bem elaborado facilita a compreensão do consulente e é uma peça fundamental para o sucesso do usuário nas respostas que ele busca quanto à informação fônica.

A pronúncia representa o aspecto físico, o corpo da língua, ela também expressa os sentimentos e emoções do falante, por isso a aquisição de uma proficiência oral é importante e os dicionários têm grande potencial de se tornarem uma ferramenta a mais no auxílio dos usuários no momento da produção oral, com foco na pronúncia.

Para finalizar em se tratando da informação fônica mais vale pecar por excesso do que por deficiência, um dicionário exaustivo será mais útil a mais pessoas.

REFERÊNCIAS BIGLIOGRÁFICAS

ALVES, Ieda M.; ANTUNES, Letizia Z. 2001. Dicionário básico italiano-português. In: OLIVEIRA, A.M. P. P., ISQUERDO, A. N. (orgs.). *As ciências do léxico:* Lexicologia, Lexicografia e Terminologia. Campo Grande: UFMS, p. 127-130.

ARAÚJO, Edna Maria V. M. 2007. *O dicionário para aprendizes em sala de aula:* uma ferramenta de ensino e aprendizagem. 234 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Centro de Humanidades. Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza.

BEJOINT, Henri. 1981. The foreign student's use of monolingual English dictionaries: a study of language needs and reference skills. *Applied Linguistics*, v. II, n. 3, p. 207-222.

BEVILACQUA, Cleci R.; HUMBLÉ, Philippe. R. M.; XATARA, Claudia. (orgs.). 2011. *Dicionários na teoria e na prática:* como e para quem são feitos. São Paulo: Parábola Editorial.

BIDERMAN, Maria Teresa C. 2001. Os dicionários da contemporaneidade: arquitetura, métodos e técnicas. In: OLIVEIRA, A.M. P. P., ISQUERDO, A. N. (orgs.). *As ciências do léxico:* Lexicologia, Lexicografia e Terminologia. Campo Grande: UFMS, p. 131-144.

COSERIU, Eugênio. 2004. Sistema, norma e falar concreto. In: . L*ições de linguística geral.* Tradução de Evanildo Bechara. Rio de Janeiro: Ao livro técnico, p. 119-125.

FERREIRA, Aurélio B. de H. 2010. *Dicionário Aurélio da língua portuguesa*. Positivo Editora, Curitiba.

HÖFLING, Camila. 2006. *Traçando um perfil de usuários de dicionários – estudantes de Letras com Habilitação em Língua Inglesa***:** um novo olhar sobre dicionários para aprendizes e a formação de um usuário autônomo. 373 f. Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa) - Faculdade de Ciências e Letras. Universidade Estadual Paulista, Araraquara.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de S. 2009. *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva.

LANDAU, Sidney. 1991. *Dictionaries:* the art and craft of lexicography. Cambridge: CUP.

MESTRE, Antonio. R. 1999. La transcripción fonética automática del diccionario eletrónico de formas simples flexivas del español: estúdio fonológico en el léxico. *Estudios de Linguística del Español,* 4, Barcelona. Disponível em: http:elies.rediris.es/elies4/. Acesso em: 25 ago. 2015.

QUILIS, Antonio; CASADO-FRESNILLO, Celia; MARCOS, Rafael. 1999. Dos diccionarios de pronunciación: el primer Diccionario de pronunciación española en CD-Rom con audio y el primer Diccionario de pronunciación del español de España y de Hispanoamérica. *Revista Española de Linguística 29*, Madrid, p. 434-454. Disponível em: <http://www.uned.es/sel/pdf/jul-dic-99/29-1diccionarios%20de%20pronunciacion.pdf>. Acesso em: 18 ago. 2015.

SVENSÉN, Bo. 1993. *Practical lexicography:* Principles and methods of dictionary-making. Oxford: Oxford University Press.

SVENSÉN, Bo. 2009. *A handbook of Lexicography. The theory and practice of dictionary-making*. Cambridge: CUP.

WELLS, John C. 1985. English pronunciation and its dictionary representation. In: Ilson. R. *Dictionaries, lexicography and language learning*. Oxford: Pergamon Press.

WELKER, Hebert A. 2004. *Dicionários – uma pequena introdução à lexicografia*. Brasília: Thesaurus.

ZANATTA, Flávia.; BUGUENÕ MIRANDA, Felix. 2008. A normatividade em dicionários gerais de língua portuguesa. In: LIMA-HERNANDES, M. C.; MARÇALO, M. J.; MICHELETTI, G; MARTIN, V. L. de R. (Orgs.). *A língua portuguesa no mundo*. São Paulo: FFLCH-USP, p. 1-20. Disponível em: http://www.fflch.usp.br/dlcv/lport/pdf/slp21/05.pdf. Acesso em 24 mai. 2015.

De volta ao futuro da língua portuguesa.
Atas do V SIMELP - Simp· sio Mundial de Estudos de L²ngua Portuguesa
Simpósio 37 - Estudos do léxico e de dicionários e ensino de português, 3875-3890
ISBN 978-88-8305-127-2
DOI 10.1285/i9788883051272p3875
http://siba-ese.unisalento.it, © 2017 Università del Salento

O JEITINHO BRASILEIRO: CULTUREMA E A FORMAÇÃO DE UNIDADES FRASEOLÓGICAS.

Heloisa da Cunha FONSECA[11]

RESUMO: Muito se tem falado a respeito da importância da observação dos traços culturais principalmente na Fraseologia e Lexicografia Fraseológica. Para isto, usaremos as definições de Pamies Bertrán (2007, 2009), para quem os culturemas podem ser observados como símbolos extralinguísticos culturalmente motivados, servindo de modelo para a criação de expressões figuradas. Estas unidades podem estar relacionadas a uma variedade de setores da vida humana como acontecimentos históricos, músicas, personalidades, ingredientes culinários e tantos outros, que vão criando uma consciência social. Neste contexto, as variações e transposições de sentido serão observadas tendo por base a Semântica Cognitiva, por meio das Metáforas Conceptuais, Goffman (1974), Lakoff e Johnson (1980), e dos Espaços Mentais, Fauconnier (1985), Fauconnier e Turner (1998, 2002). Em ambos os casos, a linguagem figurada é tida, pelo menos em princípio, como um conceito motivado, já que usa unidades muito básicas de representação sendo um conceito entendido em termos de outro. Assim, queremos investigar se as unidades "vender o peixe", "macaco velho não põe (mete) a mão em cumbuca", "siri que dorme a onda leva", "boi que dorme acaba no espeto", "onça que dorme vira tapete", "puxar a brasa para a sua sardinha", "puxar a sardinha para o seu lado", "caiu na rede, é peixe", representam um mesmo culturema, o "jeitinho brasileiro", caracterizado pela malandragem criativa e usado como justificativa para ações que saem do padrão esperado de comportamento. Este estudo observa alguns trabalhos importantes como os de Pamies Bertrán (2007, 2008, 2012), Luque Nadal (2009), Molina Martínez (2001), entre alguns outros.

PALAVRAS-CHAVE: Fraseologia; Culturema; Semântica Cognitiva, Espaços Mentais, Zoônimos.

A noção de culturema

O culturema, quando abordado dentro da Fraseologia, é uma noção recente principalmente se comparada à Tradução, campo em que há uma profusão de termos

11 Projeto FAPESP 2014/15385-8. UNESP – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas. Rua Cristóvão Colombo, 2265. Bairro Jardim Nazareth. CEP: 15054-000 - São José do Rio Preto, São Paulo, Brasil. heloisafonseca25@gmail.com.

para denominar as ocorrências culturais observáveis por meio da língua, como: elementos culturais, palavra cultura, realia, indicadores culturais, entre outros. Os culturemas nos estudos fraseológicos começaram a ser estudados mais intensamente a partir dos anos 80 e têm ganhado muita notoriedade e visibilidade com os trabalhos desenvolvidos, principalmente, pelas universidades espanholas, como é o caso do Grupo de Investigação de Linguística Tipológica e Experimental (GILTE), da Universidade de Granada. Esse grupo pesquisa temas que perpassam o léxico e a cultura das línguas, atualmente possui vários colaborados em diversas partes do mundo e exportam materiais em diversas linhas e línguas relacionados a este tópico de interesse.

Algumas pesquisas vêm sendo desenvolvidas também no Brasil, porém de forma menos intensa e geralmente relacionadas à Tradução. Pode-se perceber também que as pesquisas brasileiras que citam "culturema", muitas vezes, o tratam de forma tangenciada ou como trampolim para a elucidação de um tópico diferente. Mesmo assim, vale ressaltar a importância desses trabalhos que, de uma forma ou outra, tentam retratar as questões culturais que transparecem em elementos linguísticos.

Segundo Luque Nadal (2009), a origem da noção de culturema não é clara havendo certa divergência entre os autores, dessa forma, alguns atribuem a criação desse termo aos teóricos funcionalistas Vermeer (1983) e Nord (1997), outros a Oksaar (1988). Ainda segundo Luque Nadal (2009: 97), a noção de culturema pode ser esclarecida da seguinte forma:

> Podemos definir culturema como qualquer elemento simbólico específico cultural, simples ou complexo, que corresponda a um objeto, ideia, atividade ou fato, que seja suficientemente conhecido entre os membros de uma sociedade, que tenha valor simbólico e sirva de guia, referência, ou modelo de interpretação ou ação para os membros de dita sociedade. Tudo isto implica que possa ser utilizado como meio comunicativo e expressivo na interação comunicativa dos membros dessa cultura.[12]

Para a autora um culturema pode ser qualquer símbolo cultural advindo de uma variedade de campos e que seja empregado com fim comunicativo no seio de uma cultura. Luque Nadal (2009), como se pode perceber na definição, não especifica que a observação destes símbolos deva surgir das comparações entre línguas o que difere de

12 Tradução nossa, assim como as demais, do original: *Podríamos definir culturema como cualquier elemento simbólico específico cultural, simple o complejo, que corresponda a un objeto, idea, actividad o hecho, que sea suficientemente conocido entre los miembros de una sociedad, que tenga valor simbólico y sirva de guía, referencia, o modelo de interpretación o acción para los miembros de dicha sociedad. Todo esto conlleva que pueda utilizarse como medio comunicativo y expresivo en la interacción comunicativa de los miembros de esa cultura. (Luque Nadal, 2009: 97).*

alguns teóricos, principalmente mais relacionados à teoria da Tradução, na qual a comparação parece ser a forma mais eficaz de elucidar tópicos culturais, pois representariam problemas no ato tradutório. É o que sugere a definição de Molina Martínez (2006: 79) que entende "por culturema um elemento verbal o paraverbal que possua uma carga cultural específica em uma cultura e que ao entrar em contato com outra cultura, através da tradução, pode provocar um problema de índole cultural entre os textos de origem e meta". Outro aspecto a ser observado nesta definição, assim como Nord (1997), é o fato de poder ser o culturema um elemento paraverbal, o ritmo, os silêncios, as repetições, o volume, tudo pode ser representado como culturema.

Também para Vermeer e Witte (1990: 34), o culturema pode ser observado a partir da comparação "um fenômeno social de uma cultura X que é entendido como relevante pelos membros dessa cultura, e que comparado a um fenômeno correspondente de uma cultura Y, é percebido como específico da cultura X"[13]. Segundo a definição destes autores o "fenômeno social" (cultural) é visto e entendido como relevante pelos integrantes de uma determinada comunidade, ou seja, os membros de dita cultura têm consciência da relevância do traço cultural.

Os autores, ainda, afirmam que há funções semelhantes e formas distintas para os culturemas, como no exemplo em que tanto o carro, a moto e a bicicleta servem de meio de locomoção, mas tem forma e funcionamento diferentes. O contrário também ocorre, formas semelhantes para funções distintas, como se pode ver em "tomar café" que na Alemanha ocorre na parte da tarde e na Espanha logo após o almoço.

Os culturemas, dessa forma, podem estar relacionados a uma infinidade de objetos, ações, acontecimentos, músicas, histórias, personalidades, relevos, política, culinária e uma série de outros fatores que pela repetição e contexto vão criando uma consciência social. É com base nesta consciência social, que criamos algumas imagens esquemáticas do tipo: coração como centralizador dos sentimentos e cabeça como centro da razão (RIVA, 2013).

Luque Nadal (2009: 94) lembra também a importância de obras específicas para a abordagem de traços culturais, pois estas unidades possuem características muito peculiares:

> Noções culturais específicas de um país ou de um âmbito cultural e muitos deles possuem uma estrutura semântica e pragmática complexa. Os

13 *Un fenómeno social de una cultura X que es entendido como relevante por los miembros de esa cultura, y que comparado a un fenómeno correspondiente de una cultura Y, resulta ser percibido como específico de la cultura X. (1990: 34)*

> culturemas são também unidades de comunicação que necessariamente devem ser levadas em conta e inventariadas em dicionários *ad doc*.[14]

A autora aponta a necessidade de coletar e disponibilizar os culturemas em dicionários específicos, pois estas informações culturais influenciam diretamente no uso das línguas. Além disso, segundo ela, esses dicionários não devem ser saturados de informação enciclopédica, mas sim, devem representar o mundo simbólico dos culturemas e as unidades fraseológicas e metáforas que decorram deles.

Um dos precursores no estudo dos culturemas aplicados à teoria fraseológica é Pamies Bertrán, para ele a Tradução, a Fraseologia e a Lexicografia Fraseológica, apesar de geralmente usarem a mesma terminologia, não abordam os fenômenos culturais sob a mesma perspectiva. Assim, para Pamies Bertrán (1997), os culturemas são extralinguísticos, como podemos observar a seguir:

> [...] extralinguísticos na medida em que, mesmo sendo verbalizáveis, não são necessariamente verbalizados e quando o são, ele ocorre sempre a *posteriori*, mediante uma dupla codificação, em sentido lotmaniano, já que a semiotização linguística se sobrepõe a uma simbolização extralinguística prévia. (Pamies Bertrán, 2007: 2-3).[15]

Nesse contexto, segundo este autor, os culturemas são "símbolos extralinguísticos culturalmente motivados", que servem de modelo para que as línguas gerem expressões figuradas, inicialmente como meras alusões ao simbolismo.

Assim, para Pamies (2007), os culturemas geram os frasemas que entram na língua e se fixam por meio do uso cotidiano. Dessa maneira os culturemas tendem a conservar sua autonomia, pois criam metáforas, que por sua vez seguem criando novas unidades fraseológicas, e o valor simbólico inicial segue dando origem a outros grupos metafóricos que vão resultar novos fraseologismos. Luque Nadal (2007: 97) resume a noção de culturema, baseando-se em Pamies Bertrán, e apresenta da seguinte forma:

> Poderíamos definir culturema como qualquer elemento simbólico cultural específico, simples ou complexo, que corresponda a um objeto, ideia, atividade ou feito, que seja suficientemente conhecido entre os membros de

14 *Nociones específico-culturales de un país o de un ámbito cultural y muchos de ellos poseen una estructura semántica y pragmática compleja. Los culturemas son también unidades de comunicación que necesariamente han de ser tenidas en cuenta y inventariadas en diccionarios ad doc. (Luque Nadal, 2009: 94).*

15 *Son extra-lingüísticos en la medida en que, aun siendo verbalizables, no son necesariamente verbalizados, y cuando lo son, ello ocurre siempre a posteriori, mediante una "doble codificación", en el sentido lotmaniano, ya que la semiotización lingüística se superpone a una simbolización extra-lingüística previa. (Pamies Bertrán, 2007: 2-3)*

> uma sociedade, que tenha valor simbólico e sirva de guia, referência ou modelo de interpretação ou ação para os membros de tal sociedade.[16]

Com relação a esta cultura observável na língua, muitos autores propuseram separações em campos de sentido, mais ou menos abrangentes, numa tentativa de se estabelecer uma taxinomia que cobrisse todas as possibilidades. Outros teóricos, ainda, tentaram estabelecer conceitos e determinar uma tipologia descrevendo seu comportamento e aspectos característicos.

Neste contexto, propomos a tabela a seguir, baseada em Molina Martínez (2006: 61-64), na qual é possível observar um resumo de alguns autores que cunharam conceitos que tiveram maior aceitação ao determinar estas unidades de caráter cultural e que seguem representando um desafio no ato da tradução. Alguns destes conceitos são velhos conhecidos como: elementos culturais, palavra cultura, realia e indicadores culturais.

De certa maneira, como é possível ver na tabela, há uma concorrência entre conceitos, apesar de serem a observação de um mesmo fenômeno, em que uma definição se mescla com outra ou são adaptações de propostas já existentes. Todas estas definições, no entanto, são tomadas pelo viés da Tradução.

Tabela I - Tipologia dos elementos culturais.

Autor	Tipologia cultural relacionada à tradução	Conceito	Definição
Nida	a. Ecologia; b. Cultura material; c. Cultura social; d. Cultura religiosa; e. Cultura Linguística.	Elementos culturais	Marca o inicio dos estudos dos elementos culturais como "problemas" de tradução.
Newmark	a. Ecologia; b. Cultura material; c. Cultura social; d. Organização, costumes e ideias; e. Gestos e hábitos.	Palavra cultura	Adaptação da proposta de Nida distingue a linguagem "cultural" da "universal" e "pessoal".

16 *Podríamos definir culturema como cualquier elemento simbólico específico cultural, simple o complejo, que corresponda a un objeto, idea, actividad o hecho, que sea suficientemente conocido entre los miembros de una sociedad, que tenga valor simbólico y sirva de guía, referencia, o modelo de interpretación o acción para los miembros de dicha sociedad. (Luque Nadal, 2007: 97).*

Vlakhov e Florin	a. Geográficos e etnográficos; b. Folclóricos e míticos; c. Objetos cotidianos; d. Sociais e históricos.	Realia	Elementos textuais que exprimem cor local e história.
Bödeker, Freese, Koller	Realia com sentido mais amplo.	Realia	Realidades físicas e ideológicas específicas de uma cultura em particular.
House	Tradução patente (*overt*) e tradução encoberta (*covert*).	Filtro cultural	Permitem classificar as traduções pela distância cultural entre os textos.
Nord	Funções textuais: a. Fática; b. Referencial; c. Expressiva; d. Apelativa.	Indicadores culturais	Pontos que marcam as diferenças entre as culturas formando barreiras culturais.

Como é possível perceber nesta tabela resumo, Newmark adapta a tipologia de Nida acrescentando elementos não verbais, como os gestos. Também propõe o conceito de "palavra cultura" que representa um fato ou acontecimento em específico, como seria o caso de mensalão no Brasil, uma lexia criada para representar a corrupção e designar a recepção de verbas ilegais. Paralelamente ao conceito de palavra cultura está a "linguagem universal", como "morrer" e "viver", que seriam conceitos comuns a todos os povos, e a linguagem pessoal, variável entre indivíduos.

Outros teóricos como Vlakhov e Florin fazem uma tipologia parecida a de Nida e Newmark, porém esta tipologia faz parte da subdivisão do termo *realia* que para eles são os elementos que denotam cor local e história e, portanto, são também especificadores culturais. Bödeker, Freese, Koller também acreditam na existência de tal conceito, porém de forma ainda mais geral, já que aceitam as "realidades ideológicas". Um conceito tão amplo nos parece contraproducente, já que dentro de uma mesma cultura podem existir ideologias distintas e, apesar de estas estarem submetidas

aos especificadores culturais comuns, mostram escolhas pessoais sendo, portanto, uma questão idiossincrática.

Os outros autores, House e Nord, admitem dentro de suas atividades de tradução a existência de fenômenos que devem ser observados nos textos de trabalho tendo em consideração, mais especificamente, os textos origem. Assim seus conceitos de filtro e indicador cultural, são observados nas diversas funções que o texto pode encabeçar.

De forma resumida, poderíamos dizer que o culturema, para a Teoria da Tradução, apresenta-se como o fruto da comparação entre duas ou mais línguas e releva especificidades culturais que são observáveis pela língua, constituindo na maior parte das vezes um desafio para o tradutor. Já para a Lexicografia fraseológica e a Fraseologia os culturemas são noções culturais extralinguísticas que acabam por gerir construções linguísticas, muitas vezes, conotadas. Como veremos a seguir.

Culturemas e cognição

É possível perceber, observando-se os trabalhos de Pamies Bertrán (2008a: 143), que há uma relação muito forte entre a fraseologia e a semântica cognitiva no tangente à observação de traços culturais e transferências de sentido. Assim a cultura determinada as criações lexicais e por sua vez as criações fraseológicas:

> Um dos fatores que indica o entrelaçamento do cultural no lexical é a possibilidade de produzir ou de compreender as expressões figuradas constituídas por expansão a partir de palavras em que o referente já é por si próprio um símbolo na cultura da comunidade. Isto é o que chamamos de culturema[17].

Para este autor a semântica cognitiva é responsável por explicar grande parte das construções fraseológicas, pois segundo ele "a cognição é fortemente influenciada pela herança cultural"[18] (2008: 143), dessa maneira as metáforas desempenhariam papel de destaque na formulação dessas expressões já que une conceitos díspares em uma única unidade de significação.

---

17 L'un des facteurs qui manifestent l'emboîtement du culturel dans le lexical est la possibilité de produire ou de comprendre les expressions figurées construites par expansion à partir de mots dont le référent est déjà lui-même un symbole dans la culture de la communauté. C'est ce que nous appelons culturème. (Pamies Bertrán, 2008a: 143)

18 La cognition est fortement médiatisée par l'héritage culturel. (Pamies Bertrán, 2008a: 143)

No senso comum, as metáforas estão amplamente relacionadas ao pensamento poético e literário. São vistas e tratadas como um objeto que se instala fora da linguagem do dia a dia e pertencente ao vocabulário de grandes escritores e pensadores da língua. Entretanto, a metáfora é tão presente na linguagem humana que a maioria das pessoas faz uso desse recurso sem perceber que o estão empregando. Assim, para Gibbs (2002) as metáforas são para os humanos como a água é para os peixes.

É impossível pensar certas expressões da vida cotidiana sem recorrer a elas. Como no exemplo "tempo é dinheiro" em que é possível observar certas unidades lexicais específicas do tipo "*gastar* tempo" e "*poupar* tempo". Em "tempo é dinheiro" duas unidades muito diferentes são relacionadas e o tempo que constitui uma unidade abstrata passa a ser tratada como o dinheiro, uma unidade concreta.

Algumas pessoas, no entanto, fazem uso proposital de tais estruturas com o objetivo de dar maior expressão e força à linguagem, seja falada ou escrita. Utilizam-nas como uma forma de persuadir e mostrar domínio sobre determinado assunto, além de estabelecerem uma proximidade com o interlocutor (Sardinha, 2007).

Para os teóricos da semântica cognitiva as metáforas conceptuais estabelecem-se como conceitos na mente. Esses conceitos são socialmente reconhecidos, uma vez que fazem parte do imaginário social e são passados de geração em geração entre os usuários da língua. Nesse sentido, pode-se pensar que as metáforas são uma forma de identificação cultural e linguística, que transparece a maneira pela qual uma comunidade vê e esquematiza o mundo e as atividades que a cercam.

Para Lakoff e Johnson (1980) o processo cognitivo que envolve a transferência de sentido vale-se das categorias de níveis mais básicos que, de certa maneira, resumem uma delimitação mental. Nesse sentido, Goffman (1974) antes mesmo de Lakoff, propõe o conceito de *frames*, para ele cada instituição da vida humana é regida por um frame e os usuários da língua sabem os cenários de cada um desses *frames*. Pode-se dizer que os *frames* são combinações de esquemas mentais.

Nesse sentido, alguns autores da semântica cognitiva, argumentam que muitas metáforas são motivadas, ao menos em princípio, por atividades concretas e sentidos literários, ou seja, traços visíveis de um mecanismo psicológico subjacente à criação metafórica.

Pode-se perceber um pensamento parecido na teoria dos espaços mentais proposta principalmente por Fauconnier (1985, 1997) e Fauconnier e Turner (1998, 2002). Para eles os espaços mentais organizam a maneira como pensamos e falamos, e

são constituídos por *frames* e modelos cognitivos, tudo é operado no cérebro e as relações de sentido que fazemos abrangem áreas cerebrais muito próximas a áreas onde se processam os sentidos e a experiência.

Para Fauconnier e Turner (1998: 137) todas as estruturas dentro do sistema são vistas como espaços mentais, que por sua vez são tidos como pacotes de conceitos. Assim como podemos ver a seguir:

> Em nosso modelo, as estruturas de entrada, as estruturas genéricas e as estruturas de mescla no sistema são espaços mentais. Espaços mentais são pequenos pacotes conceituais à semelhança de como pensamos e falamos, para fins específicos de compreensão e ação. Espaços mentais são partes específicas de conjuntos de elementos, estruturadas por *frames* e modelos cognitivos. Eles estão interligados, e podem ser modificados conforme o pensamento e o desdobrar do discurso. Espaços mentais podem ser usados de maneira geral para modelar mapeamentos dinâmicos no pensamento e na linguagem[19].

De forma resumida, os teóricos deste "modelo de redes" acreditam que a cognição humana está dividida em espaços mentais. Estes espaços mentais seriam responsáveis pelo ecletismo do raciocínio humano, assim não precisamos ter uma estrutura pré-construída para cada ação ou ato comunicativo, pois como a cognição é interligada, interconectada, ela busca elementos de vários campos, de vários espaços mentais, para comporem um novo discurso, o chamado *blend*.

Ao falarmos ou compreendermos uma unidade fraseológica, por exemplo, vários campos são acionados e os *frames* de cada um deles são interligados. Um *frame*, então, constitui-se como um "conhecimento esquemático de longo prazo" (Fauconnier; Turner, 2002: 40), ou seja, um conhecimento já estabelecido. Assim, há uma transferência de sentido que vai do espaço mental básico ao novo espaço mental que pode ser um enunciado ou uma unidade fraseológica. É o que podemos perceber na ilustração, que representa o nível mais básico de relação entre espaços mentais, sempre representados por círculos.

---

19 In our model, the input structures, generic structures, and blend structures in the network are mental spaces. Mental spaces are small conceptual packets constructed as we think and talk, for purposes of local understanding and action. Mental spaces are very partial assemblies containing elements, and structured by frames and cognitive models. They are interconnected, and can be modified as thought and discourses unfold. Mental spaces can be used generally to model dynamical mappings in thought and language. (Fauconnier; Turner, 1998: 137)

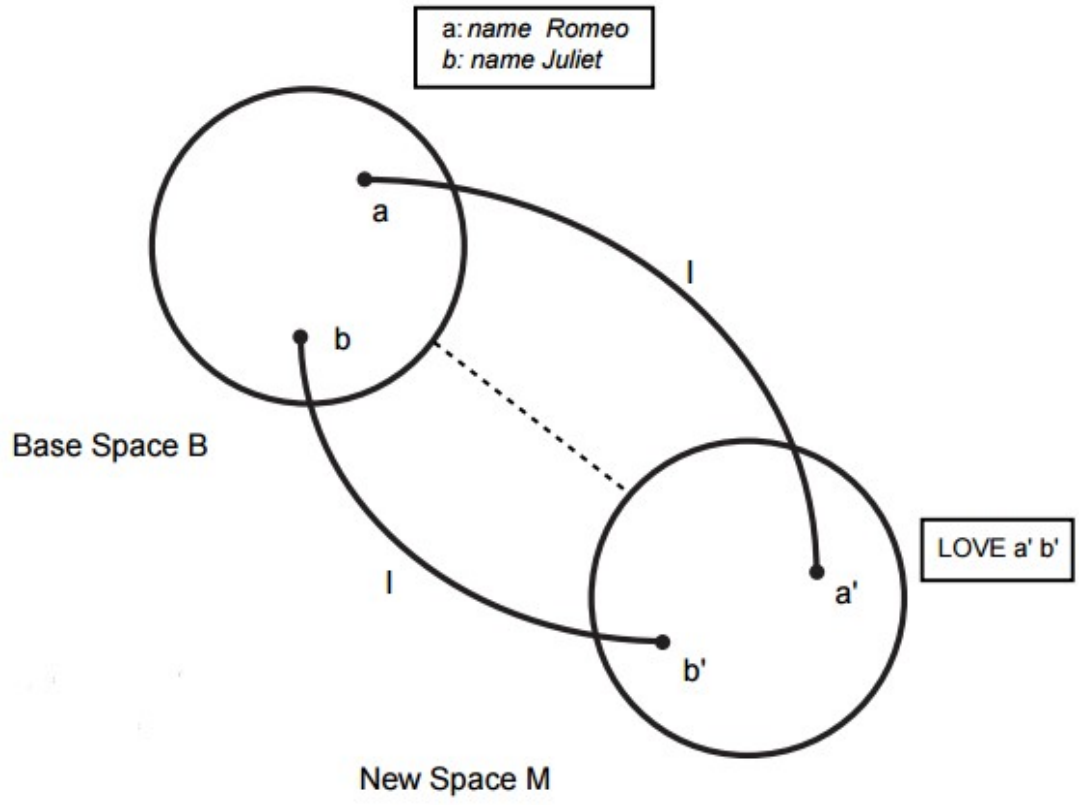


Figura I - Espaços Mentais.

No exemplo "*Talvez Romeo esteja apaixonado por Julieta*", proposto por Fauconnier (1994) e que serve de base para esta imagem, temos o acionamento do frame "X apaixonado por Y" no qual há a implicação lógica de dois aspectos "o apaixonado - a" e o "alvo da paixão - b". A unidade lexical "talvez" marca a possibilidade, é um criador de espaço, assim o *blend*, novo espaço formado, pode ser verdadeiro ou não.

A complexidade destes esquemas, que representam os espaços mentais, é proporcional aos enunciados que descrevem, no entanto, todos tem em comum o acionamento de um *frame*, partindo de um espaço mental básico como fonte de criação de espaços mentais mais complexos em *blending*.

Em ambos os casos, tanto pela teoria das metáforas conceptuais, como pela teoria dos espaços mentais a linguagem figurada é tida, pelo menos em princípio, como um conceito motivado já que usa unidades muito básicas de representação, sendo um conceito entendido em termos de outro. Retomando essas representações de base, queremos investigar se as unidades "vender o peixe", "macaco velho não põe (mete) a mão em cumbuca", "siri que dorme a onda leva", "boi que dorme acaba no espeto",

"onça que dorme vira tapete", "puxar a brasa para a sua sardinha", "puxar a sardinha para o seu lado", "caiu na rede, é peixe", representam um mesmo culturema, já que poderiam representar o "jeitinho brasileiro", caracterizado pela malandragem criativa para benefício próprio ou de um grupo e, também, como argumento de autoridade e justificativa para ações que de alguma forma saem do padrão de comportamento esperado.

Estas unidades fraseológicas foram selecionadas porque, pelo menos em princípio, pareciam apresentar um conceito comum, o de "esperteza", que seria uma das marcas do "jeitinho brasileiro" com a qual os brasileiros driblam a falta de recursos, a burocracia exacerbada, os contratempos da vida. Ser esperto é, então, uma necessidade para viver bem em um país com tantos entraves.

Para isto, vamos tentar recuperar as noções mais básicas, o espaço base, segundo a teoria dos espaços mentais que poderiam representar a parte motivada destas unidades fraseológicas.

Vender o peixe - realçar as próprias qualidades para levar proveito em algo.
Conceitos principais: PROPAGANDA / PROMOÇÃO / PUBLICIDADE (esperteza).
Vender marca o frame, pois implica um vendedor, um comprador e uma mercadoria ou produto. Além disso, em algum momento, o produto a ser vendido precisa representar um ganho ou uma necessidade para o comprador.

Macaco velho não põe (mete) a mão em cumbuca - pessoa experiente, vivida, não entra em enrascadas.
Conceitos principais: ASTÚCIA (esperteza).
Podemos observar aqui um encadeamento de espaços mentais, dos quais podemos destacar que "macaco velho" representa a experiência humana, a pessoa vivida. Esta sabedoria, que pode ser a respeito de diversos fatores experimentados na vida, é direcionada a um aspecto específico: "cumbuca", que assumo o caráter de "algo desconhecido". Aqui poderíamos sugerir o funcionamento de um *frame* básico de que "o desconhecido pode representar um perigo".

Boi que dorme acaba no espeto / Onça que dorme vira tapete / Siri que dorme a onda leva – alerta para não perder aquilo que se tem ou manter vigilância para conseguir uma boa oportunidade.

Conceitos principais: ATENÇÃO / VIGILÂNCIA (esperteza).

Estas três unidades fraseológicas, com zoônimos tão distintos, retomam a mais básica lei da natureza em que os mais fortes dominam, e se alimentam, dos mais fracos, para que esta lei não se cumpra é preciso manter vigilância, atenção. O perigo se transfere as unidades "espeto", "tapete" e "onda" que ao seu turno representam fatalidades para os respectivos zoônimos. Em termos ainda mais básicos, a desatenção, no mundo animal, pode acarretar a morte.

Puxar a brasa para a sua sardinha / Puxar a sardinha para o seu lado - empenhar-se para melhorar ou elevar coisas de interesse próprio.

Conceitos principais: INTERESSE (esperteza).

Estas unidades fraseológicas relacionam-se com os conceitos de espacialidade e deslocamento, sempre levando em conta o sujeito, o "eu", como centro de tudo. Assim, o "possuir" é um aspecto positivo e manter a qualidade da posse é ainda mais. Quando a relação de posse é relacionada a alimentos, e neste caso o zoônimos representa uma fonte de sustento, um alimento, se assevera o interesse, pois comida é vida, comida sempre é um ganho, um aspecto positivo.

Caiu na rede, é peixe - todas as coisas e acontecimentos diversos podem ser aproveitados de alguma maneira.

Conceitos principais: PROVEITO (esperteza).

Esta unidade fraseológica desencadeia o *frame* "pesca", segundo o qual um sujeito se vale de um artifício ou engenharia objetivando a captura de um animal aquático, geralmente um peixe, considerando-se uma categoria mais básica. A captura, observando-se espacialidade e deslocamento, é um conceito positivo principalmente se relacionada à nutrição, representada pelo lexema peixe. A unidade fraseológica, então, vale-se da categoria mais básica, peixe, aplicada a categorias mais específicas, outras coisas que possam cair na rede. Desta maneira tudo é tratado em termos de categoria básica, uma vez que será equiparado a peixe, sempre representando um ganho.

Observadas as unidades fraseológicas acima, poderíamos dizer que há em todas elas o traço esperteza, mas de forma menos dominante que os outros conceitos que poderiam representar o sentido destas unidades. Assim, apesar de manterem esta base comum, a conceito esperteza não se desvela como um caracterizador, ou como um conceito marcador cultural, pelo menos não o é quando relacionado a estas unidades fraseológicas. Desta maneira não chega a constituir, apesar de usar recursos linguísticos da cultura brasileira (macaco, siri, cumbuca, onça), um culturema.

No entanto, o sema "esperteza" é algo a ser observado nas construções linguísticas brasileiras e, inclusive, na literatura e no noticiário, pois retrata uma faceta do brasileiro. Mas é preciso salientar, que nem sempre a prosódia semântica relacionada a "esperteza" é negativa. Para Berber Sardinha (2004: 236) a prosódia semântica é "a associação recorrente entre itens lexicais e um campo semântico, indicando uma certa conotação (negativa, positiva ou neutra) ou instância avaliativa". Para este autor, o estudo da prosódia semântica é importante no sentido de que revela significados que os manuais de tradução e os dicionários não descrevem (Fonseca, 2012: 7).

Assim, a prosódia semântica de "esperteza" pode ser positiva quando associada à criatividade e conserto, restauração, de materiais. Além disso, pode ser vista como uma forma de inteligência, pois implica em lidar com uma variedade de elementos e fatos, todos ao mesmo tempo, sendo preciso harmonizá-los.

Considerações finais

Apesar de não ser possível afirmar que todas as unidades fraseológicas analisadas pertencem ao mesmo culturema, porque têm categorias de base muito distintas, este artigo buscou deixar ainda mais clara a influência dos modos de vida e da ação da identidade cultural na constituição da linguagem natural, e como a vida em sociedade, aliada a fatos históricos, políticos e geográficos, fixa usos e expressões fraseológicas que são propagadas e repetidas até entrarem para o acervo léxico e cultural das sociedades.

Nesse sentido, os culturemas fazem parte do desenvolvimento humano sendo quase impossível pensar uma vida fora deles e das metáforas as quais eles dão vida. Essas estruturas constituem o nosso sistema cognitivo e ocupam partes do cérebro que

são instantaneamente ativadas no ato comunicativo. No entanto, esse acesso às informações guardadas no cérebro não é natural para indivíduos que pertencem a outras comunidades de fala e têm outras estruturas cognitivas.

A tendência é que os falantes ativem as redes associativas as quais estão habituados e que foram estabelecidas no seio de uma cultura específica. A cultura, nesses casos, separa o que é "nosso" do que é do "outro", portanto, para que seja possível entrar na cultura do outro é necessário aprender essa estruturas culturalmente marcadas e, para isso, trabalhos como este se fazem necessários.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Berber Sardinha, A. 2004. *Linguística de Corpus*. São Paulo: Monole.

Fauconnier, G. 1985 (1994). *Mental Spaces*. Cambridge, Mass.: MIT Press.

Fauconnier, G.; Turner, M. 1998. Conceptual Integration Networks. In: *Cognitive Science*, Vol 22 (2), p. 133-187, ISSN 0364-0213.

_____. 2002. *The Way We Think*. New York: Basic Books.

Fonseca, H. C. 2013. *Fraseologismos zoônimos*: elaboração de base de dados português-francês. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos do Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", São José do Rio Preto.

_____. 2012. *Estudo Lexicográfico a luz da Linguística de Corpus*: Fraseologismos zoônimos. Anais do Elc-Ebralc, São Carlos. Disponível em: http://www.nilc.icmc.usp.br/elc-ebralc2012/index.php/pt/.

Gibbs, R. W. 2002. *The Challenge of Cognitive Linguistics*. I Conference on Metaphor in Language and Thought. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

Goffman, E. 1974. *Frames Analysis*. New York: Harper and Row.

Lakoff, G.; Johnson, M. 1980. *Metaphors We Live By*. Chicago: University Press.

Luque Nadal, L. 2009. *Los culturemas: ¿unidades lingüísticas, ideológicas o culturales?* Journal of Theoretical and Experimental Linguistics, Issue 11, p. 93-120.

Molina Martínez, L. 2001. *Análisis descriptivo de la traducción de los culturemas árabe-español.* Tesis doctoral, Universitat Autònoma de Barcelona, Departament de Traducció i d'Interpretació.

_____. 2006. *EL otoño del pingüino: análisis descriptivo de la traducción de los culturemas.* Castelló de la Plana: Publicacions de la Universitat Jaume I.

Nord, C. 1997. *Translating as a purposeful activity*: Functionalist approaches explained. Manchester: St. Jerome Publishing.

_____. 2000. *What do we know about the target-text receiver?*. Em: Allison Beeby, Doris Ensinger & Marisa Presas, eds. Investigating Translation. Amsterdam: Benjamins.

Pamies Bertrán, A. 1992. *De l'intraduisible a l'intertextuel dans l'oeuvre de Georges Brassens*. BRACOPS, M. (éd.): Traduire et interpréter Georges Brassens. Numéro spécial de la revue Équivalences, Université de Bruxelles, vol. 22-23, p. 49-71.

_____. 2002. *L'Interculturel et les universaux semantiques l'equivalence cognitive en traduction*. Ekonomická Fakulta, Universty Mateja Bela v Banskej Bystrici.

_____. 2007. El lenguaje de la lechuza. Apuntes para un diccionario intercultural. In Luque Durán, J. D. & Pamies Bertrán, A. (eds.) *Interculturalidad y lenguaje*: el significado como corolario cultural. Granada: Granada Lingvistica / Método vol. 1, p. 375-404.

_____. 2008a. Comparaison inter-linguistique et comparaison interculturelle. En : Michel Quitout (ed.) *Traduction, proverbes & traductologie*. Paris: Éditions L'Harmattan, p. 143-156.

_____. 2008b. Productividad fraseológica y competencia metafórica (inter)cultural. *Paremia*, 17, p.42-57. ISSN 1132-8940.

_____. 2012a. Zoo-symbolism and metaphoric competence. In: Szerszunowicz, J.; Yagi, K. (eds.). *Focal Issues on Phraseological Studies*. Bialystok (Polska): University of Bialystok (Poland) & Kwansei Gakuin University, Osaka (Japan), p. 291-314.

_____. 2012b. Phraseologie et competence metaphorique: universaux cognitifs vs. heritage culturel. In: Kaldieva, S.; Zaharieva, R. (eds.). *Linguistic Studies in honour of Prof. Siyka Spasova-Mihaylovna*. Sofia: Akademichno Izdatelstvo "Prof. Marin Drinov".

Pamies, A.; Pazos, J.M.; Monteiro, R. et al. 2009. *Implementación lexicográfica de los símbolos desde un enfoque multilingüe e intercultural: el culturema "buitre"*. In: J.Korhonen et al. (eds.). Phraseologie - Global - Areal - Regional. Tübingen: G.Narr, p. 339-350.

Riva, W. A. 2013. *Motivação para a neologia na fraseologia brasileira por meio dos culturemas*. Goiás.

Sardinha, T. B. 2007. *Metáfora*. São Paulo: Parábola Editorial.

Vermeer, H. J. 1996. *Fundamentos para una teoría funcional de la traducción*. Tradução de Sandra García Reina e Celia Martín de León; coordenação de Heidrun Witte Torrejón de Ardoz, Madrid: Akal.

De volta ao futuro da língua portuguesa.
Atas do V SIMELP - Simp· sio Mundial de Estudos de L²ngua Portuguesa
Simpósio 37 - Estudos do léxico e de dicionários e ensino de português, 3891-3912
ISBN 978-88-8305-127-2
DOI 10.1285/i9788883051272p3891
http://siba-ese.unisalento.it, © 2017 Università del Salento

CAMPO LEXICAL 'VESTUÁRIO': VERBETES DO DICIONÁRIO INFORMATIZADO ANALÓGICO DE LÍNGUA PORTUGUESA[20]

Michelle Machado de Oliveira VILARINHO[21]

RESUMO
O tema desta pesquisa se insere na linha de pesquisa Léxico e Terminologia, desenvolvida no Centro de Estudos Lexicais e Terminológicos (Centro Lexterm), da Universidade de Brasília. O objeto de estudo é o dicionário analógico, entendido como um tipo de repertório lexicográfico de caráter onomasiológico, no qual os lexemas são organizados partindo das ideias ou dos conceitos para chegar às unidades lexicais. A motivação para a realização desta pesquisa é identificar o modo como o campo lexical 'vestuário' é apresentado no *Dicionário Analógico da Língua Portuguesa* de Azevedo (2010) e no *Le Dictionnaire des Analogies* (DA) de Pechoin (2009). O objetivo da pesquisa é apresentar verbetes do campo lexical 'vestuário' para o Dicionário Informatizado Analógico de Língua Portuguesa (DIALP). O referencial teórico baseia-se na aplicação dos conceitos da Versão Ampliada da Teoria dos Protótipos de Kleiber (1990) e da Semântica de Frames de Fillmore (1977) para organização dos lexemas nos verbetes da parte analógica do DIALP. Empregamos o método descritivo-comparativo, de modo que os percursos metodológicos usados foram: i) análise dos verbetes do campo lexical *vestuário* nas obras de Azevedo (2010) e de Pechoin (2009); ii) reformulação do verbete *indumentária* de Azevedo (2010); iii) preenchimento da ficha lexicográfica baseada em Vilarinho (2013) para compor o verbete da parte analógica; iv) preenchimento de fichas lexicográficas da proposta metodológica para elaboração de léxicos, dicionários e glossários de Faulstich (2001) para elaboração dos verbetes da parte alfabética; v) compilação de algumas definições do *Glossário de Terminologias do Vestuário*, de Cruz (2013). Como resultado, elaboramos o verbete *vestuário* da parte analógica e verbetes da parte alfabética do DIALP.

PALAVRAS-CHAVE: dicionário analógico. Vestuário. Versão Ampliada da Teoria dos Protótipos. Semântica de Frames.

20 Pesquisa desenvolvida com apoio financeiro da Fundação de Apoio à Pesquisa do Distrito Federal (FAP-DF).
21 UnB, Instituto de Letras, Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas; Instituto Central de Ciências - ICC Sul, mezanino, B1 069; CEP: 70910-900; pesquisadora do Centro de Estudos Lexicais e Terminológicos (Centro Lexterm) da UnB; e-mail: michelleprofessora@gmail.com.

Introdução

Esta pesquisa se insere na linha de pesquisa Léxico e Terminologia do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade de Brasília (UnB). Essa linha de pesquisa é desenvolvida no Centro de Estudos Lexicais e Terminológicos (Centro Lexterm) do Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas (LIP) da UnB.

O objeto de estudo é o dicionário analógico que é um "tipo de repertório lexicográfico de caráter onomasiológico, no qual os lexemas são organizados partindo das ideias para chegar às unidades lexicais. Os lexemas são agrupados em um mesmo verbete por possuírem identidade de relações", segundo Oliveira (2010, p. 34-35).

O objetivo é confeccionar verbetes do campo lexical 'vestuário' para o Dicionário Informatizado Analógico de Língua Portuguesa (DIALP) que está em fase de elaboração. A justificativa da pesquisa se dá em razão da concretização da criação de dicionário com base no modelo apresentado na tese intitulada "Proposta de dicionário informatizado analógico de língua portuguesa" de Vilarinho (2013).

Como percursos metodológicos adotados os procedimentos a seguir:

i) Leitura do *Dicionário Analógico da Língua Portuguesa (DALP)* de Azevedo (2010) e do *Le Dictionnaire des Analogies* (DA) de Pechoin (2009) com vistas a decidir os lexemas que comporão a nomenclatura do dicionário.

ii) Delimitação de critérios para seleção e para exclusão de lexemas do DIALP.

iii) Preenchimento da ficha lexicográfica baseada em Vilarinho (2013) para compor o verbete da parte analógica.

iv) Preenchimento de fichas lexicográficas da proposta metodológica para elaboração de léxicos, dicionários e glossários de Faulstich (2001) para elaboração dos verbetes da parte alfabética.

v) Compilação de algumas definições do *Glossário de Terminologias do Vestuário*, de Cruz (2013).

As discussões desta pesquisa serão apresentadas nas seções, a saber: 1) estrutura do *Dicionário Analógico da Língua Portuguesa* de Azevedo (2010) e do *Le Dictionnaire des Analogies* (DA) de Pechoin (2009), na qual detalharemos a organização dessas obras lexicográficas; 2) metodologia para elaboração do DIALP, em que há descrição

dos procedimentos empregados na pesquisa; 3) verbetes elaborados, na qual redigiremos o modelo adotado para confecção dos verbetes.

1 Estrutura do Dicionário Analógico da Língua Portuguesa de Azevedo (2010) e do Le Dictionnaire des Analogies (DA) de Pechoin (2009).

O DALP de Azevedo (2010) foi selecionado como *corpus* desta pesquisa, uma vez que é o dicionário analógico mais recente produzido no Brasil. É uma obra de ampla circulação, possui recolha de lexemas exaustiva, o que nos motivou a investigar o modo como o campo lexical 'vestuário' é apresentado nessa obra. O DA (2009) de Pechoin também é uma obra francesa recente. Como a lexicografia francesa é mais avançada que a brasileira, optamos por escolher o DA para identificarmos a organização do campo lexical em estudo nessa obra.

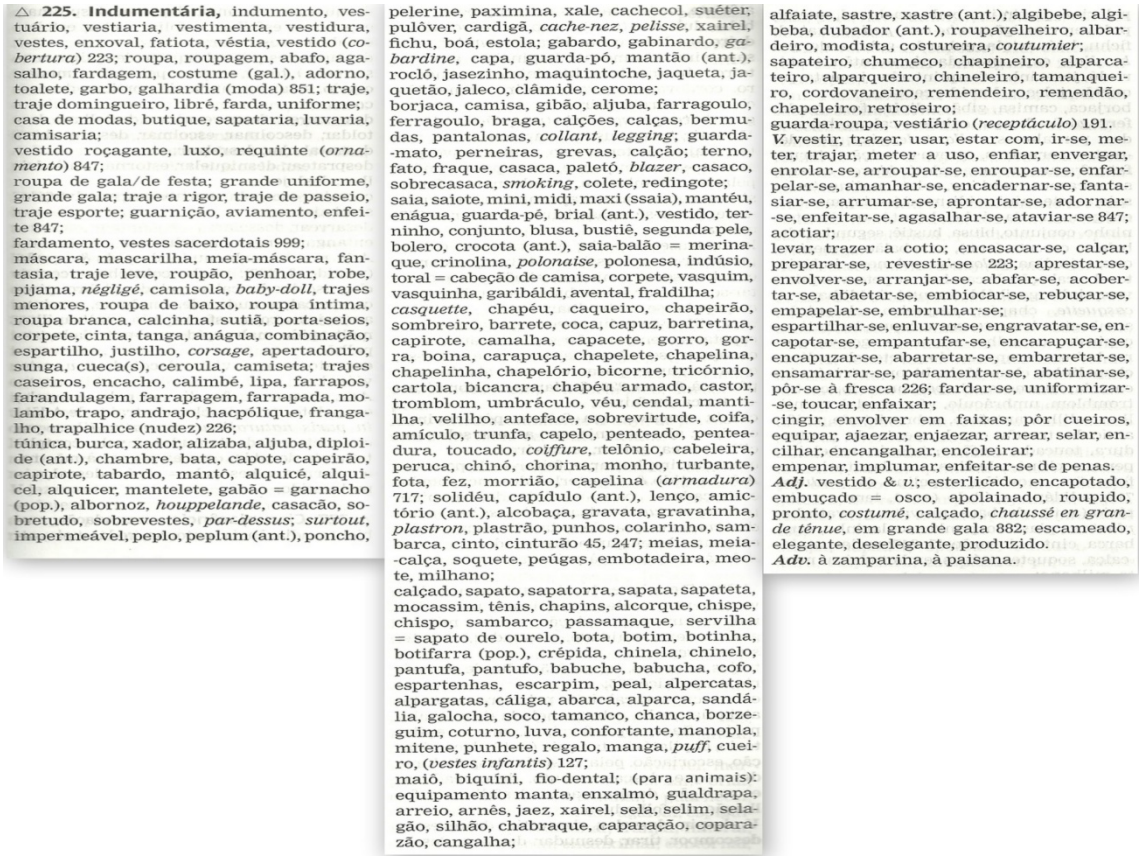
Ambos os dicionários são constituído por categorização, por verbetes e por índice remissivo. A categorização rege a organização dos verbetes. Cada categoria e subcategoria compõe um verbete. Após a apresentação da categorização, os verbetes são organizados em ordem alfabética, de modo que os lexemas afins da palavra-entrada são registrados.

No DALP (2010), a categorização segue, com adaptações, o modelo do *Thesaurus of English Words and Phrase Classified and Arranged so as to Facilitate the Expression of Ideas and to Assist in Literary Composition* de Roget (1852). Esse Theusarus é o primeiro dicionário analógico que serviu de modelo para o surgimento desse tipo de repertório lexicográfico no mundo. Assim sendo, como a obra de Roget (1852) apresenta a categorização com cada verbete encabeçado por um número classificatório, no DALP (2010), essa estrutura se mantém. Em seguida, há os verbetes e, posteriormente, existe o índice remissivo.

Uma vez a categorização de Roget (1852) apresenta uma estrutura complexa, visto que foi influenciada pelos trabalhos do anglicano bispo Wilkins (1668) e do filósofo grego Aristóteles (384-322 a.C). Roget se baseou no sistema de categorização do bispo (1668), com o objetivo de estabelecer um esquema conceitual universal e contribuir para o entendimento mútuo mediante o conhecimento da sistematização dos conceitos fundamentais da ciência (MINGORANCE, 1994: 24). Diante dessa estrutura complexa, o consulente consegue encontrar o lexema que procura mediante a consulta

ao índice remissivo, o qual registra os lexemas organizados em ordem alfabética e seu respectivo número classificatório para que o verbete seja localizado.

O verbete que contempla o campo lexical ‘vestuário’ é ‘indumentária’, inserido na subclasse 'dimensões' da classe 'espaço'. Essas classificações causam estranhamento ao falante do Português Contemporâneo. A seguir, registramos o verbete ‘indumentária’, para que sua estrutura seja observada:



△ **225. Indumentária,** indumento, vestuário, vestiaria, vestimenta, vestidura, vestes, enxoval, fatiota, véstia, vestido (*cobertura*) 223; roupa, roupagem, abafo, agasalho, fardagem, costume (gal.), adorno, toalete, garbo, galhardia (moda) 851; traje, traje domingueiro, libré, farda, uniforme; casa de modas, butique, sapataria, luvaria, camisaria;
vestido roçagante, luxo, requinte (*ornamento*) 847;
roupa de gala/de festa; grande uniforme, grande gala; traje a rigor, traje de passeio, traje esporte; guarnição, aviamento, enfeite 847;
fardamento, vestes sacerdotais 999;
máscara, mascarilha, meia-máscara, fantasia, traje leve, roupão, penhoar, robe, pijama, *négligé*, camisola, *baby-doll*, trajes menores, roupa de baixo, roupa íntima, roupa branca, calcinha, sutiã, porta-seios, corpete, cinta, tanga, anágua, combinação, espartilho, justilho, *corsage*, apertadouro, sunga, cueca(s), ceroula, camiseta; trajes caseiros, encacho, calimbé, lipa, farrapos, farandulagem, farrapagem, farrapada, molambo, trapo, andrajo, hacpólique, frangalho, trapalhice (nudez) 226;
túnica, burca, xador, alizaba, aljuba, diploide (ant.), chambre, bata, capote, capeirão, capirote, tabardo, mantó, alquicé, alquicel, alquicer, mantelete, gabão = garnacho (pop.), albornoz, *houppelande*, casacão, sobretudo, sobrevestes, *par-dessus*; *surtout*, impermeável, peplo, peplum (ant.), poncho, pelerine, paximina, xale, cachecol, suéter, pulôver, cardigã, *cache-nez*, *pelisse*, xairel, fichu, boá, estola; gabardo, gabinardo, *gabardine*, capa, guarda-pó, mantão (ant.), rocló, jasezinho, maquintoche, jaqueta, jaquetão, jaleco, clâmide, cerome;
borjaca, camisa, gibão, aljuba, farragoulo, ferragoulo, braga, calções, calças, bermudas, pantalonas, *collant*, *legging*; guarda-mato, perneiras, grevas, calção; terno, fato, fraque, casaca, paletó, *blazer*, casaco, sobrecasaca, *smoking*, colete, redingote;
saia, saiote, mini, midi, maxi (ssaia), mantéu, enágua, guarda-pé, brial (ant.), vestido, terninho, conjunto, blusa, bustiê, segunda pele, bolero, crocota (ant.), saia-balão = merinaque, crinolina, *polonaise*, polonesa, indúsio, toral = cabeção de camisa, corpete, vasquim, vasquinha, garibáldi, avental, fraldilha;
casquette, chapéu, caqueiro, chapeirão, sombreiro, barrete, coca, capuz, barretina, capirote, camalha, capacete, gorro, gorra, boina, carapuça, chapelete, chapelina, chapelinha, chapelório, bicorne, tricórnio, cartola, bicancra, chapéu armado, castor, tromblom, umbráculo, véu, cendal, mantilha, velilho, anteface, sobrevirtude, coifa, amículo, trunfa, capelo, penteado, penteadura, toucado, *coiffure*, telônio, cabeleira, peruca, chinó, chorina, monho, turbante, fota, fez, morrião, capelina (*armadura*) 717; solidéu, capídulo (ant.), lenço, amictório (ant.), alcobaça, gravata, gravatinha, *plastron*, plastrão, punhos, colarinho, sambarca, cinto, cinturão 45, 247; meias, meia-calça, soquete, peúgas, embotadeira, meote, milhano;
calçado, sapato, sapatorra, sapata, sapateta, mocassim, tênis, chapins, alcorque, chispe, chispo, sambarco, passamaque, servilha = sapato de ourelo, bota, botim, botinha, botifarra (pop.), crépida, chinela, chinelo, pantufa, pantufo, babuche, babucha, cofo, espartenhas, escarpim, peal, alpercatas, alpargatas, cáliga, abarca, alparca, sandália, galocha, soco, tamanco, chanca, borzeguim, coturno, luva, confortante, manopla, mitene, punhete, regalo, manga, *puff*, cueiro, (*vestes infantis*) 127;
maiô, biquíni, fio-dental; (para animais): equipamento manta, enxalmo, gualdrapa, arreio, arnês, jaez, xairel, sela, selim, selagão, silhão, chabraque, caparação, coparazão, cangalha;
alfaiate, sastre, xastre (ant.), algibebe, algibeba, dubador (ant.), roupavelheiro, albardeiro, modista, costureira, *coutumier*;
sapateiro, chumeco, chapineiro, alparcateiro, alparqueiro, chineleiro, tamanqueiro, cordovaneiro, remendeiro, remendão, chapeleiro, retroseiro;
guarda-roupa, vestiário (*receptáculo*) 191.
V. vestir, trazer, usar, estar com, ir-se, meter, trajar, meter a uso, enfiar, envergar, enrolar-se, arroupar-se, enroupar-se, enfarpelar-se, amanhar-se, encadernar-se, fantasiar-se, arrumar-se, aprontar-se, adornar-se, enfeitar-se, agasalhar-se, ataviar-se 847; acotiar;
levar, trazer a cotio; encasacar-se, calçar, preparar-se, revestir-se 223; aprestar-se, envolver-se, arranjar-se, abafar-se, acobertar-se, abaetar-se, embiocar-se, rebuçar-se, empapelar-se, embrulhar-se;
espartilhar-se, enluvar-se, engravatar-se, encapotar-se, empantufar-se, encarapuçar-se, encapuzar-se, abarretar-se, embarretar-se, ensamarrar-se, paramentar-se, abatinar-se, pôr-se à fresca 226; fardar-se, uniformizar-se, toucar, enfaixar;
cingir, envolver em faixas; pôr cueiros, equipar, ajaezar, enjaezar, arrear, selar, encilhar, encangalhar, encoleirar;
empenar, implumar, enfeitar-se de penas.
Adj. vestido & *v.*; esterlicado, encapotado, embuçado = osco, apolainado, roupido, pronto, *costumé*, calçado, *chaussé en grande ténue*, em grande gala 882; escameado, elegante, deselegante, produzido.
Adv. à zamparina, à paisana.

Figura 1: Verbete ‘indumentária’ do Dicionário Analógico de Língua Portuguesa.
Fonte: (AZEVEDO, 2010: 89-90, com adaptações[22]).

Por meio da leitura desse verbete, fica evidente que há diversos lexemas em um mesmo verbete. A explicação que o guia de uso do dicionário nos dá é que “os grupos não têm uma estrutura lógica, embora as palavras estejam, geralmente, agrupadas por proximidade semântica” (AZEVEDO, 2010: xi). Nosso questionamento é acerca do limite da proximidade semântica. Não localizamos a identidade de relação entre indumentária e vários lexemas, a saber: *apertadouro, aviamento, guarnição, libré, marcarilha, penhoar*, entre outros. Como o léxico reflete a cultura da sociedade, com o passar dos anos, alguns lexemas deixam de ser usados. Apesar de o dicionário ser uma versão atualizada e revista, a maioria dos verbetes são iguais ao da edição de 1950.

22 Foi feita colagem para que pudéssemos visualizar apenas o verbete ‘indumentária’.

Assim sendo, há vários lexemas que não estão registrados no Dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa (2009) e no Novo dicionário Aurélio (2010), a saber: *calimbé, cerome, gabinardo, jasezinho, lipa, maquintoche, maquintoche, paximina, pelisse, redingote, vasquim*, entre outros. Além disso, são lexicografados estrangeirismos não utilizados por falantes da Língua Portuguesa, tais como os lexemas *cache-nez, casquette, chaussé en grande de ténue, coiffure, corsage, costumé, coutumier, gabardine, houppelande, par-dessus, pelisse, plastron, polonaise, surtout*. Esses exemplos de lexemas do verbete 'indumentária' comprovam a necessidade de revisar a seleção da nomenclatura do dicionário.

No DA (2009), por sua vez, o campo lexical em análise é contemplado no verbete '859 vêtement'. A organização dessa obra é sistemática e alfabética. No prefácio, informa-se que a obra ultrapassa a ordem alfabética, visto que os agrupamentos de palavras se dão em função da semelhança semântica para recuperar as palavras esquecidas, descobrir as palavras incomuns e explorar os campos nocionais escolhidos.

Com base na obra, "affinité, air de famille, association, communauté, corrélation, correspondance, dérivation, équivalence, extension, filiation, identité, liaison, lien, parenté, proximité, rapport, relation, réminiscence, ressemblance, similitude, voisinage...tel est le domaine de l'analogie.[23]" (PECHOIN, 2009: VI). Se o campo da analogia abrange essa amplitude de ideias, é possível inferirmos que as analogias na obra serão construídas nessas ideias.

Assim sendo, a obra é constituída por 3 partes. A primeira parte, intitulada "thèmes et notions", possui a lista de lexemas que encabeçam os verbetes. Esses lexemas são registrados em ordem alfabética e são antecedidos por número arábico. A ordenação desta parte em ordem alfabética facilita a consulta na segunda parte.

A segunda parte é a apresentação do dicionário analógico. Os verbetes estão organizados em ordem alfabética e antecedidos pelo número arábico, que é o número do verbete, conforme a classificação recebida na seção "thèmes et notions". No verbete, os agrupamentos afins são registrados em acepções.

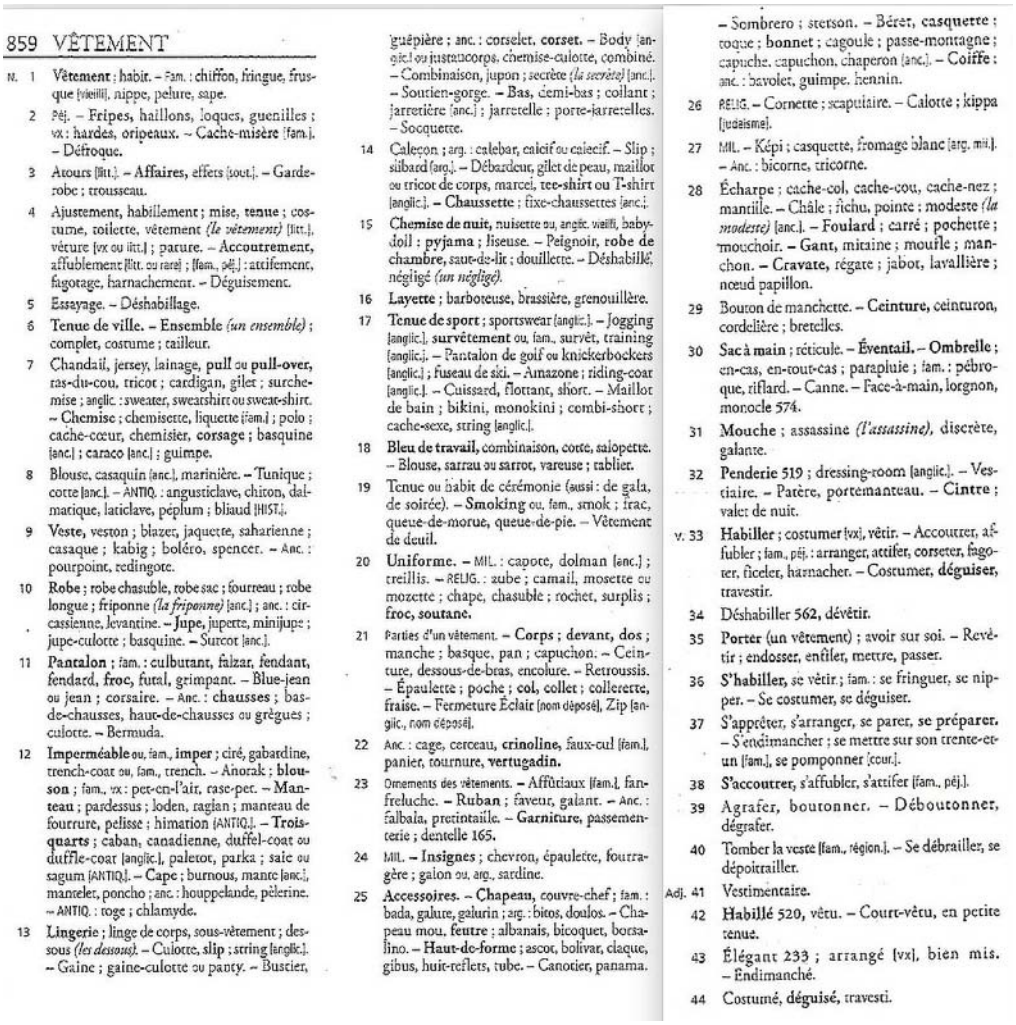
A terceira parte é o índice, no qual todas as palavras que aparecem na obra são registradas em ordem alfabética e remetem ao número do verbete em que podem ser

23 Tradução: afinidade, ar de família, associação, comunidade, correlação, correspondência, derivação, equivalência, extensão, filiação, identidade, ligação, laço, parentesco, proximidade, relação, reminiscência, semelhança, similaridade, vizinhança...tal é o domínio da analogia.

localizadas. Essa parte facilita a consulta ao dicionário, posto que o consulente não precisará ler a seção "thèmes et notions" e nem os verbetes do dicionário até encontrar o lexema que deseja. O índice é constituído por 125.000 entradas que remetem aos verbetes.

A organização dos lexemas por ordem alfabética na seção "thèmes et notions" é coerente. A numeração que antecede o verbete é necessária para que o consulente possa consultar o índice e localizar o lexema que procurar. Destarte, a estruturação das partes da obra é útil ao consulente. Entretanto, não são explicitados os critérios para os agrupamentos das palavras nas acepções dos verbetes. Esclarece-se que as palavras se agrupam por "families de sens", sem prestar esclarecimentos detalhados. Além disso, não há menção sobre o que justificou a inclusão dos lexemas que encabeçam os verbetes.

A seguir, inserimos o verbete 'vêtement':



859 VÊTEMENT

N. 1 **Vêtement** ; habit. – Fam. : chiffon, fringue, frusque [vieilli], nippe, pelure, sape.
2 Péj. – **Fripes**, haillons, loques, guenilles ; vx : hardes, oripeaux. – **Cache-misère** [fam.]. – **Défroque.**
3 Atours [litt.]. – **Affaires**, effets [tout.]. – **Garde-robe** ; trousseau.
4 Ajustement, habillement ; mise, **tenue** ; costume, toilette, vêtement *(le vêtement)* [litt.], vêture [vx ou litt.] ; parure. – **Accoutrement**, affublement [litt. ou rare] ; [fam., péj.] : attifement, fagotage, harnachement. – Déguisement.
5 Essayage. – Déshabillage.
6 **Tenue de ville.** – **Ensemble** *(un ensemble)* ; complet, costume ; tailleur.
7 Chandail, jersey, lainage, **pull** ou **pull-over**, ras-du-cou, tricot ; cardigan, gilet ; surchemise ; anglic. : sweater, sweatshirt ou sweat-shirt. – **Chemise** ; chemisette, liquette [fam.] ; polo ; cache-cœur, chemisier, **corsage** ; basquine [anc.] ; caraco [anc.] ; guimpe.
8 Blouse, casaquin [anc.], marinière. – **Tunique** ; cotte [anc.]. – ANTIQ. : angusticlave, chiton, dalmatique, laticlave, péplum ; bliaud [HIST.].
9 **Veste**, veston ; blazer, jaquette, saharienne ; casaque ; kabig ; boléro, spencer. – Anc. : pourpoint, redingote.
10 **Robe** ; robe chasuble, robe sac ; fourreau ; robe longue ; friponne *(la friponne)* [anc.] ; anc. : circassienne, levantine. – **Jupe**, juperte, minijupe ; jupe-culotte ; basquine. – Surcot [anc.].
11 **Pantalon** ; fam. : culbutant, falzar, fendant, fendard, **froc**, futal, grimpant. – Blue-jean ou jean ; corsaire. – Anc. : **chausses** ; bas-de-chausses, haut-de-chausses ou grègues ; culotte. – Bermuda.
12 **Imperméable** ou, fam., **imper** ; ciré, gabardine, trench-coat ou, fam., trench. – Anorak ; **blouson** ; fam., vx : pet-en-l'air, rase-pet. – **Manteau** ; pardessus ; loden, raglan ; manteau de fourrure, pelisse ; himation [ANTIQ.]. – **Trois-quarts** ; caban, canadienne, duffel-coat ou duffle-coat [anglic.], paletot, parka ; saie ou sagum [ANTIQ.]. – **Cape** ; burnous, mante [anc.], manteler, poncho ; anc. : houppelande, pèlerine. – ANTIQ. : toge ; chlamyde.
13 **Lingerie** ; linge de corps, sous-vêtement ; dessous *(les dessous)*. – Culotte, **slip** ; string [anglic.]. – Gaine ; gaine-culotte ou panty. – Bustier, guêpière ; anc. : corselet, **corset.** – Body [anglic.] ou justaucorps, chemise-culotte, combiné. – Combinaison, jupon ; secrète *(la secrète)* [anc.]. – Soutien-gorge. – **Bas**, demi-bas ; collant ; jarretière [anc.] ; jarretelle ; porte-jarretelles. – Soquette.
14 Caleçon ; arg. : calebar, calcif ou calecif. – Slip ; sibard [arg.]. – Débardeur, gilet de peau, maillot ou tricot de corps, marcel, **tee-shirt** ou T-shirt [anglic.]. – **Chaussette** ; fixe-chaussettes [anc.].
15 **Chemise de nuit**, nuisette ou, anglic. waiffi, baby-doll : **pyjama** ; liseuse. – Peignoir, **robe de chambre**, saut-de-lit ; douillette. – Déshabillé, négligé *(un négligé)*.
16 **Layette** ; barboteuse, brassière, grenouillère.
17 **Tenue de sport** ; sportswear [anglic.]. – Jogging [anglic.], **survêtement** ou, fam., survêt, training [anglic.]. – Pantalon de golf ou knickerbockers [anglic.] ; fuseau de ski. – Amazone ; riding-coat [anglic.]. – Cuissard, flottant, short. – Maillot de bain ; bikini, monokini ; combi-short ; cache-sexe, string [anglic.].
18 **Bleu de travail**, combinaison, cotte, salopette. – Blouse, sarrau ou sarrot, vareuse ; tablier.
19 Tenue ou habit de cérémonie (aussi : de gala, de soirée). – **Smoking** ou, fam., smok ; frac, queue-de-morue, queue-de-pie. – Vêtement de deuil.
20 **Uniforme.** – MIL. : capote, dolman [anc.] ; treillis. – RELIG. : aube ; camail, mosette ou mozette ; chape, chasuble ; rochet, surplis ; **froc, soutane.**
21 Parties d'un vêtement. – **Corps** ; **devant, dos** ; manche ; basque, pan ; capuchon. – Ceinture, dessous-de-bras, encolure. – Retroussis. – Épaulette ; poche ; **col**, collet ; collerette, **fraise.** – Fermeture Éclair [nom déposé], Zip [anglic., nom déposé].
22 Anc. : cage, cerceau, **crinoline,** faux-cul [fam.], panier, tournure, **vertugadin.**
23 Ornements des vêtements. – Affûtiaux [fam.], fanfreluche. – **Ruban** ; faveur, galant. – Anc. : falbala, pretintaille. – **Garniture**, passementerie ; dentelle 165.
24 MIL. – **Insignes** ; chevron, épaulette, fourragère ; galon ou, arg., sardine.
25 **Accessoires.** – **Chapeau**, couvre-chef ; fam. : bada, galure, galurin ; arg. : bitos, doulos. – Chapeau mou, **feutre** ; albanais, bicoquet, borsalino. – **Haut-de-forme** ; ascot, bolivar, claque, gibus, huit-reflets, tube. – Canotier, panama. – Sombrero ; stetson. – Béret, **casquette** ; toque ; **bonnet** ; cagoule ; passe-montagne ; capuche, capuchon, chaperon [anc.]. – **Coiffe** ; anc. : bavolet, guimpe, hennin.
26 RELIG. – Cornette ; scapulaire. – Calotte ; kippa [judaïsme].
27 MIL. – Képi ; casquette, fromage blanc [arg. mil.]. – Anc. : bicorne, tricorne.
28 Écharpe ; cache-col, cache-cou, cache-nez ; mantille. – Châle ; fichu, pointe ; modeste *(la modeste)* [anc.]. – **Foulard** ; carré ; pochette ; mouchoir. – **Gant**, mitaine ; moufle ; manchon. – **Cravate**, régate ; jabot, lavallière ; nœud papillon.
29 Bouton de manchette. – **Ceinture**, ceinturon, cordelière ; bretelles.
30 **Sac à main** ; réticule. – **Éventail.** – **Ombrelle** ; en-cas, en-tout-cas ; parapluie ; fam. : pébroque, riflard. – Canne. – Face-à-main, lorgnon, monocle 574.
31 **Mouche** ; assassine *(l'assassine)*, discrète, galante.
32 **Penderie** 519 ; dressing-room [anglic.]. – Vestiaire. – Patère, portemanteau. – **Cintre** ; valet de nuit.
v. 33 **Habiller** ; costumer [vx], vêtir. – Accoutrer, affubler ; fam., péj. : arranger, attifer, corseter, fagoter, ficeler, harnacher. – Costumer, **déguiser**, travestir.
34 Déshabiller 562, dévêtir.
35 **Porter** (un vêtement) ; avoir sur soi. – Revêtir ; endosser, enfiler, mettre, passer.
36 **S'habiller,** se vêtir ; fam. : se fringuer, se nipper. – Se costumer, se déguiser.
37 S'apprêter, s'arranger, se parer, **se préparer.** – S'endimancher ; se mettre sur son trente-et-un [fam.], se pomponner [cour.].
38 **S'accoutrer,** s'affubler, s'attifer [fam., péj.].
39 Agrafer, boutonner. – Déboutonner, dégrafer.
40 Tomber la veste [fam., région.]. – Se débrailler, se dépoitrailler.
Adj. 41 Vestimentaire.
42 **Habillé** 520, vêtu. – Court-vêtu, en petite tenue.
43 Élégant 233 ; arrangé [vx], bien mis. – Endimanché.
44 Costumé, **déguisé**, travesti.

Figura 2: Verbete 'vêtement' do *Le Dictionnaire des Analogies*[24] Fonte: (PECHOIN, 2009: 626-627)

24 Foi feita colagem para que pudéssemos visualizar apenas o verbete.

A estrutura do verbete é composta por número do verbete, título do verbete, acepções, palavras principais destacadas em negrito, informação gramatical, marcas de uso e remissões. O verbete registra 46 acepções, de modo que, das acepções 1 a 32, há os substantivos; das acepções 33 a 40, há os verbos, e das acepções 41 a 46, há os adjetivos.

Ao comparamos o DALP com o DA, é notável que a estrutura deste é melhor do que aquele. Tanto a categorização em ordem alfabética, com temas mais atuais, quanto as informações dos verbetes separadas por acepções tornam a estrutura do DA mais coerente. Contudo, o consulente, em ambas as obras, não sabe claramente os critérios que fazem com que os lexemas estejam agrupados.

Após a identificação das estruturas das obras analisadas, delimitamos nossa proposta de modelo de dicionário analógico, a qual será descrita na seção posterior.

1) Metodologia para elaboração do DIALP

A fim de interpretar o modo como as analogias foram postuladas no Dicionário analógico da língua portuguesa, de Azevedo (2010), empregamos os procedimentos metodológicos seguintes: i) seleção dos lexemas lexicografados no verbete ‘indumentária’; ii) consulta e cópia da definição de cada um dos lexemas do verbete no Dicionário Eletrônico Houaiss da Língua Portuguesa – DEHLP – (2009) e no Novo Dicionário Aurélio – NDA – (2010); iii) análise do tipo de relação semântica entre o verbete e o lexema. Se a relação entre o verbete e o lexema demonstrasse vagueza, optamos por exclusão de lexema. Os motivos para a exclusão foram: i) lexemas que tenham a marca de uso ‘antigo’ ou ‘arcaico’; ii) lexemas não lexicografados nos dicionários; iii) lexemas que não são utilizados no contexto do Português Contemporâneo; iv) lexemas que designam objetos de vestuário para animal; v) conceitos conexos cuja relação seja distante do conceito.

O verbete ‘indumentária’ possui 368 substantivos, dos quais excluímos 285 por meio da aplicação dos critérios mencionados. Fizemos a análise apenas com o Dicionário analógico da língua portuguesa de Azevedo (2010), tendo em vista que é o último dicionário analógico de Língua Portuguesa publicado. Como cada língua tem sua especificidade para estabelecer as analogias e nem sempre o falante da Língua

Estrangeira (LE) conseguirá captar a essência da analogia, decidimos empregar a metodologia de análise só com o dicionário de língua portuguesa.

A compilação da definição de cada um dos lexemas do verbete 'indumentária' da obra de Azevedo (2010) foi consulta no DEHLP (2009) e NDA (2009) por serem obras lexicográficas atualizadas, bem elaboradas e fáceis de consultar.

Podemos notar que há roupas, calçados e acessórios apresentados no mesmo verbete. No entanto, sugerimos que os lexemas fossem distribuídos em mais de um verbete, cujas palavras-entrada fossem vestuário, calçado e acessório, visto que a divisão nessas categorias organizaria os lexemas, o que facilitaria a localização dos lexemas afins.

Os lexemas categorizados como conceitos conexos não foram incluídos, visto que possuem distanciamento do significado e tornariam o verbete infindável, já que as associações apresentadas nos verbetes da área de transporte são subjetivas e vagas.

Como o Dicionário Analógico de Língua Portuguesa (2010) não possui mudanças relevantes na recolha dos lexemas em relação à edição de 1950, os lexemas que os falantes usam em cenas de uma época sofrem mudanças com o decorrer do tempo e caem em desuso. Por isso, há necessidade de ajustar os lexemas no dicionário, tendo em vista que causa estranheza vários lexemas do verbete 'indumentária' e de outros verbetes.

No quadro, registraremos os lexemas que sugerimos a exclusão do Dicionário Analógico de Língua Portuguesa (2010) do verbete 'indumentária'.

Quadro 1: Substantivos para exclusão do verbete 'indumentária' do DALP (2010)

Substantivos excluídos
abafo, abarca, adorno, albardeiro, albornoz, alcobaça, alcorque, algibeba, algibebe, alizada, aljuba, alparca, alparcateiro, alpargatas, alparqueiro, alpercatas, alquicé, alquicel, alquicer, amículo, andrajo, anteface, apertadouro, armado, arnês, aviamento, babucha, babuche, barrete, barretina, bicancra, bicorne, boa estola, borjaca, borzeguim, botifarra(pop.), botim, botinha, Braga, brial, cabeção de camisa, cabeleira, *cache-nez*, calções, Cáliga, calimbé, camalha, camisaria, cangalha, caparação, capeirão, capelina, capelo, capídulo, capins, capirote, capote, capuz, caqueiro, carapuça, cardigã, casa de modas, Casaca, casacão, casquete, castor, cendal, cerome, ceroula, chabraque, chambre, chanca, chapeirão, chapeleiro, chapelete, chapelina, chapelinha, chapelório, chapineiro, chineleiro, chinó, chispe, chispo, chorina, chumeco, cinturão, clâmide, coca, cofo, coifa, coiffure, confortante, coparazão, cordovaneiro, corpote, corsage, costume, coutumier, crépida, crinolina, crocota, cueiro, diploide, domingueiro, dubador, embotadeira, enágua, encacho, enxalmo, equipamento, espartenhas, fardagem, fardamento, farragoulo, farrapada, farrapagem, farrapos, fatiota, fato, ferragoulo, fez, fichu, fota, fraldilha, frandulagem, frangalho, gabão, gabardine, gabardo, gabinardo, galhardia, galocha, Garibaldi, garnacho, gibão, gorra, grande gala, grande uniforme, gravatinha, grevas, gualdrapa, guarda-mato, guarda-pé, guarda-pó, guarnição, hacpólique, houppelande, impermeável, indúsio, Jaez, jaquetão, jasezinho, justilho, Libré, Lipa, Luvraria, luxo, manopla, manta, mantão, mantelete, mantéu mantilha, mantô, maquintoche, mascarilha, maxi (ssaia), meias, Meote, merinaque, midi, milhano, mini, mitene, modista,

molambo, monho, morrião, négligé, pantufo, par-dessus, passamaque, paximina, real, pelerine, pelisse, puff, penhoar, penteadura, peplo, peplum, perneiras, peúgas, plastrão, plastrom, polonaise, polonesa, porta-seios, punhete, punhos, redingote, regalo, remendão, remendeiro, requinte, retroseiro, robe, rocló, roupa de baixo, roupa de gala/ de festa, roupa íntima, roupagem, roupa-velheiro, saia-balão, saiote, sambarca, sambarco, sapata, sapatorra, sastre, sela, selagão, selim, servilha, silhão, sobrecasaca, sobrevestes, sobrevirtude, soco, solidéu, sombreiro, *surtout,* tabardo, tamanqueiro, Telônio, Toalete, toral, toucado, traje a rigor, traje de passeio, traje esporte, traje leve, trajes caseiros, trajes menores, trapalhice, tricórnio, tromblom, trunfa, turbante, umbráculo, vasquim, vasquinha, velilho, vestes, vestes sacerdotais, vestia, vestiaria, vestidura, xador, xairel, xale.

Fonte: (VILARINHO, 2013: 141)

Com relação aos verbos, excluímos 58 lexemas do verbete 'indumentária', posto que, nas cenas que envolvem os *frames* desse verbete, não são empregados os verbos excluídos, conforme pode ser visto no quadro a seguir.

Quadro 2: Verbos para exclusão do verbete 'indumentária' do DALP (2010)

Verbos excluídos
ir-se, meter, trajar, meter a uso, enfiar, envergar, enrolar-se, arroupar-se, enroupar-se, enfarpelar-se, amanhar-se, encadernar-se, enfeitar-se, Espartilhar-se, enluvar-se, encapotar-se, empantufar-se, encarapuçar-se, encapuzar-se, abarretar-se, embarretar-se, ensamarrar-se, paramentar-se, abatinar-se, pôr-se à fresca; embiocar-se, rebuçar-se, empapelar-se, embrulhar-se, cingir, envolver em faixas; pôr cueiros, equipar, ajaezar, enjaezar, arrear, selar, encilhar, encangalhar, encoleirar; empenar, implumar, enfeitar-se de penas, toucar; enfaixar; embiocar-se, rebuçar-se, empapelar-se, embrulhar-se.

Fonte: (VILARINHO, 2013: 141)

Ao aplicarmos a ideia de que os verbos que aparecem nas cenas do esquema do verbete *vestuário* devem ser lexicografados, selecionamos os verbos subsequentes:

Quadro 3: Verbos selecionados do verbete indumentária do DALP (2010)

verbos selecionados
vestir, usar, estar com, fantasiar-se, arrumar-se, aprontar-se, agasalhar-se, engravatar-se, fardar-se, uniformizar-se.

Fonte: (VILARINHO, 2013: 142)

Após excluir os substantivos que não devem fazer parte do verbete *vestuário*, de acordo com os critérios estabelecidos, selecionamos os lexemas a seguir para elaboração dos verbetes do campo lexical *vestuário*.

Quando foram finalizadas a inclusão e exclusão dos lexemas extraídos do DALP, consultamos a obra Glossário de Terminologias do Vestuário, de Cruz (2013) para recolher mais lexemas. Entretanto, como esse glossário é terminológico, selecionamos apenas lexemas empregados pelo falante de língua comum. O critério adotado para essa recolha foi o conhecimento enciclopédico. Para completar a

nomenclatura do campo em elaboração, inserimos também lexemas com base no conhecimento enciclopédico.

O quadro a seguir detalha a fonte de cada lexema incluído no verbete em elaboração, o quantitativo de lexemas extraídos das respectivas fontes.

Quadro 4: lexemas para compor a nomenclatura do verbete 'vestuário' do DIALP

Fonte	**Quantitativo Substantivos**	**Quantitativo Verbos**	**Lexemas**
Dicionário Analógico de Língua Portuguesa de Azevedo (2010)	66	10	**alfaiate, butique, colarinho, costureiro, costura, guarda-roupa, manga, indumentária, indumento, agasalho, anágua, bata, bermuda, biquíni, bolero, blazer, blusa, burca, calcinha, calça, v. calçado, calção, camisa, camiseta, camisola, capa, capa de chuva, capacete, casaco, cinta, colete, combinação, cueca, espartilho, farda, fio-dental, fraque, jaleco, jaqueta, loja, maiô, paletó, pantalona, pijama, pulôver, robe, roupa, roupão, saia, segunda pele, *short*, *smoking*, sobretudo, suéter, sunga, sutiã, tanga, terminho, terno, traje, túnica, uniforme, vestes, vestiário, vestido, vestimenta.** arrumar, aprontar, agasalhar, engravatar, estar com, fardar, vestir, usar, fantasiar, uniformizar.
Glossário de Terminologias do Vestuário, de Cruz	24		algodão, aplicação, barra, *baby look*, baloné, brechó, *cigarrete*, coleção, cós, designer, editor de

(2013)			moda, estilista, figurinista, *griffe*, jardineira, longuete, macacão, macaquinho, modelista, moletom, produtor, moda e mostruário e salopete.
Conhecimento enciclopédico	12	15	acessório, alça, botão, camisete, capuz, couro, elegância, estilo, forro, *legging*, *lingerie,* trapo.
			ajustar, arrematar, colocar, cortar, costurar, experimentar, lavar, manchar, modelar, molhar, passar, provar, rasgar, secar e tirar.

Finalizada a seleção de lexemas para compor a nomenclatura do verbete analógico ‘vestuário’, elaboramos os verbetes, de modo que serão expostos na próxima seção.

3 Verbetes elaborados

Mediante a análise das estruturas dos dicionários analógicos existentes, identificamos que este tipo de obra precisa ser constituído das partes analógica e alfabética. A parte analógica deve conter uma categorização organizada por campo lexical em ordem alfabética. Cada campo lexical deve ser encabeçado por um verbete. No verbete, deve haver os lexemas que possuem relação semântica com a palavra-entrada. Os lexemas de cada relação semântica devem ser ordenados alfabeticamente. A parte alfabética, por sua vez, é igual a um dicionário de língua comum, constituída dos lexemas lexicografados na parte analógica. Cada parte da obra é ligada por meio dos hiperlinks para que o consulente possa transitar com agilidade entre os verbetes.

Para criação dos verbetes, adotamos os percursos a seguir: i) preenchimento da ficha lexicográfica baseada em Vilarinho (2013) para compor o verbete da parte analógica; ii) preenchimento de fichas lexicográficas da proposta metodológica para elaboração de léxicos, dicionários e glossários de Faulstich (2001) para elaboração dos

verbetes da parte alfabética; iv) compilação de algumas definições do *Glossário de Terminologias do Vestuário*, de Cruz (2013) e v) delimitação de modelo de definição para os hipônimos do verbete 'vestuário'.

A seguir registamos o verbete vestuário elaborado:

Quadro 5: Verbete 'vestuário' do DIALP

vestuário *s.m.* peça de roupa que serve para cobrir qualquer parte do corpo humano.	
substantivo	**sin. indumentária, indumento, traje, roupa, vestes, vestimenta.** **hip. v. acessório, agasalho, anágua, *baby look*, baloné, bata, bermuda, biquíni, bolero, blazer, blusa, burca, calcinha, calça, v. calçado, calção, camisa, camiseta, camisete, camisola, capa, capa de chuva, capacete, casaco, cigarrete, cinta, colete, combinação, cueca, espartilho, farda, fio-dental, fraque, jaleco, jaqueta, jardineira, *legging*, *lingerie*, longuete, macacão, macaquinho, maiô, moletom, paletó, pantalona, pijama, pulôver, robe, roupão, saia, salopete, segunda pele, *short*, *smoking*, sobretudo, suéter, sunga, sutiã, tanga, terminho, terno, túnica, uniforme, vestido.** **mer. alça, algodão, aplicação, barra, botão, capuz, cós, couro, colarinho, forro, manga.** **con. (lugar) 1 brechó, butique, loja.** **con. (lugar) 2 guarda-roupa, provador, vestiário.** **con. (profissional) 3 alfaiate, costureiro, designer, editor de moda, estilista, figurinista, modelista, produtor.** **con. 4 coleção, costura, *griffe*, elegância, estilo, moda, mostruário, trapo.**
Verbo	agasalhar, ajustar, aprontar, arrematar, arrumar, colocar, cortar, costurar, engravatar, estar com, experimentar, fardar, fantasiar, lavar, manchar, modelar, molhar, passar, provar, rasgar, secar, tirar, vestir, uniformizar, usar.

Os substantivos estão separados com base nas relações semânticas de sinonímia, hiponímia, meronímia, conceito conexo. No verbete, aparecem as abreviaturas para cada uma dessas relações. O conceito conexo, segundo Faulstich, está "justaposto em um mesmo plano hierárquico, que se encontram em coordenação de significados, e seus conteúdos semânticos são de mesmo valor" (FAULSTICH, 1995: 287). O conceito conexo provém de relação associativa. Para que tal relação não se torne vaga, delimitamos subcategorias, tais como 'lugar' e 'profissional'. Os critérios para organizar as relações semânticas de conceito conexo foram: lugar que serve para guardar ou para experimentar a peça de roupa, profissionais da área, características relacionadas à peça de vestir. Os conceitos conexos sem possibilidade de categorizar, mas que possuem identidade de relação com a palavra-entrada foram lexicografados devido à inferência lexical. Essa inferência pode ser entendida como "o processo cognitivo de interpretar predicados da língua por meio da identificação de conexões entre os significados de lexemas ou por intermédio de informação enciclopédica do conhecimento de mundo da

sociedade", conforme Vilarinho (2013: 242). Essa definição surgiu após leitura da obra de Cabrera & Filho (2007: 14).

Ao analisar os conceitos da Semântica de *frames* de Fillmore (1977) *e* da Versão Ampliada da Teoria dos Protótipos de Kleiber (1990) – teorias da Semântica Cognitiva –, percebemos que essas teorias podem ser aplicadas ao verbete de dicionário analógico. Como exemplo disso, notamos que o verbete *vestuário* agrupa um conjunto de lexemas, que forma um campo lexical, constituindo o esquema. Esquema se refere a "conceptual structures or frameworks that are linked together in the categorization of actions, institutions and objects found in sets of contrast, object prototypes, among other"[25].

O esquema envolve cenas, que, ao serem concretizadas, ativam frames representados por lexemas. Cena refere-se às "experiências do mundo real, ações, objetos, percepções e memórias pessoais", segundo Fillmore (1975: 82). *Frames*, por sua vez, "refers to the linguistic units associated with a cognitive scene, [...] presuppose a fairly complete understanding of the nature of the total transaction or activity"[26] (Id., Ibid., p. 78-79).

O falante pode produzir enunciado, como, por exemplo: "A modelo vestiu o casaco da moda". No enunciado, a cena é motivada pela ação exercida pela agente que é a modelo. Os lexemas *modelo, vestiu, casaco, moda* são os *frames*, os quais geram o esquema da cena. Quando se tem a cena, há seleção de *frames* que cria o esquema.

O público-alvo do dicionário analógico precisa ter acesso aos lexemas que o auxiliarão a construir cena e esquema de campos lexicais. Assim sendo, as analogias a serem estabelecidas não podem ser restritivas e nem excessivas. Em vista disso, ao selecionar os lexemas para comporem cada verbete, adotamos como critério a inclusão de lexemas que possibilitem ao falante construir enunciados para cenas, usando esquemas concretizados por meio dos *frames*. Nos casos dos verbos analógicos, consideramos os *frames* que podem ocorrer nas cenas. Com base nisso, incluímos os verbos analógicos que geralmente são empregados em eventos de comunicação da língua.

Apresentaremos o verbete *vestimenta* do léxico do vestuário, formado, por exemplo, pelos lexemas *traje, roupa, vestes, vestuários*, entre outros. A categoria *vestuário* forma a família.

25 Tradução: estruturas conceituais ou frameworks que estão ligadas entre si na categorização de ações, instituições e objetos encontrados em conjuntos de contraste, objetos prototípicos, entre outros.
26 Tradução: refere-se às unidades linguísticas associadas com cenas cognitivas, [...] pressupõem o entendimento bastante completo da natureza do evento ou atividade.

O conjunto de semelhanças entre os diferentes entes de uma mesma família são os ares de família, que consistem nos traços semânticos comuns entre os membros da mesma família. De acordo com Kleiber (1990: 157-158), ar de família é

> caractérise un ensemble de similarités entre différentes occurrences d'une même famille. La question cruciale est cependant de voir quelles sont ces ressemblances : ce sont des propriétés qui n'ont pas besoin d'être partagées par tous les membres, mais que l'on retrouve au moins chez deux membres[27].

Os lexemas denotam uma série de objetos, de modo que é necessário e suficiente que cada membro da categoria possua ao menos uma propriedade em comum com outro membro da categoria. Isso significa que *calça* compartilha com *blusa* pelo menos uma característica; *blusa* compartilha uma propriedade com *casaco*, *casaco* compartilha uma propriedade com *saia* e assim por diante.

A seguir, há os verbetes da parte alfabética que foram compilados de Cruz (2013):

algodão *s. f.* fibra de origem vegetal procedente do algodoeiro que apresenta bastante maciez, conforto e capacidade de absorção de umidade (C. L. S. C., 2013). *"Camisa de cambraia azul'água, bustiê de lycra turquesa bordado com pedrinhas da mesma cor e, calça corsário de algodão com coulissé na cintura – mais na moda, impossível".* (M, 2000, edição 481). V. cotton. V. vestuário (parte analógica).

aplicação *s.f.* acessório costurado ou colado sobre alguma peça de roupa ou pedaço de tecido (C. L. S. C, 2013). V. vestuário (parte analógica).

babado *s.m.* tira de tecido franzida ou pregueada, costurada sobre uma peça de roupa (C. L. S. C, 2013). V. vestuário (parte analógica).

baby look **s. f. estilo de blusa com recorte abaixo do busto (C. L. S. C, 2013). V. vestuário (parte analógica).**

bainha s.f. dobra com costura na extremidade de um tecido ou qualquer peça do vestuário (C. L. S. C, 2013). *Var*. barra. V. vestuário (parte analógica).

balonné *s. f.* saia que parece um balão, com a bainha virada para dentro bem franzida, presa a uma base interna, por um artifício de costura que garante a forma (C. L. S. C,

27Tradução: caracteriza um conjunto de similaridades entre diferentes ocorrências de uma mesma família. A questão crucial é, no entanto, de ver quais são essas semelhanças: são propriedades que não necessariamente precisam ser compartilhadas por todos os membros, mas que são encontradas ao menos em dois membros.

2013). V. vestuário (parte analógica).

barra *s.f.* V. bainha. V. vestuário (parte analógica).

blazer *s.m.* peça de vestuário similar ao paletó, porém menos formal e de modelagem e comprimento variados (C.L.S.C., 2013). *"Complete o look, com um blazer ou uma jaqueta por cima".* (RC, edição 1169, 2013). V. vestuário (parte analógica).

bolero *s.m.* casaquinho aberto, com ou sem mangas, que vai até quase a altura da cintura (C.L.S.C., 2013). V. vestuário (parte analógica).

brechó *s.m.* loja de artigos usados, principalmente roupas, calçados, louças, objetos de arte, bolsas e acessórios de estilo vintage (C. L. S. C, 2013). *"Aposte nas peças de tricô confortáveis e com carinha de brechó".* (RC, edição 1152, 2012). ■ No século XIX um mascate chamado Belchior ficou conhecido por vender roupas e objetos de segunda mão no Rio de Janeiro. Com o tempo o nome se transformou por corruptela em "Brechó". V. vestuário (parte analógica).

cachecol *s.m.* acessório feito de tecido pesado como lã, linha, de tricô ou crochê, muito usado para aquecer o pescoço, principalmente no inverno, mas também é usado para compor um estilo (C.L.S.C., 2013). *"Repare na estampa e forma exagerada do cachecol".* (RC, edição 1152, 2012). V. vestuário (parte analógica).

cigarrete *s.f.* modelo de calça justa e estreita caracterizado pelo efeito afunilador que chega até o ossinho do tornozelo (C.L.S.C., UnB, 2013). *"Medida certa: Do supercurto ao muito longo, são vários os comprimentos que você vai querer usar, o próximo será a calça cigarrete".* (RC, edição 1152, 2012). ■ O estilo de calça cigarrete surgiu na década de 50 e fazia sucesso entre os homens. Conhecida por ser justa e estreita, o modelo de roupas masculinas ganhou fama entre as mulheres e se tornou moda nos anos 60. V. vestuário (parte analógica).

colete *s.m.* peça de roupa, sem mangas ou gola, tanto masculina quanto feminina, que cobre somente o tórax e o abdome (C. L. S. C, 2013). *"Use o seu camisetão com uma bota mais pesada e uma jaqueta de couro ou colete por cima".* (RC, edição 1152, 2012). V. vestuário (parte analógica).

corte *s.m.* ação de cortar um tecido seguindo, com precisão, os riscos feitos, utilizando a máquina de corte adequada ao tecido a ser cortado (C. L. S. C, 2013). V. vestuário (parte analógica).

cós *s.m.* tira de tecido que circunda certas peças de vestuário, particularmente calças e saias, na altura da cintura (C. L. S. C, 2013) . V. vestuário (parte analógica).

coturno *s.m.* sapato no estilo de uma bota de cano curto ou longo, fechado com cordão ou zíper (C.L.S.C., 2013). *"Aqui, a modelo combina o tricô com coturno, cinto de caveira e chapéu"* (RC, edição 1168, 2013). ■ Calçado usado especialmente nas representações de tragédias gregas. (PR., 2013). V. vestuário (parte analógica).

designer *s. m.* profissional responsável pelo planejamento, projeto e criação de um modelo de roupa (C. L. S. C, 2013). *Var*. estilista; modelista.

echarpe *s.f.* acessório de tecido retangular, bem larga e comprida, feita de materiais mais leves como algodão, voile ou chifon, indicada para dias com temperaturas mais amenas (C.L.S.C., 2013). *"Use sua echarpe colorida com T-shirt de cor única"*. (RC, edição 2130, 2011). ■ Pode ser usada ao redor do pescoço e também sobre os ombros. É uma peça estilosa, que dependendo do modelo, combina até com eventos formais, podendo ser combinada com vestidos e blazers. V. vestuário (parte analógica).

editor de moda *s. m*. profissional ligado à área de jornalismo que acompanha as temporadas e lançamentos de moda para escrever as matérias sobre coleções e desfiles. (C. L. S. C, 2013). V. vestuário (parte analógica).

figurinista *s.2g.* 1. Profissional que apresenta o modelo criado pelo estilista (C. L. S. C, 2013). 2. Profissional que cuida do figurino e desenha as peças de roupa para o elenco de teatro, novela, filmes (C. L. S. C, 2013). ■ Muitas vezes o figurinista tem também a função de estilista. (D.S.T., 2011). V. vestuário (parte analógica).

griffe *s. f.* marca de certos artigos de luxo, em especial de vestuário, por via de regra com a assinatura do fabricante (C. L. S. C, 2013). ■ Nome do Estilista Jacques Griffe, da Maison Molyneux, famoso pelo seu corte e drapeado impecáveis. V. vestuário (parte analógica).

jardineira *s.f.* tipo de vestimenta com cava baixa e alças finas, de forma que não dá para usar sem nada por baixo. Indiferente se tiver pernas longas ou curtas, tecidos e modelagens. (C. L. S. C, 2013). *"Eba, a jardineira voltou! A peça fica linda com rasteira, sapatilhas ou tênis"*. (RC, edição 1158, 2012). *Var*. Salopete. V. vestuário (parte analógica).

jeans *s.m. t*ecido com aspecto de algodão fabricado com fios tintos no urdume e fios brancos na trama. (C. L. S. C, 2013) . *"No calor, o top de gorgurão combina com a minissaia de jeans e forma um look bem esportivo"*. (M, 2002, edição 511). V. vestuário (parte analógica).

lenço *s.m.* acessório de formato quadrado, de diversos tamanhos e feito sempre em

tecidos leves como seda, algodão ou cetim, usado em dias de temperatura amena (C.L.S.C., 2013). ■ Por ser versátil, pode ser usado não somente no pescoço, mas também na cabeça. V. vestuário (parte analógica).

longuete *s.f.* saia que fica entre o tornozelo e o joelho (C. L. S. C, 2013). ■ Também conhecida por midi. V. vestuário (parte analógica).

macacão s.m. peça fechada até a parte de cima, podendo ter manga curta ou manga longa, mas tem pernas compridas sempre, independente do tipo de tecido ou modelagem (C. L. S. C, 2013). V. vestuário (parte analógica).

macaquinho *s.m.* É o macacão em versão "perna curta". A parte superior é a mesma, sempre fechada, o que varia é o tamanho da perna, se short ou bermuda (C. L. S. C, 2013). V. vestuário (parte analógica).

malha *s.f.* Tecido feito do entrelaçamento de um fio consigo mesmo e ou com outros conjuntos de fios (C. L. S. C, 2013). *"Conjunto formado por minivestido frente-única de malha brilhante, com barra em diagonal, e calça de microfibra reta sem cós".* (M, 1999, edição 480).

mocassim *s.m.* Sapato feito em couro e sem salto, com franjinha ou lacinho na parte de cima, a sola "sobe" pelos lados e pelas pontas dos pés e se juntam, formando um U (C. L. S. C, 2013). *"Ótimo para os dias mais quentes, o m*ocassim *é ideal para ser usado com calça de sarja, bermuda ou jeans".* (T., 2013). ■ Foi criado pelos índios norte-americanos. V. vestuário (parte analógica).

moda *s.f.* Uso passageiro que regula a forma de vestir, pentear, calçar e agir. Hábito ou estilo geralmente aceito, variável no tempo e resultante de determinado gosto, ideia, capricho e das interferências do meio (C. L. S. C, 2013) . V. vestuário (parte analógica).

modelista *s.2g.* Profissional que interpreta o conceito e o desenho do estilista e desenvolve um modelo real, além de acompanhar a confecção da primeira peça, realizando a prova e avaliando se o tecido teve o caimento previsto (C. L. S. C, 2013). V. vestuário (parte analógica).

moletom *s.m.* Malha de algodão flexível e macia, produzida com dois cabos, sendo a base de um algodão mais fino e os loops do avesso em algodão grosso, usada geralmente para confecção de roupas esportivas e de inverno (C. L. S. C, 2013). *"Um visual para as tardes frias: casado de moletom, calça de veludo cotelê e uma camisa de flanela".* (C, nº 7, ano 43, 2004). V. vestuário (parte analógica).

mostruário *s.m.* conjunto de diversas peças de um ou mais produtos para propaganda comercial (C. L. S. C, 2013). V. vestuário (parte analógica).

peep toe *s. m.* modelo de sapato discretamente aberto na ponta com salto de diferentes alturas (C. L. S. C, 2013). *"Este peep toe Pink são o máximo!"* (RV, edição 1157, 2012). V. vestuário (parte analógica).

salopete *s.m.* tipo de macacão de brim, de calças compridas, cuja parte superior é constituída de um peitinho com suspensórios que passam sobre os ombros e se prendem ao cós na parte traseira (C. L. S. C, 2013). Nota. Usada como blusa ou camisa, é traje de trabalho, tanto para homens como para mulheres, sendo usado atualmente como roupa informal ou esportiva especialmente para jovens. *Var*. jardineira. V. vestuário (parte analógica).

Para os hipônimos que precisam de definição, adotamos o modelo 'o que é' + 'para que serve', que é a definição pragmática, conforme proposto por Faulstich (2014: 382). A adaptação desse modelo às especificidades dos hipônimos de vestuário, que são os tipos de peças de roupa, postulamos a estrutura de definição, a saber: +peça do vestuário (hiperônimo), ± masculina ou feminina, +características (parte do corpo coberta). Como amostragem de aplicação do modelo, redigimos as definições a seguir:

Quadro 6: definições criadas

Peça	Definição
Bermuda	Peça do vestuário para cobrir até os joelhos.
Blusa	Peça do vestuário para cobrir o tronco.
Calcinha	Peça do vestuário feminino para cobrir as partes íntimas.
Calça	Peça do vestuário que cobre da cintura às pernas, as quais são vestidas separadamente.
Camisa	Peça do vestuário para cobrir o tronco, de modo que possui mangas longas ou curtas, é fechada na frente com botões.
Camiseta	Peça do vestuário para cobrir o tronco cujo tecido, geralmente, é leve, feito de algodão, por exemplo.
Cueca	Peça do vestuário masculino para cobrir as partes íntimas.
Pijama	Peça do vestuário usada para dormir, composta de blusa e short, ou blusa ou calça.
Saia	Peça do vestuário feminino que cobre a cintura e as pernas.
Short	Peça do vestuário para cobrir da cintura até as coxas.
Vestido	Peça do vestuário feminino que cobre tanto o tronco quanto as pernas.

Não concluímos ainda a redação de todas as definições do campo lexical em foco nesta pesquisa. Contudo, em outra oportunidade, finalizaremos a confecção dos verbetes que ainda faltam.

Como o principal público-alvo a que se destina o DIALP são aprendizes de Português do Brasil como Segunda Língua, defendemos que a recolha lexical presente nesta obra em elaboração contribuirá para o aprendizado dos alunos e para a elaboração de materiais didáticos pelos professores, já que faltam obras lexicográficas direcionadas para este público. Ademais, a possibilidade de consulta onomasiológica permite que o consulente possa encontrar o lexema que procura, mesmo quando ele não se recorda do significante.

Considerações Finais

Nesta pesquisa, consultamos verbetes do campo lexical ‘vestuário’ nas obras DALP (2010) e DA (2009), o que nos revelou a estrutura da tipologia ‘dicionário analógico’, bem como as incoerências que poderiam ser eliminadas. Assim sendo, aplicamos metodologia para redigir verbetes ao DIALP, os quais foram confeccionados com rigor lexicográfico. O resultado disso foi a criação de 1 verbete da parte analógica e 35 verbetes da parte alfabética, além da postulação de modelo de definição para os tipos de peças de roupa. O produto deste estudo pode inspirar pesquisadores ao “fazer lexicográfico”, uma vez que há detalhamento de metodologia para elaboração de

dicionário. Ademais, este estudo contribuirá com o aprendizado de PBSL por disponibilizar verbetes que podem ser empregados pelos professores na elaboração de atividades e pelos alunos de PBSL que precisam consultar dicionário.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Azevedo, F. F. dos S. 2010. *Dicionário Analógico da Língua Portuguesa*: ideias afins/thesaurus. 2. ed. atual. e revista. Rio de Janeiro: Lexikon.

Cabrera, J.; S. Filho, O. L. da. 2007. *Inferências lexicais e interpretação de redes de predicados.* Brasília: Universidade de Brasília, Finatec.

Cruz, C. L. da S. 2013. *Glossário de Terminologias do Vestuário*. Brasília: IFB.

Faulstich, E. 2014. Características conceituais que distinguem o que éde para que serve nas definições de terminologias científica e técnica. *As ciências do léxico*: lexicologia, lexicografia, terminologia. In: ISQUERDO, A. N.; CORNO, G. O. M. D. (orgs.). Campo Grande, MS: UFMS. Disponível em: <http://media.wix.com/ugd/90ae49_ea6188a1ff4c49979e390534a5d4ea35.pdf>. Acesso em: 10 set. 2015.

_____. 2001. *Proposta metodológica para elaboração de léxicos, dicionários e glossários.* Brasília: [s.n.]. Disponível em: < http://canaluniversitario.desenvolvimento.gov.br/monografias/doc/met_can_uni.zip> Acesso em: 20 out. 2014.

_____ . 1995. Socioterminologia: mais que um método de pesquisa, uma disciplina. *Ciência da Informação*, v. 24, n. 23, p. 281-288, set./ out.

Ferreira, A. B. de H. 2010. *Novo dicionário Aurélio.* 7. ed. Versão 7.0. Dicionário eletrônico. Curitiba: Positivo. 1 CD-ROM.

Fillmore, C. J. 1975. Scenes and frames semantics. In: SHIBATANI, M.I.; THOMPSON, S. *Essays in Semantics and Pragmatics :*In Honor of Charles J. Fillmore. Amsterdã: John Benjamins publishing company.

_____ . 1977. Topics in Lexical Semantics. In: COLE, Roger. *Current issues in Linguistics Theory*. Bloominton: Indiana University Press.

Houaiss, A. 2009. *Dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa*. Versão 3.0. São Paulo: Objetiva.

Kleiber, G. 1990. *La sémantique du prototype*: catégories et sens lexical. Press Paris: Universitaire de France.

Mingorance, L. M. 1994.La lexicografía onomasiológica. In: HERNÁN, Humberto (Org.). *Aspectos de lexicografía contemporánea.* Barcelona: Bibliograf.

Oliveira, M. M. de. 2010. *Confluência entre dicionário analógico e tesauro documentário como modelo de dicionário analógico*. xiv, 243 f. Dissertação (mestrado) - Universidade de Brasília, Instituto de Letras, Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas, Programa de Pós-Graduação em Linguística. Disponível em: <http://bdtd.bce.unb.br/tedesimplificado/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=6511>. Acesso em: 18 outubro. 2014.

Pechoin, D. 2009. *Le Dictionnaire des Analogies*. Larousse: Paris.

Vilarinho, M. M. de O. 2013. *Proposta de dicionário informatizado analógico de língua portuguesa.* Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade de Brasília, Brasília.

De volta ao futuro da língua portuguesa.
Atas do V SIMELP - Simp· sio Mundial de Estudos de L²ngua Portuguesa
Simpósio 37 - Estudos do léxico e de dicionários e ensino de português, 3913-3935
ISBN 978-88-8305-127-2
DOI 10.1285/i9788883051272p3913
http://siba-ese.unisalento.it, © 2017 Università del Salento

A VALORIZAÇÃO DO CONTEXTO E DO PRAGMATISMO DAS EXPRESSÕES IDIOMÁTICAS NOS DICIONÁRIOS MONOLÍNGUES E BILÍNGUES

Maria Luisa Ortiz ALVAREZ[28]

RESUMO
A base cognitiva de uma comunidade linguístico-cultural inclui as representações bem determinadas de objetos culturais, manifestados através do léxico, que registra os conhecimentos sobre aquilo que o homem nomeia a partir da sua percepção da realidade. Segundo Ortiz Alvarez (2007), com o renovado interesse pela linguagem situada socioculturalmente, construída e/ou reconstruída, ressurgiu a percepção da relevância do léxico/expressões idiomáticas (EIs), uma verdadeira marca de identificação social. A EI é definida como uma unidade sintática, semântica e lexicológica, seu significado não pode ser calculado pelos significados das palavras nela contidas, portanto apresenta uma distribuição única e restrita dos seus elementos. As particularidades das EIs abrangem dois vetores: a forma, pois é constituída por um grupo de palavras e o conteúdo que sinaliza o significado idiomático. Assim, devemos considerar a interface idiomática e pragmática que relaciona as características das EIs com o contexto situacional em que são utilizadas, a relação entre o que é dito e o que é implicado e que melhor caracteriza a natureza do seu significado. Partindo desses pressupostos, discutiremos a importância da valorização do contexto e do pragmatismo das EIs em dicionários monolíngues e bilíngues.

PALAVRAS-CHAVE: expressões idiomáticas; contexto; dicionário; pragmatismo; uso.

Introdução

O significado de uma expressão linguística se dá pelo seu uso na linguagem. Os sentidos que são atribuídos a ela, bem como a sua lógica de funcionamento ou técnicas de uso também dependem do contexto e inclui os hábitos e os costumes que temos ou empregamos em meio a proposições e fatos. Isso pressupõe que no uso dos signos de uma língua esteja presente a dimensão pragmática da linguagem (que integra a

28 Doutora em Linguística Aplicada pela UNICAMP. Atualmente Professora Associada da Universidade de Brasília, no Instituto de Letras, Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução. Endereço: Colina UnB Bloco J Apto 401. Asa Norte. CEP: 70910-900. E-mail: marialuisa.ortiz@gmail.com.

dimensão semântica e sintática), o uso social que uma comunidade faz dessa linguagem, sendo que esta última passa a usos públicos com os chamados 'jogos de linguagem', à qual faz alusão um dos maiores expositores do pragmatismo, o filósofo austríaco Ludwig Wittgenstein (1889-1951), em suas concepções filosóficas. Na primeira delas afirma que tanto a linguagem quanto o mundo possuem uma estrutura lógica subjacente e é necessário que haja uma correspondência entre linguagem e mundo. Na segunda, desenvolveu a ideia dos 'jogos de linguagem' considerando que ao usarmos a linguagem estamos agindo num contexto que envolve diversas práticas sociais. Assim, a linguagem determina, a partir dessas práticas, o modo como uma comunidade age no mundo, significa compreender a linguagem nos seus diferentes usos (Rorty, 1992). Sendo assim, após a *Virada Linguística*, as análises da linguagem se voltam para os usos, os contextos, os falantes e os discursos.

Portanto, é nos contextos de usos que podemos compreender uma palavra, ou uma proposição e que um significado emerge. (Marra Rodrigues, 2010: 5-6). Mas a linguagem também é regida por regras sociais, resultado de uma práxis linguística intersubjetivamente compartilhada que configura uma visão de mundo. O que é afirmado ou pressuposto é realizado ou dito em uma situação de emprego do quotidiano, lugar onde a língua se realiza, em contextos dialógicos, como parte de culturas e formas de vida.

Desta forma, de acordo com Ortiz Alvarez (2011:12-13), a contextualização das expressões idiomáticas (doravante EIs) procura indicar as condições em que se dá a modificação semântica. O contexto situacional nos mostra a convenção de uso dessas unidades, desde que o leitor/ouvinte esteja familiarizado com a situação descrita. Por outro lado, oferece muitos dados sem os quais é difícil chegar não apenas ao sentido, mas também, ao próprio uso da expressão idiomática. Se um dicionário fornece apenas o significado de uma expressão, fora do contexto, o consulente pode não conseguir captar seu sentido, mesmo que se trate de sua língua materna. A interpretação correta, baseadas em costumes, usos, opiniões, escalas de valores, ideologias, pressupõe a compreensão destes âmbitos de origem, portanto de um contexto de cultura.

No entanto, as expressões idiomáticas (doravante EIs), assim como outras unidades fraseológicas (doravante UFs) esporadicamente aparecem nos dicionários de língua (monolíngues ou bilíngues), já que, segundo Rodriguez Reina (2000: 322), a lexicografia não tinha prestado muita atenção à fraseologia, pois os lexicógrafos consideravam as palavras como elementos isolados, fora de todo contexto que ajudasse

a dar com precisão o seu significado. Atualmente, embora o panorama seja um pouco diferente, percebemos que as UFs, mesmo as que são compiladas em obras fraseográficas, ainda aparecem descontextualizadas, o que não permite que o consulente tenha acesso ao seu significado idiomático.

Nas últimas décadas tem se reconhecido o papel fundamental que desempenha a fraseologia na lexicografia e na fraseografia monolíngue e bilíngue. Nesse sentido Krzeszowski (1990: 71) afirma:

> All such combinations of linguistic units, which also function as words [...] and which express fixed integrated notions naturally fall within the scope of lexicology, and it would be useless and impractical to pretend that they do not.

Contudo, se observa que nos dicionários monolíngues e bilíngues, a inclusão de UFs ainda é um problema por alguns motivos: a) na macroestrutura, a questão principal é a delimitação das unidades que serão nela incluídas; b) é necessário ter clareza sobre qual a composição lexical da unidade, essencialmente das EIs, pois, conforme Tristá Pérez (1998 *apud* Alves, 2014: 94), o equívoco em determinar os componentes de uma UF pode modificar sua categoria gramatical (se uma UF com função de advérbio é apresentada como verbal, por exemplo), além da preocupação com relação à palavra-chave da expressão (a primeira palavra plena, a palavra considerada o "centro semântico" da unidade, o substantivo, o verbo, o adjetivo, etc.); c) a classe gramatical que pode variar de dicionário para dicionário ou de língua para língua, a preferência do autor, assim como os critérios adotados a respeito; d) a concepção de fraseologia assumida (a ampla ou a estreita; a ampla inclui, além das UFs, os enunciados fraseológicos, tais como, aforismos, refrães, frases proverbiais, etc.; a estreita só inclui as combinações que equivalem a um sintagma); e) determinar se o lema que aparecer na entrada for independente, colocado por ordem alfabética e se tiver um sistema de remissivas ou puder ser registrado em todos esses lemas; f) não menos importante é o registro de variantes, por exemplo, *não meter o bedelho* (*não meter o nariz*), pois algumas podem ser usadas indistintamente sem perderem o seu significado idiomático, pois algumas expressões, dependendo das marcas de uso, das variantes linguísticas e do estilo podem ser utilizadas em determinados contextos e em outros não. Com relação à microestrutura, é necessário levar em consideração que tipo de informação fraseológica (semântica) será incluída, assim como as marcas de uso. A explanação do significado é

essencial para poder entendê-las, pois é global e metafórico, daí a importância da sua contextualização, desde que sejam bem exemplificadas.

1. As expressões idiomáticas

Alguns dos traços que identificam o sistema fraseológico são: 1) a organização das unidades fraseológicas em estruturas sintáticas (combinações de palavras ou orações); 2) a metaforização, característica fundamental dessas unidades, onde pelo menos um dos elementos da combinação sai dos marcos das regras gerais; 3) a presencia de uma categoria semântica especial de significado fraseológico e; 4) o contexto onde elas são utilizadas**.**

Corpas Pastor (1996: 19-20), por sua vez, enumera cinco características básicas das UFs: 1) são expressões formadas por várias palavras; 2) estão institucionalizadas, ou seja, se tornam convencionais devido ao uso frequente; 3) possuem estabilidade, pois seus componentes mantêm certa ordem; 4) apresentam algumas particularidades semânticas ou sintáticas. Em outras palavras, podem apresentar algumas peculiaridades como: significado metafórico ou figurado, apesar de não ser essa uma característica de todas as unidades fraseológicas; 5) podem sofrer modificações nos elementos que as integram. A possibilidade de variação de seus elementos pode ser motivada por variantes lexicalizadas na língua ou devido a modificações ocasionais em contexto. Tristá Pérez (1988), a exemplo das pesquisadoras acima citadas, destaca como principais características a pluriverbalidade, a estabilidade e a figuratividade, enquanto outros argumentam que são a fixidez e a idiomaticidade.

Biderman faz algumas distinções com relação às unidades fraseológicas (1999: 751):

> As *expressões idiomáticas* são expressões semanticamente opacas, cujo significado não depende do sentido de cada um dos seus componentes. Por outro lado, *colocações* são sequências semanticamente transparentes, formadas de itens lexicais que geralmente concorrem.

A autora compara as EIs com as colocações e qualifica as primeiras como opacas do ponto de vista semântico e as colocações como transparentes e ainda menciona os graus de cristalização. Com relação à opacidade e à transparência nós não concordamos plenamente com a autora, pois muitas EIs são transparentes porque a

metáfora que as transforma em imagens figuradas é (re)conhecida por aqueles que já tiveram oportunidade de cristalizá-la dentro do seu repertório lexical ou porque o contexto de uso as faz transparecer.

Para Xatara (1995:207), uma EI é um sintagma metafórico, cristalizado em um idioma pela tradição cultural, ou seja, consagrado pelo uso, pela frequência do emprego (tendo passado do individual para o social). Jorge (1997:371) define EI como um signo polilexical, uma unidade sintática, lexicológica e semântica cujo significado não pode ser calculado pelos significados das palavras contidas na expressão e apresenta uma distribuição única ou muito restrita dos seus elementos lexicais. Ortiz Alvarez (1998:103) afirma que a EI é uma combinação (sintagma) metafórica que se cristalizou pelo uso e frequência de emprego (passando do individual para o social) numa determinada língua, apoiada na sua tradição cultural. Do ponto de vista semântico, numa EI o significado dos seus elementos constituintes não corresponde ao sentido global, não é igual à soma do significado das partes, isto é, sua interpretação semântica não pode ser calculada a partir da soma dos seus elementos. Assim, as EIs passam por dois estágios, o primeiro é o processo de cristalização que as torna estáveis em significado e o segundo é a frequência de seu emprego. Segundo Jorge (2001:216), elas descrevem, pelas imagens que sugerem, o mundo real, os lugares, as experiências quotidianas, os sentires [...] Mantêm intacto o colorido de um povo, constituem uma voz rica de sabedoria que soube imprimir na linguagem a sua identidade.

Outra característica das EIs, a conotação, é que faz com que uma expressão seja reconhecida como idiomática, ou seja, o sentido literal de uma sequência de itens lexicais dá lugar ao metafórico. Entretanto, para que uma lexia complexa possa ser denominada idiomática, não basta ser indecomponível e conotativa. É importante também que esteja cristalizada em uma cultura. Consequentemente, a cristalização de uma EI também que garante sua inclusão nos dicionários. Uma das características mais marcantes dessas expressões é a convencionalidade que, segundo Tagnin (1989: 17-18) tem vários níveis em que ocorre: no nível sintático, no semântico e no nível pragmático. No nível sintático podemos falar da combinabilidade, da ordem e da gramaticalidade. A autora afirma que a ordem dos elementos, por exemplo, pode ser resultado da própria convenção (*prometer villas y castillas* (espanhol de Cuba) *prometer mundos e fundos* (português), não poderia ser *prometer castillas y villas*, nem *prometer fundos e mundos.* Já no caso da gramaticalidade há expressões que, desafiando qualquer explicação gramatical, se tornaram consagradas pelo seu uso, pois foram aceitas pelos falantes de

todo e qualquer tipo de nível sociocultural, por exemplo, *dourar a pílula, engolir sapo* (português); *hacerse el chivo loco, tragar en seco* (espanhol de Cuba); com relação ao nível semântico, a convencionalidade aparece dentro de uma relação não motivada entre a expressão e o seu significado, por exemplo, *bater as botas, esticar o pernil* (português); *cantar el manisero*, *largar el piojo* (espanhol de Cuba) que significa morrer. O significado de uma imagem também pode ser convencionalizado (*levantar os ânimos, estar na fossa*). Já o nível pragmático está relacionado ao aspecto situacional, que depende de um certo comportamento social onde se escolhe a expressão a ser empregada, de acordo com a ocasião.

Glucksberg (2001) acredita que a melhor maneira de observar as mudanças e as características nas expressões idiomáticas é a partir de uma perspectiva pragmática, pois dentro desta abordagem, elas são analisadas não somente com relação a sua forma, mas também de acordo com a intenção do falante e das informações contextuais em que a expressão é utilizada.

2. Contexto e uso

Se todo discurso tem a configuração de uma intencionalidade comunicativa, ao interpretá-lo, procura-se recuperar essa intencionalidade, a partir da relação entre as proposições colocadas na situação de comunicação e o conhecimento partilhado que se tem do mundo, o que permite estabelecer várias coerências em níveis linguísticos e pragmáticos. Em um dado contexto, uma palavra, ou uma frase, pode adquirir uma conotação que, em outro contexto, poderá transmitir um conjunto diferente de sugestões ou alusões. Parte-se do princípio de que não há frases isoladas, pois todas fazem parte de um contexto.

Em geral, se entende por contexto, em Linguística, o conjunto de conhecimentos e crenças compartilhado pelos interlocutores e tido como pertinente para eles produzirem e interpretarem seus enunciados numa situação de comunicação. Há três tipos de contexto: o linguístico, o situacional e o sociocultural. O primeiro está formado pelo material linguístico que precede e segue o enunciado e é chamado de cotexto, o segundo, o contexto situacional, é o conjunto de dados acessíveis aos participantes de uma comunicação que se encontram num contorno físico imediato. Em termos

pragmáticos, uma pergunta impõe-se a todos como um ato de fala ritualizado que demanda sempre uma resposta, que só pode ser definida em função do contexto e dos participantes do ato interativo. Finalmente, o contexto sociocultural é a configuração de dados que procedem de condicionamentos sociais e culturais acerca do comportamento verbal dos interlocutores que se comunicam nesse espaço-tempo, logo a sua adequação a diferentes circunstâncias. Há também regras sociais que determinam qual seria o tratamento ou registro linguístico que deve se usar em cada tipo de situação. Toda frase, independente de seu contexto, não tem um significado final em si mesma, devendo ser atualizada no e pelo contexto. O sentido pode ser considerado como um componente do uso linguístico em uma dada situação e, nesse caso, vale tanto para o sentido literal (denotativo) como para o figurado.

Os contextos socioculturais contribuem ativamente na interpretação de enunciados. Um dos seus aspectos mais importantes está constituído pelos marcos de referência (frames): os enunciados se interpretam sempre dentro de um marco metacognitivo que classifica a situação comunicativa e o papel dos participantes. Os marcos identificam se falam sério, se são irônicos ou se há um certo humor e geram expectativas e pressuposições sem as quais seria impossível produzir e interpretar a linguagem. Nesse sentido Levinson (1989:46) ressalta que para participar do uso cotidiano da linguagem, temos que ser capazes de fazer tais cálculos tanto na produção como na interpretação de mensagens. Esta capacidade é independente das crenças, sentimentos e usos idiossincráticos (...) e se baseia, na maior parte, em princípios bastante regulares e relativamente abstratos. A nossa capacidade pragmática nos permite construir enunciados, isto é, discursos que formam parte de redes de discursos e nos permite interpretar os enunciados alheios. Assim, a pragmática trabalha com enunciados construídos e tende a concentrar-se no estudo dos processos inferenciais (mecanismos inferenciais que fazem possível a comunicação) e pelos quais compreendemos o implícito, além do significado contextual. O contexto pragmático é, então, constituído pelo conjunto de informações (conhecimento de mundo e da situação, crenças) partilhadas por falante e ouvinte, e inferidas no ato da comunicação.

Grice (1975) delineia a Teoria das Implicaturas Conversacionais, que analisa o que os ouvintes fazem para captar o significado completo da mensagem quando os falantes querem comunicar algo a mais do que estão efetivamente dizendo. Conforme o autor, não existe acaso e, portanto, as informações transmitidas são intencionais. Além disso, afirma que há distinção entre o que é dito e o que é implicado. “O que é dito”,

para Grice, obviamente também é intencional e está ligado ao significado "convencionalmente" atribuído a uma frase, mas não se identifica necessariamente com ele porque, segundo o autor, há implicaturas convencionais**.**

Por exemplo: "Ela tem a *faca e o queijo na mão*, mas como tem *minhoca na cabeça* e *não tem jogo de cintura*, vai perder a chance de ganhar o emprego". O locutor quis dizer que uma determinada pessoa tem todos os instrumentos e possibilidades (um bom curriculum, talvez) para ganhar um emprego e implica convencionalmente (através do significado de "mas") que há um contraste entre o fato de ter todas as possibilidades de ganhar e o fato de não ter jogo de cintura. Logo pode-se inferir, a partir do modelo de Grice (1975), que as EIs serão compreendidas se forem interpretadas através do processo inferencial griceano, já que o seu sentido idiomático está no nível do que é implicado, pois seu sentido figurado é implícito. Segundo Leme (2008: 85), "a compreensão do significado não literal das EIs se relaciona com a Teoria das Implicaturas de Grice, pois o modelo investiga as informações transmitidas a partir do que foi dito pelo falante e também através das informações extraliterais, contemplando assim, a totalidade do significado de uma EI que se constrói com informações que estão além do que sua estrutura contém". Portanto, é possível afirmar que a natureza do significado das EIs idiomáticas não se esgota no nível sintático ou semântico, já que o contexto comunicacional é sempre levado em conta durante o processo de interpretação e compreensão.

As expressões idiomáticas "*armar um barraco*", "*chutar o pau da barraca*" "*rodar a baiana*", por exemplo, que significam fazer confusão, briga podem ser facilmente mal interpretadas por um hispano-falante, uma vez que elas dependem de um contexto específico para fazer sentido. No caso da expressão *rodar a baiana*, é preciso ter alguns conhecimentos extralinguísticos para poder entender seu significado metafórico, pois não são expressões transparentes.






Armar o barraco **Rodar a baiana**

https:www.google.com.br/search?q=rodar+a+baiana+origem=armar+um+barraco

https://www.google.com.br/search?q=rodar+a+baiana+origem

Neste trabalho resolvemos trazer a Teoria das Implicaturas com o objetivo de mostrar a importância e valorização do contexto e pragmatismo das EIs de outras UFs nos dicionários em geral.

3. Os dicionários

> Os dicionários são criadores, tanto de ilusões quanto de desilusões, transformando-se, de alguma maneira, em objetos míticos: aquilo que está neles está bem dito, o que não está, não. **Manuel Alvar Esquerra (1993)**

O dicionário é um "repertório de palavras, organiza-se, na maioria das vezes, por ordem alfabética para facilitar a consulta. Nele há informações gramaticais, semânticas, pragmáticas discursivas e socioculturais". (Pontes, 2009: 24)

De acordo com Biderman (2001:131), o dicionário pode ser definido como "uma organização sistemática do léxico, uma espécie de tentativa de descrição do léxico de uma língua". A autora (1998:165) também o define como porta voz da sociedade, como aquele que deve registrar o uso da língua consagrada pelos escritores bem como os usos linguísticos correntes. E ainda ressalta que [...] "ele deve descrever também os diferentes níveis de linguagem, os registros sociais e, assim, não só identificar o vocabulário, mas também os usos marcados como típicos da linguagem coloquial, apontando os itens lexicais característicos de um uso popular, vulgar, chulo, as gírias e palavras e expressões obscenas". (BIDERMAN, 1998:166). Ela também (op. cit.) enfatiza que o dicionário retrata a cultura de certa comunidade linguística, além de traduzir os modos de dizer, dessa comunidade nas suas mais variadas formas e peculiaridades o que mostra a dinamicidade da língua. Assim, o dicionário faz parte da cultura e da identidade dos povos.

Para Hernandez (1989:32) a função do dicionário é a de proporcionar informação ao usuário com o fim de facilitar a comunicação linguística. Ele é, fundamentalmente, uma obra de consulta, um instrumento didático e até um objeto sociocultural de consumo. Como se percebe, o dicionário, além de ser um livro de consultas, é uma obra pedagógica e de representação cultural de uma determinada comunidade. No entanto, Alcaraz (2006) chama atenção para a necessidade de que o dicionário seja para o falante um instrumento norteador, não um guia a ser cegamente

seguido, pois possui limitações. É claro que em muitos casos uma consulta não será suficiente para se resolver problemas relativos à significação, principalmente quando há ausência de contexto, porque, segundo Alcaraz (2006:122), as palavras,

> [...] não são átomos à deriva no vasto universo linguístico; são, antes disso, elos que ocupam um lugar específico no tecido da linguagem, e, se mal colocadas, perdem seu valor, chegando a causar problemas de interpretação na comunicação oral e escrita.

De acordo com Biderman (2001:140), ao se elaborar um dicionário, a primeira questão colocada é a identificação da unidade léxica que constituirá o *lema* ou *entrada*. A autora argumenta que o reconhecimento de unidades lexicais complexas "é um problema espinhoso, pois sua identificação constitui uma séria dificuldade teórica". De acordo com a pesquisadora, cabe ao lexicógrafo decidir se as lexias complexas compuserem a macroestrutura do dicionário aparecendo como entrada, ou se forem incorporadas a outros verbetes como subentradas dos mesmos.

Teóricos da área compartilham seus pontos de vista sobre a distinção entre dois tipos de dicionários, o monolíngue e o bilíngue. Em geral, apontam que a diferença primordial entre os dicionários monolíngues e os bilíngues consiste na explicação apresentada. Nos monolíngues a explicação toma a forma de definição enquanto nos bilíngues é constituída de um ou mais equivalentes na língua meta. Por outro lado, o dicionário bilíngue não visa a uma simples enumeração de equivalentes, mas tem por finalidade assegurar precisão na tradução de termos que melhor designem, na língua de chegada, a noção apresentada na língua de partida (Xatara, 1998). Schmitz (2001: 163) afirma que "o grande problema com o dicionário bilíngue é sua limitação no que diz respeito ao número de vocábulos arrolados e a má qualidade das definições apresentadas". Tosqui (2002), por sua vez aponta como deficiência o limitado espaço destinado aos vocábulos, já que dita limitação faz com que sejam abolidas as explicações e contextualizações, logo o consulente é obrigado a deduzir o significado apropriado. Sobre a estrutura, Borba (1993:7) acredita que "um dicionário que tenha a presunção de captar o signo em ação contemplará as três dimensões da linguagem: sintática, semântica e pragmática".

Mas o significado fraseológico é um dos problemas mais complexos que enfrenta o fraseógrafo, pois são unidades lexicais do discurso que às vezes equivalem a um enunciado. Os dicionários bilíngues devem oferecer um equivalente em L2 que possa cobrir todas as propriedades semânticas, pragmáticas e comunicativas da unidade

fraseológica da L1. Por outro lado, contamos com dois tipos de equivalência dependendo do seu campo de aplicação, a equivalência semântica ou funcional, finalidade da fraseologia contrastiva, definida como equivalência do significado das unidades linguísticas, isto é, o significado idiomático ou fraseológico e se estabelece no nível da língua; a segunda, meta da tradutologia, se realiza em nível de fala, portanto os aspectos pragmáticos têm um papel importante, dentre eles a situação comunicativa, registro, marcas estilísticas, etc. A fraseografía recorre a ambos os tipos de equivalência.

Na microestrutura dos dicionários, sejam eles monolíngues ou bilíngues, os problemas da fraseologia estão relacionados, dentre outros, com: a) a lematização das unidades fraseológicas; b) o seu lugar na microestrutura; c) a sua marcação gramatical; d) seus contornos ou elementos facultativos; e) suas variantes f) o seu significado g) o contexto de uso. Silva (2011) elenca alguns parâmetros básicos no caso de ser analisado em um dicionário a inclusão de UFs: 1) a concepção de fraseologia adotada e as informações fornecidas esse respeito); 2) a seleção quantitativa e qualitativa das UFs; 3) os critérios de registro dos lemas (também apontado por Tristá Pérez (1998)) e o grau de homogeneidade destes critérios, incluindo a análise das variantes; 4) a organização das UFs e das acepções; 5) a qualidade das definições; 6) o uso de marcas gramaticais e diassistemáticas, sua coerência e pertinência; 7) o uso de exemplos de acordo com as funções que desempenham; 8) as informações sobre relações semânticas entre as unidades (sinonímia, antonímia, etc.), critério intimamente relacionado à questão da variação. Assim, para realizar a nossa análise dos dicionários levaremos em consideração esses critérios acima elencados.

Análise

Para este trabalho foi feita uma pesquisa em seis dicionários, três bilíngues e três monolíngues para identificar em quais deles são contextualizadas as expressões idiomáticas e se os exemplos colocados permitem que o consulente possa descobrir o seu significado. Assim, os dicionários fonte foram:

Dicionários monolíngues

Diccionario del Español de Cuba: español de Cuba: español de España de Gisela

Cárdenas Molina, Antonia Maria Tristá Pérez e Reinhold Werner. Madrid: Gredos, 2000; *Diccionario de Locuciones nominales, adjetivas y pronominales para la enseñanza del español* de Inmaculada Pénades Martínez. Madrid: Arco Libros, 2008; *Diccionario fraseológico documentado del español actual: locuciones y modismos españoles* de Manuel Seco, Olimpia Andrés, Gabino Ramos. Madrid, Aguilar Lexicografia. 4ª edição, 2009.

Dicionários bilíngues

Novo PIP Dicionário de Provérbios, idiomatismos e palavrões em usos francês-português, português-francês de Claudia Xatara e Wanda Leonardo de Oliveira. 2ª. Edição estruturada. São Paulo: editora de Cultura, 2008; *Dictionnaire phraséologique thématique français - espagnol,* de Vilmos Bárdosi e Maria Isabel González Rey. Lugo. Editorial Axac, 2012; *Idiomatik Deutsch – Spanisch* de Hans Shemann, Carmen Mellado, Patrícia Buján, Nely Iglesias, Juan P. Larreta, Ana Mansilla. Hamburg: Helmut Buske Verlag, 2013.

A escolha dos dicionários analisados obedece, primeiro, ao critério de acessibilidade e, em segundo lugar, deveriam ser fraseológicos, especificamente, embora um deles tenha uma proposta diferenciada, o *Diccionario del Español de Cuba.*

O *Diccionario de locuciones nominales, adjetivas y pronominales para la enseñanza del Español* é o terceiro e último volume de uma trilogia, todos os três da autoria de Inmaculada Penadés Martínez. Na Espanha geralmente a nomenclatura adotada para se referir às EIs é a de *locução* utilizada anteriormente por Casares (1950). A autora logo no início esclarece que as unidades escolhidas são típicas do espanhol peninsular e correspondem às locuções que equivalem a um sintagma nominal ou a um nome. As definições são contextualizadas com exemplos de uso, a maioria extraídos do *Corpora de Referencia del Español Actual* (CREA), da Real Academia Española, assim como de outros corpora de língua oral. Foram também incluídas locuções sinônimas e antônimas, complementadas com informações gramaticais, pragmáticas e de outro tipo que possam ser do interesse do consulente. O dicionário inclui 1249 locuções, 600 nominais, 584 adjetivas e 65 pronominais, todas organizadas por ordem alfabética pela primeira palavra da locução. Com relação à microestrutura, cada entrada está constituída pelo lema que pode corresponder a uma locução que tenha somente uma

acepção ou pode incluir todas aquelas acepções com lemas idênticos, todas com seus respectivos exemplos de uso.

Como exemplos de uso e contextualização no dicionário temos:

> **malas pulgas** *f.*- inf.(B2) Mal gênio. El padre mira a la madre con cara de *malas pulgas*. Me abrió la puerta una señora de mediana edad y *malas pulgas***.** Se construye generalmente con el verbo **tener.** Seguramente le ha dejado su novia y *tiene malas pulgas*. El elemento *malas* de la locución puede ir modificado por el adverbio *muy*. Mi acompañante ponía cara de *muy malas pulgas.* El elemento *malas* de la locución puede ir modificado por el adverbio *muy*: Mi acompañante ponía cara de *muy malas pulgas.*
>
> **Bicho raro** *m.* - inf. (B1) Persona cuyo carácter o comportamiento se aparta de lo normal. Yo no sé, a lo mejor soy *un bicho raro;* Cuando había una persona que tenía una alergia determinada, pues parecía que era un *bicho raro*, hoy en día casi vamos a ser *bichos raros* los que no tenemos alergias. O signo (B1) e (B2) indica que seria o nivel para o aprendizado desse tipo de expressão.

O *Diccionario fraseológico documentado del Español actual: locuciones y modismos españoles* é uma das obras fraseológicas mais completas da língua espanhola. Contém 16.000 unidades e variantes, um número alto de expressões de uso do espanhol contemporâneo, comprovadas e acreditadas com depoimentos escritos dos últimos cinquenta anos, segundo o autor. Aqui também é utilizada a nomenclatura de *locução*. No caso da palavra *modismo*, foi acrescentada à palavra *locução*, mas os autores esclarecem que embora sejam consideradas por alguns lexicógrafos vozes equivalentes de fato não são, pois modismo evoca a noção de expressão imaginativa, pitoresca ou folclórica, peculiar de uma determinada língua. Além das locuções foram incluídas outras UFs. O adjetivo *documentado* no título é utilizado, já que foi contextualizado a partir de uma documentação real de uso escrito. Não foram incluídas locuções de outros idiomas, nem refrães, nem combinações fixas.

A informação que o dicionário oferece é: 1) variantes possíveis da locução; 2) categoria da locução, gênero, tipo; 3) nível de uso (coloquial, popular, vulgar, gíria, juvenil, literário, humorístico, irônico, etc); 4) a definição indica os elementos que não formam parte do significado, mas sim do contexto em que é utilizada a locução; 5) as citações dos textos têm base documental, mostram de onde foi extraída a locução e o seu funcionamento dentro de um contexto real. Todas as locuções aparecem na entrada pela palavra-chave, por ordem alfabética. Os autores utilizam a chamada palavra-

entrada que pode ser um substantivo, um verbo, um advérbio, etc., por exemplo, a entrada CABEZA. Cada entrada tem o texto e a página de onde foi extraída a locução.

> **agachar (bajar) la cabeza** *v* (col) conformarse o someterse. RBuded *Charlatán*, 195: Ustedes me dicen que cubra un paño de gris naval, yo *agacho la cabeza*…y lo cubro. [Un pintor].
> **caberle** (o **entrarle**) **en la cabeza** *v* (coloq.) resultar[le] comprensible. Normalmente se utiliza en construcción negativa. CBonald *Noche* 179: A mi *no me cabe en la cabeza* que tengáis que estar todo el tiempo reventando los caballos.
> **ser el acabose** *v.* (coloq.) *ser el colmo* lo que ya no se puede superar. Se utiliza referido a pessoa ou coisa. Ser el fin de todo. Estas niñas de ahora *...son el acabose*. Yo al menos no los entiendo.
> **llevar la batuta** *v* llevar el mando o la dirección. Delibes *Madera* 280: Haz lo que juzgues conveniente, Felipe. Tú has *llevado la batuta* desde el principio en esta desgraciada etapa.

O *Diccionario del Español de Cuba: español de Cuba: español de España de* Gisela Cárdenas Molina, Antonia Maria Tristá Pérez e Reinhold Werner é o primeiro da série Dicionários Contrastivos do Espanhol de América, fruto de um projeto de pesquisa com sede na Universidade de Augsburgo. Sua intenção é puramente descritiva (não se propõe propagar norma linguística nenhuma, portanto não atende a nenhum critério de restrição, seu objetivo é informar sobre elementos léxicos do espanhol tal e como se fala e se escreve em Cuba); sua orientação é sincrônica (tenta descrever o uso atual das unidades escolhidas, não se interessa com a origem delas, nem com a sua evolução histórica, nem se pertenceram ao espanhol peninsular). A sua informação diacrônica se restringe às questões estilísticas ou que indiquem que são obsoletas. Há observações esporádicas sobre a motivação semântica de uma UF que tenha uma metáfora que não seja transparente para o falante cubano ou uma realidade que requeira de conhecimentos linguísticos e extralinguísticos que dificultariam a compreensão do significado da expressão. Os critérios de seleção das unidades foram: geolectal, difusão geográfica mínima, atualidade e frequência mínima, restritivo com relação ao vocabulário onomástico. Cada entrada é um lema com a definição com informação semântica e pragmática, marcas de uso, valor estilístico e restrições de uso determinadas por fatores sociais e situacionais, utilizando todas as expressões sinônimas possíveis.
Exemplos:

> **agua** *f* Estado de embriaguez. *Curda, bufa, carga; guarapeta; jaladera; jalado; juma; nota; tono; vacilón, tumbao. Agarrar un agua*; (**sin**)*.calentarse el pico*; *coger una nota*; enguarapetarse; jalarse. *agua de churre*. Café aguado sin aroma (agua de chirle; agua de jeringa. *cambiarle el agua a los pececitos*.- Orinar. *como agua para chocolate*.- **coloq.** se refiere a una persona furiosa (**sin**)(*estar a mil; estar a millón*); *cortar el agua y la luz.*- dejar de ayudar; *descubrir el agua tibia*.- presentar como novedad algo que ya es conocido. *entrarle agua al bote*.- asunto que se torna difícil. *ponerse malo el mantecao*; (**sin**)*quedarse el fogón sin leña*; *caerle comején al piano*; *cerrarse el cuadro*; *cerrarse el dominó*; *ponerse el dado malo*; *caerle bicho al tabaco*; *trancar el dominó*; *hacerse agua el cerebro*. – pensar insistentemente en la manera de resolver un problema **(sin)** *romperse el coco*; *jugar agua* .- bañarse **(sin)** *jugar a los bomberos*; *tirarse un baldeo*; *pedir el agua por señas.*- estar en una situación económica difícil **(sin)** *no tener donde caerse muerto; vivir del aire; comerse un cable; comer tajada de aire*; *pasar el Niágara en bicicleta; estar atrás*; *saber por donde le entra el agua al coco*.- ser astuto, ser experto) **(sin)** *saber más que la bibijagua.*
>
> **ser arroz con mango**.- *coloq* Situación en la que imperan la confusión y el desorden. situação em que impera o desordem e a confusão **(sin)** *choricera; despelote, jelengue; guararey; rebambarambara; recholata; recholateo; revolico; titingó*.

Dicionários bilíngues

O *Dictionnaire phraséologique thématique français - espagnol,* de Vilmos Bárdosi e Maria Isabel González Rey tem como objetivo oferecer ajuda útil e prática para hispano - falantes na compreensão e usos de frasemas franceses (BRADOSI E GONZÁLEZ REY, 2012:8). Ao contrário da maioria das obras lexicográficas e fraseográficas, este dicionário não segue uma ordem alfabética, pois o critério de organização é a disposição temática conceitual das locuções francesas, para, segundo as autoras, *fomentar mais seu uso ativo e produtivo*. É realmente um método bastante inovador, a partir de conceitos - chave. As áreas temáticas constituem as 25 entradas que compõem a obra. Algumas locuções aparecem em várias entradas, mas com significado ou contexto de uso diferente. Os lemas trazem a definição em francês com seu equivalente em espanhol e em alguns casos há uma explicação sobre a origem da locução. As áreas temáticas obedecem a um índice alfabético que facilita a sua identificação e procura, assim como um índice unificado das locuções francesas e seus equivalentes espanhóis. O principio básico organizador das entradas é baseado na

sinonímia ou associação dos conceitos - chave, por exemplo, *sympathie – amitié – amour – galanterie – mariage – famille*.(op. cit.: 10), em primeiro lugar aparecem, de acordo com o valor estilístico, as locuções literárias, em seguida as neutras, as coloquiais e por último as vulgares. No final do dicionário aparece um índice alfabético das locuções. As definições são paráfrases fáceis de entender e especificam com a maior exatidão as regras de uso gramatical e pragmático da locução. O dicionário também traz notas explicativas nas duas línguas. Foram selecionadas aproximadamente mil expressões das mais frequentes e produtivas da língua francesa atual, locuções verbais e adverbiais e locuções de tipo comparativas e apenas algumas locuções substantivas, como por exemplo, (*avoir*) *une mine de papier mâché 'tener cara de acelga'*, que se tornaram substantivos metafóricos comuns. Nesse caso, foram consideradas como locuções substantivas aquelas que utilizam os verbos *avoir '*ter*'; être '*ser*'; devenir* 'llegar a ser'. São incluídas locuções literárias e locuções coloquiais e algumas vulgares, do ponto de vista estilístico, embora a maioria seja de valor neutro ou levemente coloquial. O dicionário não contextualiza as locuções com exemplos de uso.

Exemplos:

ÉNERGIE, FERMETÉ, DÉTERMINATION

FAM. **péter le feu** ***

RARE, FAM. **péter du feu** *

= avoir une grande énergie, une activité débordante ♦ tener mucha energía, una actividad desenfrenada.

~ *echar* (alguien) *chispas*; *estar* (alguien) *que se sale*

avoir quelque chose dans le ventre **

= avoir de l' énergie, de la volontré [en oppsition avec: *ne rien avoir dans le ventre* 'marquer d' énergie, de volonté'] ♦ tener energía, voluntad [opuesto a: *ne rien avoir dans le ventre* 'faltarle (a alguien) energía, voluntad]

~ *tener* (alguien) *agallas; tener* (alguien) *estómago*; *tener* (alguien) *riñones*

O *Idiomatik Deutsch – Spanisch* de Hans Shemann, Carmen Mellado, Patrícia Buján, Nely Iglesias, Juan P. Larreta, Ana Mansilla reúne 33.000 expressões, o que, segundo Shemann, representa provavelmente o inventário de fraseologismos do alemão atual. A entrada traz a expressão em alemão e logo o seu equivalente em espanhol. Algo que merece a pena destacar é a intenção de informar ao consulente se a EI é usual ou se seu uso é restringido e, além das indicações de registro e estilo (literário, coloquial, familiar vulgar, etc.), também se observa a marcação de acordo com critérios retóricos. As expressões que são pouco usuais vão acompanhadas da marca correspondente e no

caso de apresentarem várias marcas, são reproduzidas conjuntamente. Também se destaca se o uso da expressão deve ser considerado como normal (não marcada), ou não. Assim, as indicações estilísticas, retóricas e pragmáticas tentam aproximar o leitor, na medida do possível, ao uso real da língua. Os verbetes fornecem várias neste caso são de caráter sociolinguístico (caráter formal, coloquial, etc.) marcas ou particularidades de uso (frequência), informações de caráter pragmático, sempre com exemplos de uso.

O Dicionário traz sistema de remissivas com expressões sinônimas ou quase sinônimas que indica, sempre que possível, qual expressão é mais habitual. A ordem alfabética de acordo com a categoria morfológica mais marcante na expressão, apoiados na hierarquia e categoria da língua (substantivo, verbo, adjetivo, advérbio, pronomes, partículas, etc.), são princípios categoriais e não funcionais. No caso, por exemplo, em que a expressão não contenha nem substantivo, nem verbo, o elemento determinante será o adjetivo, se houver, ou o advérbio, por exemplo, **Wieder einmal** (de novo; outra vez – advérbio)

Exemplos:

> **abgenert: völlig...abgenervt sein** (von jm. etw) ugs. **Neol.** estar harto de algo, estar hasta las pelotas - huevos de algo *vulg* em português (*estar cansado, estar de saco cheio*). Meinst Du, ich könnte den Pet mal fragen, ob er mir seinen Wagen leiht ? – Besser nicht. Der Peter ist völling abgenervt. Diese woche ist nicht ein tag vergangen, na dem nicht jemand gekommen ist und ihn gefragt hat: “Kannst du mir dieses, kannst du mir jenes leihen?”
>
> **angeknackst** (etwas) **angeknackst sein** *ugs estar de capa caída.* Col. *Estar hecho una mierda pop*
>
> ... Sei dem Unfall im vergangenen Jahr ist der Otto Brachthäuser etwas angeknackst.-n Physisch? – Auch psychisch is ter nicht mehr so belastbar wie früher!

O *Novo PIP Dicionário de Provérbios, idiomatismos e palavrões em usos francês-português, português-francês* é da autoria de Claudia Xatara e Wanda Leonardo de Oliveira. A obra em tela assume a função de um dicionário fraseológico de usos (Xatara, 2010: 14). Descreve três tipos de unidades lexicais: provérbios, expressões idiomáticas e palavrões com recorrência à sinonímia interlinguística. A primeira parte traz 450 provérbios atestados como frequentes no português do Brasil, suas variantes, quando também frequentes, e seus equivalentes na língua francesa (frequentes ou não). As EIs, ocupam a segunda parte do dicionário, as autoras apresentam apenas um recorte das mais frequentes (aproximadamente 2500 francesas e 1500 brasileiras), mas têm uma

microestrutura mais complexa, segundo Xatara (2010:380), organizadas por ordem alfabética da primeira palavra da expressão, nas direções, francês - português e português - francês.

As fontes são principalmente dicionários fraseológicos e dicionários gerais, mas na dúvida com relação à versão francês-português, se recorreu a informantes franceses. As autoras procuraram observar as marcas de frequência de uso, as marcas sociais e as de tempo, expressões arcaicas ou em desuso foram descartadas, apenas foi levado em conta o significado atual e o espaço. As expressões de ambas as línguas foram selecionadas sem contemplar usos particulares ou regionalismos. Com relação à contextualização, cada entrada é abonada por contexto extraído da *web*, por ser um corpus de extensa dimensão, ao contrário das bases textuais existentes em que essas lexias complexas e a linguagem tabu não aparecem com muita frequência, apenas aparecem uma vez em cada texto (Xatara, 2010, idem).

Exemplos:

> **feijão-com-arroz** "algo comum rotineiro". Mais uma vez, a Alemanha jogou seu futebol retranqueiro e *feijão-com-arroz,* fez um golzinho miserável e avançou na classificação [...]. (www. concatenum. com/?arquivo=2002_06;acesso em 23/04/04) = monnaie courante.
>
> **ficar com dedos** "agir com cuidados para se relacionar com alguém". Mas a opinião pública não entendeu por que o governo Fernando Henrique não teve escrúpulo de usar métodos condenáveis para evitar a investigação da banda pobre da administração federal e *fica com dedos* para conseguir do Congresso reformas que está devendo desde quando deu prioridade à reeleição em causa própria. (www.radiobras.gov.br/anteriores/2001/sinopses_1305.htm; acesso em 11/05/05) = mettre dês gants.
>
> **mandar pentear macaco** (mandar às favas; mandar catar coquinho; mandar chupar prego; mandar lamber sabão; mandar pastar [vulgar]; mandar tomar banho (na soda(acústica)) "livrar-se rispidamente de alguém importuno". A "cura" ainda está longe. Até lá, o melhor a fazer, caro leitor, é assumir a careca e mandar os detratores dos calvos *pentear macaco.* (www.medicamentogenérico.org.br/template.php3?content_id=313061&type=L;acesso16/09/05) = *envoyer balader; envoyer paître; envoyer promener; envoyer sur les roses; envoyer valser.*

Observando detidamente alguns dicionários, percebe-se que seguem a regra segundo a qual o registro de uma expressão se dá pela primeira palavra, por ordem de preferência, substantivo, adjetivo, pronome e advérbio. Os autores normalmente não uniformizam a definição das subentradas. Enquanto uns preferem a base do sintagma

como descritor para iniciar a definição, outros preferem distinguir para cada subentrada um tipo de descritor para a definição. Dos seis dicionários analisados só um é dicionário geral (monolíngue), sobre o espanhol de Cuba, mas inclui um número extenso de EIs, embora se restrinja a colocar as expressões sinônimas, e não as apresente contextualizadas. No caso do dicionário temático (bilíngue) as locuções também não aparecem contextualizadas, mas nos dois casos as definições são claras e o consulente não encontrará muita dificuldade para entender seu significado idiomático e pragmático.

Em quase todos eles, o critério é a organização por ordem alfabética. As definições a são claras, o que facilita a sua compreensão, como propõe Silva (2011). A maioria valoriza o contexto e uso das expressões. Todos os autores dos dicionários analisados se preocuparam com a questão da frequência e marcas de uso o que é conveniente para a dimensão pragmática dessas unidades. A quantidade de denominações que há para as UFs às vezes pode dificultar a sua compreensão, no caso dos dicionários pesquisados as EIs são denominadas de locução, frasemas, idiomatismos, fraseologismo, etc. Nesse sentido, isso remete à seguinte observação de Alvar Ezquerra apud Corpas (1996):

> Cuando se está produciendo una profunda transformación en la lexicografía tanto en la teórica como en la práctica, los diccionaristas echan de menos que no se hayan delimitado y definido con claridad los diversos tipos de unidades fraseológicas, para saber cuáles habrían de aparecer en sus obras y cuáles han de ser el objeto de otra clase de repertorios: y las que se han ido incluyendo no responden a un programa metódico y coherente, sino a la buena intención y al saber hacer de los redactores de los diccionarios (Corpas 1996: 11)

As fontes utilizadas para a localização e seleção das expressões são dicionários e *corpora* e em todos os casos são usos atuais e frequentes.

Considerações finais

Muitas das UFs apresentam mais de um significado dependendo da intencionalidade e do contexto em que são utilizadas. Por exemplo, *por-se em pontas dos pés* que tem um significado literal – esticar-se para chegar a qualquer objeto que está muito alto – e um sentido figurado (metafórico) – fazer-se sobressair, fazer-se notar. Portanto, à dimensão semântica deve, ainda, acrescentar-se a dimensão pragmática das UFs que se prende

com fatores como a atitude do falante, a posição e a relação social/idade, a expressão de comportamentos, entre outros. É necessário conhecer também outras variáveis, tais como a intenção do falante, a força ilocutiva, etc. Deste modo, para poder interpretar essas unidades, temos que conhecer os pressupostos conversacionais, crenças dos falantes, intenções, regras de interação dialogal, etc.

Tristá (1998) ressalta a importância de estabelecer uma classificação eficiente de UFs que auxilie na sua inclusão e tratamento lexicográfico dessas unidades nos dicionários. Contudo, também é importante formular que critérios, pragmáticos, semânticos e gramaticais irão reger a inserção delas nos dicionários para facilitar a sua busca. Por outro lado, a definição deve ser clara e acessível. As marcas de uso são informações através das quais podemos saber se uma unidade lexical é usada em uma determinada região e o nível linguístico em que é empregada. Embora sejam informações essenciais, muitos dicionários as negligenciam ou as comunicam de forma incoerente.

Qualquer língua seria muito mais pobre sem as suas UFs. Elas dão vivacidade à língua, transformando-a num instrumento dinâmico, para adaptar-se a cada instante e ser o veículo de uma consciência social. Como afirmam Carvalho e Bagno (2011, p. 9),

> o léxico: está sempre em processo de formação: a todo momento, novas palavras são incorporadas ao patrimônio lexical do idioma, assim como antigas palavras perdem e/ou ganham novos sentidos, decorrentes das práticas sociais da linguagem.

Isso quer dizer que no uso e no contexto as EIs idiomáticas poderão ser compreendidas no discurso em que tais unidades ocorrem. O dicionário é uma obra aberta, atemporal, suscetível de modificações em sua constituição, pois as palavras e frases nascem, desaparecem, transportam-se de uma língua para outra, movimentam-se de uma área para outra, modificam-se continuamente, uma vez que representam a cultura e o conhecimento de um povo. Ele não é um produto acabado, fechado, insensível às transformações, pois as influências culturais e linguísticas entre os povos existem e novas experiências humanas surgem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALCARAZ, Rafael Camorlinga. 2006. Dicionário: alcance e limites. In: *Revista Fragmentos*, 30; pp.121-127.

ALVES, Cristina Fernandes. 2014. Inclusão e tratamento de unidades fraseológicas no Dicionário de Usos do Português do Brasil (2002). In: *Revista Domínios da Lingu@gem*. Vol. 8, No. 2, pp. 87-117.

BIDERMAN, Maria Tereza Camargo.1998. A face quantitativa da linguagem: um dicionário de freqüências do léxico do português contemporâneo. In *Revista Alfa*, v. 42. São Paulo, pp. 161-181.

_____. 1999. Conceito linguístico de palavra. In: BASILIO, Margarida. (org.) *Palavra*. Rio de Janeiro: Sindicato Nacional de Editores de Livros, pp. 81-97.

_____. 2001. Os Dicionários na contemporaneidade: arquitetura, métodos e técnicas. In: ISQUERDO, Aparecida Negri; OLIVEIRA, Ana Maria Pinto Pires de. *As Ciências do Léxico*: Lexicologia, Lexicografia e Terminologia. Campo Grande: Editora da UFMS, pp.131-144.

BORBA, Francisco. 1993. Roteiro para montagem de um dicionário de usos do Português Contemporâneo. In: *Estudos sobre Lexicografia*. Araraquara, v. 5, p. 7-32.

CARVALHO, Orlene Lúcia de Sabóia; BAGNO, Marcos (Orgs.). 2011. *Dicionários escolares:* políticas, formas e usos. São Paulo: Parábola Editorial.

CASARES, Julio. 1950. *Introducción a la Lexicografía Moderna.* Madrid.

CORPAS, PASTOR, Gloria. 1996. Manual de fraseologia española. Madrid: Gredos.

GLUCKSBERG, Sam. 2001. *Understanding figurative language*: from metaphors to idioms. Oxford: Oxford University Press.

GRICE, Herbert Paul. 1975. *Logic and Conversaion:* Syntax and Semantics III: Spee Acst. New York: Academic Press.

HARTMANN, Reinhrad Rudolf Karl. 1983. On Specifying Context. How to Label Contexts and Varieties of Usage". In: HARTMANN, Reinhrad Rudolf Karl (ed.) *Lexicography: Principles and Practice*. London: Academic Press, pp.109-119.

HERNÁNDEZ, Humberto. 1989. *Los diccionarios de orientación escolar*. Tübigen: Max Niemeyer Verlag.

JORGE, Guilhermina. 1997. Despedir-se à francesa/filer à l' anglaise – Reflexões em torno da tradutologia das construções fraseológicas na perspectiva interlínguas. In: *Polifonia*. Lisboa, Edições Colibri, nº1, pp. 33-43,

_____. 2001. Algumas reflexões em torno das expressões idiomáticas enquanto elementos que participam na construção de uma identidade cultural. In: *Polifonia.* Lisboa: Edições Colibri, n.º v. 8, n. 2 pp.215-222.

KRZESZOWSKI Thomasz. 1990. The axiological aspect of idealized cognitive models. In: Tomaszczyk, Jerzy; Tomaszczyk - Lewandowska, Barbara (eds.). *Meaning and Lexicography.* Amsterdam: John Benjamin, pp.135-165..

LEME, Andreza da Costa. 2008. *Idiomaticidade e composicionalidade das expressões idiomáticas da língua inglesa: o significado na interface semântico-pragmática-etimológica.* Tese de Doutorado. Porto Alegre: UFRGS.

LEVINSON, Stephen. 1989. *Pragmática.* Barcelona: Teide.

MARRA RODRIGUES, Osvaldino. 2010. Esboço de uma inquirição filosófica, pragmático - expressivista da linguagem sobre as investigações filosóficas. In: *Nómadas*. *Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas* 25, pp. 209-223.

ORTIZ ALVAREZ, Maria Luisa. 1998. Expressões idiomáticas: ensinar como palavras, ensinar como cultura. In: FEYTOR Pinto, Paulo & JUDICE, Norimar (org.) *Para acabar de vez com Tordesilhas*. Lisboa: Edições Colibri, pp.101-117.

_____. 2011. Quais critérios deveriam orientar os lexicógrafos na inserção da fraseologia popular em dicionários gerais? In: XATARA, Claudia Maria; BEVILACQUA, Cleci Regina; HUMBLÉ, Philippe Rene. Dicionários na teoria e na prática. São Paulo: Parábola, pp. 79-86.

PONTES, Antônio Luciano. 2009. *Dicionário para uso escolar:* o que é como se lê. Fortaleza: EdUECE.

RODRÍGUEZ REINA, María del Pilar. 2000. Cómo abordan la fraseología los diccionarios bilingües italiano-español del siglo XX desde perspectivas marinas. In: CORPAS, Gloria (ed.). *Las lenguas de Europa: fraseología, fraseografía y traducción*, Granada, Comares, pp. 321-345.

RORTY, Richard. 1992. *Wittgenstein e a virada lingüística*. Disponível em: http://portal.filosofia.pro.br/fotos/File/rorty_virada.pdf. Acesso em: 30 nov. 2015.

SILVA, Maria Eugênia Olimpo de Oliveira. 2011. Dicionários: armas de dois gumes no estudo da fraseologia: o caso das locuções. In: ORTÍZ ALVAREZ, Maria Luisa; HUELVA UNTERNBÄUMEN, Enrique (orgs.). *Uma (re)visão da teoria e da pesquisa fraseológicas*. Campinas: Pontes, pp. 161-182.

SCHMITZ, Robert. 2001. A problemática dos dicionários bilíngües. OLIVEIRA, Ana Maria Pinto de; ISQUERDO, Aparecida Negri. *As ciências do léxico: lexicologia, lexicografia, terminologia*. 2ed. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, Vol. 1, pp. 161- 170.

TAGNIN, Stella. 1989. *Expressões idiomáticas e convencionais*. SP: Editora Ática.

TRISTÁ PÉREZ, Antonia Maria. 1998. Organización do material fraseolóxico num diccionario seral: problemas e alternativas. In: FERRO, Xesús (ed.). *Actas do I Coloquio Galego de Fraseoloxía*, Santiago de Compostela.

TOSQUI. Patrícia. 2002. *Advérbios modalizadores: subsídios para dicionários bilíngües.* Dissertação de Mestrado. UNESP, Araraquara.

XATARA, Cláudia. Maria. 1998. A tradução para o português de expressões idiomáticas em francês. Tese de Doutorado. UNESP. Araraquara.

_____. 1995. O resgate das expressões idiomáticas. In: *Alfa*: Revista de Lingüística, São Paulo, v.39, pp.195-210.

_____. 2010. Dicionários do GP "Lexicologia e Lexicografia Contrastiva". In: *Filologia linguística portuguesa*, n. 12(2), pp. 371-387.

SIMPÓSIO 42

GÉNEROS, MÍDIAS E ENSINO DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA MATERNA

COORDENADORES

Adair Bonini
(UFSC/CNPq)

Adair Vieira Gonçalves
(UFGD/CNPq)

De volta ao futuro da língua portuguesa.
Atas do V SIMELP - Simp· sio Mundial de Estudos de L²ngua Portuguesa
Simpósio 42 - Géneros, mídias e ensino de português como língua materna, 3939-3952
ISBN 978-88-8305-127-2
DOI 10.1285/i9788883051272p3939
http://siba-ese.unisalento.it, © 2017 Università del Salento

LER E ESCREVER NA UNIVERSIDADE NA PERSPECTIVA DOS PROJETOS

Maristela JUCHUM[1]

RESUMO
A universidade constitui um contexto específico de uso da linguagem no qual a leitura e a escrita desempenham um papel altamente relevante. Neste contexto, temos assistido à criação de disciplinas com vista à preparação dos estudantes para dominar os textos e as práticas necessárias ao seu sucesso acadêmico. Este é o caso da disciplina de Leitura e Produção de texto I, que passou a integrar o currículo das universidades. Neste trabalho, propõe-se a análise de uma prática pedagógica que toma os projetos como fio condutor do planejamento para o ensino da leitura e da escrita na universidade. Trata-se de um recorte da pesquisa-ação desenvolvida pela pesquisadora como professora da disciplina de Leitura e Produção de Texto I, de um Centro universitário, situado no Vale do Taquari/RS. Objetiva-se, neste artigo, analisar que textos os alunos leram e escreveram no projeto desenvolvido. Por definição, compreende-se (Hernandez, 1998) que um projeto representa um conjunto de atividades que se origina de um tema de interesse dos estudantes e cuja realização envolve a leitura e a escrita como prática social. A geração de dados foi realizada com uma turma de alunos matriculados na disciplina de Leitura e Produção de Texto I, durante o semestre B/2013. Neste trabalho, será feita a análise de um dos onze projetos que foram desenvolvidos pelos alunos dessa turma. Enquanto dados conclusivos, evidencia-se a importância dos projetos, como práticas de letramento, para o ensino da leitura e da escrita na universidade.

PALAVRAS-CHAVE: letramento acadêmico; pedagogia de projetos; ensino da leitura e escrita na universidade.

Introdução

A universidade, contexto de práticas de leitura e de escrita, constitui-se como um dos lugares privilegiados para o estudante adquirir e produzir conhecimento. Ao mesmo tempo, o reconhecimento de que tais textos são especializados e situados no meio acadêmico, isto é, de que as comunidades discursivas possuem as suas próprias normas

1 UFRGS – Universidade Federal do Rio grande do Sul. Endereço: Rua das Macieiras, 305, 95900000, Lajeado, Rio Grande do Sul, Brasil. E-mail- maristela-j@hotmail.com.

e convenções para produzir e que os textos variam em função da sua finalidade e contexto de produção (Bazerman, 2006), sugere a noção de letramento acadêmico.

Nesse contexto, temos assistido a criação de programas e mesmo de disciplinas com vista à preparação dos estudantes para dominar os textos e as práticas necessárias ao seu sucesso acadêmico (Lea e Street, 1998; Street, 2009; Street e Lea, 2006). É o caso da disciplina de Leitura e Produção de Texto que tem sido adotada por muitas universidades como disciplina institucional, também como forma de resolver a "queixa frequente dos professores universitários de que os alunos que entram na universidade estão mal preparados para o ensino a que vão ser expostos" (Herderson e Hirst, 2006:25). Nesses casos, dizem estas mesmas autoras, o "letramento acadêmico é construído no interior de discursos do *déficit* e remediação" (Henderson e Hirst, 2006:26).

As abordagens correntes acerca do letramento em contexto universitário podem ser resumidas ao que Street (1995) definiu como modelo *autônomo* e modelo *ideológico* do letramento. O modelo ideológico é definido como um conjunto flexível de práticas culturais definidas e redefinidas por instituições sociais, e interesses públicos, em que desempenham papel determinante as relações de poder e identidades construídas por práticas discursivas que posicionam os sujeitos em relação à forma de aceder, tratar e usar os textos (Dionísio, 2005). Este modelo opõe-se ao autônomo (Street, 1995), no qual o letramento é abordado como conjunto universal e imutável de habilidades técnicas, estados ou eventos cognitivos internos.

No âmbito de estudo sobre como se dá o ensino da leitura e escrita na universidade, foi proposto o desenvolvimento de uma pesquisa-ação focada na análise de uma prática pedagógica que toma os projetos como fio condutor do planejamento para o ensino da leitura e escrita na disciplina de Leitura e Produção de Texto I, de um centro universitário, situado na região do Vale do Taquari/RS/BR. A pesquisa-ação foi desenvolvida pela autora como professora e pesquisadora dessa prática.

Os dados foram gerados no semestre B/2013 com uma turma composta por 44 alunos, oriundos de vários cursos oferecidos pela instituição. O planejamento da disciplina consistia em trabalhar a leitura e escrita em projetos. Para tal, os alunos se organizaram em 11 grupos de trabalho.

O presente relato tem como objetivo analisar um dos projetos desenvolvidos pelos estudantes. Para tanto, este trabalho está organizado em seções, além da presente introdução, das considerações finais e das referências. Na primeira, são apresentados,

sucintamente, os modelos do letramento; na segunda, apresenta-se o conceito de projeto adotado nesta pesquisa; na terceira relata-se e analisa-se um dos projetos desenvolvidos pelos estudantes que integraram a pesquisa e na última seção, é feita a análise para verificar quais textos foram lidos e escritos pelos participantes no projeto.

Letramentos: práticas sociais de leitura e escrita

Os estudiosos do letramento que integram a área dos Novos Estudos do Letramento (Street 1984, 1995; Gee 2004, Barton 2007), propõem que as práticas de letramento, como práticas sociais que são, têm caráter situado, ou seja, têm significados específicos em diferentes instituições e grupos sociais.

Na trajetória dos Novos Estudos de Letramento, foram estabelecidos modelos – o modelo autônomo e o modelo ideológico (Street, 1984) – para os quais foram concebidos estudos investigativos envolvendo discursos e práticas sociais em circulação. Nesse debate, o tema do letramento acadêmico foi abordado em um estudo seminal, no qual Lea e Street (1998) concebem três modelos para abordar escrita e letramento em contextos acadêmicos: habilidades acadêmicas (*study skills*), a socialização acadêmica (*academic socialization*), e o letramento acadêmico (*academic literacy*).

Para Lea e Street (2006), o modelo de *habilidades* vê o letramento e a escrita como habilidades cognitivas e individuais que, depois de desenvolvidas, permitem que o aluno atue em qualquer contexto, enquanto o modelo de *socialização acadêmica* prevê a aculturação dos alunos em determinadas comunidades de prática de leitura e escrita. Já o modelo de *letramento acadêmico* toma as duas anteriores, porém aponta para a consideração da produção de sentidos como algo situado e influenciado pelas questões de identidade e poder existentes nos discursos acadêmicos. Para compreender de modo mais profundo as implicações da teoria do modelo de *letramento acadêmico* em relação à prática docente, é necessário que as pesquisas avancem em direção ao ensino e aprendizagem da leitura e da escrita na universidade. Assim, Lea (2004) ressalta que *course designers* precisam se distanciar da concepção de conteúdos como repositórios de conhecimento e reconhecer a relação entre epistemologia e construção de conhecimento através de práticas textuais.

Lillis (2003), procurando avançar nesse ramo de pesquisas, buscou esboçar algumas implicações de uma abordagem dialógica para a prática em sala de aula com a produção escrita dos alunos. A autora ancora-se na crítica promovida pela abordagem do letramento acadêmico, a qual advém de sua natureza ideológica e socialmente situada, para discutir possibilidades de construir um espaço de *design* onde o diálogo tem lugar central no trabalho de sala de aula. A perspectiva bakhtiniana sobre dialogismo e a pesquisa que desenvolveu ao longo de seis anos com estudantes considerados "não-tradicionais" no Reino Unido servem de base para suas discussões.

Assim, tanto Lillis (2003) quanto Lea (2004) propõem princípios de abordagem da escrita em sala de aula segundo a perspectiva do letramento acadêmico. Assumir essa concepção de letramento implica reconhecer que cada indivíduo ou grupo social, independente do grau de letramento, possui algum tipo de conhecimento sobre a escrita e seu uso em práticas sociais. Entende-se que os alunos que ingressam na universidade são sujeitos letrados e que, portanto, trazem para essa esfera concepções de leitura e escrita construídas ao longo do ensino fundamental e médio, ainda que estas concepções nem sempre sejam suficientes para que eles se engajem de modo imediato nas práticas letradas do domínio acadêmico.

Para compreender de modo mais profundo as implicações do modelo de *letramento acadêmico* em relação à prática docente, propôs-se um planejamento para a disciplina de Leitura e Produção de Texto, que centra o ensino da leitura e da escrita nos projetos.

Antes de discutir o projeto desenvolvido pelos estudantes apresenta-se de forma sucinta a concepção de projeto adotada para a realização deste trabalho.

Ler e escrever nos projetos

A ideia de trabalho pedagógico por meio de projetos tem suas raízes principais nas contribuições do filósofo e psicólogo americano John Dewey (Pazello, 2005; Soares, 2004). Tomando como base as reflexões de Dewey, Willian Kilpatric publica o que ele denomina método de projetos na revista *Teachers College Record* (Santomé, 1998:205), traduzindo as ideias de Dewey para o debate em educação.

Posicionando-se contra a educação pautada pela ênfase na memorização de informações, pela passividade dos estudantes e pelo autoritarismo docente, que impõem a submissão, desencorajam a argumentação e estimulam o pensamento acrítico, Dewey começa a investir em uma metodologia cujos pressupostos são: o conhecimento dirigido para a experiência e a educação como ação coletiva. Para Dewey, na busca de desenvolver projetos para atingir metas e satisfazer desejos pessoais ou coletivos, as pessoas fazem escolhas, lançam-se ao mundo e estabelecem com ele uma relação dialética de transformação. Assim, os projetos apontam para o futuro, abrem-se para o novo através de ações projetadas, cujo ponto de partida é a intenção de transformar uma situação problemática, tornando-a desejada pela realização de ações planificadas.

Em 1919, William Kilpatrick, pedagogo norte-americano, levou à sala de aula algumas dessas contribuições e, com isso, sistematizou o 'método de projetos'. Seu objeto de pesquisa era complementar ao de Dewey, uma vez que focalizava o 'como se pode fazer' em educação. Nesse sentido, Kilpatrick caracterizou o método de projetos como decorrente de problemas reais, vindos do cotidiano dos estudantes.

Na década de 30, devido à sistematização realizada por Kilpatrick, a compreensão que se tinha sobre o uso de projetos em sala de aula implicava entendê-lo como um método, cujo princípio basilar era o da democracia. No Brasil, tal método ganha força devido ao movimento de expansão da educação pública, gratuita e laica para as classes sociais menos favorecidas. No auge de tal movimento, visava-se a uma meta: a aprendizagem significativa, a que oferece parâmetros para a ação e possível transformação do mundo social. Ainda na busca de tal meta, é nesse sentido que, especificamente no final do século XX, a palavra 'projeto' voltou a ter uma forte circulação no contexto educacional brasileiro, precisamente em um período no qual estava em curso a incorporação de pressupostos do modelo de ensino espanhol, conforme o demonstram a Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1998).

Desde então, o termo *projetos* aparece, desaparece e reaparece com frequência nos debates em educação, não livre de flutuações terminológicas – *pedagogia de projetos*, *projetos de trabalho*, *ensino por projetos*, *metodologia de projetos* ou tão somente *projetos* (Soares, 2004:50). O termo mais comumente utilizado para tratar do uso de projetos em educação é pedagogia de projetos.

No Brasil ganharam destaque os estudos dos educadores espanhóis, Fernando Hernández e Montserrat Ventura, sobre 'projetos de trabalho'. Alguns dos princípios

compartilhados por esses estudiosos são: o trabalho com projetos possibilita uma aprendizagem significativa por manter uma correlação estreita com a vida; a flexibilidade em relação ao tempo e aos espaços destinados a cada projeto deve ser considerada; os modos de participação de professores e estudantes são variados, democráticos, cooperadores.

Hernández e Ventura (1998) compreendem os projetos de trabalho como uma concepção político-educativa que implica o estabelecimento de um currículo integrado, por meio de temas e problemas emergentes que estimulem a ação de alunos e professores na construção de saberes e valorizem a função política da instituição escolar. Trata-se de uma proposta transgressora (Hernandez, 1998), que se opõe à visão disciplinar e conteudística da escola tradicional, à perspectiva de escola como preparadora do futuro (não contribuindo para o estabelecimento de sentidos no presente), ao enfoque construtivista da aprendizagem que reduz a complexidade do processo de ensinar e aprender à noção de 'descobertas' individuais, à perda de autonomia do professor e à desvalorização de seus conhecimentos.

Hernández não se propõe a oferecer um tratamento didático a questões de linguagem. Sua compreensão dos projetos de trabalho salienta alguns pontos centrais dos estudos de Dewey e Kilpatrick, quais sejam: a complexidade do conhecimento (e, portanto, a sua não fragmentação); a conexão entre escola e vida; a ação coletiva e cooperativa entre professores e alunos, unidos em torno de problemas que o grupo pretende ver resolvidos; o trabalho pedagógico que visa atingir objetivos específicos, responder a questionamentos iniciais e aos que forem aparecendo no decurso das ações, bem como alcançar as metas desejadas; a contínua reflexão do professor sobre cada etapa do projeto; o currículo integrado, flexível e em espiral. Para chegar e esta compreensão, Hernández deu mais importância ao contexto de aprendizagem, enfatizando a aprendizagem situada e postulando que a situação na qual se aprende tem um importante papel no que se aprende. Para tanto, a interação entre os participantes é essencial à efetiva aprendizagem. Essa concepção pressupõe que as circunstâncias sociais, culturais e históricas geram tanto representações da realidade quanto respostas aos problemas de cada contexto e que as práticas educativas devem responder às mudanças sociais experimentadas pelos sujeitos em formação.

Para Hernández (1998:22), todo projeto precisa ser encarado como um 'trabalho' que pressupõe "[...] aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a compreender com o outro". Essa postura implica compreender que o trabalho com

projetos é potencializador de diferentes aprendizagens e, assim, cada projeto é único. Seu desenvolvimento não ocorre a partir de uma série de passos lineares e previsíveis. Na perspectiva de Hernández (1998), a imprevisibilidade e o replanejamento das ações em seu decurso marcam os projetos de trabalho. Dessa forma, um projeto não pode ser repetido em outra situação sem que sejam esperados resultados diferentes. A ação dos sujeitos envolvidos, seus interesses, os recursos disponíveis e as metas a serem alcançadas marcam as singularidades do processo.

Os projetos, a fim de encontrar respostas às perguntas que movem os interesses dos alunos, incluem a leitura e a escrita de uma diversidade de textos em diferentes gêneros e suportes para atingir as metas propostas.

Nos projetos de trabalho o elemento estruturante do currículo é o tema. Para Hernández e Ventura (1998) nos projetos, os docentes e os estudantes sentem-se e entendem-se como autores que geram conhecimento. Segundo os autores, nos projetos o aprendizado se dá por meio do diálogo e da indagação, a fim de resolver uma situação-problema.

O fato é que, do início do século XX até hoje, apesar das diferenças que marcam o trabalho de cada pesquisador citado, a convergência dos estudos com projetos no âmbito educacional é a ressignificação do processo de ensino-aprendizagem. Não se trata de uma 'inovação', mas de uma prática recontextualizada pelas demandas da época. No presente estudo, interessa-me investigar como a pedagogia de projetos pode (ou não) contribuir para o trabalho com a leitura e a escrita desenvolvido na universidade.

A prática pedagógica que integra esta pesquisa-ação adota os projetos de trabalho (cf. Hernández, 1998) como fio condutor para o planejamento pedagógico.[2] A seguir, apresenta-se um dos projetos desenvolvidos pelos participantes da pesquisa.

Projeto: Rodovias do Rio Grande do Sul: por que há tantos buracos na estrada?

Nesta seção, será descrito o projeto que servirá para a análise aqui proposta, ou seja, investigar que textos os alunos leram e produziram para construírem

2 Para a proposição dessa experiência pedagógica também foram considerados trabalhos de Kleiman (2000, 2005, 2006) sobre letramento.

conhecimentos sobre o tema do projeto.

O projeto escolhido para a análise a ser aqui descrita denomina-se: ***Rodovias do Rio Grande do Sul: Por que há tantos buracos na estrada?*** Ao lançar o desafio aos alunos sobre a escolha de um tema/problema que tivesse a ver com a vida deles e que, de certa forma, lhes interessasse pesquisar, o grupo formado por quatro alunos decidiu investigar a atual situação da rodovia RS 130, localizada na região do Vale do Taquari/ RS, estrada pela qual muitos dos alunos passam todos os dias para chegar à universidade.

A precária situação em que se encontrava a rodovia (cheia de buracos), no segundo semestre de 2013, estava causando polêmica na região do Vale do Taquari e revoltando os moradores que trafegavam por ela diariamente. Em muitas aulas os alunos acabavam chegando com atraso em função do congestionamento e de frequentes acidentes. Essa situação despertou o interesse de um grupo de alunos em desenvolver um Projeto que os levasse a entender melhor o que estava acontecendo, além de tentarem intervir para sanar o problema.

A proposta de trabalho com projetos consistia em cada grupo dar conta de duas metas de produção textual, uma que contemplasse um gênero discursivo oral e outra que contemplasse um gênero discursivo escrito, com a finalidade de discutir e refletir sobre a problemática por eles identificada, conforme descrito no quadro abaixo. O projeto aqui analisado foi desenvolvido em seis aulas presenciais, com duração de 3h30min cada.

A seguir, apresenta-se o quadro de ações contempladas no planejamento e no desenvolvimento do projeto.

Quadro 1- Planejamento do projeto desenvolvido na disciplina de Leitura e Produção de texto I.

Título do projeto		Rodovias do Rio grande do sul: por que há tantos buracos?
Tema e problematização		- Se o pedágio se destina à conservação das estradas, por que a rodovia RS 130 está em péssimas condições? - Que soluções os cursos de graduação, nos quais estamos matriculados, podem nos apontar para essa problemática?
Produto Final	**Interlocução**	Acadêmicos, professores, representantes da EGR, e a sociedade de uma forma geral.
	Propósito	- Investigar e divulgar a finalidade dos pedágios; - Promover uma reflexão sobre a situação da RS 130.
	Conteúdo temático	- **Leitura**: textos informativos abordando o tema, publicados em vários meios de comunicação. - **Escrita**: divulgação de dados relacionados ao assunto e defesa de um ponto de vista.
	Formato	- artigo de opinião - exposição oral

	Suporte	- Página virtual da disciplina - Jornal impresso
Metas de aprendiza-gem	**Conhecimento sobre o tema**	- O que a situação das estradas gaúchas tem a ver comigo? - Como posso contribuir para buscar soluções ao problema da má conservação das estradas? - Como posso relacionar conhecimento tradicional e conhecimento acadêmico?
	Letramento acadêmico	- Produzir um projeto de pesquisa - Elaborar perguntas de pesquisa para um estudo - Discutir questões relacionadas à exposição oral - Preparar-se para uma exposição oral - Participar de um debate - Selecionar e ler artigos de opinião[3] - Planejar e escrever um texto argumentativo
Gêneros do discurso (textos para leitura e escrita)		**Leitura:** - capítulo "A fórmula do texto", de Wander Emediato (EMEDIATO, W. A fórmula do texto: redação e argumentação, e leitura, 2008) - Texto sobre argumentação (disponível em: (http://www.escrevendo.cenpec.org.br/caderno_virtual/book48/InterativeBook.html) - artigos de opinião selecionados pelos alunos em jornais locais - página da internet EGR (disponível em: www.egr.gov.br/inicial) - slides "O planejamento do texto argumentativo", disponibilizados no ambiente virtual da disciplina. **Escrita:** - produção de um projeto de pesquisa - perguntas de pesquisa para o estudo do tema - elaboração do plano de trabalho para a realização do projeto - elaboração de *slides (Power point)* para conduzir a exposição oral - escrita de *e-mails* - artigo de opinião

Fonte: Elaborado pela autora.

A leitura do quadro anterior nos dá a dimensão da quantidade de atividades que o grupo precisou realizar para chegar à meta final do projeto que consistia na produção de um gênero discursivo oral e um gênero discursivo escrito sobre o tema.

É importante ressaltar que o grupo definiu como gênero oral uma exposição sobre a questão problema com o uso de *slides.* Para a elaboração desse material, os alunos buscaram conteúdo por meio de pesquisas em *sites*, redes sociais, artigos de opinião e textos informativos publicados em diversos meios de comunicação regionais. A exposição oral gerou vários questionamentos que foram respondidos pelos integrantes do grupo, além de depoimentos de alunos que trafegam pela rodovia diariamente.

3 Para lidar com algumas temáticas foram selecionados textos não acadêmicos, com vistas a oferecer abertura para variação de gêneros e não se ater somente à produção dos modelos de leitura e escrita de graduação. Dentro do projeto sobre a situação das estradas gaúchas, por exemplo, foi planejado um longo trabalho com a seleção e leitura de artigos de opinião publicados em jornais locais sobre a problemática em estudo. Além disso, o gênero artigo de opinião está previsto como conteúdo na ementa da disciplina.

Cabe ressaltar que todos os materiais foram providenciados pelos próprios alunos; coube a cada integrante do grupo pesquisar e socializar com os demais colegas responsáveis pelo projeto o que lhes interessava ler para dar conta de realizar a tarefa.

Em relação ao gênero discursivo escrito,[4] os estudantes optaram pela escrita de um artigo de opinião, publicado no ambiente virtual da disciplina e em jornal local, e enviado também para o comitê regional responsável pelos pedágios.

Enquanto resultados alcançados, destaca-se:

1. a produção de uma exposição oral sobre o tema para os colegas da turma.
2. a escrita de um artigo de opinião publicado no ambiente virtual da disciplina e em jornal local.
3. a leitura de textos de variados gêneros e suportes textuais para a busca de conteúdo sobre o tema de estudo definido para o projeto.
4. a escrita de outros textos (*e-mails*, mensagens no *facebook*) para compartilhar opiniões com outras pessoas sobre o tema proposto.
5. a produção de um projeto de pesquisa.

Na leitura dos resultados é possível constatar o impacto do desenvolvimento do projeto como prática de letramento para os estudantes matriculados na disciplina de Leitura e Produção de Texto I, que ampliaram a compreensão sobre o tema abordado, valendo-se da leitura e da escrita como prática social.

O primeiro resultado, exposição oral, deixa evidente a relevância dos gêneros orais como uma atividade de interlocução com o outro, os alunos apresentaram o tema para os demais colegas da turma a fim de debater o assunto e de defenderem o seu ponto de vista.

O terceiro resultado, a leitura de variados textos, que de fato circulam na vida, caracteriza-se como uma busca de conteúdo para a produção textual. Busca realizada pelos próprios alunos integrantes do grupo, rompendo com o ensino tradicional em que, normalmente, é apenas o professor o responsável pela seleção dos textos a serem lidos pelos alunos.

O segundo e o quarto resultado sugerem a compreensão da escrita enquanto prática social, ou seja, os alunos escreverem textos para os demais estudantes lerem seus escritos. Ainda, valeram-se da escrita como forma de protesto contra a situação da

4 Nesta pesquisa entende-se gênero acadêmico como todo e qualquer texto que se torna relevante para a leitura e/ou escrita na universidade.

rodovia RS 130. Eis a relevância da abordagem de projetos como prática social, em que a condição autoral emerge na escrita dos alunos.

O quinto resultado aponta para a aprendizagem de um gênero discursivo específico do meio acadêmico: projeto de pesquisa. Tendo em vista que este último circula e é produzido na esfera acadêmica, é esperado que os estudantes não tenham familiaridade com o mesmo, consequentemente, necessitam aprender a produzi-lo na universidade.

Considerações finais

Com base na análise das ações desenvolvidas pelos participantes no projeto, é possível afirmar que os projetos permitiram que os estudantes se engajassem em atividades de discussão, leitura e escrita, relacionando conhecimentos do senso comum com os conhecimentos acadêmicos. Além disso, leram e escreveram textos pertencentes a variados gêneros discursivos (acadêmicos e não acadêmicos) para ampliarem os seus conhecimentos sobre o tema do projeto.

Em síntese, entende-se que o trabalho por projetos na disciplina de Leitura e produção de texto proporciona oportunidades para que os estudantes possam desenvolver sua autonomia na leitura e na escrita de textos e sintam-se mais confiantes para instigar o diálogo sobre os diferentes saberes na universidade.

Por fim, acredita-se que uma prática pedagógica que toma os projetos como fio condutor valoriza os significados que os alunos atribuem à escrita em suas práticas e enxerga-os como sujeitos da linguagem, colaborando para que eles passem de meros reprodutores de discursos legitimados na universidade a produtores de seus próprios discursos, atendendo assim ao modelo do letramento acadêmico.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Barton, D. 2007. *Literacy; an introduction to ecology of written language*. 2. ed. Oxford: Blackwell Publishing.

Brasil. 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9394, 20 de dezembro de 1996.

Brasil. 1998. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental.* Brasília.

Bazerman, C. 2006. Atos de fala, gêneros textuais e sistemas de atividades: como os textos organizam atividades e pessoas. In: DIONÍSIO, A.; HOFFNAGELA, J. C. (orgs). *Gêneros textuais, tipificação e interação*. São Paulo: Cortez Editora, p. 19-49.

Dionísio, A. 2005. Gêneros Multimodais e Multiletramento. IN: KARWOSKI, A. M. et. al. (Orgs.). *Gêneros textuais*: reflexões e ensino. Palmas e União da Vitória: Kaygangue.

Gee, J. P. 2004. *Situated Language and Learning: A critique of Traditional Schooling*. New York: Routledge.

Henderson, R.; Hirst, E. 2006. *Reframing academic literacy: Re-examining a short course for "disadvantaged" tertiary students*. *English teaching:* practice and critique, 6(2), p. 25-38.

Hernandez, Fernando. 1998. *Transgressão e mudança na educação*: os projetos de trabalho. São Paulo: Artmed.

Hernandez, Fernando.; Ventura, M. 1998. *A organização do currículo por projetos de trabalho: o conhecimento é um caleidoscópio*. Porto Alegre: Artmed.

Kleiman, Angela. 2000.O processo de aculturação pela escrita: ensino da forma ou aprendizagem da função? In: _____.Signorini, Inês. *O ensino e a formação do professor*: alfabetização de jovens e adultos. Porto Alegre: ARTMED, p. 223-243.

Kleiman, Angela. (Org.). 2005. *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita***.** Campinas: Mercado de Letras.

Kleiman, Angela. 2006. Leitura e prática social no desenvolvimento de competências no ensino médio. In: *Português no ensino médio e formação do professor*. Bunzen, C.; Mendonça, M. (orgs). São Paulo. Parábola Editorial.

Lea, M. R. 2004. Academic literacies: a pedagogy for course design. In: *Studies in higher educacion.*

Lea, M. R. & Street, B. V. 1998. Student writing in higher education: an academic literacies approach. *UK Studies in Higher Education*, 23(2): 157-172.

Lea, M.R., & Street, B.V. 2006. The "Academic Literacies" Model: Theory and Applications*. Theory into Practice*, 45(4), pp. 368-377.

Lillis, T. 2003. Student writing as academic literacies: drawing on Bakhtin to move from critique to design. *Language and Educacion*, 17(3), p. 192-207.

Pazello, E. 2005. *Pedagogia de projetos e o ensino de inglês de 5ª a 8ª série: convicção ou modismo?* Dissertação de Mestrado. PPG LET, UFPR, Curitiba.

Santomé, J. T. 1998. *Globalização e interdisciplinaridade:* o currículo. Porto Alegre: Artmed.

Soares, Magda. 2004. *Projetos de Trabalho e Avaliação por Competências: Encontros, desencontros e contribuições à Educação Matemática.* Dissertação de mestrado, PPG Matemática, UFSC, Florianópolis.

Street, Brian; Lea, M.R. 2006. *The Academic Literacies Model: Theory and applications. Theory into Practice***.** College of Education and Human Ecology, The Ohio State University.

Street, Brian. 1984. *Literacy in theory and practice*. Cambridge: CUP.

Street, Brian*. 1995. Social Literacies: critical approaches to literacy in development, ethnography and education*. London: Longman.

Street, Brian. 2009. Academic literacies approaches to genre? In: Simpósios Internacional De Estudo Dos Gêneros Textuais (SIGET), 5, 2009, Caxias do Sul. Anais. Tubarão: Unisul. Disponível em: http://www.ucs.br/ucs/extensão/agenda/eventos/vsiget/portugues/anais/textos-autor. Acesso em: 28 set. 2009.

De volta ao futuro da língua portuguesa.
Atas do V SIMELP - Simp· sio Mundial de Estudos de L²ngua Portuguesa
Simpósio 42 - Géneros, mídias e ensino de português como língua materna, 3953-3970
ISBN 978-88-8305-127-2
DOI 10.1285/i9788883051272p3953
http://siba-ese.unisalento.it, © 2017 Università del Salento

A DIDATIZAÇÃO DO JORNAL IMPRESSO NUM CONTEXTO DE FORMAÇÃO DOCENTE

Eliana Merlin Deganutti de BARROS[5]

RESUMO
Este artigo apresenta resultados parciais dos estudos desenvolvidos no projeto de pesquisa "Os gêneros do jornal como objeto da transposição didática", em curso na Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP – *campus* de Cornélio Procópio), o qual tem como objeto de investigação ações desenvolvidas no subprojeto "Letramentos na escola: práticas de leitura e produção textual" do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID-Capes). Tanto o projeto de pesquisa como o subprojeto PIBID são pautados nos estudos do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), tendo como escopo questões que envolvem a transposição didática de gêneros do jornal. Uma das ações do subprojeto contempla a *construção colaborativa* de sequências didáticas de gêneros (SDG) que dão suporte a um jornal escolar, fruto da parceria entre duas escolas envolvidas no PIBID. Para esta comunicação, o objetivo é apresentar análises da didatização do objeto "jornal impresso" no processo de formação docente, tomando como foco a passagem dos saberes teóricos aos saberes a ensinar, sob a mediação da metodologia que subjaz a engenharia didática criada pelo ISD. Destaca-se a importância de tormar o jornal como objeto unificador de projetos de ensino que desenvolvem múltiplos letramentos e o protagonismo infanto-juvenil.

PALAVRAS-CHAVE: jornal escolar; sequência didática; formação docente.

Introdução

Este trabalho apresenta resultados parciais dos estudos desenvolvidos no projeto de pesquisa "Os gêneros do jornal como objetos da transposição didática", em curso na Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP – *campus* de Cornélio Procópio), o qual tem como objeto de investigação ações desenvolvidas no subprojeto "Letramentos na escola: práticas de leitura e produção textual" (eixo 2: gêneros do jornal) do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID-Capes). Os dois

5 UENP, campus de Cornélio Procópio, Centro de Letras, Comunicação e Artes, Curso de Letras-Português/Inglês. Rua Profa. Delvina Borges, 85, CEP 86.050-700, Londrina, Paraná, Brasil, edeganutti@hotmail.com.

projetos são pautados nos estudos do Interacionismo Sociodiscursivo (doravante ISD – Bronckart, 2003; Schneuwly; Dolz, 2004a), tendo como escopo as questões que envolvem a transposição didática de gêneros textuais.

Por ser uma pesquisa qualitativa participativa, já que coordenamos o subprojeto PIBID no qual os dados de pesquisa são gerados, procuramos nos distanciar, como pesquisadora, para investigar os processos de transposição didática realizados para a didatização do objeto "jornal impresso" e a construção colaborativa de um jornal escolar – o Jornal PIBID, o qual, em 2014, teve sua Primeira Edição.

Para este artigo, objetivamos trazer à tona a relevância do jornal escolar como objeto unificador de projetos de ensino que desenvolvem *letramentos múltiplos* (Rojo, 2009), apresentando algumas estratégias de didatização do objeto "jornal impresso" que possibilitam que esse se transforme em um jornal escolar voltado para as necessidades específicas de um contexto escolar, no caso analisado, do contexto de desenvolvimento do subprojeto PIBID/UENP.

Os gêneros do jornal como objetos de pesquisa

Atualmente os gêneros da esfera do jornal têm sido abordados por vários pesquisadores da área dos estudos aplicados da linguagem preocupados com a sistematização do conceito de gêneros para os estudos da discursividade jornalística, assim como com as questões que envolvem a inserção de tais objetos em processos de letramento escolar. Entre esses estudiosos podemos citar Bueno (2011), que desenvolveu pesquisas com gêneros jornalísticos da mídia impressa no livro didático, Bonini (2003), que desenvolve projetos voltados para o estudo dos gêneros do jornal, e Cunha (2010), que trabalha o jornal escolar sob a ótica dos gêneros textuais.

Bonini (2003) fez uma extensa pesquisa sobre os gêneros do jornal – conceitos, classificações –, tomando por base textos teóricos da área da comunicação, manuais de estilo de jornais de grande repercussão nacional e dicionários de comunicação, a fim de chegar a um inventário dos gêneros jornalísticos. Segundo o pesquisador, "a literatura da área de comunicação, em sua maioria, trabalha com um conceito de gênero já ultrapassado em outros campos do debate acadêmico". Isso é fácil de exemplificar quando se observa a classificação de Dias et al. (1998) para notas, notícias, reportagens,

entrevistas. Para os autores, esses gêneros configuram-se como formas do *gênero* "informativo". É nítida a divergência com as teorias de natureza interacionista, como as de Bakhtin (2003) e Bronckart (2003), segundo as quais o gênero não se reduz a uma "forma", mas a (re)configurações de práticas linguageiras situadas e determinadas tanto por fatores linguísticos como extralinguísticos (contextuais/funcionais). O que Dias et al. (1998) tomam como gênero, nós, dos estudos aplicados da linguagem, conceituamos como "tipologia" – essa, sim, centrada em aspectos formais da linguagem.

Outra situação observada nas classificações do campo do jornalismo é a clássica divisão entre informação e opinião (cf. Melo, 1985). Em nossa pesquisa, não diferenciaremos jornalismo informativo de opinativo. Acreditamos ser essa uma questão muito relativa na discursividade atual do jornal, uma vez que há uma tendência natural de imbricamento entre a informação e a opinião, tirando a "pureza" discursiva que tradicionalmente caracteriza os textos classificados como "informativos".

> De uma maneira geral, os jornais pregam o compromisso com a "neutralidade" da informação e se utilizam de expedientes linguísticos para tanto, evitando, por exemplo, o uso dos adjetivos. Entretanto, mesmo lançando mão da linguagem referencial ou explicativa, acabam por revelar seus posicionamentos. A escolha das palavras, nesse caso, é fundamental (Faria; Zanchetta Jr., 2007:17).

Dessa forma, entendemos que não é possível classificar os gêneros a partir da dicotomia informação/opinião, já que temos de compreender sua prática discursiva no funcionamento do jornal.

Para auxiliar o desenvolvimento do nosso subprojeto PIBID, assim como de nossas pesquisas direcionadas às ações empreendidas por esse subprojeto, adaptamos a categorização proposta por Bonini (2003) para o trabalho com a discursividade de parte da esfera jornalística, como demonstra o Quadro a seguir.

Quadro 1: Rede conceitual para o trabalho com os gêneros da esfera jornalística

Gêneros da atividade[6] **jornalística:** estão presentes no ambiente de produção do jornal (reunião de pauta, coletiva, entrevista de campo...).	**Gêneros do jornal:** ocorrem no jornal (editorial, notícia, carta do leitor, reportagem...).
Gêneros centrais: estão diretamente relacionados à organização e aos principais objetivos do jornal – relatar, prever e analisar acontecimentos (notícia, reportagem, editorial, resenhas de arte, roteiros...).	**Gêneros periféricos:** ligados a propósitos que tangenciam os objetivos centrais do jornal, como os de promover produtos, pessoas, serviços; entreter; cumprir normas legais, etc. (classificados, propagandas, cruzadas, tirinhas...).
Gêneros autônomos: são os que aparecem como	**Gêneros conjugados:** ocorrem como

6 Para saber mais sobre gêneros da atividade, ver Clot (2007).

textos independentes (de outros textos ou de colunas/painéis do jornal), embora também possam se mesclar (notícia, reportagem, resenha, carta do leitor...).	apêndice/complemento de gêneros autônomos, principalmente da reportagem (infográfico, foto/legenda, ficha técnica...) ou vinculados a colunas/painéis.

Fonte: adaptação de Bonini (2003:221)

Essa proposta de Bonini (2003) parte da funcionalidade do gênero no contexto jornalístico: "estas divisões não são categorias que explicam o gênero, mas o processo social e de linguagem em que ele está envolvido. Tenta-se, desse modo, descrever o gênero pelo modo como ele funciona no jornal." (p. 222). Na nossa adaptação não consideramos a diferenciação feita pelo autor entre gêneros presos (estruturam o jornal) e livres (fazem o jornal funcionar), pois além de entendermos que não são relevantes para a pesquisa de cunho didático, como é a nossa, essas categorias poderiam confundir nosso auditório imediato – professores de sala de aula.

No caso dos gêneros autônomos e conjugados, também fizemos uma adaptação, visto que utilizamos esses conceitos para determinar a subordinação não somente a outros gêneros como a colunas/painéis do jornal. É preciso esclarecer que a classificação em autônomo ou conjugado depende da funcionalidade específica de cada veículo jornalístico e de cada texto singular, pois um gênero pode funcionar como autônomo num contexto – uma entrevista publicada em um Caderno Cultural – e conjugado em outro – uma entrevista publicada como apêndice de uma reportagem. Na perspectiva adotada pela nossa pesquisa, um gênero também pode ser conjugado a um espaço fixo dentro do jornal. Por exemplo, um determinado gênero pode funcionar, num Caderno, de forma autônoma em relação à estrutura geral do jornal e, em outro, conjugado a uma coluna – ou seja, fixo a esse espaço.

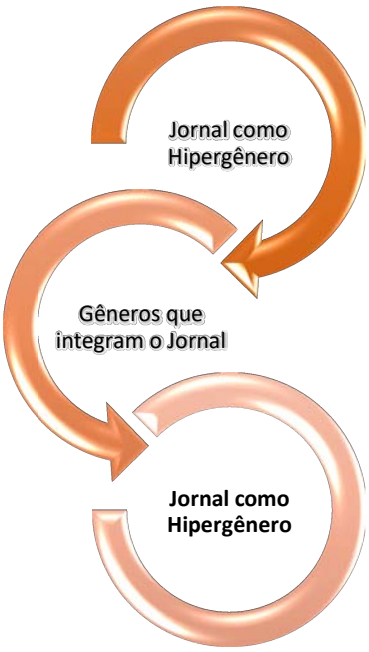
Ressaltamos que não consideramos a *coluna* um gênero, como o fazem alguns estudiosos como Fontana, Paviani e Pressanto (2009), mas um espaço fixo dentro do jornal, geralmente estruturado verticalmente,[7] com título recorrente, podendo ser assinado ou não. Assim, uma mesma coluna pode receber gêneros diferentes, sendo assinada ou não. Em uma das frentes do nosso estudo, esse fato foi detectado na análise do jornal *Folha de Londrina,* o qual publica, na sua coluna "Seus Direitos"/"Sua Saúde", ora uma *resposta instrucional* ora uma *resposta explicativa*.

Para tratar do jornal, o tomamos, da mesma forma que Bonini (2003), como um *hipergênero*, mas também como um *suporte,* isto é, um lócus físico ou virtual com

7 Quando o texto não é disposto verticalmente, geralmente, o espaço é denominado "painel".

formato específico que serve de base ou ambiente de fixação do gênero materializado em texto (Marcuschi, 2008). Entendemos que o jornal é um artefato que pode ser visto por prismas diferentes, pois não deixa de ser um suporte físico para a veiculação de inúmeros gêneros, mas também pode ser visto como um enunciado macro que se constitui a partir da articulação de gêneros diversos (como acontece com a revista, o livro didático, a home-page, etc.): "o que ocorre no jornal é a intercalação de enunciados plenos no hipergênero". Essa noção de hipergênero é fundamental para entender o funcionamento do jornal, uma vez que pressupõe não somente a "acomodação" de gêneros plenos, como a noção de suporte indica, mas a presença de enunciadores (editores) que pensam na funcionalidade geral, plena do jornal. Dessa forma, para que esse artefato discursivo cumpra os objetivos propostos para as interações a que ele se propõe, muitas ações são tomadas, por exemplo, em relação ao *layout,* à seleção das matérias e chamadas da capa, à disposição dos textos, etc. Há, nesse sentido, uma situacionalidade que age de forma coercitiva na produção desse jornal como um todo, e que acaba influenciando a discursividade dos gêneros plenos que integram esse hipergênero. O que há, na verdade, são "forças" que agem dos dois lados: do hipergênero (jornal) aos gêneros plenos (que integram o jornal) e vice-versa; como ilustramos na figura abaixo:

Figura 1: O jornal como um hipergênero



Consideramos, portanto, o jornal um suporte que funciona como um hipergênero integrador de vários gêneros, os quais estão em uma relação de interação mútua com seu hipergênero, um agindo discursivamente sobre o outro. Da mesma forma, adotamos o termo *subsuporte,* ou seja, dentro do suporte maior – o jornal – temos outros subsuportes que fixam determinados gêneros. Um exemplo claro é a coluna. Outros subsuportes são as Seções e os Cadernos do jornal, que servem como organizadores temáticos e também textuais, uma vez que cada um(a) está apto(a) a receber gêneros/textos pré-determinados pela editoria jornalística. Dessa forma, cada subsuporte acaba se dirigindo a um público específico: aquele que se interessa pelos conteúdos e temas veiculados, ou seja, que tem um perfil próprio, já previsto pelo veículo jornalístico. Hoje é muito comum o "leitor seletivo" de jornal, aquele que busca informações precisas, por isso a importância das editorias especializadas.

Os gêneros do jornal são imbuídos de conteúdos, informações, objetivos advindos de diferentes esferas sociais – do entretenimento, artística, política, etc. Algumas esferas estão imbricadas no jornal pelo viés temático, como é o caso da política, economia, sem, contudo, abandonar os propósitos jornalísticos de base – relatar, prever e comentar fatos/objetos da atualidade. Já outras entram no jornal de forma periférica, articulando objetivos secundários para o jornalismo. Como exemplo, podemos citar a esfera do entretenimento, que "empresta" para o jornal gêneros como a tirinha, cruzada, sudoku, etc.; e a publicitária, que veicula no jornal os gêneros "anúncio comercial" e "classificado". O que se percebe no jornal é uma hibridização discursiva, temática e funcional, o que o potencializa como um significativo objeto/instrumento de ensino da língua, levando-se em consideração que, na atualidade, espera-se que a escola adote uma perspectiva de *letramentos múltiplos* (Rojo, 2009).

O jornal escolar como objeto de projetos de ensino da língua portuguesa

Freinet (1974), um dos pioneiros na proposição do jornal escolar como ferramenta de ensino, pontua a urgência de a escola se modernizar, numa tentativa de acompanhar as rápidas transformações ocorridas na sociedade, entre elas, a forma como nós nos relacionamos com a linguagem e seus instrumentos mediadores. Passadas mais de quatro décadas depois da publicação do seu livro *O Jornal Escolar* (Freinet, 1974),

muito pouco se avançou aqui no Brasil em relação à concretização dessa "modernização", mesmo depois da publicação de documentos norteadores do ensino em níveis federal e estadual (Brasil, 1998, 2006; Paraná, 2008) que tentam direcionar a didática da língua materna para um viés mais social, pautada, sobretudo, na noção de *letramentos múltiplos* (Rojo, 2009).

O jornal escolar (impresso ou digital) ainda é uma realidade esporádica em alguns contextos escolares, surgindo, sobretudo, em situações que envolvem a pesquisa acadêmica ou projetos de ensino ou extensão promovidos pela Academia, como é o caso do trabalho desenvolvido por Cunha (2010), que se fundamenta na noção de *projetos de letramento* (Kleiman, 2000; Kleiman, 2005; Oliveira; Tinoco; Santos, 2011).

Para Bonini (2011:150), o jornal escolar é um dos "instrumentos mais apropriados para o desenvolvimento da metodologia dos projetos didáticos [...] como uma das formas centrais de trabalho com a linguagem na escola". Quando o autor menciona "projetos didáticos, lembra que essa estratégia de ensino da língua portuguesa é sugerida, inclusive, pelos PCN (Brasil, 1998). Dolz (2009), ao propor 14 "chaves" para o ensino da produção escrita, ou seja, aquilo que é primordial para que esse ensino se realize de modo satisfatório, traz, logo de início, a seguinte chave: "praticar a escrita em projetos". Para pesquisador genebrino, escrever se aprende escrevendo em situações "reais", sendo que isso exige tempo e projetos que tenham certo fôlego. Evidentemente, quando se coloca o jornal escolar no interior de um projeto de ensino da língua, não é possível tomar como foco apenas o ensino da escrita, foco do interesse de Dolz (2009) no texto citado, já que a mobilização de gêneros jornalísticos suscita, com certeza, um trabalho voltado tanto para a escrita como para a leitura, oralidade e análise linguística. Por outro lado, entendemos, assim como Geraldi (2003), que a produção de textos (orais e escritos) pode ser o ponto de partida e o ponto de chegada de todo o processo de ensino/aprendizagem da língua. Segundo o autor,

> Centrar o ensino na produção de textos é tomar a palavra do aluno como indicador dos caminhos que necessariamente deverão ser trilhados no aprofundamento quer da compreensão dos próprios fatos sobre os quais se fala quer dos modos (estratégias) pelos quais se fala. (Geraldi, 2003:165).

Na visão defendida, o trabalho com o jornal escolar é uma oportunidade de levar a língua na sua completude sociodiscursiva para o interior da sala de aula e de promover *letramentos múltiplos* (Rojo, 2009), partindo do pressuposto de que esse jornal escolar pode ser o *objeto unificador* de projetos de ensino centralizados no trabalho com a

produção de textos de gêneros que circulam nos jornais. Como Geraldi (2003) traz em sua citação, essa centralidade na produção traz, evidentemente, a necessidade de um trabalho com a compreensão textual (sobre o que se diz) e com a análise linguística (estratégias para se dizer o que se diz). Ou seja, quando o ponto focal do projeto é a produção de textos que realmente circulam na sociedade, que nascem de práticas sociais autênticas, como é o caso dos gêneros veiculados pelo jornal, as demais modalidades do ensino da língua surgem naturalmente como consequência das atividades didáticas. Isso porque, para se produzir um texto é preciso *ter o que dizer* e, para isso, o aluno deve buscar esse "conteúdo" na leitura de diversos textos, de diversos gêneros; ele também deve ler e analisar vários exemplares do gênero que vai produzir, pois precisa se apoiar em "modelos" pré-existentes para saber os modos de funcionamento linguístico-discursivo do objeto de referência. Segundo Vigotski (2008), o primeiro estágio do aprendizado pressupõe a busca por "modelos" do objeto do saber. Nesse estágio, a "imitação" é uma ação natural, mas não estanque, uma vez que, no processo de desenvolvimento, a partir de intervenções mediativas diversas (escolares ou não escolares), que podem ser realizadas com diferentes ferramentas, o indivíduo tem a oportunidade de se autorregular, criando autonomia para o agir.

Essa visão é corroborada pela metodologia das *sequências didáticas de gêneros*[8] (SDG) (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2004) desenvolvida pelo Grupo de pesquisadores da Universidade de Genebra, da qual lançamos mão para desenvolver as ações propostas para o eixo 2 do subprojeto PIBID/UENP "Letramentos na Escola: práticas de leitura e produção textual". O objetivo desse subprojeto é desenvolver ações no âmbito da *transposição didática externa e interna* voltadas para a produção de um *jornal escolar colaborativo*. Para este artigo, o foco são as ações realizadas no ano de 2014, as quais culminaram com a publicação da Primeira Edição do Jornal PIBID.

O projeto colaborativo de produção do jornal PIBID

Como mencionado, consideramos o jornal como um suporte de textos jornalísticos que mobiliza subsuportes – Seções, Colunas, Painéis, Cadernos –, mas que

8 Acrescentamos "de gêneros" à expressão "sequência didática" para especificar o procedimento criado pelo ISD para a didatização dos gêneros de texto, visto que a expressão "sequência didática" por si só é bastante genérica, sendo utilizada por áreas diferentes do saber.

também funciona como um hipergênero que integra diversos gêneros textuais – reportagem, notícia, crônica, sinopse de filme, etc. Quando se planeja fazer a *transposição didática* (Chevallard, 1984) desse objeto social de referência, ou seja, produzir um *jornal escolar*, é preciso levar em consideração o funcionamento dos seus gêneros e subsuportes, mas também os objetivos didáticos do contexto de realização do projeto de ensino e aprendizagem.

Essa "quebra" natural do objeto de referência faz com que, no projeto de didatização do jornal, pense-se, entre outras coisas: 1) na seleção dos gêneros que irão compor o jornal; 2) na distribuição desses gêneros dentro do jornal escolar, levando em consideração os subsuportes (caso eles sejam mobilizados); 3) nos conteúdos temáticos dos textos (selecionados pelos alunos, pelo professor ou emergidos do cotidiano escolar?); 4) em metodologias e estratégias de ensino e aprendizagem dos gêneros; 5) na dinâmica das produções textuais (textos individuais ou coletivos?); 6) em critérios para escolha dos textos dos alunos (numa sala de 30 alunos, por exemplo, como escolher a produção que vai ser veiculada no jornal?).

No nosso caso, a princípio, já tínhamos a metodologia de trabalho, as SDG, pois o subprojeto PIBID foi fundamentado teoricamente, *a priori*, nos estudos do ISD, o qual adota a SDG como ferramenta metodológica para o ensino da língua, com ênfase, como vimos, na produção textual. Foi a partir do embasamento teórico trazido pelos pesquisadores de Genebra, em articulação com estudos acadêmicos brasileiros voltados para a problematização da noção de gênero como objeto de ensino da língua, que organizamos as ações do nosso subprojeto PIBID no ano de 2014.

No nível estrutural, o subprojeto trabalhou, em 2014, com duas escolas estaduais, duas professoras da Educação Básica (denominadas pelo PIBID como "professoras supervisoras"), além de treze alunos da Graduação em Letras da UENP (dez bolsistas e três voluntários) cursando o 1º, 2º, 3º ou 4º ano.

Para dar conta do objetivo maior do subprojeto PIBID, o de viabilizar o projeto do jornal escolar, foram planejadas algumas ações, levando-se em conta tanto a formação dos treze alunos e das duas professoras como a execução das atividades didáticas de sala de aula, como podemos visualizar pela síntese trazida pelo Quadro 1.

Quadro 2: Atividades do subprojeto PIBID no ano de 2014

Período	**Atividades**
Primeiro semestre de 2014	1) leituras diversas (produção de fichamentos e material-suporte para seminários) para discutir, semanalmente, as questões teórico-metodológicas que fundamentam o subprojeto; 2) observação do contexto de intervenção; 3) realização de oficinas de leitura do jornal *Folha de Londrina* no lócus da intervenção; 4) pesquisa e elaboração de *modelos teóricos* (BARROS, 2012) e *didáticos* dos gêneros selecionados para fazer parte do jornal escolar; 5) oficinas de elaboração de gêneros do jornal.
De junho a agosto de 2014	Elaboração das sinopses das SD e dos seus dispositivos didáticos
De 18 de agosto a 7 de novembro	1) intervenção nas salas de aula das turmas envolvidas no subprojeto; 2) planificação das SDG, a partir de uma linguagem instrucional, uma vez que, ao final, elas são transformadas em um caderno pedagógico a ser distribuído na rede pública de ensino da região.
De agosto a dezembro	Elaboração de cadernos pedagógicos, com textos instrucionais para professores, com a sistematização das sequências didáticas produzidas.
Durante as atividades do subprojeto	Produção de diários reflexivos sobre as ações desenvolvidas.

Para realização do projeto do *jornal escolar colaborativo*, os alunos-pibidianos foram divididos em quatro grupos, dois para cada escola (escolas A e B). Dessa forma, cada professora-supervisora ficou responsável por dois grupos e, cada grupo, por um ou mais gêneros como objeto de ensino. A intenção foi realizar um projeto de ensino de forma colaborativa – escolas e turmas diferentes. O sistema de colaboração foi fundamental para que o projeto se concretizasse, pois precisávamos dar conta da didatização de vários gêneros jornalísticos que seriam veiculados pelo jornal escolar. Para ilustrar a sistematização realizada para a concretização do projeto do jornal escolar colaborativo, trazemos um quadro com a organização pedagógica do projeto, destacando a seleção dos gêneros integradores do Jornal PIBID Primeira Edição e a sua distribuição nos grupos que fizeram parte da rede colaborativa:

Quadro 3: Organização pedagógica do projeto colaborativo do Jornal PIBID

	Grupo 1 **Escola A**	**Grupo 2** **Escola A**	**Grupo 3** **Escola B**	**Grupo 4** **Escola B**
	8º ano A	8º ano B	7º A	7º A
Gêneros autônomos trabalhados	Carta do leitor, Carta ao editor, Agendamento, Anúncio publicitário comercial, Anúncio classificado	Reportagem temática, Enquete, Sinopse de filme comentada, Horóscopo	Artigo de opinião	Crônica humorística
Gêneros conjugados trabalhados		Infográfico e Foto/Legenda (conjugados à Reportagem), Ficha técnica (conjugada à Sinopse)		

Na escola A, localizada em ponto central da cidade, com alunos oriundos de ambientes mais letrados, o objetivo foi desenvolver projetos de ensino distintos, em duas turmas diferentes do 8º ano. Na escola B, localizada na periferia e com alunos com carência de letramentos mais prestigiados socialmente, o objetivo foi desenvolver, em uma mesma turma de 7º ano, duas SDG distintas, de forma paralela, ou seja, uma em cada dia da semana.

Assim, em cada Grupo seriam desenvolvidos projetos de ensino específicos, com gêneros diferentes, mas de forma que os quatro se articulassem ao projeto colaborativo do jornal escolar. Essa estratégia, de certa forma, viabilizou a construção do jornal PIBID, já que diluiu a produção dos textos entre os quatro *lócus* didáticos, além de promover o diálogo entre turmas diferentes de uma mesma escola, assim como entre instituições escolares distintas.

Para a seleção dos gêneros, as noções desenvolvidas por Bonini (2003) de *gêneros autônomos* e *conjugados*, *gêneros centrais* (Carta do leitor, Carta ao editor, Agendamento, Classificado, Reportagem temática, Artigo de opinião) e *periféricos* (Enquete, Sinopse de filme comentada, Horóscopo, Agendamento, Anúncio publicitário comercial) foram fundamentais, pois possibilitou discutir e construir um panorama geral do jornal (hipergênero) que iríamos produzir.

O Jornal escolar: didatização de um hipergênero

Quando se tem como objeto unificador do processo de ensino não um gênero de texto, mas um hipergênero, como é o caso do jornal, é preciso, antes de pensar na modelização dos gêneros que integram esse hipergênero, estabelecer um modelo didático do jornal escolar a ser construído. Entretanto, para isso, é preciso também ter um modelo teórico de referência (BARROS, 2012) do que seja um jornal para dar respaldo ao processo de didatização. No caso da pesquisa em questão, o modelo teórico teve como referência o jornal *Folha de Londrina*. Essa escolha se deu pelo fato de esse jornal ser objeto de investigação no projeto de pesquisa que desenvolvemos, uma vez que possui um programa de incentivo ao letramento escolar, conhecido como Folha Cidadania. Uma das ações desse programa é justamente fomentar projetos escolares que tenham o jornal como objeto/instrumento de ensino, fato que possibilitou a parceria com

as duas escolas pibidianas. Assim, foi a modelização teórica desse jornal que subsidiou a modelização didática do nosso jornal escolar, como podemos visualizar no Quadro 1:

Quadro 4: Síntese do processo de modelização do Jornal PIBID

MODELO TEÓRICO/CONTEXTO DE PRODUÇÃO: JORNAL FOLHA DE LONDRINA	**MODELO DIDÁTICO/CONTEXTO DE PRODUÇÃO: JORNAL ESCOLAR PIBID – Primeira Edição**
CONTEXTO DE PRODUÇÃO	**CONTEXTO DE PRODUÇÃO**
Jornal pertencente a uma instituição particular e com **fins comerciais** – preço do exemplar: R$1,25 (segunda a sábado); R$2,50 (domingo). A **esfera de circulação** é a do cotidiano dos leitores – casa, consultório médico, trabalho, etc.	Jornal construído **colaborativamente** no ambiente de **ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa**, por alunos de duas escolas públicas, planejado e fomentado por um projeto vinculado ao PIBID, desenvolvido numa universidade estadual. A **esfera de circulação** é a da comunidade escolar.
Os agentes-produtores dos textos veiculados pelo jornal são jornalistas, principalmente, locais; colunistas contratados; colaboradores externos e leitores. Porém, a responsabilidade enunciativa recai sempre sobre as editorias: geral e especializadas.	Os agentes-produtores dos textos são alunos do Ensino Fundamental que "assumem" diversos papéis sociais: articulistas, jornalistas, leitores de jornais, etc. Porém, o jornal como um todo é fruto de uma rede colaborativa, por isso há vários coautores: a professora de sala de aula (professora supervisora do PIBID); alunos-pibidianos (que assumem, na intervenção, papel de professor-auxiliar).
Os destinatários são leitores adultos, em geral, de uma classe social média-alta, inseridos em comunidades que têm acesso a letramentos de prestígio social, e que, geralmente, têm o hábito de assinar jornais impressos. Segundo *site* do jornal, ele atende mais de 300 municípios, dos 399 no Paraná, além de Mato Grosso e Sul de São Paulo, atingindo mais de 120 mil leitores por dia.	Os destinatários pertencem à comunidade escolar, principalmente, os alunos das duas escolas envolvidas – é para eles que os textos são direcionados (distribuição gratuita).
O objetivo é divulgar/comentar os acontecimentos recentes, com foco, sobretudo, na região de Londrina/PR.	O objetivo, primeiramente, está condicionado ao letramento escolar de alunos do Ensino Fundamental, mas também coaduna propósitos inerentes ao objeto social de referência (o jornal impresso): relatar e comentar acontecimentos recentes. O foco são fatos e temas (sobretudo, locais) de interesse dos jovens.
PLANO GLOBAL	**PLANO GLOBAL**
* **Páginas**: de 25 a 60 (média). * **Tiragem**: 40 mil exemplares diários. * **Formato**: 32cmX58cm, papel jornal. * **Folha-Capa**: chamadas e sumário. * **Cadernos**: Principal, Economia, Esportes, Cultural, Cidades, Classificados, etc. * **Seções**: Opinião, Política, Geral, etc. * **Colunas** diversas: assinadas ou vinculadas às editorias especializadas. * **Texto que "abre o jornal"**: editorial, gênero argumentativo que expressa o posicionamento do jornal em relação a um tema mobilizado por alguma matéria do jornal. * **Fotos:** a maioria com legenda, coloridas.	* **Páginas**: 8 * **Tiragem**: 500 exemplares * **Formato**: 28cmX32cm, papel jornal. * **Folha-capa**: Sem chamadas; na primeira página é publicada uma carta ao leitor, expondo o subprojeto PIBID do Jornal Escolar. * **Cadernos**: não há. * **Seções**: as seções recebem os nomes dos gêneros. * **Colunas**: não há. * **Texto que "abre o jornal":** carta ao leitor, gênero de apresentação do jornal e do projeto de ensino que o subsidia (colocado na capa do jornal). * **Fotos**: sempre com legenda, coloridas.

O Quadro 2 mostra, de forma bastante sintética, parte do processo de modelização didática do Jornal PIBID, Primeira Edição, sob o ponto de vista do contexto de produção e do plano global. Fazendo uma analogia entre o gênero como objeto de ensino e o jornal (hipergênero) como objeto unificador de um projeto escolar, recorremos à fala de Schneuwly e Dolz (2004b, p. 81): "Pelo fato de que o gênero funciona num outro lugar social [escola], diferente daquele em que foi originado [meio social], ele sofre, forçosamente, uma transformação. Ele não tem mais o mesmo sentido; ele é, principalmente, sempre [...] gênero a aprender, embora permaneça gênero para comunicar". Trazendo para nosso contexto: o jornal, embora seja um objeto de referência social, com suas características prototípicas, seus propósitos comunicativos vinculados a uma determinada situacionalidade de produção, quando levado para o ambiente escolar como objeto de aprendizagem sofre, indubitavelmente, rupturas, adaptações para se "aclimatizar" ao novo contexto – agora com fins didáticos, no caso em questão, voltados para a aprendizagem da Língua Portuguesa e dos instrumentos de comunicação disponibilizados pelo arquitexto jornalístico.

Pelo Quadro 2 é possível visualizar a influência do contexto de produção no plano global dos dois jornais: um com fins comerciais, outro com fins didáticos; ambos pautados na centralidade dos propósitos desse veículo de comunicação: relatar e comentar acontecimentos/temas atuais. Ou seja, o jornal escolar é um "simulacro" do seu objeto de referência social, é nele que se pauta, mas sem perder de vista sua própria situação de produção – ambiente de ensino-aprendizagem de jovens.

Nesse processo de didatização, podemos destacar algumas decisões influenciaram o plano global do Jornal PIBID. Primeiro, a opção por não fazer uma capa prototípica de jornal, com chamadas e manchetes. Como nosso jornal não dispunha de muito espaço, não pudemos veicular muitos textos, ou seja, houve uma seleção de textos de alunos para a construção final do jornal. Nesse sentido, optamos por aproveitar a primeira página do jornal para veicular um texto produzido coletivamente por uma das turmas: uma carta ao leitor falando sobre o subprojeto PIBID. Essa decisão levou em conta o espaço do jornal e o fato de que se tivéssemos de eleger algumas matérias para virar manchete, estaríamos privilegiando alguns trabalhos em detrimento de outros. No que diz respeito a essa carta ao leitor, a decisão foi pautada também no contexto escolar. O nosso modelo teórico, assim como a maioria dos jornais comerciais, traz como texto de abertura o editorial: um texto argumentativo que veicula a opinião do jornal, por isso não assinado, e que explora um tema atual, geralmente, foco de uma das matérias da

mesma edição do jornal. No contexto de didatização do jornal, por não haver "editores", mas alunos e pibidianos trabalhando colaborativamente, entendemos que esse gênero não teria um propósito dentro do jornal, uma vez que já tínhamos um grupo escrevendo artigos de opinião. Além disso, caso houvesse um editorial, esse deveria representar a opinião de todo o grupo, o que seria muito complicado para um projeto como o nosso que articula escolas e turmas diferentes. A carta ao leitor, texto que encabeça revistas que procuram uma interação mais próxima do leitor, um diálogo mais informal com seu público, nos pareceu a melhor opção para compor a capa do jornal escolar, pois poderia manter esse diálogo inicial com o leitor – comunidade escolar –, apresentando o subprojeto PIBID (sua primeira edição).

Outro ponto que podemos destacar é a decisão por não organizar o jornal por Cadernos, Seções e Colunas, pelo menos, não da forma tradicional como esses são tratados pelo jornalismo. A opção foi trazer os nomes dos gêneros como eixo organizador dos textos do jornal. Isso se deu, de certa forma, como uma estratégia didática, visto que os gêneros foram os objetos/ferramentas que conduziram os projetos de ensino (ver anexo).

Considerações Finais

Acreditamos que o jornal escolar é uma opção didática que pode facilitar a entrada de gêneros jornalísticos em sala de aula, não pelo viés estruturador e redutor da noção de gêneros, mas como uma ferramenta de inserção social do aluno nas práticas comuns ao jornalismo: a investigação, a apuração dos fatos, o relato e exposição de fatos e temas de interessa social, a veiculação de pontos de vista diversos sobre um mesmo tema, etc.; e nas práticas transdisciplinares do jornalismo especializado, como o jornalismo cultural, o econômico, o esportivo, etc. O jornal escolar pode ser o objeto unificador de projetos colaborativos, como o exposto neste texto. Isso possibilita um diálogo importante para o atual cenário mundial da educação, em que o conhecimento não pode ser mais visto de forma estanque e compartimentado em disciplinas fechadas, e a cooperação é tida como essencial, já que é requisito para a realização de várias tarefas profissionais e interpessoais do mundo contemporâneo.

A experiência com o Jornal PIBID nos possibilitou, como pesquisadora, investigar como esse objeto pode e deve ser didatizado no contexto escolar, a fim de que possa se transformar numa ferramenta de protagonismos dos jovens que ali se expressam como alunos iniciantes, muitas vezes, não só na escrita de textos do/para o jornal, mas também na leitura desses textos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bakhtin, Mikhail. 2003. Gêneros do discurso. In: Bakhtin, Mikhail. *Estética da criação verbal*. Trad. Paulo Bezerra. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, p. 261-306.

Barros, Eliana Merlin D. de. 2012. *Transposição didática externa*: a modelização do gênero na pesquisa colaborativa. Raido, (UFGD), Dourados-MS, v.6, n.11, p.11-35.

Bonini, Adair. 2003. Os gêneros do jornal: o que aponta a literatura da área de comunicação no Brasil? *Linguagem em (Dis)curso*, Tubarão, v. 4, n. 1, p. 205-231.

Bonini, Adair. 2011. Jornal escolar: gêneros e letramento midiático no ensino-aprendizagem de Linguagem. *RBLA*, Belo Horizonte, v. 11, n. 1, p. 149-175.

Brasil. Ministério da Educação. 1998. *Parâmetros Curriculares Nacionais*: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental – Língua Portuguesa. Volume: Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC/SEB.

Brasil. 2006. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio*: linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: SEB/MEC.

Bronckart, Jean-Paul. 2003. *Atividade de linguagem, textos e discursos*: por um interacionismo sócio-discursivo. Trad. Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. 2. reimpressão. São Paulo: EDUC.

Bueno, Luzia. 2011. *Os gêneros jornalísticos e os livros didáticos*. Campinas: mercado das Letras.

Chevallard, Yves. 1984. *Les processus de transposition didactique et leur théorisation*. Disponível em : <http://yves.chevallard.free.fr/spip/spip/article.php3?id_article=114>. Acesso em 17 jan. 2011.

Clot, Yves. *A função psicológica do trabalho*. Trad. Adail Sobral. 2.ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2007.

Cunha, Rosana. 2010. O jornal escolar sob a ótica de gêneros e da formação continuada de professores. In: Vóvio, Cláudia; Sito, Luanda; De Grande, Paula (Org.). *Letramentos*: rupturas, deslocamentos e repercussões de pesquisas em linguística aplicada. Campinas, SP: Mercado de Letras.

Dias, Paulo da Rocha et al. 1998. Gêneros e formatos na comunicação massiva periodística: um estudo do jornal "Folha de S. Paulo" e da revista "Veja". In: Congresso Brasileiro De Ciência Da Comunicação, 23., Recife. *Anais eletrônicos*... São Paulo: Intercom. Disponível em: <www.intercom.org.br>. Acesso em: 20 ago. 2013.

Dolz, Joaquim. 2009. *Claves para ensenar a escribir*. Leer.es. Disponível em <http://leer.es/documents/235507/242734/art_prof_ep_eso_clavesparaensenaraescribir_joaquimdolz.pdf/36f29ff9-193b-4d9b-b0b3-c8cf7c7bbc93>. Acesso em: 02 jun. 2010.

Dolz, Joaquim; Noverrraz, Michèle; Schneuwly, Bernard. 2004. Seqüências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: Schneuwly. Bernard; Dolz, Joaquim (org.). *Gêneros orais e escritos na escola*. Trad. de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004, p. 95-128.

Faria, Maria Alice; Zanchetta Jr.; Juvenal. 2007. *Para ler e fazer o jornal na sala de aula*. São Paulo: Contexto.

Fontana, Niura Maria; Paviani, Neires Maria S.; Pressanto, Isabel Maria P. 2009. *Práticas de linguagem*: gêneros discursivos e interação. Caxias do Sul: EDUSC.

Freinet, Celestin. 1974. *O jornal escolar*. Lisboa: Editorial Estampa.

Geraldi, João Wanderley. 2003. *Portos de passagem*. 4.ed. 4.tiragem. São Paulo: Martins Fontes.

Kleiman, Angela. 2000. O Processo de aculturação pela escrita: ensino da forma ou aprendizagem da função? In: Kleiman, A.B.; Signorini, I. (Org.). *O ensino e a formação do professor*: alfabetização de jovens e adultos. Porto Alegre: Artimed, p. 223-243.

Kleiman, Angela. 2005. *Preciso "ensinar" o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?* Campinas: Cefiel/IEL/Unicamp. Disponível em: <http://www.iel.unicamp.br/cefiel/cursos/cursos_detalhes.php?codigo=10>. Acesso em 20 jan. 2015.

Marcuschi, Luiz Antônio. 2008. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.

Melo, José M. de 1985. *A opinião no jornalismo brasileiro*. Petrópolis: Vozes, 1985.

Oliveira, Maria Do Socorro; Tinoco, Glícia Azevedo; Santos, Ivonete Bezerra de Araújo. 2011. *Projetos de Letramento e formAÇÃO de professores de língua materna*. Natal/RN: EDUFRN. Disponível em: <http://repositorio.ufrn.br:8080/jspui/handle/1/11787>. Acesso em 10 março 2015.

Paraná. Secretaria de Estado da Educação Básica. 2008. *Diretrizes Curriculares da Educação Básica* – Língua Portuguesa. Paraná: SEED.

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

Schneuwly, Bernard; Dolz, Joaquim (Org.) (2004a). *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras.

Schneuwly, Bernard; Dolz, Joaquim (Org.) (2004b). Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: Schneuwly, Bernard; Dolz, Joaquim (Org.). *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, p.71-91.

Vigotski, Lev Semenovich. 2008. *Pensamento e Linguagem*. Trad. Jefferson L. Camargo. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes.

Anexo – Exemplos de páginas do Jornal PIBID



8 ENQUETE JORNAL PIBID

O que você achou do projeto PIBID de Português?

SEMPREINOVE
PUBLICIDADE CONSCIENTE
CRIATIVIDADE SEM LIMITES
43 3542 2532

"Interessante, porque além de ter nos ajudado no conteúdo de Portugu's diariamente, há interação nas aulas." **(Apoliana Moraes, Colégio Monteiro Lobato, 8ºB)**

"É um projeto muito bom, pois você aprende várias coisas e se diverte ao mesmo tempo." **(Giovanna Braga, Colégio Monteiro Lobato, 8ºB)**

"Eu achei muito interessante, pois desperta o nosso interesse e melhora no nosso conhecimento sobre os fatos relatados." **(Gabriel Emilio, Colégio Monteiro Lobato, 8º B)**

Achei um projeto bem legal, porque eu aprendi mais sobre gêneros textuais que eu não conhecia." **(Lethicia Silva, Colégio Monteiro Lobato, 8º B)**

"Achei bem interessante, porque é bem diferente no modo de ensinar o Português." **(Maria Isabelly, Colégio Monteiro Lobato, 8º B)**

"Achei Legal, porque foge um pouco da mesma aula de Portugu's." **(Miguel Fernandes, Colégio Monteiro Lobato, 8ºB)**

APOIO

CAPES · Pibid · GADI BARROS · SINDIRURAL · CEML · caic Pedro Baggio

JORNAL PIBID

UENP PIBID

Dezembro de 2014 — O JORNAL ESCOLAR DO PIBID PORTUGUÊS/UENP — Primeira Edição

Conhecendo mais sobre o PIBID

Grupo PIBID Português UENP-Comêlio Procópio 2014

Caro leitor, ao folhear nossas páginas encontrará vários textos produzidos por alunos do Ensino Fundamental II que participaram do PIBID – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – desenvolvido na Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP) por alunos e professores do Curso de Letras. O PIBID é um projeto federal que tem como objetivo o aperfeiçoamento e a valorização da formação de professores da Educação Básica. Ele tem por finalidade promover a inserção dos universitários no contexto das escolas públicas, desde o início da sua formação acadêmica, para que desenvolvam atividades didático-pedagógicas sob orientação de um docente da universidade e de um professor da escola. A intenção do projeto é unir as secretarias estaduais e municipais de educação e as universidades públicas, em favor da melhoria do ensino nas escolas públicas.

O projeto PIBID de Português trabalha com gêneros jornalísticos, incentivando a leitura do jornal impresso em sala de aula. Conta com treze acadêmicas do Curso de Letras, uma professora coordenadora da UENP e duas professoras da rede pública de ensino. Ele tem como objetivo promover o letramento dos alunos da rede básica de educação, além de incentivar a formação de professores para a educação básica.

Um fator que motivou a criação do Jornal PIBID foi o Programa Folha Cidadania da Folha de Londrina, que tem como objetivo combater o analfabetismo funcional, com foco no incentivo à leitura, atendendo escolas das redes públicas e particulares de ensino de Londrina e região.

O jornal comporta os seguintes gêneros: carta do leitor, carta ao leitor, anúncio publicitário, agenda-mento, classificados, reportagem, horóscopo, sinopse de filme, crônica e artigo de opinião. Estão envolvidas no nosso projeto as seguintes escolas: 1) Colégio Estadual William Madi – Professora Rosefi Peres de Almeida; 2) Colégio Estadual Monteiro Lobato – Professora Regina de Fátima Garcia. O projeto PIBID/UENP/Português tem como coordenadora da universidade a professora Drª Eliana Merlin Deganutti de Barros.

Os alunos do curso de Letras que participam do projeto são: Agila Nunes de Araújo, Ana Carolina Bueno, Ana Carolina de Souza, Ana Helena Dell'Anhól Daniel, Edvânia Ernesto Ferreira, Emanuelle Cricia Oliveira da Silva Vieira, Gabriela Martins Mafra, Juliana Alves Sibore, Regimara Maria de Souza, Riybelle Aparecida Castellani, Samandra de Andrade Corrêa, Tais Natasha Gomes e Thalita Cristina Jóia.

Publicamos na página 8 uma enquete feita com os alunos do 8ºB do Colégio Monteiro Lobato sobre o que eles acharam do projeto.

Beatriz Assalin Picolono, Letícia Monique Hisatmoto, Marina Silva Fernandes e Amanda Bonfaim Fernandes
Alunas do 8º A do Colégio Monteiro Lobato



4 CARTAS DO LEITOR JORNAL PIBID

O BRASIL NUNCA SERÁ UM PAÍS DE PRIMEIRO MUNDO

Enquanto muito dinheiro foi gasto com a Copa do mundo, com estádios e pacotes de campanhas eleitorais, muitos animais estão sofrendo nas ruas. Muitos chegam até a morrer! Todos os anos, cerca de dez mil animais são abandonados nas ruas. Em Lisboa, aproximadamente, sete animais chegam aos canis e apenas três saem de lá com vida. Muitas vezes, animais têm que ser abatidos, pois estão vagueando. No Brasil deveria existir práticas de adoção para animais de rua. Vale dizer que o Brasil nunca será um país de primeiro mundo, com animais morrendo nas ruas ou com dinheiro sendo gasto com coisas fúteis.

(Beatriz Assalin Picolono, aluna do 8º A, Colégio Monteiro Lobato).

O BRASIL NÃO É O PAÍS DO FUTEBOL

A Copa do Mundo no Brasil foi um mal evento, pois houve muita fraude na venda de ingressos e muita gente vendeu carro e casa para ir em um evento que durou apena uma hora. O Brasil perdeu a Copa, mas dormeceu-nos os políticos, que não os verdadeiros ladrões que roubam o nosso país. Quem sabe assim,o povo brasileiro cobra mais investimentos na área da educação, saúde e justiça, afinal o Brasil não é feito só de futebol.

(Daniel A. Becker de Sousa, aluno do 8º A, Colégio Monteiro Lobato).

VERGONHA

A Copa não foi um bom evento para o Brasil, porque além da Seleção Brasileira de Futebol ter passado pelo seu pior vexame em Copas, o governo nos custou vilhe (porque foi mesmo). Mais de 30 milhões gastos em estádios que poderiam ser gastos na educação, saúde ou na segurança . O que adianta ter estádios de primeiro mundo e um país de terceiro mundo?

(Micael M. Godoy Martins, aluno do 8º A, Colégio Monteiro Lobato).

CÃES MALTRATADOS SEM PUDOR

Em Bispo(Cenoura uma desúncia anônima: em uma propriedade rural, próxima às margens do Rio Tibagaí, havia mais de vinte cães de raça, de pequeno porte em condições precárias. Os animais tinham um chuiro forte de urina e fezes, alguns estavam presos em gaiolas. A ONG da cidade caracteriza isso como maus-tratos. Não devemos agir dessa maneira! Pense antes de querer abandonar um animal, porque há muitas pessoas que querem adotar um!

(Thayla Moraes Cruz, aluna do 8º A, Colégio Monteiro Lobato).

ABANDONO DE ANIMAIS

São abandonados milhares de cães por dia, nas ruas. Muitos catós não têm mais onde colocar os cães. Pense bem antes de abandonar um animal! Se coloque no lugar dele para depois analisar se você gostaria de ser abandonado. Um animal doméstico pode ser sua companhia. Se você não quiss ir mais seu bichinho dentro ou procure um canil que tenha vaga.

(Amanda Campagnucci, aluna do 8º A, Colégio Monteiro Lobato).

FILHOTES ADORÁVEIS TODOS QUEREM

Você vai a um pet shop vê um filhote de cachorro bonitinho e compra esse filhote. A família adora o cachorro. Ele vai crescendo cada vez mais buguncion: destrói o sofá, rói o pé da mesa. Depois simplesmente mais quer o cachorro e abandonou-nas ruas, nas estradas. O cachorro tenta voltar para casa, mas acaba se perdendo. Nas ruas ele acaba sendo maltratado pelas pessoas, porque, entre outras coisas, ele acaba rasgando o lixo, pois está com fome. Alguns são atropelados ou vão para abrigos de animais. Então não abandone seu animal, seja ele cachorro, gato ou qualquer animal de estimação. Leve-o para uma ONG de animais ou para pessoas que querem um cachorro, gato ou qualquer animal. *(Alexandre Carvalho Pacetta, aluno do 8º A, Colégio Monteiro Lobato).*

ACORDA BRASIL

Até certo ponto, a Copa do Mundo foi benéfica para o Brasil, já que mostrou para os gringos que o nosso país não é carnaval o tempo todo e que o país não é apenas "mato". Porém a Copa não foi tão benéfica para os brasileiros, já que estamos com estádios superfaturados pouco utilizados. Além disso, há hospitais cheios de pacientes sem medicos e sem infraestrutura para atender a população. Muito dinheiro foi desviado na construção dos estádios e reformas de aeroportos. No entanto, com a derrota da seleção brasileira para a Alemanha, o povo acordou, e notou que não se constrói um país somente com política de "pão e circo". Quem não ficou satisfeito com a derrota para a Alemanha foram os políticos que perderam a chance de se aproiar na conquista do hexa para se reeleger. Com a derrota do Brasil para a Alemanha os políticos perderam essa chance e ainda correm o risco de que os deuses que fizeram aparecçam. O povo acordou e notou que os problemas do Brasil estão além dos 7X1 que a seleção levou da Alemanha. Dessa forma, espero que os estrangeiros, realmente, entendam que o Brasil é muito mais que futebol, festa e folia.

(Beatriz Donato, aluna do 8º A, Colégio Monteiro Lobato).

CÃES ABANDONADOS

Se o dono não quer mais o cachorro, a única coisa que ele deve fazer é levá-lo para um abrigo, não custa nada. Ele não precisa largar o animal no meio da estrada ou no lixão. Se os animais ficarem em um lugar assim, vão ficar sem comer e beber. Dessa forma, vão ficar doentes e, provavelmente, morrerão. As pessoas que trabalham no lixão ou pessoas de carro nas estradas vão ver o cachorro maltratado e ligarão para as pessoas que trabalham em um abrigo de animais. Eles cuidarão do animal e, se descobrirem quem foi que fez isso com eles, provavelmente, vão até a polícia e o dono poderá ficar preso de dois a quatro anos.

(Letícia Monique Hisamoto, aluna do 8º A, Colégio Monteiro Lobato).

JORNAL PIBID CRÔNICAS 5

O MEU DIA DE SORTE

Era um dia normal como todos os outros. Mas, esse ficaria bem melhor...

Fui ao supermercado, o melhor da cidade, quando encontrei um menino de roupa legal, mas bem irritante. Ele estava roubando o supermercado. Eu iria avisar o caixa, mas ele me viu e falou:

— Se você for lá eu te pego!

— Então vem me pegar.

Ele correu atrás de mim e, quando eu estava chegando à porta do supermercado, um mendigo se arguiu do chão, olhou para aquela confusão, pegou uma corda e laçou o bandido. Eu, ainda correndo, levei um esoro rego e falei:

— Dá para acreditar? Fui salvo por um mendigo! Está é a vida!

Dica: você pode ser ajudado pela pessoa que mais necessita de ajuda.

(Lucas Albino, 7º A, Escola William Madi)

O CARREIRÃO

Em uma tarde estava rolando pipa no sítio perto da minha casa, mas eu estava distraído e não vi uma poça d'água e acabei tropeçando e caindo.

Como eu estava deitado no meio do pasto, o dono do sítio, um velhinho muito bravo, não me conheceu e, de repente, soltou os pit bulls para correrem atrás de mim. Saí zarobicando, pulei a cerca, subi em uma árvore e falei:

— Estou frito!

Fiquei em cima da árvore um tempão até tirarem os cachorros de lá. O dono do sítio disse que da próxima vez iria dar teo para todo lado.

Meus amigos, quando souberam, ficaram rsando da minha cara, risdo sem parar. Mesmo assim fiquei feliz por ter escapado... UFA! Mas fui obrigado a aguentar a zuação dos meus colegas por um bom tempo...

(Antônio Galdino da Silva Neto, 7º A, Escola William Madi)

DOLOROSAMENTE DOLOROSO

Numa tarde, quase anoitecendo, eu menino da minha rua começaram a jogar bola em frente a minha casa. Então, decidimos brincar de bobinho com uma bola de borracha. Até aí tudo bem...

Para começar a brincadeira, foi escolhido como bobinho meu irmão menor. A rua estava com muitas poçdrinhas que escorregavam. No meio do jogo escutamos um choro... Meu irmão estava no chão. Ele saiu para se recuperar do tombo e entrou no seu lugar.

No mesmo lugar que meu irmão caiu, outro menino caiu também, e depois caiu outro e outro. A cada minuto um garoto saia com dor no pé ou na bunda.

Então tive uma ideia! Fui chutar bola no mesmo lugar em que todos caíram. Descobri que a bola era muito dura e precisava de mais força no pé. Por isso, os outros caíram.

Como eu também não tinha mais força, caí de costas no chão e as poçdrinhas me ajudaram a escorregar. Foi um tombo bri muito doloroso!

(Samuel Correia Fjuhl, 7º A, William Madi)

SUGESTÕES DE COLETÂNEAS DE CRÔNICAS HUMORÍSTICAS

Comédias da vida privada, Luis Fernando Veríssimo, Ed. Objetiva

Comédias para ler na escola, Luis Fernando Veríssimo, Ed. Objetiva

As 100 melhores crônicas de humor, Sandro Vilar, Ed. Alta Books

Put Some Farofa, Gregório Duvivier, Ed. Mercado das Letras

HORÓSCOPO

Áries (20/03 a 20/04)
Ótimo dia para sonhar alto e dormir a tonelada do lado. Cuidado com a gula, ela pode prejudicar você. Seu ciúme pode atrapalhar, mas a sua simpatia predomina. Sua impaciência é tolerável com o seu bom humor. Cor: vermelha. *(Gabriel Emilio – 8º B, Colégio Monteiro Lobato)*

Touro (21/04 a 20/05)
Siga em frente no trabalho, você pode ter ótimas oportunidades. Reservado pode ser dar muito bem hoje. Cuidado com esse nervosismo todo e essa impaciência Cor: verde. *(Matheus Reza – 8º B, Colégio Monteiro Lobato)*

Gêmeos (21/05 a 20/06)
Hoje é um dia para se esforçar no trabalho. Dedique-se e busque o melhor sempre. No amor, cuidu na sua autoestima para conquistar alguém. Cor: azul. *(Ricardo – 8º B, Colégio Monteiro Lobato)*

Câncer (21/06 a 21/07)
No amor fique esperto, seu amado pode estar mais próximo do que você imagina. Fique mais em casa com sua família, eles precisam de você. Um ótimo dia para se dedicar aos estudos. Cor: branca. *(Gisele – 8º B, Colégio Monteiro Lobato)*

Leão (22/07 a 22/08)
Hoje é um bom dia para caminhar com os amigos. Preste muita atenção, seu amor pode estar por perto. Trabalhe menos hoje e curta sua família. Cor: Pink. *(Ewanna – 8º B, Colégio Monteiro Lobato)*

Virgem (23/08 a 22/09)
Hoje é um dia bom para viajar, ser persistente. O nervosismo pode atrapalhar um pouco sua vida pessoal. Sua simpatia pode ser de bom uso na vida profissional. Tente ser menos comunista no dia a dia. Cor: vermelha. *(Lethicia – 8º B, Colégio Monteiro Lobato)*

Libra (23/09 a 22/10)
Hoje é um bom dia para fazer o que quiser. Talvez tenha alguns desentendimentos com a família, mas não se deixe levar. Você pode se apegar em uma pessoa especial, mas cuidado, não se envolva rápido demais. Cor: prata. *(Ana Luiza – 8º B, Colégio Monteiro Lobato)*

Escorpião (23/10 a 21/11)
Está um bom dia para fazer uma aventura. Você pode ficar curioso para descobrir coisas novas. Seja persistente no amor, pois você pode encontrar uma pessoa interessante. Cor: Pink. *(Carla – 8º B, Colégio Monteiro Lobato)*

Sagitário (22/11 a 21/12)
Bom dia para se divertir com a família. No esporte pode ser que tenha um pouco de dificuldade. Na paquera use sua simpatia. Cor: azul. *(Marco Aurélio – 8º B, Colégio Monteiro Lobato)*

Capricórnio (22/12 a 20/01)
Hoje é um bom dia para ficar com as pessoas que você ama, mas tome cuidado com o ciúme. Seja uma pessoa amorosa e acredite nos seus sonhos. Aproveite para ficar com a família. Cor: preta. *(Valéria – 8º B, Colégio Monteiro Lobato)*

Aquário (21/01 a 18/02)
Hoje é um bom dia para uma aventura. Uma boa opção seria se juntar com os amigos para se divertir. Aproveite o dia e se dedique mais nos estudos. Cor: azul. *(Daniela – 8º B, Colégio Monteiro Lobato)*

Peixes (19/02 a 19/03)
Hoje é um ótimo dia para sonhar alto. Você vai preferir ficar no quarto ouvindo músicas e acessando as redes sociais. No relacionamento você vai ser sincera e falar o que pensa. Hoje também pode se alegrar na companhia dos amigos. Cor: preta. *(Julia – 8º B, Colégio Monteiro Lobato)*

De volta ao futuro da língua portuguesa.
Atas do V SIMELP - Simp· sio Mundial de Estudos de L²ngua Portuguesa
Simpósio 42 - Géneros, mídias e ensino de português como língua materna, 3971-3992
ISBN 978-88-8305-127-2
DOI 10.1285/i9788883051272p3971
http://siba-ese.unisalento.it, © 2017 Università del Salento

O JORNAL ESCOLAR COMO MÍDIA CONTRA-HEGEMÔNICA – JORNALISMO DE ESCOLA NÃO MODELADO PELO JORNALISMO COMERCIAL DOMINANTE[9]

Adair BONINI[10]

RESUMO
Nesse trabalho, são analisados dados de pesquisa relativos ao impacto da presença de jornais alternativos no processo de construção de um jornal escolar e, portanto, no tipo de configuração midiática que nele se processou. Trata-se de uma experiência de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa desenvolvida em uma escola da rede municipal de ensino da cidade de Florianópolis, Brasil, da qual participaram 25 alunxs,[11] a professora, e doxs pesquisadorxs. Nessa experiência, foram utilizados como base do trabalho pedagógico jornais alternativos – de bairro, de igreja, de partido, de sindicato, etc. –, o que trouxe certo diferencial em relação ao grosso das experiências do tipo que, em geral, tomam o jornalismo comercial hegemônico como fio organizador das atividades, mesmo que não o tomem exatamente como modelo. A experiência de ensino desenvolvida teve influência da Análise crítica de gêneros (Bonini 2011; Bonini, 2013) que volta aqui também como teoria guia das reflexões que se tecem em torno da utilização dos jornais alternativos. Busco, nesse estudo, considerando as fases do trabalho e os textos produzidos, verificar o tipo de mídia que foi construído e se ele se alinharia, em alguma medida, com um perfil de mídia contra-hegemônica, considerando, nessa discussão, as reflexões de Paulo Freire, Antonio Gramsci ou Boaventura de Souza Santos.

PALAVRAS-CHAVE: Jornal escolar. Mídia. Gêneros do discurso. Contra-hegemonia.

1. Introdução

A construção de jornais escolares (doravante JE) é uma atividade bastante produtiva no ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa, favorecendo que tanto alunxs quanto professorxs desenvolvam saberes sobre a língua, a interação pela

9 Pesquisa financiada pelo CNPq (PQ 312033/2012-5).
10 UFSC (Universidade Federal de Santa Catarina), Departamento de Língua e Literatura Vernáculas, Programa de Pós-Graduação em Linguística e do Programa de Mestrado Profissional em Letras, Campus Universitário Trindade, caixa postal 476, 88040-900, Florianópolis, SC, Brasil, adair.bonini@gmail.com.
11 Opto aqui pela utilização do "x" para itens lexicais que se refiram simultaneamente aos gêneros feminino e masculino.

linguagem e a atuação social.

Quando se fala em jornal escolar no ensino de Língua Portuguesa, no contexto brasileiro pós-PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais), naturalmente vem-nos associado o conceito de gênero do discurso. Mas outro conceito que também pode ser fundamental para se pensar essas experiências é o de mídia. Se, quando interagimos, o fazemos por meio de um gênero, não é raro que, ao mesmo tempo, esse gênero esteja chegando ax interlocutorx através de uma mídia, o que é o caso, por exemplo, do jornal escolar.

Como mídia, o jornal e o tipo de mediação que ele produz são frutos de uma construção social. No ambiente educacional, o jornal escolar como mídia dxs alunxs pode ser construído com implicações sociais diversas, dependo do modo como se dá esse processo. Nesse artigo discuto o conceito de mídia no cenário de uma experiência de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa via JE. São analisados dados de pesquisa relativos ao impacto da presença de jornais alternativos no processo de construção de um jornal escolar e, portanto, no tipo de identidade que ele recebeu.

Trata-se de uma experiência de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa desenvolvida em uma escola da rede municipal de ensino da cidade de Florianópolis, Brasil, da qual participaram 25 alunxs, a professora da turma, e dois pesquisadorxs. Por ser um trabalho que tinha embasamento em teoria crítica, buscamos, desde o início, colocar xs estudantes em contato com a diversidade de jornais, principalmente considerando que elxs pudessem emparelhar projetos alternativos ao jornalismo convencional dominante. Desse modo, entraram em cena jornais de bairro, de igreja, de partido, de sindicato, que, de algum modo, deslocam o papel, que seria até certo ponto previsível, do jornalismo comercial hegemônico como fio organizador das atividades.

A Análise crítica de gêneros (Bonini 2011; Bonini, 2013) foi um embasamento teórico que teve impacto na organização da prática educativa desenvolvida, embora não tenha sido o único quadro teórico mobilizado. A análise dos resultados da experiência aqui também encampa esse embasamento teórico, ao verificar o modo como a interação via gênero pode ganhar contornos de engajamento social, nesse caso principalmente ao se verificar a construção do jornal escolar para além do horizonte da prática jornalística hegemônica.

A análise de como essa experiência transcorreu pode contribuir para construções de outras experiências similares que dela podem se beneficiar a partir deste relato. Ao focalizar a construção da mídia, procuro evidenciar a sua possível conjunção com

práticas jornalísticas transformadoras, aqui denominadas práticas jornalísticas contra-hegemônicas.

2. Uma experiência com o JE

O trabalho ocorreu em uma turma do Colégio Almirante Carvalhal, unidade da rede municipal de ensino de Florianópolis. Tomaram parte além de 25 alunxs, a professora da turma, uma pesquisadora aluna da Pós-Graduação em Linguística da UFSC e eu, xs quais denomino, para fins de exposição nesse artigo, de mediadorxs da experiência na turma.[12]

Procuramos, ao mediar a experiência, seguir os moldes de uma pesquisa participante, na qual uma prática seria construída e avaliada por todos. Nem sempre, contudo, conseguimos viabilizar espaços de reflexão sobre as atividades simultaneamente como prática social e pesquisa, o que fez com que a experiência, em muitos momentos, se aproximasse de uma pesquisa-ação. Embora os dados gerados tenham sido de diversas naturezas, considero aqui principalmente dados documentais e de observação.

As atividades, nessa turma, duraram um ano e dois meses, período no qual foram produzidos dois jornais escolares. Para esse fim, foram utilizadas, para elaborar o primeiro jornal, duas aulas semanais (das quatro de Língua Portuguesa que elxs tinham), ministradas em conjunto pela professora e pelxs doxs pesquisadorxs. Para a produção do segundo jornal, foram utilizadas duas aulas a cada 15 dias.

Os encontros podem ser agrupados em três fases: 1) a de planejamento do jornal, com cinco encontros, ocorridos em novembro e início de dezembro de 2013; 2) a de produção do primeiro número do jornal, que ocorreu durante o primeiro semestre de 2014; e 3) a de produção do segundo número do jornal, desenvolvida durante o segundo semestre de 2014. Neste artigo, enfocarei atividades das fases 1 e 2 (mas principalmente da 1) que tangem ao tema aqui abordado: a construção da jornal escolar como mídia contra-hegemônica.

12 A pesquisadora posteriormente se desligou do projeto. Embora eu fosse o coordenador da pesquisa, a maior parte das atividades didáticas foi desenvolvida, de forma brilhante, pela professora e pela pesquisadora. Gostaria de creditar o nome de ambas, uma vez que também são coautoras de toda a experiência. Se não o faço é devido aos riscos decorrentes do fundamentalismo ético que assola as universidades; mesmo entendendo que as reflexões aqui expostas não tragam qualquer risco aos envolvidos, muito pelo contrário. De todo modo, agradeço a ambas, mesmo que indiretamente.

A ACG, como abordagem teórica (Bonini, 2013; Bonini 2011; Bonini 2010), esteve presente na condução das atividades, à medida que se procurou criar um clima de debate democrático e construção coletiva. Desse modo, o jornal foi implementado, desde o início, como um projeto coletivo, onde todos teriam direito a propor alternativas, defender posições e votar. No quadro de uma abordagem crítica, para que o debate se produza, é necessário que haja exploração de pontos de vistas diferentes, o que pode ser proposto por cada um dos participantes. Trata-se de desafiar a visões estabilizadas da realidade, e o modo como elas, muitas vezes, produzem relações sociais desiguais. Nesse contexto é que se pensou em inserir os jornais alternativos, comunitários, contra-hegemônicos, em contraposição aos jornais convencionais, comerciais, hegemônicos.

A ACG volta, nesse momento, como forma de se refletir sobre o que se avançou em termos de produção de debates, engajamento e desestabilização de práticas naturalizadas conservadoras e assimétricas. Para melhor embasar a discussão dos dados que farei mais adiante, passo a uma breve exposição sobre a ACG.

3. ACG e aprendizagem crítica de Língua Portuguesa

Os trabalhos desenvolvidos dentro da perspectiva da ACG focalizam o gênero a partir de uma aproximação com o quadro teórico da Análise Crítica do Discurso, principalmente com a proposta Faircloughiana (Fairclough, 2003; Chouliaraki; Fairclough, 1999).

Um dos pontos principais nessa aproximação é o de se entender os gêneros como formas de realização de práticas sociais, neste caso, concebidas como "formas habituais, ligadas a tempos e lugares específicos, por meio das quais as pessoas utilizam recursos (materiais ou simbólicos) para agirem juntas no mundo" (Chouliaraki; Fairclough, 1999:21).[13] Essas maneiras habituais de agir em conjunto são constituídas tanto de *discurso/semiose*, quanto de *atividade material, participantes, fenômeno mental e relações sociais* (Chouliaraki; Fairclough, 1999). Conforme Figueiredo e Bonini (no prelo): "As práticas sociais se tornaram o foco atual das perspectivas discursivas críticas (ACD, ACG) por serem dimensões intermediárias entre as estruturas sociais (e seus

13 Conceito inspirado nas reflexões de Harvey (1990).

mecanismos) e os eventos sociais concretos e específicos - um extrato intermediário entre a 'sociedade' e as pessoas vivendo suas vidas diárias".

Outro ponto de aproximação é o fato de a ACG, como a ACD (Fairclough, 2003), estudar o texto e a interação "como parte de discussões em torno de um problema social" (Bonini, 2010:490), participando assim de debates relativos à construção simbólica do mundo em questões como violência de gênero, desigualdades de classe, imperialismo, dominação cultural e midiática, etc. Consiste, portanto, em uma perspectiva "orientada para acessar como o momento discursivo funciona dentro da prática social, do ponto de vista de seus efeitos sobre lutas pelo poder e relações de dominação" (Chouliaraki; Fairclough, 1999:67).[14]

Trabalha-se, assim, com a perspectiva de que xs sujeitxs sociais podem construir agências emancipadoras, desenvolvendo representações críticas sobre o mundo e as relações sociais. Essa agência é constituída no interior de um movimento dual da estrutura (cf. Giddens, 1984). Ou seja, a estrutura social (conjuntos de regras e recursos implicados, de modo recursivo, na vida social) "é tanto condição, ou causa material, para a ação humana, quanto é resultado da atividade humana que, por sua vez, produz e reproduz as estruturas sociais" (Figueiredo; Bonini, no prelo).

Nesses termos, a pesquisa crítica implica a reflexão tanto sobre as ações e interações sociais quanto sobre as estruturas, "no sentido de investigar e gerar entendimentos sobre como os recursos estruturais, condições para as ações sociais, são apropriados e aplicados, de formas conservadoras ou transformadoras, no nível local das práticas sociais" (Figueiredo; Bonini, no prelo).

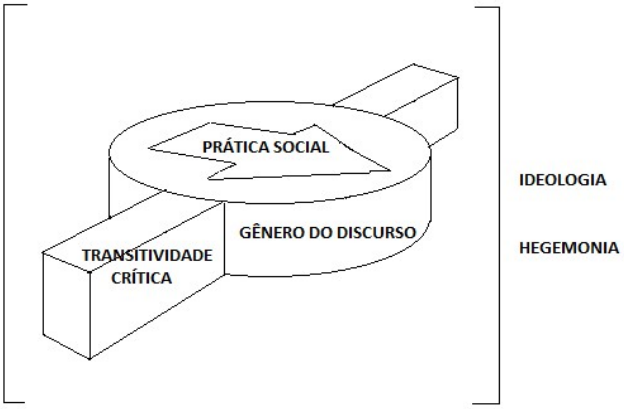
Bonini (2013) propõe que a pesquisa em ACG seja desenvolvida a partir da articulação de três quadros teóricos: a prática social (Faiclough, 2003), entendida como formas habituais de agir no mundo; o gênero, como a forma relativamente estável do enunciado (Bakhtin, 1953); e a transitividade crítica, como a relação entre vozes, na construção da consciência social (Freire, 1967) (Figura 1).[15] Prática e gênero, como formas no interior das quais há o desenvolvimento da transitividade das consciências,

14 Ferretti-Soares e Bonini (no prelo) realizam um estudo de como a Rede Globo de televisão utiliza um gênero específico (um interprograma) como uma das ações destinadas a construir uma imagem (representação de si) de empresa cidadã. Essa prática vem no bojo das diversas práticas empresariais ditas de "responsabilidade social".

15 Essa figura não aparece no artigo supracitado. Foi elaborada especialmente para a presente exposição.

por sua vez, ocorrem no quadro social de ideologias e de lutas por hegemonia social.

Figura 1: Planos de estudo na Análise Crítica de Gêneros.



De acordo com esse enquadre teórico, o gênero como atividade interacional dxs sujeitxs sociais é visto sempre como parte constituinte de práticas sociais, que podem ser de dominação ou emancipação, e que tomam lugar na sociedade através de processos dialógicos. É o interior da cadeia discursiva que xs sujeitxs irão construir e implementar projetos de mundo e de existência. A transitividade da consciência, portanto, é parte constituinte desse processo, sendo que a consciência será tanto mais transitiva quanto mais envolver conhecimento históricos dos eventos sociais, discernimento, debate, e negociação das ações sociais e discursivas.

No campo da educação em linguagem, a ACG que considera esses três aspectos (prática social, gênero e transitividade) implica tanto uma metodologia de atuação dxs sujeitxs em situação de aprendizagem rumo a uma atuação crítica e politizada quanto em uma forma de observar os eventos e a linguagem em sua ocorrência. Ou seja, parte-se do princípio de que é possível desenvolver atuação e aprendizagem crítica mediante projetos de trabalho com práticas e gêneros do discurso e, por sua vez, que esse percurso é analisável com vias a reconstruções de representações e avanços sociais.[16]

4. Mídia contra-hegemônica

Para a discussão aqui empreendida, volto a uma conceituação que propus anteriormente (em Bonini, 2011), na qual a mídia é definida como: "Tecnologia de

16 Embora eu não esteja invocando aqui o conceitual dos debates sobre letramento crítico, a abordagem aqui proposta é bastante articulável com essa perspectiva, como é apresentada em Kleiman (1995).

mediação da interação linguageira e, portanto, do gênero como unidade dessa interação" (693). Isso significa que os gêneros do discurso circulam em mídias que lhes impõem condições de circulação, produção e interpretação. Desse modo, se o gênero e a interação ocorrem via rádio, tevê ou jornal, há todo um conjunto de especificidades que se interpõem entre um polo e outro da enunciação. Ou seja, se no rádio a interação ocorre com base apenas na interação oral sem contato visual, a mediação favorece a ocorrência de determinados elementos de linguagem (como a entonação) e impede outros (como o gesto).

Em consideração a essas especificidades da mediação, é que defendi (Bonini, 2011) que: "Cada mídia, como tecnologia de mediação, pode ser identificada pelo modo como caracteristicamente é organizada, produzida e recebida e pelos suportes que a constituem" (688). Para além de especificidades de suporte, pode-se entender assim que as mídias são construídas socialmente. Ou seja, um canal de tevê como um dispositivo mediador não funciona apenas com som e imagem em movimento, mas será um canal de notícias (Record News, CNN internacional, CNN latina, etc.), de divulgação científica (National Geographic, Explorer, etc.), e assim por diante. Pode-se dizer que uma mídia é um "dispositivo mediador" porque essa mediação é construída socialmente, não se restringindo aos suportes físicos nela empregados.

Como mediação constituída socialmente (através de decisões sobre forma de organização, objetivos, público alvo, sujeitxs envolvidos, etc.), os jornais são diferentes entre si. Nesse sentido, se um jornal é produzido como voz de uma comunidade, de uma secretaria de cultura, de uma empresa de comunicação, de uma empresa aérea, ele perfaz mídias distintas, que incorporam também discursos constitutivos distintos.[17]

Do modo como a esfera jornalística está hoje socialmente organizada, há um tipo de jornalismo e de jornal que aparece como dispositivo padrão, convencional, e que encampa marcas como a simulação tanto de um efeito de neutralidade quanto de representação de uma voz coletiva (na medida em que reivindica para si a credencial de ser a tribuna da democracia e, em alguma medida, de se posicionar como sendo o dispositivo que assegura a existência da democracia). Esse jornalismo (empreendido no interior de grandes empresas de mídia como a Folha de S. Paulo, Grupo Globo, O Estado de S. Paulo, RBS) é dominante tanto em poder econômico e político quanto em

17 Em vários artigos (por exemplo, Bonini, 2011), defendo que o jornal, além de mídia, também é um hipergênero (gênero formado por outros gêneros), embora não seja um termo central para a presente análise, motivo pelo qual não o estou aqui invocando.

termos da dispersão social e geográfica de suas práticas.

Em oposição aos jornais convencionais, se pode falar em diversas outras mídias que as eles se opõem. O jornal comunitário, por exemplo, é uma mídia que se posiciona como voz de um grupo específico (seja um bairro, um movimento, uma tribo urbana), o que difere dessa voz geral que o jornal convencional pretende representar. A figura 2 mostra uma capa do jornal comunitário Folha de Coqueiros na qual podemos observar (seja na foto seja na manchete e no uso do verbo "querem") essa ligação entre a mídia, a voz e as práticas comunitárias que ela representa.

Figura 2: Jornal comunitário do Bairro de Coqueiros, em Florianópolis



Todos os jornais comunitários são mídias alternativas ao jornal convencional e, como tal, em alguma medida questionam o papel dominante desse primeiro. Ou seja, são projetos contra-hegemônicos em diversos graus de oposição, a depender dos grupos e práticas aos quais estejam ligados. Na figura 3, por exemplo, temos dois jornais que se posicionam em lugares diversos em um polo contra-hegemônico. Se ambos põem em cena perspectivas e projetos não dominantes, o fazem também de lugares diferentes em termos da teia de relações a que estão filiados. Como oposição à imprensa "burguesa" dominante, o Opinião Socialista, contudo, traz manchetes e ilustrações mais alternativas, em tudo se opondo ao foco que é dado nos "grandes" jornais. Me interessa, aqui, pensar possibilidades de o jornal escolar não reproduzir o convencional, se

constituindo como mídia comunitária, mas também, e principalmente, contra-hegemônica, motivo pelo qual passo a uma maior especificação desse tópico.

Gramsci (2014 [193?]), diluidamente em sua obra (mas vou me ater aqui ao volume dois dos Cadernos do cárcere), explica hegemonia como um mecanismo ideológico de estabelecimento e manutenção do poder dominante, à medida que ela é resultado de um processo de imposição "suave", pelo convencimento, da visão de mundo de uma classe sobre outras. Conforme aponta Costa (2011): "A hegemonia seria a capacidade de um grupo social unificar em torno de seu projeto político um bloco mais amplo não homogêneo, marcado por contradições de classe". Aos grupos não alinhados, para que não desconfigurem a ordem estabelecida, faz-se uso do argumento da força. A hegemonia é constituída essencialmente pela ação dxs intelectuais, à medida que cabe a elxs, como "prepostxs" do grupo dominante, a produção do consenso "espontâneo" junto aos grupos alinháveis (função atribuída a professorxs, jornalistxs, escritorxs, políticxs, cientistxs, religiosxs) e a coerção pelo aparelho estatal aos grupos que não consentem (função atribuída a militarxs, juristxs, administradorxs públicxs), essa última ação também disposta para os momentos de crise em que o consenso "espontâneo" se rompe.

Figura 3 – Jornais contra-hegemônicos em graus distintos



Gramsci fala em dois tipos de intelectuais. O primeiro grupo compreende xs intelectuais tradicionais, que correspondem a categorias de intelectuais preexistentes, provindxs "da estrutura econômica anterior [...], representantes de uma continuidade histórica". Ligado à aristocracia, x eclesiásticx seria um desses exemplos de intelectual tradicional. O outro é o grupo dxs intelectuais orgânicxs, que surgem como peça chave da organização e sustentação do poder de determinado grupo. Nesses termos é que Gramsci diz que "o empresário capitalista cria consigo o técnico da indústria, o cientista da economia política, o organizador de uma nova cultura, de um novo direito etc. etc." (2014 [193?]: 15).

Nessa perspectiva dx intelectual orgânicx, todos os membros do grupo são intelectuais, embora nem todos possam estar em funções intelectuais. A condição de transformação social implica a construção e implementação de projetos contra-hegemônicos, ou seja, x intelectual orgânicx transformadorx não se concentra na eloquência e na oratória, mas na gestão contínua e prática da vontade coletiva, visando à instauração de uma nova hegemonia menos injusta. Por isso é que Gramsci (2014 [193?]) afirma que x novx intelectual, "da técnica-trabalho, chega à técnica-ciência e à concepção humanista histórica, sem a qual permanece 'especialista' e não se torna 'dirigente' (especialista + político)" (54).

A posição e sustentação de projetos contra-hegemônicos exige a materialização de novas ideologias, uma vez que elas "são as formas pelas quais os sujeitos históricos adquirem consciência da sua posição de classe e do conflito em que estão situados, assumindo a luta e a conduzindo até o fim" (Costa, 2011).

Gramsci (2014 [193?]) fala de uma nova hegemonia vinda das classes populares para suplantar a hegemonia liberal burguesa. Como continuador do pensamento gramsciano, agora já posicionado no período do novo capitalismo (global, neoliberal), Santos (2009) propõe a ideia de uma globalização contra-hegemônica com a defesa de uma epistemologia pós-abissal na qual as vozes do Sul Global pudessem ser mobilizadas na reorganização de um mundo que contemplasse uma ecologia de saberes. Nessa proposta, a emancipação se daria em um plano para além das hierarquias das classes sociais, uma vez que os saberes e culturas não ocidentais (dxs indígenas, por exemplo) também estariam contando para a composição de um mundo menos opressivo. A globalização contra-hegemônica: "Consiste num vasto conjunto de redes, iniciativas, organizações e movimentos que lutam contra a exclusão económica, social, política e cultural gerada pela mais recente encarnação do capitalismo global, conhecido

como globalização neoliberal" (Santos, 2009: 42).

Conforme Mclaren e Farahmandpur (2012), o capitalismo pós-Segunda Guerra desenvolveu-se com base na "centralização do poder social, político e econômico nas mãos de um número relativamente pequeno de oligopólios" e na "transferência de capital competitivo dos países ocidentais para os mercados mais baratos e, portanto, dando crescimento ao cultuado fenômeno conhecido como 'globalização do capital'" (29). E a globalização, nos planos econômico (infraestrutural) e cultural (superestrutural) gera toda uma organização de mundo que camufla a exploração. Seja via mídia, seja pela ação de inúmeros dispositivos sociais (como as universidades), tem-se a impressão de que a opressão desapareceu e que a pobreza, a fome e a violência são decorrentes das irresponsabilidades dxs próprixs indivíduxs. Somos levadxs a conclusões quase invertidas sobre a realidade social, ao que McLaren e Farahmandpur (2012: 36) acrescentam: "a tese da globalização sustenta que enquanto o poder do Estado pode ser usado nos interesses das grandes corporações multinacionais, este poder não pode ser usado nos interesses da classe trabalhadora".

Os jornais contra-hegemônicos, no Sul Global, abrem espaço para outras práticas e explicações da realidade. A lógica comercial da informação e o próprio termo informação estariam sobre escrutínio. Neles, soma-se a ampliação da quantidade de vozes em circulação a um desvelamento dos mecanismos ordenadores e limitadores da realidade até então presididos pela lógica do capitalismo tardio e pela hegemonia ocidental (ocidental no sentido de Said, 1978). Não se trata da "inclusão" de grupos excluídos no mesmo mundo do Norte Global (com todas as restrições que esse termo implica), mas da revisão dos parâmetros de organização do mundo, onde a diversidade seja, de fato, um dado potencializador da mudança.

O jornal escolar modelado pela mídia jornalística hegemônica trabalha em função da opressão, da manutenção e fortalecimento do mesmo contorno de mundo, com a tísica democracia de vozes e parcas possibilidades de mudanças que essa mídia implica. Mas se o jornal é escolar (não modelado pela mídia dominante), ele pode representar xs sujeitxs e a ação construtora local. Nesse sentido, ele pode ser um jornal comunitário. E sua ação política pode ser ainda mais questionadora, ao viabilizar o questionamento dos lugares sociais e a dar ensejo a uma ecologia de saberes contra-hegemônica.

Um jornal escolar contra-hegemônico oportuniza a revisão das práticas jornalísticas hegemônicas (do falso efeito de imparcialidade, por exemplo, que se

mantêm nos discursos e na estruturação das mídias jornalísticas dominantes). Mais que isso, ele favorece a emersão de identidades, práticas e representações questionadoras do Norte Global (dominado secularmente pelo gênero masculino heteronormativo, pela etnia branca, e pelas classes economicamente mais poderosas).

O mesmo que defende Giroux (1988) sobre o lugar dx professorx como intelectual transformadorx é possível defender para xs estudantes. Para isso, é necessário tornar o pedagógico mais político, inserindo "a escolarizacão diretamente na esfera política, argumentando-se que as escolas representam tanto um esforço para definir-se o significado quanto uma luta em torno das relações de poder" (163). No mesmo sentido, também é importante tornar a política mais pedagógica, utilizando "formas de pedagogia que incorporem interesses políticos que tenham natureza emancipadora; isto é, utilizar formas de pedagogia que tratem xs estudantes como agentes críticos; tornar o conhecimento problemático; utilizar o diálogo crítico e afirmativo; e argumentar em prol de um mundo qualitativamente melhor para todas as pessoas" (163). No jornal escolar contra-hegemônico, x estudante é chamadx a ocupar um papel de intelectual orgânicx transformadorx. O JE contra-hegemônico emerge em si como resultante de seu próprio debate fundacional, que incorpora desde o início uma prática transitiva crítica (Freire, 1967), voltada para o questionamento e o trânsito entre visões de mundo.

5. Jornal escolar como mídia contra-hegemônica

A análise desenvolvida neste artigo toma como foco os eventos que ocorreram relacionados à construção do jornal escolar em questão que, de alguma forma, ensejam práticas contra-hegemônicas. Para efeitos dessa reflexão, são considerados eventos ocorrentes no planejamento da mídia.

O início do trabalho com o jornal, como já dito acima, foi o segundo semestre de 2013. Tínhamos possibilidade de cinco encontros de trabalho com a turma, antes que o ano acabasse. Propusemos que esse tempo fosse voltado ao planejamento do jornal que iríamos produzir no ano seguinte. Apresentamos a ideia do projeto à turma e, havendo acordo, propusemos um roteiro de atividades: que se iniciavam com a leitura de jornais, reconhecimento da organização dos jornais, de quem interage neles e do lugar onde

circulam, indo até o esboço de um como seria o jornal da turma (com título, primeira página e seções).

Nesse período, quatro eventos chamam a atenção: o uso de jornais alternativos, a palestra de jornalistas comunitários, a discussão do nome do jornal, e a definição das seções.

5.1. Jornais alternativos

O uso de jornais alternativos foi um dos aspectos que mais marcaram essa experiência de ensino e aprendizagem via jornal escolar. Tomamos como base das atividades, nesse primeiro momento, o jornal do bairro onde a escola se situa: o jornal Folha de Coqueiros. Esse jornal favorecia o trabalho, pois, além de ser uma mídia de convívio rotineiro dxs estudantes, também tinha distribuição gratuita, o que possibilitava que cada estudante tivesse o seu exemplar para leitura e análise.

A partir dessa decisão, coletamos diversos outros jornais alternativos para que xs estudantes tivessem à disposição uma amostra suficientemente variada. Além da Folha de Coqueiros, elxs tiveram contato com: Ô Catarina (jornal da Fundação Catarinense de Cultura), Opinião Socialista (do PSTU), Jornal Regional (jornal comercial gratuito), O Bom Samaritano (da Igreja Assembleia de Deus), O Jornal Batista (da Igreja Batista), Jornal Universitário (da UFSC), Zero (jornal laboratório do Curso de Jornalismo da UFSC). Esses jornais alternativos eram trabalhados em comparação com os jornais comerciais convencionais: Diário Catarinense (do Grupo RBS) e Notícias do Dia (do Grupo Record).

Foram propostas diversas atividades como a de comparar jornais, debater textos publicados, identificar itens da primeira página. Em geral tais atividades favoreceram que xs estudantes formulassem uma explicação para a organização do jornal. Essa fase, contudo, poderia ter sido explorada em maior profundidade, com maior tempo, aspecto que pode ser considerado em futuras experiências que tomem jornais alternativos e jornais contra-hegemônicos como base de trabalho, em contraste com jornais dominantes convencionais. Um tempo maior de trabalho, aliado a ações de pesquisa e debate, podem render uma reflexão mais empoderadora quanto às possibilidades de ação dxs estudantes no JE e também uma representação mais nítida das diferenças entre

jornalismo contra-hegemônico e hegemônico e entre jornalismo alternativo e convencional. Além disso, nós mediadores poderíamos ter sugerido atividades que demandassem um nível maior de comparação entre jornais hegemônicos e contra-hegemônicos.

Uma experiência como essa favorece a reflexão sobre a importância de xs estudantes poderem tanto reconhecer e debater os discursos que circulam nessa variedade de jornais quanto perceber o modo como os gêneros de discurso estruturam práticas noticiosas diversas. Parece ser fundamental, além disso, que eles possam estabelecer a relação entre os jornais e as lutas que estão sendo travadas na construção das instituições e, de modo mais amplo, das estruturas sociais.

5.2. Jornalistas comunitárixs

Um segundo evento importante dessa fase foi a presença de jornalistas comunitárixs na escola, o que ocorreu no segundo encontro do trabalho com o JE. Foram conversar com xs estudantes Sybila Loureiro, jornalista e editora da Folha de Coqueiros, e Dagoberto Bordin, ex-editor do antigo jornal Espinheira (jornal comunitário da praia da Pinheira), atuando, na época, como diretor da Radio Comunitária Pinheira. Ambos falaram do trabalho do jornalista e de como se envolveram com o jornalismo. Sybila tratou complementarmente de aspectos bem específicos da edição de um jornal comunitário, como as escolhas de pautas e a manutenção financeira do jornal através da venda de anúncios.

Houve grande interesse por parte dxs estudantes. Praticamente toda a sala fez perguntas, que versavam sobre os seguintes temas:

a) **a formação dx jornalista** – Queria saber se a faculdade de jornalismo é muito difícil. Precisa estudar muito tempo? Como é ser jornalista? Precisa de muito estudo? O que incentivou a senhora a ser jornalista?
b) **o trabalho dx jornalista** – Como é ser repórter? Qual é a parte mais difícil para um jornalista? Há quantos anos vocês estão no jornalismo? Qual é a maior dificuldade que você teve no jornal? Você precisa ir para muitos lugares? Você já ficou muitos dias sem dormir? Como vocês ficam sabendo das notícias?
c) **o jornal** – Quem faz o jornal? O que é mais difícil? Qual é a parte mais

importante do jornal? Quem faz a revisão do jornal? Por que os jornais de televisão são mais vistos?

d) **o jornal escolar** – Nós poderíamos fazer um bom jornal?

Muitas das perguntas abordavam a formação profissional do jornalista, sobre como começar na profissão, etc. O tema do jornal comunitário, contudo, foi pouco explorado nas questões e o jornal escolar recebeu apenas uma questão. Essa configuração das questões pode estar relacionada a três fatores: 1) pelo fato de o trabalho com o jornal estar apenas no segundo encontro, tendo xs estudantes ainda pouca discussão acumulada sobre os jornais alternativos; 2) em virtude de as falas dxs jornalistas terem possivelmente mobilizado mais esse assunto do que o funcionamento dos jornais comunitários – uma orientação de fala que poderia ter sido feita pelxs mediadorxs; e 3) em função da massiva circulação das representações heroicas e glamourizadas da identidade e do trabalho dx jornalista.

Essas falas dxs jornalistas, contudo, parecem ter sido um dos pontos altos da experiência em termos de reflexão e motivação, com grande ganho em termos de aprendizagem e envolvimento por parte dxs estudantes e dxs mediadorxs. É certamente um tipo de atividade essencial, a que se pode recorrer para o desenvolvimento de práticas críticas em futuras experiências com o JE.

5.3. O nome do JE

Um terceiro evento importante, ainda nessa primeira etapa do trabalho com a turma, foi a *discussão sobre o nome do jornal*. Após discussão em grupos, todos os nomes propostos foram listados no quadro, gerando uma lista sequencial de 11 nomes. Observando agora em retrospecto essa lista pode-se notar que os nomes propostos tematizavam centralmente três aspectos:

a) **o nome da escola** – Almirante; Carva; De Olho no Carva; Educarvalhal; Folha do Carva; Ilha do Carvalhal; Olho do Carva; O Mirante Carvalhal;
b) **a escola em si** – De Olho na Escola; Aquarela;
c) **a faixa etária dxs estudantes** – Descolado; Jornal Teen.

Houve defesa de nomes e votação nominal, sendo que "De Olho no Carva" recebeu o maior número de votos. A concepção de olho incluía um desenho de olho que entraria como parte do nome. Esse aspecto gráfico parecer ter sido o mais relevante na escolha dxs estudantes. Da parte dxs mediarxs, entendemos que a metáfora do "olho" remetia a certo discurso de imprensa justiceira – aquela que toma para si o papel de apontar o que entende como sendo "problemas sociais" e fazer cobranças, não raro tendendo a discursos puristas e autoritários. Defendemos, de acordo com nossa posição, o nome "O Mirante Carvalhal".

Como base na premissa de que essa questão do nome do jornal poderia render maiores discussões sobre a linha editorial do jornal e sobre questões envolvendo o papel da mídia jornalística na sociedade, retomamos as defesas de nomes e a votação (dessa vez, secreta, em cédulas) quando trabalho se reiniciou em 2014 (nos dois primeiros encontros de trabalho). Os nomes defendidos, argumentos apontados e número de votos recebidos foram os seguintes:

a) **De olho na escola** – olho com um aspecto gráfico; olho significando observar [5];
b) **De olho no Carva** – mesmo argumento, mas centrando-se nessa escola específica [12];
c) **Jornal teen** – por causa da idade, por causa do logo da escola que pode ser usado no nome do jornal [4];
d) **Mirante do Carva** – é a mesma ideia, mas é uma figura mais bonita, poética, do mirante de onde se vê tudo; mirante amplia em relação a olho - essa foi à defesa dxs mediadorxs dessa experiência [5].

Um aspecto muito relevante desse momento da experiência foi a possibilidade de xs estudantes participarem ativamente das decisões, passando por debates de decisões colegiadas. Em geral, os nomes e a linha editorial tenderam a conceber o JE como mídia da escola, talvez pela influência da própria mediação que fizemos, que apontava para uma jornal da turma e da escola. A única proposta que apresentava uma relação mais próxima com a realidade pessoal da turma e da faixa etária foi o Jornal Teen, embora o grupo proponente não tivesse desenvolvido uma proposta consistente. Futuras experiências com o JE talvez pudessem contemplar um tempo maior de debate e proposição de propostas alternativas, ainda que essa proposta de agregar assuntos da

escola e do bairro tenha rendido bons resultados em termos de identidade com a turma e de coerência da publicação. É importante, nesse caso, que elxs cheguem a um projeto com o máximo de elaborações próprias, a partir das quais xs mediadorxs possam fazer propostas alternativas sempre que se esteja correndo o risco da reprodução pura e simples da mídia dominante ou para ganho de coerência como projeto. Procurar evitar a inversão desse processo.

5.4. As seções do JE

Juntamente com a discussão do nome, foram propostos também discussões sobre as *seções* e matérias que o jornal poderia publicar. Na figura 4, podemos verificar dois desses exercícios (realizados em equipes).

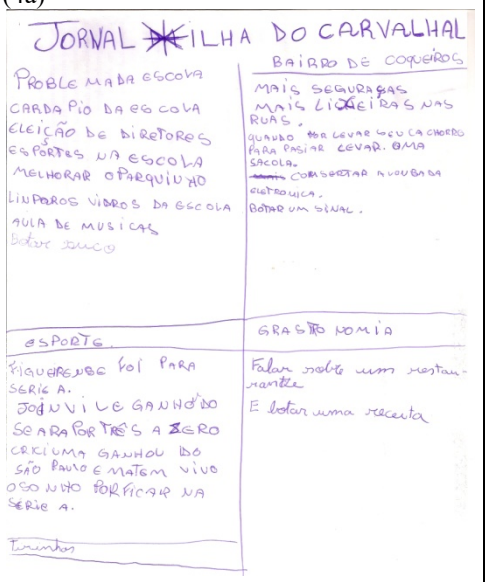
No primeiro esboço (figura 4a), temos um jornal já bem organizado, com seções e possíveis matérias de cada uma delas. É interessante notar, além disso, a seção Gastronomia, que se inspira no jornal Folha de Coqueiros, utilizado como material de leitura e análise durante as aulas. No segundo (figura 4b), podemos notar a questão do olho apontada acima e as várias possibilidades que essa equipe viu para o nome do jornal a partir dessa metáfora. Gastronomia também aparece como seção.

Outras propostas de nomes do jornal e seções/matérias foram:

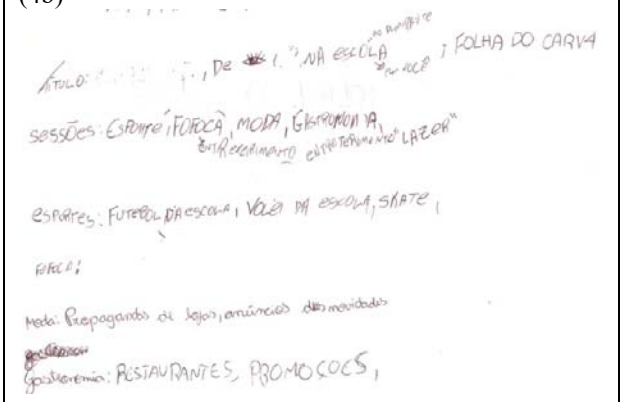
a) **Almirante** – Notícias de trilha; Prova Brasil; Tirinhas; Prova Floripa; Direcionar o jornal para os pais; Moda; Esportes;
b) **Carva** – Moda; Esporte; Cozinha; Passeios; Diversão; Fofocas;
c) **Educarvalhal** – Passeios; Avisos; Gincana escolar; Eventos da escola;
d) **Jornal Aquarela** – Gincana; Festa junina; Brincadeiras na hora do intervalo; Pessoas da escola; Professores divertidos; Teatro e banda da guarda municipal;
e) **Jornal Descola Do**/ **Jornal teen** – Moda do momento; Prova do mês; Problemas da escola.

Figura 4: Esboços de planejamento do JE na turma 71/81

(4a)



(4b)



De modo geral, nem todos os nomes correspondiam a seções. Muitos esboços traziam matérias e seções misturadas ou itens que não eram nem um nem outro (por exemplo, “Direcionar o jornal para os pais”).

Considerando a recorrência de certos temas, xs mediadorxs propuseram uma organização em quatro seções: escola, bairro, esportes e entretenimento. O grupo de estudantes aceitou e incorporou uma quinta (moda). Formara-se, portanto, cinco editorias (cinco equipes) responsáveis cada uma por uma seção. Na fase final, a seção de moda foi incorporada à de entretenimento, embora mantendo duas equipes editoriais.

Nesse primeiro momento, xs estudantes estavam criando a mídia na qual seus textos circulariam, estavam formulando um projeto autoral que também se projetava a partir das práticas sociais que realizariam.

6. Considerações finais

Em relação a esse primeiro momento de construção da mídia e dos gêneros a circular no jornal, cabe enfatizar inicialmente o evidente envolvimento dxs estudantes como sujeitxs daquela prática social (de noticiabilidade no âmbito do colégio). Esse é o primeiro e mais relevante aspecto a ser observado em uma atividade com JE, uma vez que a depender das decisões e ações dxs estudantes é que o jornal irá ganhar concretude

e começar seu percurso histórico como prática e como experiência geradora de saberes. Xs estudantes puderam se colocar na origem do discurso, concebendo um projeto autoral e interativo, passando por momentos de dialogação e transitividade da consciência.

Outro aspecto a se enfatizar foi o caráter não reprodutivista envolvido na experiência, seja na participação de jornais alternativos e contra-hegemônicos, seja no contato com sujeitxs e discursos diversos, seja nas discussões e decisões colegiadas. É difícil apontar o quanto o JE publicado (ver anexo) tenha se firmado como jornal contra-hegemônico não modelado pelo jornal convencional. Houve, contudo, muitos momentos que favoreceram experiências e saberes desse tipo.

Seria interessante, em futuras experiências, que houvesse a ampliação do espaço de debates, garantindo-se um trato mais específico das fronteiras entre tipos de jornais e as correspondentes lutas sociais envolvidas. Essa densidade maior de debates e pesquisas talvez pudesse ensejar percursos autorais mais próximos da realidade dxs estudantes. Nessa mesma linha, cabe também uma reflexão sobre percursos de atividades onde xs mediadorxs possam ser menos diretivos.

Um último item a ser considerado, e talvez o mais importante, é a percepção que se pode ter agora, em retrospecto, de que cada jornal tem uma história própria durante a qual estudantes e mediadorxs vão vendo outras possibilidades de decisão e condução das atividades. As novas oportunidades surgem como retorno das próprias atividades propostas e isso vai ensejando um tipo de conhecimento encarnado na prática, uma práxis, que oportuniza o desenvolvimento de saberes para todos os envolvidos, estudantes e mediadorxs. Novos caminhos, portanto, dependem dos caminhos propostos e da coragem de repensar o porvir.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bakhtin, Mikhail. 2006 [1953]. Os gêneros do discurso. In: Bakhtin, Mikhail. *Estética da criação verbal*. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes.

Bonini, Adair. 2010. Critical genre analysis and professional practice: the case of public contests to select professors for Brazilian public universities. *Linguagem em (dis)curso*, v. 10, n. 3: "Gêneros e atividades profissionais" organizado por Giovanni Parodi e Marcos Baltar, p. 485-510, set./dez.

Bonini, Adair. 2011. Mídia / suporte e hipergênero: os gêneros textuais e suas relações. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 11, n. 3, p. 679-704.

Bonini, Adair. 2013. Análise crítica de gêneros discursivos no contexto das práticas jornalísticas. In: Seixas, Lia; Pinheiro, Najara F. (Orgs.). *Gêneros*: um diálogo entre Comunicação e Linguística Aplicada. Florianópolis: Insular. p. 103-120.

Chouliaraki, Lilie; Fairclough, Norman. 1999. *Discourse in late modernity*: rethinking critical discourse analysis. Edinburgh: Edinburgh University Press.

Costa, Ricardo da Gama Rosa. 2011. *Gramsci e o conceito de hegemonia*. Salvador: Quarteto Editora. 70p .

Fairclough, Norman. 2003. *Analysing discourse*: textual analysis for social research. London: Routledge.

Ferretti-Soares, Vanessa; Bonini, Adair. (no prelo). Gênero e prática social: como a Rede Globo inventa uma identidade positiva a partir do programa "O Sagrado". In: Souza, Sweder; Sobral, Adail. (Orgs.). *Gêneros, entre o texto e o discurso*: questões conceituais e metodológicas. Campinas: Mercado de Letras.

Figueiredo, Débora de Carvalho; Bonini, Adair. (no prelo). Recontextualização e sedimentação do discurso e da prática social: como a mídia constrói uma representação negativa para o professor e para a escola pública. (a ser publicado na revista *DELTA*).

Freire, Paulo. 2009 [1967]. *Educação como prática de liberdade*. 32. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra,.

Giddens, Anthony. 1989 [1984]. *A constituição da sociedade*. Tradução de Álvaro Cabral. São Paulo: Martins Fontes.

Giroux, Henry A. 1997 [1988]. *Os professores como intelectuais*: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Tradução de Daniel Bueno. Porto Alegre: Artes Médicas.

Gramsci, Antonio. 1999 [193?]. *Cadernos do cárcere*: Volume 2: Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo. Tradução de Carlos Nelson Coutinho e Luiz Sérgio Henriques. Rio de Janeiro.

Harvey, David. 1992 [1990]. *A condição pós-moderna*: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. Tradução de Adail Ubirajara Sobral e Maria Stela Gonçalves. São Paulo: Edições Loyola.

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

Mclaren, Peter; Farahmandpur, Ramin. 2012. *Pedagogia revolucionária na globalização*. Tradução de Marcia Moraes. Rio de Janeiro: DP&A.

Said, Edward. W. 2007 [1978]. *Orientalismo*: o Oriente como invenção do Ocidente. Tradução de Rosaura Eichenberg. São Paulo: Companhia das Letras.

Santos, Boaventura de Sousa. 2009. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: Santos, Boaventura de Sousa. (Org.). *Epistemologias do sul*. Coimbra: Edições Almedina. p. 23-71.

Anexo



DE OLHO NO CARVA

Jornal da turma 81 – 1ª edição – julho – 2014
Escola Básica Almirante Carvalhal

EDITORIAL

O nosso objetivo com o jornal é incentivar a leitura de nossos colegas, fazendo que os estudantes, desde os anos iniciais, se interessem por ler e escrever. Mas como incentivar a leitura sem ter algo de bom a escrever?

Teremos assuntos novos a cada edição, seja na editoria de Esportes, de Entretenimento, do Bairro ou da Escola.

Estamos felizes por sermos os pioneiros nessa iniciativa de fundação do jornal escolar do Almirante Carvalhal.

Informamos que todos podem dar dicas para ajudar a compor o próximo número.

Mande suas informações, reclamações, críticas e sugestões para o e-mail:
deolhonocarva@yahoo.com.br.

Desde já agradecemos a sua contribuição.

Turma 81

ESCOLA
Saiba sobre a visita no DC, a vinda do prefeito e a exposição.

BAIRRO
Leia as entrevistas com Sibyla Loureiro e Carlos Góis.

ESPORTES
Matérias legais: a trilha, a Copa do Mundo 2014 e skate.

ENTRETENIMENTO
Venha se divertir com a gente!

De volta ao futuro da língua portuguesa.
Atas do V SIMELP - Simp· sio Mundial de Estudos de L²ngua Portuguesa
Simpósio 42 - Géneros, mídias e ensino de português como língua materna, 3993-4013
ISBN 978-88-8305-127-2
DOI 10.1285/i9788883051272p3993
http://siba-ese.unisalento.it, © 2017 Università del Salento

LEITURA DE OBRAS LITERÁRIAS ATRAVÉS DE NOVAS MÍDIAS: AVALIAÇÃO E ENSINO

Tatiana Simões e LUNA[18]

RESUMO
O ensino de literatura no Brasil tem sido bastante criticado pelo viés historiográfico, focado na cronologia de autores, obras e movimentos, seguidos da apresentação de suas características. Ou seja, explora-se mais a memorização de informações do que a compreensão leitora. Em oposição a essa perspectiva, este trabalho advoga que a avaliação e o ensino de literatura devem se pautar pelos princípios da centralidade e integralidade das obras (Cosson, 2009), ao mesmo tempo em que devem favorecer a dialogicidade e a elaboração das réplicas ativas dos alunos-leitores (Bakhtin, [1975]2002, [1979]2011). Ancorados na noção de multiletramentos (Rojo, 2013) e de letramentos multi-hipermidiáticos (Signorini, 2012), defendemos também que a educação literária contemporânea não pode prescindir da escrita colaborativa (*fanfics*, jogos) e da integração entre diferentes semioses, materialidades discursivas (microconto, poema visual, blogues de escritores e de leitores) e culturas. Com base nesses princípios, apresentamos três experiências pedagógicas que mobilizaram a construção de narrativas transmidiáticas: a recriação de crônicas através de curtas-metragens e de uma obra lírica por meio da rede social *Facebook*, ambas voltadas a turmas do Ensino Médio do IFPE, e a produção de *fanfictions* a partir de um conto fantástico, voltada a graduandos do Curso Licenciatura em Letras da UFRPE. Os resultados revelam que, a despeito do caráter dispersivo das novas mídias, os estudantes realizaram uma reflexão imersiva na obra e formularam contrapalavras.

PALAVRAS-CHAVES: Narrativa transmidiática; Leitura literária; Avaliação da compreensão leitora.

1. Apontamentos sobre a avaliação e o ensino de literatura

O ensino de língua e literatura no Brasil encontra suas origens na pedagogia jesuítica que fazia uso dos textos literários para, de um lado, catequizar os indígenas, e, de outro, fornecer uma sólida formação humanística e cultural à elite branca colonial.

18 Doutoranda em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da UFPE e professora assistente do Departamento de Educação da UFRPE. Endereço: Rua Expedicionário Damásio Gomes, 53, apt.201, 50740410, Várzea, Recife-PE-Brasil; tsluna@yahoo.com.br.

Pautada pelos moldes do *trivium* latino, mais especificamente da Poética, até meados do século XIX, a educação literária no Brasil configurou-se com um caráter erudito. Os textos explorados veiculavam a visão da ideologia dominante e eram tidos como modelares, isto é, exemplos da boa linguagem e de perfeição estética na medida em que se estruturavam conforme os gêneros literários tradicionais: lírico, épico e dramático. No final desse século, a ideologia positivista reforçou a ideia de classificação e levou ao estudo da formação e organização da literatura em estilos de época (Cereja, 2005).

Entra em cena o ensino de cunho historiográfico que permanece voltado para a formação do leitor literário do cânone. Os textos continuaram sendo modelos de imitação nos exercícios de composição ou oralização. As antologias ou seletas, que vigoraram até quase a primeira metade do século XX, privilegiavam exemplares do Classicismo, do Romantismo e do Parnasianismo, em detrimento de autores do Modernismo, o que revelava a adoção de critérios mais ideológicos que estéticos. Mesmo os manuais didáticos da segunda metade do século passado apresentam ainda a maior parte dos textos formada por fragmentos, sem indicações de referências completas, e raramente contemplam exemplos representativos das regiões fora do eixo Rio-São Paulo (Pinheiro, 2006).

Tais problemas de seleção textual, em parte, foram superados pelas próprias recomendações do Programa Nacional do Livro Didático. Os manuais hoje trazem uma seleção pautada pelos critérios de heterogeneidade e diversidade de autores, temas, gêneros e esferas de atividades (Rangel, 2005). O material textual deve ser autêntico, apresentar unidade de forma e sentido e ser prioritariamente integral (a não ser em casos de textos muito longos e de difícil reprodução; mesmo assim, empregando-se fragmentos que se constituam em unidade). Nota-se, inclusive, que muitos manuais trazem outras obras de arte – cinema, teatro, artes plásticas – para dialogar com o texto literário (Pinheiro, 2006).

No entanto, a didática do ensino da literatura não sofreu grandes modificações. Apela-se para a cronologia histórica como único método de abordagem do texto literário e para o determinismo casualístico: o estilo de um autor e de uma época é condicionado pela situação social do período. Assim, inicia-se pela apresentação do contexto histórico, das principais manifestações culturais, artísticas e literárias do momento, para se explicar as características do movimento com trechos das obras e abordar vida e obras dos autores.

O texto ora funciona como pretexto para ensino da gramática, ora como pretexto para o trato da estilística – sobretudo das figuras de linguagem e dos esquemas de métrica e versificação - e dos movimentos literários. A leitura literária efetiva fica em segundo plano, pois o texto, neste caso, é tomado enquanto modelo de um estilo literário ou de um autor (Jurado e Rojo, 2006). Dentre os diversos problemas desse tipo de ensino, destaca-se o não considerar o caráter singular de cada obra que pode transgredir o seu próprio momento cultural, caso de um Álvares de Azevedo que, em seus últimos poemas, ironiza a tendência ultrarromântica da qual ele é tomado como a principal referência.

Nos dizeres de Jurado e Rojo (2006), o texto é explicado, não é compreendido; ao aluno não dada autonomia para realizar sua própria leitura, mas apenas para compartilhar ideias pré-concebidas sobre as obras. Pede-se o reconhecimento de um discurso cristalizado da crítica cultural, já assimilado, por sua vez, pelo professor e pelo manual didático. As instâncias produtoras desse discurso autoritário, nos termos de Bakhtin ([1975] 2002), agem como as forças centrípetas que tentam controlar os sentidos dos dizeres e evitar a dispersão enunciativa, implicando uma recepção passiva, monovocal e monológica dos textos pelos alunos. A avaliação dessa leitura, portanto, volta-se para a confirmação de um saber aprendido pelo discente sem efetiva reflexão, diálogo ou questionamento.

Embora os currículos escolares exijam a leitura de clássicos da Literatura Brasileira, especialmente os recomendados pelos exames vestibulares, a leitura "obrigatória" não implica a promoção de um contato efetivo dos alunos com os textos, pois em geral eles dispõem materiais mais "digeríveis", como resumos e análises publicados na internet, adaptações teatrais ou cinematográficas. Essa tendência teve início em meados dos anos setenta, quando o ensino de Literatura ficou relegado a segundo plano: a primazia dada aos textos literários foi substituída pela exploração dos textos utilitários, especialmente os verbo-visuais (HQs, charges, cartuns, tirinhas, propagandas), seja em razão da necessidade de se explorar essa diversidade de gêneros e se desenvolver a linguagem como meio de comunicação, seja em razão do caráter transgressor da linguagem literária que poderia ameaçar o regime militar em vigor.

Até a primeira década dos anos 2000, o conteúdo programático e a lista de obras de clássicos da literatura exigidos pelos vestibulares tinham grande impacto sobre o cenário literário-educacional. Os professores procuravam limitar-se à análise dessas obras a fim de garantir o sucesso dos alunos; estes, por sua vez, eram pouco motivados

a ler outros títulos. Seguindo o padrão classificatório desses exames vestibulares, as avaliações da aprendizagem realizadas no ambiente escolar contribuíam para a reificação do saber sobre a literatura, tendo como principal objetivo "constatar" se os alunos de fato assimilaram o dispositivo teórico-analítico acerca da obra, através de instrumentos como as provas objetivas, as famigeradas fichas de leitura ou as questões dissertativas que só aceitam uma resposta "pronta", prevista pelo docente ou manual.

Hoje, os tradicionais vestibulares vêm gradativamente perdendo espaço para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM),[19] que se propõe a focar a leitura e o estudo do texto literário (MEC/INEP, 2013). Porém, conforme atestam os estudos de Andrade (2011), Fischer et al. (2012) e Medeiros (2012), o ENEM também não requer a leitura efetiva dos textos, pois, em geral, ou eles são tomados como base para questões acerca de conteúdos linguísticos, ou eles são objeto de questões de compreensão textual em geral. Esses estudos também constatam que os poemas são objeto da maior parte das questões, e raramente uma obra de maior extensão, como um romance, é abordada pelo exame. Mesmo o edital 2011, que indicou um repertório de obras, não o exigiu na elaboração da prova (Medeiros, 2012). Além disso, as poucas questões que o fazem prescindem da leitura integral da obra.

Sabemos que uma mera lista de dez ou doze livros não irá garantir uma formação literária de qualidade, mas não podemos nos esquecer do caráter pragmático de nossas escolas que tendem a valorizar os *conteúdos* que são de fato *cobrados* nas avaliações, o que também se reflete no comportamento dos alunos que priorizam a leitura indicada nos programas dos vestibulares, quando não recorrem a outras de mais fácil assimilação. Andrade (2011:150) já havia alertado para esse fato:

> Mas, e a leitura integral de obras literárias, onde fica? Qual será a sua função a partir desse modelo de avaliação? Pois, o seu ensino está diretamente, não sejamos utópicos, muito mais relacionado a uma questão de vestibular que a uma necessidade de letramento literário. Assim, a leitura completa de obras literárias, antes motivadas pela cobrança dos vestibulares das Universidades Federais, terá sua motivação a partir de quê? Para que ler um clássico da literatura brasileira, se o Enem não dá indicações de leitura? Que clássicos ou que textos ler, quando os que surgem nas provas do Enem são escolhidos de acordo com as habilidades e competências que se quer testar.

Cereja (2005) assinala aspectos positivos e negativos da listagem de obras. De

19 Além de matriz de autoavaliação do Ensino Médio, o ENEM pode certificar a conclusão desse segmento de ensino, para alunos maiores de 18 anos, e é a principal forma de seleção e acesso ao ensino superior do país.

um lado, elas possibilitaram a inclusão de escritores contemporâneos e regionais normalmente excluídos dos manuais e livros didáticos[20]. De outro lado, elas punem o aluno que é leitor de literatura, mas realiza escolhas anárquicas, à revelia do que consta nos programas, premiando aqueles que respeitam o acervo indicado. Outro aspecto negativo assinalado pelo autor é a dificuldade do professor de acompanhar a atualização anual das listagens (re)lendo as obras, devido ao pouco tempo disponível para preparação de suas aulas.[21]

Mais grave, em nossa opinião, é o fato de os docentes incorporarem a lista em seu currículo, eximindo-se da responsabilidade de planejar um repertório de leituras que resulte em algo fundamental para a formação literária dos educandos, tendo em vista suas próprias preferências literárias, as necessidades e possibilidades desses alunos, o(s) perfil(is) de obras apreciado(s) por eles e os objetivos de ensino. Julgamos ser de suma relevância a recomendação de leituras pelos exames vestibulares, tendo em vista que essa estratégia fornece a garantia mínima de que o aluno chegará às universidades conhecendo ao menos as obras representativas do patrimônio cultural luso-brasileiro. Entretanto, isso não isenta o docente do papel de escolher o (ou mediar a escolha do) acervo literário a ser estudado em sala de aula e realizar projetos de leitura para além das obras indicadas, operando inclusive com textos que fogem do horizonte de expectativas dos estudantes e permitem uma ampliação de seu universo cultural.

A exploração das obras literárias precisa levar em conta as dimensões específicas desse tipo de leitura, a saber: a psicológica (a catarse emocional, a projeção e autoinserção simulativa na ficção), a social (maior ou menor representação da realidade, construção de personagens como tipos sociais), a estrutural (significados da organização fônica, morfossintática, semântica, tipológica e composicional do texto), a textual (condições de produção, coerência temática, conhecimentos partilhados, restrições da materialidade linguística), a dialógica (intertextualidade, interdiscursividade e intersemiose) e ideológica (valores, contrapalavras e réplicas ativas). Não esperamos, contudo, que o ENEM ou outro exame dessa natureza possam contemplar todos esses aspectos, haja vista seu caráter classificatório e objetivo e a finalidade de mensuração.

20 A título de exemplo, o vestibular 2014 da Universidade de Pernambuco recomendou as leituras "A História de Bernarda Soledade" de Raimundo Carrero e "A Farsa da Boa Preguiça"de Ariano Suassuna.
21 A despeito das precárias condições de trabalho, esta não deveria ser uma dificuldade, dado que a ampliação do repertório de leitura, especialmente de textos literários, deve ser prioritária na formação permanente do docente enquanto leitor e enquanto docente-leitor.

Essa impossibilidade dos instrumentos formais, mesmo assim, não deveria limitar o trabalho docente de formular estratégias didáticas e avaliativas que visem à formação integral e humanística do aluno. A avaliação, numa perspectiva construtiva e discursiva, precisa voltar-se para a consolidação de uma aprendizagem significativa, que leve em conta os saberes dos alunos e tome seus "erros" como hipóteses de análise para a reelaboração do conhecimento. A avaliação da leitura literária, mais especificamente, compreende o desenvolvimento dos alunos nos aspectos inferencial (mobilização de conhecimentos prévios para construir os sentidos do texto), discursivo (compreensão dos efeitos estéticos decorrentes da materialidade linguística e do uso da linguagem artística) e interlocutivo (diálogo entre os sujeitos leitor e produtor, elaboração de contrapalavras e de réplicas ativas por parte dos leitores).

Considerando que toda atividade de leitura exige certa recriação do original por parte do leitor, apresentaremos estratégias de avaliação focadas no caráter interlocutivo da leitura literária. Nosso objetivo neste trabalho é apresentar alternativas metodológicas de avaliação da leitura de obras que favoreçam a promoção do letramento literário (Cosson, 2009), em especial os letramentos associados às novas mídias e ao universo cibernético (Rojo, 2013). São esses aspectos que discutiremos a seguir, antes do relato e análise das estratégias pedagógicas realizadas.

2. Leitura literária na perspectiva dos novos letramentos

Tentar conquistar e formar o jovem atual enquanto leitor de leitura literária requer a mobilização de uma série de estratégias: explorar temas do momento, promover inter-relações entre clássicos e contemporâneos; considerar os tipos de leitura realizados em contextos não escolares, inclusive de *fanfictions* e de títulos com grande apelo (trans)midiático como as sagas Jogos Vorazes e Harry Potter; diversificar o trabalho através de dramatizações, júri-simulados, murais etc. O professor precisa não só ser um bom leitor e ter um amplo repertório, mas também deve permitir-se ser fonte de conhecimento, dessacralizar o livro e a biblioteca e propiciar a circulação de todos os gêneros sem preconceito (Suassuna, 2006), para que a leitura seja uma fonte de informação (conhecimentos sobre a língua, sobre a sociedade, a ciência, entre outros) e prazer (entretenimento, fruição e catarse).

Cada gênero, obra e autor de literatura implicam uma determinada prática de leitura; por isso preferimos falar em *letramentos literários* no plural. O contrato ficcional-estético estabelecido na tomada de contato com o texto é diferente se se trata de um romance, que demanda maior disponibilidade de tempo e concentração, ou uma crônica, que pode ser lida de forma ligeira. Para se ler Rubem Braga, há que se deleitar com metáforas e reflexões lírico-filosóficas; já para se ler Luís Fernando Veríssimo, é preciso ter ou criar predisposição para o humor.

A essa heterogeneidade de práticas de leitura, originada de seus múltiplos objetivos, formas, objetos, condições de produção e circulação, o grupo de estudiosos de Nova Londres atribuiu em 1990 o termo "multiletramentos" (Rojo, 2013; Signorini, 2012), resguardando a função do termo também para "descrever" traços de uma nova ordem cultural, institucional e global emergente e suas implicações para o ensino.

As novas tecnologias da informação e comunicação (TICs) associadas aos modos multi-hipermodais de produção textual desencadearam a irrupção de novas formas de letramento, de novos gêneros e suportes, como os blogues, os tuítes, os poemas visuais, os microcontos, os videopoemas e as *fanfictions*. Segundo Signorini (2012), os padrões grafocêntricos convencionais dos letramentos de base puramente verbal ou verbo-visual da mídia impressa dão lugar aos padrões híbridos multi-hipermidiáticos, que são um conjunto de práticas socioculturais caracterizadas pelo uso de linguagens multimodais ligadas à hipermodalidade, isto é, às linguagens das mídias em arquiteturas hipertextuais.

Percebemos um descompasso entre a escola atual e o universo digital, pois enquanto aquela ainda tem dificuldades de abordar os letramentos de base puramente linguística, a realidade digital vivenciada pelos alunos exige que eles manipulem múltiplas linguagens simultaneamente e deem conta de novas demandas de leitura e escrita. Os jovens vivem hoje na era do *networking* e, por serem nativos digitais, o leitor passou também a ser construtor-colaborador, ou seja, passou de leitor passivo a indivíduo participante e colaborador (Rojo, 2013).

Como tais práticas vivem em constante processo de transformação, elas não podem ser reduzidas a um conjunto específico e acabado de conteúdos, saberes ou habilidades, nos moldes das práticas escolares estabelecidas. Cada *fandom* (comunidade de fãs), por exemplo, possui regras próprias para construção das *fanfictions* pelos

ficwriters e avaliação pelos betaleitores.[22] Instaura-se então um desafio para os professores em lidar com a flexibilidade e maleabilidade dessas novas práticas de letramento e, ao mesmo tempo, de constituí-las como um objeto de ensino.

Vale salientar que os letramentos impressos também não possuem características fixas, já que quaisquer gêneros se formam na inter-relação entre as esferas sociais estabilizadas e o contexto único da enunciação; portanto, o gênero traz a memória de outros discursos que o tornam reconhecível enquanto tal e que lhe possibilitam ter uma entonação expressiva própria. Conforme Bakhtin ([1979] 2011), os gêneros são construídos e evoluem a partir da interação com diversos tipos de movimentos ou discursos, refletindo e refratando na sua configuração discursiva as mudanças na vida social. Portanto, eles são sempre atravessados por enunciados alheios que interferem em sua constituição; daí o constante hibridismo entre os gêneros.

Essa plasticidade intrínseca à natureza dos gêneros é potencializada pelas novas TICs nas quais se configuram práticas de letramento mais ambivalentes: fugazes e duráveis, invisíveis e legíveis, nos dizeres de Signorini (2012). Diante da necessidade de tanto alunos como professores se apropriarem das novas TICs, apresentaremos a seguir três experiências pedagógicas que tiveram como objetivos aproximar o aluno da leitura literária e avaliar sua compreensão leitora a partir da recriação das obras e sua transmutação para o universo das novas mídias. A primeira consiste na adaptação de crônicas em filmes curta-metragens, motivada pelo Festival Literatura em Vídeo da Editora Ática, edição 2013. A segunda consiste na mediação de leitura e reconstrução de uma obra lírica – *Marília de Dirceu* de Tomás Antônio Gonzaga – por meio da rede social *Facebook.* A terceira diz respeito à produção de *fanfictions* a partir de um conto fantástico – *Solfieri* da obra *Noite na Taverna* de Álvares de Azevedo.

Todas as atividades foram realizadas em turmas sob nossa regência: as duas primeiras junto ao Ensino Médio do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco (IFPE), e a última junto a graduandos do Curso Licenciatura em Letras da Universidade Federal Rural de Pernambuco. As três experiências mobilizaram a construção de narrativas transmidiáticas, ou seja, realizam-se por meio da transposição do impresso para outros canais midiáticos (vídeo, rede social e *fandom*, respectivamente), a fim de permitir que os estudantes experienciassem outras práticas de linguagem, desenvolvendo sua discursividade e o direito à expressão.

22 São os leitores que têm atuam como avaliadores na *fandom*; eles têm a função de ajudar os *ficwriters* a escreverem a história: podendo orientar quanto à correção gramatical, sugerir novas personagens etc.

2.1 Cronicando em vídeos

Os dois curtas-metragens aqui discutidos foram produzidos por alunos do 1° ano do Ensino Médio do IFPE para, como dito acima, o Festival Literatura em Vídeo da Editora Ática. "Os terroristas"[23] é uma adaptação da crônica homônima de Moacyr Scliar e "Como comportar-se no ônibus"[24] alude a "Como comportar-se no ônibus" de Machado de Assis. Como todo trabalho de recriação, estes são constituídos pelos movimentos de aproximação (inclusão de elementos do enredo) e distanciamento (expansão e/ou recontextualização da trama) em relação ao original.

A crônica de Moacyr Scliar surpreende pelo título hiperbólico em relação ao fato narrado. O texto fala de um professor bastante severo e conservador cujo método de avaliação extremamente tradicional prejudicava todos os alunos, até o dia em que eles decidiram se apossar do livro de registro de notas. Como o mestre não largava o livro, resolvem passar um trote para o professor avisando que sua casa havia sofrido um incêndio. Ele largou o livro, porém nenhum aluno teve coragem para alterá-lo. Embora as crônicas tragam uma reflexão leve sobre os fatos do cotidiano sem pretensão de apresentar argumentos sólidos ou provas concretos, o texto de Scliar traz a moral final de que a "consciência pesa mais que a ameaça da reprovação".

O vídeo produzido pelos alunos demonstra que eles realizaram, ao mesmo tempo, os processos de filtragem e de expansão, isto é, selecionaram a interpretação pertinente para esse texto (a ideia global) e expandiram seus sentidos (Suassuna, 2012), deslocando-os para outros contextos no trabalho de recriação do original. Antes de retextualizar essa narrativa propriamente dita, o curta-metragem introduz o tema da relação entre alunos e professor, contando como ela poderia ser saudável, amistosa e com bons resultados para todos, sob o fundo musical da canção "Pretty woman" de Roy Orbison. Vemos aqui o fundo aperceptivo construído pelos produtores do vídeo de rejeição do por vir, da moral contida na versão de Scliar, ao partirem do desejado, do idealizado para o real da crônica, indicado pela chamada "Mas...não foi bem assim".

Uma das chamadas iniciais "qualquer semelhança é mera coincidência", própria das obras de ficção, assinala a aproximação da trama à realidade e evoca o subentendido de que se trata de uma prática comum nas escolas brasileiras. As imagens de abertura da adaptação provocam o mesmo efeito surpresa do título de Scliar: as mãos queimadas

23 Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=sL7JoUjDn-Y. Acesso em: 23 dez.2014.
24 Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=VtjFIZsPPa4. Acesso em: 15 dez. 2014.

com a insígnia "Os terroristas"; o professor amordaçado, preso a uma árvore, com armas apontadas para sua cabeça por dois homens encapuzados, podem gerar no público a expectativa de uma história violenta protagonizada pelos chamados grupos terroristas, tal qual designados pela mídia.

No entanto, essa falsa expectativa é quebrada pela apresentação da personagem central – professor Bosco – e do cenário escolar de autoritarismo diante do questionamento dos estudantes sobre as notas dadas. A voz do aluno reprovado é ceifada, e seu resultado injustamente alterado para pior. As músicas de fundo de suspense e terror, porém, geram efeito reverso, tornando a história engraçada, por desvelarem a ironia do título. Há um desajuste perceptível entre o tom do fundo musical e a dramatização de uma situação corriqueira de entrega de notas em sala de aula. A trama longe de ser macabra ou violenta graceja de seu próprio enredo, do tom hiperbólico conferido a um conflito cotidiano. Longe de ser uma falha da produção estudantil, trata-se de um estilo próximo ao do humor pastelão.

Os produtores do curta realizam diversas "manobras" na história original estabelecendo diálogo profícuo com o noticiário atual, fonte temática comum das crônicas antigas e contemporâneas. Além da referência ao "terrorismo", constroem cenas que ampliam as possibilidades interpretativas da crônica de Scliar. As simulações de assalto e sequestro funcionam como o discurso indireto livre, pois é o narrador quem representa o conteúdo psíquico das personagens-estudantes, evocando o que elas desejariam ou pensaram em fazer contra o professor.

A partir desse momento inicial, tem-se uma quebra na linearidade narrativa com a intercalação de elementos não previstos pelo original. Com base no enunciado "O problema era pegar o livro, que o professor não largava nunca, nem mesmo para ir ao banheiro." (Scliar, 2002), os alunos não só representam essa cena, como constroem várias outras retratando o excessivo apego do professor ao livro de notas: seja declarando seu amor a ele com beijos e flores, seja defendendo com ele o gol no jogo de futebol, seja dormindo ao seu lado e de um ursinho de pelúcia, seja rezando junto a ele na capela. O fundo musical romântico dessas cenas, "Only you", de The Platters, reforça a ironia e a figuração caricatural do protagonista.

O desfecho do curta-metragem segue a versão original, com a diferença de que o trote telefônico é recebido via celular. Embora não haja subversão do final, o curta-metragem não reproduz a "lição de moral" da crônica, que aponta para um sentimento de culpa ou crise de consciência estudantil. O vídeo destaca o medo de afrontar uma

autoridade, de desestabilizar as relações de poder e acrescenta o que ocorreu após esse desfecho: o desespero dos alunos com a reprovação. A entonação apreciativa do curta recai na crítica ao conservadorismo de certas práticas escolares, e não a um possível ato de indisciplina dos discentes.

Quanto à estrutura, o vídeo mescla diferentes formas de narrar, ora próximo do dramático com a sucessão dos acontecimentos sendo contada no diálogo entre as personagens, ora com foco em terceira pessoa através das legendas. Essa mistura de estilos, aliada aos cortes precisos das cenas, conferem dinamismo e agilidade à trama.

A crônica de Machado de Assis é ambientada em meados do século XIX, quando os bondes ainda circulavam na capital carioca. A estrutura narrativa simula um documento jurídico contendo normas e regras e subdividido em artigos, nos quais se ironiza o comportamento dos frequentadores desse meio de transporte. Retomando a temática de situações corriqueiras em transportes coletivos, o vídeo dos estudantes ironiza alguns fatos recorrentes nos ônibus que os levam à escola. Ainda que inspirado em elementos do cotidiano, o vídeo não se confunde com um documentário. A entrada no universo ficcional é marcada pela imagem de abertura (uma cortina de teatro), que conduz o leitor a entrar na trama.

Enquanto, no texto original, temos um narrador em primeira pessoa que evoca os fatos mais marcantes nas viagens de bonde, no vídeo, o narrador em terceira pessoa apresenta um dos personagens principais, o motorista, e transforma os "artigos" em um novo "regulamento" acerca dos principais problemas vivenciados nos ônibus. As cenas são protagonizadas por um jovem que empurra as pessoas e entra pela porta dos fundos, assedia e constrange as mulheres, escuta som com volume alto atrapalhando o sossego dos demais passageiros.

A narradora intrusa tece comentários críticos sobre o comportamento dessa personagem, a cada cena retratada, de certo modo imitando o estilo do texto original. Ao mesmo tempo em que essas cenas evocam a memória dos "amoladores", dos "encatarroados", "das pessoas com morrinha", da crônica machadiana, inauguram fatos novos na trama em função do contexto enunciativo contemporâneo e do público para que se endereçam. O vídeo volta-se não só para os interlocutores reais – a docente e os colegas de classe, o júri técnico e o júri popular do festival – mas também para um destinatário presumido – pessoas que acessam vídeos disponíveis no *youtube*.

Intercalam-se também algumas cenas da educação das pessoas no transporte público, como o motorista parando o ônibus para atender a uma mulher idosa, e uma

passageira cedendo lugar para ela sentar, as quais denotam um movimento de apreciação positiva da trama criada, afastando-se do teor reprovativo da crônica machadiana. Logo, vemos que a mudança no conteúdo temático não se limita apenas ao cenário – de "bonde" para "ônibus" -, por conseguinte, também se amplia o propósito comunicativo. O intuito discursivo aqui revelado é "cronicar" o cotidiano dos ônibus com seus momentos de leveza, harmonia, barulho, interrupções e deselegâncias. Esse "querer dizer" extrapola as possibilidades interpretativas do texto original que faz uma caricatura de tipos sociais que circulam nos bondes.

Quanto ao estilo, podemos observar outras modificações. O vídeo apropria-se do tom humorístico e irônico da versão original, recriando-a a partir de traços regionais. Algumas falas representam a coloquialidade com que os pernambucanos se comunicam: "Coisa feia, mininu, empurrando as pessoas" (narradora intrusa); "Vai levá é?" (passageira reclama após sofrer empurrão). Os elementos não verbais também contribuem com a criação desse clima de humor e ironia: os olhares lascivos do passageiro para a moça bonita, sua intromissão no celular dela, o típico caixa de som da periferia em alto volume tocando a canção "Não sabe" da banda Musa do Calypso, brega romântico de bastante sucesso na região no período.

Todos esses recursos provocam o efeito de aderência e empatia dos destinatários que compartilham dessas mesmas referências culturais e de posição de reprovação diante delas. Nos termos de Volochínov ([1930] 2013), trata-se da avaliação comum dos interlocutores diante da situação, enquanto parte subentendida do enunciado. Ao final, é introduzido um novo elemento: um diálogo entre o motorista e o jovem, com uma mensagem apreciativa não só sobre o comportamento das pessoas em transportes coletivos, tal qual no original, mas sobre um suposto desrespeito dos brasileiros às leis em vigor:

> 6. - Meu filho, sabe lê não é? (motorista para o ônibus, desce e sobe pelos fundos para chamar a atenção do passageiro que escuta som alto, apontando o regulamento fixado no vidro do veículo)
> 7. - Tu vai fazê o que, pô, aqui é Brasil. (passageiro desacatando o motorista, com tom e postura violentos).

A música de fundo escolhida é bastante apropriada para conferir essa entonação avaliativa - "Que país é esse?" de Legião Urbana – assim como a chamada final do vídeo - "Ordem e progresso?". O questionamento ao lema da bandeira nacional coaduna com a intrigante pergunta do grupo Legião Urbana. Tais vozes são orquestradas de

modo a construir o fundo aperceptivo crítico acerca dos hábitos culturais do povo brasileiro, conferindo a crônica um tom mais sociológico que mundano.

Observamos que a produção desses vídeos permitiu aos estudantes aliarem – e até aperfeiçoarem – seus conhecimentos prévios sobre as novas tecnologias (gravação em câmeras fotográficas e celulares, manipulação de programas de edição de vídeos) à aprendizagem e recriação de um texto literário. Além desse caráter procedimental, a estratégia de avaliação adotada permitiu o desenvolvimento de aspectos atitudinais, como o espírito de equipe, a iniciativa, a liderança e a autonomia através da elaboração de roteiro, construção de personagens e adaptação de cenários.

2.2 Avaliação e mediação de leitura via rede social *Facebook*

A rede social *Facebook* é uma ferramenta gratuita, autoexplicativa, de interface amigável, que permite trocas entre os usuários e o uso de vários recursos com gerenciamento da privacidade. Em razão dessas vantagens, vem sendo usada para fins educacionais com um caráter complementar ao trabalho realizado no ensino formal e nos cursos a distância. Nela, professores e alunos encontram um espaço de troca de informações acerca dos conteúdos, de compartilhamento de materiais relacionados (vídeos, páginas da *web*, reportagens, etc.) e de organização da rotina pedagógica com marcação de atividades através dos recursos "calendários" ou "eventos".

Além de possibilitar a aprendizagem informal, o *Facebook* permite que o professor medeie a construção do conhecimento, promovendo debates virtuais que favorecem a participação de todos e usando o bate-papo para sanar as dúvidas dos alunos. Segundo Fernandes (2011:3), a rede social pode "promover uma maior participação, interacção e colaboração no processo educativo, para além de impulsionar a construção partilhada, crítica e reflexiva de informação e conhecimento distribuídos em prol da inteligência colectiva.".

Nessa perspectiva, nossa proposta consistiu em fazer uso de três recursos do *Facebook* para mediar a leitura e reconstruir colaborativamente uma obra literária: criação do *profile* (perfil) de uma personagem; elaboração do percurso da personagem na obra através da *timeline* (linha do tempo); abertura de grupo, no qual as "personagens" podem interagir entre si e com o "escritor". A turma tinha cerca de 40

alunos que foram divididos em oito grupos, cada grupo responsável por criar e gerenciar o perfil de determinada personagem. Considerando que para formar uma comunidade de leitores é preciso que o professor também seja um bom leitor e se engaje no processo (Cosson, 2009), a docente assumiu o perfil do escritor da obra.

A obra "selecionada" – Marília de Dirceu, de Tomás Antônio Gonzaga – era indicada como leitura obrigatória pelo programa da instituição para o 1º ano do Ensino Médio, tendo em vista estar na lista dos livros recomendados pelo vestibular seriado da Universidade de Pernambuco. Apesar do aparente tradicionalismo nessa escolha, realizamos uma avaliação de cunho formativo, mediando a compreensão leitora dos alunos e, simultaneamente, orientando-os a formularem suas produções na rede social e, quando necessário, a criar, reformular, acrescentar ou excluir trechos.

A título de exemplificação, observemos a construção do perfil literário e do percurso da personagem *Dirceu de Marília*, que é o eu lírico predominante em toda a obra. Apresentamos alguns recortes:



Imagem I: Representação da parte I da lírica, em que o eu lírico devota seu amor à Marília.



Imagens 2-3: Representação do final da parte I da lírica, em que é sugerido um noivado.



Imagens 4-5: Representação da parte II da lírica, em que Dirceu é preso e sofre pela ausência da amada.

As produções estudantis revelam a apropriação do estilo da obra em suas escritas, especialmente do teor pré-romântico da segunda parte. Mesmo que apresente metáforas já gastas, a declaração, na imagem 1, transpassa o convencionalismo amoroso próprio das liras iniciais da obra. A associação entre a beleza de Marília e os elementos da natureza produz um efeito hiperbólico, característico do Romantismo. A "resposta" de Marília, permeada de exclamações e sentimentalismo, ratifica a idealização amorosa que perpassa a declaração.

A aproximação com o neoclassicismo fica patente apenas pelo registro de

linguagem escolhido, que reproduz o nível de formalidade da escrita de Gonzaga, mais próximo da sintaxe portuguesa, como denotam as ênclises e a concordância padrão com o "tu" (imagens 1 e 4).[25] O uso do registro tão distante do português brasileiro contemporâneo leva a hipercorreções: uso da desinência "s" de segunda pessoa no imperativo afirmativo (imagem 5), mesmo se tratando de uma reprodução da lira XIX da parte II.

Bastantes significativas também são as pinturas de motivos bucólicos (imagem 2) e a tela "Gonzaga", de João Maximiliano Mafra (imagem 4), que, datada de 1863, representa a idealização construída no período romântico do poeta árcade como herói da Inconfidência Mineira. Uma das principais estratégias discursivas dos usuários das redes sociais para mostrar o seu cotidiano é a postagem de fotografias. Mais do que o legível, as narrativas modernas apelam para o visível. Os estudantes incorporaram essa estratégia associando aos seus relatos e declarações imagens, fotografias e desenhos. Não basta mudar o *status* de relacionamento, é preciso *mostrar, exibir* a união e felicidade do casal (imagem 2). Como no diário pessoal, contam-se sentimentos íntimos e fixa-se uma fotografia (imagem 3). Até mesmo a dor só provoca comoção e se torna crível se representada em imagens (imagem 4). O hábito frequente de postar fotografias leva os estudantes a designarem erroneamente esta tela como "foto".

Mudanças de suporte acarretam modificações dos gêneros em seus aspectos estruturais e estilísticos. No caso dessa obra lírica, a transmutação do impresso para o digital permitiu maior associação com a linguagem imagética, configurando uma escrita multimodal. Em outros exemplos retirados dessa experiência pedagógica, observamos a integração com outras mídias e modalidades híbridas, como canções e vídeos, via *links* disponíveis (Luna, 2014). Esse caráter hipermidiático da escrita nas redes sociais é estabelecido nos exemplos anteriores pelas marcações das "páginas" das personagens (imagens 1, 3, 4 e 5), o que possibilita ao usuário construir diferentes percursos de leitura, acessando (ou não) tais perfis antes, durante ou após a leitura da postagem.

Outro dado interessante são as estratégias de interatividade e colaboração mobilizadas nessas produções. O vocativo tão presente na lírica de Gonzaga foi transposto para a rede social por meio da marcação (imagens 1, 4 e 5) aproximando as personagens. Observamos que, na postagem da imagem 1, foi necessária a intervenção

25 Vale salientar que, no Romantismo, encontramos os primeiros indícios de ruptura com o padrão linguístico de Portugal e a valorização do léxico nacional, vide as polêmicas em que se envolveu José de Alencar.

do docente (perfil do escritor Gonzaga) para que o "diálogo" fosse instaurado. De meras curtidas, as interações transformaram-se em enunciados mais elaborados e em conformidade com as posições que cada personagem assumia na lírica.

Embora, à exceção de Dirceu, todas não fossem mais que meros vocativos ou alusões do eu-lírico, os estudantes deram voz às suas personagens, ampliando as possibilidades interpretativas da obra. Enquanto a equipe "Glauceste Satúrnio" ateve-se à intertextualidade interna, citando de modo direto a lira XXI da parte II, a equipe "Eros de Vênus" reportou-se a uma deusa não prevista pelo livro, Psique (seu par romântico na mitologia greco-romana), para a qual criou inclusive um perfil literário. Ainda faz referência ao simbolismo mitológico das setas desse deus e ao conceito aristotélico da catarse. Inter-relacionou, dessa forma, a cultura clássica, fonte dos poetas árcades, à lírica de "Marília de Dirceu".

Em comparação com essa postagem, as imagens 4 e 5 revelam a autonomia discente na construção colaborativa das postagens, sem a necessidade de intervenção docente. De acordo com a sequência da obra, a equipe Luís Antônio Barbacena anunciou a prisão de Dirceu; esta equipe, por sua vez, usou o recurso da marcação ao citar a lira XIX, parte II, provocando um diálogo com a personagem Eros que antecipa o porvir: a simulação de correspondência amorosa com Marília através desse deus.

2.3 Produção de *fanfictions*

A última experiência de avaliação literária a ser apresentada integrou as atividades da oficina "*Fanfiction* – continue esta história" ministrada por concluintes do curso de Letras da UFRPE, por nós orientados, para os demais graduandos do curso. A oficina tinha como objetivo sensibilizar os licenciandos a explorarem as *fanfictions* em sua prática pedagógica. As *fanfics* são histórias criadas por fãs a partir de um determinado livro, filme, animês ou série televisiva (em geral, obras de grande apelo entre os adolescentes e sucesso comercial), ou mesmo de celebridades, como atores e cantores, em comunidades virtuais gratuitas criadas com esse fim – as *fandoms*. Os jovens incorporaram as *fanfics* no seu universo cultural como forma de manifestação de suas identidades, de se relacionar com pessoas que têm as mesmas preferências e de se divertir.

A proposta da oficina consistiu em aproximar essa literatura de consumo, que vem ganhando adeptos no espaço virtual, da leitura de obras literárias socialmente valorizadas, fomentando a formação multicultural e crítica do leitor contemporâneo. Em princípio, foram trabalhadas *fanfictions* produzidas a partir da saga Crepúsculo para que os participantes (re)conhecessem suas condições de produção e circulação e seus principais traços constitutivos. Em seguida, promoveu-se a discussão acerca do que é o gênero fantástico e realizou-se a leitura expressiva e análise de algumas narrativas fantásticas, dentre elas, "Solfieri" de Álvares de Azevedo (classificado como conto ou capítulo do romance "Noite na taverna", a depender da perspectiva de análise). A estratégia avaliativa proposta foi que cada participante produzisse uma nova versão dessa narrativa no formato de *fanfiction,* para expor em uma *fandom* sobre essa obra.

Destacamos aqui um exemplo representativo dessas produções, mantendo a identidade autoral preservada. As *fanfictions*, em geral, dialogam com a sociedade contemporânea e a cultura de massas, haja vista o público a que se endereçam. O cenário escolhido para ambientar a trama assinala essa relação. O espaço da versão original é Roma, cidade-símbolo da antiguidade clássica europeia e da religiosidade cristã. Desse lugar que mescla o sagrado e o profano, a narrativa foi transposta para Las Vegas, ícone do capitalismo norte-americano, capital do jogo, do pecado e do prazer.

> Sabeis-lo. Roma é a cidade do fanatismo e da perdição: na alcova do sacerdote dorme a gosto a amásia, no leito da vendida se pendura o crucifixo lívido. (AZEVEDO, [1855] 2010:79).
>
> Para que saibam. Las Vegas é a cidade do fanatismo e da perdição: nos cassinos joga feliz a meretriz, na calcinha da vendida se pendura toda sua vida. (produção de P. S.)

A *fanfiction* adota a configuração estrutural e estilística do original, com a narração em primeira pessoa, eliminando ou adaptando algumas expressões e construções arcaicas para a linguagem atual, como "Sabeis-lo" – "Para que saibam". Quanto à temática, mantêm-se os mesmos elementos narrativos (os delírios, as orgias, o encontro com a mulher supostamente morta no cemitério), o conflito, o clímax e a progressão temporal do original.

No desfecho, encontram-se algumas modificações que podem ser interpretadas como indícios de autoria. Se, na versão romântica, a mulher já falecida é esculpida como estátua de cera e guardada por Solfieri em seu quarto, na versão *fanfiction*, Solfieri despede-se dela dormindo com "alguns comprimidos e um dinheiro para que pagasse a conta" do hotel, pois seu voo logo partiria. A dessacralização do amor

romântico é retratada através de uma relação casual, sem compromisso. A lembrança terna da mulher, indicada metonimicamente pelas flores, é logo ironizada por um casamento feito às pressas, após uma noite de bebidas e orgias, como visto em muitos filmes sobre Las Vegas:

> Abriu a camisa, e viram-lhe ao pescoço uma grinalda de flores mirradas.
> - Vedes-la? murcha e seca como o crânio dela. (Azevedo, [1855] 2010:82)
> Peguei um ramalhete que trazia comigo e pus sobre a mesa.
> -Vejam! Essas flores provavelmente teriam sido do túmulo dela.
> Bertram esbugalhou os olhos e fez então uma pergunta que deu outra vida para minha história:
> 8. - E que aliança é essa em teu dedo, Solfieri? (produção de P. S.)

3. Considerações finais

Nosso objetivo neste artigo foi apresentar estratégias de avaliação e ensino da leitura de obras lírica e ficcionais, buscando promover o letramento literário a partir da construção de narrativas transmidiáticas. Destacamos a importância do trabalho colaborativo, apontando possibilidades de uso das novas mídias na sala de aula. As produções estudantis revelaram o desenvolvimento de discursos autorais e de aquisição de autonomia na manipulação dos textos (modificação, edição, acréscimo e remoção de cenas e/ou enunciados) e das linguagens multi-hipermidiáticas.

Ao serem transmutados para o universo das novas TICs, os gêneros literários sofrem uma série de modificações de ordem composicional e estilística. Retomando as características dos enunciados preconizadas por Bakhtin ([1979]2011), verificamos mudanças quanto à *alternância entre os sujeitos* (maior presença de diálogos, conferindo maior vivacidade às narrativas), ao *acabamento* (dos espaços em branco dos impressos à indicação da ficha técnica nos vídeos e ao encerramento de postagens na rede social), à *expressividade* (ênfase no caráter irônico-humorístico das crônicas quando transformadas em vídeos; na avaliação apreciativa das personagens sobre os conflitos vivenciados pelo eu-lírico na reconstrução da obra via *Facebook*; subversão da idealização romântica na *fanfiction*), aos *elos estabelecidos no fluxo verbal* e ao *endereçamento* (citação explícita ou alusão a referências temáticas, espaciais e culturais contemporâneas, especialmente músicas, como tentativa de "modernizar" o contexto

literário e aproximá-lo do público atual).

As atividades propostas visavam contribuir com a formação do gosto literário para além das obras de grande tiragem comercial e a mobilizar os conhecimentos sobre a literatura na medida em que eles se fizessem pertinentes para a compreensão dos textos. Consideramos fundamental o papel do professor na mediação das atividades, fornecendo *feedback* e orientando os estudantes na elaboração de seus projetos de dizer. Desse modo, acreditamos termos proporcionado aprendizagens significativas e conduzido uma avaliação de cunho formativo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Andrade, G. E. R. 2011. Literatura e Enem: implicações no ensino médio. *DLCV* - Língua, Linguística & Literatura, João Pessoa, v. 8, n. 2, p. 139-153. Disponível em: http://www.biblionline.ufpb.br/ojs/index.php/dclv/article/view/10786/7075. Acesso em: 10 dez. 2014.

Azevedo, Álvares de. [1855] 2010. *Noite na taverna*. São Paulo: Saraiva.

Bakhtin, Mikhail. [1979] 2011. *Estética da Criação Verbal*. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 6a. ed.

Bakhtin, Mikhail. [1975] 2002. *Questões de literatura e de estética*: a teoria do romance. Tradução de Aurora Fornoni Bernadini. São Paulo: Hucitec, 5a ed.

Cereja, William Roberto. 2005. *Ensino de literatura:* uma proposta dialógica com literatura. São Paulo: Saraiva.

Cosson, Rildo. 2009. *Letramento literário*: teoria e prática. São Paulo: Contexto.

Fernandes, Luís. 2011. *Redes Sociais Online e Educação*: Contributo do Facebook no Contexto das Comunidades Virtuais de Aprendentes. Lisboa. Disponível em: http://www.trmef.lfernandes.info/ensaio_TRMEF.pdf. Acesso em: 29 jul. 2012.

Fisher, L. A. et al. 2012. A Literatura no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). *Nonada Letras em Revista*, Porto Alegre, ano 15, n. 18, p. 111-126.

Jurado, Shirley; Rojo, Roxane. 2006. A leitura no ensino médio: o que dizem os documentos oficiais e o que se faz? In: Bunzen, C.; MendonçA, M. (Orgs.). *Português no ensino médio e formação do professor.* São Paulo: Parábola. p.37-53.

Luna, Tatiana. 2014. Leitura literária e rede social: uma proposta de intervenção pedagógica. In: *Memorias del Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación*. Buenos Aires. Disponível em: http://www.oei.es/congreso2014/memoriactei/890.pdf. Acesso em: 05 jan. 2014.

MEC - Ministério da Educação/ INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. 2013. *Edital do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM 2013.* Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/edital/2013/edital-enem-2013.pdf. Acesso em: 23 dez. 2014.

Medeiros, L. R. C. de. 2012. A que serve a literatura no Enem? In: *Encontro Nacional De Literatura Infanto-Juvenil E Ensino – Enlije*. Anais. Campina Grande: Enlije. Disponível em: http://editorarealize.com.br/revistas/enlije/trabalhos/f66302745ea14ff35a9fd58c762b419f_861_432_.pdf. Acesso em: 23. dez. 2014.

Pinheiro, Hélder. 2006. Reflexões sobre o livro didático de literatura. In: Bunzen, C.; Mendonça, M. (Org.). *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola. p.103-116.

Rangel, Egon. 2005. Leitura e livro didático no ensino médio: caminhos e ciladas na formação do leitor. In: Paiva, A. et al. (Org.). *Leituras literárias*: discursos transitivos. Minas Gerais: Autêntica. p.145-161.

Rojo, Roxane. 2013. *Escola conectada*: os multiletramentos e as tics. São Paulo: Parábola.

Scliar, Moacyr. 2002. Os terroristas. In: Andrade, Carlos Drummond de *et al*. *Deixa que eu conto*. São Paulo: Ática. p.

Signorini, Inês. 2012. "Letramentos multi-hipermidiáticos e formação de professores de língua". In: Signorini, I.; Fiad, R. (Org.). *Ensino de Língua*: das reformas, das inquietações e dos desafios. Belo Horizonte: Editora da UFMG. p.283-304.

Suassuna, Lívia. Elementos para a prática da avaliação em língua portuguesa. *Perspectiva,* Florianópolis, v. 30, n. 3, 1125-1151, set./dez. 2012.

Suassuna, Lívia. 2006. A leitura extraclasse: necessidades e possibilidades. *Ensaios de Pedagogia da Língua Portuguesa*. Recife: Editora da UFPE, p.121-131.

Volochínov, Valentin N. [1930]2013. A construção da enunciação. In: Volochínov, Valentin N. *A construção da enunciação e outros ensaios*. São Carlos: Pedro e João Editores. p.157-188.

SIMPÓSIO 43

MATERIAIS DIDÁTICOS DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA NÃO-MATERNA: ENTRE ORIENTES E OCIDENTES

COORDENADORES

Xu Yixing
(Universidade de Estudos Internacionais de Xangai)

Roberval Teixeira e Silva
(Universidade de Macau & AILP)

De volta ao futuro da língua portuguesa.
Atas do V SIMELP - Simp· sio Mundial de Estudos de L²ngua Portuguesa
Simpósio 43 - Materiais didáticos de português como língua não-materna: entre orientes e ocidentes, 4017-4030
ISBN 978-88-8305-127-2
DOI 10.1285/i9788883051272p4017
http://siba-ese.unisalento.it, © 2017 Università del Salento

PLANEJAMENTO DIDÁTICO E PRODUÇÃO DE MATERIAIS PARA ENSINO DE PORTUGUÊS PARA ESTRANGEIROS: A NECESSIDADE DE EQUILÍBRIO ENTRE FOCO NA FORMA, USO DE TAREFAS E O ENSINO BASEADO EM CONTEÚDOS

Marcelo CONCÁRIO[1]

RESUMO
Este trabalho configura um relato de pesquisa-ação na área de ensino-aprendizagem de português para adultos, falantes de outros idiomas, em imersão no contexto universitário. Trata-se de um estudo de caso, baseado na oferta de atividades de extensão para intercambiários em diversos programas de graduação num câmpus universitário do interior do estado de São Paulo, Brasil. Dados o estímulo e a necessidade da internacionalização, o número de estudantes estrangeiros cresceu no referido câmpus, mas as oportunidades para que esses intercambiários possam aprimorar formalmente suas competências em português acadêmico são muito limitadas. Dessa forma, um projeto de extensão foi concebido para realizar cursos e oficinas para proporcionar o contato com a língua-alvo a partir de textos dedicados a conteúdos específicos, preferencialmente na área de estudos dos participantes. Os objetivos do presente texto são: descrever o contexto em que o trabalho é desenvolvido, exemplificar materiais e sequências didáticas, e relatar oportunidades e desafios relacionados à necessidade de equilibrar o ensino baseado em conteúdos, o uso de tarefas comunicativas e atividades priorizando o foco na forma. Apesar de se tratar de um estudo de caso, é possível afirmar que há muito a ser feito na área de ensino de português para falantes de outras línguas no contexto universitário brasileiro, e que essa lacuna pode configurar um grande entrave para os planos e as expectativas acerca da internacionalização: há carência de materiais didáticos, de profissionais com formação adequada e de ações concretas pautadas em políticas institucionais amadurecidas

PALAVRAS-CHAVE: português para estrangeiros; adultos; ensino baseado em conteúdos; extensão universitária; internacionalização.

Introdução e fundamentos

O relato apresentado no presente texto refere-se a atividades desenvolvidas em um projeto de extensão vinculado a atividades de pesquisa (Concário, 2011; 2013) sobre

1 Professor Assistente - UNESP - Faculdade de Arquitetura, Artes e Comunicação – Departamento de Ciências Humanas - Av. Eng. Luiz Edmundo Carrijo Coube 14-01 - 17033-360 - Bauru - SP (BRASIL) – mconcario@faac.unesp.br

o ensino de línguas baseado em conteúdos. Nesse projeto, foram pilotadas e aprimoradas propostas de ensino de português para falantes de outras línguas (PFOL) entre 2013 e 2015. Nesse sentido, os processos de concepção, uso e revisão foram pautados em procedimentos de pesquisa-ação envolvendo bolsistas, graduandos de Jornalismo, que atuaram como mediadores das aulas de PFOL para intercambiários de diferentes países em uma das três unidades (faculdades/escolas) do câmpus da Unesp de Bauru. A Unesp é uma das três universidades públicas mantidas pelo estado de São Paulo (Brasil), com câmpus em mais de 24 cidades (www.unesp.br).

Este relato provém, portanto, de experiências vivenciadas em um caso específico no qual graduandos tiveram contato com abordagens, estratégias e materiais para mediar a aprendizagem de línguas ora como meus alunos em aulas de inglês no curso de Jornalismo, ora como orientandos no estudo dirigido e na supervisão necessária para cumprir os objetivos das atividades desenvolvidas no projeto de extensão. Na condição de orientandos, esses graduandos receberam bolsas para atuar no projeto e participaram de reuniões periódicas para auxiliar no desenvolvimento de suas atividades: o planejamento e a execução de cursos de curta duração de PFOL; a seleção, adaptação e produção de materiais de ensino; e a observação e o registro dos efeitos dos materiais e das aulas nos intercambiários. As orientações pautaram-se nas experiências vivenciadas pelos bolsistas e nos referenciais teóricos Almeida Filho (1997), Almeida Filho; Cunha (2007), Almeida Filho; Lombello (1997), Basturkmen (2010) e Leffa (2003).

Além das leituras e reflexões acerca do planejamento de cursos de línguas e de fatores relevantes para a seleção, adaptação e produção de materiais de ensino, os seguintes conceitos mais específicos fundamentaram os trabalhos: o ensino de línguas baseado em conteúdos (Brinton; Snow; Wesche, 2003) e baseado em tarefas (Nunan, 2004), e uma forma inovadora de pensar sobre o que caracteriza o usuário de línguas de nível avançado (Byrnes, 2006).

Conforme tive a oportunidade de discorrer mais detalhadamente sobre tais conceitos em outros trabalhos relacionados à temática da minha pesquisa e do projeto de extensão (Concário, 2011; 2013), o ensino de línguas baseado em conteúdos configura uma abordagem que propõe a aproximação do aprendiz à língua-alvo por meio de textos (insumo linguístico) acerca de temas (conteúdos) relevantes para as suas atividades fora da sala de aula de idiomas. Isso pressupõe que os conteúdos específicos justificam a necessidade da língua e da linguagem empregadas na sua "transmissão" de conteúdos "não linguísticos". Assim, não se pretende ensinar a língua pela língua, mas busca-se

propiciar o contato da com a língua para lidar com outros tipos de conceitos, noções e proposições. Portanto, o ponto de partida são conteúdos específicos, e – segundo essa abordagem - a aprendizagem da língua-alvo deveria se dar de modo acidental, não intencional. Ou seja, o foco na forma (Long, 1991) não é premeditado.

São previstos desafios significativos para o aprendiz nesse cenário. Na medida em que o contato com a língua-alvo é menos sistematizado, é necessária uma tolerância por ambiguidades e pela falta de uma organização progressiva que outras abordagens de ensino tradicionalmente reproduzem. Porém, no caso específico do ensino de um idioma estrangeiro para falantes de outras línguas, particularmente adultos em contextos de educação especializada, é importante levar em conta que esse público é constituído de pessoas com competências e habilidades bem desenvolvidas na língua materna. É nesse sentido que a reflexão sobre o que configura um usuário avançado (Byrnes, 2006) de línguas pode ser caracterizado pelas suas vivências linguísticas de modo geral - que incluem a língua materna e, eventualmente, outros idiomas -, e pelas demandas comunicativas com que tem e terá de lidar na língua-alvo. Nesse sentido, o usuário avançado é visto como alguém que esteja preparado para lidar com eventuais ambiguidades e inseguranças, e que tenha condições de assumir responsabilidades necessárias para superar os desafios envolvidos no contato com conteúdos especializados.

Se, por um lado, é esperado que o usuário avançado esteja preparado para lidar com um processo de aprendizagem menos sistematizado, vale ressaltar que essa forma de concebê-lo não parte da premissa, frequentemente equivocada, de que o aprendiz de língua seria um mero recebedor de informações fragmentadas e que lhe devam ser apresentadas numa ordem previsível, disponibilizada num ritmo estabelecido a partir do ponto de vista de quem ensina. Ou seja, é preciso valorizar e estimular as escolhas dos alunos.

Exemplos de materiais

As cinco figuras nesta seção foram extraídas de materiais selecionados, adaptados ou produzidos para uso nas aulas do projeto. Apesar das tentativas de localizar as fontes primárias de textos, imagens e exercícios, isso nem sempre foi possível. Por isso, no presente trabalho, alguns elementos foram substituídos por uma

descrição para facilitar a compreensão das características do material sem desrespeitar direitos autorais e/ou de imagem.

A figura 1 retrata um texto selecionado de um jornal produzido no câmpus para receber os novos alunos. Os conteúdos – apesar de não serem técnicos – têm grande relevância para novos membros da comunidade universitária local: o estilo de comunicação é natural para estudantes e as informações auxiliam o leitor na localização e escolha de como e onde se alimentar. Além disso, o texto gera oportunidades para explorar e expandir vocabulário sobre alimentos, números, valores, siglas usadas no câmpus e possibilidades de transporte público. Nas aulas, a maior parte dos alunos manifestou interesse pelo vocabulário relacionado alimentos, pelos nomes de bairros da cidade e de linhas de ônibus, e por modos de pedir informações a respeito de locais na cidade e no câmpus.

Figura 1: Texto em abertura de unidade de material de ensino. Tema: alimentação



ESTUDANTES NÃO SABEM COZINHAR

Para evitar acidentes, inexperientes apostam em cardápios prontos que têm (quase) o mesmo gosto da comida da mamãe

Bateu a fome e você não sabe cozinhar. E AGORA?

A dica é não se desesperar. Vá até a seção de congelados da sua casa e se delicie com todas as opções. Lasanha vai ser a base da sua dieta, juntamente com aquele uniojão de temperos variados.

Já o clube do fast-food é formado pelo Habib's, Ragazzo e pelo McDonald's, todos nas Nações Unidas. Na mesma avenida fica o Burekas, uma padaria bem bacana.

No shopping, a praça de alimentação tem várias opções, mas que podem ser meio caras. Ali perto também fica o Flipper, que faz lanches ótimos, e o Tempero Manero, uma rede de comida por quilo.

Na UNESP, as opções são o Bar da Cida (pratos feitos por R$ 6, 50, mais ou menos), o Ubaiano (almoço por R$ 4,50) e o J.A., que é o restaurante da FEB e que é por quilo. A FEB também tem uma cantina com salgados, e a FAAC tem o Giga, que fica pertinho das salas de aula e tem a tia mal-humorada.

E por último, onde comer o famoso lanche da cidade? A lanchonete se chama "Skinão" e fica na Praça Portugal. Pra chegar lá da UNESP, você vai ter que pegar o Falcão-ITE.

(Jornal do Bixo - Jornalismo – 2011)

A segunda figura, com um foco bem diferente, retrata um exercício claramente dedicado ao estudo de gramática. Nota-se que não foi priorizada a contextualização, e há (excessivo?) uso de nomenclatura especializada nas instruções.

Figura 2: Exemplo de exercício para prática de forma verbal: subjuntivo

(Reprodução de tirinha de quadrinhos, humorística, feminista, sobre os desejos de uma garota de ter muitos vestidos quando crescer, e de outra que prefere ter muita cultura)

- Reescreva as frases abaixo e substitua as formas verbais do futuro do subjuntivo pelo pretérito imperfeito do subjuntivo, e substitua as formas verbais futuro do presente do indicativo pelo futuro do pretérito do indicativo.

a-) Quando fizer sol, iremos à praia.

b-)Se me deixar em paz, serei grato para o resto da vida.

c-)Quando você sentir saudade, saberá o que é o amor.

d-) Se chegar atrasado, será advertido.

O trecho de material retratado na figura 3 exemplifica o foco em informações sobre o Brasil, com linguagem descritiva formal, recorrente em descrições acadêmicas. Na utilização com os alunos, mesmo entre aqueles com a mesma língua materna, demonstrou grande eficiência para promover interação em português. Nota-se, assim, que os alunos demonstraram interesse em descrever e aprender sobre os países de origem de seus colegas, e reconheceram que a prática com esse tipo de texto contribuía para melhorar as interações com os brasileiros em outras situações, quando tinham que explicar características de seus lugares de origem para colegas de classe, pessoas com quem estavam morando, e outros interessados em visitá-los no futuro. De forma semelhante, tal prática tem potencial para facilitar o conhecimento de outras partes do Brasil.

Figura 3: Texto com atividade para incentivar produção textual de aluno



Os estados que compõem o Centro-Oeste são: Goiás, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul e o Distrito Federal. A região Norte abriga os seguintes estados: Acre, Amazonas, Amapá, Pará, Rondônia, Roraima e Tocantins. O Nordeste abrange Alagoas, Bahia, Ceará, Maranhão, Piauí, Pernambuco, Paraíba, Rio Grande do Norte e Sergipe. O Sul é composto por Paraná, Rio Grande do Sul e Santa Catarina. A região sudeste abriga os estados do Espírito Santo, Minas Gerais, Rio de Janeiro e São Paulo.

Fonte: escoladakids.com

Sua vez

O que você conhece da geografia do Brasil? Como é a divisão no seu país? Comente, em português, com a sala.

O exemplo a seguir (Figura 4) uma biografia com foco em realizações profissionais. Apesar de não ter gerado muito envolvimento dos alunos na produção de textos sobre si mesmos ou sobre seus colegas, foi muito bem recebido pelos falantes de espanhol como um "pretexto" para a prática de transformação de verbos na medida em que vários trechos tiveram os verbos convertidos da terceira para a primeira pessoa. Esse tipo de tarefa com foco em estrutura linguística normalmente gerava resposta rápida e concentrada dos alunos.

Figura 4: Exemplo de biografia/apresentação pessoal com foco em atuação profissional



Marcos César Pontes, o primeiro astronauta brasileiro, nasceu no dia 11 de março de 1963 em Bauru, a 300 km da capital, no interior de São Paulo. Marcos é o filho mais novo da família de Virgílio de Pontes, profissional do Instituto Brasileiro do Café, e Zuleika Navarro Pontes, funcionária da Rede Ferroviária Federal.

Foi na infância que a interesse de Marcos pelo céu começou a surgir. Ainda garoto ele ia ao Aeroclube de Bauru para ver a Esquadrilha da Fumaça. "Na época, voando em elegantes NA T/6", relembra. A paixão crescia também com as visitas à Academia da Força Aérea (AFA) onde seu tio, Oswaldo Canova, servia como sargento da equipe de manutenção de aeronaves.

A infância logo confundiu-se com a vida profissional. Marcos começou a trabalhar aos 14 anos, como aprendiz de eletricista, pelas manhãs. Já em 1985, Marcos foi transferido para Natal, no Rio Grande do Norte, para fazer um curso de piloto de caça. Foi nessa época que ele conheceu sua mulher, Fátima. A vida a dois mal começara e já veio o primeiro desafio: trocar o norte pelo sul. Em 1986, os dois mudaram-se para Santa Maria, no Rio Grande do Sul, onde o piloto integraria o "Esquadrão Centauro".

Foram três anos até Marcos voltar ao interior de São Paulo. Em 1989, Marcos, Fátima e Fábio, primeiro filho do casal, foram viver em São José dos Campos, nas dependências do Instituto Tecnológico de Aeronáutica (ITA). O curso de engenharia aeronáutica no ITA durou cinco anos. Para a carreira de Marcos, o diploma foi um ganho e tanto. A família também crescera: no início de 1990 nasceu Ana Carolina, segunda filha do piloto.

A dedicação à Força Aérea Brasileira foi recompensada, e Marcos foi indicado pelo Estado Maior para fazer seu mestrado no Naval Postgraduate School, em Monterey, na Califórnia. "Levei para os EUA tudo que eu tinha: esposa, dois filhos, cinco malas e um cachorro", lembra. O piloto concluiu sua tese e recebeu convite da própria instituição para realizar o doutorado. Marcos voltou dos EUA PhD em engenharia.

Em julho de 1998, a Agência Espacial Brasileira (AEB) selecionou Marcos para ser o primeiro astronauta brasileiro. "Imagine como está se sentindo aquele garoto aprendiz de eletricista", diz. Foram mais sete anos de treinamentos na Nasa, a agência espacial norte-americana, até a confirmação da primeira missão, que acontece em março deste ano.

(fonte: http://noticias.terra.com.br/ciencia/brasilnoespaco/interna/0,,OI868339-EI6412,00.html)

Outro exemplo de tarefa/exercício com foco em aspectos estruturais bem específicos é retratado na figura 5. Nesse caso, é relevante destacar que a intenção era enriquecer o estudo de "pares mínimos" de homófonos, a exemplo de "por que" e "porque", nos quais a pronúncia não é diferente apesar de a escrita e o sentido serem distintos. Tarefas e explicações envolvendo o contraste de pronúncia e escrita no espanhol e português sempre eram muito bem recebidos pelos alunos.

Figura 5: Exercício com "foco nas formas": contraste em pares mínimos

2. Complete com "*há*" ou "*a*".

a. ___ dez anos, nasceu minha irmã.
b. Daqui ___ chácara, são dois quilômetros.
c. A Guerra de Canudos ocorreu ___ cem anos.
d. Já que ela continua ___ irritar os espectadores, não ___ mais o que fazer.
e. Joana viajou ___ mais ou menos dois anos para ___ Europa.

3. Complete os espaços com senão ou se não.

a. _____ limpar o quarto não vai jogar vídeo game;
b. Vamos logo _____ perderemos o horário da aula;
c. Como estava precisando de dinheiro não teve outra opção _____ emprestar dinheiro no banco;
d. Já disse, _____ estudar português dificilmente vai passar.

Finalmente, no último exemplo (Figura 6), ilustra-se um material utilizado com a finalidade de promover debate sobre percepções, estranhamentos, sentimentos compartilhados etc. que podem estar relacionados à condição de estrangeiro em um determinado local. O bolsista que selecionou o material argumentou que pretendia discutir a percepção dos alunos acerca da infraestrutura universitária em diferentes cidades/países.

Figura 6: Exemplo de texto jornalístico para incentivar conversa sobre cultura e generalizações

Nove estrangeiros que vivem em SP listam suas impressões sobre a cidade

REGIANE TEIXEIRA, 26/01/2014
Disponível em: http://www1.folha.uol.com.br/saopaulo/2014/01/1401763-nove-estrangeiros-que-vivem-em-sp-listam-suas-impressoes-sobre-a-cidade.shtml

Entrar em um banheiro e notar que é preciso usar um cesto de lixo nunca foi problema para quem vive em São Paulo -ou em qualquer outro canto do país. Mas, para quem passou a vida toda evitando essa fadiga, lidar com o cesto é um choque.

"Isso é muito desconcertante e difícil para muitos estrangeiros. É quase tão impactante quanto ir para a Índia e não ter papel higiênico", diz o economista irlandês Kieran Gartlan, 46, que vive no Brasil desde 1994.

Ele é o criador do site *Gringoes*, uma comunidade virtual em que pessoas de todo o mundo tiram dúvidas e trocam experiências sobre a vida por aqui.

Embalada pelas listas de estrangeiros que circulam na internet, a **sãopaulo** convidou nove pessoas de várias nacionalidades que moram em São Paulo -e um paulistano que vive há sete anos em Portugal- para contarem o que há de estranho ou peculiar nos costumes brasileiros.

Uma última observação sobre os exemplos reproduzidos aqui é que eles ilustram a tentativa de explorar conteúdos relacionados à vida universitária local, ou outros aspectos relacionados à cidade ou ao câmpus – incluindo o foco em pessoas e lugares famosos. De modo geral, deve ser destacado que, conforme as unidades de ensino eram planejadas e produzidas no decorrer dos cursos oferecidos, notou-se uma tendência de os textos ficarem cada vez menores, e o uso de exercícios e tarefas com foco gramatical ganharem espaço.

Discussão

É importante relembrar que o presente trabalho se vincula a um caso bastante particular em que foram planejadas e implementadas ações para promover ensino formal de português para universitários estrangeiros em um câmpus do interior do estado de São Paulo, Brasil. O fato de, nesse câmpus específico, não haver cursos de graduação de Letras, dedicados à formação inicial de professores de línguas, constitui um desafio para iniciativas dessa natureza. Apesar da falta de tradição e "vocação" do local, contou-se com a participação de graduandos de Jornalismo, na condição de bolsistas em um projeto de extensão, que demonstraram interesse e comprometimento com as ações propostas entre março de 2013 e fevereiro de 2015.

A ideia do projeto de extensão surgiu na tentativa de conciliar minhas atividades pedagógicas – ensino de inglês nos cursos de graduação em Comunicação Social –, a meus interesses de pesquisa – ensino de línguas baseado em conteúdos – e a uma necessidade da comunidade universitária local: apoio para estrangeiros participando de intercâmbios oficiais em nosso câmpus. Assim, buscou-se recrutar alunos brasileiros de graduação com interesse na mediação da aprendizagem de português por alunos falantes de outras línguas. A partir das motivações e dos interesses pessoais, e buscando inspiração nas vivências desses brasileiros nas aulas de língua inglesa da graduação, teve início o planejamento de um curso semestral com duração de 20 a 25 horas de duração, com a principal finalidade de facilitar a integração dos estrangeiros na rotina universitária local.

Nesse contexto, foi natural iniciar o planejamento do curso com base em preceitos da abordagem comunicativa, no ensino-aprendizagem de línguas baseado em

conteúdos e no ensino de línguas baseado em tarefas. Um rol de conteúdos foi elencado *a priori* e, na medida em que os grupos de alunos foram constituídos, houve uma definição mais adequada de temas, tarefas e exercícios para uso nos encontros.

Com a experiência do primeiro bolsista do projeto nas aulas realizadas em 2013, foi constatado que havia – de modo geral – dois grupos de alunos interessados no curso. A absoluta maioria, 16 de 21 estrangeiros, tinha espanhol como língua materna e não vivenciava grandes dificuldades para comunicar-se no dia-a-dia no Brasil. O interesse desse grupo majoritário estava no estudo dos aspectos formais do português, sobretudo nas diferenças em relação ao espanhol.

O outro grupo (dois alemães, um francês e um coreano), apesar do menor número, apresentava um perfil menos homogêneo. Um dos alunos alemães havia estudo português na sua instituição de origem, tinha excelente domínio da língua estrangeira e grande interesse em aprimorar suas habilidades para leitura de textos especializados – em português – na área de Psicologia. A outra aluna alemã também havia estudado português antes de vir ao Brasil, mas não apresentava a mesma competência comunicativa do seu conterrâneo. O interesse dela era, principalmente, por oportunidades de praticar e aprimorar o uso do português na oralidade. Finalmente, o aluno coreano não tinha tido qualquer tipo de contato com o português antes de chegar ao Brasil. Suas necessidades relacionavam-se a questões de "sobrevivência": alimentação, transporte e resolução de necessidades primárias da rotina estudantil. Apesar de este último aluno ter estudado inglês por muitos anos em seu país, havia grande dificuldade para comunicar-se nesse idioma, como língua franca, no câmpus.

Ficou evidente, nessas primeiras experiências, que seria necessário elaborar dois tipos distintos de cursos de português para os estrangeiros em nossa instituição. Todavia, dadas as questões contextuais, os esforços foram concentrados no atendimento das necessidades e dos interesses evidenciados pelos estrangeiros cuja primeira língua era o espanhol. Isso ocorreu, essencialmente, pelo fato de, em 2014, os onze participantes no curso serem falantes nativos de espanhol. Além deles, havia em nossa faculdade um intercambiário de Portugal, duas intercambiárias da Alemanha e um estudante japonês, todos no curso de Jornalismo – nenhum desses estrangeiros inscreveu-se no curso. Por outro lado, o fato de o número de bolsas ter sido reduzido pela universidade, só foi possível recrutar um aluno local da graduação para atuar como instrutor e, portanto, somente uma turma foi oferecida de fato.

As características e restrições mencionadas acima evidenciam uma fragilidade; talvez uma ameaça para os planos de internacionalização em nosso câmpus. Por um lado, o pequeno número de estrangeiros cuja primeira língua não é o espanhol sugere que a falta de familiaridade com o português pode ser um desafio para diversificar o perfil de intercambiários em nossa instituição. Por outro lado, o fato de esse número de alunos ser pequeno, aliado a escassez de recursos, inviabiliza a preparação e oferta de apoio para estimular a recepção e integração dos estrangeiros com necessidades mais básicas para comunicar-se em português. Trata-se, então, de uma questão estratégica que, no meu entendimento, precisa ser avaliada como parte das políticas institucionais.

Uma outra constatação sobre os efeitos do perfil do grupo majoritário dos alunos em nosso câmpus é que, por eles compartilharem a mesma língua materna e da relativamente grande proximidade dessa língua com o português, há forte tendência de as aulas para esses estrangeiros focalizarem aspectos estruturais da língua-alvo. Ou seja, apesar de as propostas iniciais – no caso de que trato neste texto – terem sido concebidas com base em abordagens comprometidas com a língua em uso na comunicação, fica evidente que a absoluta maioria dos alunos que recebemos anseia por aulas dedicadas à "transmissão" de regras descritivas dos aspectos formais da língua-alvo: padrão de conjugação de verbos, aspectos fonológicos do português em oposição ao espanhol, regras de acentuação, ortografia etc. Nos casos dos cursos realizados no câmpus de Bauru, ficou claro que os materiais e procedimentos utilizados nas aulas mudaram, rápida e acertadamente, de propostas conversacionais e textuais, para o foco em aspectos pontuais – no nível oracional – da língua-alvo.

Essa mudança para o "foco nas formas" (Long, 1991) não significa – necessariamente – um retrocesso ou falha no cumprimento dos objetivos para a aprendizagem de línguas pautados em tradições do ensino comunicativo. Entendo, na verdade, que se trata de levantar, analisar e aceitar as necessidades dos aprendizes. Nas experiências em nosso caso, ficou muito claro que os interesses e as necessidades dos estrangeiros tinham a ver com oportunidades para sistematizar o conhecimento formal da língua que eles utilizavam em seus convívios durante o intercâmbio, sem impedimentos graves para a comunicação eficiente. A insistência – de nossa parte – em materiais e tarefas para praticar habilidades comunicativas possivelmente desestimularia os alunos.

Fundamentos da abordagem comunicativa, e princípios do ensino baseado em conteúdos e com tarefas, tiveram grande relevância para o planejamento dos cursos e

para a produção e utilização de materiais nas aulas do projeto de extensão. Devem ser destacados o foco nos interesses (desejo e necessidade) dos alunos; o empenho em selecionar e explorar temas e conteúdos pertinentes a suas rotinas; a explicitação e negociação dos objetivos de aprendizagem – incluindo a justificativa para as eventuais escolhas individuais; e as oportunidades para (auto)avaliação de desempenho, incluindo conversas e orientações para aprendizagem fora das aulas.

Por outro lado, outros aspectos teórico-metodológicos dessas propostas demandaram análise e ponderação mais crítica. Até que ponto, por exemplo, o pouco tempo de contato na sala de aula, com alunos de mesma língua materna, deveria priorizar atividades em grupo e "forçar" interação em português quando os alunos preferiam usar a língua-alvo em situações mais realistas, nas suas atividades rotineiras fora das aulas? Além disso, o recorrente argumento de que – no ensino de línguas baseado em conteúdos – o "foco na forma" deva ser acidental satisfaz a necessidade de sistematizar o estudo de características formais, explicita e intencionalmente, da língua-alvo? Finalmente e – de certa forma, um desdobramento do questionamento precedente – por que não valorizar a importância de tarefas de aprendizagem com foco estrutural e metalinguagem se elas forem de interesse central dos alunos?

Em vista das situações vivenciadas no projeto de extensão e dos questionamentos anteriores, parece justificável a busca por um equilíbrio na operacionalização do ensino de português para falantes de outras línguas, em contexto de imersão, no ambiente universitário, com base no conhecimento linguístico prévio e compartilhado pelo grupo, na observação de quanto eles conseguem, e têm a oportunidade de se comunicar fora das aulas e consideração dos motivos pelos quais procuram tais aulas. Apesar de, aparentemente, não haver nada de realmente novo nessa observação, é importante lembrar que os paradigmas vigentes no ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras (ou, de idiomas para falantes de outras línguas?) preconizam o ensino na comunicação. Claramente, no caso analisado neste trabalho, os alunos demonstraram mais interesse pela mediação do instrutor durante o estudo sistematizado de aspectos formais da língua-alvo (foco nas formas).

Esse paradoxo pode representar um desafio para as propostas de ensino de português para falantes de outras línguas com vistas à internacionalização, sobretudo no caso de falantes de espanhol e outras línguas próximas do português. Por outro lado, é nítida a necessidade de esforços para promover aprendizagem do idioma com uso de outras estratégias e materiais de ensino se – de fato – houver interesse em uma

internacionalização mais abrangente e generosa. Ou seja, é necessário facilitar a chegada de estrangeiros cujas línguas maternas causem maior estranhamento no contato com o português. Certamente isso envolverá mais investimento em pesquisa, formação de professores e desenvolvimento de materiais de ensino. Trata-se, novamente no meu entendimento, de políticas de ensino de português.

Finalmente, outros desafios que foram vivenciados durante o projeto a que se refere este trabalho. Apesar de não estarem diretamente relacionados ao trabalho nas aulas dedicadas ao estudo de português, há grande relação com o planejamento e a execução de iniciativas visando à maior integração dos estrangeiros em nossos programas de intercâmbio: cronograma de aulas e risco de greves, a percepção do Brasil como local para aprimorar habilidades e competências, o tipo de apoio recebido pelos estrangeiros na integração com a comunidade local etc. Dessa forma, mais uma vez, salienta-se que há necessidade de políticas, esforços e estratégias amplas para promover a internacionalização em casa, o que inclui a sistematização da oferta de cursos de português para falantes de outros idiomas.

Agradecimentos

Agradeço a Pró-Reitoria de Extensão da UNESP pelo apoio concedido ao projeto de extensão "Ensino-aprendizagem de línguas com base em conteúdos específicos". Também agradeço os alunos envolvidos nas aulas de PFOL, particularmente os bolsistas Augusto Junior da Silva Santos e Jonas Lírio Cruz Júnior, estudantes de graduação de Jornalismo, cujas atuações foram indispensáveis no desenvolvimento de materiais e na sua utilização com os estrangeiros no câmpus.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

Almeida Filho, José Carlos P. de (Org.). 1997. *Parâmetros atuais para o ensino de português língua estrangeira*. Campinas: Pontes.

Almeida Filho, José Carlos P. de; Cunha, Maria Jandyra Cavalcanti. 2007. *Projetos iniciais em português para falantes de outras línguas*. Campinas: Pontes.

Almeida Filho, José Carlos P. de; Lombello, Leonor C. (Org.). 1997. *O ensino de português para estrangeiros*: pressupostos para o planejamento de cursos e elaboração de materiais. Campinas: Pontes.

Basturkmen, H. 2010. *Developing courses in English for specific purposes*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.

Brinton, D. M.; Snow, M. A.; Wesche, M. 2003. *Content-based second language instruction*. Ann Arbor: University of Michigan.

Byrnes, Heidi. (Ed.). 2006. *Advanced language learning*. The contribution of Halliday and Vygotsky. London: Continuum.

Concário, Marcelo. 2011. Content-based English language teaching in Social Communication: the early stages of a research project. *Anais do I fórum internacional sobre prática docente universitária*. Inclusão social e tecnologias de informação e comunicação. Uberlândia: UFU, p. 645-653. Disponível em <http://www.forumdocente.prograd.ufu.br/anais/anais2011/pdf/2e/marcelo.PDF>, acesso em 23/08/2013.

Concário, Marcelo. 2013. Inglês avançado em Comunicação Social: um relato de pesquisa em sala de aula com alunos de graduação da FAAC. *Anais da Semana de Comunicação 2013*. Bauru: UNESP, s/p. Disponível em < http://semacom.wix.com/secom2013#!comunicao-oral/cngq >, acesso em 27/01/2014.

Leffa, Vilson J. (Org.). 2003. *Produção de materiais de ensino: teoria e prática*. Pelotas: Educat.

Long, M. H. 1991. Focus on form: A design feature in language teaching methodology. In: de Bot, K; Ginsberg, R.; Kramsch, C. (Eds.). *Foreign language research in cross-cultural perspective*. Amsterdam: John-Benjamins.

Nunan, David. 2004. *Task-based language teaching*. Cambridge: CUP.

De volta ao futuro da língua portuguesa.
Atas do V SIMELP - Simp· sio Mundial de Estudos de L²ngua Portuguesa
Simpósio 43 - Materiais didáticos de português como língua não-materna: entre orientes e ocidentes, 4031-4048
ISBN 978-88-8305-127-2
DOI 10.1285/i9788883051272p4031
http://siba-ese.unisalento.it, © 2017 Università del Salento

MATERIAL DIDÁTICO DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA PARA APRENDENTES CHINESES – ANÁLISE DE UM CASO NO ÂMBITO DA LINGUÍSTICA DO TEXTO

XU Yixing[2]

RESUMO
A linguística do texto constitui um elemento fundamental para a compreensão dos processos de compreensão e de produção de textos, podendo ser aplicada também ao ensino de línguas e, no nosso caso concreto, ao ensino de português como língua estrangeira aos aprendentes chineses.
A elaboração/escolha de materiais didáticos de português como língua estrangeira tem sido uma questão que preocupa os docentes chineses de português como língua estrangeira por causa das particularidades do ensino de PLE para chineses, tradicionalmente focalizado na explicação das noções gramaticais e nos métodos tradicionais como tradução. Pretendemos analisar, através deste trabalho, um caso concreto no âmbito da linguística do texto, mais precisamente, uma lição de um material didático elaborado por dois docentes chineses de PLE, focando-se em particular nas questões relacionadas com géneros textuais e análise de textos, para tentar dar a conhecer a lógica da elaboração do material e da problemática do mesmo, assim como fazer algumas propostas para melhorar a situação.

PALAVRAS-CHAVE: material didático; ensino; análise de textos; linguística do texto.

I. Introdução

A linguística do texto constitui um elemento fundamental para a compreensão dos processos de compreensão e de produção de textos, podendo ser aplicada também ao ensino de línguas.

Sendo doutoranda do curso de Linguística do Texto e do Discurso e ao mesmo tempo docente de português como língua estrangeira na China há cerca de 20 anos, venho, através deste trabalho, apresentar algumas reflexões sobre o ensino de português

2 SISU, Faculdade de Estudos Europeus e Latim-Americanos, Departamento de Português, R. Da Lian Xi Lu, 550, 200083, Shanghai, China, catarinaxu@shisu.edu.cn.

como língua estrangeira e a elaboração de material didático para aprendentes chineses no âmbito da linguística do texto, visto que a elaboração de materiais didáticos de português como língua estrangeira tem sido uma questão que preocupa os docentes chineses de português por causa das particularidades do ensino de PLE para chineses.

Mais concretamente, pretendo fazer uma análise a um material didático de PLE elaborado por mim e um colega meu, focando-me em particular em questões relacionadas com géneros textuais e análise de textos, para tentar dar a conhecer a problemática do material didático e fazer algumas propostas para melhorar a situação.

II. Géneros Textuais e seu Uso no Ensino de Línguas

1. Uso de géneros textuais no ensino de línguas

A noção do género textual pode-se usar em Etnografia, Sociologia, Antropologia, Retórica e Linguística, entre outras áreas. O estudo remota ao período de Aristóteles, que defende uma teoria sistemática sobre os géneros e sobre a natureza do discurso. Hoje, a visão do estudo já é diferente, tornando-o um empreendimento multidisciplinar, uma vez que engloba análises do texto, do discurso, da língua, da sociedade, da natureza sociocultural, etc. Por isso, muitas vezes, o género pode ser considerado como uma categoria cultural, um esquema cognitivo, uma forma de ação social, uma estrutura textual, uma forma de organização social, ou uma ação retórica.

No caso específico do ensino, quando Bernard Schneuwly e Joaquim Dolz (1999: 5) se referem aos géneros escolares, destacam que "é o gênero que é utilizado como meio de articulação entre as práticas sociais e os objetos escolares — mais particularmente, no domínio do ensino da produção de textos orais e escritos." Referem três géneros escolares que acham particularmente significativos: o debate, a entrevista radiofónica e o resumo escolar, apresentando os respetivos modelos didáticos, bastante resumidos, que constituem uma síntese com objetivo prático, destinada a orientar as intervenções dos professores. Esses modelos didáticos evidenciam as dimensões ensináveis a partir das quais diversas sequências didáticas podem ser concebidas, e os autores mostram diferentes possibilidades para planificar o ensino, a saber, elaborar sequências, pensar a progressão, conceber possibilidades de diferenciação.

Maria Antónia Coutinho (2005:6) também destaca a importância da noção de género para os professores de Português, afirmando que "a categoria *género* determina o funcionamento e a organização de um texto sob múltiplos aspectos – a incluir a textura micro-linguística."

Mediante a multiplicidade de géneros existentes, é difícil termos um género ideal para o ensino porque uns géneros são mais adequados para uma situação e outros para outras. Por essa mesma razão, destaca-se a importância dos contributos da Linguística do Texto no ensino de língua, como afirma Luiz Antonio Marcuschi (2009:35): "Justamente devido ao fato de o texto ativar estratégias, expectativas e conhecimentos linguísticos e não-linguísticos, a LT assume importância decisiva no ensino de língua e na montagem de manuais que buscam estudar textos. Ela deve prestar um serviço fundamental na elaboração de exercícios e na formação da capacidade hermenêutica do leitor, ao lhe dar o instrumental que o capacita para a compreensão de textos".

2. Análise de textos

O ensino de línguas pressupõe ao mesmo tempo uma teoria da linguagem e uma análise dos sistemas linguísticos que se devem ensinar. A linguagem é o sistema através do qual o homem comunica as suas ideias e sentimentos na sociedade, por meio da fala ou da escrita. Por outro lado, a análise dos sistemas linguísticos pode ser considerada tradicionalmente como o ensino da gramática, embora haja diferentes definições de gramática. Mas é preciso irmos além dos elementos gramaticais para chegar aos domínios em que são definidas as convenções do uso adequado e relevante da língua. Por isso, as regras gramaticais, que definem o funcionamento de uma língua, não são suficientes para constituir o conteúdo pleno do ensino.

Se podemos afirmar que usar a linguagem é uma forma de agir socialmente, de interagir com os outros, essas coisas acontecem apenas em textos. Assim, vale a pena tomar o texto, e não apenas a gramática, como referência para a elaboração de materiais didáticos de língua, porque o texto é considerado como uma unidade de uso da língua em uma situação de interação e como uma unidade semântica, de acordo com Halliday e Hasan (1976). E conforme definido por Weinrich [apud. Marcuschi, 2009: 25], "o texto

é uma sequência significante de signos entre duas interruções marcadas da comunicação e essa sequência possui a particularidade de constituir uma totalidade na qual elementos de diferentes graus de complexidade estabelecem relações de interdependência". Enfim, o texto ajuda a chegar ao objetivo de desenvolvimento das competências interacionais.

III. Ensino de Português como Língua Estrangeira para Aprendentes Chineses

Os docentes chineses de português têm mostrado as suas preocupações relativamente à escolha de material didático para o ensino de português como língua estrangeira. Começaram por escolher alguns materiais didáticos elaborados por docentes portugueses ou brasileiros, e não ficaram satisfeitos, porque os autores desses materiais não conhecem, ou não conhecem suficientemente bem, a língua chinesa e a situação concreta da China, especialmente as diferenças linguísticas entre o chinês e o português assim como as diferentes maneiras de pensar de chineses e de falantes de países de língua oficial portuguesa. Assim, é possível e frequente que esses materiais não se adaptem às necessidades dos aprendentes chineses e não sirvam bem, portanto, para o ensino/a aprendizagem de PLE. Por isso, os docentes começaram a pensar em elaborar materiais didáticos exclusivamente destinados aos aprendentes chineses, e um deles é exatamente o que vamos analisar neste trabalho.

Propomos, assim, analisar o material didático titulado *Curso de Português para Chineses*, elaborado por dois docentes chineses de PLE da Universidade de Estudos Internacionais de Xangai (Xu Yixing e Zhang Weiqi, 2012). O material em causa destina-se ao ensino de português a aprendentes do primeiro ano de licenciatura em Língua e Literatura Portuguesa dessa Universidade.

Com a análise de textos, considerada como uma prática adequada para nos deixar aliviados (ou preocupados?) com os materiais didáticos escolhidos ou elaborados para o efeito de ensino/aprendizagem, vamos tentar responder a algumas das questões levantadas com o desenvolvimento do trabalho de investigação:

Qual é o princípio de escolha dos textos? O que é o eixo organizador desse material didático? Há lugar para o ensino-aprendizagem de géneros textuais? Se sim, que géneros textuais é que o material pretende ensinar? Será que os aprendentes chineses estão satisfeitos com o material? ...

IV. Análise do Material Didático

1. Dificuldades frequentemente encontradas pelos aprendentes chineses no processo de aprendizagem de português como língua estrangeira

A língua chinesa, língua materna dos nossos aprendentes, e a língua portuguesa são diferentes, como é óbvio. No decorrer do ensino de português como língua estrangeira, foi possível notar que algumas das diferenças entre as duas línguas constituem grandes dificuldades para os aprendentes chineses.

Por exemplo, a noção de pronomes existe em ambas as línguas em questão, mas ela não é interpretada nem percebida da mesma forma, porque em português, o pronome pessoal de sujeito pode estar omitido quando a conjugação do verbo implica bem o sujeito da ação, enquanto que em chinês, geralmente não; não existe em chinês a noção de artigo definido enquanto que em português, sim; os adjetivos em português aparecem talvez mais frequentemente depois das palavras modificadas, mas em chinês o adjetivo precede a palavra modificada, ligando os dois com uma partícula 的 (de, em carácter chinês); a flexão de género em português não existe em chinês e a flexão de número é refletida de maneira diferente nas duas línguas; a noção de flexão verbal existe em ambas as línguas, mas usa-se de forma totalmente diferente; as ordens de palavras para o efeito de construção de um determinado tipo de oração nas duas línguas diferem uma da outra; a oração relativa em português é interpretada de uma maneira especial em chinês, sendo que a oração relativa em chinês não é introduzida pelo pronome relativo, mas sim, por uma partícula 的, equivalente à preposição "de" em português.

Pode-se ver que são essas noções gramaticais que preocupam mais os aprendentes chineses, e os docentes, eventualmente. Por isso, é compreensível que os docentes dêem mais atenção à gramática quando escolhem os textos para o ensino/a aprendizagem de português.

2. Material didático elaborado para ensino-aprendizagem de português como língua estrangeira para os aprendentes chineses de português em Xangai

Para o ensino/a aprendizagem, é indispensável a escolha/elaboração de materiais didáticos adequados, que envolve uma intensa negociação em relação à estruturação dos

materiais, ao tipo de linguagem a ser empregada e aos conteúdos e competências que devem ser trabalhados com aprendentes de determinado nível.

Na Universidade de Estudos Internacionais de Xangai, uma das universidades chinesas que têm o curso de licenciatura em português desde há vários anos, usam-se dois volumes de material didático de português elaborado por docentes chineses[3], destinado aos aprendentes do primeiro ano de licenciatura.

A maioria dos textos contidos nos 2 livros foram escolhidos pelos autores principalmente na Internet (apresentações sobre países ou locais de interesse, anúncios, notícias, entrevistas, comentários, etc.), mas reescritos com um vocabulário mais adequado ao nível dos aprendentes e em torno das noções gramaticais que possam preocupá-los mais, e ao mesmo tempo, tomaram em consideração dos temas que pudessem interessar mais os aprendentes, quer dizer, que estivessem intimamente ligados às realidades sociais e culturais de Portugal e da China. Os outros textos foram elaborados de propósito para o ensino de determinada noção de gramática, com a respetiva consideração de temas e vocabulário adequados.

Segue-se uma parte (7 lições) do índice do volume 1 para ser analisada depois:

LIÇÃO	TEXTO	LÉXICO E ESTRUTURA	GRAMÁTICA
10	**DIÁLOGO** Que horas são? **TEXTO** A minha filha Ana	- Estrutura para indicar as horas - Preposições *a, de, para, com, sem* - Locução *ter de* - Verbos *chegar, levantar-se, deitar-se*	- Presente do indicativo dos verbos terminados em –er (regular) - Presente do indicativo dos verbos terminados em –er (irregular) (1) - Pronome interrogativo *quando*
11	**DIÁLOGO** O que estás a fazer? **TEXTO** Estou a pensar	- Pronome indefinido *algum* - Verbos *rever, ver, saber, ler, preparar, pensar, sair, conseguir, melhorar*	- Presente progressivo do indicativo - Presente do indicativo dos verbos terminados em –er (irregular) (2) - Presente do indicativo dos verbos terminados em –ir - Advérbio interrogativo *porque* e conjunção *porque* - Frase exclamativa
12	**DIÁLOGO**	- Verbos *querer, deixar,*	- Ir + verbo

3 Material bilingue de dois volumes, até este momento, com livro do aluno e livro do professor, de co-autoria de Xu Yixing (a autora da presente proposta) e Zhang weiqi, ambos docentes de português na Universidade de Estudos Internacionais de Xangai e com cerca de vinte anos de experiência no ensino de PLE a aprendentes chineses.

	Ao telefone **TEXTO** Um cliente importantíssimo	*ligar, achar, discutir, criar, pôr, conhecer*	- Oração subordinada substantiva objetiva direta (1) - Superlativo absoluto
13	**DIÁLOGO** Fique descansada **TEXTO** Não perca a oportunidade	- Locuções *por isso, depois de, antes de, não só... mas também...* - Verbos *desculpar, esquecer, perder, enviar, dirigir*	- Imperativo - Oração subordinada substantiva objetiva directa (2)
14	**DIÁLOGO** Não é fácil aprender bem o chinês **TEXTO** Aprenda chinês	- Pronome indefinido *nenhum* - Preposições *durante, excepto, por* - Advérbio *tão* - Verbos *aprender, começar, ajudar, vir, aumentar, hesitar*	- Oração subordinada substantiva subjetiva - Pronomes pessoais oblíquos diretos
15	**DIÁLOGO** Onde é que moram os alunos? **TEXTO** Aprender português em Portugal	- Estrutura *É a primeira vez que...* - Preposição *com* - Verbos *existir, faltar, terminar, estabelecer, obedecer, dizer, acreditar, acabar*	- Ordinais - Pronomes pessoais oblíquos tónicos - Oração subordinada adjetiva (1) - Conjunção *quando*
16	**DIÁLOGO** Onde é que vais passar as férias? **TEXTO** Nos tempos livres	- Pronomes indefinidos *algo, nada, alguém, ninguém* - Locuções *a maior parte, estar cheio de* - Verbos *passar, aproximar, viajar, preferir, tornar*	- Oração subordinada adjetiva (2) - Comparativo
REVISÃO 2			
APÊNDICE Vocabulário			

3. Análise e problemática do material didático

Com a análise de textos, conforme afirmado por Irandé Antunes (2010:51), "*pretendemos desenvolver nossa capacidade de perceber as propriedades, as estratégias, os meios, os recursos, os efeitos, enfim, as regularidades implicadas no funcionamento da língua em processos comunicativos de sociedades concretas, o que*

envolve a produção e a circulação de todos os tipos de "textos-em-função". Embora um texto pertença a um determinado género textual, o conjunto de textos possíveis numa língua é praticamente imprevisível, há sempre novos textos a surgir devido a diferentes contextos. Além disso, não há um modelo fixo para a análise de textos.

A análise de textos não pretende, obviamente, incidir apenas sobre um texto de um material didático, mas com o espaço limitado do trabalho, vamos fazer a análise concreta a apenas um texto do material (texto da lição 15) para tentar dar uma ideia sobre o material didático que os aprendentes chineses de PLE estão a usar.

APRENDER PORTUGUÊS EM PORTUGAL

Quando chegam a Portugal, os chineses que vão estabelecer-se no país geralmente não têm nenhum ou têm pouquíssimos conhecimentos da língua portuguesa. Assim, eles têm de aprender português para poder comunicar bem com os seus clientes portugueses, ou simplesmente, para ter acesso à vida em Portugal. Mas para eles, não é nada fácil aprender português.

Por exemplo, a Zhang Ling, uma chinesa que trabalha num restaurante chinês como empregada de mesa, está a frequentar um curso de português para estrangeiros em Lisboa. Para ela, é muito difícil falar português, porque acha que a língua obedece a regras muito diferentes da sua língua materna, o chinês, e a gramática também é muito complicada. Neste momento, "muito trabalho" é a única frase que sabe dizer em português, apesar de já estar em Lisboa há um ano. Mas ela acredita que com o tempo vai acabar por aprender bem.

É um texto selecionado e simplificado em função do nível dos destinatários – aprendentes chineses de PLE do nível básico, já com aproximadamente 150 horas de estudo e que já têm noções gramaticais como flexão de género e de número, uso de artigos definidos e indefinidos, oração subordinada substantiva subjetiva, entre outras.

- Universo de referência

Muitas vezes, logo no título ou no início do texto vê-se o universo em que a seleção dos sentidos deve ser estabelecida. No nosso caso, o título "Aprender Português em Portugal" apresenta-nos o universo de referência relacionado com o mundo real, com o assunto concreto das pessoas – "aprender português" e fazê-lo "em Portugal".

- Tema

No aspeto de análise do tema por unidades, nota-se que o tema do texto – "aprender português em Portugal" – é apercebido no título e encontra-se ao longo de todo o texto, tanto mais que se trata de um texto bastante curto. Desde o início, expõe-se a razão pela qual as pessoas aprendem português – "não têm nenhum ou têm pouquíssimos conhecimentos da língua portuguesa"; a seguir, a finalidade de aprender português – "para poder comunicar bem com os seus clientes portugueses, ou simplesmente, para ter acesso à vida em Portugal"; depois, o obstáculo que experimentam essas pessoas – "não é nada fácil aprender português"; em seguida, o tema avança com a apresentação de um exemplo concreto de aprender português – "por exemplo", o caso de "Zhang Ling", apresentando desta maneira uma progressão do tema no texto.

- Propósito comunicativo

Enquanto elaborado para um manual, o texto apresenta o seu propósito comunicativo de exemplificar um texto idealmente construído em português para os efeitos de ensino. No caso de não se verificar com facilidade o género textual do texto, se é uma notícia, ou um trecho de uma carta, pode-se afirmar que o propósito comunicativo do texto não está explicitamente manifestado.

- Género textual e relevância informativa

O texto em análise parece uma notícia mas, na verdade, é difícil definir o género em causa. Não é de negar que o texto tem alguma informatividade, que pode ser destinado a certo grupo de destinatários – leitores (no caso da imprensa escrita como jornal, revista, etc.), ouvintes (no caso da rádio) ou espectadores (no caso da televisão). Oferece informações sobre eventos, como a situação dos chineses que aprendem português em Portugal, no texto em análise. Para quem não conhece bem este tipo de situações, é uma novidade saber que "não é nada fácil aprender português". No entanto, uma notícia é um género com a qual o autor/locutor pretende divulgar um acontecimento ou um conjunto de eventos de natureza social, política, económica, cultural, etc. e é evidente que o texto em análise não satisfaz, na sua totalidade, as condições.

- Relações com outros textos

O texto revela intertextualidade, conformando-se às regularidades das notícias, um dos géneros que pertencem ao discurso jornalístico. No texto pressupõem-se alguns conhecimentos que já fazem parte do nosso repertório de saberes. Ou melhor, os destinatários já devem conhecer o que diz a notícia de acordo com as experiências anteriores. Por exemplo, supõe-se que não é comum aprender português na China e por isso, "os chineses que vão estabelecer-se no país geralmente não têm nenhum ou têm pouquíssimos conhecimentos da língua portuguesa".

- Seleção vocabular

Nota-se que o texto conta com vocábulos em torno do tema "aprender português" e a respetiva área, tais como "conhecimentos", "aprender", "comunicar", "frequentar um curso", "falar português", "língua", "gramática", "frase", etc., deixando verificar uma seleção de termos que correspondem ao tema e que ajuda ao desenvolvimento do tema no texto todo. Também é evidente que o texto tem algumas palavras mais repetidas, como "aprender", "português", sendo estas consideradas como centro do tema.

- Recursos de constituição dos nexos textuais

É fácil encontrar exemplos de coesão no texto porque acontecem referências aos mesmos objetos. Por exemplo, a expressão "Portugal" é substituída mais adiante por "o país", cuja função anafórica dá coesão às duas frases; o mesmo acontece a "a língua portuguesa", que refere ao mesmo conceito que "português" pode expressar e a "a sua língua materna", que implica "o chinês". Também se nota com frequência a utilização de pronomes para substituir uma expressão nominal, quer dizer, a função anafórica dos pronomes. Por exemplo, a expressão nominal "os chineses" aparece substituída por "eles"; as expressões nominais "a Zhang Ling" e "uma chinesa" vêm substituídas por "ela" mais a frente.

O uso de conjunções, de preposições, de advérbios e de respetivas locuções pode ajudar a estabelecer a sequência do texto, o que acontece igualmente ao texto em análise. Por exemplo, a conjunção "quando" expressa uma temporalidade da ação "não têm nenhum ou têm pouquíssimos conhecimentos da língua portuguesa"; o advérbio "assim" implica uma conclusão tirada da afirmação "não têm nenhum ou têm

pouquíssimos conhecimentos da língua portuguesa"; a conjunção "ou" especifica uma alternância entre "para poder comunicar bem com os seus clientes portugueses" e "para ter acesso à vida em Portugal"; a conjunção "mas" indica uma oposição, um contraste, ou melhor, uma restrição para "aprender português" porque "não é fácil"; a locução "por exemplo" implica uma exemplificação de "os chineses que vão estabelecer-se no país"; a conjunção "porque" indica uma causalidade de "é muito difícil falar português".

- Questões gramaticais

Há de salientar que as diferenças linguísticas entre o português e o chinês fazem com que a análise nas questões gramaticais ocupe um lugar importante no ensino de PLE. Por isso, além das questões acima analisadas, ainda precisamos de esclarecer, aos nossos aprendentes chineses, alguns pontos gramaticais que apresentam grandes diferenças em chinês e em português, como por exemplo, a oração relativa.

O texto em análise pode ser considerado como um texto adequado para o ensino (neste caso nosso, para o ensino da gramática de PLE, sobretudo), porque como os destinatários previstos do texto em análise, como já se referiu, são aprendentes chineses de PLE do nível básico, o texto é selecionado/elaborado com cuidado, por exemplo, com uma seleção vocabular adequada para o nível dos aprendentes, mas ao mesmo tempo tentando introduzir novos elementos gramaticais que os aprendentes não conheciam antes. No entanto, pode-se definir o género textual do texto? É uma notícia, ou uma narração, ou um texto de outro género? É difícil defini-lo, apesar de não haver incorreções do ponto de vista gramatical. Embora os aprendentes chineses não conhecessem anteriormente o tópico de gramática ensinado (neste caso, a oração relativa) antes de começar a aprender essa lição, podem conseguir compreender bem o texto, ou melhor, a gramática, depois da explicação por parte do professor; podem construir frases com a noção gramatical associada à lição em causa; podem conseguir perceber as diferenças gramaticais entre a língua chinesa e a língua portuguesa; podem fazer tradução das orações relativas de português para chinês e vice-versa. Contudo, se lhes pedirem para escrever um texto semelhante, surge o problema, porque só aprenderam o vocabulário, a noção gramatical do texto, o sentido do texto todo em chinês, e não aprenderam suficientemente sobre o género textual para poderem produzir um texto semelhante, em situação concreta de comunicação. Por isso, vê-se que temos aqui um género "especial" – género de ensino de gramática, um género que serve

exclusivamente para o ensino de gramática, fazendo com que o alvo do ensino de PLE se concentre apenas na compreensão de textos com base na gramática, e nada na produção ou compreensão de textos.

Como referimos antes, a escolha dos textos tomou em consideração as noções gramaticais, com base em textos encontrados na Internet, na sua maioria. Trata-se de uma questão de modificação e simplificação, enfim, adaptação dos textos originais. Os autores elaboraram alguns textos artificiais para poderem corresponder às noções gramaticais das lições. O texto que serviu como exemplo para a análise pode ser adequado para o ensino/a aprendizagem (da gramática) de PLE e é possível que todos os textos sejam adequados para tal efeito se forem analisados isoladamente. No entanto, do ponto de vista sequencial, o material didático tem uma sequência lógica para dar a conhecer os géneros textuais? Para observar mais detalhadamente esta questão, podemos ir além do índice do livro, para ver os géneros textuais principais que se pretende ensinar, em função do texto de cada lição:[4]

LIÇÃO	**TEXTO**	**TEMA**	**GÉNERO(S) TEXTUAL(IS)**
10	**TEXTO** A minha filha Ana	- Vida quotidiana	- Narração
11	**TEXTO** Estou a pensar	- Vida familiar - Plano pessoal	- Narração (Monólogo)
12	**TEXTO** Um cliente importantíssimo	- Negócios (Atendimento ao cliente)	- Notícia (?) /Narração(?)
13	**TEXTO** Não perca a oportunidade	- Apresentação de instituição	- Anúncio
14	**TEXTO** Aprenda chinês	- Estudo de língua	- Anúncio
15	**TEXTO** Aprender português em Portugal	- Estudo de língua	- Notícia (?) /História do dia-a-dia (?)

4 Todas as lições são compostas por um diálogo e um texto mas vamos tomar só os textos como alvo de análise porque se trata de produção escrita. Pelo mesmo motivo, também só vamos associar um género textual principal a cada texto (embora possa estar envolvido mais de um género textual).

16	**TEXTO** Nos tempos livres	- Lazer	- Notícia (?) /Narração (?)

Do quadro acima exposto, pode ver-se que os temas não estão muito bem organizados, porque se encontra a repetição de temas, como o caso das lições 14 e 15. Há também uma repetição de géneros textuais, como o caso das lições 10, 11, 12, 15. E o mais importante, nota-se que há dúvidas no que diz respeito aos géneros textuais, como é o caso das lições 12, 15 e 16. Portanto, não se vê bem a intenção de ensinar os géneros textuais, que nem se apresentam explicitamente nos textos. A gramática é sempre o foco das lições, quer dizer, a gramática é considerada como uma questão isolada e não se interliga com outros elementos importantes para a construção dos textos, como os géneros textuais, por exemplo.

É evidente que não podemos negar a importância da gramática quando fazemos a análise de textos, embora não possamos concentrar-nos apenas na questão da gramática. No entanto, a análise de textos tem de ter em consideração a relação de cada recurso com a visão de conjunto do texto porque cada um dos elementos que compõem o texto é um elo indispensável do todo. No âmbito do texto, existe uma sequência, uma continuidade, um contexto. Nada se pode separar totalmente e tudo está intimamente entrelaçado e interdependente. O texto ajuda a chegar ao objetivo de desenvolvimento das competências interacionais, como referimos na parte anterior.

No ensino tradicional de chinês, encontra-se o monopólio da gramática, para além da importância de que se reveste a forma de escrita dos caracteres, dá-se sobretudo ênfase à formação das palavras e à organização das frases, entre outros elementos gramaticais. E para isso, têm de se memorizar as regras. Isso também acontece ao ensino de Inglês e de outras línguas estrangeiras, incluindo o de PLE. Não queremos dizer que não se precisa da gramática no processo de ensino. Não há línguas sem gramática e não há textos sem gramática. O problema é que a gramática não constitui condição suficiente para organizar um texto, que não resulta de uma simples junção de palavras ou de frases, ainda que gramaticalmente estruturadas. Simplesmente dito, para um aprendente chinês de PLE, é possível perceber o sentido de todas as palavras de uma frase em português, mas nem é sempre possível para o mesmo perceber o sentido da frase por falta do contexto. Por isso, precisa-se da elaboração/escolha de textos adequados para uma situação de interação, que seja fácil de compreender pelos aprendentes chineses, além de cumprir as normas gramaticais.

A análise de textos poderá, certamente, ajudar a identificar as diferenças linguísticas e culturais entre as duas línguas, para dar a conhecer eventualmente a importância da noção de texto na escolha/elaboração de materiais didáticos para o ensino/a aprendizagem.

Na perspectiva dos géneros, as formas gramaticais poderão ganhar o seu carácter funcional, uma vez que podem ser exploradas de acordo com as particularidades de cada género. O estudo dos géneros textuais poderá permitir perceber como a elaboração e a compreensão de um texto resultam da conjunção de fatores internos à língua e de fatores externos a ela, ou seja, de uma situação social que envolva uma prática de linguagem.

4. Propostas no âmbito da Linguística do Texto para melhoria dos problemas levantados

Com o limite do espaço, não foi possível abordar todos os aspetos relacionados com a análise de textos neste trabalho, nem foi possível desenvolver muito as noções mais importantes que conseguimos introduzir aqui. No entanto, o que foi acima exposto é suficiente para demonstrar que por um lado, a análise de textos desempenha um papel fundamental no que diz respeito à seleção de textos adequados para o ensino de PLE e a elaboração de materiais didáticos, e por outro, é indispensável elaborar materiais didáticos com base na organização dos géneros textuais, a fim de ajudar os aprendentes a obter competências nos aspetos de produção escrita/oral, além de compreensão escrita/oral.

Para chegar ao alvo previsto de ensino/aprendizagem, é necessário tomar em consideração a elaboração de materiais didáticos como um trabalho contextualizado sobre tópicos de gramática, assim como a análise da dimensão verbal dos géneros selecionados. É evidente que a elaboração de materiais didático é um processo complexo e cada etapa de produção é seguida de uma outra que impõe novos desafios. E muitas vezes fazem falta as revisões, as substituições, os cortes, etc.

Segundo Anna Christina Bentes (2011), quando se elabora um livro didático, elegem-se alguns eixos articuladores, responsáveis por dar consistência teórica e certa unidade à obra: os temas, os domínios sociais de produção, circulação e receção dos géneros textuais, e os géneros textuais.

O público-alvo também constitui uma parte indispensável do nosso ensino. Portanto, sempre que necessário, pode-se fazer inquéritos para conhecer bem as necessidades dos aprendentes, que possam incluir:

a. Grau de satisfação com o presente material didático;
b. Maiores dificuldades encontradas durante o processo de aprendizagem;
c. Possibilidade de produzir textos semelhantes depois da aprendizagem;
d. Propostas para melhoria da situação, etc.

No nosso caso concreto da elaboração/escolha de materiais didáticos de Português como Língua Estrangeira para aprendentes chineses, ainda não se tomaram em consideração, pelo menos não total e prioritariamente, até ao presente momento, as noções acima referidas. Portanto, é importante estudar melhor as teorias relacionadas com isso e melhorar o futuro trabalho de elaboração de materiais didáticos de PLE para determinados grupos de aprendentes chineses.

Se pudermos introduzir os géneros textuais como referência da escolha/elaboração dos materiais didáticos, as regularidades, as normas e as convenções de ocorrência dos textos poderão passar a ser o objeto de estudo das aulas de língua. Poderá ter fim, portanto, o monopólio da gramática e a velha prática de fazer do texto, apenas, o espaço para encontrar as classes de palavras que os alunos precisam aprender a reconhecer e a classificar. Além disso, os textos poderão assumir a sua feição concreta, particular, de realização típica, uma vez que serão identificados como sendo, cada um, de determinado género.

Deste modo, sugerir-se-ia a atualização do material didático em questão com a orientação dos princípios da Linguística do Texto, o qual poderia ser reorganizado em termos de géneros, sobretudo, para poder ter uma sequência mais lógica de géneros a ser ensinados, como se mostra no seguinte quadro:

LIÇÃO	TEXTO	TEMA	GÉNERO(S) TEXTUAL(IS)
10	**TEXTO** A minha filha Ana	- Vida quotidiana	- Narração
11	**TEXTO** Estou a pensar	- Vida familiar - Plano pessoal	- Narração (Monólogo)
12	**TEXTO** Um cliente importantíssimo	- Negócios (Atendimento ao cliente)	- Carta

13	**TEXTO** Não perca a oportunidade	- Apresentação de instituição	- Reportagem
14	**TEXTO** Aprenda chinês	- Estudo de língua	- Anúncio
15	**TEXTO** Aprender português em Portugal	- Estudo de língua	- Notícia
16	**TEXTO** Nos tempos livres	- Lazer	- Entrevista

Assim, poderíamos reelaborar os textos do material didático em questão, para introduzir mais géneros textuais no material.

Com o desenvolvimento do projeto de investigação, mais detalhadamente, sob a orientação do Quadro de Referência para o Ensino Português no Estrangeiro (QuaREPE), assim como o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas, os quais constituem documentos orientadores para o ensino de línguas, nomeadamente o primeiro, sobre o ensino de PLE, embora não exatamente destinado ao caso concreto nosso da China, poderíamos estabelecer os níveis de língua portuguesa os conteúdos gramaticais, o campo lexical, os géneros textuais, os níveis de proficiência, entre outros elementos, a alcançar para cada nível de aprendentes, antes de começar a elaboração dos materiais didáticos.

V. Considerações Finais

Através da análise acima referida, poderíamos pensar de uma maneira mais eficaz para reelaborar o material didático em questão, ou seja, organizar melhor o material do ponto de vista da linguística do texto, a fim de ensinar aos aprendentes os géneros textuais, além da gramática.

Os autores do material didático poderiam efetuar a modificação, no sentido de alteração dos conteúdos gramaticais de acordo com o respetivo nível linguístico dos

aprendentes, incluindo a simplificação, por exemplo, dos textos com base nos dados encontrados na Internet ou no banco de dados, de modo que se ensine a língua portuguesa aos aprendentes chineses através dos textos, para que estes tenham a capacidade de produzir textos do mesmo género depois da aprendizagem, além de conhecer as noções gramaticais e compreender os textos.

Enfim, eis o nosso objetivo do trabalho: Elaborar materiais didáticos com base na modificação de textos e ensinar os géneros textuais, interligados com as noções gramaticais, para que os aprendentes dominem os géneros textuais, visando prepará-los para a comunicação na vida real.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Antunes, Irandé. 2010. *Análise de Textos.* São Paulo: Parábola Editorial.

Beaugrande, Robert de & Dressler, Wolfgang. 1981. *Introduction to Text Linguistics*. New York: Longman Inc.

Coutinho, Maria Antónia et al. 2005. *Géneros de Texto e Contexto Escolar.* Atas do 6º Encontro Nacional da Associação de Professores de Português. Publicação em CD-Rom.

Halliday, M.A.K. & Hasan, R. 1976. *Cohesion in English*. London: Longman.

Karwoski, Acir et al. (Org.); Marcuschi, Luiz Antônio et al. 2011. *Gêneros Textuais – Reflexões e Ensino*. 4ª edição. São Paulo: Parábola Editorial.

Marcuschi, Luiz Antônio. 2009. *Linguística de Texto: O Que É e Como se Faz?* Recife: Universidade Federal de Pernambuco.

Marcuschi, Luiz Antônio. 2008. *Produção Textual, Análise de Gêneros e Compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial.

Martins, Ana Sousa. *Simplificação Textual: Operações em Sequências Transfrásicas* e *Léxico e Adaptação Textual na Produção de Material de Leitura Extensiva em PL2* (trabalho realizado no âmbito do projecto de pós-doutoramento).

Schneuwly, Bernard & Dolz, Joaquim. 1999. *Os Gêneros Escolares – Das Práticas de Linguagem aos Objetos de Ensino*. Tradução de Glaís Sales Cordeiro. Revista Brasileira de Educação, nº 11.

Silva, Paulo Nunes da. 2012. *Tipologias Textuais – Como Classificar Textos e Sequências*. Coimbra: Almedina.

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

Antunes, Irandé. 2009. *Língua, Texto e Ensino.* São Paulo: Parábola Editorial.

Antunes, Irandé. 2007. *Muito Além da Gramática.* São Paulo: Parábola Editorial.

Conselho da Europa. 2002. *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas,* Alfragide: Edições ASA.

Dijk, Teun A. Van. 1988. *Texto y Contexto (Semântica y Pragmática del Discurso).* Madrid: Cátedra.

Donisio, Ângela Paiva et al. (Org.). 2010. *Gêneros Textuais & Ensino.* São Paulo: Parábola Editorial.

Fonseca, Fernanda Irene et al. (Org.). 2001. *A Linguística na Formação do Professor de Português*. Porto: Centro de Linguística da Universidade do Porto.

Grosso, Maria José (Coord.). 2011. Quadro de Referência para o Ensino Português no Estrangeiro. Versão PDF.

Maingueneau, Dominique. 2002. *Análise de Textos de Comunicação*. 2ª edição. São Paulo: Cortez Editora.

Martinez, Pierre. *Didática de Línguas Estrangeiras*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

Mitchell, Rosamond & Myles, Florence. *Second Language Learning Theories*. 2 nd edition. London: Hodder Arnold, 2004.

SIMPÓSIO 48

ABORDAGEM FUNCIONAL NO ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA

COORDENADORES

Vania L. R. Dutra
(Universidade do Estado do Rio de Janeiro/Universidade Federal Fluminense)

Magda Bahia Schlee
(Universidade do Estado do Rio de Janeiro)

De volta ao futuro da língua portuguesa.
Atas do V SIMELP - Simp· sio Mundial de Estudos de L²ngua Portuguesa
Simpósio 48 - Abordagem funcional no ensino da língua portuguesa, 4051-4066
ISBN 978-88-8305-127-2
DOI 10.1285/i9788883051272p4051
http://siba-ese.unisalento.it, © 2017 Università del Salento

COMO CONCEDER EM PORTUGUÊS? – AS ESTRATÉGIAS CONCESSIVAS NO PORTUGUÊS BRASILEIRO

Thamara Santos de CASTRO[1]

RESUMO
Saber argumentar e persuadir são aspectos fundamentais à interação. Inúmeros são os gêneros textuais que têm como função social a persuasão através de argumentos fortes e consistentes, como os editoriais, os discursos políticos ou mesmo uma simples conversa entre amigos que divergem as opiniões. Com isso, é importante que os interlocutores estejam atentos às estratégias argumentativas que seus locutores utilizam para que haja sintonia entre os interagentes e que não haja ruídos na comunicação. Uma dessas estratégias de argumentação é a concessão. As estruturas concessivas são bem aceitas entre os falantes, pois não rejeitam, à primeira vista, a opinião do outro. Ou seja, a produção de construções concessivas é uma forma de rejeição à opinião do locutor, concedendo-lhe razão, sendo, portanto, uma opção que o usuário da língua possui no momento em que deseja expressar seu posicionamento contrário àquele já exposto. Assim, para que o aluno desenvolva competência linguística nos diferentes registros, é necessário que ele seja apresentado a outras estruturas concessivas possíveis da língua. Enfim, seguindo uma abordagem sistêmico-funcional, que se caracteriza por descrever a língua em situações reais de uso, o tema deste trabalho está relacionado a essas opções a que os usuários têm acesso e que, geralmente, não são encontradas nos manuais gramaticais, apesar de serem usadas pelos falantes. Dessa forma, o principal objetivo deste trabalho é apresentar algumas estruturas concessivas que vão além do que a gramática normativa prescreve, observando como o falante brasileiro refuta a opinião alheia através da concessão.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de língua portuguesa; construções concessivas; Linguística Sistêmico-funcional.

Introdução

Muitos gêneros textuais têm como função social a persuasão por meio de argumentos que convençam o leitor de uma tese, como os editoriais e os artigos de opinião. Com isso, é importante que os interlocutores estejam atentos às estratégias

1 (UFF / UERJ), Instituto de Letras. Estrada Rodrigues Caldas, 2055, bloco 09, apartamento 205 / Taquara. CEP: 22713-374 - Rio de Janeiro / RJ - Brasil. castro.thamara@yahoo.com.br.

argumentativas que seus locutores utilizam para que haja sintonia entre os interagentes e para que não haja ruídos na comunicação.

Uma dessas estratégias de argumentação é a concessão. As estruturas concessivas são bem aceitas entre os falantes, pois não rejeitam imediatamente a opinião do outro. Há uma tomada de posição por parte do interlocutor a partir de algo já mencionado pelo locutor. De acordo com Gouvêa (2002), na interação a seguir:

> E1: O tempo está bom hoje [logo você deve sair].
> L: Embora o tempo esteja bom hoje (E1), estou cansado (E2) [logo não devo sair].
>
> O locutor faz surgir uma outra voz que não a sua e cuja legitimidade ele reconhece, concedendo-lhe, portanto, razão. Ele reconhece que o fato de o tempo estar bom é "uma boa razão para sair" (tese de E1), entretanto apresenta um motivo mais forte ainda "para não sair" (tese de E2), que é o fato de estar cansado. [grifos do autor]

Ou seja, a produção de construções concessivas é uma forma de rejeição à opinião do locutor, concedendo-lhe razão, sendo, portanto, uma opção que o usuário da língua possui no momento em que deseja expressar seu posicionamento contrário àquele já exposto. Assim, para que o aluno amplie sua competência linguística nos diferentes registros, é necessário que ele seja apresentado a outras estruturas concessivas possíveis da língua.

Enfim, seguindo uma abordagem sistêmico-funcional, que se caracteriza por descrever a língua em situações reais de uso, o tema deste trabalho está relacionado a essas opções a que os usuários têm acesso e que, geralmente, não são encontradas nos manuais gramaticais, apesar de serem usadas pelos falantes. Dessa forma, o principal objetivo deste trabalho é apresentar algumas estruturas concessivas que vão além do que a gramática normativa prescreve, observando como o brasileiro refuta a opinião alheia por meio da concessão.

Assim, é preciso que o aluno tenha acesso às diversas possibilidades lexicogramaticais para que a escolha seja adequada aos contextos cultural e situacional de interação, para conceder de forma adequada à situação comunicativa.

Fundamentação teórica

Esta sessão tratará da base teórica que fundamenta a pesquisa e de conceitos que ajudarão na análise do *corpus*. Como fundamentação teórica, utilizaremos a Teoria Funcionalista da Linguagem (Neves, 1997) e a Linguística Sistêmico-Funcional (Halliday, 1994; Gouveia, 2009).

A teoria funcionalista da linguagem

A teoria funcionalista da linguagem aparece em meados do século XX como uma forma de reação aos estudos formalistas desenvolvidos até então. Existem diferentes modelos de funcionalismo, apesar disso todos têm uma base em comum, que é o fato de considerarem a língua como algo indissociável do meio externo, levando em conta todos os aspectos relacionados à situação comunicativa.

> Na perspectiva funcionalista, porém, não se considera que uma descrição da estrutura da sentença seja suficiente para determinar o som e o significado da expressão linguística, entendendo-se que a descrição completa precisa incluir referência ao falante, ao ouvinte e a seus papéis e seu estatuto dentro da situação de interação determinada socioculturalmente. (Neves, 1997:23)

A partir disso, pode-se perceber que, para o paradigma funcionalista, a língua não é um fenômeno autônomo e isolado, mas sim um fenômeno que só existe em situações reais de comunicação, ou seja, ela é um instrumento de interação social cuja principal função é estabelecer comunicação entre os usuários. “Na verdade, a gramática funcional tem sempre em consideração o uso das expressões linguísticas na interação verbal, o que pressupõe uma certa pragmatização do componente sintático-semântico do modelo linguístico.” (Neves, 1997:16)

Dentro dessa perspectiva, a pragmática torna-se o elemento que abrange a semântica e a sintaxe; neste sistema, a sintaxe serve de instrumento à semântica, que serve de instrumento à pragmática, não havendo lugar para uma sintaxe autônoma, como defende o paradigma formalista.

Isso implica outro aspecto do modelo funcionalista: as gramáticas funcionais são paradigmáticas, ou seja, interpretam a língua como uma rede de relações e as estruturas são a realização dessas relações. Nas palavras de Halliday, "em uma gramática funcional (...) uma língua é interpretada como um sistema de significados, acompanhados de formas através das quais os significados podem ser realizados." (Halliday, 1994, xiv.) [tradução livre].[2]

Assim, o paradigma funcional surge como uma alternativa para se aliar contexto social à estrutura gramatical, o que foi ignorado pelo paradigma formalista, que tomava o sistema linguístico como algo autônomo e isolado de fatores externos.

A linguística sistêmico-funcional

A linguística sistêmico-funcional (LSF) foi desenvolvida em meados do século XX por estudiosos das Universidades de Sydney e Macquarie, na Austrália (Gouveia, 2009), sendo seu principal representante Michael Alexander Kirkwood Halliday. Halliday questionava-se sobre a natureza da língua e acreditava que "A natureza da língua está intimamente relacionada com as necessidades que lhe impomos, com as funções que deve servir" e que "(...) todos nós usamos a língua como um meio de organizarmos outras pessoas e determinarmos os seus comportamentos." (Gouveia, 2009:14).

Nas palavras de Gouveia (2009:14):

> A Linguística Sistémico-Funcional (...) corresponde a uma teoria geral do funcionamento da linguagem humana, concebida a partir de uma abordagem descritiva baseada no uso linguístico. Em concreto, trata-se de uma teoria de descrição gramatical, uma construção teórico-descritiva coerente que fornece descrições plausíveis sobre o como e o porquê de a língua variar em função de e em relação com grupos de falantes e contextos de uso. Mas, para além de ser uma teoria de descrição gramatical, razão pela qual adquire muitas vezes a designação mais restrita de Gramática Sistémico-Funcional (GSF), ela fornece também instrumentos de descrição, uma técnica e uma metalinguagem que são úteis para a análise de textos, (...).

2 "In a functional grammar, (...) A language is interpreted as a system of meanings, accompanied by forms through which the meanings can be realized." (Halliday, 1994)

Ou seja, a LSF é uma teoria que estuda a linguagem em uso, por isso pode-se dizer que é uma teoria exotrópica, pois extrapola os limites do objeto de estudo, considerando o contexto em que está inserido, partindo do princípio de que o sistema linguístico é aberto e dinâmico.

Além disso, a palavra **sistêmica** está relacionada ao fato de a língua ser um sistema de possibilidades que podem ser usadas pelos falantes. A partir dos significados que o usuário quer expressar, ele determina suas escolhas, o que mostra que a LSF tem base paradigmática. "A consideração do sistêmico implica a consideração de escolhas entre os termos do paradigma, sob a ideia de que escolha produz significado." (Neves, 1997:60).

> "Sistema" é usado no sentido firthiano de paradigma funcional, mas é desenvolvido no construto formal de uma rede sistêmica, o que configura uma teoria da língua enquanto escolha. À interpretação funcionalista da linguística se acopla uma descrição sistêmica, na qual a gramática toma a forma de uma série de estruturas sistêmicas, cada estrutura representando as escolhas associadas com um tipo de constituinte. (Halliday, 1967:37, *Apud* Neves, 1997:59)

Com essa "rede de escolhas", a língua se organiza para cumprir sua função[3] essencial, que é a interação social. Entretanto, para além dessa função, a linguagem ainda desempenha três funções fundamentais: expressar conteúdo, dando conta da experiência de mundo; estabelecer e manter relações sociais; e estabelecer relações entre as partes do enunciado e a situação em que estão inseridas (Gouveia, 2009). Essas funções são chamadas respectivamente de: ideacional, interpessoal e textual, que, na literatura da LSF, são denominadas **metafunções**, como explica Halliday (2004:31):

> (...) toda a arquitectura da linguagem se organiza em linhas funcionais. A linguagem é como é por causa das funções em que se desenvolveu na espécie humana. O termo 'metafunção' foi adoptado para sugerir que função é um componente nuclear na totalidade da teoria. (*Apud* Gouveia, 2009:17) [grifo do autor]

3 "(...) função vai ser interpretada não somente como o uso da língua, mas também como uma propriedade fundamental da linguagem em si, algo que é básico para a evolução do sistema semântico" (Halliday, 1989:17) [tradução livre].

Halliday analisa a oração[4] em três instâncias que se relacionam diretamente com as três metafunções; são elas: oração como mensagem (metafunção textual), oração como troca (metafunção interpessoal) e oração como representação (metafunção ideacional). As orações e as funções que elas exercem são influenciadas principalmente por três noções que são fundamentais à LSF: contexto, gênero e registro, que serão abordadas na próxima sessão.

Contexto, gênero e registro

Para a LSF, a noção de contexto é muito importante já que considera o sistema linguístico aberto, isto é, em constante relação entre si e com o mundo externo, diferente da concepção formalista de sistema fechado e autônomo.

Assim, torna-se fundamental atentar-se ao fato de que a abordagem feita pela LSF é topo-base (*top down*), pois parte do contexto para chegar ao texto e à oração. Isso quer dizer que o aspecto contextual é realizado pelo conteúdo por meio da lexicogramática.

Halliday aponta dois contextos principais: o cultural e o situacional. O primeiro engloba o segundo, onde está contido o texto. Ao contexto cultural pertencem todos os aspectos históricos, sociais, políticos de uma sociedade. Já o situacional refere-se ao momento em que o texto é produzido. Dessa forma, os significados que queremos "fazer" ou transmitir, a partir do contexto em que a interação está inserida, ajudam a configurar os recursos linguísticos.

> Ou seja, a relação entre a língua e os seus contextos de uso, ou dito de outra forma, a relação entre um texto e o seu contexto, é de tal forma motivada que, a partir de um contexto, será possível prever os significados que serão activados e as características linguísticas potenciais mais previsíveis para as codificar em texto. Da mesma forma, dado um texto, será possível deduzir o contexto em que o mesmo foi produzido, porquanto as características linguísticas seleccionadas num texto codificarão dimensões contextuais, tanto do contexto de produção imediato, situacional – quem diz o quê, a quem, por

4 "unidade principal de processamento da lexicogramática, porque é nela que os significados são mapeados numa estrutura gramatical integrada." (Halliday, 2004:10, *Apud*, Gouveia, 2009:20)

> exemplo – como do contexto mais geral, cultural – que tarefa está o texto a desempenhar na cultura. (Gouveia, 2009:25-26)

Esses níveis contextuais cultural e situacional relacionam-se às noções de gênero e registro, respectivamente. O gênero e o registro são duas dimensões de variação entre os textos; eles permitem identificar como e por que os textos são diferentes.

Os gêneros estão relacionados às atividades culturais desenvolvidas em determinada sociedade; cada gênero possui um objetivo diferente, o que faz com que os interlocutores se apropriem da linguagem como forma de atingi-lo. "Os gêneros são modos diferentes de usar a língua para realizar tarefas culturalmente estabelecidas também diferentes (...)" (Gouveia, 2009:28).

É interessante acrescentar a essa noção de propósito ou finalidade do gênero a noção de registro, que está ligado, como já foi dito, ao contexto situacional. Isto significa dizer que o registro é a variação que ocorre de acordo com o uso, ou seja, utilizar certas estruturas dependerá do contexto em que está inserido determinado texto.

O registro é caracterizado por três dimensões: o campo (*field*), as relações (*tenor*) e o modo (*mode*); estas dimensões estão associadas às três metafunções (ideacional, interpessoal e textual). O campo é a variável relativa à codificação da experiência, determinando os significados ideacionais; a variável relações está ligada aos participantes da interação, determinando os significados interpessoais; e o modo é a variável que configura como a linguagem funciona, determinando os significados textuais.

Todos esses níveis influenciarão na escolha do usuário por uma e não outra estrutura linguística, o que faz com que cada alteração represente um valor semântico diferente, mostrando que tal alteração foi motivada por algum desses fatores tidos como "extralinguísticos".

Na próxima sessão, apresentaremos uma análise de algumas estruturas concessivas em relação à construção da argumentação de um artigo de opinião à luz da Linguística Sistêmico-Funcional.

As construções concessivas em análise

Analisando o artigo de opinião escrito pelo jornalista Guilherme Fiuza, observamos que sua tese é defendida por uma série de ironias que vão sendo construídas ao longo do texto. A começar pelo título ***Petrolão para todos***, temos uma amostra do que será defendido no texto. O autor, ironicamente, constrói sua tese de que os brasileiros que votam pela reeleição da presidente pensam que receberão alguma parte do dinheiro desviado dos royalties do petróleo. Essa tese é reafirmada no subtítulo do artigo: ***Se o esquema irrigou tantos companheiros nos últimos 12 anos, imagine no pré-sal. Ninguém mais vai precisar trabalhar***.

A noção de concessão aparece de diferentes formas neste artigo. Como, para o jornalista, é inacreditável a reeleição da presidente, ele apresenta diversos argumentos que levam o leitor a crer que sua tese, apesar de absurda, é a única maneira de se entender o cenário político brasileiro.

Primeiramente, a concessão aparece textualmente representada por uma estrutura tradicionalmente classificada como proporcional:

1. ***Quanto mais*** *apodrece o escândalo da Petrobras,* ***mais*** *Dilma se recupera nas pesquisas. Será que o eleitor está querendo virar sócio do petrolão?*

A ideia da proporcionalidade é importante para garantir o tom de absurdo e de improbabilidade que se estabelece entre as duas orações. Entretanto, não se pode negar que a concessão perpassa esse enunciado pela tese irônica que é defendida no texto, que é reafirmada pela pergunta retórica que finaliza o trecho destacado: *Será que o eleitor está querendo virar sócio do petrolão?*

O autor utiliza elementos lexicogramaticais para representar a proporção, porém o contexto de produção, influenciado pelos contextos cultural e situacional, apresenta ao leitor a ideia da concessão, o que fortalece a tese defendida pelo jornalista. Como mencionam Fuzer & Cabral (2014:27):

> O *texto* carrega aspectos do contexto em que foi produzido, dentro do qual seria, provavelmente, considerado apropriado. Texto e contexto estão inter-relacionados, de modo que o texto reflete influências do contexto em que é produzido (...). Ao mesmo tempo em que as dimensões contextuais delimitam e influenciam o que é dito e como é dito, a intenção com que é dito, os papéis

> sociais assumidos pelos interactantes, dentre outros aspectos, também a forma como o texto está construído permite deduzirmos o contexto de sua produção.

Esse exemplo nos mostra que a relação de concessão pode aparecer representada por diferentes formas lexicogramaticais, não sendo necessária a utilização das conjunções ou locuções conjuntivas apresentadas nas gramáticas tradicionais como concessivas. O caminho discursivo traçado pelo autor do texto leva o leitor a perceber a noção da adversidade ou da concessão em vários momentos. Somente em um enunciado apresenta-se uma locução tradicionalmente classificada como concessiva:

2. ***Apesar da folha corrida do PT na arte de montar dossiês e traficar informações sobre adversários****, o Brasil deixou por isso mesmo.*

Nesse enunciado, podemos observar claramente a divisão do complexo oracional em Tema e Rema. Segundo Halliday (2004:64):

> O Tema é o elemento que serve de ponto de partida da mensagem; é o que localiza e orienta a oração dentro de seu contexto. O restante da mensagem, a parte em que o Tema é desenvolvido, é chamado pela terminologia da Escola de Praga de Rema. [tradução livre][5]

O Tema desse enunciado é formado por uma oração concessiva, que traz em seu conteúdo um referencial cultural exofórico, pois, quando o autor utiliza a expressão *folha corrida*, ele se refere a casos de corrupção ocorridos no passado, os quais não são citados no texto, mas fazem parte do contexto cultural brasileiro, compartilhado com seu leitor. Como afirma Koch (2014:32)

> (...) a língua não existe fora dos sujeitos sociais que a falam e fora dos eventos discursivos nos quais eles intervêm e nos quais mobilizam suas percepções, seus saberes quer de ordem linguística, quer de ordem sociocognitiva, ou seja, seus modelos de mundo. Estes, todavia, não são estáticos, (re)constroem-se tanto sincrônica como diacronicamente, dentro das diversas cenas enunciativas, de modo que, no momento em que se passa

5 (...) The Theme is the element which serves as point of departure of the message; it is that which locates and orients the clause within its context. The remainder of the message, the part in which the Theme is developed, is called in Prague school terminology the Rheme.

> da língua ao discurso, torna-se necessário mobilizar conhecimentos – socialmente compartilhados e discursivamente (re)construídos -, bem como situar-se dentro das contingências históricas, para que se possa proceder aos encadeamentos discursivos.

O próximo enunciado apresenta outra forma de construir uma concessão: por meio de um sintagma adverbial:

3. *Apontou duas outras diretorias da Petrobras como centrais da tramoia, dando os nomes dos seus titulares — indicados, que surpresa, pela cúpula do PT. Isso em plena corrida presidencial. Então a candidata petista está ferida de morte, concluiria um marciano recém-chegado à Terra. Não, senhor marciano:* ***após o vazamento da delação****, a candidata do PT subiu nas pesquisas.*

Nesse trecho, o sintagma adverbial circunstancial de tempo carrega a noção de concessão devido ao contexto que se apresenta anteriormente, que é retomado por duas metáforas gramaticais: ***vazamento*** e ***delação***. Segundo Sardinha (2007):

> Metáfora gramatical é um termo usado na linguística sistêmico-funcional em referência ao uso de um recurso gramatical para exprimir uma função que não lhe é intrínseca. Por exemplo, quando usamos um substantivo no lugar de um verbo, (...), temos aí uma metáfora gramatical, pois a função direta ou 'original' do verbo (designar ações) passou a ser desempenhada por um substantivo (cuja função 'original' ou primeira pode ser entendida como dar nome a coisas ou seres) (...). [grifos do autor] (p. 45)

No enunciado citado, o jornalista utilizou duas nominalizações, transformando os verbos, *vazar* e *delatar* respectivamente, em nomes para referir-se ao contexto anteriormente mencionado. Em ambos os casos, tanto a oração concessiva (enunciado *2*) quanto o sintagma adverbial (enunciado *3*) funcionam como Tema da mensagem, entretanto, diferentemente do que acontece em *2* - em que o autor utiliza a referenciação para retomar um contexto cultural compartilhado com o leitor - no enunciado *3*, o jornalista utiliza a metáfora gramatical como recurso linguístico para remeter-se ao próprio contexto de produção, a algo que está informado no texto.

Ainda há um enunciado em que a noção de concessão liga semanticamente os dois períodos.

4. *A exemplo do mensalão, já se sabe que o petrolão contemplava a base aliada do governo popular. E quase 40% dos brasileiros estão dizendo que votarão exatamente na candidata desse governo lambuzado de petróleo roubado.*

Sintaticamente, os períodos estão ligados pela conjunção aditiva *E*, no entanto, semanticamente, o conteúdo expresso no primeiro período (*A exemplo do mensalão, já se sabe que o petrolão contemplava a base aliada do governo popular*) encerra a ideia de concessão quando seguido pela informação apresentada no período seguinte (*E quase 40% dos brasileiros estão dizendo que votarão exatamente na candidata desse governo lambuzado de petróleo roubado.*). Pode-se perceber que, no exemplo *4*, a conjunção *E* marca uma relação de *extensão* com o conteúdo do período anterior e, apesar de ser tradicionalmente classificada como aditiva, nesse enunciado, introduz a noção da adversidade originada do contexto situacional apresentado.

Além disso, a disposição dos períodos faz com que se nivele a ênfase dada a ambos os conteúdos, o que não ocorreria caso o autor optasse por uma construção subordinada, pois, "quando grupos e sentenças são ligadas por meio da parataxe, é-lhes dado um mesmo status" (Halliday, 2004:489).

Essa análise nos leva a crer que:

> As relações conjuntivas não são lógicas, mas sim textuais; elas representam os tipos gerais de conexões que nós reconhecemos como instrumentos de ligação entre orações. O que essas conexões são depende, como último recurso, dos significados que as orações expressam, e essencialmente esses são de dois tipos: experenciais, representando a interpretação linguística da experiência, e interpessoais, representando a participação na situação discursiva. (Halliday & Hasan, 2013:238) [tradução livre][6]

Enfim, por meio dos exemplos apresentados, podemos perceber que há inúmeras estruturas linguísticas disponíveis ao usuário para que ele possa produzir e compreender um texto de forma adequada. O aluno deve entender o sistema linguístico como um meio para ele produzir textos que atendam aos seus objetivos e para ele tornar-se um leitor eficiente.

6 The conjunctive relations are not logical but textual; they represent the generalized types of connection that we recognize as holding between sentences. What these connections are depends in the last resort on the meanings that sentences express, and essentially these are of two kinds: experiential, representing the linguistic interpretation of experience, and interpersonal, representing participation in the speech situation.

Considerações finais

Neste trabalho, pudemos observar como o processo argumentativo e persuasivo pode ser construído por meio de estruturas concessivas sem a utilização das locuções ou conjunções prescritas pelas gramáticas tradicionais. Concordamos com Halliday quando ele:

> (...) recusa as descrições meramente estruturais até então dominantes em linguística, elegendo o uso como marca fundamental de caracterização de uma língua e, consequentemente, da sua descrição. Nesse sentido, propõe [Halliday] que se olhe tanto para o sistema da língua como para as suas funções em simultâneo, a partir do princípio fundamental de que a forma particular assumida pelo sistema gramatical de uma língua está intimamente relacionada com as necessidades sociais e pessoais que a língua é chamada a servir. (Halliday, 1970:142, *Apud* Gouveia, 2009:15)

Primeiramente, apresentamos nossa fundamentação teórica baseada na Linguística Sistêmico-Funcional de Michael Halliday, mencionando alguns conceitos importantes à nossa pesquisa, como o de *metafunções* e os de *contexto*, *gênero* e *registro*.

Posteriormente, analisamos um artigo de opinião publicado em um jornal *online* em que observamos as diferentes estruturas concessivas utilizadas pelo autor para defender sua tese, o que contribui para sua argumentação e para o caminho persuasivo que será trilhado pelo leitor.

Essas diferentes estratégias utilizadas pelo escritor podem ajudar o leitor a compreender de forma adequada a tese defendida e a percepção dessas estratégias pelos alunos da Escola Básica contribui para o aprimoramento de sua leitura e de sua própria produção textual, ampliando seus conhecimentos acerca da língua.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Dutra, Vania L. R. 2007. *Relações conjuntivas causais no texto argumentativo.* Tese (Doutorado). Rio de Janeiro: UERJ.

Gouvêa, L. H. M. 2002. *Perspectivas argumentativas pela concessão em sentenças judiciais*. 2002. 280 fl. Tese (Doutorado em Língua Portuguesa) Setor de Língua Portuguesa, Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro.

Gouveia, Carlos A. 2009. Texto e gramática: uma introdução à linguística sistêmico-funcional. *Matraga*, Rio de Janeiro, v.16, n.24, jan./jun.

_____. 2009. Escrita e ensino: para além da gramática, com a gramática. *Delta*, Rio de Janeiro, v. 25: especial, out.

Halliday, Michael. A. K. 2002. *An introduction to functional Grammar.* 2ª ed. London: Edward Arnold.

Halliday, M. A. K & Hasan, R. 2013. *Cohesion in English*. London: Longman.

_____. 1989. *Language, context and text*: aspects of language in a social-semiotic perspective. Oxford: Oxford University Press.

Koch, Ingedore Villaça. 2014. *As tramas do texto***.** 2ª ed. São Paulo: Contexto.

Neves, Maria Helena de Moura. 1997. *A gramática funcional.* São Paulo: Martins Fontes.

Sardinha, Tony Berber. 2007. *Metáfora.* São Paulo: Parábola.

Anexo

PETROLÃO PARA TODOS

Se o esquema irrigou tantos companheiros nos últimos 12 anos, imagine no pré-sal. Ninguém mais vai precisar trabalhar

Dilma sobe nas pesquisas, a bolsa despenca, e lá vêm os gigolôs da bondade denunciar a trama capitalista contra o governo do povo. Mas o que dizer então da bolsa eleitoral? Quanto mais apodrece o escândalo da Petrobras, mais Dilma se recupera nas pesquisas. Será que o eleitor está querendo virar sócio do petrolão?

Só pode ser. O espetáculo da orgia na maior empresa brasileira chegou ao auge com a delação premiada do ex-diretor Paulo Roberto Costa. Em ação raríssima entre os oprimidos profissionais, o réu decidiu abrir o bico. Talvez tenha aprendido com a maldição de Valério — que demorou a soltar a língua, e de repente a quadrilha (desculpe, ministro Barroso) já estava em cana. E seu silêncio não valia mais nada. Diferentemente do operador do mensalão, o despachante do petrolão não quer mofar. E saiu entregando os comparsas.

Apontou duas outras diretorias da Petrobras como centrais da tramoia, dando os nomes dos seus titulares — indicados, que surpresa, pela cúpula do PT. Isso em plena corrida presidencial. Então a candidata petista está ferida de morte, concluiria um marciano recém-chegado à Terra. Não, senhor marciano: após o vazamento da delação, a candidata do PT subiu nas pesquisas.

Ora, não resta outra conclusão possível: o eleitor quer entrar na farra do petrolão. Está vendo quantos aliados de Dilma encheram os bolsos com o duto aberto na Petrobras, e deve estar achando que alguma hora vai sobrar um qualquer para ele. É compreensível. Se o esquema irrigou tantos companheiros nos últimos 12 anos, imagine quando a prospecção chegar ao pré-sal. Ninguém mais vai precisar trabalhar (a não ser os reacionários que não cultivarem as relações certas).

É o show da brasilidade. O operador do petrolão é colocado no cargo no segundo ano do governo Lula, indicado por um amigo do rei já lambuzado pelo mensalão. No tal cargo — a Diretoria de Abastecimento da Petrobras —, ele centraliza um esquema bilionário de corrupção, que floresce viçoso à sombra de três mandatos petistas. A exemplo do mensalão, já se sabe que o petrolão contemplava a base aliada do governo popular. E quase 40% dos brasileiros estão dizendo que votarão exatamente na candidata desse governo lambuzado de petróleo roubado.

Mas os progressistas continuam sentenciando, triunfais: o Brasil jamais será o mesmo depois das manifestações de junho de 2013. Nesse Brasil revolucionário, cheio de cidadãos incendiados de bravura cívica, a CPI da Petrobras, coitada, agoniza em praça pública. Sobrevive a cada semana, a duras penas, com mais um par de manchetes da imprensa burguesa e golpista, que insiste em sabotar o programa do PT (Petrolão para Todos). Tudo em vão. Com uma opinião pública dessas, talvez os companheiros possam até desistir do seu plano chavista de controle da imprensa: o assalto à Petrobras não faz nem cócegas no cenário eleitoral. Contando, ninguém acredita.

O marciano está tonto. Pergunta, angustiado, que fim levou o escândalo da Wikipédia. Tinham dito a ele que dois jornalistas influentes — da teimosa parcela dos que não se venderam ao governo popular — tiveram seus perfis adulterados com graves difamações, e que isso fora feito de dentro do Palácio do Planalto. Agora informam-no que o selvagem da Wikipédia, outra surpresa, é filiado ao PT. E funcionário do Ministério das Relações Institucionais de Dilma. O inocente ser de Marte pergunta, já com falta de ar, o que a presidente da República está fazendo para provar que o espião não está seguindo diretrizes da cúpula do governo.

A resposta faz o marciano desmaiar: nada. Dilma Rousseff não precisou fazer absolutamente nada para provar que o criminoso palaciano não seguiu ordens superiores. Apesar da folha corrida do PT na arte de montar dossiês e traficar informações sobre adversários, o Brasil deixou por isso mesmo. Como também tinha deixado a combinação de perguntas e respostas na CPI da Petrobras, com participação do mesmo Ministério das Relações Institucionais. Nem uma passeata, nem uma ruazinha fechada, nem um cartaz, nem uma queixa no Twitter. Os brasileiros abençoaram a guerra suja do PT para ficar no poder.

O Brasil está louco para virar Argentina. Assistiu chupando dedo à tentativa de golpe no IBGE, com a tentativa de interrupção da pesquisa de emprego. Agora o mesmo IBGE, de forma inédita, apresenta seus indicadores anuais e desmente os dados no dia seguinte. Como até o marciano sabe, a companheira Kirchner adestrou o IBGE de lá, que passou a fazer música para os ouvidos do governo. O PT segue firme nessa escola, com sua já famosa maquiagem contábil, que acaba de raspar o Fundo Soberano para ajudar a fechar a conta da farra.

O eleitor está certo: vamos reeleger Dilma. Assim chegará o dia em que não apenas a elite vermelha, mas todo brasileiro terá direito à propina própria. Chega de desigualdade.

Guilherme Fiuza é jornalista

De volta ao futuro da língua portuguesa.
Atas do V SIMELP - Simp· sio Mundial de Estudos de L²ngua Portuguesa
Simpósio 48 - Abordagem funcional no ensino da língua portuguesa, 4067-4085
ISBN 978-88-8305-127-2
DOI 10.1285/i9788883051272p4067
http://siba-ese.unisalento.it, © 2017 Università del Salento

A HIBRIDIZAÇÃO DOS SUBSISTEMAS ATITUDE E GRADAÇÃO NO GÊNERO MEMÓRIAS LITERÁRIAS

Angelane Faustino FIRMO[7]
Mônica de Souza SERAFIM[8]

RESUMO
O estudo aqui proposto se baseia no modelo de análise desenvolvido por Martin e White (2005), intitulado de Teoria da Avaliatividade. Segundo esse modelo de análise, é possível encontrarmos marcas das emoções, das ideologias e dos julgamentos do autor nos enunciados por ele produzidos. Martin e White (2005) propõem a divisão do modelo avaliativo em três subsistemas, a saber, Atitude, Gradação e Engajamento. Para este trabalho, deter-nos-emos nos dois primeiros subsistemas. Sendo assim, esta pesquisa tem por objetivo analisar a hibridização dos subsistemas Atitude e Gradação no gênero Memórias Literárias produzido por alunos de escolas públicas brasileiras. Além da base teórica apresentada anteriormente, nosso estudo se embasará na noção de dialogismo e de potencial significativo da língua de Bakhtin (2009); na noção de língua e significado de Halliday e Matthiessen (2006); na gramática funcional descrita por Halliday (2004) e na conceituação de emoção de Charaudeau (2011). Nosso objeto de estudo são 30 textos finalistas das Olimpíadas de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro, do ano de 2010, pertencentes ao gênero Memórias Literárias e selecionados diretamente do portal do referido programa. Os resultados nos revelaram que quanto mais descritivo é o relato das vivências do narrador, mais marcas atitudinais e graduais podem ser encontradas no gênero. Tal resultado nos mostra a importância dessas marcas para a construção de sentido e para a caracterização deste gênero textual, ajudando, por exemplo, no compartilhamento da emoção do narrador do gênero Memórias Literárias com o seu leitor.

PALAVRAS-CHAVE: Memórias Literárias; Teoria da Avaliatividade; Gramática Sistêmico-funcional; Produção escrita.

7 Mestra em Linguística Aplicada pela Universidade Federal do Ceará e professora da rede pública estadual do Ceará. Universidade Federal do Ceará (UFC), Departamento do Programa de Pós-Graduação em Linguística. Av. da Universidade, 2683, BL. 125, lº andar, Campus do Benfica, CEP: 60.020-181, Fortaleza-Ceará, Brasil. E-mail: angelanefaustino@hotmail.com
8 Professora do Curso de Letras e do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará. E-mail: mserafim15@gmail.com

1. Introdução

A Teoria da Avaliatividade, como ficou conhecida no Brasil, pode ser considerada um modelo de análise da Linguística Sistêmico-Funcional (LSF) mais do que uma teoria propriamente dita. Afirmamos ser um modelo de análise, pois os seus criadores, James Robert Martin, Peter White e David Rose elaboraram e continuam aprimorando um complexo sistema avaliativo aplicável às estruturas lexicais ou gramaticais que trazem marcas valorativas em suas escolhas. Martin e White, adotando uma perspectiva da Gramática Sistêmico-Funcional, desenvolveram seus estudos no âmbito da avaliação e das perspectivas textuais. Segundo esses autores, todo falante/escritor utilizaria os mais diversos e diferentes recursos léxico-gramaticais para expressar sentimentos, julgamentos, posicionamentos ou até outras vozes textuais nos enunciados produzidos. O sistema da avaliatividade é constituído por três subsistemas: Atitude, Gradação e Engajamento. Cada um desses subsistemas se subdivide em outras inúmeras subcategorias.

Vários trabalhos utilizam o arcabouço teórico da Teoria da Avaliatividade na análise das manifestações avaliativas em língua portuguesa, dentre eles podemos destacar os trabalhos de Cabral (2007), Weber (2007), Sobhie (2008), Jornada (2009) e Cruz (2012). Em geral, esses estudos se fundamentam na nomeação, organização ou encaixotamento de um recurso linguístico dentro do sistema avaliativo, ou seja, eles buscam auxiliar na construção de uma taxonomia avaliativa. Esses estudos analisam especificamente um único subsistema avaliativo, visto a gama de possibilidades de realização de cada subsistema e as implicâncias semânticas de seu uso. No entanto, é clara a intenção dos estudiosos em analisar quais as implicações das escolhas avaliativas feitas pelo enunciador para as imagens construídas ao longo do texto, visto que a Teoria da Avaliatividade está relacionada com a Semântica.

Levando isso em consideração, julgamos importante abordar um ponto ainda não explorado que é o caso da possibilidade de existência da hibridização entre pelo menos dois subsistemas avaliativos, uma vez que os subsistemas costumam ser vistos de forma isolada e nunca fundidos. Este artigo, na verdade, é uma síntese das ideias defendidas em Firmo (2014), portanto, nas poucas linhas desse artigo, será apresentado de forma geral e concisa a hibridização dos subsistemas Atitude e Gradação.

A ideia de hibridização, por nós defendida, surge das leituras de Martin e White (2005) e de Martin e Rose (2007), além dos trabalhos supracitados sobre a

Avaliatividade em língua portuguesa. Após a leitura desse material, percebemos que é possível a hibridização dos subsistemas Atitude e Gradação através de itens lexicais, quer dizer, da lexicalização. Acreditando no potencial significativo da palavra, afirmamos que um único item lexical pode expressar ao mesmo tempo emoções ou atitudes maximizadas ou reduzidas. Os próprios autores da teoria valorativa, Martin e White (2005) e Martin e Rose (2007), tratam da questão dos híbridos entre as subcategorias Apreciação e Julgamento, mas não se referem ao hibridismo entre os subsistemas Atitude e Gradação, por isso a importância do desenvolvimento dessa pesquisa.

Ao defendermos a ideia de hibridização de subsistemas avaliativos e sabendo que a Teoria Avaliativa está diretamente ligada à semântica, temos como objetivos específicos: analisar os recursos linguísticos pelos quais ocorre a hibridização entre os subsistemas Atitude e Gradação e averiguar as implicações semânticas e estruturais da escolha de uma forma avaliativa híbrida na escrita do gênero Memórias Literárias. Para alcançarmos nossos objetivos fazemos a seguinte indagação: Como se realiza linguisticamente a hibridização dos subsistemas Atitude e Gradação nas valorações presentes nas Memórias Literárias analisadas? O que influencia o escritor a escolher, dentre uma lista de recursos avaliativos, um híbrido e qual a sua intenção?

O *corpus* analisado é uma amostra constituída por 30 textos pertencentes ao gênero Memórias Literárias e coletada da coletânea de textos finalistas da *Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro* em sua 2ª edição, no ano de 2010. Escolhemos esse gênero por acreditamos que ele favorece a um maior posicionamento avaliativo do autor no texto, já que se trata de um gênero marcado por um conteúdo íntimo e sentimental, por uma linguagem criativa e, portanto, fecunda para a manifestação do hibridismo dos subsistemas Atitude e Gradação.

A base teórica para o estudo aqui apresentado é a noção de dialogismo e de potencial significativo da língua de Bakhtin (2009); a noção de língua e significado de Halliday e Matthiessen (2006); a gramática funcional descrita por Halliday (2004); a conceituação de emoção de Charaudeau (2011) e o estudo avaliativo da Teoria da Avaliatividade de Martin e White (2005) e Martin e Rose (2007).

2. O potencial significativo da linguagem

A língua não pode ser vista somente desde uma perspectiva formalista como um conjunto de signos ordenados segundo regras gramaticais. A língua é um produto social, fruto da interação comunicativa sendo, portanto, carregada de significados, que são formados a partir de cada contexto comunicativo e de cada intenção do enunciador.

Utilizamos a concepção de potencial significativo da linguagem, segundo o pensamento de Bakhtin (2009; 2011) e de Halliday (2004), no desenvolvimento do nosso trabalho porque acreditamos que um item lexical pode conter nuances significativas diferentes de acordo com o seu contexto de uso e com quem está utilizando-o. Dessa forma, damos destaque para o estudo do item lexical e de todo o seu potencial significativo. Partimos do estudo da palavra por acreditarmos que a hibridização entre os subsistemas Atitude e Gradação ocorre, principalmente, por meio do léxico, pois uma única palavra pode apresentar, simultaneamente, marcas de valoração ou de emoção assim como aumentar ou reduzir essas marcas**.**

Na concepção bakhtiniana, a palavra é a ponte de ligação entre o "eu" e o "outro", é pela palavra que se chega ao outro e que o outro se chega a mim. A palavra é o elemento pelo qual se estabelece o contato entre o conteúdo interior do sujeito (a consciência), formado por palavras, e o mundo exterior também construído por palavras. O mundo do sujeito é elaborado a partir do encontro das palavras da consciência com as palavras que lhe circulam no mundo exterior. Bakhtin (2009) define a palavra através da sua pureza semiótica, quer dizer, a palavra pode circular nas mais diferentes esferas ideológicas. Dessa forma, Bakhtin entende a palavra como um signo ideológico vivo já que pode acumular valores sociais.

O autor também define a palavra através da sua neutralidade, isso não implica dizer que a palavra, vista como neutra, não possua uma carga de sentido. Bakhtin afirma que a palavra é neutra, porque recebe diferentes cargas significativas a cada momento de uso, podendo desempenhar qualquer função ideológica seja ela estética, científica, moral ou religiosa.

> A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial. É assim que compreendemos as palavras e somente reagimos àquelas que despertam em nós ressonâncias ideológicas concernentes à vida [...]. A língua, no seu uso prático, é inseparável de seu

> conteúdo ideológico ou relativo à vida. (Bakhtin, 2009:99)

Essas ideias são muito importante para o que defendemos aqui, já que um elemento linguístico qualquer pode assumir diferentes significados ou evidenciar diferentes valorações e sentimentos, dependendo do cotexto em que está inserido. Levando isso em consideração, percebemos que não é a sua morfologia ou o seu sentido dicionarizado que definirá o seu significado dentro de um texto. Bakhtin (2009:134) defende que "é impossível designar a significação de uma palavra isolada (...) sem fazer dela o elemento de um tema, isto é sem construir uma enunciação, um 'exemplo'." Dessa forma, nossa análise do item lexical é desde a perspectiva textual.

Halliday, como um teórico sistêmico-funcional, compreende a linguagem desde o seu potencial de significado e propõe a sua divisão em metafunções de acordo com os três tipos de significados realizáveis em determinados contextos social ou cultural. Os três significados da língua são o significado experiencial, o interpessoal e o textual. O primeiro diz respeito à experiência de mundo do falante/escritor, o segundo trata das questões de interação entre os indivíduos, já o último se refere à realização das escolhas que o indivíduo faz na organização e na construção da mensagem. Os três significados da língua estão diretamente relacionados com os elementos contextuais ou as variáveis de contexto de uso.

A linguagem é utilizada para expressar experiências, interagir com os outros, para organizar julgamentos e atitudes de forma coerente, ou seja, ela é utilizada de acordo com as necessidades do ser humano. Segundo Halliday (2004), há funções na linguagem que visam a atender a todas essas necessidades humanas, a essas funções ele chamou de metafunções e as dividiu em experiencial ou ideacional, interpessoal e textual. A metafunção ideacional ou experiencial corresponde à função que trata da expressão do mundo interno ou externo do falante, “é por meio dessa função que o falante e o ouvinte organizam e incorporam à língua sua experiência dos fenômenos do mundo real, o que inclui sua experiência dos fenômenos do mundo interno da própria consciência.” (Neves, 1997:12,13). A metafunção textual diz respeito à organização textual e a todos os seus recursos linguísticos sejam eles orais ou escritos. A metafunção interpessoal se refere às relações sociais estabelecidas na comunicação, pois, trata das relações existentes entre falante e ouvinte. Através dessa metafunção podemos expressar o afastamento ou o distanciamento dos interlocutores, assim como a noção de poder ou de solidariedade existente entre eles. Ela é muito útil às ideias da Teoria da Avaliatividade, pois o sistema avaliativo foca nas relações interpessoais, quer dizer, no

modo como os autores se posicionam no texto produzido ou diante daqueles com os quais eles se comunicam

Dentro da perspectiva Sistêmico-Funcional, a linguagem seria um sistema de criação de significados que surgiriam de escolhas paradigmáticas feitas pelo falante ou escritor. Essa concepção de estudo da língua permite que identifiquemos as características vivas de uma sociedade assim como as ideologias e as emoções de um indivíduo, nela inserido, através da análise dos textos produzidos por ele. Dessa forma, ela permite identificar como o falante/escritor utiliza a língua e gera significado.

A teoria da Avaliatividade constitui-se como um modelo de análise que visa identificar por meio de elementos linguísticos as avaliações, julgamentos e emoções do enunciador, como veremos na próxima seção.

3. Teoria da avaliatividade

O modelo avaliativo se organiza por meio de um sistema geral composto por três subsistemas que, por sua vez, se desdobram em subcategorias. Os três subsistemas do modelo avaliativo são a Atitude, a Gradação e o Engajamento[9], sendo os dois primeiros estudados por nós, uma vez que visamos comprovar a possibilidade de ocorrência da hibridização desses dois subsistemas através de um único item lexical.

3.1 Afeto

O subsistema Atitude tem como eixo central as emoções (positivas ou negativas) do produtor textual em um maior ou menor grau de intensidade, ainda que a atitude possa ser atribuída também a outra voz. Esse subsistema pode ocorrer de três formas diferentes de acordo com o que está sendo avaliado, a fonte ou o *target*. A Atitude se subdivide nas subcategorias Afeto, Julgamento e Apreciação e cada uma delas abrange outras três áreas semânticas: a emoção, a ética e a estética, respectivamente. A Figura 1 exemplifica cada uma dessas subdivisões e suas áreas semânticas, observemos:

9 Para mais informações sobre o subsistema Engajamento ler Martin e White (2005) e Martin e Rose (2007)

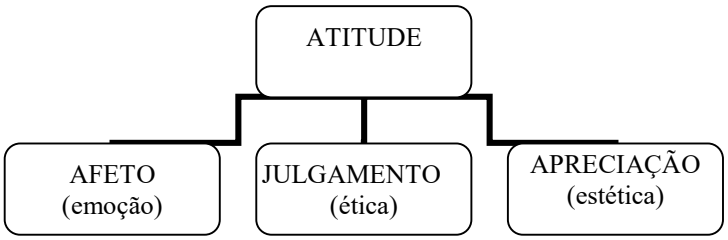


Figura 1: As subdivisões da Atitude

Fonte: Firmo (2014), p.38.

A Atitude pode ser expressa de forma explícita ou implícita no texto. Como o próprio nome indica, a avaliação explícita é aquela que é facilmente reconhecida pelo ouvinte/leitor, pois apresenta elementos linguísticos atitudinais, espalhados por todo o texto. As avaliações implícitas ocorrem de forma velada, somente com o olhar atento do indivíduo sobre o texto é que se pode observar a sua realização. Esse último tipo de avaliação atitudinal é muito importante na indução do leitor a compartilhar um sentimento ou uma avaliação, mas é de difícil identificação, já que se realiza por meio de um enriquecimento lexical, pelo uso de uma linguagem figurada ou pelo uso de uma simples menção diluída no texto. Martin (2000) chama essas avaliações implícitas de *tokens* de atitude.

Charaudeau (2010) trata da expressão da emoção ou da expressão patêmica no discurso e afirma que ela pode ser obtida tanto por um discurso explícito e direto, devido às palavras terem uma tonalidade patêmica, quanto por um discurso implícito e indireto, pois, apesar de uma aparente neutralidade de certas palavras, elas apresentam marcas patêmicas. No entanto, o autor advoga que

> há palavras que descrevem de maneira transparente emoções como "cólera", "angústia", "horror", "indignação etc... mas sua aparição não significa nem que sujeito que as emprega as sinta como emoções (problema de autenticidade), nem que elas produzirão um efeito patêmico no interlocutor (problema de casualidade) . […] (Charaudeau, 2010:37)

O Afeto trata da avaliação dos sentimentos e das atitudes de alguém. Esses sentimentos podem ser expressos como processos comportamentais ou como predisposição mental e relacional.[10]

10 Para mais informações ler Halliday & Matthiessen, 2006.

O Afeto pode se manifestar por meio dos mais variados recursos léxico-gramaticais tais como:

adjetivos (alunos *inquietos*);

advérbios (*Infelizmente*, eu perdi o grande amor da minha vida.),

processos mentais (Ela está *chorando*.)

estruturas mais amplas como sintagmas completos (Quando ela partiu, *uma lágrima caiu dos meus olhos*.)

Se levarmos em consideração que a abordagem do sistema avaliativo é estritamente semântica, não há como encerrar em padrões fixos as categorias de realização dos seus subsistema, uma vez que a língua é potencialmente significativa. É importante ainda destacarmos que a Atitude é gradual, ou seja, ela pode ser intensificada ou mitigada, dependendo de quão forte são os sentimentos expressados. Abordaremos essa questão mais detalhadamente na subseção Gradação.

A subcategoria Julgamento diz respeito às posições adotadas pelo falante/escritor em relação ao comportamento dos outros e, assim como o Afeto, pode ser positivo ou negativo, explícito ou implícito. Segundo Martin e Rose (2007), o Julgamento trata dos significados cujos alvos são seres conscientes (individuais ou coletivos) ou instituições e a forma como eles se comportam; suas atitudes, ações, caráter, reações são avaliados seguindo critérios éticos, morais ou legais. A maneira como o falante/escritor entende o mundo, assim como suas crenças e ideologias interferem nos seus julgamentos, por isso um mesmo referente pode ter avaliações diferentes dependendo da perspectiva ideológica adotada. As avaliações são feitas com base na moralidade, legalidade, capacidade, normalidade e segundo a cultura na qual cada falante/escritor está inserido. Essa concepção de que valores culturais e sociais interferem no saber do indivíduo também é defendida por Charaudeau (2010).

Ao julgarmos o comportamento de alguém, estamos marcando uma aceitabilidade ou não desse comportamento. A aceitabilidade ou não do comportamento alheio está relacionada às questões de Estima Social e de Sanção Social, por isso os julgamentos são classificados de acordo com essas duas questões. Os julgamentos relacionados à Estima Social tratam dos valores sociais, compartilhados com a família, amigos ou conhecidos e apresentam marcas de admiração ou de crítica pessoal. Nesse âmbito, os julgamentos tendem a ser observados por uma ótica cultural, através de boatos, fofocas, entre outros. Os julgamentos referentes à Sanção Social tratam de questões relacionadas à legalidade e à moralidade, ou seja, abordam aspectos ligados à

ética, à honra e à religiosidade. Nessa perspectiva, o comportamento de alguém é avaliado seguindo as normas do Estado ou da Igreja. As questões que envolvem a quebra de um padrão social, no âmbito religioso, são tratadas como pecado; já as voltadas para a área jurídica são tratadas como crimes. As quebras de sanções são passíveis de punições religiosas ou legais, por isso o uso do termo sanção.

A Apreciação, segundo Martin e White (2005), é a subcategoria pela qual se fazem valorações, desde o ponto de vista da estética, sobre determinados produtos, objetos, processos ou elementos naturais. A Apreciação difere do Julgamento porque este valora o comportamento de um ser consciente enquanto aquela não. No entanto, uma pessoa também pode ser alvo de Apreciação desde que esteja sendo avaliada a partir de uma perspectiva estética.

A Apreciação se subdivide em três tipos de avaliações: as que se referem à maneira de como reagirmos às coisas; as que tratam do quanto elas chamam nossa atenção ou do quanto elas nos agradam e, por fim, as avaliações que remetem à composição (equilíbrio e complexidade) e ao seu valor. Como dito anteriormente, a Atitude é gradual, por isso vamos continuar nossas considerações sobre o Sistema Avaliativo acerca do subsistema Gradação.

3.2 Gradação

A Gradação é o subsistema pelo qual se expressa uma maior ou menor intensificação das emoções e dos julgamentos do falante/escritor e que pode ser aplicado aos subsistemas Atitude e Engajamento. Em relação à Gradação no subsistema Atitude, podemos expressar a intensidade de como nos sentimos em relação a algo ou alguém, sendo que algumas escolhas linguísticas tendem a graduar para mais ou para menos determinadas avaliações. Martin e Rose (2007) chamam de "turning the volume up" e "turning the volume down" a maximização e a minimização das valorações, respectivamente, expressa pela Gradação.

Martin e White (2005) e Martin e Rose (2007) explicam que a Gradação possui dois eixos: a Força e o Foco. O Foco se refere às categorias que não são passíveis de graduação e trata da classificação prototípica dos seres e dos comportamentos, ele pode maximizar ou suavizar categorias semanticamente não graduadas através de locuções

acentuativas como "de verdade″, "legítimo″, "genuíno" e "mesmo". Outras locuções podem atenuar o foco tais como "uma espécie de", "um(a) certo (a)", "suposto" etc. Em nosso trabalho abordarmos somente a categoria Força.

A Força se refere à gradação de elementos léxico-gramaticais pertencentes a uma determinada escala gradual. Nessa escala estariam termos linguísticos que contrastam em grau de intensidade com outros membros da sequência. Os elementos linguísticos estariam dispostos em uma ordem que vai de um nível mais baixo para um nível mais alto e se realizariam por meio de itens lexicais que denotam intensificação ou quantificação.

Martin e White (2005) e Martin e Rose (2007) apresentam dois tipos possíveis de intensificação. O primeiro se refere à intensificação para mais ou para menos. Nesse tipo de intensificação estão as palavras com significado intensificador. Em língua portuguesa, podemos apontar o uso dos advérbios como intensificadores. Bechara (2009) nomeia esses elementos como advérbios com intensificação gradual, se enquadram nessa condição sobretudo os advérbios que são classificados pela gramática normativa como advérbios de modo, já que podem expressar uma relação intensificadora gradual, quando utilizados no comparativo e superlativo, da mesma forma que os adjetivos.

O autor aponta a existência do uso de palavras no diminutivo com valor de superlativo como no caso de expressões como "andar devagarzinho". Comumente o sufixo -zinho é empregado como indicativo de diminutivo, mas nem sempre ele indica uma redução da força apreciativa. Quando esse sufixo é acrescido à forma devagar, formando a palavra "devagarzinho" em "andar devagarzinho" significa que o andar de alguém é muito devagar, portanto, há uma intensificação da avaliação do modo de andar desse alguém. Nesse caso, podemos afirmar que um único item lexical "devagarzinho" expressa uma avaliação por Apreciação, através do uso do nome "devagar", e uma intensificação por meio do acréscimo do sufixo -zinho à palavra "devagar", sendo um caso do que estamos propondo chamar de hibridização de subsistemas avaliativos. Os casos de hibridização serão melhor explorados na próxima seção.

3.3 Hibridização de subsistemas

A hibridização consiste na realização de subsistemas ou de subcategorias avaliativas pelo processo de fusão. Martin e White (2005, p.58) advogam que as fronteiras entre determinadas subcategorias do sistema avaliativo, como as fronteiras entre Julgamento e Apreciação, são tênues. Elas são consideradas tênues, visto que podem ocorrer casos de enunciados que apresentam a subcategoria Apreciação de forma explícita e a subcategoria Julgamento de forma implícita ou *vice-versa*.[11]

Martin e White (2005) não utilizam o termo hibridização entre subsistemas, mas fazem referência ao processo de fusão de subsistema. Os autores advogam que o processo de Gradação na subcategoria Força pode ocorrer por quantificação, através de um processo de fusão, quando envolver realizações metafóricas de quantificação. Objetivando exemplificar e melhor explicar o que afirmamos, observemos o exemplo abaixo:

1 A professora passou uma ***montanha*** de tarefas.

As tarefas são avaliadas quantitativamente através da metáfora expressa pelo uso do item lexical "montanha". A quantidade de tarefas ganha uma maior força quando comparada a uma montanha, porque indica que a professora passou muitas tarefas. Os autores consideram que esse tipo de realização quantificativa, expressa em (1), não indica a ocorrência do subsistema Gradação por isolamento, já que a quantidade não é expressa por um elemento modificador, mas sim por um substantivo núcleo do sintagma nominal. Segundo Martin e Rose (2007) *apud* Collins Cobuild (1998), muitos intensificadores envolvem traços atitudinais. Como exemplo, podemos citar:

2 O namorado da minha amiga é **perigosamente atraente**.

Nesse enunciado, temos um Julgamento positivo por Capacidade do aspecto físico do homem em questão, que é avaliado como "atraente". Acrescido a essa informação e aumentando a força avaliativa do termo "atraente", temos o uso do advérbio "perigosamente". Bechara (2009) afirma que os advérbios podem indicar uma avaliação e uma intensificação simultaneamente. A escolha pela combinação dos itens

11 Ler Martin e White (2005) para mais explicações.

lexicais "perigosamente atraente", indica uma avaliação acentuada da beleza do indivíduo. Esse Julgamento está baseado em normas sociais que condenam o indivíduo que possa ter algum tipo de interesse amoroso no cônjuge de um(a) amigo(a), já que nomeia essa atração como "perigosa". Martin e Rose (2007) falam da existência de palavras graduais com insinuações atitudinais, ou seja, eles apontam a existência de traços sobrepostos dos subsistemas Atitude e Gradação. Isso é o que nós denominados de hibridização de subsistemas. Em (2) temos um exemplo de hibridização entre Atitude e Gradação expresso no uso do item lexical "perigosamente".

4 Metodologia

Este artigo é apenas um recorte de uma pesquisa apresentada em Firmo (2014). A coleta e seleção dos dados gerais ocorreram da seguinte forma: primeiro, acessamos o portal das *Olimpíadas de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro*, em seguida, selecionamos os 38 textos finalistas, representantes do gênero Memórias Literárias. Após a seleção do *corpus,* o analisamos a fim de que encontrássemos marcas linguísticas de realização dos subsistemas Atitude e Gradação. Inicialmente, esses subsistemas foram tratados de forma isolada. Somente após a identificação de sua realização nos textos é que partimos para a observação de possíveis realizações de hibridização entre eles.

A fim de que pudéssemos visualizar mais facilmente a ocorrência dos elementos atitudinais e graduais nos textos analisados, elaboramos uma codificação com marcas para cada realização das subcategorias de cada subsistema. A legenda de codificação de marcas pode ser descrita da seguinte forma: **HIBRIDISMO** (Maiúscula e em negrito), Afeto (Sublinhado), ***Gradação por Força*** (Itálico e negrito), *Apreciação* (Itálico e Sublinhado) e **Julgamento** (Negrito). A fim de facilitar a localização dos dados no *corpus* e evitar a reescrita de todo o título do texto a cada referência feita a eles, optamos por codificar os nossos dados. A codificação é formada por códigos que variam de 4 a 7 elementos. O primeiro elemento de todos os dados do *corpus* é representado por um **T**, simbolizando texto; o segundo elemento é um número, que varia de 1 a 30 devido a posição do texto dentro do *corpus*, seguindo a ordem em que se encontra o texto no portal das *Olimpíadas de Língua Portuguesa*; do terceiro elemento

do código ao último temos a representação por letras das iniciais do título do texto analisado.

5 Análise do *corpus*

Observando o *corpus*, percebemos que eles apresentam a mesma estrutura composicional: apresentação, corpo e fechamento. Além disso, eles apresentam os elementos essenciais da tipologia narrativa, predominante no gênero Memórias Literárias, que são personagens, tempo, espaço, narrador e enredo. Isso ocorre porque há uma orientação da OLPEF para a escrita desse gênero. No início de cada texto do *corpus* há a apresentação onde o autor coloca o que vai ser relatado, situando o leitor no espaço e no tempo das memórias. Dessa forma, alguns apresentam desde o início marcas dos subsistemas Atitude e Gradação, já que a intenção do autor é dividir com o leitor seus sentimentos e impressões.

Levando em consideração o aporte teórico aqui apresentado, a gradação das emoções ou dos julgamentos ocorre por lexicalização quando há a intensificação ou redução da emoção ou da avaliação por meio de um item que pode ser disposto em uma escala gradual de intensidade Os casos em que o significado atitudinal é somado à intensificação ou redução exemplificam a fusão atitudinal e gradual, quer dizer, exemplificam uma hibridização desses subsistemas. A fim de explicitarmos melhor essa nossa constatação, observemos os exemplos abaixo:

T1AVV

Há alguns dias durante a madrugada, ouvi um **ENORME** barulho na porta de casa.

No exemplo **T1AVV**, percebemos a realização de uma avaliação do barulho que vinha da porta da casa do narrador, o barulho é avaliado quanto a sua composição através da subcategoria Apreciação por Composição como "enorme". O item lexical "enorme" pode ser disposto em uma escala gradual de intensidade em cuja extremidade de menor grau estaria a palavra "grande" e na outra, mais intensa, a palavra "enorme. Objetivando melhor compreender a disposição gradual da palavra "enorme", apresentamos a Figura 2:

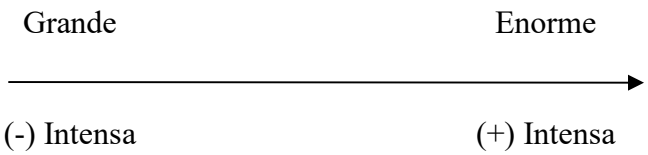


Figura 2- Escala de intensidade Enorme

Afirmamos que temos um caso de Apreciação em relação à Composição porque se trata da avaliação de um ser não consciente, o barulho, em relação a sua complexidade. Podemos perceber que aliado à avaliação do elemento há também uma intensificação dessa avaliação, pois a palavra "enorme" está inserida em um contínuo de intensidade. O minidicionário Aulete (2004) define o verbete enorme como muito grande, muito intenso ou muito grave. Se o autor tivesse escolhido qualquer uma dessas definições do verbete enorme para a escrita do seu texto, ele estaria realizando uma avaliação atitudinal intensificada por um processo de isolamento do subsistema Gradação. No entanto, o autor, objetivando enfatizar o que é dito ou fazer uma economia da língua, optou pela intensificação

Outro exemplo de hibridização atitudinal e gradual pelo léxico pode ser observado no trecho de **T4APDC** pelo uso de sufixos. Vejamos:

T4APDC

Como nosso bairro era ***muito*** *pequeno*, não tinha escola, e os patrões de meu pai achavam **IMPORTANTÍSSIMO** que eu tivesse estudo. Assim decidiram que meu pai me levaria todos os dias de carroça para a cidade e eu achava tudo isso a ***mais*** **INCRÍVEL** *aventura*, como as das novelas do rádio, que ouvíamos na época.

O exemplo **T4APDC** apresenta fusão do subsistema Atitude pela subcategoria Apreciação (Valorização) com o subsistema Gradação. A fusão ocorre na avaliação da opinião dos patrões do pai do narrador em relação à importância da educação para a vida do autor, ou seja, há uma avaliação do processo mental, "achavam", através do acréscimo do sufixo -íssimo a forma importante, formando um adjetivo superlativo sintético "importantíssimo". Segundo Bechara (2009), o sufixo -íssimo expressa a ideia de aumentativo e o seu uso indica que o falante/escritor deseja enfatizar o que é enunciado. O uso de uma forma sintética "importantíssimo" em detrimento de uma analítica "muito importante" não implica em uma redução da força avaliativa, posto que, embora reduzida, a forma sintética mantém a sua força aumentada no uso do sufixo -

íssimo. Acreditamos que o uso da forma sintética possibilita ao autor economizar na escrita das palavras, mas sem perder a intensidade de suas avaliações. No mesmo trecho, encontramos o uso de uma Gradação por isolamento em "muito pequeno" e em "a mais incrível aventura".

Apreciemos o exemplo **T10DRA**, que também apresenta uma expressão coloquial como realização da hibridização:

T10DRA

Conseguimos enfim nos salvar daquela seca **MEDONHA** e nos casar quando a chuva chegou.

Em **T10DRA**, o adjetivo "medonha" evidencia o uso de uma expressão coloquial avaliativa muito comum na região Nordeste do Brasil. O trecho em análise é de uma produção que trata da vida de retirantes do Nordeste, então justifica-se o uso dessa expressão coloquial no texto. Esse termo é utilizado para expressar exagero, como podemos observar no exemplo supracitado. Um ser não consciente, a seca, é avaliado como "medonha" o que implica em dizer que o narrador considera que a seca era intensa, exagerada, grande ou demais. Em vista disso, podemos afirmar que a seca é avaliada segundo o subsistema Apreciação por Reação, e tem sua força avaliativa aumentada, já que a própria expressão indica algo intenso, em um exemplo de fusão de subsistemas através do item lexical "medonha".

Em **T13EDMI**, encontramos um exemplo de expressão idiomática, vejamos:

T13EDMI

Em noite de lua cheia meus amigos e eu brincávamos na bagaceira da cana, que mais parecia um *escorregador*, no qual rolávamos de cima a baixo, num sobe e desce **DE FAZER GOSTO**!

Quando analisada de forma separada, as palavras da expressão "de fazer gosto" parecem improváveis de terem o mesmo sentido quando vistas em conjunto. O narrador utiliza esse recurso na avaliação do processo material "rolar " e mostra traços afetivos mas, ao mesmo tempo, intensificatórios, pois o processo é entendido como prazeroso e repetitivo para o autor. Por essa razão, afirmamos que a expressão "de fazer gosto" encerra uma avaliação positiva, mostra do subsistema Atitude por Afeto, intensificada pelo subsistema Gradação

Como o gênero é um gênero intimista e confessional, o narrador tende a tornar os fatos narrados o mais reais possíveis, em uma tentativa de aproximar o leitor daquilo que é rememorado, das suas emoções e impressões. Portanto, é comum o emprego de elementos da fala popular, objetivando dar uma maior veracidade ao relato. Atentemos para o excerto abaixo:

T5BLUF

[...] Fazíamos bonecos de neve com nariz de cenoura, braços de galhos *secos* e uma panela *velha* como chapéu. Foi a nossa ***maior*** diversão.

Contrastando com a neve, estava o marrom **CARNADO** do pinhão no chão. Pinhão tinha ***bastante***! Por isso era pinhão no almoço, na janta... [...]

O exemplo **T5BLUF** apresenta uma avaliação quanto à cor do pinhão que estava no chão através do uso do adjetivo, de uso coloquial, "carnado". Essa expressão surge da apócope do adjetivo encarnado (= cor de carne) e indica uma cor vermelho intenso ou muito vermelho. Nesse fragmento, temos um exemplo de fusão de subsistemas, pois percebemos uma avaliação, através do subsistema Apreciação por Composição, intensificada. O autor optou por não fazer a graduação da cor por um processo de isolamento através das formas "muito vermelho" ou "vermelho intenso", gerando assim uma forma híbrida. Por essa razão, afirmamos que determinadas expressões coloquiais podem ser uma das opções para a manifestação dos subsistemas atitudinais e graduais.

Por fim, observamos que alguns advérbios ou itens gramaticais são elementos pelos quais a hibridização se manifesta. Vejamos os exemplos a seguir:

T15GCLBS

A chuva caía **VAGAROSAMENTE** e ***num passe de mágica*** transformava-se *numa cachoeira em gotas.*

O exemplo **T15GCLBS** apresenta uma avaliação explícita do processo material "caía" manifestada através do uso do advérbio "vagarosamente". Percebemos uma avaliação do cair da chuva, através do subsistema Apreciação por Composição. Assim como afirmamos anteriormente, os advérbios podem indicar tanto uma avaliação quanto uma intensificação, por isso o item gramatical "vagarosamente", além de indicar o modo como acontece o processo, aponta uma intensificação. Os advérbios tem a capacidade de aumentar ou reduzir a força avaliativa ou emotiva de verbos e adjetivos. Pensamos

dessa forma, porque compreendemos que o item "vagarosamente" aumenta a força avaliativa do processo material, ou seja, entendemos que o cair da chuva ocorre de forma muito lenta. Sendo assim, o item gramatical "vagarosamente" é uma forma de realização híbrida dos subsistemas Atitude (Apreciação por Composição) e Gradação.

Encerrando... pelo menos, por enquanto

Após a análise do *corpus*, comprovamos que a hibridização dos subsistemas atitudinais e graduais acontece por meio de um único item lexical. O processo de fusão desses subsistemas se dá por lexicalização, pelo uso de sufixos, expressões idiomáticas, expressões coloquiais e de advérbios, classificados pela gramática normativa como de modo. O que influencia a escolha do autor por uma forma híbrida em detrimento de uma forma atitudinal/gradual em processo de isolamento é a intenção comunicativa do autor assim como a sua preocupação com os aspectos formais da língua. Observamos que em trechos onde o autor optava pelo uso de várias formas graduais/atitudinais por isolamento, ele tendia a lançar mão de formas híbridas para que não houvesse a repetição de uma estrutura na escrita e, por conseguinte, não tornasse a leitura enfadonha e pouco atrativa. Por essa razão, afirmamos que a preocupação estrutural do autor com a língua influencia no uso da hibridização avaliativa. A preocupação do autor com as questões estruturais da língua se justifica pelo caráter competitivo do texto, visto que é produzido para a OLPEF, um concurso nacional que avalia a escrita de alunos da escola pública.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aulete, Caldas. 2004. *Minidicionário contemporâneo da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.

Bakhtin, Mikhail . 2009. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. 14ªed. São Paulo: Hucitec.

_____. 2011. *Estética da criação verbal***.** 6. ed. São Paulo: Martins Fontes.

Bechara, Evanildo . 2009. *Moderna Gramática Portuguesa*. 37. ed. Atualizada pelo Novo Acordo Ortográfico. Rio de Janeiro: Lucerna.

Cabral, Sara. 2007. *A mídia e o presidente:* um julgamento com base na teoria da valoração. 2007. 249 f. Tese (Doutorado em Letras) - Centro de Artes e Letras, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria.

Charaudeau, Patrick. 2011. Las emociones como efectos de discurso. In: *Revista Versión*, n°26, junio 2011, La experiencia emocional y sus razones, pp.97-118, UAM, México,

Collins, Cobuild. 1998. *Grammar Patterns 2:* Nouns and Adjectives. London: Harper Collins.

Cruz, Osilene. 2012. *A Avaliatividade em pareceres de revista científica de Linguística*: uma perspectiva sistêmico- funcional. 2012. 220 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudo da Linguagem) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

Firmo, Angelane. 2014. *A hibridização dos subsistemas atitude e gradação no gênero memórias literárias*. 2014.117 f. Dissertação(mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Departamento de Letras Vernáculas, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Fortaleza.

Halliday, Michael. 2004. *An introduction to Functional Grammar*. Revisão de Christian M. I. M. Matthiessen. 3ª ed. London: Edward Arnold.

Halliday, Michael e Matthiessen, Christian. 2006. *Construing Experience Through meaning*: a language basead approach to cognition. London: Continuum.

Jornada, Daniela. 2009. *Avaliatividade*: estratégia discursiva na representação de atores sociais. 2009, 86 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Centro de Artes e Letras, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria.

Martin, James. 2000. Beyond Exchange: APPRAISAL Systems in English. In: *Evaluation in Text*, Hunston, S. & Thompson, G. (eds), Oxford, Oxford University Press.

Martin, James; White, Peter. 2005. *The language of evaluation*: appraisal in English. New York: Palgrave Macmillan.

Martin, James.; Rose, David. 2007. *Working with Discourse*. Meaning beyond the clause. 2. ed. London: Continuum.

Neves, Maria Helena de Moura. 1997. *A gramática funcional.* São Paulo: Martins Fontes.

Sobhie, Mauro. 2008. *Análise comparativa de avaliação em press releases e notícia*, 2008. 208 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudo da Linguagem) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

Werber, Andréa. 2007. *Um agricultor exemplar:* Linguagem avaliativa no gênero história de vida. Dissertação (Mestrado em Letras) – Centro de Artes e Letras, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria.

SIMPÓSIO 51

O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NA FORMAÇÃO PROFISSIONAL

COORDENADORES

Ania Lúcia Tinoco Cabral
(Universidade Cruziero do Sul UNICSUL)

Rosalice Pinto
(CLUNL)

De volta ao futuro da língua portuguesa.
Atas do V SIMELP - Simp· sio Mundial de Estudos de L²ngua Portuguesa
Simpósio 51 - O ensino de língua portuguesa na formação profissional, 4089-4106
ISBN 978-88-8305-127-2
DOI 10.1285/i9788883051272p4089
http://siba-ese.unisalento.it, © 2017 Università del Salento

A PROGRESSÃO REFERENCIAL EM TEXTOS DE ALUNOS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: UM OLHAR LINGUÍSTICO PARA O ENSINO MÉDIO INTEGRADO

Juzelly Fernandes Barreto MOREIRA[1]

RESUMO
Esta pesquisa objetiva realizar um estudo comparativo entre textos de alunos dos 1ºs e 2ºs anos do Ensino Médio Integrado de um *campus* do IFRN. Desta feita, enfocaremos o uso das estratégias de referenciação, verificando suas ocorrências nas redações, além de investigar se os alunos dos 2ºs anos desta modalidade da educação profissional apresentam amadurecimento no que tange à progressão referencial de suas redações, em relação aos alunos do 1º ano. Nosso trabalho está respaldado sob a égide da linguística textual e articulado aos estudos propostos por Koch (2006), Costa Val (1999), Marcuschi e Koch (2006), Antunes (2010), entre outros. Como metodologia, propomos aos alunos que escrevessem sobre o tema "A Influência da Tecnologia no Comportamento Humano". Após selecionar quarenta redações, analisamos as produções, observando a ocorrência de eventos coesivos que indicassem se os alunos do 2º anos apresentavam melhor desempenho em relação aos dos 1º anos, recém-ingressos IFRN. Os resultados ressaltaram, entre outros aspectos, a diminuição no uso de encapsulamentos/rotulações (55% -1ºs anos/ 25%- 2ºs anos), incidência estável de hipônimos (55% -1ºs anos/ 45% - 2ºs anos) e aumento expressivo no uso das elipses (15% - 1ºs anos/ 40 % - 2ºs anos). A proposição desta pesquisa revela que o estudo da referenciação é imprescindível na educação profissional porque julgamos que o exercício pleno da prática profissional passa pelo domínio das habilidades técnicas, mas também essencialmente pela competência discursiva do indivíduo.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Profissional; Estratégias de Referenciação; Produção Textual; Coesão.

1 INTRODUÇÃO

A finalidade deste artigo é apresentar uma amostra dos estudos que temos feito a partir de textos de alunos do IFRN, *campus* Currais Novos, regularmente inscritos na

1 Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN)
Av. Senador Salgado Filho, 1559 - Tirol CEP 59015-000 Natal/RN – Brasil.
juzelly.barreto@ifrn.edu.br

modalidade Ensino Médio Integrado (EMI). Nesse sentido, nosso foco consiste em verificar de que forma 40 alunos do EMI desse *campus*, sendo 20 dos 1ºs anos e 20 do 2ºs anos, fazem uso das estratégias de referenciação, além de estabelecer uma comparação, confrontando as ocorrências evidenciadas nas categorias de análise, uma vez que entendemos a importância do emprego dessas regras combinatórias para o alcance da progressão textual e, consequentemente, para a obtenção da textualidade.

Dentro da proposta de trabalho, pretendemos investigar de forma mais incisiva que estratégias de referenciação estão sendo majoritariamente utilizadas pelos sujeitos de pesquisa, ao mesmo tempo em que também nos debruçamos em catalogar que prejuízos estão sendo causados no tocante à progressão textual dessas redações, pela ausência desses mesmos recursos coesivos. Além disso, observamos a diferença percentual da ocorrência de eventos coesivos que indiquem se os alunos do 2ºs anos apresentam melhor desempenho em relação aos dos 1ºs anos, recém-ingressos no IFRN.

Consideramos esse percurso de verificação através de porcentagem extremamente válido por possibilitar a percepção global, dentro desse universo pesquisado, de como os sujeitos estão utilizando as estratégias de referenciação como agentes facilitadores na construção da textualidade, uma vez que estes recursos linguístico-textuais mostram-se imprescindíveis na construção do processo das práticas discursivas.

No que se refere à metodologia, a pesquisa está situada no campo da Linguística Textual e os sujeitos produtores são 40 alunos do IFRN, *campus* Currais Novos, regularmente matriculados nos 1ºs e 2ºs anos do EMI, modalidade pertencente à Educação Profissional, segundo classificação do Ministério de Educação.

Levando em consideração o contexto sócio-histórico-cultural em que os alunos estão imbuídos e no firme propósito de analisar o uso das estratégias de referenciação utilizadas em suas redações, optamos por indicar a produção de um texto que abordasse um assunto que fosse reconhecidamente do interesse da maioria dos adolescentes contemporâneos: a tecnologia. Sendo assim, os alunos escreveram, de forma livre, ou seja, sem nenhuma intervenção ou auxílio do professor, redações sobre o tema: *A Influência da Tecnologia no Comportamento Humano.*

A única orientação dada a respeito da proposta de redação, além de qual seria o tema, foi o esclarecimento a respeito do gênero textual a ser utilizado. A saber:

dissertativo-argumentativo. Não houve presença de textos motivadores ou uma discussão prévia que envolvesse a temática.

Essa ausência de orientações e textos motivadores foi propositada, a fim de pudéssemos garantir que a produção textual dos alunos seria, de fato, completamente autoral. Ainda no intuito de preservar a autenticidade dos textos, decidimos por esta temática simples e tão familiar aos jovens de um modo geral, para que ficássemos seguros de que, sendo a redação pautada sobre este assunto (a tecnologia), mesmo na falta de textos motivadores e/ou discussões prévias, dificilmente eles não teriam repertório próprio para escrever.

Todos os alunos dos 1ºs e 2ºs anos do EMI do *campus* Currais Novos foram convidados a redigir os referidos textos. A escrita das redações ocorreu em sala, durante uma aula normal de língua portuguesa e foi aplicada pelos próprios professores lotados no *campus* Curais Novos. Não houve, portanto, quebra na rotina de aulas, nem qualquer contato dos alunos com a pesquisadora.

Ao receber o material, selecionamos aleatoriamente 40 redações do total que tínhamos em mãos (20 de alunos dos 1ºs anos e 20º dos alunos de 2ºs anos), para que, agora sim, pudéssemos principiar a análise dos referentes nelas utilizados.

Nessa perspectiva, são os objetivos norteadores desse trabalho constatar, através de uma análise quantitativa e comparativa, que estratégias de referenciação os alunos teriam apreendido com sucesso até este ponto de sua vida escolar, verificar que prejuízos à progressão textual ficaram perceptíveis tendo em vista a ausência de alguns desses recursos coesivos em suas produções, além de investigar se os alunos dos 2ºs anos desta modalidade da educação profissional apresentam amadurecimento no que tange à progressão referencial de suas redações, em relação aos alunos do 1º ano.

Para compreendermos a relevância desta pesquisa é necessário discorrermos sobre alguns pressupostos teóricos que a norteiam, já que defendemos a impossibilidade de estudar diferentes aspectos da língua em uso fora do texto. Diante dessa evidente indissociabilidade, prosseguiremos nosso trabalho contemplando algumas questões que julgamos relevantes acerca dos diferentes conceitos postulados sobre texto e textualidade, a fim de que possamos compreender melhor o cenário onde a interação acontece.

2 UM OLHAR PARA A TEXTUALIDADE

Segundo Antunes (2006, p. 35) “escrever é uma atividade que retoma outros textos, isto é, que retoma outros dizeres. De forma mais explícita, estamos sempre voltando a outras fontes (ou a outras ‘vozes’, como se costuma dizer) próximas ou remotas. Nunca somos inteiramente originais.”.

Por isso mesmo, segundo Kaufman e Rodriguez (1995), a linguística textual coloca em primeiro plano os fatores de produção, recepção e interpretação dos textos enquanto unidades de comunicação.

Nesse sentido, é imprescindível esclarecer que a ideia de texto, segundo Koch e Travaglia (1997), é de uma unidade linguística completa (perceptível pela visão ou audição), que é tomada pelos usuários da língua (falante- escritor, ouvinte-leitor), em uma situação de interação comunicativa, como uma unidade de sentido de modo a preencher uma função comunicativa reconhecível e reconhecida, independentemente da sua extensão. Ou seja, o texto é produto de uma intenção comunicativa do emissor.

Corroborando com esse pensamento, Antunes (2010) alega que:

> perde sentido, então, aquela perspectiva ascendente da linguagem, segundo a qual, primeiro, se aprendem as palavras, depois as frases, para, enfim, se chegar ao texto. Todos os segmentos de nossa atividade de linguagem, desde os primeiros balbucios, são entendidos e classificados como partes funcionais de um todo integrado: o texto.

Portanto, produzir linguagem significa produzir discursos (KOCH, 2004a) e o discurso, quando produzido, manifesta-se linguisticamente por meio de textos. O que as pessoas têm a dizer umas às outras não são palavras nem frases isoladas, são textos. Nesse sentido, Antunes (2006, p. 30) esclarece que:

> Tal como falar, escrever é uma atividade necessariamente textual. Ninguém fala ou escreve por meio de palavras e frases justapostas aleatoriamente, desconectadas, soltas, sem unidade. O que vale dizer: só nos comunicamos através de textos. Sejam eles orais ou escritos. Sejam eles grandes, médios ou pequenos. Tenham muitas, poucas ou uma palavra apenas.

Assim, pode-se afirmar que texto é o produto da atividade discursiva oral ou escrita que forma um todo significativo e acabado, qualquer que seja sua extensão (BRASIL,1998).

Conforme afirma Marcuschi (1998, p. 78), "no final da década de setenta passa-se a considerar a noção de textualidade." Para Costa Val (1999, p.05), "o conjunto de características que fazem com que um texto seja um texto e não uma sequência de frases é chamado de textualidade.".

Outra maneira de clarificar a ideia de textualidade, segundo Antunes (2010, p. 29) é considerando que esta:

> "[...] pode ser entendida como característica estrutural das atividades sociocomunicativas (e, portanto, também linguísticas) executadas entre parceiros da comunicação. Logo, todo enunciado – que porta sempre uma função comunicativa – apresenta necessariamente a característica da textualidade ou uma 'conformidade textual' (...) Daí que nenhuma ação de linguagem acontece fora da textualidade".

Dessa maneira, textualidade é tudo aquilo que faz com que um texto seja um texto e, portanto, comunique algo, E esse "tudo" é integrado por categorias organizadamente elencadas. Mas que categorias, de fato, seriam as que compõem aquilo que entendemos por textualidade?

De acordo com Adam (2011), o texto possui operações de ligação que cooperam entre si para a obtenção da textualidade mas que, isoladamente, não são suficientes para fazer de um texto uma unidade coerente.

Beaugrande e Dressler (1981), apontam sete como sendo os fatores responsáveis pela construção da textualidade de um discurso. A saber: coerência, coesão, intencionalidade, aceitabilidade, situacionalidade, informatividade e intertextualidade. Segundo os autores, estes são os fatores preponderantes na constituição do processo sociocomunicativo.

Dois desses, a coerência e a coesão, são fatores linguísticos, pois estão relacionados aos elementos materiais que constituem o texto. Pode-se inferir, então, que os componentes linguísticos do texto vinculam-se entre si através de distintas estratégias de coesão e de coerência.

Sabe-se que há textos sem coesão que, no entanto, apresentam coerência e são classificados como textos. Como também há textos com coesão, mas sem coerência e sem textura. O fato é que a coesão é a manifestação linguística da coerência, ou seja,

provém da forma como as relações lógico-semânticas do texto são expressas na superfície textual. Do mesmo modo, a coesão de um texto é verificada mediante a análise de seus mecanismos lexicais e gramaticais de construção.

Em outras palavras, a coesão retrata uma "amarração" entre as várias partes do texto, haja vista que é responsável por criar um entrelaçamento significativo entre declarações e sentenças. Ao conceito de coesão, Koch (1999, p. 17) acrescenta que "a coesão, por estabelecer relações de sentido, diz respeito ao conjunto de recursos semânticos mobilizados com o propósito de criar textos.".

Todavia, sabemos que tanto na fala como também no texto escrito a sucessão de coisas ditas ou escritas forma uma corrente que vai muito além da sequencialidade, mas insistimos que a coesão, apesar de não ser o fator único, contribui significativamente para conferir essa textualidade necessária a qualquer enunciado.

Nesse contexto, assumem importância crucial os elementos linguísticos que estabelecem a conectividade e a retomada, como os referentes textuais, que garantem a coesão do texto e imprimem a visão de mundo do autor.

Segundo Koch (1999), são "elementos referenciais os itens da língua que não podem ser interpretados semanticamente por si mesmos, mas remetem a outros itens do discurso necessários à sua interpretação". Seguindo este mesmo raciocínio "a referência constitui um primeiro grau de abstração: o leitor/alocutário relaciona determinado signo a um objeto tal como ele o percebe dentro da cultura em que vive." (FÁVERO, 2001, p. 18).

Por entendermos que a referenciação é um artifício que envolve interação e intenção ou, nas palavras de Koch (1999), trata-se de um processo por meio do qual o produtor do texto acena para a sua particular forma de retratar o mundo circundante filtrado pelo simbólico, é que passaremos, de maneira mais detalhada a tratar de suas estratégias no capítulo seguinte. Haja vista que, de acordo com a perspectiva de análise assumida neste trabalho, o resgate referencial retrata um exercício de construção de juízos de valor, de opiniões, de desvelamento das posições assumidas no texto.

Sob essa égide, o trabalho com o processo de referenciação assume importância fundamental para a aula de Língua Portuguesa à medida que permite aos estudantes refletirem sobre os textos que leem e/ou escrevem, sendo portanto, para nós, imprescindível investigá-lo.

3 AS ESTRATÉGIAS DE REFERENCIAÇÃO COMO MECANISMOS DE PROGRESSÃO TEXTUAL.

Segundo Koch & Marcuschi (1998) um dos principais mecanismos utilizados em prol da garantia da coesão textual são as estratégias de referenciação. Estas, de maneira genérica, aparecem na ótica da linguística de texto como um processo interativo que resulta na construção de referentes enquanto objetos-de-discurso, e não enquanto objetos-do-mundo.

Nas palavras de Koch e Elias (2010, p. 132):

> O processo que diz respeito às diversas formas de introdução, no texto de novas entidades ou referentes é chamado de referenciação. Quando tais referentes são retomados mais adiante ou servem de base para a introdução de novos referentes, tem-se o que denomina progressão referencial.

Esse conceito leva em consideração que a referência não é vista aqui como mera representação extensional de referentes do mundo extra-mental, isto é, a referência não se dá apenas na relação linguagem-mundo, já que o discurso constrói aquilo a que faz remissão.

Percebemos então que há uma reelaboração do real, reelaboração esta que, de acordo com Koch e Marcuschi (1998) citados em Koch (2002, p. 80), "deve obedecer a restrições impostas pelas condições culturais, sociais, históricas e, finalmente, pelas condições de processamento decorrentes do uso da língua.".

Seguindo este fio condutor que delineia o conceito de referenciação, julgamos indispensável citar Marcuschi e Koch (2006, p. 381) quando afirmam que “nosso cérebro não opera como um sistema fotográfico do mundo, nem como um sistema de espelhamento, ou seja, nossa maneira de ver e dizer o real não coincide com o real”. Sendo assim, pode-se afirmar que os referentes não são objetos do mundo, mas objetos do discurso. Portanto, não é possível estabelecer uma relação de equivalência entre o objeto ao qual se faz referência e a realidade.

Significa dizer então que, no discurso, os processos de categorização dependem muito menos das restrições impostas pela materialidade do mundo do que da multiplicidade de pontos de vista que os sujeitos exercem sobre ele.

O que nos remete necessariamente à fala de Adam (2011, p. 113) quando nos adverte que “a atividade discursiva de referência constrói, semanticamente, uma

representação, um objeto de discurso comunicável.

Nesse aspecto, é basilar inferir que a forma como dizemos o real estabelece um contorno singular da normatização do mundo e da língua, de modo que o sujeito, na interação, opera sobre o material linguístico que tem à sua disposição, operando escolhas significativas para representar estados de coisas, com vistas à concretização do seu projeto de dizer (KOCH, 2003b).

Outrossim, os processos de referenciação são escolhas do sujeito em função de um querer-dizer e o modo de progressão referencial está calcado num emaranhado de estratégias que perpassa todo o âmbito do texto.

Logo, quando se pensa sobre o processo de referenciação, de acordo com Marcuschi e Koch (2006, p. 383-384) deve ficar claro que,

> um texto não se constrói como continuidade progressiva linear, somando elementos novos com outros já postos em etapas anteriores, como se o texto fosse processado numa soma progressiva de partes. O processamento textual se dá numa oscilação entre dois movimentos um para frente (projetivo) e outro para trás (retrospectivo).

O que nos remete à fala de Antunes (2010, p. 133) quanto comenta que "em um texto bem organizado, deve predominar o equilíbrio entre o que é retomado (informações já conhecidas) e o que é proposto como não sabido (informações novas). Qualquer desequilíbrio para um desses lados deixa o texto inadequado." Sendo assim, as estratégias de referenciação deverão colaborar para a garantia de um processamento textual em que haja esse balanceamento, a fim de que a textualidade pretendida seja alcançada no texto.

Na perspectiva da língua como um fenômeno heterogêneo, variável, histórico e social, indeterminado do ponto de vista semântico e sintático, Marcuschi (1995a, p. 4) considera "as estratégias que são acionadas na relação linguagem-mundo-pensamento". Do ponto de vista de Koch e Elias (2006, p.123):

> denomina-se referenciação as diversas formas de introdução, no texto, de novas entidades ou referentes. Quando tais referentes são retomados mais adiante ou servem de base para a introdução de novos referentes, tem-se o que se denomina progressão referencial.

É nesse sentido que se situa o processo de referenciação, marcado pela relação

biunívoca entre linguagem e mundo. Uma vez que, de acordo com Koch e Marcuschi (1998, p. 4):

> o mundo fenomênico, externo, a possível extensão referencial de nossos itens lexicais não está à disposição, pronta para receber as designações pura e simplesmente (...) a referenciação é um processo discursivo e os referentes são objetos-de-discurso.

Compreende-se, portanto, que a progressão referencial num texto não ocorre de forma linear. As estratégias se dão de múltiplas formas, dependendo dos recursos linguísticos e dos recursos da situação, disponíveis ao tratamento que os interactantes considerem necessário dar ao referente, a fim de atingirem suas intenções comunicativas. Por conseguinte, pode-se afirmar que as estratégias de referenciação estão sujeitas às forças discursivas e que é no discurso que elas são determinadas.

Cabe ressaltar, ainda, segundo Koch e Elias (2006), que na constituição dos referentes textuais estão abrangidas as seguintes estratégias de referenciação: introdução, retomada e desfocalização. Esses mecanismos, sendo devidamente utilizados, conferem ao texto essa ideia de continuidade tão exaustivamente buscada por todo e qualquer escritor.

Neste sentido, compreende-se que é na busca da compleição desses tais mecanismos que esta pesquisa se fundamenta metodologicamente. Conforme veremos a seguir.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

É de interesse advertir, inicialmente, a importância de um levantamento quantitativo como diagnóstico inicial de um estudo mais aprofundado para que se tenha uma visão panorâmica e norteadora no que concerne aos estudos inerentes à linguística de texto.

Desta feita, a partir da leitura das redações e da observação acerca das ocorrências das estratégias de referenciação utilizadas (ou não) pelos sujeitos de pesquisa, foram elaboradas duas tabelas em relação ao desempenho dos alunos de cada uma das séries pesquisadas, nas quais os resultados foram registrados através de

porcentagem, assumindo como totalidade para esse cálculo o universo de 20 alunos por série.

Na primeira tabela, a contagem leva em consideração problemas encontrados nos textos e que geraram prejuízos à progressão referencial pela falta ou emprego indevido das seguintes categorias: pronomes pessoais do caso reto, pronomes pessoais do caso oblíquo, pronomes relativos e repetição lexical.

Conforme vemos a seguir:

TABELA 1

INFRAÇÕES LINGUÍSTICO-TEXTUAIS NA UTILIZAÇÃO DE:	PORCENTAGEM DE REDAÇÕES COM PROBLEMAS	
	1º ano	**2º ano**
PRONOMES PESSOAIS DO CASO RETO	10%	15%
PRONOMES PESSOAIS DO CASO OBLÍQUO	15%	0%
PRONOMES RELATIVOS	15%	5%
REPETIÇÃO LEXICAL	55%	35%

Tabela 1. Estratégias de Referenciação: pronomes pessoais do caso reto, pronomes pessoais do caso oblíquo, pronomes relativos e repetição lexical.

A segunda tabela expõe os números que correspondem às redações em que os alunos utilizaram, a serviço da progressão referencial, as seguintes estratégias de referenciação: hiperônimos, hipônimos, expressões sinônimas ou equivalentes, elipses e encapsulamentos/rotulações.

TABELA 2

CATEGORIAS ANALISADAS	PERCENTUAL DE REDAÇÕES EM QUE HOUVE USO ADEQUADO DAS CATEGORIAS	
	1º ano	**2º ano**
HIPERÔNIMOS	20%	5%
HIPÔNIMOS	55%	45%
EXPRESSÕES SINÔNIMAS OU EQUIVALENTES	15%	0%
ELIPSES	15%	40%
ENCAPSULAMENTOS/ROTULAÇÕES	55%	25%

Tabela 2. Estratégias de Referenciação: hiperônimos, hipônimos, expressões sinônimas ou equivalentes, elipses e encapsulamentos/rotulações

Conforme os dados apresentados na tabela 1, constatamos que 55% das redações do 1º ano apresentam inadequações substanciais no quesito "repetição lexical", número que cai para 35% nas redações dos alunos do 2º ano, o que evidencia a ocorrência de avanço no que tange às possibilidades expressivas dos escreventes de um ano para o outro, apesar dessa dificuldade de repertório ainda figurar no momento da escrita, desvelando certa deficiência leitora.

Por outro lado, é interessante também chamar a atenção para o fato de que o jogo da substituição de nome por pronome não se mostra severamente prejudicado quando se trata dos pessoais do caso reto e oblíquo ou dos relativos, já que nenhuma dessas três categorias foi mal empregada, nas redações de 1º ou 2º ano, em sequer 20% de textos. Esses resultados são animadores, tendo em vista que a pronominalização, enquanto estratégia de referenciação, constitui-se como instrumento indispensável para o alcance da textualidade.

Passando à análise da segunda tabela, que tem como objetivo apontar percentualmente as ocorrências de algumas estratégias de referenciação que auxiliaram

na progressão referencial dos textos, convém chamar atenção para o relevante índice de hipônimos, já que esses estão presentes em 55% dos textos do 1º ano e 45% dos textos do 2º ano, ao passo que os hiperônimos só foram registrados em 20% das redações do 1º ano, número que ainda foi reduzido a 5% ao verificarmos as ocorrências nas redações do 2º ano. A comparação entre o uso profícuo de hiperônimos e hipônimos nos textos revela, sobretudo, uma independência de uso entre estes termos que comumente são associados e, não raro, confundidos.

Observamos ainda, com base na tabela 2, que a utilização de expressões sinônimas e equivalentes foi precária, totalizando apenas 15% das redações e ainda mais preocupante nas redações do 2º ano, nas quais identificamos a ausência da utilização desse recurso como mecanismo de progressão referencial.

Se esse resultado por um lado ratifica a constatação refletida na primeira tabela a respeito do alto de índice de repetição lexical verificado nas redações do 1º ano, uma vez que promove a lógica de que se os sujeitos de pesquisa não têm repertório suficiente para diversificar nas palavras e expressões que compõem o corpus de seus textos, necessariamente não haverá presença razoável de sinônimos nas linhas do que escrevem, por outro lado nos leva a refletir sobre o fato de que, nas redações do 2º ano, ao mesmo tempo em que as repetições lexicais diminuíram, as expressões sinonímicas desapareceram. Esse fenômeno nos faz supor que os escreventes do 2º ano tenham, possivelmente, tangenciado suas escolhas para as demais estratégias de referenciação que recategorizam os objetos de discurso, justamente por essa dificuldade vocabular evidenciada.

Outra disparidade significativa refletiu-se no tocante ao uso de rotulações/encapsulamentos: enquanto estiveram presentes em 55% das redações do 1º ano, só foram observadas em 25% das redações do 2º ano. Fato contrário aconteceu em relação às elipses, haja vista que os escreventes do 2º ano lançaram mão dessa estratégia de referenciação em 40% dos textos, número bastante superior ao que foi evidenciado nos textos de 1º ano, os quais só contaram com presença satisfatória de elipses em 15% do seu total.

Por fim, conforme adverte Costa Val (2006, p. 35),

> a necessidade de preestabelecer parâmetros para orientar a avaliação técnica de um texto pode ser atendida através da definição de critérios qualitativos (e não quantitativos) que busquem captar e sistematizar as condições naturais de aceitabilidade dos discursos.

Tomando como base essa premissa e para que haja melhor compreensão da análise textual, iniciaremos uma avaliação qualitativa, para a qual selecionamos dois textos: o texto 1, escrito por um do 1º ano e o texto 2, escrito por um aluno do 2º ano, nos quais serão observados, na medida do possível, os eventos coesivos ressaltados nas tabelas já apresentadas.

TEXTO 1

A tecnologia e seu rápido avanço trouxe novidades e inovações para vida de todos nós, mas seu uso já está tornando-se um vício: adultos, crianças, jovens e idosos não sabem e nem querem saber como seria suas vidas sem a tecnologia (celular, televisão, computador...). Será que a tecnologia está de alguma forma influenciando a vida e o comportamento das pessoas?

Atualmente podemos falar com outra pessoa mesmo que ela esteja do outro lado do planeta, esse é um grande avanço levando em conta que antigamente as pessoas só se comunicavam por cartas, a medicina avançou e também conseguimos fazer quase tudo online. Porém, (nós) estamos levando tudo isso muito a sério e uma coisa que era pra ser só diversão tornou-nos praticamente "escravos" da tecnologia, mandamos mensagem até para alguém que está na mesma casa que (nós) estamos, por exemplo, não conseguimos sossegar quando esquecemos o aparelho celular em casa, e deixamos de sair porque conversar por msn é mais rápido e fácil, deixamos de dormir ou fazer algo importante só por ser o último dia da nossa novela e não queremos perdê-la.

Contudo, de certa forma a tecnologia influencia e muito o comportamento do ser humano, falta diálogo e falta um pouco de "liberdade". Nós estamos deixando de lado algo muito importante que é nossa própria saúde e principalmente a conversa olho no olho" com as pessoas que gostamos.

No desenvolvimento do primeiro parágrafo, verificamos uma repetição exacerbada do vocábulo *tecnologia* conforme grifos em amarelo. Além desses três empregos, nos parágrafos

seguintes, o termo ainda foi utilizado duas vezes mais. Para evitar esta repetição, que precariza o texto, o escrevente poderia ter feito uso de um hiperônimo ou um hipônimo, ou ainda lançado mão de uma expressão nominal definida, que fizesse referência ao vocábulo que ele desejava retomar, no caso, *a tecnologia*. Ao invés disso, ele permaneceu circulando em torno da mesma palavra, o que minimizou a condição de progressão e impediu que outras palavras agregassem sentidos correlatos às ideias que ele pretendia lançar ao leitor de seu texto.

Na sequência, entretanto, observamos que o escrevente inseriu uma cadeia de palavras (*celular, televisão, computador*) que designam equipamentos tecnológicos

muito difundidos na atualidade, ou seja, ele optou por valer-se de expressões que pertencem ao mesmo grupo semântico de outras, porém com um sentido mais restrito, investindo em uma estratégia de referenciação denominada hipônimo, a qual aproveitou novamente nos parágrafos seguintes, conforme grifamos na cor azul.

O uso dessa estratégia colabora para o desenvolvimento da temática, pois na medida em que vocábulos variados são apresentados, o leitor tem a oportunidade de construir uma representação mais detalhada e rica do assunto sobre o qual o texto fala.

No segundo parágrafo, testemunhamos a ocorrência de duas elipses, mas que marcaram a supressão de um mesmo pronome: nós. O uso dessa estratégia de referenciação torna o texto mais enxuto sem, com isso, prejudicar o entendimento do leitor, uma vez que as informações ocultadas podem ser facilmente recuperadas através das informações disponibilizadas dentro do mesmo período verbal.

Acerca dessa estratégia de referenciação, discorre Antunes (2006, p.119),

> sua importância está, portanto, no fato de assinalar que alguma coisa é reiterada na continuidade do texto, embora esse sinal seja dado exatamente pela falta de um elemento que é esperado, inclusive sintaticamente. Essa falta é, assim, compensada pela presença de outros elementos do contexto que favorecem a recuperação do que é omitido.

Por fim, evidenciamos (grifos em rosa) duas ocorrências de encapsulamento/rotulação, através das quais o escritor do texto comprime diversas informações postuladas anteriormente apenas nas expressões “esse” e “tudo isso”, no decorrer do segundo parágrafo. Cabe ressaltar que essa estratégia é parte importante da construção das práticas discursivas, uma vez que possibilita sintetizar uma gama de informações apresentadas anteriormente, sem prejuízo de compreensão no processo de interação textual.

TEXTO 2

Substituíveis?

Ao longo dos anos, a evolução humana foi explicada pela ciência, já a criação (foi explicada), pela religião. Dois lados da moeda que certamente não se tornarão um só. Mas entre tantas descobertas , uma (descoberta) nos tem ajudado a ir além, a tecnologia.

Se perguntássemos aos nossos avós se na nossa idade eles tinham celular, certamente irão rir e responder que não (tinham). E aos nossos pais, será que eles

> *possuíam um computador há 40 anos atrás? Mas se nos questionássemos se um dia, quem sabe, (nós) teremos o nosso próprio robô de telepresença? (Nós) Podemos imaginar que não, mas quem pode afirmar? Tendo em vista o avanço tecnológico que caminha na velocidade da luz, ninguém (pode afirmar).*
>
> *A tecnologia tem nos influenciado desde sempre, de suas primeiras descobertas até as atuais, o nosso comportamento depende cada vez mais dos nossos instrumentos diários. Influênciados sim, já somos, mas será que (somos) substituíveis?*
>
> *Tomara que não, pois no dia que (nós) criarmos nossos humanos de mentira, no outro (dia), se tornarão de verdade! E aí (nós) esqueceremos o valor real da vida!*

Em relação às estratégias de referenciação empregadas no texto 2, destacamos, sobretudo, a nítida recorrência no emprego das elipses (grifos em verde).

Distribuídas por cada um dos quatro parágrafos que compõem a redação em análise, as elipses representam maciça maioria em termos de incidência, quando comparadas aos demais mecanismos envolvidos na cadeia referencial construída pelo escrevente. O uso acertado das elipses revela que o escrevente tem a convicção de que o seu leitor é plenamente capaz de recuperar os termos suprimidos, além de conferir ao texto mais dinamicidade e fluidez.

Em menor escala, constatamos a utilização de dois outros mecanismos coesivos de referenciação: hiperônimos e hipônimos.

O hiperônimo "instrumentos diários" (grifo em vermelho) abriga semanticamente os hipônimos "celular", "computador" e "robô de telepresença" (grifos em azul) e também corrobora para a obtenção da textualidade pois ao mesmo tempo em que assegura a continuidade da temática, contribui para que o processo de progressão textual siga seu curso em busca da compreensão plena por parte do leitor.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa empreendida neste trabalho mostrou-se satisfatória, uma vez possibilitou a discussão acerca do uso das estratégias de referenciação, recurso discursivo de suma importância para a linguística textual, considerando a relevância que as expressões referenciais assumem no ensino e aprendizagem da escrita, já que, conforme pontuam Koch & Elias (2006), tais elementos linguísticos são

multifuncionais: indicam pontos de vista, assinalam direções argumentativas e recategorizam objetos discursivos.

A propósito das categorias examinadas, percebemos que algumas se fizeram efetivamente mais presentes do que outras. Foi o caso dos hipônimos e dos encapsulamentos/ rotulações, em se tratando das redações do 1º ano e das elipses, quando nos referimos aos textos do 2º ano. Em contrapartida, o recurso da substituição lexical (expressões sinônimas ou equivalentes) foi pouquíssimo aproveitado pelos alunos para compor seus textos, chegando à completa ausência nos textos do 2º ano. Como consequência dessa falta, observou-se a repetição em demasia, quase sempre, do termo *tecnologia*, núcleo semântico do tema proposto para a redação.

Essa constatação faz transparecer necessariamente o repertório limitado dos sujeitos de pesquisa e as poucas alternativas que esses têm para se referirem ao mesmo objeto-de-discurso. Possivelmente, essa carência lexical decorre , da falta do hábito de leitura. Todavia, dentro dos limites deste trabalho, não caberia desenvolver mais a fundo a temática aqui esboçada.

Podemos afirmar, entretanto, que ele abre perspectivas para uma série de reflexões, pois através da visualização desses dados, tanto é possível verificar que recursos coesivos estão sendo deixados de lado no momento da escritura dos textos, como também quais categorias estão colaborando na construção da progressão textual das redações. Além disso, o confronto entre os números obtidos em cada série, possibilita delinear uma análise comparativa e relacional, conferindo maior abrangência de contribuição a estudos posteriores.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADAM, J.-M. **A linguística textual:** uma introdução à análise textual dos discursos. São Paulo: Ed. Cortez, 2011.

ANTUNES, Irandé**. Lutar com palavras*:*** coesão e coerência. 2ª ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

_____. **Análise de Textos:** fundamentos e práticas. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

BEUGRANDE, R. de & DRESSLER, M. U. **Introduction to Text Linguistics**. London, Longman, 1981.

BRASIL. Secretaria de Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio**: Língua Portuguesa. Brasília, 1998.

COSTA VAL, Maria da Graça. **Redação e textualidade**. São Paulo: Martins Fontes, 2ª ed.,1999.

_____. **Projeto de Avaliação de livros didáticos de Língua Portuguesa**. 2006. Mimeografado.

FÁVERO, Leonor Lopes. **Coesão e coerência textuais.** 9ª. Ed. Ática, 2001.

KAUFMAN, A.M. RODRIGUEZ, M.H. **Escola, leitura e produção de textos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

KOCH, Ingedore Villaça & L.C. TRAVAGLIA. **Texto e coerência.** São Paulo: Cortez, 1997.

KOCH, Ingedore Villaça & MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Processos de referenciação na produção discursiva.** *In: **D.E.L.T.A**, v*. 14: 169-190. 1998.

KOCH, Ingedore G. Villaça. **A coesão textual**. São Paulo: Contexto, 1999

_____. **Introdução à linguística textual**. São Paulo: Martins Fontes, 2004a.

_____. **O texto e a construção dos sentidos**. 7ª ed. São Paulo: Contexto, 2003b.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e Compreender:** os sentidos do Texto. 2ª. Ed. São Paulo: Contexto, 2006.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Fala e escrita**: relações vistas num continuum tipológico com especial atenção para os dêiticos discursivos. Conferência pronunciada no II Encontro Nacional sobre Fala e Escrita. 1995a.

_____. **Aspectos linguísticos, sociais e cognitivos da produção de sentido.** 1998, (mimeo).

MARCUSCHI, Luiz Antônio; KOCH, Ingedore Villaça. **Referenciação**. *In:* JUBRAN, Clélia Cândida Abreu Spinardi; KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça (orgs.). **Gramática do Português Culto Falado no Brasi***l.* v.1. Campinas: UNICAMP, 2006.

De volta ao futuro da língua portuguesa.
Atas do V SIMELP - Simp· sio Mundial de Estudos de L²ngua Portuguesa
Simpósio 51 - O ensino de língua portuguesa na formação profissional, 4107-4120
ISBN 978-88-8305-127-2
DOI 10.1285/i9788883051272p4107
http://siba-ese.unisalento.it, © 2017 Università del Salento

A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA: O LUGAR DA EDUCAÇÃO LITERÁRIA

Ana Isabel de Sousa Ferreira PINTO[2]

RESUMO
Hoje em dia é quase inquestionável a presença da Literatura nos documentos oficiais que regulam as práticas de ensino da língua. Tanto a nível das políticas de ensino da língua quer em textos de reflexão teórica, a educação literária mantém o lugar de privilégio que sempre teve no âmbito do ensino da língua. Multiplicam-se os argumentos em prol do valor da leitura literária ainda que os paradigmas, em que o ensino da língua e da Literatura assentam, pareçam ser variados. Por outro lado, os estudos em torno da formação no âmbito da educação literária dos futuros professores de língua são recentes e escassos (Lopes, Costa, & Sampaio, 2011; Paulino,2010), sendo por isso uma área onde há muito por explorar. Sendo assim, parece importante compreender, numa concepção de ensino da língua onde parece quase unânime a presença da Literatura como núcleo aglutinador, como é que está a ser formado, nesse contexto, o professor de Português, nas escolas que formam em Educação Básica em Portugal. Para tal, iremos centrar a nossa atenção na formação do professor de Língua Portuguesa, no que à área de Literatura e da didática da língua diz respeito, e compreender quais os saberes que a estes níveis são mais valorizados e que tipo de formação para a educação literária se promove junto dos mesmos. Visa-se, em concreto, com este estudo, compreender como é feita a formação para a educação literária nas Licenciaturas em Educação Básica, por recurso à caraterização das concepções de formação para a Educação Literária que emergem de programas de Unidades Curriculares dos cursos. Espera-se, assim, com os resultados deste estudo, construir conhecimento não só sobre o carácter potencialmente transformador que processos de formação, como o da formação para a educação literária, podem ter nas práticas e competências de alunos do Ensino Superior, bem como contribuir com dados empíricos para a caracterização, quanto à formação para a Educação Literária, da formação profissional do professor de Língua Portuguesa.

PALAVRAS-CHAVE: Formação de professores; Língua Portuguesa; Educação Literária

2 I.P.P., Escola Superior de Educação do Porto, Ciências da Linguagem e da Literatura, Rua Dr. Roberto Frias, 602, 4200-465 Porto, Portugal; anapinto@ese.ipp.pt

1. Fundamentação inicial[3]

Apesar da Literatura ser um dos grandes conteúdos identitários da disciplina de língua (Dionísio, 2000; Leung, 2007), o valor da educação literária no currículo escolar tem variado ao longo da história (Lomas, 2006): consoante se visava, por exemplo, até ao séc. XIX, desenvolver a capacidade de elocução, pela análise de modelos literários, pela prática da retórica ou leitura dos clássicos ou até, no século XIX e inícios do século XX, privilegiando a aquisição de um conhecimento teórico e o estudo da História da Literatura. Atualmente postulam-se objetivos relativos à criação de hábitos de leitura e à formação de leitores competentes, valorizando a experiência de leitura de cada um, fomentando os jogos criativos de leitura e o incentivo da leitura por prazer, estimulando a imaginação e a sensibilidade.

Todos estes objetivos corresponderão a diferentes orientações para a formação do futuro professor que vai ter a seu cargo a sua consecução. Na verdade, dependendo de objetivos mais "académicos", "comunicativos", "de desenvolvimento","utilitários" ou "reflexivos" (Van de Ven, 2009:9-13), os curricula de formação do futuro professor de língua que vai ter a leitura literária e a literatura como eixos estruturantes da sua atividade profissional variarão também nas disciplinas que integram, nos conteúdos que selecionam, nas pedagogias que preveem.

Neste quadro de ideias, a investigação no campo tem procurado compreender a geometria do ensino da literatura no Ensino Superior (Branco, 2003), equacionando, em simultâneo, a questão da clara definição de quem pode ser chamado de professor de literatura (Ceia, 2002; Cosson, 2013). Por outro lado, tem-se procurado mostrar a relação entre concepções de texto literário e práticas de formação, num quadro de variação entre, por exemplo, o conhecimento da periodização literária e a concepção fruitiva da literatura (Carvalho; Neitzel, 2008:763), enfatizando-se distintamente um carácter mais humanizador da leitura ou um lado mais técnico e material do processo (Dionísio, 2005). Eco têm tido os estudos que realçam o papel das "faculdades de Letras e Educação" na construção de uma relação nem sempre positiva com a literatura (Andrade Júnior, 2011:85-86) e levam a repensar o papel da universidade na formação efetiva de professores, futuros mediadores de literatura bem como a continuamente

3Esta comunicação está inscrita no âmbito de um projeto de Doutoramento, em curso, fazendo, por isso, parte de um trabalho mais vasto, que de facto corresponde ao título pelo que o presente artigo corresponde a uma análise preliminar de dados.

interpelar de que forma se poderá combinar o ambiente escolar com a experiência estética (Paiva; Maciel; 2005).

O estudo que pretendemos desenvolver sobre como e com que orientações se estão a formar os futuros professores de português (a nível de valores, competências, atitudes, relativos à educação literária), por meio do qual consideramos também possível ter uma antevisão de como se pode estar a passar a formação do leitor literário na escola básica, inscreve-se num contexto em que cada vez mais se reclama "a urgência da realização de trabalhos voltados para (...) a formação de professores de literatura" (Santos, 2010:14), visando ultrapassar a reconhecida escassez de estudo neste domínio (Bernardes, 2010).

2. Objeto, objetivos e metodologia.

Apesar de todas as variações históricas, a formação de indivíduos comunicativamente competentes é objetivo consensual no ensino de uma língua (Lomas, 2003). A forma de concretizar este objetivo, independentemente da orientação mais "linguística" que possa apresentar, inclui cada vez mais a dimensão literária. Na verdade, os discursos oficiais têm vindo a reforçar que o professor de uma língua, deve ser também um professor de competência literária e, nesse sentido, deve ser um educador para a literatura. Na medida em que orientações curriculares mais "para a literatura" ou mais para a "linguística" obrigam do professor formações académicas distintas, elegemos como objetivo geral do estudo, em curso, conhecer como é que está a ser formado, no país, o professor de Português, para vir a ser formador de leitores literários.

Neste momento, especificamente, pretendemos caraterizar as concepções de formação para a educação literária que emergem dos Planos de Estudos das Licenciaturas em Educação Básica e dos programas de Unidades Curriculares de Literatura e Didática da língua, nas Licenciaturas em Educação Básica.

Para tal, este estudo preliminar, que podemos, então, considerar em intensão e em extensão, tem como Universo de análise documental 27 Instituições, das quais fazem parte vinte instituições públicas (das quais 7 são Universidades e 13 são Escola Politécnicas) e sete instituições privadas, como se pode ver no quadro que a seguir se apresenta:

Quadro 1 – Universo do estudo

Universo		
27 Instituições que formam professores em Educação Básica		
Ensino Público		Ensino Privado
7 Universidades	13 Escolas Politécnicas	7 Escolas privadas

Dentro deste Universo, e no sentido de caracterizar as concepções de formação para a educação literária que emergem de Planos de Estudo e de programas de Unidades Curriculares como Literatura e Didática da língua nas Licenciaturas em Educação Básica, procedemos à recolha dos planos de estudos das Licenciaturas e à recolha das fichas de Unidade Curricular (FUC), quer de didática da língua e da literatura quer mesmo só de literatura. Neste primeiro momento analítico estes 27 planos de estudo irão ser analisados para se caracterizar o peso relativo das diferentes Unidades Curriculares no plano de estudos. Num segundo momento, iremos centrar a nossa atenção, exclusivamente, nas Unidades Curriculares da esfera da Didática e da Literatura de modo a analisar as nomenclaturas utilizadas e a natureza dos objetivos destas Unidades Curriculares. Note-se que a opção pela análise destas duas Unidades Curriculares (Didática e Literatura) justifica-se visto que serão aquelas áreas em que os professores adquirem competências, conhecimentos, saberes reflexivos sobre a educação literária.

3. O estudo: O lugar da Educação Literária na formação do professor de Língua

3. 1. A distribuição, nos planos de Estudos das Licenciaturas em Educação Básica, das Unidades Curriculares de Literatura e de Didática

O Decreto-Lei n.º 43/2007 de 22 de Fevereiro "define as condições necessárias à obtenção de habilitação profissional para a docência" (M.E., 2007:1320), bem como determina algumas marcas constitutivas da formação dos curricula destes futuros professores. Assim, ao nível das componentes da formação é dito no artigo 14º (M.E., 2007:1323 - 1324), do Decreto-Lei n.º 43/2007 de 22 de Fevereiro , o seguinte:

> "Os ciclos de estudos organizados nos termos e para os efeitos previstos no presente decreto-lei incluem as seguintes componentes de formação,

> garantindo a sua adequada integração em função das exigências do desempenho profissional:
>
> a) Formação educacional geral;
>
> b) Didáticas específicas;
>
> c) Iniciação à prática profissional;
>
> d) Formação cultural, social e ética;
>
> e) Formação em metodologias de investigação educacional;
>
> f) Formação na área de docência."

No presente artigo centramo-nos na análise das alíneas b) "Didáticas específica" (em particular na didática do Português) e f) "Formação na área de docência"(em especial na formação Literária), e teremos em consideração as diretrizes apresentadas no artigo 15º do presente decreto-lei (M.E., 2007:1324) no que concerne à estrutura curricular do ciclo de estudos conducente ao grau de licenciado em Educação Básica, e que é a seguinte:

> "1 — O número de créditos do ciclo de estudos conducentes ao grau de licenciado em Educação Básica é de 180.
>
> 2 — Os créditos a que se refere o número anterior são distribuídos pelas componentes de formação nos seguintes termos:
>
> a) Formação educacional geral — 15 a 20 créditos;
>
> b) Didáticas específicas — 15 a 20 créditos;
>
> c) Iniciação à prática profissional — 15 a 20 créditos;
>
> d) Formação na área de docência — 120 a 135 créditos.
>
> 3 — Os créditos relativos à componente de formação na área de docência são, no mínimo, os constantes dos n.ºs 1 a 4 do anexo.
>
> 4— Os créditos relativos às componentes de formação cultural, social e ética e de formação em metodologias de investigação educacional incluem-se nos créditos atribuídos àscomponentes a que se referem as alíneas a) a c) do n. 2."

Assim, quando analisamos os diversos planos de estudo, verificamos que, por exemplo, o que acontece junto das Didáticas específicas e da Formação na área da docência é que a distribuição dos créditos é bastante oscilante de Instituição para instituição, encontrando-se ocorrências no que toca ao número total de créditos para as didáticas específicas, em algumas Instituições, com um total de 15 créditos e outras de 20 créditos. Em relação, concretamente, à Didática do Português, o mesmo ocorre.

Encontramos ocorrências que vão desde os 2,5 créditos para esta Unidade Curricular e 5 créditos, o que nos parece uma distância bastante significativa e poderá traduzir uma formação em didática díspar de instituição para instituição.

Em relação aos créditos relativos às componentes de formação na área da docência (FAD), e que se subdividem em Português, Matemática, Estudo do Meio e Expressões, é dito em anexo ao decreto-lei (M.E., 2007:1327) que os créditos a cumprir serão, no mínimo, os seguintes:

> "30 créditos em Português.
> 30 créditos em Matemática.
> 30 créditos em Estudo do Meio (Ciências da Natureza e História e Geografia de Portugal).
> 30 créditos em Expressões."

Veja-se que se verifica o estabelecimento de um mínimo, mas não um máximo, o que parece permitir às instituições um certo grau de autonomia na organização dos seus curricula (ainda que o número total de créditos da Licenciatura não possa exceder os 180 créditos). A este propósito percebemos que os planos de estudo das 27 instituições em análise não cumprem, na íntegra, as limitações mínimas de créditos estipuladas pelo decreto-lei n.º 43/2007 de 22 de Fevereiro: há casos de menos de 30 créditos atribuídos à Língua Portuguesa em quatro Instituições (duas delas com 27 créditos em L.P. e duas outras com, apenas, 24 créditos). Podemos concluir, portanto, que há instituições que se cingem aos créditos mínimo, ou até menos, e outras avançam um pouco mais, levando os seus alunos a uma formação mais alargada.

Dentro da formação na área da docência em Língua Portuguesa, dividimos os créditos em dois sub-componentes: Linguística[4]e Literatura[5]e percebemos que o modo como se organizam estes créditos e a divisão por estas duas sub-componentes são variáveis já que de Instituição para Instituição encontramos ocorrências, por exemplo, no que toca ao número total de créditos para a Linguística de 6 créditos obrigatórios e outras de 25 créditos obrigatórios. Em relação à Literatura, o mesmo acontece.

4Consideramos como sub-componentes da Linguística toas as Unidades curriculares que estão ligadas à aquisição da linguagem, gramática e estruturas e funcionamento da língua, onde se veicula informação sobre a estrutura da língua, de um ponto de vista descritivo e prescritivo.
5Consideramos como sub-componentes da Literatura todas as Unidades Curriculares de Literatura, como Literatura para a Infância, Literatura Portuguesa e Unidades Curriculares de leitura e análise textual e oficinas de compreensão e análise de texto.

Encontramos ocorrências que vão desde os 5 aos 21 créditos obrigatórios, o que nos parece, igualmente, uma disparidade bastante acentuada permitindo dizer que ao nível da formação em educação literária também é bastante diferente tornar-se licenciado na Instituição A, B ou C. Note-se, ainda, a ocorrência de créditos opcionais e que são igualmente variáveis e que na Linguística vão de 0 a 6 créditos e na Literatura de 0 a 8 créditos.

Assim, de um modo geral, o número de Unidades Curriculares de cada área e os créditos de formação em Língua Portuguesa, que nos interessam para este estudo, estão distribuídos da seguinte forma:

Quadro 2 – Número médio de créditos por área de formação

Linguística			Literatura			Didáctica		
Número médio de Créditos		N.º médio de U.C.	Número médio de Créditos		N.º médio de U.C.	Número médio de Créditos		N.º médio de U.C.
Obrigatórios	Optativos		Obrigatórios	Optativos		Obrigatórios	Optativos	
14,70	1,40	3,09	13,40	1,66	2,85	4,15	0	1
16,10			15,06			4,15		

É visível neste quadro uma tendência para a atribuição de mais créditos obrigatórios à Linguística e mais créditos optativos à Literatura. Este dado configurará uma maior importância na formação para o conhecimento sobre a língua que estes professores têm de vir a ensinar. De certo modo, este ênfase na Linguística poderá espelhar a importância atribuída à gramática no nosso sistema de ensino (Castro e Sousa, 1989:125) e que segundo Buescu (1984:9) é "o verdadeiro fundamento da erudição".

Apesar desta maior orientação do peso para a Linguística, o número de disciplinas da Literatura e da Linguística (em média) é igual, tendo a Didática apenas uma Unidade Curricular.

A escassa presença da didáctica explica-se, parece-nos, pelo facto de esta licenciatura não habilitar para a docência e, por isso, ser necessário um segundo ciclo de estudos – Mestrado - para adquirir essa habilitação profissional, onde a Didática, então, terá um lugar de destaque. Talvez este seja o motivo, também, para algumas das Instituições utilizarem a nomenclatura "Iniciação à Didática da Língua Portuguesa" ou "Introdução à Didática", visto que se espera a obtenção de mais créditos nesta área no 2º ciclo de estudos.

Nesta ordem de ideias, se juntarmos a informação relativa às várias áreas da Língua Portuguesa que constituem o Currículo, podemos dizer que num total de 180 créditos que uma Licenciatura em Educação Básica possui, em média, 19,61% dos créditos são destinados à formação em língua portuguesa.

3.2. As nomenclaturas das Unidades Curriculares

De seguida, no sentido de compreender um pouco mais sobre a formação em Educação Literária do futuro professor, centraremos a nossa atenção, exclusivamente, nas Unidades Curriculares de Didática e de Literatura. Note-se que enquanto que no caso da Didática,nos planos de estudo, há uma vinculação específica à área da didática, mas no caso da Literatura e da Linguística apenas é referido "formação na área da docência", pelo que a decisão de considerar determinadas U.C. como sendo da Literatura resulta de uma análise preliminar dos seus conteúdos. Nesse sentido, encontraremos neste conjunto de Unidades Curriculares de Literatura, por exemplo, Unidades Curriculares que não contêm a palavra "Literatura", mas contêm a palavra "Leitura"; "Literacia", "Leitores", "Livro" ou outras palavras ou expressões da mesma esfera semântica.

É, ainda, importante referir que, face ao número total de programas decorrentes da análise dos planos de estudo em Diário da República, foram excluídas desta análise todas as Unidades Curriculares de opção que, apesar de constarem no plano de estudos, nunca abriram (por falta de candidatos) e que por esse motivo, segundo informação mencionada pelas instituições, não será possível a disponibilização da respectiva Ficha de Unidade Curricular.

Assim, a primeira dimensão de análise, relativa às Fichas de Unidades Curriculares, dará atenção às diferentes nomenclaturas utilizadas, no sentido de dar conta, eventualmente, de novos objectos dentro da língua, bem como novas formas de olhar para a Literatura.

Deste modo, estando a educação literária "a acontecer" em "Unidades Didáticas" de Didática e de Literatura iremos começar por compreender o que as nomenclaturas destas Unidades Curriculares nos mostram. Ao observarmos as Unidades Curriculares de Didática podemos verificar que a Didática da Língua não é uma "Unidade Singular", havendo, em algumas nomenclaturas, uma espécie de consolidação

do programa de 1991, como o quadro seguinte mostra, pela apresentação de nomenclaturas focadas, exclusivamente, por exemplo, na leitura e na escrita:

Quadro 3 – Nomenclaturas das Unidades Curriculares de Didática

Nomenclaturas	ocorrências
Didática da língua portuguesa	6
Didática do Português	5
Ateliê e didática da língua portuguesa	2
Ensino da Língua Materna	2
Introdução à Didática do Português	2
Didática da leitura e da escrita	2
Didática da língua portuguesa em/ para a educação básica	2
Aprendizagem e ensino da língua portuguesa	1
Aquisição e aprendizagem da linguagem oral e escrita	1
Didática do Português na Educação Básica	1
Didática específica do português	1
Iniciação à didática da língua Portuguesa	1
Iniciação à leitura e à escrita	1

Note-se, ainda, que destas 27 Unidades Curriculares nenhuma coabita a mesma instituição, visto tratar-se de Unidades Curriculares de diferentes Instituições (mais concretamente, uma por instituição), pelo que a referência a apenas dois domínios em algumas nomenclaturas parece mostrar o destaque que esta formação confere, nessas instituições, aos mesmos: leitura e escrita.

Por outro lado, referindo-se o Decreto-Lei n.º 43/2007 de 22 de Fevereiro a "didáticas da especialidade" seria expectável que a maior parte das UC utilizasse a nomenclatura Didática, o que de facto se verifica visto que apenas 5 UC, ou seja 18,51%, não utiliza a expressão "Didática" no título. Deste modo, podemos afirmar que as nomenclatura parecem ter por base a ideia de se constituírem como "instância de mediação entre a investigação sobre a língua e a prática do seu ensino/aprendizagem" (Sequeira, Castro & Sousa, 1989:605) "onde os conhecimentos da estrutura da língua e os conhecimentos das Ciências da Educação originam uma nova ciência integrada que se traduz numa mensagem didática" (Sequeira, Castro & Sousa, 1989:610) o que pode ajudar a perceber o facto de estas UC se encontrarem maioritariamente (92,59%) no 3º e último ano da Licenciatura, e com uma maior representatividade no segundo semestre desse ano, uma vez que será necessário um *background* teórico para se tecerem. Encontramos, no entanto, duas ocorrências (7,40%) no 2º ano, como se pode ver no quadro seguinte:

Quadro 4 – Unidades Curriculares de Didática por ano de escolaridade

Ano de escolaridade	semestre	Ocorrências	Totais por ano de escolaridade
1º ano	1º semestre	0 (0%)	0%
	2º semestre	0 (0%)	
2º ano	1º semestre	2 (7,40%)	7,40%
	2º semestre	0 (0%)	
3º ano	1º semestre	11 (40,74%)	92,59%
	2º semestre	14 (51,85%)	

que apresentam o prefixo "iniciação" e "introdução" dando a ideia de que serão sucedidas de, pelo menos, outra unidade curricular da área da didática, o que não acontece (pelo menos não neste ciclo de estudos conducente ao grau de Licenciatura em Educação Básica).

Dentro das Unidades Curriculares de Literatura, estando a Educação Literária a ocorrer também neste grupo, verificamos que as nomenclaturas variam, igualmente, como podemos observar no quadro seguinte, sendo a nomenclatura modal a "Literatura para a Infância e a juventude":

Quadro 5 – Nomenclaturas das Unidades Curriculares de Literatura

Nomenclatura	ocorrência
Literatura para a Infância e a Juventude[6]	26
Língua e Literatura Portuguesa	14
Introdução. aos Estudos Lit. / Estudos Literários /	4
Introdução à Educação Literária	1
Leitura e escrita /Iniciação à leitura e escrita/Seminário de leitura e escrita	3
Introdução à Literatura Comparada	2
Literacia e Formação de Leitores/ Literacia e Mediação leitora	3
Português IVe V	2
Aquisição/ aprendizagem da leitura e da escrita	2
Oficina de escrita / Oficina de escrita criativa	2
Animação de Histórias	1
Língua, Textualidade Literária e Estratégias Interpretativas	1
Património literário Oral	1
Técnicas de expressão escrita e de análise textual	1
Teoria da Literatura em educação	1
Teorias e práticas de análise textual	1

6 Neste agrupamento vamos ter várias sub-nomenclaturas, desde que nitidamente o objeto explicitado seja o da literatura para a infância e a juventude, fazendo, por isso, parte deste grupo nomenclaturas como "Literaturas Infantil", "Literatura infanto-juvenil", entre outras.

Processamento da leitura e da escrita	1

Assim, desde uma versão mais tradicional e clássica de organização do currículo, que é a das Literaturas numeradas (Português IV, Português V), que corresponde a uma organização histórica da Literatura, temos a emergência de objetos muito específicos de Literatura para a infância. Ao todo, temos 26 Unidades Curriculares (39,39%) que tomam como seus objetos a questão da infância, dos seus destinatários e dos seus objetos para determinados destinatários. Não significa que as restantes não tomem, mas estas fazem-no explicitamente. Este valor é ainda realçado pelo facto de todas as Instituições em análise (27) terem uma Unidade Curricular direcionada para a Literatura para a Infância (tendo uma delas até duas UC) e nem sempre terem uma segunda UC da área da Literatura destinada à Literatura não Infantil. Note-se, ainda, a emergência de Unidades Curriculares como "Escrita Criativa"; "Animação de histórias"; " Literacia e Mediação Leitora" que mostram uma certa abertura do objeto Literatura.

Em suma, esta visão parece mostrar uma abertura dos Curricula à evolução da Pedagogia e da Educação o que parece ir ao encontro das palavras de Sequeira, Castro & Sousa (1989:610) mostrando uma distanciação das "estruturas curriculares rígidas e estanques, situa[ndo-se numa] posição dinâmica de evolução da língua, da sociedade, da cultura e da ideologia política e burocrática sobre a qual assenta o sistema educativo".

3.3 Os objetivos das diferentes áreas da formação (Didática e Literatura) segundo as Fichas das Unidade Curriculares (FUC)

Quase a terminar, iremos, ainda, dar conta, dentro das Fichas de Unidades Curriculares, dos aspetos que contribuem para a Educação Literária do futuro docente. Assim, começamos por verificar que todas as Fichas das Unidades Curriculares, quer da Didática, quer da Literatura (e que por isso contribuem para a formação em educação literária do futuro professor) se encontram organizadas em cinco *itens*: "Objetivos/Competências/ Resultados de aprendizagem";"Conteúdos Programáticos"; "Metodologias de Ensino"; "métodos de avaliação" e "Bibliografia recomendada".

Neste estudo, em curso, daremos conta de todos estes itens, mas, neste artigo, aludiremos, apenas, ao primeiro *item* "Objetivos /Competências/ Resultados de aprendizagem", sendo importante referir que em cada instituição a formulação deste

elemento, nas diferentes FUC, varia, pelo que ora aparece com o título "objetivos"/ "competências a alcançar" / "Resultados de aprendizagem". Aqui, agruparemos estes *itens* num único conjunto a que chamaremos, para facilitar o processo de análise, de "Objetivos" do ensino-aprendizagem.

Apesar de sabermos que para a educação literária do docente concorrem dois grupos de disciplinas (didática e literatura), ainda que na didática essa formação seja mais diluída, a análise que aqui faremos, relativa aos objetivos, dará conta de todos os objetivos (referidos nessas duas disciplinas), sem distinção, que contribuem para essa formação, independentemente de se inserir numa área ou em outra.

Assim, para realizarmos a presente análise começamos por reunir os diversos objetivos alusivos à formação em educação literária pelos respetivos verbos ou sintagmas e concluímos que predominam objetivos que têm como primeira preocupação conhecer, compreender, dominar e mobilizar conhecimentos, seguidos de objetivos que estão relacionados com a analisar de materiais e com a sustentação de escolhas pedagógicas. Uma visão que parece valorizar em primeiro lugar o "saber" face ao "saber-fazer".

Num segundo momento, organizarmos os objetivos pelas seguintes categorias - Conhecimentos, Competências e atitudes - e chegamos aos dados que o quadro seguinte mostra:

Quadro 6 – Os objetivos da formação em Educação Literária

	Conhecimentos	Competências	Atitudes
Objetivos	274 (63,57%)	144 (33,41%)	13 (3,01%)

Pela sua observação do mesmo, podemos compreender que encontramos objetivos que apontam para que o que se destaca, na formação para a educação literária do docente, é a aquisição/desenvolvimento de conhecimentos, em primeiro lugar, ou seja, os saberes declarativos parecem ocupar o lugar principal na formação para a educação Literária, inscrevendo-se assim em objetivos mais académicos (Van de Ven, 2009).

Conclui-se, portanto, que a orientação dos objetivos da formação em educação literária toma o sujeito, mais, como futuro professor e por isso predominam os objetivos mais voltados para adquirir/ aplicar/ mobilizar conhecimentos. Há. ainda, um espaço significativo de objetivos mais processuais, centrados na aquisição de competências a transmitir mais tarde, e espaço para que ele próprio (em formação) esteja a ser sujeito do

próprio processo. Ou seja, orientações que permitem perceber que apesar de serem disciplinas cuja "missão principal" será a de dotar os alunos de "saberes" e "saberes-fazeres" elas próprias assumem um papel no desenvolvimento pessoal de educação, de participar na formação do leitor, ou seja, na sua educação literárias, pelo que não apenas tomam o sujeito como mediador de algo, mas ele próprio está a ser formado naquele objetivo: ser leitor que é o que ele vai ter de fazer com os futuros alunos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Andrade Júnior, A. F. 2011. Letramento literário e formação de professores de língua. *Entreletras: Revista do Curso de Mestrado em Ensino de Língua e Literatura da UFT* , n.º 3, p. 79 – 90.

Bernardes, J.A. 2010. *Cultura Literária e formação de professores. Separata do colóquio de didática da língua e Literatura*. Coimbra: Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra.

Branco, A. 2003. A investigação em Didáctica da Literatura e os caminhos do andarilho. *In:* C. de Mello (ed.). *Didáctica das línguas e das literaturas em Portugal: contextos de emergência, condições de existência e modos de desenvolvimento.* Actas do I Encontro Nacional da SSPDLL. Coimbra: Pé de Página Editores/S.P.D.L.L, p. 27 – 32.

Buescu, M. L. 1984. *A Língua Portuguesa, espaço de comunicação*. Lisboa: ILPC.

Carvalho, C. & Neitzel, A. de A. 2008. *A Literatura na formação de professores. Anais do VIII Congresso Nacional de Educação – EDUCERE*. Curitiba, Brasil. Disponível em http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/338_230.pdf; acedido em março 2013.

Castro, R. V & Sousa, M. de L. 1989. *A gramática no ensino do Português: estatuto e funções*. *In:* Sequeira, F, Castro, R.V. & Sousa, M de L. (org.). O Ensino-aprendizagem do Português. Braga: Universidade do Minho : Centro de Estudos Educacionais e Desenvolvimento Comunitário.

Ceia, C. 2002. *O que é ser professor de Literatura.* Lisboa: Colibri.

Cosson, R. 2013. A formação do professor de Literatura – Uma reflexão Interessada. *In:* A. S. Pinheiro & F. B. Ramos (orgs). *Literatura e formação continuada de professores: desafios da prática educativa* Campinas: Mercado de Letras, p. 11-26.

Dionísio, M. L. 2000. *A construção escolar de comunidades de leitores*. Coimbra: Almedina.

Dionísio, M. L. 2005. Literatura, leitura e escola. Uma hipótese de trabalho para a construção de um leitor cosmopolita. *In:* A. Paiva; A. A. Martins; G. Paulino; Z.

Versiani (Orgs.). Leituras literárias: discursos transitivos. Belo Horizonte: CEALE, Autêntica, p. 71-84.

Leung,Y. 2007. *Literature learning and task design in Hong Kong Chinese language text-books. L1 – Educational Studies in Language and Literature*, 7 (1), p. 53-70.

Lomas, C. (org.) 2003. *O valor das palavras (I): Falar, ler e escrever nas aulas*. Porto: Edições ASA.

Lomas, C. (org.) 2006. *O valor das palavras (II): Gramática, literatura e cultura de massas na aula.* Porto: Edições ASA.

Lopes, L. C. V.; Costa, M. E; & Sampaio, M. L. 2011. Letramento literário e formação do professor: o ensino de literatura no meio universitário. *Entreletras: Revista do Curso de Mestrado em Ensino de Língua e Literatura da UFT* – nº 3, p. 63-80.

Ministério da Educação 2007. *Decreto-Lei n.º 43/2007* .Diário da República, 1.a série — N.º 38 — 22 de Fevereiro de 2007.

Paiva, A. & Maciel, F. 2005. Discursos da Paixão: A Leitura Literária no processo de formação do professor das séries iniciais. *In* A. Paiva, A. Martins, G. Paulino & Z. Versiani (orgs.). *Leituras Literárias: discursos transitivos.* Belo Horizonte: Autêntica editora/CEALE, p.11 – 125.

Paulino, G. 2004. Deslocamentos e configurações do letramento literário na escola. *Scripta*, v. 7, n.14, Belo horizonte, p. 67-78.

Santos, R. 2010. *Formação de Professores de Língua Portuguesa para o trabalho com a leitura literária no ensino médio: um objeto de pesquisa a ser explorado*. Minas Gerais: FAE/UFMG.

Sequeira, F., Castro, R.V. & Sousa, M.L. 1989. Da importância de uma área de Metodologia da Língua nos cursos de Formação de Professores. AAVV. Actas do congresso sobre investigação e educação do português. Lisboa: Instituto de Cultua e Língua Portuguesa.

Van de Ven, P.-H. 2009. Paradigmas do ensino da língua materna. *In* Duarte, R. (coord.). *Língua de escolarização: Estudo comparativo*. Lisboa: Ministério da Educação,p. 7-14.

De volta ao futuro da língua portuguesa.
Atas do V SIMELP - Simp· sio Mundial de Estudos de L²ngua Portuguesa
Simpósio 51 - O ensino de língua portuguesa na formação profissional, 4121-4140
ISBN 978-88-8305-127-2
DOI 10.1285/i9788883051272p4121
http://siba-ese.unisalento.it, © 2017 Università del Salento

REPRESENTAÇÕES E USOS DAS FORMAS DE TRATAMENTO POR RECECIONISTAS DE HOTEL

Sara Morgadinho LOPES[7]

RESUMO
O presente artigo encontra-se no âmbito do Português para fins específicos. É nosso objetivo descrever e analisar o sistema das formas de tratamento em português europeu num setor profissional específico, a hotelaria. Partiremos do nosso corpus constituído em Portugal e dividido em três partes. A primeira é composta por entrevistas a seis rececionistas de hotel dos distritos de Lisboa e do Porto. A segunda por um questionário escrito a oitenta e sete rececionistas de diferentes categorias de hotel e distritos do país. Finalmente, a terceira parte é constituída por um conjunto de trinta e um diálogos observados em três hotéis das duas cidades acima citadas. A análise dos dados permitiu-nos concluir que as representações que os rececionistas têm do uso do sistema das formas de tratamento, recolhidas nas entrevistas e no questionário escrito, não coincidem com o uso real que estes fazem do sistema e que verificámos nas observações nos hotéis. Estes profissionais dizem privilegiar o tratamento nominal no contacto com o cliente, mas, na prática, observámos que usam prioritariamente o tratamento verbal.

PALAVRAS-CHAVE: Português para fins específicos; hotelaria; formas de tratamento; oral; análise de corpus.

0. Introdução

O presente trabalho enquadra-se no âmbito do Português para Fins Específicos, mais especificamente no setor da hotelaria. Nasce da necessidade de formar rececionistas de hotel em França, um país que em 2013 recebeu 303 mil turistas portugueses e 1 milhão e 200 mil brasileiros (DGCIS, 2014). É nosso objetivo realizar um estudo sobre o sistema das formas de tratamento alocutivas em situações coloquiais orais neste setor em Portugal, de forma a orientar professores de português para aprendentes não nativos profissionais da hotelaria. Partiremos dos pressupostos

7 AMU, Faculté des Arts, Lettres, Langues et Sciences Humaines, Département d'Etudes Portugaises et Brésiliennes. 29, Av. Robert Schuman,13621 Aix-en-Provence cédex, France, sara.lopes@univ-amu.fr ; e FLUP, Faculdade de Letras, Via Panorâmica s/n, 4150-564 Porto, Portugal.

metodológicos de Mangiante e Parpette (2004) no que concerne à conceptualização de uma formação em língua para fins específicos. Das cinco etapas apontadas para esse processo de conceptualização, iremos desenvolver apenas duas, a terceira e a quarta, correspondentes à recolha de dados e à sua análise.

O nosso trabalho é composto por duas partes. Na primeira, começaremos por descrever o sistema das formas de tratamento em português europeu, retomando muitos dos estudos que se têm debruçado sobre o tema. Terminaremos por uma descrição dos princípios orientadores da cortesia linguística que estão implícitos no uso das formas de tratamento. Na segunda parte, apresentaremos os dados recolhidos num corpus constituído em Portugal, a fim de verificar as formas linguísticas predominantes neste campo profissional, assim como as variáveis que intervêm no uso do sistema.

1. As formas de tratamento e a cortesia linguística

As formas de tratamento têm sido alvo de vários estudos por parte dos investigadores, tentaremos descrever o sistema à luz desses conhecimentos.

Embora já um tanto distante no tempo, o estudo *Sobre "Formas de Tratamento" na Língua Portuguesa* continua a ser uma obra de referência neste campo. O autor distingue o tratamento em três tipos: o tratamento pronominal, o tratamento nominal e o tratamento verbal (Cintra, 1972: 11-12). O tratamento verbal e o pronominal não apresentam elementos que identificam o alocutário, tendo a mera função de chamar a atenção do interlocutor. No entanto, o tratamento nominal contém elementos identificativos deste, tais como: género, idade, categoria social ou profissão, título, cargo. É por esta razão que o tratamento nominal é classificado como *caracterizador* (Cintra, 1972:13) ou *definidor* (Carreira: 2002: 177).

Na sua tese de doutoramento, Carreira (1997: 66-67) aponta critérios importantes para o uso das formas de tratamento. O primeiro, e principal, está relacionado com a hierarquização socioprofissional dos interlocutores. Cada locutor determina a sua posição e a do alocutário nessa hierarquia, colocando-se num nível superior, inferior ou igual, o que lhe vai permitir escolher a forma de tratamento em conformidade com esse posicionamento. O segundo critério diz respeito ao grau de

familiaridade ou respeito entre os interlocutores. Relaciona-se com o grau de conhecimento que os participantes na interação têm entre si e com o grau de formalidade da situação de comunicação. A autora completa esta distinção com dois outros elementos que intervêm no uso do sistema: a idade e o género do alocutário. É, portanto, uma avaliação cuidada de todos estes elementos que vai permitir ao locutor a preferência pela forma de tratamento mais adequada a cada situação de comunicação.

Retomando o grau de familiaridade como fator importante para o uso de uma forma de tratamento, Carreira (1997: 68) faz uma distribuição do sistema, organizando-o numa escala que vai do + *Familiaridade* / - *Distância* ao - *Familiaridade* / + *Distância* e que adotaremos para o presente trabalho[8]:

Quadro I: Tratamento alocutivo e grau de «familiaridade» vs «distância»[9]

+ FAMILIARIDADE ← - DISTÂNCIA						± FAMILIARIDADE ± DISTÂNCIA				- FAMILIARIDADE + DISTÂNCIA →
ALOCUTÁRIO	SUJEITO	*tu*	*você*	*o/a* NP	*o* +(NP) A *a* +(NP) A	*o senhor* [NP / [NP] A] *a senhora/Dona* + NP	*a senhora Dona* + NP [A] *o menino[NP]* *a menina[NP]*	*o + título profissional ou outro a + título*	*o senhor* + título *a senhora* + título	*V. Exª* *Vossa Senhoria*
	desinência verbal	-s (2ªp)				Ø 3ª p. sing.				
	VOCATIVO	*(ó) tu!* *(ó) pá!*	*você!*	NP!	(NP +) A !	*Senhor* + NP / [NP] A! *Senhora / Dona* + NP *menino* [NP] ! *menina* [NP] !	*Senhora Dona* + NP [A]	título!	*Senhor* +título! *Senhora* +título!	*V. Exª!* *Vossa Senhoria*
ALOCUTÁRIOS	SUJEITO	*vocês*	*vocês*	*vocês / o / a* NP / [A] / o + A / *o / a*		*os senhores [+ título]* *as senhoras [+ título]*				*Vossas Exas* *Vossas Senhorias*
	desinência verbal					*-m* 3ª p. plural				
	VOCATIVO	*vocês!*	*vocês!*	*vocês! NP [NP +] A*						*V. Ex^{as}!* *Vossas Senhorias!*

O uso das formas de tratamento é revelador de uma intenção do locutor em não ameaçar a face do alocutário. Duarte (2010) chama-a de *subjetividade enunciativa*:

> Por regularem as relações intersubjectivas, as formas de tratamento permitem perceber a subjectividade enunciativa, e através delas se valoriza positiva ou negativamente o alocutário. São atravessadas pela atitude subjectiva do

8 Apresentamos aqui apenas as formas de tratamento em situação de alocução de sujeito e vocativo, pois são as que constituem o foco deste estudo.

9 A tradução desta tabela é da nossa responsabilidade. Por questões de espaço, usaremos as siglas NP para designar o nome próprio e A para o apelido.

> locutor, o respeito pelas convenções sociais, os sentimentos em relação àquele com quem se fala e o lugar que se lhe atribui.
>
> (DUARTE, 2010: 135)

De facto, as formas de tratamento são um dos meios linguísticos que a língua portuguesa dispõe para proteger a face do interlocutor. Goffman (1974) introduziu este conceito para designar a imagem pública de cada participante na interação verbal. Esta imagem pode ser afetada por atos intrinsecamente ameaçadores da face, classificados por Brown & Levinson (1987) como *Face-threatening Acts (FTA's)*. De forma a minimizar a força ilocutória desses atos, cada língua dispõe de meios linguísticos de atenuação, sendo as formas de tratamento um dos mais produtivos para a língua portuguesa. Por oposição aos FTA's, *Kerbrat-Orecchioni* (2005) introduz os atos valorizadores da face, *Face Flattering Acts (FFA's)*, como aqueles que intrinsecamente vêm valorizar a face do alocutário. Neste caso, as formas de tratamento constituem meios de intensificação da força ilocutória desses mesmos atos.

Weinrich (1986) apresenta uma distinção entre formas de contorno esbatido e formas de contorno nítido. As primeiras são consideradas imprecisas e vagas, enquanto as segundas são exatas (Carreira, 1997:184). O autor acrescenta que:

> Lorsque de deux formes d'expression qui se présentent au choix dans une situation, l'une présente des contours nets et l'autre des contours faibles, c'est toujours celle qui est faiblement délimitée / contournée qui sera considérée comme la plus polie.
>
> (Weinrich, 1986: 16, retirado de Carreira, 1997: 184)

Formas de contorno esbatido, por apresentarem elementos mais vagos sobre a identificação do alocutário, são então consideradas como mais corteses. Dessa forma, a forma nominal *o senhor* é considerada mais cortês do que *o Senhor Sousa*, por sua vez mais cortês do que *o Sousa* (Carreira, 2014: 40).

Em conclusão, o princípio da cortesia mantém o equilíbrio social e as relações amigáveis (Leech, 1983: 82). Cabe, então, ao rececionista de hotel manter esse mesmo equilíbrio, recorrendo, entre outros meios, a um uso adequado das formas de tratamento.

2. Apresentação e análise do corpus

Nesta segunda parte, iremos apresentar o corpus que constituímos em Portugal entre agosto de 2014 e agosto de 2015. Está organizado em três partes distintas que apresentaremos em seguida.

A primeira parte é composta por seis entrevistas presenciais semi-diretivas realizadas a seis rececionistas de hotéis de três, quatro e cinco estrelas dos distritos de Lisboa e do Porto. As entrevistas foram realizadas em agosto e dezembro de 2014, perfazendo um total de sete horas e quarenta minutos de gravação.

A segunda parte do corpus é composta por um questionário escrito na internet realizado entre 16 de junho e 30 de agosto de 2015. Este contou com a participação de oitenta e sete rececionistas de diferentes categorias de hotéis e distritos de Portugal. O questionário era composto por dezasseis perguntas, sendo três dedicadas às formas de tratamento. Observemos as perguntas que lhes foram colocadas:

1. No check-out, como pergunta se houve consumo de minibar a um cliente que vem pela primeira vez ao hotel ?

a. A um homem, da sua idade ou mais velho: (uma opção para cada coluna)

	Homem da sua idade	Homem mais velho
Teve consumo de minibar?		
O senhor teve consumo de minibar?		
O senhor João Alves teve consumo de minibar?		
O doutor teve consumo de minibar ?		
Outro. Especifique: _____		

b. A uma mulher, da sua idade ou mais velha: (uma opção para cada coluna)

	Mulher da sua idade	Mulher mais velha
Teve consumo de minibar?		

A senhora teve consumo de minibar?		
A senhora Ana Alves teve consumo de minibar?		
A doutora teve consumo de minibar ?		
Outro. Especifique: _____		

2. Imagine que faz a mesma pergunta mas agora a <u>clientes que já estiveram várias vezes no hotel</u>. O que diz?

a. A um homem, da sua idade ou mais velho: (uma opção para cada coluna)

	Homem da sua idade	Homem mais velho
Teve consumo de minibar?		
O senhor teve consumo de minibar?		
O senhor Rui Saraiva teve consumo de minibar?		
O doutor teve consumo de minibar ?		
Outro. Especifique: _____		

b. A uma mulher, da sua idade ou mais velha: (uma opção para cada coluna)

	Mulher da sua idade	Mulher mais velha
Teve consumo de minibar?		
A senhora teve consumo de minibar?		
A senhora Marta Saraiva teve consumo de minibar?		
A dona Marta teve consumo de minibar?		

A doutora teve consumo de minibar ?		
Outro. Especifique: _____		

3. Como oferece um chocolate a uma criança?

Queres um chocolate?	
Quer um chocolate?	
O menino quer um chocolate?	
Outro, Especifique: _____	

Finalmente, a terceira, e última parte do corpus, é composta por trinta e um diálogos entre rececionistas e clientes que observámos em três hotéis portugueses: um hotel de quatro estrelas do distrito de Lisboa e dois hotéis de três estrelas do distrito do Porto. Estas gravações foram realizadas em dezembro de 2014 e em abril de 2015.

A constituição deste corpus permite-nos verificar, por um lado, as formas de tratamento privilegiadas neste setor profissional e, por outro, se fatores como a idade, o género ou o grau de familiaridade do alocutário influenciam o uso do sistema. Se as entrevistas e os questionários pretendem recolher dados sobre as representações que os rececionistas têm do sistema, as observações nos hotéis pretendem comprovar o uso real que estes profissionais fazem das formas de tratamento. O cruzamento dos dados vai permitir-nos formular conclusões para este domínio profissional.

Passaremos então à análise dos dados recolhidos, começando pelas entrevistas, onde perguntámos aos seis rececionistas como se dirigiam aos seus clientes adultos e crianças. O quadro seguinte sintetiza essas respostas:

Quadro II: Entrevistas

	ADULTOS	CRIANÇAS
Rececionista 1	*o/a senhor/a* + A *o doutor* (a pedido do cliente)	-s (2ª pessoa do singular)
Rececionista 2	Ø 3ª pessoa do singular	não respondeu
Rececionista 3	*o senhor* + NP + A *a Dona* + NP + A *o doutor* (a pedido do cliente)	-s (2ª pessoa do singular)

Rececionista 4	*o/a senhor/a* + NP + A *o doutor* + NP, *o/a doutor/a* + A (clientes previamente identificados pelo hotel)	-s (2ª pessoa do singular) Ø 3ª pessoa do singular (apenas se os pais tratam a criança por *você*)
Rececionista 5	Ø 3ª pessoa do singular *o/a senhor/a* + A (para clientes habituais)	-s (2ª pessoa do singular)
Rececionista 6	o/a senhor/a + NP	-s (2ª pessoa do singular)

No que diz respeito ao tratamento a um alocutário adulto, verificamos que existe uma preferência pelas formas nominais, pois quatro rececionistas dizem preferir este tipo de tratamento (rececionistas 1, 3, 4 e 6). Estas formas são construídas com *o/a senhor/a* seguidos apenas do nome próprio, apenas do apelido ou de ambos, não havendo uma homogeneização nas escolhas dos rececionistas. A forma de tratamento com o título, *o/a doutor/a*, é pouco utilizada e apenas reservada a clientes que se identifiquem na receção com o seu nome precedido do título (rececionistas 1 e 2) ou a clientes com grandes cargos para os quais já existe uma forma de tratamento predefinida pelo hotel (rececionista 4).

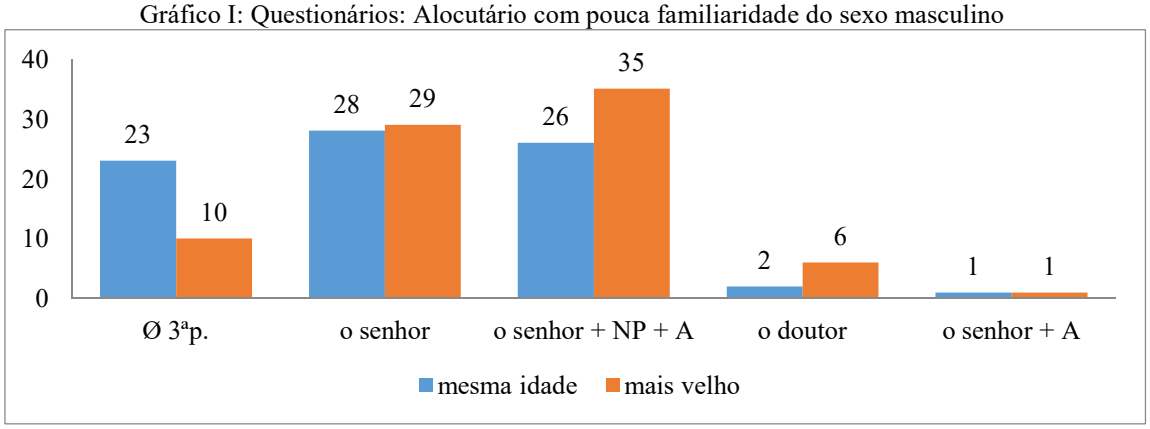
Quanto aos fatores que determinam o uso das formas de tratamento, constatamos que o género, a idade e o grau de familiaridade não parecem exercer influência no uso do sistema. É de notar que apenas um entrevistado recorre a uma forma diferente para um alocutário do sexo feminino, o rececionista 3 utiliza *a Dona* seguida de nome próprio e de apelido para cliente do sexo feminino e *o senhor* com nome próprio e apelido para alocutário do sexo masculino. O grau de familiaridade também é um fator distintivo apenas para o rececionista 5 que reconhece utilizar a forma nominal *o/a senhor/a* com apelido para um cliente com quem tem maior familiaridade, contrariamente ao tratamento verbal utilizado para a maioria dos clientes.

No que concerne às crianças, o uso da desinência verbal da 2ª pessoa do singular parece ser o tratamento preferido destes rececionistas de hotel.

Em suma, as entrevistas apresentam-nos uma preferência pelo tratamento nominal quando dirigidos a clientes adultos e uma preferência pelo tratamento verbal quando dirigidos a crianças.

Passaremos agora à análise do questionário[10], começando pelas respostas à pergunta 1a), que aborda um alocutário do sexo masculino com pouca familiaridade da mesma idade ou mais velho:

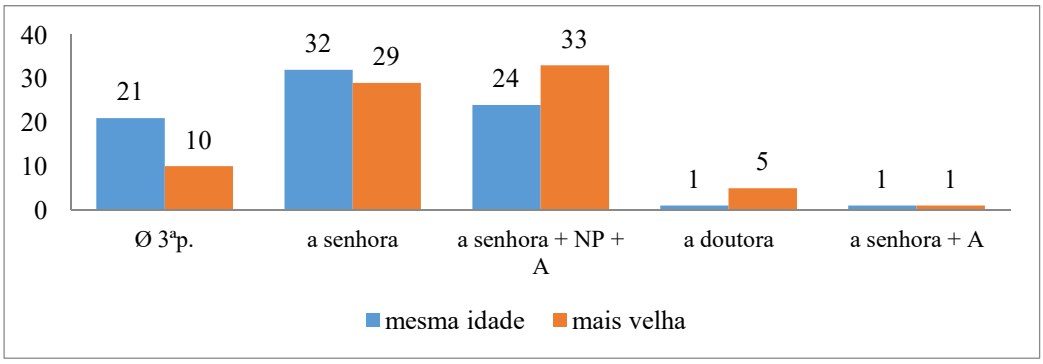
Gráfico I: Questionários: Alocutário com pouca familiaridade do sexo masculino



Para um alocutário homem da mesma idade, os rececionistas optam indiferentemente por três formas de tratamento: o tratamento verbal na 3ª pessoa (23 respostas), o tratamento nominal com a forma o *senhor* (28 respostas) e o tratamento nominal com a forma *o senhor* seguido do nome próprio e do apelido (26 respostas). No entanto, quando se trata de um cliente mais velho, existe uma clara preferência pelo tratamento nominal *o senhor* seguido do nome próprio e do apelido (35 respostas), em detrimento do tratamento verbal (apenas 10 respostas). Existe também um aumento do número de respostas com o título do alocutário com cliente de maior idade, *o doutor* (6 respostas).

Comparemos estes dados com os da pergunta 1b) relativos ao tratamento de um alocutário do sexo feminino:

Gráfico II: Questionários: Alocutário com pouca familiaridade do sexo feminino

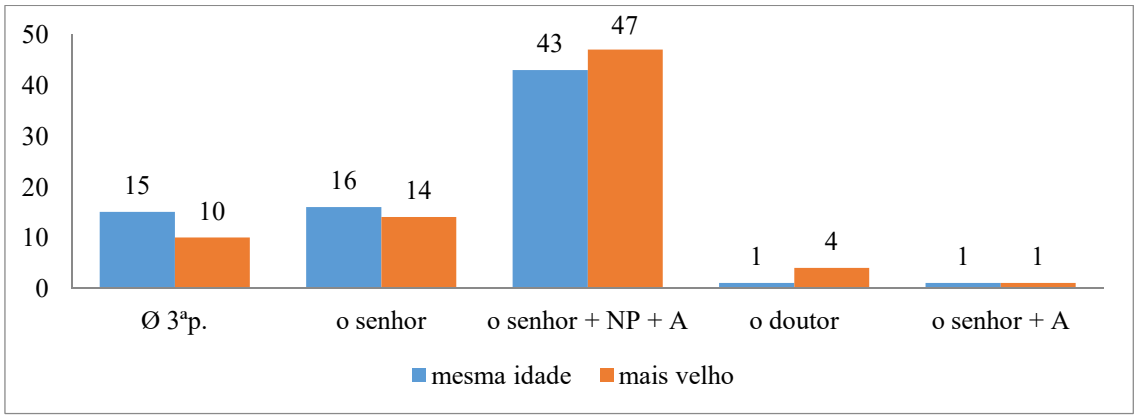


10 Este inquérito contou com a participação de 87 rececionistas de hotel, contudo nem todos responderam à totalidade do questionário, tendo alguns participantes desistido a meio. Assim, o número de respostas em cada pergunta pode ser diferente. Na pergunta 1a) contamos com 86 respostas para alocutário da mesma idade e 87 para alocutário de idade superior. Em 1b) há 85 respostas para alocutário da mesma idade e 84 para alocutário mais velho. Na pergunta 2a) existem 82 respostas para os dois tipos de alocutário. Finalmente, em 2b) existem apenas 81 respostas para os dois perfis.

Apesar de uma ligeira preferência pela forma nominal *a senhora* no tratamento para alocutário da mesma idade (32 respostas), verificamos que as outras duas formas preferidas para o sexo masculino também são utilizados em grande número para o alocutário feminino, sendo elas o tratamento verbal na 3ª pessoa (21 respostas) e a forma nominal *a senhora* seguida do nome próprio e do apelido (24 respostas). Quando dirigidos a uma cliente mais velha, este gráfico também revela uma redução do uso do tratamento verbal (10 respostas) em prol do tratamento nominal *a senhora* seguido do nome próprio e do apelido (33 respostas), além de um igual aumento da forma nominal *a doutora* (5 respostas).

Passemos à análise da pergunta 2, dirigida a um alocutário com maior grau de familiaridade. No setor da hotelaria, um cliente que já pernoitou várias vezes no hotel é apelidado de cliente habitual ou regular. Comecemos pela análise das respostas sobre alocutário do sexo masculino (pergunta 2a).

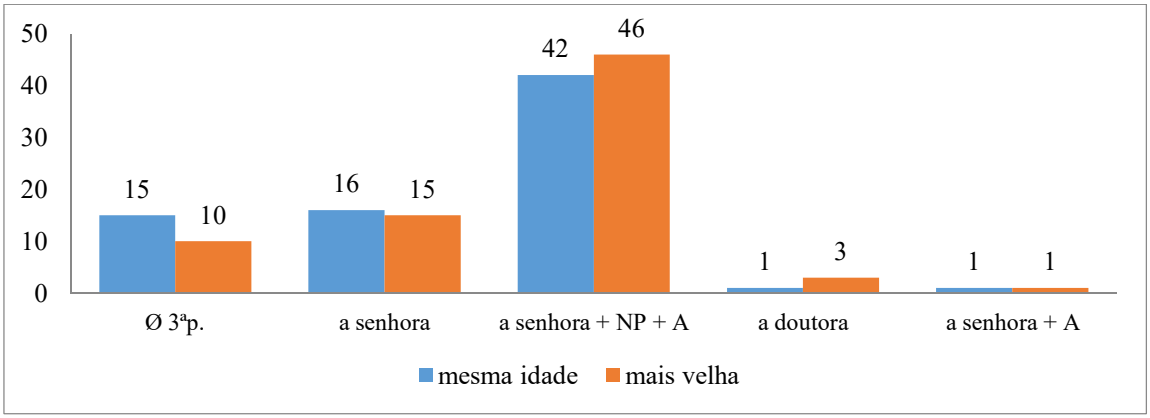
Gráfico III: Questionários: Alocutário com maior familiaridade do sexo masculino



Este gráfico apresenta uma preferência clara por parte dos rececionistas em utilizar a forma nominal *o senhor* seguida do nome próprio e do apelido tanto para interlocutor da mesma idade (43 respostas) como para interlocutor mais velho (47 respostas).

No que diz respeito ao alocutário do sexo feminino, esta preferência continua a ser elevada, pois mais de metade dos rececionistas optam por este tratamento nominal: 42 respostas para cliente da mesma idade e 46 respostas para cliente mais velha, como se verifica no gráfico seguinte:

Gráfico IV: Questionários: Alocutário com maior familiaridade do sexo feminino

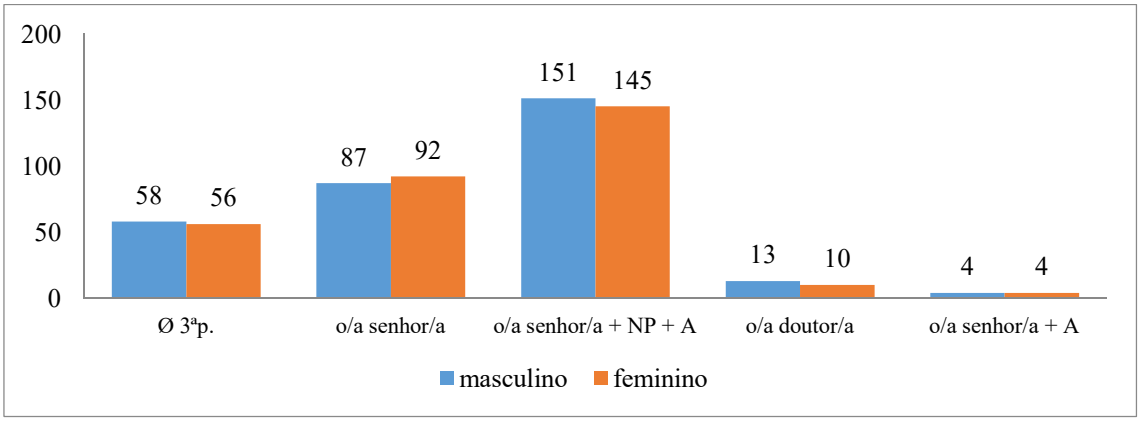


A análise destes dados permite-nos tirar algumas conclusões. Quando dirigidos a um alocutário com pouca familiaridade e da mesma idade, os rececionistas recorrem indistintamente ao tratamento verbal, ao tratamento nominal *o/a senhor/a* ou *o/a senhor/a* seguido de nome próprio e apelido para ambos os sexos. Mas quando dirigidos a um alocutário mais velho, é privilegiado o tratamento nominal *o/a senhor/a* seguido do nome próprio e do apelido. Quando dirigidos a um cliente com maior familiaridade, os rececionistas dizem utilizar o tratamento nominal *o/a senhor/a* seguido do nome próprio e do apelido, independentemente do sexo ou da idade do cliente.

Após uma análise das respostas pergunta por pergunta, iremos proceder agora a uma análise global com todos os dados em conjunto, com o objetivo de avaliar em que medida variáveis como a idade, o género ou o grau de familiaridade do alocutário interferem no uso das formas de tratamento.

Comecemos por analisar o género, tentando saber se existe um tratamento diferente conforme o sexo do cliente. Analisámos as respostas para clientes de género masculino de um lado e do género feminino do outro, como mostra o gráfico seguinte:

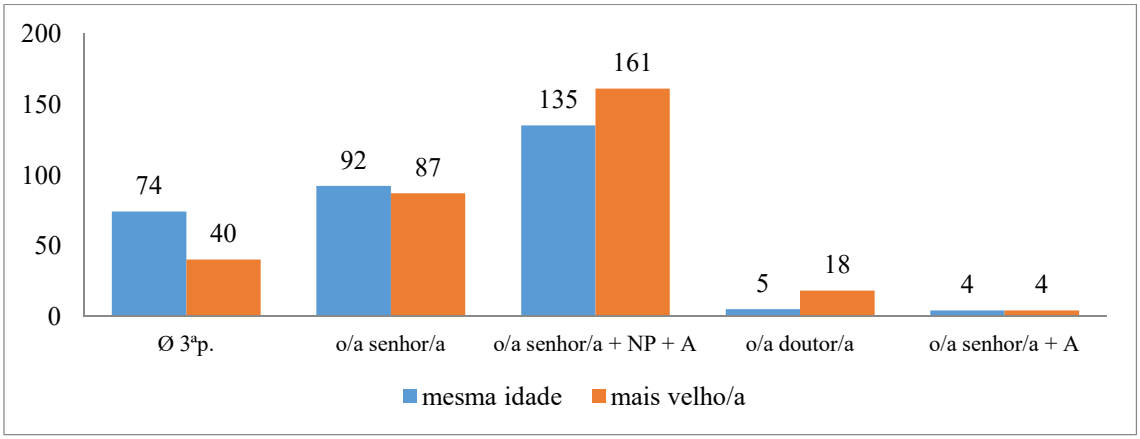
Gráfico V: Questionários: Tratamento em função do género do alocutário



Num total de 313 respostas para alocutário do sexo masculino e 307 para o sexo feminino, 58 participantes escolheram o tratamento verbal para clientes homens e 56 para clientes mulheres, 87 preferiram a forma *o/a senhor/a* para alocutário homem e 92 escolheram-na para alocutário mulher, e finalmente a forma *o/a senhor/a* seguida de nome próprio e de apelido foi a que mais respostas teve: 151 para homens e 145 para mulheres. Podemos concluir que os rececionistas usam as mesmas formas de tratamento para alocutários de ambos os sexos, não existindo assim uma diferença significativa entre estes dois grupos ($\chi 2(5) = 0.6338$, NS)[11]. O género do alocutário não é, portanto, uma variável que determina o uso das formas de tratamento.

A segunda variável a analisar é a idade, pretendemos saber se o tratamento dirigido a uma pessoa da mesma idade é diferente do dirigido a uma pessoa mais velha. Contabilizámos todas as respostas para alocutários da mesma idade e comparámo-las com as respostas para alocutários mais velhos, como se vê no gráfico seguinte:

Gráfico VI: Questionários: Tratamento em função da idade do alocutário



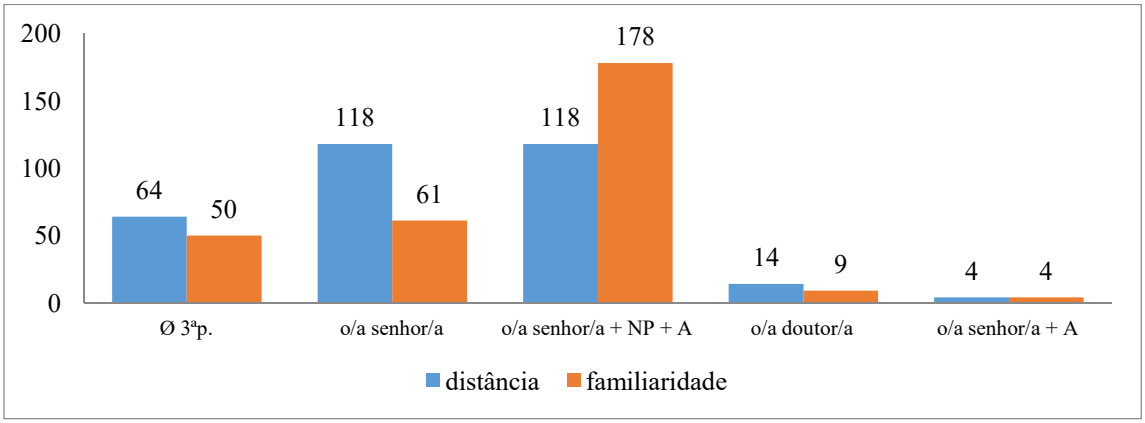
Ao observarmos o gráfico, verificamos que os rececionistas não usam as mesmas formas de tratamento quando se dirigem a um cliente da mesma idade ou a um cliente mais velho. Num total de 310 respostas para alocutário da mesma idade, 74 participantes preferiram o tratamento verbal, 135 o tratamento nominal *o/a senhor/a* com nome próprio e apelido e apenas 5 o tratamento nominal com o título, *o/a doutor/a*. Nas 310 respostas para alocutário mais velho, verificamos uma redução considerável no uso do tratamento verbal selecionado por apenas 40 participantes. Em contraponto, há um aumento considerável da forma *o/a senhor/a* seguida de nome próprio e de apelido com 161 respostas e da forma *o/a doutor/a* com 18 respostas. A diferença entre os

11 Teste estatístico $\chi 2$.

dados é significativa ($\chi 2(5) = 19.9116$, $p < .01$), já que estes profissionais usam diferentes formas de tratamento para alocutário da mesma idade e para alocutário mais velho. Assim, a idade é uma variável que determina o uso das formas de tratamento no setor da hotelaria em Portugal.

O último elemento a analisar diz respeito ao grau de familiaridade entre os interlocutores. Quisemos comparar as respostas que contemplam alocutários com pouca familiaridade de um lado, com as respostas que contemplam um alocutário com maior familiaridade do outro. Vejamos os resultados:

Gráfico VII: Questionários: Tratamento em função do grau de familiaridade



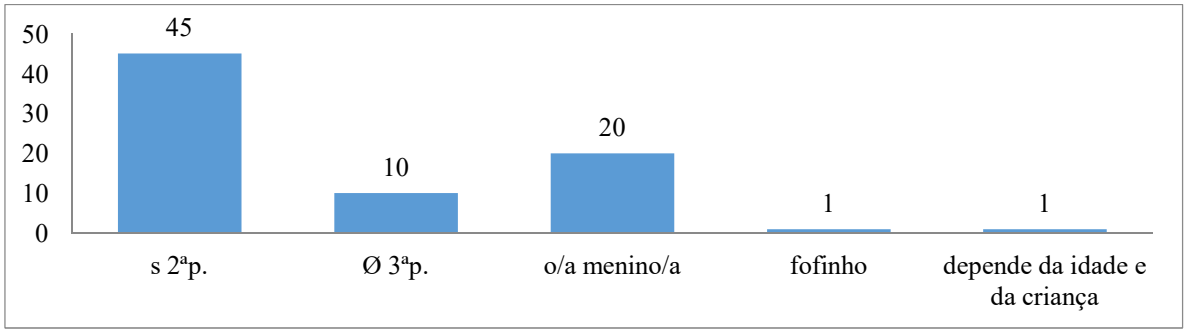
Este gráfico mostra-nos que os rececionistas usam diferentes formas de tratamento para um cliente novo e para um cliente habitual. Em 318 respostas obtidas para cliente distante, 64 são de tratamento verbal, 118 de tratamento nominal com a forma *o/a senhor/a* e 118 com a forma também nominal *o/a senhor/a* seguida de nome próprio e apelido. No entanto, nas 302 respostas obtidas para cliente habitual, houve uma ligeira redução do tratamento verbal, tendo tido apenas 50 respostas, uma redução drástica da forma *o/a senhor/a* contando agora com apenas 61 respostas, em prol de uma preferência clara pela forma *o/a senhor/a* seguida de nome próprio e apelido, com 178 respostas. A diferença entre os dados de alocutário distante e de alocutário familiar é significativa ($\chi 2(5) = 32.7548$, $p < .001$). Concluímos, portanto, que o grau de familiaridade é uma variável que determina o uso das formas de tratamento no setor da hotelaria em Portugal.

Em suma, as análise das respostas a este questionário permitem-nos concluir que a idade e o grau de familiaridade são variáveis determinantes para um uso adequado das formas de tratamento no setor da hotelaria em Portugal, pois perante um cliente mais

velho ou que já conhecem, os rececionistas preferem usar formas de contornos nítidos com o nome do cliente, em detrimento de formas de contornos vagos sem elementos precisos dos alocutários. As formas de contorno nítido parecem então ser reveladoras de uma atenção e de um cuidado redobrados por parte dos rececionistas.

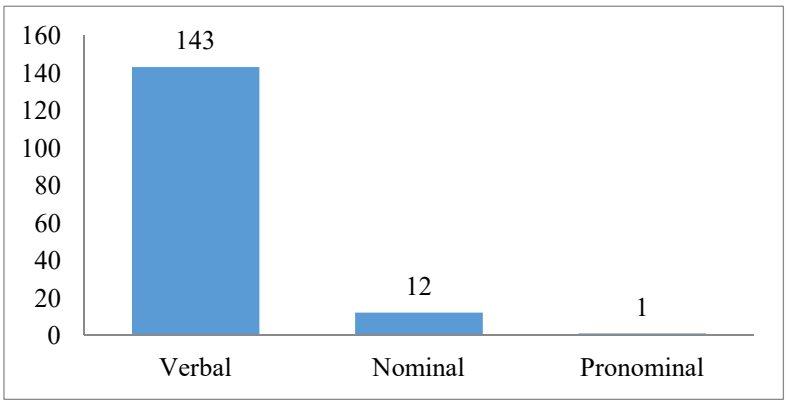
No que diz respeito ao tratamento utilizado para uma criança, verificamos que o tratamento verbal da 2ª pessoa é o preferido por estes profissionais, contando com 45 respostas num total de 77. A forma nominal *o menino* é escolhida por 20 participantes e o tratamento verbal de 3ª pessoa por 10. Um rececionista prefere ainda a forma *fofinho* para se dirigir a uma criança e outro diz que o tratamento depende da idade e da criança.

Gráfico VIII: Questionários: Crianças



Chegamos agora à última parte do nosso corpus, correspondente aos trinta e um diálogos observados em três hotéis portugueses. Observámos um conjunto de 156 ocorrências das formas de tratamento, cuja distribuição se verifica no gráfico seguinte:

Gráfico IX: Observações: Distribuição dos tipos de tratamento



Observamos que 143 ocorrências são de tratamento verbal, 12 de tratamento nominal e apenas 1 de tratamento pronominal (com o pronome *vocês*). Assim, na

esmagadora maioria dos casos, 91,7% mais precisamente, os rececionistas não usam formas nominais nem pronominais para se dirigir aos clientes.

Estes resultados não deixam dúvidas quanto à preferência pelo tratamento verbal no exercício das suas funções. Este facto parece-nos bastante interessante se comparado com os resultados das entrevistas e dos questionários apresentados anteriormente, onde estes profissionais dizem preferir o uso do tratamento nominal, nomeadamente de *o/a senhor/a* seguido do nome próprio e/ou do apelido do cliente. Existe portanto uma diferença entre as representações que os rececionistas têm do seu uso do sistema e o uso real que eles fazem deste. Um dos rececionistas entrevistados ajuda-nos a compreender esta disparidade, apontando causas para o recurso ao tratamento verbal no local de trabalho[12]:

> L1 disseste há pouco que: vocês tratavam o cliente pelo nome
> L2 hum hum
> L1 podes dar exemplos
> L2 sim sempre primeiro e último nome «tenho uma reserva em nome de: Fernandes» «com certeza senhor António Fernandes senhor António Fernandes é a primeira vez connosco» ou mesmo na despedida eh de exemplos dizemos «com certeza senhora Sandra Freitas alguma coisa que precise não hesite em contactar» deves sempre tratar como primeiro e último agora se isto é o que acontece sempre gostava que sim mas às vezes não acontece
> L1 o que é que acontece às vezes
> L2 tratas só por senhor omites + mas é importante nós dizermos sempre estarmos a lembrar o cliente que sabemos quem ele é é forma de torná-lo especial dizer eu sei quem é eu sei quem é eu lembro-me do seu nome e até crias uma certa proximidade mas muitas vezes omite-se ou então se o trabalho é muito «com certeza» e já já já não te lembras qual é que é o nome do senhor e então para clientes[13] que têm muita rotação de de hóspedes era difícil estar sempre a a repetir mas é muito importante
> [...]
> quando não + eh não não sa- estamos muito na dúvida sobre a forma de tratamento podemos omitir é claro que reconhecer o tratamento da senhora é sempre mais elegante mas se tens ali alguma dúvida: alguma coisa assim podes nalgumas frases omitir por dizer só «quer deseja»
>
> (Rececionista 4)

O rececionista identifica três razões para a omissão da forma de tratamento: a quantidade excessiva de trabalho, o esquecimento do nome do cliente e a dúvida sobre a

12 Usamos as convenções de transcrição do grupo DELIC/GARS.
13 O rececionista queria dizer hotéis.

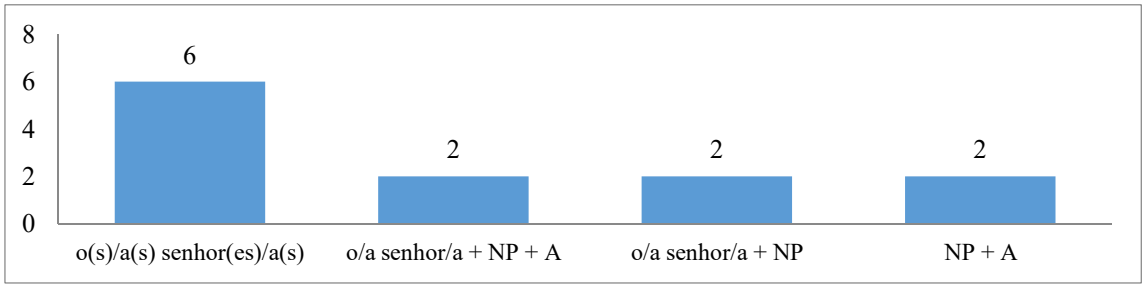
forma de tratamento adequada para cada situação. Estas razões parecem-nos extremamente esclarecedoras.

De facto, como pudemos verificar nas observações dos três hotéis, o rececionista realiza inúmeras tarefas ao mesmo tempo (atender ao telefone, atender clientes face a face, responder a e-mails, resolver problemas com outros departamentos do hotel), que o obrigam a realizar cada tarefa de maneira rápida e eficaz. Por outro lado, muitas vezes estes estão sozinhos na receção de hotéis com um grande número de quartos, impedindo-os de conhecer todos os clientes e de fixar os respetivos nomes. Questões práticas parecem, portanto, exercer alguma influência no uso das formas de tratamento.

A preferência pelo tratamento verbal, em caso de dúvida quanto ao nome do cliente ou à forma de tratamento adequada a cada situação de interação, constitui uma estratégia de evitamento do locutor que omite a explicitação de elementos identificadores do alocutário para não ameaçar a sua face (Hammermüller, 2004). O rececionista prefere intencionalmente não usar uma forma de tratamento, pois em caso de engano isso constituiria uma grave ofensa à face do alocutário, o que seria fatal num setor como a hotelaria onde o atendimento ao cliente constitui um serviço primordial.

No exercício das suas funções, o rececionista recorre frequentemente ao tratamento verbal. No entanto, as nossas observações registaram 12 formas nominais, cuja distribuição se encontra no gráfico seguinte:

Gráfico X: Observações: Distribuição das formas nominais



A forma *o(s)/a(s) senhor(es)/a(s)* foi utilizada seis vezes, tendo as outras formas sido utilizadas duas vezes cada uma: *o/a senhor/a* seguido de nome próprio e apelido, *o/a senhor/a* seguido de nome próprio e a forma nominal de nome próprio com apelido.

O uso destas formas parece não seguir variáveis tão claros como os que identificámos para o questionário, uma vez que as formas nominais são usadas

indiferentemente para alocutário do sexo masculino ou feminino, de idade igual ou superior, com pouca ou muita familiaridade.

Parece-nos mais produtivo analisar o contexto discursivo em que estas ocorrências surgem. Para tal, iremos analisar excertos de dois diálogos observados em dois hotéis diferentes. O primeiro regista uma conversa entre o rececionista e um casal de brasileiros que pediram anteriormente à receção para alterar reservas realizadas em hotéis de outras cidades do país.

Diálogo 1[14]

L3 agora é assim não foi possível cancelar as reservas porque eh: +
L4 XX dinheiro não tinha mais
L3 exato {a porta da rua abre-se} porque: isto como foi feito através da Booking **os senhores** é que têm os códigos para poder ir na internet e têm que fazer < essa alteração
L4 > hum hum
L3 ou então via **os senhores** também podem telefonar mas têm que ser **os senhores** a telefonar identificarem-se

A forma nominal *os senhores,* utilizada três vezes, surge numa sucessão de atos diretivos onde o rececionista explica que devem ser os clientes, e não a receção, a alterar as reservas. Tendo em conta que os atos diretivos constituem por natureza atos ameaçadores da face, esta explicitação repetitiva do alocutário surge como um forte mecanismo de atenuação que minimiza o efeito da ameaça que está a ser exercida. A insistência da atenuação é transmitida pela repetição da forma nominal.

O segundo diálogo regista o momento em que o rececionista está a entregar as chaves dos quartos a três clientes individuais que vêm pela mesma empresa.

Diálogo 2[15]

L2 quatrocentos e quatro {fala em voz baixa} ++ /ficar, fica/ tudo no quarto piso ++ ***C1* {NP + A}**
L1 hum hum
L2 quatrocentos e três
L1 hum hum
L2 ***C2* {NP + A}** quatrocentos e quatro e **o senhor *C3* {NP + A}**

14 Trata-se do rececionista 6 das entrevistas presenciais.
15 Para guardar o anonimato dos clientes, os nomes destes encontram-se condificados com *C1* para o cliente número um, *C2* para o cliente número dois e *C3* para o cliente número três.

Aqui o rececionista recorre a três formas nominais para se dirigir a cada um dos clientes. Para os dois primeiros utiliza a forma nominal de nome próprio com apelido e para o terceiro a forma *o senhor* seguida de nome próprio e do apelido (desconhecemos a razão que levou o rececionista a utilizar uma forma de tratamento mais cortês para o terceiro cliente, do que a utilizada para os dois primeiros clientes; o facto de este cliente ter trocado algumas frases com o rececionista e de lhe ter mostrado o seu documento de identificação poderá estar na origem deste tratamento diferenciado). Sendo necessário entregar uma chave diferente a cada cliente, o uso de uma forma nominal com o nome do alocutário é quase obrigatório neste contexto, pois a sua omissão poderia provocar equívocos quanto ao quarto atribuído a cada cliente.

Acabámos de verificar que o recurso a formas nominais é, em certas situações, obrigatório pois a sua omissão levaria a equívocos na mensagem transmitida pelo rececionista. No primeiro diálogo, o rececionista necessita de dizer aos clientes que são estes quem deverá contactar os hotéis e proceder às alterações das reservas e não ele próprio e, no segundo diálogo, ele necessita de entregar a chave do quarto certa a cada cliente.

Em suma, se por um lado os rececionistas utilizam na maioria dos casos o tratamento verbal para se dirigirem aos clientes, em certas situações eles devem recorrer ao seu conhecimento pragmático e discursivo para utilizarem outras formas de tratamento que melhor se adequem a cada situação de interação.

3. Conclusão

O estudo que acabámos de realizar permite-nos concluir que os rececionistas têm representações sobre o uso das formas de tratamento que podem não coincidir com a sua prática. O exemplo do rececionista 6 é paradigmático: conseguimos questioná-lo sobre as representações que tem do seu uso do sistema nas entrevistas e, em seguida, observá-lo no exercício das suas funções. Apesar de nas entrevistas afirmar que se dirige ao cliente com a forma nominal *o/a senhor/a* seguida de nome próprio, verificámos que utiliza apenas quatro formas nominais nas quarenta e oito ocorrências que lhe são atribuídas. O tratamento nominal é sempre *os senhores*, como pudemos verificar no diálogo 1.

Concluímos, portanto, que num domínio profissional como o da hotelaria, que dá especial atenção à forma como o cliente é tratado, o aprendente de português para fins específicos deve possuir conhecimentos pragmáticos e discursivos que lhes permitam fazer um uso adequado do sistema das formas de tratamento. Se no uso os rececionistas tendem a omitir as formas nominais, em alguns contextos elas tornam-se obrigatórias. Este ponto deve merecer especial atenção por parte dos professores de ensino do português para a hotelaria, onde os aprendentes devem ser dotados de estratégias que lhes permitam interagir de maneira apropriada a cada situação de comunicação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Carreira, Maria Helena Araújo 1997. *Modalisation linguistique en situation d'interlocution : proxémique verbale et modalités en portugais.* Louvain-Paris: Peeters.

Carreira, Maria Helena Araújo. 2002. «La désignation de l'autre en portugais européen: instabilités linguistiques et variations discursives». In : Carreira, M. H. A. (Org.) *Instabilités linguistiques dans les langues romanes*, *Travaux et Documents* nº 16. Paris: Université Paris 8, p. 173-184.

Carreira, Maria Helena Araújo. 2014. «Cortesia e proxémica: abordagem semântico-pragmática». In Seara, Isabel Roboredo (Dir. e Coord.). *Cortesia: olhares e (re)invenções*. Lisboa: Chiado Editora, pp. 27-46.

Cintra, Luís Filipe Lindley. 1972. *Sobre "Formas de Tratamento" na Língua Portuguesa.* Lisboa: Livros Horizonte.

DGCIS Direction générale de la compétitivité, de l'industrie et des services. 2014. *Mémento du tourisme édition 2014*. Paris: Ministère de l'artisanat, du commerce et du tourisme.

Goffman, Erving. 1974. *Les rites d'interaction*, tradução de Alain Kihm. Paris: Minuit.

Duarte, Isabel Margarida. 2010. «Formas de tratamento: item gramatical no ensino do Português Língua Materna». In: Brito, A.M. (Org.) *Gramática: História, Teorias, Aplicações*. Porto: Faculdade de Letras, Clup, pp.133-146.

Hammermüller, Gunther (2004). «Adresser ou éviter, c'est la question… - Comment s'adresser à quelqu'un en portugais sans avoir recours à un pronom ou à une autre forme équivalente». Comunicação no Colóquio *Pronombres de segunda persona y formas de tratamiento en las lenguas de Europa.* Instituto Cervantes de Paris (2003), publicado no sítio do Instituto Cervantes de Paris, consultado em 7/10/2015.

Kerbrat-Orecchioni, Catherine. 2005. *Le discours en interaction*. Paris: Armand Colin.

Leech, Geoffrey. 1983. *Principles of pragmatics*. London: Longman.

Mangiante, Jean-Marc ; Parpette, Chantal. 2004. *Le Français sur objectif spécifique : de l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours*. Paris: Hachette.

De volta ao futuro da língua portuguesa.
Atas do V SIMELP - Simp· sio Mundial de Estudos de L²ngua Portuguesa
Simpósio 51 - O ensino de língua portuguesa na formação profissional, 4141-4160
ISBN 978-88-8305-127-2
DOI 10.1285/i9788883051272p4141
http://siba-ese.unisalento.it, © 2017 Università del Salento

O GÊNERO RELATÓRIO NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA: UM INSTRUMENTO SEMIÓTICO PARA O AGIR PROFISSIONAL NOS CURSOS SUPERIORES DE TECNOLOGIA

Sueli Correia Lemes VALEZI[16]

RESUMO
Este trabalho[17] apresenta alguns resultados obtidos com o processo de implementação de uma sequência didática sobre o gênero relatório técnico na disciplina de Língua Portuguesa em um Curso Superior de Tecnologia da área de informática, utilizando-se de um ambiente virtual de aprendizagem (AVA). Os dados para a análise foram coletados em duas fases de investigação: a implementação da sequência didática ocorrida em 2012, período de realização da pesquisa de doutoramento, e a sua reformulação e reimplantação no ano de 2014. As bases epistemológicas filiam-se à Linguística Aplicada, em uma perspectiva multidisciplinar, com destaque para os aportes do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), com Bronckart (1999, 2006, 2008) e suas investigações baseadas na compreensão de que os textos configuram como produtos empíricos para a análise e a interpretação do agir humano. Bronckart (1999) construiu um quadro epistemológico de análise de textos e contribuiu com um aporte teórico para a descrição e consequente modelização de gêneros de texto. Com o processo de implementação do gênero relatório, foi possível observar que, embora ele não constitua um instrumento semiótico comum às ações dos professores da área de informática, como o é em diversas áreas profissionais, ele funcionou como um objeto de ensino adequado para o desenvolvimento de capacidades de linguagem e, consequentemente, para a construção de novos modelos de agir dos alunos, atendendo, assim, tanto à formação acadêmica quanto profissional.

PALAVRAS-CHAVE: Formação Profissional; Gêneros de Texto; Sequência Didática.

1. Introdução

As mudanças imprimidas nas práticas discursivas dos gêneros de atividade profissional têm exigido cada vez mais o desenvolvimento de capacidades de leitura e de escrita afinadas com a crescente competitividade. A demanda pela aquisição de

16 IFMT - Campus Cuiabá/ Departamento de Áreas de Base Comum. Avenida Marechal Deodoro, 1216, Apto 1401, Edifício Guaporé, Cep 78005-100, Cuiabá - Mato Grosso - Brasil. suelivalezi@uol.com.br.
17 Este artigo trata-se de um recorte de um capítulo da tese de doutoramento de Valezi (2014).

gêneros de textos orais, escritos ou ainda multimodais cresce ao ritmo das mudanças que ocorrem nas práticas discursivas da modernidade tardia. Antes com o foco apenas no saber-fazer, ou seja, no domínio de capacidades manuais para uma educação ampliada, a educação profissional ressignificou-se, pois foram ampliados os tipos de capacidades, como as que estão relacionadas à escrita formal. E foi essa uma das motivações para a implementação da proposta de transposição didática (TD) do gênero relatório técnico no curso de Tecnologia em Sistemas para Internet na pesquisa de doutoramento (Valezi, 2014).

A outra motivação para a organização de uma sequência didática (SD) do gênero relatório está relacionada aos modelos de agir que construí ao longo de minhas ações docentes realizadas em cursos de nível médio técnico e tecnológico, em especial na área da construção civil, onde o gênero relatório é bastante usado nas mediações formativas dos alunos. Entretanto, como faltava uma modelização do gênero partindo de uma metodologia mais sistematizada e perfilada a uma teoria de gêneros de texto, realizei a TD do gênero relatório técnico, construído pelo saber científico institucionalizado por obras especializadas e por normas científicas, e por experiências empíricas, além de dados gerados a partir de entrevistas com professores das áreas de informática e construção civil, e de textos disponibilizados por esses profissionais como modelos prototípicos do gênero.

Os pressupostos teórico-metodológicos que subsidiaram a modelização didática do gênero relatório técnico e sua consequente SD foi a engenharia de análise textual proposta por Bronckart (1999, 2006, 2008), bem como as orientações didáticas postuladas por Schneuwly e Dolz (2004, 2009), Nascimento (2009) e Cristóvão e Nascimento (2004).

Este artigo está composto de sete tópicos, incluindo esta introdução, e neles são tratados os temas como a construção científica sobre o gênero relatório, aspectos gerais sobre a modelização didática e os elementos ensináveis identificados nesse levantamento, a presentificação das oficinas da SD e sua implementação, o desenvolvimento das capacidades de linguagem dos alunos e, por fim, a reformulação da SD em ações docentes mais recentes e as considerações finais.

2. Construindo o saber científico sobre o gênero relatório

Os textos representativos do gênero relatório, em sua extensa lista de modelos sociais, enquadram-se em um número considerável de subclassificações, definidas conforme os diferentes contextos de produção e de seus parâmetros constitutivos, como os papeis sociais assumidos pelos interactantes, os objetivos sociocomunicativos, o suporte, o tempo e o espaço, ou seja, dependem das "condições de realização do agir de linguagem semiotizado por eles" (Bronckart, 2006, p. 142). Por esse motivo, o gênero desencadeia diferentes e inúmeras representações simbólicas, o que gera modelos cuja arquitetura textual pode assumir discrepâncias tão expressivas que classificá-lo dentro do arquitexto de modelos prototípicos é uma tarefa muitas vezes extenuante e complexa[18].

Em entrevistas formais e informais com professores da área de informática, foi evidenciado o reconhecimento do relatório técnico como mediador de ações de linguagem de referência da esfera profissional. Diante disso, tornou-se relevante tomar exemplares desse gênero como instrumentos mediadores das ações didáticas no contexto acadêmico da área de informática. No entanto, no processo de coleta de relatórios, houve dificuldades de conseguir modelos, pois muitos textos representativos são considerados confidenciais e por isso não foram cedidos pelos professores.

Alguns dos modelos analisados apresentam um plano global totalmente diferente do gênero solicitado: há relatórios de estágio, relatórios de projeto integrado, relatórios de final de curso e até mesmo contratos de prestação de serviços. É possível observar ainda, em experiências empíricas ou durante a efetivação da SD, que alguns professores utilizam a nomenclatura de *checklist* para o gênero relatório, mas, ao analisar o texto, foi constatado que se trata de uma lista de verificação de ações planificadas para uma pesquisa ou de um projeto de site, ou seja, configura-se como um gênero prescritivo e não como um registro de fatos. Houve ainda representações que identificaram os gêneros *projeto* e *relatório* com a mesma função sociocomunicativa e a mesma arquitetura textual.

Nos cursos técnicos e tecnológicos da área de construção civil não é difícil conseguir modelos de relatórios técnicos tanto como produtos de atividades da esfera

18 Bronckart (2006, p. 144) discute o tema sobre a classificação do gênero ao abordar a questão sobre a "heterogeneidade" e sobre o "caráter geralmente facultativo dos subsistemas que contribuem para a realização da textualidade".

escolar quanto de relações empresariais. Na organização do modelo didático do gênero foram utilizados textos da área da construção civil devido a essa facilidade de acesso, mesmo que alguns deles tenham sido considerados confidenciais. É bastante comum a instrumentalização de engenheiros civis ou elétricos em atividades de consultorias, por exemplo, por meio de relatórios técnicos e, por isso, esses profissionais, exercendo o papel de professores, estendem esses modelos prototípicos das práticas discursivas do mundo do trabalho para o espaço da sala de aula, motivando os alunos de cursos técnicos e tecnológicos a produzirem textos desse gênero.

As práticas discursivas mediadas por relatórios também foi evidenciada entre alunos na fase de implantação da SD, conforme alguns relatos das atividades profissionais que exerciam.

Assim, o relatório técnico pode ser considerado um gênero adequado para a mediação formativa dos alunos de tecnologia, porque ele permite o desenvolvimento de capacidades de linguagem para a produção de textos técnicos demandados por esse gênero de atividade, como também para a produção de textos acadêmicos conforme as especificidades dos agires linguageiros da formação superior. As similaridades entre a estrutura arquitetônica entre os relatórios de ambas as esferas de atividade – acadêmica e profissional – permitem tal constatação, tanto pelo corpus da pesquisa quanto pelas prescrições dadas pela NBR 10719 (1989; 2011). Ou seja, as normas e os modelos justificam a escolha do gênero para atender a ambas as esferas.

3. A modelização didática do gênero relatório

A modelização do relatório técnico foi feita com base em um conjunto de textos prototípicos do gênero, conforme sua circulação histórico-social em três esferas de atividade humana: 1. institucional, dada por uma norma científica, a NBR 10719 (1989; 2011), e por orientações da metodologia científica; 2. área da construção civil, com modelos de textos de alunos e de professores; 3. área de informática, com modelos de texto de interações comerciais/empresariais e acadêmicas. No total foram 15 textos, sendo nove relatórios técnicos, quatro obras de referência e duas normas científicas.

A modelização didática consiste em procedimentos analíticos e comparativos entre textos com o objetivo de identificar as características comuns definidoras do

gênero. Trata-se, portanto, de uma pesquisa de caráter descritivo que segue três etapas: 1. síntese do contexto de ensino e das capacidades de linguagem dominadas pelos alunos; 2. síntese da literatura dos experts e especialistas do gênero; 3. análise do corpus de textos do gênero e construção do modelo didático correspondente (Cristóvão e Nascimento, 2004). Acrescento a essas etapas, em se tratando do contexto de educação profissional, a necessidade de conhecer a relevância do gênero para a formação específica do aluno, a fim de atender ao perfil do curso ou nível de ensino.

Machado (2005) e Machado e Cristóvão (2009), baseando-se na engenharia de análise textual do ISD, afirmam que os modelos didáticos de gêneros funcionam como um guia para o trabalho do professor. Segundo as autoras, o ensino de línguas mediado pelos gêneros de texto não é uma forma de concebê-los como objeto real de ensino e aprendizagem, mas como quadros da "atividade social" em que as "ações de linguagem" se realizam e que o "objeto real" no ensino de línguas são as "operações de linguagem" que constroem as "ações" e, consequentemente, são responsáveis pelo desenvolvimento das "capacidades de linguagem".

As operações de linguagem constituem os aspectos ensináveis identificados na modelização didática e eles estão dispostos no quadro 01 a seguir.

Quadro 01 – Operações de linguagem referentes às Capacidades acionais

Capacidades de linguagem	Operações de linguagem	*Elementos ensináveis ou níveis de análise*
Acionais	1. Mobilização de representações do sujeito sobre: - as condições de produção dos textos, como contexto físico e sociossubjetivo, e participantes da interação verbal. 2. Adoção do gênero	- Contexto físico e sócio-histórico: tempo e espaço discursivo: data e local de produção e de circulação (suporte); - Agente-produtor e destinatário e seus papéis sociais no contexto sócio-histórico; - Função sociocomunicativa e objetivo do texto; - Elementos constitutivos da identificação - Levantamento de conhecimentos já construídos sobre o gênero em questão.
Discursivas	3. Gerenciamento da infra-estrutura textual: - escolha do(s) tipo(s) de discurso; - seleção e organização global e local dos conteúdos.	- Análise do plano geral do texto: elementos composicionais que constroem a representação visual do relatório: estruturas globais predominantes, a relação com os relatórios científicos e com a NBR 10719; - Divisão e subdivisão numérica das partes do texto; - A organização multimodal do texto – linguagem verbal, uso de gráficos, tabelas, desenhos, figuras, fotos, etc; - Tipo de discurso predominante: o discurso teórico e suas características: a) As relações de autonomia do discurso teórico – dêiticos de pessoa, espaço, tempo; b) Tempo verbal predominante: presente e suas relações

		semânticas e funcionais; c) Densidade sintagmática elevada: emprego dos substantivos e adjetivos (sintagmas nominais); - Tipos de sequências predominantes no relatório e análise de suas características estruturais e funcionais: expositivas, descritivas, narrativas (relato) - A localização principal de cada uma das sequências nas partes divisórias do relatório; - A relação entre sequência, gênero e função sociocomunicativa.
Linguístico-discursivas	4. Textualização - Estabelecimento de relações entre os segmentos, enunciados, orações; - Estabelecimento de um posicionamento enunciativo: gerenciamento de vozes e expressão de modalizações; 5. Construção de enunciados; 6. Seleção de itens lexicais.	a) Articulação interfrástica e transfrástica e suas relações semânticas – conjunções coordenativas e subordinativas essenciais; advérbios e loc. adv. e suas relações de sentido, sintagmas preposicionais e suas relações semânticas; b) Emprego de frases curtas e períodos curtos; ordem direta e indireta simples das orações e emprego da pontuação (casos de vírgulas que marcam algumas divisões internas da frase e casos de pontos finais que marcam as relações transfrásticas); c) Séries coesivas, anáforas nominais – substituição e repetição; anáforas pronominais – pronomes pessoais, demonstrativos, relativos; d) Formas do presente, pretérito perfeito e imperfeito; futuro do presente; locuções verbais; e) Orações na voz passiva sintética e analítica; f) As marcas de distanciamento do agente-produtor com o seu texto: emprego dos verbos e pessoas do discurso; g) Vozes presentes no texto: do agente-produtor, especialistas do conteúdo temático; h) Escolha lexical: objetividade X subjetividade; tecnicismo x terminologia vaga e imprecisa; i) O léxico da profissão na construção de sentidos dos textos técnicos; j) A função semântica das modalizações.

Vale ressaltar que, embora haja essa divisão triádica das operações de linguagem, na identificação dos mecanismos que representam o externo, que envolvem desde as representações referentes às práticas socioideológicas ao contexto imediato de produção, e o interno do texto, que envolve tanto os parâmetros de sua arquitetura multimodal quanto os seus mecanismos linguístico-discursivos[19] desenvolvem-se operações de produção de sentidos dos textos e consequente aquisição de capacidades de leitura[20].

19 Fairclough (2001, p. 101), em sua proposta metodológica denominada de ADTO (Análise de Discurso Textualmente orientada), propõe uma análise entre o que é externo e interno ao texto, o que equivale a intersecção entre práticas sociais, práticas discursivas e texto.

20 Cristóvão e Stutz (2011) propõem uma quarta capacidade de linguagem para se referir ao processo de produção de sentidos dos textos, denominando-as de capacidades de significação (CS).

4. A presentificação das oficinas da SD

Baseando-se em Dolz e Schneuwly (2004), Nascimento (2009, p. 67) entende que optar pela elaboração de SD é uma forma de proporcionar "a renovação da forma como tradicionalmente professores de língua materna têm planejado e organizado o tempo escolar na educação básica brasileira". Assim, o professor deixará de ser apenas o adjuvante nas mediações formativas, pois deixa de ficar refém dos materiais didáticos, e passará a ser o protagonista das ações docentes, não apenas no agir de sala de aula, mas também no trabalho planejado, como um agente-produtor de suas ferramentas de trabalho, de maneira a atender às reais demandas do ensino.

Uma SD constitui uma forma de organizar as atividades didáticas sobre uma prática social de referência. De acordo com Halté (2008) uma SD recontextualiza saberes, ou seja, os saberes científicos são alocados para o contexto escolar. No caso do gênero relatório, essa transposição de saberes foi feita por uma demanda observada de forma empírica localmente para atender às especificidades da Educação Profissional.

A SD foi organizada com 23 oficinas, conforme está apresentado no quadro 04 a seguir.

Quadro 04 – A planificação da SD do Gênero Relatório Técnico

Oficinas
1. Apresentação do curso, socialização, discussão e questionário de pesquisa
2. Apresentação inicial do gênero relatório técnico
3. Produção inicial do gênero relatório
4. Discussão e análise do artigo científico analisado
5. A normatização da escrita científica e técnica
6. O gênero relatório técnico e suas condições de produção e infraestrutura textual
7. O gênero relatório técnico: tipos de discurso e de sequências
8. Revisão das características do gênero relatório e das características da sequência descritiva
9. Mecanismos de conexão do relatório técnico
10. Mecanismos de textualização – a coesão nominal do relatório técnico – Parte 1
11. Mecanismos de textualização – a coesão nominal do relatório técnico – parte 2
12. Mecanismos de textualização – a coesão verbal no relatório técnico
13. A coesão verbal e os mecanismos de enunciação
14. O gênero relatório e os mecanismos de enunciação
15. Análise da primeira produção
16. Análise em grupo das produções dos alunos
17. O processo de refacção textual
18. Orientações para as atividades avaliativas finais
19. Revisão dos parâmetros constitutivos do gênero relatório
20. Produção dos objetos virtuais de aprendizagem
21. Socialização dos objetos virtuais
22. Produção do Relatório Final
23. Encerramento da disciplina

Essa SD constitui um texto de autoprescrição para o agir docente (Machado, 2009), ou seja, é uma prefiguração das ações com o intuito de guiar o olhar do professor, constituindo assim, um mecanismo de controle interno das ações docentes. É a autorregulação comum demandada pelo gênero de atividade (Clot, 2007; Faïta, 2004), com suas coerções normatizadas e socialmente instituídas.

De posse dessa planificação, foi efetivado o trabalho de implementação da SD no ambiente virtual de aprendizagem, cujos dados estão organizados no próximo tópico. Entretanto, as 23 oficinas programadas para o Curso de Tecnologia em Sistemas para Internet - 1o. semestre de 2012 e carga horária de 60 horas - foram reorganizadas após avaliações no coletivo de trabalho entre as professores participantes do processo de implementação da SD. Ao final, foram presentificadas no Moodle[21] apenas 11 oficinas e entre elas foram intercaladas outras atividades, como leituras extracurriculares, propostas de produção de texto e uma oficina sobre o gênero projeto, demandada pela proposta interdisciplinar realizada ao final do período letivo. O quadro 05 traz os títulos das oficinas conforme elas foram organizadas na página da disciplina no Moodle, cuja interface inicial por ser observada na figura 01.

Quadro 05 - As oficinas da SD

No.	Título da Oficina
01	Apresentação do curso, socialização, discussão e questionário de pesquisa
02	Apresentação inicial do gênero relatório técnico
03	Produção inicial do gênero relatório
04	Atividade extraclasse: leitura e análise de um artigo científico sobre o tema "relatório"
	Discussão oral e socialização de opiniões sobre o artigo da atividade extraclasse
05	A normatização da escrita científica e técnica
06	O gênero relatório técnico: condições de produção e infraestrutura textual
	Produção 2 do gênero relatório
07	Tipos de Discurso e de sequências linguísticas
08	Análise de um relatório utilizando uma grade de controle
09	Elaboração de um projeto de pesquisa
10	Mecanismos de textualização: coesão nominal e conexão
11	Mecanismos de textualização: coesão verbal, vozes e modalizações
	Produção Final do Relatório

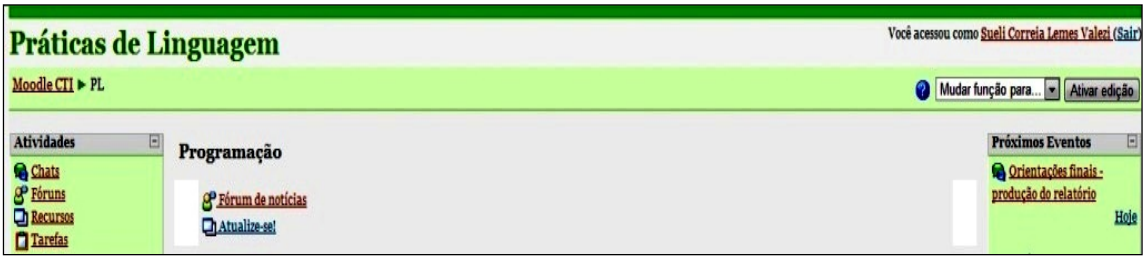


Figura 01 - Cabeçalho da Interface Principal da Disciplina PL no Moodle

21*Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment.* Um software do tipo *open source*, ou seja, software livre que permite o acesso de pessoas em todo o mundo inteiro.

Essas ferramentas semióticas e dispositivos tecnológicos, organizados em uma SD disponibilizada em um AVA, constituíram os objetos de mediação das ações didáticas nas aulas presencias da turma selecionada. Além de prefigurar o agir docente, garantindo o controle das ações didáticas do espaço interno da sala de aula, esses artefatos materiais e simbólicos permitiram que os alunos realizassem as atividades prescritas presencialmente e a distância, no espaço do laboratório de informática, ou fora dele desde que tivessem acesso à rede mundial.

5. O trabalho realizado: a implementação da SD

A implementação da SD ocorreu em aulas predominantemente presenciais, porém com a mediação de ferramentas semióticas e artefatos tecnológicos de um laboratório de informática, espaço em que a turma de Tecnologia em Sistemas para Internet - 2o. Semestre - ocupava para as aulas de todas as disciplinas do curso. Dessa forma, as ações didáticas nesse ambiente presencial do espaço territorializado ampliavam-se a todo momento no ambiente virtual desterritorializado (Lèvy, 1996) pelo AVA-Moodle, bem como pelo universo da WEB 2.0, devido ao acesso à internet. A figura 02 representa esse espaço laboratorial onde as ações didáticas foram realizadas.



Figura 02 - Cena de Sala de Aula

Sob a orientação da professora pesquisadora, os alunos realizavam as tarefas que eram disponibilizadas na página da disciplina na ferramenta Moodle. Mediando as ações

da professora estavam o data-show e o computador pessoal para dispor os mesmo dispositivos didáticos que estavam sendo acessados pelos alunos.

Embora consideremos bastante desafiador o trabalho docente nesse ambiente com as mediação das novas tecnologias de informação (NTIC), não compete a este trabalho discutir tal tema. Assim, deixemos espaço para o tema sobre o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos com a implementação da SD.

5.1 As tarefas prescritas aos alunos

Neste tópico, estão organizadas as três fases de produção textual proposta pelos alunos ao longo da SD implementada e que proporcionaram a internalização de operações de linguagem para eles agirem em práticas sociais de referência, especialmente em um agir de linguagem moldado segundo o arquétipo do gênero relatório técnico.

A primeira proposta de produção textual foi planificada após contatos com o professor regente da disciplina de Estrutura de Dados feitos em interações informais orais e por correio eletrônico no coletivo restrito de trabalho da instituição *lócus* da pesquisa. Solicitei a ele autorização para que as suas ações didáticas realizadas no laboratório de informática pudessem ser registradas em um relatório a ser feito e encaminhado pelos alunos para ambas as disciplinas: PL e Estrutura de Dados. A proposta de produção conforme está posto na figura 03 a seguir.


Grupos visíveis: Todos os participantes

Proposta de Produção do Relatório:

- Você deverá produzir um relatório das atividades desenvolvidas durante a aula escolhida pelo professor [redacted], disciplina de Estrutura de Dados.

Observações:

1. Neste primeiro momento, produza o texto conforme os seus conhecimentos prévios a respeito do gênero relatório.
2. Esta primeira produção estará sendo usada com o objetivo de verificarmos quais são as capacidades de linguagem já adquiridas sobre o gênero.
3. Essa atividade deverá ser feita individualmente e deverá postar no ambiente da disciplina em local determinado na oficina 3.
4. O texto produzido será utilizado como instrumento de análises linguísticas posteriores.

Disponível a partir de: quarta, 18 abril 2012, 18:30
Data de entrega: terça, 24 abril 2012, 23:30

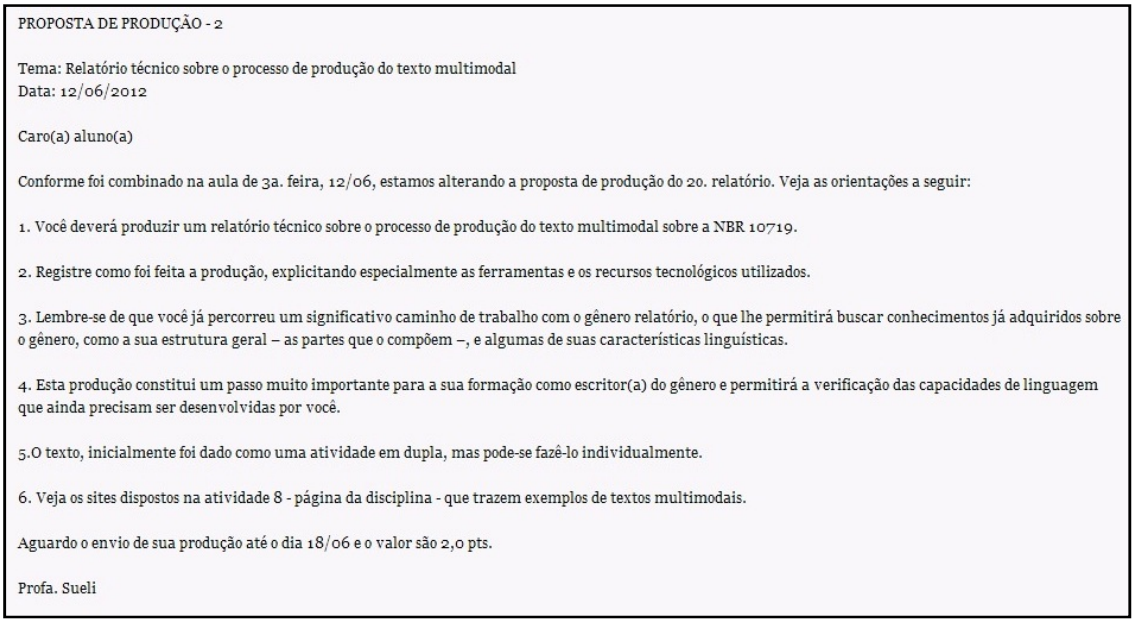
Enviar um arquivo (Tamanho máximo: 1Mb)

Escolher arquivo | Nenhum arquivo selecionado

Enviar este arquivo

Figura 03 - Primeira proposta de produção textual

A 2a. proposta de produção do relatório referiu-se ao processo de produção de um texto multimodal sobre as condições de produção da NBR 10719. Essa tarefa está representada na figura 04.



PROPOSTA DE PRODUÇÃO - 2

Tema: Relatório técnico sobre o processo de produção do texto multimodal
Data: 12/06/2012

Caro(a) aluno(a)

Conforme foi combinado na aula de 3a. feira, 12/06, estamos alterando a proposta de produção do 2o. relatório. Veja as orientações a seguir:

1. Você deverá produzir um relatório técnico sobre o processo de produção do texto multimodal sobre a NBR 10719.

2. Registre como foi feita a produção, explicitando especialmente as ferramentas e os recursos tecnológicos utilizados.

3. Lembre-se de que você já percorreu um significativo caminho de trabalho com o gênero relatório, o que lhe permitirá buscar conhecimentos já adquiridos sobre o gênero, como a sua estrutura geral – as partes que o compõem –, e algumas de suas características linguísticas.

4. Esta produção constitui um passo muito importante para a sua formação como escritor(a) do gênero e permitirá a verificação das capacidades de linguagem que ainda precisam ser desenvolvidas por você.

5.O texto, inicialmente foi dado como uma atividade em dupla, mas pode-se fazê-lo individualmente.

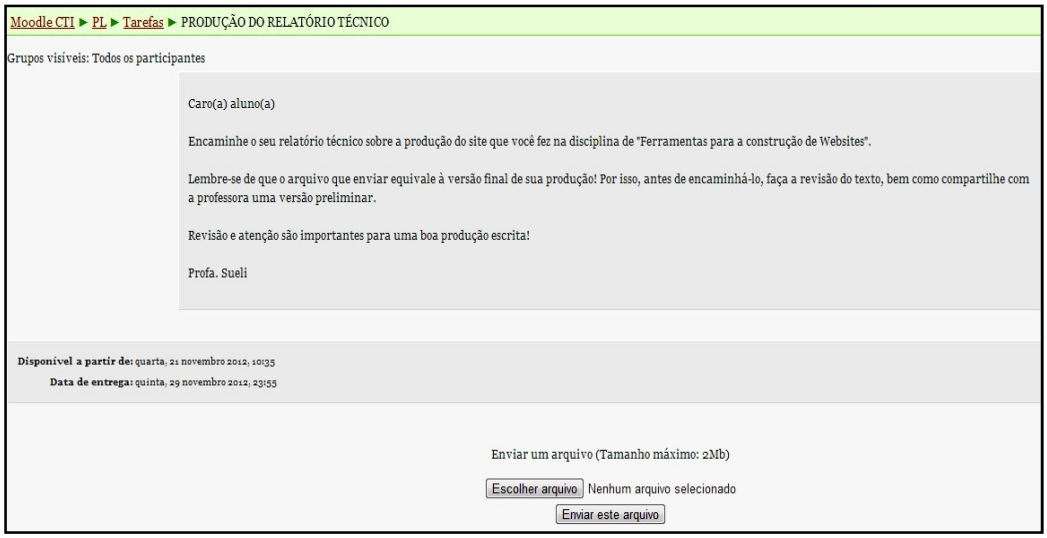
6. Veja os sites dispostos na atividade 8 - página da disciplina - que trazem exemplos de textos multimodais.

Aguardo o envio de sua produção até o dia 18/06 e o valor são 2,0 pts.

Profa. Sueli

Figura 04 - Proposta de Produção do 2o. Relatório Técnico

A terceira e última proposta de produção do relatório técnico feita aos alunos se realizou como produto final de uma atividade organizada interdisciplinarmente entre as disciplinas de PL e de Ferramentas de Construção de Websites (FCW). Essa proposta partiu inicialmente de um projeto de elaboração de um site conforme orientações dadas pela professora regente da disciplina de FCW. A tarefa de produção final da SD do gênero relatório técnico está representada na figura 05.



Moodle CTI ► PL ► Tarefas ► PRODUÇÃO DO RELATÓRIO TÉCNICO

Grupos visíveis: Todos os participantes

Caro(a) aluno(a)

Encaminhe o seu relatório técnico sobre a produção do site que você fez na disciplina de "Ferramentas para a construção de Websites".

Lembre-se de que o arquivo que enviar equivale à versão final de sua produção! Por isso, antes de encaminhá-lo, faça a revisão do texto, bem como compartilhe com a professora uma versão preliminar.

Revisão e atenção são importantes para uma boa produção escrita!

Profa. Sueli

Disponível a partir de: quarta, 21 novembro 2012, 10:35
Data de entrega: quinta, 29 novembro 2012, 23:55

Enviar um arquivo (Tamanho máximo: 2Mb)

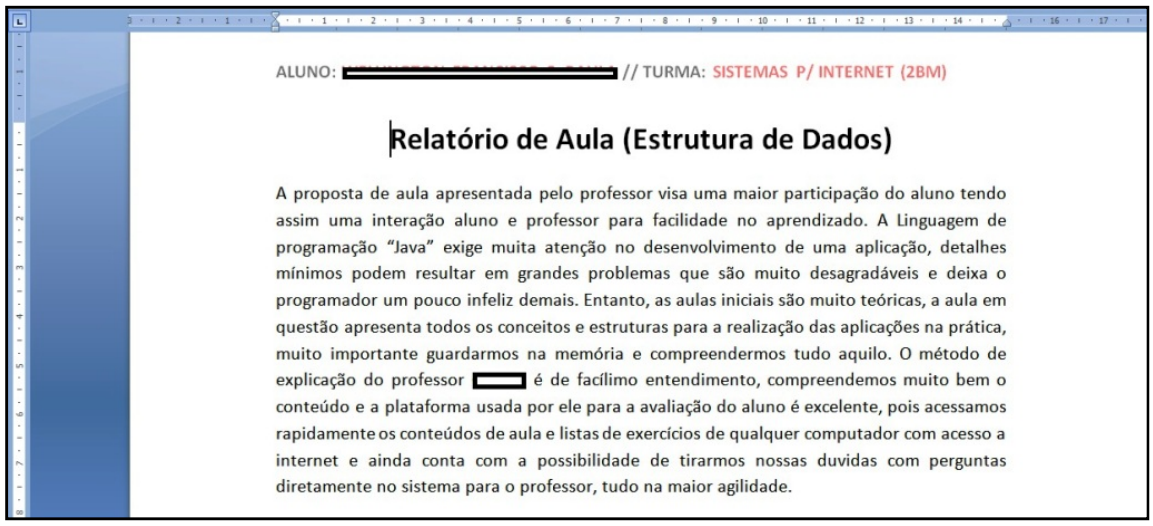
Escolher arquivo Nenhum arquivo selecionado

Enviar este arquivo

Figura 05 - 3a. Proposta de Produção do Relatório Técnico - Moodle

5.2 O desenvolvimento das capacidades dos alunos

Neste tópico estão sendo analisadas textos que os alunos produziram a partir das três propostas de produção. A figura 06 representa a imagem de um dos textos produzidos por um aluno na 1a. proposta produção.



ALUNO: [redacted] // TURMA: SISTEMAS P/ INTERNET (2BM)

Relatório de Aula (Estrutura de Dados)

A proposta de aula apresentada pelo professor visa uma maior participação do aluno tendo assim uma interação aluno e professor para facilidade no aprendizado. A Linguagem de programação "Java" exige muita atenção no desenvolvimento de uma aplicação, detalhes mínimos podem resultar em grandes problemas que são muito desagradáveis e deixa o programador um pouco infeliz demais. Entanto, as aulas iniciais são muito teóricas, a aula em questão apresenta todos os conceitos e estruturas para a realização das aplicações na prática, muito importante guardarmos na memória e compreendermos tudo aquilo. O método de explicação do professor [redacted] é de facílimo entendimento, compreendemos muito bem o conteúdo e a plataforma usada por ele para a avaliação do aluno é excelente, pois acessamos rapidamente os conteúdos de aula e listas de exercícios de qualquer computador com acesso a internet e ainda conta com a possibilidade de tirarmos nossas duvidas com perguntas diretamente no sistema para o professor, tudo na maior agilidade.

Figura 06 – Recorte do Texto Produzido pelo AlunoW

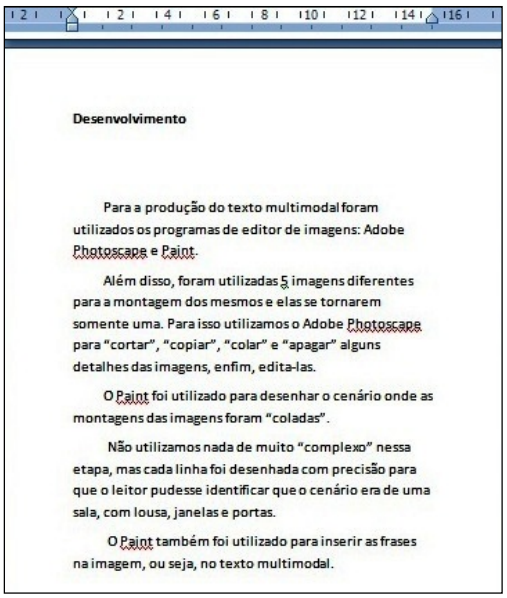
Nessa primeira produção, é possível constatar a internalização de operações de linguagem que representam capacidades acionais, com a textualização de mecanismos identificadores do emissor[22] e do papel social ocupado por ele como aluno, incluindo as referências textuais de turma e de curso. Entretanto, não há mecanismos de textualização que representam o receptor, nem o espaço e nem o tempo da produção. Em relação à infraestrutura textual, o relatório do aluno traz marcas representativas de uma "redação escolar[23]" comumente estruturada por um título, que introduz o conteúdo temático, o qual está organizado por um único parágrafo sem adentramento. Nesse texto, portanto, não há internalização da infraestrutura textual prototípica do gênero relatório conforme orientam as normas e desenvolvidas ao longo das Oficinas da SD. O tipo discursivo acionado pelo agente-produtor desse texto caracteriza-se pelo expor autônomo e as sequências são predominantemente argumentativas, visto que são feitas

22 O nome do aluno foi omitido do texto, bem como o nome do professor que aparece no corpo dessa imagem.

23 Essa classificação do senso comum para o modelo prototípico foi colhida dos próprios alunos quando essa primeira produção foi analisada em sala, confirmando a tese da existência de gêneros construídos exclusivamente no espaço escolar, especialmente aqueles que se modelizam semelhantemente à "dissertação escolar" conforme discutem alguns pesquisadores filiados aos estudos sobre gêneros.

avaliações e não relatos das ações do professor. Os verbos no presente também coincidem com as características linguísticas do tipo de sequência acionado pelo agente-produtor. Os mecanismos enunciativos, como "facílimo entendimento" e "desagradáveis" marcam alto grau de subjetividade do agente-produtor desse texto, também incomuns ao gênero relatório. Além disso, há problemas de pontuação e de estruturação de alguns enunciados, provocando problemas na progressão coesiva.

Como resultado da 2a. proposta de produção do relatório técnico, a figura 07 a seguir representa uma parte do texto produzido por uma dupla de alunos e intitulada como "desenvolvimento". Esse relatório foi organizado no formato Word.



Desenvolvimento

Para a produção do texto multimodal foram utilizados os programas de editor de imagens: Adobe Photoscape e Paint.

Além disso, foram utilizadas 5 imagens diferentes para a montagem dos mesmos e elas se tornarem somente uma. Para isso utilizamos o Adobe Photoscape para "cortar", "copiar", "colar" e "apagar" alguns detalhes das imagens, enfim, edita-las.

O Paint foi utilizado para desenhar o cenário onde as montagens das imagens foram "coladas".

Não utilizamos nada de muito "complexo" nessa etapa, mas cada linha foi desenhada com precisão para que o leitor pudesse identificar que o cenário era de uma sala, com lousa, janelas e portas.

O Paint também foi utilizado para inserir as frases na imagem, ou seja, no texto multimodal.

Figura 07 - Desenvolvimento do texto - 2a. Produção do Relatório Técnico

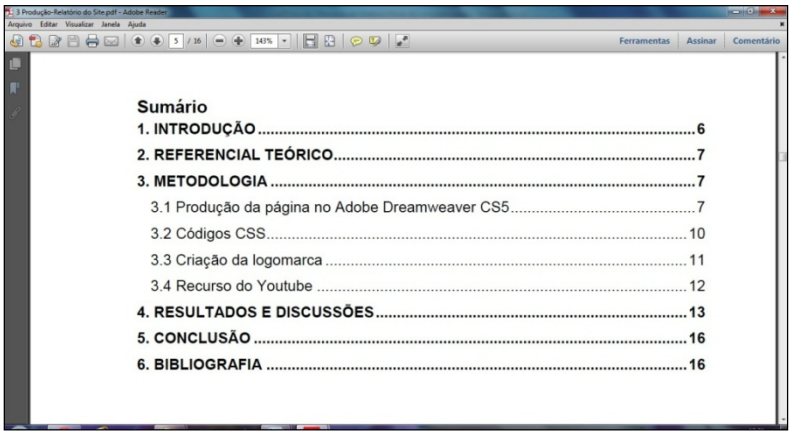
No quadro 06 a seguir, estão organizadas as capacidades de linguagem identificadas no texto completo produzido pelos alunos.

Quadro 06 - Capacidades de linguagem desenvolvidas na 2a. produção do relatório técnico

Capacidades de linguagem	**Capacidades desenvolvidas**	**Observações**
Acionais	- Representações do emissor, inserindo os nomes dos agentes-produtores na capa, mas sem sobrenomes; - Representações de elementos espaços-temporais, como cidade, data – dia, mês e ano, instituição, departamento, curso; - Título que representa o tema do relatório – bastante específico, com definição do gênero "Texto Técnico".	- Não há representações explícitas do nome do receptor – professor, e nem da disciplina correspondente;

Discursivas	- Representações do gênero relatório técnico-científico, conforme algumas orientações da NBR 10719, com o conteúdo organizado pela infraestrutura textual: capa, introdução, desenvolvimento, conclusão; - A *capa* segue o modelo prototípico dado; - O conteúdo temático da *introdução* traz registrado o que será apresentado no relatório: objetivo do relatório e o seu conteúdo. Emprego de sequências expositiva e narrativa**;** - O conteúdo temático do *desenvolvimento* traz os programas utilizados na produção do texto multimodal e o seu processo de criação. Emprego das sequências narrativa (relato) e descritiva, e uma breve sequência argumentativa, com modalizadores avaliativos do processo de produção da figura; - O conteúdo temático da *conclusão* traz uma avaliação da funcionalidade e da produção de sentidos do texto multimodal e da importância de saber produzi-lo pensando no interlocutor. - Emprego da sequência descritiva e argumentativa (avaliativa).	- As representações relativas à formatação de um texto acadêmico não seguiram totalmente as normas da ABNT, como tipo de letra, tamanho, espaçamento entrelinhas, justificar, numeração dos itens; - Não foi feita a conclusão sobre o processo de criação do texto multimodal;
linguístico-discursivas	- Breves representações do mundo discursivo do EXPOR, com o emprego de coesão nominal: pronome demonstrativo-presente e verbos no presente: "este é um relatório"; - Representações do mundo discursivo do narrar, com o emprego da coesão verbal no pretérito: "nos foi proposto"; - Mescla de representações de dêixis de 1ª pessoa: "nos foi proposto", "apresentássemos" e de dêixis de 3ª pessoa: "programas utilizados", "foram utilizados". - Emprego do léxico da área – "Adobe P Photoscape"; "Paint"; "cortar", "copiar", "colar" e "apagar" etc, - Emprego de recursos de coesão nominal: "nessa etapa, "para"; "e", etc; de conexão: "ou seja", "além disso"; - Há um emprego considerável de recursos para a reduzida extensão do texto e sem problemas de sentido.	- Há poucos problemas de pontuação, somente com a vírgula; - Não há problemas de digitação e de ortografia e de repetição de recursos. - Pouco domínio do léxico técnico da área.

A figura 08 a seguir representa a imagem do Sumário do Relatório Técnico entregue pelo alunoW, intitulado "Relatório do site auto high", cujo conteúdo temático, organizado de forma multimodal, apresenta informações sobre carros de luxo.



Sumário

1. INTRODUÇÃO 6
2. REFERENCIAL TEÓRICO 7
3. METODOLOGIA 7
3.1 Produção da página no Adobe Dreamweaver CS5 7
3.2 Códigos CSS 10
3.3 Criação da logomarca 11
3.4 Recurso do Youtube 12
4. RESULTADOS E DISCUSSÕES 13
5. CONCLUSÃO 16
6. BIBLIOGRAFIA 16

Figura 08 - Sumário do Relatório Técnico do AlunoW

No texto completo do aluno foi possível observar que ele desenvolveu as capacidades de linguagem conforme estão demonstradas no quadro 07.

Quadro 07 – Capacidades desenvolvidas na 3ª Produção do Relatório Técnico – AlunoW

Capacidades de linguagem	**Capacidades desenvolvidas**
Acionais	- Representações do emissor, com a textualização do nome completo do agente-produtor na capa, bem como seu papel social, com a textualização do nome da disciplina; - Representações do receptor – professores das disciplinas envolvidas - Representações de elementos espaços- temporais, como cidade, data - ano, instituição, curso; - Título na capa textualizando o tema do relatório, o objeto de descrição – o site.
Discursivas	- Representações do gênero relatório técnico-científico, conforme algumas orientações da NBR 10719, com o conteúdo organizado pela infraestrutura textual: capa, contracapa, resumo, lista de ilustrações, sumário, introdução, referencial teórico, metodologia, resultados e discussões, conclusão e bibliografia; - As representações relativas à formatação de um texto acadêmico seguiram várias prescrições da ABNT, como tipo de letra, tamanho, espaçamento entrelinhas, justificar, numeração dos itens, com exceção da bibliografia; - Os conteúdos temáticos das divisões do texto seguem o modelo prototípico desenvolvido em sala e normatizado pela NBR; - As sequências linguísticas seguem a função temática de cada divisão textual, com destaque para as sequências expositivas, descritivas e narrativas (relato)**;** - Presença de várias imagens representativas do site elaborado, que constituem recortes das páginas do site produzido.
Linguístico-discursivas	- Representações do mundo discursivo do EXPOR, com o emprego do presente; - Representações do mundo discursivo do narrar, com o emprego de coesão verbal com construções verbais no pretérito; - Emprego acentuado da dêixis de 1ª pessoa singular, marcando alto grau da presença da voz do autor empírico; - Marcas da dêixis de 3ª pessoa; - Alto grau de emprego do léxico da área de informática; - O emprego de recursos de coesão nominal e de conexão são em número reduzido, o que compromete certas progressões temáticas locais e não da totalidade do texto; - Emprego de modalizadores apreciativos, incomuns à linguagem técnica.

No relatório apresentado pelo alunoW, mesmo que ainda tenha sido detectada a necessidade de refacção devido à não-internalização de operações de linguagem relativas às capacidades linguístico-discursivas, como presença de marcadores apreciativos inadequados, ausência de alguns sinais de pontuação, problemas de concordância e de pontuação, esse sujeito singular demonstrou autoria em sua produção, pois, além de acionar a maioria das operações de linguagem desenvolvidas nas oficinas da SD, foi possível identificar que o aluno foi motivado a se instrumentalizar por outras ferramentas disponíveis na WEB para produzir seu relatório, especialmente no que diz respeito à inserção de imagens em seu relatório, bem como numeração e a nomeação delas, objetos de ensino que não foram propostos nas oficinas da SD.

Diante dos resultados obtidos com essa produção do aluno W, constatou-se que o professor, ao implementar a SD não agiu, como afirma Machado (2009, p. 83), "diretamente sobre os processos mentais do aluno", mas criou espaços e ambientes de aprendizagem em atividades interativas com a mediação de instrumentos semióticos e ferramentas tecnológicas do ambiente virtual. E para que houvesse a internalização de capacidades de linguagem, os alunos precisaram se inserir nas ações propostas, constituindo, assim, em parceria com o professor, um agente do processo e de "seu desenvolvimento". Essas ações realizadas com a implementação da SD proporcionaram a aprendizagem dos alunos, capacitando-os a produzirem textos do gênero relatório técnico.

6. Reformulando a SD em novos agires docentes

A SD do Relatório Técnico também foi implementada no ano de 2014-1, na disciplina de Língua Portuguesa em uma turma de Tecnologia em Sistemas para Internet. A figura 09 a seguir traz a presentificação dessa disciplina no ambiente denominado AulaLegal[24], cuja hospedagem é dada pelo Moodle em um provedor pago e cuja administração está sob a responsabilidade de um professor da área de Informática que cede um espaço para os dispositivos didáticos da disciplina de LP.



Figura 09 - A disciplina de Língua Portuguesa no AulaLegal - 2014-1

24 Disponível em http://aulalegal.net/cursos/index.php

A figura 10 representa a Oficina sobre Relatório Técnico referente ao semestre letivo de 2014-1 da Turma de Tecnologia em Sistemas para Internet, conforme ela foi disponibilizada na página da disciplina.



Figura 10 - A presentificação da Oficina Relatório Técnico no Moodle - 2014 - 1

Como a disciplina tem a proposta, em seu plano de ensino, de trabalhar os gêneros *artigo de opinião, resumo, resenha, relatório técnico e artigo científico* e tem a carga horária de 72 horas, a SD do gênero relatório que, em 2012 foi implementada com 11 oficinas, foi reduzida a 3 oficinas apenas, conforme está posto no quadro 08 a seguir:

Quadro 08 - Oficinas da SD sobre Relatório Técnico

Oficinas	**Ferramentas de mediação**	**Objetivos**
1. Oficina de Análise da NBR 10719	NBR 10719 - versão 1989	- Identificar os parâmetros constitutivos das condições de produção, da Arquitetura Textual e do Discurso Teórico; - Identificar e analisar Sequências Linguísticas comuns ao gênero e seus mecanismos textuais caracterizadores como a coesão verbal, a escolha lexical da linguagem técnica, a ordem direta das orações, a conexão, a coesão nominal, a modalização deôntica e a voz de autoridade.
2. Oficina 1 A sobre relatório Técnico - atividades	Seis textos: modelos de relatório técnico, relatório de atividades diárias, reportagem, manual financeiro de empresa	- Estabelecer comparações entre textos para identificar um modelo prototípico do gênero relatório técnico. - Analisar os parâmetros das condições de produção dos textos apresentados e dos elementos constitutivos da arquitetura textual. - Pesquisar modelos do gênero.
3. Oficina 1 B - Relatório Técnico	6 textos apresentados na Oficina 1A e a NBR 10719/2011	- Analisar a linguagem empregada nos textos com o levantamento de características linguístico-discursivas comuns à linguagem técnica: dêixis de impessoalidade, coesão verbal, aspectos sintáticos como a ordem direta, mecanismos lexicais de objetividade, centralidade no objeto de discurso por meio de predominância de substantivos e adjetivos. - Análise das sequências linguísticas comuns ao gênero relatório e sua coesão verbal - Identificar mecanismos representativos do discurso do outro, em especial de instâncias de autoridade.

Vale ressaltar que essa SD ainda sofreu reformulação nos dois semestres seguintes, 2014/2 e 2015/1. Nesse processo de reorganização optou-se pela diminuição dos textos a serem analisados até chegar apenas a um exemplar que fosse mais próximo das características do relatório técnico. Essa diminuição de modelos foi importante, pois eliminou algumas dificuldades do aluno em reconhecer um texto mais próximo daquele que está prescrito pela NBR 10719.

7. Considerações Finais

Com o processo de implementação da SD foi possível observar que, embora a prática de produção de relatórios técnicos não tenha sido evidenciada como corriqueira entre os professores da área de informática, constatou-se que ela se mostrou eficiente na mediação das ações didáticas da disciplina de Língua Portuguesa, pois foi utilizada como um quadro de fundo em que diferentes objetos foram trabalhados (Machado, 2009) de forma que novos modelos de agir foram construídos pelos alunos. Nas práticas discursivas dos professores da área de informática ressoa a preocupação em torno do baixo desenvolvimento dos alunos em relação à prática de produção escrita durante todo o curso, principalmente quando demandados a produzirem textos acadêmicos. O gênero acionado como mediador dos objetos a aprender proporcionou o desenvolvimento de capacidades para os alunos agirem em práticas discursivas demandadas pelos professores da área. A análise das três fases de produção textual propostas nas oficinas da SD do gênero relatório técnico-científico revelou esse desenvolvimento nos alunos.

Mas há necessidade, ainda, de aumentar as oportunidades de produção escrita durante toda formação do curso, mesmo que sejam textos mais simples, como relatórios diários, em que se registrem atividades práticas de laboratório, como elaboração de objetos para internet ou de sites. Essas tarefas constituem mediações formativas que proporcionarão o desenvolvimento de capacidades de linguagem para produções mais complexas, como um trabalho de conclusão ou um relatório de projeto integrador, conforme exigências da matriz curricular.

A reformulação da tarefa prescrita nos semestres subsequentes resultou da reflexão sobre o trabalho realizado na primeira vez em que a SD foi implementada. Esse trabalho efetivamente realizado em uma atividade interativa, como é a atividade

educacional, possibilitou o levantamento de possíveis alterações na SD, e isso constitui um processo de transformação do agir docente, decorrente do que pode ser observado no trabalho real (CLOT, 2007), que revela as frustrações do agente e do que não foi possível realizar devido a impedimentos, como cancelamento de aulas, problemas técnicos no laboratório de informática ou nas ferramentas digitais, carga horária insuficiente. Nesse espaço denominado trabalho real ocorreu a tomada de consciência para um agir docente mais afinado com as demandas educacionais e o contexto real de ensino.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Associação Brasileira de Normas Técnicas. (1989). *NBR 10719*: informação e documentação: relatório técnico e/ou científico: apresentação. Rio de Janeiro.

_____. 2011. *NBR 10719*: informação e documentação: relatório técnico e/ou científico: apresentação. Rio de Janeiro,.

Bronckart, Jean-Paul. 1999. *Atividade de Linguagem, Textos e Discursos:* por um interacionismo sociodiscursivo. 2. ed. Trad. Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. São Paulo: EDUC.

_____. 2006. *Atividade de Linguagem, Discurso e Desenvolvimento Humano*Anna Rachel Machado e Maria de Lourdes Meirelles Matencio (orgs.); (Trad.) Anna Rachel Machado e Maria de Lourdes Meirelles Matencio *et al*. Mercado das Letras: Campinas – SP.

_____. 2008. *O agir nos discursos:* das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores. (Trad.) Anna Raquel Machado, Maria de Lourdes Meirelles Matêncio. Campinas-SP: Mercado de Letras.

Clot, Yves. 2007.*A Função Psicológica do Trabalho*. 2. ed. (Trad.) Adail Sobral. Petrópolis-RJ: Vozes.

Cristóvão, Vera Lúcia Lopes; Nascimento, Elvira Lopes. 2004. Modelos Didáticos de Gêneros: questões teóricas e aplicadas. In: Cristóvão, Vera Lúcia Lopes; Nascimento, Elvira Lopes (orgs.). *Gêneros Textuais: teoria e prática*. Londrina: Moriá.

_____. Stutz, Lídia. 2011. Sequências Didáticas: semelhanças e especificidades no contexto francófano como L1 e no contexto brasileiro como LE. In: Szundy, P. T.C.; Araújo, J.C.; Nicolaides, C.S.; Silva, K.A. (org.). *Linguística Aplicada e Sociedade*: *ensino e aprendizagem de línguas no contexto brasileiro*. Campinas: Pontes Editores, V. 1.

Fairclough, Norman. 2001. *Discurso e Mudança Social*. (Coord. Trad.) Izabel Magalhães. Brasília: Editora da Universidade de Brasília.

Faïta, Daniel. 2004. Gêneros de Discurso, Gêneros de Atividade, Análise da Atividade do Professor. In: Machado, Ana Rachel. (org.). *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina-PR: Eduel.

Halté, Jean-François. 2008. L'espace didactique et la transposition. *Pratiques.* nº 98-98, juin 1998, Mets, France, pp. 171-192. (Trad.) Ana Paula Guedes e Zélia Anita Viviane. *Fórum Linguístico*, 5(2): 117-139, Florianópolis, jul.dez.

Lèvy, Pierre. 1996.*O que é o Virtual?* Trad. Paulo Neves. São Paulo: Ed. 34.

Machado, Anna Rachel. 2005.A perspectiva interacionista sociodiscursiva de Bronckart. In: Meurer, J. L.; Bonini, A.; Motta-Roth, D. (orgs.). *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola Editorial.

_____ . 2009.Trabalho prescrito, planificado e realizado na formação de professores: primeiro olhar. In: Machado, Anna Rachel. *Linguagem e educação*: *o trabalho do professor em uma nova perspectiva*. (Orgs.) Vera Lúcia Lopes Cristóvão e Lília Santos Abreu-Tardelli. Campinas/SP: Mercado de Letras.

_____; Cristóvão, Vera Lúcia Lopes. 2009.A construção de Modelos Didáticos de Gêneros: aportes e questionamentos para o ensino de gêneros. In: Abreu-Tardelli, Lília Santos; Cristóvão, Vera Lúcia Lopes (Orgs.). *Linguagem e educação: o ensino e a aprendizagem de gêneros textuais*. Campinas: Mercado de Letras.

Nascimento, Elvira Lopes. 2009. Gêneros da Atividade, Gêneros Textuais: repensando a interação em sala de aula. In: Nascimento, Elvira Lopes. *Gêneros Textuais: da didática das línguas aos objetos de ensino*. São Carlos: Claraluz.

Schneuwly, Bernard; Dolz, Joaquim. 2004. Os Gêneros Escolares – das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: Schneuwly, B.; Dolz, J. *Gêneros Orais e Escritos na Escola*. (Trad. e org.) Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas – SP: Mercado de Letras.

_____. 2009. L'objet enseigné. In: Schneuwly, B.; Dolz, J. *Des objets enseignés en classe de français*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes, p. 17-28. (Collection Paideia).

Valezi, Sueli Correia Lemes. 2014. *O Agir do Professor de Língua Portuguesa na Educação Profissional Tecnológica de Nível Superior: a linguagem construindo a atividade docente em contexto mediado por ferramentas semióticas e tecnológicas.* Londrina, PR. Tese de Doutorado. Universidade Estadual de Londrina, 354 p.

De volta ao futuro da língua portuguesa.
Atas do V SIMELP - Simp· sio Mundial de Estudos de L²ngua Portuguesa
Simpósio 51 - O ensino de língua portuguesa na formação profissional, 4161-4180
ISBN 978-88-8305-127-2
DOI 10.1285/i9788883051272p4161
http://siba-ese.unisalento.it, © 2017 Università del Salento

ESTUDO DAS MARCAS DO BOLETIM DE OCORRÊNCIA E APLICAÇÃO NO ENSINO DO GÊNERO NA FORMAÇÃO PROFISSIONAL DE POLICIAIS

Denise dos Santos GONÇALVES[25]

RESUMO
Neste trabalho apresentamos resultados de uma pesquisa de Mestrado que buscou identificar marcas do boletim de ocorrência emitido pela Polícia Militar de Minas Gerais. A pesquisa foi desenvolvida a partir dos modelos de análise de textos propostos pelo Interacionismo Sociodiscursivo e inventariou características que reportam ao contexto de produção e ao folhado textual. Observou-se que o BO se arranja em dois grandes blocos: os campos parametrizados, que acomodam informações em tabelas, e o histórico, espaço em que o texto se apresenta livre da conformidade de quadros. A estrutura do gênero, que privilegia a inserção de informações nos campos parametrizados, atende a demanda institucional que visa a compor banco de dados sobre as informações de segurança pública no estado. Em razão desse arranjo estrutural, o histórico é tomado, à primeira vista, como o único espaço do BO em que se desenvolve a narrativa. Via de consequência, o mesmo arranjo pode sugerir que nos campos parametrizados se acomoda, exclusivamente, a descrição. Abordaremos a constituição da narrativa, sequência predominante no gênero boletim de ocorrência, e demonstraremos, com fundamento nos resultados da pesquisa, um percurso narrativo peculiar, que se desenvolve preliminarmente nos campos parametrizados, antecipando informações a serem consideradas pelo relator por ocasião da elaboração do histórico. Apresentaremos, por fim, relato da aplicação prática de uma *check-list,* produto da pesquisa*,* que vem sendo adotada nas atividades de ensino e aprendizagem em cursos técnicos e superiores voltados para a formação de policiais, especificamente em disciplinas que abordam a escrita desses profissionais.

PALAVRAS-CHAVE: gênero textual; ensino profissional; boletim de ocorrência.

1. Pesquisa e ensino de gêneros no ensino profissional: o caso do BO

É em virtude de compartilharem ambientes e objetivos que os integrantes das comunidades discursivas estabelecem convenções que caracterizam suas práticas comunicativas. Tratando-se de contextos profissionais, essas convenções se tornam

25 CEFET-MG, Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Estudos de Linguagens. Av. Amazonas, 5253, Nova Suíça, 30421-169. Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil. denisegoncalves@yahoo.com.

mais explícitas, já que alguns gêneros são criados, utilizados e normatizados por comunidades específicas para fins de exercício e de obtenção de metas institucionais. No seio dessas comunidades discursivas, os gêneros ganham a função de promover a interação humana ligada às práticas profissionais.

O boletim de ocorrência (BO) se destaca como gênero do domínio policial, notadamente porque nele se formaliza o trabalho desenvolvido pela polícia, o que é feito com o registro das informações prestadas pelas pessoas que participaram da ocorrência e com o relato oficial sobre as providências adotadas em nome do Estado. Trata-se de um gênero institucional, próprio da organização policial, e que tem função social importante em razão dos efeitos que o registro pode gerar para pessoas físicas e jurídicas.

Essa importância, institucional e social, justifica o interesse e o esforço para que os policiais responsáveis pela redação do BO desempenhem essa atividade própria do seu trabalho de maneira adequada. Na Polícia Militar de Minas Gerais (PMMG)[26], o ensino da produção do BO ocorre sistematicamente nos cursos de formação policial, de níveis técnico e superior, realizados pela Academia de Polícia Militar (APM), em disciplinas destinadas ao ensino dos gêneros da atividade profissional. Neste trabalho, apresentamos resultados de uma pesquisa de Mestrado que buscou identificar marcas do BO com o objetivo de subsidiar atividades didáticas voltadas para o ensino do gênero nesse ambiente profissional.

Um dos aspectos que motivou a pesquisa foi a adoção do suporte informatizado para a elaboração do BO, o que se deu a partir do ano de 2003. O novo suporte, que substituiu o formulário impresso preenchido manualmente, teve implicações na forma como o BO passou a ser produzido, não somente no que se refere às operações que passaram a ser exigidas do relator[27] para a operacionalização do sistema, mas, antes disso, às que demandam perceber as peculiaridades propiciadas pelo novo formato. O atual BO resulta do esforço conjunto das polícias militar e civil e dos bombeiros militares no sentido de constituir um banco de dados único com informações chegadas

26 No Brasil, não há padronização, entre os estados, do gênero no qual o policial registra a ocorrência. Neste trabalho, referimo-nos exclusivamente ao BO emitido pela PMMG.

27 *Relator*, termo que adotaremos de agora em diante, é a denominação dada, na PMMG, para o policial que redige o BO. *Autor, vítima* e *envolvido*, também empregados neste trabalho, são também termos convencionados pela instituição.

aos três órgãos e inseridas nos documentos institucionais. Para isso, foi criado um sistema denominado Registro de Eventos de Defesa Social (REDS) no qual são elaborados diversos gêneros do sistema de defesa social do estado, dentre os quais se destaca o BO.

Para que as informações inseridas no BO fossem organizadas de forma a ser recuperadas por meio de operações de busca no sistema informatizado, foi preciso tratá-las de forma parametrizada. Isso corresponde a dizer que cada informação deve, via de regra, ser inserida em campo próprio, com emprego de termos convencionados. Dito de outro modo, se os dados referentes a cada BO forem inseridos da maneira completa e conforme convencionado serão potenciais fontes de informações recuperáveis sobre a situação da segurança pública. Informações omitidas ou lançadas inadequadamente têm o efeito contrário – ainda que pareçam suficientes e adequadas para um exemplar individual, podem representar lacunas ou inconsistências para o banco de dados.

Na versão de BO que antecedeu o atual, já estavam presentes alguns campos parametrizados que assinalavam destaque para informações básicas sobre as pessoas envolvidas na ocorrência, sobre o local e sobre o horário, etc. Com o advento do suporte informatizado, tais campos foram intensificados, assim como o foi o grau de informatividade sobre a ocorrência. Os campos parametrizados no BO informatizado, de forma diferente do que ocorria com o formulário impresso, passaram a concentrar mais informações, tornando-se percurso necessário para que o leitor confira sentido ao texto.

Como consequência das inovações, tornou-se necessária a familiarização dos relatores com as mais recentes características do gênero, atualizando práticas de escrita, reformulando a produção textual e buscando mecanismos que permitissem a conexão entre as duas estruturas que compõem o gênero – campos parametrizados e histórico –, preservando sua unidade de sentido.

2. Sobre gêneros, folhado textual e comunidade discursiva: arcabouço teórico-metodológico

A partir de abordagens que levaram à percepção de que a competência para utilizar os gêneros textuais é determinante para a realização das práticas sociais do ser humano, os gêneros tornaram-se objeto de estudo em pesquisas acadêmicas sob a luz de vertentes diversas. As formulações de Bakhtin (2011), nesse quadro, são centrais quando nos dispomos a definir gêneros textuais. Para o filósofo russo, o ser humano se comunica, nas diversas situações sociais, por meio de gêneros, enunciados relativamente estáveis dos quais reconhece determinadas características que sinalizam sua adequação ao contexto de produção e de circulação.

É a estabilidade do gênero que permite que o falante dele lance mão como instrumento para alcançar seus objetivos em uma dada situação comunicativa, mas essa estabilidade é relativa. Os gêneros são atualizados e ajustados em cada enunciação. Essas qualidades do gênero conduzem ao entendimento de que se por um lado os enunciados não são rígidos e imutáveis, por outro, preservam características que os fazem reconhecidos como apropriados pelos falantes em razão do seu conteúdo temático, sua estrutura composicional e seu estilo.

Se os gêneros atendem às mais diversas necessidades comunicativas nas várias esferas, esses enunciados são inúmeros (MARCUSCHI, 2005), e podem surgir, desaparecer, se modificar de acordo com demandas humanas, como a disponibilidade de novos suportes. É o fato de estar inserido em uma dada comunidade que exigirá do falante o desenvolvimento de competências para lidar – falar, ler e escrever – com determinados gêneros. A inserção no mundo do trabalho é uma das circunstâncias em que o falante necessita se apropriar de enunciados para dar conta de novas situações de comunicação.

No caso do BO, os relatores são policiais que utilizam o gênero no cumprimento de sua função profissional. Não basta, por certo, ser policial militar para reconhecer e aplicar com segurança as características retóricas e linguísticas do BO. Reconhecê-las e ser capaz de empregá-las, por outro lado, estão entre as habilidades necessárias para o bom exercício das atribuições profissionais. É na lacuna entre o ser e o fazer que se inserem as atividades de ensino que pretendem contribuir para a apropriação do gênero pelo profissional.

Um grande número de correntes teóricas da linguística se desenvolveu a partir das postulações de Bakhtin. Algumas ampliam as discussões sobre texto, gênero e discurso. Exemplo disso é o Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), desenvolvido por Bronckart (2003; 2006) e outros pesquisadores da Escola de Genebra. A pesquisa tratada neste trabalho não se ancorou totalmente nos postulados do ISD, mas recorreu a um aspecto específico dessa corrente para analisar os traços linguísticos do BO, qual seja, o modelo de análise de textos no qual se observam o contexto de produção e o folhado textual.

No ISD, textos são "produtos da atividade de linguagem em funcionamento permanente nas formações sociais: em função de seus objetivos, interesses e questões específicas, essas formações elaboram diferentes espécies de textos, que apresentam características relativamente estáveis" (BRONCKART, 2003: 137). O contexto de produção e a arquitetura interna dos textos são centrais nos procedimentos de análise de textos propostos no ISD. O contexto permite que se percebam o conjunto de parâmetros que interferem na organização do texto e é considerado sob a perspectiva do mundo físico – lugar e momento de produção, emissor e receptor – e do mundo social – lugar social, posições sociais do emissor e do receptor, assim como os objetivos da interação. A arquitetura interna dos textos, explicada sob a metáfora do folhado textual, corresponde a três camadas sobrepostas e interativas presentes em todos os textos.

Na primeira camada, a infraestrutura geral, observam-se: a) o plano geral do texto, o seu conteúdo temático, perceptível na leitura; é o que se pode resumir, dizer o que é tematizado no texto; b) os tipos discursivos, segmentos do texto que mobilizam subconjuntos particulares de recursos linguísticos e revelam a construção do mundo discursivo; e c) as sequências, modos de planificação linguísticos organizados em orações ou cláusulas.

Os tipos discursivos, cuja noção é considerada contribuição original do ISD, ainda que não tenha sido criada por pesquisadores dessa corrente (MIRANDA, 2007), são observáveis a partir: a) da descrição do mundo ordinário e nas operações psicológicas nas quais se baseiam – narrar ou expor; e b) das configurações das unidades linguísticas que traduzem esses mundos (BRONCKART, 2003; 2008). Mundo ordinário é o mundo representado pelos agentes humanos, mundo discursivo é o mundo virtual criado pela linguagem (BRONCKART, 199: 151). As operações psicolinguageiras que constituem os mundos discursivos são de duas ordens, o narrar e o expor.

O narrar se configura com a disjunção entre as coordenadas que organizam o conteúdo temático e as do mundo ordinário. No narrar, o enunciador reporta a tempo e espaço distantes do mundo ordinário. Para isso, ancora os fatos em origens espaço-temporais que o permitem retomar o momento e o lugar dos acontecimentos – nesse caso, opera-se a disjunção. O distanciamento entre as coordenadas que organizam o conteúdo temático e o mundo ordinário não acontece no expor, e os fatos são apresentados como acessíveis aos actantes – ocorre a conjunção.

Duas outras operações, implicação e autonomia, se entrecruzam com o narrar e o expor na constituição dos tipos discursivos. Na implicação, é necessário acessar os elementos do contexto para interpretar o texto. Na autonomia, o leitor não depende dos elementos do contexto para essa interpretação. As operações de implicação e autonomia se entrecruzam com o *narrar* e o *expor* e dão origem aos tipos discursivos: disjunto e autônomo – narração; disjunto e implicado – relato interativo; conjunto e autônomo – discurso teórico; e conjunto e implicado – discurso interativo. Narração e relato interativo são da ordem do *narrar*, enquanto discurso interativo e discurso teórico são da ordem do *expor*.

Ainda na primeira camada do texto estão as sequências, modos de planificação mais convencionais ou, mais especificamente, modos de planificação de linguagem, que se desenvolvem no interior do plano geral do texto – narrativa, descritiva, explicativa, argumentativa e dialogal. Neste trabalho, abordaremos as sequências narrativa e descritiva, uma vez que as demais não estão presentes no BO. A explicação sobre narrativa apresentada por Bronckart (2003) fundamenta-se em Labov e Waletzky (1967), para quem essa sequência se organiza em cinco elementos estruturais – *orientação*, *complicação*, *avaliação*, *solução* e *coda*.

Segundo Labov e Waletzky (1967), por meio da narrativa, os falantes recapitulam experiências em unidades menores de narrativa apresentadas em ordem que coincide com a sequência dos acontecimentos. Na narrativa, a *orientação* tem função referencial na medida em que nela estão insertas informações sobre os personagens, o tempo e o espaço dos acontecimentos. A *complicação* sinaliza a modificação do estado inicial e, em razão disso, constitui a motivação da narrativa. A *avaliação* ressalta a importância dos acontecimentos sob a perspectiva do narrador, e sua atitude perante eles. A *solução* – resultado – pode coincidir com a *avaliação* quando a segunda é o último elemento da narrativa. A *coda*, elemento adicional de certas narrativas, sinaliza

que o enunciador deixou o tempo dos fatos – o passado – e voltou-se para o tempo da fala, o presente.

Para Bronckart (2003), a descrição guarda certa autonomia em relação aos segmentos discursivos nos quais se insere. Apresenta-se em várias fases, nem sempre em ordem linear, mas hierárquica ou vertical. Para Bronckart, a maior parte das sequências descritivas são articuladas (ou dependentes) das sequências narrativas quando desenvolvem alguns aspectos destas sequências. Nesses casos, as sequências descritivas são consideradas *secundárias* ou *relacionadas*.

Os mecanismos de conexão funcionam como organizadores textuais – são os mecanismos de conexão, as conjunções, os advérbios ou locuções adverbiais, os grupos preposicionais, os grupos nominais e as sequências de frases. Os mecanismos de coesão nominal podem introduzir temas e personagens ao texto e assegurar sua retomada ou sua substituição. A função dos mecanismos de coesão verbal é assegurar a organização temporal e hierárquica dos estados, acontecimentos ou ações verbalizados nos textos[28].

Os mecanismos enunciativos – o posicionamento enunciativo e as vozes – concorrem altamente para a função interativa do texto, já que contribuem para sinalizar quais instâncias assumem o que é enunciado, quais vozes se expressam, e traduzem avaliações sobre alguns aspectos do conteúdo temático.

Bronckart (2003) propõe um procedimento para coleta e análise de textos empíricos, visando à análise das suas características individuais, em que o *corpus* selecionado seja representativo do conjunto de textos atestáveis em uma língua. Considerando que, em decorrência dos diversos níveis de competência dos produtores, é possível encontrar textos de níveis muito diferentes de "qualidade" (BRONCKART, 2003: 79), no que se refere à organização e à clareza, por exemplo, o autor propõe que se selecionem textos empíricos "cuja qualidade for reconhecida por uma determinada comunidade linguística" (BRONCKART, 2003: 78). Para a coleta do *corpus* da pesquisa, acatamos a proposta de Bronckart e optamos por selecionar exemplares de BO validados pela comunidade discursiva PMMG.

28 Em uma abordagem mais recente da arquitetura textual, Bronckart (2013) não inclui a análise da coesão verbal juntamente à dos mecanismos responsáveis pela textualização, restringindo a análise da segunda camada aos mecanismos de conexão e à coesão nominal. Com sustentação em Bulea (2010), entendemos que isso decorreria do entendimento de que a estruturação temporal dos processos evocados no texto se relaciona com a própria construção dos tipos de discurso, o que justifica tratar a coesão verbal junto aos tipos discursivos.

Com sustentação no construto teórico das *comunidades discursivas* de Swales (1990; 2009), a seleção dos exemplares foi requerida à própria corporação policial. A uma autoridade do setor responsável pela implantação, coordenação, normatização, controle, atualização e avaliação do BO informatizado, solicitamos vinte e cinco exemplares de BO considerados de boa qualidade pela instituição, sendo cinco de cada natureza[29] que incidiu com maior frequência no primeiro semestre do ano de 2012. A área de coleta referiu-se à cidade de Belo Horizonte, capital de Minas Gerais, que, no organograma operacional da instituição, corresponde ao território sob responsabilidade da Primeira Região de Policiamento. A fonte para identificação das ocorrências de maior incidência foi o banco de dados do REDS que, conforme já esclarecemos, tem como sua principal fonte as informações coletadas do BO.

Considerando tais parâmetros, o *corpus* inicial foi integralizado com 25 exemplares[30], cinco de cada uma das naturezas furto, roubo, ameaça, acidente de trânsito com vítima e dano. A análise preliminar dos exemplares coletados nos levou à conclusão de que muitos dados se repetiam e, em razão disso, reduzimos o *corpus* a sete exemplares.

Como instrumento de validação da pesquisa, submetemos os sete exemplares que constituíram o *corpus* final a um profissional que representou os destinatários mais frequentes do BO, os delegados da Polícia Civil. A escolha de um delegado pautou-se no entendimento de que esse profissional seria capaz de falar, em uma entrevista, sobre o BO a partir de sua experiência com o gênero. A validação foi realizada em entrevista gravada, sem que o informante tivesse acesso às análises da pesquisadora, desenvolvidas em etapa anterior.

Submeter os exemplares que constituíram o *corpus* de pesquisa à apreciação de um delegado permitiu-nos conhecer a visão do destinatário potencial do BO. Se os exemplares analisados pela pesquisadora eram respaldados pelos representantes da comunidade discursiva que emite o BO, restava saber em que medida eles atenderiam às expectativas da instituição que, na maior parte das vezes, recebe o texto. Dessa forma, esperávamos respostas a duas indagações: a) a qualidade dos BO coletados seria

29 Grosso modo, natureza, ou s*ubclasse*, indica a tipificação do ato como infração penal – ou o evento genérico que determinou o empenho da polícia.

30 Apesar do respaldo institucional em relação aos BO, a própria instituição apontou alguns problemas pontuais nos BO coletados. A aceitação de exemplares com esses problemas, considerados menos graves, decorreu da dificuldade de pesquisar todo o universo de BO que se enquadrava nos critérios de tempo, espaço e natureza, cujo somatório era de 66.979 ocorrências. As ressalvas institucionais, por sua vez, contribuíram para que conhecêssemos aspectos que, embora presentes nos exemplares, não eram desejados pela instituição emissora.

também atestada pelo destinatário potencial? b) as marcas inventariadas na análise da pesquisadora correspondiam às expectativas do destinatário potencial do texto?

Entrevistamos uma delegada que considerou como de boa qualidade o conjunto dos BO que lhe foi apresentado, o que convergiu para o entendimento de que a qualidade geral dos BO atende à necessidade do destinatário. Neste trabalho, trataremos de alguns exemplos, sem esgotar totalmente os aspectos levantados, o que decorre dos limites impostos à apresentação. Manteremos, na referência aos exemplares, a numeração que lhes foi atribuída na pesquisa com o objetivo de permitir que nosso leitor perceba quando tratarmos de exemplares distintos.

A destinação adequada dos BO para as delegacias responsáveis pela apuração dos casos foi um aspecto considerado positivo em todos os exemplares. Quando o policial relator falha ao selecionar o destinatário, obriga o delegado que recebeu o BO a analisá-lo e transferi-lo para outro delegado, causando retardo no trâmite e demanda desnecessária de trabalho ao destinatário inicial.

O exemplar que numeramos 4, roubo, foi classificado como “acima da média” em comparação com os BO que normalmente estão em circulação. Nesse exemplar, apesar de o autor não ter sido encontrado, o policial relator disponibilizou espaço nos campos parametrizados para sua qualificação. Assim, embora não fosse possível inserir seu nome ou endereço, estão registradas características físicas – tais como altura e idade aparente – que poderiam ser úteis na fase investigativa. O mesmo aconteceu com o veículo utilizado na fuga do autor que, ainda que não tivesse sido apreendido, recebeu destaque no BO com a inserção de informações referentes ao seu modelo, cor, placa, etc. Em outro exemplar, o de nº 3, furto, a entrevistada considerou como aspecto positivo a inserção, nos campos parametrizados, de características do autor, tais como tatuagem e idade.

Quanto aos aspectos negativos, a entrevistada apontou basicamente a ausência de informações ou esclarecimentos sobre o fato e, em casos pontuais, as escolhas de termos ou informações feitas pelo policial relator. No exemplar nº 1, furto, identificou problemas relacionados à descrição dos materiais furtados, já que o policial relator não especificou a quantidade de cada objeto. No *histórico* do exemplar 1, foram omitidas informações sobre as circunstâncias em que o furto ocorreu, como, por exemplo, se a vítima do crime, ocorrido em um bar, havia se ausentado das proximidades da bolsa furtada, se descuidou-se do objeto ainda que permanecendo próximo a ele.

Em uma avaliação mais ampla, a entrevistada considerou que a ausência de informações poderia ser suprida posteriormente como consequência do desenvolvimento dos trabalhos da Polícia Civil. Por outro lado, não deixou de enfatizar que a qualidade do BO está relacionada com a informatividade inserida nele e, dessa forma, deixou transparecer sua expectativa de que o texto apresentasse esclarecimentos sobre pessoas e acontecimentos que podem ser levantados pelo policial relator no seu contato com os envolvidos.

A entrevista de validação permitiu que chegássemos às seguintes conclusões: a) grande parte das expectativas do potencial destinatário do BO é preenchida quando a produção do texto se dá em coerência com as prescrições normativas da própria PMMG, uma vez que a instituição estabelece como procedimento esperado do relator o esforço para o lançamento das informações requeridas nos campos parametrizados e no histórico; b) as análises procedidas pela pesquisadora, especialmente as relativas ao levantamento do contexto de produção e à estrutura da narrativa, anteciparam aspectos verificados na entrevista de validação, com destaque para aqueles em que se infere falta de clareza na complicação ou na orientação da narrativa.

3. Marcas do gênero boletim de ocorrência

As análises do *corpus,* a consulta a normas institucionais e o estudo de pesquisas prévias sobre o BO permitiram formular as características do contexto de produção do gênero. O lugar social em que se dá a produção do BO é um ambiente de trabalho que, embora admita certas variáveis em termos de ambientes físicos específicos – já que pode ser produzido na delegacia de Polícia Civil, na unidade da PMMG, em postos de apoio estabelecidos em conjunto com a comunidade ou em ambientes particulares – se condiciona ao acesso ao espaço virtual institucionalizado, indispensável para a criação do BO informatizado.

O relator do BO ocupa a posição social de um policial militar empenhado no exercício de suas atividades profissionais, o que compreende a circunstância de haver contatado pessoas e acessado informações que lhe permitem contar, muitas vezes utilizando-se da versão de outros, os fatos que se constituem na ocorrência policial. O destinatário do BO, de maneira geral, ocupa o papel social de uma autoridade, assim

entendido aquele que tem competência legal para adotar medidas que visem à apuração do acontecido. De maneira mais específica, a autoridade destinatária mais frequente do BO ocupa o papel social de um delegado policial. O objetivo da produção do BO é registrar o fato que se enquadra entre aqueles que foram definidos como *ocorrências típicas de polícia* e, como consequência, gerar providências em relação ao caso.

A produção do BO, portanto, se dá em um contexto que supõe emissor e receptor legitimados em razão dos papéis sociais que ocupam. O primeiro para formalizar o registro, e o segundo para 4171recebê-lo, avaliá-lo e adotar providências em relação ao seu conteúdo. Emissor e receptor do BO são habilitados, em suas respectivas comunidades discursivas, para operar o sistema em que o gênero é produzido, tramita, é aceito e recebido. Ambos compartilham conhecimentos e expectativas um em relação ao outro e em relação ao texto. O gênero atende a demandas das duas instituições que se colocam em pontos distintos do percurso da prestação de serviços de segurança pública: a produção do BO representa a conclusão dos trabalhos da PMMG e dá início às atribuições próprias da Polícia Civil.

Quanto ao folhado textual do BO, o plano geral pode ser constituído por um rol de temas que as duas instituições policiais classificam como *ocorrências típicas de polícia*. O tema de cada exemplar é sinalizado nos campos parametrizados que funcionam, ao longo do texto, para: a) orientar a produção textual, na medida em que requerem informações, oferecem instruções sobre o que deve ser inserido em diversos campos, alertam sobre a falta de preenchimento de campos obrigatórios e sobre o vínculo entre esses mesmos campos, disponibilizam opções de termos e expressões a serem selecionados e também de esclarecimentos quanto à adequabilidade de algumas escolhas; b) facilitar a leitura, categorizando as informações, agrupando-as em razão de sua afinidade e de sua relação com o evento ou com o empenho policial, e permitir o processamento não linear, individualizado, favorável à busca de informações gerais ou particulares; c) alimentar os bancos de dados das instituições de segurança pública do estado, consistindo-se na fonte de informações para as análises criminais.

O relator do BO mobiliza o expor implicado, o discurso interativo, quando se posiciona perante o delegado e dá início a uma interação que somente pode ser percebida a partir dos movimentos e sentidos projetados pelos campos parametrizados que sinalizam o início e o encerramento da interação, o chamamento ao destinatário, o posicionamento do emissor e do receptor. A exposição da ocorrência, no entanto, se dá com a mobilização do narrar implicado, o relato interativo, uma vez que, para contar os

fatos acontecidos, o relator a ancora em tempo e lugar diversos daquele em que se dá a interação verbal. A presença de verbos no pretérito perfeito, no pretérito imperfeito e no futuro do pretérito nos *históricos* articula-se como recurso para destacar a sequência temporal dos acontecimentos. Para produzir sentido pretendido, e acatar o enunciado como válido, o destinatário recorre a informações sobre o contexto de produção.

O discurso indireto predomina no *histórico* do BO, já que, via de regra, o policial relator retextualiza as falas dos envolvidos, atribuindo-lhes a responsabilidade por informações sobre a ocorrência. O BO também comporta marcas convencionais de discurso direto, que podem estar presentes no *histórico,* quando a fala de um dos envolvidos é reproduzida – tal como ocorre no exemplar 4, roubo, em que as palavras do autor são citadas [...*pega o dinheiro*]. Há casos outros, como no exemplar 3, em que o policial relator emprega o discurso direto para assinalar sua própria voz, uma vez que se insere como personagem da ocorrência, contando as providências que adotou diante do furto.

A análise das sequências resultou no que reputamos como um dos importantes achados da pesquisa, especialmente porque nos interessávamos pela aplicação nas atividades de ensino e aprendizagem do gênero. A estrutura composicional da versão final do BO, que se conforma em sua maior parte em tabelas, pode fazer parecer, à primeira vista, que a descrição predomine na maior parte do texto[31]. Esse entendimento pode sugerir que o lugar da narração no BO seja exclusivamente o *histórico*, espaço que comportaria, assim, a *orientação*, a *complicação*, a *avaliação*, a *solução* e a *coda*. Resultado desse entendimento seria, a exemplo do que observamos em situações práticas de produção do BO em sala de aula do ensino profissional, a inserção de determinadas informações referentes a elementos da narrativa tanto nos campos parametrizados quanto no histórico – o que causa prejuízo para a concisão e, algumas vezes, contradições. Outro resultado possível desse entendimento seria o registro de determinados elementos da narrativa apenas no *histórico* – por sua vez, causando lacunas no banco de dados.

A natureza e os objetivos aos quais se destinam os campos parametrizados fazem com que eles se constituam espaços necessários para determinados elementos da narrativa. Isso ocorre com os campos destinados aos *dados gerais* e à *qualificação dos envolvidos* que, por hospedarem informações sobre personagens, tempo e espaço dos

31 Referimo-nos, com esta afirmação, ao predomínio no espaço físico do texto.

fatos são vinculados essencialmente à *orientação* da narrativa, movimento recorrente em todos os exemplares analisados.

A *orientação* pode estar também presente no *histórico*, nas ocasiões em que o relator esclareceu informações que não puderam ser detalhadas nos campos parametrizados. A presença da orientação no *histórico* pode ser considerada mais intensa quando nele foram incluídas características complementares dos autores, como no caso em que insere o nome fantasia do estabelecimento comercial onde ocorreu o fato – furto. Campos parametrizados destinados ao registro das *viaturas e policiais* empenhados na ocorrência podem comportar a *orientação* o que se dá quando esses profissionais participam como personagens. Em todos os casos, a presença de elementos típicos da *orientação* no *histórico* representa a necessidade de complementar dados dos campos parametrizados quando esses campos não comportaram os detalhamentos requeridos pela situação.

Também o campo destinado ao registro das *armas e materiais* contempla marcas do elemento *orientação,* uma vez que vincula objetos relacionados ao evento e aos personagens apresentados na narrativa. Estando presente o campo *armas e materiais*, há vínculo com a *orientação*, muito embora esse campo não seja frequente em todos os exemplares.

No Quadro 1, demonstramos em que medida a orientação da narrativa se apresenta de forma mais ou menos intensa nas partes do BO. A mesma estrutura será mantida para tratar dos elementos *complicação* e *avaliação* nos quadros que se seguem.

QUADRO 1
Movimentos da orientação na narrativa no BO

ESTRUTURA DO BO	**EXEMPLARES**						
	1	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**
Dados Gerais	■	■	■	■	■	■	■
Envolvidos	■	■	■	■	■	■	■
Materiais e armas	▒	▒	▒	▒			
Histórico	▒	▒	▒	■	■	■	
Viaturas/policiais			■				
Recibo							

■ Alta presença ▒ Alguma presença □ Pouca ou nenhuma presença

A mesma atração ocorre entre a *complicação* da narrativa e o *histórico* (Quadro 2), já que o objetivo desse espaço é permitir o entrelaçamento das informações dispostas nas demais partes do BO, apresentando os fatos de maneira que o leitor perceba a sucessão e as particularidades dos acontecimentos. Assim, o *histórico* é o espaço da *complicação* e, respeitada a necessidade de produzir um texto conciso e com esclarecimentos que se sustentem nos campos parametrizados, será tanto mais eficaz quanto a habilidade do relator em identificar quais informações, próprias desse campo, serão úteis ao destinatário do documento. Nesse sentido, a entrevista de validação corroborou o entendimento de que informações mais pormenorizadas sobre as circunstâncias dos delitos, não comportadas pelos campos parametrizados, poderiam contribuir para a maior informatividade quando inseridas no *histórico*.

QUADRO 2
Movimentos da complicação na narrativa no BO

ESTRUTURA DO BO	**EXEMPLARES**						
	1	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**
Dados Gerais							
Envolvidos							
Materiais e armas							
Histórico							
Viaturas/policiais							
Recibo							

Alta presença Alguma presença Pouca ou nenhuma presença

Ainda quanto à capacidade do *histórico* para recepcionar informações referentes à *complicação* da narrativa, observamos que a precisão dos termos e expressões utilizadas nessa parte do texto concorre para a qualidade geral do BO. Em sentido contrário, expressões como *motivos fúteis*, empregada no exemplar 5, ameaça, não permitem inferir sentido objetivo aos acontecimentos e, portanto, são vazias de informatividade.

A manifestação da *avaliação* no BO pode ser observada a partir de duas perspectivas (Quadro 3). A primeira se refere à ação relator de vincular os acontecimentos a uma tipificação que enquadrará os fatos definidos como ocorrências *típicas de polícia*, o que resulta no registro do BO e, nesse documento, na inserção da natureza nos campos destinados à *qualificação dos envolvidos* e aos *dados gerais*, nos

quais registra a natureza da ocorrência – manifestando sua apreciação sobre o enquadramento do fato.

QUADRO 3
Movimentos da avaliação na narrativa no BO

ESTRUTURA DO BO	**EXEMPLARES**						
	1	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**
Dados Gerais	■	■	■	■	▒	▒	▒
Envolvidos	▒	▒	▒	▒	▒	▒	▒
Materiais e armas							
Histórico	▒		▒		■	■	
Viaturas/policiais							
Recibo							

■ Alta presença ▒ Alguma presença □ Pouca ou nenhuma presença

O segundo tipo de manifestação da *avaliação*, por sua vez, pode ocorrer em posições distintas. No *histórico*, pode ser imputado à vítima ou ao autor – como ocorre nos exemplares 1 e 3, ambos furto – um julgamento sobre circunstâncias ou motivações do acontecimento. Nos exemplares 1 e 3, nos quais as avaliações foram imputadas à vítima ou ao autor, ou, ainda, construída com elementos que sugeriam dúvida *[...suspeita que o provável autor...*], atribuímos, na análise, intensidade menor à *avaliação*. Nos exemplares 5 e 6, por sua vez, entendemos que as avaliações se mostraram mais intensas. No exemplar 6, que tratou da ocorrência de trânsito, na medida em que a avaliação se deu pela manifestação uníssona da fala dos dois condutores de veículos sobre as causas do acidente. No exemplar 5, ameaça, pelo emprego da expressão *motivos fúteis,* assumida pelo próprio policial relator. Tal expressão, embora não indique uma causa objetiva para a ameaça praticada contra a vítima, carrega julgamento de irrelevância, qualquer motivo que não poderia justificar a ação do autor. Nesse sentido, o emprego da expressão *motivos fúteis*, além de não alcançar a desejada clareza, contraria a impessoalidade própria dos textos oficiais.

Nos exemplares analisados, atribuiu-se ao campo *recibo* a capacidade de indicar a *solução* da narrativa, uma vez que a formalização do registro representa a atitude do policial em relação aos fatos, materializada pela ação de dar ciência das ocorrências àqueles a quem cabe adotar providências sobre eles. Em alguns exemplares – 3, 4 e 5 –, o *histórico* também apresenta a *solução*, o que ocorre quando o policial militar registra providências que ele mesmo adotou em relação aos acontecimentos.

A *coda*, por sua vez, manifesta-se prioritariamente nos campos parametrizados destinados ao *recibo* e ao *registro dos policiais*, como espaços nos quais o policial militar se situa no presente da interação, não mais no tempo passado da ocorrência. Também no *histórico* estão presentes movimentos da *coda*, embora com traços diferentes. No exemplar 4, quando trata da operação desencadeada para encontrar o autor do roubo, o policial relator estende os resultados até o presente da produção, dando a entender que as buscas não haviam cessado até o encerramento do registro [*...até o momento não foram localizados*]. Nesse caso, o movimento é compatível com um sentido pretendido pelo relator e coerente com uma informação possível face às circunstâncias dos acontecimentos. No exemplar 3, furto, por outro lado, a *coda* está inserida em uma sequência que reitera informações recuperáveis pelos campos parametrizados e que, em razão da sua construção, assemelha-se a uma tentativa de inserir um fecho no histórico [*Diante do exposto, apresentamos os menores qualificados neste REDS*...]. Assim, a *coda* presente no exemplar 4 mostrou-se compatível com o *histórico,* o que não ocorreu com a *coda* do exemplar 3.

O gerenciamento das vozes se mostra aparentemente menos complexo nos casos em que, no *histórico*, todas as informações são atribuídas a terceiros, como no caso da vítima do exemplar 1, furto. A diversidade das vozes ressai de ocorrências nas quais há um conjunto maior de personagens, notadamente aquelas em que o relator se vê envolvido, com outros policiais, e necessita habilidade para marcar a voz responsável por cada informação, isentando-se ou explicitando sua própria versão sobre os acontecimentos.

Alguns campos parametrizados, apesar do seu caráter rígido, expõem informações que não podem ser atribuídas ao policial relator. É o caso dos campos destinados à descrição de pessoas ou objetos com os quais o policial relator não teve contato e, em razão disso, somente pôde descrever valendo-se de informações prestadas por outros. Nesse sentido, vozes outras, que não as do policial relator, podem fazer-se ouvir, também, em certos campos parametrizados do BO, não apenas no *histórico*. A pesquisa não caminhou na direção de buscar aprofundamento quanto às implicações desse entendimento, nem de investigar minuciosamente os enredamentos que percepções nesse sentido poderiam gerar nas maneiras de produzir e processar o BO. Ressaiu, no entanto, a percepção de que as atividades de ensino devem contemplar discussões que considerem as vozes responsáveis pelas informações registradas nos campos parametrizados.

Os conectores que estabelecem relação de conformidade são empregados para anunciar a fala de personagens da narrativa [*segundo, conforme*], destacando que a outros, que não o policial relator, cabe a responsabilização pelas informações apresentadas no *histórico*. Também adversativos [*mas, porém, entretanto*] estão presentes nos exemplares e marcam articulação textual, algumas vezes deixando transparecer a impressão do policial relator sobre o fato narrado *[...o vidro dianteiro estava quebrado, porém nada foi levado...]*.

A repetição e a substituição foram estratégias recorrentes para promover a conexão nominal quando era necessário retomar, no *histórico*, as personagens qualificadas nos campos parametrizados. Na referência aos personagens da narrativa, a substituição mostrou-se recurso utilizado com certa recorrência. Esse recurso, algumas vezes, resultou perda ou prejuízo para a recuperação de algumas informações e mesmo transgressão de regras convencionais para emprego da norma culta. É o caso do emprego do pronome *eles* (*deles*, exemplar 3), do emprego de *mesmo* para substituir o sujeito (exemplar 1).

A estratégia da repetição parece conferir sentido mais preciso à participação dos personagens no *histórico*, atribuindo-lhes papéis coerentes com a denominação convencionada, pelo próprio sistema, para indicar sua participação na ocorrência. Nesse sentido, a repetição do tipo de envolvimento se mostra como uma estratégia efetiva para o estabelecimento da coesão nominal, o que se configura como padrão mais geral de textos técnicos.

4. Aplicações

Como material de suporte às atividades de ensino e aprendizagem do BO nos cursos de formação de policiais, a pesquisa permitiu-nos a elaboração de um roteiro para a produção textual, estruturado em uma sequência de tópicos que objetivam sinalizar a construção composicional e os recursos estilísticos que constituem as marcas do gênero. Neste trabalho, não detalharemos o roteiro, embora consideremos oportuno informar que ele vem sendo utilizado nas atividades às quais se destinou, com resultados considerados positivos sob a perspectiva de professores e alunos.

Outro produto da pesquisa é uma *check-list*, também destinada às atividades didáticas de ensino do gênero. Muito embora entendêssemos a *check-list* como recurso

também orientador da produção textual, uma vez que salienta marcas esperadas no BO, ela tem sido aplicada na avaliação de boletins de ocorrência produzidos pelos alunos. Nas atividades didáticas na formação policial, os boletins de ocorrência são produzidos no ambiente de treinamento, de acesso restrito aos policiais e aos professores, que contém as mesmas funcionalidades e a mesma configuração do sistema oficial no qual o BO é produzido em situação real. Assim, o produto das atividades didáticas se apresenta tal como o produzido na prática profissional – à exceção da marca d'água com a inscrição *documento sem validade legal/ambiente de treinamento* inserida automaticamente na versão de treinamento.

A *check-list* foi elaborada essencialmente com base na pesquisa que inventariou as marcas do BO. O recurso apresenta-se em forma de um quadro formatado em linhas nas quais estão listadas, em forma de tópicos, características esperadas no BO. Em frente a cada tópico, três colunas com as opções *sim*, *não* ou *parcialmente*, são preenchidas pelo aluno, conforme perceber que as partes do seu texto se ajustam ou não a cada característica. Todos os tópicos foram formulados de maneira a receber *sim* como resposta esperada. Assim, respostas *não* correspondem a problemas a serem corrigidos e respostas *parcialmente* revelam aspectos que devem ser reavaliados para que se considere sua adequação diante da situação motivadora da escrita.

Desde a elaboração de sua primeira versão, apresentada na pesquisa, a *check-list* recebeu algumas modificações para manter-se coerente com as atualizações implementadas no BO pela instituição que emite esse gênero. A *check-list* tem se mostrado eficiente para que os próprios alunos avaliem sua produção textual, ressaltando problemas a serem solucionados. Acreditamos que a maturidade e a motivação que em regra caracterizam os alunos do ensino profissional é um fator que os estimula a investir solução das falhas quando conseguem percebê-las como tal. Nesse sentido, a *check-list* tem se mostrado adequada.

5. Considerações finais

Neste trabalho, apresentamos resultados de uma pesquisa que buscou identificar marcas do BO, gênero textual próprio da comunidade discursiva PMMG, na qual o *corpus* foi analisado com o modelo de análise de textos proposto pelo ISD.

Os resultados da análise convergiram para a elaboração de uma *check-list* aplicada em disciplinas destinadas ao estudo dos gêneros textuais da comunidade discursiva. O recurso, porém, não pode ser tomado como definitivo na medida em que o gênero a que ele se refere está sujeito a atualizações, a exemplo do que ocorre com quaisquer enunciados humanos.

Trata-se de um exemplo da possibilidade de aplicação da pesquisa acadêmica, com reflexos na formação de profissionais, mesmo em uma organização cujos gêneros são altamente padronizados e regulados. Padronização e regulação, concluímos, não excluem a necessidade de reflexão e avaliação quanto ao gênero e a sua produção, especialmente quando tratamos de formação para o exercício de atividades profissionais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bakhtin, Mikhail. 2011 [1979]. Os gêneros do discurso. In: Bakhtin, Mikhail. *Estética da criação verbal*. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes. p. 261-306.

Bronckart, Jean-Paul. 2003 [1997]. *Atividade de linguagem, textos e discursos*: por um interacionismo sócio-discursivo. 1 ed. 3 reimp. Tradução: Anna Raquel Machado; pèricles cunha. São Paulo: EDUC.

Bronckart, Jean-Paul. 2006. *Atividade de linguagem discurso e desenvolvimento humano*. Machado, Anna Raquel; Matêncio, Maria de Lourdes (Org.). Campinas, SP: Mercado das Letras.

Bronckart, Jean-Paul. 2008. A linguagem como agir e a linguagem dos discursos. In: Bronckart, Jean-Paul. *O agir nos discursos*: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores. Tradução de Machado, Anna Rachel; Matêncio, Maria de Lourdes. SP: Mercado das Letras. p. 69-108.

Bronckart, Jean-Paul. 2013. Um retorno necessário à questão do agir. In: Bueno, Luzia; Lopes, Maria Ângela Paulino; Cristóvão, Vera Lopes (Org.). *Gêneros textuais e formação inicial*: uma homenagem a Malu Matêncio. Campinas, SP: Mercado das Letras. p. 85-107.

Bulea, Ecaterina. 2010. Atividade linguageira, textualidade e significação. In: Bulea, Ecaterina. *Linguagens e efeitos desenvolvimentais da interpretação da atividade*. Tradução Vera Lúcia Figueiredo Leurquin e Lena Lúcia Espíndola Rodrigues Figueirêdo. Campinas, SP: Mercado das Letras. p. 63-93.

Labov, William; Waletzky, Joshua. 1967. Narrative analysis: oral vesrions of personal experience. In: Helm, June (org.). *Essays in teh verbal and visual arts*. Seatle: University of Washington Press. p. 12-44.

Marcuschi, Luiz Antônio. 2005. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: Dionísio, Ângela; Machado, Ana Rachel; Bezerra, Maria Auxiliadora. *Gêneros Textuais e Ensino*. 4 ed. Rio de Janeiro, Lucena. p. 19-36.

Miranda, Florência. 2007. Os tipos de discurso em debate. In: Guimarães, Ana Maria; Machado, Anna Rachel; Coutinho, Maria Antónia (Org.). *O interacionismo sóciodiscursivo*: questões epistemológicas e metodológicas. Campinas, SP: Mercado das Letras. p. 161-165.

Swales, John Malcom. 1990. Genre analysis: English in academic and research settings. Cambridge: Cambridge University Pres.

Swales, John Malcom. 2009. Repensando gêneros: uma nova abordagem ao conceito de comunidade discursiva. Tradução de Benedito Gomes Bezerra. In: Bezerra, Benedito Gomes; Biase-Rodrigues, Bernadete; Cavalcante, Mônica Magalhães. *Gêneros e sequências textuais*. Recife: Edupe. p. 197-220.

De volta ao futuro da língua portuguesa.
Atas do V SIMELP - Simp· sio Mundial de Estudos de L²ngua Portuguesa
Simpósio 51 - O ensino de língua portuguesa na formação profissional, 4181-4197
ISBN 978-88-8305-127-2
DOI 10.1285/i9788883051272p4181
http://siba-ese.unisalento.it, © 2017 Università del Salento

O TRABALHO DOCENTE COM A LEITURA EM UMA ENTREVISTA DE AUTONCONFRONTAÇÃO SIMPLES: POSSIBILIDADES DE COMPREENSÃO E FORMAÇÃO DO AGIR DO PROFESSOR

Sandra Memari TRAVA[32]
Luzia BUENO[33]

RESUMO
Este artigo tem por objetivo refletir sobre a importância da metodologia da autoconfrontação simples, em intervenções nas situações de trabalho do dia a dia dos profissionais da educação, visando à formação profissional dos mesmos. A autoconfrontação simples é uma metodologia desenvolvida pela Clinica da Atividade (CLOT, 2010), consiste em analisar a atividade de trabalho dos próprios trabalhadores, confrontando-a às sequências de imagens em que eles mesmos aparecem trabalhando. Esse método tem por objetivo principal fazer da atividade vivida o objeto de uma outra experiência, ou atividade presente, por meio da linguagem, provocando o sujeito a pensar sobre a mesma e ressignificá-la (CLOT, 2010). Também trazemos como pressupostos teóricos a abordagem do ISD (Interacionismo Sociodiscursivo), Bronckart (1999, 2006); Machado (2004); Bueno (2007, 2011), juntamente aos aportes teóricos da Ergonomia da Atividade (AMIGUES, 2004; SAUJAT, 2004). A coleta de dados foi realizada em uma escola pública da Rede Estadual de Ensino Paulista, tendo como sujeito de pesquisa uma professora alfabetizadora voluntária. Os dados foram coletados por meio de videogravação das aulas e posteriormente a realização da entrevista de autoconfrontação simples. Alguns resultados nos permitem enfatizar a complexidade do trabalho docente e a necessidade do professor em responder as várias demandas que a profissão de professor impõe com práticas de leitura na escola. Acreditamos que essa metodologia possa contribuir nas diversas áreas da educação, linguística, sociologia e psicologia bem como para a formação dos profissionais da educação do Ensino Fundamental I.´

PALAVRAS-CHAVE: Autoconfrontação simples; formação de professor; trabalho docente.

32 Universidade São Francisco (USF)
33 Universidade São Francisco (USF)

Introdução

Neste artigo objetivamos refletir sobre a importância da metodologia da autoconfrontação simples em intervenções nas situações de trabalho do dia a dia dos profissionais da educação, procuramos depreender os aspectos tematizados sobre o trabalho com a leitura, especificamente, de uma professora que leciona nos anos iniciais, Ciclo I, do Ensino Fundamental de uma escola da Rede Pública de São José dos campos, SP.

Vale lembrar que este trabalho é parte da tese de doutorado intitulada: O trabalho docente de uma professora: práticas de leitura em foco (TRAVA, 2015) e que os objetivos mais amplos fazem parte de um estudo maior realizado pelo grupo ALTER (Análise da Linguagem, Trabalho Educacional e suas Relações) cujas pesquisas têm por objetivo colaborar com o desenvolvimento do quadro teórico metodológico do interacionismo sociodiscursivo, buscando compreender as relações entre linguagem e trabalho, e, especificamente, linguagem e trabalho educacional (MACHADO, 2009). Está relacionado também às vertentes de estudos do grupo ALTER-AGE/ USP, coordenado pelas professoras Eliane Lousada e Luzia Bueno e ALTER/USF coordenado pela professora Luzia Bueno da Universidade São Francisco, do qual também faço parte.

Refletir sobre o trabalho docente é, antes de tudo, perceber a sua complexidade, pois o mesmo não se restringe apenas ao que o professor realiza em sala de aula, mas também ao que poderia ser realizado e não foi concretizado na sala e em outros ambientes.

Vemos que a temática do trabalho docente vem se modificando ao longo da história e nos trabalhos de pesquisadores que se empenham nesse campo. Essa mudança ocorre em virtude das várias transformações nos sistemas de produção, que incluem a substituição do trabalho material e físico pelo imaterial ou de prestação de serviço.

Logo, estamos diante de uma nova organização e divisão do trabalho escolar. A profissão docente está em "mutação", e o trabalho do professor está "negligenciado", a docência tornou-se um trabalho mais extenuante e mais difícil (TARDIF E LESSARD, 2011).

Tardif e Lessard (2011) afirmam que a diferença entre o trabalho realizado por um trabalhador da indústria e o trabalho docente está na importância do objeto de trabalho (os alunos), isso significa que esse objeto é portador de indeterminações, uma

vez que cada indivíduo apresenta singularidades. O professor não pode agir senão levando em conta as diferenças individuais. “Mesmo trabalhando com coletividades os professores não podem tratar os indivíduos que compõem essas coletividades como elementos de uma série homogênea de objetos” (TARDIF e LESSARD, 2011, p. 257).

Concordamos com Machado (2007) que toma como base alguns conceitos dos ergonomistas de que “o trabalho do professor é um enigma”, “dado que não temos conceitos já prontos e definidos, mas sim, conceitualizações provisórias que vão se construindo e desconstruindo no confronto com os dados e com os resultados das pesquisas” (MACHADO, 2007, p. 91).

Machado (2007) apresenta algumas características da atividade do trabalho do professor: é uma atividade situada; é pessoal e sempre única, mas ao mesmo tempo impessoal, no sentido de que não se desenvolve totalmente livre; é prefigurada pelo próprio trabalhador, na medida em que reelabora as prescrições, construindo prescrições para si mesmo; é mediada por instrumentos materiais ou simbólicos; é interacional, “pois a interação é da natureza multidimensional e de mão-dupla”; é interpessoal, pois envolve sempre uma interação com outrem (todos os outros indivíduos envolvidos direta ou indiretamente, presentes ou ausentes, todos os “outros” interiorizados pelo sujeito); é conflituosa, “pois o trabalhador deve permanentemente fazer escolhas para (re)direcionar seu agir em diferentes situações, diante de vozes contraditórias interiorizadas, do agir dos outros envolvidos, do meio, dos artefatos, das prescrições, etc.” (MACHADO, 2007, p. 92) e “pelo próprio fato de ser conflituosa, pode ser *fonte para a aprendizagem de novos conhecimentos e para o desenvolvimento de capacidades* do trabalhador” (IBID, p. 91); também é transpessoal, no sentido de que é guiada por “modelos do agir” específicos de cada “*métier*”.

Com base nas características citadas, a autora apresenta os elementos básicos do trabalho do professor. Assim,

> o trabalho docente, resumidamente, consiste em uma mobilização, pelo professor, de seu ser integral, em diferentes situações - de planejamento, de aula, de avaliação -, com o objetivo de criar um meio que possibilite aos alunos a aprendizagem de um conjunto de conteúdos de sua disciplina e o desenvolvimento de capacidades específicas relacionadas a esses conteúdos, orientando-se por um projeto de ensino que lhe é prescrito por diferentes instâncias superiores e com a utilização de instrumentos obtidos do meio

> social e na interação com diferentes outros que, de forma direta ou indireta, estão envolvidos na situação. (MACHADO, 2007, p. 93)

A autora considera que para que o professor realize de forma plena o trabalho para si mesmo, precisa: reelaborar constantemente as prescrições; escolher, manter ou reorientar o seu agir de acordo com as necessidades de cada momento; apropriar-se de instrumentos, transformando-os em instrumentos *por s*i e *para si,* quando considerar úteis e necessários para seu agir; selecionar instrumentos adequados a cada situação; servir-se de modelos do agir sócio historicamente construídos por seu coletivo; encontrar soluções para conflitos dos mais diversos. (MACHADO, 2007)

Acreditamos também que os conceitos da Clínica da atividade são importantes no sentido de buscar compreender as subjetividades nas relações pessoais e coletivas dos trabalhadores, pois a ação transformadora deve se consolidar pela ação dos próprios coletivos de trabalho (CLOT, 2010).

A autoconfrontação já vem sendo utilizada por muitos pesquisadores. Grupos vinculados à psicologia do Trabalho, especificamente à Clinica da Atividade, têm se empenhado na analise do trabalho, procurando intervir em situações de atividade no próprio cotidiano do professor. Yves Clot, professor de Psicologia que leciona Psicologia do Trabalho no *Conservatoire National dês Arts et Métier* (CNAM), onde dirige a equipe de "Clínica da Atividade" do Laboratório de Psicologia do Trabalho e da Ação (*Laboratoire de Psychologie Du Travail et de l` Action*), tem pautado suas reflexões nas contribuições da Psicologia Sócio-histórica de Vigotski, Leontiev e Luria, bem como nos estudos linguísticos de Bakhtin em torno análise do discurso, com o objetivo de compreender o processo das relações entre a psicopatologia do trabalho e clínica da atividade, ou seja, as relações entre a atividade e subjetividade presentes no contexto do 'ofício' do trabalhador.

Assim, para atingir os objetivos deste artigo apresentaremos a seguir: os pressupostos teóricos de autores das Ciências humanas em geral, mais especificamente, o Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), Clinica da Atividade e Ergonomia da atividade. Os procedimentos metodológicos; os resultados obtidos, e, por fim, algumas considerações finais.

Pressupostos teóricos

Para compreendermos melhor o trabalho do docente, apoiamo-nos em um quadro teórico que toma as obras de Vigotski como referência: o Interacionismo Sociodiscursivo a Clínica da Atividade e a Ergonomia da Atividade assumem as mesmas preocupações em relação à linguagem e ao desenvolvimento humano.

Compartilhamos de modo geral do quadro metodológico do ISD, que inspira um conjunto de princípios gerais, sendo um deles a questão do desenvolvimento humano e tendo a linguagem como ponto fundamental (BRONCKART, 2008).

O Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), de acordo com Bronckart (2008), funda-se no interacionismo social, é uma corrente das Ciências Humanas que se insere dentro de um quadro epistemológico de diversas correntes da Filosofia e das Ciências Humanas e/ou Sociais. Essa corrente teve origem a partir das pesquisas de Vigotiski (1930/2003) e se fundamenta, sobretudo, nas obras de Spinoza, Marx e Hegel e apresenta princípios que buscam explicar o funcionamento e desenvolvimento humano (BRONCKART, 1999; 2012).

Ao assumir os princípios do ISD, visamos à compreensão do desenvolvimento do ser humano numa perspectiva sócio-histórica-cultural, considerando as ações humanas como resultados de um processo histórico de socialização (BRONCKART 1999; 2012). Neste processo de socialização, a linguagem assume papel central uma vez que é, por meio dos textos, que ocorre, segundo Bronckart (2006), a morfogênese do agir humano. É nos textos que o ser humano avalia e tem suas ações avaliadas, contribuindo para a elaboração de modelos de agir.

A fim de compreender melhor o processo de produção de textos, Bronckart (1999) propôs um modelo de análise que contempla o contexto de produção e a arquitetura textual composta por um folhado textual que contempla 3 níveis: infraestrutura textual (plano geral do conteúdo temático, tipos de discursos e sequências), mecanismos de textualização (coesão verbal, nominal e conexão) e mecanismos enunciativos (modalização e vozes).

A análise dos textos em situação de trabalho pode ser um meio de contribuir para o desenvolvimento do trabalhador e do seu coletivo. Comungamos da tese de que é preciso propiciar ao trabalhador meios para recuperar o seu poder de agir, conforme Clot (2010) descreve nos trabalhos da Clínica da Atividade, e de que a linguagem pode

permitir isso, dada a sua importância na constituição humana (BRONCKART, 1999; 2012).

Clot (2010) apresenta o sujeito como o núcleo de contradições vitais à procura de significação e, para compreender a atividade realizada e o real da atividade, é preciso compreender que as exigências da atividade devem-se confrontar com os conflitos vividos pelo trabalhador. As atividades "recalcadas formam resíduos incontroláveis" (CLOT, 2010, p. 103). E ainda, "[a] atividade é uma provocação subjetiva mediante a qual o individuo avalia a si próprio e aos outros para ter a oportunidade de vir a realizar o que deve ser feito. As atividades suspensas, contrariadas e impedidas - até mesmo, as contra-atividades – devem ser incluídas na análise" (CLOT, 2010, p. 104).

Buscamos também fundamentação na ergonomia da atividade, centrada na análise da atividade humana em situação de trabalho com foco global do trabalhador, não apenas no que dele temos de observável, mas em toda a sua dimensionalidade, que envolve o funcionamento fisiológico, cognitivo, afetivo e social (FERREIRA, 2000), ou seja, o trabalho intelectual passou a ser considerado, não como produtor de bens materiais, mas como objeto legítimo de estudo.

A Ergonomia e a Clinica da atividade nos proporcionam aportes teóricos que visam observar o agir do trabalhador *in loco,* nas diversas situações de trabalho. Esses conceitos têm contribuído na ampliação do conceito de *real da atividade,* e tem avançado nos estudos da Ergonomia da Atividade no que se refere ao conceito de trabalho. Desse modo, nos auxiliam em nossa pesquisa permitindo observar e analisar os segmentos temáticos que emergiram a partir da entrevista de autoconfrontação simples.

Procedimentos metodológicos

Esta pesquisa tem como objetivo central compreender os temas vistos como relevantes por uma professora das séries iniciais sobre o seu trabalho com a leitura; essa compreensão poderá nos fornecer indícios de pontos a serem mais considerados seja na formação de professores, seja no aprimoramento das condições de trabalho docente.

A professora trabalha em uma Unidade Escolar (UE) que pertence à Rede Pública Estadual de Ensino e está localizada, na cidade de São José dos Campos, SP. Possui um espaço com boas instalações e atende alunos desde a 1ª série do Ensino

Fundamental até o Ensino Médio, compondo um total de 1.700 alunos, distribuídos nos períodos da manhã, tarde e noite.

É uma escola bem conceituada no Vale do Paraíba, pois tem uma proposta voltada para a qualidade de ensino e se destaca nas avaliações de leitura e matemática do SARESP, ENEM e demais avaliações realizadas pelo Governo do Estado de São Paulo.

A professora sujeito da pesquisa leciona na Rede Estadual de Ensino há mais de 20 anos, nas séries iniciais, do 1º ao 5º ano, é muito estudiosa e afirma acreditar na educação como uma atividade essencial à sociedade. Está sempre buscando se aprimorar participando de cursos de formação continuada como: *Letra e Vida*, *Ler e Escrever*, dentre outros. Tem compromisso com seus alunos, é dedicada, e, seu trabalho vai além sala de aula, uma vez que busca trazer materiais de leitura relacionados ao conteúdo que está trabalhando com os alunos.

As gravações em vídeo foram realizadas no ano de 2011, as aulas foram filmadas pela própria pesquisadora no período da tarde, nos dias 20/10/2011 e 21/10/2011, nas turmas de 2ª série, vale lembrar que estava se implantando a nomenclatura de anos, do 1º ano ao 5º ano, porém, está turma continuava como 2ª série, o que equivaleria ao terceiro ano. Essas filmagens seriam utilizadas posteriormente para a realização da entrevista de autoconfrontação simples.

Sabemos que essa metodologia vem sendo muito utilizada em pesquisas com intervenções nas situações de trabalho do dia a dia das pessoas. Esse método consiste em analisar a atividade trabalho dos próprios trabalhadores, confrontando-a às sequências de imagens em que eles mesmos aparecem trabalhando. O objetivo principal é fazer da atividade vivida o objeto de uma outra experiência, ou atividade presente, por meio da linguagem, provocando o sujeito a pensar sobre a mesma e ressignificá-la (CLOT, 2010).

Ao colocar em prática a metodologia da autoconfrontação simples, o pesquisador deve estar atento para criar condições favoráveis ao *desenvolvimento discursivo*, pois, as escolhas discursivas desempenham papel importante pelos participantes nesse processo: "[...] o pesquisador e seus parceiros estão convencidos de que eles participam de um trabalho sobre eles mesmos, de uma transformação contínua de suas posturas de atores" (CLOT, 2010, p. 137).

A autoconfrontação que utiliza a imagem como suporte das observações pode ser dividida em quatro fases: constituição do grupo de análise, autoconfrontação

simples, autoconfrontação cruzada e extensão do trabalho de análise ao coletivo profissional (SOUZA e SILVA, 2004).

Em nossas análises, optamos por seguir o modelo de autoconfrontação simples, que "propõe um novo contexto em que o sujeito se torna, por sua vez, um observador exterior de sua atividade na presença de um terceiro" (CLOT, 2010, p. 253).

A autoconfrontação simples tem por finalidade

> levar os trabalhadores a se interrogarem sobre o que eles observam da própria atividade. Em outras palavras, ele os convida a descrever o mais precisamente possível os gestos e as operações observáveis na gravação em vídeo até que se manifestem os limites dessa descrição, até que a verdade estabelecida seja flagrada na veracidade do diálogo, pela autenticidade dialógica.[...] o sujeito desfaz e refaz os vínculos entre o que ele vê fazer, o que há a fazer, o que gostaria de fazer, o que poderia ter feito ou, ainda, o que seria a refazer (CLOT, 2010. p. 240).

Nessa nova metodologia, os pesquisadores passam a ter um olhar mais atento para "[o] que não está feito, o que se pretendia fazer, o que deveria ser feito, o que teria sido possível fazer, o que deve ser refeito e mesmo o que se faz sem querer fazer, é acolhido na análise da atividade esclarecendo seus conflitos" (CLOT, 2010, p. 149).

Resultados das análises

Em nossas análises, verificamos que a professora abordou os seguintes temas:

1. A organização de sentar em pares para um ajudar o outro na aprendizagem pontuação, leitura;
2. O uso do livro e o gasto com Xerox;
3. O aluno não se concentra na leitura;
4. As práticas de leitura e as prescrições;
5. Trabalha a leitura fazendo perguntas para ver se os alunos estão prestando atenção;
6. A mudança da prática da professora no trabalho com a leitura;
7. Pontos positivos: os alunos prestam atenção na aula e gostam de levar livro para ler em casa;
8. Leitura do texto a hora do banho para a aluna nova.

Mostraremos abaixo a análise de três segmentos temáticos que emergiram a partir da entrevista de autoconfrontação simples, em que a professora, juntamente, com a pesquisadora assiste as cenas de suas aulas e tece comentários a respeito.

1º Tema: As práticas de leitura e as prescrições seguidas

Nesse momento, a professora continua assistindo à cena da aula de leitura e a pesquisadora questiona sobre a questão dos documentos oficiais que tratam da leitura oral.

> *218.PP: e os documentos que falam disso? dessa leitura oral?*
> *219.P: como assim?*
> *220.PP: PCN... você segue? por exemplo o ler e escrever... ele fala alguma coisa nesse*
> *221.sentido ou não?*
> *222.P: não a gente não tem assim tempo mais pra gente ler e falar... vamos fazer assim 2*
> *23.assim assado... eu já com a minha pratica eu faço do meu jeito... que nem eu te*
> *224.falei a gente não para pra ler alguma coisa em grupo junto estudar e depois falar*
> *225.vamos fazer assim*
> *226.PP: nem no HTPC?*
> *227.P: não.*
> *228.PP: pensei que vocês fizessem.*
> *229. P: de leitura não.*
> *230. PP: mas esse ano vocês trabalharam o ler e escrever não trabalharam?*
> *231. P: todo ano... e ai a gente lê fábula... lê sobre fábula... uma que a gente nem tem o*
> *232. livro nem respondido nem nada... então a gente lê e tem o guia do professor e a*
> *233. gente faz conforme as comandas do ler.. a gente segue as comandas*
> *234. PP: nesse caso está seguindo a comanda?*
> *235. P: seguindo a comanda?*
> *236. PP: você está seguindo a comanda do ler e escrever?*
> *237. P: então tem lá... objetivo ... a leitura oral depois fazer a interpretação tudo de*
> *238. acordo com o ler cada atividade é uma*
> *239. PP: então essa atividade que você está fazendo aqui é de acordo com o ler e*
> *240.escrever?*
> *241. P: é*
> *242. PP: esta seguindo essa prescrição?*
> *243. P: sim... que é a da fábula*

> *244. PP: e que outros que você faz?*
> *245. P: ah tirando o ler... a gente tem projetos... que a gente faz o projeto e tem a*
> *246.comanda e tirando esse daí... nós temos a comanda de planejamento então no*
> *247.mínimo são três tipos de norte que a gente tem.*
> *248. PP: três prescrições?*
> *249. P: um é o plano semestral... depois a gente paralelo a isso a gente trabalha o ler que*
> *250. é um projeto... e paralelo a isso... tem o projeto da escola que a gente faz no*
> *251.semestre também..*
> *252. PP: e vocês tem que dar conta de tudo isso?*
> *253. (33:43) P: tudo isso... no caso aqui esse daí era a fábula... nosso plano que é o livro*
> *254. didático... livro pra seguir todo o conteúdo que é texto interpretação de texto*
> *255.ortografia gramática produção... e depois a gente tem sempre um projeto entre o*
> *256. primeiro semestre e o segundo... que se eu não estiver enganada... esse ai era o do*
> *257. fundo do mar ... animais marinhos...*
> *258. PP: são três prescrições que regem esse trabalho de vocês e você acha que você dá*
> *259. conta de tudo isso?*
> *260. P: é bem corrido... mas a gente acaba sempre terminando tudo*
> *261. PP: o trabalho gira em torno disso o tempo todo?*
> *262. P: sim... exatamente... o tempo todo só vai mudar depois os projetos né? no*
> *263.segundo semestre é outro mas vai continuar assim desse jeito e agora ainda tem o*
> *264. EMAI... acrescentando isso aqui... ainda tem o EMAI de matemática... se eu não*

Ao ser questionada pela pesquisadora se ela segue algum documento que trata sobre a leitura oral, num primeiro momento, a professora diz que não segue, que realiza as atividades de acordo com a sua experiência *"eu já com a minha prática eu faço do meu jeito.."*. No entanto, no desenvolvimento da entrevista, notamos pelas respostas dadas, que a professora ao trabalhar com o gênero fábula tem por base as prescrições do guia e as comandas do *Ler e Escrever*, paralelo a isso tem os projetos que a escola impõe. Nesse caso específico, a professora estava trabalhando o Projeto "O fundo do mar"; aparece também o planejamento realizado no início de ano; os planos de aula, e além do mais, a professora faz referência a um novo projeto que é o *EMAI*. "Geralmente

ausentes das análises sobre a ação do professor, as prescrições desempenham, no entanto, um papel decisivo no ponto de vista da atividade" (AMIGUES, 2004, p. 42).

Vemos que as prescrições são constitutivas da atividade da professora, pois ela trabalha o gênero fábula que é indicado na comanda do "Projeto Ler e escrever" e afirma ter que seguir pelo menos três prescrições.

Ao ser questionada pela pesquisadora se com "todas" essas prescrições ela consegue realizar as propostas, a professora afirma que "*sim é bem corrido... mas a gente acaba sempre terminando tudo.".*

Percebemos que a professora estabelece para si a necessidade de dar conta de todo o conteúdo proposto. Mas até que ponto as prescrições corroboram para o ensino aprendizagem dos alunos? Será que a professora ao ficar preocupada em dar conta de todo o conteúdo, consegue visualizar o seu trabalho realizado, o real do trabalho e o que poderia ser realizado? Até que ponto essa sobrecarga de obrigações não causa um estresse no profissional da educação?

Para Amigues:

> o esgotamento do professor também está ligado à especificidade de sua atividade de professor: o professor é ao mesmo tempo, um profissional que prescreve tarefas dirigidas aos alunos e a ele mesmo; um organizador do trabalho dos alunos, que ele deve regular ao mesmo tempo em que os mobiliza coletivamente para a própria organização da tarefa; um planejador, que deve reconceber as situações futuras em função da ação conjunta conduzida por ele e por seus alunos, em função dos avanços realizados e das prescrições. [...] O projeto que o professor tenta realizar situa-se além da realização particular de uma ação, mesmo que cada ação ponha de novo em jogo esse projeto conscientemente ou não. Esse ponto de vista permite ressituar as relações ensino e aprendizagem (AMIGUES, 2004, p. 49).

Outra questão presente nesse segmento é a falta que a professora sente em relação ao coletivo de trabalho. Ao ser questionada pela pesquisadora se nem no momento do ATPC (Atividade de Trabalho Pedagógico Coletivo) elas trocam informações sobre o trabalho, a professora responde que "*não pelo menos de leitura não*". Vemos que a mesma necessita de um momento coletivo para expor suas angústias e experiências, o que, segundo ela, não lhe é proporcionado pela instituição escolar. De acordo com Clot (2010), o coletivo de trabalho deve se tornar meio para o desenvolvimento de cada um e não empecilho de crescimento "[...] a função do trabalho

coletivo: permitir o acesso ao instrumento genérico no decorrer da atividade. Desfaço-me do trabalho do outro, passando de um para outro, opondo e equiparando os outros entre si" (CLOT, 2010, p. 179).

A falta desse coletivo pode gerar nos professores um estresse ou até mesmo uma "amputação" do seu agir (CLOT, 2010).

2º Tema: A organização de sentar em pares para um ajudar o outro na aprendizagem, pontuação e leitura

Nesse momento, a cena está parada em uma situação em que a professora está esperando os alunos se acomodarem e a professora faz comentários sobre a formação das crianças sentarem-se em duplas.

> *15.outra mudança coloco sempre em pares... sempre penso muito nos pares,...pois*
> *16. sempre coloco um mais adiantadinho que o outro e nunca no mesmo nível.*
> *17.(02:54) PP: um mais adiantadinho que o outro sempre pensando em que R?*
> *18.P: porque quando sentam em dupla pelo menos né?..um acaba ajudando o outro*
> *19. muitos estudos foram comprovados... mesmo pra gente né? saber ler...que um ajuda o*
> *20.outro a fazer... principalmente pontuação... estrutura de texto né? então qualquer*
> *21.dificuldade...é um com mais dificuldade que o outro...o outro irá auxiliar...MUDA*
> *22.MUITO.*

No texto acima, observamos que a professora afirma que *sempre* forma duplas "*sempre penso muito nos pares",* ela coloca um aluno mais adiantado com um menos adiantado com o objetivo de desenvolver a aprendizagem dos mesmos, pois para ela o mais adiantado pode ajudar o outro, principalmente nas questões de pontuação e leitura.

Por outro lado, a análise desse segmento também nos leva a pensar na organização do trabalho pedagógico, ou seja, como a professora poderia organizar um trabalho que atenda a turmas tão numerosas e heterogêneas?

Vemos que a professora busca uma forma de trabalho que atinja, ao mesmo tempo, a todos e cada um em particular, no entanto, também percebemos que essa prática pode estar vinculada às prescrições que a professora segue, visto que em

determinado momento ela diz que muitos estudos comprovam a eficácia do trabalho em dupla na sala de aula.

De acordo com Faïta (2004, p.62)

> [...] não podemos deixar de pensar no professor que se encontra diante de coerções institucionais, com prescrições explícitas ou não ditas, com políticas dos estabelecimentos de ensino que é, ao mesmo tempo, obrigado a resolver problemas do cotidiano em que abundam *escolhas* a serem feitas para concluir as tarefas a realizar. (FAÏTA,2004, p.62)

A professora busca um "*metier*" para realizar o seu trabalho em sala de aula. Mas até que ponto esse modo de trabalhar atinge o desenvolvimento da leitura? Será que os alunos que sabem mais conseguem ensinar os que sabem menos?

3º Tema: O uso do livro e o gasto com Xerox

Neste segmento, o vídeo é parado na cena em que a professora está passando as questões na lousa para as crianças copiarem. A professora tece comentários sobre a questão do livro didático e a sua insatisfação em relação aos gastos com material para realizar as atividades com os alunos.

108.PP: Por que não pode usar o próprio livro?
109.P: não pode porque assim... eles têm... esse ano não podia... ano passado foi o último
110.ano... porque é de três em três anos eles usam mas não podem escrever no próprio
111.livro fazer registros... então é uma coisa ruim é um ponto negativo é um ponto
112.negativo... porque a gente acaba tendo que xerocar muita coisa... isso é com nosso
113. dinheiro... porque não tinha máquina a máquina durou pouquíssimo tempo...ai depois é
114.sempre com nosso dinheiro e o livro a gente faz a leitura mas não fica no caderno
115.né?...cada pergunta tem que copiar... toda pergunta... história geografia mapa então é
116.uma judiação isso...
117.PP: Tem o livro mas aí faz a cópia.
118.P: tem que fazer... porque aí não pode ser usado né... não pode.

Notamos que a professora se empenha em realizar um trabalho da melhor forma possível para atingir a aprendizagem de seus alunos, no entanto, ela se depara com condições desfavoráveis como: o uso do livro didático, em que os alunos não podem responder no próprio livro tendo que copiar as questões da lousa; o gasto com xerox, em que ela tem que fazer cópias de textos com recursos próprios; a máquina de xerox da escola que está quebrada, etc..

Observamos na fala da professora uma insatisfação, principalmente em relação à questão dos alunos não poderem responder as questões no próprio livro, já que eles têm que copiar da lousa. Ao copiar da lousa, o aluno demora mais e, assim, o conteúdo não fluirá da forma como ela idealiza.

Essa questão atinge não somente a professora, mas também a todos outros profissionais, pois ao trabalhar a leitura de um texto, seria mais interessante que os alunos pudessem responder no próprio livro. Muitas vezes, as respostas dadas no caderno dificultam o entendimento quando o mesmo vai rever algum conteúdo.

Percebe-se aqui a predominância das questões mercadológicas sobre as questões da aprendizagem da leitura, pois o governo fornece o livro didático que será reutilizado nos três anos seguintes para turmas da mesma série, ou seja, alunos da 2ª série utilizam o livro, no ano seguinte a outra turma de 2ª série reutiliza-o novamente, e, no terceiro, ano outra turma de 2ª série também o reutiliza. As consequências desse fato se manifestam na sala de aula em que o aluno responde as questões no caderno, causando uma dificuldade de contextualização no momento em que precisam estudar para prova ou outra atividade. Desse modo, vemos que essa prática pode interferir na aprendizagem dos mesmos.

De acordo com Bueno (2011), a história do livro didático no Brasil está bastante ligada a políticas públicas e pode ser dividida em três momentos: o primeiro (1500-1930), em que se usavam os livros importados, o segundo (1930-1985), momento em que o governo assume diretamente as políticas sobre o livro didático e o terceiro momento inicia-se com a criação em 1985 do *PNLD* (Programa Nacional do Livro didático) pelo *MEC* (Ministério da Educação). “Esse programa tem como objetivos básicos a aquisição e a distribuição, universal e gratuita, de livros didáticos para alunos das escolas públicas do ensino fundamental e é realizado pelo *FNDE* (Fundo Nacional de desenvolvimento da Educação), autarquia vincula ao MEC” (BUENO, 2011, P. 47-48).

Embora o governo distribua os livros gratuitamente para os alunos, percebe-se que a não utilização dos mesmos para responder as questões referentes a atividades tanto sobre o texto como da gramática e outros exercícios, dificultam o trabalho do educador bem como o processo de aprendizagem dos alunos.

Considerando que a leitura de um texto pressupõe um processo interativo entre texto e leitor: este grifa, destaca ideias, comenta, discorda, concorda, acrescenta ideias, pontua dúvidas, ou seja, há uma interlocução que no caso desses livros didáticos acaba sendo impossibilitada para os alunos da educação básica. Diante disso, que leitor proficiente poderemos formar sem possibilitar-lhe o agir típico de um leitor?

Uma proposta que as escolas poderiam adotar em relação ao ensino de leitura seria "o chamado diário de leitura" (Machado, 1999). Este consiste em o aluno ler um determinado gênero textual e expor de forma simples o que achou da leitura. "Em relação especificamente ao ensino de leitura, portanto, implicaria criar condições para que todos os sujeitos leitores envolvidos numa situação de comunicação escolar específica expusessem, confrontassem e justificassem suas diferentes interpretações e suas diferentes práticas e processos de leitura" (MACAHDO, 1999, p. 08).

Ainda que os estudos de Machado (1999) estejam centrados em alunos do ensino fundamental e ensino superior, acreditamos que esta proposta possa também ser ampliada no trabalho com crianças dos anos iniciais, pois contribui para uma forma de leitura sem a cobrança sistemática das práticas tradicionais. Permite ao aluno interagir com o texto lido e com a turma, de forma espontânea e criativa.

No segmento seguinte, encontramos no texto da professora questões sobre a modificação de sua prática enquanto professora.

Considerações finais

Podemos notar a complexidade do trabalho docente e a necessidade do professor em responder as várias demandas que a profissão lhe impõe, principalmente, quando nos referimos às práticas de leitura na escola. As contribuições da metodologia de autoconfrontação simples nos permitiram perceber que há uma interação entre pesquisador, professora e aula filmada, uma vez que a professora assiste à aula filmada e tece comentários sobre a mesma, na presença de um terceiro, o pesquisador (CLOT, 2010).

Nesse sentido, acreditamos que a metodologia da autoconfrontação simples é significativa, pois potencializa uma possível tomada de consciência, uma vez que ao mesmo tempo em que o professor observa a sua prática, pode refletir sobre a mudança de seu trabalho em sala de aula.

Percebemos, ainda que o método da autoconfrontação simples como modelo de análise de textos nos ajudou no árduo trabalho de depreender a interpretação que a professora faz de seu agir no decorrer das entrevistas.

Vimos que a autoconfrontação simples aparece como um método importante para analisar o trabalho realizado pela professora, pois possibilita a transformação e co-análise do trabalho que envolve os trabalhadores no processo de compreensão da atividade (CLOT, 2010).

Esperamos que nossa pesquisa possa contribuir para a melhoria da qualidade e para a formação dos profissionais da educação, bem como para a (re) valorização dos professores do Ensino Fundamental I, pois "[...] é urgente, hoje, (re) valorizar a profissão do professor e essa (re) valorização requer que sejam conhecidas, compreendidas e clarificadas as questões que estão em jogo, a significação e as condições de realização desse "métier" particular que é o ensino" (BRONCKART, 2009, p, 161).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMIGUES, René. **Trabalho do professor e trabalho de ensino** In: A.R. MACHADO. O ensino como trabalho. Uma abordagem discursiva. Londrina: Eduel, 2004.

BRONCKART, Jean Paul. **O agir nos discursos**. Campinas: Mercado das letras, 2008.

_____. **Atividade de Linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Org. Anna Rachel Machado. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006.

_____. **Atividade de linguagem, texto e discurso: por um interacionismo sócio-discursivo.** São Paulo: EDUC. 1999; 2012.

BUENO, Luzia. **A construção de representações sobre o trabalho docente: o papel do estagiário.** 2007. 205. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e estudos de Linguagem). Pontifícia Universidade de São Paulo, 2007.

_____. **Os gêneros jornalísticos e os livros didáticos**. Campinas, SP: Mercado das letras, 2011.

_____. **A prescrição da produção textual do aluno**: orientação para o trabalho de aluno ou restrição do seu agir? SCRIPTA, Belo Horizonte, v. 15, n. 28, p. 303-319, 1º sem. 2011.

CLOT, Yves. **Trabalho e poder de agir**. Trad. Guilherme J.F. Teixeira e Marlene M.Z Vianna. Belo Horizonte: Frabrefactum, 2010. (Série: Trabalho e Sociedade).

FERREIRA, Mário Cesar. **Atividade, categoria central na conceituação de trabalho em ergonomia**. Alétheia: Revista de Estudos sobre Antiguidade Medievo. Canoas, v.1, p. 71-82, 2000.

MACHADO, Anna Rachel (org.). **O ensino como trabalho uma abordagem discursiva**. Londrina: Eduel, 2004.

_____. Por uma concepção ampliada do trabalho do professor. In: Guimarães, A.M.M.; Machado, A. R. O interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

_____; BRONCKART, Jean-Paul. **(Re-)configurações do trabalho do professor construídas nos e pelos textos: a perspectiva metodológica do Grupo ALTERLAEL**. In: In: MACHADO, Anna Rachel e cols. Linguagem e Educação: o trabalho do professor em uma nova perspectiva. ABREU-TARDELLI, Lília Santos e CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes (orgs). Campinas: Mercado de Letras, pp. 31-77, 2009.

SAUJAT, Fréderic. **O trabalho do professor nas pesquisas em educação: um panorama**. In: MACHADO, Anna Rachel (org.). O ensino como trabalho uma abordagem discursiva. Londrina: Eduel, 2004.

SOUZA-e-SILVA, M. Cecília Pérez. **O ensino como trabalho**. In: MACHADO, Ana Rachel. O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva. Londrina: Eduel, 2004.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**; tradução de João Batista Kreuch. 6. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

TRAVA, Sandra Memari. **O processo de mudança do sujeito-professor no trabalho com práticas de leitura na escola**. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade São Francisco, 2006.

VIGOTSKI, Lev. Semenovich. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

SIMPÓSIO 57

PRÁTICAS INTERCULTURAIS DE ENSINO DE PORTUGUÊS

COORDENADORES

Tânia Ferreira Rezende
(Universidade Federal de Goiás)

Shirley Eliany Rocha Mattos
(Universidade Estadual de Goiás)

De volta ao futuro da língua portuguesa.
Atas do V SIMELP - Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa
Simpósio 57 - Práticas interculturais de ensino de português, 4201-4216
ISBN 978-88-8305-127-2
DOI 10.1285/i9788883051272p4201
http://siba-ese.unisalento.it, © 2017 Università del Salento

INTERCULTURALIDADE, LEITURA E PRODUÇÃO TEXTUAL NO ENSINO E APRENDIZAGEM DA LÍNGUA PORTUGUESA: AS HISTÓRIAS DA PERSONAGEM MAFALDA

Rosane Salete SASSET[1]
Salete BORINO[2]
Moisés José Rosa SOUZA[3]

RESUMO

A Língua Portuguesa é um instrumento de acesso ao conhecimento e exercício da cidadania, na medida em que discute interculturalmente temas diversos. Dessa forma, novas práticas metodológicas são indispensáveis para que o ensino e aprendizagem da língua materna seja proposto e aceito por professores e estudantes, ultrapassando obstáculos e preconceitos. Neste artigo, objetivou-se trabalhar o gênero textual Histórias em Quadrinhos/tiras, com alunos do curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio, a fim de refletir acerca da interculturalidade no ensino da Língua Portuguesa e suas implicações na leitura e na produção textual. No percurso metodológico, foram considerados os aspectos característicos do gênero textual em questão e sua relação com o ensino da língua materna. Foi dada ênfase às tiras da personagem Mafalda, cujas histórias analisadas apresentam uma visão bastante crítica da realidade e com um forte traço político que se mantém atual e possibilita a leitura de diversas temáticas pertinentes ao ensino e aprendizagem da língua portuguesa e da interculturalidade. Autores como Candau (2009), Marcuschi (2011), Dantas (2012), Mendes (2011), Vergueiro (2009) entre outros, serviram como aportes para a fundamentação teórica da temática pesquisada. Como resultados, evidenciou-se que as tiras das Histórias em Quadrinhos podem ser bastante relevantes para o ensino e aprendizagem da língua materna, no tocante à leitura, à produção de textos e, ainda, na compreensão das questões interculturais, pois, tanto na expressão verbal quanto não-verbal da personagem Mafalda, encontram-se recordações, costumes, forma de pensar, sentir e agir em um contexto sociocultural determinado, que favorecem as práticas discursivas.

PALAVRAS-CHAVE: Histórias em Quadrinhos/tiras; Leitura; Ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa; Interculturalidade.

1 IFRO – *Campus* Colorado do Oeste/RO/Brasil. rosane.sasset@ifro.edu.br
2 IFRO – *Campus* Colorado do Oeste/RO/Brasil. salete.borino@ifro.edu.br
3 IFRO – *Campus* Colorado do Oeste/RO/Brasil. moises.souza@ifro.edu.br

1. A funcionalidade da língua portuguesa e as ações de interação

> *A escrita não é um veículo para se chegar à essência. A escrita é a viagem, a descoberta de outras dimensões e mistérios que estão para além das aparências.*
>
> *Mia Couto*

A atividade mais complexa e trabalhosa desenvolvida pela escola refere-se à expressão escrita da criatividade, da imaginação, do pensamento e das opiniões. Fomentar ações para minimizar paulatinamente essa dificuldade deve ser intento de todos que estejam ligados à educação.

Com um conhecimento solidificado no registro do que se pensa, o ser humano pode proporcionar melhores condições de vida a si e aos que lhe são próximos, tornando-se livre e, sobretudo, parte integrante de um processo cultural e de aprimoramento em todas as áreas do conhecimento.

A escola, dentre as suas várias funções e importâncias, tem a de contribuir para a formação de cidadãos, possibilitando-os tornarem-se seres autônomos, críticos e conscientes do seu papel social. Para alcançar tal êxito, a formação precisa pautar-se na excelência ou pelo menos objetivá-la sempre. Quanto a essa questão, as disciplinas ligadas às Linguagens, Códigos e suas Tecnologias têm papel preponderante, dentre elas a Língua Portuguesa, com todos seus matizes nos usos efetivos sociais, na perspectiva de compreensão e expressão dos mais variados assuntos e, ainda, na interação com aqueles que são próximos ou com os que com ela mantêm contato. A língua, neste sentido, é compreendida como *corpus* social, sob a ótica da funcionalidade a partir das ações de interação de seus usuários. A esse respeito Antunes (2009) esclarece:

> Em primeiro lugar, a língua é uma atividade funcional. Isto é, as evidências nos dizem que nenhuma língua existe em função de si mesma, desvinculada do espaço físico e cultural em que vivem seus usuários ou independente de quaisquer outros fatores situacionais. As línguas estão a serviço das pessoas, de seus propósitos interativos reais, os mais diversificados, conforme as configurações contextuais, conforme os eventos e os estados em que os interlocutores se encontram. (Antunes, 2009:35)

Compreender a língua como instância social, responsável pelo intercâmbio ininterrupto de trocas simbólicas e representacionais entre seus usuários, é tão urgente e necessário como usá-la competentemente no dia a dia, em seus vários

domínios e dimensões discursivas. Para compreender, o indivíduo precisa de dois domínios – o ouvir e o ler – e para expressar-se, lança mão de outros dois – o falar e o escrever. Este último talvez seja o que mais sofre resistência por parte da maioria. Então é imperativo fomentar ações que possam tornar a expressão escrita possível e, eminentemente, presente entre os que estão em formação, seja ela básica ou superior.

Mas essa questão torna-se um problema quando ouvimos de parte considerável da população (aqui se incluem pessoas dos mais diversos segmentos e, claro, alunos) que não sabe escrever ou tem muita dificuldade em expressar-se em língua escrita. Esse fato evidencia algumas questões que precisam, primeiramente, ser analisadas para, em seguida, serem gradativamente amenizadas ou resolvidas. Sabe-se que a leitura e a escrita são fundamentais para que o ser humano possa apropriar-se dos mais diversos conhecimentos que são inerentes às diferentes áreas que formam parte do nosso universo intelectual.

As Orientações Curriculares para o Ensino Médio, no que se refere aos conhecimentos relativos à Língua Portuguesa, apontam para o ensino e aprendizagem da língua materna como sendo um processo em que a construção dos saberes constantes nos diversos gêneros textuais que circulam na sociedade ocorre de forma contínua e através de diferentes universos semióticos.

2. Gêneros textuais: o caminho a seguir no ensino da língua portuguesa

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica – DCNEB (BRASIL, 2013) caberá a Língua Portuguesa servir como uma ferramenta de comunicação que possibilitará o acesso à informação como sendo um exercício da cidadania. Para isso, é necessário que sejam adotadas estratégias de ensino e aprendizagem que visem a oportunizar aos estudantes alternativas que lhes possibilitem o acesso aos diferentes saberes. Além disso, que consigam articulá-los como sendo conhecedores dos princípios científicos e tecnológicos que norteiam a produção do mundo globalizado e encontrem-se conectados com as mais diversas formas de linguagem.

Também os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN's (BRASIL, 1998) assinalam para que seja adotada uma abordagem do ensino da Língua Portuguesa voltada à exploração da diversidade textual que está acessível ao aluno através dos mais diferentes meios. Essa diversidade textual perpassa pela utilização dos gêneros textuais que apresentam grande relevância no ensino da leitura e das práticas discursivas.

A respeito dos gêneros textuais, Marcuschi (2011) se posiciona dizendo que

> Existe uma grande variedade de gêneros e de teorias de gêneros no momento atual, mas pode-se dizer que as teorias de gênero que privilegiam a forma ou a estrutura estão hoje em crise, tendo em vista que o gênero é essencialmente flexível, tal como seu comportamento crucial, a linguagem. Pois, assim como a língua varia, também os gêneros variam, adaptam-se, renovam-se e multiplicam-se. Em suma, hoje a tendência é observar os gêneros pelo seu lado dinâmico, processual, social interativo, cognitivo, evitando a classificação, a postura e a estrutura (Marcuschi, 2011:19).

Assim, há um leque bastante significativo de gêneros de textos que estão à disposição dos docentes para que possam organizar suas práticas de leitura. Essa variedade proporciona condições de delinear estratégias de ação ancoradas na seleção de determinado gênero textual que conduza à realização de práticas discursivas, permitindo a discussão de temáticas e propiciando o desenvolvimento do ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa integrada com aspectos da interculturalidade.

Quando se trata do ensino e aprendizagem de línguas, as questões interculturais adquirem especial significado, uma vez que envolvem reflexões sobre a língua/linguagem, cultura/identidade, dentre tantos outros aspectos que devem ser considerados quando se pretende ensinar/aprender outra língua. Para Mendes (2011:140) a língua passa a desempenhar uma função intercultural quando "mais do que um objeto de ensino passa a ser a ponte, a dimensão mediadora entre sujeitos/mundos culturais, visto que seu enfoque se dará nas relações de diálogo no lugar da interação".

É nessa perspectiva intercultural, com intuito de estreitar as relações entre as práticas discursivas e as práticas sociais que se pretende estimular a leitura e a produção textual considerando o gênero *tiras,* que veremos nos tópicos a seguir.

2.1 Histórias em quadrinhos: hipergênero que abrange o gênero *tiras*

As histórias em quadrinhos despontaram no final do século XIX, nos Estados Unidos, como comunicação em massa, entretanto foi a partir do final da Segunda Guerra Mundial que se tornaram mais populares. O surgimento, nas histórias em quadrinhos, de personagens distintos cativou leitores de todas as idades.

De acordo com Mendonça (2010:209)

> é de fato incontestável que jovens leitores (e nem tão jovens assim) deleitam-se com as tramas narrativas de personagens diversos, heróis ou anti-heróis, montados através do recurso de quadrinização. Entrevistas realizadas com alunos do ensino fundamental de escolas públicas e privadas demonstram que sua preferência em termos de materiais de leitura recai sobre as histórias em quadrinhos (HQs).

Diante disso, a utilização das histórias em quadrinhos nas atividades de leitura passou a ocupar um espaço cada vez maior dentro do universo escolar. E, de acordo com Vergueiro (2009:07), "sem dúvida, os quadrinhos representam hoje, no mundo inteiro, um meio de comunicação de massa de grande penetração popular". Contudo, há que se salientar que essas histórias foram conquistando esse espaço paulatinamente e compõem um hipergênero, um campo que abrange distintos gêneros independentes tais como os cartuns, as charges, as tiras cômicas seriadas, as tiras seriadas e as mais diversas formas de escrita do gênero que apresentam atributos comuns, são narrativas com linguagem própria quadrinística – balões, onomatopeias, dentre outras, que permitem o leitor identificar que se trata de um texto que nos conduz a uma história em quadrinhos (Ramos, 2009).

Desta forma, as tiras são um gênero textual e, de acordo com o que diz Mendonça (2010:214) "são um subtipo de HQ; mais curtas (até 4 quadrinhos) e, portanto, de caráter sintético, podem ser sequenciais ("capítulos" de narrativas maiores) ou fechadas (um episódio por dia)".

Por conter nelas as linguagens verbal e não-verbal, auxiliam na consecução da motivação por parte do aluno. Essas duas linguagens representam dois textos distintos, porém harmônicos. No ato da leitura, o sujeito precisa dispor de artifícios interpretativos em que se levem em conta as duas linguagens e as duas formas de abordagem de um mesmo assunto. Sobre a questão, Akahoshi (2012:256), citando Orlandi (1992), afirma:

> A interpretação do texto mão-verbal se efetiva por um efeito de sentidos que se instituem entre o olhar, a imagem e a possibilidade do recorte [...], a partir das formações sociais em que se inscrevam tanto o sujeito-autor do texto não-verbal, quanto o sujeito-espectador.

Assim, as tiras podem ser empregadas no aprendizado da leitura e da escrita permitindo o desenvolvimento de inúmeras atividades, desde a análise e a interpretação até a produção dos mais variados textos que beneficiam o ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa. As temáticas exploradas por esses textos destacam críticas a respeito dos aspectos políticos, econômicos e sociais da sociedade globalizada; além disso, colocam em discussão questões da vida familiar, formas de viver em sociedade, costumes arraigados em cada comunidade, temas voltados à realidade escolar, aspectos culturais, dentre outros. Dessa forma, possibilita a formação de cidadãos críticos, autônomos e independentes inseridos em uma sociedade em constantes mudanças, que se utiliza da leitura como um mecanismo de reflexão do mundo globalizado.

3. Mafalda: um recurso de contestação

A personagem Mafalda é uma menina argentina de seis anos que, pelo seu discurso, apresenta-se como rebelde, questionando tudo à sua volta. O nome Mafalda também denomina a tira escrita e desenhada pelo cartunista argentino Joaquín Salvador Lavado, o popular Quino. Em suas incursões analíticas, contrapõe seu estado/perfil, pois o que se espera de uma garotinha de seis anos é comportamento infantil, de maneira a considerar as causas e as consequências dos acontecimentos, sempre numa visão humanística e crítica. Umberto Eco (1993:XVI), afirma que "Mafalda não é uma heroína. É uma anti-heroína. Não aparece para salvar as pessoas, aparece para criticar comportamentos e situações e pôr a sociedade em questionamento".

Essa característica de Mafalda, ser uma criança, funciona como impeditivo de qualquer censura por parte do leitor. Este percebe nas palavras de Mafalda o humor crítico em relação à realidade sócio política do país de origem, mas não se constrange ou nega questão refletiva. Por que tudo isso? Porque é uma criança e carrega consigo uma imagem infantil que se mostra inofensiva. Se se tratasse de um adulto, seria recorrente que o leitor o considerasse como um ser político ideológico histórico, impedindo que suas incursões alcançassem reflexão e humor.

3.1 Mafalda: caminhos interculturais

No tiene importancia lo que yo pienso de Mafalda.
Lo importante es lo que Mafalda piensa de mí.
Julio Cortázar

Nas palavras de Julio Cortázar, percebe-se a dimensão que a personagem Mafalda, filha de uma típica família da classe média argentina da década de 1960, atingiu. Mafalda segue atual por falar das inquietudes diante da realidade social, política e econômica que marcam a sociedade globalizada. As reflexões que surgem nas tiras protagonizadas por Mafalda e sua turma ultrapassam as fronteiras geográficas e temporais, pois mesmo tendo sido produzidas nas décadas de 1960 e 1970 continuam a dialogar com o contexto atual e seguem percorrendo a imaginação de leitores oriundos de nações culturalmente diferentes. Nesse sentido, Candau (2014) pondera que se deve levar em consideração que

> A interculturalidade aponta à construção de sociedades que assumam as diferenças como construtivas da democracia e sejam capazes de construir relações novas, verdadeiramente igualitárias entre os diferentes grupos socioculturais, o que supõe empoderar aqueles que foram historicamente inferiorizados. (Candau, 2014:28)

Assim, a interculturalidade nos permite considerar o diálogo, a interação e a transformação das relações sociais, em toda a diversidade cultural como uma atitude positiva e não de inferioridade deste ou daquele. Ainda, segundo Dantas (2012:17), "a interculturalidade só se produz quando um grupo começa a entender e a assumir o significado que as coisas e os objetos têm para os outros."

Nas histórias de Mafalda, desenvolve-se um olhar com características bem distintas de fatos corriqueiros do cotidiano. Esse olhar transpõe a particularidade, a proximidade e o familiar e expressa o intercultural. O olhar crítico sobre situações cotidianas da família, do convívio em sociedade, e as situações sócio políticas faz com que o leitor se reconheça nessas relações, sinta-se envolvido e se reconheça nas atitudes da personagem independente da época, e do seu país de origem.

3.2 Mafalda na visão dos alunos do IFRO *Campus* Colorado do Oeste

Tira I



Lavado.1993. Toda Mafalda. p. 104

Na tira acima, a personagem Mafalda, diante de um globo representativo do mundo, faz um paralelo entre este reduzido e o mundo real. Os alunos, colocados na condição de analisadores do texto, expressaram suas opiniões nos seguintes discursos:

> *Mafalda faz uma crítica ao mundo em que vive, comparando-o a um desastre devido aos problemas sociais que ocorrem diariamente, deixando nosso mundo "feio", o que não pode ser representado no globo terrestre, por isso o mundo reduzido é bonito. (L. R. e S. L.)*

> *Mafalda questiona como o mundo real tem seus defeitos como guerras, fome e desigualdades sociais, comparando-o com um globo em miniatura que é bonito aparentemente. Mafalda, na verdade, contextualiza o período pós guerra, e sua fala demonstra a miséria humana. (E. S. G. e D. C. T. S.)*

> *Mafalda critica o mundo real, aquele globo desenhado não retrata a natureza precária, cheia de fumaça, lixo, desmatamento, seca e fome. Ele é apenas um desenho com os continentes e os oceanos. (D. C. e T. F.)*

As análises feitas pelos alunos, e isso é plenamente justificável pela pouca idade, são pouco profundas. Todos eles se pautaram em analisar apenas o superficial, o que está visível. Em nenhum dos discursos, colocaram-se como parte desse mundo, responsáveis pelo que há de bom ou ruim, ou, ainda, depois de reconhecidos os problemas, como agentes que devem promover as mudanças necessárias para tornar o mundo diferente do que é.

É imperativo reconhecer o papel que a escola tem nesse contexto. Esperar que o aluno por si só alcance uma dimensão interpretativa capaz de compreender profundamente causas e consequências dos fatos, sem intervenção exterior, é atitude pueril. As pontes que devem ser estabelecidas pela escola, mediadas pela língua,

precisam fomentar habilidades no aluno com vistas a transformar a visão simplória sobre as coisas para uma compreensão expandida do que há.

Tira II



Lavado.1993. Toda Mafalda. p. 184

O tema da tira acima explora a visão segundo a qual, se há problemas, é porque os governos não fazem nada. No texto verbal, há um trocadilho com o termo *nada*. No quadrinho II, *nada* representa uma negativa a uma suposta bagunça das crianças. No terceiro, *nada* é relativo a não-ação dos governantes. A mensagem é reforçada pela imagem do terceiro quadrinho, em que as crianças estão em posição de descanso em torno da mesa vazia.

Os alunos tiveram as seguintes compreensões:

> *As pessoas de modo geral pensam igual à tira, pois o governo, assim como Mafalda e seus amigos representaram, não faz absolutamente nada. (L. R. e S. L.)*

> *Mafalda faz uma crítica em tom irônico, afirmando que não faria nada, ou seja, assim como o governo não faz nada para mudar a situação de corrupção em que o país se encontra. (E. S. G. e D. C. T. S.)*

> *Mafalda fala sobre a atuação do governo que deixa a desejar em seus deveres com a sociedade. Essa é a atitude que nos faz compreender a ironia e a crítica da tira que relata a não-ação do governo. (G.F., J. V. S. D. e S. L)*

Ao considerar o conteúdo da tira e as análises dos alunos, é absolutamente compreensível o porquê das respostas. Elas certamente advêm da realidade social em que se encontra a maioria dos países latinoamericanos, dentre eles o Brasil. O *nada*, ou seja, o fazer nada dos governantes, é a causa dos problemas que vivemos cotidianamente. Percebe-se, pelas respostas, que consideram como causas da realidade a reles condição socioeconômica e a questão política, acentuada pela ingerência das autoridades.

Tira III



Lavado.1993. Toda Mafalda. p. 204

O tema da tira acima refere-se ao Capitalismo, ou antes, à exacerbada desigualdade perpetrada pela riqueza capitalista. Vê-se, também, a questão da valorização do padrão dos trabalhadores de países ricos em detrimento aos de países cuja situação econômica é desfavorável. Sobre a mensagem contida na tira, assim analisaram os alunos:

> *Susanita tem inveja porque seu país não é igual aos EUA, e o que ela deseja é que seu país seja capitalista como os americanos que compram carro, roupas e são bem vistos no mundo. Fica clara a desigualdade social entre as mesmas classes, mas em diferentes países, bem como a visão que os países em desenvolvimento têm dos mais capitalistas. (S. L. e L. V. R.)*

> *No questionamento de Susanita, no último quadrinho, percebe-se que o capitalismo remete à desigualdade e à indiferença, o que condiciona a inveja dos desfavorecidos. (J. S.L e. G.F.)*

> *Mafalda mostra-se indignada com os questionamentos fúteis de Susanita, que vê a ascensão financeira como sendo favorável somente aos loiros, lindos e nascidos nos EUA. (W. S. e W. C.)*

A realidade trazida pela tira evidencia algumas das facetas do Capitalismo, sistema econômico que visa, em tese, à produção de riquezas e à obtenção de lucro. A contradição reside no fato de essas riquezas serem mal repartidas o que, portanto, leva à desigualdade, não só financeira, mas, sobretudo, no estilo e padrão de vida dos trabalhadores.

Interessante notar que as análises dos alunos têm sensíveis pontos de contato. O que chama a atenção são as diferenças. Na primeira análise, perceberam certa inveja da personagem Susanita em relação aos padrões e perfis dos trabalhadores americanos do norte. Lá os trabalhadores podem comprar *carro, roupas e são bem vistos no mundo,* ao passo que, em seu país, o mesmo não acontece, surgindo daí, na visão dos alunos, a

desigualdade social. Neste mesmo turno, a segunda análise é afim à primeira. Os alunos também referem-se à questão da suposta inveja que Susanita nutre dos americanos. Os estudantes condicionam a inveja como consequência da desigualdade existente entre os trabalhadores de cá e os de lá, já que os de lá são *loiros, lindos e têm carro*.

Os alunos, na terceira análise, trazem-nos uma reflexão mais política, interessante e profunda. Surpreende-nos, positivamente, o fato de eles (alunos) reconhecerem, nas palavras de Mafalda, ao se mostrar *indignada com os questionamentos fúteis de Susanita,* a real leitura do conteúdo da tira. Enquanto Susanita percebe as diferenças entre os trabalhadores de lá e cá e sente inveja, Mafalda parece conseguir notar que o problema é mais sério: que as diferenças existentes independem do fato de os trabalhadores serem loiros, lindos e terem carro, mas são resultantes do sistema capitalista perverso, sentido em maior dimensão nos países latioamericanos, como a Argentina, país de origem das personagens. Pela terceira resposta, é evidente que os alunos também reconheceram que a questão é muito mais grave, complexa e é oriunda das facetas do Capitalismo.

Tira IV



Mafalda nesta tira sempre está avisando Felipe sobre sua lição e que seu tempo para fazê-la está se esgotando, ou seja, ela está criticando as pessoas por fazer as coisas de última hora, usando o termo idiossincrasia nacional para definir o indivíduo que sofre diferentemente os efeitos da mesma causa. (J. V. e S. L.)

Observando parece que diz respeito a tradições ou modelos de comportamentos negativos assimilados pela cultura nacional e, por isso, difundidos. Ao que parece, as pessoas não percebem ou não fazem questão de corrigir tais comportamentos; isso pode ser comparado ao típico jeitinho brasileiro. (M. K. P. e N. D.)

> *Na tira Mafalda demonstrou o defeito da nação em procrastinar os afazeres, como é representado por Felipe em deixar as tarefas escolares de última hora. (L. V. e E. G.)*

As respostas dadas pelos alunos evidenciam uma das atitudes negativas do povo brasileiro. Todos eles fizeram referência, direta ou indiretamente, ao "jeitinho brasileiro", ação necessária devido à postergação dos afazeres. O que se nota, por outro lado, em contraponto à necessidade de se recorrer a esse artifício, é a falta de disciplina para se realizar aquilo que é preciso. Essa tira de Mafalda, como quase todas as outras analisadas, desnuda características que precisam ser combatidas. Leva-nos, ainda, à reflexão, possibilitando uma consequente mudança de postura. O personagem Felipe pode muito bem representar o comportamento de muitos que, levados pelo desleixo em realizar tarefas importantes, pode comprometer o andamento de ações coletivas.

A situação tende a se tornar mais crítica quando algumas pessoas, sem os questionamentos necessários, consideram o "jeitinho brasileiro" como algo positivo. Muitas são incapazes de perceber a permissividade dessa ação. Isso pode ser compreendido, uma vez que esse comportamento parece fazer parte da cultura do brasileiro. Isso concorda com:

> La identidad cultural se refiere al grado en que una persona se siente conectada, parte de un grupo cultural, al propio grupo de referencia en el que ha crecido: incluye una compleja combinación de factores, tales como auto identificación, sentido de pertinencia o exclusión, deseo de participar en actividades de grupo.(Paraquett, 2011:56 *apud* Martinez et all 2007:37)

Está aí, portanto, um desafio para a educação de hoje: mitigar paulatinamente esse conceito que tanto impede a busca pela sua excelência. Ensinar os alunos que não se deve recorrer a artifícios ilegítimos é condição necessária para que eles alcancem verdadeiramente sua autonomia cidadã. Para tanto, o professor tem papel preponderante. É imprescindível que favoreça em sala de aula discussões acerca do que é ou não legítimo numa sociedade que se quer evoluída.

Tira V



Lavado.1993. Toda Mafalda. p. 104

A tira em questão aborda um assunto muito sério e presente. A China de antes que "só fazia provérbios", nas palavras de Mafalda, não existe mais. O que há é uma superpotência econômica que domina as linhas de produção mundial, fabricando tudo a baixo custo. Vamos às análises dos alunos:

> *Mafalda critica ironicamente o avanço mercantil alcançado pelos chineses no decorrer do tempo [...] hoje a China é uma das grandes potências econômicas mundiais e somos dependentes dos produtos produzidos por estes. (G. F. e W. M.)*

> *Mafalda, como sempre, está fazendo críticas a determinado assunto da sociedade. Nesta tira ela demonstra a evolução dos chineses que ultimamente fazem absolutamente de tudo e abastecem o mundo, sendo que antigamente apenas faziam provérbios. (J. V. e S. L.)*

> *Mafalda critica os chineses porque a China quebra a economia de outros países, pois antes quando faziam provérbios não afetavam os outros países economicamente. Agora que passaram a criar produtos de baixo preço, ocasionam a quebra financeira de outros países. (D. C. e R. S.)*

Os alunos perceberam o poder atual dos chineses, mas, pelo menos nas análises, não há menção sobre como os chineses conseguem, em parte, mover a produção mundial. Não houve referência, em nenhuma das respostas, ao fato da mão de obra escrava ou semiescrava, sabida em todo o mundo.

Considerações Finais

Neste trabalho, os termos interculturalidade, leitura, compreensão e produção de textos, mediados pela Língua Portuguesa, estiveram em destaque. A língua tem este poder: o de promover, popularizar e integrar culturas. Por meio dela, a partir da leitura, percebe-se o mundo e, percebido, é possível ao leitor tornar-se produtor de discursos que, paulatinamente, vão formando novos conhecimentos individuais e coletivos.

Tudo isto, aqui, foi possível a partir das histórias em quadrinho e tiras criadas por Quino, sobretudo pelas interrogações, sempre bem-humoradas, mas críticas, de uma garotinha de seis anos, Mafalda. As perguntas dessa personagem sobre os mais variados assuntos não são respondidas por ela ou por qualquer outro personagem da série.

Certamente é aí que residem a relevância e a necessidade de se trabalhar em sala de aula com esse gênero textual. Outra característica que justifica esse trabalho é o fato de os assuntos abordados nas tiras nascerem no âmbito local e alcançarem uma dimensão muito maior, capaz de poder ser interpretados em outros países, outras culturas.

A experiência de trazer algumas tiras para a sala de aula, especificamente para os alunos do segundo ano do curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio, do Instituto Federal de Rondônia, *Campus* Colorado do Oeste, localizado em plena Amazônia Ocidental, foi gratificante e necessária. Sem contar o fator motivador que o gênero em questão proporciona, a partir das respostas dos alunos pudemos perceber e mensurar a visão deles acerca de alguns temas como: O Capitalismo e suas consequências, o malfadado "Jeitinho Brasileiro", os avanços dos países emergentes sobre os mercados, como é o caso da China, o comodismo e a inoperância dos governantes, as consequências inconsequentes da ação humana sobre o mundo, dentre outros.

Postos, inicialmente, na condição de leitores das tiras, os alunos foram levados, em seguida, a refletir sobre o conteúdo e as possibilidades de análise. Depois, em dupla, puderam expressar, de forma escrita, a visão sobre os assuntos abordados. Enquanto faziam as análises, iam debatendo com o colega sobre o que colocar na análise. Fato esse que, certamente, contribuiu exponencialmente para a formação crítica deles.

Pudemos, com este trabalho, perceber muitas questões. Uma delas é a urgente necessidade de promovermos em sala de aula atividades que envolvam leitura, reflexões sobre os mais variados assuntos, dentre eles os aspectos culturais que nos cercam e contribuem para a produção de discursos. Outra é o reconhecimento do fato de que, havendo um trabalho articulado, é possível alcançar resultados mais exitosos em sala de aula.

Na avaliação dos alunos, depois das atividades concluídas, o trabalho com as tiras serviu para expandirem a visão que tinham sobre alguns assuntos com os quais estão às voltas e que influenciam, positiva ou negativamente, a vida de todos. Para nós, professores, ficou a certeza de que é possível promover um ensino que leve os alunos, de fato, a uma formação cidadã. Um ensino que os possibilite serem sujeitos da própria história e não objetos dela.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Akahoshi, Maryam Priscilla da Silva. 2012. Gênero textual tira em sala de aula. *Diálogo das Letras*. Pau dos Ferros, vol. 1, nº 2, p.254-271, jul./dez.

Antunes, Irandé. 2009. *Língua, texto e ensino*: outra escola possível. São Paulo: Parábola Editorial.

Candau, Vera Maria. 2014. Educação intercultural: entre afirmações e desafios; In: Moreira, Antonio Flavio; Candau, Vera Maria (org). *Currículos, disciplinas escolares e culturas.* Petrópolis: Vozes.

Dantas, Sylvia Duarte (org.). 2012. *Diálogos Interculturais*: Reflexões Interdisciplinares e Intervenções Psicossociais. São Paulo, Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo.

Eco, Umberto. 1993. Mafalda ou a Recusa. In: Lavado, Joaquín Salvador. *Toda Mafalda*. São Paulo: Martins Fontes.

Marcuschi, Luiz Antônio. 2011. Gêneros textuais: configurações, dinamicidade e circulação. In: Karwoski, Acir Mário; Gaydeczka, Beatriz; Britto, Karim Siebeneicher (Orgs.). *Gêneros textuais*: reflexões e ensino. 4. ed. São Paulo: Parábola.

Mendes, Edleise (org.). 2011. *Diálogos Interculturais*: Ensino e Formação em Português Língua Estrangeira. Campinas, SP: Pontes Editores.

Mendonça, Márcia Rodrigues de Souza. 2010. Um gênero quadro a quadro: a história em quadrinhos. In: Dionísio, Angela Paiva; Machado, Anna Rachel; Bezerra, Maria Auxiliadora (Orgs.). *Gêneros Textuais e ensino*. São Paulo: Parábola Editorial.

Ramos, Paulo. 2009. *Histórias em quadrinhos*: gênero ou hipergênero? Estudos Linguísticos, São Paulo, 2009. Disponível em: < http://www.gel.org.br/estudoslinguisticos/volumes/38/EL_V38N3_28.pdf>. Acesso em 20 set. 2015.

Vergueiro, Waldomiro. 2009. O uso das HQs no ensino. In: Barbosa, Alexandre; Ramos, Paulo; Vilela, Túlio; Rama, Angela; Vergueiro, Waldomiro (Orgs.). *Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula*. 3.ed. São Paulo: Contexto.

De volta ao futuro da língua portuguesa.
Atas do V SIMELP - Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa
Simpósio 57 - Práticas interculturais de ensino de português, 4217-4234
ISBN 978-88-8305-127-2
DOI 10.1285/i9788883051272p4217
http://siba-ese.unisalento.it, © 2017 Università del Salento

O ENSINO DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA: AS DIFERENÇAS CULTURAIS COMO PROMOTORAS DA INTERAÇÃO E DA NEGOCIAÇÃO DE SIGNIFICADOS

Pedro Henrique Andrade de FARIA[4]
Francisco José Quaresma de FIGUEIREDO[5]

RESUMO
As diferenças culturais no ensino de Português como Língua Estrangeira (PLE) estão presentes desde as primeiras práticas de ensino dessa modalidade da língua aqui no Brasil. O ensino de PLE começou, no Brasil, com os padres jesuítas e suas missões de colonização e expansão do catolicismo. Nesse momento, a língua era ensinada aos índios e a alguns escravos negros que eram trazidos de países africanos para cá. Hoje, o ensino de PLE, no Brasil, está relacionado, principalmente, a adultos que se encontram no país em situação de trabalho, estudo ou refúgio. Fora do Brasil, o ensino de PLE ganha destaque devido ao crescimento econômico do país e a divulgação de sua cultura. Desse modo, atentos aos novos contextos de ensino de PLE, apresentaremos, nesta comunicação, parte dos resultados de um estudo de mestrado (FARIA, 2015) que trata das relações interculturais presentes em sala de aula de Português como Língua Estrangeira, de adultos que se encontram, na Universidade Federal de Goiás, em situação de intercâmbio acadêmico. Através da teoria sociocultural, proposta por Vigotski, e dos estudos sobre o ensino intercultural, feitos por Kramsch (1998), Kachru (2008), Risager (2010), entre outros, desenvolvemos uma pesquisa em que verificamos como aspectos culturais de diferentes aprendizes auxiliam e promovem a interação e a aprendizagem nas aulas de PLE. Por meio de observação das aulas, notamos que aprendizes de diferentes culturas possuem elementos culturais semelhantes, mas, principalmente, elementos culturais distintos que auxiliam na negociação de significados da língua estrangeira que estão aprendendo, levando-os à troca de experiências culturais, em que explicam, compreendem e valorizam as diferenças culturais.

PALAVRAS-CHAVE: Português como língua estrangeira; Ensino intercultural; Interação.

4 UFG, Faculdade de Letras. Departamento de Línguas Estrangeiras. Endereço para correspondência: Rua B, Qd. 07 Lt.04, Setor Campinas, Goiânia, Goiás, Brasil. CEP: 74.523-020. E-mail: phandradefaria@gmail.com
5 UFG, Faculdade de Letras. Departamento de Línguas Estrangeiras. Endereço para correspondência: Rua 8, no. 680, Ed. Kennedy, apt. 1201, Setor Central, Goiânia, Goiás, Brasil. CEP: 74.013-030. E-mail: fquaresma@terra.com.br

1. Introdução

A literatura sobre o ensino de Português como Língua Estrangeira (PLE) nos mostra que o ensino dessa língua não é algo recente. No Brasil, iniciou-se com a vinda dos padres jesuítas portugueses que, além de ensinarem a doutrina católica, ensinavam a língua da coroa portuguesa aos indígenas que já viviam aqui. Contudo, só a partir de 1990, pesquisas começaram a ser apresentadas nas universidades brasileiras sobre o ensino de PLE (Almeida Filho, 2011; Kunzendorff, 1997).

No Brasil, o ensino de PLE tem, como principal público, adultos que estão no país em situação de negócios, de estudos ou de refúgio. A atual expansão comercial e econômica do país fez com que a nossa língua fosse projetada no campo dos negócios, deixando de ser a língua de Portugal e de países por ele colonizados, passando a ser a língua de um grande expoente econômico. Contudo, estudos apontam que a aprendizagem de PLE limita-se à estada do estrangeiro aqui no Brasil e que, em pouquíssimos casos, a língua é estudada de forma aprofundada. Segundo Kunzendorff (1997), os aprendizes de PLE no Brasil estão interessados em aprender variantes específicas da língua, que atendam às necessidades da sua estada no país.

Almeida Filho (2011) afirma que é crescente o número de estudos sobre o ensino de PLE, com o aparecimento de núcleos de pesquisa específicos, o oferecimento de especialização, o aumento no número de dissertações de mestrado e teses de doutorado. Contudo, o autor afirma que, no ensino escolar básico, a oferta da disciplina passa por um enfraquecimento (mesmo em zonas fronteiriças), e o ensino ainda está sob a influência da cultura gramaticalista brasileira. Almeida Filho (2011), desse modo, nos chama a atenção para a necessidade de pesquisas na área de PLE que redefinam o ensino do idioma e apresentem novas perspectivas a partir de observações de práticas escolares dos diversos contextos espalhados pelo país.

Barbosa e São Bernardo (2014), por exemplo, nos mostram a necessidade de se estudar PLE em situações de acolhimento e de inclusão social, de forma a observar o desenvolvimento da competência comunicativa dos aprendizes em situações de refúgio político, levando-se em consideração a necessidade deles. As autoras defendem que a aprendizagem de uma língua estrangeira (LE) ou de uma segunda língua (L2) deve estar atrelada à competência comunicativa, de modo a permitir que o aprendiz desenvolva a capacidade de interagir e de circular nos mais variados contextos utilizando a língua estrangeira.

Desse modo, entendemos a importância da interação e da trocas interculturais vivenciadas pelos aprendizes intercambistas de PLE em ambientes formais de aprendizagem de PLE. Sendo assim, este estudo6 tem por objetivo explorar as trocas interculturais ocorridas durante o processo de aquisição de PLE, por meio das interações ocorridas em sala de aula. Adiante, apresentamos os pressupostos teóricos que embasam nosso estudo.

2. Fundamentação teórica

Para a realização deste estudo e a interpretação dos dados, baseamo-nos nas teorias sobre interculturalidade, bem como na teoria sociocultural. A teoria sociocultural surge a partir dos estudos de Vigotski (2007, 2009) e seus colaboradores e aborda questões relativas ao desenvolvimento da inteligência do ser humano com base nas relações deste com o meio social. O autor destacou questões relativas ao surgimento das funções psicológicas superiores, a relação entre pensamento e linguagem e a mediação simbólica e, entre tantos outros, a relação entre o desenvolvimento e a aprendizagem em ambiente natural e escolar, postulando que a aprendizagem impulsiona o desenvolvimento (Oliveira, 2000; Rego, 2011; Santana, 2010).

Vigotski (2007) considera que o desenvolvimento acontece através das relações estabelecidas pelos indivíduos. A teoria vigotskiana nos mostra que nem todas as características dos seres humanos são inatas, mas vão sendo adquiridas e construídas, ao longo do seu desenvolvimento histórico, através das relações interpessoais às quais a criança e, posteriormente, o adulto são expostos (Vigotski, 2007).

Sendo assim, para Vigotski (2007), a constituição do ser humano é mediada por instrumentos (ferramentas) ou símbolos, como a língua. O autor pontua que o desenvolvimento cognitivo está diretamente ligado à linguagem, e ambos estão ligados a fatores culturais e sociais. Segundo essa concepção, o indivíduo carrega, nos primeiros meses de vida, uma história característica de sua espécie, e o contato dele com o meio social e cultural, em que está inserido, o faz desenvolver-se, saindo do plano inicial biológico, para se integrar a um campo sociocultural.

6 Este estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFG.

Nesse sentido, é interessante que entendamos o conceito de mediação proposto pela teoria sociocultural. Quando vamos realizar determinada tarefa, fazemos por meio de um estímulo que nos motiva em busca de um resultado. O contato entre estímulo e resultado pode ocorrer de forma direta ou pode ocorrer de forma mediada, ou seja, por meio da "intervenção de um elemento intermediário numa relação; a relação deixa de ser **direta** e passa a ser **mediada** por esse elemento" (Oliveira, 1997:26, grifos da autora). Nesse sentido, a mediação é entendida como o processo de intervenção que busca facilitar a realização de uma tarefa, tornando-se o terceiro elemento na relação existente entre estímulo e resposta, formando, assim, um novo processo. Segundo Vigotski (2007:34), "nesse novo processo, o impulso direto para reagir é inibido, e é incorporado um estímulo auxiliar que facilita a complementação da operação por meios indiretos".

A mediação simbólica, por sua vez, ocorre através do uso da linguagem, com a utilização de signos ou símbolos. Segundo Vigotski (2007:34), "o uso de signos conduz os seres humanos a uma estrutura específica de comportamento que se destaca no desenvolvimento biológico e cria novas formas de processos psicológicos enraizados na cultura". O uso de signos faz com que os seres humanos controlem suas ações psicológicas internas, atuando, assim, em processos psicológicos e não em ações concretas, como é o caso dos instrumentos (Lantolf, 2011; Oliveira, 1997).

Uma das principais formas de mediação simbólica são os processos de significação. É através deles que o sujeito relaciona-se com o mundo, possibilitando, assim, o desenvolvimento do sujeito e do contexto de que faz parte (Lantolf; Appel, 1994). Os processos de significação são caracterizados pela relação constituída entre sujeito e contexto social, sendo essa relação estabelecida através da linguagem, caracterizando, portanto, a natureza relacional do indivíduo (Santana, 2010). Segundo Vigotski (2007), a linguagem é o principal elemento responsável pela mediação entre a realidade interna e a realidade externa do indivíduo.

Na teoria sociocultural, para que o desenvolvimento aconteça, é necessário que a criança esteja engajada em tarefas interativas, em que um adulto ou parceiro mais capaz atua como mediador entre o desenvolvimento real e potencial, atuando, dessa forma, na ZDP da criança. É por meio da interação com o outro e com o ambiente em que está inserido que a criança recebe informações necessárias para ativar mecanismos internos e se desenvolver. Segundo Vigotski (2007:100), "o aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica em um processo através do qual as crianças penetram na vida

intelectual daqueles que as cercam". Sendo assim, nessa vertente, são valorizados os aspectos sociais que influenciam no desenvolvimento da criança através da interação.

Em sala de aula de LE/L2, as interações estabelecidas entre os aprendizes e entre aprendizes e o professor tomam especial relevância, visto que é a partir da interação verbal que o aprendiz começa a perceber e a internalizar a língua em aquisição (Ellis, 1994). É através da participação em situações comunicativas, por meio da interação verbal (com o recebimento de *input* compreensível e a produção de *output*), que o aprendiz começa a adquirir estruturas sintáticas necessárias para o desenvolvimento na LE/L2 (Ellis, 1994).

Antón e DiCamilla (1999) apontam que a interação, através do discurso colaborativo em sala de aula de LE/L2, auxilia os aprendizes na solução de questões acerca da língua-alvo. É interessante notar, ainda, que os autores apontam que interações discursivas na língua materna (L1) dos aprendizes também são responsáveis pelo desenvolvimento na LE/L2, visto que, por meio da L1, os aprendizes mantêm-se no objetivo de desenvolvimento e na solução de problemas durante a aprendizagem da LE/L2 (Antón; DiCamilla, 1999).

Pica (1987, 1991, 2000) ressalta que, durante a interação na aprendizagem de uma LE/L2, os aprendizes criam oportunidades para que ocorra a negociação de significados. Segundo a autora, nas negociações de significados os interlocutores reorganizam sua estrutura interna a fim de que a mensagem seja compreendida por ambos. Desse modo, durante a interação, a mensagem é reorganizada pelos interlocutores com o objetivo de superar falhas na comunicação (Oliver, 1998).

A cultura também deve ser destacada, visto que, segundo a teoria sociocultural, o ser humano se desenvolve através das práticas sociais, que envolvem, também, a cultura do indivíduo. Segundo Rees (2002), quando aprendemos uma LE/L2 e sua cultura, estamos entrando em contato com uma nova forma de padronizar e interpretar o mundo. Desse modo, é importante que entendamos como a relação entre língua e cultura é estabelecida, na tentativa de garantir um ensino/aprendizagem intercultural.

Kachru (2008) afirma que a interpretação que cada indivíduo fará da cultura estrangeira irá depender de aspectos linguísticos, ou seja, da língua, e de como cada um significa as coisas conforme o contexto em que está inserido. Nesse sentido, a autora afirma que o contexto são situações e/ou eventos de fala, em um determinado cenário (físico e psicológico), em um certo ambiente, com objetivo e participantes específicos, envolvendo normas e formas de fala. Sendo assim, Kachru (2008) nos diz que as

interpretações irão variar de acordo com os contextos, e, obviamente, com os aspectos envolvidos. Mesmo que as pessoas estejam usando um mesmo idioma, elas produzem interpretações e significados diferentes. Para a autora, isso é ainda mais evidente em um contexto em que existe contato entre pessoas de diferentes origens linguísticas. Em suas palavras,

> [é] igualmente, se não mais complicado, quando pessoas de diferentes origens linguísticas e socioculturais de diferentes áreas do mundo interagem uns com os outros. Elas podem compartilhar o meio, o idioma, mas usam esse meio para expressar significados que dependem de suas experiências que podem ou não ser por seus interlocutores (B. Kachru 1998; 2003). Para entender os significados, é preciso levar em conta os contextos socioculturais em que a língua é utilizada. O que se entende pelo contexto sociocultural, no entanto, nem sempre é claro, e precisa ser definido explicitamente. (Kachru, 2008:312).

Percebemos, desse modo, que as situações de ensino/aprendizagem de uma LE/L2 colocam o indivíduo em processos significativos, nos quais as interpretações e percepções vão sendo constituídas socialmente e negociadas através da interação entre os sujeitos (Contin, 2009). Desse modo, a cultura, assim como a língua, é responsável por oferecer aos aprendizes experiências subjetivas com representações simbólicas que os orientem nas relações sociais (Mendes, 2009).

Nessa perspectiva, é preciso entendermos o que seria a cultura em uma perspectiva intercultural de ensino/aprendizagem de LE/L2. Cultura, neste estudo, é entendida com base no conceito de Loveday (1981, citado por Corbett, 2003), ou seja, uma série de normas implícitas e convenções de uma sociedade e seu *ethos* (costumes de um povo), historicamente transmitidos. Kramsch (1998), em seu estudo sobre a relação entre cultura e língua, afirma que "cultura pode ser entendida como um produto de comunidades discursivas, social e historicamente situadas, que são, em grande medida, as comunidades imaginadas, criadas e moldadas pela linguagem". Figueredo (2007:19) corrobora essa ideia e afirma que cultura diz respeito

> [a] um conjunto de comportamentos, valores, crenças e concepções de mundo adquiridos pelo indivíduo por meio de suas interações sociais. Sua forma de compreender e interpretar a realidade que o cerca o torna único e, ao mesmo tempo, parte integrante de um coletivo que pode compartilhar com ele alguns desses valores e conhecimentos e construir, continuamente, novas perspectivas de pensamento.

Sendo assim, em nosso estudo, consideramos cultura como o conjunto de normas, crenças, concepções e costumes historicamente adquiridos, construídos e transmitidos por sujeitos em interação dentro de uma determinada comunidade discursiva. Nesse sentido, entendemos que as normas, crenças, práticas e a língua de um povo não são estáticas, mas estão sempre em processo de (re)negociação, sendo a língua um meio de negociação, construção e manutenção de identidades. Nessa perspectiva, Kramsch (1993) afirma que o uso de uma língua não pode ser desassociado de aspectos culturais, visto que a língua é a principal forma de interação e de (re)negociação e de construção de significados.

3. O estudo

Este estudo, de base qualitativa foi desenvolvido no primeiro semestre de 2014 com alunos intercambistas da Universidade Federal de Goiás. Ao todo, participaram 16 aprendizes e a professora7 da turma de PLE. Todos os alunos estavam no Brasil em situação de intercambio e o tempo de estada no país variaria de 04 meses a 04 anos (de acordo com o convênio entre a UFG e a instituição de origem dos aprendizes).

Nosso estudo caracteriza-se, também, como um estudo de caso, pois se trata de uma investigação detalhada de acontecimentos específicos em um contexto específico (Bogdan; Biklen, 2010). Desse modo, trabalhamos com uma problemática central, com um pequeno número de participantes, em um contexto bem delimitado. Durante todo nosso estudo, buscamos identificar a contribuição dos elementos culturais para as trocas de significados.

Para a geração dos nossos dados, gravamos as aulas de PLE em áudio e em vídeo durante os meses de abril de 2014 a julho de 2014. Para este estudo, utilizamos apenas quatro aulas. Foram escolhidas as aulas em que correu maior número de interação entre os participantes.

7 Para preservar a identidade dos participantes, foram utilizados pseudônimos para os aprendizes.

4. Análise e discussão dos dados

Como discutido no início deste texto, a teoria sociocultural destaca a importância da interação e das trocas de significados para o desenvolvimento humano (Lantolf; Appel, 1994; Vigotski, 2007, 2009). Sendo assim, através das interações os sujeitos se comunicam e trocam informações referentes à LE/L2, como aponta Ellis (1994).

Nosso foco recai nos processos de negociação de significados, que são motivados por fatores culturais da LE/L2 ou por questões linguísticas específicas do português brasileiro. Desse modo, mostraremos momentos em que as negociações de significados recaem ou são motivadas por algum aspecto da cultura da LE/L2 e/ou da cultura da L1 dos aprendizes. É importante destacar, aqui, que, em nossa análise, consideraremos a relação entre língua e cultura em seu nível diferencial específico, como proposto por Risager (2006), pois à medida que a professora Ana estabelece a relação entre língua e cultura, ela trata de contextos culturais específicos do Brasil e de situações linguísticas específicas do português brasileiro e, em muitos casos, de situações específicas da cultura goiana e do português brasileiro falado no estado de Goiás.

Vejamos o recorte a seguir, em que os participantes conversam sobre uma brincadeira que é considerada, pela professora, como molecagem, mas que, por eles, é considerada uma brincadeira de criança.

[01]	Zé Roberto:	E também tem, como se chama a brincadeira que você vai nos bairros e sai tocando nas portas?
	Professora Ana:	Ah... isso não é brincadeira não//
	Alejandra:	Ah... isso também. Muito bom!
	Professora Ana:	Isso é brincadeira, gente?
	Zé Roberto:	Pra gente é//
	Alejandra:	Muito bom, muito bom.
	Professora Ana:	Isso a gente chama aqui de molecagem, isso não é brincadeira, isso é molecagem, porque tocar a campainha e sair correndo é molecagem.
	Zé Roberto:	Molecagem.
	Professora Ana	Molecagem, porque são as crianças, que a gente chama de moleques. Os meninos, as meninas são moleques e eles fazem molecagem, que são aquelas coisas que não machucam, não ofendem a ninguém e tipo, tocar a campainha da pessoa e perna pra que te quero e se manda. Isso é molecagem.

(Aula do dia 13/05/2014)

Nesse exemplo, notamos que Zé Roberto descreve a brincadeira de criança que praticava, iniciando, assim, a negociação do significado através da produção de *input*

compreensível, que busca fazer com que os interlocutores se entendam mutuamente (Pica, 1987, 1991, 2000). Logo em seguida, notamos o entendimento da professora e de Alejandra acerca da ação. Nesse momento, a professora começa a mostrar que o que ele estava descrevendo não é considerado uma brincadeira aqui no Brasil. Observamos que, nesse momento, a negociação de significados e de cultura se faz bastante clara. A professora começa a mostrar para os aprendizes a diferença existente entre o que realmente é uma brincadeira e o que é molecagem aqui no Brasil ao se referir à molecagem como "aquelas coisas que não machucam, não ofendem a ninguém". Assim, percebemos, aqui, uma abordagem diferencial específica do português brasileiro, visto que a professora Ana trata de aspecto cultural específico do Brasil.

Observemos outro exemplo em que os aprendizes e a professora Ana estão conversando sobre o dia dos namorados aqui no Brasil e em seus países.

[02]	Rox:	Eu tenho uma dúvida. Também aqui... No México, nós também temos o mesmo dia (para Dia dos namorados e dia dos amigos), o dia 14 de dezembro. A comemoração é única. Se você tem namorado não importa (risos), porque você tem muitos amigos. Mas, também, aqui é a mesma coisa? Tem o mesmo dia para o dia para amizade e namorado... amizade e amigos?
	Professora Ana:	Não, não... Gente, eu não estou conseguindo entender vocês. Vocês estão falando todos ao mesmo tempo e eu não estou conseguindo entender quem está falando o quê (risos). 'Peraí', vamos organizar essa coisa aqui (risos).
	Danilo:	Nós estamos falando do dia da... da... comemoração, também. Na Colômbia, em setembro e... junho, né? Amizade e amor.
	Professora Ana:	Mas, também, tem o dia dos namorados?
	Colombina:	Não, não. Só aquele//
	Danilo:	Só uma coisa//
	Colombina:	Só em aquele dia para, dia para comemorar o amor e a amizade.
	Danilo:	No meu país, também é diferente. Só temos o dia 14 de 'feverero'... fevereiro, que é o dia do amor e da amizade.
	Professora Ana:	14 de fevereiro? Amor e amizade...
	Rox:	Que é San Valentin.
	Colombina:	Isso, São Valentim.
	Oli:	Na Argentina, tenhamos dias diferenciados para namorados, que é 14 de fevereiro e dia 20 de julho dia dos amigos.
	Zé Roberto:	Isso.
	Nanau:	Nós não comemoramos dia do amigo na França.
	Alejandra:	Nem na Argentina (risos). Nós só temos essa data.
	(Aula do dia 24/04/2014)	

Nesse exemplo, as trocas culturais são motivadas pelos diferentes dias na comemoração do dia dos namorados e pelo questionamento se tal data é comemorada junto com o dia dos amigos aqui no Brasil. Desse modo, a negociação, aqui, não recai sobre algum termo em português brasileiro, como no recorte anterior, mas, sim, sobre os diferentes aspectos culturais. A interação se inicia quando Rox pergunta se, no Brasil,

comemoram junto o dia dos namorados e o dia dos amigos, como é comum em alguns países latino-americanos. A professora responde ao questionamento feito pela aprendiz e permite que os aprendizes continuem a discussão, que estava sendo feita em paralelo ao questionamento de Rox, sobre as diferentes datas na comemoração do dia dos namorados e do dia dos amigos. A professora Ana mostra-se interessada em discutir as diferentes culturas existentes em sala de aula e cria condições para que os aprendizes engajem-se em situações interativas com trocas culturais e negociações de significado (Pica, 1987, 1991, 2000). Devemos enfatizar que esse ambiente interativo, que contempla questões linguísticas e culturais, deve prevalecer em um ensino intercultural de LE/L2, como aponta Corbett (2003).

À medida que os aprendizes avançam em sua discussão sobre as diferentes datas e formas do tópico cultural discutido, eles vão construindo interpretações sobre a diferença existente entre a sua cultura, a cultura do colega de sala e a cultura da LE. Percebemos, com isso, que, quando os tópicos interculturais são discutidos em sala de aula, eles contribuem para a formação de um ambiente interativo, em que prevalecem as trocas e formação de significados, além de contribuírem para o desenvolvimento do aprendiz no que diz respeito à sua capacidade de estabelecer relações e identificar as diferenças entre a sua cultura e a cultura do outro na aprendizagem de uma LE/L2, como também mostram os estudos de Corbett (2003), Figueiredo (2010), Kachru (2008) e Risager (2010).

Durante a troca de elementos culturais, notamos que, nos países de origem dos participantes, a comemoração do dia dos namorados é algo presente, o que reforça o que Risager (2006) chamou de fluxos culturais globais, que seriam as transições culturais e linguísticas feitas por diferentes povos (falantes da mesma língua ou de línguas diferentes) que entram em contato. Contudo, mesmo em se tratando de algo global, observamos que as diferenças culturais entre os países foram ressaltadas pelos participantes de nossa pesquisa, o que comprova tratar-se do nível diferencial específico para a relação entre língua e cultura, visto que aspectos culturais e linguísticos específicos são objetos de discussão nas aulas.

No próximo recorte, observamos a discussão intercultural sobre brincadeira de crianças em que a professora Ana e Leo discutem sobre o que seria uma brincadeira de criança aqui no Brasil.

[03]	Leo:	Sim, mas essa não é uma brincadeira de niño, meninos, é um evento cultural.
	Professora Ana:	Mas isso é da Espanha, a Tomatina? É?
	Leo:	Sim.
	Professora Ana:	Ah....mas se vocês morassem aqui no Brasil vocês não iriam atirar tomates não, pelo preço que custa o tomate (risos).
	Leo:	Mas você quer decir que isto és uma brincadeira de criança?
	Professora Ana:	É...
	Leo:	Então, tudo aqui é uma brincadeira?
	Professora Ana:	É... (risos) aqui no Brasil tudo é uma brincadeira. A vida é uma brincadeira no Brasil (risos). Mas nós estamos falando, na verdade, sobre brincadeiras de criança.
	Leo:	Para crianças... no. Nada de diferente.
	Professora Ana:	Nada?
	Leo:	E também tem, não sei como se diz, na verdade. Unos discos... discos? Muito Finos e a criança e... deve tentar golpear o disco e voltar... virar os discos.
	Professora Ana:	Ah... nós temos uma brincadeira aqui assim com figurinhas. Por exemplo, agora na Copa nós temos as figurinhas dos jogadores dos times, e nós tínhamos uma brincadeira que você pega a face dos jogadores e coloca assim (faz gesto com a mão de colocar a figurinha com a face do jogados para baixo) e você tem que bater e virar as figurinhas. Quantas você conseguir virar são suas, né? Aqui nós chamamos essa brincadeira de bafo.
	(Aula do dia 13/05/2014)	

O recorte 03 nos mostra que Leo levantou questões sobre a diferença de conceitos entre o que é considerado brincadeira aqui no Brasil e o que é uma brincadeira em seu país. Isso porque, em discussão anterior, a professora Ana considerou o festival espanhol "Tomatina" uma brincadeira. Quando a professora constrói essa interpretação pessoal, que é influenciada por vivências pessoais, ela faz com que Leo sinta dúvidas sobre o que seria uma brincadeira no Brasil, pois ele não considera o festival uma brincadeira, mostrando que fatores culturais e pessoais influenciam a interpretação de elementos linguísticos, como aponta Kachru (2008).

É possível, ainda, perceber, por meio dos nossos dados, que o fato de os aprendizes estarem aprendendo a LE em contexto de imersão faz com eles tragam elementos culturais específicos da cultura brasileira e da variante do português brasileiro falado aqui, que colabora para o aumento das trocas de significado. No recorte a seguir, os participantes discutem sobre as filas aqui no Brasil e sobre algumas expressões populares presentes no português brasileiro.

[04]	Professora Ana:	E o que mais? Como será a vida em 2050?
	Alejandra:	Vamos ter que fazer mais fila. Fila!? É fila como se fala?
	Leo:	Sí, fila (risos).
	Alejandra:	Fila.
	Professora Ana:	Fila? De ficar um atrás do outro?
	Alejandra:	Sim. Aham, porque teremos muitas pessoas.

Professora Ana:	Ah, sim, teremos muitas filas. Teremos muitas pessoas em filas para fazer as coisas. Mas a gente já não tem filas agora?
Alejandra:	Sim, mas nós temos menos que aqui (risos).
Professora Ana:	Menos que aqui, né?
Zé Roberto:	Aqui tem mais fila que pessoas (risos).
Alejandra:	Sí, aqui tem muita fila (risos).
Professora Ana:	Aqui no Brasil as pessoas costumam dizer que o brasileiro não pode ver uma fila que ele entra nela. Não precisa nem saber de quê (risos). A gente é tão acostumado a fazer fila que a gente entra na fila.
Leo:	Em toda parte se acha.
Professora Ana:	Sim... e tem até uma expressãozinha com a fila (risos). Quando você termina seu namoro com alguém e arruma outra pessoa aí falam "Ah, você terminou com ele? Por quê?". Aí, vocês podem falar "A fila anda" (pausa para escrever a expressão na lousa). Ou seja, as coisas têm de mudar, não dá pra ficar parado no mesmo lugar, né. Se não tá ok a gente muda as coisas. Aí, fala que "a fila anda".
Leo:	Ah, eu...eu já escutei, também, muitas vezes... vezes..., as pessoas falando "Sei lá".
Professora Ana:	Sei lá?
Leo:	Sim. Sei lá.
Professora Ana:	Sei lá! (escreve a expressão na lousa). Assim?
Leo:	Sí... sim.
Professora Ana:	É a mesma coisa que "eu não sei". Eu não sei, é isso.

(Aula do dia 15/04/2014)

Nesse exemplo, dois pontos específicos da cultura brasileira são tratados pelos aprendizes: a questão das filas e a expressão "sei lá". Observamos que esses dois pontos não foram previstos pela professora Ana e que são provenientes da imersão dos aprendizes na cultura da LE, visto que Zé Roberto, Alejandra e Leo afirmam ter entrado em contato com esses elementos culturais na cidade em que fazem intercâmbio, como podemos observar nas falas "Sim, mas nós temos menos que aqui", "Aqui tem mais fila que pessoas" e "Ah, eu... eu já escutei, também, muitas vezes... vezes, as pessoas falando 'Sei lá'". Tais questionamentos, segundo Almeida Filho (1992), são importantes, pois servem de ponte para abordagens culturais específicas que só aparecem em contextos comunicativos de ensino de LE/L2 e permitem que o professor oriente o ensino da LE/L2 naquilo que realmente faz sentido para o aprendiz.

Através das situações de estranhamento relatadas pelos aprendizes no exemplo anterior, percebemos que o ensino comunicativo intercultural de uma LE/L2 não se centra em trocas significativas de elementos genéricos, hipotéticos e superficiais da língua, mas tem sua atuação em situações pragmáticas vivenciadas pelos aprendizes, em que questões variadas de uso são abordadas de modo a atender às necessidades reais de uso que o aluno possui. O aprendiz, portanto, é visto como elemento ativo, pois se torna fonte riquíssima para discussões interculturais por trazer fatores de estranhamento

vivenciados em contexto de imersão da LE/L2, o que corrobora os estudos de Almeida Filho (1992).

A busca dos aprendizes pelo entendimento de hábitos culturais e de expressões típicas da cultura brasileira age como elemento motivador para que a professora Ana faça esclarecimentos sobre os pontos específicos e traga novos elementos culturais, como a expressão "a fila anda" e "sei lá". Isso nos mostra que os assuntos trazidos pelos aprendizes e debatidos em sala de aula são a força motriz para as trocas significativas interculturais e para a relação diferencial específica entre língua e cultura.

Durante as interações, os elementos específicos da cultura brasileira fizeram com que a professora Ana abordasse questões ligadas ao uso específico ou apropriado de diferentes palavras ou expressões para diferentes situações do dia a dia, palavras ou expressões usadas de forma diferente, dependendo da região do Brasil. No exemplo a seguir, mostramos um momento em que a professora faz essa distinção, mas não partindo do português brasileiro, mas, sim, da própria língua dos aprendizes.

[05]	Professora Ana:	O que vocês acham que causa essas diferenças dentro de um mesmo país? Essas diferenças linguísticas de sotaque, de vocabulário, o que vocês acham?
	Nina:	Na Argentina, por exemplo, é muito marcado, assim, as diferenças regionais com respeito aos povos originários, aos povos indígenas que habitavam ali antes. Então, por exemplo, na região do Zé Roberto, a influência do guarani é muito forte//
	Zé Roberto:	Se mistura espanhol com guarani quando se fala//
	Nina:	Aham, tem vocábulos, tem sotaque, entonação. O norte já é diferente, a influência é do quechua e assim por diante. Isso é bem marcante, marca muito as diferenças.
	Danilo:	E, também, tem a diferença por conta da migração. Por pessoas da Europa, como no sul do Brasil que tem isso. Tem sotaques diferentes, palavras diferentes, tem... [abandono de mensagem].
	Paulinha:	Sim. E também há, além do sotaque, a influência europeia está na forma de falar. Na minha família, as pessoas falam gritando, assim, pronúncia muito forte. Tem//
	Professora Ana:	Essa mistura.
	Paulinha:	Sí, é bem misturado.
	Professora Ana:	Então, uma questão é esse contato com outros povos, né?
	Rox:	Por exemplo, no México nós temos essa mesma situação que na Argentina. No sul do México, nós temos mais contato com a cultura e com os povos indígenas que eles misturam o espanhol com outras línguas indígenas e formam dialectos. Já, no norte, eles falam que eles são muito cautchos... cautchos. É assim que se fala?
	Riton:	Gaúchos?
	Rox:	Acho que não...
	Professora Ana:	São gaúchos?.
	Oli:	Acho que são pessoas do campo.
	Professora Ana:	As pessoas do campo?
	Rox:	Aham. Então eles//
	Professora Ana:	Gaúcho tá mais pra outra coisa. (risos)
	Rox:	O que é?

Professora Ana:	Gaúcho? São as pessoas que moram no Rio Grande do Sul, que nasceram no Rio Grande do Sul.
Rox:	Mas também eu acho que é pela influência da França, no norte do México, Estados Unidos e... acho que só.
Joey:	Alemanha também?
Rox:	Não, acho que Alemanha não.
Oli:	Na Argentina, também, depende muito das relações entre as pessoas, da geografia, também, e talvez da profissão das personas. Por exemplo, os trabalhadores da fazenda e do campo tem da cidade e do campo. Tem diferenças do campo e da cidade. Isso, também, reflete muito dos imigrantes europeus. São os espanhóis, italianos, franceses. Tem muita influência deles.
Professora Ana:	É, aqui no Brasil nós também temos isso. Existem palavras que são usadas por determinados grupos e que não podem ser usadas em outros. Por exemplo, os jovens falam a palavra 'vei' para chamarem uns aos outros, né? Mas com pessoas mais velhas, isso não pode ser usado, isso é errado. Tem a questão de diferentes palavras, como a mexerica que eu comentei com vocês no início da aula, né? E... então, tudo isso faz parte das diferenças linguísticas, dos diferentes falares.

(Aula do dia 20/05/2014)

Nesse recorte, a professora Ana chama a atenção dos alunos para as diferenças linguísticas presentes nas línguas de um modo geral. Sua fala nos faz refletir sobre como devemos promover o processo de ensino-aprendizagem de uma LE/L2 que leve em consideração elementos específicos de uso das línguas, como palavras, expressões ou estruturas sintáticas de modo a permitir que o aprendiz tenha a capacidade de adequar a sua fala na LE/L2 nos diferentes contextos em que a língua é utilizada.

Os aprendizes, no exemplo anterior, trouxeram questões relativas ao espanhol, que é a L1 da maioria deles, e começaram a discorrer sobre as diferenças da língua em seus países: "Na Argentina, por exemplo, é muito marcado, assim, as diferenças regionais com respeito aos povos originários"; "E, também, tem a diferença por conta da migração"; "Por exemplo, no México, nós temos essa mesma situação que na Argentina"; "Na Argentina, também, depende muito das relações entre as pessoas, da geografia".

É interessante observar que os aprendizes chegaram a conclusões sobre as diferenças de forma autônoma, sem que a professora trouxesse informações específicas do espanhol. Dessa forma a professora deixou que os alunos discutissem a temática e, ao final da interação, trouxe informações sobre o português brasileiro. Essa atitude mostra que a professora Ana se mostra sensível às diferenças culturais, como proposto por Corbett (2003), proporcionando um ambiente motivador, entendendo que a cultura da LE/L2 e a cultura dos aprendizes apresentam interpretações distintas para um mesmo fenômeno. Desse modo, o que acontece não é a sobreposição de um ou de outro hábito

cultural, mas, sim, a troca de significados culturais, que levam os aprendizes a entender um pouco mais da cultura e da língua que estão aprendendo.

Outro ponto importante que pode ser destacado é que a discussão no exemplo anterior possibilitou o confronto intercultural entre a cultura dos aprendizes e a cultura da Professora Ana, confronto esse que deve existir entre culturas dentro de sala de aula, como afirmam alguns estudiosos (Contin, 2009; Corbett, 2003; Mendes 2009). Nesses confrontos interculturais, os aprendizes se colocam em situações interativas e de negociações simbólicas que possibilitam o desenvolvimento do conhecimento acerca da LE (Contin, 2009).

5. Considerações finais

Os resultados deste estudo nos mostram que uma abordagem de ensino e aprendizagem de LE que valoriza aspectos culturais torna-se elemento facilitador para os aprendizes durante as trocas significativas de elementos culturais.

Destacamos, nesse sentido, a abordagem da professora. Ana, que sempre escolhia um tema ligado à cultura como ponto motivador para o início da aula. Buscava, de forma simples, respeitosa e bastante produtiva, trabalhar questões culturais relacionadas à cultura do Brasil e à cultura dos aprendizes, visto que havia oito nacionalidades diferentes em sala. Essas informações reforçam os estudos de Corbett (2003), Kachuru (2008) e Risager, (2005, 2006, 2010) sobre a necessidade de levarmos para a sala de LE/L2 elementos culturais, tanto da L1 quanto da LE/L2.

O fato de os aprendizes estarem em contexto de imersão fez, também, com que os elementos culturais surgissem como mais facilidade. Era comum os aprendizes levarem questões sobre as formas de falar, sobre vocabulário, sobre costumes, sobre as mais variadas situações que vivenciaram fora de sala de aula. Com isso, os elementos culturais tornaram-se peças fundamentais para a negociação de significados, visto que, muitas vezes, funcionaram como motivadores para essa negociação.

Desse modo, percebendo a importância da cultura, desenvolvemos nosso estudo tentando, também, mostrar o quanto os elementos culturais influenciam na troca de significados e contribuem para a promoção da interação e para a aprendizagem de uma LE.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Almeida Filho, José Carlos Paes. 1992. *Identidade e caminhos no ensino de português para estrangeiros*. Campinas, SP: Pontes.

_____. 2011. *Fundamentos de abordagem e formação no ensino de PLE e de outras línguas*. Campinas: Pontes.

Antón, Marta; Dicamilla, Frederick. 1999. Socio-cognitive functions of L1 collaborative interaction in the L2 classroom. *The Modern Language Journal*, v. 83, n. 2, p. 233-247.

Barbosa, Lucia Maria Assunção; São Bernardo, Mirelle Amaral de. 2014. Português para refugiados: especificidades para acolhimento e inserção. In: Simões, Darcilia Marindir Pinto; Figueiredo, Francisco José Quaresma de. (Org.). *Metodologias de/em linguística aplicada para o ensino aprendizado de línguas*. Campinas, SP: Pontes. p. 269-278.

Bogdan, Robert; Biklen, Sari. 2010. *Investigação qualitativa em educação*: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora.

Corbett, John. 2003. *An intercultural approach to English language teaching*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.

Ellis, Rod. 1994. *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.

Faria, Pedro Henrique Andrade de. 2015. *O papel das estratégias de comunicação no processo de aquisição de português como língua estrangeira*: um estudo com alunos intercambistas da UFG. 234 f. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2015.

Figueredo, Carla Janaina. 2007. *Construindo Pontes*: a produção oral dialógica dos participantes do processo ensino-aprendizagem de inglês como língua estrangeira. 300 f. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2007.

Kachru, Yamuna. 2008. Cultures, contexts, and interpretability. *World Englishes*, v. 27, n. 3/4, p. 309-318.

Kramsch, Claire. 1998. *Context and culture in language teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Kunzendorff, Júlia Cristina. 1997. Considerações quanto ao ensino de Português para Estrangeiros adultos. In: Almeida Filho, José Carlos Paes; Lombello, Leonor Cantareiro. (Org.). *O ensino de português para estrangeiros*: pressupostos para o planejamento de cursos e elaboração de materiais. Campinas, SP: Pontes. p. 19-40.

Lantof, James. P. 2011. The sociocultural approach to second language acquisition. In: Atkinson, Dwight. (Ed.). *Alternative approaches to second language acquisition*. London: Routledge.

Lantolf, James. P.; Appel, Gabriela. 1994. Theoretical framework: an introduction to Vygotskian approaches to second language research. In: _____. (Ed.). *Vygotskian approaches to second language research*. New Jersey: Ablex Publishing Corporation. p. 1-32.

Mendes, Edleise. 2009. Ainda a identidade: algumas reflexões sobre o ensino de línguas em ambiente intercultural. In: Mendes, Edleise; Alvarez, Maria. Luisa Ortiz. (Org.). *Contextos brasileiros de pesquisa aplicada no âmbito da linguagem*. Salvador: Quarteto. p. 757-765.

Oliveira, Marta Koll. 1997. *Vygotsky*: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico. São Paulo, Scipione.

_____. 2000. O pensamento de Vygotsky como fonte de reflexão sobre a educação. *Caderno Cedes*, ano XX, n. 35, p. 11-18.

Oliver, Rhonda. 1998. Negotiation of meaning in child interactions. *The Modern Language Journal*, v. 82, n. 3, p. 372-352.

Pica, Teresa. 1987. Second-Language acquisition, social interaction, and the classroom. *Applied Linguistics*, v.8, n. 1, p. 3-21.

_____. 1991. Classroom interaction, participation, and comprehension: redefining relationships. *System*, v. 19, p. 437-452.

_____. 1994. Research on negotiation. *Language Learning*, v. 44, n. 3, p. 493-527.

Rego, Teresa Cristina. 2011. *Vygotsky*: uma perspectiva histórico-cultural da educação. Petrópolis: Vozes.

Rees, Dilys Karen. 2002. Facing up to stereotypes in the second language classroom. Disponível em: <http://iteslj.org/Articles/Rees-Stereotypes.html>. Acesso em: 08 jan. 2014.

Risager, Karen. 2005. Languaculture as a Key Concept in Language and Culture Teaching, In: Fabricius, Anne.; Haberland, Hartmunt.; Kjærbak, Susanne.; Preisler, Bent.; Risager, Karen. *The consequences of mobility.* Roskilde: Roskilde University. p. 185-196.

_____. 2006. *Language and culture*: global flows and local complexity. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.

_____. 2010. The language teacher facing transnationality. Disponível em: <http://in3.uoc.edu/opencms_in3/export/sites/in3/webs/projectes/EUNOM/_resources/documents/Karen_Risager_The_Language_Teacher_Facing_Transnationality_posted.pdf >. Acesso em: 10 jan. 2014.

Santana, Alba Christiane. 2010. *Significações na formação de professores:* um estudo dialógico sobre o desenvolvimento docente. 198 f. Tese (Doutorado em Processos de

Desenvolvimento Humano e Saúde) – Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

Vigotski, Lev S. 2007. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.

_____. 2009. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.

De volta ao futuro da língua portuguesa.
Atas do V SIMELP - Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa
Simpósio 57 - Práticas interculturais de ensino de português, 4235-4252
ISBN 978-88-8305-127-2
DOI 10.1285/i9788883051272p4235
http://siba-ese.unisalento.it, © 2017 Università del Salento

O ENSINO DE PORTUGUÊS COMO LE (PLE) NO PROJETO *SÍ, YO PUEDO*: UMA ANÁLISE DA INICIATIVA DE IMIGRANTES BOLIVIANOS EM SÃO PAULO

Sidney de Souza SILVA[8]

RESUMO
No Brasil, são exíguos os programas de ensino de Português como Língua Estrangeira (PLE) que visem contemplar as necessidades específicas dos contextos de imigração, visto que, geralmente, esses grupos são invisibilizados pelos órgãos competentes. No entanto, sabe-se que para que o indivíduo imigrante se integre à sociedade abrangente, é necessário que o mesmo adquira e use em seu cotidiano a língua do país acolhedor. Nesse sentido, este artigo apresenta uma abordagem acerca de como um grupo de imigrantes bolivianos, residentes na cidade de São Paulo – Brasil, na ausência de programas de ensino de português voltados aos imigrantes latino-americanos, tomou a iniciativa de desenvolver um projeto que envolve o ensino de Português como Língua Estrangeira para os seus compatriotas recém-chegados ao país. Assim, são apresentadas questões pertinentes à importância de uma abordagem de ensino que seja, de fato, voltada para atender às demandas e especificidades do grupo de imigrantes em questão, aspectos relevantes acerca do desenvolvimento do projeto, assim como uma reflexão a respeito da relevância de mediações interculturais em contextos dessa natureza.

PALAVRAS-CHAVE: Imigração; interculturalidade; língua de acolhimento

O contemporâneo mundo globalizado tem sido marcado por movimentos de pessoas pelas diversas partes do mundo. Embora à primeira vista pareça que sejam elementos como o turismo e os negócios transnacionais aqueles que motivam a mobilidade das pessoas, Hall (2011) mostra que são fatores como a pobreza, o subdesenvolvimento e a falta de oportunidades que impulsionam as pessoas a migrar, o que acaba gerando as diásporas – o espalhamento e a dispersão. Nessa perspectiva, é preciso compreender como diferentes povos assimilam o teor desse processo globalizador, assim como as mudanças por ele ocasionadas, sobretudo, para aqueles

8 Instituto Federal Goiano (IFGoiano), Campus Avançado Hidrolândia, Estrada São Braz, Km 04, Zona Rural, Caixa Postal 52, CEP 75340-000, Hidrolândia – GO, Brasil. E-mail: sidney.silva@ifgoiano.edu.br

indivíduos que o vivenciam de modo proeminente, como aqueles que migram, visto que o processo migratório envolve a transposição de fronteiras nacionais, o que acarreta mudanças tanto de espaço físico como social e exige adaptações no seu *modus vivendi*, o que envolve, geralmente, mudanças no uso das línguas, pois, a imigração, na maior parte dos casos envolve o uso cotidiano de outra(s) língua(s).

Nos casos de imigração, os indivíduos que se inserem em outro país passam a compor ou formar grupos minoritários e, em muitos casos, minorias linguísticas, visto que geralmente, são falantes de línguas diferentes daquela(s) falada(s) no país acolhedor. É importante destacar que esses grupos passam a ser estigmatizados tanto por falarem uma língua minorizada como por representarem uma cultura diferente daquela da maioria das pessoas que vivem na sociedade abrangente. Além disso, é frequente que esses grupos se encontrem em uma situação de desvantagem socioeconômica, com dificuldades para ter acesso a serviços como saúde e educação, além de terem dificuldades para serem devidamente aceitos no mercado de trabalho, o que lhes impede de poderem exercer a cidadania.

É comum não haver iniciativas do governo visando atender às demandas desses grupos minoritários, o que os torna impotentes frente ao domínio exercido tanto pela sociedade abrangente como por aqueles que têm o poder para estabelecer as normas e leis linguísticas. Nesse sentido, tomando o Brasil como referência, que nos últimos anos tem recebido grandes contingentes migratórios dentre os quais pode-se mencionar os bolivianos, haitianos, paraguaios, peruanos, quenianos, senegaleses, sírios, dentre outros, nota-se que não há uma política linguística que vise o acolhimento desses grupos que são falantes de línguas diferentes daquela oficial do país – o português. Nesses contextos que permeiam cenários multilíngues são escassos os programas que visam o ensino de português como língua estrangeira para esses imigrantes.

Além disso, vale ressaltar que o fato de muitos desses imigrantes continuarem falando as suas línguas e, em muitos casos, não falarem "adequadamente" a língua do país acolhedor, acaba gerando constantes confrontos entre os que têm prestígio e os que não têm, o que culmina em tensões em relação aos imigrantes e às suas línguas e culturas.

Assim, com este artigo pretendo apresentar uma reflexão acerca desses cenários multilíngues formados por contextos de imigração, procurando trazer à tona a questão do acesso à língua portuguesa por parte desses imigrantes inseridos no Brasil. O estudo privilegia como pano de fundo um grupo de imigrantes bolivianos residentes na cidade

de São Paulo. Para tanto, procuro compreender como esse grupo lida com as questões linguísticas voltadas ao acesso, ao contato, ao aprendizado e ao uso da língua portuguesa, destacando um projeto de ensino de português para imigrantes latino-americanos de iniciativa dos próprios bolivianos. Por se tratar de um contexto multicultural, os pressupostos da interculturalidade são tomados como cruciais para lidar com os desdobramentos linguísticos daquele contexto. Assim, a seguir, procuro fazer uma breve abordagem acerca da interculturalidade.

Uma retomada do conceito de interculturalidade

Com o intuito de discutir questões ligadas à interculturalidade, em primeira instância, procuro apresentar algumas definições do termo. Dentre outras, destaco a abordagem de Silva (2003). O autor apresenta a interculturalidade interligada a questões que envolvem o 'multiculturalismo'. Segundo ele,

> [o] *multiculturalismo* é visto como o reconhecimento de que em um mesmo território existem diferentes culturas. *Interculturalismo* é uma maneira de intervenção diante dessa realidade, que tende a colocar a ênfase na relação entre culturas. *Pluriculturalismo* é outra maneira de intervenção que dá ênfase à manutenção da identidade de cada cultura9 (Silva, 2003:27).

Nesse sentido, o conceito de multiculturalismo está relacionado àqueles contextos amplos em sentido cultural e linguístico, como as regiões de imigração, de fronteira ou onde se localizam povos indígenas que estão em contato com a comunidade abrangente. O interculturalismo ou a interculturalidade, por sua vez, está voltada para as ações que tendem a valorizar as diferenças culturais como um elemento enriquecedor de trocas interculturais em uma determinada sociedade, ou pensando em contextos mais abrangentes, entre povos diferentes. Assim, Lovelace (1995 *apud* Silva, 2003:28) mostra que uma abordagem intercultural se torna necessária "para afrontar a complexidade dos desenvolvimentos das sociedades contemporâneas, estabelecendo um adequado equilíbrio entre a atenção às diversidades culturais e os conteúdos básicos que articulam as ditas sociedades".

9 Destaques do autor.

Além de expressar a coesão étnica de um grupo social, por proporcionar condições para o fortalecimento da identidade cultural, uma visão intercultural estimula também a aquisição do conhecimento cultural de outros povos. Portanto, de acordo com o princípio da interculturalidade, uma cultura não deve ser considerada inferior ou superior à outra, mas diferentes entre si (Silva, 2003). Nesse sentido, Martínez e Sáez Carrera (1998 *apud* Silva, 2003:48) mostram que o termo intercultura "possui um traço denotativo dinâmico que aponta para uma relação de interpenetração cultural, de ativa relação entre os membros de grupos humanos diferentes". Segundo, Fermoso Estébanez (1998 *apud* Silva, 2003:50) o termo interculturalidade está ligado ao "desenvolvimento de habilidades e competências referentes, em primeiro lugar, à diferença, à peculiaridade e à diversidade de povos, e, em segundo, à própria identidade cultural dos demais e à das comunidades, de forma que resulte numa 'cultura mestiça' ou sínteses". Assim, o conceito de intercultura, surge como uma perspectiva abrangente e apropriada justamente para lidar com questões que envolvem a comunicação ou a relação entre indivíduos portadores de diferentes línguas e culturas.

Para Canclini (2003), no mundo contemporâneo, a interculturalidade se torna necessária, especialmente, devido à globalização, isso se dá em função dos materiais culturais que são resultados da aproximação diferencial, propiciada pelo fenômeno globalizador.

> [...] hoje é evidente que representamos e instituímos em imagens aquilo que nossa sociedade experimenta em *relação a outras*, porque as relações territoriais com o próprio são habitadas pelos vínculos com aqueles que residem em outros territórios, falam conosco e enviam mensagens que deixam de ser alheias na medida em que muitos dos nossos vivem lá (Canclini, 2003:57).

Dessa forma, a interculturalidade está de certa forma interligada ao cenário do mundo globalizado. No entanto, Canclini (2003) mostra que os resultados deste fenômeno nem sempre são homogêneos, pois é notável o aumento das diferenças e desigualdades, o que vai contra o princípio da interculturalidade que está ligado a uma relação recíproca entre ambas as culturas. Para o autor, a globalização sem a interculturalidade gera um cenário mundial de exclusões, agressões, racismo e disputas para marcar diferenças.

Portanto, no atual cenário de um mundo globalizado, as inter-relações entre cultura, ideologia, política e economia são tão significativas, de modo que as culturas não devem ser entendidas como simples subprodutos ou reflexos da estrutura

econômico-política vigente na sociedade, mas como uma nova dimensão configuradora do indivíduo tanto em nível global como local (Canclini, 2003).

Bizarro e Braga (2004) se voltam para o contexto de sala de aula de ensino de línguas para abordar a questão da interculturalidade. As autoras mostram que a educação intercultural se torna possível quando o professor é capaz de propiciar a igualdade de oportunidades para todos os grupos presentes na escola e, dessa forma, promove o respeito pela pluralidade ou espaços de diálogo e de comunicação entre todos. Segundo Sousa e Lopes (2003 *apud* Bizarro e Braga, 2005: 59), "isto implica a inclusão no currículo de todas aquelas vozes ausentes dos conteúdos escolares: mundo feminino, mundo rural, cultural infantil, homossexuais, classe trabalhadora, pessoas portadoras de necessidades especiais, terceira idade, minorias étnicas e culturais." É preciso que o professor possua saberes e competências que o habilitem a tomar atitudes positivas de relacionamento inter-racial, inter-cultural e inter-social. Isso se torna possível quando o professor tem "uma consciência refletida da sua própria identidade cultural e um conhecimento adequado do modo de inter-agir com a Diferença" (Miranda, 2001 *apud* Bizarro e Braga, 2004:59). Nesse sentido, para que um professor promova a interculturalidade, ele deve estar consciente da importância da circulação entre as diferentes culturas.

Nesse sentido, Bizarro e Braga (2004:60) ressaltam que a escola da atualidade deve promover não apenas o conhecimento das maiorias, mas também das minorias, assim como "o respeito pelo Outro, pela diferença e pela diversidade, o conhecimento recíproco, a educação e a prevenção da violência, a aprendizagem cooperativa, lutando contra a xenofobia e a intolerância".

No que diz respeito ao ensino de línguas, as autoras ressaltam a importância de uma abordagem plurilíngue e pluricultural visto que uma perspectiva intercultural se afasta da suposta dicotomia equilibrada entre o par habitual L1/L2, ressaltando assim, o plurilinguismo e, dessa forma, considera-se o indivíduo como possuidor de uma competência plurilíngue e pluricultural, que engloba o conjunto do repertório linguístico de que dispõe. Segundo Bizarro e Braga (2004:61),

> dentro da defesa da noção e da prática do plurilinguismo, enfatiza-se o conhecimento de SI e do OUTRO, o próprio fenômeno de interação, a capacidade e o saber compreender, o de assumir-se e comprometer-se, bem como o saber a aprender e a fazer e, ainda, o saber ser, na relativização de SI e na valorização do OUTRO. Plurilinguismo está, assim, de mãos dadas com

> educação intercultural, no respeito mútuo das pedras multicolores e multifacetadas do mosaico social em que vivemos neste século XXI.

Assim, é importante destacar que quanto mais línguas um indivíduo tiver aprendido, mais apto estará para aprender outras línguas e se tornará capaz de conhecer outras culturas e de se respeitar enquanto portador de uma cultura única e respeitar a cultura do(s) Outro(s). Essa é uma atitude de extrema relevância, especialmente, porque cada língua veicula de modo peculiar e irrepetível uma forma e experiência humana de ver o mundo. Vergílio Ferreira (2001 *apud* Bizarro e Braga, 2004) mostra que "a língua é o lugar onde cada povo vê o mundo". Além disso, conhecer as línguas e as culturas de outros povos é uma forma de o indivíduo conhecer melhor a sua própria língua e a sua própria cultura. Quando o indivíduo conhece outros modos de categorizar a realidade, passa a reconhecer que a forma de categorização da sua própria cultura, não é a única universalmente válida, mas que é apenas a forma "de fazer" na cultura em que está inserido, no entanto, há outras igualmente legítimas e operativas (Bizarro e Braga, 2004). Dentro dessa perspectiva, o professor precisa saber conduzir os seus alunos à descoberta das semelhanças e das diferenças entre os vários modos de ser e agir. A premissa da interculturalidade envolve a compreensão do ser humano, em sua dimensão essencial e, para que seja concretizada é preciso valorizar, respeitar e promover relações entre as particularidades culturais dos povos. Para isso, é preciso procurar entender os fenômenos culturais, visando estabelecer o diálogo entre grupos culturais diferentes.

Ao trabalhar com turmas multiculturais, no que diz respeito aos aspectos raciais, étnicos ou linguísticos, o professor precisa promover uma educação intercultural, em que ocorra uma relação de troca recíproca entre as diferentes culturas presentes em sua sala de aula. A abordagem intercultural é uma forma viável de promover a formação do indivíduo de modo que este se torne capaz de reconhecer e valorizar a cultura do outro, o que possibilita abrir um leque diversificado de aprendizagens, de forma que todos posam expressar de modo equivalente a sua cultura de origem.

O contexto imigratório boliviano em São Paulo

Em sua maioria, a comunidade boliviana em São Paulo é composta por indivíduos de escolaridade média de diferentes faixas etárias que vieram para o Brasil

atraídos pelas promessas de bons salários feitas por empregadores coreanos, bolivianos ou brasileiros das indústrias do ramo da confecção.

São várias as razões pelas quais os bolivianos deixam a Bolívia e tomam o Brasil como o seu destino, porém, os fatores de ordem econômica são preponderantes na decisão de emigrar. Isso se dá, sobretudo, em virtude de há algum tempo, o mercado de trabalho brasileiro oferecer mais oportunidades que o boliviano, pois aquele país enfrenta uma crise econômica marcada por altos índices de desemprego. Assim, esses imigrantes preferem enfrentar a série de dificuldades que encontram em território brasileiro à perversa falta de opções de seu país de origem (SILVA, 1997, 2005). Isso é ilustrado na afirmação de Silas, um dos participantes deste estudo, ao afirmar que o mercado boliviano é limitado e que no Brasil eles encontram oportunidades para se sobressaírem financeiramente.

> Silas10: Eu vim por dois fatores, né? O econômico de lá é um pouco muito ruim, né? Num tem muito mercado lá e o Brasil é um país grande, o mercado brasileiro é bem grande aí você pode se encaixar lá, trabalhar e sair pra frente. Porque lá [na Bolívia] ter, tem, mas num tem muito, porque o mercado de lá é limitado.

Os imigrantes que compõem a comunidade de bolivianos em São Paulo são oriundos de várias partes da Bolívia, no entanto, há uma predominância dos pacenhos e cochabambinos – provenientes de La Paz e Cochabamba, respectivamente. Sendo que muitos são procedentes do campo (altiplano andino) e, em alguns casos, apresentam pouco ou nenhum domínio do espanhol, visto que são falantes monolíngues de aimará ou de quéchua. Isso está em consonância ao que mostram Patricio e Juanjo, ambos provenientes de La Paz, que embora dominem a língua espanhola, são falantes de aimará. De acordo com o que coloca Juanjo, há ocorrências de encontros com outros falantes de aimará, nos quais essa língua é falada, o que mostra que o seu uso se faz presente no contexto daquela comunidade.

> Patricio: [...] conversamos em aimará, claro, mas como aqui a gente tá no Brasil a gente mistura muito espanhol e português, mas não esquecendo do nosso aimará, que é a primeira, eu sou da região do aimará, Altiplano, não esquecemos.
>
> Ent.: ¿Además del castellano habla otras lenguas?

10 Todos os nomes foram alterados, com o intuito de preservar a identidade dos participantes.

> Juanjo: Sí, la lengua madre, ¿no? El aimara, un poco de quechua, un 5 por ciento del quechua, pero nuestra lengua madre es el aimara, de mi región por lo menos, de los Andes, hablo el aimara. Cuando veo una persona que sabe hablar aimara, que me doy cuenta que sabe hablar aimara, yo le hablo en aimara […].

As estimativas é que, atualmente, mais de 300 mil bolivianos11 residem em São Paulo. Essas estatísticas mostram que, na verdade, há uma diáspora boliviana e o Brasil se tornou um dos seus principais destinos – além do estado de São Paulo, há números expressivos de imigrantes bolivianos em outros estados brasileiros como o Paraná, o Mato Grosso e o Mato Grosso do Sul, dentre outros. Há uma constante retroalimentação do processo migratório devido ao estímulo para a vinda de irmãos, filhos, pais, outros parentes e amigos.

> Benjamin: Minha família toda veio, vim porque num tinha ninguém mais lá, tava só meu pai, meu irmão e eu. Todo mundo tava aqui, os meus irmãos tavam há muito mais tempo aqui, então eles chamaram a gente. A gente teve que vir, né?

No que diz respeito às suas ocupações, os bolivianos trabalham, em sua maioria, no setor da costura, visto que esse segmento do mercado de trabalho não exige experiência prévia nem idade mínima para o trabalho. Outro motivo para a inserção da grande maioria dos imigrantes bolivianos no ramo da costura é devido à rede de retroalimentação de imigrantes nessa área, visto que além dos anúncios veiculados pelas ruas de São Paulo nas localidades onde circulam grandes contingentes de imigrantes bolivianos, há anúncios em rádios e jornais da Bolívia que ofertam "grandes oportunidades" de trabalho no mercado brasileiro – além do incentivo de parentes que já estão no Brasil, assim como expresso anteriormente. No entanto, além da atividade da costura, há bolivianos que se dedicam ao comércio formal e informal e vale destacar a presença de um significativo grupo de profissionais liberais, entre eles, comerciantes, médicos e dentistas.

No que diz respeito à sua concentração na cidade de São Paulo, os imigrantes bolivianos estão concentrados, sobretudo, em bairros localizados na região mais central da cidade. Em algumas partes como o Bom Retiro, o Canindé e o Pari formam grupos que podem ser caracterizados como pequenos enclaves étnicos, embora diferentes dos

11 Não é possível especificar exatamente a quantidade de bolivianos residentes em São Paulo, haja vista a quantidade dos que não conseguem regularizar a sua documentação. Os valores são baseados em dados informados por organizações não-governamentais voltadas a assessorar os imigrantes latino-americanos em São Paulo.

enclaves étnicos das metrópoles europeias. Entretanto, há também uma significativa presença deles em bairros da Zona Leste, como Belém, Itaquera, Ermelino Matarazzo, Guaianases e São Mateus, e em bairros da Zona Norte, como Vila Maria, Vila Guilherme, Casa Verde, Cachoeirinha, entre outros. Entretanto, nos últimos anos, a presença de bolivianos extrapolou os limites do município de São Paulo, visto que são encontrados em cidades como Guarulhos, Osasco, Santo André, Diadema e em outras cidades do interior paulista, como Jundiaí, Campinas e Americana. Ao se referir à concentração dos bolivianos em algumas partes da cidade de São Paulo, Silva (1997, p. 14) classifica esses agrupamentos da seguinte forma: "poderíamos dizer que os dados levantados indicam a existência de enclaves étnicos [bolivianos] em São Paulo, cujas relações de apadrinhamento e parentesco são fundamentais para a manutenção desse fluxo migratório". Assim, os imigrantes bolivianos se concentram em grupos compostos por indivíduos oriundos de uma mesma região da Bolívia, tendo como *background* uma tradição cultural comum, inclusive, no que diz respeito às alianças matrimoniais, pode-se dizer que os bolivianos residentes em São Paulo constituem um grupo endogâmico, ou seja, os casamentos acontecem, geralmente, entre pessoas da mesma nacionalidade.

O difícil acesso ao português e o surgimento do projeto *Sí, yo puedo*

Como destacado anteriormente, a maioria dos imigrantes bolivianos se dedica ao trabalho no ramo das confecções, portanto, se concentra em ambientes denominados como oficinas de costura. Trata-se de locais onde o público é massivamente boliviano, pois tanto os donos como os seus funcionários são dessa nacionalidade e, geralmente, oriundos da mesma região da Bolívia. É importante destacar que além de a oficina de costura ser o local de trabalho é também a residência desses imigrantes. Em muitas dessas oficinas, são exíguos os contatos dos costureiros com a comunidade brasileira abrangente, haja vista que, geralmente, é o próprio dono da oficina quem faz as compras de itens para a manutenção da oficina bem como de alimentos e produtos de higiene. Assim, os funcionários passam a maior parte do tempo interagindo entre si, em um ambiente sociolinguístico e cultural boliviano. Durante os fins de semana, aos sábados à tarde e aos domingos, quando estão livres da sua jornada de trabalho, esses imigrantes vão à Rua Coimbra, situada no Bairro do Brás, onde aos sábados é realizada uma feira

boliviana e há uma série de restaurantes bolivianos. Aos domingos eles procuram a Praça Kantuta, localizada no Canindé, local tradicional de encontro da população boliviana, visto que há ali uma feira na qual é possível encontrar mantimentos para a culinária boliviana, assim como itens de vestimentas, artesanato e prestação de serviços. Além disso, geralmente, ocorrem apresentações culturais bolivianas. Dessa forma, todos os domingos há ali uma grande concentração de imigrantes bolivianos.

Portanto, analisando como e com quem se dão os contatos desses imigrantes, é perceptível que a parcela da população boliviana residente em São Paulo que trabalha nas oficinas de costura circunda entre diferentes ambientes que são marcadamente tanto sociolinguística como culturalmente bolivianos, onde prevalecem os usos da língua espanhola em maior grau e aimará e quéchua de modo mais limitado. Nesse sentido, o que se questiona é como se dá o acesso e a aprendizagem do português por parte desses imigrantes.

No entanto, nesse grupo de imigrantes há aqueles que extrapolaram as paredes das oficinas de costura e mostram que aprenderam português no dia a dia em contato com brasileiros, sem que fosse necessário frequentar um ambiente formal para aprender a língua. Como indicam os depoimentos dos participantes, o que está em voga é a necessidade de se comunicar e a interação com a língua alvo que, geralmente, se dá nas ações corriqueiras do dia a dia. Assim, os cenários de imigração se tornam exemplos de contextos de aprendizagem informal de uma L2, visto que os imigrantes chegam a outro país onde, geralmente, é falada uma língua diferente daquela da sua origem e, por força das necessidades comunicativas, passam a aprender de modo informal a língua local sem que possuam conhecimento formal daquela língua.

> Elena: Então, aí como a gente ficou um ano sem estudar, meu pai pegou e achou que devia nos ajudar, então a gente fez uma academia, jazz, né? Naquela época jazz, e eu e a minha irmã mais velha, a minha irmã mais nova tinha quatro anos então ela já acabou pela televisão aprendendo bem rápido, mas mesmo assim num era o suficiente, o que eu aprendi lá, o que eu aprendi na rua, né? Porque eu ia à padaria, a gente ia ao supermercado, pra poder se virar [...].
>
> Ent.: Como foi que você aprendeu a falar português?
> Gonzalo: Na marra, na marra... éh porque eu só falava espanhol, cheguei aqui, pegava o ônibus, não sabia como descer do ônibus "*quiero bajar*" aí o motorista não entendia, "é descer, descer". Aí eu pegava o dicionário ia anotando, aí começava a ir praticando um pouquinho mais.

Assim, a forma como esses imigrantes têm aprendido a língua portuguesa pode ser denominado como aprendizagem informal, que se refere ao que o indivíduo aprende, de forma mais espontânea em contato com as pessoas com quem se relaciona informalmente, além disso, a aprendizagem informal pode envolver a leitura de livros e revistas, bem como o que se aprende por meio dos programas e noticiários veiculados na televisão. Portanto, as aprendizagens informais são frutos de situações que podem variar entre o intencional e o involuntário.

> Ent.: Como foi o seu aprendizado do português?
> Benjamín: Ah, foi aos poucos, né? Demoramos quanto? Sete anos.
> Ent.: Como você aprendeu?
> Benjamín: Pela televisão, pela rádio, indo comprar pão, indo comprar carne no açougue. Agora como eu tô trabalhando com uma firma, com tudo brasileiro, então é mais fácil pra gente se comunicar.
>
> Mateo: Eu aprendi a falar português, na verdade eu fui forçado a aprender, não tinha outra alternativa, naqueles anos que eu cheguei aqui, num tinha tanta facilidade que tem hoje, tanto que eu andei indocumentado quase dois anos e depois que teve o acordo Brasil-Bolívia pra fazer a documentação aí fui aprendendo, né? O português, trabalhando com alguns brasileiros, trabalhei aí e alguns amigos também que eu tinha, eu aprendi, lendo também.

Os depoimentos de Bejamín e Mateo mostram que embora estejam inseridos no Brasil, país no qual a língua oficial é o português, os imigrantes inseridos nas oficinas de costura levam um tempo considerável para ter acesso a essa língua. E quando isso se dá, é de modo informal. O pouco acesso ao português se justifica pela dinâmica empregada no mercado das confecções, visto que nas oficinas de costura, o convívio se dá exclusivamente entre os seus pares bolivianos, de modo que as línguas usadas na sua comunicação são em maior grau o espanhol e, em um número mais reduzido, o aimará e o quéchua.

Embora seja positivo que os imigrantes mantenham ou preservem os usos das línguas de origem no seu dia a dia, no competitivo mundo globalizado, não podemos negar que a apropriação da língua do país acolhedor é importante para que os imigrantes possam se sobressair e conquistar melhores colocações no mercado de trabalho. Assim, a reflexão se volta para a compreensão das políticas ou iniciativas que permeiam aquele contexto no que diz respeito a propiciar a apropriação da língua portuguesa por parte desses imigrantes.

Apesar de o poder público paulistano ter ciência do quantitativo de imigrantes latino-americanos inseridos em seu contexto, inclusive, com o mapeamento das regiões onde se encontram os grandes contingentes desses imigrantes, não há uma política específica para atender às demandas dessa população tanto no que diz respeito ao atendimento escolar apropriado para os filhos desses imigrantes como em programas de ensino de português como língua estrangeira (PLE) para dar suporte linguístico aos imigrantes adultos. Assim, nesse cenário, os imigrantes em idade adulta não podem contar com o apoio das autoridades competentes – as secretarias municipal e estadual da Educação. Portanto, para amenizar esse hiato, surgem iniciativas de ensino de português para os indivíduos adultos que partem dos próprios imigrantes. Dentre elas, destaco o projeto *Sí, yo puedo* que parte da iniciativa de Elena, uma imigrante boliviana de 34 anos, odontóloga, residente no Brasil há mais de 27 anos.

A premissa principal do projeto é a orientação dos imigrantes no que se refere às possibilidades de dar continuidade à sua formação, o que inclui uma gama de cursos técnicos e superiores, ofertados por instituições estaduais e federais em São Paulo. A intenção do projeto é que ao procurar prosseguir os seus estudos, os jovens bolivianos passem a atuar em outros segmentos e deixem de ficar limitados às oficinas de costura, assim como vem ocorrendo nas últimas décadas.

> Elena: [...] Eu comecei o projeto há mais ou menos um mês aqui que é justamente pra tentar quebrar um ciclo da repetição do trabalho que existe dentro da família de imigrantes [...] são jovens que estão na faixa dos vinte aos vinte e cinco anos, se você puxar uma lista de vestibular, não de aprovados, mas uma lista só, você não acha sobrenomes andinos, sabe? Aí você começa a pensar o que esse pessoal tá fazendo, né? Então aí você começa parar pra pensar que eles estão reproduzindo, então os pais deles tinham oficina, eles têm oficina [...]. Qualificação profissional mesmo, assim, o pessoal tá procurando pouco, entendeu? Nesse sentido eu comecei a trazer coisas que não sou quem invento, tão aí nos jornais como as escolas técnicas que estão em período de expansão, né? Pra tentar estimular os jovens.

Além daqueles imigrantes filhos de donos de oficina indicados anteriormente por Elena, há também outros jovens imigrantes que são inseridos no mercado da costura, devido a não conseguirem atuar no mercado de trabalho na área da sua formação.

> Elena: a maioria que vem são jovens que vieram já a trabalho, mas que não estão contentes com essa situação, eles estão na área da confecção, mas na verdade eles queriam era seguir uma coisa que já eram, já faziam lá, né? [...]

> Então eu percebi que a procura foi bem maior, muito maior dos jovens que estão querendo retomar a formação.

No entanto, após o levantamento realizado no início do projeto, esse público de jovens adultos abordados por Elena mostrou que o fato de permanecerem atuando no nas oficinas de costura e não no segmento da sua formação, assim como não ingressarem em cursos técnicos e superiores se dá, sobretudo, por uma questão linguística: a falta de habilidades na língua portuguesa. O domínio da língua portuguesa é um pré-requisito básico para o ingresso em qualquer instituição brasileira de ensino técnico ou superior, nesse sentido, sabe-se que há avaliações para detectar se o candidato a uma vaga para estudar em uma dessas instituições domina a língua portuguesa na modalidade escrita, o que envolve ler e interpretar corretamente textos escritos nessa língua, assim como conseguir se expressar por meio da variedade padrão escrita da língua, o que envolve domínio pleno da estrutura da língua (morfologia, sintaxe e semântica). No entanto, o que se sabe é que um indivíduo que não passou pela formação escolar no Brasil não tem condições de ter o domínio da língua portuguesa em todos esses aspectos.

> Elena: Então vamos mapear isso, tem os cursos técnicos, que eles com os certificados de conclusão de lá podem fazer aqui tranquilamente, tem o ENEM agora que ele dá certificado do Ensino Médio, ele permite a oportunidade de ter o certificado, aí eu fui colocando, mas aí o pessoal falou assim: 'não, eu queria muito fazer, mas eu ainda não falo português'. E aí foi o que aconteceu, aí primeiro de tudo, né? Então sempre tinha outras coisas, antes de tudo sempre tinha outras coisas pra resolver, a questão da documentação que aí eles vão atrás, agora tem essa questão do idioma e por isso que veio as aulas de português.

Dessa forma, o projeto *Sí, yo puedo* que surgiu com o intuito de incentivar os jovens bolivianos a procurem dar seguimento à sua formação passou a precisar em uma primeira instância a dar suporte a esses imigrantes que não conhecem ou conhecem muito pouco a língua portuguesa. Mas onde? Como? Quem ensinaria português para esses imigrantes? Para compreender essas questões, é importante entender como se dá o funcionamento do projeto desenvolvido por Elena.

O projeto *Sí, yo puedo* funciona aos domingos na Praça Kantuta, situada no bairro do Canindé, que se tornou o principal ponto de encontro da comunidade boliviana na capital paulista. Aos domingos é realizada naquela praça uma feira que reúne uma grande concentração de imigrantes bolivianos. Junto à direção da feira foi

disponibilizado para Elena um espaço no qual ela monta uma tenda na qual distribui materiais de orientação para os imigrantes, o que inclui informes sobre a legalização no Brasil, o procedimento para fazer documentos, informações sobre direitos humanos, assim como jornais com notícias da Bolívia e, principalmente, as oportunidades de emprego e as vagas disponibilizadas para ingressos em escolas técnicas estaduais e federais, assim como em universidades. Além disso, quando o projeto passou a ofertar o curso de português, as informações para o procedimento de matrícula passou a ser divulgado no mesmo espaço.

Para a realização das aulas de português, Elena procurou parcerias com instituições de ensino como universidades, institutos federais ou escolas ligadas às secretarias estadual e municipal da educação, no entanto, sem êxito. Assim, além de não haver um espaço adequado para a realização das aulas, não havia também mão de obra qualificada para ministrar as aulas. No entanto, apesar dessas dificuldades as aulas começaram a ser realizadas em um espaço improvisado – embaixo da tenda montada no meio da Praça Kantuta. Posteriormente, foi cedida uma pequena sala localizada na sede da administração da feira onde passaram a ser realizadas as aulas. Os professores que passaram a ministrar as aulas de línguas de português eram das mais variadas aulas: arquitetura, pedagogia, odontologia, psicologia e turismo.

> Ent.: Entonces, ¿estás trabajando como profesora de portugués?
>
> Elena: Sí, soy colaboradora, en este momento, en este momento. Y ahora que voy a tener que dividir la turma…
>
> Ent.: ¿Pero conseguiste personas para ayudarte?
>
> Elena: Somos tres, una es pedagoga y la otra es arquitecta.

No que diz respeito à abordagem empregada para o desenvolvimento das aulas, Elena mostra que as aulas focam mais a comunicação, no entanto, com base na leitura e repetição de textos e diálogos, não em uma abordagem comunicativa, propriamente dita.

> Elena: Yo voy a quedar con las personas que están en el nivel más iniciante yo voy a quedar con ellos y con ellos la lectura, porque nosotros queremos concentrar el enseño más en conversación y lectura, no vamos a quedar mucho en gramática y escrita porque no tenemos gente para eso. ¿Y qué lo que pasa? Hacemos bastante lectura pero eses que están en inicial demoran nosotros tenemos corregir que a cada rato, entonces, para ellos vamos a cambiar, vamos a iniciar ahora con un circulo de lectura colectiva, entonces todos vamos a leer el texto y nosotros los que hablamos, los profesores vamos a hablar la pronuncia para que ellos escuchen la pronuncia y después de una lectura individual ya quieran repetir.

Referente aos conteúdos, as aulas são baseadas em textos que trazem questões do dia a dia com o objetivo de propiciar aos imigrantes o vocabulário para se expressarem em situações como uma entrevista de emprego, uma consulta médica, fazer compras, solicitar informações na rua, comprar uma passagem de ônibus em uma rodoviária etc. Além disso, sempre são abordadas questões que envolvem a conscientização sobre assuntos que envolvem direitos humanos, tráfico de pessoas, direitos trabalhistas, saúde, documentação e legalização no Brasil, dentre outros.

O curso de português como língua estrangeira (PLE) para esses imigrantes passou a ser ofertado em módulos com duração de 3 meses cada um. Além das aulas da língua propriamente dita, o projeto passou a desenvolver atividades como levá-los a museus e pontos turísticos da cidade para que tivessem uma imersão cultural na cidade que até então, não conheciam, visto que se limitavam aos espaços das oficinas de costura, da Praça Kantuta e da Rua Coimbra. Foi desenvolvido um material por colaboradoras voluntárias do curso de Psicologia da Universidade Presbiteriana Mackenzie que se trata de um livro no qual são narradas as histórias e trajetórias de 7 imigrantes latino-americanos em São Paulo com o intuito de estimular os alunos que procuram o projeto a também procurarem novos horizontes no mercado de trabalho e superarem as dificuldades que sempre se fazem presentes na vida dos imigrantes, especialmente, aqueles que vivem em um contexto onde são vítimas de estigma e preconceito. O material foi desenvolvido em português com o objetivo de ser utilizado nas aulas de língua portuguesa do projeto em questão.

As aulas de português como língua estrangeira (PLE) para imigrantes no projeto *Sí, yo puedo* podem ser caracterizadas como fazendo parte da Educação Não Formal para adultos em contexto de acolhimento. O conceito de Educação Não Formal está em oposição ao de Educação Formal que se refere ao que é ensinado em instituições formais como as escolas e universidades, visto que tais instituições são tradicionalmente conhecidas como instituições de ensino. Martins (2014) mostra que ao sistema educativo formal estão associadas as etapas de desenvolvimento do indivíduo, divididas em anos acadêmicos ou letivos que estão organizados em disciplinas, de acordo com os vários graus de ensino – Pré-escola, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Ensino Superior e Pós-graduação. De modo que cada um deles está associado a programas curriculares aprovados e reconhecidos pelos órgãos competentes.

A Educação Não Formal (ENF), por sua vez, compreende uma aprendizagem social, voltada para o educando, por meio de atividades que não estão diretamente

associadas ao ensino formal. De acordo com Martins (2014), essa forma de educação varia no que diz respeito ao tempo e ao espaço, assim como ao número e ao perfil dos educandos, ao perfil dos formadores, às dimensões de aprendizagem, bem como aos objetivos e aplicações dos resultados obtidos. Assim, é importante salientar que embora a ENF não obedeça a um currículo único, é embasada em um processo de ensino estruturado, com base na identificação e criação de objetivos educativos, com atividades desenvolvidas para cumprir fins específicos. A autora mostra que a Educação Não Formal está associada à transmissão de um vasto conjunto de valores tanto sociais como éticos, o que envolve questões como os direitos humanos, a tolerância, a promoção da paz, a solidariedade, a justiça social, o diálogo intergeracional, a igualdade de oportunidades, a cidadania democrática, a aprendizagem intercultural, entre outros.

Dessa forma, enquanto sistema de aprendizagem, a ENF está geralmente ligada ao âmbito do trabalho comunitário, social e voluntário interligada às atividades de organizações não-governamentais e surge em uma variedade de espaços de aprendizagem que vão desde associações a empresas privadas e ONG'S. Analisando essas características, é notável que o projeto *Sí, yo puedo* se enquadra como uma iniciativa de Educação Não Formal.

Um elemento relevante para o êxito do programa em questão é a motivação de aprender português que envolve cada imigrante que vai todos os domingos à Praça Kantuta com o intuito de assistir as aulas, isso se dá, de modo voluntário. Vale ressaltar que a forma como esse projeto de ensino de português envolve esses imigrantes pode ser caracterizado como um projeto de acolhimento linguístico. Segundo Grosso (2010, p. 68), "a língua de acolhimento ultrapassa a noção de língua estrangeira ou de segunda língua. Para o público adulto, recém-imerso numa realidade linguístico-cultural não vivenciada antes, o uso da língua estará ligado a um diversificado saber, saber fazer, a novas tarefas linguístico-comunicativas que devem ser realizadas na língua-alvo". Dessa forma, a língua de acolhimento está ligada a programas ou cursos específicos voltados para imigrantes adultos, respeitando o seu *background* linguístico e cultural, visando atender às suas necessidades específicas e, em muitos casos, ocorrem nos moldes do projeto *Sí, yo puedo*.

Ançã (2003) mostra que a língua de acolhimento é sinônimo de língua de ensino. Está ligada à língua de quem sabe receber o outro, de quem o acolhe e, assim, há a função do acolhimento no contexto educativo. A autora mostra que nos contextos de imigração, quando a Educação Não Formal pretende cumprir o papel de língua de

acolhimento para imigrantes adultos, é importante que em um primeiro momento, a linguagem verbal se aproxime da língua dos aprendizes e da sua família e, posteriormente, à medida que vai se afastando da língua materna dos aprendizes, cumpra o seu devido papel de língua de acolhimento para, posteriormente, chegar de fato à língua-alvo tanto falada como escrita nos seus variados gêneros.

Considerações finais

Atualmente, os contextos de imigração têm gerado cenários multiculturais em diversas partes do mundo. No entanto, nem sempre há a devida integração dos imigrantes à sociedade abrangente. Para que isso de fato aconteça, é necessário haver uma política de acolhimento, o que envolve questões linguísticas e interculturais que perpassam por questões sociais e políticas.

A idealização e realização do projeto em destaque indica que muitas vezes as entidades governamentais fazem vistas grossas às especificidades desses contextos multiculturais e, dessa forma, a sua sorte fica às mãos de iniciativas isoladas como é o caso do projeto *Sí, yo puedo*.

Vale ressaltar que a integração dos imigrantes em um novo contexto depende não somente das atitudes dos imigrantes, mas também das políticas do país acolhedor. É importante haver ações interculturais que respeitem as tradições culturais dos imigrantes, assim como programas de língua de acolhimento que visem além do desenvolvimento linguístico, a sua inserção em melhores postos no mercado de trabalho e, assim, a conquista da cidadania plena, bem como a integração do imigrante à sociedade abrangente.

Conclui-se que o projeto *Sí, Yo Puedo* é uma iniciativa que parte da própria minoria, os imigrantes bolivianos, com o intuito de integração à sociedade abrangente. O projeto pode ser considerado como uma ação isolada se levarmos em consideração o tamanho da crescente diáspora boliviana em São Paulo, no entanto, digno de ser replicável, visto que leva em consideração em suas abordagens a interculturalidade e prima o acolhimento linguístico desses imigrantes no seu ensino não formal da língua portuguesa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ançã, Maria Helena. 2003. Português – língua de Acolhimento: entre Contornos e Aproximações. Congresso Internacional sobre História e Situação da Educação em África e Timor, Lisboa, FCSH/Univ. Disponível em: http://mha.home.sapo.pt/imagens/t3.pdf. Acesso em 19/10/2015.

Bizarro, Rosa; Braga, Fátima. *Educação intercultural, competência plurilíngue e competência pluricultural*: novos desafios para a formação de professores de LE. Sd, p. 57-69. Disponível em: <http//ler.letras.up.pt>. Acesso em 15/09/2014.

Canclini, Néstor García. 2003. *A globalização imaginada*. São Paulo: Editora Iluminuras.

Grosso, Maria José. 2010. Língua de Acolhimento, Língua de Integração, Horizontes de Linguística Aplicada. Disponível em: http://seer.bce.unb.br/index.php/horizontes la/article/view/5665/4694. Acesso em 19/10/2015.

Hall, Stuart. 2011. *Da diáspora*: identidades e mediações culturais. Organização: Liv Sovik; Tradução Adelaine La Guardia Resende [et al.]. Belo Horizonte: Editora da UFMG.

Martins, Maria F. B. 2014. *O Ensino Não Formal na Aprendizagem de Português Língua Estrangeira em Contexto de Acolhimento: um estudo de caso*. Dissertação (Mestrado em Língua e Cultura Portuguesa) Faculdade de Letras, Universidade de Lisboa.

Silva, Sidney A. 1997. *Costurando sonhos*: trajetória de um grupo de imigrantes bolivianos em São Paulo. São Paulo: Paulinas.

_____. 2005. *Bolivianos*: a presença da cultura andina. (Série Lazuli, Imigrantes no Brasil) São Paulo: Companhia Editora Nacional.

Silva, Gilberto F. 2003. Multiculturalismo e educação intercultural: vertentes históricas e repercussões atuais na educação. In: FLEURI, Reinaldo M. *Educação Intercultural*: medicações necessárias. Rio de Janeiro: DP&A Editora, p. 18-52.

De volta ao futuro da língua portuguesa.
Atas do V SIMELP - Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa
Simpósio 57 - Práticas interculturais de ensino de português, 4253-4268
ISBN 978-88-8305-127-2
DOI 10.1285/i9788883051272p4253
http://siba-ese.unisalento.it, © 2017 Università del Salento

SER BRASILEIRO EM PORTUGAL: RELATOS DE EXPERIÊNCIAS DE APRENDIZAGEM DOS PARTICIPANTES DO PROGRAMA DE LICENCIATURA INTERNACIONAL (PLI)

Francisco José Quaresma de FIGUEIREDO[12]

RESUMO
Este estudo se filia à linha de pesquisa em Linguística Aplicada e tem por objetivo compreender o processo de aprendizagem em experiências de intercâmbio (Byram, 1997; Byram; Fleming, 1998; Engberg; Jourian, 2015; Sena et al., 2014), bem como a questão da interculturalidade, questões identitárias e possíveis quebras de estereótipos (Archer, 2001; Kramsch, 1998; Roberts et al., 2001), a partir de relatos de alunos brasileiros da Universidade Federal de Goiás (UFG) que participaram do Programa de Licenciatura Internacional (PLI), em uma universidade portuguesa, de 2012 a 2014. Para tanto, os participantes foram entrevistados sobre suas experiências de aprendizagem durante o programa de intercâmbio em Portugal. Os resultados demonstram que a participação no PLI proporcionou aos participantes oportunidade de refletir sobre questões identitárias, bem como a desmistificação de alguns estereótipos e mudanças de crenças. Puderam também comparar o sistema educacional nos contextos brasileiro e português. A participação no PLI fez com que os participantes também desenvolvessem uma maior autonomia e uma maior segurança no campo profissional.

PALAVRAS-CHAVE: Aprendizagem em situações de intercâmbio. Questões identitárias. Quebra de estereótipos. Interculturalidade.

1. Introdução

Temos presenciado, nos últimos anos, no Brasil, muitos programas implementados pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) no sentido de proporcionar, a estudantes brasileiros, a oportunidade de participar de intercâmbios no exterior. Vários autores valorizam as oportunidades de aprendizagem decorrentes da participação em programas de intercâmbio em um país estrangeiro (Byram, 1994, 1997; Byram; Fleming, 1998; Roberts et al., 2001; Amuzie;

12 UFG, Faculdade de Letras. Departamento de Línguas Estrangeiras. Endereço para correspondência: Rua 8, no. 680, Ed. Kennedy, apt. 1201, Setor Central, Goiânia, Goiás, Brasil. CEP: 74.013-030. E-mail: fquaresma@terra.com.br

Winke, 2009; Campos; Figueiredo, 2010, Ellwood, 2011; Kinginger, 2011), visto que, por meio de tal participação, o aprendiz tem a oportunidade de aprender ou desenvolver não apenas outra língua, ou aprender outro sotaque, mas também aprender sobre outros estilos de vida e práticas culturais (Byram; Fleming, 1998; Wang, 2010; Ellwood, 2011).

Alguns autores afirmam que há uma grande lacuna entre aprender sobre outras práticas culturais e aprender com essas práticas e através delas (Barro; Jordan; Roberts, 1998; Kramsch, 1998), práticas culturais, nesse sentido, sendo definidas como "as experiências vividas de grupos ou de indivíduos quando desempenham papéis sociais e expressam significado nos acontecimentos do dia a dia" (Roberts et al., 2001:81).

Nessa perspectiva, se você faz parte de um grupo, você não tem consciência dele como cultura, mas como identidade. Por exemplo, você pensa em você como um goiano, um estudante, um católico, ou seja, pertencendo àquele grupo e não como tendo a cultura daquele grupo. "Somente quando você entra em contato com outro grupo é que as práticas linguísticas e culturais são enfocadas" (Roberts et al., 2001:67).

De acordo com Roberts et al. (2001:67), as "pessoas se percebem como diferentes quando entram em contato com um outro grupo, e esse senso de diferença reforça a percepção delas de pertencer a um grupo em particular".

A participação em programas de intercâmbio favorece, pois, a aprendizagem ou o desenvolvimento de outra língua ou de outro sotaque, o desenvolvimento da competência acadêmica e intercultural, bem como o desenvolvimento do aluno como indivíduo. Em vista disso, podemos, pois, perceber um aumento nas bolsas de estudo que favorecem a estada de alunos no exterior (CAPES-FIPSE, CAPES-BRAFITEC, Erasmus Mundus, Programa de Bolsas Luso-Brasileiras Santander Universidades, Ciência sem Fronteiras, Programa de Licenciatura Internacional (PLI) etc.).

Além do mais, a participação em intercâmbios realizados no exterior tem o potencial de tornar as pessoas mais autônomas e mais responsáveis na medida em que terão de viver longe de seus pais ou responsáveis e terão de sair de sua zona de conforto (seus lares) para morar no local em que realizarão o intercâmbio e se ajustar à cultura do novo contexto (Anderson et al., 2006; Behnke; Seo; Miller, 2014; Dalmolin et al., 2013; Ellwood, 2011; Engberg; Jourian, 2015; França, 2008; Kinginger, 2013; Pedersen, 2010; Salisbury et al., 2009; Sena et al., 2014; Yang; Webster; Prosser, 2011).

A comunicação intercultural está, portanto, vinculada à ideia de identidade e interação. Um indivíduo intercultural seria, pois, aquele que, consciente de suas

identidades e culturas e das percepções que outras pessoas têm destas, é capaz de estabelecer relações entre a sua cultura e a cultura da comunidade em que está inserido, ser um mediador entre as diferentes culturas, explicar as diferenças entre elas, compreendê-las e valorizá-las.

Desse modo, a abordagem intercultural de ensino tem por objetivo conduzir o aprendiz a uma compreensão do "outro" do país estrangeiro por meio da aprendizagem de sua língua e cultura. De acordo com Figueredo (2007), em todo esse processo, é possível que o aprendiz passe por situações que lhe causem choques culturais, em que sentimentos de estranhamento, frustração e, até mesmo, ira podem perpassar o processo comparativo entre a sua cultura e a cultura estrangeira, bem como uma distância social que denota as divergências entre as duas culturas.

Figueredo (2007:56) afirma, ainda, que

> é possível que problemas de compreensão sobre a cultura estrangeira ocorram quando os membros de uma determinada cultura assumem que o seu modo de agir, de conceber o mundo ao seu redor, suas formas e significados são sempre as mais corretas e, portanto, ao se depararem com comportamentos diferentes, tendem a avaliá-los como incorretos. Em suma, o fato de os valores culturais de um determinado grupo serem normalmente fundamentados em noções quase nunca questionadas faz com que discordâncias apareçam em várias tentativas de compreensão entre uma cultura e outra.

Uma perspectiva intercultural de ensino de línguas proporciona, pois, uma reflexão sobre a cultura do "eu" e a cultura do "outro", fazendo com que se compreendam melhor as questões identitárias que afloram por meio dessa reflexão.

De acordo com Figueredo (2007:65),

> [n]ossas identidades sociais nos representam e revelam tudo aquilo que somos, acreditamos e fazemos. Sua construção se dá por meio da linguagem, do simbólico e, sobretudo, de nossas práticas discursivas, isto é, pelo modo como produzimos nosso discurso em relação ao "outro" e como ele nos influencia pelo seu próprio. É pelo fato de o "outro" e suas identidades existirem, que as nossas identidades também existem, e entre "nós" e "eles" há uma distinção. É na ação de olhar para o "outro", que percebemos a existência de outras identidades, ora diferentes ora semelhantes, mas que, ao mesmo tempo, garante a presença daquelas que nos constitui.

Conforme afirmam Byram e Fleming (1998), todos nós temos um número de identidades sociais, pois pertencemos a determinados grupos sociais, possuímos crenças e valores e participamos de práticas culturais. Quando vamos para outro país e

interagimos com estrangeiros, com uma identidade nacional diferente, é a nossa identidade nacional que fica evidente, principalmente nos estágios iniciais desse processo. E a forma como nos abrimos ou não para a cultura do "outro" pode trazer diferenças significativas nas interações que teremos com o "outro", e isso poderá influenciar positivamente ou não nossa experiência de intercâmbio (Ellis, 1994; Ellwood, 2011).

Outro ponto a ser considerado ao se ter contato com outra cultura é a confirmação ou não de estereótipos, visto que é comum a existência de estereótipos nacionais (Coleman, 1998). Por exemplo, os americanos são tidos como um povo que adora hambúrguer, os ingleses como sendo pontuais etc. Segundo Figueredo (2007:102), "o não-estabelecimento de uma compreensão mútua entre a cultura do aprendiz e a cultura-alvo e, sobretudo, de um diálogo que promova o respeito entre suas identidades, pode encorajar a cristalização de estereótipos já existentes e estimular, ainda mais, a adversidade entre as culturas em questão".

Como se percebe, são várias as questões que estão envolvidas no processo de aprendizagem em um país estrangeiro, ocasionadas pela participação em programas de intercâmbio. Dessa forma, o presente estudo pretende contribuir para uma melhor compreensão desse processo para que, com isso, se possa dar aos participantes desses intercâmbios uma preparação mais adequada para lidar com questões relacionadas ao "outro", a estereótipos e a identidades, visto que os tempos atuais requerem outras competências do aprendiz de línguas e, consequentemente, a criação de um novo currículo, no qual seja dada prioridade à comunicação e à compreensão intercultural.

2. O estudo

O objetivo deste estudo[13] é tentar compreender as experiências de alunos brasileiros em sua participação no programa de intercâmbio denominado Programa de Licenciatura Internacional PLI. De 2012 a 2014, coordenei, na UFG, o Projeto PLI, em pareceria com uma universidade portuguesa.[14] Trata-se, pois, de uma pesquisa narrativa em que os participantes narraram e refletiram sobre suas experiências durante o período

13 Este estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFG.
14 Por questões éticas, será omitido o nome da universidade portuguesa.

de intercâmbio. De acordo com Dutra (2002: 373), "a narrativa, em vez de ser uma lembrança acabada de uma experiência, se reconstrói à medida em que é narrada." Assim, os participantes, ao responderem às perguntas da entrevista, puderam também refletir sobre suas experiências enquanto intercambistas e fazer um paralelo entre sua vida acadêmica no Brasil e a vivida em Portugal, durante a participação no PLI.

O objetivo principal do PLI é elevar a qualidade da graduação, tendo como prioridade a melhoria do ensino dos cursos de licenciatura e a formação de professores, por meio da ampliação e dinamização de ações voltadas à formação inicial e implementação de novas diretrizes curriculares para a formação de professores, com ênfase no ensino fundamental e no ensino médio. Sete intercambistas permaneceram 24 meses em uma universidade portuguesa: cinco estudantes do curso de Letras da UFG, da Regional Goiânia, um da Regional Jataí e outra da Regional Catalão. Durante esses 24 meses, ele tiveram de fazer um número de créditos que lhes possibilitam, ao se graduarem, ter o Diploma tanto da Universidade Federal de Goiás quanto da universidade portuguesa.

Participaram desta pesquisa 4 alunos da UFG, da Regional Goiânia, que estudaram na universidade portuguesa durante a vigência do Programa PLI. Para obtenção dos dados para esta pesquisa, os participantes foram entrevistados,[15] individualmente, para expressar suas percepções sobre o período de intercâmbio de que participaram e, para preservar a sua identidade, eles escolherão pseudônimos para si.

3. Análise dos dados

Neste estudo, foram enfocados os seguintes temas recorrentes nos relatos dos participantes: questões identitárias; a desmistificação de estereótipos; o sistema educacional nos contextos brasileiro e português; maior autonomia e uma maior segurança no campo profissional.

15 As perguntas da entrevista encontram-se em apêndice ao final deste texto.

3.1 Questões identitárias

Ao ter contato com o "outro", os participantes puderam refletir sobre suas identidades, sobre o modo e o estilo de vida das pessoas de sua comunidade, bem como sobre o modo e o estilo de vida das pessoas da nova comunidade.

No exemplo 1, Carla afirma que se percebeu brasileira ao sofrer preconceito por não fazer parte da comunidade portuguesa e por ser tachada como "fácil" por alguns portugueses. Ela, Eduardo (exemplo 2) e Júlia (exemplo 3) relatam que se uniram mais aos demais brasileiros residentes em Portugal por encontrar neles um comportamento e traços culturais semelhantes aos seus. Vejamos os relatos:

[1] Pesquisador: E como foi se perceber brasileira em Portugal?

Carla: Foi mais em situações de preconceito, eu acho. Porque até então, pra mim tinha diferenças culturais, mas ao passar por algumas situações, eu percebi que, como brasileira, a gente tem uma imagem não tão boa lá fora. Já teve situações com os meus amigos, eu entrando numa festa, um rapaz que eu nunca vi na minha vida, aí o português falou "olha lá, é brasileira, tá fácil", sabe, sem nem te conhecer. Então quando você passa por essas situações, você vê que você faz parte daquilo, de uma forma indireta e direta também porque você acaba carregando essa imagem que foi construída ao longo do tempo, sabe? Mas além dessas questões chatas, tem também a questão de identidade, dos outros brasileiros que eu conheci lá, que a gente ficou muito unido. Eu acho que muito por se sentir mais próximo porque quando você não tem família, lá não tem nada, os outros brasileiros acabam se tornando a nossa família. Eu acho que é uma questão bem identitária mesmo porque a gente vê o que de comum em cada um, aí a gente fica mais próximo.

[2] Eduardo: Eu acho que eu fui me percebendo brasileiro, mais no fim, talvez. Mas meu choque principal foi mais no fim mesmo. Porque eu cheguei, assim, pensando, é Portugal, a gente tem a mesma língua, então tem uma proximidade muito maior. E depois de dois anos de experiência, eu vi que é realmente uma cultura mais diferente, então, tinha coisas que eram mais difíceis de eu me identificar com eles. Mas se perceber brasileiro é se perceber semelhante aos meus amigos, por exemplo, que estavam lá, brasileiros. É se perceber de um país bem diferente, bem diversificado.

[3] Júlia: Eu acho que o fato de ter muito brasileiro, a gente prefere ficar com quem a

> gente se identifica mais. É mais confortável, digamos assim, para um brasileiro, entrar naquela comunidade brasileira e permanecer. Os portugueses são mais difíceis de fazer amizade do que os brasileiros. O brasileiro você conhece hoje e amanhã já é seu amigo de infância. Os portugueses não são tão abertos quanto os brasileiros. Eu percebi que os alunos da universidade que são mais velhos, porque tinha uns que são mais velhos que eu, eles eram bem amigáveis, estavam mais abertos à amizade. Tinham iniciativa de vir conversar de interagir. Já os mais novos permaneciam no grupo deles, né, com os outros portugueses, e não tinham muita interação.

[4] Anastácia: Eu acho que eu reafirmei a minha identidade de brasileira, eu estava num lugar, eu estava fora da minha pátria. Por isso que eu procurei fazer mais amizade com brasileiro, pra reafirmar minha identidade, pra ter a raiz ainda.

Esses relatos dos participantes coadunam com a afirmação de Roberts et al. (2001) de que somente quando temos contato com outro grupo que tem uma cultura e hábitos diferentes dos nossos é que nos percebemos como pertencendo a um determinado grupo de pessoas cuja cultura e nacionalidade são as mesmas que as nossas.

3.2 A desmistificação de estereótipos e mudanças de crenças

A participação no programa de intercâmbio fez com que alguns estereótipos fossem desmistificados e algumas crenças fossem alteradas. Antes do intercâmbio, a maioria dos participantes tinha a noção de que os portugueses eram mal educados, que Portugal era um país pequeno e pensavam em crise econômica como um estado de pobreza. Após o intercâmbio, perceberam que, na realidade, os portugueses não são mal educados. Eles apenas têm um jeito muito objetivo de falar, o que pode soar como grosseria para os brasileiros. Perceberam que o país é menor do que pensavam e viram que, devido a isso, é muito fácil se deslocar de um lugar para o outro. Achavam que não teriam problema para entender o português falado em Portugal, visto que são falantes da mesma língua. Viram que, apesar da crise, os portugueses viviam muito bem, com conforto, como podemos verificar nos seguintes relatos:

[5] Júlia: Eu acho que o jeito deles direto de falar, que os brasileiros às vezes confundem com grosseria. Porque eles tem um jeito muito direto e específico de falar as coisas.

[6] Anastácia: Outro estereótipo que eu tinha era que eles eram muito sem educação, grossos. Aí a gente vai aprendendo, né? Às vezes, eles parecem ser carrancudos, mas não são exatamente. É que pra eles, algumas coisas são tão óbvias, pra eles está tudo tão esclarecido, tão óbvio. Por exemplo, você vai comprar um picolé e pergunta: "tem de fruta?". Aí eles, "olha aí". A maneira deles, pra eles tudo é óbvio e não precisa de explicação. Brasileiro já é diferente, já fica perguntando: "Como é que é isso? Como é que é aquilo?" Esse estereótipo de eles serem mal educados caiu porque eu entendi que é o jeito deles. A maneira como eles foram criados, eles vão repassar isso. Não cabe à gente julgar ou não. Cabe à gente entender e se adaptar àquilo.

[7] Júlia: Eu tinha ideia de que Portugal era muito pequeno, mas quando eu cheguei lá eu vi que era muito menor do que eu pensava. Sim, muito fácil de deslocar de um lugar pro outro. E mesmo sendo um país tão pequenininho, cada lugarzinho lá tem coisas diferentes um do outro, sabe? Cada lugar tem costumes ali, coisas típicas.

[8] Anastácia: Eu sabia que Portugal estava em crise, mas eu achei que as pessoas viviam pior porque quando a gente pensa em crise, a gente sempre vê pobreza. Mas, não, lá não, a qualidade de vida, mesmo na crise, eles reclamam bastante, pra eles nunca tá bom nada. Mas eu pensei que eles estariam vivendo pior.

[9] Anastácia: A primeira semana na faculdade, ah, que choque. Primeiramente a língua, porque você pensa assim, português, né, vai correr tudo bem. Quando eu cheguei e vi o quanto era difícil entender o português de Portugal, já foi o primeiro choque.

Devido ao fato de terem residido em Portugal por dois anos e de terem estado inseridos em uma comunidade cultural diferente da sua, os participantes puderam perceber algumas nuanças culturais que são perceptíveis apenas em situações de imersão, em que a compreensão do "outro" é favorecida (Coleman, 1998; Figueredo, 2007).

3.3 O sistema educacional nos contextos brasileiro e português

Os participantes também puderam comparar o sistema educacional nos dois contextos, como é ilustrado no seguinte quadro:

Quadro 1: O sistema educacional nos contextos brasileiro e português

UFG	**Universidade portuguesa**
1. Uma relação mais próxima entre professor e alunos.	2. Uma relação mais distanciada entre professor e alunos.
3. Os alunos brasileiros interagem mais em sala de aula.	4. Os alunos portugueses não interagem muito nas aulas.
5. Maior dificuldade para o aluno conciliar estudo, trabalho e vida social.	6. Mais facilidade para o aluno conciliar estudo trabalho e vida social.
7. Carga horária menor, aulas ocorrem, geralmente, só em um turno.	8. Carga horária grande das disciplinas, aulas ocorrem o dia todo.
9. Não há a possibilidade de o aluno optar por um tipo de avaliação.	10. Há a possibilidade de o aluno optar por um dos tipos de avaliação disponibilizados.

De acordo com os participantes, o fato de a maioria dos alunos portugueses não ter de trabalhar facilita-lhes a aprendizagem. Como o custo de vida na cidade em que residiram era muito barato, os pais portugueses conseguiam sustentar seus filhos para que eles pudessem se dedicar aos estudos. No Brasil, por sua vez, a maioria dos alunos brasileiros trabalha para se sustentar, o que faz com que considerem a vida do aluno brasileiro mais difícil, como é ilustrado nos exemplos 10, 11 e 12:

[10] Eduardo: Lá em Portugal, eu tinha uma vida mais tranquila, menos estressante, por conta da segurança, de não ter que trabalhar, né, eu fui num contexto de bolsa, então não precisei trabalhar. A questão de segurança, a facilidade de transporte, é mais fácil de sair desse caos, desse estresse que a gente tem aqui no Brasil. Aqui eu já voltei pra outra vida, então eu tenho de trabalhar, tenho de viver com a minha mãe, tenho de correr pra tudo quanto é lado da cidade, pensando que lá a gente fazia tudo a pé, tudo muito saudável. Nesse sentido, fico com saudade, foi uma experiência muito boa.

[11] Anastácia: Os alunos portugueses não tinham de trabalhar, pois os pais deles os sustentavam. O custo de vida lá é muito barato. Com 400 euros, você vive muito bem lá. Os pais davam conta de sustentar os filhos e pagar as propinas da universidade. E a propina pro estudante português era de 1.000 euros anuais. A propina para os estudantes estrangeiros era mais alta, no último ano estava em 7.800 euros. Eu não conheci nenhum português que trabalhava. Sempre os pais sustentavam.

[12] Carla: Parece que lá em Portugal, eles levam mais a sério. Eles saem da casa dos pais e moram no local em que vão estudar, para ter uma vida mais acadêmica. A vida acadêmica lá é bem diferente do que eu vejo aqui, por exemplo. Lá eu via gente estudando toda hora. É muito pesado. À noite tinha as festas, loucura, coisa de jovem. Mas quando era a época de estudar, eu acho que era mais intenso, mais levado a sério às vezes do que aqui. Também não sei se tem a ver com a nossa vida de estudante aqui. Eu como bolsista fui pra lá, então a minha obrigação era estudar. Então, eu tinha que estudar sempre. Agora aqui, eu morando aqui, não sendo bolsista, eu tenho de trabalhar para me manter. Então, a vida é diferente.

Os alunos brasileiros perceberam, também, uma diferença no modo como as aulas são ministradas nos dois contextos. Para eles, as aulas no Brasil são mais dinâmicas e favorecem a participação e a interação dos alunos. Já no contexto português, as aulas são mais tradicionais, e os professores mantêm um certo distanciamento do aluno, o que faz, segundo os participantes, com que os alunos portugueses não participem tanto das aulas. Resultados semelhantes foram encontrados por Sena et al. (2014:16), em que, "[n]a opinião de alguns intercambistas brasileiros, a relação professor-aluno, nas universidades europeias, parece se caracterizar pelo formalismo, com os professores mantendo uma distância em relação aos alunos." Vejamos os relatos dos participantes:

[13] Carla: Nós temos uma formação aqui muito mais crítica do que lá. Lá tem muito aquela coisa, assim, de o professor estar lá na frente e ele não poder ser questionado. E aqui a gente não é assim. Então, quando a gente chegou lá, já virou hábito questionar e tal para entender mais. A relação professor-aluno aqui é mais forte e a gente acabou levando isso pra lá. Tinha professores que gostavam e outros não.

[14] Eduardo: Os brasileiros participam, sim, muito das aulas, todas as disciplinas que eu fiz aqui na Letras, todos participaram muito, por mais que haja alunos mais calados, mas sempre há discussão. E lá nas disciplinas era a gente, os brasileiros, que falava. Os portugueses ficavam calados. Eu acho que ficam calados por causa dessa hierarquia mesmo que é muito forte entre professor e aluno.

[15] Júlia: Lá em Portugal, há uma postura por parte dos professores muito tradicional, um ou outro professor que tenta mudar aquele quadro, mas tem professores muito antigos na faculdade que mantêm aquele quadro, achei mais tradicional do que

> aqui. Considerando que oitenta por cento da sala eram de brasileiros, a interação era excelente, inclusive com alguns professores. Teve professores que a gente manteve até um nível de amizade, que o professor ia na nossa casa, que participava das nossas reuniões e coisas assim. Mas a interação com os alunos portugueses em sala de aula era mínima.

[16] Anastácia: É muito difícil um português participar em sala de aula. A participação em sala de aula era em peso dos brasileiros. E os professores adoravam isso porque eles não estavam acostumados. Os portugueses, não só os portugueses, os europeus em geral, eles entram, sentam, anotam, só, e saem. Agora eu não, eu anotava, perguntava, "ah, então é assim?" Eu reformulava e isso sim é uma diferença porque aqui nós estamos acostumados a participar das aulas, lá não. Tem uma divisão tão grande entre professor e aluno. Os alunos portugueses não se referem pelo professor pelo nome. Ah, é a Doutora fulano de tal. Isso pra mim é um abismo entre o aluno e o professor, isso acanha um pouco o aluno, inferioriza um pouco a condição dele. Brasileiro já tratava o professor pelo nome, e eu não percebi que isso fosse um problema para eles, até gostavam mais.

Como podemos perceber por esses relatos, todos os quatro participantes perceberam diferenças significativas entre a forma como as aulas são ministradas no Brasil e em Portugal. Todos reconhecem que, no Brasil, os alunos são mais participativos nas aulas, e este espírito participativo foi levado para as aulas ministradas na universidade brasileira, o que fez com que os professores portugueses apreciassem tal participação.

3.4 Maior autonomia e uma maior segurança no campo profissional

A participação no PLI fez com que os alunos, por dois anos, vivessem longe de seus pais e tivessem de assumir responsabilidades que eram inexistentes antes do período do intercâmbio, como, por exemplo, ter de cuidar de uma casa, de pagar contas, gerir as finanças etc. Isso fez com que passassem a ter uma postura mais responsável e madura na vida. O fato de terem estudado em uma universidade portuguesa por dois anos possibilitou-lhes cursar disciplinas que não são oferecidas na universidade de origem, além de terem estudado com grandes especialistas da literatura portuguesa. A participação no PLI também lhes possibilitou ter dupla titulação ao se graduarem, o que,

indubitavelmente, lhes coloca no mercado de trabalho com condições privilegiadas por terem um diploma brasileiro e um português. Tiveram, também, a oportunidade de viajar, de conhecer outros países, outras culturas, de se aventurar mais, como é ilustrado nos seguintes exemplos:

[17] Carla: Eu espero que mais pessoas tenham a oportunidade de conhecer, de ter essa experiência porque eu acho que eu consegui melhorar enquanto ser humano, não só enquanto estudante, mas como pessoa. Hoje eu consigo conhecer outras pessoas, viajar, fazer outras coisas. Por exemplo, eu sou bolsista PROLICEN, ganho uma bolsa de 400 reais e consigo viajar com esse dinheiro. Eu consigo, não ficar querendo luxo, colocar a mochila nas costas e conhecer outros lugares. Isso é muito importante, se aventurar mais. Às vezes, a gente deixa de conhecer outros lugares porque não tem dinheiro. Na verdade você tem, só não consegue administrá-lo. Eu acredito que consegui melhorar isso. Até a consciência em relação à água e à energia que você está gastando, né? Quando você começa a pagar as suas contas, eu agora tenho a consciência de como funciona uma casa, o que é necessário para mantê-la, não é fácil. Então, eu me tornei consciente de tudo isso.

[18] Eduardo: Só o fato de sair do lugar em que a gente nasce, já vale a pena, né? Contribuições em nível de conhecimento, aprendi muitas coisas. Tive oportunidade de estudar com professores que eram especialistas em Fernando Pessoa, em Saramago. Do ponto de vista profissional, tive essas oportunidades e de estudar cultura africana, literatura africana, que a gente não tinha aqui, né, e acho que aumentou o espírito de aventura também. Ganhei espírito de aventura e achar que é fácil sair da sua zona de conforto.

[19] Júlia: Com o programa, eu fiquei mais madura, fiquei mais responsável em relação ao que eu quero para minha vida, a minha vida acadêmica, minha vida pessoal, aprendi a lidar melhor com as pessoas, [...] nunca tinha vivido com vários amigos num apartamento, e a gente conseguiu lidar ali com o dia a dia, conversar sobre os problemas. E isso foi porque eu saí do meu país, saí do conforto dos meus pais, né, da proteção, e fui aprender a lidar com a minha vida, a cuidar da minha vida financeira, a cuidar da minha saúde sozinha, a resolver tudo sozinha sem poder contar muito com pai e com mãe, que sempre estão perto ajudando, a lidar com coisas básicas igual a manter uma casa, cuidar de tudo que tem aquela casa, e acho que por isso eu ampliei bastante os meus horizontes.

[20] Anastácia: O fato de você ter dois diplomas é um diferencial, quem tem dois diplomas de graduação no mesmo curso?

[21] Júlia: A oportunidade que eu tive de conhecer tantos outros países, tantas outras culturas, foi maravilhoso. Nós ganhamos muito mais experiência no sentido acadêmico porque a gente teve oportunidade de fazer disciplinas que aqui a gente não faria, e eu acho que, nesta parte, a gente enriqueceu muito não só o conhecimento de mundo, mas o conhecimento acadêmico mesmo. Tivemos oportunidade de cursar disciplinas com pessoas de alto nível, e também fugimos um pouco do que é só da grade daqui. Se a gente ficasse só aqui, a gente não viria tantas coisas que a gente viu lá, como, por exemplo, culturas africanas, literaturas africanas, e eu fiquei apaixonada por literatura africana graças a um professor de lá e foi uma disciplina que eu cursei justamente pelo fato de o programa dar essa oportunidade pra gente. Expandiu, achei maravilhoso.

Esses relatos nos mostram que a participação em programas de intercâmbio no exterior contribui para o desenvolvimento pessoal, intelectual e profissional dos intercambistas (Anderson et al., 2006; Dalmolin et al., 2013; Engberg; Jourian, 2015), na medida em que podem conhecer outros lugares, outras culturas, ter outras vivências acadêmicas e poder levar essa experiência para suas futuras salas de aula.

4. Considerações finais

Os resultados deste estudo apontam para o fato de que a participação em programas de intercâmbio no exterior proporciona aos alunos crescimento intelectual, cultural, pessoal e profissional.

A participação no programa de intercâmbio fez com que, por meio do contato com o "outro", os alunos pudessem refletir sobre questões identitárias e culturais. Concordo com Figueredo (2007:241, grifos da autora) quando afirma que "[o] modo como o "eu" e o "outro" e suas subjetividades interagem pode proporcionar aberturas pelas quais os estereótipos que os anulam como seres culturais únicos sejam desfeitos". Por meio dos exemplos apresentados, pudemos perceber que alguns estereótipos dos alunos foram desmistificados com a experiência que tiveram no país estrangeiro e, consequentemente, com a oportunidade de estarem observando a cultura do "outro".

Com base nisso, é importante que, não somente nas aulas de língua estrangeira, mas também nas aulas de língua portuguesa, sejam incluídas discussões sobre aspectos culturais, sobre a variedade do português de Portugal, de modo a permitir reflexões significativas sobre o "eu" e o "outro", sobre o familiar e o estranho, o que proporcionará uma aglutinação dos aspectos linguísticos e culturais e, como resultado, a possibilidade de nossos alunos se desenvolverem não apenas academicamente, mas também culturalmente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Amuzie, Grace Lee; Winke, Paula. 2009. Changes in language learning beliefs as a result of study abroad. *System*, v. 37, p. 366-379.

Anderson, Philip H. et al. 2006. Short-term study abroad and intercultural sensitivity: A pilot study. *International Journal of Intercultural Relations*, v. 30, p. 457-469.

Archer, Carol M. 2001. Culture bump and beyond. In: Valdes, Joyce Mary (Ed.). *Culture bound*: bridging the cultural gap in language teaching. Cambridge: Cambridge University Press, p. 170-178.

Barro, Ana; Jordan, Shirley; Roberts, Celia. 1998. Cultural practice in everyday life: The language learner as ethnographer. In: Byram, Michael; Fleming, Michael (Ed.). *Language learning in intercultural perspectives*: Approaches through drama and ethnography. Cambridge: Cambridge University Press, p. 76-97.

Behnke, Carl; Seo, Soobin; Miller, Kay. 2014. Enhancing the study abroad experience: A longitudinal analysis of hospitality-oriented, study abroad program evaluations. *Tourism Management*, v. 42, p. 271-281.

Byram, Michael. 1994. Cultural learning and mobility: The educational challenge for foreign language teaching. *Fremdsprachen and Hochschule*, v. 41, p. 5-22.

Byram, Michael. 1997. *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon: Multilingual Matters.

Byram, Michael; Fleming, Michael (Ed.). 1998. *Language learning in intercultural perspectives*: Approaches through drama and ethnography. Cambridge: Cambridge University Press, p. 1-15.

Campos, Maria Cristina Pimentel; Figueiredo, Francisco José Quaresma (Ed.). 2010. *Intercultural and interdisciplinary studies*: pursuits in higher education. Viçosa, MG: Arka.

Coleman, James A. 1998. Evolving intercultural perceptions among university language learners in Europe. In: Byram, Michael; Fleming, Michael (Ed.). *Language learning in*

intercultural perspectives: Approaches through drama and ethnography. Cambridge: Cambridge University Press, p. 45-75.

Dalmonin, Indiara Sartori et al. 2013. Intercâmbio acadêmico cultural internacional: uma experiência de crescimento pessoal e científico. *Revista Brasileira de Enfermagem*, v. 66, n. 3, p. 442-447.

Dutra, Elza. 2002. A narrativa como uma técnica de pesquisa fenomenológica. *Estudos de Psicologia*, v. 7, n. 2, p. 371-378.

Ellis, Rod. 1994. *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.

Ellwood, Constance. 2011. Undoing the knots: identity transformations in a study abroad programme. *Educational Philosophy and Theory*, v. 43, n. 9, p. 960-978.

Engberg, Mark E.; Jourian, T.J. 2015. Intercultural wonderment and study abroad. *Frontiers*: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad, v. XXV, p. 1-19.

Figueredo, Carla Janaina. 2007. *Construindo pontes*: a produção oral dialógica dos participantes do processo ensino-aprendizagem de inglês como língua-cultura estrangeira. 2007. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia.

França, Maria Cristina Caminha de Castilhos. 2008. Cidadãos do mundo: experiências pessoais e familiares entre participantes de um Programa de Intercâmbio Cultural. *Mouseion*, v. 2, n. 3, p. 46-63.

Kinginger, Celeste. 2011. Enhancing language learning in study abroad. *Annual Review of Applied Linguistics*, v. 31, p. 58-73.

Kinginger, Celeste. 2013. Identity and language learning in study abroad. *Foreign Language Annals*, v. 46, n. 3, p. 339-358.

Kramsch, Claire. 1998. *Language and culture*. Hong Kong: Oxford University Press.

Pedersen, Paula J. 2010. Assessing intercultural effectiveness outcomes in a year-long study abroad program. *International Journal of Intercultural Relations*, v. 34, p. 70-80.

Roberts, Celia. et al. 2001. *Language learners as ethnographers.* Clevedon: Multilingual Matters.

Salisbury, Mark H. et al. 2009. Going global: Understanding the choice process of the intent to study abroad. *Research in Higher Education*, v. 50, p. 119-143.

Sena, Andrelina Pimentel et al. 2014. Internacionalização da educação superior: um estudo com alunos intercambistas de uma instituição de ensino superior do Brasil. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, v. 22, n. 122, p. 1-25.

Wang, Chilin. 2010. Toward a second language socialization perspective: Issues in study abroad research. *Foreign Language Annals*, v. 43, n. 1, p. 50-63.

Yang, Min; Webster, Beverly; Prosser, Michael. 2011. Travelling a thousand miles: Hong Kong Chinese students' study abroad experience. *International Journal of Intercultural Relations*, v. 35, p. 69-78.

Apêndice

Perguntas feitas aos participantes deste estudo:

1) Por que você quis participar do Programa de Intercâmbio PLI?
2) Eu gostaria que você falasse sobre como foi a sua experiência no programa de intercâmbio.
3) Como foi se perceber brasileiro(a) em Portugal?
4) E o que é ser brasileiro(a) no Brasil?
5) Que percepções você tinha sobre o povo português antes de participar do Programa? O que se manteve e o que mudou após o período de intercâmbio?
6) Que percepções você tinha sobre Portugal antes de participar do Programa? O que se manteve e o que mudou após a viagem?
7) Como os portugueses o(a) viam durante o programa?
8) O que você podia fazer lá que não podia fazer aqui e vice-versa?
9) Você teve alguma dificuldade em compreender o português falado em Portugal?
10) Que diferenças você pode listar entre o português falado em Portugal e o falado no Brasil?
11)Você se lembra de ter percebido algum conflito intercultural durante a sua participação no Programa? Caso afirmativo, como você lidou com esse conflito? Poderia falar sobre isso?
12) O que é ser um universitário no Brasil e em Portugal? Que diferenças e semelhanças você percebeu entre os dois sistemas educacionais?
13) O que é morar no Brasil e morar em Portugal?
14) Você teve dificuldades durante a sua participação no Programa? Relate as mais relevantes.
15) Que contribuições a participação no programa trouxe para a sua carreira e para a sua vida?

SIMPÓSIO 58

O ENSINO DA LEITURA E DA (RE)ESCRITA EM LÍNGUA PORTUGUESA

COORDENADORES

Eliane Marquez da Fonseca Fernandes
(Universidade Federal de Goiás)

Maria de Lourdes Faria dos Santos Paniago
(Universidade Federal de Goiás)

Maria da Graça Lisboa Castro Pinto
(Universidade do Porto)

De volta ao futuro da língua portuguesa.
Atas do V SIMELP - Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa
Simpósio 58 - O ensino da leitura e da (re)escrita em língua portuguesa, 4271-4282
ISBN 978-88-8305-127-2
DOI 10.1285/i9788883051272p4271
http://siba-ese.unisalento.it, © 2017 Università del Salento

MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA E ENSINO DA LEITURA/ INTERPRETAÇÃO

Eliane Marquez da Fonseca FERNANDES[1]
Maria de Lourdes Faria dos Santos PANIAGO[2]

RESUMO
Nosso objetivo neste trabalho é apresentar resultados da pesquisa "*Leitura e escrita: ações de mediação pedagógica*", desenvolvida na Universidade Federal de Goiás com apoio da FAPEG – Fundação de Apoio à pesquisa de Goiás, no Brasil. Esses resultados enfocam dois aspectos principais: como as ações pedagógicas junto a alunos da escola pública promoveram ampliação da sua capacidade de leitura e interpretação; em outro aspecto, os ganhos de alunos-pesquisadores da Licenciatura em Letras no desenvolvimento das atividades de apoio à leitura e interpretação de seus alunos-colaboradores. A metodologia da pesquisa-ação adotada contribuiu para uma observação acurada dos resultados. Os fatores observados nessa relação de mediação pedagógica são a trajetória escolar e o desenvolvimento da capacidade leitora a partir dos conhecimentos de mundo e conhecimentos linguísticos. Sabemos que a vivência de práticas da cultura letrada contribui para que todo ser humano seja capaz de mobilizar o entendimento de texto ou habilitar a capacidade de produção textual. Entretanto, verificamos como as exigências do nível escolar podem estar distantes da capacidade adquirida pelo estudante e, também, observamos como uma atuação de interação próxima pode contribuir para uma aceleração da aprendizagem da leitura e interpretação de textos. Apoiamo-nos no Sociointeracionismo Educacional em Bortoni-Ricardo (2005) e buscamos também outros autores como Vygotsky (1993) e Bakhtin/ Volochinov (1995), Dell'Isola (1988) e Orlandi (2001).

PALAVRAS -CHAVE: mediação pedagógica; Sociointeracionismo, leitura; ensino médio; professor em formação.

Este artigo apresenta as principais conclusões do projeto "Leitura e Escrita: ações de mediação pedagógica" que se realizou entre 2012 e 2014 sob a liderança do Prof. Dr. Sinval Martins de Sousa Filho da Universidade Federal de Goiás, no Brasil. O

1 FERNANDES, E. M. F. UFG-Goiânia, Faculdade de Letras, Departamento de Linguística e Língua Portuguesa. Rua C-259, Qd- 582, Lt- 16, Setor Nova Suíça, CEP- 74280-220. Goiânia, Goiás, Brasil. elianemarquez@uol.com.br
2 PANIAGO, M. L. F. S. UFG, Curso de Letras (Regional Jataí), Programa de Pós Graduação em Letras e Linguística (Regional Goiânia). Rua RC-12, Quadra 34, Lote 18, CEP 75804-280 – Jataí – Goiás, Brasil. lurdinhapaniago@gmail.com.

patrocínio da Fundação de Amparo à Pesquisa de Goiás, FAPEG, foi fundamental para o desenvolvimento dos trabalhos que envolveram alunos de graduação, pós-graduação e outros professores da Rede Goiana de Pesquisa sobre TEXTO, DISCURSO e ENSINO.

Nossos objetivos básicos na investigação tinham dois aspectos importantes: de um lado descrever e analisar processamentos de leitura de alunos do Ensino Básico; de outro, incentivar e acompanhar o trabalho de mediação desenvolvido por professores em formação ou professores atuantes nas escolas públicas.

Este texto pretende contribuir com os estudos sobre o ensino de leitura em todos os níveis e modalidades da educação escolar, sobretudo nos níveis que compõem a educação básica. Nossa perspectiva vincula-se ao pressuposto de que a universidade precisa voltar atenção para as dificuldades do ensino de língua portuguesa e, ao mesmo tempo, dar um apoio maior à formação do professor de Língua Portuguesa.

Desse modo, nossa investigação na linha da Linguística Sociointerativa educacional avaliou aspectos de desenvolvimento de leitura e escrita de alunos de redes sociais de falantes de variedades de pouco prestígio social por meio do processo de interação. Nosso foco incorreu na investigação dos gestos de compreensão leitora e da produção de textos de estudantes provenientes de escolas públicas de Goiás. Observamos como os leitores colaboradores mostraram sua capacidade de lidar com textos escritos que encontram na sociedade de modo geral e no ambiente escolar.

Nossa pesquisa permitiu um avanço na investigação da mediação no processo ensino–aprendizagem e permitiu a professores em formação de Letras a aplicarem conhecimentos adquiridos no curso e a envolverem-se em procedimentos de mediação pedagógica. Para isso, o ponto de partida liga-se ao conceito de que a língua estabelece uma ligação importante entre os falantes. Para Bakhtin/Volochinov (1995:113), "A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apoia sobre mim numa extremidade, na outra se apoia sobre o meu interlocutor." Assim, a língua constrói as relações sociais e precisamos desenvolver mais conhecimento sobre esse território comum dos seres humanos.

A proposta do projeto

O Projeto *Leitura e Escrita: ações de mediação pedagógica* surgiu da nossa

ansiedade em tentar compreender o ensino/aprendizagem da leitura e da escrita. Vínhamos debatendo como uma investigação poderia abarcar dois pontos importantes: o acadêmico licenciando em Letras e o aluno do ensino básico. Não queríamos focar nossa investigação apenas numa vertente, mas estudar como o ensino da docência pode criar uma ação direcionada a atingir positivamente o aluno da escola pública. Tentamos juntar nossas angústias num projeto com duas faces interligadas: o estudante do ensino público que apresenta uma leitura fragilizada e o aluno de Licenciatura em Português da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás.

Conhecemos de perto a necessidade de formar um docente preparado para a sua atuação no ensino de língua portuguesa, especificamente na leitura e escrita. Mais que isso, desejávamos levar o licenciando a tornar-se um professor-pesquisador, capaz de observar, com olhar arguto, as dificuldades dos estudantes. Queríamos que o professor em formação aprendesse a atuar como mediador do aprendizado de jovens do ensino básico com inúmeras deficiências de leitura e de produção de texto.

Uma das molas propulsoras de nossa proposta foi o contato com a pesquisa *Leitura e mediação pedagógica* (2012) desenvolvida na Universidade de Brasília por Bortoni-Ricardo e sua equipe entre 2007 e 2010. Os pressupostos básicos desse estudo ligam-se à sociolinguística educacional para verificar como o processo de um letramento transcorre junto a alunos falantes de variedades de pouco prestígio social. Essa pesquisa mostra o rendimento de estratégias de mediação dos professores com alunos em eventos de leitura. Muitos dos resultados dessa investigação foram depois publicados sob o mesmo título em 2012.

Tomamos a estratégia da mediação pedagógica como o ponto central do desenvolvimento de nosso projeto, indagando como o diálogo entre licenciando/pesquisador e aluno/colaborador acerca da compreensão leitora pode contribuir para uma ampliação dos saberes no processamento de ensino/ aprendizagem da leitura. Nossa pesquisa levou em conta o papel do conhecimento linguístico e do conhecimento de mundo que todo ser humano tem de mobilizar para processar a compreensão do texto ou para a produção textual. Nossa preocupação foi observar o desenvolvimento do aprendizado de jovens estudantes de escolas públicas que os últimos exames nacionais têm considerado de desempenho abaixo da média.

O conceito de mediação pedagógica como ação para estimular e intermediar os procedimentos de leitura e escrita, conforme Bortoni-Ricardo (2005), têm mostrado ser um caminho proveitoso. A expressão se refere, em geral, ao relacionamento professor-

aluno na busca da aprendizagem do processo de construção do conhecimento, a partir da interação em que se trocam experiências e conhecimento, em que se discutem os sentidos do texto. Quando um leitor mais experiente assume a posição de facilitador da aprendizagem, institui uma colaboração dialógica, contribui para a construção de "andaimes", termo introduzido por Bruner (1983). A imagem de andaimes, como reforço provisório numa construção é feliz, pois expõe a necessidade de arrimos provisórios no processamento do saber e o professor mediador assume esse papel. Pode parecer simples, mas, para ser um mediador pedagógico, é preciso aprendizado de como estimular o estudante e como elaborar questões que levem o aluno a uma compreensão mais eficiente da leitura.

Isso se desenvolveu a fim de verificarmos os recursos de que os leitores dispunham como agentes de linguagem para alcançar seus propósitos comunicativos. Além disso, nosso intuito, como professores da Licenciatura em Letras, foi e continua sendo o de envolver os professor em formação em uma postura que aguça sua observação perspicaz de pesquisador durante ações de apoio pedagógico. Nesse sentido, tomamos como ponto de partida os estudos teóricos de Vygotsky (1998), sobre interação e processamento da aprendizagem, e do Círculo de Bakhtin sobre as concepções de interação, enunciado e sentido para compreendermos as ações de mediação.

Nossos estudos levam em conta que, na comunicação humana, a linguagem é mais que instrumento, pois está preenchida de valores significativos que trocamos socialmente por meio da interlocução. Como sujeitos falantes, exercemos, continuamente, nossa capacidade comunicativa seja por meio do linguajar diário, da leitura ou da escrita. Ao exercitar a interlocução, praticamos nossa comunicação com o propósito de apresentar uma ideia, pedir algo ou demonstrar sentimento numa relação com um ou mais interlocutores.

A linguagem não é constituída só de um conjunto de regras formais e léxico, é preciso haver uma permuta interativa para se entender a fala do outro; não basta conhecer as suas palavras, é necessário inter-relacionar linguagem, cognição e motivação contextual. A interação é o ponto de partida para o desenvolvimento do saber, mas também o ponto de chegada para o desenvolvimento da consciência como um todo.

Na perspectiva de Bakhtin/Volochinov (1995) um sujeito falante não pode existir isoladamente, é preciso haver relação comunicativa entre um EU e um OUTRO,

por isso como usuários da língua, ao enunciar, dirigimo-nos a um interlocutor num processo interativo e construímos sentidos específicos. Cada um de nós, como sujeitos, somos seres sociais, situados num determinado contexto sócio-histórico, atuando dialogicamente. Para esses pesquisadores, fica bem marcada a perspectiva sociológica da linguagem porque consideram, também, que a linguagem, adquirida por meio da interação, contribui para o desenvolvimento cognitivo e permite ao sujeito gerar pensamentos sobre o próprio fazer da linguagem.

Se não pode haver um sujeito falante sem haver um interlocutor, tudo o que se diz estabelece um diálogo marcado social e historicamente. Assim, no processo comunicativo, desenvolvemos ações de interlocução que contribuem para a nossa construção como sujeitos de linguagem, entretanto, nunca estamos completos, pois somos sujeitos em formação, moldados pelas relações que se desenvolvem no entorno sócio-histórico.

Portanto, quando levamos um texto para o exercício de leitura e interpretação em âmbito pedagógico, a concepção do dialogismo permeia toda a relação de ensino-aprendizagem. A compreensão dialógica permite que o aluno discuta os dizeres do texto e perceba as relações sócio-históricas; depreenda as intertextualidades, verifique a mobilidade dos valores e observe os processos de constituição do texto. Essa interação de um sujeito com outro, seja na oralidade, na escrita ou na leitura leva o leitor a perceber-se como ser dialógico que produz respostas a dizeres que o instigam.

Quando voltamos nossa atenção para a *interação comunicativa,* queremos desenvolver uma observação dos processamentos de leitura e interpretação. Nossa concepção de leitura leva-nos a perceber que ler é, inicialmente, *decodificar* um texto e, além disso, *interpretar* seu significado e captar-lhe os *sentidos* para relacioná-los a outros. A leitura é sempre um compartilhamento de dizeres em que um sujeito (autor) exerce uma função comunicativa por meio de um texto. Para que um texto e uma leitura existam é preciso haver o diálogo ente dois sujeitos, um enunciador e um interlocutor.

Quando o sujeito leitor desencadeia o processamento da leitura, sabemos que a interpretação depende de seu conhecimento de mundo e de sua experiência como leitor, por isso nunca relemos um texto com o mesmo olhar. Nós mudamos e, a cada releitura, promovemos um reprocessamento dos sentidos observados no texto. Captamos muito da mensagem do autor, mas somos capazes de detectar efeitos adicionais que enriquecem a compreensão e geram uma ampliação dos limites percebidos anteriormente na leitura. Mas, para chegar a essa capacidade interpretativa, leitores inexperientes precisam de

apoio (de andaime) que pode advir pela mediação entre leitores mais experientes e leitores novatos. Nossa investigação entrou nessa perspectiva o que contribuiu bastante para o amadurecimento dos alunos colaboradores como leitores e também dos professores em formação como mediadores do processamento da leitura.

Um perfil dos resultados: produtos

Para efeito de uma pesquisa com previsão de início e final (2012-2014), segundo as exigências da FAPEG, sabemos bem que não há um desfecho definido, porque as considerações continuam acontecendo e espraia resultados mesmo depois do tempo encerrado. Assim, consideramos que a amplitude projetada vem sendo ampliada, como esta comunicação no SIMELP 2015. Entre os resultados computados temos:

1. Resultados junto aos Colaboradores – Consideramos que o processo interacional de trabalho do professor com os colaboradores da pesquisa promoveram um ganho pessoal de amadurecimento das capacidades cognitiva, linguística e comunicacional do aluno do ensino básico da escola pública.
2. Resultados junto aos Professores em formação – Julgamos que os acadêmicos da Licenciatura em Letras sairam da pesquisa com uma bagagem maior de conhecimentos linguísticos e pedagógicos que certamente contribuirão para suas ações didáticas no futuro. Além disso, o processamento dos encontros de interação e o debate da teoria permitiram um aprofundamento dos conhecimentos teóricos acerca da leitura e da escrita.
3. Resultados como contribuições científicas e pedagógicas – Nossa pesquisa se inseriu numa lacuna de necessidade maior de conhecimentos que contribuísse com possíveis estratégias de trabalho docente que construíram mais conhecimento sobre o trabalho pedagógico em escolas públicas de Goiás.
4. Acervo – Produção de um acervo de eventos de interação de leitura e escrita que ainda vem sendo utilizado como fonte de pesquisa para outros investigadores na busca de uma compreensão ampliada acerca dos processos de leitura e escrita.

Produtos de todos os participantes– Redação e publicação de dez artigos científicos, inúmeros resumos e participações em Congressos de âmbito nacional; produção e publicação de um livro (2015) que inclui a descrição da pesquisa, análise de uma parte

dos dados, conclusões e recomendações para uma pedagogia da leitura e da escrita; dez palestras para professores da rede pública.

Um perfil dos resultados: conhecimento adquirido

Em relação aos conhecimentos adquiridos, consideramos que a leitura deve ser objeto de discussão a fim de que se torne uma habilidade enriquecedora da capacidade cognitiva, da comunicação interpessoal e da constituição do sujeito. Por isso, voltamos nosso olhar para o aluno licenciando como o mediador da aprendizagem leitora a fim de que pudesse compreender melhor seu papel de mediador entre aluno e texto. Era do nosso conhecimento prévio que as exigências do trabalho docente requerem uma capacidade linguística e o conhecimento de estratégias de ensino, para adequar as ações às exigências de cada nível em que o aluno se encontra. O aprendizado das formas adequadas de interação mediadora do professor em formação foi decisivo para o processamento da investigação.

Houve uma gradativa compreensão das questões instigadoras a serem feitas sobre o texto e isso permitiu aos professores em formação experienciar e gerir ações de mediação pedagógica que abriram oportunidades de construir "andaimes". Com isso, pudemos observar o aprendizado dos acadêmicos que aprendiam a construir andaimes para seus alunos-colaboradores do ensino básico no processamento da leitura. Verificamos que esse processo contribuiu para minorar as dificuldades encontradas pelos professores em sua atuação e, também, pela maioria dos leitores na compreensão de textos. Pudemos observar que, após essa inserção no conhecimento das relações pedagógicas, nossos pesquisadores, licenciandos em Letras-Língua Portuguesa, adquiriram uma qualidade de leitura mais ampla e passaram a se sentir mais seguros para atuar como agentes de letramento.

Bruner denominou *scalffolding* (andaimes) a essa forma de se propiciar o aprendizado por meio da estimulação do conhecimento pelo processo comparativo dos saberes anteriores já adquiridos. Observamos que depois de realizada a construção de alguns andaimes houve mais segurança para orientar os passos que o estudante dá na construção do conhecimento. Quando um mediador, com um conhecimento um pouco

maior, fornece andaimes cria um apoio para a aquisição de novas ideias e consideramos que a aprendizagem por mediação pedagógica torna-se bem fundamentada.

Desse modo, reafirmamos que o papel do professor não é o de transmissor do conhecimento, mas o facilitador da aprendizagem. Vimos que as atividades de leitura mediada são produtivas para o aluno com pouca experiência de leitura interpretativa assim como para o mediador que desenvolve uma perspectiva acerca das dúvidas e dificuldades do aluno. Cada um traz seu próprio conhecimento e experiência para a atividade desenvolvida e apropria-se de saberes sobre o texto de forma criativa. Com isso, o processamento dialógico de trocas e apoios com base no conhecimento anterior, ambos aprenderam uns com os outros.

Por isso, nas relações de ensino/ aprendizagem, pudemos inferir que o professor não é só o sujeito que ensina nem o aluno apenas quem recebe um saber pronto. As relações pedagógicas se dão dialogicamente, por que, na interação, o professor precisa ser visto como o mediador, aquele que contribui para despertar o conhecimento e, também, aquele que recebe ideias e constrói seu saber. Não é uma questão de dar e receber, mas um compartilhamento, e essa é a perspectiva que invocamos em nossa pesquisa, na visão de Bakhtin/ Volochinov como na de Vygotsky.

Nossa pesquisa propôs ações de mediação pedagógica para que tanto os alunos do Ensino Básico quanto os professores em formação desenvolvessem sua capacidade de leitura e interpretação. No decorrer da pesquisa longitudinal os acadêmicoa/ pesquisadores observaram como os falantes/autores fazem *usos estratégicos* da língua e envolvem os interlocutores em *funções interacionais*. Assim, tanto os licenciandos como os alunos envolvidos em atividades de leitura passaram gradativamente a compreender, na prática, que a linguagem escrita e a oral estão *situadas contextualmente* e se estabelecem por meio de *negociações entre os parceiros*. Além disso, ambos sentiram animação com o processo de leitura que se movimentava com *coerência* e *dinamicidade*.

Mediação pedagógica em Jataí

Depois de escolhidos os colaboradores, era necessário selecionar cada um dos textos que seriam utilizados em cada um dos encontros. Sabíamos, no entanto, que

selecionar antecipadamente cada um dos dez textos, poderia ocasionar a necessidade de replanejamentos, já que eventualmente seria preciso adequar algum texto à capacidade demonstrada pelo colaborador em encontros anteriores. O critério utilizado para escolha dos textos partiu do princípio básico de que deveriam ser adequados à série escolar cursada pelo colaborador. Foram então recolhidos de livros didáticos, não apenas de Língua Portuguesa, e não apenas dos adotados pela escola onde estudavam. Foram selecionados também textos diversos, que circulam na escola ou fora dela, como letras de música e textos publicitários. Os textos foram colocados em ordem, tendo como critério partir do menos complexo para o mais complexo. Outro critério utilizado para a escolha da ordem dos textos relaciona-se com os descritores a serem trabalhados, de forma a explorar determinado descritor não trabalhado em encontros anteriores, para que os treze descritores fossem devidamente explorados até o final dos dez encontros.

Cada encontro, registrado em áudio, seguiu a seguinte sequência: leitura do texto pelo colaborador em voz alta, interação verbal entre pesquisadoras e colaborador, produção escrita do aluno (paráfrase), análise do encontro feita pelas pesquisadoras.

Após o primeiro encontro com cada um dos dois colaboradores, reunimo-nos novamente para juntas ouvirmos o áudio do encontro e ajustarmos posturas de mediação pedagógica diante das dificuldades de leitura reveladas pelos colaboradores. Depois disso, passamos a nos reunir quinzenalmente para conversarmos sobre o desenvolvimento de cada um dos colaboradores e sobre a necessidade de replanejarmos encontros subsequentes.

Para cada colaborador foi criado um portfólio composto pelo material digitalizado oriundo dos encontros, separados por pastas específicas para cada um dos encontros. Cada pasta contém cinco arquivos: a) o texto escolhido para o encontro; b) as questões propostas para a exploração do texto, com informação dos descritores que se pretende explorar em cada questão; c) o áudio do encontro; d) a produção escrita do colaborador (paráfrase do texto lido); e) a análise do encontro feita pela pesquisadora.

Análise da mediação de professores em formação

No transcurso das ações de pesquisa, os professores coordenadores atuaram como tutores, interagindo com os professores em formação e puderam avaliar o

andamento dos encontros com os colaboradores. Os tutores perceberam como o olhar dos acadêmicos/ pesquisadores tiveram um gradativo amadurecimento analítico sobre as sessões de leitura mediada. Alguns professores em formação desenvolveram habilidade em selecionar textos com dificuldades crescentes e sentiram-se estimulados no processo dialógico.

Verificamos um crescimento das habilidades leitoras e astúcia em construir questões sobre os textos selecionados. A atuação desses professores em formação permitiu-lhes conhecimento teórico e prático, pois se sentiam gratificados ao verificar que o aluno-colaborador desenvolvia capacidades leitoras e sentia animação em continuar os encontros. O que podemos verificar no depoimento da Pesquisadora 3 (P3):

> P3: O aluno colaborador gostou muito de participar da pesquisa. No decorrer da pesquisa, sempre ao final de cada protocolo, perguntava quando seria o próximo. No protocolo de fechamento, o colaborador disse como de fato foi importante participar, pois aprendeu bastante e disse que depois de tudo que aprendeu tem uma visão diferente de tudo que é exposto nos textos e aprendeu a relacionar com outras coisas no mundo e não ver só o fato isolado.

O licenciando-pesquisador reconheceu que também aprendeu bastante, nas relações de mediação, durante as ações didáticas, além disso, desenvolveu habilidade na escolha de exemplos para abrir caminhos de compreensão para que o aluno pudesse ter maior interação com as ideias e valores dos textos lidos. Além disso, os pesquisadores iniciantes tiveram a oportunidade de apresentar conclusões parciais em eventos regionais. Dessa forma, em tal apresentação aprenderam as estratégias e a importância de a pesquisa para que outros possam debater e tirar dúvidas.

> P3: No projeto de fato não só o colaborador teve desenvolvimento, mas também a pesquisadora que aprendeu muito com a mediação realizada pela orientadora. Desenvolvemos nossa prática de leitura e interpretação de forma didática em forma adequada de ensinar e levar o aluno a compreender. Dessa forma, as contribuições tiveram o intuito de melhoria no repertorio do desenvolvimento intelectual dos alunos e dos pesquisadores.

Nosso trabalho permitiu uma construção dialógica em que, como tutores, pudemos iniciar alguns licenciandos na ação de pesquisa, com todos os procedimentos metodológicos. Esse processo interacional tenta cobrir a necessidade de levar os licenciados a construírem um conhecimento que entrelaça aspectos da semântica, da construção textual e de aspectos da sociolinguística.

Além disso, pudemos levar o professor em formação a encarar o texto como ponto de partida e de chegada do ensino/ aprendizagem. Inclusive, foi possível perceber que um pesquisador inseguro nos encontros iniciais foi-se tornando mais confiante em seu próprio trabalho como mediador do ensino da leitura e, principalmente, compreender que o ensino como a aprendizagem se constroem na relação entre um Eu e um Outro dialogicamente.

Este artigo mostra com entusiasmo as conquistas do desenvolvimento de nosso projeto, mas enfrentamos algumas dificuldades. Os trabalhos sofreram um adiamento em 2011 por causa de uma longa greve de professores das universidades federais. Isso provocou uma ruptura no andamento das pesquisas e causou uma série de desistências por parte dos alunos em formação e também pesquisadores, bem como de boa parte dos alunos do ensino básico que atuavam como colaboradores. Isso nos obrigou a reformular o projeto e rever alguns procedimentos de pesquisa.

Considerações finais

A leitura é hoje um problema com que a educação brasileira precisa aprender a trabalhar. Nossa pesquisa *Leitura e escrita: ações de mediação pedagógica*, com apoio da FAPEG-GO, buscou construir um conhecimento acerca de uma pedagogia da leitura voltada especificamente para a realidade brasileira. Tentamos compreender os gestos de leitura de textos didáticos, por alunos que enfrentam grandes dificuldades para acompanhar com êxito os currículos escolares.

Percebemos que tanto o aluno do ensino básico (o colaborador) como o acadêmico/ pesquisador entenderam que cada texto instaura a necessidade de *diferentes estratégias* interpretativas e implica também a presença de outras variedades linguísticas, uma vez que as interações não se dão mais somente no interior do mesmo grupo social, mas também com sujeitos de outros grupos sociais (autores de textos, por exemplo). E outros grupos sociais construíram também historicamente outras categorias de compreensão da realidade. Essa habilidade se desenvolve, interativamente, no dia a dia conforme as necessidades interpretativas.

Essa permuta entre sujeitos ativos permite aos seres humanos se construírem e se constituírem, dialogicamente, como seres de linguagem. Logo, o texto é mais do que

uma realização linguística que envolve aspectos subjetivos e cognitivos, mas, essencialmente, é o recorte de um segmento comunicativo, determinado por aspectos do envolvimento social e cultural dos interlocutores num jogo discursivo.

Consideramos que nossa investigação privilegia uma face importante das necessidades comunicativas do ser humano, e tem muito a contribuir para um aprofundamento da compreensão das ações de leitura e escrita. Desse modo, entendemos que as nossas investigações trazer mais reflexões sobre a compreensão do texto e colaborar para uma melhoria da qualidade de ensino, principalmente do ensino público ao qual nós nos ligamos.

Assim, o livro *Leitura: ações de mediação pedagógica* (2015) traz um conjunto de análises de nossa pesquisa e é um convite á reflexão sobre as estratégias mediadoras, para desenvolver o processo de ensino-aprendizagem da leitura. Com isso, o objetivo geral da pesquisa foi atingido ao descrever e analisar as estratégias de mediação e, também, refletir sobre como elas podem contribuir para o ensino de leitura.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bakhtin, M. /Volochinov. 1995. *Marxismo e filosofia da linguagem*: problemas fundamentais do Método Sociológico na ciência da linguagem. Traduzido por M. Lahud e Y. F. Vieira. 7. ed. São Paulo: Hucitec.

Bortoni-Ricardo, S. M. 2005. *Nós cheguemu na escola, e agora?* Sociolinguística e Educação. São Paulo: Parábola.

Dell'isola, Regina Lúcia Péret. 1988. *Leitura: inferências e contexto sócio-cultural*. Belo Horizonte: Fale/UFMG.

Fernandes, E. M. F. F. e SOUSA FILHO, S. M. 2005. *Leitura: ações de mediação pedagógica*. Campinas, SP: Pontes.

Orlandi, Eni. 2001. *Discurso e Texto: formação e circulação dos sentidos*. Campinas (SP): Pontes.

Vygotsky, L. S. 1998. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. Trad: José Cipolla Neto et al. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes.

De volta ao futuro da língua portuguesa.
Atas do V SIMELP - Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa
Simpósio 58 - O ensino da leitura e da (re)escrita em língua portuguesa, 4283-4300
ISBN 978-88-8305-127-2
DOI 10.1285/i9788883051272p4283
http://siba-ese.unisalento.it, © 2017 Università del Salento

LER E PRODUZIR SENTIDO: INVESTIGANDO REPRESENTAÇÕES COMO ELEMENTO CONSTITUTIVO DE COMPETÊNCIA DE LEITURA

Adilson Ribeiro de OLIVEIRA[3]

RESUMO
Amparado em uma perspectiva sócio-cognitivo-interacionista, proponho, neste artigo, algumas reflexões inscritas no escopo da Linguística Aplicada relativamente ao papel que a emergência de representações sociais (tais como entendidas pela Teoria das Representações Sociais) exerce sobre a produção de sentido em leitura. Tendo em vista o caráter essencialmente referencial da linguagem e o caráter das representações sociais como modalidades de conhecimento prático, vale a pena investigar o papel fundamental que elas exercem nos processos de referenciação e consequente produção de sentido. Nesse quadro, em estudo resultante de uma atividade de leitura com alunos de ensino médio de uma escola pública, uma questão que sobressai nos dados – registros orais de leitura que indiciam percursos interpretativos – diz respeito às ações mobilizadas pelos leitores, na busca pela construção do sentido, apoiadas em determinadas representações. Nessa busca, pelo que sinalizam as escolhas referenciais evidenciadas nos dados, os leitores-informantes, ao lidarem com objetos discursivos nos processos de referenciação, acionam estratégias (mobilizam ações) que refletem (e são reflexo de) determinadas representações emergentes no processo interacional que lhes permitem propostas de sentido possíveis/pertinentes. Utilizando uma metodologia de caráter qualitativo-interpretativista, este estudo demonstra ser possível flagrar, nos percursos de leitura dos leitores informantes, estratégias que podem ser denominadas, inicialmente para efeitos exploratórios, como: antecipação, inferência, verificação, generalização, abstração e relação. Assim considerando, trata-se de relevante expediente metodológico – tanto do ponto de vista didático quanto investigativo – entender as representações sociais como desempenhando importante papel no desenvolvimento de competências de leitura.

PALAVRAS-CHAVE: Leitura; Referenciação; Representações Sociais; Sentido

1. Introdução: a leitura como atividade sócio-cognitiva-interacional

O entendimento que se adota aqui sobre a atividade de leitura insere-a no escopo de um quadro teórico e analítico que a compreende num processo em que o sujeito, ao

3 IFMG (Instituto Federal Minas Gerais). Avenida Cecília Neiva do Carmo, nº 380, apto 202, Siderurgia, Ouro Branco, Minas Gerais, Brasil, CEP: 36.420-000, adilson.ribeiro@ifmg.edu.br.

ler, está participando desse processo – que é social e histórico – cujo fim é a produção de sentido, ou efeitos de sentido. E isso só acontece a partir da ativação de operações cognitivas desencadeadas de um lugar social: dessa forma, alguns sentidos são possíveis de serem construídos e outros não, de acordo com o quadro de referências posto na interação. Daí o permanente jogo da linguagem em que há naturalidade ou opacidade dos sentidos. Daí, também, o fato de que os textos sempre apresentam várias possibilidades de leitura, mas que cada leitor, de acordo com o quadro de referências construído na interação – a posição que ocupa, o modo como é interpelado, por exemplo – construirá determinadas propostas e não outras. Daí, também, minha defesa de que a emergência de representações sociais durante a atividade de leitura interfere sobremaneira nos percursos referenciais e, consequentemente, nas propostas de sentido desencadeadas.

Desse modo, na atividade de leitura, como prática interacional, nos percursos interpretativos do sujeito, emergem crenças, valores – em termos mais específicos, representações – que se dobram ao sabor dos processos referenciais, fazendo atualizar – na memória, por exemplo – e funcionar – nas escolhas e/ou propostas assumidas – determinados efeitos de sentido, os quais não são nem totalmente abertos, porque circunscritos em um quadro de referências, nem totalmente fechados, porque produzidos nas negociações próprias da dialogicidade constitutiva da linguagem. É assim, portanto, que se pode entender a atividade de leitura numa perspectiva que, embora perceba como fundamentais as operações e mecanismos da cognição humana – tais como a memória, a inferência, a verificação – na produção de sentido, não descarta o fato de que, sendo processo, aí entram em jogo, também, aspectos de ordem social e interativa e que esses aspectos são determinantes na gestão do sentido, nos movimentos do sujeito na linguagem e nos gestos de leitura que são desencadeados no processo.

Dito de outro modo, a atividade de leitura envolve, por um lado, um conjunto de operações cognitivas que vão desde a descodificação do aparato simbólico até sua (re)organização mental, em que os sujeitos, por outro lado, operam com o material linguístico à sua disposição e realizam escolhas significativas dependentes de variáveis sociais, culturais e circunstanciais envolvidas na atividade e cuja finalidade é a de construir propostas de sentido significativas dentro do quadro de referências posto na interação.

Nesse quadro, procurarei investigar as representações como elemento que é constitutivo de competências de leitura, utilizando, para tanto, um estudo exploratório realizado com estudantes de ensino médio.

2. Letramento e representações de escrita

Não é demais (re)afirmar a importância que a prática da escrita ocupa nas sociedades modernas e o fato de que, sendo um artefato simbólico de construção, manipulação e desenvolvimento de conhecimentos de naturezas as mais diversificadas, tornou-se indispensável à própria sobrevivência do homem em sociedade, haja vista sua generalização para além dos trabalhos escolares ou eruditos, sendo também utilizada para o gerenciamento da vida pessoal e profissional, por exemplo.

Essa constatação, aliada ao fato de que a escola pode ser considerada como instituição promotora de práticas de letramento por excelência, obviamente nos leva a refletir sobre os impactos das práticas sociais de uso da escrita – a leitura, aqui, mais especificamente – e sobre estes, como seria de se esperar, e as suas relações com as representações que se constroem em torno das funções que a ela são atribuídas, especialmente aquelas construídas no âmbito escolar. Isso porque, sendo a escola o local privilegiado de ensino e de aprendizagem dos modos de apropriação e domínio desse artefato simbólico, ela não pode estar à mercê das representações que aí são construídas e cristalizadas. Assim pensando, trata-se, aqui, de refletir sobre, como e em que medida as representações sobre o que seja ler (bem como outras que emergem na atividade propriamente dita) vão sendo consolidadas no discurso dos aprendizes, o que certamente interfere nos processos de ensino/aprendizagem e que, via de regra, traz consequências relevantes para o sucesso ou fracasso escolar.

É necessário ter em conta, inicialmente, quando se discorre sobre questões relacionadas ao processo de letramento, que não se trata de adentrar um campo no qual as teorizações possíveis possam traduzir-se em movimentos reflexivos que deem origem a discussões e análises construídas de forma tranquila e sem inseguranças, muito

embora os estudos a esse respeito já tenham, há algum tempo, infiltrado a pauta das discussões acerca do problema no Brasil.[4]

O letramento, entendido como conjunto de práticas sociais (Kleiman, 2004), fortemente e estreitamente ligado aos usos que se faz da escrita enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, assim como aos valores que a ela são atribuídos, deve ser concebido como processo e tornou-se, retomando Marcuschi (2001), um bem social, manifestado por meio da escrita, indispensável à própria sobrevivência no mundo moderno. Daí a importância de se investigarem os impactos que tais práticas incidem sobre o sujeito e sobre seus processos de socialização/inserção social e, consequentemente, sobre o papel que a escola ocupa nesse lugar (Cf. Matencio, 1994), bem como sobre as representações sociais que aí vão sendo construídas sobre o que seja ler e escrever em dada sociedade.

Conforme anunciado ao início, este trabalho apresenta dados e análises de um estudo exploratório realizado com estudantes de 3º Ano do Ensino Médio de uma escola pública de Minas Gerais. Em situação de sala de aula, foi solicitado aos alunos que lessem uma crônica de Luis Fernando Verissimo chamada *Aquilo*, apresentado a seguir:

Aquilo

Luis Fernando Verissimo

– De uns tempos para cá, eu só penso naquilo.
– Eu penso naquilo desde os meus, sei lá, 11 anos.
– Onze anos?
– É. E o tempo todo.
– Não. Eu, antigamente, pensava pouco naquilo. Era uma coisa que não me preocupava. Claro que a gente convivia com aquilo desde cedo. Via acontecer à nossa volta, não podia ignorar. Mas não era, assim, uma preocupação constante. Como agora.
– Pra mim sempre foi. Aliás, eu não penso em outra coisa.
– Desde criança?!
– De dia e de noite.
– E como é que você conseguia viver com isso, desde criança?
– Mas é uma coisa natural. Acho que todo mundo é assim. Você é que é anormal, se só começou a pensar naquilo nessa idade.
– Antes eu pensava, mas hoje é uma obsessão. Fico imaginando como será. O que eu vou sentir. Como será o depois.
– Você se preocupa demais. Precisa relaxar. A coisa tem que acontecer naturalmente. Se você fica ansioso é pior. Aí sim, aquilo se torna uma angústia, em vez de um prazer.
– Um prazer? Aquilo?
– Pra você não sei. Pra mim, é o maior prazer que um homem pode ter. É quando o homem chega ao paraíso.

4 Cf., por exemplo, Matencio, 1994; Tfouni, 1995; Soares, 1998/2003; Kleiman (Org.), 2004. Segundo Matencio (2004), isso ocorre, por volta de 1990, impulsionado por obras que, durante a década de 1980, fixaram-se em reflexões interdisciplinares em torno da produção/recepção de textos escritos e de seu ensino/aprendizagem.

– Bom, se você acredita nisso, então pode pensar naquilo como um prazer. Pra mim é o fim.
– Você precisa de ajuda, rapaz.
– Ajuda religiosa? Perdi a fé há muito tempo. Da última vez que falei com um padre a respeito, só o que ele me disse foi que eu devia rezar. Rezar muito, para poder enfrentar aquilo sem medo.
– Mas você foi procurar logo um padre? Precisa de ajuda psiquiátrica. Talvez clínica, não sei. Ter pavor daquilo não é saudável.
– E eu não sei? Eu queria ser como você. Viver com a perspectiva daquilo naturalmente, até alegremente. Ir para aquilo assoviando.
– Ah, vou. Assoviando e dando pulinho. Olhe, já sei o que eu vou fazer. Vou apresentar você a uma amiga minha. Ela vai tirar todo seu medo.
– Sei. Uma dessas transcendentalistas.
– Não, é daqui mesmo. Codinome Neca. Com ela é tiro e queda. Figurativamente falando, claro.
– Hein?
– O quê?
– Do que é que nós estamos falando?
– Do que é que você está falando?
– Daquilo. Da morte.
– Ah.
– E você?
– Esquece.

Em seguida, os alunos, individualmente, responderam a três perguntas sobre texto: 1) O que é *aquilo*?; 2) Como você chegou a essa conclusão?; 3) Que pistas/estratégias ajudaram você a chegar a essa conclusão? Logo após, os mesmo alunos, coletivamente, foram incentivados a verbalizar, em debate, os percursos interpretativos e suas respostas. Essa negociação coletiva dos sentidos foi gravada em áudio e, posteriormente, transcrita. É com os dados dessa transcrição que ilustro as análises aqui empreendidas.

Veja-se, por exemplo, o excerto (01), em que o aluno-leitor manifesta-se relativamente aos modos de ler e aos efeitos daí desencadeados:

(01) **eu achei boa essa discussão... por ter ensinado a gente a não ler o texto... assim... só uma vez e::: achar que a primeira interpretação que você teve é a certa... analisar com um pouco mais de calma e::: (e ver que há outras possibilidades)** (H, G2/S2)[5]

Para esse leitor, a atividade de leitura (que é ensinada!) prevê interpretações que se dirigem ao que é *certo* (desdobrando-se, consequentemente, ao que é *errado*) e que mais de uma leitura do texto (*com um pouco mais de calma*) possibilita entrever outras *possibilidades* interpretativas. Esse "formato" de leitura escolar, pelo que se deduz, desconhecida desse leitor, segundo ele, é uma boa aposta (*eu achei boa essa discussão*).

5 O código identifica o aluno participante da atividade. Os negritos indicam trechos relevantes para análise.

Com efeito, a escritura,[6] entendida como prática social construída historicamente, implica a ativação, muitas vezes conflituosa, de saberes e de representações que visam à (re)produção de sentidos.

Na escola, e esse é o *locus* que me interessa mais de perto aqui, o problema do ensino e aprendizagem da escrita, geralmente centrado na questão do fracasso escolar, toma conta das discussões. Se, por um lado, é ela a responsável, em grande medida, pela inserção dos alunos no mundo da escrita, por outro, nela, também (embora não só), constroem-se e cristalizam-se representações sociais em torno do que seja a importância de ler e de escrever e de como se desenvolve esse processo. Embora haja a convicção da multifacetada importância da escrita, tanto na ordem da recepção quando da produção, para o convívio social, desde as mais simples manifestações da escrita aos mais complexos meandros em que ela se insere, é comum reduzir seu estatuto a atividades que privilegiam a produção ou recepção de textos legitimados como merecedores de serem lidos ou escritos; *assim, o autor não está muito distante, nem a leitura do livro, que não é qualquer um* (Dabène, 2002:15).

Consequentemente, há uma tendência do aluno – aqui o sujeito desta pesquisa – em atribuir importância demasiada à escrita enquanto artefato de manifestações artísticas. Todos os 50 informantes, embora tendam a explicitar mais detidamente sua relação com a escrita a partir da recepção, reconhecem a importância da escrita em suas vidas. Dizem eles:

(02) A leitura é muito importante na minha vida. (Cl, G1/QS)

(03) A leitura sempre foi de suma importância na vida. (B, G1/QS)

(04) A leitura é algo indispensável na vida de um homem! (A, G2/QS)

Apesar disso, tendem a relacioná-la ao prazer estético, à obra de arte, ao "belo uso", como já foi explicitado quando da caracterização dos sujeitos informantes, no capítulo metodológico. Retomemos alguns exemplos:

(05) Embora não leia muitos livros acho muito importante a leitura, mesmo que seja de jornais e revistas ou artigos. (F, G2/QS)

6 Traduzo para *escritura* o termo *ecriture* empregado por Barre-de-Miniac (2003) para me referir ao processo de escrituração, a produção de texto, e emprego o termo *escrita* quando se tratar do produto ou do artefato.

Conforme demonstrado anteriormente, o uso de "mesmo" para introduzir a afirmação sobre a relevância de ler jornais e revistas indica que o informante atribui uma importância tamanha aos livros, acreditando que ler jornais e revistas seja uma atividade menor, isto é, de menor prestígio. Como já argumentei, parece haver aí uma confusão, a meu ver, construída nas representações do senso comum, que associam escritura e literatura, inscrevendo-se num paradigma em que se aproximam escrita, escritura, belo uso, estilo, norma, correção, prazer estético, obra de arte, etc.

O livro, nesse sentido, acaba tomando um espaço preponderante dentre as várias manifestações da escrita que circundam as práticas sociais. A leitura, consequentemente, tende a ser vista sob o viés desse artefato e de seu estatuto de importância e de supremacia entre as outras formas de uso da escrita como, por exemplo, os jornais e as revistas – Cf. exemplo (05). Ler, desse modo, passa a ser uma atividade cujas representações se limitam à leitura de livros; ler significa, nas representações dos alunos, "ler um livro". De acordo com Dabène (1989/1998), essas representações relativas à *ordem do escritural* estão normalmente relacionadas àquelas já construídas pelos atores sociais, a começar pelos pais dos alunos, como se nota nos exemplos a seguir:

(06) A leitura é muito importante. Desde nova **meus pais falam que a leitura é essencial** e já tem uns dois anos direto que sempre estou lendo um livro. (IM, G1/QS)

(07) A leitura de livros passou a se tornar parte da minha vida aos 11 anos, **quando meu pai me deu um livro, nunca mais deixei de ler livros.** (A, G2/QS)

É importante destacar que 66% dos alunos entrevistados afirmam que leem até 5 livros por ano além dos escolares, mas, de fato, demonstram ler com mais frequência os de literatura. Resultado semelhante obteve pesquisa virtual realizada pela Associação de Leitura do Brasil (ALB), de julho a setembro de 2008, em que 47% dos entrevistados declararam ler até 6 livros de literatura por ano.[7]

Conforme se pode observar na Tabela 2, a seguir, a maioria dos alunos entrevistados para este estudo, dos que leem regularmente outros livros além dos escolares, 76% declaram preferir as obras literárias.

Tabela 2: Práticas de leitura I

Hábitos	Frequência	Nenhum	Até 2	Entre 3 e 5	Entre 6 e 8	Mais de 8	Não respondeu

7 www.alb.com.br/cenarios.

	Tipo	Obras literárias	Livros técnicos	Livros de auto-ajuda	Outros	–	–
Livros além dos escolares		09 (18%)	16 (32%)	17 (34%)	04 (8%)	04 (8%)	
Tipo de livro		38 (76%)	03 (6%)	06 (12%)	01 (2%)	–	

Fonte: Dados da pesquisa. Levantamento realizado pelo autor a partir de questionários

Se, por um lado, fica evidente que os sujeitos-informantes leem poucos livros, além dos escolares, que não sejam os de literatura (apenas 20% dos informantes), por outro, é necessário ter em conta que eles demonstram hábitos que não se reduzem à literatura, conforme os dados da Tabela 3, a seguir, sobre a frequência de leitura de jornais e revistas.[8]

Tabela 3: Práticas de leitura II

Hábitos/Freqüência	Diariamente	Algumas vezes por semana	Somente aos domingos	Raramente	Nunca	Não respondeu
Leitura de jornais	06 (12%)	17 (34%)	04 (8%)	22 (44%)	01 (2%)	–
Leitura de revistas	06 (12%)	20 (40%)	21 (42%)	01 (2%)	–	03 (6%)

Fonte: Dados da pesquisa. Levantamento realizado pelo autor no questionário sócio-econômico-cultural

Se, por um lado, também, esses dados conduzem a um entendimento de que os sujeitos da pesquisa, pelo menos em sua maioria, além da leitura de obras literárias, costumam ler jornais e revistas (aproximadamente a metade deles lê jornais e revistas diariamente ou algumas vezes por semana), por outro, suas concepções a respeito da importância da leitura em suas vidas giram em torno de uma ideia de leitura ligada à

8 Não desconsidero, aqui, o fato de que os informantes – vale lembrar, alunos de ensino médio – podem estar respondendo ao que se espera que respondam; ou seja, podem estar recorrendo a uma representação, de um lado, de que no ambiente escolar é valorizada a leitura literária, de outro, de que é preciso manter-se informado pela leitura de jornais e revistas. Apesar disso, considero que se trata de um dado importante para as reflexões que são aqui empreendidas.

obra literária, em uma tendência a atribuir importância demasiada à escrita enquanto artefato unidirecionado de manifestações artísticas ou literárias em detrimento das múltiplas atividades cotidianas que envolvem o uso da escrita.

Trata-se, portanto, de importante expediente de pesquisa, já que os dados aqui apresentados demonstram haver certa contradição entre as práticas e as representações dos alunos. Daí uma pertinente pergunta quando o que está em pauta são exatamente as práticas e as representações sobre leitura e escritura: o que, de fato, faz com que haja essa contradição? Ou ainda: de que modo o trabalho com essas representações pode contribuir para o desenvolvimento de competências no campo da escrita?

Ora, não é demais reafirmar que as representações que se constroem em torno do que seja ler e escrever interferem decisivamente nos modos como o ler e o escrever se desenvolvem nas práticas e que, portanto, são importantes vias de entrada para o entendimento do problema. Consequentemente, embora aparentemente simples, o estudo das representações pode trazer descobertas significativas e pertinentes para o ensino e aprendizagem da escrita, tal como já defendem há algum tempo, por exemplo, Barre-de-Miniac (2003) e Dabène (1998, 2002).

3. Representações como elemento constitutivo de competências

Por um viés sócio-cognitivo-interacionista como o que aqui se assume, a questão posta demanda uma reflexão que encara as representações como um elemento constitutivo de competências no domínio da escrita, seja na leitura, seja na produção de textos. É nessa perspectiva, de natureza didática, que se inscrevem discussões, como as de Dabène (2002), acerca do papel das representações nas práticas escolares de ensino/aprendizagem da escrita. Sendo a escrita objeto de ensino e aprendizagem, não é demais afirmar que as relações que se estabelecem entre o professor, o aluno e esse objeto em situações didáticas certamente têm como parte de seus componentes, de um lado, as práticas e representações sociais a respeito da escrita e, de outro, as práticas de escritura no meio escolar. Assim considerando, trata-se de relevante expediente metodológico entender as representações sociais como desempenhando importante papel no desenvolvimento de competências de leitura e de escritura como atividades linguageiras específicas.

Tal consideração é, inclusive, de certo modo, verbalizada pelos leitores-informantes. Observe-se o que diz Ra, do G1, ao justificar as possibilidades de sentido propostas pelos colegas:

(08) eu acho que não só (o que a turma achou) não tem como discordar... chega um ponto aqui que:: a resposta chega a ser até pessoal... é meio difícil até de falar... então tipo assim... **são experiências... as experiências do H. as experiências da P. as experiências da J... então acho que fica até difícil de discordar** ( ) ((vozes sobrepostas)) ((incompreensível)) chega um ponto que fica difícil discordar disso ou discordar daquilo... **porque são (coisas) muito ( ) são experiências (um conjunto de fatores) as pessoas são diferentes...** (Ra.,G2/S1)

(09) ( ) quando a gente começou a fazer o questionário aqui... o debate... é que a gente coloca... **por mais bobo que seja o questionário ( ) do que a gente viu da nossa educação... com quem a gente conviveu... como é que foi... como é que aconteceu até hoje na nossa VIDA...** (Ra., G2/S1)

Ao se manifestar quanto à interferência das *experiências* dos leitores, em (08), de sua *educação* e convivência com outras pessoas, em (09), nas propostas de sentido, nos percursos referenciais, esse informante faz descortinar o que tem sido recorrentemente defendido neste trabalho: os conhecimentos de natureza prática (que o informante denomina *experiências*, convivência) determinam, em boa medida, as opções interpretativas quando da atividade referencial na leitura. Trata-se, a meu ver, de representações que situam a atividade de leitura em um patamar um pouco distante daquele que ela ocupa na escola, em que a experiência, muitas vezes, é coibida em detrimento de uma leitura (de uma interpretação) considerada certa, como se observou em (01), ou, como no trecho retomado em (10), de um modo possível (desejado, enraizado) nas práticas escolares. Veja-se o exemplo:

(10) **eu gostei muito de trabalhar assim... desse tipo... porque cada um pode dar a sua opinião**... falar de sexo ((risos)) (L, G1)

Nesse caso, o que se verifica é que *dar a sua opinião* não é algo desejável (ou pelo menos comum) nas tarefas escolares que envolvem a atividade de leitura.

Ora, uma abordagem sobre o desenvolvimento de competências no campo da escrita deve levar em conta as representações construídas pelos alunos sobre/nas práticas de uso da escrita, o que, de fato, tem consequências consideráveis no processo ensino/aprendizagem. Conforme já explicitado, embora vinculadas à prática social, é no plano individual que elas se manifestam, mediadas pela linguagem, tomada como forma de construção de conhecimento e de interação social, que conduzem a uma determinada

forma de conceber a realidade. Essencialmente, desse modo, embora acessadas a partir de atividades cognitivas, precisam ser entendidas tendo em vista seu contexto de produção, como modalidades de conhecimento prático orientadas para a compreensão do contexto social e material em que vivemos, como forma de conhecimento diretamente implicado na construção e interpretação da realidade. Nesse sentido, é evidente que a natureza da atividade geradora dos dados aqui analisados desempenha papel determinante na forma como os alunos-leitores encaram essa atividade, bem como nos modos de lidar com os objetos de discurso (e as representações sobre eles) emergentes na interação. O que estou querendo dizer é que a atividade, tal como foi organizada, a meu ver, além de ser uma boa opção didática para o ensino da leitura, é também adequada para interesses investigativos, já que se trata de uma orientação que permite entrever (e refletir sobre) os processos de produção de sentido em se fazendo na interação, o que pode trazer contribuições relevantes para o professor na sua lida em sala de aula. Uma questão que sobressai nos dados com os quais estou lidando, por exemplo, diz respeito às ações mobilizadas pelos leitores nos percursos referenciais, na busca pela construção do sentido, a partir de determinadas representações sobre o ato de ler. Os exemplos seguintes demonstram como os leitores, ao lidarem com os objetos discursivos nos processos de referenciação, acionam estratégias (mobilizam ações) que têm a ver com determinadas representações emergentes no processo e que lhes permitem as propostas de sentido possíveis. Dentre elas, exemplifico, a seguir, o que pode ser denominado antecipação (11), inferência (12), verificação (13), generalização (14), abstração (15) e relação (16):

(11) o título... porque **você já pode ir pensando várias coisas ((risos))... vários tipos de assunto... mas o primeiro que vem é o sexo...** (L, G1)

O título do texto lido na atividade – *Aquilo* – desencadeia determinadas representações (*você já pode ir pensando várias coisas*), como foi possível averiguar no capítulo anterior, que antecipam certos percursos referenciais na produção do sentido. Um deles (*o primeiro que vem*) relaciona-se à interdição (o não dizer, daí a não designação textual do objeto discursivo) e, ao mesmo tempo, à malícia (notem-se os risos) revelados na enunciação, o que leva o leitor a antecipar uma proposta de sentido: *sexo*.

Diretamente relacionada à ação e ao exemplo postos em (11), no trecho (12), uma representação sobre o estilo do autor (de que ele gosta de confundir o leitor) conduz o informante a inferir e, consequentemente, perseguir uma possibilidade de sentido:

(12) é que **o autor já mostra um estilo uai... no caso o Veríssimo gosta desse estilo... gosta de confundir a gente... o leitor...** (B, G1)

O que ocorre, nesse exemplo, portanto, é que o leitor mobiliza uma informação tida como dada, um conhecimento (sua representação sobre o estilo do autor), acrescentando-a ao que está posto e, desse modo, inferindo sobre possibilidades referenciais engendradas por supostas intenções do autor para confundir o leitor.

Já em (13), o leitor investiga, no texto, a possibilidade inicial de que o que ele propôs como sentido para aquilo seja confirmado no decorrer da leitura:

(13) **ah... eu pensei...** [em sexo] ((risos)) **e aí o texto foi confirmando...** (L, G1)

Observe-se que, numa espécie de controle do que pode ser verificado no texto, o leitor busca a confirmação para sua hipótese (*eu pensei*) inicial de que *aquilo* refere *sexo*.

Em (14), a estratégia leva em conta uma representação do papel desempenhado pelo autor do texto: a de que escritores sabem como lidar com textos:

(14) **o autor também... ( ) ele (sabe) o que que vai colocar no texto... o que que vai levar a pessoa a pensar... de acordo com o que ele que coloca...** (X, G1)

Nesse depoimento, é possível notar que o leitor, a partir de uma representação social sobre o que significa ser autor – aquele que *sabe* (que detém o poder de) selecionar, organizar, articular *o que que vai colocar no texto* – considera que o leitor é levado a dado percurso referencial, a pensar de um ou de outro modo, a depender do que *ele* (o autor) *coloca*. A estratégia do leitor, em (14), generaliza esse "atributo" autoral, potencializando, a partir daí, um dado modo de ler, um dado gesto de leitura, que, obviamente, acarreta consequências no processo (e no produto) da leitura.

Ação mais complexa é posta em jogo no excerto (15):

(15) eu acho que é assim... **se você der esse texto pra uma criança ler... ela não vai entender**

nada... ela não vai nem sequer imaginar o que é aquilo... com a gente já há um sinal do que é aquilo... né... então ele só direciona... quando você lê... **você que provoca ambiguidade...** só que... **a partir do momento que você não tem liberdade pra falar de determinado tema... por exemplo... sexo... e fala aquilo... por causa da ambiguidade que a palavra tem... abre o leque pras pessoas pensarem o que elas quiserem...** daí a contradição... (Le, G1)

Ao fazer um exame das possibilidades de sentido para *aquilo*, Le, do G1, avalia em que medida o sentido por ele proposto (*sexo*) pode ser alcançado por outros leitores – com idade inferior, por exemplo (*uma criança*). A partir de um determinado modo de perceber o objeto discursivo (*aquilo* como algo que pode ser tomado no campo da ambiguidade), esse leitor propõe que os sentidos possíveis desencadeados na leitura são reflexo de um ajustamento, por um lado, de natureza moral (ter ou não *liberdade pra falar de determinado tema*), por outro, relacionado à capacidade de leitura (*uma criança não vai entender nada*, mas *com a gente* [adolescentes] *já há um sinal do que é aquilo...*). Ou seja: esse informante isola um elemento (características do leitor) para justificar/explicar um processo (o percurso referencial). Trata-se, aliás, de interessante teorização sobre o processo, sobre a atividade de leitura, que se constrói com base em representações sobre liberdade e sobre capacidade de leitura.

No trecho (16), continuando, tem-se um exemplo do que chamo de relação (que poderia ser associação):

(16) tem coisa que... igual aqui... tem coisa que (influencia) ( ) uma novela... sabe? assim... sem querer mesmo... **é que a gente já viu... novela... que vai direcionando... o tempo todo... igual por exemplo... codinome Neca... tinha aquela novela... é... "Paraíso Tropical"... aí tinha a:: Bebel... Bebel... aí quando tinha lá... igual assim... quando falou codinome Neca... eu já pensei é:: na Bebel...** tá no cotidiano da gente... (S, G1)

O leitor, para justificar sua opção referencial, baseia-se na associação entre uma informação que tem na memória (a personagem da novela Paraíso Tropical: *Bebel*)[9] e o que lhe é lançado como novo no texto (a *amiga* citada por um dos personagens do texto: *Neca*). Determinadas representações sociais sobre o que seja uma prostituta emergem – na figura da personagem da novela – e são relacionadas ao papel desempenhado por Neca – a personagem do texto.

Por fim, além dessas ações mobilizadas pelos leitores a partir de determinadas representações, outra estratégia muito recorrente (e que, de certo modo,

9 *Paraíso Tropical*. Novela de Gilberto Braga exibida pela TV Globo de 05 de março de 2007 a 28 de setembro de 2007.

engloba/perpassa todas as outras seis que acabam de ser analisadas) pode ser exemplificada nos excertos (17) e (18), a seguir:

(17) o que me parece no texto aqui... mesmo tentando finalizar o texto... ele deixou vago ainda o que que é aquilo... igual pro interlocutor 2... num sei **se::: achar outra questão que se encaixasse aqui... então se você conseguir pôr outra coisa aqui...** (H, G2/S1)

(18) como ela falou... **a morte encaixaria mais no texto...** só que:: levando em consideração aqui o autor... igual ela falou... o Luis Fernando Verissimo... realmente ele deve ter feito o texto pensando no... realmente no sexo mesmo né... porque é um autor bem cômico né... (V, G2/S1)

Nesses casos, os leitores parecem estar atentos às possibilidades interpretativas favorecidas pela atividade referencial tendo em vista pistas localizadas no contexto (representações, por exemplo, sobre o autor – *porque é um autor bem cômico né...*) ou no cotexto (aspectos da arquitetura textual – *mesmo tentando finalizar o texto... ele ainda deixou vago o que que é aquilo...*). Desse modo, os movimentos de leitura são orientados por uma espécie de testagem (envolvendo verificação, inferência, relação...) que permite aos leitores averiguarem suas hipóteses e percorrerem caminhos que lhes pareçam adequados na produção de sentido.

Ora, a partir dessas análises, é possível pensar as representações sociais como um dispositivo importante no desenvolvimento de competências de leitura, já que engendram possibilidades de produção de sentido a partir do quadro de referências pertinente à situação em que se encontra o sujeito em suas práticas sociais de uso da linguagem. Ou seja, em outras palavras, as representações interferem decisivamente nos modos de inserção e de socialização no mundo dito letrado. Ou ainda: podem ser entendidas como um importante componente de ensino e de aprendizagem que, a meu ver, situa-se num fluido liame entre as práticas escolares e as práticas sociais que envolvem o uso da escrita.

Assim posto, defendo um ponto de vista – explorado também por Barre-de-Miniac (2003) e Boch (em Oliveira, 2011), por exemplo – que identifica as representações como elemento constitutivo de competências no campo da didática da escrita. Para Boch (em Oliveira, 2011, s.p.), inclusive, a emergência de representações sociais é uma etapa incontornável em situação pedagógica:

> [...] é nessa condição – quando as representações dos aprendizes são formuladas – que eu sei o que eles sabem, creem saber ou não sabem. Eu posso, assim, adaptar meu discurso e minhas estratégias pedagógicas a meu

> público e, então, favorecer a apropriação real e durável dos objetos de conhecimento.[10]

Em termos mais específicos, aposto na possibilidade de que o estudo das representações seja um campo fértil para o entendimento dos complexos processos de ensino e aprendizagem em sociedades cujos sistemas educativos concedem à escrita um lugar privilegiado.

É nesse sentido, também, que Dabène (1998) defende dois "modelos" de ensino/aprendizagem da escrita baseados na consideração das práticas e das representações da escrita a partir de uma teoria sociopragmática da escritura, situando-os em uma perspectiva que o autor denomina "desenvolvimental" (*développementale*). Nesses "modelos", distinguem-se duas etapas fundamentais, a saber: de transição e de ruptura. Na primeira, considera-se que as aprendizagens formais da escrita coincidem, em geral, com a entrada da criança na escola primária, embora a aquisição informal comece bem antes, na família, por exemplo. Trata-se de uma etapa crucial que condiciona, em boa medida, as aprendizagens posteriores. Na segunda, quando os estudantes estão já inseridos na aprendizagem formal e são capazes de distinguir as nuances que caracterizam *a ordem do escritural e a ordem do oral*, centra-se em tomadas de consciência das especificidades que orientam a construção de saberes metadiscursivos. Nessa perspectiva, ruptura não significa rejeição, mas diferenciação dessas duas ordens linguageiras, apoiando-se em duas situações prototípicas: a conversação e a escritura. O trecho (19), a seguir, ilustra essa observação do autor:

(19) então eu acho que... muito interessante... até você sente aqui... no caso... **a falta de::de::... da linguagem falada né...** você sente... **mesmo com o autor tentando dizer o que quer dizer ... às vezes até não consegue chegar ao alvo... o entendimento do leitor...** ou seja... não consegue chegar a uma comunicação... (Ra, G2/S1)

Para esse leitor, as especificidades da conversação e da escritura são claros motivos para as divergências (ou diferenças) nos percursos de referenciação. Nesse quadro, ele parece argumentar que a interação oral favorece a produção de sentido (*o entendimento*), e que, ao contrário, no texto escrito, isso não ocorre de modo tão simples: *mesmo o autor tentando dizer o que quer dizer... às vezes não consegue chegar ao alvo...* Trata-se de representação sobre as relações oralidade/escrita que merece

10 "(...) c'est à cette condition – lorsque les représentations des apprenants ont été formulées – que je sais ce qu'ils savent, croient savoir ou ne savent pas. Je peux ainsi adapter mon discours et mes stratégies pédagogiques à mon public, et ainsi favoriser l'appropriation réelle et durable des objets de connaissance."

atenção e deve ser explorada nas práticas escolares, haja vista desencadear efeitos nos modos como são concebidas a leitura e a produção de textos, bem como seu ensino e aprendizagem.

4. Considerações finais

A vantagem de se pensar em um "modelo" de ensino/aprendizagem amparado nas práticas e nas representações, não como substituto de modelos já existentes, mas como complementar a esses, centra-se na ideia de oferecer aos aprendizes o desenvolvimento de competências escriturais diversificadas que integram as práticas e as representações, vistas, desse modo, como objeto de análise crítica que se apoia em uma teoria da escritura como atividade linguageira específica. As representações, nesse quadro, tornam-se um poderoso recurso de aprendizagem, sendo, portanto, indispensáveis a propostas didáticas que encarem os usos da escrita como ações de linguagem. Se, de um lado, essa questão é importante no plano teórico para os psicólogos sociais, de outro, para os professores de língua materna, em termos práticos, especialmente, ela é crucial.

Além disso, de acordo com estudos no campo das representações sociais (Cf., por exemplo, Franco, 2004), o núcleo central de uma representação evolui muito lentamente, ao passo que os elementos periféricos permitem certa mobilidade da representação. Essa distinção entre núcleo central e elementos periféricos explicaria, respectivamente, a resistência às mudanças – fazendo permanecer uma significação estabilizada socialmente – e as possibilidades de mudança – tendo em vista a variabilidade e a diversidade de elementos periféricos "subordinados" ao núcleo central. Do ponto de vista aqui assumido, trata-se de questão relevante, já que uma representação pode acarretar impactos significativos na aprendizagem. Por exemplo: se um professor (ou mesmo um aluno) vê no erro um fator de aprendizagem, isso indicia, de algum modo, um fator de mudança na representação de erro. Aposto, junto a Barré-de-Miniac (2003), portanto, que, seguindo tal perspectiva, a didática poderia ter um impacto mais abrangente e direto sobre os elementos periféricos das representações, o que significaria ganhos potenciais no desenvolvimento dessa disciplina e na sua

influência relativamente aos processos de ensino e aprendizagem da leitura (e da produção de textos).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Barré-De Miniac, Christine. 2003. Savoir lire et écrire dans une société donnée. Publications Linguistiques. *Revue Française de Linguistique Appliquée*, 2003/1 - Volume VIII, ISSN 1386-1204, p. 107-120.

Dabène, Michel. 1998. *L'enseignement-apprentissage de l'ecrit entre representations et pratiques sociales.* Conférence prononcée lors de l'ouverture du IVème Colloque de l'Association Internationale pour le développement de la recherche en didactique du français langue maternelle. Genève. (Digitalizado)

Dabène, Michel. 2002. Iletrismo, práticas e representações da escrita. *Revista Scripta*. V. 6 (11). Belo Horizonte: PUCMINAS, p. 13-22.

Dijk, Teun Adrianus van. 2000. *Cognição, discurso e interação*. Apresentação e organização: Ingedore Villaça Koch. São Paulo, Contexto.

Dijk, Teun Adrianus van. 2008. *Discourse and context: a sociocognitive approach*. Cambridge (USA): Cambridge University Press.

Kleiman, Angela Bustos. 2004. *Leitura: ensino e pesquisa*. Campinas: Pontes.

Kleiman, Angela Bustos. 2006. Processos identitários na formação profissional: o professor como agente de letramento. In: CORRÊA, Manoel Luiz Gonçalves; BOCH, Françoise. *Ensino de língua: representação e letramento*. Campinas (SP): Mercado de Letras, p. 75-105.

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

Moscovici, Serge. 2007. *Representações sociais: investigações em psicologia social*. Tradução do inglês: Pedrinho A. Guareschi. 5ª ed. Petrópolis (RJ): Vozes.

Oliveira, Adilson Ribeiro de. 2011. Linguística, ensino de língua, representação: entrevista com Françoise Boch. In: *Revista ContraPonto*. v. 1, nº 1. Belo Horizonte: PUC Minas.

Oliveira, Adilson Ribeiro de. 2011. *Processos de referenciação, emergência de representações sociais e produção de sentido: um olhar sobre percursos interpretativos na atividade de leitura*. 264 f.Tese (Doutorado em Letras/área concentração: Linguística e Língua Portuguesa) - Programa de Pós-Graduação em Letras, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

Sternberg, Robert J. 2000. *Psicologia Cognitiva.* Tradução: Maria Regina Borges Osório. Porto Alegre: Artmed.

De volta ao futuro da língua portuguesa.
Atas do V SIMELP - Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa
Simpósio 58 - O ensino da leitura e da (re)escrita em língua portuguesa, 4301-4312
ISBN 978-88-8305-127-2
DOI 10.1285/i9788883051272p4301
http://siba-ese.unisalento.it, © 2017 Università del Salento

A PRÁTICA DA REESCRITA E A FORMAÇÃO DO ALUNO LEITOR E ESCRITOR[11]

Elis Uchôa DE LIMA[12]

RESUMO
Este texto tem como objetivo apresentar como o trabalho desenvolvido pelo Projeto Ipê (PROIPÊ) tem colaborado para a formação de 280 alunos leitores e escritores que cursam o primeiro ano do Ensino Médio no Centro de Ensino Médio Ave Branca (CEMAB) em Taguatinga, Distrito Federal. O projeto, que faz parte do PIBID-Letras da Universidade de Brasília (parceria UnB e CAPES), tem como objetivo incentivar a prática da leitura e da escrita, mantendo o aluno sempre em contato com temas atuais e cotidianos por meio da elaboração gradativa de produções textuais. Para contemplar essa proposta, o grupo trabalha com o Jornal Escolar e, para completá-la, a reescrita. O aluno tem total liberdade para escolha do tema e vai sempre escrevendo e reescrevendo sua produção com orientação do professor, como aconselha Fiad (2009.) quando diz que a reescrita são "as sequências recuperáveis visando um texto terminal". Assim, essa prática pode levar o aluno a se descobrir nas possibilidades da língua quando assume um papel de sujeito-escritor e sujeito-leitor, alternando sempre esses papéis para que passe a se preocupar mais em como o leitor verá seu texto, como defende Menegolo e Menegolo (2005). Após o processo, tem-se o produto final, que é a produção do jornal. Esses foram os meios encontrados para a construção da escrita e da reflexão, formando um aluno leitor, escritor e crítico de suas práticas e do mundo que o cerca.

PALAVRAS-CHAVE: Reescrita; escrita; Jornal Escolar; PIBID.

Introdução

Este trabalho tem como objetivo apresentar como a metodologia de ensino de leitura e escrita que utiliza a reescrita é eficaz. Apresentaremos os resultados obtidos em uma sala de aula de Língua Portuguesa de escola pública (CEMAB), que fez o uso desse método junto ao PROIPÊ. Apresentaremos como o método contribuiu para a

11 Agradeço ao professor Dioney Moreira Gomes (UnB) pela leitura crítica deste texto e por suas contribuições. Entretanto, os erros que, por ventura, aqui se façam presentes são de minha inteira responsabilidade.
12 Dados da autora: graduanda do curso de licenciatura em letras PBSL da Universidade de Brasília e bolsista no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) financiado pela CAPES. elis_uchoa@hotmail.com. Elis Uchôa de Lima.

formação de alunos sujeitos-autores e sujeitos-leitores de seus próprios textos (Menegolo & Menegolo, 2005) e também mais críticos acerca do mundo em que se inserem e de sua própria escrita.

Na seção 1, apresenta-se o projeto do PIBID-Letras UnB intitulado PROIPÊ e seus resultados dentro de um contexto de sala de aula. Na seção 2, será apresentado o conceito de reescrita a partir da concepção de Fiad (2010) e outros autores que mostram a importância de se trabalhar a reescrita em contexto escolar. Logo após, mostra-se como a reescrita pode contribuir para a formação do sujeito-autor e como este sujeito pode ocupar posições diferentes enquanto lê, avalia e reescreve seu texto. Com esses dois primeiros momentos, pretende-se mostrar que a reescrita deve ter seu espaço ampliado dentro de sala de aula. Na seção 3, abordamos a metodologia do Jornal Escolar e, finalmente, chegamos às conclusões na seção 4.

O Projeto IPÊ (PROIPÊ) e o processo de reescrita

Sabemos que a finalidade da educação não é apenas formar trabalhadores, mas sim indivíduos completos, dotados de competências e habilidades mais amplas e profundas, capazes de aprender a aprender e convencidos da necessidade de aperfeiçoar continuamente seus conhecimentos. É preciso contribuir para a formação de indivíduos autônomos, com capacidade de adaptar-se a mudanças constantes e de enfrentar permanentemente novos desafios. A escola, por ser veículo e instrumento de aquisição do crescimento intelectual do educando, deve proporcionar meios para que tais veículos e instrumentos sejam utilizados da melhor maneira possível, já que contamos com auxílios de grande valia tanto da parte humana quanto da parte tecnológica. Para incentivar o desenvolvimento de leitura e escrita dos jovens na escola, o Projeto Ipê utiliza o Jornal Escolar e a reescrita.

Esse projeto faz parte do PIBID Letras Português da Universidade de Brasília. O PIBID visa incentivar a formação de docentes em nível superior para que estes atuem na educação básica, elevar a qualidade da educação de professores em formação inicial, articulando a relação entre as teorias e as práticas necessárias à formação dos docentes; visa também inserir o licenciando no cotidiano de escolas da rede pública de ensino proporcionando oportunidades dos futuros professores terem experiências

metodológicas, tecnológicas e práticas docentes inovadoras e interdisciplinares para que eles possam solucionar possíveis problemas que apareçam durante o processo de ensino-aprendizagem; e, assim, o programa pretende, também, contribuir para a valorização do magistério.

O grupo é composto por Ana Azevêdo, Brenda Paula, Jordana Felipe, Nayane Fernandes, Karina Fernandes e por mim, Elis Uchôa. A supervisora do grupo é a profa. Ana Codevila, que dá aula para sete turmas do primeiro ano do Ensino Médio no Centro de Ensino Médio Ave Branca (CEMAB). Os coordenadores do projeto são os professores da Universidade de Brasília Dioney M. Gomes e Kleber A. da Silva. Ocupamos a sala de aula da escola e podemos transitar por todos os demais espaços, convivendo com toda a comunidade escolar e, assim, ter uma verdadeira experiência com o funcionamento de uma escola.

O Projeto Ipê cria condições para que 280 jovens (entre 14 e 18 anos) do Centro de Ensino Médio Ave Branca- Taguatinga –DF, sejam capacitados como colaboradores e coautores do Jornal CEMAB, contando com apoio e o trabalho das pibidianas e da professora Ana Cristina Codevila. Esse projeto atende jovens matriculados no CEMAB, no 1º Ano do Ensino Médio diretamente e indiretamente, todos os demais estudantes da escola.

Com vistas a manter o interesse do aluno na leitura e produção textual, o Projeto visa a não perder contato com temas atuais. É importante manter o foco no momento histórico no qual o aluno vive, mantendo um diálogo permanente entre os textos produzidos, de diferentes gêneros discursivos, com leituras, produções textuais e procurando integrar as várias áreas do conhecimento do aluno. Para isso, o grupo desenvolveu iniciativas com o objetivo de não só reforçar a aquisição da norma culta da língua, mas também para construir uma postura crítica e reflexiva de leitor/escritor em seus participantes.

Para cumprir estes objetivos, o grupo utiliza o jornal escolar, que é totalmente produzido pelos alunos. Essa foi a forma encontrada para promover a interatividade, além de ser uma maneira diferente de produzir textos. Os alunos têm total liberdade para escolher os textos com que vão trabalhar a fim de que o jornal seja um reflexo dos anseios seus e traga conteúdos que interessem à comunidade escolar. A partir disso, os alunos produzem suas próprias notícias e informações; com o conjunto de notícias, são lançados jornais semestrais.

Cabe destacar que o jornal só é concluído após diversas versões de escrita e reescrita dos textos. Está última, segundo Fiad (2009), refere-se principalmente ao conjunto de modificações escriturais pelas quais diversos estados do texto constituem as sequências recuperáveis, visando um texto terminal. Para isso, deixamos claro aos alunos que as correções são feitas não apenas para que os alunos revisem seus textos para aprimorar não só os desvios da norma culta, mas para que eles também recriem e refaçam o seu texto.

Com essa prática, buscamos desenvolver nos estudantes uma modificação das representações sobre a escrita, atingir o sujeito linguístico[13], posicionamento e pensamento críticos e, com alguma orientação, melhorar sensivelmente as produções escritas.

A reescrita e o ambiente escolar

Segundo Fiad (2010), a reescrita possui várias interpretações, mas ela destaca duas. A primeira concebe a reescrita como o trabalho que é realizado pelo autor quando ele retoma o seu texto e realiza algumas operações da linguagem e modifica-o em vários aspectos possíveis. A segunda interpretação é a de sempre que escrevemos algo estamos retomando algo que outros já enunciaram, ou seja, escrever é sempre reescrever.

Como a autora, escolhemos a primeira concepção, pois é ela que vai dizer que a reescrita "pode ser caracterizada como alguma manifestação presente na superfície textual [...] que revela uma retomada do texto pelo autor" (Fiad, 2010:3). É justamente essa concepção que vai trabalhar com o sujeito que não só escreve, mas que também lê e interage com o próprio texto, variando os seus papéis.

É também com esta concepção que trabalhamos no Centro de Ensino Médio Ave Branca, pois vemos os alunos não como corpos que escrevem, mas como sujeitos-autores e sujeitos-leitores críticos que interagem com o próprio texto.

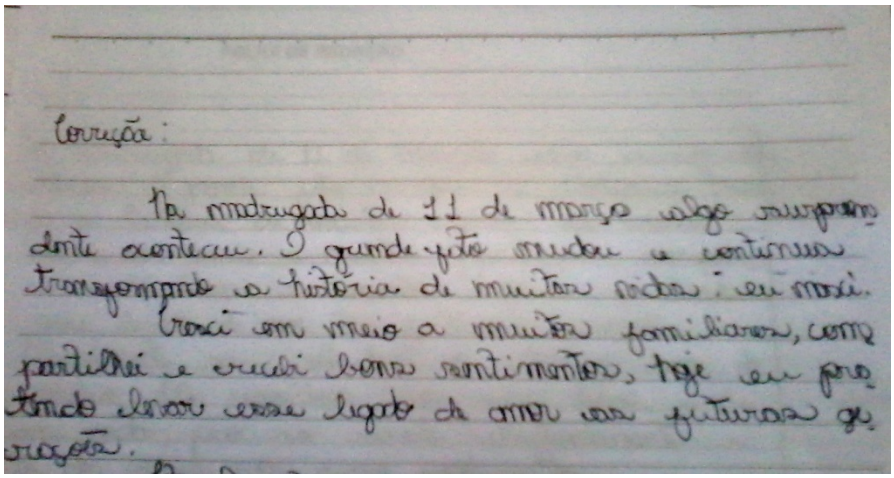
Segundo Menegolo e Menegolo (2005), a reescrita é importante por provocar um diálogo entre o sujeito-autor com o seu produto (o texto), fazendo que o primeiro interaja mais com o segundo, construindo uma relação de resignificação do que foi

13 Menegolo e Menegolo "O significado da reescrita de textos na escola: a (re) construção do sujeito-autor". Ciências & Cognição Vol 04: 73-79. Disponível em: http://www.cienciaecognicao.org Acesso em: 23/07/2015.

escrito e das suas concepções de escrita e, aos poucos, passando para um estágio maior de racionalização do que foi materializado.

Eles ainda dizem que esse processo de sujeito-autor para sujeito-avaliador é complexo, já que construir o primeiro já é algo complicado e nele o aluno espera que o professor seja o avaliador, não ele. Sendo assim, apresentar os dois papéis para os alunos do projeto em que atuo junto a mais cinco bolsistas e uma supervisora de Língua Portuguesa, que é a professora das turmas contempladas pelo projeto, é um trabalho árduo feito com muito carinho e cuidado para que os alunos compreendam a importância deles passarem por todo o processo de reescritura assumindo os papéis que o compreendem.

Um exemplo disso é o que ocorreu em uma reescrita de um dos alunos do projeto, que colocou em sua folha de reescrita de um texto que produziu "correção" como título. Isso exemplifica o que o autor diz, pois o aluno vê processo de reescrita apenas como uma correção do que o professor assinalou como errado.


Correção:

Na madrugada de 11 de março algo surpreendente aconteceu. O grande feito mudou e continua transformando a história de muitas vidas: eu nasci.
Cresci em meio a muitos familiares, compartilhei e recebi bons sentimentos, hoje eu pretendo levar esse legado de amor as futuras gerações.

1. Reescrita do aluno intitulada "Correção"

O trabalho com a reescrita em sala de aula ainda é muito importante, pois vai ajudar o aluno a compreender que um texto sempre poderá ser modificado. Ele ainda poderá compreender os gêneros textuais e suas regras com sua a constante reescritura. A noção de gêneros textuais de que falo neste trabalho é a de Koch&Elias (2012): gêneros são "formas relativamente estáveis de estruturação de um todo", este todo seria o texto, a concretização do gênero (expectativa). As autoras ainda defendem que os gêneros são moldados e remodelados nos processos sociointeracionais em cada cultura, já que eles têm uma função social (sociocomunicativo) e por isso também são infinitos (Sparano,

2012). Por causa dessa função social, é importante que os alunos reescrevam os seus textos e compreendam suas regras, afinal também exercem seu papel social na sociedade em que vivem e necessitam de se comunicarem.

Este trabalho com a reescrita pode ainda auxiliar o professor acerca das maiores dificuldades dos alunos para que ele possa retomar os conteúdos a que se referem estas dificuldades (coesão, coerência, uso da vírgula, entre outros). Assim, o aluno poderia apreender algo que já foi passado em sala e não teria ficado muito claro anteriormente para aplicar agora na reescrita do texto e nos próximos textos que ele irá fazer.

Adiantar conteúdos, sejam eles sobre os aspectos gramaticais (vírgula, crase, sintaxe), textuais (coesão, coerência, etc.), e até mesmo sobre a estrutura textual (de acordo com o tipo de texto, como por exemplo a narração, que exige alguns elementos para configurar-se como tal), adaptando-os as necessidades dos alunos. Por exemplo, se os alunos estão com muita dificuldade no emprego da vírgula e este será um conteúdo a ser apresentado em sala mais a frente, o professor poderia adiantá-lo para atender a esta necessidade dos alunos.

Metodologia do Jornal e a Reescrita

Ao pensar o projeto, nós queríamos algo que trabalhasse a produção de texto de uma maneira que atraísse os alunos e se tornasse algo prazeroso para eles a fim de que desenvolvam a leitura e a escrita.

Ao pesquisarmos sites sobre jornal escolar, encontramos o *site* Jornal Escolar, que junto as suas parcerias auxiliam toda a produção do jornal, desde o material didático e conteúdo (sugestões) até a diagramação e impressão do jornal. Esta é feita com um preço mais acessível devido às parceiras do *site* com instituições.

Pensamos então em realizar um jornal impresso semestral e um jornal mural, que ocorrera apenas no primeiro bimestre, em que começamos o trabalho com os alunos. Para começarmos os trabalhos com as turmas dividimos os alunos em cinco grupos para trabalharem os cadernos do jornal e fazer um sorteio das colunas, que são: notícia (se restringe à escola, comunidade e estado), atualidades (se restringe ao Brasil e mundo), cultura, esportes e carta ao leitor. Logo após, apresentamos o que é um jornal, explicamos as suas partes e os cadernos que cada um escreverá e apresentamos os

gêneros discursivos que poderão ser trabalhados para a realização do jornal. Dentre os gêneros, temos a paráfrase, a resenha, notícias e a reportagem, nesta ordem, além dos que se referem a cada um dos cadernos do jornal.

Depois, os alunos começam a escrever os textos que vão para o jornal no decorrer do bimestre. As produções podem ser em grupos, duplas ou individuais, dependendo do planejamento da aula. E a reescritura, que poderá ocorrer duas ou mais vezes, se necessário, ocorre logo após a correção das pibidianas. A importância da reescrita e o que é reescrever um texto também são conceitos explicados e enfatizados pelas professoras.

O trabalho com leitura está vinculado à produção de textos escritos. Sendo assim, criar-se-ão condições para que o aluno se descubra nas várias possibilidades da língua e goste de reescrever, percebendo que o exercício da escrita é interminável e pode ser algo muito agradável.

Quando as reescritas já foram feitas, os alunos têm uma aula de como formatar um trabalho de acordo com as normas da ABNT (Associação Brasileira de Normas Técnicas), para que eles conheçam como devem preparar seus trabalhos acadêmicos. Depois que entregam as versões digitadas, as pibidianas se reúnem para uma reunião de pauta para ver as produções que vão para o jornal, uma decisão difícil de tomar. Finalmente, depois das escolhas, o jornal é formatado e enviado para o site que faz uma última formatação para o jornal ser impresso e entregue aos alunos e à comunidade escolar.

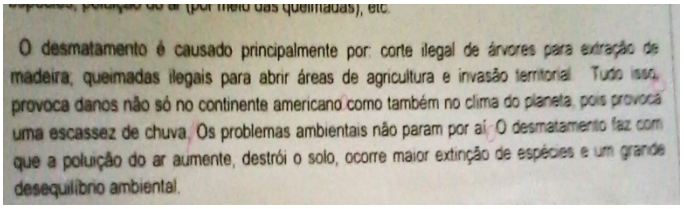
Resultados obtidos

Nem todos os passos ocorreram como planejado e foram adaptados, mas nada que impedisse seguir com as atividades previstas. Um dos imprevistos foi os murais que, ao invés de ser nos murais que ficam nas paredes das escolas, foram colocados na área verde e pendurados com banners reutilizados nos galhos das árvores, como as flores dos Ipês, símbolo do projeto. Isso mostra que mesmo imprevistos podem ser bons, pois reutilizamos materiais que iriam ser jogados fora e aproveitamos um espaço da escola por onde os alunos passam com frequência, e todos puderam ver os murais. Outros imprevistos que ocorrem foram dias letivos que não tiveram aulas por motivos

externos ao projeto e que prejudicaram algumas aulas. Contudo, todos os processos foram realizados por todas as turmas, mesmo que adaptados.

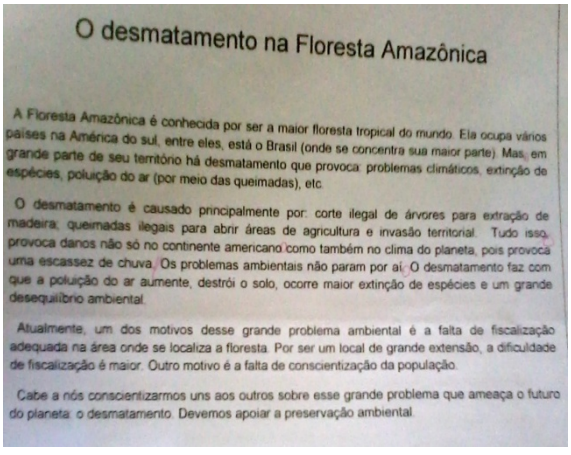
Seguindo com os bimestres, foram realizadas aulas expositivas e teóricas sobre os gêneros presentes num jornal, sempre realizando, em conjunto, atividades práticas, ora em grupo, ora individual, para que houvesse tanto uma boa interação entre os alunos, como o aperfeiçoamento de seus processos de produção. Em geral, contamos com a participação da maioria dos alunos, mas também enfrentamos certa resistência a um trabalho diversificado e professoras jovens e ainda em formação, mas nada que pudesse afetar negativamente o andamento do projeto.

As primeiras produções tinham conteúdo, mas apresentavam algum desleixo, ausência de criticidade e muitos problemas gramaticais. A partir da identificação das principais dificuldades dos alunos, preparamos algumas aulas dinâmicas, abordando esses pontos, de forma a acessar os alunos de forma mais tranquila, o que funcionou. Percebemos, com isso, uma melhora progressiva e significativa nas redações dos alunos, o que nos incentivou ainda mais a buscar identificar, não só por meio da escrita, mas da reescrita, as maiores dificuldades dos alunos em relação à escrita, desde a gramática até a coerência e coesão, por exemplo.



O desmatamento é causado principalmente por: corte ilegal de árvores para extração de madeira; queimadas ilegais para abrir áreas de agricultura e invasão territorial. Tudo isso, provoca danos não só no continente americano como também no clima do planeta, pois provoca uma escassez de chuva. Os problemas ambientais não param por aí. O desmatamento faz com que a poluição do ar aumente, destrói o solo, ocorre maior extinção de espécies e um grande desequilíbrio ambiental.

2. Primeira versão da notícia de um aluno do Projeto Ipê ampliado



O desmatamento na Floresta Amazônica

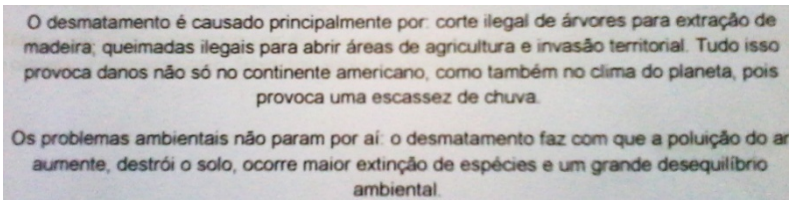
A Floresta Amazônica é conhecida por ser a maior floresta tropical do mundo. Ela ocupa vários países na América do sul, entre eles, está o Brasil (onde se concentra sua maior parte). Mas, em grande parte de seu território há desmatamento que provoca: problemas climáticos, extinção de espécies, poluição do ar (por meio das queimadas), etc.

O desmatamento é causado principalmente por: corte ilegal de árvores para extração de madeira; queimadas ilegais para abrir áreas de agricultura e invasão territorial. Tudo isso, provoca danos não só no continente americano como também no clima do planeta, pois provoca uma escassez de chuva. Os problemas ambientais não param por aí. O desmatamento faz com que a poluição do ar aumente, destrói o solo, ocorre maior extinção de espécies e um grande desequilíbrio ambiental.

Atualmente, um dos motivos desse grande problema ambiental é a falta de fiscalização adequada na área onde se localiza a floresta. Por ser um local de grande extensão, a dificuldade de fiscalização é maior. Outro motivo é a falta de conscientização da população.

Cabe a nós conscientizarmos uns aos outros sobre esse grande problema que ameaça o futuro do planeta: o desmatamento. Devemos apoiar a preservação ambiental.

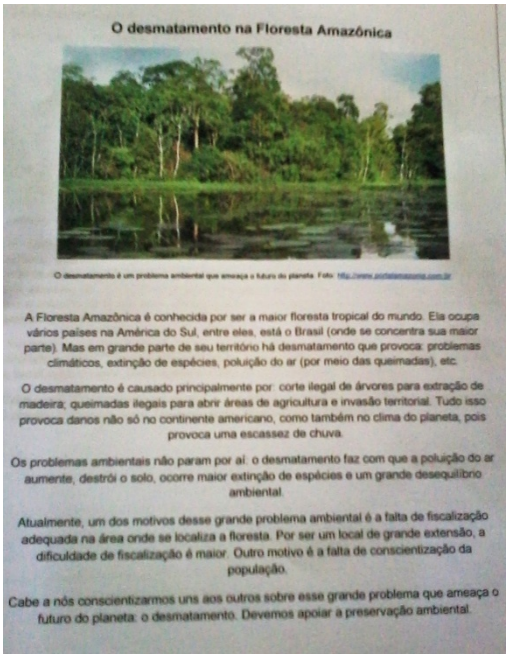
3. Primeira versão da notícia acima



O desmatamento é causado principalmente por: corte ilegal de árvores para extração de madeira; queimadas ilegais para abrir áreas de agricultura e invasão territorial. Tudo isso provoca danos não só no continente americano, como também no clima do planeta, pois provoca uma escassez de chuva.

Os problemas ambientais não param por aí: o desmatamento faz com que a poluição do ar aumente, destrói o solo, ocorre maior extinção de espécies e um grande desequilíbrio ambiental.

4. Reescrita da notícia ampliada



O desmatamento na Floresta Amazônica

A Floresta Amazônica é conhecida por ser a maior floresta tropical do mundo. Ela ocupa vários países na América do Sul, entre eles, está o Brasil (onde se concentra sua maior parte). Mas em grande parte de seu território há desmatamento que provoca: problemas climáticos, extinção de espécies, poluição do ar (por meio das queimadas), etc.

O desmatamento é causado principalmente por: corte ilegal de árvores para extração de madeira; queimadas ilegais para abrir áreas de agricultura e invasão territorial. Tudo isso provoca danos não só no continente americano, como também no clima do planeta, pois provoca uma escassez de chuva.

Os problemas ambientais não param por aí: o desmatamento faz com que a poluição do ar aumente, destrói o solo, ocorre maior extinção de espécies e um grande desequilíbrio ambiental.

Atualmente, um dos motivos desse grande problema ambiental é a falta de fiscalização adequada na área onde se localiza a floresta. Por ser um local de grande extensão, a dificuldade de fiscalização é maior. Outro motivo é a falta de conscientização da população.

Cabe a nós conscientizarmos uns aos outros sobre esse grande problema que ameaça o futuro do planeta: o desmatamento. Devemos apoiar a preservação ambiental.

5. Reescrita da notícia acima

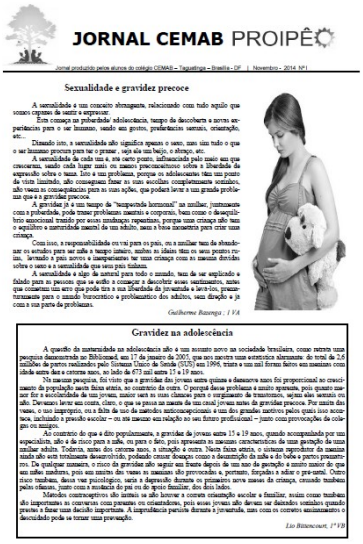
Conforme o projeto ia acontecendo e criando identidade, notamos que os alunos demonstravam mais vontade de desenvolvê-lo e de estarem inseridos nele, o que contribuiu enormemente para trabalhos de qualidade, culminando com o jornal-mural. Cada turma produziu inteiramente o seu, desde as notícias até o acabamento visual, refletindo o estilo de cada turma. O resultado final foi muito satisfatório a todos.



6. Jornal Mural PROIPÊ exposto na área verde do CEMAB

Percebemos que o trabalho com a reescrita já estava funcionando, pois depois do primeiro trabalho com a reescrita, as produções seguintes já apresentaram uma melhora tanto na postura dos alunos em relação à importância da produção textual e da escrito, quanto no seu papel de sujeito-autor sujeito-leitor e sujeito-avaliador de seu texto.

O último bimestre foi surpreendente, pois nos deparamos com produções mais maduras e mais estruturadas, com muito mais conteúdo e visão crítica, mostrando que a reescrita estava funcionando. O tempo para produzirmos o jornal impresso era curto, e mesmo assim os alunos participaram ativamente e se empenharam para que os prazos fossem cumpridos. Pode parecer pouco tempo para notarmos tantas melhorias no desenvolvimento dos alunos, mas acreditamos que o trabalho em equipe, com comprometimento e seriedade, e com o trabalho da reescrita, podem render ótimos frutos, como nosso Jornal CEMAB Proipê, impresso e com ótimas produções sobre a escola, seus professores e muitas outras notícias de interesse geral.



JORNAL CEMAB PROIPÊ

Jornal produzido pelos alunos do colégio CEMAB – Taguatinga – Brasília - DF | Novembro - 2014. Nº1

Sexualidade e gravidez precoce

A sexualidade é um conceito abrangente, relacionado com tudo aquilo que somos capazes de sentir e expressar.

Em começo na puberdade/ adolescência, tempo da descoberta e novas experiências para o ser humano, sendo um gostos, preferências sexuais, orientação, etc...

Diante isto, a sexualidade não significa apenas o sexo, mas sim tudo o que o ser humano procura para ter o prazer , seja ela um beijo, o abraço, etc.

A sexualidade de cada um é, em certo ponto, influenciado pelo meio em que convivemos, sendo cada hiper ainda ou menos preconceituoso sobre a liberdade da expressão sobre o tema. Isto a um problema, porque os adolescentes têm um ponto de vista limitado, não conseguem fazer as suas escolhas completamente sozinhos, não vemos as consequências para as suas ações, que podem levar a um grande problema que é a gravidez precoce.

A gravidez já é um tempo de "tempestade hormonal" na mulher, juntamente com a puberdade, pode trazer problemas mentais e corporais, bem como o desequilíbrio emocional tratado por estas mudanças repentinas, porque uma criança não tem o equilíbrio e maturidade mental de um adulto, nem a boa estrutura para criar uma criança.

Com isso, a responsabilidade cai via para os pais, ou a mulher tem de abandonar os estudos para ser mãe e tempo inteiro, muitos ao ideais têm os seus projetos ruins, levando a pais novos e inexperientes ter uma criança com os mesmos dúvidas sobre o sexo e a sexualidade que seus pais tinham.

A sexualidade é algo de natural para todo o mundo, tem de ser explicado e falado para as pessoas que se estão a começar a descobrir esses sentimentos, antes que criarem um erro que pode tira a sua liberdade da juventude e levá-los, precipitadamente para o mundo burocrático e problemático dos adultos, sem direção e já com a sua parte de problemas.

Guilherme Bazenga : 1°VA

Gravidez na adolescência

A questão da maternidade na adolescência não é um assunto novo na sociedade brasileira, como retrata uma pesquisa desenvolvida no Bibliomed, em 17 de janeiro de 2001, que nos mostra uma estatística alarmante de total de 2,6 milhões de partos realizados pelo Sistema Único de Saúde (SUS) em 1999, triste a um mil foram feitos em meninas com idade entre dez e catorze anos, ao todo de 673 mil entre 15 e 19 anos.

No mesmo pesquisa, foi visto que a gravidez das jovens entre quinze e dezenove anos foi proporcional ao crescimento da população nesta faixa etária, ao contrário da outra. O porquê destes problemas é muito apontado, pois quanto mais cedo for a sexualidade de um jovem, menor será o seu chances para o surgimento de transtornos, sejam eles sexuais ou não. Devemos levar em conta, claro, o que se pensa ao mesmo de um canal jovem antes da gravidez precoce. Por muito das vezes, o uso impróprio, ou a falta de uso de métodos anticoncepcionais e um dos grandes motivos pelos quais isso ocorrem, incluindo a pressão escolar – ou até mesmo em relação ao seu futuro profissional – junto com provocações de colegas ou amigos.

Ao contrário do que é dito popularmente, a gravidez de jovens entre 15 e 19 anos, quando acompanhado por um especialista, não é de risco para a mãe, ou para o feto, pois apresenta as mesmas características de uma gestação de uma mulher adulta. Todavia, antes dos catorze anos, a situação é outra. Nesta faixa etária, o sistema reprodutor da menina ainda não está totalmente desenvolvido, podendo causar doenças como a desnutrição da mãe e do bebe e parto prematuro. De qualquer maneira, o risco da gravidez não sugere em frutos depois de um ano de gestação é muito maior do que em mães maduras, pois em muitos dos casos as meninas são provocadas a, portanto, forçadas a adiar o pré-natal. Outro risco também, dessa vez psicológico, seria a depressão durante os primeiros seis meses da criança, causado também pelos ofensas, junto com a ausência do pai ou de apoio familiar, dos dois lados.

Métodos contraceptivos são armas as não lançar a correta orientação escolar e familiar, assim como também são importantes as conversas com parentes ou orientadores, pois essas jovens não devem ser deixadas sozinhas quando pensa e fazer uma decisão importante. A reprodução parcida durante a juventude, mas com os contexto anteriormente o descuidado pode se tornar uma preocupação.

Lio Bittencourt, 1°VB

7. Capa JORNAL CEMAB PROIPÊ Produzido em 2014 pelos alunos da escola

Considerações finais

Com tudo o que foi dito aqui neste artigo, podemos ver a importância da reescrita dentro do ambiente escolar e principalmente na sala de aula Língua Portuguesa, pois assim como os alunos do Centro de Ensino Ave Branca tiveram a oportunidade de aprimorar os seus sujeitos-autores, leitores e avaliadores, vários outros

jovens podem sim usufruir dos benefícios da reescrita no ambiente escolar, basta que o professor apresente este método a ele.

A reescrita é um processo gradual que possibilita que os jovens consigam se ver como sujeitos-autores de seu próprio texto e mais: sujeitos que leem e interagem com os próprios textos. E este resultado foi claramente visto no processo de elaboração do jornal mural e do jornal impresso realizado pelos alunos que participam do projeto, que além de desenvolverem as habilidades citadas acima, conseguiram tornarem-se sujeitos mais críticos acerca de sua própria escrita e dos outros textos que leem.

Também se pode perceber que apesar de o processo de reescrita ser complexo, como dizem Menegolo e Menegolo (2005), ele é um processo possível se o professor souber auxiliar e incentivar os alunos durante o mesmo, e também mostrando a importância da reescrita no processo do aprendizado dos seus alunos.

Então, se os educadores se tornarem conscientes da importância da reescrita em suas salas de aulas, estas ficarão repletas de alunos com uma postura em relação à produção textual cada vez mais madura e assim todo o processo de ensino-aprendizagem ficará mais rico e produtivo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

Fiad, Raquel Saleck. 2009. Reescrita de textos: uma prática social e escolar. *Organom*, Porto Alegre, n.46, janeiro – junho, p.147-159.

_____. 2006. *Escrever é reescrever: caderno do professor*. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG.

_____. 2010. A pesquisa sobre reescrita de textos. In: SIMELP I, 2010. Universidade de Évora. *Língua portuguesa: ultrapassar fronteiras, juntar culturas*, n. 1, pg XX.

Koch, I.V. & Elias, V. M. E. 2012. *Ler e escrever: Estratégias de produção textual*. 2. Ed. São Paulo: Contexto.

Menegassi, Renilson José. 2001. Da revisão a reescrita: operações linguísticas sugeridas e atendidas na construção do texto. *Mimesis*, Bauru, v. 22, n. 1, p. 49-68.

Menegolo, E. D. da C. W. & Menegolo, L. W. 2005. O significado da reescrita de textos na escola: a (re) construção do sujeito-autor. *Ciência&Cognição*, Rio de Janeiro, v. 4, ano 2, pg. 73-79.

Sparano, M. et al. 2012. Gêneros textuais: estrutura e sentido. In: _____. (Orgs.). *Gêneros textuais: construindo sentidos e planejando a escrita*. São Paulo: Terracota.

De volta ao futuro da língua portuguesa.
Atas do V SIMELP - Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa
Simpósio 58 - O ensino da leitura e da (re)escrita em língua portuguesa, 4313-4334
ISBN 978-88-8305-127-2
DOI 10.1285/i9788883051272p4313
http://siba-ese.unisalento.it, © 2017 Università del Salento

DESDOBRAMENTOS METODOLÓGICOS DA REVISÃO TEXTUAL-INTERATIVA: APONTAMENTOS, COMENTÁRIOS E QUESTIONAMENTOS

Renilson José MENEGASSI[14]
Denise Moreira GASPAROTTO

RESUMO
Neste estudo, discutimos acerca do trabalho docente de revisão de textos, enfocando a abordagem textual-interativa de revisão, proposta por Ruiz (2010). Dada a pertinência e a abrangência da proposta dessa autora, apresentamos alternativas metodológicas de trabalho em situação de ensino, isto é, apresentamos e analisamos estratégias específicas de revisão textual-interativa: apontamento, questionamento e comentário, considerando-as como diferenciadas. Cientes da demanda de estudos voltados ao professor sobre o trabalho com a escrita em sala de aula, objetivamos oferecer subsídios metodológicos que colaborem e orientem a prática docente na revisão e reescrita de textos. A análise apontou a efetividade das propostas apresentadas ao se considerar aspectos do contexto imediato e mais amplo, como: objetivo da revisão, gênero discursivo produzido, aspecto do gênero enfocado e nível de escolaridade do aluno.

PALAVRAS-CHAVE: Revisão textual interativa; Reescrita; Apontamentos; Comentários; Questionamentos.

1. Considerações iniciais

No trabalho com a escrita em sala de aula, desde os anos iniciais até a formação de docente, em nível inicial ou continuado, um dos grandes desafios do professor é a compreensão de como desenvolver em seus alunos habilidades discursivas que os permitam promover textos pertinentes, que não apenas atendam à estrutura do gênero textual proposto, mas que apresentem discurso coerente e significativo à finalidade social dessa produção.

14 Renilson José Menegassi, Universidade Estadual de Maringá, Avenida Colombo, 5790, 87020-900, Maringá-PR, Brasil. Projeto de Pesquisa "Escrita e formação de educadores de língua" financiado pela Fundação Araucária do Paraná. renilson@wnet.com.br.
Denise Moreira Gasparotto, Instituto Federal Catarinense, Câmpus de Videira-SC. denisegasparotto@yahoo.com.br.

Por meio da concepção de escrita como trabalho, proposta e discutida por pesquisadores, como: Fiad & Mayrink-Sabinson (1991), Geraldi (2001), Menegassi (2010), Sercundes (2011), entendemos que a prática de revisão textual realizada ou orientada pelo docente é uma das principais ações a serem consideradas para o desenvolvimento das habilidades de escrita. Nessa concepção, o trabalho não se encerra com a produção do texto ou a correção/avaliação do professor. Trata-se de um processo, em que ao produzir seu texto e entregar ao professor, o aluno finda a primeira etapa de sua construção. Assim, a revisão docente tem caráter mediador, em que o professor auxilia o aluno, ampliando-lhe as possibilidades. Além disso, como explica Menegassi (1998), a revisão é um processo do qual emerge um novo processo, a reescrita.

Em Gasparotto & Menegassi (2012a; 2012b; 2013a), discutimos sobre a relevância do trabalho colaborativo com docentes para estudo teórico-metodológico acerca dos processos de revisão e reescrita. Neste trabalho, especificamente, discutimos sobre a prática docente de revisão de textos. Aliada ao processo de reescrita, a revisão é determinante para qualidade da produção escrita. Por compreender a necessidade de orientação do professor para a prática de revisão textual em situação de ensino, as pesquisadoras Serafini (2004) e Ruiz (2010) elaboraram propostas de correção/revisão, nas quais o docente pode fundamentar sua prática. Serafini (2004) apresentou três estratégias voltadas à estrutura textual, chamando-as de correção indicativa, classificatória e resolutiva. A partir de tal proposta, Ruiz (2010), em pequisa com textos de alunos e professores brasileiros, acrescentou a elas a abordagem textual-interativa, uma estratégia de correção voltada para aspectos globais do texto.

Cientes do desafio sobre a necessidade de desenvolvimento das habilidades de escrita em professores e alunos e pela experiência em sala de aula com disciplina de Língua Portuguesa, analisamos neste texto a proposta de revisão textual-interativa, elaborada por Ruiz, desenvolvendo estudo aprofundado sobre essa abordagem, com proposta de expansão teórico-metodológica. O objetivo é mostrar a efetividade e a amplitude do conceito de revisão textual-interativa, propondo estratégias específicas de desenvolvimento dessa abordagem por meio de questionamentos, apontamentos e comentários. Com a apresentação e a discussão dessa proposta, analisamos, por meio de excertos de revisão de uma docente do 4º e 5º anos do Ensino Fundamental, a pertinência e a aplicabilidade desses recursos no processo de interação do professor com o aluno e do aluno com o seu escrito.

2. Revisão textual docente

A produção de textos envolve etapas fundamentais, como o planejamento, a escrita, a leitura e a revisão (Hayes & Flower, 1980; Menegassi, 1998), que não podem ser desconsiderados, especialmente quando se trata de escrita em situação de ensino (Fiad & Mayrink-Sabinson, 1991). Nessa perspectiva, Leal (2003) defende que é na interação contínua com a escrita, por meio de estratégias significativas que levem à compreensão do caráter dialógico da linguagem, que se aprende a escrever. Do mesmo modo, Geraldi (2001) destaca que a produção de textos na escola deve ser sempre a devolução da palavra ao sujeito. Assim, para compreender e colocar em prática o caráter social e processual, próprios da concepção de escrita como trabalho, é imprescindível levar em conta os conceitos do Círculo de Bakhtin (2009; 2010), como dialogismo, interação, palavra, interlocutor e responsividade.

Ancorada nos pressupostos bakhtinianos, a concepção de escrita como trabalho afasta-se da ideia de que apenas alguns alunos possuem dom para a escrita (Sercundes, 2011; Menegassi, 2010) e, por isso estão aptos a produzir bons textos. Afasta-se também da preocupação em obter texto escrito como prova de uma atividade desenvolvida (Sercundes, 2011; Menegassi, 2010). Muito antes de se olhar para o texto 'pronto', produzido por um aluno, debruça-se sobre o percurso que o fez chegar a esse produto, pois não há como olhar para o texto produzido sem considerá-lo uma resposta, no sentido bakhtiniano, às práticas anteriores que culminaram em tal produção, efetivadas pelo professor e pelo material didático em sala de aula.

Ao defender essa concepção de escrita, Menegassi (2010) pontua que se trata de "um trabalho consciente, deliberado, planejado, repensado, por isso a denominação 'trabalho' para essa concepção. É no trabalho de planejamento que as atividades prévias são aproveitadas e orientadas para a execução da escrita" (Menegassi, 2010:78-79). O autor também salienta que o fato de se considerar fundamentais as práticas de revisão e reescrita, essa concepção se insere na abordagem processual-discursiva de escrita.

Nessa perspectiva, dentre as atividades e estratégias metodológicas que levam à produção adequada de um texto, pode-se afirmar que os processos de revisão e reescrita são os que mais evidenciam a interação e o papel ativo que devem exercer seus interlocutores. A revisão representa momento de troca, de negociação, de reflexão, seja entre professor e aluno

ou entre aluno e texto. Por isso, a qualidade da reescrita está intrinsecamente ligada à efetividade da revisão, e claro à resposta que o produtor do texto dá a isso.

Sobre o trabalho docente de revisão textual, Menegassi (2013) ensina que a) a revisão docente deve sempre orientar para a finalidade, para o interlocutor e para o gênero produzido; b) para além da avaliação, o professor deve assumir o papel de coprodutor, colaborando com o aprimoramento de texto por meio de seus comentários.

Diante do exposto, depreende-se que, antes de iniciar a revisão de um determinado gênero textual produzido por uma turma, é imprescindível que o professor reflita sobre a finalidade e a metodologia desse processo. Primeiramente, é preciso decidir se a revisão será realizada com toda a turma, por meio de um único texto; em pares, entre os próprios alunos; pelos apontamentos do professor; ou individualmente, pelo próprio aluno (Ruiz, 2010). Essas estratégias de revisão são ponderadas de acordo com o nível de aprendizagem, o ano escolar e as experiências anteriores dos alunos com a escrita. Assim, em uma turma na qual os alunos nunca tiveram seus textos revisados, pode-se iniciar com a revisão coletiva, a fim de que compreendam o processo em si. Gradativamente, passa-se por todas as etapas, até que o aluno comece a desenvolver atenção e habilidades próprias para revisar o seu próprio texto, mesmo que ainda com o auxílio do professor. É certo que o objetivo maior é desenvolver a habilidade de o aluno revisar e reescrever seu próprio texto sozinho, sem a ajuda de um par superior constante.

Em conformidade com o exposto, Ruiz (2010) elucida que, entre os conhecimentos necessários para o bom desempenho do aluno-revisor, está a compreensão dos comentários e apontamentos do professor. Por isso, "é enorme a responsabilidade do professor-corretor, pois de sua interpretação da redação a ser retextualizada dependerá a interpretação (leitura) que o aluno fará dessa mesma redação e, portanto, grande parte do próprio processo de retextualização (revisão)" (Ruiz, 2010:26). Menegassi (2000) também pontua a relevância da construção da revisão pelo professor, afirmando que os comentários podem tanto auxiliar como dificultar a trabalho de reescrita pelo aluno. Nesse sentido, fica evidente o papel significativo da interação no processo de revisão e reescrita de textos. É pela interação, neste caso por meio do texto, que se constroem significados, que se lê e se devolve a palavra ao outro, num trabalho coparticipativo (Geraldi, 2001).

Os estudos de Serafini (2004) e Ruiz (2010) foram imprescindíveis à compreensão do trabalho docente de revisão textual. Serafini (2004) apontou propostas de revisão para

aspectos mais estruturais do texto, em função de seu momento histórico de estudos linguísticos que assim se propunha. A autora caracterizou três abordagens de correção, que chamou de resolutiva, indicativa e classificatória.

A correção resolutiva corresponde à identificação e solução do problema pelo professor, sem que o aluno precise refletir sobre o seu erro. Essa correção é mais comumente utilizada em desvios estruturais. Ao ler uma palavra que não esteja acentuada, por exemplo, o professor a acentua corretamente para que o aluno apenas veja a correção. Da mesma forma, uma palavra que esteja graficamente incorreta pode ser corrigida, escrevendo-se a palavra de maneira correta próxima àquela que apresentou desvio. Assim, na reescrita, o trabalho do aluno limita-se a copiar as respostas já dadas pelo professor, numa posição estrutural de ensino de escrita.

A correção indicativa consiste em apontar, por meio de linhas, círculos, setas etc., para o aluno, onde há problemas no texto. Ao observar as indicações, o aluno precisa reler o trecho, tentar compreender qual é o problema e, só então, buscar uma forma de solucioná-lo. Em um período com desvios de concordância ou com uma palavra incorretamente grafada, o professor apenas aponta, com um sinal escrito, que há algum desvio a ser corrigido. Essa forma de correção pode ser vantajosa por levar o aluno a buscar uma maneira de reformular seu texto adequadamente. Entretanto, pode ser que, mesmo com a releitura e a indicação, o aluno não compreenda a natureza do desvio, o que o impossibilita à reformulação.

Com a correção classificatória, o docente cria uma lista de abreviações junto aos alunos, para ser usada no momento da revisão, numa estrutura definida de códigos escritos. Pode ficar estabelecido, por exemplo, que, quando houver um problema de pontuação será usado: P, e quando houver problemas de ortografia será usado OT. Assim, na revisão, são feitas marcações no texto, classificando estruturalmente os trechos que apresentam desvios, para que o aluno saiba, no momento da sua revisão, qual aspecto deve ser observado e corrigido. Aqui, há a possibilidade de que o aluno entenda a natureza do problema, mas não identifique exatamente onde ele está no texto. Por esse motivo é que Serafini (2004) sugere a combinação dessas metodologias. A fim de orientar a reescrita, pode-se indicar onde está o problema e também classificar sua natureza, deixando mais evidente o que precisa ser atentado na revisão do aluno. É certo que essas três abordagens ocorrem em sala de aula.

A partir dos estudos de Serafini (2004), outras pesquisas passaram a enfocar metodologias de trabalho que auxiliassem de maneira prática a ação do professor. Ruiz (2010)

apresentou a revisão textual-interativa, buscando suprir aspectos que ainda não haviam sido contemplados em pesquisas.

A autora apresenta a proposta do bilhete textual, que tem por fundamento o diálogo, apontando para os problemas mais relacionados ao conteúdo do texto não só à sua estrutura. Um exemplo dessa abordagem seria: "Você repete muito as informações no texto. Escolha um ou dois argumentos principais e desenvolva-os, explicando e dando exemplos". Esses bilhetes, conforme Ruiz (2010), corroborada pelos estudos de Moterani (2012), podem se alocar no corpo, na margem ou após o corpo do texto e podem ser utilizados para incentivar ou cobrar o aluno, afastando-se, assim, das correções estruturais tradicionais. Desse modo, para além da correção, os bilhetes textual-interativos atendem à proposta de revisão textual na concepção de escrita como trabalho.

Para elucidar, é exposto exemplo em que esse bilhete é usado para dialogar pela escrita com o aluno.

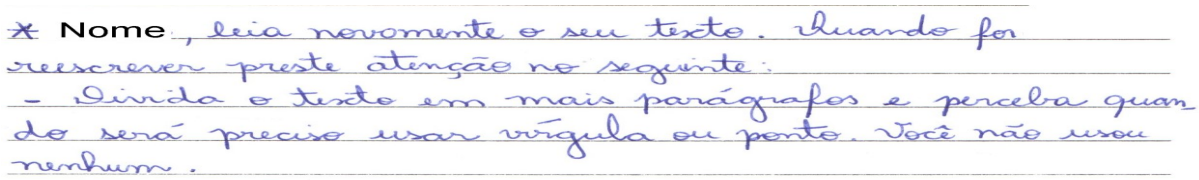


Figura 1 - Exemplo de correção textual-interativa.

No exemplo, tem-se a apresentação de um bilhete textual após o corpo do texto. A professora utiliza-o para referir-se a um problema recorrente no texto, relacionado à pontuação. Observa-se a busca por um nível de interação significativamente maior, se comparado às outras correções apresentadas, levando ao diálogo pela escrita.

Ao propor a abordagem textual-interativa de revisão, Ruiz (2010) não se contrapõe à proposta de Serafini (2004). A autora salienta que há problemas que não demandam bilhetes interativos, porém, muitas vezes, as intervenções resolutivas, indicativas e classificatórias podem não ser satisfatórias. Nesses casos, a correção textual-interativa parece ser mais elucidativa, pois seu objetivo é a construção de um bilhete, que pode alocar-se no corpo, margem ou após o texto, para conversar sobre o texto do aluno. Segundo a autora, " Essa troca de 'bilhetes' nada mais é do que a expressão máxima da dialogia (BAKHTIN, 2009) constitutiva desse modo especial de correção não codificada. É, pois, a marca por excelência

do diálogo – altamente produtivo – entre esses sujeitos que tornam o texto e o trabalho com o texto por objeto de discurso (Ruiz, 2010:50).

Assim, Ruiz aponta para uma correção que vai além das intervenções tradicionais presas especificamente às estruturas das normas gramaticais e textuais. É a busca pelo aprimoramento da interação entre professor e aluno, reiterando o papel colaborador daquele em detrimento da figura de avaliador. Para a autora, a mensagem implícita em qualquer correção textual-interativa deve ser: "reflita sobre o que você disse, sobre como disse e apresente uma alternativa" (Ruiz, 2010:159). Portanto, no lugar de respostas prontas, promove-se a reflexão sobre o próprio discurso, um diálogo do aluno-aprendiz com a sua própria escrita, com o seu texto.

Por se tratar de uma proposta bastante ampla, pretende-se, aqui, aprofundar os estudos sobre ela, caracterizando alternativas metodológicas específicas de correção textual-interativa, com o intuito de instrumentalizar ainda mais o professor ao efetivo trabalho com a produção textual em sala de aula.

Costa-Val ressalta que, "muitas vezes, o professor tem boas intenções sobre o seu trabalho com a escrita, mas não tem clareza teórica e metodológica sobre como explicitá-las ao aluno e nem como transformá-las em um planejamento sistemático" (2009:138). Entendemos que o planejamento sistemático não é um roteiro rígido a ser seguido, mas um trabalho organizado, fundamentado em uma teoria pertinente, com justificativa e objetivos bem definidos. Nesse sentido, aqui são discutidas alternativas de trabalho que orientam o professor nesse planejamento de revisão, ao levar em conta todos os aspectos que envolvem o seu contexto de trabalho com a produção textual em sala de aula.

3. Metodologias da revisão textual-interativa

Ao refletir sobre a prática em sala de aula das metodologias apresentadas, entendemos que o ato de o professor deixar um bilhete no texto do aluno não significa que tenha promovido maior interação do que uma correção resolutiva, por exemplo, pois a questão instaura não somente na decisão por deixar um bilhete a respeito de problemas globais do texto do aluno, mas de como fazê-lo, para que cumpra seu papel mediador e efetivamente contribua para o trabalho de reescrita.

Nascimento (2013) aponta os bilhetes interativos como gêneros catalisadores, pois favorecem o desencadeamento de ações produtivas para o processo de formação do discurso. A autora pesquisou sobre o impacto dos bilhetes orientadores na aprendizagem de gêneros textuais escritos e analisou relatórios de experiências de alunos do 5º ano do Ensino Fundamental. Os bilhetes de revisão foram todos escritos pela pesquisadora e a oficina de produção textual desenvolvida pela professora da turma. Os resultados apontaram, dentre outros aspectos, que o uso de bilhetes orientadores aliado ao trabalho de reescrita contribui para a reflexão pelo aluno sobre seu próprio texto e contribui para a aprendizagem de práticas de escrita.

O estudo de Nascimento (2013) reitera a necessidade de se analisar mais a fundo a construção da correção pela abordagem textual-interativa, a fim de que seu uso possa estabelecer interação significativa com o aluno.

No presente trabalho, analisamos as revisões feitas por uma docente de Língua Portuguesa de 4º e 5º anos do Ensino Fundamental I, ao trabalhar uma oficina de produção do gênero discursivo Conto de Terror. A professora utilizou correções resolutivas, classificatórias, indicativas e textual-interativas, porém, para atender ao objetivo deste estudo, são enfocadas apenas as correções textual-interativas.

A análise dessas intervenções de revisão mostrou que a correção textual-interativa pode ser abordada de diferentes maneiras, sendo mais ou menos elucidativa e atendendo a diferentes aspectos: ao objetivo do professor por meio do bilhete; ao problema textual em questão, à idade escolar do aluno e às especificidades próprias do aluno-autor.

O conjunto de revisões da docente mostrou três formas de correção textual-interativa: o questionamento, o apontamento e o comentário. Embora sejam todos bilhetes textuais, no que propõe Ruiz (2010), cada um apresentou uma forma particular de construção, atendendo ao objetivo e a sua finalidade de produção. Tem-se, desse modo, ancorando-se em Bakhtin (2009), variações dentro de um mesmo gênero, isto é, a relativa instabilidade do bilhete de revisão permite que este seja adequado ao contexto imediato.

A seguir, analisam-se as ocorrências de cada uma dessas propostas e a efetividade delas para o trabalho com a escrita. São revisões do gênero discursivo Conto de Terror produzidos por aluno de 4º e 5º anos.

3.1 O questionamento

Por meio de uma ou mais perguntas, o professor busca chamar a atenção do aluno para um problema identificado no texto. O questionamento é muito utilizado para instigar o aluno a acrescentar informações no texto ou refletir sobre algum aspecto do texto, seja discursivo ou estrutural. Em geral, essa revisão aloca-se no corpo do texto. Exemplos dessa abordagem:

- → *Quem é esse menino? Qual o nome dele?*
- → *Que barulho é esse que João ouviu? Como ele descobriu?*
- → *Como termina a história?*
- → *E o título?*

Na Figura 2, há exemplo de questionamento em que o texto apresenta uma ruptura na sequência narrativa. No enredo, o filho pede ao pai para voltarem a um hotel onde haviam se hospedado certa vez. O pai promete ao filho que voltariam ao local no período de férias. No parágrafo apresentado, pai e filho chegam ao hotel, mas a história termina quando eles entram no quarto e a porta bate.

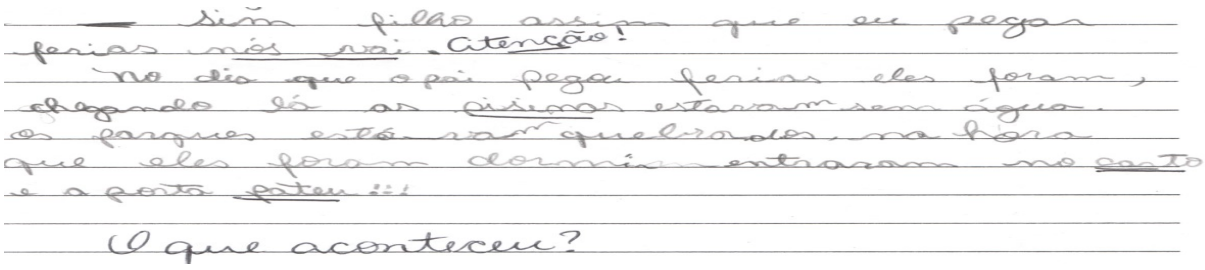


Figura 2 – Exemplo 1 de questionamento.

Como se nota, o conto não apresenta desfecho. O questionamento da professora é utilizado para motivar o aluno a terminar sua narrativa. Nesse caso, a professora poderia ter deixado um apontamento, como "*termine a história",* contudo, o seu questionamento demonstra um interesse de leitor em saber como termina a história.

O questionamento também se apresentou eficaz para pequenas inserções de informações que não foram atentadas pelo autor no momento da escrita.

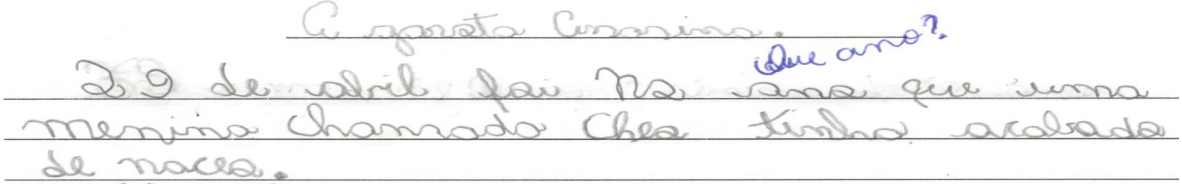


Figura 3 – Exemplo 2 de questionamento.

Como se trata de uma narrativa, é importante que elementos como tempo e espaço estejam marcados. O aluno escreve que a história ocorreu em 29 de abril, mas não cita o ano. Com o questionamento da docente alocado exatamente onde a informação deveria ser inserida, o aluno compreende e procede adequadamente à reescrita, como se nota:

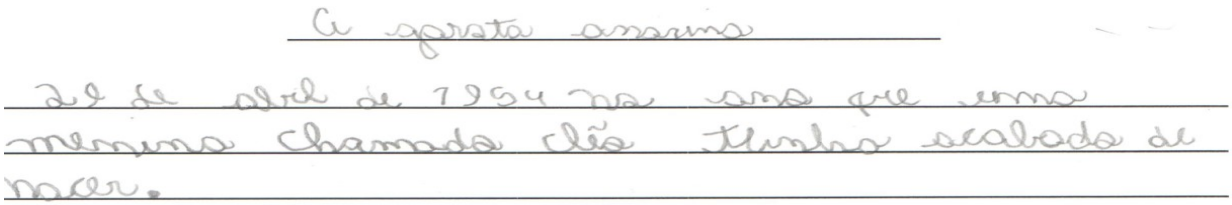


Figura 4 – Exemplo 3 de questionamento.

A análise desses registros vai ao encontro do que defende Christenson (2002), para o qual a estratégia de formular questões é um meio efetivo para direcionar e desenvolver no aluno os diversos estágios do processo de escrita.

3.2 O apontamento

O apontamento é um recurso com uma intervenção breve e bastante objetiva, comumente introduzido por verbos no imperativo. Com uma assertiva, o professor aponta a existência de um problema e, por vezes, indica o que o aluno deve fazer.

- → *Continue a história.*
- → *Atente para a pontuação.*
- → *Melhore o final de sua história.*
- → *Reveja o parágrafo, está confuso.*
- → *Coloque parágrafo e travessão na fala dos personagens.*

Como se nota, no apontamento, a preocupação maior é informar sobre o problema. Não há vocativos, elogios ou maiores orientações que complementem esse modo de revisão textual-interativa. Isso não significa que o apontamento seja uma estratégia pouco eficaz, dependendo da compreensão do aluno, uma simples assertiva pode ser o suficiente para adequada reescrita. Além disso, a objetividade do apontamento não implica, necessariamente, distanciamento entre professor e aluno. A escolha do professor pelo apontamento pode indicar, ao contrário, alto nível de interação com o aluno. Por exemplo, pode ser que os interlocutores já tenham tido várias experiências de produção e revisão textual em parceria, como no caso de um orientador de pesquisa e seu orientando. Assim, o prévio conhecimento entre os interlocutores pode dispensar maiores explicações em determinadas situações, pois o professor já conhece seu aluno e sabe que aquela intervenção lhe será suficiente, assim como o aluno, pelo breve apontamento, sabe o que seu professor objetivou ressaltar.

Foi possível notar que são asserções bastante objetivas. O foco é informar ou orientar sobre um problema apresentado no texto, não havendo espaço a elogios ou reflexões. Ainda assim, o apontamento mostrou ser uma alternativa de correção textual-interativa bastante eficaz se adequado ao nível de compreensão do aluno.

No exemplo a seguir, o aluno apresenta uma narrativa com problemas em sua composição. Há várias falas diretas de personagens, porém a pontuação não está adequada para isso.

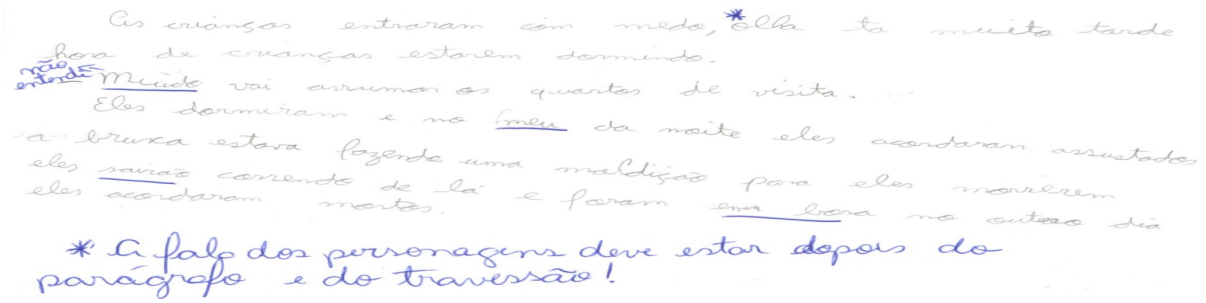


Figura 5 – Exemplo 1 de apontamento.

O apontamento da professora apenas recorda ao aluno de que a fala dos personagens deve vir acompanhada pelo travessão. Como não há exemplo de como isso deve ser feito ou um sinal mostrando como é o travessão, a docente considera um conhecimento prévio do aluno acerca da pontuação de textos narrativos. Por isso, dispensa mais explicações.

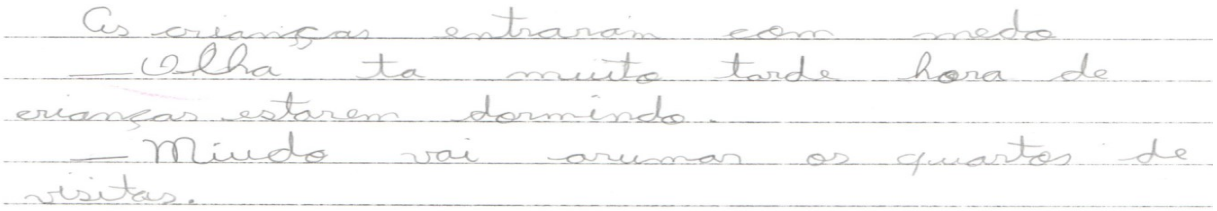


Figura 6 – Exemplo 2 de apontamento.

A reescrita comprova que o aluno realmente conhecia a pontuação da narrativa. Apenas não havia atentado para isso no momento da produção. Portanto, mesmo um apontamento breve e direto pode levar a um alto nível de interação entre professor e aluno e entre aluno e texto, desde que atenda às especificidades do contexto imediato e considere o prévio conhecimento entre os interlocutores.

Em outra situação, um aluno usa repetidamente o conectivo *"e"*, escrevendo um parágrafo de período único e sem uso de vírgulas.

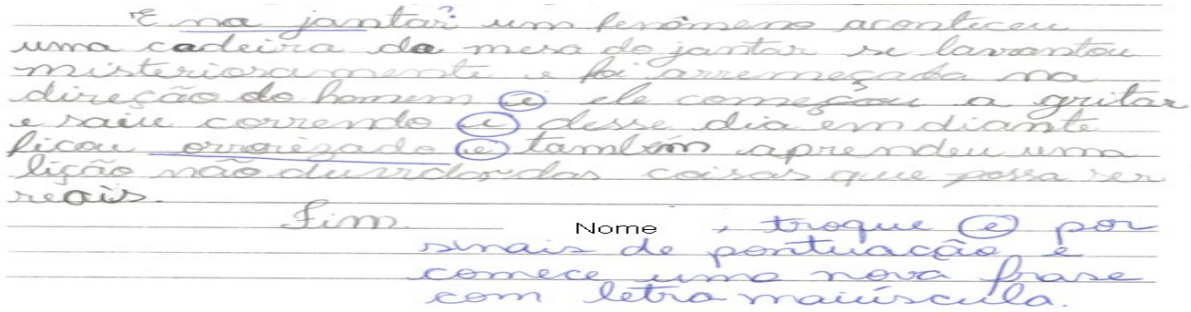


Figura 7 – Exemplo 3 de apontamento.

O apontamento procura ser explicativo, orientando o aluno a substituir os conectivos em destaque. Como no exemplo anterior, também se considera um conhecimento prévio sobre pontuação, pois não se explicita por qual sinal de pontuação os conectivos devem ser substituídos. Contudo, como na sequência a docente orienta a começar nova frase com letra maiúscula, entende-se que o aluno deve usar ponto no lugar dos conectivos.

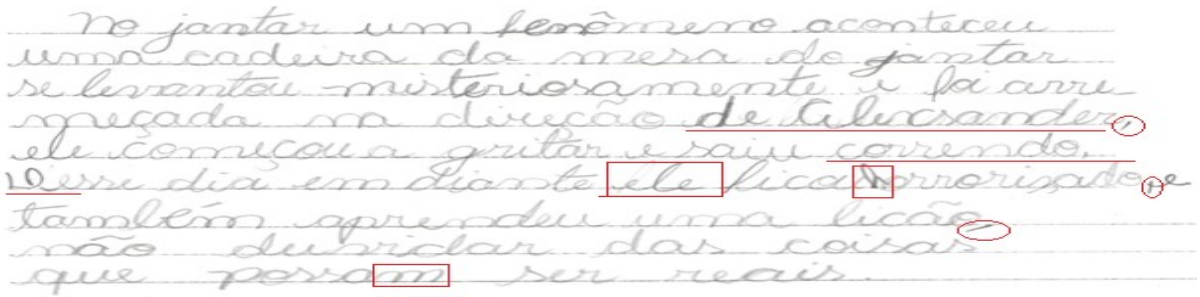


Figura 8 – Exemplo 4 de apontamento.

Embora não esteja totalmente adequada, a reescrita, destacada nos textos, mostra que o aluno releu seu texto, atentando ao apontamento da professora. No Quadro 1, é possível perceber os avanços.

Quadro 1: Comparação entre a primeira versão e a reescrita.

Primeira versão:	Reescrita:
"uma cadeira da mesa do jantar se levantou misteriosamente e foi arremeçada na direção do homem e ele começou a gritar e saiu correndo e desse dia em diante ficou orrorizado e também aprendeu uma lição não duvidar das coisas que possa ser reais."	*"uma cadeira da mesa do jantar se levantou misteriosamente e foi arremeçada na direção de Alexander, ele começou a gritar e saiu correndo. Desse dia em diante ele ficou horrorizado,e também aprendeu uma lição, não duvidar das coisas que possam ser reais."*

A única reformulação que não parece adequada é o acréscimo da vírgula antes do último conectivo *"e"*. Em contrapartida, a retomada do parágrafo permitiu ao aluno perceber outros desvios e corrigi-los, como o acréscimo da letra H em *"orrorizado"*e a adequação para o plural do verbo *"possa"*. Ao considerar o apontamento da docente, orientando a substituir os conectivos por pontuação, vemos que o aluno foi além, ora inserindo ponto, ora acrescentando pronome, o que reforça a função da revisão como orientação e não como resposta a ser reproduzida.

3.3 O comentário

Trata-se de uma revisão mais completa. Um comentário pode contar questionamentos, apontamentos e outros recursos discursivos que aproximem o revisor do interlocutor. O professor preconiza a interação com o aluno, dialogando sobre o texto produzido, dando sugestões, motivando etc. Os comentários podem abordar problemas distintos do texto, sendo que o mesmo comentário pode orientar sobre mais de um problema do texto. Por suas características, o comentário tende a ser mais elucidativo e, portanto, mais compreensível ao aluno.

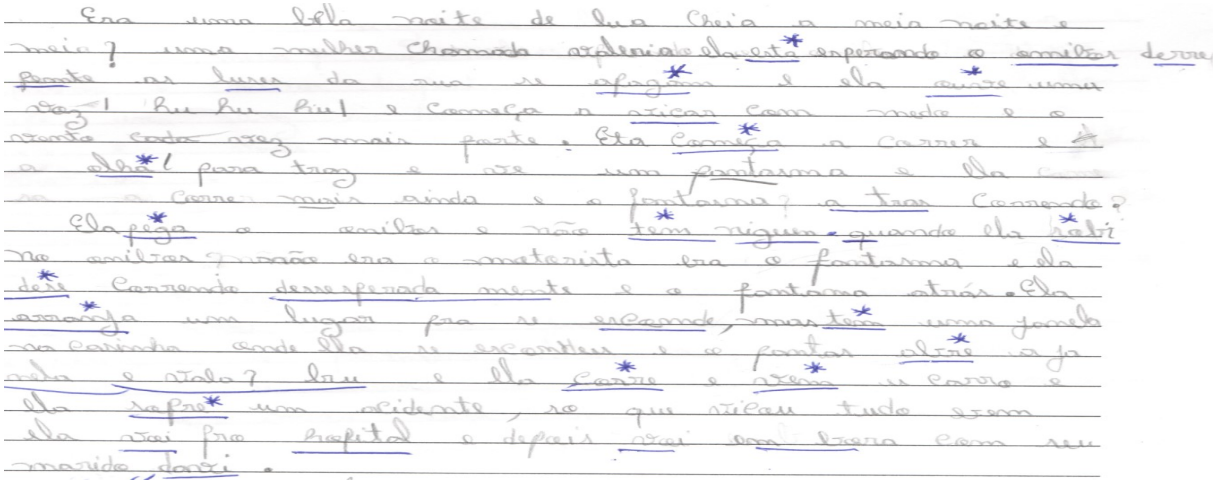
- → *Ana, seu texto está confuso. A Maria Joaquina foi atrás dos bandidos? Por quê? Ela foi sequestrada?*
- → *Ayslan, leia seu texto e coloque os sinais de pontuação, termine as frases com ponto, recomece com letra maiúscula e use travessão na fala dos personagens.*

- → *Carlos, preste atenção no seu texto, você escreveu algumas palavras erradas que deixaram o texto confuso. Acredito que você pode melhorar seu texto. Bom trabalho!*
- → *Caique, conte mais sobre o que o menino e o vampiro fizeram no castelo dos monstros. Por que todos sumiram? Para onde foram? Estou curiosa para saber...*
- → *Retome o comando de produção e perceba que seu texto não atende à proposta. O gênero discursivo está adequado, mas o conteúdo não segue exatamente a temática que discutimos em sala. Acredito que uma boa leitura do seu texto o fará perceber o que pode melhorar. Bom trabalho!*

O comentário é uma revisão bastante explicativa que, geralmente, não demanda melhores explicações do professor na interação face-a-face. Ele é uma ótima estratégia para motivar o aluno para o trabalho de reescrita, sobretudo, quando a turma não tem hábito de revisar e reescrever e é preciso conscientizá-los dessa necessidade. Com crianças, o comentário também pode ser um bom recurso, por seu caráter elucidativo. O recurso da motivação, presente no comentário, também é fundamental quando os alunos têm um objetivo mais amplo de produção, como o vestibular ou um concurso de redação. Além disso, por meio dessa intervenção, o professor pode ir comentando o desempenho do aluno a cada produção, o que mostra forte compromisso com o aluno na tarefa de desenvolver suas habilidades discursivas.

Ao analisar os comentários, vimos que se trata da abordagem mais completa de revisão textual-interativa. O comentário engloba o apontamento e o questionamento e ainda apresenta maior interação.

A seguir, apresenta-se um texto com problemas de conjugação verbal e os comentários da professora sobre ele:



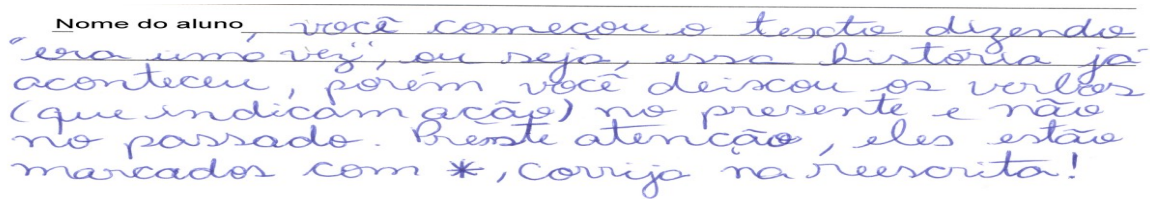


Figura 9 – Exemplo 1 de comentário.

O aluno redige todo o conto com verbos no presente. Além de sublinhar e marcar com asterisco os verbos que devem ser corrigidos, a professora deixa um comentário bastante explicativo que chama a atenção por alertar não somente para o problema do texto, mas também para a utilização dos verbos de ação nos gêneros narrativos em geral. O comentário objetiva que o aluno proceda adequadamente à reescrita, também que compreenda porque aquela reformulação é necessária, contribuindo assim para a assimilação do gênero produzido.

No conto a seguir, pelo comentário da docente, é possível identificar os problemas apresentados. A narrativa é sobre uma menina de cabelos cacheados que foi a um passeio na floresta junto aos colegas de sala e à professora. Chegando ao local, os alunos desceram do ônibus e foram logo correndo, mas não sabiam que aquela floresta era mal assombrada. Depois disso, a narrativa fica confusa. Conta-se que a menina sumiu e que as árvores falavam. Ela gritou por socorro, os meninos a acharam e foram embora para casa.

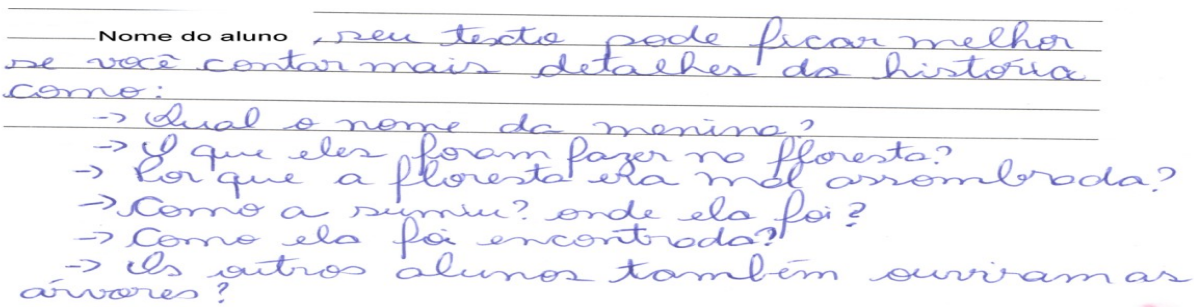


Figura 10 – Exemplo 2 de comentário.

Para orientar a aluna sobre como deve melhorar seu texto, a professora sugere que ela insira mais detalhes, atendendo a alguns questionamentos. Após estabelecer contato com a aluna e dizer que o texto precisa melhorar, os questionamentos servem para indicar quais informações estão faltando no texto. A organização didática do comentário da docente permite que a aluna consiga respondê-los adequadamente.

Para melhor visualização, transcrevemos o questionamento orientador da docente e a reposta da aluna, por meio de inserção de informação, na reescrita:

> "Qual o nome da menina?"
> "Era uma vez uma menina, o nome dela é Mariana [...]"
> "O que eles foram fazer na floresta?"
> 5. "A professora disse: Nós vamos na floresta amanhã porque na floresta tem um rio pra gente nadar [...]"
> "Por que a floresta mal assombrada?"
> 1) "Dizem que as árvores matam pessoas, por isso que dizem que é mal assombrada [...]"
> "Por que a (Mariana) sumiu? Onde ela foi?"
> → "[...] ela saiu de perto da professora e aí ela sumiu e aí ela foi onde aquelas árvores matam pessoas".
> "Como ela foi encontrada?"
> → "[...] quando a professora contar os alunos faltava pessoa e era Mariana e os meninos escutaram uma voz e foram correndo para encontrar Mariana e encontraram [...]"
> "Os outros alunos também ouviram as árvores?"
> → à "[...] e aí eles viram árvore falando [...]"

A partir do que foi acrescentado, o texto se torna muito mais compreensível ao leitor. São marcados os elementos fundamentais em um texto narrativo. Desse modo, o comentário da docente, composto também por questionamentos, estabeleceu alto nível de interação com a aluna, além de motivá-la ao trabalho de reescrita.

Com relação à completude que os comentários demandam de acordo com o contexto de revisão, temos como orientação a pesquisa de Menegassi (2000). O autor analisou 142 comentários de revisão de uma turma do primeiro ano de graduação em Letras e, a partir desse *corpus*, identificou quatro componentes básicos para formulação de um comentário eficaz pelo professor: 1. Apresentação do problema; 2. Localização do problema na primeira versão do texto (correção indicativa); 3. Apresentação do contexto em que se encontra o problema (recurso de correção classificatória); 4. Diretrizes para a reformulação do problema. Segundo o autor, as diretrizes devem ser dadas até que o aluno adquira autonomia de revisão, pois se forem sempre oferecidas podem prejudicar o desempenho real do aluno. Cada comentário analisado no presente trabalho apresenta pelo menos dois dos componentes apresentados por Menegassi (2000).

3.4 Interação na revisão textual-interativa

Entendemos que o questionamento, o apontamento e o comentário, embora distintos em sua construção, são alternativas bastante efetivas de revisão textual-interativa de utilizados de acordo com as especificidades do contexto de revisão. O exemplo 1 ajuda nesse compreensão.

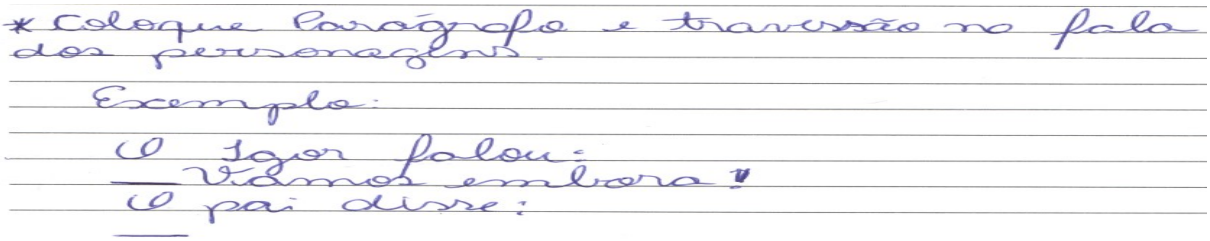


Figura 11 – Exemplo 1 de interação.

No exemplo 1 temos um comentário sobre pontuação, composto por apontamento seguido de exemplo. A revisão é bastante elucidativa, pois, caso o aluno não saiba ou não se recorde como se organiza a pontuação para falas de personagem, basta consultar o exemplo redigido pela professora. Apesar disso, o aluno não atende ao comentário na reescrita.

O que queremos enfatizar neste estudo vai ao encontro das palavras de Geraldi, pois

> aceitar a interação verbal como fundante do processo pedagógico é deslocar-se continuamente de planejamentos rígidos para programas de estudos elaborados no decorrer do próprio processo de ensino aprendizagem. Programas de estudos não implicam espontaneísmo, ao contrário, exigem trabalho rigoroso e constante, demandam tempo e dedicação. (Geraldi, 2001:21).

Assim, as propostas metodológicas aqui apresentadas visam contribuir com o trabalho docente de revisão textual, compartilhando experiências de práticas comuns aos docente que trabalham com a escrita em todos as etapas da aprendizagem. Do mesmo modo, é fundamental que essas propostas sejam internalizadas pelos professores e adequadas ao seu contexto de trabalho. Ancorando-se em Bakhtin (2010), é preciso que a palavra do outro passe por um processo de apropriação até que seja transformada em palavra minha. Acreditamos que a consideração das especificidades do ambiente de ensino pode tornar as práticas de revisão ainda mais efetivas. É, portanto, uma atitude que demanda trabalho rigoroso e dedicação.

4. Considerações finais

Neste estudo, foram apresentadas três alternativas de trabalho com a abordagem de revisão textual-interativa: o apontamento, o questionamento e o comentário. Foi possível observar a efetividade e, ao mesmo tempo, abrangência do conceito de revisão textual-interativa proposto por Ruiz (2010). As propostas apresentadas apresentaram-se pertinentes ao trabalho de revisão textual para aspectos globais ou estruturais.

A análise dos registros apontou diferentes níveis de interação entre professor e aluno e entre aluno e texto, o que permitiu concluir que a efetividade no uso dessas abordagens está relacionada a sua adequação ao gênero enfocado, ao aspecto do gênero, à idade escolar do aluno, ao objetivo do professor por meio da revisão e a possíveis especificidades do nível de aprendizagem do aluno.

Por meio de uma ou mais perguntas, o professor busca chamar a atenção do aluno para um problema identificado no texto. O questionamento é muito utilizado para instigar o aluno a acrescentar informações no texto ou refletir sobre algum aspecto do texto, seja discursivo ou estrutural. Em geral, essa revisão aloca-se no corpo do texto.

A sistematização dos aspectos teórico-metodológicos discutidos neste texto são sintetizados no Quadro 2.

Quadro 2: Aspectos teórico-metodológicos da revisão textual interativa.

Estratégias da revisão textual interativa	Aspectos teórico-metodológicos
O questionamento	- Emprega perguntas; - Chama a atenção do aluno para um problema específico; - Instiga o acréscimo de informações; - Instiga a reflexão sobre aspecto discursivo e estrutural do texto; - Motiva o término da produção textual, quando incompleta; - Mostra interesse ao leitor sobre sua escrita; - É adequado ao objetivo de revisão pretendido pelo docente; - Leva o aluno a materializar as sugestões propostas; - Apresenta-se à margem do parágrafo; - Atenta-se à idade escolar do aluno; - É eficaz a pequenas inserções de informações no texto; - Desperta a atenção do aluno a pequenos deslizes durante a escrita; - Apresenta-se exatamente no local do texto em que a informação deve ser inserida; - Manifesta compreensão pelo aluno do problema localizado; - Conduz à reescrita de maneira adequada.
O apontamento	- Asserção breve e objetiva; - Introduzido por verbo no imperativo; - Aponta a existência de problema no texto; - Indica a resolução do problema ao aluno; - Não emprega vocativos, elogios e orientações maiores;

	- Indica interação estabelecida anteriormente com o aluno; - Considera o conhecimento prévio do aluno; - Demonstra-se explicativo.
O comentário	- Revisão textual mais completa; - Contém questionamento e apontamento ou outro recurso discursivo diverso; - Indica interação entre aluno e professor; - Permite o diálogo com o texto; - Apresenta sugestões; - Motiva a reescrita; - Orienta a mais de um problema ao mesmo tempo; - Elucida o problema apontado; - Mostra-se mais compreensível ao aluno; - Revisão explicativa; - Permite o acompanhamento do desempenho do aluno em cada produção; - Leva o aluno a ter compromisso com suas habilidades discursivas; - Leva o aluno à reflexão sobre o aspecto apontado; - Organiza-se didaticamente à compreensão do aluno; - Apresenta ao menos dois dos aspectos teóricos propostos por Menegassi (2000): 1. Apresentação do problema; 2. Localização do problema na primeira versão do texto; 3. Apresentação do contexto em que se encontra o problema; 4. Diretrizes para a reformulação do problema.

FONTE: Os pesquisadores.

A revisão textual-interativa, proposta por Ruiz (2010), demonstra-se, dessa forma, exequível em situação de ensino de produção textual escrita, considerando-se as perspectivas teórico-metodológicas aqui discutidas, como ampliação do quadro epistemológico sobre o tema.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bakhtin, M. M. 2010. *Marxismo e Filosofia da Linguagem.* 12. ed. São Paulo: Hucitec.

Bakhtin, M. 2009. *Estética da criação verbal.* 4. ed., São Paulo, Martins Fontes.

Christenson, T. A. 2002. *Supporting struggling writers in the elementary classroom*. Newark, DE: International Reading Association.

Costa-Val, M. G. et al. 2009. *Avaliação do texto escolar*: professor-leitor/ aluno-autor. Belo Horizonte: Autêntica Editora.

Fiad, R. S.; Mayrink-Sabinson, M. L. T. 1991. A escrita como trabalho. In: MARTINS, M. H. (Org.) *Questões de* linguagem. São Paulo: Contexto, p. 55-62.

Gasparotto, D. M., Menegassi, R. J. 2012a. Modos de participação do professor na revisão e reescrita textual no Ensino Médio. In: 2º CIELLI - Colóquio Internacional de Estudos Linguísticos e Literários & 5º CELLI - Colóquio de Estudos Linguísticos e literários, 2012, Maringá. *Anais do 2º CIELLI - Colóquio Internacional de Estudos Linguísticos e Literários & 5º CELLI - Colóquio de Estudos Linguísticos e literários*, v. 2. p. 1-12.

_____. 2012b. Modos de participação do professor na reescrita de alunos: enfoque na análise linguística. In: Círculo de Estudos Linguísticos do Sul, 2012, Cascavel. *Anais do X encontro do CELSUL*, v. 10.

_____. 2013a. A mediação do professor na revisão e reescrita de textos de aluno de Ensino Médio. *Revista Calidoscópio*, v. 11, n. 1: p. 29-43.

Geraldi, J. W. 2001. Da redação à produção de textos. In: Geraldi, J. W.; citelli, B. (orgs.) *Aprender e ensinar com textos de alunos*. Vol. I. São Paulo: Cortez, p. 17-23.

Hayes, J. R.; Flower, L. S. 1980. Identifying the organization of writing process. In: Gregg, L. W.; Steinberg, E. R. (Orgs.). *Cognitive processes in writing*. New Jersey: Lawrence Erlbaum, p.3-30.

Leal, L. de F. V. 2003. A formação do produtor de texto escrito na escola: uma análise das relações entre os processos interlocutivos e os processos de ensino. In: M. das G. Costa Val (org.) *Reflexões sobre práticas escolares de produção de texto*. Belo Horizonte: Autêntica/CEALE/FaE/UFMG, p. 53-67.

Menegassi, R. J. 1998. *Da revisão à reescrita de textos*: operações e níveis linguísticos na construção do texto. 1998. Tese (Doutorado). Assis-SP: Universidade Estadual Paulista - Faculdade de Ciências e Letras de Assis.

Menegassi, R. J. 2000. Comentários de revisão na reescrita de textos: componentes básicos. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas: n 35,p. 84-93.

_____. 2010. O processo de produção textual. In: Santos, A. R.; Grego, E. A.; Guimarães, T. B. (Org.). *A produção textual e o ensino*. Maringá, PR: Eduem, p. 75-102.

_____. 2013. A revisão de textos na formação docente inicial. In*:* Gonçalves, A. V.; Bazarim, M. *Interação, gêneros e letramento*: a (re)escrita em foco. 2. ed. Campinas: Pontes, p. 105-131.

Moterani, N. G. 2012. *A reescrita de textos nas 7ª e 8ª séries do ensino fundamental: caracterização de aspectos linguístico-discursivos*. Dissertação (Mestrado em Letras), Universidade Estadual de Maringá, Maringá.

Nascimento, C. L. 2013. Os bilhetes orientadores da reescrita e a aprendizagem do gênero relatório de experiência. In*:* Gonçalves, A. V.; Bazarim, M. *Interação, gêneros e letramento*: a (re)escrita em foco. 2. ed. Campinas: Pontes.

Ruiz, E. D. 2010. *Como corrigir redações na escola.* 2 ed. São Paulo, Contexto.

Serafini, M. T. 2004. *Como escrever textos.* Trad. Maria Augusta de Matos; Adap. Ana Maria Marcondes Garcia. 12. ed., São Paulo, Globo.

Sercundes, M. M. I. 2011. Ensinando a escrever: as práticas em sala de aula. In: Geraldi, J. W.; Citelli, B. (Coord.). *Aprender e ensinar com textos de alunos*. São Paulo: Cortez, p. 75-97.

De volta ao futuro da língua portuguesa.
Atas do V SIMELP - Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa
Simpósio 58 - O ensino da leitura e da (re)escrita em língua portuguesa, 4335-4352
ISBN 978-88-8305-127-2
DOI 10.1285/i9788883051272p4335
http://siba-ese.unisalento.it, © 2017 Università del Salento

A LEITURA DE TEXTOS MULTIMODAIS EM UMA INSTITUIÇÃO DE ENSINO TÉCNICO E TECNOLÓGICO: UMA COMPARAÇÃO ENTRE AS PRÁTICAS E O DITO POR DIVERSAS VOZES.

Aline Rezende Belo ALVES[15]

RESUMO
Com o objetivo de refletir sobre as práticas e discursos referente à leitura de textos multimodais na escola faço um Estudo de Caso no Ensino Médio do Instituto Federal de Goiás. Movida pela experiência com alunos-leitores constantemente expostos a processos de aculturação que envolvem recursos audiovisuais extremamente complexos percebo que há um letramento multimodal por exposição social. Entretanto, consciente de que o letramento de grupos sociais relaciona-se fundamentalmente com suas condições sociais, culturais e econômicas e práticas sociais afirmo que a escola não pode se eximir da responsabilidade de assegurar que todo estudante tenha acesso a ferramentas que lhes permitam constituir sentido dos textos multimodais. Para tal faço uma revisão bibliográfica de teorias dos processos de constituição de sentido de textos multimodais, reconhecendo que a leitura e a escrita são intrínsecas, e busco dados dentro da própria escola por meio de questionários aplicados aos alunos e aos professores, da legislação e dos livros didáticos adotados para situar sócio historicamente o que é dito e praticado no Instituto Federal de Goiás em relação à multimodalidade dos textos, tanto na leitura quanto na escrita. Assim, ao final dessa pesquisa pretendo ter dados que me possibilitem afirmar a necessidade ou não de um trabalho de conscientização e letramento multimodal do estudante-leitor do Ensino Médio que o capacite enquanto como leitor ativo, responsivo e crítico no processo dialógico da leitura de textos multimodais.

PALAVRAS-CHAVE: Leitura; Escrita, Multimodal; Dialógica; Sócio histórica

Considerações Iniciais

Ser professora de Línguas Português-Inglês de uma instituição federal de Educação, Ciência e Tecnologia - IFG - em uma sociedade em que o leitor tem acesso a processos de aculturação que envolvem recursos audiovisuais extremamente complexos

15 IFG- Campus Senador Canedo / UFG- FL. Rua das Auroras Qd. 4 Lt 14 Jardins Verona. CEP: 74886-011 Goiânia - GO. Brasil, alinebelo3@gmail.com.

, e não apenas ao material impresso. Surge então a necessidade de re significar os termos leitura e texto uma vez que a constante exposição do aluno leitor a recursos audiovisuais influência diretamente na relação que este leitor estatele com os textos.

Assim, a noção de texto não pode mais ser apenas texto verbal, mas de texto enquanto materialização de discurso independentemente da linguagem utilizada. Consequentemente, a noção de leitura também não pode ser equivalente a decodificação de signos verbais. Se falo em texto como materialização do discurso, é preciso também pensar em leitura discursiva de textos que se materializam em diversos modos das variadas linguagens. Portanto, um importante aspecto a ser abordado é a multimodalidade que os textos apresentam.

Admito que a leitura multimodal é essencial para o desenvolvimento do aluno e do cidadão. Os textos multimodais, que exigem práticas de leitura multimodal, circulam pela sociedade em diferentes lugares sociais.A multimodalidade influencia a constituição e a capacidade de atualização dos sentidos dos textos pelos alunos leitores reconfigurando suas as práticas e postura. Por isso, redireciono o olhar sobre a leitura considerando os textos como monumentos que possibilitam constituir relações do que é dito em diversos lugares.

Ademais, no século XXI, em função do desenvolvimento tecnológico, esses monumentos podem facilmente ser constituídos por várias linguagens e modos. Nesse contexto, o ato de leitura sofre profundas modificações em suas concepções. Exigindo uma reconfiguração das práticas, o fácil acesso à multimodalidade influencia a postura e prática do aluno enquanto leitor e possibilitam trocas dialógicas para o processo de leitura.

Mesmo que a escola ainda não se debruce sobre a utilização da multimodalidade enquanto facilitador da compreensão e aprendizagem, é inegável que o leitor-estudante do século XXI seja letrado na multimodalidade por exposição pelas mais diversas situações sociais em seu cotidiano. Se observamos anúncios publicitários (jornais, revistas, outdoors), manuais de instrução, receitas, livros infantis, livros didáticos, textos eletrônicos percebemos que as diferentes formas, cores, espaços, linguagens são constantes em qualquer gênero textual.

Muito se tem pesquisado a respeito da multimodalidade dos textos na sociedade do século XXI nas mais variadas áreas. Entretanto, nesta pesquisa busco abordar a leitura discursiva de textos multimodais em um ambiente de construção do conhecimento que a valorize enquanto um processo dialógico e sócio-historicamente

situado. Assim, a escola se configura como um terreno fértil para tal discussão e realização de uma pesquisa sobre a presença e práticas e ditos sobre a leitura de textos multimodais no processo de ensino-aprendizagem.

A pesquisa que aqui se apresenta, tem o objetivo busca apreender e refletir sobre as práticas de leitura, as vozes que as enunciam e as relações de poder que as atravessam nesse ambiente. Para atingir tal objetivo escolho o modelo conceitual qualitativo por ir de encontro com os questionamentos e proposições por mim considerados. Assim, proponho verificar a representação mental de um sistema que existe na realidade e que emerge de dados observados e tem como principais características constituir a teoria a partir da práxis por meio de reflexão.

Além de verificar acredito ser essencial tentar compreender a realidade considerando que o conhecimento é um produto da atividade humana e que o objeto básico de estudo é o mundo e a vida cotidiana, tal e qual são aceitos e problematizados pelos indivíduos em interação; descrever os fatos em que os acontecimentos se desenvolvem; buscar os diferentes motivos dos fatos e considerar o indivíduo como um sujeito interativo, comunicativo que compartilha significados.

Mesmo que a discussão sobre a utilização da multimodalidade enquanto facilitador da compreensão e de aprendizagem na escola ainda seja incipiente, é inegável que o leitor-estudante do século XXI seja letrado na multimodalidade por exposição pelas mais diversas situações sociais em seu cotidiano. Se observarmos anúncios publicitários, manuais de instrução, receitas, livros infantis, livros didáticos, textos eletrônicos perceberemos que as diferentes formas, cores, espaços, linguagens são constantes em qualquer gênero textual.

Entretanto, percebe-se que o letramento de grupos sociais relaciona-se fundamentalmente com suas condições sociais, culturais e econômicas e práticas sociais. Logo, a escola não pode se eximir da responsabilidade de assegurar que não apenas determinados grupos sociais, que possuam maior acesso a processos de aculturação via textos multimodais, sejam letrados e capacitados para a leitura multimodal. É preciso que a multimodalidade dos textos seja considerada pela escola e que esta busque então a escolarização do processo de letramento multimodal.

A escola não pode ignorar que os leitores do século XXI apropriam-se de textos que se materializam não apenas por grafemas e fonemas, mas também por cores, símbolos, formas, espaços, tamanhos (de fontes e símbolos) variados tornando mister a necessidade de, além de conhecê-los, deles se apropriar ao ler e constituir sentido do

texto lido. Além disso, é inegável que a introdução de outros recursos, que não somente o alfabeto na constituição de sentido de qualquer texto aumenta os recursos técnicos e cognitivos tanto no ato da leitura quanto no da escrita.

O fato de nem todos os grupos sociais estarem expostos às mesmas situações sociais que os possibilite dominar os modos de materialização dos textos justifica a minha disposição em registrar o que é dito e praticado na escola a respeito da leitura multimodal. No entanto, além de registrar faz-se necessário observar e apresentar códigos e teorias que deem suporte à significação dos vários modos que os textos se materializam na escola, que percebam a leitura como um processo dialógico e sócio historicamente situado e que remontem a multimodalidade às primeiras fazes da comunicação humana.

No entanto, não se pode deixar de considerar a influência do do desenvolvimento tecnológico para a inserção e democratização da multimodalidade nos textos impressos. Após o registro dos ditos e das práticas, observação dos códigos e das teorias que dão suporte à significação e às práticas de leitura e textos multimodais , é possível produzir questionamentos e discussões que possam contribuir com o processo de ensino-aprendizagem considerando que o sociedade ocidental do século XXI .

É importante manter em mente que a referida sociedade na qual esta pesquisa se realiza disponibiliza ferramentas como computadores, tabletes e celulares que permite que qualquer cidadão comum possa produzir textos ricos em multimodalidade. Assim, a escola se configura como um terreno fértil para tais discussões e realização de uma pesquisa que contribua com as práticas escolares que considerem, ou mesmo possam a vir considerar, a multimodalidade.

A fundamentação teórica será composta por textos oriundos de diferentes áreas do conhecimento a fim de possibilitar a apreensão e análise do que é dito sobre a leitura multimodal e suas práticas. Por meio de revisão bibliográfica questionários direcionados aos professores e aos alunos e análise dos PCNs busco enunciados em relação à leitura de textos multimodais que sejam passíveis de análises e comparações. Uma vez que toda a informação estiver reunida é o momento de partir para a análise de dados. Para tal, o corpus será analisado sob a perspectiva da Análise do Discurso considerando as condições sócio-históricas de sua produção, os sujeitos envolvidos e as relações que se configuram entre os sujeitos e os discursos.

Espero poder contribuir para que a discussão a respeito da leitura multimodal e gerar resultados satisfatórios. Espero ainda produzir questionamentos que contribuam

efetivamente para a prática de professores e alunos bem como apresentar uma nova proposta de leitura, aprendizagem e, consequentemente,produção de textos que prime mpela aproximação da prática escolar com a suas necessidades profissionais, pessoais além de ajudar no processo de formação de um cidadão ativo, crítico e responsivo.

Desenvolvimento

Nesta pesquisa, proponho-me a discutir acerca da leitura discursiva de textos multimodais em um ambiente de construção do conhecimento, na sala de aula. Minha proposta se dá em função de acreditar que o aluno leitor busca a mesma relação que tem com imagens e sons, própria da cultura televisiva que se configura nesse momento histórico. Mesmo inserida nesse contexto, a escola ainda se configura como um ambiente social que se utiliza predominantemente de textos verbais mesmo sedo possível observar a tentativa de atualização das ferramentas, dos métodos e das práticas de ensino.

Inicialmente é preciso evidenciar em que perspectiva trabalho os termos texto, leitura e multimodalidade para então poder fazer compreender esta última como elemento constitutivo do sentido do texto. Uma vez que possibilita melhor compreensão, ela age como facilitadora do processo ensino aprendizagem. Somente após uma exposição teórica é que os dados são apresentados e analisados.

Texto, Leitura e Multimodalidade

O termo "texto" merece reflexão por já ter tido diferentes conceitos e características dependendo da linha a que sua utilização se filia. Aproprio-me da perspectiva que o considera um evento interativo que materializa discursos e que além de depender das condições de produção,[16] aciona o pré-construto do leitor fazendo que a recepção também interfira na produção do seu sentido.

16 Condição de produção: conceito enunciado por M. Pêcheux (1990) que considera a influência das condições sócio históricas na produção de um enunciado.

Assim, percebo o texto é resultado de um processo e de uma coprodução entre autor e leitor e não como um objeto pré construído cuja produção é atribuída a um autor. Dessa forma o termo texto não é reduzido à sua materialidade linguística. Tenho a compreensão de que há mais na tessitura do texto do que apenas a sequenciação de palavras, superposição de frases e formação de parágrafos. Considero a opacidade da linguagem devido à sua heterogeneidade constitutiva[17] além da presença de outros signos que não os verbais como cores, formas, fontes, espaçamentos, imagens e sons tanto na constituição do texto quanto do seu sentido.

Considerar que há mais do que a linguagem verbal na constituição do texto, mesmo que ele seja classificado como verbal, é perceber que a palavra em si é neutra como afirma Bakhtin. Uma determinada sequência de letras ou sons em si não tem um sentido a priori. Ela é carregada da ideologia do cotidiano abrindo possibilidades de sentido. Para que ela assuma um significado é preciso que esteja inserida em uma situação social em que os interlocutores tenham estabelecido um "contrato" que determine e limite o seu valor.

Ainda mais, ao considerar a multimodalidade da palavra observando que ela pode ser apresentada em diferentes modalidades como cores, formas, itálico, negrito aumenta ainda mais o leque de possibilidades de significação de um único signo. Se um texto. Se partirmos do princípio que um texto verbal é constituído por palavras e cada palavra tem sua capacidade de significação aumentada pela multimodalidade, quiçá do todo do texto. Portanto, parece ingênuo acreditar que há universalidade una e absoluta na compreensão e significação dos signos, mesmo que, *a priore*, seja considerado a correlação significante-significado abordada por Saussure.

Partindo da premissa que o texto é constituído por signos ideológico, considero o texto também ideológico Em cada contexto, inserido em uma determinada ideologia com valores do cotidiano, o texto apresenta diferentes, mas não infinitas, possibilidades de interpretação. Afirmo não haver infinitas possibilidades de interpretação pelo fato de os próprios valores e ideologia do cotidiano serem também limitadores de sentido. Portanto, a compreensão de haver possibilidades de significação dos signos está atrelada à concepção que se tem de leitura. Aqui, a leitura é um processo dialógico e sócio-historicamente situado independentemente da linguagem de materialização do texto.

17 Heterogeneidade discursiva: Conceito apresentado por Authier-Revuz (2004) em decorrência do atravessamento de múltiplas vozes na constituição do discurso do enunciador.

Na verdade, a leitura não foi nem mesmo o invento inicial, escrever sim. A necessidade de armazenar informações fez com que surgisse a escrita e, consequentemente, aquele que pudesse efetuar o registro das informações, o escriba. Ele efetuava o registro escrito de informações e, inicialmente, também era um fazedor de mensagens, criador de signos e mensagens. Este trabalho que criara um novo papel social exige a criação de outro papel: um leitor que seja capaz de decifrar o que estava sendo registrado.

Desta forma, uma vez que o intuito do ato de escrever era que o texto pudesse ser resgatado, ela criou simultaneamente o leitor, um papel que nasceu antes mesmo de sua existência física. Chartier (1994) afirmam que um texto existe porque há um leitor para dar-lhe significação, e que para cada comunidade de leitores existem maneiras de ler e interpretações diferenciadas. Percebe-se então que o surgimento da escrita, além de possibilitar o armazenamento de maior número de informações do que apenas memorizá-las, faz surgir uma nova "classe social", a dos escribas.

Apesar de registros apontarem forte presença da escrita na Mesopotâmia, a importância social da referida classe não se restringiu à esta localidade. Por onde quer que a escrita se espalhara, os escribas ocupavam uma posição de valor e destaque na sociedade. Apenas alguns escolhidos tinham a chance de aprender e desenvolver a capacidade de escrever. Com a leitura não foi diferente. Até a revolução burguesa, que levou ao surgimento das cidades e das escolas na Europa, apenas alguns membros da nobreza aprendiam a ler. A situação ainda era agrada pela dificuldade de decodificar a escrita que ainda era rudimentar.

Percebe-se portanto que, em decorrência de várias modificações sociais, históricas e econômicas, houve um aumento quantitativo de pessoas capazes de decodificar textos. No entanto, o leitor com capacidade de constituir relações, situar as informações sócio historicamente transformando-as em conhecimento já é bem mais reduzida. A história tem demonstrado que aqueles que detém a capacidade de efetuar uma leitura crítica e relacionar os ditos em diversos lugares tem a possibilidade de influenciar e "controlar" aqueles que são apenas capazes de reconhecer os signos, decodificar.

Uma vez que a leitura e a escrita durante muito tempo foram o único portal de acesso ao conhecimento, a classe dos iletrados ficava à margem de informações sendo obrigada a acreditar naquilo que lhes era dito sem condições de exercer um papel social crítico. O atual cenário apresenta-se um pouco diferenciado. As informações têm a

possibilidade de trilhar outros caminhos até o cidadão que não os da escrita. A tecnologia do século XX permitiu que as informações chegassem aos iletrados pela imagem televisiva, a informação reportada oralmente com imagens simultâneas.

Apesar de maior acessibilidade, a informação ainda chega de forma limitada e controlada aos iletrados. Sendo "propriedade" de determinada classe social, o referido canal passa aos iletrados somente as informações tidas como apropriadas e de forma editada. No entanto, há registro da ocorrência de outra modificação importante no referido século: a linguagem verbal escrita está ainda mais "popularizada" por uma educação mais acessível a uma maior parcela da população do que no século XIX. Os organismos mundiais têm buscado fazer com que mesmo as nações menos escolarizadas possibilitem uma maior acessibilidade à alfabetização.

Tal fato se dá em função da organização socioeconômica global exigir uma maior velocidade de ação, além de especialização de mão de obra para atender o mercado mundial. A fim de atingir tais objetivos há a necessidade de acesso a informações atualizadas para que essas sejam transformadas em conhecimento produtivo. É nesse novo contexto que se constata o surgimento de uma nova linguagem, a denominada digital. As placas de argila, ou mesmo as paredes de cavernas, são trocadas por placas eletrônicas compostas por chips eletrônicos - circuitos integrados com tecnologia avançada.

Capazes de armazenar bibliotecas inteiras em dispositivos de poucos centímetros, pequenos dispositivos necessitam apenas de uma máquina que dê entrada de dados e possibilite o acesso aos mesmos. As máquinas funcionam como tradutores de linguagem digital para linguagem humana. Neste contexto, surge mais uma nova forma das informações fluírem. A combinação das máquinas com novos programas em linguagem digital que foram sendo desenvolvidos permitiram o surgimento de uma poderosa ferramenta de comunicação e circulação de textos: a internet.

No ambiente cibernético, internet, as correspondências passam a ter possibilidade de simultaneidade, assim como o telefone e o telégrafo. As informações escritas não mais dependem do aceite de editoras ou qualquer outra instituição que possa fazer o papel de controlador daquilo que pode ou deve ser publicado. A internet trazendo consigo a globalização da informação com a possibilidade dos usuários não só obterem a informação, mas também comentá-las. Na história nunca houve registro de tamanha possibilidade de acesso à informação pela sociedade em geral a respeito de acontecimentos em todos os âmbitos, seja social, político, econômico ou cultural.

Percebendo a escrita e a leitura como atos de linguagem, trago as análises Charaudeau e Chartier a respeito do ato de linguagem, a leitura, em sua esfera psicossocial. Estas análises realizam reflexões que conduzem a uma nova percepção da leitura. Charaudeau (2001: 28) afirma que tal ato de linguagem é um "fenômeno que combina o dizer e o fazer e corresponde a uma dada expectativa de significação e ação de seres psicossociais". Já Chartier (1999), discute a condição social do leitor.

Em *Leituras e Leitores Populares: da Renascença ao Período Clássico,* Chartier faz referência à análise de Sara T. Nalle (1989 apud CHARTIER E CAVALLO, 1999) sobre a condição social do leitor ou lugar situacional. A autora afirma que a faixa etária, o estado civil, o currículo educativo podem definir a identidade específica de um público de leitores. Mais ainda, a afirmação além de apontar o fato de que a condição social em sentido estrito especifica o público de leitores ainda permite inferir que, no período histórico analisado, a leitura já não era mais realizada apenas por alguns poucos escolhidos que compunham a restrita classe social dos escribas.

Apesar de a leitura não ser mais realizada apenas por alguns poucos escolhidos e treinados, membros da classe dominante, a condição e o lugar social do leitor continuam influenciando na forma de se desenvolver o ato de leitura. Portanto, ao se falar em leitura e leitor, faz-se mister discutir teoricamente algumas considerações a respeito do que é socialmente esperado da prática da leitura, da relação que o sujeito tem com a leitura, da produção do sentido e da compreensão e apropriação do texto lindo em uma perspectiva discursiva.

Na atualidade, independentemente do lugar social do leitor, não é esperada, nem aceita, uma leitura superficial e literal. Fala-se em atravessamento discursivo e espera-se do leitor uma produção de sentido que o possibilite compreender o mundo social, a si mesmo e ao outro. Entretanto, muitas vezes, a real competência do leitor é tão limitada que é constatada dificuldade até mesmo de decodificação o que compromete a leitura em sua função de aproximar o dito em um texto escrito e o compreendido pelo leitor.

Tanto na perspectiva psicossocial quanto no processo de comunicação, a leitura é tida como um processo que se pauta em movimentos de cooperação entre leitor e autor. Entretanto, se uma das partes não está preparada ou "disposta" a fazer com que o processo seja eficaz, a leitura não atingirá o grau de compreensão. Num texto, "o autor costumeiramente quer levar o adversário (o leitor) a vencer" (ECO, 2008:39). Contudo, para que o processo se complete de maneira eficaz é indispensável que o leitor possua

competências linguísticas consideradas básicas, como as de decodificação, além das competências variadamente circunstanciais como de pressuposições e relações.

Considerando a afirmação anterior, ter competência linguistica básica diante de um texto multimodal é ter capacidade de perceber a função da multimodalidade dentro do texto. É observar o que a disposição, formatação, cores e outras modelizações linguísticas estão destacando e até mesmo enunciando. Se o autor de um texto está buscando a multimodalidade como "arma" para auxiliar o leitor a vencer durante o processo de leitura e constituição do efeito de sentido, é preciso que o leitor reconheça e saiba perceber o valor e o significado dos signos utilizados multimodalmente.

É importante ressaltar que o conceito de multimodalidade aqui apropriado é o expostos por Kress e van Leewen (2004). Os autores enunciam que os gêneros escritos combinam a língua, a imagem e as características gráficas para significar o texto como um todo. Para eles não se trata necessariamente da presença de múltiplas linguagens, mas a mesma linguagem, verbal por exemplo, apresentada em várias modalidades - cores, formas e/ou tamanho.

Nessa perspectiva a combinação de duas linguagens, língua e imagem, por exemplo, no mesmo texto caracteriza-o como um texto misto enquanto as modalidades da mesma linguagem, como características gráficas podem caracteriza-o como multimodal. Refletir a respeito da multimodalidade nos textos exige considerar a leitura multimodal. Entretanto, o termo leitura em si já exige uma delimitação. Isso porque como apresenta Eni Orlandi de forma bastante suscita na apresentação de seu livro "Discurso e leitura" (2009) o signo leitura é bastante polissêmico.

Ao apresentar a polissemia do termo leitura, Orlandi apresenta desde a acepção mais ampla entendida como "atribuição de sentidos", passa pela significação de "concepção" – quando se fala em leitura de mundo refletindo a relação com a noção de ideologia – e pelo sentido mais restrito, acadêmico, significando a construção de um aparato teórico e metodológico de aproximação de um texto até o mais restritivo dos sentidos do termo leitura: aquele em termos de escolaridade, leitura enquanto decodificação como estrita aprendizagem formal.

Ao pensar a leitura do texto multimodal, não descarto nenhuma das acepções acima referidas. Na verdade, uma vez que acredito que todas são complementares para que se forme leitores multimodais competentes como a sociedade do século XXI necessita e exige. Os exames e provas nacionais apontam para a necessidade da aprendizagem formal para a decodificação de um texto multimodal. A compreensão de

textos multimodais tem sido cobrada frequentemente, mesmo que considerados apenas como textos imagéticos ou mesmo como linguagens específicas de áreas do conhecimento, como no caso de mapas, gráficos e tabelas.

Descrição e Análise das Diversas Vozes

Apesar de pesquisar as práticas de leitura multimodal na escola constituir uma tarefa que apresenta um leque de possibilidades, a pesquisa que aqui se apresenta busca apreender e refletir sobre as várias vozes que a atravessa: dos alunos, dos professores e a oficial representada pelos PCNs. Na tentativa de apreender as vozes dos alunos e dos professores foram aplicados questionários. As vozes apreendidas utilizadas para reflexão são dos alunos e professores do segundo ano do EM do IFG - Campus Inhumas no ano de 2013.

Na tentativa de "ouvir" e apreender a voz do aluno do Instituto Federal Campus Inhumas a respeito de seu conhecimento e sua percepção sobre a presença e utilização da multimodalidade, foi aplicado um questionário com dez (10) perguntas das quais três se referem ao livro didático e sete sobre a percepção e conhecimento da multimodalidade pelo aluno. Quinze dos vinte e quatro alunos do segundo ano do curso técnico, em química e informática, trouxeram a autorização dos pais ou responsáveis e concordaram em participar da pesquisa respondendo ao questionário aplicado.

A primeira pergunta foi referente à observação da diagramação do livro didático pelo aluno. Oito afirmam que não prestaram atenção na diagramação dos livros enquanto sete afirmaram terem prestado atenção. Ao serem perguntados se sabiam o que era um texto multimodal, nove afirmaram que sim enquanto sete afirmaram que não. Somente após a explanação de que "um texto multimodal é aquele construído com utilização de recursos visuais, auditivos e olfativos etc., modalidades sensoriais" prossegui com as perguntas.

Em termos gerais ficou claro que a percepção em relação à multimodalidade só é mais unânime em relação à suas contribuições. Todos responderam que a multimodalidade pode nos auxiliar na compreensão do texto e na aprendizagem do conteúdo ministrado.

Quando perguntados se eles têm contato com textos multimodais no Instituto Federal de Goiás, a maioria (11) afirmou que algumas vezes têm. Apenas um afirmou nunca ter tido contato com textos multimodais se contrapondo aos três que afirmaram sempre ter contato. É interessante observar que o mesmo aluno que afirmou nunca ter contato com textos multimodais no Instituto foi o único a afirmar que há disciplinas que têm mais tendência a utilizá-los. No entanto, quando a pergunta sobre a tendência de determinadas disciplinas utilizarem mais textos multimodais foi direcionada ao livro didático, onze dos quinze alunos responderam que sim. Ao direcionar a pergunta para a utilização pelos professores da multimodalidade como recurso, quatorze afirmaram que alguns professores tendem a utilizar mais a multimodalidade que outros.

A suposição de que o termo multimodalidade seja confundido com o texto misto, ou seja, composto por múltiplas linguagens, foi confirmada pequeno número, três, de alunos que responderam que o texto verbal pode ser constituído pela multimodalidade enquanto sete, dos quinze, alunos afirmaram que apenas o texto misto pode ser constituído pela multimodalidade. Dos três alunos que afirmaram a possibilidade do texto verbal ser multimodal, apenas um percebe que qualquer linguagem pode apresentar um texto multimodal, os outros dois deixaram de marcar o texto misto.

Na questão que pergunta sobre a observância da presença da multimodalidade nas diferentes disciplinas separadamente a disciplina que deixa mais evidenciada a multimodalidade é Inglês que foi marcado por todos os alunos. A disciplina que eles menos percebem a multimodalidade nos textos é matemática, apenas dois marcaram. Em sequência decrescente de observância segue: artes e biologia com dez alunos marcando, nove - laboratório, história e português, oito – geografia, matérias específicas da área técnica, sete – educação física, seis – física e quatro marcaram química.

A voz do professor também foi captada por meio de questionários. É importante ressaltar que nos dezoito professores que responderam ao questionário tive representantes de várias áreas do conhecimento. Exatas, humanas e biológicas, além das áreas específicas dos cursos tecnológicos como informática e panificação. Numericamente falando, os professores que responderam ao questionário seis eram de línguas. Todos ministram língua portuguesa, mas somente dois ministram exclusivamente língua portuguesa. Um dos professores ministra também espanhol, dois inglês, e um libras. Das outras disciplinas, três professores ministram matemática, dois informática, um controle de qualidade em panificação, um educação física, um ministra física, um química, um sociologia, um biologia e um administração.

Observa-se portanto que a maior representatividade foi de professores da área de linguagens e códigos. Inicialmente o termo multimodalidade ou texto multimodal não é conhecido pela maioria dos professores, 11 em 18. Dos sete que afirmaram saber o que é multimodalidade cinco são da área de línguas enquanto um é de matemática e um de informática, ou seja, todos de códigos e linguagens.

Entretanto, após a explicação do termos, todos afirmaram acreditar que a apresentação do conteúdo com diferentes modos auxilia na compreensão do conteúdo de sua disciplina. É importante observar que dezesseis professores afirmaram que o livro didático de sua disciplina utiliza multimodalidade na produção de textos e duas disciplinas das áreas técnicas específicas afirmaram não possuir livro didático. Foi também o grupo de línguas que apresentou maior utilização de modalidades diferentes tanto em suas aulas expositivas quanto em aulas práticas e avaliações, apesar de todas as área utilizarem modalidades diversas em variados momentos.

Tendo exposto as vozes dos alunos e dos professores do IFG - Inhumas, direciono o olhar para os PCNs. Considero o documento como o dito da voz oficial a fim de iniciar uma análise documental. O referido documento representa o discurso oficial, a orientação primeira, a lei maior os professores que buscam uma prática pedagógica orientada. Por meio dele é possível perceber que o discurso pedagógico oficial do final do século XX e início do século XXI preconiza a possibilidade de constituição de um cidadão crítico e participativo pela leitura.

O importante papel da leitura fica evidenciado ao enunciar a utilização da língua como geradora de significação e integradora da organização do mundo e da própria identidade além de re-significar a função e a concepção de leitura. O artigo 10 da Resolução n.º 3 possibilita observar que na referida formação discursiva, a leitura ainda é um meio para o ser humano organizar o seu mundo a partir do mundo que se conhece "pelas letras". A formação do cidadão passa pela leitura de textos estabelecidos como "adequados" para a educação.

Conforme o estabelecido por uma determinada formação discursiva, a leitura de textos socialmente determinados pelo sistema educacional possibilita o aprimoramento do educando como "pessoa humana", incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico (SOUSA, 2003). No século XXI, grande parte desses textos são compostos pela multimodalidade. Daí a presença dos objetivos da área I, mais especificamente artigo 10, incluírem em sua redação a necessidade de se trabalhar a multilinguagem.

Os objetivos da área I (artigo 10) afirmam a necessidade de se enunciar projetos de leitura que possibilitem usar e compreender diferentes linguagens como meio de organização cognitiva. Isto é o reconhecimento da voz oficial de que a sociedade do século XXI está constantemente exposta a textos compostos por outras linguagens que não apenas as verbais e que é preciso formar leitores com competências e habilidades que o permitam compreender e confrontar as informações a fim de analisá-las e interpretá-las.

Ainda nos objetivos elencados no artigo 10 é a pontada a necessidade de "confrontar opiniões e pontos de vistas sobre as diferentes linguagens e suas manifestações específicas." Tal afirmação demonstra não haver um consenso a respeito da utilização e necessidade de letramento nas diferentes linguagens na educação. Assim, há ainda a necessidade de reflexão e discussão objetivando a observação da necessidade, ou não, de construir uma "identidade" da multimodalidade no discurso escolar.

Entretanto, esse discurso já é atravessado pela percepção da possibilidade de se utilizar de imagens, sons e movimentos como facilitadores ao acesso a textos por aqueles que não têm competência linguística ou mesmo hábito de leitura de textos verbais. A utilização de recursos tecnológicos em suas práticas pedagógicas tem sido constante nas práticas pedagógicas. Há enunciados inúmeros pedagógicos que colam a multilinguagem e multimodalidade como uma fator indispensável em sala de aula. Basta uma rápida busca para encontrar inúmeros estudos apontando a importacia e eficácia de se utilizar imagens e sons como facilitadores no processo de aprendizagem.

Logo após enunciar que não há unanimidade em relação a importância de conhecimento e domínio de diferentes linguagens, há um retorno à afirmação da necessidade de aplicar "recursos expressivos das linguagens". A recomendação de utilização desses recursos demonstra haver uma forte recomendação de que não apenas a linguagem verbal seja considerada e trabalhada pela escola, mas que os "recursos expressivos" sejam considerados multimodalmente. Há ainda a enunciação da necessidade de interpretar de acordo com as condições de produção e recepção o documento retoma as recorrentes as afirmações dos envolvidos nos processos de formação de leitores que a interpretação não é livre.

É com a preocupação de se trabalhar a leitura como um ato de cidadania o qual permite o desenvolvimento de uma consciência social sem que haja controle e direcionamento do que deve ser compreendido que se propõe a formação de leitores

críticos. Entretanto, na formação discursiva escolar do século XXI, não mais se aceita afirmar que qualquer "leitura" seja possível, por isso, é que a educação tem buscado se apropriar de novas concepções de leitura que têm surgido em outras formações discursivas.

A exemplo dessa afirmação, direciono o olhar para as referências feitas por Foucault à leitura como exemplo desta preocupação. Não sendo linguista e sim filósofo, ele vê a leitura como possibilidade de se reativar enunciados a fim de se estabelecer relações entre os ditos ganhando valor de uma análise histórica. Não há necessidade de mediação de "leitores com formação específica" estipulando a formas de interpretação ou leitura para determinadas atividade e textos. Entretanto, ainda na mesma concepção, as relações só podem ser feitas com aquilo que já foi dito, eliminado assim a possibilidade de se dizer que qualquer interpretação é válida.

Considerar a análise enunciativa uma análise histórica como proposta por Foucault (2007, 2008) é perceber possibilidade de se constituir uma relação da leitura, independentemente da linguagem de materialização do texto. Como "uma operação de caça em terras alheias", como proposta por De Certeau, o leitor é um *caçador* que *caça* em textos alheios em busca de conhecimento e compreensão de mundo. Em terras alheias, faz-se necessário redobrar atenção aos sinais que trazem informações sutis, mas importantes para o sucesso da caçada.

Conclusão

A história da leitura aponta para a presença da multimodalidade desde a escrita na argila, época da criação da escrita com o intuito de registrar o que a mente poderia não conseguir gravar. Diferindo na importância e constância em épocas distintas, já na antiguidade grega, a escrita foi colocada a serviço da cultura oral e da conservação do texto, sendo a leitura feita por poucos alfabetizados. Durante a Idade Média, a prática da leitura concentrou-se no interior das igrejas, das celas, dos refeitórios, dos claustros e das escolas religiosas, geralmente restritas às Sagradas Escrituras.

Os documentos religiosos permitem observar uma grande riqueza da multimodalidade com a produção de obras de alto custo durante a Idade Média. As próprias igrejas, com seus vitrais e pinturas materializavam o discurso religioso por

meio de textos consagrados como verdadeiras obras de arte. Somente no período entre os séculos XI e XIV, quando renascem as cidades e, com elas, as escolas, que a alfabetização se desenvolve fazendo surgir uma nova era da história da literatura verbal que predomina e populariza a linguagem verbal.

No entanto, a predominância da linguagem verbal não anula a multimodalidade. A própria criação de artifícios para facilitar a leitura da linguagem verbal, como pontuação e letra maiúscula, perpetuam a multimodalidade. No século XX, a internet proporciona uma nova "revolução" na produção e veiculação de textos produzidos, não só possibilitando uma maior circulação dos textos como também diminuindo a possibilidade de controle do que pode circular e ainda o aumento da multimodalidade. Nesse momento histórico, o custo e a dificuldade de produção são reduzidos drasticamente.

As novas condições sócio históricas permitem que qualquer autor com um mínimo de conhecimento e capacidade de trabalhar com a tecnologia digital possa produzir textos, facilmente utilizar-se da mutimoldalidade sem alto custo e ainda veiculá- los na rede, na internet, com acesso global e sem controle de instituições detentoras do conhecimento. Novos autores surgem a cada dia e, juntamente com essas transformações, surgem novas formas de escrever e ler. Nunca foi tão fácil aplicar diferentes os modos na materialização dos textos.

Os textos do século XXI apresentam diversas cores, formatação, disposições, tamanhos de fontes sem aumento de custo ou necessidade de profissionais específicos ou mesmo de impressão. As diferentes linguagens nunca estiveram tão acessíveis à população em geral e também ao ambiente escolar. Nesse momento histórico, os meios de comunicação de massa trabalham com textos multimodais impondo a necessidade de se ler imagens, sons e ícones e possibilidade de se relacionar as informações trazidas pelas mais diferentes linguagens.

A história cultural do ato de ler considera as diferenças socioculturais que a envolvem. Na atualidade, não é esperada uma leitura superficial e literal dos textos extremamente complexos. Fala-se em atravessamento discursivo e espera-se do leitor uma produção de sentido que considere as informações apresentadas pelos diferentes modos. A voz oficial, representada neste trabalho pelos PCNs demonstra que o discurso pedagógico oficial do final do século XX e início do século XXI preconiza a possibilidade de constituição de um cidadão crítico e participativo pela leitura.

Ela enuncia a utilização da língua como geradora de significação e integradora

da organização do mundo e da própria identidade além de re-significar a função e a concepção de leitura. Apesar de não parecer unânime, há no documento oficial a preconização da necessidade de trabalhar os diferentes tipos de linguagem. É perceptível também que não haja uma percepção clara do papel e do conceito de multimodalidade. Basicamente multimodalidade é tomado por multilinguagem. Desta forma, apesar da legislação preconizar a utilização da multimodalidade, isto não é feito com essa nomenclatura. Somente a necessidade de utilização de variadas linguagens é claramente posta.

Os dados coletados por meio de questionários demonstraram que também não há clareza por nem parte dos alunos nem dos professores do que seja a multimodalidade. Nem mesmo após ter sido apresentada uma breve conceituação do termo os alunos ainda não entenderam completamente o seu significado, como evidenciado pelas respostas dadas pelos alunos. As respostas se vincularam aos termos utilizadas na definição, demonstrando que os alunos não conheciam o termo, apesar de terem respondido inicialmente que sabiam o que o termo significava.

Assim, fica posto que as vozes e as práticas escolares coincidem. Assim como não há clareza de conceituação e nem instrucional a respeito da multimodalidade por parte da voz oficial, as práticas escolares também não são claras. Não é discutido nem aproveitado a potencialidade da multimodalidade no processo de ensino e aprendizagem. Percebe-se a forte presença social da multimodalidade e fala-se da necessidade de se considerar as diferentes linguagens. No entanto, não há clareza de quais são as reais necessidades e possibilidades da multimodalidade no ambiente escolar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Authier-Revuz, Jacqueline. 2004. Heterogeneidade mostrada e heterogeneidade constitutiva: elementos para a abordagem do outro no discurso. In: _____. *Entre a transparência e a opacidade:* um estudo enunciativo do sentido. Porto Alegre: EDIPUCRS.

Charaudeau, Patrick. 2001. Uma teoria dos sujeitos da linguagem. In: Mari, H.; Machado, I. L.; Melo, D. (Orgs.) *Análise do Discurso: Fundamentos e Práticas.* Belo Horizonte NAD-FALE- UFMG, p. 23-38.

Chartier, Roger. 1999. *A aventura do livro:* do leitor ao navegador. Trad. de Reginaldo de Moraes. São Paulo: UNESP/IOE.

_____. 1994. *A ordem dos livros* . Trad. de Mary Del Priore. Brasília: UNB.

Chartier, Roger.; Cavallo, Guglielmo. 1999. *História da leitura no mundo ocidental: Leituras e leitores populares da renascença ao período clássico*. 1. ed. São Paulo: Ática.

De Certeau, Michel. 1999. Ler: uma operação de caça. In: _____. *A invenção do cotidiano:* artes de fazer. Petrópolis, RJ: Vozes, p. 91-106.

Eco, Umberto. 2008. O leitor modelo. In: _____. *Lector in fabula: a cooperação interpretativa nos textos narrativos*. Trad. de Attílio Cancian. São Paulo: Perspectiva, p. 35-46.

Foucault, Michel. 2008. *A arqueologia do saber.* Trad. de Luiz Felipe Baeta Neves. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária.

_____. 2007. *A ordem do discurso*. Aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Trad. de Laura Fraga de Almeida Sampaio. 15. ed. São Paulo: Loyola.

Kress, G. Van Leeuwen. 2004. *Reading Images*: the grammar of visual design. 2. ed. New York: Routgledge.

Manguel, Alberto. 2001. *Leitura de imagens: uma história de amor e ódio*. Tradução R. Figueiredo, R. Strauch. São Paulo: Companhia das Letras.

MEC. 1999. *Parâmetros Curriculares Nacionais* – Ensino Médio. Brasília.

Orlandi, Eni Pucchinelli. 2009. *Discurso e leitura.* 7. ed. São Paulo: Cortez.

Pêcheux Michel. 1990. *Por uma Análise Automática do Discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux.* Trad. de Eni P. Orlandi. In: GADET, F.; HAK, T. (Orgs.) Campinas, SP: Unicamp, p. 59-158.

Souza, Agistinho Potenciano. 2003. *Voos e sombras: um discurso sobre a leitura no ensino médio*. Tese (Doutorado) - Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais.

De volta ao futuro da língua portuguesa.
Atas do V SIMELP - Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa
Simpósio 58 - O ensino da leitura e da (re)escrita em língua portuguesa, 4353-4376
ISBN 978-88-8305-127-2
DOI 10.1285/i9788883051272p4353
http://siba-ese.unisalento.it, © 2017 Università del Salento

DA "MANTA DE RETALHOS" AO "TAPETE DE ARRAIOLOS": TRANSFORMAÇÃO DE TECEDURA TAMBÉM APLICÁVEL À ESCRITA ACADÉMICA

Maria da Graça L. Castro PINTO[18]

RESUMO
Faz todo o sentido iniciar este resumo com a pergunta formulada por N. Murray (2012:7): "Writing at school and writing at university: are they really so different?" Na universidade espera-se contudo dos estudantes uma escrita académica compatível com a etapa em que se situam. Acontece que os menos habituados à escrita de "papers", nem sempre redigem da melhor forma. Deparamos frequentemente com estudantes incapazes de expressar a sua voz crítica após a consulta das fontes imprescindíveis. Ou se limitam a justapor citações nem sempre localizadas, ou "parafraseiam" parágrafos seguidos a que vão acrescentando o nome do autor. Importa que os estudantes aprendam a: 1) passar da reprodução à transformação critica do material compulsado (N. Murray, 2012); 2) pesquisar o necessário para poderem conhecer bem o tópico e fundamentá-lo recorrendo a autoridades conhecedoras do assunto em questão (D. Murray, 2013); 3) analisar as leituras feitas para aprofundarem as suas argumentações (Irvin, 2010); 4) apresentar ideias com provas que as sustentem (N. Murray, 2012; D. Murray, 2013); 5) ser concisos, claros e lógicos mostrando que estão conscientes da audiência a que se destina o texto que estão a escrever (Lanham, 2006; N. Murray, 2012; D. Murray, 2013); 6) estar atentos à dimensão das frases e à sua complexidade sintatica (Lanham, 2006); 7) conferir os significados das palavras utilizadas para que as frases façam sentido (Lanham, 2006); 8) verificar se os autores usados no texto se encontram nas referências finais e se estas correspondem às fontes constantes no texto (Libra, 2001).

PALAVRAS-CHAVE**:** Escrita académica; fontes; citações; "patchwriting"; intertextualidade

Nota prévia

A ocorrência no título deste texto das expressões "manta de retalhos" e "tapete de Arraiolos" merece uma explicação preliminar tendo em vista a temática que nos

18 UP, Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Departamento de Estudos Portugueses e de Estudos Românicos, Centro de Linguística da Universidade do Porto, Via Panorâmica s/n, 4150-564 Porto, Portugal, mgraca@letras.up.pt.

propomos abordar. Ambas integram, não por casualidade seguramente, o relato da vivência com a escrita académica redigido por uma estudante de um dos seminários de mestrado por nós ministrado em 2012. Lê-se então a dado momento:

> Há muitos anos, quando ainda não tinha vivido esta fascinante viagem pela Psicolinguística, um professor escreveu que uma das minhas respostas de um exame parecia 'uma manta de retalhos'. Como tinha razão, professor! Mas hoje, garanto-lhe que ao ler uma das minhas respostas, o seu comentário seria bem diferente. Atrevo-me a dizer que escreveria 'a sua resposta é um tapete de [A]rraiolos!'.

Ousamos afirmar que a autora deste excerto ignorava, por um lado, que, na década de 90 do século passado, estudiosos com interesses na área da escrita-composição como Howard (1993) usavam expressões do tipo "patchwriting" para ilustrar tentativas de escrita que tentavam afastar-se de uma cópia *verbatim* usando dos mais diversos meios para conseguir versões tidas supostamente como pessoais pelos estudantes que as compunham e, por outro lado, que também pela mesma altura se tornava conhecida a "tapestry approach" (Scarcella; Oxford, 1992). Já neste século, Jakobs (2003) emprega o termo "patchwork", que se revela porventura ainda mais próximo da expressão portuguesa "manta de retalhos" quando somos confrontados com justaposições continuadas sem interpretação de referências à literatura ("citations" na terminologia de Jakobs, 2003) não integrais (ver, entre outros, Swales, 1990 e Clugston, 2008).

Cumpre a quem comenta a escrita académica dos estudantes que se estão a iniciar neste tipo de atividade mostrar-lhes como sair do "patchwriting", do "patchwork", das "colagens" (Abasi; Akbari; Graves, 2006), da referida "manta de retalhos", para poder atingir a desejada intertextualidade (Jakobs, 2003; Matsuda 2003; Shi, 2008; Petri, 2012), "o tapete de Arraiolos", designação da autora do excerto transcrito.

Neste texto, relevamos a importância da transição da "manta de retalhos" para "o tapete de Arraiolos" e ajudamos a ver, no ponto de partida dessa trajetória, uma "oportunidade pedagógica" (Howard, 1995:788) e não uma prestação imediatamente reprovável.

Aspetos ligados à escrita composição que objetivavam respeitar todos os aspetos que contribuíssem para que ela resultasse clara, lógica e inequívoca ao leitor foram já debatidos (Pinto, 2014). Para o efeito, convocaram-se recomendações extraídas de Lanham (2006) e de D. Murray (2013). De Lanham (2006), foi

recomendado que se respeitasse o seu "Método Paramédico" (ver, por exemplo, Pinto, 2012a), que muito contribui para o tratamento de frases consideradas "doentes". De D. Murray (2013), retiraram-se ensinamentos relevantes em termos de uma escrita que deve assentar numa revisão contínua (ver, por exemplo, Pinto, 2013). De N. Murray (2012) ressaltamos a importância de se manter uma relação estritamente isomórfica entre as fontes usadas nos textos e as referências finais neles incluídas (ver também Libra, 2001).

A escrita, como a entendemos, não é empresa simples e de exequibilidade sem problemas; no entanto, se nos ativermos à frase de D. Murray (2013:28) "the writing comes in the writing", só podemos acrescentar que o importante reside em começar para depois reformular, guiados pelos conselhos de orientadores competentes.

A visão de escrita em foco neste texto

A tecedura presente no título, aplicável à escrita académica, obriga-nos a abordar a escrita como uma atividade que está longe de ser transparente e linear. Não surpreende pois que trabalhos de investigação na área da escrita busquem desvelar o que ela encerra, por meio de metodologias do tipo dos "think/talk aloud protocols" (Penrose; Geisler, 1994; Yang; Shi, 2003) ou de diários (Crowley, 1977; Sommers, 1978), não como um produto já composto, tal como era visto na corrente retórica tradicional (ver Matsuda 2003), mas sim como um processo compositivo (ver, por exemplo, Crowley, 1977; Sommers, 1979; Faigley, 1986; Matsuda, 2003) também arraigado sociopoliticamente (Casanave, 2003).

A nossa leitura de "escrita", mais próxima seguramente da preconizada pela era do pós-processo (Atkinson, 2003a; 2003b; Matsuda, 2003), coincide por certo com a de autores que visam divulgar o que sobre esse processo verbal único segundo Emig (1977) se tem investigado e continua a investigar. É interessante constatar que a escrita na língua segunda (L2) não é marginalizada. Poderá parecer estranho que a L2 (pre)ocupe tanto os estudiosos da área quando, afinal, a escrita da língua primeira já obriga a revisões ou reescritas de acordo com as "anomalias" existentes nas produções escritas (Hayes; Flower, 1986; D. Murray, 2013). Sem embargo, mesmo que a escrita do texto académico se concretize na língua do seu autor, dificilmente se concebe que

não contenha citações em línguas segundas, nomeadamente em inglês, a língua por excelência da comunicação científica, exigindo dessa forma um domínio plurilingue do autor para as poder integrar no texto de acolhimento sem que resultem brechas de ligação interlinguística que obstaculizem a intertextualidade esperada (Jakobs, 2003; Matsuda, 2003; Petri, 2012). Como adverte tão sabiamente D. Murray (2013: 13):"The writer is a master weaver, rewriting before writing by making connections between pieces of information, observations, ideas, theories, memories, fears, hopes that when connected create a new meaning.". Qualquer autor será porventura portador da esperada originalidade quando cria um novo significado ligando de um modo muito singular os materiais de vária índole com que manteve de uma ou outra maneira um contacto mais ou menos próximo.

O termo "escrita" é portanto usado neste texto como sinónimo de produção textual (Jakobs, 2003), de composição (escrita) (Matsuda, 2003), de prosa (Lanham, 2006) ou mesmo, na trilha de Francisco Gomes de Matos (comunicação pessoal, 2015), de redigir. Para este académico, comparativamente a escrever, redigir localiza-se mais do lado da revisão, do processo (sócio)cognitivo e dos efeitos ligados à comunicação e à audiência, ultrapassando a mera transferência de informação (Penrose; Geisler, 1994), o "knowledge telling" (Bereiter; Burtis; Scardamalia, 1988), ou mesmo uma visão da escrita como simples produto (Zamel, 1982; Matsuda, 2003) que não transporia, em alguns casos, a fase da "mecânica da escrita" (Vigotski, 1996: 140) ou, segundo Juel; Griffith; Gough (1986), do "spelling" (p. 244), menoscabando a "ideation", isto é: "the generation and organization of ideas" (p. 244) (ver também Juel, 1988).

A ideia de comunicação e de trabalho não só psicocognitivo, associado a uma das possíveis aceções de literacia (De Lemos, 2002), foi o que sobressaiu das respostas de estudantes de mestrado a quem foi perguntado o que entendiam por escrever (Pinto, no prelo). Tal facto demonstra que os adultos com percurso académico projetam no ato de escrever o seu convívio com o material escrito, a sua afinidade com esse universo (ver Starfield, 2002), o seu nível mais elevado de literacia (ver Shi, 2004) enquanto processo sociocultural (De Lemos, 2002), fruto de uma relação mais estreita com os diversos géneros textuais escritos (Marcuschi, 2001) e com as mais variadas práticas de cultivar e usar a escrita (Soares, 2001).

A escrita como processo ou como pós-processo, vista num prisma respetivamente cognitivo e sociocognitivo (Matsuda, 2003), desperta naturalmente

posições mais ou menos consensuais e não exclui que se lhe atribua uma leitura em que convirjam as suas facetas solitária e solidária. Se a escrita é uma atividade que se exerce, no geral, isoladamente compaginando-se com a citada faceta solitária, ela não atinge esse ponto sem ter percorrido um trajeto que a faz assumir também uma faceta solidária. No atinente à escrita académica, em consonância com Sommers (2006), esta só se desenvolve em resultado de uma experiência permanente com as normas que a governam, da instrução que exige a sua elaboração e de todo o trabalho de confronto com diversas posições que o tópico em análise possa desencadear, quer por via escrita, recorrendo à literatura, quer por via oral, discutindo com outros especialistas. Não se pense que, para argumentar um trabalho académico, basta que o autor esteja à mercê da inspiração, dissociando-a da atividade social que é também representada pelo levantamento do estado da arte adveniente dos contributos de outros membros da comunidade científica (Rosenberg, 2011). Não será por acaso que D. Murray (2013) recomenda que se fale, que se converse, que se partilhem ideias antes de passar à escrita numa atitude que visa sobretudo não deixar o leitor com perguntas por responder. Sublinha ainda este autor o papel do lado invisível da escrita que precede a sua consumação (D. Murray, 1978), facilmente identificável com a faceta solitária.

Chenoweth e Hayes (2003) aludem à "inner voice", situada entre a intenção e o texto, que, sendo a voz de cada autor, é de novo um misto de solitário e do que a motiva, que é solidário. Já nos anos oitenta do século passado, Zamel (1982) aludia a um "inner dialogue", um momento relevante da escrita posicionado no plano das ideias e a preceder a sua concretização, independentemente da fase de efetivação em que esta se encontre. Por seu lado, Perl (1980) usa a expressão "felt sense" para invocar o que um tópico pode suscitar cognitivamente. Faigley e Witte (1981) avançam ainda que os escritores proficientes se ocupam mentalmente do desenvolvimento e da revisão dos seus textos antes de os redigirem. Independentemente da terminologia utilizada, só podemos adiantar que se há etapas da escrita em que o recurso à atividade cognitiva é inevitável, tornando-a um ato solitário, não podemos ofuscar o que a fez chegar a essa fase e o que dela se espera, que apontam para o social, para o solidário.

Se não conseguimos descontextualizar qualquer produção textual, alheá-la do social, e afastá-la da viragem social ("social turn") (Trimbur, 1994) que a escrita na era do pós-processo reivindica como seu atributo (Atkinson, 2003a; 2003b; Casanave, 2003; Hyland, 2003; Matsuda, 2003), só podemos ver nela um processo que se

distancia de um ato meramente individualista/expressivista (Matsuda, 2003) por não se coadunar, em nossa opinião, com uma atividade independente de outros desempenhos verbais impregnados de social (ver Prior, 2001). Não nos situamos, na leitura que fazemos da escrita, na era do pós-processo (Atkinson, 2003a; 2003b), porque não a desligamos enquanto processo de uma atividade cultural com fortes ligações a uma literacia sociocultural que não pode ser objeto de descontextualização enquanto conduta social (Soares, 2001). Nesta linha, quando Casanave (2003) identifica escrita com um processo sociopolítico, mostra o interesse que, a partir de certo momento, a contextualização dos vários aspetos ligados a esse processo passou a despertar. O seguinte excerto prova bem essa transição: "In recent years, we have become more interested than in the past in how the cognitive, expressive, and linguistic aspects of writing processes are embedded in social and political contexts of writing, and how all these aspects of writing interact to get writing accomplished" (Casanave, 2003:90).

Das fontes na escrita académica: um recurso indispensável sujeito a regras

Na escrita académica, enquanto género textual, sobressaem de imediato as fontes como variável que evidencia o seu cariz sociocognitivo. Atendendo a que se espera de quem pratica este género que conjugue, em texto, o seu conhecimento (obtido não só individualmente) sobre um determinado tópico com outras óticas que as fontes lhe aportam, quer para o sustentar quer para o colocar em causa, não é possível deixar de ver nesta confluência de vozes, que se augura condizente com a adequada integração textual (Shi, 2004), um jogo recíproco entre o intrapsíquico e o interpsíquico, se tirarmos partido da terminologia vygotskiana, e a existência de uma escrita situada, que não se circunscreve por isso a um ato de escrever no singular (Prior, 2001). Trata-se pois de uma escrita que "emerges as a confluence of many streams of activity: reading, talking, observing, acting, making, thinking, and feeling as well as transcribing words on paper" (Prior, 2001:57). Corresponde assim a uma escrita multímoda que engloba diversos aspetos que lhe estão vinculados (Matsuda, 2003), entre eles a cultura (Atkinson, 2003b), aproximando-se da literacia sociocultural e não da mera literacia psicocognitiva (De Lemos, 2002).

Considerada a escrita académica um argumento, poderá desde já avançar-se que a sua originalidade será sempre salvaguardada pela configuração que assumir o que se desejar alegar acompanhado de provas, numa mescla de "verdade contextual" e de "verdade interpretada" (Skelton, 1997), no intento de suster a voz/opinião do autor (ver, acerca da argumentação, Irvin, 2010 e Wingate, 2012). Ao valer-se das autoridades que consultou sobre o tópico ("verdade contextual"), o autor encarregar-se-á de acionar concomitantemente o conhecimento que foi acumulando por vias distintas para, ao "dialogar" com essas fontes, organizar os seus pensamentos a fim de tornar original o argumento que pretende atestar. Com esse intuito, socorre-se da sustentação conquistada no âmbito do tema em debate, materializando a focalizada "verdade interpretada", sem a qual não se comprova nem a transformação, nem a inovação, nem a recontextualização, nem a cumplicidade na intertextualidade que caracteriza o texto académico. O protagonista da argumentação, o "diretor de(sta) cena", o autor do trabalho, deve transformar os conteúdos dos textos estudados, mercê da filtragem/interpretação que deles faz, com vista a moldar a intertextualidade que encarna em suma o texto académico (Shi, 2008). Um autor não pode portanto reproduzir sem mais os textos de outros (Penrose; Geisler, 1994; N. Murray, 2012). Caso tal ocorresse, demonstraria que a sua escrita carecia do esforço analítico-sintético condizente com a conjugação de "developing ideas up to verbalizing one's thoughts and organizing them into complex textual representations" (Jakobs, 2003: 896). Importará aditar que associada à voz que personificará o autor se encontra também o termo "luta". Uma luta que se efetiva num confronto negociado com as fontes para que dela resultem ideias não replicadas mas uma voz que, porque ajustadamente controlada, consegue alcançar a autoridade própria (Prior, 2001; Starfield, 2002; Yang; Shi, 2003). A reprodução é benéfica e até uma etapa de pleno direito e aconselhada em fases iniciais da produção textual (Howard, 1995; Starfield, 2002; Shi, 2004). No entanto, quando já se avança na direção de uma escrita mais consolidada, as exigências aumentam e a atitude do autor terá de se adaptar ao que a comunidade a que pertence aguarda dele através do seu texto. Neste prisma, augura-se que os escritos académicos ofereçam uma conformação que outorgue credibilidade ao trabalho e ao seu autor (ver Libra, 2001 e Paradis, 2006), para além de assegurarem uma boa relação e o esperado entendimento com a audiência. Seguindo Hyland (2004), pode dizer-se que o garante de uma escrita académica com sucesso radica na capacidade de o autor controlar a personalidade nos seus textos, de estabelecer

solidariedade com os leitores, de admitir pontos de vista alternativos e de avaliar os conteúdos. Reivindica-se dele que esteja focalizado simultaneamente em todos os aspetos essenciais da atividade intrínseca à escrita.

Em torno da originalidade na escrita académica

Legítimo é todavia, por um lado, interrogarmo-nos sobre o significado de originalidade, mormente quando se trata da invocada tecedura aplicável à escrita de publicações científicas, e, por outro lado, equacionarmos até que ponto esse género textual, visto como uma modalidade de uso da língua socialmente enquadrada, sujeita a convenções e constrangimentos, bem como aberta a expectativas (Hyland, 2003), não se encontrará refém da literatura compulsada e das imposições prescritas pela comunidade académica, que podem vir a condicionar as vozes dos autores e consequentemente a sua linguagem, a sua argumentação (Currie, 1998) e, no final, a esperada criatividade.

Na senda do aduzido, até pode questionar-se se a intertextualidade da escrita académica restringe a capacidade de um autor ser "the sole originator of his or her words or ideas" (Currie, 1998:1). Não será esse o caso, uma vez que a escrita académica, ao resultar do cruzamento das vozes que a constituem (Starfield, 2002) por meio da sua análise crítica seguida da necessária síntese, tem de assentar numa interpretação que só pode ter a sua génese no autor que lhe dá voz. A inserção com rigor no texto a compor, sempre que venham a propósito, ora de referências à literatura ("citations" segundo Jakobs, 2003) atribuídas com propriedade e usadas com moderação, ora de citações ("quotations" para Jakobs, 2003) cirurgicamente inseridas e apropriadamente contextualizadas (Petri, 2012), sustentará o trabalho académico a fim de ostentar com nitidez como o seu autor constrói ideias, consolida argumentos e reforça ou revê opiniões (sobre o vaivém entre a análise e a síntese neste contexto conforme o empenho do autor, ver Crowley, 1977). Fundados em Jakobs (2003), podemos dizer que no trabalho académico está em causa uma produção textual "in which writers have recourse to other texts and use them for the development of their own thoughts" (p. 894). Os autores são assim confrontados com a tarefa de analisarem as ideias dos outros, de as compararem, de as associarem e de as contrastarem

também com as suas, advindas estas últimas de tantas outras fontes de conhecimento que, quantas vezes, passam pelas suas experiências de vida, para, por intermédio da síntese resultante desse esforço multicognitivo, atingirem uma intertextualidade que afaste a hipótese de uma apropriação dos pensamentos e das palavras de terceiros, de que derivaria a subsequente ausência de originalidade, de voz, de posição e de autoria pessoais. Com os merecidos ajustamentos, podemos dizer que estamos em presença de um laor multicognitivo, similar ao preconizado por Odisho (2003; 2007; 2014), que não prescinde de um modelo que o desencadeie, isto é, do social, tão reclamado por aqueles para quem a escrita é um processo que não ultrapassa a esfera do cognitivo (Matsuda, 2003). Concordamos com Casanave (2003) quando, firmado na literatura, escreve que as produções escritas "are increasingly viewed not just as linguistic artifacts but as socially produced and politically situated" (p. 87).

A escrita académica atinge com mais facilidade o aguardado pelos pares, pelos que têm a última palavra acerca da qualidade da produção final, principalmente na escrita destinada a ser publicada (Casanave, 2003), quando quem a pratica se encontra acostumado ao tipo de discurso praticado pela comunidade respetiva (Penrose; Geisler, 1994), que se consubstancia num ato por natureza social. Ademais, espera-se que o autor saiba gerir as fontes, também em termos formais, para que quem o leia sinta que, nos bastidores da tecedura do texto, são concebidas, por obra da síntese decisiva, combinações de perspetivas de que ressalta a originalidade almejada. Premeditadamente ou por desconhecimento das normas que regem a escrita académica, quem escreve não deve refugiar-se demasiado em empréstimos sucessivos das ideias e das palavras de outras autorias, porque, eventualmente, o podem fazer correr o risco de cometer o indesejado plágio (Howard, 1995; Currie, 1998; Shi, 2008). Uma leitura cuidadosa e crítica das fontes é tanto mais positiva quanto alerta quem a pratica, mais tarde no papel de escritor, para a linguagem que está ao serviço do desenvolvimento de um texto que respeita a audiência impondo credibilidade, ou seja, para o metadiscurso característico deste género textual (Hyland, 2004; 2008). A leitura e a escrita devem encontrar-se numa relação que contribua para que se veja nelas uma complementaridade conducente a um mútuo enriquecimento (Bunn, 2011).

Não é difícil constatar que o exposto até ao momento relativamente ao termo "originalidade", pode despertar, por associação assente no assunto em debate, uma gama de conceitos já invocados ou ainda por convocar que devem ser listados quando a escrita é também, neste âmbito, palavra-chave.

Entre outros termos/conceitos que podem vir agregados à originalidade podem enumerar-se: 1) a autoria (Penrose; Geisler, 1994; Howard, 1995; Starfield, 2002); 2) a identidade (Hirvela; Belcher, 2001; Ivani; Camps, 2001; Casanave, 2003; Abasi; Akbari; Graves, 2006; Starfield, 2002); 3) a voz (Atkinson, 2001; Hirvela; Belcher, 2001; Ivani; Camps, 2001; Matsuda, 2001; Prior, 2001; Street, 2009; Wingate, 2012; D. Murray, 2013), 4) a posição (Street, 2009); 5) a atribuição (Hyland, 1999; Jalilifar; Chamran, 2012; Mastura; Azlan, 2013); 6) a citação (Swales, 1990; Jakobs, 2003; Pecorari, 2006; Petri, 2007; Clugston, 2008; Harwood, 2009; Macedo; Pagano, 2011; Jalilifar; Chamran, 2012; Mastura; Azlan, 2013); 7) a paráfrase (Keck, 2006): 8) a intertextualidade transgressiva (Chandrosama; Thomspon; Pennycook, 2004); 9) o plágio (Howard, 1993; 1995; Pecorari, 2003); e 10) o "patchwriting" (Howard, 1995; Pecorari, 2006).

Alguns dos conceitos mencionados (a atribuição, a citação, a paráfrase) contribuem para a originalidade em função da capacidade que o autor manifeste de os manobrar no intento de conseguir passar ao leitor a ideia de que domina o texto que escreveu. O autor deve conhecer bem o procedimento a seguir na tecedura do seu texto a fim de lhe incutir a voz, a autoria e a originalidade requeridas e seguir um percurso que o resguarde da intertextualidade transgressiva, do "patchwriting" e do plágio. A noção de autoria não se revestiu contudo sempre do sentido que detém hoje no nosso contexto, o mesmo se passando com a noção de plágio, que pode inclusive oferecer visões distintas consoante as culturas em causa (Howard, 1995; ver, ainda, Shi, 2004 e Keck, 2006). O surgimento neste texto de "patchwriting" junto de plágio justifica-se, em virtude de o primeiro termo poder cobrir uma forma de escrita que seja também considerada plágio (ver Howard, 1993). Acontece que Howard (1993) extrai uma leitura positiva, em matéria de estratégia de composição, do "patchwriting", que define como "copying from a source text and then deleting some words, altering grammatical structures, or plugging in one-for-one synonym substitutes" (p. 233), por divisar nessa cópia "a healthy effort to gain membership in a new culture" (p. 236). A menção ao "patchwriting" como oportunidade pedagógica é reiterada pela mesma autora no seu artigo de 1995. Não será despropositado ver uma oportunidade pedagógica no "patchwriting" numa fase inicial – mas nunca numa mais avançada – da escrita de um texto académico como meio de fazer com que o estudante possa aprender por via desse procedimento a melhor lidar com uma linguagem, a académica, que domina naturalmente com menos propriedade no começo (ver Keck,

2006). Uma interpretação desta ordem é também adotada em relação ao plágio por Starfield (2002). Ensinar a resumir passando pela justa utilização da paráfrase pode ser uma conduta a seguir para fugir ao uso *verbatim* das fontes (Howard, 1995; Yang; Shi, 2003; Shi, 2004; Keck, 2006). Howard (1995) mostra como se deve ensinar a ler e a escrever textos tidos como difíceis. A abordagem proposta por esta autora assemelha-se em tal grau, a nosso ver, com a cópia diferida aconselhada por Andrée Girolami-Boulinier para reeducar casos de disortografia (Girolami-Boulinier; Cohen-Rak, 1985; Pinto, 1998) que não nos abstemos de assinalar o que nos propõe. Estima a autora que se revela de grande utilidade aprender a ler para que seja atingida uma compreensão que conduza à redação de um resumo do que foi lido sem olhar para o texto ponto de partida. Depois de efetuado este primeiro passo, deve verificar-se se o texto foi bem compreendido e se não existem passagens muito próximas do original. No caso de subsistirem frases ou expressões idênticas, recomenda que se convertam em citações diretas.

Com efeito, o refúgio à cópia/reprodução é uma solução fácil quando não se detém o conhecimento suficiente da matéria ou linguístico para parafrasear as fontes ou quando se encontra dificuldade em escrever resumos ("summaries") dos materiais lidos, demonstrando incapacidade de separar o acessório do essencial, de combinar e generalizar ideias e de ir ao cerne do assunto usando frases genuínas (Shi, 2004).

Espera-se por isso que o estudante aprenda a usar as fontes com rigor a fim de que o resultado final que dele se espera possa ser diferente, original e não replicado. Ele tem de sentir que os textos não podem ser colagens de citações, porque estas acabam por ser inibidoras da emergência do seu poder argumentativo (Abasi; Akbari; Graves, 2006). Não podemos ocultar que a empresa não é fácil e que o uso das fontes na escrita académica exige habilidades e poder crítico que têm de ser cultivados. Consoante comenta Jakobs (2003), há estudantes que não sabem lidar devidamente com a literatura, que não estão suficientemente familiarizados com o uso de referências e que acabam por apresentar trabalhos que se aproximam de "patchworks of poorly reworked citations rather than consistent scholarly discussions." (p. 901).

Abasi; Akbari; Graves (2006) usam a designação colagens de citações e Jakobs (2003) utiliza o termo "patchworks" para denominar fenómenos similares. A terminologia muda de autor para autor; no entanto, o que motiva ambos é idêntico e radica na inabilidade de quem escreve sentir com exatidão o que se espera de um trabalho académico. Distinguem-se a colagem de citações e os designados

"patchworks" da intertextualidade que deve impreterivelmente catacterizar o trabalho científico, que se apoia, é certo, numa "verdade contextual" (Skelton, 1997). Esta deve porém ser utilizada regradamente e não de modo cumulativo, e ainda menos *verbatim*, por quem a ela recorre para que possa emergir do texto em curso uma voz que faça a gestão dessa verdade contextual controlando a sua integração, através da oncordância ou contestação, na demanda da fundamentação do que se quer transmitir.

Após a referência à "verdade contextual", torna-se um imperativo que sejam examinadas mais de perto as citações. Em língua inglesa existe a distinção entre "citation" e "quotation". Jakobs (2003) alerta porém para o uso inconsistente destes dois termos na literatura que trata da escrita científica e para o facto de, neste seu artigo, empregar "quotation" (p. 897) no caso de se retomar *ipsis verbis* uma determinada fonte, razão pela qual terão de ser usadas as aspas, e "references to the literature" (p. 897) quando estão em causa referências breves a outros textos que deverão vir obviamente acompanhadas das atribuições. Por sua vez, "citation" seria a opção do autor para se referir ao termo que abarca ambas as modalidades de recurso às fontes (Jakobs, 2003: 897). Além disso, o termo "citation", que se aproximaria mais de "references to the literature" de acordo com Jakobs (2003), pode tomar a forma integral e não integral (ver, entre outros, Swales, 1990 e Clugston, 2008) ou ser ou não secundária (Pecorari, 2006; N. Murray, 2012). Não enveredando por uma análise mais fina que conduza às funções das citações (Harwood, 2009), as distinções apresentadas já constituem orientações importantes para quem escreve e devemos dedicar-lhes alguma atenção neste texto.

De uma forma muito direta e concisa, autores como Mastura e Azlan (2013) adiantam que "[i]ntegral citations usually contain the name of the cited author within the sentence followed by the year of the author's work" (p. 63). Em contrapartida, avançam que "a non-integral citation cites the author´s name in parentheses or brackets and is put at the end of a sentence" (p. 63). Apesar de estas duas modalidades de referenciar as fontes serem da maior relevância para que os estudantes ganhem uma certa flexiblidade na sua gestão sem caírem em formulações que fazem dos seus textos justaposições de excertos extraídos da literatura, trazemos para a discussão numa primeira instância as citações secundárias insistindo no que sobre o assunto escrevem Pecorari (2006) e N. Murray (2012). Consideramos nós também que as fontes secundárias devem ser evitadas em favor do uso da fonte primária sempre que esta esteja disponível e escrita numa língua dominada pelo interessado. Na

verdade, nunca sabemos até que ponto, usando fontes secundárias, não estamos, como afirma Paradis (2006), a perpetuar um mito que deriva de interpretações erradas das primeiras versões dos escritos. Em alguns casos, só podemos sentir uma atitude de comodismo no uso dessas fontes em vez das primárias, quando estas últimas são acessíveis e legitimariam decerto melhor o trabalho em composição para além de garantirem, sem suspeição, conhecimentos complementares de interesse. Aliás, são pormenores deste teor que fazem distinguir os textos de divulgação e jornalísticos dos verdadeiros textos científicos. A diferença de objetivos dos tipos de textos apontados e das audiências a que se destinam configura o suficiente para imprimir à escrita uma estruturação completamente diversa. Disso, não podem os autores de trabalhos académicos alhear-se na busca de alguma facilidade. A escrita, designadamente a académica, é uma luta (Allen, 2010), é trabalho e assim deve ser vista, dado que, como bem nota D. Murray (2013: 24), "Writing is not a mystery. It is a craft, a habit, a discipline that can be understood and practiced". A escrita académica sendo tudo isso, só temos mesmo de seguir o regimento que a regula porque as evasivas não têm lugar.

Quanto à distinção entre citação/referência integral e não integral (ver Petrić, 2007), esta devia ser dada obrigatoriamente a conhecer aos estudantes que teimam em ir justapondo, ao longo dos seus trabalhos, ideias e palavras que não lhes pertencem, limitando-se a colocar no fim de cada parágrafo o nome do autor consultado e o ano da obra respetiva. A familiarização destes estudantes com a possibilidade de empregarem – de forma bem distribuída e recorrendo nas alturas certas às expressões mais ajustadas (ver Pickard, 1995; Thompson; Tribble, 2001; Hyland, 2008) – citações/referências não integrais e integrais leva-os com certeza a redigirem textos em que se sinta com mais vivacidade a origem das vozes originais e se torne mais visível uma preocupação em gerar alguma intertextualidade, não obstante em determinados momentos ainda poder revestir um cunho transgressivo. Apesar do caráter porventura transgressivo da intertextualidade por eles produzida nas primeiras tentativas, conforme propõe Howard (1995) para o "patchwriting", poderíamos também ver nessa apropriação das fontes momentos de aprendizagem, de "oportunidade pedagógica" (Howard, 1995:788), que estabelecerão sem dúvida uma ponte para a aspirada intertextualidade.

Uma tarefa inerente à escrita académica que também pode ocasionar uma boa oportunidade de mediação pedagógica reporta-se ao uso das citações diretas

("quotations"). À primeira vista, pode figurar-se empresa simples; no entanto, não será sempre esse o caso. Cabe-nos dizer, de imediato, que se trata de um recurso que deve ser utilizado com moderação. De resto, as citações não deveriam ser nem muito frequentes, nem continuadas, nem demasiado longas, porque elas servem tão-só para documentar com a exatidão necessária a ideia que se está a expor. Interessa ainda apelar para o modo de as integrar no texto que se está a redigir, procedimento que requer, mais uma vez, algum grau do que se pode denominar literacia académica (Petri, 2012). A este respeito, Jakobs (2003) assinala a integração cotextual e a contextual nas citações diretas. Na integração cotextual, a citação deve ser preparada para se adaptar morfológica, sintática ou ortograficamente ao texto de acolhimento (Petrić, 2012) porque, comoe adianta Petrić, está em causa a incorporação da citação no texto que se está a redigir. Esta operação, contudo, pode oferecer dificuldade a quem se está a iniciar neste tipo de escrita e torna-se não raras vezes um bom motivo para agir do ponto de vista pedagógico. A integração contextual prende-se com a adequação das palavras de outros ao que se está a transmitir, ou seja, com a oportunidade de que se reveste recorrer ao testemunho de terceiros, por intermédio de citações *ipsis verbis*, quando se está a aduzir uma dada matéria (ver Petrić, 2012). Não é pouco comum verificar-se que os estudantes citam passagens que não evidenciam qualquer relação com o que estão a argumentar. Junta-se ao relatado a obrigatoriedade de acompanhar a citação direta ("quotation"), sempre colocada entre aspas, da página da obra de onde foi extraída, para além da indicação do nome do autor e da data da obra em causa. São talvez indicações tidas por muitos como banais e que nem deveriam ser mencionadas. Acontece porém que esses dados nem sempre surgem de forma sistemática nos trabalhos dos estudantes, o que pode motivar o legítimo questionamento da sua credibilidade. Intimamente relacionados com a abordagem à capacidade de fazer uso de citações encontram-se naturalmente o conceito de intertextualidade (Shi, 2008) e o que se deve entender por texto académico enquanto espaço de interseção das ideias de quem o escreve com as de terceiros (Shi, 2004).

À descoberta da voz própria e da escrita académica: duas propostas práticas

Como intervir junto dos estudantes para que reconheçam que, em

circunstâncias estabelecidas, também podem ter voz, ser autores e gerar ideias, sem que tenham de se socorrer de fontes e da sua natural atribuição?

É nossa experiência que os estudantes nem sempre apreciam ou aceitam sem hesitação escrever um texto de pequenas dimensões sobre um tópico que lhes seja sugerido antes de terem consultado bibliografia em que se possam apoiar. Quando tal se lhes solicita, manifestam não raramente um certo desconforto, alguma resistência, atitudes típicas de um público que, à primeira vista, bloqueia por não saber beneficiar da experiência resultante do seu percurso de vida, do que lhe foi dado observar na sua existência, do que já leu, do que já escreveu, das conversas que teve com outras pessoas, do tanto que deve ter pensado e sentido e das numerosas e diversificadas atividades realizadas para, por essas vias, desenvolver um texto individual em que a sua voz ressalte com uma marca privativa (Prior, 2001). Seria pois de esperar que atividades desse cariz capacitassem os estudantes para serem agentes dos seus escritos sem precisarem de se firmar incondicionalmente em bibliografia fornecida para o efeito. Aliás, os defensores da pedagogia baseada no processo valorizam uma perspetiva que vá nesse sentido (Matsuda, 2003). Penrose e Geisler (1994) também advogam que se criem situações em que os estudantes olhem os problemas a partir de dentro em vez de o fazerem a partir do exterior, ou seja, "come to see themselves as participants in, rather than observers of, the construction of knowledge" (p. 517).

Atuando desta forma, os estudantes poderão sentir que há abordagens à escrita que lhes dão azo a veicularem a sua voz e a serem autores de pleno direito, mostrando-lhes que estão diante de uma realidade e não de uma ficção. Ademais, nas circunstâncias, é-lhes dado verificar que, sabendo tirar partido da sua voz, também conseguem sair vencedores da luta que tantas vezes terão de travar para serem autores quando se encontrarem confrontados com as ideias dos diversos escritos que vierem a consultar. Não podem por conseguinte apossar-se das autoridades estudadas, seja por meio de paráfrases mal conseguidas (ver, a propósito dos diversos tipos de paráfrases, Keck, 2006), seja por reproduções literais atribuídas muitas vezes sem rigor. Sucede, contudo, que alguns dos escritos produzidos nestas condições tomam com frequência a configuração de meras justaposições de frases que mais não são do que um acumular, sem interligação e sem a correta substância, de respostas às questões que o tema do trabalho não deixa de conter. Fazem-nos inclusive pensar no termo "listagem", imputado por Snowdon (2002) a autobiografias redigidas por participantes no "nun study" que se limitavam a justapor ideias ou acontecimentos. Não será, de

resto, por acaso que Snowdon, na mesma obra, considera a existência de autobiografias que denotam um estilo mais monofónico, as ditas listagens, ao lado de autobiografias com um estilo da ordem da alta fidelidade.

Colocar os estudantes numa situação em que tenham de escrever sobre um determinado tópico de improviso e sem o recurso a fontes é profícuo porque os leva a acionarem as suas vozes, a perceberem que também podem ser autores e a concluírem que não são só as autoridades consultadas que têm voz, razão pela qual não as devem seguir cegamente. A voz deles também existe no caso de se empenharem em concebê-la.

Outras atitudes dos estudantes, como leitores, em relação aos textos trabalhados também podem ser úteis para que a escrita melhore e denote as marcas do género a que pertence (ver Penrose; Geisler, 1994). Penrose e Geisler (1994), com fundamento na literatura, avançam o interesse de levar os estudantes a analisarem sob vários ângulos os textos lidos a fim de que se sintam, por exemplo, aliciados a "to "mine" the texts they read for strategies they may in turn employ in their own writing" (p. 517). A escrita ecoará então a forma como leram, nos textos estudados, os aspetos formais de interesse mais direto para o fim em vista.

Antes de conhecermos o pensamento de Penrose e Geisler, num seminário de mestrado por nós ministrado, propusemos a quatro estudantes que produzissem, apoiadas numa escrita colaborativa, com base essencialmente na planificação por analogia (Hayes; Nash, 1996), um texto no modo escrito e outro no modo oral a partir de um artigo à sua escolha de entre os vários analisados em aula (Pinto, 2012b). A este ato de escrita colaborativa (ver, a este respeito, Neumann; McDonough, 2014), serviram de modelo textos, nesses dois modos versando um outro tópico, apresentados por Day (1980). O primeiro objetivo desta tarefa residiu em alertar para a diferença, no plano da memória, entre um texto no modo escrito destinado a ser lido e que pode permanecer o tempo de que o leitor necessitar debaixo do seu controlo visual, e um texto no modo oral composto para ser só ouvido. O segundo objetivo, o mais pertinente neste contexto, visa consciencializar para o trabalho de composição dos dois modos apontados. Simboliza uma prática de escrita (colaborativa) auspiciosa porque prepara, por via dessa planificação por analogia, para uma construção textual precedida naturalmente de uma leitura (conjunta) criteriosa de escritos com a estruturação que se quer replicar e de um bom conhecimento (co)arquitetado do texto selecionado para operar essa planificação.

Neste caso, está de novo presente a cumplicidade entre leitor e escritor. Na escrita académica, afigura-se-nos todavia que o escritor se encontra ainda mais associado ao papel de um leitor atento e respeitador das convenções prescritas pela comunidade a que pertence ou que deseja integrar.

Nota final

A fechar, retomamos as palavras da autora do fragmento com que iniciamos este texto que traduzem o que requer, em seu entender, a transição da reprodução para a interpretação, ou seja, da "manta de retalhos" para o "tapete de Arraiolos", que procurámos explorar nas secções precedentes:

> Através das aulas de Psicolinguística (…) aprendemos a trabalhar textos, a (bem) elaborar teses, a defender pontos de vista, a contrastar ideias, a retirar o essencial de diferentes textos e a pô-las em comum. Nestas aulas, ouvimos histórias reais intercaladas com os textos que vamos analisando. Histórias que parecem surgir por acaso, mas que são sempre pertinentes para o texto ou conteúdo em estudo. Mas, acima de tudo, nestas aulas, aprendemos a pensar.

A atitude descrita denuncia o que se encontra subjacente ao processo de composição escrita tal como o consideramos e a forma como é finalmente tecida a originalidade de um trabalho académico que não deixa de se nutrir de muitas vozes, mas que se sustenta sobretudo de uma forte capacidade de seleção e filtragem de meios para daí resultar a construção de um texto que respeite não só objetivos e contextos, mas também o efeito na audiência (Odell, 1995).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abasi, Ali R.; Akbari, Nahal; Graves, Barbara. 2006. Discourse appropriation of identities, and the complex issue of plagiarism: ESL students writing in graduate school. *Journal of Second Language Writing*, v. 15, p.102-117.

Allen, Sarah. 2010. The inspired writer vs. the real writer. In: Lowe, C.; Zemliansky, P. (Eds.). *Writing spaces: Readings on writing*. Vol. 1. *Anderson SC:* Parlor Press. p. 34-44. Disponível em: http://writingspaces.org/essays. Acesso em 12 maio 2015.

Atkinson, Dwight 2001. Reflections and refractions on the JSLW special issue on voice. *Journal of Second Language Writing*, v. 10, p. 107-124.

Atkinson, Dwight. 2003a. L2 writing in the post-process era: Introduction. *Journal of Second Language Writing*, v. 12, p. 3-15.

Atkinson, Dwight. 2003b. Writing and culture in the post-process era. *Journal of Second Language Writing*, v. 12, p. 49-63.

Bereiter, Carl; Burtis, P. J.; Scardamalia, Marlene. 1988. Cognitive operations in constructing main points in written composition. *Journal of Memory and Language*, v. 27, p. 261-278.

Bunn, Mike. 2011. How to read like a writer. In: Lowe, C.; Zemliansky, P. (Eds.). *Writing spaces: Readings on writing*. Vol. 2. *Anderson SC:* Parlor Press. p. 71-86. Disponível em: http://writingspaces.org/essays. Acesso em 12 maio 2015.

Casanave, Christine Pearson. 2003. Looking ahead to more sociopolitically-oriented case study research in L2 writing scholarship (But should it be called "post-process"?). *Journal of Second Language Writing*, v. 12, p. 85-102.

Chandrasoma, Ranamukalage; Thompson, Celia; Pennycook, Alastair. 2004. Beyond plagiarism: Transgressive and nontransgressive intertextuality. *Journal of Language, Identity, and Education*, v. 3, n. 3, p. 171-193.

Chenoweth, N. Ann; Hayes, John R. 2003. The inner voice in writing. *Written Communication*, v. 20, n. 1, p. 99-118.

Clugston, Marie. 2008. An analysis of citation forms in health science journals. *Journal of Academic Language & Learning*, v. 2, n. 1, p. A11-A22.

Crowley, Sharon. 1977. Components of the composing process. *College Composition and Communication*, v. 28, n. 2, p. 166-169.

Currie, Pat. 1998. Staying out of trouble: Apparent plagiarism and academic survival. *Journal of Second Language Writing*, v. 7, n. 1, p. 1-18.

Day, Ruth S. 1980. Teaching from notes: Some cognitive consequences. In: McKeachie, W. J. (Ed.). *New directions for teaching and learning: Learning, cognition, and college teaching*. San Francsico: Jossey-Bass. p. 95-112.

De Lemos, Marion. 2002. *Closing the gap between research and practice: Foundations for the acquisition of literacy*. Melbourne, Australian Council for Educational Research (ACER) (47 pp.). Disponível em: http://research.acer.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1001&context=literacy_numeracy_reviews. Acesso em 16 maio 2015.

Emig, Janet. 1977. Writing as a mode of learning. *College Composition and Communication*, v. 28, n. 2, p. 122-128.

Faigley, Lester. 1986. Competing theories of process: A critique and a proposal. *College English*, v. 48, n. 6, p. 527-542.

Faigley, Lester; Witte, Stephen. 1981. Analyzing revision. *College Composition and Communication*, v. 32, n. 4, p. 400-414.

Girolami-Boulinier, Andrée; Cohen-Rak, Nicole. 1985. S.O.S. au C.E.S. *Bulletin de la Société Alfred Binet et Théodore Simon*, v. 604, n. III, p. 6-14.

Harwood, Nigel. 2009. An interview-based study of the functions of citations in academic writing across two disciplines. *Journal of Pragmatics*, v. 41, p. 497-518.

Hayes, John R.; Flower, Linda S. 1986. Writing research and the writer. *American Psychologist*, v. 41, n. 10, p. 1106-1113.

Hayes, John R.; Nash, Jane G. 1996. On the nature of planning in writing. In: Levy, C. M.; Ransdell, S. (Eds.). *The science of writing. Theories, methods, individual differences, and applications*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers. p. 29-55.

Hirvela, Alan; Belcher, Diane. 2001. Coming back to voice. The multiple voices and identities of mature multilingual writers. *Journal of Second Language Writing*, v. 10, p. 83-106.

Howard, Rebecca Moore. 1993. A plagiarism pentimento. *Journal of Teaching Writing*, v. 11, n. 3, p. 233- 245.

Howard, Rebecca Moore. 1995. Plagiarisms, authorships, and the academic death penalty. *College English*, v. 57, n. 7, p. 788-806.

Hyland, Ken. 1999. Academic attribution: Citation and the construction of disciplinary knowledge. *Applied Linguistics*, v. 20, n.3, p. 341-367.

Hyland, Ken. 2003. Genre-based pedagogies: A social response to process. *Journal of Second Language Writing*, v. 12, p. 17-29.

Hyland, Ken. 2004. Disciplinary interactions: Metadiscourse in L2 postgraduate writing. *Journal of Second Language Writing*, v. 13, p. 133-151.

Hyland, Ken. 2008. As can be seen: Lexical bundles and disciplinary variation. *English for Specific Purposes*, v. 27, p. 4-21.

Irvin, L. Lennie. 2010. What is "academic" writing? In: Lowe, C.; Zemliansky, P. (Eds.). *Writing spaces: Readings on writing*. Vol.1. *Anderson SC:* Parlor Press. p. 3-17. Disponível em: http://writingspaces.org/essays. Acesso em 12 maio 2015.

Ivanič, Roz; Camps, David. 2001. I am how I sound. Voice as self-representation in L2 writing. *Journal of Second Language Writing*, v. 10, p. 3-33.

Jakobs, Eva-Maria. 2003. Reproductive writing – writing from sources. *Journal of Pragmatics*, v. 35, p. 893-906.

Jalilifar, Alireza; Chamran, Shahid. 2012. Academic attribution: Citation analysis in master's theses and research articles in applied linguistics. *International Journal of Applied Linguistics*, v. 22, n. 1, p. 23-41.

Juel, Connie. 1988. Learning to read and write: A longitudinal study of 54 children from first through fourth grades. *Journal of Educational Psychology*, v. 80, n. 4, p. 437-447.

Juel, Connie; Griffith, Priscilla L.; Gough, Philip B. 1986. Aquisition of literacy: A longitudinal study of children in first and second grade. *Journal of Educational Psychology*, v. 78, n. 4, p. 243-255.

Keck, Casey. 2006. The use of paraphrase in summary writing: A comparison of L1 and L2 writers. *Journal of Second Language Writing*, v. 15, p. 261-278.

Lanham, Richard A. 2006. *Revising Prose*. Fifth Edition. New York: Pearson Longman.

Libra, Judy A. 2001. How to Write a Paper. Introduction to Scientific Work Seminar, Module 6. International Study Course Environmental and Resource Management, Brandenburg Technical University Cottbus, Germany. Versão enviada pela autora.

Macedo, Tatiana S. de; Pagano, Adriana Silvano. 2011. Análise de citações em textos acadêmicos escritos. *Revista D.E.L.T.A*, v. 27, n. 2, p. 257-288.

Marcuschi, Luiz Antônio. 2001. *Da fala para a escrita. Atividades de retextualização*. 2.ª edição. São Paulo: Cortez Editora.

Mastura, Nik; Azlan, Nik Ismail. 2013. Citation typologies and rhetorical functions of citations in master dissertations. *Creative Practices in Language Learning and Teaching*, v. 1, n. 2, p. 61- 74.
Disponível em: http://www.kedah.uitm.edu.my/CPLT/images/stories/v1n2/Article5.pdf. Acesso em 6 de agosto 2015.

Matsuda, Paul Kei. 2001. Voice in Japanese written discourse. Implications for second language writing. *Journal of Second Language Writing*, v. 10, p. 35-53.

Matsuda, Paul Kei 2003. Process and post-process: A discursive history. *Journal of Second Language Writing*, v. 12, p. 65-83.

Murray, Donald M. 1978. Write before writing. *College Composition and Communication*, v. 29, n. 4, p. 375-381.

Murray, Donald M. 2013. *The craft of revision*. Fifth Anniversary Edition. Boston: Wadsworth Cengage Learning.

Murray, Neil. 2012. *Writing essays in English language and linguistics. Principles, tips and strategies for undergraduates*. Cambridge: Cambridge University Press.

Neumann, Heike; McDonough, Kim. 2014. Exploring the relationships among student preferences, prewriting tasks, and text quality in an EAP context. *Journal of English for Academic Purposes*, v. 15, p. 14-26.

Odell, Lee. 1995. Basic writing in context: Rethinking academic literacy. *Journal of Basic Writing*, v. 14, n.1, p. 43-56.

Odisho, Edward. Y. 2003. *Techniques of teaching pronunciation in ESL, bilingual & foreign language classes*. Lincom Language Textbooks 05. München: Lincom Europa.

Odisho, Edward Y. 2007. A multisensory, multicognitive approach to teaching pronunciation. *Linguística*. Revista de Estudos Linguísticos da Universidade do Porto, v. 2, p. 3-28.

Odisho, Edward Y. 2014. *Pronunciation is in the brain, not in the mouth. A cognitive approach to teaching it*. Piscataway, NJ: Gorgias Press LLC

Paradis, Michel. 2006. More belles infidèles – or why do so many bilingual studies speak with forked tongue? *Journal of Neurolinguistics*, v. 19, p. 195-208.

Pecorari, Diane. 2003. Good and original: Plagiarism and patchwriting in academic second-language writing. *Journal of Second Language Writing*, v. 12, p. 317-345.

Pecorari, Diane. 2006. Visible and occluded citation features in postgraduate second-language writing. *English for Specific Purposes*, v. 25, p. 4-29.

Penrose, Ann, M.; Geisler, Cheryl. 1994. *College Composition and Communication*, v. 45, n. 4, p. 505-520.

Perl, Sondra. 1980. Understanding composing. *College Composition and Communication*, v. 31, n. 4, p. 363-369.

Petrić, Bojana. 2007. Rhetorical functions of citations in high- and low-rated master's theses. *Journal of English for Academic Purposes*, v. 6, p. 238-253.

Petrić, Bojana. 2012. Legitimate textual borrowing: Direct quotation in L2 student writing. *Journal of Second Language Writing*, v. 21, p. 102-117.

Pickard, Valerie. 1995. Citing previous writers: What can we say instead of 'say'? *Hong Kong Papers in Linguistics and Language Teaching*, v. 18, p. 89-102.

Pinto, Maria da Graça L. Castro. 1998. *Saber Viver a Linguagem. Um Desafio aos Problemas de Literacia*. Porto: Porto Editora (Colecção Linguística Porto Editora, 11).

Pinto, Maria da Graça L. Castro. 2012a. Recensão de Richard A. Lanham. Revising Prose. Fifth Edition. New York: Pearson Longman, 2006. *Linguarum Arena*. Revista do Programa Doutoral em Didática de Línguas da Universidade do Porto, v. 3, p. 147-151.

Pinto, Maria da Graça L. Castro. 2012b. A leitura e a escrita na universidade. Até onde pode ir o papel da universidade na sua otimização? In: Teixeira e Silva, R.; Yan. Q.; Espadinha, M. A.; Leal, A. V. (Eds.). *A formação de novas gerações de falantes de português no mundo*. China, Macau: Universidade de Macau, CDROM (p. 900-907).

Pinto, Maria da Graça L. Castro. 2013. Recensão de Donald M. Murray. The craft of revision. Fifth Anniversary Edition. Boston: Wadsworth. Cengage Learning, 2013. *Linguarum Arena*. Revista do Programa Doutoral em Didática de Línguas da Universidade do Porto, v. 4, p. 125-132.

Pinto, Maria da Graça L. Castro. 2014. *A escrita. O papel da universidade na sua otimização*. C07capflup. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

Pinto, Maria da Graça L. Castro. (no prelo). A leitura e a literacia de leitura vistas como etapas do ato de ler. In: Naschold, A. C.; Junior, A. P.; Guaresi, R.; Pereira, V. W. (Orgs.) *Aprendizado da leitura e da escrita: a ciência em interface*. Universidade Federal de Rio Grande do Norte: EDUFRN.

Prior, Paul. 2001. Voices in text, mind, and society. Sociohistoric accounts of discourse acquisition and use. *Journal of Second Language Writing*, v. 10, p. 55-81.
Rosenberg, Karen. 2011. Reading games: Strategies for reading scholarly sources. In: Lowe, C.; Zemliansky, P. (Eds.). *Writing spaces: readings on writing*. Vol. 2. *Anderson SC:* Parlor Press. p. 210-220. Disponível em: http://writingspaces.org/essays. Acesso em 12 maio 2015.

Scarcella, Robin; Oxford, Rebecca. 1992. *The tapestry of language learning: The individual in the communicative classroom*. Boston: Heinle and Heinle.

Shi, Ling. 2004. Textual borrowing in second-language writing. *Written Communication*, v. 21, n. 2, p. 171-200.

Shi, Ling. 2008. Textual appropriation and citing behaviors of university undergraduates. *Applied Linguistics*, v. 31, n. 1, p. 1-24.

Skelton, John. 1997. The representation of truth in academic medical writing. *Applied Linguistics*, v. 18, n. 2, p. 121-140.

Snowdon, David. 2002. *Aging with grace. The nun study and the science of old age: How we can all live longer, healthier and more vital lives*. London: Fourth Estate.

Soares, M. 2001. *Letramento. Um tema em três gêneros*. 2.ª edição, 4.ª reimpressão. Belo Horizonte: Autêntica Editora.

Sommers, Nancy. 1978. Response to Sharon Crowley, "Components of the composing process". *College Composition and Communication*, v. 29, n. 2, p. 209-211.

Sommers, Nancy. 1979. The need for theory in composition research. *College Composition and Communication*, v. 30, n. 1, p. 46-49.

Sommers, Nancy. 2006. Across the drafts. *College Composition and Communication*, v. 58, n. 2, p. 248-257.

Starfield, Sue. 2002. "I'm a second-language English speaker": Negotiating writer identity and authority in sociology one. *Journal of Language, Identity, and Education*, v. 1, n. 2, p. 121-140.

Street, Brian. 2009. "Hidden" features of academic paper writing. *Working papers in Educational Linguistics*, v. 24, n. 1, p. 1-17.

Swales, John M. 1990. *Genre analysis: English in academic and research settings*. 13th printing 2008. Cambridge: Cambridge University Press.

Thompson, Paul; Tribble, Chris. 2001. Looking at citations: Using corpora in English for academic purposes. *Language Learning & Technology*, v. 5, n. 3, p. 91-105.

Trimbur, John. 1994. Review: Taking the social turn: Teaching writing post-process. *College Composition and Communication*, v. 45, n. 1, p. 108-118.

Vigotski L. S. 1996. A formação social da mente. O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. In: Cole, M.; John-Steiner, V.; Scribner, S.; Souberman E. (Orgs.). *Tradução* J. Cippola Netto, L. Silveira Menna Barreto, S. Castro Afeche. São Paulo: Martins Fontes.

Yang, Luxin; Shi, Ling. 2003. Exploring six MBA students' summary writing by introspection. *Journal of English for Academic Purposes*, v. 2, p. 165-192.

Wingate, Ursula. 2012. 'Argument!' helping students understand what essay writing is about. *Journal of English for Academic Purposes*, v. 11, p. 145-154.

Zamel, Vivian. 1982. *Writing: The process of discovering meaning*. Tesol Quarterly, v. 16, n. 2, p. 195-209.

De volta ao futuro da língua portuguesa.
Atas do V SIMELP - Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa
Simpósio 58 - O ensino da leitura e da (re)escrita em língua portuguesa, 4377-4394
ISBN 978-88-8305-127-2
DOI 10.1285/i9788883051272p4377
http://siba-ese.unisalento.it, © 2017 Università del Salento

OS DESAFIOS DA LEITURA E DA ESCRITA

Sabrina ALVERNAZ[19]

RESUMO
Interessados em discutir a leitura, escrita e reescrita por alunos de uma escola pública federal, Colégio Pedro II, buscamos promover o encontro desses com os contos da coletânea "Felicidade Clandestina" de Clarice Lispector e, dessa atividade, analisar as estratégias encontradas pelo autor-leitor na recriação de seu texto. As bases teóricas norteadoras deste trabalho estão pautadas no legado bakhtiniano, que sempre prevê o "outro" como interlocutor dialógico e a potência dos gêneros textuais que permeia toda a linguagem. Com relação aos resultados preliminares desta pesquisa, destacamos o quanto a reescrita se mostrou capaz de excitar a reflexão do aluno diante de sua produção e, ainda, o quanto a ocasião de se estimular a escrita de contos influenciados pela obra clariceana abre diversos caminhos criativos e interpretativos.

PALAVRAS-CHAVE: leitura; escrita; reescrita; gêneros textuais

Introdução

Este trabalho surge da experiência nascida em uma escola pública federal na cidade do Rio de Janeiro, o Colégio Pedro II. As reflexões que propomos giram em torno do processo de leitura e (re)escrita por alunos a partir da coletânea "Felicidade Clandestina" de Clarice Lispector. Interessou-nos questionar: em que medida essa leitura provoca o amadurecimento da capacidade discursiva de alunos provenientes de práticas culturais de leitura tão distintas entre si? Quais são as estratégias de construção de sentido utilizadas por esses alunos? Como os saberes linguísticos e os conhecimentos de mundo são organizados para estabelecerem modos de interpretação e, ainda, produção escrita? Como os alunos resignificam a obra, produzindo um texto inspirado em conto clariceano? Quanto a reescrita é expressiva? Essas perguntas conduzem,

19 Professora do Colégio Pedro II, Departamento de Português. R. Barão de Cotegipe, 583 – casa 8 – Vila Isabel, 20560-080, Rio de Janeiro, RJ, Brasil. sabrinaalvernaz@yahoo.com.br

então, uma pesquisa que tem por objetivo geral analisar o processo de aprofundamento na leitura e escrita de alunos diante do texto literário.

Partimos das concepções bakhtinianas de gêneros do discurso em que é impossível ao falante interagir no mundo sem lançar mão da estrutura composicional, das temáticas e do estilo de cada gênero, mesmo que esse interlocutor caminhe, em alguma medida, para as desconstruções provocadas por suas forças centrífugas. As distinções cunhadas por Marcuschi (2010) entre gênero e tipo aqui também são frutíferas, na medida em que auxiliam o aluno na compreensão das características internas do conto – a narração e a descrição.

Tal trabalho se justifica pela importância dada aos mecanismos de leitura e escrita no ambiente escolar e fora dele e também pelo valor da mediação pedagógica num processo que, muitas das vezes, é tortuoso para o aluno que chega ao Ensino Médio com diferentes competências linguísticas, em muitos casos aquém do que lhe são exigidas.

Marcos Bagno interessado em discutir "o que (não) ensinar na escola", ressalta que "por trás do rótulo genérico *língua* se esconde um universo multidimensional de saberes, práticas, crenças, histórias, ritos, instrumentos, mecanismos de poder, papeis sociais, tradições culturais, para dizer o mínimo" (Bagno, 2012:28). É por esse viés que nós, professores de língua portuguesa, resgatamos a leitura e a escrita. Sem limitar o ensino dessas práticas a mero detalhamento gramatical ou terminológico, construímos uma percepção mais complexa daquilo que é um emaranhado de relações, funções, poderes e história.

Pilares Teóricos

Tomamos como base teórica que norteia este trabalho a Análise do Discurso de linha francesa, principalmente, o legado conceitual de Mikhail Bakhtin e de Valentin Volóshinov[20].

20 A esse respeito ver: "Durante algumas décadas, obras de autoria de Volóshinov e de Medvedev foram atribuídas a Bakhtin. Mais recentemente, no entanto, os estudiosos têm preferido devolver a autoria dessas obras a seus verdadeiros produtores. Volóshinov é o autor de pelo menis dois livros muito importantes e influentes: *O freudismo (1927) e Marxismo e filosofia da linguagem (1929).* Ambos têm publicação brasileira sob o nome de Bakhtin, embora na capa do segundo também apareça o nome de Volóshinov entre parênteses" (Marcuschi, 2010:55)

São dele as palavras: "a língua penetra na vida através dos enunciados concretos que a realizam, e é também através dos enunciados concretos que a vida penetra na língua" (2003:282) – publicadas no tão conhecido livro "Estética da criação verbal". Inspira-nos pensar no dinamismo da língua construído com "enunciados concretos" ou "enunciados relativamente estáveis" que deles não podemos dispor.

Mais do que uma gramática com leis próprias, nos é dado, em nossas mais ternas experiências de linguagem, certos modelos de textos sem os quais seria impossível a comunicação. Isto é, não precisamos inventar uma estrutura composicional a cada nova interação, porque já a herdamos em alguma medida. Quando arriscamos um diálogo, um depoimento ou um bilhete, trazemos conosco uma bagagem, muitas das vezes, não sistematizada quanto ao que mais tarde foi cunhado por Bakhtin como estilo, tema e estrutura composicional.

Os gêneros textuais, como se sabe, são ilimitados como são as atividades humanas. A cada nova necessidade, pode surgir um novo gênero e é também nesse sentido que a vida interpenetra na língua e a língua, na vida.

É difícil, após as muitas releituras do estruturalismo, imaginar a língua como sistema (forma x fundo) distanciado de seus falantes, de suas práticas sócio-discursivas e históricas. Somos nós, os sujeitos da língua, seus senhores e seus escravos. "Sujeitos", nos dois sentidos da palavra: tanto compreendido como o ser autônomo que constrói, age; e, ao mesmo tempo, entendido como indivíduo subordinado, o súdito ou o submisso frente às poderosas regras gramaticais ou discursivas. É nessa dualidade (aparentemente contraditória) que vamos tecendo linguagem, quer obedecendo expectativas, quer extrapolando-as.

Nesse intricado processo, estão professores, ansiosos por ensinar, e alunos, ansiosos por acertar[21]. Cumprindo seus papéis sociais, caminham em direção a produzir textos verbais e escritos com finalidades diversas e múltiplas. É importante ressaltar, portanto, que consideraremos a linguagem por esse viés essencialmente discursivo que sempre prevê um "outro", escrevemos para alguém e sempre respondemos ativamente a uma questão e esperamos desse outro uma nova resposta.

Bakhtin, interessado em fazer crítica a alguns teóricos do século XIX, deferiu dura análise contra aqueles que não conseguiam entender a linguagem como *radicalmente* dialógica:

[21] Seguindo os princípios freireanos, diríamos: que bom seria se estivessem todos ansiosos por aprender!.

> A lingüística do século XIX - a começar por W. Humboldt, sem negar a função comunicativa da linguagem, empenhou-se em relegá-la ao segundo plano, como algo acessório; passava-se para o primeiro plano a função formadora sobre o pensamento, independente da comunicação. Eis a célebre fórmula de Humboldt: "Abstraindo-se a necessidade de comunicação do homem, a língua lhe é indispensável para pensar, mesmo que tivesse de estar sempre sozinho." A escola de Vossler passa a função dita expressiva para o primeiro plano. Apesar das diferenças que os teóricos introduzem nessa função, ela, no essencial, resume-se à expressão do universo individual do locutor. A língua se deduz da necessidade do homem de expressar-se, de exteriorizar-se. A essência da língua, de uma forma ou de outra, resume-se à criatividade espiritual do indivíduo. Aventaram-se, e continuam-se a aventar, outras variantes das funções da linguagem, mas o que permanece característico é não uma ignorância absoluta, por certo, mas uma estimativa errada das funções comunicativas da linguagem; a linguagem é considerada do ponto de vista do locutor como se este estivesse sozinho, sem uma forçosa relação com os outros parceiros. (2003:289)

Trazemos para essa pesquisa esse importante legado bakhtiniano, já que não queremos pressupor que haja um aluno como indivíduo sozinho que quer exteriorizar-se, mas sim um aluno que responde ou reage ao texto, ao professor, aos seus pares.

Consideramos também outra questão: se alguns gêneros (até denominados por Bakhtin como "menos complexos", como "cartas" e "conversas") são mais facilmente dominados pelos falantes e escritores, outros são bem mais ariscos e sobre eles temos que nos debruçar para destrinchar suas partes e peculiaridades; para, então, melhor compreendê-los e produzi-los. Como exemplo desse segundo caso, citamos o conto literário.

Marcos Bagno também chama atenção para esse aspecto em sua "Gramática Pedagógica do Português Brasileiro":

> [Ler e escrever] são práticas socioculturais que exigem um aprendizado relativamente longo e contínuo para que o aprendiz se apodere delas a ponto de exercê-las com habilidade e destreza. Sendo assim, o ensino da leitura e da escrita, e o acesso aos discursos sociais que se valem delas, é a tarefa primordial da educação em língua materna na escola. (2012:29)

É por ser literatura e arte que o conto constitui em si uma proposta mais rebuscada, permeada por uma linguagem trabalhada e limada como o artífice faria com sua peça. Para continuar com Bagno, citamos:

> É no trabalho com os mais variados gêneros textuais – falados e escritos – que os aprendizes tomarão consciência da multiplicidade de usos possíveis da língua (...) é evidente que a literatura tem de se destacar na educação em língua materna (...) pelo que representa de fruição estética e de elemento constitutivo da cultura e da identidade de um indivíduo e da coletividade. (2012:32)

Este artigo, como anteriormente anunciado, quer se ater ao gênero textual conto e discutir como os alunos leram e interpretaram contos clariceanos e como responderam a eles por meio de sua escrita e reescrita.

Metodologia

Fizeram parte dos procedimentos metodológicos: promover a leitura e a discussão por adolescentes, alunos da 1ª série do Ensino Médio do Colégio Pedro II, escola pública federal na cidade do Rio de Janeiro, de uma escritora que influencia inegavelmente o século XX e XXI; Clarice Lispector. Nosso escopo foi estimular diferentes possibilidades de interpretação; instaurar momentos de escrita e reescrita de contos a partir da compreensão dos gêneros e tipos textuais e a partir de algumas peculiaridades literárias cultivadas por Clarice Lispector – como a descrição pormenorizada. E, por fim, analisar os resultados da reescrita.

As atividades que são detalhadas a seguir foram desenvolvidas em duas turmas, sendo um universo de 58 alunos (e, portanto, 58 (re)escritas). Para este artigo, entretanto, trabalhamos mais especificamente com dois contos.

Uma das primeiras atividades que visava apresentar a autora Clarice Lispector e inserir o leitor em seu universo poético foi organizar a turma em círculo e propor que cada um lesse aleatoriamente um trecho do livro “As palavras”, que reúne fragmentos diversos da obra clariceana organizados pelo pesquisador Roberto Corrêa dos Santos.

Entre estilhaços de cartas, contos e romances, os alunos foram entrando no universo da autora e conhecendo uma literatura que, em muitos casos, entende-se primeiro com o estômago ou com as veias; para depois, entrever mais racionalmente o que também se quer filosofia – em alguma medida.

O impacto com aquela escrita "estrangeira" foi visível e imediato. "O ovo é a cruz que a galinha carrega". "Que ninguém se engane, só consigo a simplicidade através de muito trabalho". "Porque eu fazia do amor um cálculo matemático errado: pensava que, somando as compreensões, eu amava". A atividade serviu como porta de entrada às muitas faces e fases da importante escritora do século XX.

Para leitura paradidática do trimestre, cada aluno deveria, ainda, adquirir a coletânea "Felicidade Clandestina" de Clarice Lispector. Simultaneamente, o professor promovia, ao longo de quatro semanas, a leitura e a discussão dos contos em sala de aula, assim como exercícios de compreensão e interpretação textual. Dessa forma, tanto as particularidades clariceanas, como o gênero conto foram trabalhados mais detidamente.

Como atividade avaliativa, aos alunos foi proposta, posteriormente, a produção de um texto livremente inspirado em "Restos de carnaval". Por "livremente inspirado", entende-se que os alunos poderiam se apropriar de algum aspecto do conto e recriá-lo. Uma das soluções encontradas por eles foi recontar a história também em 1ª pessoa, porém tendo como foco narrativo outro personagem da narrativa. Muitos alunos elaboraram sua escrita nesse caminho: alguns optaram por dar voz ao menino que surge no desfecho, jogando confete e serpentina na protagonista; outros por dar voz à mãe doente ou mesmo o pai (um tanto ausente) ou, ainda, a irmã. Outras foram as estratégias encontradas por esses alunos: alguns ao descobrirem que o conto nasceu de uma memória muito específica da infância da autora, decidiram narrar uma experiência pessoal vivida no carnaval.

Antes da produção textual em si, que ocorreu em sala de aula, o conto foi lido coletivamente e alguns aspectos foram sublinhados como, por exemplo: a forma como Clarice Lispector dá profundidade aos personagens por meio de descrições pormenorizadas, a maneira como o que é aparentemente banal (como "ir pela primeira vez ao carnaval fantasiada") é transformado num momento de epifania.

Confrontamos também aquele carnaval de Recife, provavelmente, ambientado na década de 30, com as experiências que os alunos tiveram como crianças no carnaval do Rio de Janeiro. E, por fim, construímos uma análise da linguagem utilizada por

Lispector. Saltaram aos olhos a primeira sentença do conto: "não, não deste último carnaval", que é quase uma resposta ao título "Restos de carnaval", mas que não atende a nenhuma pergunta específica. Comparamos esse início com a introdução do romance "A paixão segundo G.H.", na qual a narrativa começa com uma sequência de travessões. Essas escolhas linguísticas foram vistas como uma marca distintiva do labor literário de Clarice Lispector e, ainda, como uma provocação, uma forma de desconstruir uma linguagem previsível e cansada.

Após a elaboração da primeira versão, os textos foram recolhidos e corrigidos. Como tal atividade fazia parte de uma reflexão maior que visava à análise do aluno enquanto autor e leitor de seu próprio texto, adotamos a seguinte estratégia: em uma das turmas, os textos foram entregues com comentários que sugeriam alterações, com a finalidade de proporcionar uma mediação direta do professor; enquanto na outra turma, entregamos os textos sem qualquer comentário, pedindo aos alunos que reescrevessem seu conto a partir de seus próprios critérios. Os resultados foram interessantes.

Estratégias de reescrita do aluno autor-leitor

Selecionamos para análise dois contos, por serem eles muito produtivos às nossas reflexões. Eis, o Conto I.

> Como olhar ansioso e admirado segui as pessoas que passavam apressadas pelas ruas, preparando-se para o carnaval. Levavam sacolas cheias de fantasias, adereços e máscaras, preocupadas em se tornarem o mais irreconhecíveis quanto fosse possível.
>
> Eu também fazia compras para o carnaval. Entretanto, ao contrário da maioria das pessoas, estava pensando em gastar todo dinheiro recebido de minha avó em confete e serpentina. Não me importava que meu rosto estivesse exposto e pudesse ser reconhecido – até porque, acredite, não havia ninguém que me reconheceria, além de alguns vizinhos meus avós.
>
> Veja bem, fazia pouco tempo que havia me mudado – e ainda era pouco provável que a mudança fosse definitiva. Meus pais, ambos escritores, haviam finalmente tido a oportunidade de publicar o seu trabalho em conjunto, cultivado durante anos. No entanto, tiveram que viajar até o Rio de Janeiro para realizar esse sonho, deixando-me em Recife aos cuidados de

> meus avós. Eu estava por eles, era verdade! Mas era um tanto solitário ser deixado em plena época de festa, que era o carnaval. Contudo, estava decidido em tornar essa época em uma lembrança feliz.
>
> Segui pelas ruas carregando o confete e a serpentina que havia comprado – sozinho, pois, segundo meus avós, eles já estavam "velhos demais para isso". Queria arrancar-lhes risadas e fazê-los se divertirem. Mas, sabia que não adiantaria discutir com minha avó, mulher teimosa.
>
> Estava ansioso, já ouvindo as marchinhas típicas, que exalavam alegria e diversão, antes mesmo de chegar no ponto central da festa. Não me importava que tivesse que pular carnaval com estranhos, contanto que isso me fizesse esquecer da solidão que me assombrava alguns dias antes.
>
> Algum tempo já havia passado e eu pulava e jogava confete para o alto, sentindo-me alegre de um jeito que havia me sentindo poucas vezes antes. Até que vi uma menina toda vestida de papel crepom, fantasiada de Rosa. Seu olhar cabisbaixo e a postura desanimada fazia contraste como a multidão em êxtase que a envolvia.
>
> Sem pensar muito, corri em sua direção, cobrindo-a de confete e ainda acrescentando um pouco de serpentina. Levou um susto, mas em seu rosto logo brotou um sorriso, e eu soube, quando nossos olhos se encontraram, que não só levei embora a minha melancolia, como também a da menina fantasiada de Rosa.

Ao analisarmos o Conto I, podemos notar que a aluna demonstra uma nítida familiarização com a escrita. Há nele marcas de um amadurecimento literário e gramatical, seja pela composição dos personagens, seja pelas inversões sintáticas, seja pela riqueza vocabular. Poucas seriam as correções, quanto ao registro da norma padrão, como, por exemplo, a substituição da preposição "em" por "a" no trecho "Contudo, estava decidido *em* tornar essa época...", ou a correção da concordância verbal em "Seu olhar cabisbaixo e a postura desanimada *fazia* contraste como a multidão", ou, ainda, o acréscimo de vírgula após o adjunto adverbial deslocado na primeira frase do conto.

Entretanto, mais do que apontar esses pequenos deslizes gramaticais, a análise do professor tinha como principal objetivo observar a (re)construção do conto com relação aos elementos narrativos, à coesão e à coerência, mesmo que não existissem claros indícios da necessidade de correção, sinalizados pelo mediador.

Observemos que o diálogo intertextual do Conto I com "Restos de carnaval" alcança o refinamento interpretativo. A aluna capturou a importância das "máscaras" no conto clariceano e a ela respondeu. É no terceiro parágrafo de "Restos de Carnaval"

que encontramos: "E as máscaras? Eu tinha medo mas era um medo vital e necessário porque vinha de encontro à minha mais profunda suspeita de que o rosto humano também fosse uma espécie de máscara" e, ainda, "Fui correndo vestida de rosa – mas o rosto ainda nu não tinha a máscara de moça que cobria minha tão exposta vida infantil". Note as duas referências logo no início do Conto I, em "Levavam sacolas cheias de fantasias, adereços e máscaras, preocupadas em se tornarem o mais irreconhecíveis quanto fosse possível" e em "não me importava que meu rosto estivesse exposto e pudesse ser reconhecido".

Outro ponto que dialoga com o conto clariceano, por contraste, é a referência ao uso do dinheiro e sua possível escassez ou abundância. Enquanto a protagonista de "Restos de carnaval" tinha que economizar com avareza um lança-perfume e um saco de confete; no Conto I, temos: "Eu também fazia compras para o carnaval. Entretanto, ao contrário da maioria das pessoas, estava pensando em gastar todo o dinheiro recebido de minha avó em confetes e serpentinas".

Há ainda outras congruências que foram muito bem trabalhadas pela autora. O desenvolvimento da narrativa em 1ª pessoa foi feito de modo a conferir ao protagonista características para além da superficialidade. O "eu" imprime um tom pessoal e parcial, possibilitando outro ponto de vista e outras criações literárias a partir do enredo proposto por Clarice Lispector.

A melancolia como elo entre os personagens dos dois contos e a "salvação" vivida por ambos no singelo encontro garantem uma nuance interessante no texto da aluna.

Analisemos, a seguir, as alterações propostas pela autora do Conto I em sua segunda versão, e consideremos que este texto estava entre aqueles que não receberam qualquer comentário que sugerisse mudança. A reescrita partiu, então, de uma reflexão mais autônoma da própria aluna e não direcionada.

> *Máscaras e melancolia*
>
> Como olhar ansioso e admirado segui as pessoas que passavam apressadas pelas ruas, preparando-se para o carnaval. Levavam sacolas cheias de fantasias, adereços e máscaras, preocupadas em se tornarem o mais irreconhecíveis quanto fosse possível.
>
> Eu também fazia compras para o carnaval. Entretanto, ao contrário da maioria das pessoas, estava pensando em gastar todo dinheiro recebido de minha avó em confete e serpentina. Não me importava que meu rosto

> estivesse exposto e pudesse ser reconhecido – até porque, acredite, não havia ninguém que me reconheceria, além de alguns vizinhos meus avós.
>
> Veja bem, fazia pouco tempo que havia me mudado – e ainda era pouco provável que a mudança fosse definitiva. Meus pais, ambos escritores, haviam finalmente tido a oportunidade de publicar o seu trabalho em conjunto, cultivado durante anos. No entanto, tiveram que viajar até o Rio de Janeiro para realizar esse sonho, deixando-me em Recife aos cuidados de meus avós. Eu estava por eles, era verdade! Mas era um tanto solitário ser deixado em plena época de festa, que era o carnaval. Contudo, estava decidido em tornar essa época em uma lembrança feliz.
>
> Segui pelas ruas carregando o confete e a serpentina que havia comprado – sozinho, pois, segundo meus avós, eles já estavam "velhos demais para isso". Queria arrancar-lhes risadas e fazê-los se divertirem. Mas, sabia que não adiantaria discutir com minha avó, mulher teimosa.
>
> Estava ansioso, já ouvindo as marchinhas típicas, que exalavam alegria e diversão, antes mesmo de chegar no ponto central da festa. Não me importava que tivesse que pular carnaval com estranhos, contanto que isso me fizesse esquecer da solidão que me assombrava alguns dias antes.
>
> *Algum tempo depois a atmosfera carnavalesca já me contagiava e sentia-me alegre de um jeito que havia me sentido poucas vezes antes. Até que vi uma menina isolada, com a fantasia de Rosa toda feita em papel crepom. Seu olhar cabisbaixo e costura desanimada faziam um contraste com a multidão em êxtase ao seu redor – por isso a notei.*
>
> *Em um ato impulsivo, corri em sua direção e a cobri de confete e serpentina. A menina levou um susto, sem dúvida. Mas logo um sorriso brotou em seu rosto, enquanto o papel colorido caía de sua cabeça, tornando-se mais um enfeite ao ficar preso nas dobras do crepom. E eu soube – quando nossos olhos se encontraram – que eu não levei embora apenas a minha melancolia, como também a da menina fantasiada de rosa.*

Observemos que nesse momento de reescrita, a autora-leitora criou um título, antes ausente, e optou por desenvolver o sexto e sétimo parágrafos. Embora não tenhamos a preocupação de esgotar as análises possíveis, vamos nos ater a algumas delas.

O trecho "Algum tempo depois a atmosfera carnavalesca já me contagiava e sentia-me alegre" (6º parágrafo) em substituição a "Algum tempo depois já havia passado e eu pulava e jogava confete para o alto, sentindo-me alegre" evidencia um notável ganho literário e expressivo, a nosso ver.

Interessante notar o cuidado em estabelecer nova referência coesiva em "por isso a notei" (final do 6º parágrafo). Parece-nos que, nesse segundo momento, a partir de uma leitura mais atenta e crítica de seu próprio texto foi observada uma lacuna textual, antes ignorada. Mais do que apenas incluir a personagem do conto clariceano em seu enredo, houve anseio por justificar essa aparição.

No 7º parágrafo, o aprimoramento é construído a partir de sequências descritivas – à semelhança da escrita inspiradora do texto. Isso, podemos observar mais especificamente no fragmento: "enquanto o papel colorido caía de sua cabeça, tornando-se mais um enfeite ao ficar preso nas dobras de crepom". O leitor atento e conhecedor do conto "Restos de carnaval" observará que esse detalhe demonstra uma interpretação detida do texto clariceano pela aluna, já que a fantasia feita de crepom era a metonímia da alegria do carnaval, era a possibilidade de fantasiar-se para ser outra. Logo, o narrador-personagem do Conto I tanto contribuiu para afastar a melancolia da menina cobrindo-lhe de confete, como corroborou sua fantasia. Seu gesto simboliza o reconhecimento de que ela era uma rosa.

Por fim, é possível ver algumas correções gramaticais, como a percepção da ausência de plural no verbo "fazer" (linha 28) e outras alterações estilísticas, como a troca de maiúscula por minúscula em "rosa" (última linha) ou a substituição das vírgulas por travessões em "quando nossos olhos se encontraram", dando ao trecho maior destaque.

A experiência de criar espaço para que o aluno fosse o "revisor" de seu próprio conto e, mais do que isso, pudesse reescrever aquele que fora um primeiro texto elaborado em sala de aula trouxe felizes resultados, como o que apresentamos acima. Porém, é importante registrar que enquanto alguns alunos se sentiram confortáveis com a proposta e perceberam a atividade como ocasião para aprimoramento de seu trabalho; muitos outros se sentiram solitários e sem norte.

A ausência de comandos perturbou e foi motivo de protesto por alguns. "O que devo mudar?" – muitos insistiam em perguntar, mesmo após as explicações que enfatizavam a autonomia e liberdade diante daquilo que era a criação deles. Esperavam comentários e correções gramaticais, tendo em vista que é a prática escolar mais reiterada.

Em termos bakhtinianos, podemos entrever esse desejo como ligado à necessidade de uma "compreensão responsiva ativa", na medida em que o aluno sempre escreverá para alguém, para outro e dele espera uma reação. Nesse caso, o interlocutor

mais imediato e direto será o professor, aquele que também avalia. Nas palavras no teórico:

> Toda compreensão é prenhe de resposta e, de uma forma ou de outra, forçosamente a produz: o ouvinte torna-se o locutor. A compreensão passiva das significações do discurso ouvido é apenas o elemento abstrato de um fato real que é o todo constituído pela compreensão responsiva ativa (...) o que [o locutor] espera, não é uma compreensão passiva que, por assim dizer, apenas duplicaria seu pensamento no espírito do outro, o que espera é uma resposta, uma concordância, uma adesão, uma objeção, uma execução. (2003:290)

Convidamos, ainda, o leitor a analisar o Conto II, que está inserido em outra dinâmica de mediação, pois é pertencente à turma que recebeu comentários escritos pelo professor.

> **Besouro e o palhaço**
>
> Na maior aleatoriedade do cotidiano, o palhaço serve, basicamente para fazer rir.
>
> O homem que se pinta para vergonha alheia de alguns, mostra-se triste e sozinho. Sua maquiagem já escorria pelo rosto, fazendo dele um coringa assustador. Embora sua feliz tristeza o deprimisse, foi sem medo algum procurar um amigo. Numa floresta qualquer o risonho achou um pequeno inseto. Ele parecia sozinho, sem ninguém. O palhaço resolveu que não deixaria a impunidade da vida, fazer com que aquele inseto minúsculo, ficasse ali, sem o menor valor. O risadinha se via como um besouro insignificante, sem valor, usado por alguns como objeto de gargalhada. O palhaço estava cansado de ver dentes brancos, aquelas risadas faziam a loucura dele crescer. No momento fora de si, o palhaço come o besouro.
>
> O seu ato dramático fez com que o Risonho contraísse uma doença e nunca mais visse aqueles tais dentes brancos.

O Conto II apresenta uma interessante rede intertextual e acaba por reafirmar a imagem do palimpsesto, pois toda linguagem é sempre permeada de outras vozes. Como bem defendido por Bakhtin:

> O próprio locutor como tal é, em certo grau, um respondente, pois não é o primeiro locutor, que rompe pela primeira vez o eterno silêncio de um mundo mudo, e pressupõe não só a existência do sistema da língua que utiliza, mas também a existência dos enunciados anteriores – emanantes dele mesmo ou do outro – os quais seu próprio enunciado está vinculado por algum tipo de

> relação (fundamenta-se neles, polemiza com eles), pura e simplesmente ele já os supõe conhecidos do ouvinte. Cada enunciado é um elo da cadeia muito complexa de outros enunciados. (2003:291)

É por meio da ausência desse mundo mudo anterior que a cadeia de enunciados se manifesta, sempre num intricado complexo de outros enunciados. No Conto II, existe uma evidente alusão ao livro de Clarice Lispector "A paixão segundo G.H." (apenas citado em sala de aula), em que a personagem esmaga e degusta o interior branco da barata, numa espécie de ascese e de busca epifânica. O título e a presença do besouro retomam o empolgante conto "O barbeiro e o besouro" de Ana Paula Maia, também apresentado e discutido nas aulas de português.

Destacamos esse elemento, porque, embora o Conto II tenha se afastado da temática proposta em "Restos de carnaval", a menção se deu pelo estilo. O aluno priorizou a estratégia clariceana de escrever a partir de um enredo banal, fugindo das narrativas hollywoodianas ou daquelas à moda das telenovelas brasileiras ou mexicanas, que carregadas de clichês e ações despejam tragédias, traições e vinganças.

Há também no Conto II algumas intrigantes escolhas lexicais. Vejamos algumas.

Já na primeira sentença do conto, o aluno propôs "Na maior aleatoriedade do cotidiano, o palhaço serve, basicamente para fazer rir" (1º parágrafo). Acreditamos que tal seleção vocabular esteja ligada a uma busca pelo "estrangeiro dentro da própria língua" – o que talvez já seja um embrião do fazer literário, que reconstrói e desfaz a linguagem. Mesmo movimento podemos perceber em "Embora sua *feliz tristeza* o deprimisse, foi sem medo algum procurar um amigo" (1º parágrafo). Nesse construir/destruir, porém, o aluno encontrará adeptos ou críticos na medida em que vai se apropriando desse novo fazer linguístico a que se propõe. Parece-nos que, estilisticamente, o paradoxo "feliz tristeza" é mais compreensível do que "aleatoriedade do cotidiano" ou, ainda, está mais costurado ao contexto da narrativa.

Para continuarmos com as análises lexicais, analisemos o fragmento "O palhaço resolveu que não deixaria a *impunidade da vida*, fazer com que aquele inseto minúsculo, ficasse ali, sem o menor valor" (2º parágrafo). Aqui, provavelmente, na tentativa de escrever de forma rebuscada, o aluno elegeu um termo deslocado de seus usos mais correntes, ao optar pela palavra "impunidade". Não encontramos elementos que possamos ligar o besouro a uma "não punição da vida". Por que deveria ser punido?

Por que não foi punido? Sobressai a falta de coesão e coerência, com essa escolha vocabular. Isso foi sinalizado ao aluno, que propôs uma adaptação.

Quanto aos aspectos gramaticais, podemos perceber dificuldades na organização dos parágrafos e muitas inadequações quanto à pontuação. O que acaba por sinalizar ao professor uma não compreensão dessas regras e a necessidade de se trabalhar esses aspectos em sala de aula.

Entretanto, consideramos que o problema mais relevante talvez esteja na pressa com que o autor construiu o clímax de seu enredo, quase abortando-o. Curtíssimo, quase passa despercebido de tão pouco desenvolvido.

Chamamos a atenção, por fim, para a coesão nominal feita pelo autor por meio de palavras que tinham por função substituir "palhaço", como "homem que se pinta", "coringa", "risadinha" e "risonho"; dessa forma, fugiu de repetições incômodas. Porém, como se tratava de uma espécie de nome próprio, seria interessante, para melhor conduzir o leitor, usar os termos em maiúscula.

Vejamos as soluções encontradas pelo aluno na reescrita do Conto II.

> **_O_ Besouro e o Palhaço**
>
> *No pensamento comum*, o palhaço serve, basicamente, para fazer rir. O homem que se pinta – para vergonha alheia de alguns – mostra-se triste e sozinho. Sua maquiagem já escorria pelo rosto, fazendo dele um coringa assustador. Embora sua feliz tristeza o deprimisse, foi sem medo algum procurar um amigo.
>
> Numa floresta qualquer, o risonho achou um pequeno inseto. Ele parecia sozinho, sem ninguém. O palhaço resolveu que não deixaria *a indiferença do pequeno* fazer com que aquele inseto minúsculo ficasse ali, sem o menor valor.
>
> O risadinha se via como um besouro insignificante, sem valor, usado por alguns como objeto de gargalhada. O palhaço estava cansado de ver dentes brancos, aquelas risadas faziam a loucura dele crescer.
>
> *O homem pintado mostrava-se menos consciente com a vida. Ele sentia uma troca de emoções com o besouro. O nariz vermelho sentia uma mistura de emoções, seu estado são, já se fora faz tempo. Ele sentia-se, dentro de sua loucura, um besouro. Eles se viram como iguais. Então, num momento fora de si, o palhaço come o besouro.*
>
> O seu ato dramático fez com que o risonho contraísse uma doença e nunca mais visse aqueles tais dentes brancos.

É possível notar que o aluno imprimiu várias alterações, segundo as sugestões feitas pelo professor (quebra de parágrafo, pontuação, substituição de expressões sublinhadas, desenvolvimento do clímax).

Diante da proposta de substituição de "não deixaria a impunidade da vida" (2º parágrafo), o aluno criou "não deixaria a indiferença do pequeno". O que de fato se adequou melhor ao contexto, tendo em vista que havia incoerência em dizer que "o besouro não havia sido punido pela vida". Parece-nos que, de fato, o autor havia se confundido, na sua primeira versão. A substituição de "Na maior aleatoriedade do cotidiano" por "No pensamento comum" (1º parágrafo), entretanto, acabou eliminando certa potência anterior, apesar do tom artificial de outrora.

Já o fragmento "No momento fora de si, o palhaço come o besouro" (final do 4º parágrafo) ganhou sequências descritivas mais detalhadas – o que contribuiu para maior desenvolvimento do que ele propôs como clímax.

Por fim, sinalizo a ambiguidade do trecho "Ele parecia sozinho, sem ninguém" (2º parágrafo), após a inserção de "indiferença do pequeno". Observe que o pronome pessoal que funcionava apenas como referência anafórica, retomando "um pequeno inseto", acaba também por se ligar ao "palhaço" (referência catafórica), que igualmente está solitário e sofre com a apatia do inseto. Essa ambiguidade pode ser lida como produtiva, na medida em que o autor quer tornar um, o palhaço e o besouro e o faz expressamente em "Ele sentia-se, dentro de sua loucura, um besouro. Eles se viram como iguais" (4º parágrafo).

A partir dessas experiências de reescrita, muitas são as análises construídas. Perceber como os alunos demonstram diferentes níveis de amadurecimento gramatical e distintas formas de se apropriar de seu próprio texto por meio da reescrita são dois exemplos. Observar como o texto literário clariceano foi lido e percebido e, ainda, como gerou novos textos permitirá, sem dúvidas, futuros artigos e novas pesquisas.

Considerações Finais

Quando optamos por ponderar a reescrita através de duas dinâmicas distintas, uma com comentários pelo professor e outra marcada pelo silêncio, objetivávamos

possibilitar dois contextos diferentes de pesquisa. Alguns resultados puderam ser percebidos.

Enquanto, na reescrita do Conto I, sobressaiu a autonomia ou a percepção linguística da aluna; na reescrita do Conto II, observamos que o aluno alterou apenas o que havia sido indicado pelo professor. Esse fato gerou algumas perguntas e reflexões: tal atitude demonstraria que estamos diante de um aluno que quer atender às expectativas ligadas à avaliação, mais do que construir seu texto autonomamente? Sua postura de "sujeito" caminha em que sentido? Seria possível que esse aluno sentisse legitimidade para alterar o que ele próprio julgasse como necessário, para além do que a voz de autoridade do professor imprimiu?

Quando resgatamos a reflexão bakhtiniana de que buscamos sempre uma "compreensão responsiva ativa" por meio do que escrevemos e falamos, podemos entrever uma expectativa do aluno em atender ao seu interlocutor, no caso o professor/leitor. Por outro lado, se esse é visto como a autoridade que detém o conhecimento e que tem o poder de chancelar (ou não) certos usos, então, em alguma medida, falhamos como educadores.

Como exemplo dessa visão mais tradicional de ensino, citamos uma experiência recentemente desembocada por um questionamento quase cotidiano: "Professora, onde você estudou? Como se tornou professora?" Tais perguntas, meio deslocadas (a princípio) do contexto da atividade apresentada, acionaram uma série de inferências que imaginava que aquela curiosidade estivesse ligada a um desejo profissional futuro do aluno. O inusitado da situação surgiu, todavia, quando compreendido que ele queria fazer um elogio e dizer que havia percebido um "*jeito* diferente de ensinar", com o qual não estava acostumado. Visivelmente, os termos "princípios pedagógicos", "didática", "abordagem teórico-metodológica" não faziam parte do seu ainda jovem repertório cultural, mas a alegria sobressaía com aquilo que vinha se configurando como um discurso enaltecedor. Mas, o sentimento de "papel cumprido" foi substituído logo em seguida pela (ainda recorrente) sensação de impotência, quando o aluno mencionou que em hipótese alguma gostaria de ser professor, posto que "jamais estudaria anos e anos para aprender toda a matéria e, então, *repetir* aquilo para alunos que não queriam estudar ou que não respeitavam o professor".

Imediatamente, foi percebido que assim como os termos ligados à Educação não faziam parte do seu vocabulário, aquele aluno nunca havia lido numa universidade o princípio do "partejar" de Sócrates ou a concepção pedagógica do professor como

mediador. Entretanto, sendo ele aluno, e, portanto, um sujeito direta e diariamente envolvido nessa dinâmica interacional, como ele não havia se dado conta de que o professor não está ali para repetir o que aprendeu, mas para fazer nascer a dúvida epistemológica que cria pesquisadores? E, ainda, como não percebeu que cada aula é única, porque os alunos como sujeitos participativos e autônomos imprimem suas necessidades e ritmos? Algum abismo, então, se fez notar entre o que há tantas décadas se estrutura entre os muros acadêmicos – quase que utopicamente – e a prática escolar, mesmo numa escola pública federal reconhecida por sua excelência.

Triste notar que o país que fez surgir Darcy Ribeiro, Paulo Freire e Rubens Alves (para ficar apenas com três grandes) ainda não tenha conseguido implementar um ensino menos tradicional, fugindo dos moldes "professor que conhece e sabe" transfere, educa, (in)forma o "aluno" (de preferência sem cor, gênero, idade ou classe social – para que fique mais fácil ignorar as peculiaridades que o tornem humano).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bagno, Marcos. 2012. Gramática pedagógica do português brasileiro. São Paulo: Parábola Editorial.

Bakhtin, Mikhail. 2003 [1979]. Estética da criação verbal. (Introdução e tradução do russo por Paulo Bezerra) São Paulo: Martins Fontes.

Lispector, Clarice. 1998. A paixão segundo G.H. 1ed. Rio de Janeiro: Rocco.

Lispector, Clarice. 2013. As palavras. Curadoria: Roberto Correa dos Santos. Rio de Janeiro: Rocco.

Lispector, Clarice. 1998. Felicidade Clandestina. 1ed. Rio de Janeiro: Rocco.

Marcuschi, Luiz Antônio. 2010. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: _____. Gêneros textuais: constituição e práticas sociodiscursivas. São Paulo: Cortez.

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

Eco, Humberto. 2012. Interpretação e superinterpretação. São Paulo: Martins Fontes.

Fernandes, E. M. F. 2009. A escrita e a reescrita: os gestos da função-autor-leitor. In: III Seminário de Estudos em Análise do Discurso, Porto Alegre.

Koch, Igedore Villaça. 2007. A coesão textual. 21ed. São Paulo: Contexto.

_____. 2011. Ler e escrever: estratégias de produção textual. 2ed. São Paulo: Contexto.

_____. 2011. Ler e escrever: os sentidos do texto. 3ed. São Paulo: Contexto.

PARTE IV
PÔSTERES

De volta ao futuro da língua portuguesa.
Atas do V SIMELP - Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa
Pôsteres, 4397-4412
ISBN 978-88-8305-127-2
DOI 10.1285/i9788883051272p4397
http://siba-ese.unisalento.it, © 2017 Università del Salento

LÍNGUA MATERNA OU LÍNGUA ESTRANGEIRA? UMA EXPERIÊNCIA COM O ENSINO DO PORTUGUÊS BRASILEIRO NA FORMAÇÃO INICIAL DO CURSO DE LETRAS

Sonia MERITH-CLARAS[1]
(UNICENTRO – soniaclame@gmail.com)

RESUMO
A língua portuguesa, enquanto língua estrangeira, vem garantindo espaço no cenário mundial. Podemos citar como razões de interesse pelo português brasileiro acordos e parcerias estabelecidas entre Universidades, de diferentes países, que promovem a vinda de alunos para estudar no Brasil. Além destes, há outros alunos/visitantes oriundos de programas de intercâmbios que visitam e permanecem no Brasil, ocasião em que necessitam aprender o português brasileiro. É neste último contexto que se insere o projeto de extensão, a ser relatado neste trabalho, o qual tinha como principal objetivo ensinar o português brasileiro para intercambistas, oriundos de três países distintos, na UNICENTRO (Universidade Estadual do Centro-Oeste). Para dar conta de atender a esta demanda, optou-se por envolver alunos matriculados nos Cursos de Letras Português e Letras Inglês, os quais, sob a orientação da coordenação do projeto, ministravam aulas de língua portuguesa. Sendo assim, propomo-nos discutir e apresentar dados acerca das aulas ministradas pelos acadêmicos, focalizando as impressões registradas por estes em diários de campos. Nosso intuito é evidenciar o deslocamento de viés dos alunos em formação inicial, observando como estes perceberam a sua prática com o português brasileiro, ocasião em que a língua materna passou a ser ensinada por eles, pela primeira vez, como língua estrangeira. Em suma, o projeto de extensão tinha como foco, além de promover o ensino básico do português brasileiro, despertar nos futuros docentes um novo olhar para a língua portuguesa, com possibilidades de um novo campo de trabalho o qual requer, também, formação específica.

PALAVRAS-CHAVE: Português brasileiro; Formação inicial; Língua estrangeira.

1.Introdução

Ensinar a língua portuguesa como língua estrangeira, num contexto em que esta sempre foi pensada, estudada e utilizada como língua materna, des(constrói) diferentes

[1] UNICENTRO – Universidade Estadual do Centro-Oeste, Departamento de Letras. Rua das tulipas, n.10. Trianon. Guarapuava, PR. Brasil. CEP: 85.012-090. soniaclame@gmail.com

saberes. É neste contexto, de alunos do curso de Letras Português, os quais são preparados para ensinar a língua portuguesa para falantes nativos, e alunos de Letras Inglês, que a utilizam enquanto língua materna, que o projeto a ser descrito neste artigo se insere.

A proposta de trabalho com a língua portuguesa, enquanto língua estrangeira, nasceu da necessidade de alunos intercambistas em visita ao Brasil, oriundos da Alemanha, Finlândia e México, de aprender a língua portuguesa. Para atender a esta demanda, alunos do Curso de Licenciatura em Letras Português e Letras Inglês foram convidados a ministrarem aulas para os estudantes estrangeiros.

Os alunos do Curso de Letras, alunos-professores, deveriam atuar em duplas, ou trios, sendo que um dos membros precisava ser, necessariamente, aluno do Curso de Letras Inglês. Esta exigência se deu ao fato de haver alguém proficiente em uma língua de contato, neste caso, a língua inglesa.

Além de possibilitar aos intercambistas o aprendizado da língua portuguesa, o projeto tinha como propósito solidificar no Curso de Letras da UNICENTRO (Universidade Estadual do Centro-Oeste - Paraná), o trabalho do português como língua estrangeira. Sendo assim, este seria um projeto-piloto, envolvendo alunos da graduação, o qual subsidiaria, posteriormente, ações futuras na área do português enquanto língua estrangeira, como a formação de grupos de estudos e o desenvolvimento de pesquisas.

A fim de que pudéssemos obter registros do trabalho que estava sendo desenvolvido, bem como propiciar a sincronia entre as aulas dadas e a continuidade do projeto, solicitamos aos alunos-professores a escrita de diários, com relatos das atividades realizadas. Serão estes diários o objeto de discussão no artigo em tela.

2. Língua Portuguesa como Língua Estrangeira: caminhos percorridos

Elaborar uma proposta de ensino, ou melhor, sistematizar um trabalho praticamente novo, numa área ainda não explorada em nosso campo de atuação, como foi a realização deste projeto na área de ensino de língua Portuguesa como língua estrangeira, requer, necessariamente, pesquisa por textos que indiquem caminhos já trilhados por outros. Assim, antes de nos atermos ao referencial teórico que subsidiou a escrita de diários, faremos uma breve compilação de obras que evidenciam nossas

primeiras leituras na área do português como língua estrangeira, e que nos ajudaram a pensar em possíveis caminhos na continuidade do projeto.

Organizada por Cunha e Santos (1999), a obra *Ensino e Pesquisa em Português para estrangeiros* traz contribuições importantes, principalmente no que diz respeito a projetos de ensino realizados em diferentes Universidades Federais, os quais, a partir dos relatos de trabalhos já concretizados, contribuem sobremaneira na elaboração de novos projetos, em outras instituições.

O livro *Tópicos em português língua estrangeira* (2002), também organizado pelas autoras referidas acima, reúne textos que abordam desde a formação de professores à relação de cultura no ensino de línguas. Vale destacar o texto *Língua além de cultura ou além de cultura, língua? Aspectos do ensino da interculturalidade* de José Carlos Paes de Almeida Filho.

Por fim, na lista de trabalhos relevantes para iniciantes na área do português como língua estrangeira, destacamos ainda duas obras: a primeira é *Projetos Iniciais em Português para falantes de outras línguas,* organizada por Almeida Filho e Cunha (2007). Dentre os textos do livro, destacamos *O português para falantes de outras línguas: redefinindo tipos e conceitos,* de Maria Jandyra Cavalcanti Cunha, como fundamental para a compreensão de terminologias na área; a segunda obra *Formação de professores de português para falantes de outras línguas: reflexões e contribuições*, organizada por Furtoso (2009) traz vários artigos que dão conta de evidenciar o início do trabalho com o Português como língua estrangeira na Universidade Estadual de Londrina - PR. Na obra são abordadas questões acerca de projetos de ensino desenvolvidos, materiais didáticos na área, questões envolvendo a formação do professor, dentre outros. Vale ressaltar o texto: *Atividades de intervenção na formação de professores de PFOL: uso de diários como instrumento para reflexão crítica* de Viviane Bagio Furtoso, como referência para o uso de diários como instrumento de formação.

Atualmente, com o crescimento da área do português como língua estrangeira, uma vasta publicação, que dá conta de diferentes assuntos e interesses, vem sendo disponibilizada. Contudo, priorizamos apenas alguns, dos primeiros trabalhos, que ainda orientam ações de principiantes na área.

3. Os diários: instrumentos de registros de uma prática

A ideia de solicitar a escrita de diários, durante a execução do projeto, nasce da proposta de Liberali, Magalhães e Romero (2003) que propõem a autobiografia, o diário e a sessão reflexiva como instrumentos, estratégias de reflexão que propiciam aos professores refletir, desconstruir e compreender a própria prática pedagógica. No que tange ao diário, numa primeira definição, Liberali, Magalhães e Romero (2003) o definem, de acordo com a proposta de Zalbaza (1994: 91), como sendo o "espaço narrativo de pensamentos dos professores", quer seja, como documentos da expressão e da elaboração do pensamento e dos dilemas desses professores. Na mesma linha, Liberali (2000) defende que os diários devem ser entendidos como instrumentos simbólicos para o desenvolvimento da reflexão crítica.

> Assim, a compreensão do diário tornar-se-ia um instrumento que tem objetivo auxiliar o professor a visualizar sua ação através do processo de descrição da prática e a interpretar essa prática à luz de teorias de ensino-aprendizagem e de linguagem, para, assim, criticá-la (Smyth 1992). (LIBERALI, MAGALHÃES, ROMERO, 2003: 143)

Os diários, a partir do que propõe Liberali (2002: 124), devem ter algumas características, como:

> . Descrever com narrar e relatar: mostrar a prática através de mímesis da ação ou de representação de experiências vividas, situadas no tempo;
> . Informar com expor: embasar em teorias formais e encontrar raízes sociais das ações através da apresentação textual de diferentes formas de saberes;
> . Confrontar com argumentar: questionar as próprias ações através da sustentação, refutação e negociação de reposições;
> . Reconstruir com narrar, relatar e/ou descrever ações: reorganização da ação através de narrativas, relatos e regulação de comportamento, ou seja, instruções/indicações de ação.

Em suma, num primeiro momento é importante o professor descrever a sua aula. A descrição da aula visa a funcionar como um instrumento, a partir do qual o docente poderá analisar o seu fazer. Ao analisar o seu fazer, o professor reconhece as perspectivas teóricas que subjazem à sua prática descrita, ação esta entendida como

sendo o informar. A partir desta ação, o professor poderá refletir acerca das contribuições de sua atuação para a formação do aluno. Este processo é reconhecido como sendo o confrontar. Só depois de descrever, informar e confrontar será possível ao professor reconstruir a própria prática. Assim, descrever, confrontar e reconstruir seriam ações, conforme defende Smyth (1992), importantes na formação continuada.

Dentre os itens descrever, informar, confrontar e reconstruir, ações na acepção de Smyth (1992), características linguísticas e discursivas do gênero diário, na acepção de (Liberali 2002), destacaremos alguns pontos mais relevantes acerca do descrever e, consequentemente, do informar, que serviram para nós como um "roteiro" no encaminhamento de elaboração dos diários pelos alunos-professores.

Em que de fato consiste o *descrever*? Liberali, Magalhães e Romero (2003) sugerem adotar alguns dos pontos seguintes na escrita dos diários. - Descreva sua aula; - Conte um pouco sobre a turma. - Qual foi o assunto da aula? Como você o escolheu? - Como a apresentação do conteúdo ocorreu? - Como você apresentou o item da aula? - Que atividades foram desenvolvidas? - Como os alunos participaram das atividades? - Que tipo de trabalho foi desenvolvido: grupo, dupla, individual etc.? - Como você trabalhou com o erro? - Como você trabalhou com as respostas dos alunos na atividade X? - Como trabalhou com o livro? - Como os alunos atuaram durante a atividade X? - Como os alunos responderam às questões? - Dê exemplos disso que você apontou. - O que os alunos/você disseram?

Em síntese, descrever e informar foram as ações solicitadas aos alunos-professores para a elaboração dos diários nesta etapa do projeto de extensão. Nosso objetivo era que a descrição das aulas oportunizasse aos alunos-professores retomar, posteriormente, as ações desenvolvidas, para que fosse possível rever conceitos teóricos, subjacentes à prática adotada em sala de aula. Situações estas que aconteceriam na sequência do projeto em pauta.

A descrição das aulas e as impressões dos alunos-professores durante a execução das aulas de língua portuguesa, pela primeira vez observada como língua estrangeira, serão destacadas e comentadas na sequência. Olhar para este material reforça a proposta de Furtoso (2009), a qual defende a escrita de diários como um instrumento importante também na formação inicial, uma vez que propicia reflexões acerca de questões pedagógicas, relacionadas às perspectivas teóricas.

4 – A Descrição das aulas e as Experiências Registradas em Diários

Antes de passarmos às descrições das aulas, bem como aos conteúdos trabalhados nos encontros, faz-se necessário destacar, ainda, alguns pontos acerca da dinâmica das aulas.

No que tange à formação das duplas, como dito anteriormente, os alunos foram organizados em duplas, ou trios, considerando um aluno do Curso de Letras Inglês. Além disso, a dupla subsequente deveria assistir ao trabalho da dupla anterior. Esta ação de observar os colegas possibilitaria conhecer o grupo de atuação, o andamento do conteúdo, aprender com a ação do outro, além de propiciar a interação com os intercambistas, o que geraria maior tranquilidade para a ocasião de atuação.

O retorno/discussões acerca das atividades desenvolvidas, bem como as reflexões sobre ações futuras, acontecia em encontros entre os alunos-professores e a coordenação do projeto.

Para iniciar as atividades do projeto, escolheu-se a dupla na qual um dos membros tinha experiência em ensino de língua estrangeira, no caso o Francês. Este aluno-professor (aluno A[2]) cursava o 3º ano do Curso de Letras Português e ministrava aulas de Francês nos cursos de extensão da Universidade. Outro membro da dupla refere-se a uma aluna (B) do Curso de Letras Inglês que também cursava o 3º ano do curso. Quanto ao material didático adotado, sugerimos aos alunos pensar as aulas a partir do livro *Muito Prazer:* fale o português do Brasil, de Gláucia R. R. Fernandes, Telma de Lurdes S. B. Ferreira e Vera Lúcia Ramos, da editora Disal.

No que tange ao primeiro e segundo encontro, em relação aos conteúdos a serem trabalhados, os universitários deveriam contemplar: expressões de sobrevivência (saudações); o alfabeto; os pronomes pessoais; verbo chamar-se; verbos ter – ser – estar; países e nacionalidades e, ainda, algumas profissões. Os alunos abordaram, ainda, os artigos definidos e indefinidos; conjunções mas/e; os adjetivos e os opostos e os números.

Pelos relatos registrados em diários, é possível observar que algumas ações da dupla advêm da reflexão acerca do ensino de língua relacionada à cultura:

A aula iniciou com todo o grupo de alunos professores assistindo, e com as devidas apresentações feitas, que era uma das propostas do livro que adotamos para

[2] A fim de preservar a identidade dos alunos envolvidos, os identificaremos por letras.

conduzir as aulas, pedimos para que os alunos escrevessem no quadro, em sua língua materna, a sua saudação, para que todos na sala conhecessem as diferentes línguas. ***Depois disso, aplicamos uma atividade sobre os aspectos culturais do Brasil em que eles deveriam responder se a afirmação dada era verdadeira ou falsa****. Então, iniciamos as atividades do livro. (...)* (Aluna B)

Logo após o primeiro encontro, os alunos-professores pediram para não utilizar o material didático adotado. No argumento, o aluno *A* defende que os exercícios deveriam ser mais estruturais, a fim de que os intercambistas, acostumados a este tipo de abordagem, aproveitassem melhor as aulas.

Notada a pluralidade e níveis culturais a serem trabalhados, o método então foi reestruturado pensando em atender as demandas requeridas. No que compete aos conteúdos gramaticais, preferiu-se seguir, em razão da perspectiva da língua portuguesa enquanto uma língua estrangeira, uma metodologia mais estruturalista, uma vez que o estudo do ensino médio europeu e mexicano a contemplem, tradicionalmente. Nessa esteira, as aulas empenhadas foram niveladas a uma forma de ensino de natureza familiar àquela dos alunos estrangeiros, e pode-se observar um melhor aproveitamento da disciplina, tanto quanto ao ritmo empenhado, tanto no desenvolvimento das habilidades perfiladas à fala, à produção escrita, à prática auditiva, além da produção de sentidos. (Aluno A)

Diferente dos demais relatos, e também considerando a experiência no ensino da língua estrangeira, o aluno *A* defende e argumenta em favor de uma metodologia de ensino diferente da perspectiva adotada pelo livro didático adotado. Apesar de este não ser nosso objetivo, estamos diante de uma reflexão que vai além de descrever/relatar as aulas dadas, quer seja, é uma ação do confrontar.

Por fim, dos dois primeiros encontros a dupla registra suas impressões, visões sobre como foi a experiência, relativamente curta, mas extremamente produtiva, numa descoberta do novo acerca da própria língua.

Da análise do ensino de língua portuguesa enquanto uma língua estrangeira são brevemente ressaltadas nesse trabalho as observações mais tocantes. No que refere ao seu léxico, pôde-se concluir a representação de um tópico de grande dificuldade de aquisição aos alunos estrangeiros, mediante sua riqueza, suas variações e influências de outros idiomas. O seu campo fonético, entretanto, representa as maiores dificuldades. Isso ocorre pela natureza múltipla dos seus sons característicos, primeiramente, principalmente em razão das vogais anasaladas, os hiatos, além dos

encontros vocálicos, e, posteriormente, em função da condição geográfica e fronteiriça responsável pelas variações linguísticas existentes na oralidade do mesmo idioma.
A aluna alemã apresentou mais dificuldades mediante a distância das línguas no que confere a pronúncia, o léxico e a sintaxe, porém se mantém assídua nas aulas. Os alunos seguem desenvolvendo a língua portuguesa fazendo a adoção da mesma em seu cotidiano, mostrando-se abertos à cultura brasileira, bem como comprometidos para com a sua aquisição, conforme notada durante o processo do curso. (Aluno A).

As impressões registradas evidenciam um aluno com certo conhecimento na área de ensino de línguas. Contudo, no ensino de língua portuguesa como língua estrangeira o aluno é tão aprendiz quanto os demais envolvidos no projeto. Vale destacar, por fim, a percepção da língua utilizada como língua estrangeira.
Penso também que devemos falar com menos rapidez do que estamos acostumados, pois de apesar de estarem familiarizados com a língua, algumas palavras são novas para os alunos e a velocidade atrapalha o entendimento das mesmas. (Aluna B)

Em suma, o trabalho realizado nos dois primeiros encontros deu conta de inserir os intercambistas na rotina, ou melhor, na proposta do projeto. Como já informado, a dupla que atuaria na sequência acompanhou as aulas, desta forma, pretendíamos a garantia da sequência do conteúdo que vinha sendo trabalhado. Além disso, a observação ajudava a dupla vindoura a ter mais tranquilidade na preparação das aulas, como observamos o relato de uma das alunas, da dupla seguinte:
As aulas de língua portuguesa para estrangeiros foi uma experiência que muito me surpreendeu. No começo tive um pouco de medo, pois não dominava nenhuma outra língua, a não ser o português e pensei que este seria um fato que prejudicaria o contato com os alunos. Mas quando assisti às aulas da dupla anterior, fui me tranquilizando, já que a língua em comum que eles usavam era pouco necessária, e os intercambistas já estavam um tanto familiarizados com o português. (Aluna C)

Ou seja, é possível perceber no relato da aluna *C,* a importância da observação a fim de se conhecer o grupo e compreender o andamento do conteúdo.

Voltando à formação da dupla, no terceiro e quarto encontros atuaram apenas alunas do Curso de Letras Português. De última hora, o aluno de Letras Inglês desistiu do projeto, fato que gerou insegurança à dupla. Ambas as alunas estavam matriculadas no 3º ano do Curso de Letras Português e não acumulavam experiência no ensino de língua estrangeira.

Nas nossas aulas teríamos a ajuda de um aluno do inglês, mas por motivos particulares, ele não pode participar dos trabalhos. Fomos, então, em duas estudantes do português, sem saber como se comunicar em outra língua. A princípio foi tenso, pois ensinar uma língua que para nós é tão clara, é muito difícil de assimilar. Mas tentamos nos colocar como estrangeiros e tentamos abordar as atividades da forma mais clara possível, pensando em associações, em experiências vividas por eles nesse período aqui no Brasil e falando de forma vagarosa, para que eles conseguissem entender sem precisar recorrer à outra língua. (Aluna C)

A proposta para estes encontros era uma revisão do conteúdo trabalhado: pronomes adjetivos possessivos, pronomes pessoais, nacionalidades, profissões e despedidas.

Nesses conteúdos os alunos estrangeiros manifestaram poucas dúvidas, dentre essas, as mais notáveis foram nos casos de gênero masculino e feminino, principalmente no caso dos pronomes possessivos, e no plural do verbo ser. (Aluna D)

É possível observar no relato seguinte, atividades que aproveitaram o momento da imersão dos intercambistas.

Após as correções das atividades das aulas anteriores, iniciamos o conteúdo intitulado ***Mensagens instantâneas****, o qual favoreceu o ensino já que pudemos tecer breves comentários com os estudantes sobre o uso do celular, das mensagens e como eles usavam esses aplicativos em seus países, o que facilitou para explicarmos as palavras portuguesas mais usadas para o uso dos aparelhos celulares no Brasil.* (Aluna D*)*

Depois da revisão de conteúdo, a proposta para os encontros da dupla era o uso dos pronomes demonstrativos: este, esse e aquele; os números de 20 até 1000.000. Para contextualizar o conteúdo, foi sugerido o trabalho com os números dos celulares. Por fim, os verbos precisar e ligar, quando este último é usado no sentido de ligação telefônica foram ensinados.

Nessa atividade, os alunos tiveram um pouco de dificuldade para entender o uso da conjunção e na pronúncia dos números, como por exemplo: 1200 (mil e duzentos), 1220 (mil duzentos e vinte). Precisamos explicar que a conjunção vem antes das centenas quando estas não apresentam dezenas na unidade, pois no caso do número usado no exemplo (1220), nós temos duas centenas mais duas dezenas e, assim, a conjunção é usada apenas antes das dezenas para a pronúncia não se tornar repetitiva. (Aluna D).

Apesar de assistir às aulas, e de preparar o conteúdo a ser ministrado, as situações de aprendizagem muitas vezes desestabilizavam os alunos-professores:

Na primeira aula levamos uma atividade de escuta, já que o ***listening*** *para os aprendizes de língua inglesa é essencial para o desenvolvimento, tanto da fala quanto da compreensão. Grande surpresa, depois de passarmos as conversações e perguntarmos o que eles haviam entendido, disseram que "tudo". Ou seja, haviam entendido tudo e não tiveram nenhuma dificuldade em relação a essa atividade e isso realmente nos frustrou, achamos que seria tão diferente, e para eles foi completamente normal. Acredito que isso se deva ao constante convívio deles com os falantes nativos, dessa forma a escuta já está bastante treinada.* (Aluna C).

Das considerações acerca da experiência advinda deste primeiro contato com o ensino de português, língua estrangeira, convém destacar:

Essa experiência foi para mim de grande valia, ao invés de somente ensinar, eu aprendi muito, pois achamos que sabemos demais, por se tratar de uma língua nossa, por acharmos que dominamos, simplesmente porque somos os falantes nativos dela. Ao contrário, quando vamos ensinar o que acreditamos que já sabemos, nos deparamos com muitas dúvidas, coisas que nunca paramos para pensar, como usar? Por que usar? Qual é a forma correta? Nunca sabemos tudo, precisamos estar em constante procura do saber, e mesmo assim, nos depararemos com situações que merecerão toda nossa dedicação. (Aluna C).

A experiência trouxe resultados gratificantes já que pudemos observar ao término de cada aula o progresso dos estudantes na língua portuguesa e também o nosso progresso como professores de português ao enfrentar o desafio de ensinar nossa própria língua. (Aluna D).

Por fim, as alunas trabalharam uma música, uma vez que acreditavam esta ajudaria no conhecimento da língua em uso. Contudo, a atividade foi desenvolvida com bastante dificuldade pelos intercambistas. A música escolhida pela dupla foi *vou me declarar*, da Banda Giom.

Na última aula fizemos mais uma atividade para treinar a audição, mas dessa vez com música e, diferente da primeira, eles entenderam muito pouco devido à rapidez, a mistura com o áudio. Perguntamos quais as palavras que eles ficaram em dúvida, e rapidamente dois dos alunos começaram com as perguntas. Várias expressões que são tipicamente brasileiras, por exemplo, a palavra saudade, a relação de querer conquistar alguém, os verbos, e fomos explicando à medida que eles se manifestavam. Mas ao final, uma das alunas ficou realmente incomodada, pois ela não havia

entendido, e não conseguia tirar as dúvidas, porque elas simplesmente não existiam, e foi perceptível o desânimo dela. Os outros dois alunos avançavam mais rápido em relação às atividades, e nem sempre ela conseguia acompanhar. Diante desse nervosismo, voltamos a explicar a letra da música, dessa vez com mais calma, verso por verso, palavra por palavra e, assim, com mais calma, ela conseguiu acompanhar a atividade que havia sido proposta. (Aluna C).

No quarto e quinto encontro, a situação desta música reaparece no relato de um dos alunos. Foi visível a dificuldade em estabelecer sentidos tão subjetivos num quadro inicial de aprendizagem da língua.

Nessa nossa primeira aula, acabamos não avançando muito na apostila (livro). Ficamos a maior parte da aula retomando algumas questões que não tinham ficado muito claras para eles, como a questão dos verbos (morar, estudar, precisar, falar, mandar e ligar). Além disso, foi trabalhada uma música com os alunos nas aulas anteriores, uma das intercambistas reclamou que tinha ficado muito confusa com a atividade, talvez o fato da música trabalhar com a subjetividade não tenha favorecido. Não obstante, quando comecei a estudar inglês as músicas me ajudavam bastante; isso demonstra que não há realmente um padrão na aquisição de um outro idioma. (Aluno E).

Em suma, pelos relatos, a música não foi uma escolha tão acertada para o momento. Voltando à formação da dupla, nestes encontros as atividades ficaram a cargo de um aluno de Letras Inglês, matriculado no segundo ano do Curso (aluno E), e uma aluna do Curso de Letras Português (que não entregou o relato das aulas). Interessante destacar a relação do aluno de Letras Inglês com a aprendizagem do inglês por meio da música, diferente do que aconteceu com a música na aula relatada.

Como afirmado pelo aluno E, o conteúdo para o encontro não avança muito, uma vez que os intercambistas trouxeram muitas dúvidas, principalmente questões de uso da linguagem, com uso de expressões típicas de Guarapuava, cidade onde as aulas aconteciam e os intercambistas estavam vivendo:

No início da aula eles até esboçaram sinais de timidez, todavia isso logo desapareceu e eles iniciaram o bombardeio de perguntas: como utilizar o verbo "morar" + preposição? Qual a regra de pontuação da língua portuguesa? O que quer dizer "falar merda"? Qual o significado de "loca do céu"? (Aluno E).

Muito interessante as possibilidades acerca do conhecimento da língua e da cultura de um país que um processo de imersão proporciona. Ou seja, os intercambistas

estavam diante de uma língua viva, atualizada verdadeiramente nos mais diferentes contextos. Daí aparecerem expressões idiomáticas específicas da região, bem como o aparecimento de dúvidas acerca de gírias.

Por fim, sobre o trabalho com o português para estrangeiros desta dupla, vale ressaltar as instabilidades, os medos, naturais à nova experiência que estava sendo vivida:

Li pelo menos umas cinco vezes o material, a princípio achei que os alunos teriam dificuldades para acompanhá-lo, mas estava redondamente enganado, o que aconteceu foi o contrário, eles, os alunos, se mostraram estar bem a frente do material. Nesse momento, embora não tenha demonstrado, fiquei mais nervoso, ainda fiquei com medo de não estar preparado para responder as questões que iam surgindo. (Aluno E)

Interessante observar que este aluno, do Curso de Letras Inglês, é o que se descreveu mais inseguro, com medo do desafio. Talvez este medo esteja relacionado ao fato de ser apenas um falante nativo de língua portuguesa, diferente dos alunos de Letras Português que a estudam na graduação, contudo, com fins diferentes. É certo que os alunos de Letras Português dedicam-se à língua portuguesa, mas não estudam teorias e metodologias acerca da aquisição de línguas, o que acontece no Curso de Letras Inglês.

Sobre o material, mais uma vez os alunos utilizaram o livro bem pouco. Na verdade, pela característica do projeto, os alunos não deveriam preocupar-se tanto em dar continuidade ao conteúdo, mas sim, atender às necessidades pontuais dos intercambistas. O material era um norte, um guia de conteúdos que poderiam ser explorados.

Quanto ao material, utilizamos muito pouco a apostila, focamos em alguns aspectos gramaticais e em fazer com que eles falassem mais, dialogassem. Conforme eles iam conversando, nós íamos corrigindo a questão de pronúncia e retomando aspectos que eles demonstravam ter maiores dificuldades, como a questão dos pronomes adjetivos possessivos "seu/ sua/ seus/ suas" e a questão dos pronomes possessivos "dele/ dela/ deles/ delas". (aluno E).

Dos últimos encontros, ressaltamos o diário de uma aluna do Curso de Letras Português, matriculada no terceiro ano, também sem experiência no ensino de língua (aluna F). Além dela, atuaram uma aluna do terceiro ano do Curso de Letras Português e um aluno do Curso de Letras Inglês, ambos sem experiência na área de ensino de língua.

O trio ficou responsável pelos dois últimos encontros, sétimo e oitavo, e neste os alunos-professores deveriam dar ênfase, principalmente, em exercícios que praticassem a oralidade.

Iniciamos a primeira aula fazendo a correção dos exercícios sobre informações pessoais que havia ficado como tarefa de casa. Como os alunos fizeram todas as atividades e não tiveram muitas dificuldades para resolvê-las, apenas corrigimos oralmente e tiramos as dúvidas que surgiram ao longo da correção. Quando assisti à última aula do grupo anterior ao nosso, notei que os estrangeiros haviam progredido bastante desde o primeiro encontro, e conseguiam compreender totalmente o português, com exceção de algumas palavras.

A próxima atividade tinha como finalidade explorar a oralidade por meio da conversação. Pedimos para que cada um tirasse um pedaço de papel, inclusive nós, e para cada quadrado que saísse, deveríamos contar uma curiosidade sobre nossa vida. Foi uma dinâmica bastante interativa, todos gostaram e se divertiram contando suas histórias. (Aluna F).

No último encontro, o trio ocupou-se de questões acerca do verbo *querer* bem como revisar as horas.

Iniciamos as aulas explicando aos alunos a junção do verbo "querer" e da proposição "de" (querer daqui, daí, dali). Lemos o diálogo contido no livro e pedimos para que eles fizessem a leitura também. A aluna vinda da Alemanha perguntou o que seria "caixa de chocolates" da frase "eu quero uma caixa de chocolates", afirmando que ainda não conhecia o termo. Porém, com as explicações, conseguiu compreender. Fizeram a leitura da conjugação do verbo "querer" e completaram os diálogos utilizando a conjugação do verbo adequada.

Na próxima atividade eles deveriam escrever as horas em que se encontravam os relógios e depois comentar sobre os seus horários. Entrevistaram um ao outro sobre a família, amigos, utilizando o verbo "ter" e os pronomes possessivos "dele/dela" e fizeram a leitura do texto "horário de verão", comentando se o seu país adotava horário de verão ou não. (Aluna F).

A última atividade pensada pelos alunos-professores nasceu da observação em aulas anteriores acerca da curiosidade dos intercambistas sobre as expressões idiomáticas utilizadas pela comunidade de Guarapuava.

Como na última aula dada pelo grupo anterior notei a curiosidade que eles tinham sobre as expressões idiomáticas brasileiras, levei em slides algumas expressões formais

e outras informais, principalmente das utilizadas com frequência em Guarapuava. Eles acharam algumas engraçadas, outras confusas, mas gostaram de conhecê-las e tiraram fotos para que pudessem treinar em casa. (Aluna F).

Assim como os demais alunos-professores, a aluna destacou, por fim, a significativa experiência como o português para estrangeiros:

Poder ensinar o português para estrangeiros foi uma experiência muito gratificante, pois, além de conhecermos pessoas com idioma e culturas diferentes da nossa, foi totalmente diferente do que estava acostumada. Dar aula para pessoas que estão aprendendo o português é muito diferente do que lecionar em uma sala de aula onde todos já conhecem a língua. Acredito que essa oportunidade contribuiu bastante para minha formação enquanto professora e terei prazer em continuar com esse trabalho futuramente. (Aluna F).

Em síntese, o projeto contou com oito encontros, sendo um semanal. Cada dupla, ou trio, trabalhou dois encontros, perfazendo um total de 06h/a. Assim, ao todo, foram em média 24h/a de Curso. O projeto, como dito anteriormente, tinha como objetivo atender a uma demanda emergencial, contudo, será retomado com ênfase maior acerca da organização da língua, priorizando os conhecimentos gramaticais, além do desenvolvimento da escrita, escuta e oralidade.

Considerações Finais

Nosso propósito, no artigo em pauta, foi relatar uma das primeiras iniciativas no ensino de português como língua estrangeira na UNICENTRO – Universidade Estadual do Centro-Oeste, em Guarapuava, Paraná. É certo que o ensino de português como língua estrangeira já avançou bastante em diferentes universidades brasileiras, contudo, na universidade em questão, esta modalidade de ensino está em sua fase inicial.

Neste momento, a partir desta primeira iniciativa, com a execução do projeto em pauta, faz-se necessário pensar em ações, estudos futuros para dar conta de atender à demanda e solidificar o trabalho do português como língua estrangeira. Por exemplo, é preciso recorrer a teorias de aprendizagem de línguas, para que estas sustentem o fazer pedagógico em sala de aula. E mais, faz-se necessário estabelecer grupos de estudos a fim de realizar pesquisa na área, bem como planejar a formação de futuros docentes para atuar na área.

Em síntese, muitas serão as ações necessárias para que o português como língua estrangeira cresça em nossa universidade com a solidez requerida.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA FILHO, J. C. ; CUNHA, M. J. (Org.) 2007. *Projetos iniciais em português para falantes de outras línguas.* Brasília: Ednub; Campinas, Pontes.

CUNHA, M. J. C.; SANTOS, P. (Org.) 1999. *Ensino e pesquisa em português para estrangeiros.* Brasília: Ednub.

CUNHA, M. J. C.; SANTOS, P. (Org.) 2002. *Tópicos em Português Língua Estrangeira.* Brasília: Editora Universidade de Brasília.

FURTOSO, Viviane Bagio (Org.) 2009. Formação de professores de português para falantes de outras línguas: reflexões e contribuições. Londrina: EDUEL.

_____. Atividades de intervenção na formação de professores de PFOL: uso de diários como instrumento para reflexão crítica. In: FURTOSO, Viviane Bagio (Org.) 2009. Formação de professores de português para falantes de outras línguas: reflexões e contribuições. Londrina: EDUEL.

LIBERALI, F. C. Agente e pesquisador aprendendo na ação colaborativa. In: GIMENEZ, Telma. (org.) 2002. *Trajetórias na formação de professores de línguas.* Londrina: Ed.UEL. p.109-127.

LIBERALI, F.C.; MAGALHÃES, M. C. C.; ROMERO, T. R. S. Autobiografia, diário e sessão reflexiva: atividade na formação crítico-reflexiva de professores. In: BARBARA, L.; RAMOS, C. G. 2003. *Reflexão e ações no ensino-aprendizagem de línguas.* Campinas: Mercado de Letras. p. 131-165.

SMYTH, J. 1992. Teachers work and the politics of reflection. *American Educational Research Journal* 29 (2).

De volta ao futuro da língua portuguesa.
Atas do V SIMELP - Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa
Pôsteres, 4413-4432
ISBN 978-88-8305-127-2
DOI 10.1285/i9788883051272p4413
http://siba-ese.unisalento.it, © 2017 Università del Salento

LÍNGUA E DIREITO - UMA RELAÇÃO DE NUNCA ACABAR: UMA ANÁLISE DE EMENTÁRIOS DO COMPONENTE CURRICULAR DE LÍNGUA PORTUGUESA EM GRADUAÇÃO DE DIREITO

Rossaly Beatriz Chioquetta LORENSET[3]

RESUMO
Este artigo investiga as (des)construções do imaginário no/do ensino de Língua Portuguesa no Ensino Superior em graduação de Direito, olhando para os saberes linguísticos mobilizados, à luz da Análise de Discurso francesa em diálogo com a História das Ideias Linguísticas. A partir de arquivo documental-institucional da Graduação em Direito da Universidade do Oeste de Santa Catarina – Unoesc Xanxerê, analisou-se os ementários dos componentes curriculares de Língua Portuguesa. A materialidade linguística que emergiu do *corpus* trouxe indícios de que há ressonâncias do imaginário de língua da historicidade do ensino de língua e da constituição do Ensino Superior no Brasil, de mais de dois séculos. Consideramos relevante conhecer as práticas pedagógicas norteadas pela legislação, em distintos momentos históricos, e a ideologia que as sustentam e, assim, contribuir com reflexões acerca do discurso *sobre* (MARIANI, 1998; ORLANDI, 2008; VENTURINI, 2009) o ensino de Língua Portuguesa na Educação Superior e seus modos de disciplinarização.

PALAVRAS-CHAVE: Análise de Discurso; Imaginário de língua; Ensino de Língua Portuguesa em Graduação de Direito.

1. Introdução

A linguagem
na ponta da língua,
tão fácil de falar
e de entender.

A linguagem
na superfície estrelada de letras,
sabe lá o que ela quer dizer?

[3] LORENSET: Mestre em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS, Professora Titular de Língua Portuguesa da Universidade do Oeste de Santa Catarina – Unoesc Xanxerê, Rua José Bonifácio, nº 466, CEP 89820-000, Xanxerê, Santa Catarina, Brasil, professora.rossaly@gmail.com.

[...]
O português são dois; o outro, mistério.

(ANDRADE, Carlos Drummond de, 1974, p.76).

Iniciamos pelas palavras da epígrafe de Drummond de Andrade (*Ibid.*) que, em linguagem poética, sugere a reflexão de que há uma Língua Portuguesa que está na "ponta da língua", fácil de falar e de entender e há uma outra Língua Portuguesa, a da escola, a da universidade, incompreensível: "sabe lá o que ela quer dizer?" E, com essa percepção, há o "mistério", o imaginário, o estranhamento da língua.

Neste enleio de "mistério" e de imaginário, apresentamos a questão que norteia nossa análise e reflexão neste estudo: que imaginário de ensino de língua emerge do fio do discurso de documentos institucionais, materializado nos ementários dos componentes curriculares de Língua Portuguesa do curso de graduação em Direito da Universidade do Oeste de Santa Catarina – campus de Xanxerê[4]? Sob a perspectiva teórico-metodológica da Análise de Discurso fundada nos trabalhos de Michel Pêcheux e Eni Orlandi, entendemos que imaginário é constante movimento, (res)significação, muito embora possua regularidades em uma discursividade dominante: o imaginário parece fechado, mas não o é, pois, pela porosidade da língua, há entradas, há deslizes, como processo de significações ideologicamente constituído. Foi no movimento analítico que "ousamos" atravessar o imaginário que interpela os sujeitos em suas discursividades e compreender o que está sendo dito a partir do modo como os sentidos estão sendo produzidos. O mecanismo imaginário produz imagens dos sujeitos assim como do objeto do discurso em uma conjuntura histórica. Nesse sentido, tecemos, nas páginas deste artigo, a trama do imaginário de ensino de língua ao dar visibilidade à língua imaginária, que não é estanque, mas possui as sistematizações e coerções das regularidades discursivas dominantes.

[4] Em 1968 foi criada, em Joaçaba SC, a primeira fundação educacional da região oeste de Santa Catarina. Esta foi a gênese da Universidade do Oeste de Santa Catarina, Instituição de Ensino Superior, privada, sem fins lucrativos, comunitária, que já formou mais de 30 mil profissionais e possui unidades nas cidades catarinenses de Campos Novos, Capinzal, Chapecó, Fraiburgo, Joaçaba, Maravilha, Pinhalzinho, São José do Cedro, São Miguel do Oeste, Videira e Xanxerê. Disponível em: <http:// www.unoesc.edu.br>.

2. (Des)atando os fios da língua imaginária no imaginário de língua do/no Direito

(Entre)laçando os fios da língua imaginária no imaginário de língua do/no Direito, entendemos com Zandwais (2012), que

> as classes hegemônicas, ao se identificarem com a língua, passam a representá-la. Ao modo como constroem um imaginário de língua homogênea que, ao representar seus interesses, as representa, que lhes permite aprofundar as distâncias em relação às demais classes; enfim, que se torna útil à exclusão social dos linguisticamente desaparelhados, na medida em que refrata o fato de que uma mesma língua pode converter-se em muitas nas sociedades de classes. (*Ibid*., p. 179).

E é pensando na construção-(des)construção de um possível imaginário de língua homogênea que, ao representar interesses de classe hegemônicas pode excluir outras classes "desaparelhadas linguisticamente" que tecemos o gesto interpretativo analítico em dois movimentos que se mesclam: i) interpretando as materialidades linguísticas que emergem do *corpus* pelo Recorte Discursivo (RD6)[5], olhando para as imagens construídas pelas relações histórico-ideológicas que determinam e constituem o imaginário de língua no/do Direito; ii) alinhavando os fios do funcionamento discursivo com os fios teóricos da Análise de Discurso.

Para Análise de Discurso francesa, a constituição do *corpus* é ponto crucial e funciona como princípio de organização metodológica que orienta o trabalho do analista. De acordo com Orlandi (2012, p. 62), quando pensamos em análise discursiva, um dos primeiros aspectos a se considerar é em relação à constituição do *corpus* que, em sua delimitação, segue critérios teóricos e não empíricos ou positivistas. Ao fazer a seleção do que faz parte do *corpus*, o analista constrói as materialidades linguísticas e decide as propriedades discursivas a serem analisadas, dito de outro modo, o *corpus* resulta de escolha em instância provisória e de constante construção do próprio analista: tomamos o discurso em sua materialização na língua e observamos como se dá a produção de sentidos no encontro do histórico com o linguístico.

O Recorte Discursivo está numerado como RD6 porque é um dos seis recortes discursivos que compõem o *corpus* da nossa dissertação de mestrado, intitulada "Língua

[5] A utilização destes documentos que constituem o *corpus* de nossa pesquisa foi autorizada pela Universidade do Oeste de Santa Catarina - Unoesc Xanxerê. A íntegra desses documentos, cedidos ao nosso estudo, está disponível em cópia na Coordenação do curso de Direito e a matriz curricular está disponível *on-line* em: <http://www.unoesc.edu.br/cursos/graduacao/direito/disciplinas/14/300/22>. Acesso em 17 mar. 2013.

e Direito – uma relação de nunca acabar: (des)construções acerca do imaginário linguístico". A constituição e a delimitação do *corpus* desta pesquisa se configura pelo conjunto de documentos institucionais relativos à constituição do Curso de Direito da Unoesc Xanxerê – SC, a saber:

I. Projeto de Criação do Curso de Direito para o Campus de Xanxerê, UNOESC, 2000, com nomenclatura de Projeto de aumento de vagas do Curso de Bacharelado em Direito para o Campus de Xanxerê, UNOESC, 1999.

II. Projeto Pedagógico do Curso de Direito / Universidade do Oeste de Santa Catarina. UNOESC – Xanxerê, 2003.

III. Projeto Pedagógico do Curso de Direito / Universidade do Oeste de Santa Catarina. UNOESC – Xanxerê, 2004.

IV. Projeto Pedagógico do Curso de Direito / Universidade do Oeste de Santa Catarina. UNOESC – Xanxerê, 2005.

V. Projeto Pedagógico do Curso de Direito / Universidade do Oeste de Santa Catarina. UNOESC – Xanxerê, 2007.

VI. Processo de Renovação Reconhecimento do Curso de Direito oferecido pela Unoesc no *campus* de Xanxerê. Reitoria, 2012. VII. Projeto Pedagógico do Curso de Direito da UNOESC, alterado pela Res. 57/CONSUN/2013, em 12/06/2013.

A extensão desses documentos institucionais selecionados para constituir o *corpus* desta pesquisa apontou para a necessidade de recortar as sequências discursivas que compõem o *corpus* discursivo da investigação. Compreendemos a noção de recorte com Orlandi (2011, p. 139): uma "unidade discursiva, fragmento correlacionado de linguagem – e – situação". Depreendemos sentidos com a autora que a ideia de recorte remete à noção de polissemia e não à de informação. E nesta esteira do segmentar *versus* recortar, Orlandi (*Ibid*., *loc. cit.*) ainda postula que recorte é "pedaço", não é segmento mensurável em sua linearidade, pois entende que a incompletude é a condição da linguagem: não adianta querer estancá-la em compartimentos que se preenchem a cada turno da interlocução. Uma das funções do recorte "é estabelecer um começo, um lugar na incompletude" (*Ibid.*, p. 141).

Assim, antes do nosso gesto interpretativo analítico, apresentamos o quadro que contém o Recorte Discursivo RD6 e ass Sequências Discursivas – doravante SDs - que o compõem, cuja ilustração pode auxiliar na compreensão deste núcleo temático.



Figura 1 – Recorte Discursivo RD6: A língua imaginária no imaginário de língua do/no Direito
Fonte: Elaborado pela autora.

Conforme nos mostra Pêcheux (2009), a prática discursiva é a forma como a prática política se materializa no domínio simbólico da linguagem: em Análise de Discurso, a seleção de sequências discursivas já é reveladora do encaminhamento de resultados do gesto analítico, pois esta seleção, concretizada em recortes da materialidade do *corpus* compreendido pelos documentos institucionais – Projetos Pedagógicos (PPCDs) – do curso em graduação em Direito da Unoesc Xanxerê, já é resultado de um percurso de trabalho "em espiral" (PÊCHEUX, 2010, p. 312) que passa pela consideração das condições de produção, da interdiscursividade, da confirmação ou não de hipóteses, da busca extenuante das marcas linguísticas, entre outros componentes do método de análise da Análise de Discurso: um movimento de circularidade no processo de análise discursiva que, conforme o autor, vai combinando

entrecruzamentos, reuniões e dissociações de séries textuais, de construções de questões, de estruturações de redes de memórias e de produções da escrita.

E no enredamento do trabalho "em espiral", trazemos uma materialidade linguística que margeia o *corpus* de nosso estudo, está à deriva, é uma ausência-presença e é possível que contribua para ilustrar este núcleo temático:

> Diagnosticada a mazela, põe-se a querela a avocar o poliglotismo. A solvência, a nosso sentir, divorcia-se de qualquer iniciativa legiferante. Viceja na dialética meditabunda, ao inverso da almejada simplicidade teleológica, semiótica e sintática, a rabulegência tautológica, transfigurada em plurilinguismo ululante indecifrável. Na esteira trilhada, somam-se aberrantes neologismos insculpidos por arremedos do insigne Guimarães Rosa, espalmados com o latinismo vituperante. [...] Portanto, o hercúleo despendimento de esforços para o desaforamento do "juridiquês" deve contemplar igualmente a magistratura, o ínclito Parquet, os doutos patronos das partes, os corpos discentes e docentes do magistério das ciências jurídicas. (ASSOCIAÇÃO DOS MAGISTRADOS BRASILEIROS, 2007, p. 4).

O título do texto do excerto acima citado é "Entendeu?" Este subsídio auxilia a problematizarmos indagações que nos inquietam neste percurso epistemológico: de que Língua Portuguesa se trata aqui? A língua imaginária (ORLANDI, 2009), com suas coerções e sistematizações? Que especificidades apresenta? A técnica, a língua útil para o trabalho? Que imaginário permeia ou sustenta a Língua Portuguesa para o profissional do segmento jurídico? Daquele que tem "lábia"? Que língua é fundamental para o profissional do Direito? Nossa proposta é ir (des)atando os fios da língua imaginária no imaginário de língua do/no Direito e, no entretecer destas considerações, indicar possíveis caminhos para estas questões. O que nos conforta, ao transitar pelos saberes da Análise de Discurso, é que a incompletude é constitutiva e que algumas questões permanecem em aberto e requerem novas e ulteriores discussões. Neste atar de fios, parece-nos que há ressonâncias [6]do século XVI: lemos em Mariani (2004, p. 75) que,

[6] De acordo com Serrani (1997, p. 47), ao analisarmos as unidades discursivas, estabelecemos ressonâncias de significação (interdiscursivas) e tendemos a construir a realidade imaginária de um sentido. Em outros termos, entendemos com Surdi da Luz (2010, p. 17), que também se apoia em Serrani (*Ibid.*), que há ressonância discursiva quando marcas linguístico-discursivas se repetem, contribuindo para construir a representação de sentidos predominantes. A ressonância discursiva é revelada no que é dito (intradiscurso) e é caracterizada pela repetição de unidades linguísticas que mobilizam o interdiscurso na construção de representações de sentido.

naquela época, havia um imaginário de superioridade de língua no sentido concedido à falta das letras consoantes do F, do R e do L[7], legitimando a dominação do colonizador sobre a língua do colonizado, pois para o colonizador português, a religião, a realeza e o direito – três instituições nucleares do aparelho de Estado - simbolizavam um estágio avançado de civilização com base em uma única língua nacional gramatizada e escrita.

Mesmo cientes de que não há começo histórico assinalável, situamos a constituição da língua nacional no Brasil com a instalação dos portugueses em nosso país e o início do processo da colonização, no período entre 1532 a 1654. Considerando a relação da Língua Portuguesa com as demais línguas utilizadas no território brasileiro, Guimarães (2005) e Orlandi (2001) dividem a história dessa língua no Brasil em quatro períodos. No primeiro período – Brasil Colônia - predominava a Língua Geral e a Língua Portuguesa estava ausente como componente curricular no currículo escolar e na vida social do país, pois havia três línguas em funcionamento: português, língua geral e latim. O Português era a língua oficial, mas não funcionava no intercâmbio social: embora o mapa do poder instituísse a língua vernácula oficial na extensão territorial do seu império e buscasse a unificação linguística, o que funcionava era uma realidade polivernacular. Na escola, os Jesuítas dominavam o sistema de ensino: não se ensinava o vernáculo português, pois o grande o objetivo era a evangelização e, para serem mais persuasivos no intento, os Jesuítas evangelizavam por meio da língua geral. O Português era a língua do Estado, empregado em documentos oficiais, mas ausente do intercâmbio social. A Língua Portuguesa era língua franca, convivia com línguas indígenas, com a língua geral e com o holandês: como analistas de discurso pensamos que tais línguas se interpenetravam sem cessar. Ao pontuar nosso estudo com as línguas indígenas, consideramos relevante a reflexão de Mariani (2004) de que as línguas indígenas não possuíam as consoantes L, F e R – assim, tal lacuna significava, para o colonizador, que aos indígenas faltava FÉ, faltava REI e faltava LEI. Segundo Mariani (*Ibid*., p. 75), para o colonizador português, a religião, a realeza e o direito – três instituições nucleares do aparelho de Estado - simbolizam um estágio avançado de civilização que têm como base uma única língua nacional gramatizada e escrita: há um imaginário de superioridade de língua no sentido concedido à falta do F, do R e do L, legitimando a dominação do colonizador sobre a língua do colonizado. Também, como

[7] Também, conforme texto de Reinaldo Azevedo intitulado: **Um povo sem F, L e R é, pois, sem Fé, sem Lei e sem Rei.** Disponível em: <http://veja.abril.com.br/blog/reinaldo/geral/um-povo-sem-f-l-r-pois-sem-fe-sem-lei-sem-rei/>. Acesso em: 21 out. 2013.

escreveu Pero de Magalhães Gândavo, no *Tratado da Terra do Brasil*, em 1573: consequentemente, a ausência de um poder religioso, de um poder real central e, também, de uma administração jurídica. Essas considerações acerca da falta do F, L e R aparecem na descrição linguística em obra do Padre José de Anchieta, de 1595: "*esta lingoa do Brasil não há f, l, s, z, rr. dobrado nem muta com liquida, vt cra, pra &c."* (ANCHIETA, 1990 [1595], p. 23, grifo nosso).

Também ecoa de 1838 a forma histórica do sujeito social brasileiro que pode ser depreendida no modo como a língua é ensinada, notadamente em grandes colégios como o Colégio Pedro II: "no ensino da língua estão inscritos valores, metas e perfis de formação de quadros para gerir nossas instituições e nossos projetos políticos de nação" (ORLANDI, 2013, p. 202). Pontuamos que, em 1838, com a criação do Colégio Pedro II, o mais antigo do Brasil, conforme Soares (2012), o estudo de Língua Portuguesa foi incluído no currículo escolar, sob três diferentes disciplinas: gramática, retórica e poética. Compreendemos com Orlandi (2013, p. 201), que os colégios notáveis da história brasileira tinham como proposta a formação institucional de homens ilustres e de sistemas de ideias, bem como a construção do imaginário da língua legítima a língua nacional. Orlandi (2013) considera o Colégio Pedro II como um lugar de formação e elaboração de programas que configuram formas de cidadania. Quanto à língua, apresenta-se como lugar de conhecimento legítimo, da garantia da unidade linguística nacional e de domínios da "boa" língua, "boa" retórica, da "boa" escrita. Assim, a forma histórica do sujeito social brasileiro pode ser depreendida no modo como a língua é ensinada, notadamente em grandes colégios como o Colégio Pedro II: "no ensino da língua estão inscritos valores, metas e perfis de formação de quadros para gerir nossas instituições e nossos projetos políticos de nação" (ORLANDI, 2013, p. 202).

Neste enredamento, buscamos compreensão nos fios da historicidade dos cursos de graduação em Direito: a Associação dos Magistrados Brasileiros – doravante AMB -, desde 2007, lançou uma campanha desafiadora para alterar a cultura linguística dominante da área do Direito e acabar com textos em intrincado juridiquês como o publicado acima. A importância da simplificação da linguagem jurídica é paradoxalmente "explicada" pelo emprego exagerado de expressões de difícil compreensão. Há um capítulo da obra (ORLANDI, 2013, p. 45) que traduz o "Juridiquês em (bom) português", que apresenta várias páginas com expressões latinas que são empregadas pelos profissionais do Direito cotidianamente e os respectivos significados. Também, este mesmo capítulo, apresenta um rol de 114 expressões

jurídicas explicadas. Trouxemos aqui o fragmento acima para contribuir com a questão que nos move e com as reflexões acerca de que imaginário de língua emerge no fio do discurso de documentos institucionais, materializado nos ementários de componentes curriculares de ensino de Língua Portuguesa em um curso de graduação em Direito.

Se olharmos para o passado, observamos que, no Brasil, com o transcorrer dos séculos, foi construído imaginário de língua do segmento jurídico do bem dizer, da retórica persuasiva e convincente, da boa argumentação que remetem a estruturas, códigos e sistemas abstratos que não possuem relação alguma com a exterioridade. Tais imagens são presentificadas pelo excerto do texto da AMB, em pleno século XXI, é contemporâneo, não é um texto hermético, cheirando a pó, de séculos anteriores.

Uma das noções de língua da Análise de Discurso é a de língua fluida, mutável, maleável, em constante (trans)formação e pela heterogeneidade constituída. Em sentido antagônico, contrariando esta fluidez, observamos a reprodução de discursos – como o esdrúxulo exemplo da AMB (2007) -, reduzindo a língua a um imaginário engaiolado por normas e restrições que acabam por amarrar um padrão de língua culta notadamente em relação à língua escrita, mais fácil de manter os padrões estanques e coercitivos, dito de outro modo, em que as mudanças não ocorrem de modo tão significativo quanto à língua falada. Nossa proposta aqui é discutir o fenômeno de manutenção do(s) discurso(s) que (re)produzem o imaginário de língua no/do Direito.

Temos a mesma ideologia de um imaginário de língua "ideal" sendo propagado por meio de discursos que (re)afirmam sua manutenção para assegurar a dominância daqueles que se beneficiam deste imaginário de língua. No percurso da historicidade, as Faculdades de Direito, inicialmente, Ciências Jurídicas, foram instituindo práticas que se foram repetindo para fortalecer o imaginário de língua do/no Direito que distancia, inibe e exclui o falante da língua que corre solta pelas ruas ou, como prefere Zandwaiss (2012), aprofundar as distâncias em relação às demais classes, útil à exclusão social dos "linguisticamente desaparelhados", refratadas as condições concretas sob as quais ela funciona. Nesse sentido, de acordo com a autora (*Ibid.*) temos de considerar o fato de que um sujeito também é sujeito a partir do código que domina e se a "cartoralidade do Estado" transforma o plurilinguismo em monolinguismo, isso não ocorre sem consequências, pois o monolinguismo só pode ser representado a partir do imaginário de língua escrita.

E no movimento mais "em espiral" do que um vaivém pendular, entendendo sentidos do movimento pendular com Petri (2013, p. 40) que discute o enunciado por

ela chamado de expressão-chave da AD: 'o dispositivo teórico-metodológico da análise de discurso se constrói num movimento pendular entre teoria e análise'. Lemos com a autora (*Ibid*.) que essa metáfora da descrição do movimento do pêndulo é significativa para entender as especificidades da metodologia da Análise de Discurso: constrói conceitos e produz deslocamentos de sentidos, aceita o desconforto de estar trabalhando com a incompletude e com a contradição, em constante movimento (de)pendendo como pêndulo, relativizando os olhares sobre o mesmo objeto. Ao engendrar o "movimento de ir e vir (da teoria para a análise e/ou vice-versa) que o pêndulo agita os processos de produção de sentidos sobre o *corpus*, movimentando a contemplação que estagnaria o analista e, consequentemente, o movimento de análise" (PETRI, 2013, p. 42).

Neste percurso analítico em movimento, vamos pontuando fios teóricos entrelaçados tanto com a historicidade quanto com a discursividade, corroborando o acima abordado, retomamos a reflexão de Pêcheux acerca de *"*Língua de Estado, isto é, uma série de estratégias de discurso obstinada em evacuar qualquer contradição [...] o dizível e o existente devem coincidir sem falha nos enunciados" (PÊCHEUX, 2012, p. 86). Nesse sentido, para Mariani (2003), apoiada em Pêcheux (2009, p. 162), o imaginário linguístico é o lugar onde se encontra materializada a rede de paráfrases e formulações características de uma formação discursiva e "é no imaginário linguístico que o sujeito encontra refúgio enquanto ilusão necessária de sua unidade" (MARIANI, 2003, p. 56). Sob esse prisma, as representações imaginárias que os sujeitos constituem face às suas condições materiais de existência vão se naturalizando na história: "é um dizer historicamente circunscrito às redes de paráfrases, encadeamentos constitutivos dos processos de produção dos sentidos inerentes às formações discursivas e que garantem um efeito de literalidade para as representações imaginárias" (*Ibid.*, p. 60-61).

Neste sentido, a própria pesquisadora foi interpelada pelas redes parafrásticas do sempre-já-lá, a analisar as SDs 5 e 8, em *Signo: significante e significado*. Pela estabilização dos sentidos, inicialmente, entendemos como concepção sistêmica de língua de Saussure (2012), contudo, ao desnaturalizar a relação palavra-coisa, conforme Orlandi (2012, p. 78) e Pêcheux (2009, p. 162), desfazendo a ilusão de que aquilo que foi dito só poderia ser daquela maneira e não de outra, ousamos deslocar para possíveis outros teóricos, buscando constituir uma rede de famílias parafrásticas que remetem a outros dizeres. Para a Análise de Discurso, a supremacia do significante sobre o significado deve ser compreendida em referência a uma dada formação discursiva. Pêcheux (*Ibid.*, p. 164) retoma a questão do *significante,* pelas teorias de Lacan e

Althusser: o sujeito, quando diz "eu", o faz a partir de sua inscrição no simbólico e inserido em uma relação imaginária com a realidade do que lhe é dado a ser, agir, pensar: "não há naturalidade do significante"(*Ibid.*, *loc. cit*.). Se Pêcheux releu Lacan, por sua vez, conforme lemos em Mariani (2003) fez uma releitura crítica do objeto da linguística como sistema de signos constituídos por significados e significantes e, sobre o significante afirmou: "se pode dizer que é na cadeia do significante que o sentido *insiste*, mas que nenhum dos elementos da cadeia *consiste* na significação de que ele é capaz nesse momento" (LACAN *apud* MARIANI, 2003, p. 63). Tecemos esta abordagem porque o Projeto Pedagógico do Curso de Direito que contempla este ementário não traz Saussure (2012) nem como bibliografia básica, tampouco como bibliografia complementar, abrindo então a possibilidade de se trabalhar este ementário, por exemplo, sob a óptica lacaniana, ou pecheutiana: pela interpelação do já-lá, estabilizamos o sentido e, assujeitados, estabelecemos uma relação imaginária tão-somente possível à teoria saussureana[8].

Ainda nesta esteira da interpelação, de acordo com e Pêcheux (2009) e Mariani (2003), o sujeito não se percebe preso em uma rede de linguagem, rede essa que o constituiu como sujeito antes de mais nada. O sujeito sofre os efeitos da interpelação-identificação ficando preso às evidências constituídas na própria linguagem: julga-se fonte dos próprios pensamentos, origem do próprio dizer, capaz de dominar o seu dizer e julga-se livre para dizer o que quiser. Neste entretecer de qual imaginário de língua emerge do intradiscurso dos ementários, não temos a pretensão de esgotar as análises de todas as materialidades linguísticas, mescladas, atravessadas, em coexistência nem sempre harmônica na heterogeneidade constitutiva. Negritamos os ementários da vertente de ensino com ênfase no caráter reparador, nas SDs 1, *O código ortográfico. Vícios de linguagem. Regência verbal*; nas SDs 5, 7 e 8, *Pontuação. Dificuldades linguísticas mais frequentes na Língua Portuguesa. Concordância e regência nominal e verbal;* na SD 8, *Estudo dos pronomes de tratamento e demonstrativos*; na SD 9, *Formação de palavras*. O que está posto nestes ementários é o ensino de língua imaginária que Orlandi (2009) explica como construída por esquemas gramaticais

[8] Neste sentido de aclarar o porquê sublinhar, nas SDs 5 e 8, *Signo: significante e significado,* como análise pertinente à temática do imaginário neste RD6, de acordo com Zandwaiss (2012, p. 189), observamos que a construção de um imaginário, com evidências de que a língua seria uma realidade invariável, que permite representá-la por suas forças de imutabilidade pode ser identificada como um índice de alienação desde os pressupostos preconizados na obra *Curso de Linguística Geral,* de Saussure (2012), onde as forças de imutabilidade é que sustentem a construção de um imaginário de língua nas ciências da linguagem.

rígidos, língua imaginária dos manuais, das gramáticas, dos dicionários, sem falhas, sem fissuras, sem deslizes é o "correto" bem-dizer *versus* o "errado", pressupõe o ensino tradicional, normativista, gramatical da língua.

Em nosso gesto epistemológico, alinhavamos também as SDs cuja predominância é a vertente de ensino com caráter instrumental, pragmático, tecnicista – a *techné,* nas SDs 2, 3, 6 e 9 em*: Vocabulário jurídico. Locuções latinas. Estilística e redação jurídica. A estrutura frásica na linguagem jurídica. Enunciação e discurso jurídico;* na SD 7*, O discurso oral .Enunciação e discurso jurídico;* na SD 9*, Oratória.* São materialidades linguísticas que contribuem em muito para estabelecer e manter o imaginário linguístico do profissional do Direito, "de boa lábia", persuasivo, com capacidade de boa argumentação. De acordo com Orlandi (2013, p. 68), "para ressoar é preciso forma material, a língua-e-a-história". E nesse estudo em tela, a produção de sentidos se encontra inscrita numa rede de significantes "encarnados" (MARIANI, 2003, p. 68) historicamente, sofrendo os efeitos da tensão constitutiva do funcionamento da linguagem entre a paráfrase (já-dito antes, em outro lugar) e a polissemia (deslocamentos). E se as ressonâncias têm de ser materializadas, pontuamos a implantação dos cursos de Direito no Brasil e o prestígio dos profissionais da área porque o primeiro Estatuto das Universidades Brasileiras apontava, em seu bojo, que tinham de ter, dentre seis, pelo menos três cursos de graduação, entre eles, Direito. De acordo com autora (*Ibid*.), a determinação dos sentidos em termos históricos não deve ser entendida como cristalização eterna, pois, em sentido contrário à regularidade dominante do imaginário, nem a história, nem o inconsciente, nem a linguagem são imutáveis.

As materialidades linguísticas que auxiliam a construir e a manter um imaginário de língua no/do Direito, com ênfase bem mais no caráter textual e vestígios no caráter discursivo são: nas SD 4, 5, 7 e 8, *Leitura, interpretação, compreensão, análise e síntese de textos*; nas SDs 5 e 8, *Texto: noção de texto, contexto, intertexto, hipertexto e gêneros textuais; Elementos coesivos. Coesão e coerência;* na SD 9, *A organização do parágrafo*; e, por fim, as SDs 3, 4, 6, 7 e 9, *Enunciação e discurso jurídico*. Este último ementário, sob o viés instrumental, pragmático, aparece aqui não só para contribuir com a materialidade da pista linguística de discurso, como também para exemplificar que as vertentes de ensino estão atravessadas nas significações, se mesclam, se sobrepõem. Se investigamos que imaginário de língua emerge do fio de discurso dos Projetos Pedagógicos do Curso de Direito da Unoesc Xanxerê, há evidências de um imaginário

de língua sob as teorias da enunciação, da linguística textual, da interação e da Análise de Discurso, o imaginário de escrever bem, correto, com os elementos coesivos e coerentes contemplados. Imaginário!

Para Pêcheux (2009), na perspectiva discursiva, só é possível falar em imaginário com recurso ao simbólico, ao inconsciente e à ideologia. O simbólico é a possibilidade da constituição do imaginário. O imaginário relaciona-se ao simbólico e possibilita a representação. O real, o simbólico e o imaginário são três registros distintos e fundamentais da realidade humana. Para a tessitura das reflexões de imaginário, trazemos o nó borromeano, formado por três anéis ou três círculos: Simbólico, Imaginário e Real. É a tripartição estrutural que, conforme Venturini (2009, p. 115), foi por Lacan concebido para mostrar a relevância e a interdependência entre uma e outra noção. Os três registros entrelaçam-se e coexistem, em relação de dependência direta entre si, ou seja, um não pode existir sem o outro: se um desses anéis fosse retirado, os outros ficariam soltos e perderiam a ligação que lhes é constitutiva. Foi em 1974 /1975 que Lacan se dedicou à questão dos três registros que compõem o funcionamento da cadeia significante: do real, do simbólico e do imaginário (na notação lacaniana, RSI, respectivamente). Nesse sentido, o Real define-se como impossível de ser simbolizado, impossível de ser transformado em discurso; o Simbólico entra em relação com o real e é responsável pelas transformações do sujeito e do discurso; o Imaginário relaciona-se ao simbólico e possibilita a representação.

Sobre a distinção entre real e imaginário, Orlandi (2012 p. 74) afirma que o "real do discurso é a descontinuidade, a dispersão, a incompletude, a falha, o equívoco, a contradição, constitutivas tanto do sujeito como do sentido". Em sentido antagônico, no imaginário "temos a unidade, a completude, a coerência, o claro e distinto, a não contradição" (*Ibid.*, *loc. cit.*). É nesta articulação entre o real e imaginário que o discurso e a língua funcionam. "A demanda de que a língua não seja equívoca: esfera imaginária em que aquilo que permite satisfazer a demanda não tem outro alicerce além da própria demanda" (MILNER, 2010, p. 19).

Pelo posto nos ementários das sequências discursivas analisadas neste Recorte Discursivo RD6, compreende-se a língua como não sendo uma, inflexível, invariável, mas como fruto multifacetado, determinado pelas relações sociais, culturais e econômicas existentes. No segmento jurídico, o estudo da língua demanda de um olhar concomitante à sociedade, conforme vimos a campanha da Associação dos Magistrados Brasileiros – AMB – que preconiza a simplificação da linguagem do Direito com o

objetivo inequívoco de aproximar o cidadão leigo do Judiciário. Esta inserção no ementário do componente curricular, de certa forma, contraria o que evidenciamos inicialmente, quando a SD8 prescreve a vertente de ensino com caráter reparador, como postura que tende a compreender a língua como um sistema de signos sujeitos à correção, a dicotomia 'certo x errado', ao normativismo, tendência que ainda impera no cenário educacional contemporâneo. Entendemos que o componente curricular Produção de Textos, da SD8, compreende os conhecimentos da língua e abarca as principais teorias da área, que dão conta de enfocar a língua(gem) sob pontos de vista distintos, porém não excludentes, apenas diferenciados, tendo por base seu recorte científico e seu entendimento acerca de linguagem, língua, sujeito e sociedade.

3. Considerações finais

Compreendemos com Bunzen (2011, p. 887) que as práticas escolares encontram-se historicamente marcadas por movimentos de permanência, rupturas, deslocamentos, sedimentação, tensão e escolhas curriculares. Há aspectos históricos das propostas curriculares prescritas em documentos que se encontram inter-relacionadas com o ensino formal de língua, com fortes implicações na seleção dos saberes a serem escolarizados. Nas sequências discursivas analisadas e materializadas nas regularidades do quadro que abarca todos os ementários de componentes curriculares de ensino de língua de Direito da Unoesc, evidencia-se que há tensões produzidas nas relações entre vertentes de ensino e concepções de língua: essas tensões constituem a organização discursiva em que se produz o texto e o trabalho de análise da materialidade textual apresenta-se como um meio de observar e compreender os efeitos resultantes dessas tensões (PIETRI, 2007, p. 263).

Ancoramo-nos em Orlandi (2013) para mostrar aqui, nessa relação de universidade com o ensino de língua, essa oscilação contínua, essa imprecisão pedagógica que vai da erudição, da arte, da capacidade de instrumentação da vida intelectual à valorização do espírito ou à normatização do uso social ou ainda da afirmação de uma nacionalidade:

> *Mais uma das voltas nessa intrincada história que não deixa de se tramar, sustentada pela relação entre 'empeiria' e 'tekhné'. Em que conhecimento e*

> *arte, ciência e saber se entrelimitam, dispondo sobre as relações que os sujeitos têm com a língua, consigo mesmos e com seus outros.* (ORLANDI, 2013, p. 239, grifo nosso).

Com a autora *(Ibid*.), retomamos a compreensão de que a língua do Direito é uma confluência dos três fins: *aprende para a vida prática*, *aprende para ser especialista* e *aprende para ser artista da palavra, como orador,* pois, na esfera jurídica, o ato de escrever é uma exigência profissional específica e se constitui em pré-requisito fundamental para o processo de formação de quaisquer carreiras jurídicas: advogados, defensores, procuradores, promotores, juízes e desembargadores. Com Pêcheux (2010, p. 314), deixamos em aberto a indagação: como conceber o processo de uma Análise de Discurso numa interação "em espiral", combinando entrecruzamentos, reuniões e dissociações de séries textuais, de (des)construções de questões, de estruturações de redes de memória e de produções da escrita? "Ousamos" pensar que, nessa direção, alinhavamos aqui, neste artigo, entrecruzamentos de séries textuais da materialidade linguística dos ementários da graduação em Direito da Unoesc Xanxerê, com as (des)construções de questões que inquietam a pesquisadora, buscando compreensão nas condições de produção, nas redes de memória discursiva da historicidade do ensino de Língua Portuguesa no Brasil. A escrita deste estudo veio "escandir" este processo de uma Análise de Discurso "em espiral" produzindo um "efeito de interpretação" (*Ibid., loc. cit*.) que, conforme Pêcheux, já é uma tomada de posição.

Assim, ao analisarmos o imaginário de língua no/do Direito, apoiamo-nos no tempero das palavras do advogado Paulo Filho:

> A **palavra é sangue e oxigênio para o advogado** [...] É ferramenta de trabalho, arma de combate – porque não dizer – a sua própria vida [...] mesmo naqueles casos em que a redação é correta, 'falta o hálito da vida, o matiz da paixão, o lance crítico, que é condimento, espécie de salsa, dos trabalhos literários. Não é a palavra a nossa única arma? (PAULO FILHO, 1987, p. 163-164, grifo nosso).

Compreendemos que essa "palavra" que é "sangue e oxigênio para o advogado" é a manifestação da *língua da vida* (GADET; PÊCHEUX, 2010, p. 21) na conjuntura traçada pelo subterrâneo das loucuras linguageiras, nas quais o "condimento" da língua

aflora: milagre de um discurso que, ao proclamar a transparência de sua lei, pode funcionar de modo imaginário, espaço da língua de classe dotada de senha, cuja inscrição depende desse espaço intermediário, situado na marca linguística espelhada pela figura do jurídico. De acordo com Bernard Edelman, citado pelos autores (*Ibid*., p. 26), sob o signo do humanismo jurídico, o Direito é integrado ao homem que triunfa, buscando atingir o assentimento de todos às regras do Direito. E neste enredamento de imaginário de língua no/do Direito, objetivando sublinhar considerações da tessitura deste artigo, pontuamos que as reflexões estão abertas, suscitando novos olhares e instigando novas pesquisas, pois, ao transitar pelos saberes da Análise de Discurso e da História das Ideias Linguísticas, entre inícios e reinícios, vamos edificando "instâncias de saber".[9]

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALTHUSSER, Louis. 1985. *Aparelhos ideológicos do Estado: nota sobre os aparelhos ideológicos de Estado.* Trad. Walter José Evangelista e Maria Laura Viveiros de Castro. Rio de Janeiro: Edições Graal.

ANDRADE, Carlos Drummond de. 1974. Procura de poesia. In: _____. *Reunião: 10 livros de poesia*. 6. ed. Rio de Janeiro, José Olympio.

ANCHIETA, José. [1595] 1990. *Artes de gramática da língua mais falada na Costa do Brasil.* Edição fac-similar. São Paulo: Edições Loyola.

ASSOCIAÇÃO DOS MAGISTRADOS BRASILEIROS**.** 2007 . *O judiciário ao alcance de todos: noções básicas de juridiquês.* 2. ed. Brasília: AMB.

AUROUX, Sylvain. 2009. *A revolução tecnológica da gramatização***.** Trad. Eni Puccinelli Orlandi. Campinas, SP: Unicamp.

BUNZEN, Clecio. 2011. A fabricação da disciplina escolar Português. *Revista Diálogo Educacional,* Curitiba, v. 11, n. 34, p. 885-911.

GADET, Françoise.; PÊCHEUX, Michel. 2010. *A língua inatingível: o discurso na história da linguística.* Trad. Bethânia Mariani e Maria Elizabeth Chaves de Mello. 2. ed. Campinas: Editora RG.

GUIMARÃES, Eduardo. 2005. A Língua Portuguesa no Brasil. *Ciência e Cultura***.** Revista da SBPC. Línguas do Brasil. Ano 57, n. 2, p. 24-28, abr./jun.

LACAN, Jacques. 1986. *O seminário. Livro 1: os escritos técnicos de Freud*, 1953-1954. Trad. Bety Milan. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

[9] Reportamo-nos a Nunes (2011).

_____. 1998. *O seminário. Livro 11: os quatro conceitos fundamentais*. 2. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

_____. 2003. A coisa freudiana ou o sentido do retorno a Freud em psicanálise. In: *Escritos*. Trad. V. Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

MARIANI, Bethania Sampaio Corrêa. 1998. *O PCB e a imprensa: os comunistas no imaginário dos jornais (1922-1989).* Rio de Janeiro: Revan; Campinas: Ed. da Unicamp.

_____. 2003. Subjetividade e imaginário linguístico. In: *Linguagem em (Dis)curso*, Tubarão, SC, v.3, Número Especial, p. 55-72.

_____. 2004. *Colonização linguística*. Campinas: Pontes.

MILNER, Jean-Claude. 2012. *O amor da língua***.** Trad. Paulo Sérgio de Souza Júnior. Campinas, SP: Editora da Unicamp.

NUNES, José Horta.(2011. Uma revista de Língua Portuguesa: divulgação de saberes e silêncios. In: SHONS, C. R.; CAZARIN, E. A. (Orgs.). *Língua, escola e mídia: entrelaçando teorias, conceitos e metodologias.* Passo Fundo: UPF Editora.

ORLANDI, Eni Puccinelli. 2001. *História das ideias linguísticas no Brasil: construção do saber metalinguístico e constituição da língua nacional.* (Org.). Campinas, SP: Pontes.

_____. 2008. *Terra à Vista - discurso do confronto: velho e novo mundo.* 2. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp.

_____. 2009. *Língua brasileira e outras histórias: discurso sobre a língua e ensino no Brasil.* Campinas: Editora RG.

_____. 2011. *A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso*. 6. ed. Campinas, SP: Pontes Editores.

_____. 2012. *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. 10. ed. Campinas, SP: Pontes Editores.

_____. 2013. *Língua e conhecimento linguístico: para uma história das ideias no Brasil.* 2. ed. São Paulo: Cortez.

PAULO FILHO, Pedro. 1987. *A revolução da palavra: uma visão do homo loquens*. 2. ed. São Paulo: Siciliano.

PÊCHEUX, Michel. 2009. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Trad. Eni Pucinelli Orlandi. 4. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp.

_____. 2012. *Análise de discurso: Michel Pêcheux***.** Textos selecionados: Eni Puccinelli Orlandi. 3. ed. Campinas, SP: Pontes Editores.

_____. 2010. A análise de discurso: três épocas (1983). In: GADET, Françoise; HAK, Tony. (Orgs.). *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux.* 4. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, p. 307-315.

PETRI, Verli. 2013. O funcionamento do movimento pendular próprio às análises discursivas na construção do "dispositivo experimental" da análise de discurso. In: PETRI, Verli; DIAS, Cristiane (Orgs.). *Análise do discurso em perspectiva: teoria, método e análise.* Santa Maria, RS: Editora da UFMS, p. 39-48.

PIETRI, Emerson de. 2007. Circulação de saberes e mediação institucional em documentos oficiais: análise de uma proposta curricular para o ensino de Língua Portuguesa. *Currículo sem Fronteiras*, v. 7, n. 1, p. 263-283.

SAUSSURE, Ferdinand de. 2012. *Curso de linguística geral*. 34. ed. São Paulo: Cultrix.

SERRANI, Silvana Mabel. 1997. *A linguagem na pesquisa sociocultural: um estudo da repetição da discursividade.* 2. ed. Campinas: Ed. da Unicamp.

SOARES, Magda. 2012. Português na escola. História de uma disciplina curricular. In: BAGNO, M. (Org.). *Linguística da norma***.** São Paulo: Edições Loyola, p. 141-161.

SURDI DA LUZ, Mary Neiva. 2010. *Linguística e ensino: discurso de entremeio na formação de professores de língua portuguesa.* Tese (Doutorado em Letras). Programa de pós-graduação em Letras. Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, RS.

UNIVERSIDADE DO OESTE DE SANTA CATARINA. 1999. Reitoria. *Projeto de Aumento de Vagas do Curso de Bacharelado em Direito para o Campus de Xanxerê.* (1999) Unoesc – Xanxerê/SC. Xanxerê.

_____. 2003. *Projeto Pedagógico do Curso de Direito* / Universidade do Oeste de Santa Catarina. UNOESC – Xanxerê.

_____. 2004. *Projeto Pedagógico do Curso de Direito* / Universidade do Oeste de Santa Catarina. UNOESC – Xanxerê.

_____. 2005. *Projeto Pedagógico do Curso de Direito* / Universidade do Oeste de Santa Catarina. UNOESC – Xanxerê.

_____. 2007. *Projeto Pedagógico do Curso de Direito* / Universidade do Oeste de Santa Catarina. UNOESC – Xanxerê.

_____. 2012. Reitoria. *Processo de Renovação Reconhecimento do Curso de Direito oferecido pela Unoesc no Campus de Xanxerê.* Universidade do Oeste de Santa Catarina. Joaçaba/SC: Unoesc.

_____. 2013. Reitoria. *Projeto Pedagógico do Curso de Direito***.** Alterado pela RES.57 / CONSUN/2013 - em 12/06/2013. Joaçaba/SC: Unoesc.

VENTURINI, Maria Cleci. 2009. *Imaginário urbano: espaço de rememoração/comemoração*. Passo Fundo/RS: Editora UPF.

ZANDWAIS, Ana. 2012. Subjetividade, sentido e linguagem: desconstruindo o mito da homogeneidade da língua. In: ZANDWAIS, Ana. (Org.). *História das ideias: diálogos entre linguagem, cultura e história.* Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, p. 175-191.

LANGUAGE AND LAW – A RELATIONSHIP NEVER ENDING: THE IMAGINARY LANGUAGE IN THE LANGUAGE'S IMAGINARY IN THE/OF THE LAW UNDERGRADUATE COURSES

ABSTRACT: *This article falls within the discourse about (MARIANI, 1998; ORLANDI, 2008; VENTURINI, 2009) the teaching of Portuguese in Higher Education in Law undergraduate courses, with the bond of theoretical assumptions of Discourse Analysis of Peuchet's French in dialogue with Linguistic Ideas History: a path that provides an analysis of the language's imaginary. Starting at documentary-institutional file, memorandum books of curriculum components of Portuguese Language are analyzed through the study of the Law Course Creation Project and reformulations of the Universidade do Oeste de Santa Catarina - Unoesc Xanxerê. These documents constitute this research corpus and assist the understanding of the language knowledge that work in formulating Portuguese curriculum components. Regarding the curriculum components' memorandum books of language teaching through the discursive functioning presentified in linguistic materiality, it is observed that they are not self-excluding and that there is (con)fluency strands of teaching and language knowledge, which points to the imaginary of Portuguese teaching. Several aspects and issues emerge, assisting the debate about Portuguese teaching in higher education and its modes of discipline.*

KEYWORDS: *Discourse Analysis. Language's imaginary. Portuguese Teaching in Law Degree.*

De volta ao futuro da língua portuguesa.
Atas do V SIMELP - Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa
Pôsteres, 4433-4446
ISBN 978-88-8305-127-2
DOI 10.1285/i9788883051272p4433
http://siba-ese.unisalento.it, © 2017 Università del Salento

PRÁTICAS DE LETRAMENTO NÃO ESCOLAR E AVALIAÇÕES DE LARGA ESCALA: APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS

Adilson Ribeiro de OLIVEIRA[10]
Fernanda Aparecida do AMARAL[11]
Kenia Carolina da COSTA[12]
Thiago Ribeiro PERONA[13]

RESUMO
Este trabalho, inscrito no escopo da Linguística Aplicada, objetiva apresentar os resultados de um estudo comparativo entre práticas de letramento não escolar e avaliações de larga escala oficiais do governo federal brasileiro. Nele, procura-se evidenciar aproximações e distanciamentos entre as práticas de leitura e escrita de alunos de ensino médio de uma escola pública e seu desempenho em avaliações de larga escala, como a redação do ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) e a chamada Prova Brasil, que avalia competências e habilidades de leitura. Tendo como princípio uma abordagem amparada em estudos do letramento, entendido como práticas sociais de uso da escrita, o tratamento dos dados – coletados em questionários sócio-econômico-culturais, produções escritas e testes de leitura – ampara-se em uma triangulação de base tanto quantitativa quanto qualitativa. O estudo justifica-se principalmente pelo fato de tratar-se de uma abordagem premente para os desafios que o professor de Língua Portuguesa vem enfrentando quanto às demandas atuais de ensino: por um lado, as práticas de letramento não escolar que a sociedade contemporânea vem exigindo; por um outro, as avaliações de larga escala que "medem" competências e habilidades de leitura e escrita.

PALAVRAS-CHAVE**:** Letramento; ENEM; Prova Brasil

1. INTRODUÇÃO

Este trabalho teve como meta investigar práticas de leitura e produção de textos

[10] IFMG (Instituto Federal Minas Gerais). Orientador. Avenida Cecília Neiva do Carmo, nº 380, apto 202, Siderurgia, Ouro Branco, Minas Gerais, Brasil, CEP: 36.420-000, adilson.ribeiro@ifmg.edu.br.
[11] (EEOP) Escola Estadual de Ouro Preto. Bolsista PIBIC Júnior Fapemig. Rua do Cobre, nº 45, Bauxita, Ouro Preto, Minas Gerais, Brasil, CEP 35.400-000. fernanda.22.cat@gmail.com.
[12] IFMG ((Instituto Federal Minas Gerais. Bolsista PIBIC Fapemig. Travessa Dom Veloso, Passgem de Mariana, Mariana, Brasil, CEP: 35.421-000. kcarolina88@yahoo.com.
[13] IFMG (Instituto Federal Minas Gerais). Bolsista PIBIC Fapemig. Rua Ásia, 228, apto B, Mariana, Minas Gerais, Brasil, CEP: 35.420-000. perona.ifmg@gmail.com.

na Educação Básica, mais precisamente no Ensino Médio. Trata-se de uma extensão de um projeto mais amplo desenvolvido entre instituições de ensino superior de Minas Gerais que objetiva o fortalecimento da Educação Básica no Estado. A metodologia empregada tem cunho interpretativo e qualitativo e o aporte teórico é baseado em abordagens textuais e discursivas da leitura e da escrita e insere-se no campo da Linguística Aplicada. A pesquisa foi desenvolvida com alunos da Escola Estadual de Ouro Preto, uma das instituições parceiras do projeto interinstitucional.

O objetivo principal da pesquisa foi fazer uma avaliação dos alunos do ensino médio quanto às suas habilidades de leitura e escrita, tendo como parâmetro avaliações de larga escala promovidas em nível nacional: Prova Brasil (teste de leitura) e Redação ENEM.

2. METODOLOGIA

2.1 Os sujeitos participantes da pesquisa

Optou-se por investigar os hábitos de leitura e escrita dos alunos do 3º ano da escola em que a pesquisa foi desenvolvida. Isso porque ficou definido que seriam investigadas as habilidades de leitura e escrita desses jovens tendo como referência avaliações de larga escala oficiais aplicadas em nível nacional. Participaram, ao todo, 34 alunos, mas 1 deles não fez o teste de leitura e a redação.

2.2 Os instrumentos de coleta de dados

Com esse intuito de coletar dados sobre práticas de letramento e perfil dos alunos, bem como sobre competências e habilidades de leitura e de escrita, foram elaborados e aplicados três instrumentos de coleta:

1) **QUESTIONÁRIO SÓCIO-ECONÔMICO-CULTURAL**
   Com o questionário foi possível traçar um perfil dos estudantes participantes da pesquisa, conforme será descrito mais adiante.

2) TESTE DE LEITURA

Com o teste, extraído da chamada PROVA BRASIL, um teste aplicado pelo INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais), que avalia 21 habilidades de leitura, as quais serão descritas mais adiante, foi possível mapear as habilidades de leitura dos alunos que participaram da pesquisa. Tais dados serão abordados mais adiante.

3) REDAÇÃO ENEM

Com uma produção de texto com base na proposta de redação do ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), de 2013, foi possível fazer um levantamento das competências de produção escrita dos alunos participantes da pesquisa.

3. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE RESULTADOS

3.1 PERFIL DOS SUJEITOS PARTICPANTES DA PESQUISA

A seguir, são apresentados dados, em tabelas, que sintetizam o perfil dos alunos que participaram da pesquisa. Optou-se por apresentar esses dados separadamente para que o leitor consiga visualizar alguns aspectos que foram considerados importantes nos resultados alcançados.

Tabela 1: Tipo de escola em que os estudantes cursaram o ensino fundamental

Total de Alunos:	Todo em escola pública:	Todo em escola particular:	A maior parte do tempo em escola pública:	A maior parte de tempo em escola particular:	Metade em escola pública e metade em escola particular:	Respostas Nulas:
34	76,47%	2,94%	5,88%	0%	0%	14,70%

Observando-se a tabela acima, nota-se que a maioria dos estudantes sempre frequentaram escolas públicas.

Tabela 2: Tempo gasto para concluir o ensino fundamental

Total de Alunos:	Menos de 8 anos:	8 anos:	9 anos:	10 anos:	11 anos:	Mais de 11 anos:	Respostas nulas:
34	26,47%	38,23%	5,88%	14,70%	0%	0%	14,70%

Observando-se a tabela acima, nota-se que a maioria dos estudantes concluíram o ensino fundamental com 8 (oito) anos de estudo.

Tabela 3: Tipo de escola que os alunos frequentaram para cursar o ensino médio:

Total de Alunos:	Todo em escola pública:	Todo em escola particular:	A maior parte do tempo em escola pública:	A maior parte de tempo em escola particular:	Metade em escola pública e metade em escola particular:	Respostas Nulas:
34	67,64%	17,64%	0%	0%	0%	14,70%

A tabela acima mostra que, mesmo no ensino médio, a maioria dos alunos continuaram a frequentar escolas publicas.

Tabela 4: Tempo gasto para concluírem o ensino médio

Total de Alunos:	Três anos:	Quatro anos:	Cinco anos:	Seis anos:	Respostas nulas:
34	73,52%	5,88%	2,94%	2,94%	14,70%

Nota-se, na tabela acima, que a maioria dos alunos concluirão o ensino médio dentro de três anos.

Tabela 5: Acesso a computadores

Total de Alunos:	Alunos que não possuem computador, porem facilidade	Alunos que não possuem computador e dificuldade	Alunos que possuem computador de uso coletivo para	Alunos que possuem um ou mais computador e dificuldade	Aluno que possui mais de um computador e um apenas	Respostas Nulas:

	de acessar:	para acessar um:	familiares:	de acesso:	dele:	
34	11,76%	5,88%	47,05%	0%	17,64%	17,64%

Observando-se a tabela acima, podemos notar que a maioria dos alunos possuem, pelo menos, um computador e com uso coletivo para familiares, ou seja, todos que moram com o aluno usam o mesmo computador.

Tabela 6: Leitura de livros durante 1 (um) ano, executando-se os escolares

Total de Alunos:	Nenhum:	No máximo dois:	Entre três e cinco:	Entre seis e oito:	Oito ou mais:	Respostas nulas:
34	26,47%	20,58%	14,70%	17,64%	5,88%	14,70%

A tabela acima mostra que os alunos em questão não leem nenhum livro em um ano, executando-se os escolares.

Tabela 7: Produção de texto na vida dos alunos

Total de Alunos:	Na escola:	Em casa:	Respostas Nulas:
34	73,52%	8,82%	17,64%

A tabela acima mostra que os alunos produzem mais textos na escola do que em casa ou em outros lugares.

Tabela 8: Tipo de leitura preferida

Total de Alunos:	Obras literárias:	Livros técnicos:	Livros de autoajuda:	Livros científicos:	Revistas em quadrinhos:	Respostas Nulas:
34	8,82%	0%	5,88%	5,88%	14,70%	50%

A tabela nos mostra que revistas em quadrinhos são o tipo preferido de leitura dos alunos.

Tabela 9: fontes mais utilizadas pelos alunos para realizar pesquisas

Total de Alunos:	O acervo da biblioteca da sua instituição de ensino:	O acervo da biblioteca pública ou de outra instituição:	Livros e/ou periódicos de sua propriedade	A internet:	O aluno não realiza pesquisas para o curso:	Respostas Nulas:
34	2,94%	0%	5,88%	70,58%	5,88%	11,76%

A tabela acima mostra que o uso da internet para pesquisas do curso do aluno é o meio mais utilizado por eles.

Tabela 10: Tempo dedicado aos estudos, excetuando-se os escolares

Total de Alunos	Nenhuma, apenas assiste às aulas:	Um a duas:	Três a cinco:	Seis a oito:	Mais de oito:	Respostas nulas:
34	35,29%	32,35%	5,88%	8,82%	2,94%	11,76%

Na tabela acima, mostra-se que a maioria dos alunos não dedicam nenhuma hora de estudo fora da escola, apenas participam das aulas.

3.2 PROVA BRASIL: TESTE DE LEITURA

A seguir são apresentados os gráficos feitos a partir dos resultados do teste de leitura. Antes, porém, será feita uma breve descrição sobre as habilidades da Matriz de Referência do SAEB/ Prova Brasil, que ilustra as habilidades que foram avaliadas no teste de leitura.

D1: Localizar informações explicitas em um texto

D2: Estabelecer relações entre parte de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto

D3: Inferir o sentido de uma palavra ou expressão

D4: Inferir uma informação implícita em um texto

D5: Interpretar texto com auxilio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinho, fotos, etc.)

D6: Identificar o tema de um texto

D7: Identificar a tese de um texto

D8: Estabelecer relação entre a tese e os argumentos oferecidos para sustenta-la

D9: Diferenciar as partes principais das secundarias em um texto

D10: Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa

D11: Estabelecer a relação causa/consequência entre as partes e elementos do texto

D12: Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros

D13: Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto

D14: Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato

D15: Estabelecer relações logicas-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios, etc.

D16: Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados

D17: Identificar o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações

D18: Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão

D19: Reconhecer o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos ortográficos e/ou morfossintáticos

D20: Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de texto que tratam do mesmo tema, em função das condições em que ele foi produzido e daquelas que será recebido

D21: Reconhecer posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou tema

Para avaliar essas habilidades de leitura dos alunos, foi-lhes aplicado um teste contendo 21 questões para avaliara cada uma das 21 habilidades. Os resultados são apresentados nos gráficos a seguir.

Gráfico 1: Quantidade de acertos em cada habilidade

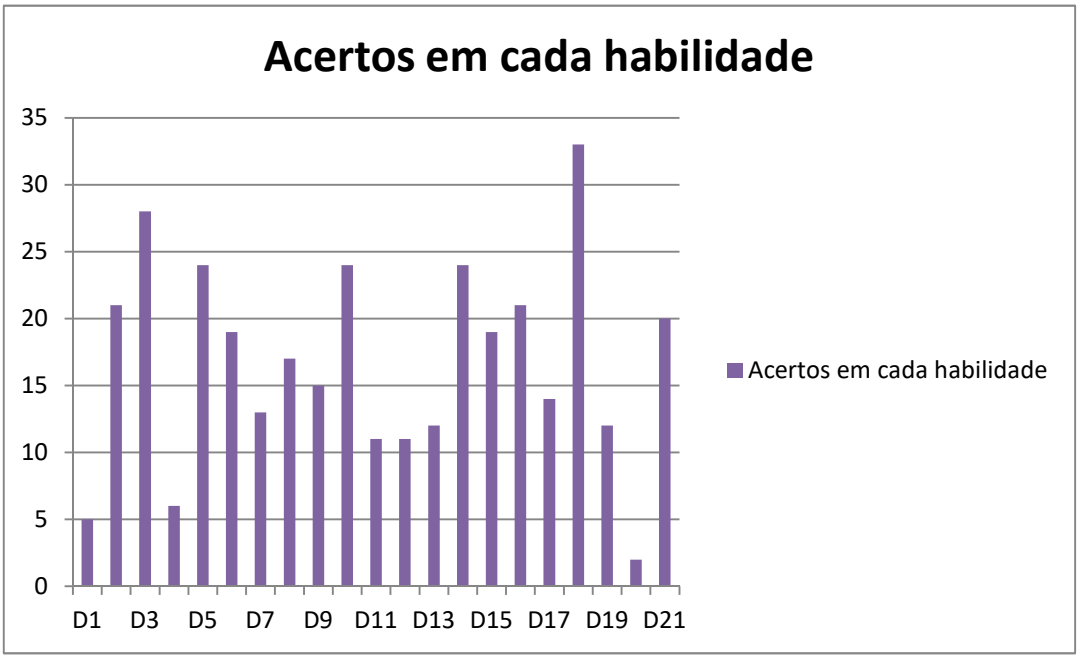
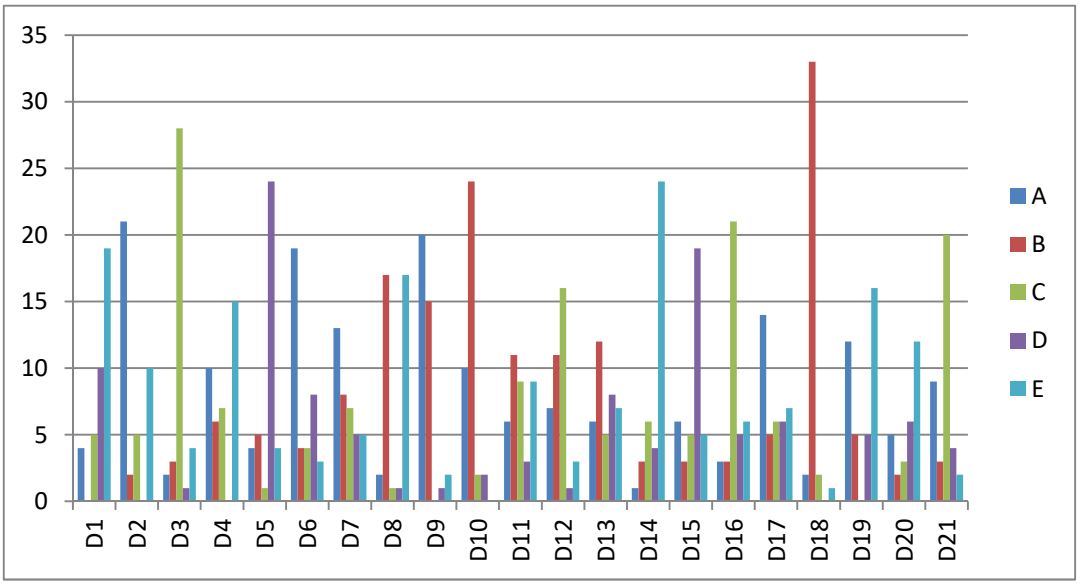


Gráfico 2: Respostas dadas em cada questão, por habilidade avaliada



Aqui foram avaliadas as habilidades indicando a quantidade de alunos que acertou cada uma delas. Podemos perceber que a habilidade em que os alunos se saíram melhor foi a D18 – reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão - e a que se saíram pior foi a D20 – reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que ele foi produzido e daquelas em que será recebido.

3.3 REDAÇÃO ENEM: COMPETÊNCIAS DE PRODUÇÃO TEXTUAL

Inicialmente, é apresentada uma descrição sobre cada competência avaliada na redação do ENEM:

I- Demonstrar domínio da norma padrão da língua escrita

II- Compreender a proposta de redação e aplicar conceitos das varias áreas do conhecimento para desenvolver o tema dentro dos limites estruturas do texto dissertativo-argumentativo

III-Selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista

IV- Demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários à construção da argumentação

V- Elaborar proposta de intervenção para o problema abordado, respeitando os direitos humanos.

Os gráficos a seguir ilustram o desempenho dos estudantes na REDAÇÃO ENEM 2013, conforme foi proposto. Vale lembrar que a avaliação das redações seguiu os mesmos critérios adotados pelo ENEM, atribuindo-se notas de 0 a 1000, conforme os desempenhos em cada competência, que vale 200. Foram convidadas três professoras-avaliadoras de redações do ENEM. Primeiramente, duas delas fizeram a avaliação, seguindo os critérios estabelecidos pelo INEP. Quando houve discrepância (ou seja, quando as avaliadoras atribuíram notas diferentes entre si em 100 pontos no total, ou 80 em cada competência), a terceira avaliadora desempenhou o papel de avaliar e desfazer a discrepância.[14]

[14] Os nomes das avaliadoras não serão mencionados por motivos éticos.

Gráfico 3: Notas obtidas por cada aluno em cada competência

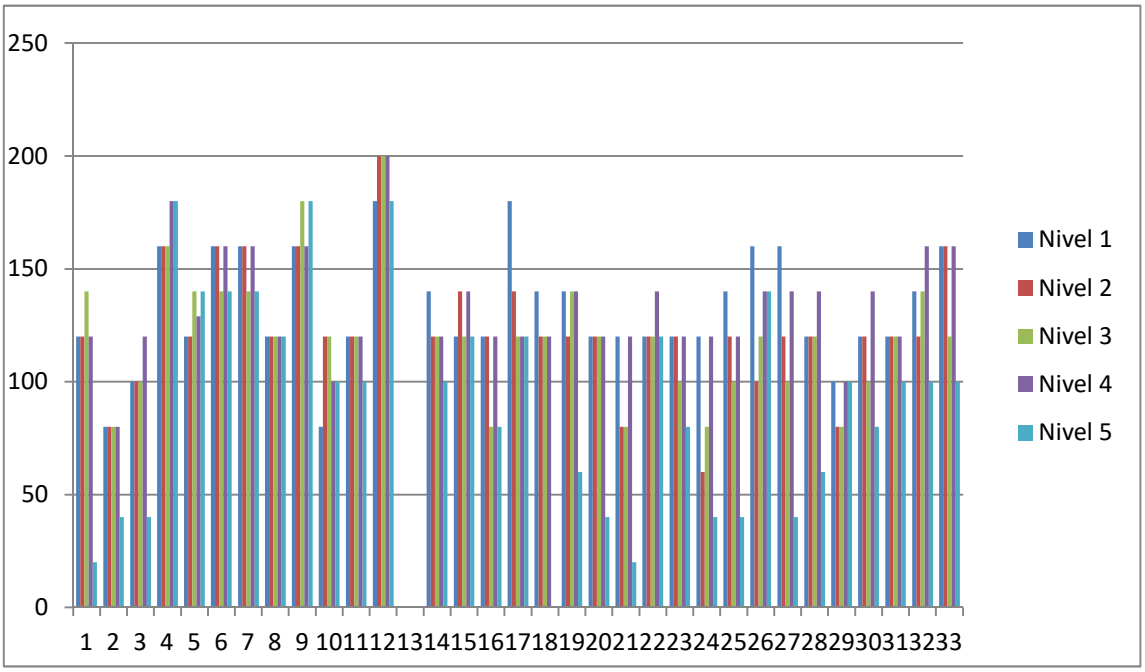
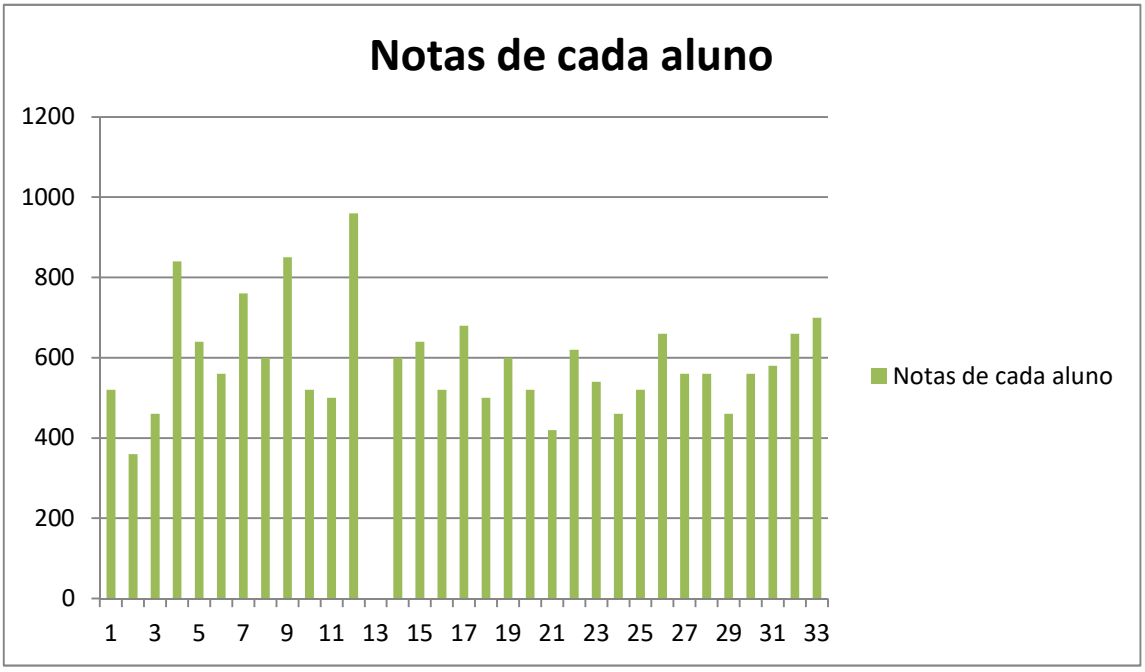


Gráfico 4: Nota total obtida na redação (em 1000)[15]



[15] O aluno nº 13 teve sua redação desclassificada porque escreveu menos de 7 linhas, tal como é definido pelos critérios do ENEM.

No primeiro Gráfico 3 foram avaliadas as competências, indicando cada nível de notas que os alunos alcançaram. Percebemos que nos níveis 2, 3 e 4 os alunos tiveram maior rendimento, na mesma proporção que nos níveis 1 e 5 tiveram um rendimento menor.

No Gráfico 4 são indicadas as notas que os alunos obtiveram. Chama-se a atenção para três notas em especial: a número 13, que zerou a redação por ter escrito menos que sete linhas; a numero 2, que foi a segunda menor nota, e a numero 12, que conseguiu a maior nota, quase "fechando" a redação.

4. CONCLUSÕES

Como se pode notar, o projeto era bastante ambicioso e abrangente. Com os problemas enfrentados durante sua execução, não foi possível atingir plenamente todos os objetivos que foram propostos inicialmente. Apesar disso, acredita-se que os dados coletados são suficientes para demonstrar aspectos relevantes sobre as relações entre letramento não escolar, práticas de leitura e escrita e o desempenho dos estudantes nas avaliações de larga escala eleitas para a pesquisa: Prova Brasil (tese de leitura) e Redação do ENEM.

Com os dados aqui apresentados em fase de análise, pretende-se produzir um artigo em que possam ser demonstradas aproximações e distanciamentos entre as práticas de letramento dos estudantes e seu desempenho em avaliações nacionais de larga escala. Além disso, tais dados já possibilitam entrever um universo importante para a lida do professor de Português em sala de aula. Tendo em mãos os resultados, é possível projetar metodologias específicas para as dificuldades e afinidades dos alunos, acarretando melhores resultados das aulas.

Enfim, acredita-se que o projeto, apesar de não ter atingido amplamente seus objetivos - tendo em vista as justificativas apresentadas neste relatório - pode ser considerado exitoso, no sentido de que traz contribuições práticas relevantes para a melhoria da qualidade de ensino de Português.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. (2008) **O professor pesquisador: introdução à pesqui-sa qualitativa**. São Paulo: Parábola Editorial.

BRASIL.(2004) **Orientações Curriculares do Ensino Médio**. Brasília, DF.

BRASIL. (2002) **Parâmetros Curriculares Nacionais de língua Portuguesa (Ensino Mé-dio)**. Brasília, DF: SEB/MEC.

BRASIL. (2000) **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio***:* Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC/Semtec.

BRASIL. (2013) Ministério da Educação. **A redação no ENEM 2013: guia do participante. Brasília: INEP, 2013. Disponível em:** http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/guia_participante/2013/guia_participante_redacao_enem_2013.pdf**.** Acesso em 07 ago. 2014.

BRASIL. (2011) Ministério da Educação. **Descrição dos níveis de Escala de Desempenho de Língua Portuguesa – SAEB.** Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/prova_brasil_saeb/escala/2011/escala_desempenho_lingua_portuguesa_medio.pdf. Acesso em 11 nov. 2014.

FREITAS, Dirce. (2007) **A avaliação da educação básica no Brasil.** Campinas (SP): Autores Associados.

KLEIMAN, A. (org.). (1995) **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado de Letras.

KLEIMAN, Angela B. (2007) O letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. **Signo.** Santa Cruz do Sul, v. 32 n 53, p. 1-25, dez, 2007. Disponível em: http://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/view/242/196. Acesso em: 20 out. 2014.

SOARES, Magda. (1998) **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: CEALE & Autêntica.

SOARES, Magda. (2002) Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura**. Edu-cação e Sociedade**. Dez. 2002, vol.23, no.81, p.143-160. ISSN 0101-7330. Disponível em http://www.scielo.br/pdf/es/v23n81/13935.pdf. (Acesso em 07/07/2007).

STREET, Brian. (2003) What´s “new” in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. In: **Current issues in comparative education**, vol. 5 (2). Columbia University: Teachers College/Columbia University, p. 77-91.

TFOUNI, Leda Verdiani. (1995) **Letramento e alfabetização**. São Paulo: Cortez. 1995.

De volta ao futuro da língua portuguesa.
Atas do V SIMELP - Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa
Pôsteres, 4447-4462
ISBN 978-88-8305-127-2
DOI 10.1285/i9788883051272p4447
http://siba-ese.unisalento.it, © 2017 Università del Salento

O ENSINO DA ESCRITA NA FORMAÇÃO DE SUJEITOS CRÍTICOS LETRADOS

Jéssica do Nascimento RODRIGUES[16]
Mary RANGEL[17]

RESUMO: Objetivou-se conhecer e analisar as versões da realidade dos professores da Língua Portuguesa de três escolas municipais de Niterói-RJ (atuantes do 6º ao 9º ano) acerca do processo de ensino-aprendizagem da escrita, como uma das esferas da formação dos sujeitos críticos letrados, incluídas as condições concretas dessas práticas na escola pública brasileira. O materialismo histórico-dialético alicerçou o debate sobre o trabalho docente: a educação reduzida ao processo de *semiformação* se configurou limite, e a função do professor na formação do sujeito, possibilidade. Sob o viés freireano, debateu-se a consciência histórico-crítica, fomentada por um trabalho educativo crítico, e com o pensamento bakhtiniano, discutiram-se linguagem, texto, gêneros e ideologia, constituidores da vida humana. Tratou-se da escrita com base na Linguística Textual, explanando-se o conceito de produção textual. Como metodologia, a população estudada respondeu a um *questionário semiestruturado* e participou de *grupos focais* e *entrevistas individuais*. Como resultado, verificaram-se mais limites que possibilidades diante da precarização do trabalho docente. A formação dos sujeitos não contemplou a formação crítica, mas sim a vinculação escola-trabalho-Capital, na homogeneização superficial do discurso crítico e interiorização da concepção burguesa de trabalho e educação. O texto escrito se entrelaçou a uma abordagem instrumental e com muitos limites no trato dos gêneros: o aluno escreve *para a* escola e *para o* professor, em estruturas composicionais variadas, como *redação*. Para a escrita, não há regularidade nem planejamento, e a *revisão*, *correção* monológica, mediante primazia dos "erros", foca as regras formais, como ortografia e sintaxe, para compor uma nota final.

PALAVRAS-CHAVE: Precarização do Trabalho Docente; Formação do Sujeito Crítico Letrado; Ensino da Produção Textual Escrita.

Questões Iniciais

Embora a importância do ensino da escrita seja notória e, para o ensino e para o estudo da Língua Portuguesa (LP) hoje, tenha-se o texto como unidade de ensino-

[16] UFF, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação; CPII, Campus Realengo II. End.: Rua Santa Ermelinda, 55, Campo Grande, Rio de Janeiro, RJ, Brasil. E-mail: jessicarbs@gmail.com.
[17] UFF, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. End.: Avenida Sílvio Picanço, 555, bloco 1, apartamento 601, São Francisco, Niterói, Rio de Janeiro, Brasil. E-mail: mary.rangel@lasalle.org.br.

aprendizagem, aponta-se, dentre alguns dos fatores responsáveis pelo fracasso escolar, a formação precária e a atuação descompromissada de parte dos professores, questões enraizadas no mundo do *trabalho estranhado*. Isto ocorre tanto no ensino em sentido lato quanto no ensino específico da escrita, que compõe a formação humana integral.

O objetivo deste estudo, por conseguinte, foi o de conhecer e analisar as *versões da realidade* – e nelas as *práticas* propriamente ditas − dos professores da LP de três escolas municipais de Niterói (RJ) acerca do processo de ensino-aprendizagem da produção textual escrita, como uma das esferas da formação dos sujeitos críticos letrados, incluídas as condições concretas dessas práticas – seus limites e suas possibilidades – no contexto da escola pública brasileira.

O tema em questão, recorte de uma tese de doutorado[18], foca o *trabalho* realizado pelos *professores de LP* no ensino da *produção textual escrita* e na *formação do sujeito crítico letrado*. As *questões de estudo*, portanto, envolveram dois blocos. Um abarca os discursos dos professores de LP das escolas públicas niteroienses de segundo segmento do ensino fundamental acerca da formação do sujeito crítico letrado, do ensino-aprendizagem da produção textual escrita e da respectiva/concomitante revisão, levando em consideração os limites e as possibilidades concretas da realização desse trabalho. O outro, portanto, abrange as práticas de ensino-aprendizagem propriamente ditas, o que tem, de fato, acontecido em sala de aula quando o assunto é produção textual escrita.

Acredita-se que, com este estudo, fundamentado no *Materialismo Histórico e Dialético*, na *Teoria da Enunciação* e na *Linguística Textual,* pode-se contribuir com a discussão acerca da realização do trabalho do professor de LP, sobretudo na escola pública brasileira atual, no que se refere ao ensino da produção textual escrita – o que contempla todo o processo, do planejamento à revisão, como parte de um processo formativo maior. Tal contribuição, em especial, envolve a compreensão dessa prática como esfera do trabalho do professor na formação do sujeito crítico letrado.

Aspectos Teóricos

No *primeiro eixo* deste debate, trava-se um debate sobre as possibilidades e os limites postos ao trabalho docente na sociedade capitalista. Como pano de fundo, o

[18] Aqui trata-se da tese *A produção de textos escritos na formação de sujeitos críticos letrados: o trabalho dos professores de Língua Portuguesa em foco* (Rodrigues, 2014).

materialismo histórico e dialético, entendido como marxismo não mecanicista, inclusive influenciador da perspectiva sócio-histórica e dialógica, alicerça o debate sobre o trabalho docente precarizado. Se, para Hegel, trabalhar é modificar a matéria; e, para Locke, trabalhar é um mal necessário; para Marx, o fato é que há o trabalho estranhado. Este foi um dos saltos desse pensador mediante reflexão sobre a condição do ser humano nesta sociedade: o homem não é apenas espírito; ele é matéria e trabalho. Ademais, para além do trabalho estranhado, administra-se o tempo do não trabalho com a indústria cultural, e a formação da massa, embora tal processo possua condições de autonomia e liberdade, segundo Adorno (1996), converteu-se em *semiformação*.

Para Ciavatta e Ramos (2012), quanto à formação dos seres humanos, não há inocência na relação estabelecida entre trabalho e educação, pois ela é marcada pelos embates no bojo das relações sociais. Bueno (2010) afirma ser a crise educacional justamente a redução da educação ao processo de *semiformação*, decorrente da redução da racionalidade à instrumentalização integral do mundo no campo epistêmico. Nesse cenário, Adorno (1996) alerta para as reformas pedagógicas isoladas (comuns ao contexto atual), visto que, em vez de romperem com a crise, provocam sua manutenção.

Em meio a tais reformas, encontram-se os professores: carga horária exacerbada de trabalho, além da necessidade de atuarem em, no mínimo, duas escolas (públicas ou particulares); quantidade extremada de alunos por turma; rotatividade/itinerância pelas escolas de um ano para outro; salários aviltantes; insegurança de todos os tipos; dentre outros. Desse modo, é comum professores enfatizarem que aprendem com a prática, não obstante sem a reflexão crítica necessária, em um processo de secundarização do trabalho humano também como atividade intelectual. Para Sampaio e Marin (2004), os professores alegam aprender com a experiência, ou seja, a prática teria influência veemente sobre sua suposta formação, não apenas no que se refere aos aspectos pedagógicos. Ciavata e Ramos (2012) admitem que os saberes produzidos no contexto da prática têm validade, todavia a visão da totalidade é comprometida se o trabalho docente se reduz a uma prática desatrelada da formação para a reflexão crítica.

No *segundo eixo*, o debate gira em torno da função do professor na formação do sujeito crítico letrado. Em interlocução com o debate desenhado, de crítica ao modo de produção material e não material da vida instaurado e, com isso, à formação do educador reduzida à *semiformação*, vêm a propósito as contribuições freireanas para a compreensão das práticas democráticas necessárias à formação de sujeitos críticos letrados. Para Freire (2011), as práticas democráticas são possíveis em uma sociedade

não democratizada e, inclusive, naquelas que não tiveram a experiência democrática, como o caso brasileiro. Os educadores podem ser democráticos no ato de ensinar. Se se aprende democracia fazendo democracia, urge a necessidade das práticas democráticas na escola como brechas à transformação social (Freire, 2012).

Freire (2005) frisa que a alfabetização não se abrevia ao domínio psicológico e mecânico das técnicas de escrever e falar, pois, para além disso, envolve a compreensão e a tomada de consciência acerca daquilo sobre o que se escreve ou sobre o que se fala: "O homem, afinal, *no* mundo e *com* o mundo" (Freire, 2005:117, grifos do autor). Nesse sentido, a importância da leitura e da escrita também não se fecha ao processo de alfabetização. Tal relevância precisa estar presente em todo o processo educativo, se democrático e crítico, até porque, como Freire (2012) salienta, a leitura posterior do mundo pode ser mais crítica e rigorosa. Paulo Freire vê, na produção da vida e do mundo, a leitura e a escrita (não obstante a leitura do mundo, para ele, preceda a leitura da palavra). Os processos de leitura e escrita compõem *uma das esferas do trabalho realizado pelo educador*, constituindo-se não apenas como elemento da formação para a competência linguística, mas também como formação para as práticas sociais letradas.

No *terceiro eixo*, reporta-se à obra de Mikhail Bakhtin, discutindo alguns conceitos-chave. A Teoria da Enunciação (TE), dessarte, guia a análise das enunciações dos educadores neste estudo, suas *linguagens sociais*, e subsidia o debate acerca da linguagem, do texto e dos gêneros discursivos. O pressuposto bakhtiniano é, afinal, a natureza social da linguagem. Para Voloshinov (1981), a linguagem é um produto da atividade humana criativa, social e coletiva, refletida em todos os seus elementos – da organização econômica à organização sociopolítica da sociedade – e produzida nas relações materiais como condição necessária à organização laboral dos seres humanos.

Se a linguagem tem natureza social e coletiva, a língua não é um código abstrato. Ela é a *interação verbal*, fenômeno social fundamental e original que constitui a realidade da língua, é a comunicação verbal concreta entre o falante, o outro e o objeto, uma tríade viva (Bakhtin, 2011). Uma vez que todo texto é atravessado pelo discurso humano e que, por trás de todo texto, há vozes, a caracterização do discurso é biface, já que nele reside a ambivalência locutor-ouvinte, porque o texto é construído na perspectiva da enunciação. Dessa maneira, defende-se que todo texto é um enunciado (coletivo e social) repleto de vozes, pois, segundo Bakhtin (2011), texto é um conjunto coerente de signos/palavras e só tem vida no contato com outros textos. De fato, todo enunciado se apresenta como um gênero porque todos os enunciados pelos quais se

enuncia possuem uma *forma* relativamente estável não desatrelada de seu *conteúdo*. Por isso, os sujeitos lançam mão dos gêneros discursivos por toda a vida, embora a compreensão sobre sua existência seja complexa. Há diferentes tipos de comunicação social a que correspondem diferentes tipos de enunciados: são os gêneros criados e recriados pelos sujeitos em condições reais de existência (Bakhtin, 2011).

No *quarto e último* eixo, trata-se da produção textual escrita escolar e da revisão dessa produção, como esfera avaliativa. Imbricada na perspectiva bakhtiniana, já numa perspectiva microanalítica, a Linguística Textual (LT) também é um caminho profícuo, porquanto se fundamenta na ideia de que o texto não é um produto final, mas é processo, não resumido aos aspectos morfossintáticos de sua superfície. Bunzen (2006) explica que, por muito tempo, a redação foi vista como um *não texto*, pois se limitava à prática meramente escolar, com predomínio dos estudos da tipologia textual. Na busca de um ensino mais reflexivo para a escrita, passa-se a considerar o processo e o gênero, e a sala de aula passa a ser reconhecida como lócus de interação verbal. Assim, tanto para Bunzen (2006) quanto para Marcuschi (2010), não é possível tratar de produção de texto sem se tratar de gênero diante da diversidade das relações socioculturais existentes e da diversidade das esferas da atividade e comunicação humanas.

Se a atividade da produção textual é processo, rever e avaliar o texto lhe são inerentes. Entretanto, Antunes (2006) critica o fato de os professores se concentrarem em apontar os *erros* e mostrar a forma *correta*, ou em apenas apontar os *erros*, ou ainda em fazer comentários imprecisos. Embora os *erros* sejam importantes como indicadores do processo, sublinha-se que a revisão não se reduz ao apontamento de erros, porque, de fato, produzir um texto escrito não se resume a uma atividade gramatical. Trata-se de uma atividade social que envolve elementos de textualização, do auditório e da situação em que o texto ocorre (Marcuschi, 2010). Na produção verbal, escrita ou falada, são mobilizadas *estratégias cognitivas* (objetivos do usuário, quantidade de conhecimento disponível e suas crenças, valores e atitudes), *estratégias textuais* (organização da informação, formulação, referenciação e balanceamento do explícito/implícito) e *estratégias sociointeracionais* (estratégias socioculturalmente determinadas que estabelecem, mantêm e levam a bom termo a interação verbal) (Koch, 2010). Consoante Costa Val et al (2009), existem regras contratuais para a escrita de um texto formal, as quais incluem regras funcionais, extralinguísticas, e formais, linguísticos.

Aspectos Metodológicos

A população estudada se limitou ao grupo de professores de LP de três escolas municipais de Niterói (Quadro 1). De acordo com levantamento feito em 2013, das 46 unidades escolares de ensino fundamental do município, apenas 12 ofereciam 6º ao 9º ano. Desse universo, optou-se por três unidades escolares, chamadas aqui de Escolas A, B e C. Foram 3 fases de coleta de dados, combinando angulações diferentes acerca dos mesmos objetos, dada a complexidade dos fenômenos sociais: a) aplicação de um *questionário semiestruturado* com questões pontuais sobre dados pessoais e profissionais dos professores a fim de conhecer sua formação, seu tempo de magistério, enfim, seu percurso profissional; b) desenvolvimento de 3 *grupos focais* (um em cada escola) com os professores com base em um roteiro de questões previamente selecionadas com o propósito de produzir informações mediante interação entre eles; c) aplicação das *entrevistas individuais,* com a intenção de aprofundar a discussão.

No Quadro 1, mostra-se o quantitativo de professores participantes da pesquisa. Para a análise, optou-se por atribuir-lhes nomes fictícios.

Quadro 1: Quantitativo de professores participantes de cada etapa da pesquisa

Escolas	Total de Professores	Respondentes (Questionário)	Participantes (Grupo Focal)	Participantes (Entrevista)
Escola A	8	7	5	5
Escola B	3	3	2	2
Escola C	6	5	4	4

Análise e Discussão

Na primeira questão do grupo focal (*Para vocês, quais são os principais obstáculos para a realização do trabalho do professor de LP na escola?*), que foi esmiuçada na entrevista individual, pretendeu-se investigar as *condições de trabalho* do professor de LP, sobretudo os *limites* para seu ensino. Dentre os professores participantes deste estudo, sete vão à escola de 4 a 5 vezes por semana e mantêm um contato mais frequente com a instituição, inobstante reforcem a correria diária em razão da sobrecarga de trabalho. Aurora, por exemplo, ao resumir o tempo destinado ao trabalho em duas escolas, finaliza sua resposta enunciando “E ainda querem que eu faça milagre”, cuja entonação, seguida de risos, e cuja escolha lexical, o “fazer milagre”, manifestam o desagrado da professora em relação à sobrecarga cotidiana. Catarina, em

risos ambíguos, diz que o tempo demandado pelo trabalho extrapola as 61 horas semanais, recuperando, assim, as vozes dos outros professores.

Nesse quadro, oito professores têm outros empregos e, em um mesmo dia, precisam se deslocar de uma escola à outra. De resto, desse grupo, quatro professores possuem até três empregos diferentes. Aline revela que, além disso, o problema da adequação dos horários é sempre uma preocupação. A linguagem, ontologicamente social, e o discurso, também bivocal, promovem a compreensão de que a problemática da conciliação dos horários é coletiva e dependente de necessidades individuais, como mais uma consequência do trabalho exacerbado em diferentes instituições para a manutenção da vida. Aurora, ao escolher o superlativo "dificílimo" para definir seu trabalho e, entre risos, dizê-lo com certa potência, antecipa a dificuldade de enumerar prazeres e satisfações no trabalho que realiza na escola pública. Arremata com um verbo no pretérito imperfeito: "O dar aula há 12 anos atrás, pra mim, *era* prazeroso".

Como uma corrente discursiva de vozes que se encontram, sete professores, incluindo Aurora, por um lado, apontam o convívio com os colegas de trabalho como algo prazeroso. Para Bárbara, o relacionamento entre professores e funcionários possibilita conforto: "você não se sente tão disperso". Talvez seja possível compreender esse aspecto pelo compartilhamento de um mesmo corpo de práticas sociais, construído por um coletivo ligado por semelhantes desafios diários. Por outro lado, seis professores indicam como aspecto positivo o trabalho realizado com os alunos, numa relação de proximidade, em meio a muitos *poréns* – "quando a turma é uma turma normal, uma turma boa" (Amanda) –, além de cinco professores enfatizarem o trabalho com alunos carentes, embora muito difícil, mas que ganha valor, como um trabalho concreto útil.

Em "Apesar de todas as *dificuldades* que a gente enfrenta" (Bruna, grifo nosso) e "mesmo que seja tremendamente *frustrante* a maior parte do tempo" (Célia, grifo nosso), as palavras em destaque, povoadas de vozes, compreendem parte dos obstáculos relatados pelos professores entrevistados como uma esfera do quadro que compõe o *drama atual do professor* (Saviani, 2008), que constitui o panorama de precarização do trabalho docente. Então, em "A possibilidade de fazer um trabalho, *de tentar fazer um trabalho de qualidade* para um público que já é tão defasado" (Catarina, grifo nosso), a professora também aponta a relação com os alunos da escola pública como algo que atribui importância ao trabalho que realiza, confere-lhe valor. Entretanto, deixa transparecer que nem sempre se alcançam os propósitos almejados, como não é difícil

contatar após a leitura de todas as versões da realidade desenhadas neste estudo. Outros professores tocaram em problemas de infraestrutura, como escassez de livros didáticos, ventiladores quebrados, falta de carteiras e número elevado de alunos em sala de aula.

O que os professores chamam de autonomia em sala de aula é evidenciado como algo positivo por cinco professores. Essa liberdade de planejamento, liberdade no trabalho realizado, é reforçada como uma vantagem. Aline e Bárbara, por exemplo, mostram que as vantagens são, por um lado, não haver cobranças – "O fato de não ter gente o tempo todo enchendo o saco" (Aline) – e, por outro, poder realizar um trabalho independente, muitas vezes improvisado – "quando precisa, você planeja alguma coisa, você tem alguma coisa pronta na hora" (Bárbara). A consequência disso é a individualização e a desarticulação de um possível trabalho em equipe, acarretando, ademais, a descontinuidade programática de uma série à outra, problemática contraditoriamente apontada como um fator complicador por esses mesmos professores.

Nove professores indicaram o que chamam de indisciplina ou falta de respeito dos alunos como um dos fatores mais preocupantes, questão acompanhada pelo descompromisso da família com a educação dos filhos. Essa incoerência fica evidente na entrevista com Aline: "os alunos, né, que apesar de eu me sentir mais importante na vida deles, de fazer mais diferença, os alunos, a dificuldade de lidar com os alunos, vou dizer isso mesmo, a falta de educação em geral, a falta de participação da família". Augusto explica que, apesar de existirem, as normas não são cumpridas. Quando o aluno recebe uma advertência, por exemplo, os pais não assinam o documento e o aluno volta à escola como se nada tivesse acontecido. Por isso, esse professor se utiliza da palavra "camaradagem" para explicar a forma como lida com os alunos, o que implica não ter de tomar uma atitude que não surtirá resultados, o que chama de "imbecilidade". Essas escolhas lexicais conversam com as enunciações dos outros professores em diferentes tonalidades dialógicas: "Mesmo que a gente tente e tal, não vai ter, porque isso vem de cultura familiar. Então, isso pra mim é a PIOR parte" (Célia).

Muitos professores pontuaram o salário incompatível como um dos aspectos de desvalorização, a exemplo das falas de Amanda, Ana e Aurora. Trata-se de um dos fatores de precarização do trabalho docente, subsumindo seu valor real, concreto, ao valor-de-troca, já que o trabalho realizado pelo professor da escola pública é o trabalho realizado com a população mais pobre, porquanto a educação escolar, para além de ter se tornado mercadoria, *(semi)forma* força de trabalho. Ana, balançando as pernas e com uma expressão de desânimo visível, esclarece que, pelo trabalho que realiza, mereceria

(verbo utilizado pela própria professora) receber um salário melhor, como uma compensação à sua dedicação. Ana, que já é aposentada pelo INSS e trabalha há cerca de 30 anos como professora, comenta a quantidade de licenças dos professores, os quais, segundo ela e como ela, sentem-se cansados: "Os professores estão adoecendo".

Na segunda questão (*Para vocês, qual a importância do trabalho do professor de LP na formação de sujeitos críticos?*), intencionou-se compreender como o professor de LP vê o seu próprio *trabalho* e a formação do *sujeito crítico*. Dentre as poucas falas mais incisivas, como a de Ana – "Não consigo" –, a maioria pondera para responder se consegue ou não formar o sujeito crítico letrado. Todavia, a questão aqui não é o cumprir ou não, mas sim o que se considera formar esse sujeito, pois é nisso que se reflete o trabalho do professor, fruto também de sua visão de mundo. Cinco professores retomam a falta de articulação de uma série à outra – "um professor trabalha de um jeito, aí entra outro e já trabalha de outro" (Amanda) – para explicar o trabalho que não forma criticamente os alunos. Para além disso, seria necessário um envolvimento verídico com o trabalho, mediante um compromisso orgânico com a realidade concreta: "é uma série de coisas que vai fazer desse aluno um ser crítico. Não é só o professor, coitado, lá na frente. Eu tento fazer um trabalho assim, né" (Amanda).

Há ainda dois discursos claros que atravessam as enunciações. O primeiro é o utilizado claramente por Catarina (grifo nosso): "e vejo que se formaram, que se tornaram *boas pessoas, bons cidadãos*"; o outro é o de que lança mão Célia: "E não vão conseguir". No primeiro caso, a professora une a ideia de "bom cidadão" àquele ex-aluno que continua estudando ou trabalhando. O aluno segue um caminho particularizado, independente, para galgar patamares mais bem colocados na sociedade. No segundo caso, Célia naturaliza a ideia de que uma minoria de ex-alunos se amolda a ao modelo de sociedade, enquanto a maioria não consegue uma posição social de relevo: "A gente não consegue isso pra todo o mundo [...]. E não vão conseguir" (Célia). Cristina acredita que consegue ampliar o olhar do aluno para o mundo, para uma participação social mais ativa por intermédio da produção de textos. A professora faz menção, pois, ao desenvolvimento da competência comunicativa dos sujeitos. Todavia, o agir no mundo, como cidadão, para ela, compõe também uma perspectiva individualizada, distante da construção da consciência histórica.

A ideia de mudar a realidade foi vista pelos professores como uma utopia irrealizável. O que aparece é a ideia de formação de um sujeito que critica e participa da sociedade como ela é. Ou ainda, a menção a uma formação para a cidadania, por meio

do cumprimento de deveres e da exigência de direitos, como o "seguir todo o processo educacional do país" (Carmen) como um "bom cidadão" (Catarina). A ideia de formar um cidadão que pense, um ser crítico, que leia o mundo, como apontado pela professora Aurora, fica limitada a uma crítica individualizada apartada da realidade material.

Na terceira questão (*Que funções tem o texto escrito na sala de aula de vocês?*), a tentativa foi a de entender que *importância o texto escrito* ganha na sala de aula de LP, além de entender quais os objetivos a serem alcançados com esse ensino. Cinco professores reconhecem que a prioridade não é mais o ensino de gramática normativa, mas sim o trabalho com os textos: foco na leitura, na interpretação e na produção de textos. "Saiu da universidade, graças a deus" (Célia). No entanto, o que cabe analisar são as formas de entrada do texto na sala de aula. Para Travaglia (2009), os professores de LP foram despertados para a crítica à gramática normativa, no entanto, sentindo-se desnorteados quanto ao que fazer, mantêm um trabalho que centraliza aulas sistemáticas apoiadas em nomenclaturas: "Assim, eu queria trabalhar a gramática sem falar em sujeito, sem falar em adjetivo, sem falar em predicado, em oração, mas eu não sei trabalhar assim" (Amanda). Já Ana sustenta que o ensino hoje é mais *light*, palavra utilizada pela professora, como se o trabalho com textos fosse menos complexo. Aurora também considera positiva a mudança de foco para a textualidade, mas demonstra que ainda existe um ensino mais tradicional, isto é, há a *coexistência dessas práticas*.

Cristina percebe que as práticas não mudaram muito, pois, quando trata de um trabalho com gêneros, como algo positivo, reconhece, no entanto, que a finalidade não é outra: "essa perspectiva dos gêneros talvez, por conta disso, a gente esteja olhando a produção textual com mais objetivo, né, com a finalidade do que você tá produzindo. Mas, no final das contas, é muito complicado você produzir uma redação, porque você sabe que é o professor que vai corrigir, né". Célia, mais otimista, disse que hoje o trabalho se voltou aos gêneros e que há a disseminação da ideia de um trabalho permanente de escritura e reescritura, mas afirma que nem ela nem os outros sabem se o que fazem em sala de aula é o mais adequado.

Na quarta questão (*Com que frequência vocês costumam trabalhar a produção textual escrita? Como esse trabalho é realizado?*), procurou-se averiguar a *constância da produção textual escrita* nas aulas de LP e *como* o trabalho com o texto é realizado. As professoras Amanda e Carmen disseram trabalhar semanalmente, deixando muito claro que a produção textual escrita relatada não dá conta de um trabalho mais complexo, que mobilize o aluno a pensar e repensar o texto. Carmen chega a dizer que

propõe a produção de textos todos os dias e, depois, corrigindo-se, diz propor duas vezes por semana. Na tentativa de demonstrar que é uma professora dedicada, chega a se comparar com os outros professores, alegando que, como só tem uma matrícula, é possível, para ela, fazer um trabalho mais acurado com a escrita, diferente dos demais professores. Célia diz trabalhar a produção textual escrita semanalmente e, depois, tentando se explicar, diz fazê-lo quinzenalmente, com escrita e reescrita. Como toda enunciação não está reduzida ao organismo individual singular, pois que é sempre social (Bakhtin, 2012), parece que o trabalho de Célia vai ao encontro dos trabalhos de Ana, Augusto, Bárbara e Bruna, que dizem trabalhar assim, embora isto não seja seguido à risca, como acrescentam: "nem sempre dá" (Bruna) ou "Mais do que isso eu não dou conta. Já tentei, mas não dou conta" (Augusto). Ou ainda, como salienta Ana, o trabalho pode ser feito com textos curtos ou trechos de textos, grife-se: muito mais para facilitar o trabalho do professor do que para alcançar algum objetivo específico.

Dentre ditos e desditos, Bárbara é um dos exemplos que afirmam trabalhar de uma forma, quando no grupo focal, e de outra, quando na entrevista individual. Ela se contradiz, porque, no grupo focal, disse trabalhar mensalmente e, na entrevista, disse trabalhar quinzenalmente. Mesmo que a diferença não seja muito flagrante, esta é uma asseveração para o fato de que, na verdade, a *constância* da produção textual escrita é a *inconstância*. Já Cristina alega trabalhar mensalmente e os demais, bimestralmente ou duas vezes por trimestre. Oscilando entre produções curtas e longas, entre produções individuais (hegemonicamente), em dupla ou em grupo, todos dizem trabalhar menos do que gostariam, como argumento que desculpa um suposto trabalho deficitário com a produção textual escrita. Por esse motivo, recorrem, em seus discursos, à questão da quantidade, e não da qualidade. Para Catarina, "é muito trabalhoso".

Na questão (*Vocês avaliam/revisam os textos? Como o fazem?*), a pergunta foi pontual: perscrutar as formas de retomada do texto escrito em sala de aula, como se procede à revisão textual e à reescritura textual. Dando início às enunciações, como produtos da interação, Augusto, Ana, Aline e Carmen afirmam revisar os textos em casa, apesar de muitos a demora da devolução ou mesmo resmungarem acerca de se tratar de um trabalho exaustivo. Augusto, por exemplo, diz sistematizar os erros dos alunos, numerando-os, já antecipando a primazia do erro como apontamento sobre o conhecimento que o aluno ainda não mobilizou. Já Aurora, Bárbara, Catarina e Cristina explicam revisar os textos em sala de aula, muitas vezes enquanto os alunos fazem outra atividade. Catarina, por exemplo, na entrevista individual, afirma que: "Eles escrevem,

me dão, eu levo pra casa. Se tiver tempo, eu começo a corrigir na sala, se tiver tempo, se a turma tiver calma", embora, no grupo focal, tenha dito revisar os textos em sala de aula pela falta de tempo. Com isso, a revisão feita em sala de aula, enquanto os alunos produzem alguma outra atividade, é um sinal acerca de um trabalho apressado e superficial: "Porque senão eu vou levar um bolo de redação pra casa" (Aurora). Bárbara, quando o faz, diz recorrer a uma revisão geral no quadro com o máximo de textos que conseguir. Porém, mantém um trabalho de correção monológica (feita apenas pelo professor) e de supervalorização dos erros dos alunos (em prejuízo dos acertos).

Há também uma espécie de revisão oral do texto escrito. Ana e Amanda dizem que, em alguns momentos, pedem que o aluno leia em voz alta para que "revisem" o texto: "Ou então às vezes eu faço uma interferência, deixo ele ler tudo e no final falo alguma coisa pra ele ou algumas ideias, peço pra ele mudar alguns períodos" (Ana, na entrevista). "E ali, quando ele tá lendo, eu percebo algumas, por exemplo, concordância, e aí eu dou um toque" (Amanda, no grupo focal). Bruna e Célia, mesmo que enfatizem revisar o texto na maioria das vezes em casa, indicam fazer esse trabalho algumas vezes na sala de professores. Bruna, por exemplo, diz revisá-los em meio a reuniões, no deslocamento de uma escola à outra e, algumas vezes, em sala de aula, entretanto não deixa de expressar sua *angústia* com relação a esse tipo de trabalho.

Todos eles dizem revisar questões ortográficas, "carro chefe", intensificando a perspectiva linguística, detida às regras formais. Aline, por exemplo, reconhece que "é mais fácil de marcar" os desvios ortográficos. Também ficam nesse mesmo nível as observações a respeito da sintaxe, pois nove professores citaram revisar questões de concordância, regência, pontuação etc, como disse a professora Célia: "e isso eu vou verificar sempre". Para além dessas questões, oito professores afirmam observar a organização textual e os aspectos de diagramação, como espaçamento, margens e caligrafia, elementos referentes à forma do texto. Restritos muito mais à esfera textual propriamente dita, seis professores citam a coerência e cinco citam a coesão. Completa Ana, "Não dá pra aprofundar muito". Os elementos extratextuais, centrados no auditório, no *cronotopo* (tempo e espaço do evento comunicativo) e no tema (conhecimento e compreensão comum da situação pelos interlocutores), são secundarizados ou excluídos do processo de ensino-aprendizagem da escrita.

Cinco professoras afirmam que solicitam a reescrita dos textos. Porém, dizem que muitos alunos não o fazem, mesmo valendo pontos extras (porque a reescrita sempre vale pontos). Bárbara entende que o objetivo da reescrita é muito mais a

participação do aluno do que a retomada do texto. Já Catarina, como a maioria, pede a reescrita para a correção de questões linguísticas, o que corrobora com tudo o que tem sido discutido até aqui: há a primazia das regras formais sobre as funcionais. Isto comprova que a produção textual tem sido vista como aplicação da norma culta e a revisão, sua correção. Quatro professores dizem solicitar a reescrita apenas àqueles alunos cuja escrita esteja mais comprometida, com "mais erros", como dizem Amanda, Ana e Carmen. Nota-se que, além de a reescrita estar condicionada apenas à correção desses erros, antecipa-se que "Eu dou pontinho de participação" (Amanda) ou "eu dou alguns pontos" (Ana). Já Bruna e Augusto não pedem a reescritura: Bruna diz que não a propõe porque os alunos não querem fazê-la: "mal querem escrever"; Augusto diz não pedir a reescrita por julgá-la uma atividade mecânica, o que, de fato, se se levar em conta a forma como ocorre, é verdade, pois é concebida como correção de erros.

Considerações finais

Sobre as condições de trabalho do professor de LP, ganhou destaque o panorama de sucateamento das escolas públicas e de precarização das condições trabalho dos docentes. Nessa contextura é que se comprovou a sobrecarga de trabalho, a escassez de tempo para tanto, a correria entre uma escola e outra e, nesse ínterim, o pouco espaço para a família, como características com as quais os professores acabam por conviver de modo naturalizado. O tempo é precificado, assim como o trabalho tem um valor-de-troca, e, proletarizados, os professores se arrefecem, expressando verbal e extraverbalmente angústia e conformação. Para esse grupo de professores, a escola perdeu sua função social, pois não é mais um ambiente de educação formal.

Nesse debate, a formação dos sujeitos críticos letrados é uma utopia infactível, reconhecidas as desigualdades inerentes a um sistema que expropria os alunos das escolas públicas de seus direitos, pois que em desvantagem neste padrão societário, com limitação ao ensino dos mínimos, cujo objetivo é a certificação em detrimento da leitura crítica da *palavramundo*. O descompromisso do professor, que se coloca mais como sujeitado que como sujeito da realidade posta, abala o comprometimento ético e orgânico do ser humano com a realidade da vida e com os outros. O desânimo aparente, a recorrente angústia e as demonstrações de dificuldades com a realização do trabalho

são índices sociais de valor que expressam o *conformismo*, o *estresse* e, também, o *despreparo* dos professores para a atuação na escola pública como está.

Mesmo que constituidor e organizador da vida coletiva, em suas infinitas linguagens sociais, o texto escrito se entrelaçou, hegemonicamente, ao ensino da norma culta, numa abordagem instrumental, considerado muito mais *objeto* que *produto-processo*, dissipando-se toda a sua complexidade: a sua vinculação à situação, à orientação social e aos participantes da comunicação verbal. Por um lado, a questão é que esse trabalho com os gêneros não está claro para ninguém e, por outro, o que se sabe (ou o que se parece saber) é que esse trabalho tem de ser feito. O discurso de que se utilizaram os professores se vinculou a uma necessidade humana por eles ainda não compreendida, o que acaba por ir ao encontro de uma prática que privilegia os aspectos linguísticos do texto em detrimento de um ensino-aprendizagem que considere a profundidade do trabalho com os gêneros discursivos.

Nisto está, dessarte, a escassez do trabalho com a produção textual escrita que, nas aulas de cada professor, não tem regularidade/frequência, também porque não há planejamento individual ou coletivo. A *constância* da produção textual escrita, como visto, é a *inconstância* mediante a criação de estratégias para facilitar um trabalho considerado possível, inobstante fragmentado, frágil e unilateral, em detrimento da aprendizagem do aluno. Os professores deixaram claro proceder a um certo tipo de frágil revisão do texto escrito, sempre com reclamações sobre a revisão como um trabalho difícil e que demanda tempo, o que é fortalecido, em enunciações de desagrado na maioria das vezes, pelas maneiras sempre atualizadas de precarização do trabalho docente. Portanto, os professores procedem a uma *correção* (intervenções posteriores à produção do texto com foco no produto final, em prejuízo do processo de escrita/textualização, e nos aspectos linguísticos, em prejuízo dos aspectos textual-discursivos), e não a uma *revisão* (que demandaria observar fatores extralinguísticos, buscando analisar os aspectos funcionais, durante o processamento textual inclusive).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Adorno, Theodor. 1996. Teoria da semicultura. Tradução de Newton Ramos de Oliveira, Bruno Pucci & Cláudia B. M. de Abreu. Educação e Sociedade, n. 56, ano XVII. Campinas, SP: Universidade Estadual de Campinas, p. 388-411.

Antunes, Irandé. 2006. Avaliação da produção textual no ensino médio. In: Bunzen, Clécio; Mendonça, Márcia (Orgs). Português no ensino médio e formação do professor. São Paulo: Parábola Editorial. p. 163-180.

Bakhtin, Mikhail. 2012. O freudismo: um esboço crítico. 2. ed. São Paulo: Perspectiva.

_____. 2011. Estética da criação verbal. 6. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes.

Bueno, Sinésio Ferraz. 2010. Educação e barbárie: da Dialética do Esclarecimento ao Homo Sacer. In: Pagni, Pedro Ângelo; Gelamo, Rodrigo Pelloso (Orgs.). Experiência, educação e contemporaneidade. Marília, SP: Poiesis Editora; Cultura Acadêmica Editora; Oficina Universitária. p. 237-247.

Bunzen, Clécio. 2006. Da era da composição à era dos gêneros: o ensino de produção de texto no ensino médio. In: Bunzen, Clécio; Mendonça, Márcia (Orgs). Português no ensino médio e formação do professor. São Paulo: Parábola Editorial. p. 139-162.

Ciavatta, Maria; Ramos, Marise. 2012. A "era das diretrizes": a disputa pelo projeto de educação dos mais pobres. Revista Brasileira de Educação, v. 17, n. 49. Rio de Janeiro: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, p. 11-37.

Costa Val, Maria da Graça et al. 2009. Avaliação do texto escolar: professor-leitor/aluno-autor. Belo Horizonte: Autêntica Editora.

Freire, Paulo. 2012. À sombra desta mangueira. 10. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

_____. 2011. Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 17. ed. São Paulo: Paz e Terra.

_____. 2005. Educação como prática da liberdade. 28. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Koch, Ingedore Villaça. 2010. O texto e a construção dos sentidos. 9. ed. São Paulo: Contexto.

Marcuschi, Luiz Antônio. 2010. Da fala para a escrita: atividades de retextualização. 10 ed. São Paulo: Cortez.

Rodrigues, Jéssica do Nascimento. 2014. A produção de textos escritos na formação de sujeitos críticos letrados: o trabalho dos professores de Língua Portuguesa em foco. 450f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense.

Sampaio, Maria das Mercês Ferreira; Marin, Alda Junqueira. 2004. Precarização do trabalho docente e seus efeitos sobre as práticas curriculares. Educação e Sociedade, v. 25, n. 89. Campinas, SP: Universidade Estadual de Campinas, p. 1203-1225.

Saviani, Dermeval. 2008. História das ideias pedagógicas no Brasil. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados.

Travaglia, Luiz Carlos. 2009. Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática. 14. ed. São Paulo: Cortez.

Voloshinov, Valentin Nikolaevich. 1981. Estrutura do enunciado. Tradução de Ana Vaz. In: Todorov, Tzevan (Org.). Mikhail Bakhtin – le príncipe dialogique. Paris: Seuil. p. 1-19.

De volta ao futuro da língua portuguesa.
Atas do V SIMELP - Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa
Pôsteres, 4463-4478
ISBN 978-88-8305-127-2
DOI 10.1285/i9788883051272p4463
http://siba-ese.unisalento.it, © 2017 Università del Salento

UM LEITOR INCONFORMADO: ÁLVARES DE AZEVEDO E O PERIODISMO DO SÉCULO XIX

Natália Gonçalves de Souza SANTOS[19]
Eduardo Vieira MARTINS (orientador)

RESUMO
Este estudo se propõe a analisar o universo do leitor Álvares de Azevedo (1831 – 1852), poeta romântico brasileiro, a partir de seus ensaios críticos, escritos em torno de 1850: "Literatura e civilização em Portugal", "Alfredo de Musset: Jacques Rolla", "George Sand: Aldo o rimador" e "Lucano", ressaltando a profunda relação que o autor mantinha com o periodismo de sua época. Como se trata de um escritor para quem a produção poética e a reflexão de viés teórico eram instâncias indissociáveis, Álvares de Azevedo construiu seu pensamento por meio de um intenso processo de leitura e de comentário, não apenas dos textos literários sobre os quais se debruçava, mas também de artigos de crítica publicados em livros e em periódicos em circulação no período, de origem nacional e estrangeira. Para compreender o seu pensamento, a pesquisa investiga as fontes teóricas que ele consultou e delineia os procedimentos metodológicos dos quais se valeu para elaborar suas reflexões, detalhando, assim, os procedimentos de recepção de textos pragmáticos em circulação entre os acadêmicos paulistas em meados do oitocentos. O andamento da investigação aponta para a relativa independência de Azevedo frente às ideias veiculadas pela imprensa literária da época, uma das grandes divulgadoras da poética romântica, e aos cânones europeus, abrindo a possibilidade de se reavaliar a particularidade da sua inovadora intervenção no debate literário do século XIX e seu enquadramento dentro da história literária.

PALAVRAS-CHAVE: Romantismo brasileiro; Álvares de Azevedo; periodismo; crítica literária.

Linhas gerais de um universo heterogêneo

Manoel Antônio Álvares de Azevedo (1831 – 1852) escreveu quatro ensaios bastante representativos do tipo de crítica literária produzida nos ambientes acadêmicos

[19] Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Teoria Literária e Literatura Comparada da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP (FFLCH/USP), bolsista FAPESP. Endereço acadêmico: Av. Professor Luciano Gualberto, 403, Cidade Universitária – Butantã - CEP: 05508-010 - São Paulo/SP – Brasil. Email: nataliagss@usp.br

no Brasil do século XIX. São eles "Literatura e civilização em Portugal: fase heroica; fase negra", "Alfredo de Musset: Jacques Rolla", George Sand: Aldo o rimador" e "Lucano". À exceção do trabalho sobre Musset, publicado parcialmente no periódico acadêmico paulista *Ensaios Literários*, no ano de 1850, os demais são de publicação póstuma. Os três primeiros títulos tiveram sua primeira aparição em 1855 e são parte do segundo volume das obras completas do autor, publicadas sob responsabilidade de seu primo, Jaci Monteiro. Nessa edição, eles compõem uma ampla seção designada pelo nome de 'Crítica', da qual fazem parte textos variados, como orações fúnebres escritas por Azevedo à ocasião do falecimento de colegas da Faculdade de Direito de São Paulo. Já o último ensaio teve sua primeira publicação no terceiro tomo da segunda edição, no ano de 1862, ainda sob responsabilidade do mesmo organizador. Ele não compõe, no entanto, uma seção própria à crítica ou, ao menos, uma seção com esta denominação, o que viria a acontecer somente a partir de 1873, na quarta edição, que ficou à cargo de Joaquim Norberto, quando esse material passou a constituir aquilo que se consolidou como os 'ensaios literários' da obra completa de Azevedo, seguido pelas edições subsequentes.

A partir da correspondência pessoal do autor é possível estabelecer algumas hipóteses sobre o momento da escrita desses ensaios. Numa carta bastante conhecida pelos estudiosos de sua obra, remetida ao seu amigo Luís Antônio da Silva Nunes, datada de 1º de março de 1850 e redigida durante as férias escolares, passadas no Rio de Janeiro, Azevedo afirma:

> Não tenho passado ocioso estas férias, antes bem trabalhadas de leitura tenho-as levado. Nesse pouco espaço de três meses escrevi um romance de duzentas e tantas páginas; dois poemas, um em cinco e o outro em dois cantos; uma análise do *Jacques Rolla* de Musset; e uns estudos literários sobre a marcha simultânea da civilização e poesia em Portugal, bastante volumosos; um fragmento de poema em linguagem muito antiga, mais difícil de entender que as *Sextilhas de Frei Antão*, noutro gosto porém, mais ao jeito do *Th. Rowley*, de Chatterton. (2000: 823)

A mesma carta, mais à frente, anuncia que o missivista regressaria a São Paulo "no dia 1º de abril" e, como o ensaio sobre George Sand possui data de 1º de maio de 1850, pode-se crer que ele tenha sido redigido ou, ao menos, finalizado já na capital paulista. "Lucano" não conta com uma data específica, porém, como as referências e o

vocabulário crítico utilizado pelo autor são similares aos empregados nos demais trabalhos, é possível que tenha sido escrito no mesmo período. Soma-se a essa evidência o acentuado interesse que Azevedo estava demonstrando pela produção de ensaios críticos durante o ano de 1850.

De forma bastante sumária, pode-se dizer que os trabalhos sobre George Sand e Alfred de Musset concentram-se em torno da tradução de alguns fragmentos de duas obras publicadas em 1833, num mesmo volume da *Revue des deux mondes*: *Aldo le rimeur*, pequeno drama destino à leitura, e "Rolla", poema que prenuncia, de certa forma, os conflitos que serão desenvolvidos por Musset no romance *Confession d'un enfant du siècle* (1836). Embora essas duas obras não sejam exatamente semelhantes quanto ao enredo e à temática, vê-se nelas a problemática principal vivenciada pela geração de 1830, na França e pelo mal do século em geral: um profundo desconforto, vivenciado por dois jovens poetas, diante dos caminhos tomados pelas revoluções e seus desdobramentos na sociedade moderna, o que os atira frequentemente a uma conduta marginal e ao suicídio.

Entremeados à tradução, Azevedo tece comentários críticos e debate questões que são importantes para ele próprio, à medida que se identifica com a problemática exposta pela geração de 1830, para as obras em si e para o romantismo numa perspectiva mais ampla, tais quais a originalidade da poesia, o *status* da arte na sociedade moderna e os efeitos que esta organização social, utilitarista e capitalista, gera na constituição do poeta, descrito como um ser cindido, exemplo da "teoria dos contrastes", apresentada por Victor Hugo, no prefácio ao *Cromwell* (1827). Sendo assim, o poeta, o homem moderno em geral, é um misto dos aspectos etéreos e carnais, da alma e do corpo, do grotesco e do sublime, o que se pode em ver em personagens tais quais Jacques Rolla e Aldo. Por isso, para Álvares de Azevedo, mesmo que o poeta enverede pelo caminho de uma vida desbragada, ainda assim, sua essência é preservada, o que lhe garante a beleza:

> Se Jacques é belo [...] é que em meio àquelas trevas há uma réstia de sol, há um eflúvio de poesia que se refrata e iria pela sombra, como a centelha fugitiva do facho que sacode no escuro das cavernas batendo na faceta do cristal da estalactite. Não há aí o poema do materialismo impuro a revolver-se como um verme no lodaçal. – Não: é antes uma luta entre o corpo e a alma – entre a morte e a vida – entre o céu e a terra – entre as melodias de Ariel e o fel do Calibã perdido nos sonhos das noites de verão de Shakespeare, - entre a negridão da noite e a luz doirada da lâmpada mal

> guardada ao róseo dos dedos transparentes da virgem que passa pelas ousias do claustro a desoras – é o pleito, agro e renhido sim – das aspirações ao céu. (2000:699)

"Literatura e civilização em Portugal", ensaio mais longo e mais conhecido entre o espólio crítico alvaresiano, objetiva, como bem disse seu autor, a um cotejo entre o desenvolvimento sociocultural da sociedade portuguesa e seus reflexos no meio literário deste país. Assim, à fase do apogeu luso, o século XVI, no qual ocorreram as Grandes Navegações e a formação do Império ultramarino, corresponderiam nomes como os de Luís de Camões e Antônio Ferreira, cujas obras, respectivamente *Os Lusíadas*, poema épico publicado em 1572, e *A Castro*, tragédia escrita por volta de 1550 e publicada em 1587, representam o esplendor e a grandeza do poderio português. Já um século como o XVIII, de decadência e subjugação pelas potências estrangeiras, como a Inglaterra, corresponderia uma poesia de caráter melancólico e soturno como o são algumas das poesias de Bocage.

É neste ensaio que Azevedo manifesta uma posição contrária ao projeto indianista e nacionalista que estava sendo constituído para a literatura brasileira, concebido como uma extensão do projeto político de consolidação de independência do Brasil em relação à ex-metrópole, Portugal. Para ele, tratava-se de uma

> polêmica secundária que alguns poetas, e mais modernamente o Sr. Gonçalves Dias parecem ter indigitado: saber, que a nossa literatura deve ser aquilo que ele intitulou nas suas coleções poéticas – poesias americanas. Não negamos a nacionalidade desse gênero. Crie o poeta poemas índicos, como o *Thalaba* de Southey, reluza-se o bardo dos perfumes asiáticos como nas *Orientais*, Victor Hugo, na *Noiva de Abidos*, Byron, no *Lallah-Rook*, Thomas Moore; devaneie romances à europeia ou à china, que por isso não perderão sua nacionalidade literária os seus poemas. Nem trazemos a pleito o mérito dessas obras. Em outra parte enlear-nos-emos talvez nessa questão.
>
> E demais, ignoro eu que lucro houvera – se ganha a demanda – em não queremos derramar nossa mão cheia de joias nesse cofre mais abundante da literatura pátria; por causa de Durão, não podermos chamar Camões nosso; por causa, por causa de quem?...(de Alvarenga?) nos resignarmos a dizer estrangeiro o livro de sonetos de Bocage! (2000:715)

Para ele, a literatura brasileira não deveria se proclamar autônoma à portuguesa devido ao fato de haver um elo linguístico entre os dois povos e, mais importante, porque o afastamento em relação às letras lusas nos tolheria o contato com outras fontes de

inspiração, provenientes da Europa, um manancial considerável de cultura literária, o que nos levaria a um tipo de isolamento intelectual. Cilaine Alves Cunha explica que, "para Azevedo, a retomada da cultura indígena como fonte da literatura brasileira limitava suas possibilidades de diálogo com a tradição ocidental" (2001:17). Esta era uma posição bastante singular em meados do oitocentos, no Brasil, onde a parcela hegemônica da intelectualidade voltava seus esforços para a "cor local", como se vê em diversos romances de José de Alencar, em obras de Gonçalves de Magalhães e em alguns poemas de Goncalves Dias. Para Antonio Candido, a "atitude destoante do esforço central da crítica do tempo", [constitui] um paradoxo que deve ter sido difícil e quase heroico sustentar." (2011:17)

Já "Lucano", o menor em extensão dentre os quatro ensaios, aborda epopeia escrita no século I d. C., a *Farsália*, que se ocupa da guerra civil movida por Júlio César contra Pompeu, entre os anos de 49 e 48 a. C., e cujo desfecho instaurou o Principado em Roma. Diversas personalidades latinas são arroladas até que ele se concentre nas peculiaridades do gênero épico, definido como "o sublime histórico" (AZEVEDO, 2000:660). Com o objetivo de caracterizar melhor esse gênero e de inserir a *Farsália* numa tradição consagrada, o autor aponta mais três autores épicos de relevo, Homero, Tasso e Camões, cada qual correspondendo aos anseios dos contextos dos quais emergiram. Tal comparação faz sobressair as soluções inovadoras do poema de Lucano como, por exemplo, o abandono do panteão greco-latino e a adoção de um tema recente da história romana, opções que não desmerecem o poema lucaniano, mas o enobrecem do ponto de vista alvaresiano.

Por fim, Álvares de Azevedo alude à polêmica literária secular que envolvia tal obra quanto à apropriação que ela faz dos fatos históricos, posicionando-se positivamente em relação a isso e denominando "pobres críticos" (2000:661) aos seus opositores. Dentre aqueles que qualificavam como improdutivo, não literário, o embasamento que Lucano fazia da história estão nomes tais quais os de Voltaire e La Harpe, com os quais o ensaísta brasileiro não se isenta de polemizar. Ele afirma, por sua vez, que a aridez que o primeiro deles diz haver na *Farsália* se encontra no cérebro dos críticos, "sem vida e sem criação", (2000:661) que já se debruçaram sobre o texto e que o fizeram a partir de um conjunto de regras exteriores à obra, engessadas por uma determinada concepção de poética.

Alguns exemplos da fortuna crítica sobre os ensaios de Álvares de Azevedo

Embora Álvares de Azevedo seja dos autores mais conhecidos do cânone brasileiro oitocentista, é possível dizer que não há muitos estudos que se dedicam à parcela estritamente crítica de seu legado, conforme afirma Jaime Gizburg, pesquisador que se dedicou a uma interpretação de "Literatura e civilização em Portugal":

> Seus estudos literários foram constantemente relegados a um segundo plano, e tratados com indiferença pela crítica e pela historiografia. As poucas manifestações a respeito, de modo geral, convergem para o juízo negativo, e os caracterizam como obscuros. (1999:22)

Essa obscuridade advém de alguns fatores como, por exemplo, o estilo difuso do autor, por vezes tomado como confuso, a adoção de uma linha de raciocínio não dedutiva, mas sim pautada "por associações livres, especulações não necessariamente fundamentadas", as constantes "marcas expressivas de percepções subjetivas e emotivas dos textos estudados" (GINZBURG, 1999:23) e que funcionam como verdadeiras sugestões de leitura ao público alvo de Álvares de Azevedo. O próprio encadeamento de suas ideias, diversas vezes tomadas como contraditórias, é um elemento de ambiguidade em seu estilo, sobretudo pela utilização de "procedimentos de comparação e contraste, em detrimento de referências a causas e consequências" e pelos "sinais constantes de erudição" (1999:23). As observações feitas por Gizburg são atribuídas ao ensaio estudado por ele, mas a nosso ver, elas podem ser estendidas aos demais textos que são parte de nosso *corpus*. Dentre estes traços, aquele que talvez tenha lhe rendido observações as mais controversas seja a maneira como Azevedo se vale das fontes consultadas e a alta recorrência destas ao longo de sua crítica.

José Veríssimo atribui esses traços do "espírito crítico" de Azevedo a um "entusiasmo juvenil", apontando o poeta paulista como um dos mais cultos da literatura brasileira, conhecedor das "obras-primas das melhores literaturas na sua língua original" (Apud AZEVEDO, 1916:45). Já Brito Broca chega a dizer que "os discursos de Álvares de Azevedo e seus esboços de estudos literários não passam de um cascatear insuportável de palavras" (1979:320), concluindo que as incessantes citações feitas por ele se tratam de "uma cultura superficial, a única que seria compatível com tão curta existência" já que "não é possível fazer milagre. Ninguém consegue ser sábio aos vinte e um anos." (1979:98). De fato, Álvares de Azevedo coloca seu leitor dentro de uma

rede intricada de constantes e numerosas referências, algo que produz um efeito marcante e imediato àquele que se propõe à sua leitura e gera, como visto, comentários divergentes, ora apontando para sua erudição, considerada positiva, ora para um "desejo de mostrar leitura" (BROCA, 1979:97).

Um uso bibliográfico relativamente demasiado não é uma particularidade exclusiva de Azevedo, sendo um juízo comum acerca de nossa crítica romântica. Nesse sentido, Brito Broca afirma que "Álvares de Azevedo tem, porém, uma desculpa para sua condição de mau prosador: é que a nossa prosa romântica foi, em geral, muito inferior à poesia [...]." (1979:320). O rigor do crítico destaca dois grandes defeitos que, a seu ver, são constantes na nossa intelectualidade romântica. O primeiro é a tendência ao verbalismo:

> peculiar à nossa prosa romântica, concorria para que os artigos sobre livros e escritores nessa época derivassem, frequentemente para divagações em torno das obras e dos autores, fugindo ao que havia nestes de essencial. (BROCA, 1979:73)

E o segundo é justamente a fragilidade da erudição manifestada pelos escritores românticos brasileiros, pois, segundo Broca,

> de maneira geral não imaginamos que os românticos lessem muito. Eles nos parecem, isto sim, muito livrescos. Não se conformavam em escrever prosa ou verso sem entremear por toda parte, nem sempre com muita adequação, nomes de autores, personagens de romances ou de poemas. (1979:97)

Por outro lado, não se pode pensar que a crítica romântica no Brasil se restringia a divagações ou citações, pois, como anota Maria Eunice Moreira, "sem restrições e com muita franqueza, os críticos podiam deixar o tom elogioso e emitir opiniões áridas e duras, provocando muitas vezes reações adversas, das quais se originaram querelas literárias de repercussão"(2013:29). A existência dessas polêmicas era mesmo desejada pelos jornalistas do período já que contribuía com a dinâmica do meio, indo ao encontro do gosto pelas novidades demonstrado por parte dos leitores, delineando-se, assim, como uma das características principais de nosso periodismo no oitocentos.

A bibliografia de Álvares de Azevedo

É notório que Álvares de Azevedo entremeia ao longo de seus estudos literários dezenas de citações, nomes de autores, livros, periódicos, etc., pressupondo a leitura e o acesso não só da parte dele mesmo, mas de seu leitor em potencial que, quer nos parecer, deveria possuir um grande referencial cultural, perfil distinto daquele esboçado pelo autor de *Pré-românticos, românticos e ultrarromânticos*. Arrolando apenas alguns exemplos, já é possível a verificação da existência de um arcabouço comum entre os acadêmicos paulistas, ao menos se tomarmos por base os ensaios legados pelo poeta da *Lira dos vintes anos*. Na seguinte passagem de "Literatura e civilização em Portugal", nota-se a omissão do nome do autor consultado, talvez por se tratar de juízo vulgarizado entre os membros da academia: "Para servimo-nos da expressão de uma das mais hábeis penas da *Quartely Review*, classificando uma outra cria mais gigantesca do gênio – [o *Koran* de Mohammed] é um canto de Empédocles, de Lucrécio ou uma narrativa de Homero." (AZEVEDO, 2000:709)

Já nesse outro trecho de "George Sand: Aldo o rimador", o que se evidencia é o fácil acesso à uma publicação como a *Revue des deux mondes*, para consulta do artigo que comenta a obra de Vigny, escrito por Gustave Planche:

> À primeira representação dessa peça, na *Revista dos dois mundos* saiu um belo artigo que lhe analisa o enredo e o desenvolvimento. Para o mais lá reenviamos, toda a vez que o leitor passar os olhos por aquele tombo de belos escritos, certo lucrará. (AZEVEDO, 2000:667)

Nos momentos em que Azevedo insere notas de rodapé em seu trabalho, as mesmas não apresentam uma exatidão propícia a que se encontre com facilidade a referência arrolada, talvez porque esse gênero de nota satisfizesse os critérios acadêmicos daquele contexto ou mesmo porque se tratava, como dito, de obra bastante conhecida entre seus leitores. Assim, ele redige somente: "Entre outros, lede Marmier, - *Cartas e cantos do Norte*, e Ampère – *Estudos sobre as mitologias escandinavas*" (2000:707) ou "Lede Edgar Quinet, *Épicos Latinos*." (2000:723) Porém, nestes dois casos, mesmo que em certa medida inexatos, o autor franqueia muito mais suas fontes do que em outros, quando apenas utiliza citação entre aspas, sem qualquer indicação que auxilie os leitores da posteridade. Tal é o que se passa em "Lucano", no qual Azevedo lança mão de uma afirmação crucial para que se entenda a polêmica na qual ele está se inserindo: "A *Farsália* é uma crônica em verso, disseram-no, e creram-no

doesto. 'Um crônicon-poema não podia ser sublime' – cismaram talvez os críticos na sua aridez de cérebro sem vida e sem criação."[20] É somente por meio de uma edição comentada, como a de Homero Pires, que pode haver um desvendamento dessas questões de autoria, embora, infelizmente, ainda haja diversos pontos obscuros.

Quando Azevedo cita autores mais consagrados, como é caso de Gustave Planche, crítico cujo vínculo com a *Revue des deux mondes* é amplamente conhecido, torna-se mais possível identificar as fontes as quais ele estava se referindo, bem como rastrear a discussão da qual pretende participar. Além disso, as ideias críticas e os critérios empregados por um jornalista do porte de Planche são relativamente conhecidos entre aqueles que se debruçam sob o debate crítico do século XIX, no Brasil. No entanto, ao valer-se de nomes como os de Xavier Marmier, Jean-Jacques Ampère ou Edgar Quinet, cujo projeto crítico é de restrito domínio na atualidade, a situação se configura de uma outra maneira e diversas ideias que poderiam ser claras à época de Azevedo se perdem, fazendo com que o jogo de referências se converta num elemento de imprecisão.

Ao se investigar as citações fornecidas pelo autor, bem como as notas de rodapé, paráfrases e títulos de livros e periódicos, pode-se chegar a um conjunto mais ou menos conciso de autores, geralmente colaboradores da *Revue des deux mondes* ou da *Revue de Paris*. É evidente que muitos são citados de maneira pontual ao longo dos ensaios, demonstrando que o autor procurava talvez estabelecer diversas possibilidades de diálogo, sugerindo caminhos latentes para o seu pensamento crítico. Outros, no entanto, apresentam maior representatividade dentro do projeto crítico alvaresiano e por isso merecem ser revisitados, sobretudo quando menos contemplados pela história do pensamento crítico. Assim, a constelação de nomes que o autor cita em seus ensaios pode configurar-se como um sistema mais orgânico do que poderia parecer, num primeiro momento. De modo que a leitura desse material consultado por Álvares de Azevedo sugere um possível vetor de homogeneidade para o aparente caos de sua atividade crítica e uma proposta de estruturação de seus objetivos enquanto analista da literatura no século XIX.

Portanto, é do estilo escorregadio utilizado por Álvares de Azevedo ao longo de seus ensaios, ora assertivo, quando recomenta leituras, ora dubitativo, quando comenta

[20] Homero Pires propõe que, nessa passagem, Azevedo dialoga com Voltaire (*Essai sur la Poésie Épique*, chap. 4) e La Harpe (Cours de Littérature, part. I, c. 4, sect.. 2) *Apud* Álvares de Azevedo. *Obras Completas de Álvares de Azevedo*. Edição crítica organizada por Homero Pires. Tomo II. 8ª ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1942, p. 248.

questões possivelmente polêmicas, que pode surgir um elemento de análise homogeneizador, em meio as linhas gerais do universo heterogêneo do autor, as quais se alteram em função da perspectiva pelas quais são tomadas. Esse elemento ganha corpo apenas quando considerado a partir da própria perspectiva assumida por ele: a de um brasileiro, consciencioso do projeto político-literário que estava sendo construído em seu país e por isso, aberto ao diálogo com textos que permitam uma possível refutação desse projeto. Nesse sentido, a leitura dos textos-fonte consultados por ele é fundamental para a compreensão das discussões propostas em seus ensaios.

Literatura Comparada

A partir das indicações do próprio autor, tais como notas de rodapé, indicações de títulos de revistas e livros, citações diretas, alusões ou paráfrases referenciadas no corpo dos ensaios, foi possível distinguir os periódicos mais consultados por Azevedo, tais como a *Revue de Paris*, *A Revolução de Setembro* (Portugal) e, principalmente, a *Revue de deux mondes*, publicação muito difundida no Brasil do oitocentos e que, acredita-se, era lida até mesmo pelo imperador brasileiro, D. Pedro II. Esse periódico, criado em 1829, na França, por Prosper Mauroy e Pierre de Ségur-Dupeyron, é o mais antigo da Europa pois ainda se encontra em atividade ininterrupta, embora com outro formato e linha editorial. Ele assumiu uma importante função de intermediação cultural, durante todo o século XIX, entre o continente europeu e as demais regiões do mundo: América, África, Ásia, regiões mais afastadas da Europa, mantendo, no entanto, a posição da França como um centro irradiador desse universo. Tal atitude e mesmo um certo utilitarismo ao debruçar-se sobre os "outros mundos", pode ser vista já no *Avertissement* do primeiro número da revista, assinado por seus dois editores-chefes:

> Il importe donc de bien connaître ce qui se passe ou ce qui s'est passé chez les autres peuples, afin de n'adopter de leurs institutions que ce qui pourrait s'appliquer à nos moeurs, à notre caractère, aux progrès de nos lumières, à la position géographique de notre territoire. (1829:I)

Por meio de uma observação preliminar da variedade de sua "table des matières" e também por meio de seu subtítulo (inicialmente *Recueil de la politique, de l'administration et des mœurs* e, a partir da década de 1830*, Journal des voyages, de*

l'administration et des mœurs, etc., chez les différens peuples du globe ou archives géographiques et historiques du XIXe *siècle; rédigée par une société de savants, de voyageurs et de littérateurs français et étrangers),* tem-se noção da grandiosidade desse projeto, inspirado nos ideais iluministas de origem francesa, bem como nos periódicos britânicos, tais quais a *Edinburgh Review* e a *Quaterly Review,* criados nos primeiros anos do século XIX (FURMAN, 1975:16).

Mas é com a elevação de François Buloz ao cargo de redator chefe, em 1831, no qual permanecerá por mais de quarenta anos, que a revista se tornará um instrumento não só cultural, mas uma força política no cenário francês, marcando posição diante dos diferentes regimes que tiveram sequência durante o oitocentos francês e influindo nos hábitos de leitura e nas informações recebidas pelo público médio de seu país de origem e dos que se encontravam no raio de seu mercado consumidor.

Entre os colaboradores dos primeiros anos de Buloz, encontram-se nomes do quilate de George Sand, Alfred de Musset, Alfred Vigny, Victor Hugo, Sainte-Beuve, Jouffroy, Victor Cousin etc. Segundo o próprio Sainte-Beuve, fazendo um balanço da *Revue*, em 1845, essa fase havia sido uma verdadeira "*lune de miel* de la critique et de la poésie à la *Revue des Deux Mondes,* et là, comme ailleurs, les lunes de miel ne luisent qu'une fois." (1845:961) É justamente esse o lapso temporal, os anos de 1830 e a primeira metade da década de 1840, que nos foi possível identificar ao delimitar balizas temporais para os artigos os quais Álvares de Azevedo se vale como fonte. De forma que é possível levantar a hipótese de que ele se ateve a uma fase em que a crítica a e poesia estavam em maior sintonia, no interior da redação e nas matérias da revista, além do fato desta, nesses anos, assumir uma postura menos conservadora, tanto no campo artístico, quanto no político.

É fato que a *Revue des deux mondes* sempre foi considerada como um veículo comunicacional ligado aos interesses da classe burguesa, receoso de medidas demasiadamente democráticas. É por isso que, após os acontecimentos de 1848, Buloz demarca mais explicitamente o posicionamento ideológico de sua revista, afastando, por exemplo, George Sand, autora ligada a movimentos sociais e a personalidades como Pierre Leroux, pensador dos primeiros momentos do socialismo. De Broglie visualiza, por meio da sessão *Chroniques de la quinzane*, a maré-montante do pensamento conservador na redação da revista, onde não só as ideias republicanas causavam espanto, mas especialmente as aspirações ainda confusas do socialismo:

> Toutes les chroniques de 1840 à 1848 développèrent le même thème. Les articles de fond surtout consacrés à montrer à la fois la force et les dangers de tous les mouvements progressistes. Louis Reybaud avait publié, de 1836 à 1843, cinq articles sur 'Les Socialistes modernes'. Louis de Carné donna, le 1er septembre 1841, un tableau des 'publications démocratiques et communistes'. Lerminier agita, dans un article du 1er juillet 1842 sur 'Les élections de 1842', le spectre d'une nouvelle révolution. Les écrits de Lammenais, de Prodhon, de Michelet, de Louis Blanc furent souvent critiqués. La ciblé la plus fréquente des chroniqueurs devint, à partir de 1844, Lamartine. (1979:48)

Talvez por isso, Álvares de Azevedo adote para leitura, a partir de 1848, uma revista de orientação mais liberal, *A Revolução de Setembro*, mesmo que as opiniões políticas dele não sejam exatamente definidas. De todo modo, o que fica claro é uma escolha, possivelmente consciente, da leitura de uma determinada fase da *Revue*, tendo em vista que os números mais recentes também lhe eram possivelmente acessíveis, assim como se dava com o material que chegava de Portugal, no caso, o periódico *A Revolução de Setembro*. Outra questão é que, em consequência do endurecimento da postura política, houve também um recrudescimento com a relação às liberdades artísticas e, segundo Furman, nas páginas onde antes se liam as palavras 'originalité' e 'talent', passou a vigorar o termo 'le bon goût', apontando para a moderação em diversos campos (1975:25).

Além dos limites temporais e do delineamento de uma possível postura política por parte de Azevedo ao consultar a revista, foi possível identificar também, entre os artigos citados por ele, uma linha teórica mais ou menos homogênea: os estudos de literatura comparada. Tais estudos estavam em seu momento inicial na intelectualidade francesa e se desenvolviam, a princípio, como uma parte da cadeira de *Études des Littératures Étrangères*, em escolas como a *Faculté de Lettres de Paris* e o *Collège de France*, entre outras instituições. Michel Espagne explica que, até as reformas educacionais realizadas pela *Troisième République*, os cursos ministrados no seio das universidades francesas não visavam a um público especializado, sendo de "bon ton" publicá-los em revistas que tinham consumidores cultivados, caso da *Revue des deux mondes*. Espagne assinala alguns trabalhos de literatura comparada/literatura estrangeira que poderiam ser encontrados nas páginas da revista francesa, dentre os quais, podemos ver alguns dos citados por Azevedo:

> une des caractéristiques de la *Revue des deux mondes* est qu'elle accueille, à cote des travaux de publiciste brillants et souvent très competents, les publications des professeurs de littérature étrangère. Une sorte d'osmose se crée entre les deux groupes, sous l'égide de la revue. Claude Fauriel et Edgar Quinet y font paraître certains de leurs cours, Xavier Marmier y publie les compte rendus de ses voyages. Jean-Jacques Ampère, Philarète Chasles, Louis Étienne, Charles Labitte, Louis Léger, Charles Magnin, Alfred Mézières, Cyprien Robert, sont autant de collaborateurs, souvent réguliers, qui ont également participé à l'enseignement des littératures étrangères. (1993:157)

Pode-se ressaltar que não somente as preocupações com a divulgação do conhecimento estavam por trás dessa parceria existente entre a *Revue* e a academia, mas o gosto pelo pitoresco e pelas regiões distantes, uma caraterística do leitor dos meados do século XIX (haja vista a popularidade do *journal des voyages* de autores tais quais Lamartine ou Alexandre Dumas) impulsionava o interesse pela publicação, garantindo assim, um possível aumento de vendas. Por outro lado, nota-se também a coerência da publicação desses estudos por parte da revista, pois se dava, assim, continuidade à linha editorial proposta pelo *Avertissement* de 1829, uma vez que as pesquisas nessa área, naquele momento, utilizavam um tipo de "modo binário", popularizado por Abel-François Villemain, no prefácio ao seu curso de literatura francesa, de 1829 (FEUILLEBOIS, 2014:10). Nele, para estudar o século XVIII francês, Villemain apoiava-se no contato entre a literatura francesa produzida circunscrita àquele período e a literatura inglesa. Isso quer dizer que, de forma geral, um dos pólos de comparação era sempre a literatura, a cultura e/ou a sociedade francesa, fomentando a ideia de que conhecendo o estrangeiro, conhecemo-nos a nós próprios.

Assim, é possível dizer que há uma acentuada preocupação nacionalista nesse olhar para o outro, mas há também uma perspectiva de interligação entre as diferentes nações, uma ideia particularmente difundida a partir de fins do século XVIII:

> Des courants se dessinent de la Provence vers le reste de l'Europe, de la France vers l'Anglaterre, de la Scandinavie vers l'Allemagne. Ces courants, qui peuvent être critiques, voire inversés, sont la *trame d'une interdépendence entre les nations,* la structure de leur espace en Europe, la littérature française, la nation française, ne pourra que se situer elle-même dans ce cadre ou revendiquer nostalgiquement, contre la loi des origines, l'universalité de la raison classique. (ESPAGNE, 1993:17 e 18, grifos nossos)

Conclusões parciais

Não é somente por citar alguns nomes pouco conhecidos de professores de literatura estrangeira/colaboradores da *Revue des deux mondes* que podemos sugerir que Álvares de Azevedo valeu-se das teorias da literatura comparada na fatura de seus ensaios, mas pelas ideias que expõem neles. O ato de comparar a nascente literatura brasileira com outras de maior tradição não é uma particularidade sua, no século XIX. Por outro lado, o que esta pesquisa vem sinalizando é que ele se valia de uma perspectiva mais sistemática e embasada teoricamente do que talvez se tenha entrevisto até então. Não se trata apenas de criar "um sentimento confortante de parentesco" (CANDIDO, 1993:211), mas de evidenciar que até mesmo as literaturas matrizes fazem parte de uma grande tradição, de uma trama, mas palavras de Michel de Espagne, e são interligadas por um intercâmbio constante, tendo em vista aproximações de fundo filológico, histórico e temático.

A leitura dos estudos franceses de literatura comparada contribui para que Azevedo esboce uma linha de pensamento sobre a literatura brasileira que, se não lhe é exclusiva, leva-o a contrapor-se à corrente hegemônica da crítica literária nacional, que propunha a autonomia da literatura brasileira em relação à portuguesa e uma diferenciação, por vezes segregadora, de nossas letras em relação às letras europeias. O contato com a literatura comparada permitiu a Azevedo pensar essa relação de uma perspectiva que refutava o nacionalismo indianista vigente na sua época e integrava a literatura brasileira ao movimento geral da cultura ocidental.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AZEVEDO, Álvares de. *Obras Completas.* Organização: Alexei Bueno. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2000.

BROCA, José Brito. *Românticos, pré-românticos, ultra-românticos*: vida literária e romantismo brasileiro. SP: Polis, 1979.

CANDIDO, Antonio. A educação pela noite. *In A educação pela noite e outros ensaios.* 6ª Ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2011, pp. 13 a 27.

_____. "Literatura comparada". In *Recortes*. São Paulo: Companhia das Letras, 1993, PP. 211 a 215.

CUNHA, Cilaine Alves. "Palpites dissonantes de brasileirismo em Literatura e civilização em Portugal". *In Literatura e autoritarismo*: coleções e ensaios.

Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Artes e Letras, Programa de Pós-Graduação. N. 4, 2001, pp. 15 – 26.

DE BROGLIE, Gabriel. *Histoire politique de la Revue des deux mondes de 1829 a 1979.* Perrin, 1979.

ESPAGNE, Michel. *Le paradigma de l'étranger*: les chaires de littérature étrangère au XIXe siècle. Paris: Les éditions du CERF, 1993.

FURMAN, Nelly. *La Revue des deux mondes et le romantisme* (1831 – 1848). Genève: Librairie Droz, 1975.

GINZBURG, Jaime. "História e melancolia em Literatura e civilização em Portugal". *In Estudos Portugueses e Africanos.* n. 33/34 - Jan./Dez. Campinas: 1999, pp. 21-27.

MAUROY & SÉGUR-DUPEYRON. "Avertissement". *In Revue des deux mondes*. Sèrie 1, tome 1. Paris: 1829, pp. I-III.

MOREIRA, Maria Eunice. "O Brasil em papel: ideias e propostas no pensamento crítico do romantismo" *In A crítica literária brasileira em perspectiva.* Organizadores Rogério Cordeiro, Andréa Sirihal Werkema, Claudia Campos Soares e Sergio Alcides Pereira do Amaral. Cotia/SP: Ateliê editorial, 2013, p. 29 - 47.

SAINTE-BEUVE, Charles Augustin. "La revue en 1845". *In Revue des deux mondes.* Tome VIII, quatorzième année, nouvelle série, 1er octobre. Paris: au bureau de la Revue des deux mondes, 1845, pp. 957 a 967.

VERÍSSIMO, José. "História da literatura brasileira". In AZEVEDO, Álvares de. *Obras Completas.* Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2000, pp. 43-46.

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

AZEVEDO, Álvares de. *Obras Completas de Álvares de Azevedo*. Edição crítica organizada por Homero Pires. Tomo II. 8ª ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1942.

RÉGNIER, Philippe. "Littérature nacionae, littérature étrangère au XIXe siècle. La fonction de la Revue des Deux Mondes entre 1829 et 1870. In *Philologiques III*: Qu'est-ce qu'une littérature nationale? Approches pour une théorie interculturelle du champ littéraire (Sous la direction de ESPAGNE, Michel & WERNER, Michael. Paris: Maison des sciences de l'homme, 1994, PP. 289 a 314.

De volta ao futuro da língua portuguesa.
Atas do V SIMELP - Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa
Pôsteres, 4479-4498
ISBN 978-88-8305-127-2
DOI 10.1285/i9788883051272p4479
http://siba-ese.unisalento.it, © 2017 Università del Salento

CAMPO LEXICAL 'ALIMENTAÇÃO': VERBETES DO DICIONÁRIO ANALÓGICO DE LÍNGUA PORTUGUESA[21]

Iorrane Meneses LINHARES[22]
Michelle M. de O. VILARINHO[23]

RESUMO
Esta pesquisa está inserida na linha de pesquisa Léxico e Terminologia e é continuação da proposta apresentada por Vilarinho (2013). O objeto de estudo é campo temático alimentação do Dicionário Informatizado Analógico de Língua Portuguesa (DIALP). O objetivo da pesquisa é elaborar verbetes do campo temático alimentação e criar atividade utilizando os verbetes propostos. O modelo de dicionário proposto é constituído pela parte analógica e pela parte alfabética. O referencial teórico se baseia na aplicação dos conceitos da Versão Ampliada da Teoria dos Protótipos de Kleiber (1990) e da Semântica de Frames de Fillmore (1977) para estruturação dos lexemas nos verbetes da parte analógica do dicionário em elaboração. Como faltam obras lexicográficas para o ensino de Português do Brasil como Segunda Língua (PBSL), o DIALP visa suprir parte da lacuna. Para a realização da pesquisa, foi utilizado o método descritivo-analítico. Os percursos metodológicos empregados para a elaboração dos verbetes do DIALP foram: i) reformulação do dicionário de Língua Portuguesa de Azevedo (2010); ii) preenchimento da ficha lexicográfica baseada em Vilarinho (2013) para compor o verbete da parte analógica; iii) inclusão de novos lexemas ao verbete alimentação; iv) preenchimento de fichas lexicográficas da proposta metodológica para elaboração de léxicos, dicionários e glossários de Faulstich (2001) para elaboração dos verbetes da parte alfabética. Como resultado da pesquisa, criamos 22 verbetes, os quais foram aplicados na atividade didática que elaboramos para as turmas de estrangeiros missionários que faz parte da disciplina Estágio Supervisionado 2 em PBSL da UnB.

PALAVRAS-CHAVE: Dicionário Analógico. Alimentação. Verbetes. Atividade para ensino de PBSL.

[21] Artigo produzido sob a orientação da Profa. Michelle Machado de Oliveira Vilarinho para obtenção de menção da disciplina Projeto: elaboração de multimeios do curso de licenciatura em letras Português do Brasil como Segunda Língua (PBSL) da Universidade de Brasília (UnB).

[22] UnB, Instituto de Letras, Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas; Instituto Central de Ciências - ICC Sul, mezanino, B1 069; CEP: 70910-900; licenciada em Letras PBSL da UnB; Professora da Secretaria de Educação do Governo do Distrito Federal; e-mail: iorrane.meneses@hotmail.com.

[23] UnB, Instituto de Letras, Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas; Instituto Central de Ciências - ICC Sul, mezanino, B1 069; CEP: 70910-900; pesquisadora do Centro de Estudos Lexicais e Terminológicos (Centro Lexterm) da UnB; e-mail: michelleprofessora@gmail.com.

Introdução

Esta pesquisa faz parte do projeto "Aplicação dos percursos metodológicos da Lexicologia, da Lexicografia, da Terminologia e da Terminografia para sistematização de lexemas e de termos", coordenado pela profª. Drª. Michelle Vilarinho. A pesquisa está inserida na linha de pesquisa Léxico e Terminologia do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade de Brasília (UnB). O objeto de estudo é campo lexical 'alimentação' do dicionário analógico, que é um "tipo de repertório lexicográfico de caráter onomasiológico, no qual os lexemas são organizados partindo das ideias para chegar às unidades lexicais. Os lexemas são agrupados em um mesmo verbete por possuírem identidade de relações", conforme Oliveira (2010, p. 34-35). O objetivo da pesquisa é elaborar verbetes do campo lexical alimentação para inclusão no Dicionário Informatizado Analógico de Língua Portuguesa (DIALP). O modelo de dicionário proposto é constituído pela parte analógica e pela parte alfabética.

O ensino de Português do Brasil como Segunda Língua está se expandindo. Contudo, faltam materiais didáticos e obras lexicográficas que atendam o público, que são estrangeiros, surdos e índios. Por isso, o DIALP visa suprir algumas necessidades de ensino e de aprendizagem por apresentar ferramenta que auxilie tanto o professor quanto o aluno.

Na seção 1, descreveremos a relevância do uso do dicionário no ensino e na aprendizagem de língua, focando no emprego do dicionário analógico. Na seção 2, organizamos os percursos metodológicos usados nesta pesquisa, e na seção 3, criamos e aplicamos uma atividade por meio do uso do dicionário em turmas de ensino de PBSL.

1 O uso do dicionário analógico no ensino e na aprendizagem de língua

O dicionário analógico pode ser uma ferramenta essencial para o ensino e para a aprendizagem de língua, visto que o consulente pode ter acesso a campos lexicais e direciona a uma busca direcionada à palavra e suas relações semânticas.

De acordo com Biderman (2002, p. 45), o dicionário analógico vai além de relacionar a palavra ao seu significado; ele atinge o nível de agrupamento, de modo que com o uso da analogia, dispõe uma ligação entre a palavra central e as relações de contiguidade temporal e espacial, sinonímia e antonímia, entre outras.

Segundo Vilarinho (2013, p. 177),

> o dicionário analógico é constituído por categorização e por verbetes. A categorização rege a organização dos verbetes. Cada categoria e subcategoria compõe um verbete. Após a apresentação da categorização, os verbetes são organizados em ordem alfabética, de modo que os lexemas afins da palavra-entrada são registrados com base nas relações semânticas.

A seleção de lexemas e a categorização apresentada no Dicionário Analógico de Língua Portuguesa de Azevedo (2010) precisam de ajuste, uma prova disso é que muitos lexemas estão em desuso na Língua Portuguesa, bem como não têm relação com a palavra-entrada 'comida'.

Gomes (2011) elenca passos principais de como os novos lexemas são aprendidos: encontro de novos itens lexicais, fixação das formas lexicais, conhecimento dos significados, associação das formas aos significados adquiridos e, por fim, o uso adequado dos itens aprendidos em diversos contextos. Esses pontos devem ser aliados ao trabalho do professor, que deve instigar nos alunos o uso da imaginação no processo de aprendizagem.

Há quatro momentos em que o dicionário pode ser usado, a saber: codificação escrita, decodificação escrita, codificação oral e decodificação oral. Esses processos correspondem às distintas necessidades do uso linguístico, que vão do período de leitura do texto até a busca de sinônimos. Ilari (1985, p. 42) aponta que o professor não tem como prever todas as dúvidas do aluno, mas, com o manuseio do dicionário, o estudante pode buscar as respostas.

Para Morgan & Rinvolucri (2004, p. 7), o processo de aquisição lexical acontece de modo associativo, pois a aprendizagem de léxico não ocorre de forma mecânica. A aquisição envolve a troca de experiências do indivíduo com os outros, e não é um processo intelectual simples, tendo que vista se baseia na reflexão pessoal. A aquisição lexical perpassa por um *continuum*, cercado de conhecimentos e competências, com o objetivo do consulente enriquecer seu "dicionário interno". Ao refletirmos sobre essas ideias, inferimos que, como o dicionário analógico apresenta lexemas associativos, esse dicionário pode ser um instrumento que favorece à aquisição lexical a depender de como é consultado.

O dicionário, além de registrar o léxico de uma língua, apresenta os aspectos de um povo. Borba (2003, p. 309) defende que "um dicionário de língua, como produto cultural e instrumento pedagógico, resulta de um olhar sobre a estrutura e o

funcionamento do sistema linguístico num determinado momento da vida de uma sociedade".

Sabemos que, ao ensinar uma língua, automaticamente estamos ensinando cultura. Assim sendo, no âmbito desta pesquisa, na criação dos verbetes, foi preciso se atentar aos implícitos culturais das definições e nos contextos. Desse modo, o lexicógrafo deve evitar difusão de estereótipos dentro dos dicionários, porque é uma ferramenta para mostrar e valorizar culturas. Assim sendo, na criação dos textos definitórios e na seleção, atentamo-nos para evitar divulgação de estereótipo.

Segundo Lara (1996, p. 185), "un estereotipo no es un conjunto de propiedades fácticas del objeto, sino uma construcción elaborada por la sociedad en su memoria de experiencias compartidas en relación con el objeto." Os estereótipos são difundidos pela sociedade, trazendo marcas de preconceito e distorções do objeto em questão. Na busca de contextos para os verbetes, encontramos dificuldade para selecionar contexto para algumas definições. Ao ser pesquisado o contexto para o verbete 'garçonete', foram identificadas notícias nas quais o conceito desse verbete estava associado, de forma pejorativa, a um estereótipo de mulher fácil. Um exemplo disso é o enunciado da notícia a seguir: "*Cliente tentou pagar a conta colocando dinheiro dentro da camisa da garçonete"* (R7, 2015). Este tipo de contexto não é apropriado ao dicionário, a fim de evitar difusão de estereótipo, já que o consulente pode inferir características culturais por meio da leitura dos contextos. Por isso, o lexicógrafo deve selecionar contextos que revelem atributos prototípicos da sociedade.

2 Percursos metodológicos

Para a realização da pesquisa, foi utilizado o método descritivo-analítico. Dentre os campos lexicais explanados por Vilarinho (2013), o campo escolhido para o estudo foi 'alimentação'. Para a escolha dos lexemas da palavra-entrada do DIALP, empregamos os percursos metodológicos, saber: reformulação do dicionário de Língua Portuguesa de Azevedo (2010); preenchimento da ficha lexicográfica baseada em Oliveira (2010, p. 30); inclusão de novos lexemas ao verbete alimentação; elaboração dos verbetes da parte alfabética por meio do preenchimento de fichas lexicográficas da proposta metodológica para elaboração de léxicos, dicionários e glossários de Faulstich

(2001). Nas próximas subseções, descreveremos detalhadamente cada etapa da pesquisa.

2.1 Reformulação do Dicionário Analógico de Língua Portuguesa de Azevedo (2010)

O Dicionário Analógico de Língua Portuguesa de Azevedo – DALP – (2010) foi o ponto de partida para a análise pelo fato de ser a obra mais recente desta tipologia lexicográfica de Língua Portuguesa. Os verbetes 'comida' e 'gula' que contemplam os lexemas da área da alimentação. O DALP se inicia com uma classificação, na qual o verbete 'comida' está inserido na classe 'espaço', subclasse 'movimento'; e verbete 'gula' está registrado na classe 'afeições', subclasse 'divisão moral'. Como a obra de Azevedo foi publicada em 1950 e reeditada em 2010, ao nos depararmos com lexemas pouco usuais nos dias atuais, consultamos os lexemas encontrados no Dicionário Eletrônico Houaiss de Língua Portuguesa – DEHLP – (2009) e no Novo Dicionário Aurélio – NDA – (2010) para compilação das definições, a fim de lê-las e identificar a relação semântica com a área alimentação. Esses dicionários foram consultados devido à ampla circulação, por serem acessíveis a todos os públicos, além das atualizações recentes e as obras serem completas.

Foram empregados os seguintes percursos metodológicos para a classificação dos lexemas: i) consulta e cópia de cada definição dos lexemas do verbete no DEHLP (2009) e no NDA (2010); ii) análise da relação semântica entre o verbete e o lexema. Assim sendo, foram encontrados 313 lexemas no DALP do campo lexical 'alimentação', dentro os quais 149 lexemas não foram lexicografados no DEHLP e 57 lexemas, no NDA.

2.2 Categorização dos substantivos

Identificamos as relações semânticas (sinonímia, hiponímia e conceito conexo) entre a palavra-entrada e os lexemas encontrados nos verbetes que selecionamos de Azevedo (2010).

Para Ilari & Geraldi (1943, p.42), a sinonímia representa a identidade de significação. Isso se justifica quando é possível obter uma relação simétrica, em que são partilhadas propriedades definitórias e funcionais em comum (Lyon, 1984, p. 292).

A relação de hipônimo está intrinsicamente ligada ao hiperônimo, pois há uma relação de hierarquia. O hiperônimo é a categoria superior e o hipônimo a inferior. Segundo Cançado (2012, p. 32), "a relação de hiponímia é assimétrica, ou seja, o hipônimo contém o seu hiperônimo, mas o hiperônimo não contém o seu hipônimo".

O conceito conexo, por sua vez, constitui uma noção mais abstrata que as outras relações semânticas. Segundo Faulstich (1995, p. 287), o conceito conexo é o lexema "justaposto em um mesmo plano hierárquico, que se encontram em coordenação de significados, e seus conteúdos semânticos são de mesmo valor." O conceito conexo vai remeter uma relação associativa, na qual um termo terá analogia a outro.

Uma vez que os conceitos conexos são abstratos, agrupamo-nos em categorias quando foi possível. As categorias criadas foram: corpo humano, profissão, bebida, utensílio doméstico, condimento e tempero, refeição, massa, sobremesa e entrada. Os lexemas que não pertencem a uma categoria compõem a subcategoria inferências lexicais. Para Cabrera & Filho (2007, p. 14), as "inferências que parecem válidas em virtude de certas conexões entre termos, embora sua forma não seja amparada por nenhum setor da lógica moderna, clássica ou não-clássica." As inferências lexicais são analogias feitas responsáveis pelas deduções que um falante da língua estabeleça entre os lexemas. No quadro abaixo, há o resultado da categorização dos substantivos com base nas relações semânticas:

Quadro 1: Categorização dos substantivos selecionado do Dicionário Analógico de Língua Portuguesa (2010)

Relação semântica	**Substantivos selecionados do Dicionário Analógico de Língua Portuguesa (2010)**
Sinônimo	alimento, boia, bona-chiara, cibalho, cibo, iguaria, manja, manutenção, pábulo, passadio, pitança, rango, sustentação, sustento.
Hipônimo	açorda, aletrias, ambrosia, aperitivo, bolo, caldo, canja, churrasco, condimentos, *consommé*, cozido, cuca, doces, empada, entrada, estufado, feijoada, fidéus, fogaça, folhados, *fricassé*, fritada, gaspacho, guisado, lacticínios, lasanha, macarronada, maionese, manjar, massas, molhança, molho, olha, omelete, pão, papão, pastel, pastelão, pasto, petisco, picado, pudim, quiche, ração, ragu, risoto, salada, sopa, suflê, torta, trivial.
Conceito conexo (parte do corpo humano)	boca, dentes, estômago, goela, mandíbula, masseter, maxila, queixada, queixo.
Conceito conexo (profissão)	cozinheiro, rancheiro.
Conceito conexo (bebida)	água, batida, beberagem, beberete, bebes, bebida, cachaça, café, caipirinha, cerveja, chá, chimarrão chocolate, coquetel, embriaguez, falerno, genebra, gole, gorgolão, hausto, jacuba, libação, licor, mate, poção, ponche, poto, refrigerante, saideira, sorvo, suco, trago, uísque, vinho

Conceito conexo (utensílio doméstico)	acepipes, alfaia, salseira, saladeira, travessa, prato, pratalhaz, pratalhada, talher, talhador, trincho, colher, louça, bateria de cozinha
Conceito conexo (condimento e tempero)	Condimentos, molho, molhança
Conceito conexo (refeição)	café da manhã, almoço, lanche, colação, jantar, ceia, sobremesa, consoado
Conceito conexo (massa)	macarronada, lasanha, massas
Conceito conexo (sobremesa)	ambrosia, pudim, doces
Conceito conexo (entrada)	aperitivo, entrada
Conceito conexo (inferências lexicais)	alarvaria, alarve, alibilidade, alimento, apetite, aração, bom passadio, bulimia, cardápio, churrasco, comedor, comes e bebes, comestíveis, comezaina, comilança, comilão, crápula, deglutição, degustação, desjejua, desjejum, empachamento, empacho, empanzinamento, eutrofia, festim, folar, galfarro, gargantão, gargantoíce, gargântua, gastrólatra, gastrolatria, gastronomia, gastrônomo, glutão, glutonaria, *gourmand,* gula, guleima, gulodice, guloseima, guloso, hipofagia, indigestão, ingerência, ingesta, ingestão, insaciabilidade, insobriedade, lambão, lambarice, lambedela, lambedura, lambeiro, lambe-pratos, lambujeiro, lambujem, *maître, chef,* manducação, manjuba, mantimentos, massamorda, mastigação, matalotagem, menu, mericismo, moinho, pantagruelismo, pantófago, papança, paparicos, papazaina, parva, penso, pitéu, polífago, prato de resistência, quitute, rafa, rapa, recheio, regalão, repasto, ruminação, sofreguidão, subsistência, sustança, trabuzana, trituração, viandeiro, viático, vitualhas, víveres, voracidade.
Sem relação com a palavra-entrada	abutre, argamassa, avidez, Bernardo, *bon-vivant,* comissariado, edacidade, epicurismo, epicurista, frieira, ictiofagia, lastro, polifagia, provimentos.
Não lexicografados	almoço de garfo, almoço-ajantarado, apício, *bill of fare,* boa nutrição, búzera, caldaça, caldivana, caldouro, casa de pasto, ceia dúbia, chinfana, *déjeuner à lafourchette, dessert,* empanturramento, *entrèe, entrement,* fossão, galdripanas, garganeiro, gêneros alimentícios, gulapa, gulosidade, *hors d'oeuvere,* incontinência gastronômica, lambaceiro, manjar delicioso, mânjua, mantenção, *mayonnaise,* mensório, mesa-lauta, *pabulum,* pantagruel, pertences de mesa, *pièce de resistance, potage,* potagem, prato de meio, proezas gastronômicas, provisões de boca, pureia, ração ordinária, *ragout, rechauffé, relevé,* sofreguice, *table d'òte,* tira-jejum, tratado sobre regime alimentar, trofologia, *vol-auvent*
Variante	beberes, gulosice, lambida, limpa-pratos, mento, molhanga, pospasto, postre

2.3 Exclusão dos substantivos

Como muitos lexemas inseridos no DALP de Azevedo (2010) não representam o léxico do português contemporâneo, estabelecemos critérios para exclusão dos lexemas que encontramos em DALP. Esses critérios foram: i) marca de uso 'antigo' ou 'arcaico' nos DELP (2009) e NDA (2010); ii) falta de ligação semântica por inferência lexical com base na leitura das definições de lexemas dos DELP (2009) e NDA (2010); iii) lexemas de alimentação animal; iv) lexia complexa que não constitui fraseologia nos DELP (2009) e NDA (2010); v) lexemas de línguas clássicas e/ou estrangeiras que não são do campo 'alimentação', salvo se o empréstimo tiver sido lexicografados nos DELP (2009) e NDA (2010); vi) lexemas não lexicografados; vii) lexemas com frequência de

até 20.000 ocorrências por meio de consulta ao site de busca do *Google*; viii) conceito conexo da categoria bebida foram excluídos, já que bebida será um verbete do DIALP; ix) lexemas que são conceitos conexos de partes do corpo humano foram excluídos, visto que haverá o verbete corpo humano na parte analógica do DIALP; x) lexemas que não faz parte do português contemporâneo; e xi) lexemas que pertencem à uma subcategoria do DIALP.

Foi necessário excluirmos os conceitos conexos 'entrada', 'sobremesa', 'bebida' e 'massa', tendo em vista que esses lexemas comporão subcategorias do DIALP. Em alguns casos, os lexemas ao serem pesquisados tiveram frequência representativa, mas, quando se encaixaram em um dos critérios de exclusão, foram eliminados. De um total de 313 lexemas registrados em Azevedo (2010), restaram apenas 58 lexemas para serem lexicografados no DIALP. No quadro subsequente, há os substantivos excluídos com base nos critérios adotados.

Quadro 2: exclusão dos substantivos

Substantivos excluídos
não lexicografados/lexemas de línguas estrangeiras: almoço de garfo, almoço-ajantarado, apício, *bill of fare,* boa nutrição, búzera, caldaça, caldivana, caldouro, casa de pasto, ceia dúbia, chinfana, *déjeuner à la fourchette, dessert,* empanturramento, *entrèe, entrement,* fossão, galdripanas, garganeiro, gêneros alimentícios, gulapa, gulosidade, *hors d'oeuvere,* incontinência gastronômica, lambaceiro, manjar delicioso, mânjua, mantenção, *mayonnaise,* mensório, mesa-lauta, *pabulum,* pantagruel, pertences de mesa, *pièce de resistance, potage,* potagem, prato de meio, proezas gastronômicas, provisões de boca, pureia, ração ordinária, *ragout, rechauffé, relevé,* sofreguice, *table d'ôte,* tira-jejum, tratado sobre regime alimentar, trofologia, *vol-auvent.* **sem relação com a palavra-entrada:** abutre, alarvaria, alfaia, aração, argamassa, avidez, bernardo, boia, *bon-vivant*, comedor, comissariado, crápula, edacidade, epicurismo, epicurista, frieira, ictiofagia, ingerência, lista, moinho, paparicos, penso, polifagia, provimentos, rafa, lastro, viático, víveres. **lexemas de alimentação animal:** cibalho, pasto, penso, pitança, ração, ruminação. **lexemas com marca de uso "antigo" ou "arcaico":** cibo, pábulo. **baixa frequencia (menor igual a 20000):** alibilidade, comezaina, desjejua, empachamento, empanzinamento, fidéus, galfarro, gargantão, gastrolatria, guleima, insaciabilidade, insobriedade, lambarice, lambeiro, lambujeiro, lambujem, manducação, massamorda, matalotagem, mericismo, molhança, pantagruelismo, papança, papazana, pratalhada, pratarraz, regalão, rancheiro, talhador, trabuzana, viandeiro, vitualhas. **parte do corpo humano:** boca, dentes, estômago, goela, mandíbula, masseter, maxila, mento, queixada, queixo. **entrada:** aperitivo, entrada, petisco. **sobremesa:** ambrosia, doces, pudim. **massa:** lasanha, macarronada, massas. **condimento e tempero:** condimentos, molho. **não fazem parte do portugues contemporâneo:** acepipes, açorda, alarve, aletrias, bom passadio, bona-chira, consoado, empacho, estufado, eutrofia, festim, fogaça, folar, gargantoíce, gargântua, gaspacho, gastrólatra, glutão, glutonaria, hipofagia, ingesta, lambão, lambedura, lambe-pratos, manja, manjuba, molhança, olha, pantófago, papão, parva, passadio, pitança, polífago, prato de resistência, ragu, repasto, sofreguidão, sustança, trivial.

lexemas que pertencem a uma subcategoria do dialp:
aletrias, aperitivo, bolo, caldo, canja, churrasco, condimentos, *consommé,* cozido, cuca, doces, empada, feijoada, folhados, *fricassé*, fritada, guisado, lacticínios, lasanha, macarronada, maionese, manjar, massas, molho, omelete, pão, papão, pastel, pastelão, picado, pudim, quiche, ragu, risoto, salada, sopa, suflê, torta, trivial.

2.4 Seleção dos lexemas para o DIALP

Depois da exclusão de todos os substantivos que não se enquadravam no verbete 'alimentação' com base nos critérios acima referidos, selecionamos os lexemas para a elaboração das definições.

Para a seleção dos lexemas, foram empregados os parâmetros: i) alimentação humana; ii) lexias complexas não lexicografas nos DEHLP (2009) e NDA (2010), entretanto relacionadas à área da alimentação; e iii) pesquisa da frequência de uso por meio de consulta ao *Google* para a seleção dos conceitos conexos por inferência que serão lexicografados no DIALP. O quadro a seguir registra os novos lexemas inseridos com base na relação semântica

Quadro 3: Seleção dos substantivos

Substantivos selecionados
sinônimo: alimento, iguaria, manutenção, rango, sustentação, sustento. **conceito conexo (utensílio doméstico)**: bateria de cozinha, colher, louça, prato, saladeira, salseira, talher, travessa, trincho. **conceito conexo (refeição):** almoço, café da manhã, ceia, colação, jantar, lanche, sobremesa, **conceito conexo (profissão):** cozinheiro **conceito conexo (inferências lexicais):** alimento, apetite, bulimia, cardápio, *chef*, churrasco, comes e bebes, comestíveis, comilança, comilão, deglutição, degustação, desjejum, gastronomia, gastrônomo, *gourmand,* gula, gulodice, guloseima, guloso, indigestão, ingestão, lambedela, *mâitre,* mantimentos, mastigação, *menu,* pitéu, quitute, rapa, recheio, subsistência, trituração, voracidade.

2.5 Inclusão dos lexemas

Ao estudar o dicionário de Azevedo (2010), detectamos falhas em sua estrutura. Apesar de ser o mais atual no mercado para a tipologia dicionário analógico, percebemos que muitos substantivos não condizem com a realidade da língua. Portanto, houve a necessidade de incluir lexemas do português contemporâneo.

Além do nosso conhecimento extralinguístico, investigamos outros dicionários, glossários e *sites* de gastronomia para observar quais os lexemas mais utilizados no

campo lexical *'alimentação'*. Consultamos Algranti (2000), Dumas (2006), Gomensoro (1999) e o site http://correiogourmand.com.br/. Como resultado dessa consulta, incluímos os lexemas descritos no quadro subsequente.

Quadro 4: Inclusão dos substantivos

Substantivos incluídos
atendente, bar, boteco, cafeteria, cantina, churrascaria, colher, confeitaria, confeiteiro, cozinha, escorredor, espaço *gourmet*, espremedor, faca, *fast-food,* feira, fôrma, frigideira, garçom, garçonete, garfo, lanchonete, nutricionista, padaria, padeiro, panela, pizzaria, restaurante, rolo, sorveteria, supermercado, tigela.

2.6 Seleção e exclusão de verbos para o DIALP

Ainda tendo como referência Azevedo (2010), analisamos os verbos relacionados à palavra-entrada 'alimentação'. Nosso embasamento foi a teoria de valência de Borba (1996, p. 57-60), na qual há a classificação sintático-semântica dos verbos em ação, processo, ação-processo e estado. Os verbos analógicos podem assumir uma ou mais classes.

Os verbos de ação expressam a atividade realizada por um sujeito agente e terá pelo menos um argumento. Caso tenha mais de um argumento, o segundo será o experimentador. (Id.; Ibid.)

Os verbos de processo mostram um evento que atinge o sujeito paciente ou experimentador. O sujeito que foi afetado pode ser o experimentador ou o beneficiário, sendo que o experimentador possui uma experiência ligada ao aspecto mental, perceptual ou psicológico; e o beneficiário é considerado a sede de transferência do destinatário de um benefício. (Id.; Ibid.)

Os verbos de ação-processo expressam uma mudança de uma ação realizada por um sujeito agente que afeta algo, que é o complemento. (Id.; Ibid.)

Os verbos de estado não expressam uma propriedade localizada no sujeito, que é mero suporte da propriedade ou experimentador ou beneficiário. Apresenta, pelo menos, um argumento, que é inativo (Id., Ibid.).

Para a seleção dos verbos, apropriamo-nos também da teoria Semântica de *Frames*, desenvolvida pelo professor americano Fillmore. Basicamente, esse pressuposto engloba os conceitos de cena, *frame* e esquema. Cena refere-se às "experiências do mundo real, ações, objetos, percepções e memórias pessoais", como

dito por Fillmore (1975, p. 82). Os *frames* são associados na memória com outros *frames*, assim como cenas são relacionadas com outras cenas (Id., 1977, p. 127). Os esquemas são as cenas e as categorias dentro do contexto do discurso.

Retiramos o pronome dos verbos encontrados como pronominais em Azevedo (2010), visto que esses verbos podem ocorrer com diferentes transitividades verbais. Logo, julgamos desnecessário o registro dos verbos pronominais.

Quadro 5: Classificação dos verbos selecionados

Ação	alimentar, almoçar, beber, cear, chupar, comer um boi, comer, deglutir, degustar, desjejuar, devorar, empanturrar, engolir, ingerir, jantar, lamber, lambiscar, lanchar, manter, mascar, mastigar, merendar, morder, nutrir, papar, petiscar, provar, rangar, saborear, sustentar, tomar, triturar.
Processo	alimentar, comer, consumir, digerir, empanzinar, engolir, engordar, fartar, lamber, mastigar, morder, provar, saborear, saciar, satisfazer, tomar.
Ação-processo	abarrotar, absorver, alimentar, amamentar, comer, consumir, dar de beber, devorar, digerir, empanturrar, empanzinar, encher o bucho, encher, engolir, engordar, fartar, matar a fome/sede, morder, nutrir, por à boca, provar, quebrar o jejum, regar, saciar, satisfazer, sustentar, tomar, triturar.
Estado	dar uma dentada, devorar, engolir, manter, sustentar.

Excluímos 200 verbos, pois vimos que muitos deles estão em desuso na Língua Portuguesa e não fazem parte das cenas que envolvem os *frames.*

Quadro 6: Exclusão dos verbos

Verbos excluídos
alambrazar-se, aleitar, alimentar-se de, amansar a sede, anafar, arraçoar, arranchar, aspirar, atabuar, atafulhar-se, ateigar-se, atolar os dentes, banquetear-se, beber a grandes tragos, bocar, boiar, cevar, churrasquear, codear, comer até fartar-se/até saciar-se, comer com sofreguice/como um lobo/à tripa forra/até arrebentar, comer desengaçadamente, comiscar, cravar, dar à trincadeira, dar aos dentes, dar bom passadio, dar com tudo no bucho, debicar, decilitrar, bebericar, dentar, depenicar, desafaimar, desengaçar, desmandar-se no comer, emborear, embuchar, embutir, encher a mochila, encher-se, engargantar, engulipar, enguloseimar, enlambujar, escorropichar, esmoer, esmordaçar, esmordicar, esvaziar o copo, fazer da barriga a divindade suprema, gargalaçar, gramar, gualdir, gulosar, haurir, impar, ingurgitar, ingurgitar-se, jejuar pelas almas das canastras, lambarar, lambear, lambujar, lambujar, levar, libar, manducar, mascotar, matear, ministrar, moer, munquir, nutrir-se de, paparicar, pascer, passar a, pastar, pastejar, pastinhar, pôr à boca, pôr aos lábios, propinar, prover de sustento, ratar, refazer, regalar-se, regar com vinho, regar, remascar, remastigar, remoer, renutrir, repastar-se, repimpar-se, rilhar, roer, ruminar, saginar, ser (glutão & adj.), ser bestial no comer, ser bom garfo, ser bom garfo, sover, substanciar, sugar, tasquinhar, ter bom arnaz, ter bucho de ema, tragar, tratar, trincar, viver de, zampar.

2.7 Parte analógica do DIALP

A parte analógica teve embasamento no que foi proposto por Oliveira (2010). Vilarinho (2013) deu início à elaboração do dicionário analógico construindo os campos lexicais 'transporte' e 'vestuário'. Como dito anteriormente, o campo lexical em que concentramos nosso estudo foi 'alimentação', o qual é dividido nos subcampos: acompanhamentos, bebida, condimento e tempero, entrada, grão, fruta, legume e verdura, massas, prato principal e sobremesa, com base em Vilarinho (2013, p. 270).

A parte analógica do dicionário possui definição da palavra-entrada. O texto definitório responde as perguntas 'o que é?' e 'para que serve?', conforme proposto por Faulstich (2014, p. 382). Em seguida, são apresentadas as informações gramaticais, como categoria gramatical e o gênero; substantivos analógicos apresentados por relação semântica; verbos registrados com base na classificação de Borba (2002). Acrescentamos as remissões propostas por Vilarinho (2013), que compõem as subcategorias da palavra-entrada. Para categorizar os conceitos conexos, criamos as subcategorias a fim de organizar as informações. A seguir, apresentamos a ficha lexicográfica do verbete 'alimentação':

Quadro 7: ficha lexicográfica da parte analógica do DIALP – campo lexical alimentação

Entrada		Alimentação
Categoria gramatical		Substantivo
Gênero		Feminino
Definição		Ato ou efeito de alimentar(-se)
Fonte da definição		Dicionário Aurélio
Substantivo	**Sinônimo**	alimento, iguaria, manutenção, rango, sustentação, sustento.
	Hipônimo	-
	Con. (utensílio doméstico)	bateria de cozinha, colher, escorredor, espremedor, faca, fôrma, frigideira, garfo, louça, panela, prato, rolo, saladeira, salseira, talher, travessa, trincho.
	Con. (refeição)	café da manhã, almoço, lanche, colação, jantar, ceia, sobremesa, consoado, *fast-food.*
	Con. (profissão)	atendente, confeiteiro, cozinheiro, garçom, garçonete, nutricionista, padeiro.
	Con. (lugares)	bar, cafeteria, cantina, churrascaria, confeitaria, copa, cozinha, espaço *gourmet*, feira, lanchonete, padaria, pizzaria, restaurante, sorveteria, supermercado.
	Con. (eletrodomésticos)	Batedeira**,** fogão**,** forno, geladeira**,** liquidificador**,** micro-ondas**,** sanduicheira**.**
	Con. (inferências lexicais)	alimento, apetite, bulimia, cardápio, *chef*, churrasco, comes e bebes, comestíveis, comilança, comilão, deglutição, degustação, desjejum, gastronomia,

		gastrônomo, *gourmand,* gula, gulodice, guloseima, guloso, indigestão, ingestão, lambedela, *mâitre,* mantimentos, mastigação, menu, pitéu, quitute, rapa, recheio, subsistência, sustança, trituração, voracidade.
	Remissões (VILARINHO, 2013)	*cf.* acompanhamentos; *cf.* bebida; *cf.* condimento e tempero; *cf.* entrada; *cf.* grão; *cf.* fruta; *cf.* legume e verdura; *cf.* massas; *cf.* prato principal; *cf.* sobremesa
Verbos		abarrotar, absorver, alimentar, almoçar, amamentar, beber, cear, chupar, comer, comer um boi, consumir, dar de beber, dar uma dentada, deglutir, degustar, desjejuar, devorar, digerir, empanturrar, empanzinar, encher, encher o bucho, engolir, engordar, ingerir, fartar, jantar, lamber, lanchar, manter, mascar, matar a fome/sede, lambiscar, mastigar, merendar morder, nutrir, por à boca, provar, papar, petiscar, provar, quebrar o jejum, rangar, regar, saborear, saciar, satisfazer, sustentar, tomar, triturar.

2.8 Parte alfabética

A parte alfabética do dicionário contém os novos lexemas incluídos; as informações gramaticais; a(s) variante(s) do lexema; a área que o lexema se insere (mesmo que rubrica); a definição, que pôde ser adaptada do Houaiss e/ou do Aurélio ou redigida novamente; o contexto e a fonte, em que todos foram retirados de jornais *online;* entre outros detalhes como notas, autor e redator.

Para a elaboração das definições da parte alfabética do campo 'alimentação', aos lexemas relacionados à profissão, seguimos a estrutura: **+ hiperônimo (profissional ou indivíduo), ± área de atuação (culinária e saúde), + função**. Já para os lexemas relacionados a lugares, utilizamos a estrutura: **+ hiperônimo (estabelecimento comercial), + função**. Essas estruturas além de padronizarem a definição dos lexemas, facilitam o entendimento. Tal modelo de definição se baseia na estrutura pragmática da definição postulada por Faulstich (2014). Essa definição "deve conter dois moldes, o que é X e para que serve X, "X (signo, objeto) condensa Y (significação, discurso)". (Id.; Ibid.; p. 380-381).

Inserimos a seguir um exemplo da ficha preenchida da entrada "bar" da parte alfabética:

Quadro 8: ficha lexicográfica do verbete “bar” da parte alfabética

Entrada	**Bar**
Categoria gramatical	s.
Gênero	m.
Variante(s)	Boteco, botequim.
Área	
Definição	1 Estabelecimento comercial cuja função é vender bebidas e petiscos. 2 Móvel que serve para guardar bebidas, copos e taças; adega.
Fonte de definição	Iorrane Meneses Linhares
Abreviatura da fonte de definição	(IML,2014)
Contexto	**“***Será realizado ainda um concurso que irá escolher "O melhor [...] Bar". Durante o festival, [...] elegerá o melhor bar nas categorias: cerveja mais gelada; melhor chope; melhor petisco; melhor atendimento; garçom destaque e melhor ambiente.”*
Fonte de contexto	http://sites.correioweb.com.br/app/noticia/encontro/encontroindica/2014/11/06/interna_encontro_indica,1743/brasilia-recebe-festival-bar-em-bar-2014.shtml
Data de publicação da fonte do contexto	06/11/2014
Remissões	cf.. alimentação
Hiperônimo	Alimentação
Nota(s)	Geralmente, há música ao vivo em bares, de modo que, em alguns, é cobrada a taxa *couver.*
Autor	Iorrane Meneses Linhares
Redator	
Data	06/11/2014

Apresentaremos a seguir os seguintes verbetes elaborados para a parte alfabética:

Subcategoria lugares

Bar. *s.m.*1 Estabelecimento comercial cuja função é vender bebidas e petiscos. 2 Móvel que serve para guardar bebidas, copos e taças; adega. *Var.* Boteco, botequim. **“***Será realizado ainda um concurso que irá escolher "O melhor [...] Bar". Durante o festival, [...] elegerá o melhor bar nas categorias: cerveja mais gelada; melhor chope; melhor petisco; melhor atendimento; garçom destaque e melhor ambiente.”* (C.W, 2014) Cf. alimentação (parte analógica)

Cafeteria. *s.f.*1 Estabelecimento comercial cuja principal função é preparar e vender cafés, bebidas e confeitos. 2. local onde as pessoas se reúnem para comer e beber. *“Três semanas após inauguração, mini cafeteria em Pinheiros serve até 100 xícaras de café por dia.”* (C.L, 2014)Cf. alimentação (parte analógica)

Cantina. *S.f.* Pequena lanchonete localizada dentro de escolas, hospitais, quartéis, entre outros para vender lanches, refeições e bebidas. *“Escolas devem cumprir lei da 'cantina saudável' até novembro em MS”.*(G1, 2014) Cf. alimentação (parte analógica)

Churrascaria. *S.f.* Restaurante cujo prato principal é o churrasco, que geralmente é servido em rodízios. *“Para completar, o rodízio da churrascaria terá um preço especial para quem participar do evento, apenas R$25,00 por pessoa.”* (P.F., 2014) Cf. alimentação (parte analógica)

Confeitaria. *S.f* Estabelecimento comercial cuja função é produzir e vender bolos, doces, salgadinhos e afins. “*Pequena confeitaria produz a massa folhada mais famosa da ilha de Creta”.*(G1, 2014)Cf. alimentação (parte analógica)

Copa. *S.f* 1 Cômodo reservado para alimentação e preparação de alimentos, geralmente dentro de instituições. 2 Cômodo da casa que serve para servir alimentos à mesa; sala de jantar. Cf. alimentação (parte analógica)

Cozinha. *S.f* Cômodo da casa que serve para preparar as refeições e para lavar e guardar as louças. *"De fato, o lugar onde concentramos o cuidado, o amor e a dedicação em nossa casa é a cozinha. Fonte das boas refeições que dão origens aos ótimos momentos de bate papo." (SEGS., 2014)* Cf. alimentação (parte analógica)

Espaço *Gourmet*. *s.m.* Cômodo da área de lazer de condomínio que serve para preparação de alimentos e bebidas e para realização de eventos. *"Espaço gourmet é um convite para confraternizar, desfrutar novos sabores e boas companhias".* (D.C, 2014) Cf. alimentação (parte analógica)

Feira. *S.f.*1 Lugar público para expor e vender mercadorias. 2 Exposição para apresentação e venda de produtos. *"Em uma feira orgânica carioca, ele comprou frutas, verduras e legumes frescos, itens indispensáveis para seu estilo de vida".* (G.S, 2014) Cf. alimentação (parte analógica)

Lanchonete. *S.f.* Estabelecimento comercial cuja função é vender lanches, refeições rápidas e bebidas. *"O nome da lanchonete faz referência ao ano em que o Grêmio foi fundado. De acordo com o anúncio do clube, os lanches terão um 'sabor imortal'*". (Terra, 2014) Cf. alimentação (parte analógica)

Padaria. *S.f* Estabelecimento comercial cuja função é fabricar e vender pães, doces, salgados, bolos. "*Sonho é item mais vendido depois de pães nas padarias de SP, diz sindicato".*(G1, 2014) Cf. alimentação (parte analógica)

Pizzaria. *S.f* Restaurante especializado em comidas italianas, como pizza, lasanha, macarrão e outras massas. "*Pizzaria de Blumenau cria pizza de paçoca cremosa".*(C.S, 2014) Cf. alimentação (parte analógica)

Restaurante. *s.m* Estabelecimento comercial cuja função é preparar e vender refeições, além de bebidas, entradas, acompanhamentos e sobremesas. "*Restaurante Popular começa a oferecer refeição em marmita em Joinville".* (D.C, 2014)Cf. alimentação (parte analógica)

Sorveteria. *s.f* Estabelecimento comercial que serve sorvete, picolés e outras sobremesas geladas. "*A sorveteria Cairu, localizada em Belém (PA), foi indicada como o estabelecimento que oferece o melhor sorvete do país".* (O Povo, 2014*)*Cf. alimentação (parte analógica)

Supermercado. *S.m* Estabelecimento comercial de autosserviço cuja função é vender produtos alimentícios, artigos de limpeza e de higiene aos clientes. "*As famílias reduziram o número de vezes em que vão aos supermercados e o volume de compras estacionou".* (E., 2014) Cf. alimentação (parte analógica)

Subcategoria profissões

Atendente. *S. comum-de-dois gêneros.* Profissional cuja função é recepcionar pessoa(s) e prestar serviços. *"A atendente que registrou a aposta do novo milionário tem 28 anos e há um mês trabalha na lotérica".*(Uol, 2013)

Confeiteiro. *s.m.* Profissional da área da culinária, cuja função é preparar doces e bolos. *"O argentino Osvaldo Gross foi eleito o melhor chef confeiteiro da América Latina, por sua habilidade, precisão e criatividade para combinar os sabores doces."* (Terra, 2014)

Cozinheiro. *s.m* Individuo cuja função é preparar alimentos. "*Panela inteligente avisa cozinheiro quando alimento está prestes a se queimar".*(P.H., 2014)

Garçom. *s.m.* Profissional da área culinária cujas funções são atender os clientes; anotar os pedidos; servir alimentos e bebidas; e apresentar a conta. *"Casal dá gorjeta de R$ 245 a garçom mesmo após ser mal atendido".* (M.C, 2014) Cf. alimentação (parte analógica)

Garçonete. *s.f.* Profissional da área culinária cujas funções são atender os clientes; anotar os pedidos; servir alimentos e bebidas; e apresentar a conta. Cf. alimentação (parte analógica)

Nutricionista. *s. comum-de-dois gêneros.* Profissional da área da saúde cuja função é preparar e acompanhar dietas nutricionais dos pacientes. *"Nutricionista lista os 10 piores alimentos para sua saúde".* (Eco D, 2013) Cf. alimentação (parte analógica)

Padeiro. *s.m.* Profissional da área da culinária cuja função é preparar pães e confeitos. *"Aula de pães artesanais com padeiro espanhol".* (G.P., 2014) Cf. alimentação (parte analógica)

Para que pudéssemos analisar a efetividade dos verbetes criados, elaboramos uma proposta de atividade aos aprendizes de PBSL, de modo que esses verbetes fossem empregados. Na seção posterior, detalharemos a atividade.

3 Atividade proposta para o ensino de PBSL por meio do uso do dicionário

Sabemos que, no contexto de ensino de Português como segunda língua, o professor precisa – além de seu domínio gramatical –, de ferramentas que o ampare em seus planejamentos de aula. Por isso, é necessário a criação de materiais que auxiliem o aluno na aprendizagem do léxico, visando à aquisição. O professor também deve ser um mediador entre o conteúdo a ser ensinado até chegar ao aluno, a fim de que a troca de saberes seja constante, em torno de uma abordagem sociointeracionista.

Tendo esses dois pontos como fundamentais, elaboramos uma atividade voltada para estrangeiros aprendizes de Português do Brasil. Aplicamos a atividade em duas turmas de iniciantes, compostas por missionários que morarão no Brasil. A primeira turma possui falantes de diversas nacionalidades, com a língua inglesa em comum; e a outra turma é composta por falantes francófonos, totalizando 10 alunos.



Figura 1: alunos realizando a atividade com o uso do DIALP

A aula foi ministrada pela primeira autora desta pesquisa, a qual era formanda do curso de licenciatura em Letras – Português do Brasil como segunda língua e pôde aplicar a atividade durante as regências da disciplina Estágio Supervisionado 2 em PBSL.

Em um primeiro momento, foi apresentado aos alunos *slides*, com as figuras dos lugares e as profissões relacionadas à alimentação. Os lugares e as profissões foram extraídos do verbete analógico que criamos. A estagiária iniciou uma discussão com os alunos sobre cada uma das imagens, de modo que indagou 'o que é' e 'para que serve' cada item representado nas figuras. Aos poucos, os alunos conversavam entre si sobre as figuras e seus respectivos significados.

Como o objetivo da atividade era o uso do dicionário analógico em sala de aula, a regente da aula levou como segunda parte da atividade os verbetes do campo 'alimentação'. Em cada turma, os alunos se agruparam em dois grupos. Foram espalhados na mesa o nome do lexema e o significado. Um grupo por vez escolhia um lexema e procurava a definição correspondente e a regente conferiu a se estavam certas as escolhas. O grupo que acertasse, ganharia uma pontuação. Além de associar significante, significado e imagem, a regente destacava as informações gramaticais de gênero dos lexemas, para que os alunos as observassem.

Para contemplar o estudo dos verbos do DIALP, a regente discutiu com os aprendizes alguns lexemas e mostrava verbos relacionados a cada verbete. Para sintetizar o conteúdo, os alunos selecionaram cinco lexemas e escreveram três verbos para cada verbete. A figura a seguir, ilustra o resultado da tarefa feita por um dos alunos:

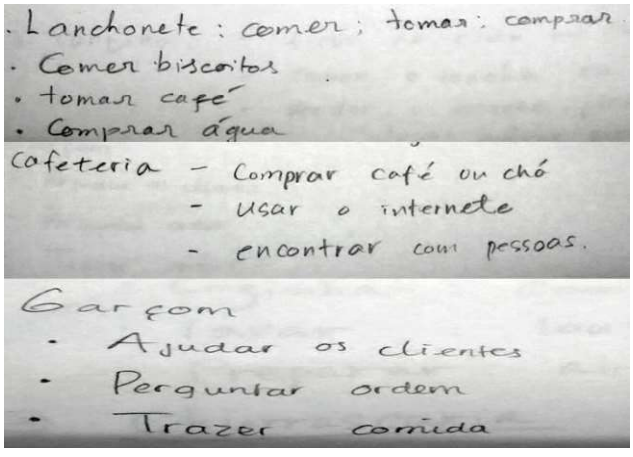


Figura 2: Atividade realizada pelos alunos

A atividade teve êxito, visto que os aprendizes de português conseguiram cumprir o que foi proposto, adquirindo o vocabulário estabelecido no dicionário analógico. O

resultado foi bastante satisfatório, pois a turma ficou empenhada com a atividade, o que gerou aprendizado de forma dinâmica.

Considerações Finais

Nesta pesquisa, apresentamos a estrutura do dicionário analógico, bem como sua funcionalidade para o ensino de língua. O dicionário vai além de um livro para consulta; a obra pode ser uma aliada no ensino de língua portuguesa, como o uso de ortografia, significado, sinônimos, enfim, vários aspectos da língua. Os atuais dicionários analógicos presentes no mercado não atendem as necessidades dos falantes, pois os verbetes não condizem com a realidade de aprendizagem. Por isso, o DIALP é relevante ao ensino de PBSL, visto que pode oferecer lexemas por relações semânticas. Como resultado da pesquisa, criamos 22 verbetes e uma atividade didática para alunos de PBSL. O estudo do campo 'alimentação' não se exauriu neste estudo, por isso pode ser o ponto de partida para ser continuado em outra oportunidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Adelson-Goldstein, J. 2009. *The Oxford picture dictionary.*2. ed. Oxford: Oxford University Press.

Algranti, M. 2000. *Pequeno dicionário da gula***.** Rio de Janeiro: Record.

Azevedo, F. F. dos S. 2010. *Dicionário Analógico da Língua Portuguesa*: ideias afins/thesaurus. 2. ed. atual. e revista. Rio de Janeiro: Lexikon.

Borba, F. da S. 2003. *Organização de dicionários*: uma introdução à Lexicografia. São Paulo: Unesp.

Brown, H. D.1980. *Principles of learning and teaching.* New Jersey: Prentice-Hall.

Cabrera, J.; S. Filho, O. L. da. 2007. *Inferências lexicais e interpretação de redes de predicados.* Brasília: Universidade de Brasília, Finatec.

Cançado, M. 2012. Manual de Semântica: noções básicas e exercícios. São Paulo: Contexto.

Dumas, A. 2006. *Grande dicionário de culinária.* Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

Faulstich, E. 2014. Características conceituais que distinguem o que éde para que serve nas definições de terminologias científica e técnica. *As ciências do léxico*: lexicologia,

lexicografia, terminologia. In: ISQUERDO, A. N.; CORNO, G. O. M. D. (orgs.). Campo Grande, MS: UFMS. Disponível em: <http://media.wix.com/ugd/90ae49_ea6188a1ff4c49979e390534a5d4ea35.pdf>. Acesso em: 10 set. 2015.

_____. 2001. *Proposta metodológica para elaboração de léxicos, dicionários e glossários.* Brasília: [s.n.]. Disponível em: < http://canaluniversitario.desenvolvimento.gov.br/monografias/doc/met_can_uni.zip> Acesso em: 20 out. 2014.

_____ . 1995. Socioterminologia: mais que um método de pesquisa, uma disciplina. *Ciência da Informação*, v. 24, n. 23, p. 281-288, set./ out.

Ferreira, A. B. de H. 2010. *Novo dicionário Aurélio.* 7. ed. Versão 7.0. Dicionário eletrônico. Curitiba: Positivo. 1 CD-ROM.

Fillmore, C. J. 1975. Scenes and frames semantics. In: SHIBATANI, M.I.; Thompson, S. *Essays in Semantics and Pragmatics :*In Honor of Charles J. Fillmore. Amsterdã: John Benjamins publishing company.

_____ . 1977. Topics in Lexical Semantics. In: COLE, Roger. *Current issues in Linguistics Theory*. Bloominton: Indiana University Press.

Gomensoro, M. L. 1999. *Pequeno dicionário de gastronomia.* Rio de Janeiro: Objetiva.

Gomes, P. V. N. Aquisição lexical e uso do dicionário escolar em sala de aula. In: CARVALHO, O. L. de S. 2011. Dicionários escolares: definição, oracional e texto lexicográfico. In: CARVALHO, O. L. de S; RANGEL; BAGNO, M. (Orgs.). *Dicionários escolares*: políticas, formas e usos. São Paulo: Parábola.

Houaiss, A. 2009. *Dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa*. Versão 3.0. São Paulo: Objetiva.

Jones, B. 1999. *Dicionário prático de culinária.* São Paulo: Melhoramentos.

Lara, L. F. 1996. *Teoría del diccionario monolingue*. México: El colegio de México, Centro de Estudios Linguisticos y Literarios.

Lyons. 1984. *Semantics*. Cambridge: Cambridge Univ. Press.

Oliveira, M. M. de. 2010. *Confluência entre dicionário analógico e tesauro documentário como modelo de dicionário analógico*. xiv, 243 f. Dissertação (mestrado) - Universidade de Brasília, Instituto de Letras, Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas, Programa de Pós-Graduação em Linguística. Disponível em: <http://bdtd.bce.unb.br/tedesimplificado/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=6511>. Acesso em: 18 outubro. 2014.

Morgan, J., Rinvolucri, M. 2004. *Vocabulary.* Oxford: Oxford University Press.

Vilarinho, M. M. de O. 2013. *Proposta de dicionário informatizado analógico de língua portuguesa.* Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade de Brasília, Brasília.

De volta ao futuro da língua portuguesa.
Atas do V SIMELP - Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa
Pôsteres, 4499-4508
ISBN 978-88-8305-127-2
DOI 10.1285/i9788883051272p4499
http://siba-ese.unisalento.it, © 2017 Università del Salento

DO CHÃO À POESIA: UMA GEOPOÉTICA SUL-MATO-GROSSENSE

Angela Cristina Dias Do Rego CATONIO[24]
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - UNESP
Universidade Católica Dom Bosco - UCDB

RESUMO
Este artigo faz um estudo inicial sobre a apresentação da paisagem natural e cultural de Mato Grosso do Sul em sua produção poético-literária, estabelecendo relações e diferenças entre o espaço geográfico e o modo como estes se inserem no contexto da geopoética, à luz da fenomenologia bachelardiana. Busca-se ainda evidenciar a elaboração imagética do ambiente geográfico e fronteiriço, natural e cultural, na produção poética sul-mato-grossense, mediante a realização de análises fenomenológicas de poemas construídos por poetas do Estado, com enfoque na perspectiva geopoética. Almeja-se também realizar a análise da produção poética do MS em seu aspecto transfronteiriço, no tanto em que se ressalta a vinculação entre a poesia e o espaço, isto é, no seu viés geopoético, revelado na linguagem dos poetas, na fotografia que seus versos fazem dos diferentes tipos de paisagens, naturais e culturais, da região.

PALAVRAS-CHAVE: Geopoética. Poesia sul-mato-grossense. Fenomenologia. Cultura.

O Estado de Mato Grosso do Sul é conhecido pela peculiaridade de seu espaço geográfico e exuberância da fauna e flora. O Pantanal, um dos mais importantes sistemas ecológicos do mundo, ocupa uma imensa planície que, em sua maior porção, estende-se pelos Estados brasileiros de Mato Grosso do Sul e do Mato Grosso, espraiando-se pelos vizinhos países da Bolívia e Paraguai, até a Argentina.

Considerado a maior reserva ecológica do planeta, na qual convivem milhares de espécies da fauna em meio a uma flora exuberante, sua importância internacional foi consagrada pela Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura –

[24] CATONIO: doutoranda da UNESP - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho em Literatura e Vida Social. Professora nos cursos de Letras, Licenciatura Geral e de pós-graduação da UCDB - Universidade Católica Dom Bosco. Endereço: Av. Joaquim Dornelas, 501 – CEP: 79006-420 - Campo Grande – MS – Brasil. E-mail: angelacatonio@uol.com.br

UNESCO, que declarou Patrimônio da Humanidade o Complexo de Conservação do Pantanal, agrupamento de quatro áreas protegidas com uma área total de 187.818 ha.

Na construção poética da região são frequentes alusões sobre a terra e a natureza vibrante, em uma tentativa de figurar o Pantanal como um espaço privilegiado. As paisagens naturais e manifestações culturais são fonte de inspiração para os poetas que as moldam em palavras e as transformam em imagens poéticas, fruto de uma postura imaginativa-figurativa do ambiente advindas da imaginação e experiências pessoais de cada autor.

Investigar esta geopoética, inserção do espaço geográfico e caracterizações culturais derivadas da relação espaço-homem na poesia, é o foco deste estudo e, mais além, de que maneira o conceito de ambiente adentra o espaço literário da poesia sul-mato-grossense.

IMAGENS POÉTICAS

A linguagem poética transcende a esfera real e concreta da vida cotidiana em que cada indivíduo se insere. A inter-relação dos elementos linguísticos, sociais e do ambiente presentes na poesia favorecem seu entendimento e significado, em que o conhecimento transcende as barreiras do geral para o que é mais particular e subjetivo. Por isso, o fenômeno da imagem poética emerge da consciência mais profunda do ser na sua atualidade, ou seja, a "fenomenologia da imaginação". (BACHELARD, 1978, p. 184)

É assim que os interlocutores promovem as mais diversas possibilidades expressivas, cujos significados são os mais variados possíveis, envolvendo os diversos aspectos que envolvem a cognição, fato que determina como cada um constrói o sentido com base em seus conhecimentos e experiências, que por sua vez derivam do ambiente em que se insere.

> A imagem, em sua simplicidade, não precisa de um saber. Ela é a dádiva de uma consciência ingênua. Em sua expressão, é uma linguagem jovem. O poeta, na novidade de suas imagens, é sempre origem de linguagem. Para especificarmos bem o que possa ser uma fenomenologia da imagem, para frisarmos que a imagem existe antes do pensamento, seria necessário dizer

> que a poesia é antes de ser uma fenomenologia do espírito, uma fenomenologia da alma. (BACHELARD, 1978, p. 185)

Desse modo, a proposta apresentada por Bachelard (1978) é a de que o fazer poético e a imagem poética se relacionam às questões ontológicas muito mais do que a um ato racional.

A observação dos vínculos que se estabelecem entre poesia e geografia, entre a linguagem poética e a figuração espacial, faz com que os olhares sobre obras literárias, sejam elas romances, contos ou poemas, estejam passando por modificações no sentido de apreensão da paisagem nos estudos mais recentes, conforme esclarecem Gustavo Menegusso e Nelci Müller (2011, p. 109), acrescentando que:

> A inserção da geografia no meio literário acarreta transformações, principalmente, no domínio da estética e da identidade cultural. Nos últimos anos, têm se acentuado os estudos sobre a importância do espaço na narrativa, e um objeto geográfico vem conquistando a atenção de pesquisadores de diferentes áreas: a paisagem.

A partir dessa vinculação, tem-se elaborado o conceito de geopoética, que, nas palavras de Ronaldes de Melo e Souza (2009, p. 1), autor da tese que gerou o livro "A geopoética de Euclides da Cunha", a geopoética é "a poética da terra".

A seu turno, o método fenomenológico da imagem investiga a imagem a partir da consciência individual e seu processo de figuração subjetiva e transubjetiva, uma vez que não se pode ter uma noção imagética pelo simples ato de descrição objetivo: "a imagem poética é essencialmente variacional." Nesse sentido, vale destacar que a relação entre o pensamento e a palavra deve ser um processo dinâmico, a conexão entre esses dois elementos não foi previamente formado no indivíduo ao nascer, mas, sim, na sua vivência de vida e no decurso de suas experiências.

Eu sou dois seres.
O primeiro é fruto do amor de João e Alice.
O segundo é letral:
E fruto de uma natureza que pensa por imagens,
Como diria Paul Valéry.
O primeiro está aqui de unha, roupa, chapéu
e vaidades.
O segundo está aqui em letras, sílabas, vaidades
Frases.

E aceitamos que você empregue o seu amor em nós.
(BARROS, 2004, p.45)

Falar em significado dos fenômenos remete necessariamente a Edmund Husserl, filósofo que formulou o método da fenomenologia, considerada uma ciência de essências, a qual busca investigar como as experiências se formam no indivíduo e como se manifestam e repercutem no campo da consciência. Com essa noção, Husserl abre as portas para a concepção de que é possível apreender o abstrato do concreto, reconhecer o caráter intencional e privilegiado da consciência na formação das próprias experiências. Embora os estudos fenomenológicos tenham a preocupação de mostrar os fenômenos, não fazem uma análise explicativa deles, uma vez que

> a significação intencionada não se prende às palavras pronunciadas, não faz parte das significações ligadas por elas de uma maneira rígida e geral. Ora, como não podemos abrir mão do fato de que o sentido do enunciado unitário reside no ato global do visar que eventualmente o fundamenta – quer ele se estampe plenamente em palavras, em virtude de suas significações gerais quer isso não aconteça – teremos que admitir, ao que parece, que a percepção, trazendo para a intuição um estado de coisas que o enunciado exprime em forma de juízo, presta sua contribuição para o teor de significação desse juízo. (HUSSERL, 1975, p. 26)

Para Husserl, a concepção de intencionalidade estabelece a relação entre o que é subjetivo e objetivo, pois o sentido e a significação, impulsionados pela consciência, conferem ao objeto a razão de sua existência. Com isso, podemos afirmar que a linguagem poética está liberta dos liames da imposição convencional e restrita da concretização de signos. Ela se faz no tecido das relações humanas, intimamente ligada ao contexto cultural e temporal de uma sociedade, constituindo um momento de apreensão do exterior, captado pela consciência, incapaz de alcançar intelectualmente a plenitude de sua essência.

Em seu livro “Investigações filosóficas”, Ludwig Wittgenstein (2012) usa a expressão “esboço de paisagem” para explicar o que se tornou a “teoria da significação”. Conforme a acepção desse filósofo, as formas de percepção visual podem ser também consideradas como jogos de linguagens. Assim como as palavras não são capazes de apreender a integralidade dos objetos a que se referem, nós também não vemos as coisas como são; apenas observamos determinados aspectos que variam

conforme a nossa própria perspectiva. A conexão entre os vocábulos (nomes) e seus significados (referentes) determina a associação mental entre palavra e objeto e enseja as práticas em que o emissor enuncia as palavras e o receptor reage de acordo com elas, cada qual segundo a compreensão que desenvolveu a seu respeito.

Quando Bachelard propõe sua fenomenologia da imaginação e Wittgenstein adota a expressão "esboço de paisagem", têm por base o desenvolvimento do indivíduo como resultado de um processo sócio-histórico, enfatizando o papel da linguagem e da aprendizagem nesse desenvolvimento. O leitor produz os sentidos conforme os valores e conhecimentos adquiridos dentro de um contexto sócio-histórico-cultural. Assim se observa nos versos extraídos do poema "Autorretrato falado" (BARROS, 2010, p. 324), em que o poeta sul-mato-grossense se apresenta descrevendo o ambiente em que cresceu como herança de suas preferências pessoais

Me criei no Pantanal de Corumbá entre bichos do chão,
aves, pessoas humildes, árvores e rios.
Aprecio viver em lugares decadentes por gosto de estar
entre pedras e lagartos.

Na referência a uma produção de sentidos numa travessia fenomenológica, pode-se afirmar com Gratão que:

> (...) esse vínculo afetivo ou relacionamento primordial Homem e Terra como base de existência; relação seminal. Geopoética, porque é uma geografia do interior; que brota de dentro do ser; o lado humano de criação, de arte, do sentimento além do pensamento; das demarcações da liberdade; do ser; inserção do homem no mundo. Uma geografia concebida pelos caminhos fenomenológicos. Uma geografia que alia o rigor da ciência à observação pessoal e poética. (GRATÃO, 2006, p. 179).

São as experiências individuais que determinam as diferentes formas de leitura e de sentidos compreendidos no texto, uma vez que os fatores que envolvem o entendimento de um texto dependem do conhecimento linguístico, dos esquemas cognitivos, da bagagem cultural e circunstâncias em que o texto foi produzido e lido: são os contextos de produção e de uso. A capacidade de construir o sentido do texto se faz pela observância de vários aspectos que determinam a compreensão da leitura. O primeiro deles é o conhecimento da língua; o segundo, a situação mediata, fatores adjacentes às condições sócio-político-culturais e, por último, o contexto cognitivo dos

interlocutores, os conhecimentos adquiridos pelo indivíduo e que precisam ser ativados no momento da leitura. Conforme Bakhtin (2002, p. 16) explica, a palavra está indissociada do social, de forma que a enunciação, compreendida como uma réplica do diálogo social, constitui um discurso interior (diálogo consigo mesmo) ou exterior. Ela é de natureza social, portanto ideológica. Não existe fora de um contexto social, já que cada locutor tem um "horizonte social". O signo e a situação social estão indissoluvelmente ligados.

Seguindo também por outro viés, mas não conflitante com as ideias já apresentadas, o conceito de espaço geográfico pode estar carregado de significados, uma vez que estão inseridas aí as relações entre o homem, sociedade e ambiente natural. "Considerada em si mesma, a paisagem é apenas uma abstração, apesar de sua concretude como coisa material. Sua realidade é histórica e lhe advém de sua associação com o espaço social" (SANTOS, 1999, p. 87). Daí entender-se que a percepção de espaço está associada à experiência que os homens têm da sua terra, forma pela qual eles a modelam e constroem sua identidade social.

A caracterização do Pantanal e sua beleza no poema "Pantanais", da poetisa Raquel Naveira, traz à tona o sentimento de pertença a terra, destacando a sensação, ou seja, a imagem intuitiva e emocional com a realidade do ambiente pantaneiro,

Quem poderá esquecer esses carandazais,
Que abanam com seus leques o rio Paraguai?
Quem poderá esquecer esses canais
Que se abrem entre camalotes e lodaçais?
[...]
Quem, estando longe ou perto,
Poderá esquecer o que não se esquece jamais?
(NAVEIRA, 2001, p. 90)

A ambiência geográfica da poesia inúmeras vezes se espraia na produção de Raquel Naveira (1993) com conotações históricas que traduzem a violência sofrida na construção das fronteiras em muitos versos dos poetas regionais:

LEÃO BRITÂNICO
"O leão ruge,
Impera,
Domina,

Quer o mundo a seus pés,
Usa as garras,
A força,
A violência...”

GUERRA ENTRE IRMÃOS
Os homens do Paraguai estão mortos,
Restaram meninos e velhos,
Onde a virilidade?
A força?
Os homens do Paraguai estão mortos
As casas vazias e tristes
(Como são tristes e vazias as casas sem pai, sem marido!)
Como povoar esta terra,
Reconstruir a Pátria,
Enorme útero úmido?”

É nesse contexto da interação (mar de possibilidades) entre a literatura e a geografia que a geopoética se insere como forma de representação de um povo, cultura ou região. A investigação do apelo imagético e da representação da paisagem da pantaneira pelo viés literário envolve a exploração criativa das potencialidades da linguagem poética dos autores da região.

Sendo assim, este trabalho se justifica pela relevância de estudos que investiguem a manifestação da literatura sul-mato-grossense sob o prisma da caracterização do espaço como fonte de inspiração e identificação de um povo mestiço e, que além de receber influências da grande imigração dos mais variados estados brasileiros, assimilou também aspectos das culturas de seus países vizinhos, Paraguai e Bolívia. Portanto, pesquisar a relação entre literatura e geografia significa desvendar os liames de tão complexo cenário do espaço literário do Mato Grosso do Sul.

Podemos observar essas imbricações culturais no poeta Douglas Diegues que em sua produção literária mistura o português, espanhol e o guarani em uma linguagem denominada por ele mesmo de “portunhol selvagem” que “...brota de las selvas de los kuerpos triplefronteros, se inventa por si mismo, acontece ou non...” (DIEGUES, 2002, p. 8) e se plasma em poemas candentes:

burguesa patusca light ciudade morena
el fuego de la palavra vá a incendiar tua frieza
ninguém consigue comprar a sabedoria alegria belleza
vas a aprender agora com cuanto esperma se hace um buen poema

esnobe perua arrogante ciudade morena
tu inteligência burra – oficial – acadêmica – pedante
y tu hipocondríaca hipocrisia brochante
son como um porre de whiski com cibalena

postiza sonriza Barbie bo-ro-co-chô ciudade morena
por que mezquina tanto tanta micharia?
macumba pra turista – arte fotogênica

ya lo ensinaram Oswald – depois Manoel – mas você no aprendeu – son como
[desinteria
falsa virgem loca ciudade morena
vas a aprender ahora com quanto esperma se faz um bom poema.

O soneto faz alusão à capital Campo Grande, conhecida carinhosamente por seus habitantes – devido à sua terra vermelha – por "Cidade Morena", porém apresentada neste poema em tom ácido e irônico. O sujeito poético apresenta Campo Grande como uma cidade fútil e leviana "esnobe perua arrogante", de "inteligência burra" e "pedante", relacionando a verve do eu-lírico com o "el fuego de la palavra" como solução à frieza "brochante" da cidade.

Assim como defende Antonio Candido (2006, p. 39), que "o eixo do trabalho interpretativo é descobrir a coerência das produções literárias, seja a interna, das obras, seja a externa, de uma fase, corrente ou grupo", levando-se em conta que para o autor a "coerência" está ligada a fatores como meio, vida, ideias, imagens, etc., formando uma diretriz que explicaria a obra como fórmula, resultado da produção do autor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mato Grosso do Sul é um Estado novo dentro do Brasil e, ainda em fase de construção de sua identidade e, em consequência disso, figura-se carente de uma imagem que o caracterize de forma plena e distintiva perante os outros Estados no cenário nacional. E é por isso que ao investigar as possibilidades de hibridismos na poesia sul-mato-grossense, em seus processos complexos e multifacetados, tem-se um amplo painel dos traços da poesia pantaneira e, por extensão, da sua cultura.

Na produção poética da região, percebe-se o flagrante cruzamento da perspectiva geográfica do Estado evidenciada em uma fenomenologia de representação imagética do ambiente, de forma a manifestar seu aspecto transfronteiriço e o destaque à vinculação entre a poesia e o espaço, isto é, no seu viés geopoético, revelado na linguagem dos poetas, na fotografia que seus versos fazem dos diferentes tipos de paisagens, naturais e culturais, da região.

Sendo assim, estas linhas não encerram os estudos da geopoética do MS, bem pelo contrário, abre um horizonte imenso para os estudos literários sob o prisma da caracterização cultural como fonte de inspiração e identificação de um povo mestiço que recebeu influências de inúmeros povos e culturas por meio das internalizações migratórias de contingentes de outros países e de outras regiões brasileiras. Entender como a poesia do Estado se arquiteta figura-se de relevante importância para entender um povo e perceber como se arranja a tessitura da produção poética sul-mato-grossense.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BACHELARD, Gaston. A poética do espaço. São Paulo: Martins Fontes, 1978.

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

_____ . Marxismo e Filosofia da Linguagem. São Paulo: Hucitec, 2002.

BARROS, Manoel de. Poemas rupestres. Rio de Janeiro; São Paulo: Record, 2004.

_____ . Poesia completa. São Paulo: Leya, 2010.

CANDIDO, Antonio. Formação da literatura brasileira: Momentos decisivos. 8ª ed. Belo Horizonte: Itatiaia, 2006.

DIEGUES, Douglas. Dá gusto andar desnudo por estas selvas - sonetos salvajes. Curitiba: Travessa dos Editores, 2002.

GRATÃO, Lúcia Helena Batista. Da projeção onírica bachelardiana, os vislumbres da geopoética. In: OLIVEIRA, Lívia et al. Geografia, percepção e cognição do meio ambiente. Londrina, PR: Edições Humanidades, 2006.

HUSSERL, Edmund. Os pensadores. São Paulo: Abril Cultural, 1975.

MENEGUSSO, Gustavo; e MÜLLER, Nelci. A geopoética na literatura gaúcha: uma leitura da paisagem nos romances Ana Terra e Ana Sem Terra. In R. Língua & Literatura Frederico Westphalen v. 13 n. 20 p. 109-123 Ago. 2011.

NAVEIRA, Raque. Guerra entre irmãos. Campo Grande: edição independente, 1993.

SANTOS, Milton. A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção. 3. ed. São Paulo: Hucitec, 1999.

SOUZA, Ronaldes de Melo. A geopoética de Euclides da Cunha. 2009. Disponível em: <http://www.casaeuclidiana.org.br/artigos-exibe.php?artId=20>. Acesso em: 19 jan. 2013.

WITTGENSTEIN, Ludwig. Investigações filosóficas. 7ª ed. São Paulo: Editora universitária São Francisco, 2012.

De volta ao futuro da língua portuguesa.
Atas do V SIMELP - Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa
Pôsteres, 4509-4524
ISBN 978-88-8305-127-2
DOI 10.1285/i9788883051272p4509
http://siba-ese.unisalento.it, © 2017 Università del Salento

ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: UMA ANÁLISE DA ATUAÇÃO DA PROFESSORA EM SALA DE AULA

Sílvia Maria Costa BARBOSA[25]
Helena Perpétua de Aguiar FERREIRA[26]

RESUMO
Este artigo foi elaborado a partir de um trabalho de iniciação da prática docente no curso de Letras – habilitação em Português, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), fruto da disciplina pedagógica Didática Geral. A pesquisa em questão teve como objetivo analisar a prática do professor de ensino de Língua Portuguesa a partir da relação entre professor-aluno-conteúdo. Tal investigação foi realizada em algumas escolas públicas da cidade de Mossoró, tendo 30 horas de observação, entrevista semiestruturada, análise e produção de relatório. A atividade citada proporcionou os primeiros contatos dos alunos com a experiência em sala de aula, o que foi considerado algo extremamente rico e singular, já que até o 4º período eles ainda não tinham realizado nenhuma atividade pedagógica nas escolas do Ensino Básico. Defendemos que essa prática auxilia na formação inicial do futuro professor, pois alia a teoria à prática, buscando a realidade na qual irão trabalhar, bem como desenvolvendo uma reflexão crítica no que diz respeito ao professor de Língua Português e às competências profissionais adquiridas na vida acadêmica, que possibilitam um fazer em sala de aula, através das relações pessoais e interpessoais. Como sustentáculo teórico, utilizamos estudiosos como: Cunha (1996), Libâneo (2001), Pimenta e Lima (2004), Gatti (1997), Veiga (2004), Vigotski (2001) e tantos outros. Durante o período de observações, os alunos detectaram o quanto a teoria aliada a pratica é difícil de acontecer durante as aulas. Podemos perceber que o ato de ensinar, o qual engloba lidar com conteúdos e alunos, não tem sido considerado algo tão fácil para os professores. Apesar de se esforçarem, eles sentem dificuldades em planejar atividades criativas inovadoras que chamem atenção dos alunos e os envolvam. Durante a entrevista, eles culpam os alunos e se eximem de qualquer responsabilidade: “faço tudo que posso para eles aprenderem, mas eles não estão nem aí. Um ou outro se dedica ao estudo”.

PALAVRAS CHAVE: Ensino público; Português; Experiência na formação docente.

[25] UERN, Faculdade de Educação – Departamento de Educação, Rua Francisco Holanda, 81, ap 1502, 59631-100, Mossoró, Rio Grande do Norte/RN-Brasil, e-mail: silviacostab@yahoo.com.br.
[26] UERN, Faculdade de Educação – Departamento de Educação, Rua Francisco Holanda, 81, ap 1502, 59631-100Mossoró, Rio Grande do Norte/RN- Brasil, e-mail: helenaaguiar@gmail.com.

DIALOGANDO SOBRE A FORMAÇÃO INICIAL E O SER PROFESSOR

A formação do professor implica o primeiro momento da formação inicial, ou seja, o lócus da instituição superior, onde o aluno deverá se preparar, através das discussões teóricas com os professores, para assumir uma sala de aula, local em que a atividade docente acontece, caracterizando-se como um espaço institucional e de mediação social, tendo em vista o processo de ensino-aprendizagem.

A formação do professor não está vinculada só ao espaço da faculdade, nem só à escola, mas também às políticas públicas para a educação e ao contexto social, cultural, político e econômico do nosso país. Sabemos que o professor tem um espaço importante, na sala de aula, para desenvolver um trabalho significativo junto aos seus alunos. Discutiremos neste trabalho as atividades do professor no cotidiano da sala de aula e a sua importância no processo de desenvolvimento do aluno.

Para se pesquisar sobre as atividades do professor é necessário levar em consideração sua vivência docente e sua historicidade nos espaços de relações sociais, notadamente, a escola e a sala de aula. Além disso, é relevante perceber suas transformações, já que contribui com o processo de transformação de sujeitos/espaços/objetos com os quais se relaciona. A formação do professor é uma temática que vem ganhado destaque cada vez maior nos estudos e nas pesquisas que vislumbram discussões em torno da atividade, dos saberes, da profissionalização e dos fazeres docentes.

Esse tema tem despertado o interesse de pesquisadores preocupados com a área da educação, principalmente no tocante à formação e à prática pedagógica do professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Tais estudos, em síntese, objetivam resgatar e demonstrar a importância desse profissional não apenas na escola, mas também na sociedade. Sendo assim, um curso de formação de professores precisa ancorar-se na intensa relação entre a teoria e a prática; preocupar-se com a capacidade de aprender a aprender e com a competência para agir em sala de aula; discutir habilidades de comunicação; bem como saber usar meios de comunicação, tendo em vista proporcionar aos professores e graduandos uma aproximação, reflexão e ampliação de conceitos sobre a realidade educacional.

Assim, pensar um professor que atenda às exigências da sociedade contemporânea é pensar num profissional competente tanto técnico-científico quanto politicamente. Esse profissional deve ser capaz de viabilizar propostas inovadoras,

visando preparar o autor cidadão, ou seja, o ser humano criador do seu espaço, que constrói, que é autor e produtor de sua história, da sua cultura, que luta por uma sociedade justa e humanitária, que sabe conduzir e orientar as potencialidades do desenvolvimento dos sujeitos, sem excluí-los. A esse respeito, Paulo Freire (1997: 33-34) ressalta:

> Ensinar exige respeito aos saberes dos educandos. Por isso mesmo pensar certo coloca ao professor ou, mais amplamente, à escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, cheguem a ela – saberes socialmente construídos na prática comunitária – mas também, como há mais de trinta anos venho sugerindo, discutir com os alunos a razão de ser de algum desses saberes em relação com o ensino desses conteúdos [...]. Por que não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina, a realidade agressiva em que a violência das pessoas é muito maior com a morte do que com a vida? Por que não estabelecer uma necessária "intimidade" entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos?

Para atender aos desafios da contemporaneidade, o professor deve ser um profissional com competências técnico-científicas e políticas, capaz de viabilizar propostas inovadoras, visando preparar o autor-cidadão, ou seja, o ser humano criador do seu espaço, autor e produtor de sua história, da sua cultura, que luta por uma sociedade justa e humanitária.

Discutir a formação como alicerce da prática pedagógica nos remete, inicialmente, ao pensamento de Nóvoa (1999) de que a formação não se elabora por acumulação de cursos, de conhecimentos ou de técnicas, mas tem como fundamento um trabalho de reflexão crítica sobre as práticas e de (re)elaboração contínua de uma identidade pessoal.

Nessa mesma linha de pensamento, Fávero (1981 *apud* CANDAU, 1993) destaca:

> A formação do educador não se concretiza de uma só vez. É um processo. Não se reproduz apenas no interior de um grupo, nem se faz através de um curso. É o resultado de condições históricas. Faz parte necessária e intrínseca de uma realidade concreta determinada. Realidade esta que não pode ser tomada como alguma coisa pronta, acabada ou que se repete indefinidamente. É uma

> realidade que se faz no cotidiano. É um processo e, como tal precisa ser pensado.

Formação como processo, em uma perspectiva ampliada, preocupada com o conhecimento, com a atuação do profissional da educação, com o professor de Letras/Português, exige repensar o papel das agências formadoras, das propostas curriculares. Esse repensar perpassa um olhar nas mudanças que aconteceram e estão acontecendo nos campos social, político, econômico, cultural e chegam de uma forma ou de outra na escola, na formação do professor.

O ponto de partida, como chama atenção Imbernón (2010), é reconhecer essas "mudanças" e abandonar uma concepção de formação docente voltada para a transmissão de conhecimentos acadêmicos, predominante no século XIX. Avançamos no século XX, mas ainda temos presente o centralismo, o individualismo, a transmissão de conhecimento e o fator excludente. Defendemos uma educação inclusiva e democrática.

Ao discutir formação inicial, Imbernón (2010) refere-se à aquisição de um conhecimento profissional básico, de iniciação à profissão. Um conhecimento pedagógico especializado, proporcionado pela formação inicial, que também deve favorecer as suas bases de elaboração. O autor alerta, ainda, para o papel primordial das instituições ou cursos na preparação desse futuro professor, não somente em relação ao conhecimento profissional, mas também a todos os aspectos que envolvem a profissão. Ele reforça sua proposição afirmando que

> os futuros professores e professoras também devem estar preparados para entender as transformações que vão surgindo nos diferentes campos e para ser receptivos e abertos a concepções pluralistas, capazes de adequar suas atuações ás necessidades dos alunos e alunas em cada época e contexto (IMBERNÓN, 2010: 61).

Observamos que os futuros professores são cobrados para novas tarefas e problemas que emergem da educação durante o século XXI. Além da escola e dos desafios postos pela educação básica, estão sendo solicitados a atuar em outros contextos. Como a formação inicial vem cuidando dessa preparação? Qual conhecimento necessário? Qual proposta pedagógica? Qual currículo?

Cada programa de formação traça um perfil de professor, de forma implícita ou explícita. A Universidade do Rio Grande do Norte, em seus cursos de Licenciatura, tem se sistematizado em um trabalho pedagógico que propõe ao seu aluno sempre a (re)significação, ao longo de seu processo formativo, entre *teoria e prática*. Assim, as metas e finalidades na formação inicial do professor recaem em grandes preocupações, pois envolvem as dimensões de conhecimentos, destrezas, habilidades, competências e atitudes ou disposições.

Compreendemos que uma das questões centrais da formação inicial é delinear o tipo de profissional que se pretende formar, para que contexto e que ensino queremos que esse profissional desenvolva com seus alunados. Portanto, a formação inicial envolve questões de cunho social, político, ideológico, cultural e econômico.

Para Sacristán (*apud* NÓVOA, 1999), essas influências mais gerais inviabilizam a profissão docente em deter a responsabilidade exclusiva sobre a atividade educativa [...]. Esse profissional vive, de acordo com o estudioso, uma profissionalidade dividida, pois "as profissões definem-se pelas suas práticas e por certo monopólio das regras e dos conhecimentos da atividade que realizam" (SACRISTÁN *apud* NÓVOA, 1999: 68).

Um aluno que está cursando uma licenciatura precisa compreender essas práticas, saber quais são os elementos que cercam o seu fazer em sala de aula, a realidade do ensino hoje e como ele tem se dado, como essas atividades educativas acontecem no dia a dia na relação do ser professor, entender que não são "receitas de bolo" prontas, e sim que demandam desse profissional formação técnica, comprometimento público, criatividade, criticidade, flexibilidade e formação contínua.

Ao dialogarmos sobre a compreensão acerca do papel da formação inicial, responsável pelo profissional qualificado que atuará no campo educacional, que, na UERN, está pensada e organizada em função de dar toda a condição ao alunado sobre suas práticas educativas alicerçadas na teoria e prática e de oportunizar a vivência, a observação, a reflexão e, por fim, a atuação, destacamos a disciplina de Didática como um dos momentos primordiais desse processo formativo, uma vez que o professor formador possibilita ao estudante compreender suas futuras práticas, em sala de aula, no seu período de formação.

A DIDÁTICA: CAMINHOS DO FAZER DO PROFESSOR

Todo alunado que se propõe a ser professor, que escolhe como carreira o magistério, independentemente de sua licenciatura, terá como obrigatoriedade cursar a disciplina de Didática, área do conhecimento da ciência pedagógica que tem como objeto de estudo o ensino, focando na prática pedagógica com o objetivo de ensinar métodos e técnicas que possibilitam a aprendizagem do aluno por parte do professor. Consiste em uma disciplina prática, ainda que tenha como base as teorias pedagógicas que analisam os métodos mais convenientes a serem aplicados.

Ao nos aprofundarmos sobre as questões de Didática, por meio de autores como Veiga (2001), Libâneo (2004), Candau (1993), entre outros, notamos que a Didática vai muito além de uma listagem de técnicas de ensino. É um campo de conhecimento que se ocupa do "como ensinar", mas essa questão está sempre relacionada a outras duas: "para que ensinar?" e "por que ensinar?".

Nesse sentido, o professor deve ser um profissional que some conhecimentos técnicos, conhecimentos necessários a uma área específica, a um comprometimento público, isto é, se preocupe com os alunos, todos, de forma que eles aprendam, acessem o conhecimento. Ele precisará, então, desenvolver tais habilidades e competências, assim, ser um profissional que necessita desenvolver questões da autonomia pedagógica e profissional. Tais saberes são essenciais.

Quando tratamos do ser professor, estamos tratando dele como profissional, ou seja, segundo Sacristán (1995, p. 69), da "afirmação do que é especifico na ação docente, isto é, comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor". A caracterização do ser professor tem se constituído de um conjunto de conhecimentos específicos, das relações, da particularidade do contexto, dentre outros. Compreendermos que o seu fazer pedagógico depende de seu envolvimento em todo o processo, precisando pensar, organizar, escolher, planejar, executar, dentre outras atividades que envolvam as suas práticas (o professor é o ser responsável pelo pensar na educação como um todo).

Entendemos também que o fazer pedagógico do professor, ancorado na reflexão de sua prática, dá a ele condições de estar sempre se reorganizando como sujeito do fazer, permitindo um processo de produção de saberes. Portanto, conforme o pensamento de Schon (2000), cremos que a utilização do conceito "reflexão na ação" propicia ao professor a reformulação de suas ações no decorrer de uma intervenção

profissional e a realização da "reflexão sobre a reflexão-na-ação" possibilita a investigação de sua prática de ensino, levando-o à transformação.

Destacamos a importância do Planejamento para o trabalho do professor, o qual, em todo trabalho que nos propomos a realizar com alunos em processo de formação, aparece como um desafio a ser superado e ser adotado no trabalhado pedagógico do professor, de Pedagogia, de Letras, de Matemática, de História etc. Regina Barros Leal, da Universidade de Fortaleza, aponta essa prática como essencial ao trabalho do professor, ressaltando:

> O planejamento é um processo que exige organização, sistematização, previsão, decisão e outros aspectos na pretensão de garantir a eficiência e eficácia de uma ação, quer seja em um nível micro, quer seja no nível macro. O processo de planejamento está inserido em vários setores da vida social: planejamento urbano, planejamento econômico, planejamento habitacional, planejamento familiar, entre outros. Do ponto de vista educacional, o planejamento é um ato político-pedagógico porque revela intenções e a intencionalidade, expõe o que se deseja realizar e o que se pretende atingir (p. 1).

Dessa forma, podemos concluir que este é um trabalho coletivo que envolve não somente os aspectos da organização do ambiente, das ações, mas também as intenções que o espaço, a Instituição, deseja e busca concretizar.

Em nossas leituras de Vasconcelos (2006), Padilha (2001), Libâneo (2004), percebemos que o planejar exige incorporar o planejamento na prática diária do professor no processo de ensino-aprendizagem, mas ainda é um desafio em todas as esferas que trabalham e desenvolvem processos educativos, pois abrange uma demanda de habilidades e competências que devem ser trabalhadas no percurso da formação do professor.

Concordamos com Vasconcelos (2006) quando traz que, ao se falar em processo de ensino-aprendizagem, se está abordando algo muito sério, que precisa ser planejado, com qualidade e intencionalidade. Ele pontua planejar como antecipar ações para atingir certos objetivos, que vêm de necessidades criadas por uma determinada realidade, e, sobretudo, agir de acordo com essas ideias antecipadas.

Desse modo, o fazer dos professores está apoiado na produção de um conjunto de ações educativas, de forma individual ou coletiva, que possibilitam a organização de situações de ensino-aprendizagem.

Percebemos, assim, que a didática é um dos principais fundamentos para o professor, pois nesse campo há um conjunto de saberes pedagógicos que são essenciais para o exercício da profissão docente. É preciso que os professores construam pontes entre o significado do conteúdo curricular e aquele compreendido pelo aluno.

Para essa tarefa, é necessário que eles tenham uma compreensão profunda, flexível e aberta do conteúdo, ou seja, que estejam atentos para as dificuldades mais prováveis dos alunos, já que nas escolas fala-se exclusivamente do ensino dos conteúdos e não há uma ampla compreensão do que é educação e do que é aprender.

RELATO DE EXPERIÊNCIA DOS ALUNOS: O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA UMA ESCOLA PÚBLICA DE MOSSORÓ

Sabemos que todo ser humano nasce com a capacidade de absorver informações, conhecimentos e saberes diversos, assim, com o tempo, a sua capacidade de compreensão vai se aprimorando, dependendo das possibilidades de ampliação através da escola no processo de ensino-aprendizagem. Nessa perspectiva, como professoras de Didática Geral, elaboramos uma atividade com o objetivo de analisar a prática de professores de ensino de Língua Portuguesa, a partir da relação entre professor-aluno-conteúdo. Tal investigação realizou-se em algumas escolas públicas da cidade de Mossoró, no estado do Rio Grande do Norte – Brasil, tendo 30 horas de observação, entrevista semiestruturada, análise e produção de relatório.

Sendo assim, nada melhor que o ambiente escolar para proporcionar esse contato geral com o mundo e com a língua oral e escrita. Nesse caso, o professor tem um importante papel, o de mediador, com a função de ensinar. Pensando a esse respeito, iremos estabelecer relações com a teoria de alguns pesquisadores, conforme mencionado acima, e com o que efetivamente se realiza na prática com a atuação do professor, uma vez que em um curso de licenciatura é preciso ter fundamentos do que acontece em sala de aula. Esse contexto cria em nós a capacidade de utilizarmos nossas habilidades didáticas e metodológicas, como a comunicação verbal ou não verbal durante o processo de interação no ensino e aprendizagem, proporcionando assim uma

aproximação da realidade escolar, através das observações do professor de língua portuguesa.

Nosso trabalho teve início em março de 2014, com duração de duas semanas em sala de aula. As observações foram feitas na Escola Estadual do Ensino Fundamental "Paulo Freire" (nome fictício), com a professora Amanda Freire (nome fictício), tendo como turma observada o 9° ano do referido nível desse ensino. Essa escola fica situada na cidade de Mossoró, no estado do Rio Grande do Norte – Brasil. Sua estrutura física é composta por salas: 08 de aula, 01 dos professores, 01 de direção, 01 secretaria, 01de multimídia (biblioteca e vídeo), 01 laboratório de informática, dois banheiros (funcionários) e dois banheiros (alunos), uma cozinha, um refeitório que funciona em conjunto ao pátio.

A referida escola atende as comunidades de nível socioeconômico baixo residentes nos setores circunvizinhos. No que diz respeito ao processo de ensino-aprendizagem, a escola tem melhorado bastante, haja vista a contribuição do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) da UERN, que vem atuando com alunos bolsistas no preparo de atividades criativas e produtivas que despertam o interesse do aluno.

Ao focarmos a criatividade como importante na prática do professor, Karnal (2015) aponta que diz respeito a ultrapassar, não a reduzir. Um exercício criativo de ensino é fazer com que a imaginação e a reflexão de todos possam voar e expandir-se.

Voltando ao texto sem perder de vista: no nosso registro feito durante a observação em sala de aula, levamos em conta, para a elaboração deste trabalho, o desenvolvimento da aula com os conteúdos trabalhados; a relação entre professor e aluno, aluno-aluno e aluno-professor. O aluno deve ser considerado como um sujeito interativo e ativo no processo de construção de seu conhecimento, cabendo ao professor, como um indivíduo mais experiente, a mediação nesse processo.

Para elaboração deste artigo, realizamos um recorte dos dados e utilizamos um roteiro com as observações feitas em sala e a pesquisa bibliográfica de assuntos abordados em sala de aula. A partir desses dados, apresentaremos criticamente nosso posicionamento em relação à didática da professora colaboradora.

Percebemos que a professora lê constantemente as atividades e, por diversos motivos, apresenta dificuldades para possibilitar nos alunos a capacidade de construir conhecimento junto ao texto, fazendo uma interação autor-texto-leitor.

Pretendemos neste artigo mostrar o que de fato acontece na sala de aula, como são trabalhados os textos através da leitura, como a gramática tem sido trabalhada, como são desenvolvidas as produções textuais.

Como expomos, durante a observação das aulas, foi mais enfatizada a leitura de textos do livro didático. Segundo a professora, "é através dela que podemos analisar aspectos gramaticais e adquirir conteúdo e argumentos para produções textuais". Por esse motivo, é o que ela mais desenvolve em sua sala de aula. Notamos que o que estava sendo trabalhado em sala de aula, confirmava-se, de fato, com o que foi respondido pela professora, sendo assim, como foi relatado por ela, a leitura tem sido priorizada nas aulas de língua portuguesa e cada vez mais usada como principal metodologia pela professora.

A estrutura física da escola é satisfatória, mas não para o ensino de línguas. Não há acústica nas salas, há barulho dos ventiladores e falta material para ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa. No entanto, conta com salas de aula amplas, com mesas e cadeiras apropriadas e possui dois quadros, um de lousa e outro branco dentro de cada sala de aula, como também ventiladores e até ar-condicionado em algumas salas. Quanto ao material necessário para o andamento das aulas, é suficiente e adequado.

A direção da escola procura sempre suprir as necessidades da escola, de acordo com o possível. A ação docente se caracteriza no processo de planejamento do ensino e execução das aulas durante o processo de ensino-aprendizagem. A relação com os alunos é de suma importância para uma ação docente bem-sucedida, uma vez que a base de um bom ensino começa por uma ação docente bem planejada. Pelo fato de ainda não ser professora e, dessa forma, não ter exercido o magistério, a ação planejada dessa atividade permitiu uma reflexão como futura docente bem como adquirir conhecimentos com quem já exercia o magistério – a professora da sala.

Não podemos caracterizar essa atividade como estágio, mas podemos afirmar que foi um ensaio, por oportuniza uma reflexão mais ampla do processo de ensino-aprendizagem. Nessa perspectiva, Pimenta e Lima (2004: 103) enfatizam: "O estágio como reflexão da práxis possibilita aos alunos que ainda não exercem o magistério aprender com aqueles que já possuem experiência na atividade docente." Com isso, os pesquisadores advertem-nos a respeito da importância do estágio para o graduando, pois oferece esse momento de aprendizagem com quem já exerce a profissão. Vale ressaltar

que a atividade não pode ser caracterizada como estágio, mas possibilitou pensar a vivência da sala de aula e cotidiano e a relação teoria e prática.

O estágio é ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos que estejam frequentando o ensino regular em instituições de educação superior, de educação profissional, de ensino médio, da educação especial e dos anos finais do ensino fundamental, na modalidade profissional da educação de jovens e adultos (Lei 11.788/ Art. 1º, 2008, p. 7).

Durante a observação da primeira aula da turma em que a professora passou o filme *Up – altas aventuras*, ela chamava a atenção dos alunos para algumas cenas, falando dos valores que o filme abordava.

Tal atividade não atraiu a atenção de muitos alunos, já que eles entravam e saíam da sala de vídeo o tempo todo, sem demonstrar interesse algum pelo filme. Ficou evidente que o foco principal dessa prática foi trabalhar a pronúncia e a escuta das palavras, ou seja, fazer com que o aluno reconhecesse e aprendesse sua pronúncia e seu significado nas demais situações da língua estudada em sala de aula. Essa prática tem se mostrado riquíssima, uma vez que possibilita ao aluno compreender mais sobre outra cultura e alia a prática à teoria. Infelizmente, o filme não despertou interesse da maioria dos alunos, e a professora se expressou assim: “procuro passar um filme para ver se eles prestam atenção, mas é difícil”. Tal fala mostra a preocupação e o interesse da professora em realizar atividades que rompam com o tradicionalismo. No entanto, nem sempre ela trabalha criativamente, como veremos abaixo.

Em uma das aulas observadas, a professora escreveu no quadro um texto como também uma tarefa para os alunos. A metodologia adotada em sala de aula não despertou a atenção, tendo em vista que atividades assim se tornam extremamente cansativas para uma sala de aula com 32 alunos que apresentam não ter interesse pela Língua Portuguesa. Esse método não se mostrou atraente para os alunos, pois se realizam apenas práticas de escrita mecânicas, nas quais o aluno não tem liberdade para pronunciar e ganhar habilidades de comunicação na língua materna.

A forma como são trabalhados os textos na escola pública observada não motiva o educando a aprender, nem mesmo desperta o interesse para o entendimento dos textos escolhidos, já que são de uma realidade distinta do aluno, que não consegue extrair do texto os elementos necessários para uma compreensão e, porque não, uma empatia com o conteúdo. É necessário que haja interação entre aluno e professor para que se possa

ter um compartilhamento de conhecimentos adquiridos, bem como mostrar a cultura da língua estudada em sala de aula, pois, para o aluno, é difícil aprender uma língua na qual não se reconhece ou que não conhece o país de origem da língua e sua cultura.

Devido às festas carnavalescas, ocorridas em fevereiro, a professora realizou uma atividade em que enfeitou a sala de aula com bandeirinhas e outros artefatos objetivando fazer uma confraternização de boas-vindas ao ano letivo e aluno, trazendo de casa uma sobremesa para os alunos. Consideramos importante que o professor tenha esse tipo de contato com os estudantes, na medida em que nessas ocasiões ele pode se aproximar mais do aluno e vice-versa. Conhecer o aluno, em um momento de interação com a turma, é algo muito bom para um educador, por proporcionar um ambiente de harmonia e aprendizagem em que os alunos podem se ver uns nos outros, havendo um momento de descontração. Nessa perspectiva, a respeito da questão do posicionamento do professor, Freire (1997) já defendia que a educação é prática política.

Com esse acontecimento, percebemos que a professora observada possui um bom relacionamento com os alunos e os alunos entre si também. Em um determinado momento, perguntamos a uma aluna o que ela achava das aulas ou como deveria ser, em sua opinião, ao que ela respondeu que gostava de português e da professora, mas reclamou do fato de copiar muitos textos em sala. Durante a observação, notamos que essa atividade sempre está presente e que a professora a utiliza como recurso para manter o aluno ocupado e quieto. Portanto, essa atividade pode evidenciar as dificuldades encontradas pelo professor de Língua Portuguesa no planejamento das atividades para o aluno.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concordamos com Gatti (1997), quando traz que um grande desafio da Formação Inicial encontra-se em preparar o profissional de educação em professor, aquele que está em sala de aula, lidando com o ensino-aprendizagem, com o currículo escolar, com os conteúdos, com as metodologias, como o conhecimento, com as relações entre alunos e professor. Na atualidade, falta um repertório entre a teoria e a prática para a área de trabalho desse professor, tornando-se, assim, um profissional frágil diante da sua própria profissão.

A disciplina de Didática, campo do conhecimento que trata a respeito de como ensinar, para que ensinar e como fazer nesse sentido, é essencial como momento da teoria-prática do alunado. Assim, proporciona a reflexão do fazer pedagógico e os coloca de frente à atuação do ser professor.

Através da observação nas 30 horas/aulas e discussões com nossa turma na Faculdade de Letras/UERN que também compartilhava as suas experiências de observação, pudemos avaliar a importância de ser professor, construindo a possibilidade de relacionar as diversas áreas de conhecimentos, bem como as contribuições para a prática profissional. Com a experiência dessa atividade da disciplina de Didática Geral, pudemos mesclar a teoria com prática, ao mesmo tempo que adotamos uma postura de reflexão sobre as práticas no ensino de Língua Portuguesa. O aprendizado foi bastante significativo, pois, ao concluir essa atividade com os alunos do referido curso, fica a sensação de missão cumprida, ou seja, o sentimento de realização quanto à questão da prática envolvendo todo o conhecimento acadêmico adquirido em sala.

No decorrer das observações dessa atividade, aprendemos um pouco sobre as dificuldades que o professor de português precisa vencer para atingir seus objetivos e repensar todo o tempo acerca das práticas de ensino para construir o aprendizado dos alunos. Já sabemos que, muito mais do que uma simples aula de regras gramaticais, é preciso aulas que possam incentivar o aluno a estudar, produzir, criar, ou seja, desenvolver atividades ricas, à medida que abrem espaço para que o educando possa construir e reconstruir sua carga cultural, linguística e social.

Acreditamos que essa atividade contribuiu para que nos mantivéssemos firmes em nossos propósitos de ensinar português, tendo em vista que possibilitou uma reflexão sobre nossas ações enquanto professores de Didática Geral no curso de Letras. A percepção adquirida ao longo da atividade mostrou-nos a importância de se trabalhar o plano de aula como estratégia que possibilite ao professor estar sempre pronto para qualquer imprevisto do dia a dia.

Nesse contexto, o grande desafio é realizar atividades que despertem no aluno o gosto pelo estudo. Afinal, esse é o grande desafio que se coloca para o professor formado na aérea. Portanto, faz-se necessário sempre refletir e reavaliar as práticas adotadas em sala de aula no ensino de Língua Portuguesa, até mesmo pelo fato de que cada turma é única.

O aprendizado do educador é permanente e se realiza através do ato educativo, mas este não pode ser dissociado de uma prática, elemento essencial no processo de

conscientização, tanto do educador quanto do educando, em uma constante relação dialética, na qual a prática alimenta a teoria e vice-versa (FREIRE, 1997). Esse processo ocorre a partir dos elementos culturais mediados pelos sentidos e significados internalizados pelos sujeitos (VIGOTSKI, 2001).

A grande expansão da rede pública de ensino em um curto espaço de tempo e, consequentemente, a necessidade da ampliação do quadro de professores para atender a essa demanda fizeram com que não se lograsse uma formação fundamentada em estudos e avaliações que provesse um ensino com profissionais que possuam qualificação adequada (GATTI, 1997).

A partir dessa preocupação, começamos a compreender que não devemos homogeneizar as dificuldades inerentes ao processo de ensino-aprendizagem, sendo esse um processo complexo, dialético. Tal processo exige que o professor seja um sujeito autônomo que precisa aprender a se autorizar, ser autor do seu próprio fazer pedagógico, e não um mero reprodutor de propostas implantadas de cima para baixo, sem uma visão sobre o entrelaçamento dos problemas advindos da sociedade, da educação e da formação do educador, sobretudo em face do pensamento da complexidade, em uma perspectiva de superação do pensamento positivista.

Ficou evidente o quanto essa atividade foi importante para que o aluno de Letras tivesse esse primeiro contato com a escola, com a sala de aula e, consequentemente, com o professor.

Somos conscientes da complexidade que envolve essa preparação para o exercício da docência. Portanto, uma proposta curricular de formação que pretenda contemplar grande parte das exigências postas à educação básica deverá desenvolver um olhar apurado e sensível do professor para os processos educativos. Assim, ser um profissional que compreenda a necessidade de cada sujeito envolvido na aprendizagem, que planeje suas ações fundamentadas em uma prática reflexiva, que organize planos e estratégias de trabalho, que fomente projetos, que saiba mediar conhecimentos diversos etc.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Candau, Vera Maria (Org.). 1993. *Rumo a uma nova didática*. Petrópolis: Vozes.
Freire, P. 1997. *Pedagogia da Autonomia*: saberes necessários à prática educativa. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. (Coleção Leitura).

Gatti, B. A. 1997. *Formação de professores e carreira*: problemas e movimentos de renovação. Campinas: Autores Associados.

Imbernón, F. 2010. *Formação continuada de professores*. Porto Alegre: Artmed.

Leal, Regina Barros. *Planejamento de ensino*: peculiaridades significativas. Disponível: <http://www.rieoei.org/deloslectores/1106Barros.pdf >. Acesso em: 27 abr. 2013.

Karnal, Leandro. 2015. *Conversas com um jovem professor*. 1. ed. 2 reimp. São Paulo: Contexto.

Libâneo, José Carlos. 2001. *Organização e gestão da escola*: teoria e prática. 4. ed. Goiânia: Alternativa.

Nóvoa, António (Org.). 1999. *Profissão professor*. Porto: Porto.

Padilha, R. P. 2001. *Planejamento dialógico*: como construir o projeto político-pedagógico da escola. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire.
Pimenta, Selma Garrido; Lima, Maria S. Lucena. 2004. *Estágio e docência*. São Paulo: Cortez.

Sacristán, J. 1995. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: Nóvoa, A. (Org.). *Profissão professor*. 2. ed. Porto: Porto. p. 63-92. (Coleção Ciências da Educação).

Schon, D. A. 2000. *Educando o profissional reflexivo*: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Tradução de Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed.

Vasconcelos, Celso dos Santos. 2006. *Planejamento*: projeto de Ensino-Aprendizagem e projeto Político-Pedagógico: elementos metodológicos para elaboração e realização. 16. ed. São Paulo: Libertad. (Cadernos Pedagógicos do Libertad, v. 1).

Veiga, Ilma Passos. 2004. *Projeto Político-Pedagógico*: uma construção possível. 17. ed. São Paulo: Papirus.

Vigotski, Lev. 2001. **A** *formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.

De volta ao futuro da língua portuguesa.
Atas do V SIMELP - Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa
Pôsteres, 4525-4540
ISBN 978-88-8305-127-2
DOI 10.1285/i9788883051272p4525
http://siba-ese.unisalento.it, © 2017 Università del Salento

O JEITINHO BRASILEIRO: CULTUREMA E A FORMAÇÃO DE UNIDADES FRASEOLÓGICAS

Heloisa da Cunha FONSECA[27]

RESUMO
Muito se tem falado a respeito da importância da observação dos traços culturais principalmente na Fraseologia e Lexicografia Fraseológica. Para isto, usaremos as definições de Pamies Bertrán (2007, 2009), para quem os culturemas podem ser observados como símbolos extralinguísticos culturalmente motivados, servindo de modelo para a criação de expressões figuradas. Estas unidades podem estar relacionadas a uma variedade de setores da vida humana como acontecimentos históricos, músicas, personalidades, ingredientes culinários e tantos outros, que vão criando uma consciência social. Neste contexto, as variações e transposições de sentido serão observadas tendo por base a Semântica Cognitiva, por meio das Metáforas Conceptuais, Goffman (1974), Lakoff e Johnson (1980), e dos Espaços Mentais, Fauconnier (1985), Fauconnier e Turner (1998, 2002). Em ambos os casos, a linguagem figurada é tida, pelo menos em princípio, como um conceito motivado, já que usa unidades muito básicas de representação sendo um conceito entendido em termos de outro. Assim, queremos investigar se as unidades "vender o peixe", "macaco velho não põe (mete) a mão em cumbuca", "siri que dorme a onda leva", "boi que dorme acaba no espeto", "onça que dorme vira tapete", "puxar a brasa para a sua sardinha", "puxar a sardinha para o seu lado", "caiu na rede, é peixe", representam um mesmo culturema, o "jeitinho brasileiro", caracterizado pela malandragem criativa e usado como justificativa para ações que saem do padrão esperado de comportamento. Este estudo observa alguns trabalhos importantes como os de Pamies Bertrán (2007, 2008, 2012), Luque Nadal (2009), Molina Martínez (2001), entre alguns outros.

PALAVRAS-CHAVE: Fraseologia; Culturema; Semântica Cognitiva, Espaços Mentais, Zoônimos.

A noção de culturema

O culturema, quando abordado dentro da Fraseologia, é uma noção recente principalmente se comparada à Tradução, campo em que há uma profusão de termos

[27] Projeto FAPESP 2014/15385-8. UNESP – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas. Rua Cristóvão Colombo, 2265. Bairro Jardim Nazareth. CEP: 15054-000 - São José do Rio Preto, São Paulo, Brasil. heloisafonseca25@gmail.com.

para denominar as ocorrências culturais observáveis por meio da língua, como: elementos culturais, palavra cultura, realia, indicadores culturais, entre outros. Os culturemas nos estudos fraseológicos começaram a ser estudados mais intensamente a partir dos anos 80 e têm ganhado muita notoriedade e visibilidade com os trabalhos desenvolvidos, principalmente, pelas universidades espanholas, como é o caso do Grupo de Investigação de Linguística Tipológica e Experimental (GILTE), da Universidade de Granada. Esse grupo pesquisa temas que perpassam o léxico e a cultura das línguas, atualmente possui vários colaborados em diversas partes do mundo e exportam materiais em diversas linhas e línguas relacionados a este tópico de interesse.

Algumas pesquisas vêm sendo desenvolvidas também no Brasil, porém de forma menos intensa e geralmente relacionadas à Tradução. Pode-se perceber também que as pesquisas brasileiras que citam "culturema", muitas vezes, o tratam de forma tangenciada ou como trampolim para a elucidação de um tópico diferente. Mesmo assim, vale ressaltar a importância desses trabalhos que, de uma forma ou outra, tentam retratar as questões culturais que transparecem em elementos linguísticos.

Segundo Luque Nadal (2009) a origem da noção de culturema não é clara havendo certa divergência entre os autores, dessa forma, alguns atribuem a criação desse termo aos teóricos funcionalistas Vermeer (1983) e Nord (1997), outros a Oksaar (1988). Ainda segundo Luque Nadal (2009: 97), a noção de culturema pode ser esclarecida da seguinte forma:

> Podemos definir culturema como qualquer elemento simbólico específico cultural, simples ou complexo, que corresponda a um objeto, ideia, atividade ou fato, que seja suficientemente conhecido entre os membros de uma sociedade, que tenha valor simbólico e sirva de guia, referência, ou modelo de interpretação ou ação para os membros de dita sociedade. Tudo isto implica que possa ser utilizado como meio comunicativo e expressivo na interação comunicativa dos membros dessa cultura.[28]

Para a autora um culturema pode ser qualquer símbolo cultural advindo de uma variedade de campos e que seja empregado com fim comunicativo no seio de uma

[28] Tradução nossa, assim como as demais, do original: *Podríamos definir culturema como cualquier elemento simbólico específico cultural, simple o complejo, que corresponda a un objeto, idea, actividad o hecho, que sea suficientemente conocido entre los miembros de una sociedad, que tenga valor simbólico y sirva de guía, referencia, o modelo de interpretación o acción para los miembros de dicha sociedad. Todo esto conlleva que pueda utilizarse como medio comunicativo y expresivo en la interacción comunicativa de los miembros de esa cultura. (Luque Nadal, 2009: 97).*

cultura. Luque Nadal (2009), como se pode perceber na definição, não especifica que a observação destes símbolos deva surgir das comparações entre línguas o que difere de alguns teóricos, principalmente mais relacionados à teoria da Tradução, na qual a comparação parece ser a forma mais eficaz de elucidar tópicos culturais, pois representariam problemas no ato tradutório. É o que sugere a definição de Molina Martínez (2006: 79) que entende "por culturema um elemento verbal o paraverbal que possua uma carga cultural específica em uma cultura e que ao entrar em contato com outra cultura, através da tradução, pode provocar um problema de índole cultural entre os textos de origem e meta". Outro aspecto a ser observado nesta definição, assim como Nord (1997), é o fato de poder ser o culturema um elemento paraverbal, o ritmo, os silêncios, as repetições, o volume, tudo pode ser representado como culturema.

Também para Vermeer e Witte (1990: 34) o culturema pode ser observado a partir da comparação "um fenômeno social de uma cultura X que é entendido como relevante pelos membros dessa cultura, e que comparado a um fenômeno correspondente de uma cultura Y, é percebido como específico da cultura X"[29]. Segundo a definição destes autores o "fenômeno social" (cultural) é visto e entendido como relevante pelos integrantes de uma determinada comunidade, ou seja, os membros de dita cultura têm consciência da relevância do traço cultural.

Os autores, ainda, afirmam que há funções semelhantes e formas distintas para os culturemas, como no exemplo em que tanto o carro, a moto e a bicicleta servem de meio de locomoção, mas tem forma e funcionamento diferentes. O contrário também ocorre, formas semelhantes para funções distintas, como se pode ver em "tomar café" que na Alemanha ocorre na parte da tarde e na Espanha logo após o almoço.

Os culturemas, dessa forma, podem estar relacionados a uma infinidade de objetos, ações, acontecimentos, músicas, histórias, personalidades, relevos, política, culinária e uma série de outros fatores que pela repetição e contexto vão criando uma consciência social. É com base nesta consciência social, que criamos algumas imagens esquemáticas do tipo: coração como centralizador dos sentimentos e cabeça como centro da razão. (Riva, 2013).

[29] *Un fenómeno social de una cultura X que es entendido como relevante por los miembros de esa cultura, y que comparado a un fenómeno correspondiente de una cultura Y, resulta ser percibido como específico de la cultura X. (1990: 34)*

Luque Nadal (2009: 94) lembra também a importância de obras específicas para a abordagem de traços culturais, pois estas unidades possuem características muito peculiares:

> Noções culturais específicas de um país ou de um âmbito cultural e muitos deles possuem uma estrutura semântica e pragmática complexa. Os culturemas são também unidades de comunicação que necessariamente devem ser levadas em conta e inventariadas em dicionários *ad doc*.[30]

A autora aponta a necessidade de coletar e disponibilizar os culturemas em dicionários específicos, pois estas informações culturais influenciam diretamente no uso das línguas. Além disso, segundo ela, esses dicionários não devem ser saturados de informação enciclopédica, mas sim, devem representar o mundo simbólico dos culturemas e as unidades fraseológicas e metáforas que decorram deles.

Um dos precursores no estudo dos culturemas aplicados à teoria fraseológica é Pamies Bertrán, para ele a Tradução, a Fraseologia e a Lexicografia Fraseológica, apesar de geralmente usarem a mesma terminologia, não abordam os fenômenos culturais sob a mesma perspectiva. Assim, para Pamies Bertrán (1997), os culturemas são extralinguísticos, como podemos observar a seguir:

> [...] extralinguísticos na medida em que, mesmo sendo verbalizáveis, não são necessariamente verbalizados e quando o são, ele ocorre sempre a *posteriori*, mediante uma dupla codificação, em sentido lotmaniano, já que a semiotização linguística se sobrepõe a uma simbolização extralinguística prévia. (Pamies Bertrán, 2007: 2-3).[31]

Nesse contexto, segundo este autor, os culturemas são "símbolos extralinguísticos culturalmente motivados", que servem de modelo para que as línguas gerem expressões figuradas, inicialmente como meras alusões ao simbolismo.

Assim, para Pamies (2007), os culturemas geram os frasemas que entram na língua e se fixam por meio do uso cotidiano. Dessa maneira os culturemas tendem a

---

[30] *Nociones específico-culturales de un país o de un ámbito cultural y muchos de ellos poseen una estructura semántica y pragmática compleja. Los culturemas son también unidades de comunicación que necesariamente han de ser tenidas en cuenta y inventariadas en diccionarios ad doc. (Luque Nadal, 2009: 94).*

[31] *Son extra-lingüísticos en la medida en que, aun siendo verbalizables, no son necesariamente verbalizados, y cuando lo son, ello ocurre siempre a posteriori, mediante una "doble codificación", en el sentido lotmaniano, ya que la semiotización lingüística se superpone a una simbolización extra-lingüística previa. (Pamies Bertrán, 2007: 2-3)*

conservar sua autonomia, pois criam metáforas, que por sua vez seguem criando novas unidades fraseológicas, e o valor simbólico inicial segue dando origem a outros grupos metafóricos que vão resultar novos fraseologismos. Luque Nadal (2007: 97) resume a noção de culturema, baseando-se em Pamies Bertrán, e apresenta da seguinte forma:

> Poderíamos definir culturema como qualquer elemento simbólico cultural específico, simples ou complexo, que corresponda a um objeto, ideia, atividade ou feito, que seja suficientemente conhecido entre os membros de uma sociedade, que tenha valor simbólico e sirva de guia, referência ou modelo de interpretação ou ação para os membros de tal sociedade.[32]

Com relação a esta cultura observável na língua, muitos autores propuseram separações em campos de sentido, mais ou menos abrangentes, numa tentativa de se estabelecer uma taxinomia que cobrisse todas as possibilidades. Outros teóricos, ainda, tentaram estabelecer conceitos e determinar uma tipologia descrevendo seu comportamento e aspectos característicos.

Neste contexto, propomos a tabela a seguir, baseada em Molina Martínez (2006: 61-64), na qual é possível observar um resumo de alguns autores que cunharam conceitos que tiveram maior aceitação ao determinar estas unidades de caráter cultural e que seguem representando um desafio no ato da tradução. Alguns destes conceitos são velhos conhecidos como: elementos culturais, palavra cultura, realia e indicadores culturais.

De certa maneira, como é possível ver na tabela, há uma concorrência entre conceitos, apesar de serem a observação de um mesmo fenômeno, em que uma definição se mescla com outra ou são adaptações de propostas já existentes. Todas estas definições, no entanto, são tomadas pelo viés da Tradução.

Tabela I - Tipologia dos elementos culturais.

Autor	**Tipologia cultural relacionada à tradução**	**Conceito**	**Definição**
	a. Ecologia;	Elementos culturais	Marca o inicio dos estudos dos elementos

[32] *Podríamos definir culturema como cualquier elemento simbólico específico cultural, simple o complejo, que corresponda a un objeto, idea, actividad o hecho, que sea suficientemente conocido entre los miembros de una sociedad, que tenga valor simbólico y sirva de guía, referencia, o modelo de interpretación o acción para los miembros de dicha sociedad. (Luque Nadal, 2007: 97).*

Nida	b. Cultura material; c. Cultura social; d. Cultura religiosa; e. Cultura Linguística.		culturais como "problemas" de tradução.
Newmark	a. Ecologia; b. Cultura material; c. Cultura social; d. Organização, costumes e ideias; e. Gestos e hábitos.	Palavra cultura	Adaptação da proposta de Nida distingue a linguagem "cultural" da "universal" e "pessoal".
Vlakhov e Florin	a. Geográficos e etnográficos; b. Folclóricos e míticos; c. Objetos cotidianos; d. Sociais e históricos.	Realia	Elementos textuais que exprimem cor local e história.
Bödeker, Freese, Koller	Realia com sentido mais amplo.	Realia	Realidades físicas e ideológicas específicas de uma cultura em particular.
House	Tradução patente (*overt*) e tradução encoberta (*covert*).	Filtro cultural	Permitem classificar as traduções pela distância cultural entre os textos.
Nord	Funções textuais: a. Fática; b. Referencial; c. Expressiva; d. Apelativa.	Indicadores culturais	Pontos que marcam as diferenças entre as culturas formando barreiras culturais.

Como é possível perceber nesta tabela resumo, Newmark adapta a tipologia de Nida acrescentando elementos não verbais, como os gestos. Também propõe o conceito de "palavra cultura" que representa um fato ou acontecimento em específico, como seria o caso de mensalão no Brasil, uma lexia criada para representar a corrupção e designar a recepção de verbas ilegais. Paralelamente ao conceito de palavra cultura está a "linguagem universal", como "morrer" e "viver", que seriam conceitos comuns a todos os povos, e a linguagem pessoal, variável entre indivíduos.

Outros teóricos como Vlakhov e Florin fazem uma tipologia parecida a de Nida e Newmark, porém esta tipologia faz parte da subdivisão do termo *realia* que para eles são os elementos que denotam cor local e história e, portanto, são também especificadores culturais. Bödeker, Freese, Koller também acreditam na existência de tal conceito, porém de forma ainda mais geral, já que aceitam as "realidades ideológicas". Um conceito tão amplo nos parece contraproducente, já que dentro de uma mesma cultura podem existir ideologias distintas e, apesar de estas estarem submetidas aos especificadores culturais comuns, mostram escolhas pessoais sendo, portanto, uma questão idiossincrática.

Os outros autores, House e Nord, admitem dentro de suas atividades de tradução a existência de fenômenos que devem ser observados nos textos de trabalho tendo em consideração, mais especificamente, os textos origem. Assim seus conceitos de filtro e indicador cultural, são observados nas diversas funções que o texto pode encabeçar.

De forma resumida, poderíamos dizer que o culturema, para a Teoria da Tradução, apresenta-se como o fruto da comparação entre duas ou mais línguas e releva especificidades culturais que são observáveis pela língua, constituindo na maior parte das vezes um desafio para o tradutor. Já para a Lexicografia fraseológica e a Fraseologia os culturemas são noções culturais extralinguísticas que acabam por gerir construções linguísticas, muitas vezes, conotadas. Como veremos a seguir.

Culturemas e cognição

É possível perceber, observando-se os trabalhos de Pamies Bertrán (2008a: 143), que há uma relação muito forte entre a fraseologia e a semântica cognitiva no tangente à observação de traços culturais e transferências de sentido. Assim a cultura determinada as criações lexicais e por sua vez as criações fraseológicas:

> Um dos fatores que indica o entrelaçamento do cultural no lexical é a possibilidade de produzir ou de compreender as expressões figuradas constituídas por expansão a partir de palavras em que o referente já é por si

> próprio um símbolo na cultura da comunidade. Isto é o que chamamos de culturema[33].

Para este autor a semântica cognitiva é responsável por explicar grande parte das construções fraseológicas, pois segundo ele "a cognição é fortemente influenciada pela herança cultural"[34] (2008: 143), dessa maneira as metáforas desempenhariam papel de destaque na formulação dessas expressões já que une conceitos díspares em uma única unidade de significação.

No senso comum, as metáforas estão amplamente relacionadas ao pensamento poético e literário. São vistas e tratadas como um objeto que se instala fora da linguagem do dia a dia e pertencente ao vocabulário de grandes escritores e pensadores da língua. Entretanto, a metáfora é tão presente na linguagem humana que a maioria das pessoas faz uso desse recurso sem perceber que o estão empregando. Assim, para Gibbs (2002) as metáforas são para os humanos como a água é para os peixes.

É impossível pensar certas expressões da vida cotidiana sem recorrer a elas. Como no exemplo "tempo é dinheiro" em que é possível observar certas unidades lexicais específicas do tipo "*gastar* tempo" e "*poupar* tempo". Em "tempo é dinheiro" duas unidades muito diferentes são relacionadas e o tempo que constitui uma unidade abstrata passa a ser tratada como o dinheiro, uma unidade concreta.

Algumas pessoas, no entanto, fazem uso proposital de tais estruturas com o objetivo de dar maior expressão e força à linguagem, seja falada ou escrita. Utilizam-nas como uma forma de persuadir e mostrar domínio sobre determinado assunto, além de estabelecerem uma proximidade com o interlocutor (Sardinha, 2007).

Para os teóricos da semântica cognitiva as metáforas conceptuais estabelecem-se como conceitos na mente. Esses conceitos são socialmente reconhecidos, uma vez que fazem parte do imaginário social e são passados de geração em geração entre os usuários da língua. Nesse sentido, pode-se pensar que as metáforas são uma forma de identificação cultural e linguística, que transparece a maneira pela qual uma comunidade vê e esquematiza o mundo e as atividades que a cercam.

Para Lakoff e Johnson (1980) o processo cognitivo que envolve a transferência de sentido vale-se das categorias de níveis mais básicos que, de certa maneira, resumem

---

33 L'un des facteurs qui manifestent l'emboîtement du culturel dans le lexical est la possibilité de produire ou de comprendre les expressions figurées construites par expansion à partir de mots dont le référent est déjà lui-même un symbole dans la culture de la communauté. C'est ce que nous appelons culturème. (Pamies Bertrán, 2008a: 143)

34 La cognition est fortement médiatisée par l'héritage culturel. (Pamies Bertrán, 2008a: 143)

uma delimitação mental. Nesse sentido, Goffman (1974) antes mesmo de Lakoff, propõe o conceito de *frames*, para ele cada instituição da vida humana é regida por um frame e os usuários da língua sabem os cenários de cada um desses *frames*. Pode-se dizer que os *frames* são combinações de esquemas mentais.

Nesse sentido, alguns autores da semântica cognitiva, argumentam que muitas metáforas são motivadas, ao menos em princípio, por atividades concretas e sentidos literários, ou seja, traços visíveis de um mecanismo psicológico subjacente à criação metafórica.

Pode-se perceber um pensamento parecido na teoria dos espaços mentais proposta principalmente por Fauconnier (1985, 1997) e Fauconnier e Turner (1998, 2002). Para eles os espaços mentais organizam a maneira como pensamos e falamos, e são constituídos por *frames* e modelos cognitivos, tudo é operado no cérebro e as relações de sentido que fazemos abrangem áreas cerebrais muito próximas a áreas onde se processam os sentidos e a experiência.

Para Fauconnier e Turner (1998: 137) todas as estruturas dentro do sistema são vistas como espaços mentais, que por sua vez são tidos como pacotes de conceitos. Assim como podemos ver a seguir:

> Em nosso modelo, as estruturas de entrada, as estruturas genéricas e as estruturas de mescla no sistema são espaços mentais. Espaços mentais são pequenos pacotes conceituais à semelhança de como pensamos e falamos, para fins específicos de compreensão e ação. Espaços mentais são partes específicas de conjuntos de elementos, estruturadas por *frames* e modelos cognitivos. Eles estão interligados, e podem ser modificados conforme o pensamento e o desdobrar do discurso. Espaços mentais podem ser usados de maneira geral para modelar mapeamentos dinâmicos no pensamento e na linguagem[35].

De forma resumida, os teóricos deste "modelo de redes" acreditam que a cognição humana está dividida em espaços mentais. Estes espaços mentais seriam responsáveis pelo ecletismo do raciocínio humano, assim não precisamos ter uma

[35] *In our model, the input structures, generic structures, and blend structures in the network are mental spaces. Mental spaces are small conceptual packets constructed as we think and talk, for purposes of local understanding and action. Mental spaces are very partial assemblies containing elements, and structured by frames and cognitive models. They are interconnected, and can be modified as thought and discourses unfold. Mental spaces can be used generally to model dynamical mappings in thought and language. (Fauconnier; Turner, 1998: 137*)

estrutura pré-construída para cada ação ou ato comunicativo, pois como a cognição é interligada, interconectada, ela busca elementos de vários campos, de vários espaços mentais, para comporem um novo discurso, o chamado *blend*.

Ao falarmos ou compreendermos uma unidade fraseológica, por exemplo, vários campos são acionados e os *frames* de cada um deles são interligados. Um *frame*, então, constitui-se como um "conhecimento esquemático de longo prazo" (Fauconnier; Turner, 2002: 40), ou seja, um conhecimento já estabelecido. Assim, há uma transferência de sentido que vai do espaço mental básico ao novo espaço mental que pode ser um enunciado ou uma unidade fraseológica. É o que podemos perceber na ilustração, que representa o nível mais básico de relação entre espaços mentais, sempre representados por círculos.

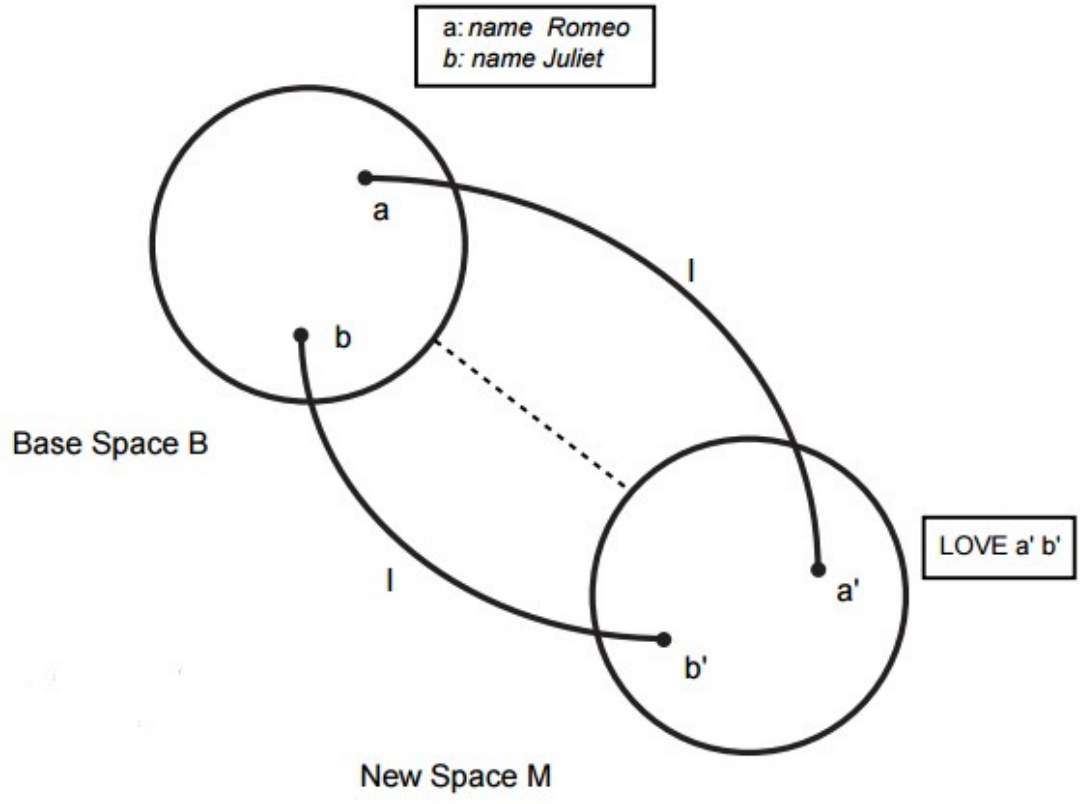


Figura 2 Espaços Mentais

No exemplo "*Talvez Romeo esteja apaixonado por Julieta*", proposto por Fauconnier (1994) e que serve de base para esta imagem, temos o acionamento do

frame “X apaixonado por Y” no qual há a implicação lógica de dois aspectos “o apaixonado - a” e o “alvo da paixão - b”. A unidade lexical “talvez” marca a possibilidade, é um criador de espaço, assim o *blend*, novo espaço formado, pode ser verdadeiro ou não.

A complexidade destes esquemas, que representam os espaços mentais, é proporcional aos enunciados que descrevem, no entanto, todos têm em comum o acionamento de um *frame*, partindo de um espaço mental básico como fonte de criação de espaços mentais mais complexos em *blending*.

Em ambos os casos, tanto pela teoria das metáforas conceptuais, como pela teoria dos espaços mentais a linguagem figurada é tida, pelo menos em princípio, como um conceito motivado já que usa unidades muito básicas de representação, sendo um conceito entendido em termos de outro. Retomando essas representações de base, queremos investigar se as unidades “vender o peixe”, “macaco velho não põe (mete) a mão em cumbuca”, “siri que dorme a onda leva”, “boi que dorme acaba no espeto”, “onça que dorme vira tapete”, “puxar a brasa para a sua sardinha”, “puxar a sardinha para o seu lado”, “caiu na rede, é peixe”, representam um mesmo culturema, já que poderiam representar o “jeitinho brasileiro”, caracterizado pela malandragem criativa para benefício próprio ou de um grupo e, também, como argumento de autoridade e justificativa para ações que de alguma forma saem do padrão de comportamento esperado.

Estas unidades fraseológicas foram selecionadas porque, pelo menos em princípio, pareciam apresentar um conceito comum, o de “esperteza”, que seria uma das marcas do “jeitinho brasileiro” com a qual os brasileiros driblam a falta de recursos, a burocracia exacerbada, os contratempos da vida. Ser esperto é, então, uma necessidade para viver bem em um país com tantos entraves.

Para isto, vamos tentar recuperar as noções mais básicas, o espaço base, segundo a teoria dos espaços mentais que poderiam representar a parte motivada destas unidades fraseológicas.

Vender o peixe - realçar as próprias qualidades para levar proveito em algo.
Conceitos principais: PROPAGANDA / PROMOÇÃO / PUBLICIDADE (esperteza).
Vender marca o frame, pois implica um vendedor, um comprador e uma mercadoria ou produto. Além disso, em algum momento, o produto a ser vendido precisa representar um ganho ou uma necessidade para o comprador.

Macaco velho não põe (mete) a mão em cumbuca - pessoa experiente, vivida, não entra em enrascadas.

Conceitos principais: ASTÚCIA (esperteza).

Podemos observar aqui um encadeamento de espaços mentais, dos quais podemos destacar que "macaco velho" representa a experiência humana, a pessoa vivida. Esta sabedoria, que pode ser a respeito de diversos fatores experimentados na vida, é direcionada a um aspecto específico: "cumbuca", que assumo o caráter de "algo desconhecido". Aqui poderíamos sugerir o funcionamento de um *frame* básico de que "o desconhecido pode representar um perigo".

Boi que dorme acaba no espeto / Onça que dorme vira tapete / Siri que dorme a onda leva – alerta para não perder aquilo que se tem ou manter vigilância para conseguir uma boa oportunidade.

Conceitos principais: ATENÇÃO / VIGILÂNCIA (esperteza).

Estas três unidades fraseológicas, com zoônimos tão distintos, retomam a mais básica lei da natureza em que os mais fortes dominam, e se alimentam, dos mais fracos, para que esta lei não se cumpra é preciso manter vigilância, atenção. O perigo se transfere as unidades "espeto", "tapete" e "onda" que ao seu turno representam fatalidades para os respectivos zoônimos. Em termos ainda mais básicos, a desatenção, no mundo animal, pode acarretar a morte.

Puxar a brasa para a sua sardinha / Puxar a sardinha para o seu lado - empenhar-se para melhorar ou elevar coisas de interesse próprio.

Conceitos principais: INTERESSE (esperteza).

Estas unidades fraseológicas relacionam-se com os conceitos de espacialidade e deslocamento, sempre levando em conta o sujeito, o "eu", como centro de tudo. Assim, o "possuir" é um aspecto positivo e manter a qualidade da posse é ainda mais. Quando a relação de posse é relacionada a alimentos, e neste caso o zoônimos representa uma fonte de sustento, um alimento, se assevera o interesse, pois comida é vida, comida sempre é um ganho, um aspecto positivo.

Caiu na rede, é peixe - todas as coisas e acontecimentos diversos podem ser aproveitados de alguma maneira.

Conceitos principais: PROVEITO (esperteza).

Esta unidade fraseológica desencadeia o *frame* "pesca", segundo o qual um sujeito se vale de um artifício ou engenharia objetivando a captura de um animal aquático, geralmente um peixe, considerando-se uma categoria mais básica. A captura, observando-se espacialidade e deslocamento, é um conceito positivo principalmente se relacionada à nutrição, representada pelo lexema peixe. A unidade fraseológica, então, vale-se da categoria mais básica, peixe, aplicada a categorias mais específicas, outras coisas que possam cair na rede. Desta maneira tudo é tratado em termos de categoria básica, uma vez que será equiparado a peixe, sempre representando um ganho.

Observadas as unidades fraseológicas acima, poderíamos dizer que há em todas elas o traço esperteza, mas de forma menos dominante que os outros conceitos que poderiam representar o sentido destas unidades. Assim, apesar de manterem esta base comum, a conceito esperteza não se desvela como um caracterizador, ou como um conceito marcador cultural, pelo menos não o é quando relacionado a estas unidades fraseológicas. Desta maneira não chega a constituir, apesar de usar recursos linguísticos da cultura brasileira (macaco, siri, cumbuca, onça), um culturema.

No entanto, o sema "esperteza" é algo a ser observado nas construções linguísticas brasileiras e, inclusive, na literatura e no noticiário, pois retrata uma faceta do brasileiro. Mas é preciso salientar, que nem sempre a prosódia semântica relacionada a "esperteza" é negativa. Para Berber Sardinha (2004: 236) a prosódia semântica é "a associação recorrente entre itens lexicais e um campo semântico, indicando uma certa conotação (negativa, positiva ou neutra) ou instância avaliativa". Para este autor, o estudo da prosódia semântica é importante no sentido de que revela significados que os manuais de tradução e os dicionários não descrevem (Fonseca, 2012: 7).

Assim, a prosódia semântica de "esperteza" pode ser positiva quando associada à criatividade e conserto, restauração, de materiais. Além disso, pode ser vista como uma forma de inteligência, pois implica em lidar com uma variedade de elementos e fatos, todos ao mesmo tempo, sendo preciso harmonizá-los.

Considerações finais

Apesar de não ser possível afirmar que todas as unidades fraseológicas analisadas pertencem ao mesmo culturema, porque têm categorias de base muito distintas, este artigo buscou deixar ainda mais clara a influência dos modos de vida e da ação da identidade cultural na constituição da linguagem natural, e como a vida em sociedade, aliada a fatos históricos, políticos e geográficos, fixa usos e expressões fraseológicas que são propagadas e repetidas até entrarem para o acervo léxico e cultural das sociedades.

Nesse sentido, os culturemas fazem parte do desenvolvimento humano sendo quase impossível pensar uma vida fora deles e das metáforas as quais eles dão vida. Essas estruturas constituem o nosso sistema cognitivo e ocupam partes do cérebro que são instantaneamente ativadas no ato comunicativo. No entanto, esse acesso às informações guardadas no cérebro não é natural para indivíduos que pertencem a outras comunidades de fala e têm outras estruturas cognitivas.

A tendência é que os falantes ativem as redes associativas as quais estão habituados e que foram estabelecidas no seio de uma cultura específica. A cultura, nesses casos, separa o que é "nosso" do que é do "outro", portanto, para que seja possível entrar na cultura do outro é necessário aprender essa estruturas culturalmente marcadas e, para isso, trabalhos como este se fazem necessários.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Berber Sardinha, A. 2004. *Linguística de Corpus*. São Paulo: Monole.

Fauconnier, G. 1985 (1994). *Mental Spaces*. Cambridge, Mass.: MIT Press.

Fauconnier, G.; Turner, M. 1998. Conceptual Integration Networks. In: *Cognitive Science*, Vol 22 (2), p. 133-187, ISSN 0364-0213.

_____. 2002. *The Way We Think*. New York: Basic Books.

Fonseca, H. C. 2013. *Fraseologismos zoônimos*: elaboração de base de dados português-francês. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos do Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", São José do Rio Preto.

_____. 2012. *Estudo Lexicográfico a luz da Linguística de Corpus*: Fraseologismos zoônimos. Anais do Elc-Ebralc, São Carlos. Disponível em: http://www.nilc.icmc.usp.br/elc-ebralc2012/index.php/pt/.

Gibbs, R. W. 2002. *The Challenge of Cognitive Linguistics*. I Conference on Metaphor in Language and Thought. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

Goffman, E. 1974. *Frames Analysis*. New York: Harper and Row.

Lakoff, G.; Johnson, M. 1980. *Metaphors We Live By*. Chicago: University Press.

Luque Nadal, L. 2009. *Los culturemas: ¿unidades lingüísticas, ideológicas o culturales?* Journal of Theoretical and Experimental Linguistics, Issue 11, p. 93-120.

Molina Martínez, L. 2001. *Análisis descriptivo de la traducción de los culturemas árabe-español.* Tesis doctoral, Universitat Autònoma de Barcelona, Departament de Traducció i d'Interpretació.

_____. 2006. *EL otoño del pingüino: análisis descriptivo de la traducción de los culturemas.* Castelló de la Plana: Publicacions de la Universitat Jaume I.

Nord, C. 1997. *Translating as a purposeful activity*: Functionalist approaches explained. Manchester: St. Jerome Publishing.

_____. 2000. *What do we know about the target-text receiver?*. Em: Allison Beeby, Doris Ensinger & Marisa Presas, eds. Investigating Translation. Amsterdam: Benjamins.

Pamies Bertrán, A. 1992. *De l'intraduisible a l'intertextuel dans l'oeuvre de Georges Brassens*. BRACOPS, M. (éd.): Traduire et interpréter Georges Brassens. Numéro spécial de la revue Équivalences, Université de Bruxelles, vol. 22-23, p. 49-71.

_____. 2002. *L'Interculturel et les universaux semantiques l'equivalence cognitive en traduction*. Ekonomická Fakulta, Universty Mateja Bela v Banskej Bystrici.

_____. 2007. El lenguaje de la lechuza. Apuntes para un diccionario intercultural. In Luque Durán, J. D. & Pamies Bertrán, A. (eds.) *Interculturalidad y lenguaje*: el significado como corolario cultural. Granada: Granada Lingvistica / Método vol. 1, p. 375-404.

_____. 2008a. Comparaison inter-linguistique et comparaison interculturelle. En : Michel Quitout (ed.) *Traduction, proverbes & traductologie*. Paris: Éditions L'Harmattan, p. 143-156.

_____. 2008b. Productividad fraseológica y competencia metafórica (inter)cultural. *Paremia*, 17, p.42-57. ISSN 1132-8940.

_____. 2012a. Zoo-symbolism and metaphoric competence. In: Szerszunowicz, J.; Yagi, K. (eds.). *Focal Issues on Phraseological Studies*. Bialystok (Polska):

University of Bialystok (Poland) & Kwansei Gakuin University, Osaka (Japan), p. 291-314.

_____. 2012b. Phraseologie et competence metaphorique: universaux cognitifs vs. heritage culturel. In: Kaldieva, S.; Zaharieva, R. (eds.). *Linguistic Studies in honour of Prof. Siyka Spasova-Mihaylovna*. Sofia: Akademichno Izdatelstvo "Prof. Marin Drinov".

Pamies, A.; Pazos, J.M.; Monteiro, R. et al. 2009. *Implementación lexicográfica de los símbolos desde un enfoque multilingüe e intercultural: el culturema "buitre"*. In: J.Korhonen et al. (eds.). Phraseologie - Global - Areal - Regional. Tübingen: G.Narr, p. 339-350.

Riva, W. A. 2013. *Motivação para a neologia na fraseologia brasileira por meio dos culturemas*. Goiás.

Sardinha, T. B. 2007. *Metáfora*. São Paulo: Parábola Editorial.

Vermeer, H. J. 1996. *Fundamentos para una teoría funcional de la traducción*. Tradução de Sandra García Reina e Celia Martín de León; coordenação de Heidrun Witte Torrejón de Ardoz, Madrid: Akal.

De volta ao futuro da língua portuguesa.
Atas do V SIMELP - Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa
Pôsteres, 4541-4560
ISBN 978-88-8305-127-2
DOI 10.1285/i9788883051272p4541
http://siba-ese.unisalento.it, © 2017 Università del Salento

CONTRADIÇÕES ENTRE OS OBJETOS DE ENSINO E AS CONCEPÇÕES DE GRAMÁTICA NA FALA DOS PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA

Camilla Maria Martins DUTRA[36]
Laura Dourado LOULA[37]

RESUMO
A abordagem metodológica realizada pelo professor de Língua Portuguesa tem relação direta com a formação profissional, atualização no campo da linguística e a reflexão sistemática acerca dos objetos de ensino. Há que se considerar ainda que as concepções linguísticas adotadas pelo professor refletem em suas escolhas metodológicas e decisões em sala de aula. Nessa perspectiva, este trabalho tem como objetivo investigar o que os professores da rede pública e privada têm priorizado nas aulas de Língua Portuguesa. Especificamente, objetivamos identificar o suporte teórico que subjaz o ensino de gramática e a influência da linguística na seleção dos conteúdos gramaticais. Para a realização deste, estabelecemos como base teórica as noções dos conceitos de Ensino de Língua Portuguesa, gramática e gêneros textuais (BAKHTIN, 1992; POSSENTI, 1996; NEVES, 2002; ANTUNES, 2007; TRAVAGLIA, 2009). A partir das respostas dadas ao questionário aplicado com os sujeitos da pesquisa, identificamos que, embora os professores afirmem privilegiar o ensino de gêneros textuais, quando questionados sobre gramática, leitura e escrita, apontam para uma visão normativista, que privilegia o estudo da gramática, nas aulas de Língua Portuguesa. Assim, observamos que há contradições entre o que os professores afirmam priorizar no ensino de língua e as concepções de gramática que eles adotam, uma vez que esses resultados indicam que a maior parte dos professores continuam a trabalhar o texto como pretexto para ensino de gramática. Dessa forma, acreditamos que este artigo pode contribuir para o funcionamento das práticas o ensino de gramática.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de Língua Portuguesa; gramática; gêneros textuais.

INTRODUÇÃO

O interesse pelo ensino de Língua Portuguesa tem sido alvo de variadas pesquisas

[36] UEPB, Centro de Ciências Humanas e Exatas (Campus VI – Monteiro), Departamento de Letras, Rua Abelardo Pereira dos Santos, 131, Centro, CEP 58500-000, Monteiro, Paraíba, Brasil, camillinhaa_@hotmail.com
[37] UFPB, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Programa de Pós-graduação em Linguística, Universidade Federal da Paraíba – Campus I, Conjunto Humanístico – Bloco IV, Cidade Universitária, CEP 58059-900, João Pessoa, Paraíba, Brasil, douradoloula@gmail.com

na área da Linguística Aplicada. Tais estudos, com o intuito de trazer melhorias ao ensino, buscam aproximar a discussão teórica possibilitada pela/na academia com a realidade escolar. Entre as temáticas pesquisadas, destacamos aqui os trabalhos que visam propor sugestões para que haja mudanças no ensino tradicional de Língua Portuguesa, de modo que o ensino de gramática, baseado exclusivamente na metalinguagem, seja substituído por uma prática reflexiva da linguagem. Dessa forma, os pesquisadores vêm buscando metodologias que, associadas ao normativo, possam dar conta de sanar as lacunas existentes no ensino de língua. Portanto, é a partir dessa preocupação que surge o ensino de gêneros textuais como proposta para o ensino de língua materna.

Apesar do grande número de estudos que ressaltam a relevância do ensino de gêneros nas aulas de língua materna, é notório que o ensino de gramática tradicional, na perspectiva da metalinguagem, constitui um dos mais fortes eixos dessas aulas, chegando, na maioria das vezes, a ser seu conteúdo exclusivo.

Desse modo, este trabalho, inscrito no escopo da Linguística Aplicada, busca investigar o que os professores da rede pública e privada da cidade de Campina Grande, no Estado da Paraíba, têm priorizado nas aulas de Língua Portuguesa. Especificamente, objetivamos identificar o suporte teórico que subjaz o ensino de gramática e a influência da linguística na seleção dos conteúdos gramaticais.

A relevância da temática aqui enfocada é justificada pela verificação de que, apesar de muito ser discutido acerca do ensino de gêneros textuais em sala de aula, muitos professores continuam a ensinar gramática normativa, de modo desarticulado às práticas de leitura e escrita. Sendo assim, a formação docente parece não garantir meios suficientes para que o ensino de conhecimentos linguísticos seja realizado de maneira satisfatória, ou seja, seu uso adequado às situações comunicativas/gêneros textuais. Dessa forma, acreditamos que este trabalho pode contribuir para o funcionamento das práticas de sala de aula, particularmente, para o ensino de gramática.

Assim, a fim de dar conta das questões e dos objetivos deste artigo, a sua estrutura encontra-se dividida em três partes: inicialmente, apresentamos os aspectos metodológicos utilizados para a análise de dados. Na segunda parte, explicitamos os pressupostos teóricos que embasaram nossa pesquisa enfatizando o contexto histórico e atual do ensino de Língua Portuguesa e a teoria dos gêneros textuais. A terceira parte dedicamos à análise dos dados. E, por fim, apresentamos as considerações finais.

1.METODOLOGIA

Esta pesquisa é do tipo descritiva, de cunho interpretativa, e se classifica como de natureza qualitativa. A pesquisa é considerada qualitativa, pois privilegia a interpretação dos dados, em lugar da mensuração. O termo "pesquisa qualitativa" significa qualquer tipo de pesquisa que produza resultados não alcançados através de procedimentos estatísticos ou de outros meios de quantificação. Como o foco do estudo é investigar o que os professores da rede pública e privada da cidade de Campina Grande, no Estado da Paraíba, têm priorizado nas aulas de Língua Portuguesa, através da aplicação de um questionário, o modelo adequado à sua realização é, de fato, fundamentado no paradigma qualitativo.

A análise é descritiva, pois acreditamos que a observação/descrição ajuda na melhor compreensão dos dados. E interpretativa porque incidirá na descrição e interpretação dos dados analisados nas respostas dos sujeitos.

Dessa forma, seguindo o paradigma interpretativista, para a obtenção dos objetivos, aplicamos um questionário com 10 professores vinculados a um grupo de 9 escolas da cidade de Campina Grande, no Estado da Paraíba. A partir disso, pudemos interpretar e compreender os dados gerados pelos sujeitos da pesquisa.

Destacamos que não houve interferência do pesquisador no processo, haja vista que se trata de uma pesquisa descritivo-interpretativa.

Escolhemos três escolas municipais, três estaduais e três particulares, uma vez que caracterizam a abrangência de todos os ensinos, pois não queríamos ficar restritos apenas a um tipo de ensino/escola.

Com relação aos professores, todos concluíram o Curso de Licenciatura em Letras (em diferentes universidades), entre o período de 1996 a 2012 e, no momento da geração de dados, atuavam no Ensino Fundamental e Médio, com variação no tempo de atuação.

As escolas selecionadas foram as que deram espaço para que a pesquisa fosse realizada, melhor dizendo, foi entregue um termo de consentimento para as escolas e para os professores e os que se dispuserem a responder o questionário, bem como as escolas em que trabalham, foram levados em consideração.

No que diz respeito ao instrumento de coleta de dados, como o foco da pesquisa é investigar o que os professores da rede pública e privada da cidade de Campina Grande, no Estado da Paraíba, têm priorizado nas aulas de Língua Portuguesa, elaboramos um

questionário (ver apêndice), para ser respondido pelos sujeitos da pesquisa, com o intuito de que explicassem alguns conceitos e procedimentos metodológicos que estavam seguindo, e assim, pudéssemos identificar pontos específicos e comuns a todos os participantes da pesquisa.

2.CONTEXTUALIZANDO O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

2.1 PERCURSO HISTÓRICO: ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO BRASIL

Para se chegar ao ensino atual de Língua Portuguesa, é necessário que façamos uma breve retrospectiva histórica sobre o surgimento dessa disciplina no processo de escolarização no Brasil. De acordo com Soares (2002), até o século XVIII, no período colonial, a Língua Portuguesa não era a única prevalente, uma vez que ao lado dela estavam as línguas indígenas e o latim ensinado pelos jesuítas, bem como não fazia parte do currículo escolar. Desse modo, não havia grandes interesses no estudo da Língua Portuguesa, haja vista que, por não ser a língua de intercâmbio, não existia um interesse cultural e muito menos a vontade de torná-la uma disciplina escolar. O interesse, portanto, era apenas utilizá-la como instrumento para alfabetização, conforme aponta Soares (2002).

Assim, data das últimas décadas do século XVIII a inclusão da disciplina Língua Portuguesa nas escolas brasileiras, a partir da reforma pombalina do século XVIII, que instituiu a obrigatoriedade da disciplina nas escolas do Brasil. Conforme Soares (2002), o marquês proibiu o uso de outra língua nas escolas, obrigando o uso exclusivo da Língua Portuguesa. A disciplina passa a fazer parte do currículo escolar e é dividida em retórica, poética e gramática. É no final do império que essas disciplinas se unificam e formam uma só, sendo denominadas de português.

Soares (2002) aponta que até os anos 40 do século XX se manteve esse sistema de ensino. Quanto aos professores, estes, na maioria dos casos, não eram professores de língua, mas pesquisadores e autores de gramática e compêndios e, muitas vezes, não eram formados em Letras.

Todavia, a partir dos anos 50,60, há uma mudança no conteúdo da disciplina Língua Portuguesa, uma vez que a camada menos privilegiada da sociedade (classe dos

trabalhadores) passa a se inserir nas escolas, trazendo uma variedade padrão diferente das “elites”. Assim, houve uma democratização do ensino e, consequentemente, uma depreciação do magistério, uma vez que a demanda de alunos foi ficando cada vez maior e foi-se aumentando a necessidade de professores para ensinarem esses alunos.

Desse modo, passou a haver um descompasso entre os diferentes níveis dos alunos, pois havia uma divergência entre o que se era ensinado na escola e o que os alunos aprendiam em suas casas, na sua classe social.

Na década de 70, a disciplina Língua Portuguesa passa por uma reformulação e a teoria da comunicação passa a guiar o ensino de língua. Posteriormente, nos anos 80, com a influência das áreas da linguística como a sociolinguística, pragmática, linguística textual, análise do discurso, o sistema escolar passa, novamente, por uma “repaginada”, uma vez que o ensino de língua começa a adotar as contribuições oriundas desses estudos. Assim, as pesquisas acadêmicas trouxeram novas teorias e metodologia para o ensino de língua e, consequentemente, para a gramática.

Pelo que vimos até aqui, podemos depreender que passaram mais de cem anos desde a implantação da disciplina Língua Portuguesa nas escolas e o que percebemos é que ainda há uma lacuna no ensino dessa disciplina. Os problemas encontrados há séculos vêm perpassando até os dias atuais, como, por exemplo, a dificuldade dos alunos de aprenderem a norma padrão. Além disso, verificamos também que ainda hoje encontramos um ensino tradicional de língua semelhante aos da época da colônia, ou seja, o professor como um simples transmissor e repassador dos conteúdos de língua considerados como corretos, conforme veremos no próximo tópico acerca da discussão atual do ensino de língua.

2.2 CONTEXTO ATUAL DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

A discussão sobre o ensino de Língua Portuguesa tem sido alvo de variadas pesquisas na área da Linguística, destacando autores como Possenti (1996); Antunes (2007); Neves, (2002,2008), Travaglia (2009), entre outros. Tais pesquisas procuram explicar/identificar o quadro atual do ensino de Língua Portuguesa nas séries da educação básica (ensino fundamental e médio) com o objetivo de compreender o porquê de os alunos saírem da escola com insuficiência na leitura e na escrita, afirmando que não sabem português. Observamos que essas pesquisas apontam que o ensino de Língua

Portuguesa vem sendo conduzido por uma proposta voltada à prescrição de regras a serem imitadas, desarticulada dos reais objetivos do ensino de língua, que são formar sujeitos capazes de interagir socialmente, no meio em que estão inseridos e levar o aluno a dominar a norma culta ou língua padrão e ensinar a variedade escrita, conforme propõe Travaglia (2009).

Fica evidente, portanto, que o ensino de Língua Portuguesa não está tendo como objetivo central desenvolver a habilidade comunicativa dos alunos, isto é, a habilidade dos alunos em desenvolver os usos linguísticos nos diferentes contextos sociais, ao contrário, as aulas se baseiam no domínio da metalinguagem. Percebemos que, mesmo com os avanços nos estudos linguísticos, o bom português continua sendo o dos livros, do dicionário e das gramáticas. Ainda hoje, ensinar português significa ensinar tópicos de gramática, e esta tem sido norteadora do ensino de língua materna, conforme Lino de Araújo (2001:77).

É comum nas aulas de Língua Portuguesa o ensino da gramática normativa como ponto principal e, por que não dizer, exclusivo dessas aulas. O professor de português, em sua prática, adota uma perspectiva ortodoxa e tradicional no tratamento com a língua. As aulas se restringem, então, ao estudado da frase isolada, pois geralmente se estuda a classe de palavras (substantivo, adjetivo, verbo, pronome, etc.), categorias de gênero, número e tempo (masculino/feminino; singular/plural e presente/passado/futuro), oração e seus constituintes (oração, sujeito, objeto, adjunto adverbial, etc.), não chegando ao estudo do texto propriamente dito. Conforme elencam os PCNEM (2000):

> A perspectiva dos estudos gramaticais na escola até hoje centra-se, em grande parte, no entendimento da nomenclatura gramatical como eixo principal; descrição e norma se confundem na análise da frase, essa deslocada do uso, da função e do texto (PCNEM, 2000 :15).

Desse modo, é possível afirmar que o professor expõe tópicos de sintaxe e morfologia e deixa a cargo do aluno identificar, nas frases descontextualizadas, os elementos sintáticos como sujeito, verbo e objeto. Assim, podemos dizer que o professor prioriza aspectos como a necessidade de memorização, desestimulando os alunos a aprenderem a usar a língua de maneira adequada, conforme o contexto social. O professor desconsidera os conhecimentos de língua que os alunos possuem e

"impõem" que aprendam as regras estabelecidas pela gramática tradicional, restringindo o ensino de português ao que é certo e errado.

Apesar das críticas estabelecidas a esse modelo tradicionalista, percebemos que o ensino de Língua Portuguesa ainda considera a norma culta-padrão como sendo a única variedade linguística, uma vez que é a única variedade que, quando comete desvios, estes são considerados aceitáveis, ou seja, ainda prevalece o ensino prescritivo nas aulas de português, pois o que é dominante são as normas gramaticais, desconsiderando assim, o que não faz parte do modelo canônico (as variedades, os usos linguísticos, o contexto, entre outros). Francelino (2012) amplia esse cabedal de informações afirmando que:

> Ainda é muito persistente uma prática de abordagem dos elementos da língua - em seus aspectos fonológicos, morfológicos, sintáticos e semânticos – fundamentada na tradição gramatical, em que a atenção se volta exclusivamente para a forma, passando ao largo dos aspectos extralinguísticos. Prevalece, apesar de algumas inovações, a busca pelo desenvolvimento das capacidades de identificação e reconhecimento das palavras em seus aspectos morfossintáticos, com ênfase na memorização de nomenclaturas e taxinomias (FRANCELINO, 2012:139).

O referido autor (op.cit.139) acrescenta que o ensino de língua, numa visão não prescritivista, deve tratar os fatos linguísticos de maneira que amplie a competência sociocomunicativa do aluno. Dessa forma, é importante que o professor considere que o aluno já chega na escola com uma gramática internalizada, e que possui uma competência comunicativa, uma vez que ele consegue interagir e se comunicar na sociedade em que está inserido. Ainda nessa perspectiva, Costa-Val (2002 :111) afirma que "saber português – saber a gramática do português - significa ser capaz de interagir com sucesso nas diversas práticas sociais de linguagem, usando adequadamente diferentes variedades da língua de acordo com as circunstâncias que condicionam esse uso".

Sendo assim, podemos afirmar que o estudante sabe Língua Portuguesa (em algum nível ou variável), o que ele pode não saber é como utilizar essa língua nos diferentes contextos sociais, cabendo ao professor promover condições para o desenvolvimento da capacidade comunicativa do aluno, para que ele possa se manifestar nos diferentes contextos comunicativos. Travaglia (2002) concorda com essa perspectiva e defende que o ensino de língua deve ser capaz de formar usuários capazes

de usar a língua de acordo com cada situação de interação comunicativa com outros falantes. O autor sugere que o tempo dedicado ao ensino exaustivo das normas gramaticais seja posto em segundo plano, ou diminuído.

Nesta concepção, conforme Mendonça (2006), a escola deve formar sujeitos "capazes de agir verbalmente de modo autônomo, seguro e eficaz, tendo em vista os propósitos das múltiplas situações de interação" com que se deparam cotidianamente (p. 204).

Outro fator que contribui para o "insucesso" das aulas de Língua Portuguesa é que as disciplinas gramática, literatura e redação são estudadas separadamente, por professores distintos, o que acarreta uma não articulação entre elas, provocando um prejuízo para os alunos. Os professores se enganam em achar que os alunos que "dominam" a gramática normativa terão melhor desempenho na escrita. Esse é um equívoco muito grave, pois um aluno que sabe gramática normativa não, necessariamente, sabe usar as ferramentas favorecendo o texto, mas o aluno pode aprender a gramática a partir de textos, da produção textual.

Assim, percebemos que o ensino de Língua Portuguesa é pautado em aulas de gramática tradicional, separadas de leitura e produção textual, ou em aulas que enfocam a produção textual sem levar em conta nenhuma abordagem gramatical. Como afirma Costa-Val (2002:114):

> Na tradição recente do ensino de Língua Portuguesa, o trabalho ou tem-se subdividido em três áreas estanques–leitura, produção de texto e gramática-, de modo que o que se discute com relação à compreensão dos textos lidos não se aplica ao trabalho com a produção de textos e esses dois componentes não têm nem eco nem respaldo na aula de gramática, ou tem-se sustentado na formação de dois blocos incomunicáveis – de um lado o estudo do texto, de outro o estudo da palavra e da frase (COSTA-VAL, 2002 :115).

Precisa ser enfatizado para os professores que o ensino de Língua Portuguesa tem como objetivo propiciar ao aluno a oportunidade de aprender a norma culta, de modo que as outras modalidades de língua não sejam excluídas. É valido ressaltar que no ensino de língua deve haver uma articulação entre as disciplinas gramática, leitura e produção textual, ao passo que a gramática seja estudada no texto, bem como esse sirva para que os alunos aprendam os usos linguísticos e, consequentemente, "aprendam" a variedade padrão.

Dessa forma, para que o ensino de Língua Portuguesa se dê de maneira eficaz, é imprescindível que busquemos uma prática que seja capaz de desenvolver no aluno as aquisições de habilidades linguísticas. Para tanto, o professor de língua deve ser mais receptivo com os alunos, no que diz respeito às variedades linguísticas espontâneas que eles trazem para sala de aula. É necessário, portanto, que seja extinta das escolas a noção de que saber Língua Portuguesa implica necessariamente saber metalinguagem

Dessa forma, a ideia de língua como intocável e isenta de mudanças, que circula frequentemente entre os profissionais da área de língua, precisa ser extinta. O professor de língua deve ter consciência de que saber a gramática "decorada" não significa saber usar a língua, uma vez que a língua imposta pela gramática normativa, muitas vezes, não é utilizada nas situações comunicativas.

É, pois, urgente, reverter esse quadro do ensino de Língua Portuguesa, visto que esse tipo de ensino normativo faz com que os alunos saiam da escola com a impressão que não sabem sua língua materna e acabam se sentindo inferiorizados/excluídos, por não fazerem parte do grupo seleto que "dominam" a língua portuguesa. É de extrema importância que o professor se "renda" às novas perspectivas teóricas, para que o trabalho em sala de aula cumpra seu principal objetivo, que é fazer com que os alunos aprendam a usar a língua de maneira adequada ao contexto de uso em que está inserido, como veremos no tópico a seguir.

2.3GÊNEROS TEXTUAIS NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Faz-se necessário que seja feito um breve percurso sobre os conceitos que os teóricos têm sobre os gêneros textuais. Para a discussão acerca desses conceitos de gêneros, recorremos a autores como Bakhtin, Bronckart e Mozdzenski.

Para conceituar os gêneros do discurso, Bakhtin (1992) propõe como ponto de partida perceber a utilização da língua como forma de enunciados (orais e escritos), com heterogêneas e múltiplas maneiras de realização. Para o autor, o ser humano em quaisquer de seus campos de atividades vai se utilizar da língua e, a partir das condições específicas e das finalidades de cada campo de atividade, os enunciados linguísticos se realizarão de maneiras diversas. A estas diferentes formas de ocorrência dos enunciados, o autor denomina gêneros do discurso "qualquer enunciado considerado isoladamente, é claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus

tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos de gêneros do discurso" (BAKHTIN, 1992: 279).

De acordo com Bakhtin (1992: 302) "se não existissem os gêneros do discurso e se não os dominássemos, se tivéssemos de criá-los pela primeira vez no processo da fala, se tivéssemos de construir cada um de nossos enunciados, a comunicação verbal seria quase impossível".

O autor acrescenta que, mesmo heterogêneos, os gêneros do discurso se repetem no seu estilo, no seu conteúdo temático e na sua estrutura composicional, ou seja, do ponto de vista desses três elementos, os gêneros são considerados relativamente estáveis. Bakhtin defende que cada gênero textual tem um propósito bastante claro que o determina e lhe dá uma esfera de circulação, pois todo o gênero tem uma forma e uma função, bem como um estilo e um conteúdo, mas sua determinação se dá basicamente pela função e não pela forma.

Corroborando a ideia defendida por Bakhtin (1992), Mozdzenski (2008) afirma que apesar dos gêneros mais estabilizados serem reconhecidos por seus componentes linguístico-textuais, não é a forma que define os gêneros, uma vez que antes os gêneros se consistem de modos sociais do agir e do dizer. O autor acrescenta que os gêneros são reguladores do processo de interação comunicativa, e servem para a compreensão e produção dos enunciados.

Bronckart (2006:141) não adota a terminologia utilizada por Bakhtin (1992) "gêneros do discurso", pois considera que as classificações desses gêneros "se referem geralmente às produções verbais autonomizadas em relação ao agir geral e que elas negligenciam as que são dependentes ou semidependentes desse agir". Bronckart (op.cit :141) reserva a "noção de "gênero" somente aos textos ("gêneros de textos"), propondo para utilizar, para outros níveis, as fórmulas "espécie de atividade geral" e "espécies de atividade de linguagem" (ou espécie de discurso)".

Feito esse breve percurso sobre o que os teóricos entendem por gêneros textuais, faz-se necessário que se distingam os conceitos de oração e enunciado, presentes na teoria sobre os gêneros de discurso de Bakhtin. Bakhtin (1992) considera o enunciado como sendo uma unidade da comunicação, já a oração é entendida pelo autor, como uma unidade da língua, de natureza gramatical, ou seja, uma unidade que se prende à gramática. Partindo do pressuposto de que os gêneros não são trabalhados como frases soltas, podemos dizer, utilizando as palavras de Bakhtin, que tal teoria considera o estudo do enunciado e não da oração, no sentido bakhtiniano.

Diante das discussões referentes aos gêneros discursivos/textuais, podemos dizer que é relevante para o ensino de língua portuguesa trabalhar a teoria dos gêneros do discurso, tendo em vista que, para que haja produção textual, os alunos precisam ter conhecimento dos gêneros textuais que fazem parte da nossa sociedade.O trabalho com gêneros textuais desempenha um papel de extrema importância, uma vez que, a partir do contato com eles, o aluno pode ter um conhecimento de como utilizar os recursos linguísticos da melhor maneira, dependendo do gênero, do meio de circulação, do suporte, dos interlocutores. Além do mais, os alunos poderão perceber que, diferentemente das classificações fechadas abordadas pela gramática tradicional, o trabalho com o gênero possibilita ao aluno uma reclassificação das palavras conforme o discurso esteja estruturado, isto é, de acordo com sua posição no contexto.

Para que o trabalho com os gêneros seja eficaz, é necessário que, não só o aluno, mas também os professores possam refletir sobre a língua a partir do contexto de uso. E para que aprenda a refletir é necessário que haja um trabalho com textos, ou seja, o aluno precisa ler, interpretar, analisar, textos de diferentes gêneros textuais, bem como analisar seus próprios textos pata que percebam como a língua está sendo utilizada naquele contexto de uso. Sendo assim, fica evidente que o ensino de língua portuguesa através de frases isoladas não contribui para que haja uma reflexão sobre a língua, assim como também não haverá essa reflexão enquanto o texto for utilizado como pretexto para ensinar gramática.

Entendemos que, para que o texto seja tomado como unidade de ensino, nas aulas de Língua Portuguesa, é imprescindível considerá-lo nos eixos da leitura, da escrita e da fala, já que eles são concebidos de forma articulada.

4.ANÁLISE DE DADOS

Nesta análise, objetivamos identificar o que os professores têm privilegiado no ensino de Língua Portuguesa, o suporte teórico que subjaz o ensino de gramática e a influência da linguística na seleção dos conteúdos gramaticais. O corpus para análise é constituído de 2, das 8 perguntas do questionário(questões 4 e 6).Esse recorte se justifica pelo fato de dar conta de responder aos objetivos propostos, haja vista que são as perguntas referentes aos aspectos que o professor prioriza nas aulas de Língua

Portuguesa, como ele vê a gramática em tal ensino e a relação entre ela juntamente com a leitura e escrita.

Ao analisarmos as respostas dos professores ao questionário, percebemos que os 10 professores afirmam priorizar o ensino de Gêneros nas aulas de Língua Portuguesa, porém apenas 3 ,de fato, dão indícios de inserir tal metodologia em suas aulas, uma vez que tomam o texto como unidade de ensino e o trabalham na perspectiva de gêneros textuais, como podemos ver a seguir :

4.1ADOÇÃO DA TEORIA DOS GÊNEROS NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA

Nas respostas dadas ao questionário, os 10 professores afirmam priorizar o ensino de Gêneros nas aulas de Língua Portuguesa, ou seja, temos um número bastante significativo de professores que *dizem* trabalhar tal teoria em sala de aula, porém precisamos verificar se tais respostas condizem com a prática efetiva.

Nas respostas analisadas, apenas 3 professores,de fato, dão indícios de inserir tal metodologia em suas aulas, todavia não podemos afirmar com certeza, uma vez que não observamos as aulas de tais professores.

Dentre as respostas analisadas, identificamos 2 grupos de professores: Os que dão indícios de inserir a teoria dos Gêneros Textuais nas aulas e os que não inserem de fato.Com relação a esses últimos, verificamos que eles trabalham o texto como pretexto para o ensino de gramática, como podemos verificar a seguir :

4.1.1Professores que dão indícios de inserir a teoria dos Gêneros Textuais em suas aulas.

Nas respostas analisadas, identificamos 3 professores que dão indícios de inserir a teoria dos Gêneros Textuais nas aulas de língua Portuguesa, como podemos verificar no recorte abaixo :

Que aspectos você prioriza nas aulas de língua Portuguesa ?

P5**:** “Privilegio um ensino pautado nos usos, abordando , dentro do gênero, aspectos da sistematização da língua”.

P7: “A aula de Língua Portuguesa deve, prioritariamente, ter como foco o texto como objeto de comunicação e enunciação. Então, trabalhamos leitura, produção de texto e análise linguística”.

P8: “Aspectos textuais em geral, comunicativos, que envolvem a aplicação, o uso da linguagem em contextos socioculturais”.

Nessas respostas, verificamos que P5, P7 e P8 dão indícios de trabalhar a teoria dos gêneros em suas aulas, uma vez que mencionam que partem do gênero textual para chegar às unidades linguísticas, ou seja, demonstram fazer uma relação entre leitura, escrita. Podemos inferir que tais professores tomam o texto como unidade de ensino e o trabalham na perspectiva de gêneros textuais, construindo uma reflexão sobre os usos linguísticos, pois apontam trabalhar como os aspectos gramaticais podem contribuir para compreensão e sentido do texto. Com isso, demonstram que estão fazendo com que os alunos entendam como as formas linguísticas estão sendo utilizadas no texto para a construção de sentido.

Para comprovar que tais professores inserem a teoria dos Gêneros Textuais em sala de aula, apresentamos mais uma pergunta do questionário :

Como vê a relevância da gramática no ensino de Língua Portuguesa?Como você considera a relação entre leitura,escrita e gramática?

P5:“O estudo das formas gramaticais não deve ser excluído do trabalho com gêneros, já que a escola é o espaço no qual o aluno vai ter a oportunidade de aprender a norma culta padrão.Contudo, o ensino de aspectos gramaticais não deve se pautar em uma mera memorização de normas.Os alunos devem ter acesso à sistematização da língua para serem sujeitos competentes,capazes de utilizar-se da linguagem, inclusive quando for necessário usar a norma culta padrão.O ensino de gramática deve ser pautado na reflexão dos usos”.

P7: “A gramática e sua relação com o ensino de língua é de suporte.É necessário estudar a gramática, mas numa perspectiva prática, funcional, como parâmetro para o estudo da norma padrão, esclarecendo que esta é apenas mais uma variante da língua e não a única língua a ser sistematizada.A escola deve promover o uso/estudo das variantes linguísticas ,já que também fazem parte do corpo social”.

P8: “Mesmo com a introdução dos gêneros textuais ao ensino de língua ao longo dos anos, o ensino de gramática não pode ser deixado de lado, pois este é a base para um domínio funcional da língua. Leitura,escrita e gramática são conceitos integrados e interdependentes, cada um com um papel especifico em relação ao tratamento com a língua”.

A partir desse recorte, observamos que os professores apontam trabalhar a teoria dos gêneros nas aulas de Língua Portuguesa, uma vez que concebem a gramática dentro da sua funcionalidade em textos, ou seja, tais professores adequam o uso da língua às diferentes situações de comunicação (contexto). Nesse sentido, gramática é entendida como descrição dos fatos da língua, de modo que a cada fato é permitido associar uma

descrição estrutural e estabelecer suas regras de uso, ou seja, para esses professores, gramática diz respeito ao funcionamento (uso) da língua, de acordo com o contexto, com determinada situação de comunicação, conforme preconiza a teoria dos gêneros textuais.

4.1.2 Professores que não inserem a teoria dos gêneros nas aulas de Língua Portuguesa

No tocante aos professores dessa concepção (7), identificamos uma tentativa de inovação no estudo dos elementos gramaticais, uma vez que são trabalhados a partir do texto. No entanto, o texto se apresenta como pretexto para o ensino de gramática, como podemos verificar no recorte a seguir:

Que aspectos você prioriza nas aulas de língua Portuguesa ?

P1: "Estudo dos gêneros textuais, análise linguística, ortografia. A partir da leitura e escrita dos gêneros estudados".

P2: "Aspectos orais e escritos (análise linguística e gêneros textuais)".

P3: "Os aspectos linguísticos, procurando interliga-los com o estudo dos gêneros textuais e a prática de leitura e escrita".

P4: "Estudo dos gêneros textuais; Recursos linguísticos".

P6: "Leitura, interpretação de texto e reflexão sobre a língua".

P9: "Leitura e produção de textos".

P10: "Leitura e produção de textos".

Nessas respostas, observamos que os 7 professores afirmam priorizar o ensino de gêneros nas aulas de Língua Portuguesa, todavia, quando questionados sobre o trabalho com gramática, leitura e escrita, apontam para uma visão normativista de gramática, como podemos ver a seguir :

Como vê a relevância da gramática no ensino de Língua Portuguesa?Como você considera a relação entre leitura,escrita e gramática?

P1 : A gramática deve ter o seu lugar nas aulas/no ensino;os alunos precisam saber as normas regras que se aplicam ao português formal. As atividades de leitura , escrita e gramática devem estar interligadas"

P2 : "Fundamental importância. Pois a partir do conhecimento da gramática é que se pode obter uma boa escrita e provavelmente uma boa leitura".

P3 : "Considero bastante importante, pois fundamenta o ensino da língua Portuguesa. A interligação entre os três elementos são o cerne para o ensino de língua materna, todavia a interligação se dá de maneira bastante complexa".

Como você conceitua gramática ?"De um modo bem genérico entendo gramática como um conjunto de regras, normas e diretrizes que regem a língua portuguesa".

P4 :"Qualquer estudo de uma língua não se pode esquecer da gramática.O falar por falar não diz nada se você não pode usar a gramática corretamente".

P6: "Embora o nosso foco seja a análise linguística, o estudo da gramática deve acontecer, uma vez que ela auxilia a produção de textos coesos e coerentes".

P9: "A gramática está relacionada à compreensão de aspectos estruturais. A gramática (o conhecimento gramatical) deve funcionar como ferramenta para estruturação da leitura e escrita".

P10 : " A gramática é importante, pois serve como base para uma leitura e escrita corretamente"

Nos exemplos acima, verificamos que os professores simulam o trabalho com Gêneros Textuais e, consequentemente, não o inserem em suas aulas. Eles apresentam uma perspectiva normativista de gramática, ou seja, corroboram a visão de gramática como conjunto de normas para o uso "correto" da língua. Portanto, o texto se apresenta como pretexto para o ensino de gramática normativa.

Ao analisarmos as respostas dadas por P1,P2,P4, P9 e P10 ,verificamos que esses professores trabalham o texto como pretexto para o estudo das classes gramaticais. P2 e P10, por exemplo, mencionam que a partir do conhecimento da gramática é que se pode obter uma boa escrita e provavelmente uma boa leitura (ou seja, conceituam gramática como conjunto de regras para o bem falar e escrever.). O mesmo ocorre com P1e P4, pois dão indícios que trabalham o texto com a intenção de identificação de normas gramaticais, isto é, podemos dizer, a partir das respostas desses professores, que eles remetem a uma concepção de gramática normativa, pois afirmam que os alunos/cidadãos precisam saber as normas e regras que se aplicam ao português formal; quer dizer, concebem a gramática como conjunto de regras para o uso "adequado" da língua padrão, não considerando, portanto os usos linguísticos nos diferentes contextos sociocomunicativos.

Com relação a P9, podemos inferir que, provavelmente, esse professor enfatiza no texto os conhecimentos propostos pela gramática tradicional em seus aspectos prescritivos (regência, concordância).Verificamos que, assim como os outros

professores analisados anteriormente, este possui uma concepção normativa de gramática. Tal professor concebe a gramática como estrutura formal, haja vista que prioriza seus aspectos e modos de constituição estrutural. Assim, esse professor demonstra trabalhar o texto com o intuito de estudar os aspectos gramaticais/estruturais.

No que diz respeito às respostas de P3 e P6, verificamos que elas não são tão claras, porém quando confrontamos essas respostas com a concepção de gramática deles, fica evidente a concepção de gramática normativa e, consequentemente, o trabalho com o texto como pretexto para ensino de normas. Observemos as respostas a seguir:

Como você conceitua gramática ?

P3 :"De um modo bem genérico entendo gramática como um conjunto de regras, normas e diretrizes que regem a língua portuguesa".

P6 : "Estudo estrutural da língua, ciência cujo foco é a estrutura da língua".

Podemos dizer, a partir dessas respostas, que P3 e P6 se inserem no nível de gramática como estrutura, com ênfase na norma. Considerando esse fator, P3 e P6 se encaixam, portanto, no grupo que possui a concepção normativa de gramática e que trabalha o texto como pretexto para ensino de gramática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS:

Este trabalho pretendeu investigar o que os 10 professores da rede pública e privada da cidade de Campina Grande, no Estado da Paraíba, têm priorizado nas aulas de Língua Portuguesa, o suporte teórico que subjaz o ensino de gramática e a influência da linguística na seleção dos conteúdos gramaticais.

Considerando os resultados obtidos, verificamos que os professores demonstram não inserir a teoria dos Gêneros Textuais nas aulas de Língua Portuguesa. Percebemos que o principal fator que interfere nesse quadro é a predominância da perspectiva de língua como reconhecimento de regras gramaticais (gramática normativa).

Identificamos que, embora os professores afirmem privilegiar o ensino de gêneros textuais, quando questionados sobre gramática, leitura e escrita, apontam para uma visão normativista de gramática. Assim, observamos que há contradições entre o que os professores afirmam priorizar no ensino de língua e as concepções de gramática

que eles adotam, pois esses resultados indicam que a maior parte dos professores continuam a trabalhar o texto como pretexto para ensino de gramática.

Com relação à influência da linguística na seleção dos conteúdos gramaticais, verificamos que os professores não conseguem se desvencilhar do conceito normativo de gramática

Assim, podemos depreender que, de um modo geral, o conhecimento demonstrado pelos professores refletem uma lacuna nos cursos de formação, pois ao analisarmos os dados obtidos percebemos que tanto os professores mais antigos, quantos os que se formaram recentemente demonstraram em suas respostas não inserirem a teoria dos Gêneros textuais em suas aulas.

Desse modo, a partir dessas constatações, sugerimos que o estudo de Gêneros se torne mais concreto no curso de Letras, tendo em vista sua importância para a formação de professores de língua. Enfatizando-se esse estudo na graduação e pós-graduação, provavelmente, teremos nas escolas um estudo em que o texto seja tomado como ponto de partida para o ensino de língua.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

Antunes, Irandé. *Muito além da gramática*. – São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

Brasil, Secretaria de Ensino Fundamental. (1998a) Parâmetros Curriculares Nacionais, 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental: Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais/. Secretaria de Educação Fundamental - Brasília - MEC/SEF.

_____. (1998b). Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa, 3º e 4º Ciclos do Ensino fundamental. Secretaria de Educação Fundamental - Brasília - MEC/SEF.4

_____,Ministério da educação.Parâmetros curriculares para ensino médio.Disponível em :http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf. Acessado em : 04/05/2015.

Bakhtin, M. *Estética da criação verbal.* São Paulo: Martins Fontes, 1992[1979].

Bronckart, Jean-Paul. Os gêneros de textos e os tipos de discurso como formatos das interações propiciadoras de desenvolvimento. In: BRONCKART, Jean-Paul. *Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano.*Tradução e organização de Anna Rachel Machado e Maria de Lourdes Meirelles Matencio. São Paulo: Mercado de Letras, 2006. p.121-160.

Costa Val, Maria das Graças. *A gramática do texto, no texto*. In: Revista de Estudos da Linguagem. vol. 10. nº 2. Faculdade de Letras da UFMG, Jul/Dez 2002.

Francelino,Pedro Farias. Ensinar e aprender com tirinhas: discursos (des)(re)velados, práticas (re)visitadas. In: PEREIRA, Regina Celi Mendes (org.). *A didatização de gêneros no contexto de formação continuada em EAD.* – João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2012 (capítulo 4, p. 125-161).

Lino de Araújo, Denise . *PCN de língua portuguesa: há mudança no paradigma de ensino de língua?*. Revista de Letras (Fortaleza), Fortaleza, v. 1/2, n.23, p. 77-83, 2001.

Mendonça, M. Análise linguística no ensino médio: um novo olhar, um novo objeto. In: BUNZEN, C. & MENDONÇA, M. (orgs.). *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola, 2006, p.199-226.

Mozdzenski, Leonardo. *Multimodalidade e gênero textual: analisando criticamente as cartilhas jurídicas.* Recife: Ed. da UFPE, 2008.

Neves, Maria Helena de Moura. *A gramática – história, teoria, análise e ensino.* São Paulo: Editora UNESP, 2002.

_____. *Que gramática estudar na escola? Norma e uso na Língua Portuguesa*. São Paulo: Contexto, 2008.

Possenti, Sírio. *Por que (não) ensinar gramática na escola.* – Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil, 1996.

Soares, Magda. Português na escola – História de uma disciplina curricular. In: BAGNO, Marcos (Org.). *Linguística da norma*. São Paulo: Loyola, 2002.

Travaglia, Luiz Carlos. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática*. – 14. ed. – São Paulo: Cortez, 2009.

APÊNDICES :

Questionário

1. Formação :

Graduação :_____ Término

Pós-graduação( )_____ Término

Mestrado( ) _____ Término

Doutorado( )_____ Término

2. Professor do Ensino Médio ( ) Fundamental( )

Séries que leciona

_____

3. Tempo de docência em Língua Portuguesa

_____

4. Que aspectos você prioriza nas aulas de Língua Portuguesa?

_____
_____
_____
_____

5. Como você conceitua o termo gramática?

_____
_____
_____
_____

6. Como vê a relevância da gramática no ensino de Língua Portuguesa? Como você considera a relação entre leitura, escrita e gramática?

_____
_____
_____
_____
_____

7. O que você entende por Análise Linguística?

_____
_____
_____
_____
_____

8. Você realiza a prática de Análise Linguística em sala de aula? Comente dê exemplos de como realiza práticas de Análise Linguística em suas aulas.

_____
_____
_____
_____
_____
_____

De volta ao futuro da língua portuguesa.
Atas do V SIMELP - Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa
Pôsteres, 4561-4580
ISBN 978-88-8305-127-2
DOI 10.1285/i9788883051272p4561
http://siba-ese.unisalento.it, © 2017 Università del Salento

RECURSOS EDUCACIONAIS ABERTOS PARA LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTOS NAS LICENCIATURAS*

Daniervelin Renata Marques PEREIRA[38]
Danilo Rodrigues CÉSAR[39]
Ana Cristina Fricke MATTE[40]

RESUMO

O projeto "Recursos Educacionais Abertos para Leitura e Produção de Textos nas Licenciaturas" (REALPTL), financiado pelo CNPq, propõe o estudo e criação de recursos educacionais abertos (REA) voltados ao letramento de licenciandos. A partir dos pressupostos da Cultura Livre, o projeto busca criar e compartilhar diferentes recursos didáticos digitais, além de permitir que docentes divulguem seus cursos e materiais no ambiente digital a ser criado. O foco desse projeto é o desenvolvimento de habilidades e competências em leitura e produção de textos em diferentes práticas sociais, contribuindo para o processo de letramento dos futuros professores e, assim, propiciar melhoria na qualidade de suas iniciativas nas escolas da educação básica. Essa proposta se justifica pela pouca quantidade de REA para o ensino-aprendizagem de leitura e escrita de textos destinados a estudantes de ensino superior. Por isso, estabeleceu-se como etapa inicial a pesquisa de recursos educacionais criados em outros projetos para, por meio de análise, chegarmos a um perfil dos recursos atualmente disponíveis. Dessa forma, poderemos criar um ambiente fundamentado para o compartilhamento *online* de REA. No percurso desse projeto, iniciado em 2014, utiliza-se como base teórica a Linguística Aplicada, estudos sobre Letramentos e estudiosos que pregam e orientam sobre a Educação como prática da liberdade. Alguns resultados da primeira fase do projeto vêm da pesquisa de dois REA existentes: *sites* ELO e Redigir, por meio de algumas categorias definidas para a análise. Além disso, será apresentada, sucintamente, a proposta do ambiente REALPTL como planejado até o momento

* Trabalho apoiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais – FAPEMIG e pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), Processo 448832/2014-3.

38 UFTM, Instituto de Ciências Exatas, Naturais e Educação, Departamento de Educação em Ciências, Matemática e Tecnologias, Av. Dr. Randolfo Borges, 1400 – Univerdecidade CEP: 38.064-200 - Uberaba-MG, Brasil, danierveIin@gmail.com

39 UFU, Programa de Pós-Graduação em Educação, Av. João Naves de Ávila, 2121 – *Campus* Santa Mônica, CEP 38400-902, Uberlândia – MG, Brasil, danilorcesar@gmail.com

40 UFMG, Faculdade de Letras. Av. Antônio Carlos, 6627 Pampulha, CEP: 31270-901, Belo Horizonte-MG, Brasil, acris@textolivre.org

PALAVRAS-CHAVE: Ensino e aprendizagem; Português; Cultura Livre; Linguagem e Tecnologia.

INTRODUÇÃO

Começamos relatando a dificuldade em encontrar na *web* recursos educacionais abertos destinados ao processo de ensino-aprendizagem de leitura e escrita no ensino superior. Predominantemente, são disponibilizados recursos diversos para o público da educação básica para uso pelos alunos e/ou mediação do professor. Uma hipótese para a pouca quantidade de Recursos Educacionais Abertos (REA) para o ensino superior é a crença na autonomia do docente para elaborar seus próprios materiais, de acordo com a especificidade de sua disciplina e público-alvo.

Com base nessa pesquisa inicial, observamos que o perfil dos REA é marcado pela formação inicial de crianças, jovens e adultos. São alguns dos exemplos desse perfil:

- Escola Digital: plataforma que reúne jogos, entre outros recursos, com foco em diversas disciplinas. <http://escoladigital.org.br/>.

- Educopédia: plataforma *online* colaborativa de aulas digitais, em que alunos e professores podem acessar atividades autoexplicativas de forma lúdica e prática. <http://www.educopedia.com.br/>.

- Aprender para Contar: alfabetização de pessoas jovens e adultas – livro dividido em três partes: Estudo da Língua, Estudo da Matemática e Alfabetização Digital. <http://www.educadigital.org.br/eja/baixe-e-leia/>.

Em geral, apresentam estratégias que conferem interatividade às atividades, como possibilidade de preenchimento das atividades *online*, livro digital que permite simular a virada das páginas, entre outros.

Encontramos objetos educacionais no portal do MEC. Entre os que são categorizados como "Educação Superior", identificamos a área "Artes, Letras e Linguística"[41]. São, em geral, áudios e vídeos com temas específicos, como: "A descoberta do conto: o búfalo: parte 1 [Categorias Literárias] (áudio)"; "Análise de

41 <http://objetoseducacionais2.mec.gov.br/handle/mec/3927/browse?type=title>. Acesso em: 20 abr. 2015.

letras de música [Nossa língua portuguesa] (vídeo)". O primeiro recurso é um áudio exibido pela "Biblioteca Virtual dos Estudantes de Língua Portuguesa" com um trecho de uma análise do conto "O búfalo", de Clarice Lispector. O segundo é um vídeo do programa de Pasquale Cipro Neto, "Nossa língua portuguesa", com a presença de Mário Lago. Nenhum dos dois, a exemplo da maioria visitada, apresenta proposta de atividade didática com retorno do usuário.

Para esta pesquisa, utilizamos o site REA Brasil[42], que disponibiliza uma grande lista de sites que trazem diversidade de áreas, temas de interesse e público-alvo, na sua maioria com licenciamento aberto, ou seja, adota a licença *Creative Commons* ou outra compatível com a definição de REA. Segundo a Unesco (apud Santana; Rossini; Pretto, 2012: 10), REA são:

> materiais de ensino, aprendizado e pesquisa, em qualquer suporte ou mídia, que estão sob domínio público, ou estão licenciados de maneira aberta, permitindo que sejam utilizados ou adaptados por terceiros. O uso de formatos técnicos abertos facilita o acesso e reuso potencial dos recursos publicados digitalmente. Recursos educacionais abertos podem incluir cursos completos, partes de cursos, módulos, livros didáticos, artigos de pesquisa, vídeos, testes, software, e qualquer outra ferramenta, material ou técnica que possa apoiar o acesso ao conhecimento.

Por essa definição, conhecemos os REA por sua diversidade, abertura, possibilidade de compartilhamento e reuso. Nem sempre, entretanto, os recursos encontrados garantem a abertura, pois estão sob *copyright* (direitos autorais), o que, acreditamos, interfere negativamente na sua utilização, especialmente se pensamos em escolas públicas.

Consideramos que REA é mais que uma simples expressão classificatória do que já existe na rede ou do que se "encaixa" na definição. Trata-se um posicionamento ideológico que permeia não só a identificação de um material como REA, mas também o olhar do criador desse material.

Após essa pesquisa, fomos à procura de outros sites que disponibilizassem materiais didáticos para ensino de línguas na *web*, inicialmente, independente da licença e proposta que orientasse a seleção e divulgação dos textos. Escolhemos, assim, pesquisar dois sites que apresentam familiaridade com a proposta de site que

42 <http://www.rea.net.br/site/mao-na-massa/iniciativas-rea/rea-no-brasil/>. Acesso em: 26 abr. 2015.

apresentaremos adiante: ELO (Ensino de Línguas Online) e Redigir, os quais caracterizamos resumidamente a seguir:

ELO (Ensino de Línguas Online)
Endereço: <http://www.elo.pro.br/>;
Coordenador: Professor Vilson Leffa (Universidade Católica de Pelotas);
Proposta geral: ELO é um sistema de autoria para a produção e montagem de objetos de aprendizagem, voltados especialmente para o ensino de línguas.
Línguas: Português, Espanhol, Inglês.
Entidades vinculadas: Universidade Católica de Pelotas (UCPEL), CNPq, FAPERGS.
Características do ambiente: a plataforma oferece recursos interativos para compartilhamento de materiais por professores e os recursos são disponibilizados no próprio ambiente, para leitura e realização online das atividades.

Redigir
Endereço: <http://www.letras.ufmg.br/redigir/>;
Coordenador: Professora Carla Coscarelli (Universidade Federal de Minas Gerais);
Proposta geral: oferecer atividades de leitura e produção de textos que possam ser aplicadas por professores do ensino fundamental em suas salas de aula, auxiliando na relação teoria e prática.
Línguas: Português.
Entidades vinculadas: FALE/UFMG.
Características do ambiente: as atividades são compartilhadas pelo grupo Redigir em formato de links, pelos quais pode-se baixar arquivos de texto para o computador. As atividades em geral são divididas em: “material do aluno” e “material do professor”, que traz comentários e respostas.

Embora os dois sites de recursos, Elo e Redigir, apresentem proposta de atividades para professores utilizarem em sala de aula, eles se mostram mais amplos, apresentando atividades que são direcionadas à formação acadêmica, como dicas para produção de trabalho de final de curso e de projeto de pesquisa. Isso justifica essa escolha para nosso *corpus* de análise.

O objetivo dessa análise é levantar características de recursos atualmente disponibilizados na web para auxiliar na aprendizagem da leitura e escrita de textos e,

diante dessa pesquisa, fundamentar a proposição de um novo espaço para o letramento em nível superior com REA.

ANÁLISE DE UM RECURSO EDUCACIONAL DO SITE ELO

A primeira atividade que analisamos foi encontrada no site ELO e tem como título "Comunicação Empresarial". Esse recurso é dividido em partes: início, apresentação, vícios de linguagem, acentuação gráfica, quiz documentação empresarial e conclusão, conforme pode-se visualizar no menu à esquerda da Figura 1:



Figura 3: imagem do recurso "Comunicação Empresarial" do site ELO.
Fonte: <http://www.elo.pro.br/cloud/aluno/atividade.php?id=358&etapa=0>. Acesso em 9 mai. 2015.

O "início" é ocupado com uma apresentação da autora da atividade. Na "apresentação" da sequência, vemos uma citação de Chester Barnard: "A organização é um sistema de atividades conscientemente coordenadas de duas ou mais pessoas. Assim, a organização existirá quando houver pessoas capazes de se comunicarem e trabalharem para um propósito comum." A autora da sequência complementa: "Sem comunicação é impossível levar adiante um empreendimento. COMUNICAR = TORNAR COMUM".

Em seguida, encontramos apenas um vídeo que aborda o tema "vícios de linguagem" (Figura 2). Os atores Selton Mello e Graziella Moretto representam uma cena comum, de diálogo entre profissional de telemarketing e cliente, cena essa que ganha tom de humor.



Figura 4: imagem do vídeo disponibilizado no recurso do site ELO.
Fonte: <http://www.elo.pro.br/cloud/aluno/atividade.php?id=358&etapa=2>. Acesso em: 9 mai. 2015.

Na terceira etapa da sequência didática, há um texto com o título: "**Atributos de um bom texto", com o seguinte texto:**

> •Clareza do tema – o texto que indica com clareza o que se pretende transmitir permite ao leitor entender seu sentido.
> •Precisão do conteúdo – escolha consciente de palavras e da construção das frases favorece a produção de textos precisos.
> •Objetividade – o texto objetivo é aquele em que o autor consegue organizar suas ideias; extrair do seu pensamento o que pretende comunicar e organizar isso no texto.
> •Para escrever um texto com os atributos estudados, é fundamental que o autor tenha em mente as respostas para as questões do exercício anterior. Formular teses e responder àquelas questões é o primeiro passo para uma comunicação escrita eficaz.
> •Para determinar quem é o destinatário da sua mensagem, pense em quem precisa daquela informação para realizar seu trabalho, ou quem terá sua rotina de trabalho afetada pela nova informação.
> •Procure saber o que o destinatário já conhece sobre o tema e determine o tema do texto focando-se no que o destinatário não sabe e precisa ficar sabendo.
> •Redija o texto contextualizando e explicando o assunto da mensagem.
> •Depois do texto pronto, o autor tem ainda pela frente uma etapa indispensável: a revisão. A leitura atenta do que foi escrito vai permitir ao autor verificar a ocorrência de possíveis erros de digitação e de outras falhas, como erros gramaticais, pontuação equivocada e organização deficiente das

ideias.

O ideal é que a revisão possa ser feita por um colega, por uma pessoa diferente do autor. Esse outro revisor poderá apontar ao autor ruídos que irão comprometer a interpretação da mensagem.

Fonte: <http://www.elo.pro.br/cloud/aluno/atividade.php?id=358&etapa=3>. Acesso em: 9 mai. 2015.

A quarta etapa, de título "acentuação gráfica", apresenta a seguinte atividade:

Vamos praticar um pouco?

Preencha as lacunas com as seguintes palavras, acentuando-as quando necessário:

lampada	prototipo	pantano
revolver	alcoolatra	interim
pudico	vandalo	rubrica
sabado	avaro	

a) Ela trocou a _____ do abajur.

b) O policial não levava _____ no coldre.

c) Todos sabiam que era um jovem _____, recatado.

d) No próximo _____ iremos todos ao cinema.

e) No início bebia para comemorar, depois tornou-se um _____.

f) Esta pichação só pode ter sido feita por um _____.

g) A prefeitura prometeu aterrar este _____.

h) O pai saiu para lavar as mãos; nesse _____ a filha chegou.

i) Afirmou que aquela não era a sua _____ e que haviam falsificado também a sua assinatura completa.

Fonte: <http://www.elo.pro.br/cloud/aluno/atividade.php?id=358&etapa=4>. Acesso em: 9 mai. 2015.

Por fim, com a "quiz documentação empresarial", a sequência é assim finalizada:

Olá, pessoal!

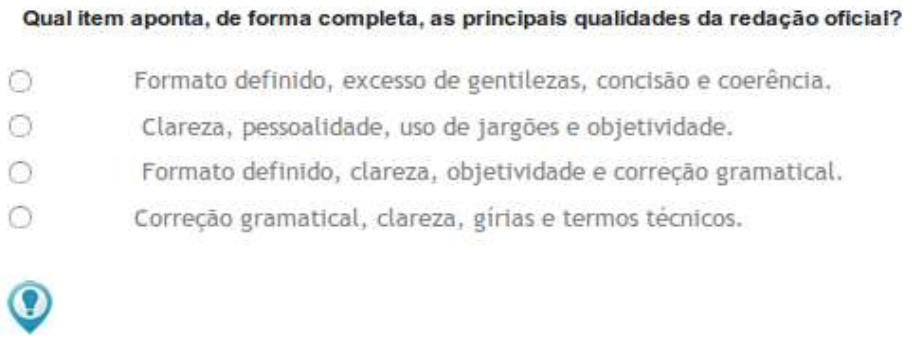
O objetivo deste módulo é verificar os conhecimentos adquiridos sobre o tema Redação Oficial.

Aprender a redigir atas, currículos, memorandos, entre outros documentos necessários à vida empresarial é de extrema relevância para sua formação

profissional.

Vamos testar seu conhecimento sobre o tema?

Ao trabalho!



Fonte: <http://www.elo.pro.br/cloud/aluno/atividade.php?id=358&etapa=5>. Acesso em: 9 mai. 2015.

Para abordar a sequência didática que acabamos de disponibilizar, tomada como recurso educacional, definimos algumas categorias de análise: temática, articulação interna, interatividade, interface gráfica, criatividade, concepção linguística e concepção pedagógica.

Quanto à temática, conjunto de temas envolvidos no recurso, encontramos a comunicação empresarial, que é a motivação inicial da atividade. Porém, essa temática de certa forma é rompida na atividade de acentuação, pois não apresenta articulação clara com ela. Nem mesmo as frases usadas para o exercício são articuladas claramente a essa temática. Como exemplo, temos a primeira frase "Ela trocou a _____ do abajur", que de tão cotidiana e aleatória nos remete às tradicionais atividades do ensino tradicional. Na última atividade, a autora lembra que "O objetivo deste módulo é verificar os conhecimentos adquiridos sobre o tema Redação Oficial"; porém, "redação oficial" é mais amplo que "comunicação empresarial", que encontramos como foco inicialmente. Diante dessa análise, acreditamos que a proposta carece que maior articulação entre as partes da sequência didática. Há um elemento interativo interessante: o vídeo com cena humorística sobre a temática "comunicação empresarial", porém ele fica solto, sem nenhuma atividade relacionada. Alguns outros elementos garantem interatividade: a marcação de alternativa na última etapa da sequência, a quiz. A cada alternativa marcada, o sistema retorna um *feedback*: por exemplo, se é marcada a primeira alternativa, surge este quadro, da Figura 3:



Figura 5: *Feedback* da "quiz documentação empresarial".
Fonte: <http://www.elo.pro.br/cloud/aluno/atividade.php?id=358&etapa=5>. Acesso em: 10 mai. 2015.

Podemos observar que se usa um recurso visual muito próprio do ambiente digital: o fundo fica escuro para que a mensagem principal ganhe foco. Além disso, identifica-se um símbolo próprio da nossa cultura ocidental: o polegar para baixo, indicando resposta incorreta. Quanto à interface gráfica, podemos dizer que há um avanço, pois ele oferece ao professor, que tem um cadastro no site, uma diversidade de recursos facilmente selecionados e incorporados ao recurso que se deseja compartilhar no site. Veja-se, por exemplo, o espaço que o professor tem para criar uma atividade:

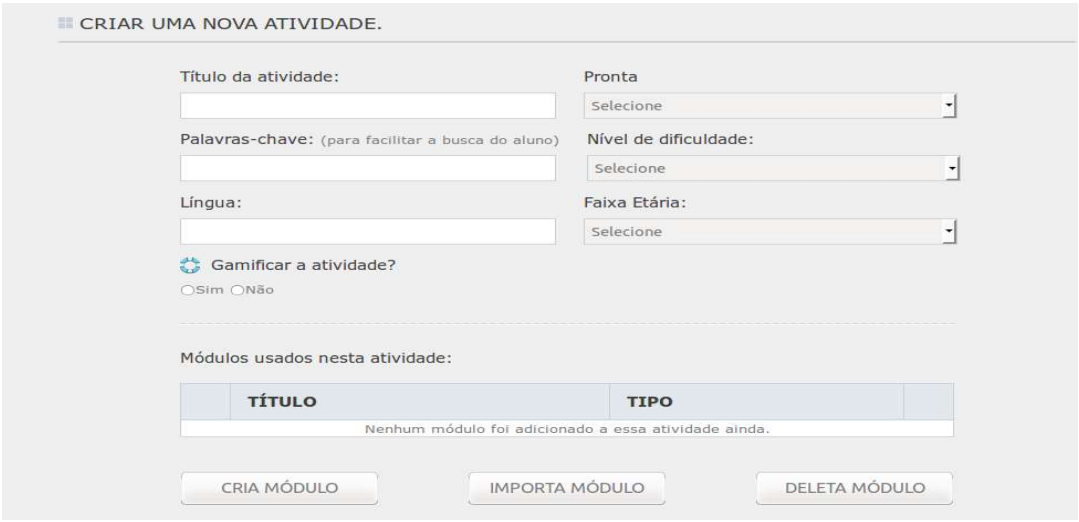


Figura 6: espaço ELO para criação e disponibilização de atividade didática interativa.
Fonte: <http://www.elo.pro.br/cloud/professor/nova-atividade.php>. Acesso em: 12 mai. 2015.

Além disso, há uma opção de enviar um comentário ao professor criador do recurso, ao final da atividade, o que propicia um potencial diálogo e melhoria da atividade após seu compartilhamento.

A criatividade está de certa forma presente nas imagens que cada atividade apresenta, como se pode notar no fundo da Figura 3. Há presença de recursos digitais, como o compartilhamento de vídeo diretamente e não por *link* e a automatização de *feedback*.

Discursivamente, podemos ainda depreender que há mistura de tendências linguísticas e pedagógicas. Por um lado, a sequência baseia-se em textos, pelos quais se espera que haja uma interpretação e apreensão autônoma das estratégias de comunicação empresarial. E podemos mesmo notar a abertura para textos multimodais, como o vídeo. Essa concepção linguística está em confluência para tendências mais dinâmicas da educação, especialmente a tendência progressista/libertadora, que, segundo Malheiros (2013) tem como característica formar o homem crítico para seu papel na sociedade. Por outro lado, persiste a tendência de se ensinar a língua por frases descontextualizadas, próprio de uma tendência tradicional/tecnicista, como podemos ver pelos exercícios de acentuação.

Dessa forma, acreditamos que a maior falha do recurso ELO analisado é a desarticulação da proposta em suas etapas, o que o torna pouco eficaz em seu propósito. Não há, por exemplo, uma atividade que estimule a escrita de um gênero da esfera empresarial. É preciso destacar que sempre há possibilidade de que determinado usuário encontre no material disponibilizado respostas para suas perguntas e alcance seu objetivo, o que tornaria também atividade eficaz para ele.

Passaremos agora à análise de um recurso do projeto Redigir.

ANÁLISE DE UM RECURSO EDUCACIONAL DO SITE REDIGIR

Selecionamos do site Redigir uma sequência de atividades que tem como título: "Desafios linguísticos de Sherlock Chomsky II (desafios que estimulam a reflexão linguística)". Dessa sequência, composta de dez casos, selecionamos dois para análise.

> **Sherlock Chomsky: Caso 1**
>
> Em muitas gramáticas, o **verbo** é definido como palavra ou expressão que exprime ação, estado ou fenômeno da natureza. Sendo assim caminhada,

triste e chuva seriam verbos, porque fazer uma caminhada é uma ação, estar triste é um estado e a chuva é um fenômeno da natureza.

- Encontre uma explicação convincente de que essas palavras não são verbos.
- Encontre uma definição melhor para a noção de verbo.

Sherlock Chomsky: Caso 10

Sherlock Chomsky descobriu que todas as frases abaixo desrespeitam uma regra do português padrão. Ajude o detetive a descobrir qual a regra desrespeitada.

Segue abaixo as informações para abertura das contas.
Não existe ladrões em nossa cidade.
É necessário muitas ações para resolver esse problema.
Corria na lagoa a Marta e a Heloísa.
Nunca pagou um multa os motoristas daquela empresa.
Depois de ver o vídeo sugerido pela professora me surgiu algumas dúvidas.
Cabe até seis bifes na grelha.
Você consegue explicar a ele por que isso acontece?

Fonte: <http://www.letras.ufmg.br/redigir/atividades.htm>. Acesso em 9 mai. 2015.

Para analisar esse recurso empregaremos as mesmas categorias já utilizadas na análise anterior: temática, articulação interna, interatividade, interface gráfica, criatividade, concepção linguística e concepção pedagógica.

Podemos identificar como temática por trás do título e das atividades 1 e 10 dessa sequência: questões (ou desafios) linguísticos, que pretendem despertar o interesse e curiosidade do aluno para sua resolução. A presença do nome de um famoso personagem dos romances de investigação, Sherlock Holmes, mesclado ao nome de um famoso nome da Linguística, Noam Chomsky, remetem à figura criada nesse recurso: Sherlock Chomsky é o investigador de "casos" linguísticos, ao qual o usuário (aluno) deve ajudar nos desafios linguísticos. Entre as questões abordadas nas atividades propostas: verbo (caso 1), sujeito (caso 2 e 3), diminutivo (caso 4), aumentativo (caso 5), frases de sentido inusitado, propostas por Millôr Fernandes (caso 6), hífen (caso 7 e 8), concordância (caso 9), inadequações em relação ao padrão do Português (caso 10), palavra dispensável em frases (caso 11), formas de agrupamento de palavras (caso 12),

sentido de slogans (caso 13), sentido de versos (caso 14), concordância verbal (caso 15), uso de adjetivo ou advérbio (caso 16), fórmula de frases engraçadas (caso 17), escrita e oralidade (caso 18), advérbios de lugar (caso 19), vírgula (caso 20). Selecionamos, então, apenas o caso 1 e o 10 para análise aqui.

Acreditamos que a articulação é garantida pela afinidade semântica em torno da investigação linguística, que dá a todas as atividades um elemento de mistério a ser desvendado. A interatividade, por sua vez, é alcançada pela relação estabelecida entre o problematizador e o solucionador dos problemas levantados a cada caso. Também há interação com o professor, já que ao final do documento cada caso é comentado e sugestões são dadas ao professor (que também poderia ser o usuário que autonomamente chega a essa lista de exercícios). Para o caso 1, temos esse comentário do autor da atividade:

> *Prof:*
> *Verbos são palavras que podem se conjugadas em número, pessoa, tempo e modo.*
> *Seria interessante que os alunos aplicassem a definição proposta pelos colegas e verificassem se ela realmente funciona.*
> *Algumas palavras podem se tornar verbos como aconteceu com o "caetanear" que Caetano Veloso usou para nomear o seu disco de 1984.*

A mensagem ao professor sugere, inclusive, formas de interação em sala de aula, pela troca e teste das definições propostas por cada um.

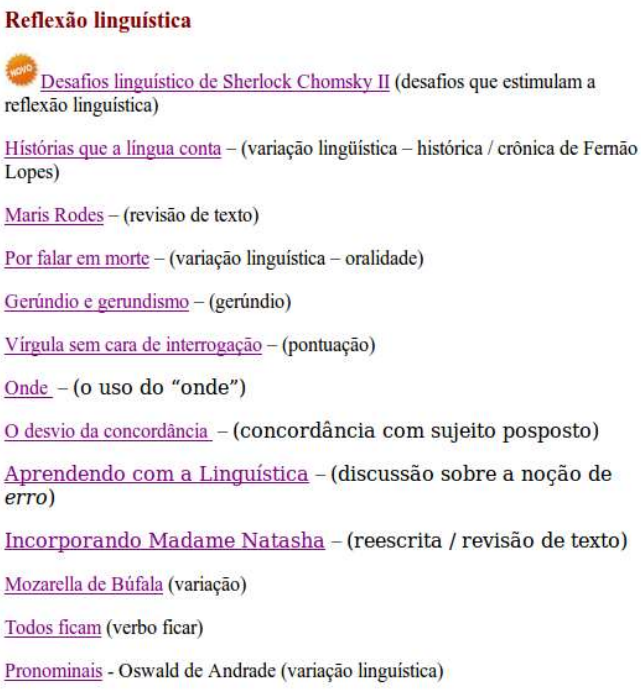
Para o caso 10, há a seguinte nota com uma dica que pode ajudar na compreensão do problema de concordância em sujeitos pospostos:

> *Prof.:*
>
> *Essas frases não respeitam a concordância com sujeito posposto. Com os sujeitos antepostos ao verbo é mais fácil compreender a lógica concordância nessas frases:*
>
> *As informações para abertura das contas seguem abaixo.*
> *Ladrões não existem em nossa cidade.*
> *Muitas ações são necessárias para resolver esse problema.*
> *A Marta e a Heloísa corriam na lagoa.*
> *Essa é uma tendência muito forte no português oral do Brasil atualmente.*

De alguma forma, então, a interatividade parece estar garantida. Um comentário na página principal do site Redigir remete à abertura da equipe para o *feedback* do professor, apesar de não explicar onde e como pode ser feito (provavelmente pelo campo "contato" do site):

> Essas atividades precisam ser aplicadas pelos professores. Esperamos um comentário do professor sobre a utilização dessas propostas em suas turmas, para que possamos melhorar cada vez mais as atividades. Precisamos saber o que deu certo e o que ainda pode ser melhorado. Precisamos desse diálogo com o professor, que, além de usar e comentar nossas atividades, enviar sugestões e atividades que ele mesmo produziu e que funcionaram bem.
> Fonte: <http://www.letras.ufmg.br/redigir/comofunciona.htm>. Acesso em: 13 mai. 2015.

Não há, entretanto, estratégias próprias do ambiente digital, como possibilidade de resolução *online*, *feedback* automático, entre outros tipos. A interface gráfica é simples: uma página em *.html* com vários *links* acompanhados de uma descrição do recurso, conforme Figura 5:


Reflexão linguística

NOVO Desafios linguístico de Sherlock Chomsky II (desafios que estimulam a reflexão linguística)

Histórias que a língua conta – (variação lingüística – histórica / crônica de Fernão Lopes)

Maris Rodes – (revisão de texto)

Por falar em morte – (variação linguística – oralidade)

Gerúndio e gerundismo – (gerúndio)

Vírgula sem cara de interrogação – (pontuação)

Onde – (o uso do "onde")

O desvio da concordância – (concordância com sujeito posposto)

Aprendendo com a Linguística – (discussão sobre a noção de *erro*)

Incorporando Madame Natasha – (reescrita / revisão de texto)

Mozarella de Búfala (variação)

Todos ficam (verbo ficar)

Pronominais - Oswald de Andrade (variação linguística)

Figura 7: imagem dos recursos disponibilizados pelo site Redigir.
Fonte: <http://www.letras.ufmg.br/redigir/atividades.htm>. Acesso em: 12 mai. 2015.

A criatividade parece-nos estar presente na sequência como um todo, quando faz uso de um personagem literário e um estudioso da linguística, bem como suas habilidades, para motivar a resolução das atividades. O uso de imagens em cada caso ajudaria, acreditamos, na construção dessa relação com os personagens, além de outros recursos multimodais.

Por fim, quanto às tendências linguísticas, estão coerentes com as frentes mais recentes de olhar crítico sobre os fenômenos linguísticos e não só tomá-los como uma verdade inquestionável. Além disso, o percurso previsto torna possível se desenvolver um raciocínio lógico para várias questões que costumamos aprender por decoreba na escola. Essa tendência se articula bem com a metodologia de resolução de problemas, muito comum em tendências pedagógicas mais recentes. Segundo Pozo e Echeverría (1988: 9):

> A solução de problemas baseia-se na apresentação de situações abertas e sugestivas que exijam dos alunos uma atitude ativa ou um esforço para buscar suas próprias respostas, seu próprio conhecimento. O ensino baseado na solução de problemas pressupõe promover nos alunos o domínio de procedimentos, assim como a utilização dos conhecimentos disponíveis, para dar resposta a situações variáveis e diferentes.

Essa concepção nos parece muito apropriada como metodologia de criação de recursos educacionais, pois se temos consciência de que um bom problema pode despertar o interesse e motivar o ensino-aprendizagem, podemos empregá-lo de variadas formas para os propósitos que temos em vista. Dante (1988: 86) lembra ainda um aspecto importante para atividades da matemática que também valem para nosso contexto de estudo: “um bom problema deve ser desafiador, mas possível de ser resolvido, real, interessante e que propicie várias estratégias de solução” (Dante, 1988: 86).

Podemos considerar, portanto, que o recurso proposto pelo projeto Redigir traz importantes contribuições para o desenvolvimento de recursos, embora possa ainda ser melhor adequado com os recursos digitais disponíveis.

A seguir, apresentaremos o site Português Livre, que apresentamos como proposta de site para criação e compartilhamento de recursos educacionais abertos voltados ao ensino-aprendizagem de leitura e produção de textos, tendo os licenciandos como público-alvo.

RECURSOS EDUCACIONAIS ABERTOS PARA MULTILETRAMENTOS

Em 2015, iniciamos o projeto "Recursos Educacionais Abertos para Leitura e Produção de Textos nas Licenciaturas" (REALPTL), apoiado pelo CNPq. Esse projeto propõe o estudo e criação de recursos educacionais abertos voltados à formação de professores, tendo como objetivo o desenvolvimento de habilidades e competências em leitura e produção de textos em diferentes práticas sociais. Esse projeto tem em vista a atual dependência de alunos e professores de livros didáticos de alto custo e de cópias ilegais, tão comuns nas universidades brasileiras (Amiel, 2012). Com os recursos produzidos pelos próprios sujeitos participantes do ensino-aprendizagem, de forma colaborativa e aberta, pode-se contribuir para a formação de sujeitos críticos, além da personalização do ensino (Amiel, 2012: 27).

A proposta do REALPT não é totalmente nova. Na verdade, retoma iniciativas anteriores em desenvolvimento por nós, para continuidade, atualização e abertura do espaço para colaboração de interessados. As iniciativas às quais nos referimos é o Português Livre e o Gramática Online.

O Português Livre[43] atualmente tem o formato de *blog* de compartilhamento de informações sobre língua portuguesa, incluindo *softwares* educativos livres e slides sobre aspectos linguísticos. Esse blog é uma iniciativa do grupo Texto Livre[44], do qual fazemos parte.

Recentemente, também no âmbito desse grupo, nasceu o projeto Gramática Online[45]: um espaço de suporte pedagógico ao estudo da norma gramatical da língua portuguesa numa perspectiva individual e autônoma, de maneira que os alunos possam ser encaminhados ao material relativo a cada problema específico, podendo estudar sem o acompanhamento da equipe, de forma pró-ativa. Conforme descrito por Pereira, Leal e Matte (2015), o programa Gramática Online surgiu no âmbito da disciplina *online* de Leitura e Produção de Textos que atendia a estudantes e a funcionários de todas as unidades da UFMG. Por isso, seu compromisso com a capacitação de alunos no que tange à leitura e à escrita de textos acadêmicos em diferentes gêneros textuais se tornava muito mais relevante.

43 <http://portugueslivre.org/blog/>.

44 O **Texto Livre** é um grupo de suporte à documentação em Software Livre e desenvolvimento de Software Livre Educacional, sediado no Laboratório SEMIOTEC da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais. Site oficial: <http://www.textolivre.org/site/>.

45 <http://www.textolivre.org/aplicacoes/gramatica_online/>.

Os Recursos Educacionais Abertos (REA) surgem, portanto, como uma proposta coerente com a do projeto Português Livre por compartilharem a mesma filosofia da Cultura Livre, baseada na liberdade de distribuir e modificar trabalhos e obras criativas livremente.

Destaca-se nessa proposta que agora nos guia o desejo de que os recursos disponibilizados sejam mais diversificados e tenham foco no letramento, ou melhor dizendo, nos multiletramentos.

Rojo (2010) explica que o conceito de multiletramentos foi criado pelo Grupo de Nova Londres como resposta à questão sobre as práticas letradas escolares diante das inúmeras mudanças no cenário contemporâneo, que aumentou a diversidade cultural e linguística nas salas de aula. Para o Grupo, segundo a autora, "multi" aponta para duas direções: multiplicidade de linguagens e mídias nos textos contemporâneos e multiculturalidade e diversidade cultural. Nesse contexto, a pedagogia dos multiletramentos vai além da linguagem verbal como modo de representação. Segundo Rojo (2010: 29):

> Os multiletramentos exigem um tipo diverso de pedagogia, em que a linguagem verbal e outros modos de significar são vistos como recursos representacionais dinâmicos que são constantemente recriados por seus usuários, quando atuam visando atingir variados propósitos culturais.

Os multiletramentos, como práticas sociais de mobilização da leitura e da escrita, são entendidos, assim, como experiências que variam no tempo e no espaço a partir de um olhar lançado para as práticas das comunidades linguísticas locais, reconhecendo as várias agências de letramento presentes, em direção à produção crítica de eventos linguísticos mais monitorados, como os gêneros acadêmicos, literários, entre outros. Espera-se, dessa forma, que os sujeitos se tornem competentes para transitar entre os gêneros, tipos textuais, empregando o registro formal e/ou informal, de acordo com as peculiaridades do contexto.

Diante dessa explicação, consideramos que o Português Livre precisa ampliar a proposta dos recursos que tratam apenas de tópicos gramaticais para outros em que o texto e o discurso tenham ênfase. As questões gramaticais continuarão a ter espaço, pois são importantes para situações em que se precisa de material confiável para esclarecer dúvidas, mas outros materiais em que a gramática esteja presente em situações contextualizadas terão nosso foco. A equipe específica do Gramática Online também

trabalha nesse sentido, tendo em vista ampliar o material de gramática para abarcá-la também no sentido da textualidade.

A proposta para o novo espaço *online* do Português Livre inclui abas para cada tópico, Gramática Online e Leitura e Escrita, divididos em duas partes principais: "Discussão" e "Atividades". Os *softwares* educativos livres poderão ser acessados pelo *link* "Acesso", além de apresentarem opções para "Tutorial e "Discussão", onde os usuários poderão tirar dúvidas, sugerir mudanças, se inserir na equipe de desenvolvimento, etc. O espaço de discussão em todos as abas será de extrema importância para que o diálogo com os usuários não se perca com a troca do *blog* pelo sítio Pelo link "*login*", o usuário poderá se cadastrar e compartilhar no sítio seu material sob licença Creative Commons, o que garantirá a identificação e atribuição da autoria, bem como as permissões que outros usuários terão sob o material. No *link* "créditos" estarão disponíveis todos os nomes dos colaboradores e pelo *link* "contato", os usuários poderão escrever para os mantenedores do projeto para dúvidas, sugestões, etc. A seguir, essa proposta para o Português Livre pode ser melhor visualizada pelo fluxograma que elaboramos:

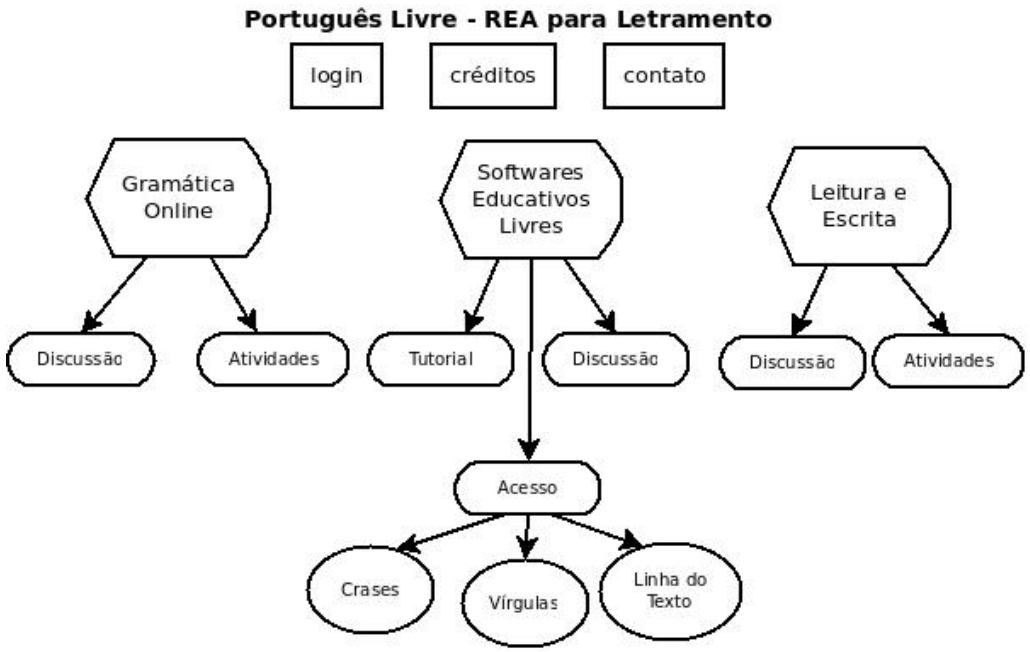


Figura 8: fluxograma da nova proposta para o sítio do Português Livre.
Fonte: própria.

Destaca-se que a reformulação do espaço do Gramática Online, que se tornará Português Livre, continuará tendo por infraestrutura *softwares* livres e abertos, baseados

– *softwares* e conteúdos – em licenças livres e compartilhados no modelo da educação aberta.

Além disso, consideramos relevante nos apropriarmos de estratégias de "gamificação" (a partir de jogos) para dar maior dinamicidade e atratividade aos recursos, como: feedback constante, desafio motivador das atividades, estímulo à criatividade e diversão no processo de ensino-aprendizagem.

Essa proposta, ainda em discussão e aberta a alterações, pretende atender aos objetivos delineados desde o início para o Português Livre, e só parcialmente realizado, do Gramática Online e da proposta mais ampla do projeto REALPTL.

Esse site será ainda fundamentado nas análises que temos feito de outros recursos educacionais existentes, como as que fizemos dos sites ELO e Redigir, o que contribuirá sobremaneira para partirmos de pontos fortes que eles nos permitirem depreender e resolver problemas que atualmente observamos em sua formulação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pela análise de um recurso do site ELO e de um recurso do site Redigir, pudemos observar que há alguns problemas de articulação interna na primeira análise, embora o projeto muito avance quanto à interface gráfica e à apropriação das ferramentas digitais para garantir interatividade às atividades propostas pelo professor. O segundo site, Redigir, apresenta simplicidade quanto à interface gráfica, mas propõe, pela nossa análise, atividades bem articuladas e com bom potencial de ensino-aprendizagem.

A partir desta primeira análise, pois ainda são necessárias outras para fundamentar nossa proposição de REA, compreendemos que há alguns aspectos dos materiais didáticos existentes podem muito contribuir para corrigirmos problemas recorrentes, como a falta de articulação interna, e aproveitar soluções já alcançadas, como o uso de ferramentas de gamificação e automatização para facilitar a autoria de atividades.

Este estudo é, pois, apenas o início desta pesquisa, mas já nos aponta importantes elementos para um ambiente colaborativo e situado nas novas tendências linguísticas e pedagógicas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Amiel, Tel. 2012. Educação aberta: configurando ambientes, práticas e recursos educacionais. In: SANTANA, Bianca; ROSSINI, Carolina; PRETTO, Nelson De Lucca (Org.). *Recursos Educacionais Abertos*: práticas colaborativas políticas públicas. Salvador: Edufba; São Paulo: Casa da Cultura Digital. p. 17-33.

Dante, L. R. 1988. *Criatividade e resolução de problemas na prática educativa matemática*. Rio Claro: Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Tese de Livre Docência.

Malheiros, Bruno Taranto. 2013. *Didática geral.* Rio de Janeiro: LTC.

Pereira, Daniervelin Renata Marques; Leal, Karlla; MATTE, Ana Cristina Fricke. 2015. Texto Livre: práticas de ensino-aprendizagem pelas tecnologias digitais. *Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância*. (no prelo).

Pozo, Juan Ignacio; Echeverría, María del Puy Pérez. 1998. *Aprender a resolver problemas e resolver problemas para aprender*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Rojo, Roxane Helena Rodrigues. 2010. Alfabetização e letramentos múltiplos: como alfabetizar letrando? In: Rangel, Egon de Oliveira; Rojo, Roxane Helena Rodrigues (Coord.). *Língua Portuguesa*: ensino fundamental. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. p. 15-36. (Coleção Explorando o Ensino; v. 19).

Santana, Bianca; Rossini, Carolina; Pretto, Nelson De Lucca (Org.). 2012. *Recursos Educacionais Abertos*: práticas colaborativas políticas públicas. Salvador: Edufba; São Paulo: Casa da Cultura Digital.

Unesco. 2011. *UNESCO and education*: "Everyone has the right to education". UNESCO. Paris. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002127/212715e.pdf>. Acesso em: 9 mai. 2015.

De volta ao futuro da língua portuguesa.
Atas do V SIMELP - Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa
Pôsteres, 4581-4600
ISBN 978-88-8305-127-2
DOI 10.1285/i9788883051272p4581
http://siba-ese.unisalento.it, © 2017 Università del Salento

A ATITUDE DE REAÇÃO AO ELOGIO: CONTRIUIÇÕES PARA O ENSINO DE PL2E A PARTIR DE UMA BREVE ANÁLISE COMPARATIVA ENTRE BRASIL E JAPÃO

José Luiz Ottoni NEVES[46]

RESUMO
O ensino do Português como Segunda Língua para Estrangeiros (PL2E) não deve se limitar apenas às suas normas gramaticais, mas também deve contemplar o contexto cultural da língua ensinada/aprendida. E uma das melhores formas de se compreender uma cultura é compará-la com outra, observando-se pontos comuns e divergências. O objetivo do presente trabalho é justamente analisar um aspecto da cultura brasileira comparativamente com a cultura japonesa. A abordagem intercultural, materializada pela mencionada comparação, contextualiza a cultura brasileira em relação à outra, tida como muito diferente pelo senso comum e por diversas classificações teóricas do interculturalismo. Destacamos um ato de fala específico: o elogio. Trata-se de recurso linguístico relevante, pois exerce papel de facilitador das interações sociais. Para um aluno de PL2E, saber emitir e receber elogios nas mais diversas situações é muito importante para a formação de sua identidade como falante do idioma. Os dados aqui analisados correspondem às respostas de 44 participantes (brasileiros e japoneses) a um questionário, elaborado nos dois idiomas, contemplando quatro categorias de elogios: aparência física; posse de objeto; habilidade; e personalidade. Foram definidas quatro situações, uma para cada categoria, de modo a comparar o tipo de respostas recebidas e as atitudes identificadas em ambas as línguas. Os resultados obtidos evidenciam semelhanças e diferenças nos padrões de respostas a elogios das duas culturas. Poderão ser úteis, no ensino de PL2E, tanto as características culturais descritas, como os dados coletados, organizados em quadros esquemáticos relacionando as atitudes de reação ao elogio com as expressões utilizadas pelos respondentes.

PALAVRAS-CHAVE: Abordagem intercultural; Atos de fala; Respostas a elogios; Polidez; Português brasileiro.

[46] Especialista em Letras pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), onde concluiu o curso de especialização "Formação de Professores de Português para Estrangeiros", em nível de Pós-Graduação *lato sensu*, ministrado pelo Departamento de Letras e Administrado pela Coordenação Central de Extensão da PUC-Rio. E-mail para contato: zlottoni@yahoo.com.br .

1. Introdução

O presente trabalho tem como objetivo propor contribuições para o ensino de PL2E (Português como Segunda Língua para Estrangeiros) a partir de uma abordagem interculturalista, na qual são estabelecidas comparações referentes a um assunto de grande importância para um aprendiz do português brasileiro, que é um ato de fala específico: o elogio.

O aluno de PL2E, como todo e qualquer aluno de idiomas, deve conhecer também a cultura da língua estudada. Isso é de grande relevância, pois somente assim poderá compreender melhor o contexto cultural no qual a língua se insere e construir uma identidade própria como falante de português do Brasil.

Uma das formas de melhor se compreender uma cultura é, além de descrevê-la, também compará-la com outra cultura, permitindo-se a observação de pontos em comum e divergências, motivo pela qual se optou pela abordagem intercultural comparativa.

A proposta aqui feita é justamente analisar a cultura brasileira, porém não de forma isolada, mas sim comparativamente com a cultura japonesa. Sobre a importância dessa abordagem, ensina Meyer (2013):

> No ensino de Português como Segunda Língua para Estrangeiros (PL2E), cada vez mais toma-se consciência de que, além das questões estritamente linguísticas, verbais e gramaticais, são hoje as questões culturais - e mais do que isto, os aspectos interculturais - que necessitam de identificação, observação, pesquisa e análise. Só a partir de uma abordagem interculturalista - sem abandonar o foco na forma, claro - se poderá contribuir de forma efetiva para um ensino eficaz de PL2E, aquele que permitirá que o aprendiz não apenas produza sentenças do português corretas, mas também adequadamente contextualizadas, e empregadas por um falante que se comporte socialmente de forma também adequada. Para isso, o aprendiz de PL2E precisará construir uma identidade como falante de português.

De fato, a abordagem intercultural, materializada pela mencionada comparação é enriquecedora pois contextualiza a cultura brasileira em relação a outra, tido como muito diferente não apenas pelo senso comum, mas também por diversas classificações teóricas do interculturalismo.

Existe uma noção geral de que as culturas brasileira e japonesa são extremamente diferentes. A primeira associada à informalidade, ao "jeitinho", à malandragem e à valorização do individual antes do coletivo, ao passo que a segunda é relacionada à formalidade, ao rigor, ao trabalho duro e à valorização do coletivo antes do indivíduo.

Nesse sentido, sabendo-se que se tratam de duas culturas notoriamente diferentes, interessa investigar se as atitudes de resposta a elogios também refletem essa diferença.

2. Metodologia

Com vistas a definir o corpus a ser analisado no âmbito desse trabalho, criou-se um questionário (vide Anexo) baseado em três pesquisas com objetos de estudo e metodologia similares, identificadas por ocasião da revisão da literatura existente sobre o tema, quais sejam: Lorenzo-Dus (2001), Almeida (2004) e Tang & Zhang (2009).

Trata-se de pesquisa de natureza qualitativa, na qual os dados analisados correspondem às respostas ao mencionado questionário, que contempla as seguintes categorias de elogios: aparência física; posse de objetos; habilidade; e personalidade. Foram definidas quatro situações, uma para cada categoria, inspiradas nas pesquisas supramencionadas, adaptadas aos dois idiomas aqui considerados de modo a comparar o tipo de resposta recebida e as atitudes/padrões identificados em ambas as línguas.

Foram entrevistadas 44 pessoas no total, sendo 22 brasileiros (11 mulheres e 11 homens) e 22 japoneses (11 mulheres e 11 homens). As respostas colhidas foram organizadas em quadros de modo a relacionar as atitudes de reação ao elogio com as respectivas expressões utilizadas pelos participantes da pesquisa, baseado no modelo proposto por Almeida (2004).

3. Interculturalismo e teoria dos atos de fala: o elogio

É fundamental que o aprendiz de qualquer língua estrangeira busque a criação de uma nova identidade como falante da língua-alvo. Para isso, deverá passar pelo processo de adaptação cultural. Sobre o assunto, ensina Bennett (1998):

> O resultado final assumido pela adaptação é se tornar uma pessoa bicultural ou multicultural. Tal pessoa tem novos aspectos, mas não ao custo de sua socialização original. Os problemas de identidade acerca da adaptação são relativamente complexos, e entende-los é uma das novas fronteiras da comunicação intercultural. (tradução livre nossa)

Como se percebe, não se trata de abandonar a cultura de origem, mas sim de adicionar novas característica e aspectos à sua personalidade e identidade. Nesse sentido, um indivíduo poderá encontrar maior ou menor dificuldade para passar por esse processo a depender da distância social existente entre a sua própria cultura e a cultura da língua-alvo, a depender do quão diferentes são essas culturas de acordo com sua percepção, em consonância com a lição de Brown (2001, *apud* Carvalho, 2013), que define esse conceito como "à proximidade afetiva e cognitiva de duas culturas que se encontram dentro de um indivíduo".

Conforme ensina Bennett (1998:14), a adaptação consiste em um processo que objetiva expandir a perspectiva de mundo da pessoa, abarcando comportamentos e valores da nova cultura, sendo um processo "aditivo", que adiciona, e não substitutivo. Há diferentes formas de se pensar a vida e entender o mundo. E cada cultura propõe seus próprios valores, que determinam padrões de definição do que é bom ou ruim.

O mencionado autor cita como exemplo o povo japonês, que tipicamente associa como positivo pertencer e ser interdependente de um grupo, em contraste com os norte-americanos, que valorizam o individualismo independente. Disso decorre que as manifestações individualistas parecem inadequadamente egoístas para os primeiros, enquanto os americanos desprestigiam o coletivismo por entendê-lo como conformista, contrariando o individualismo, por eles celebrado. Lévi-Strauss (2012:35) resume bem a questão: "A filosofia ocidental do sujeito é centrífuga: tudo parte dele. O modo como o pensamento japonês concebe o sujeito mais parece centrípeto".

Há diversas classificações interessantes que nos permitem conhecer melhor as diferentes culturas existentes. Uma delas é o modelo de Lewis (2014) sobre os tipos de cultura. Nos parâmetros propostos, a cultura brasileira é classificada como "multiativa", cujas pessoas são caracterizadas como calorosas, emocionais, falantes, impulsivas. Já a cultura japonesa seria classificada como "reativa", tendendo as pessoas a serem polidas, cordiais, conciliadoras, compromissadas, ouvintes atentas.

Também é esclarecedora a análise histórica do comportamento cultural. Por exemplo, o coletivismo japonês, que tem suas origens definidas pelo Xintoísmo e pela vida em sociedades agrícolas intimamente ligadas.

No Brasil podemos mencionar a influência do catolicismo, que tradicionalmente condenava a acumulação individual de riquezas, sendo contrário à busca pelo lucro. Dessa forma, não se valoriza, nessa sociedade, a ostentação de bens materiais, contrastando, por exemplo, com o pensamento protestante disseminado nos EUA, segundo o qual o trabalho dignifica o homem, de modo que ostentar seus bens e ganhos é uma forma de divulgar seu êxito enquanto trabalhador.

Deve-se, aqui, apenas fazer uma breve ressalva. Independentemente da quantidade de pessoas que integram um determinado grupo social que compõe uma determinada cultura, ao se descrever aspectos desses grupos, necessariamente se está fazendo uma generalização. E aqui é preciso ter cuidado para não se descambar para o perigo do estereótipo negativo.

De fato, segundo a lição de Bennett (1998:6) as generalizações culturais são necessárias para a comunicação intercultural e podem ser feitas sem maiores problemas através da ideia de preponderância de crença. Assim, quando se identificam as preferências de um determinado grupo, tem-se a generalização cultural.

Em relação ao elogio, deve-se destacar que se trata de um ato de fala que exerce um papel fundamental para manter uma conversação viva: ao transmitir ideias positivas sobre atributos pessoais, consolida a cooperação entre os interactantes e mantém o canal de comunicação entre eles aberto. Deve-se compreendê-lo, conforme esclarece Macedo (2010), como um par adjacente elogio/resposta a elogio, representando a troca efetiva que ocorre entre os falantes.

Nessa linha de ideias, cabe mencionar dois conceitos relevantes introduzidos por Brown & Levinson (1987:70): face positiva e face negativa. O primeiro diz respeito à imagem que se tem e que se quer valorizar e ter aceita ao interagir com outra pessoa. A segunda corresponde à vontade de impor uma ação sem ser impedido.

Durante uma situação de interação qualquer, os enunciados empregados podem ensejar ameaças às faces dos participantes, de modo que se trata de uma constante negociação de faces, cujo equilíbrio costuma ser difícil. Por esse motivo, com vistas a mitigar e evitar ameaças às faces, são frequentemente utilizadas as chamadas estratégias de polidez, que podem ser “bald on record”, positiva, negativa ou “off-record” (indiretas).

Em cada cultura pode-se observar diferentes regras de polidez, que são fundamentais para mediar as relações sociais. E os elogios, presentes nas mais diversas línguas do planeta, tem papel fundamental nesse processo de negociação de faces e seu uso costuma estar associado a uma estratégia de polidez. Embora mantenham características comuns, também são marcados por especificidades determinadas pela cultura na qual estão inseridos.

Deve-se ressaltar ainda que, em cada cultura o elogio e suas reações ganham formas próprias que não necessariamente correspondem ao significado literal da sentença empregada na conversação. É fundamental que se compreenda o real significado das estruturas utilizadas em relação às diferentes estratégias de respostas a elas associadas, de modo a se compreender efetivamente o que se que comunicar.

Há diversas classificações propostas para as reações a elogios. Uma delas, criada por Holmes (1988, 1993, *apud* Tang & Zhang 2009:330), indica basicamente 3 estratégias de reação a elogios em "nível macro": aceitar, rejeitar ou evadir-se. A partir dessas, já também as estratégias em "nível micro", mais específicas e descritivas, organizadas no quadro a seguir:

Tabela 1. Categorias de REs de Holmes

Nível Macro		Nível Micro	
Inglês (original)	Português (tradução nossa)	Inglês (original)	Português (tradução nossa)
Accept	Aceitar	Appreciation token Agreeing utterance Downgrading/qualifying utterance Return compliment	Sinal de apreciação Concordar Reduzir a importância ou relativizar Retornar o elogio
Reject	Rejeitar	Disagreeing utterance Question accuracy Challange sincerity	Discordar Questionar acurácia Desafiar sinceridade
Evade	Evardir-se	Shift credit Informative comment Request reassurance	Atribuir o crédito a outrem/outra coisa Comentário informativo Solicitar confirmação

Observa-se assim que, dentro no nível macro *aceitar* há quatro níveis micro: *sinal de aprovação*, *concordar*, *reduzir a importância ou relativizar* e *retornar o elogio*. Já o nível macro *rejeitar* é composto por três estratégias em nível micro: *discordar*, *questionar acurácia* e *desafiar sinceridade*. Por fim, o nível macro *evadir-se* abarca

também três níveis micro: *atribuir o crédito a outrem/outra coisa*, *comentário informativo* e *solicitar confirmação*.

É importante destacar ainda que, para se identificar qual estratégia foi utilizada em uma situação específica, deve-se levar em consideração não apenas o "texto" da resposta analisada, isto é, o enunciado em si, de forma isolada, mas também outros fatores como a linguagem corporal e entonação, que podem alterar consideravelmente o significado da resposta emitida.

4. Resultados e Discussão

Os dados coletados foram analisados à luz das categorias macro e micro de respostas a elogios. Em termos de nível macro de respostas a elogio, foram observados os seguintes resultados:

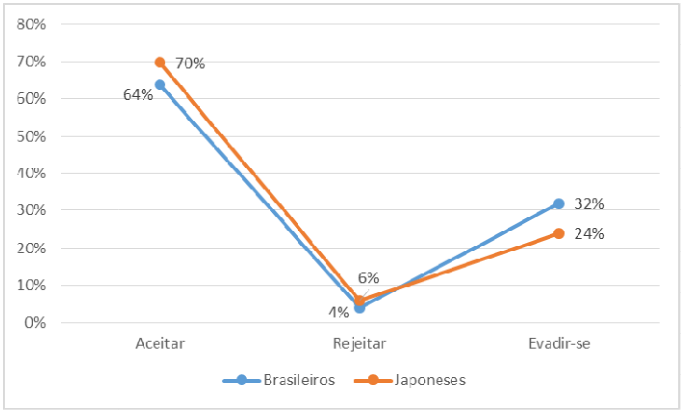


Fig. 1. Média geral das REs em nível macro

Percebe-se, que na média geral, as respostas a elogios dos japoneses refletiram mais as atitudes tanto de *aceitar* (70% japoneses contra 64% brasileiros) como *rejeitar* (6% japoneses contra 4% brasileiros), tendo a atitude de *evadir-se* dos brasileiros (32% brasileiros contra 24% japoneses) sido mais frequente do que a dos japoneses.

Esse resultado, a princípio, pareceu surpreendente, pois notoriamente uma das características da cultura japonesa é o coletivismo e a modéstia, o que induziria alguém a pensar que, em comparação com uma cultura ocidental, a japonesa deveria ter a atitude de aceitação com menor frequência.

Entretanto, a partir da análise das situações específicas, que serão vistas a seguir detalhadamente, percebe-se que cada uma das duas culturas teve duas situações nas quais prevaleceram a aceitação (brasileiros – aparência física e personalidade; japoneses – posse e habilidade).

Ocorre que, em uma delas, a atitude de posse, a diferença foi muito grande: 78% para os japoneses contra 48% dos respondentes brasileiros, o que ajuda a esclarecer o motivo pelo qual, numericamente, gerou-se essa significativa diferença na média geral.

Situação 1 – Aparência Física

As figuras a seguir mostram as respostas a elogios (REs) em nível macro e micro referentes à aparência física, especificamente um corte de cabelo que proporcionou uma aparência mais jovial.

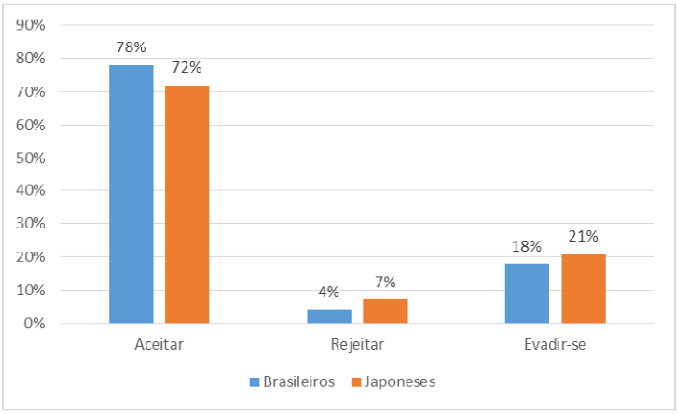


Fig. 2. Aparência física - REs em nível macro

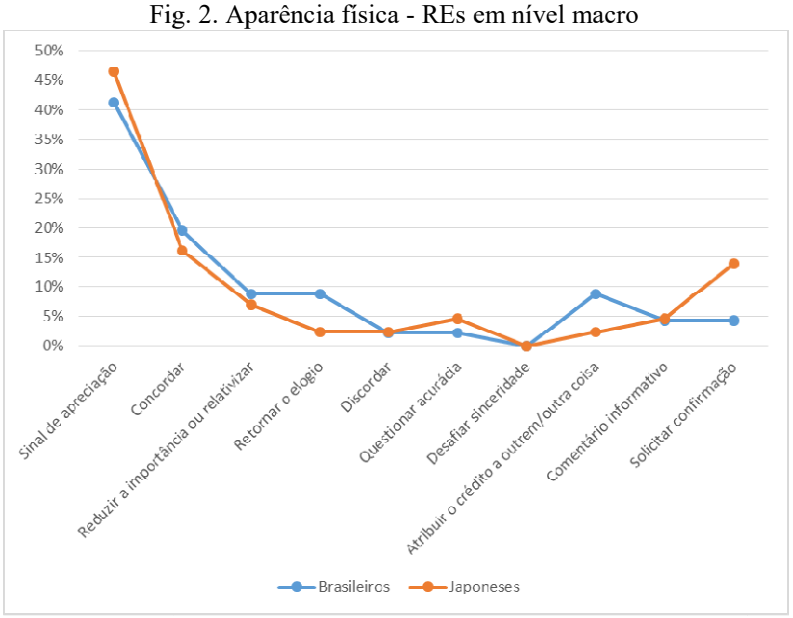


Fig. 3. Aparência física - REs em nível micro

Observou-se que as atitudes de aceitação foram predominantes em ambos os grupos, sendo que brasileiros recorreram a mais estratégias de aceitação. Já os japoneses usaram *evadir-se* e *rejeitar* em mais ocorrências que os brasileiros, prevalecendo, entre as duas, as estratégias de evasão com significativa diferença.

Em nível micro, as estratégias foram bem semelhantes. O *sinal de apreciação* foi predominante para os dois grupos, seguido por *concordar*, dentre as estratégias de aceitação. Nota-se diferenças nas categorias *retornar elogio* (aceitar) e *atribuir crédito a*

outrem/outra coisa (evadir-se), ambas mais utilizadas pelos brasileiros, bem como em *questionar acurácia* (rejeitar) e *solicitar confirmação* (evadir-se), mais usada pelos japoneses.

Os dados ressaltam o que, de fato, é muito comum no português do Brasil: o uso, nessas situações, de expressões como "*você também está muito bonita*" e "*são seus olhos*". São expressões típicas que geram simpatia entre os interlocutores, corroborando exatamente o papel do elogio como facilitador das relações sociais. Percebe-se, aqui, a marca da informalidade e das demais características da nossa cultura, classificada como "multiativa", integrada por pessoas calorosas, emocionais, falantes, impulsivas.

Situação 2 – Posse

As figuras abaixo mostram as respostas a elogios (REs) em nível macro e micro referentes à posse de um objeto, nesse caso um novo relógio.

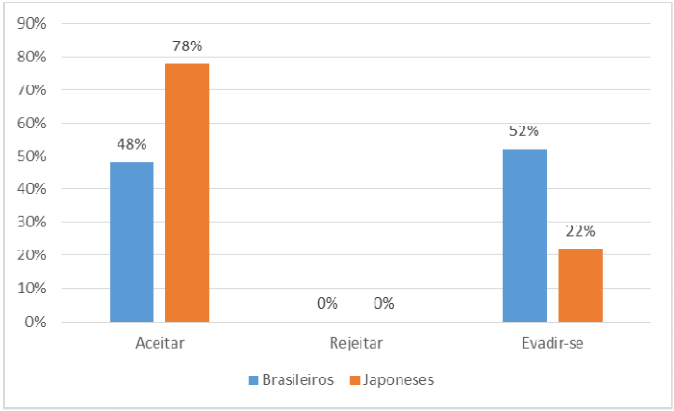


Fig. 4. Posse - REs em nível macro

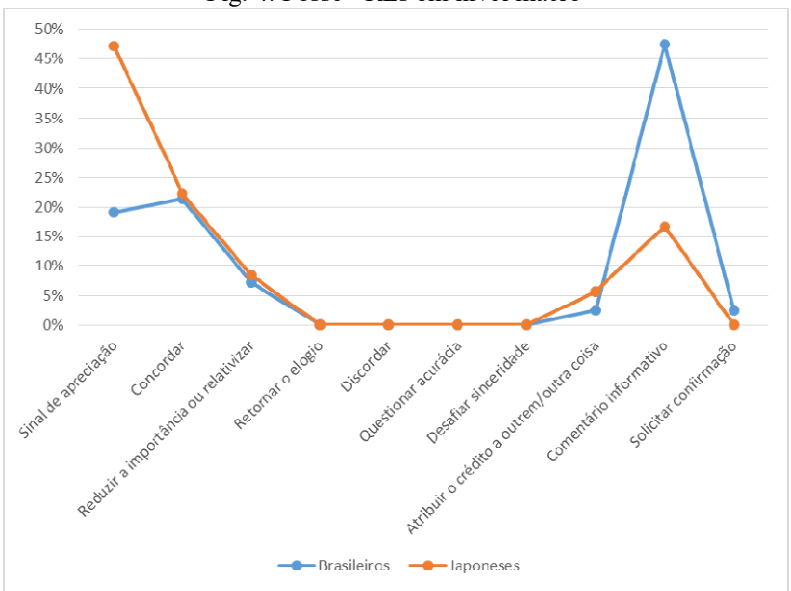


Fig. 5. Posse - REs em nível micro

Verificou-se significativa diferença neste caso, no qual as atitudes de aceitação foram predominantes entre os japoneses enquanto a evasão foi a mais utilizada pelos brasileiros. Não houve uso de *rejeitar* por nenhum dos grupos.

Em nível micro, as estratégias também foram bem divergentes no tocante às estratégias mais recorrentes. *Comentário informativo* (evadir-se), com larga distância, seguido por *concordar* (aceitar) e *sinal de apreciação* (aceitar) foram preponderantes para os brasileiros. Entre os respondentes nipônicos, prevaleceram o *sinal de apreciação* (aceitar), também com muitas incidências, seguido por *concordar* (aceitar) e *comentário informativo* (evadir-se).

Trata-se da situação que apresentou maior discrepância entre as duas culturas aqui comparadas. Ao receber um elogio direcionado a um objeto valioso, como um relógio neste exemplo, na maioria das vezes a atitude dos brasileiros foi de se evadir, utilizando-se um *comentário informativo* como "*comprei na loja tal*" ou "*foi barato*", ao passo que os japoneses simplesmente diziam "*obrigado*".

Nesse sentido, revela-se uma característica relevante da cultura brasileira: a de não ostentar recursos materiais. O destinatário do elogio, como que desviando o foco de si enquanto comprador, produz algum comentário direcionado ao objeto, como o local onde o comprou ou mencionando seu preço baixo, sugerindo que outros também podem comprá-lo. Trata-se de aspecto cultural cuja origem histórica remonta à forte influência do pensamento católico, que tendia a condenar o lucro e a ostentação de riqueza.

Situação 3 – Habilidade

As figuras seguintes mostram as respostas a elogios (REs) em nível macro e micro referentes à habilidade culinária.

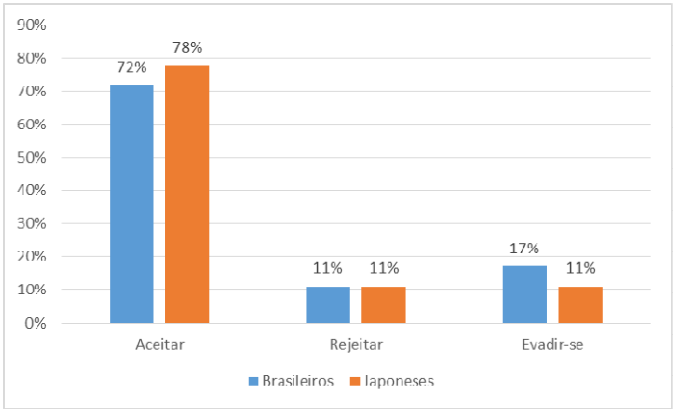


Fig. 6. Habilidade - REs em nível macro

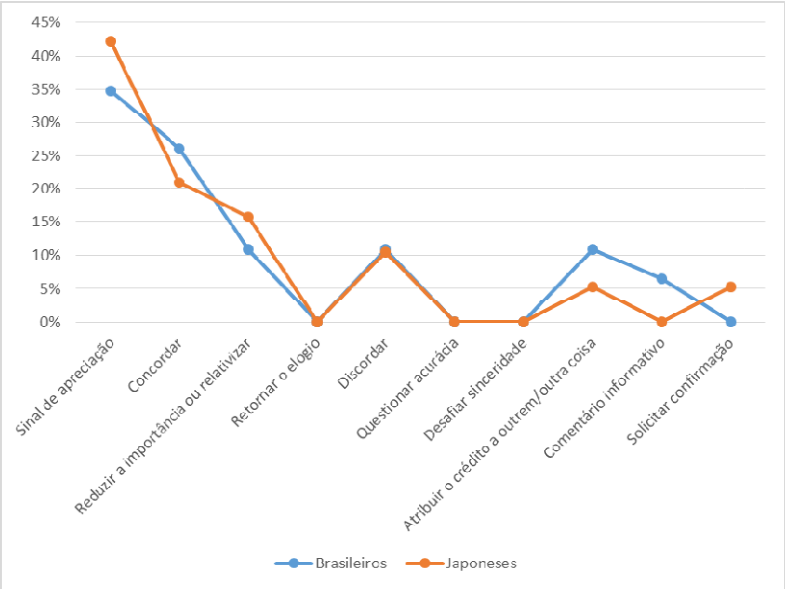


Fig. 7. Habilidade - REs em nível micro

Percebe-se que as atitudes de aceitação foram predominantes nos grupos, sendo que os japoneses recorreram a mais estratégias de aceitação. A rejeição foi igualmente utilizada e os brasileiros usaram *evadir-se* em mais ocorrências que os japoneses.

Em nível micro, as estratégias foram parecidas. O *sinal de apreciação* foi predominante para os dois grupos, embora mais utilizado por japoneses. Em seguida, *concordar*, usado mais vezes pelos brasileiros e *reduzir a importância ou relativizar*, predominante nos respondentes nipônicos.

Nota-se diferenças nas categorias *solicitar confirmação* (evadir-se), mais utilizadas pelos japoneses, bem como em *atribuir crédito a outrem/outra coisa* (evadir-se) e *comentário informativo* (evadir-se), ambas mais usadas pelos brasileiros.

E aqui cabe observar um ponto interessante: ao *solicitar confirmação*, o destinatário do elogio poderá estar ensejando uma ampliação ou maior detalhamento dos motivos do elogio. Motivará, dessa forma, uma nova e sucessiva resposta sua, como no seguinte exemplo hipotético: Elogio 1 - "A comida estava muito gostosa! Você cozinha muito bem!" / RE 1 - "Você achou mesmo" / Elogio 2 - "Achei! Você temperou na medida certa" / RE 2 – "Muito obrigado!".

De maneira geral, esse tipo de estratégia de evasão gera a repetição ou reiteração do elogio, enquanto as duas outras tendem a direcionar o curso da conversa para outro foco. Nesse caso, portanto, revelou-se a preferência dos brasileiros pela "simples" evasão, sem a possibilidade mencionada acima de solicitar confirmação ensejando eventual "reforço" do elogio efeito.

Aqui foram observadas também expressões muito comuns no português do Brasil, como "*vocês são muito gentis!*" e "*foi receita da minha mãe*". São expressões bem características que ressaltam o papel fundamental do elogio como facilitador das relações sociais.

Situação 4 – Personalidade

As seguintes figuras mostram as respostas a elogios (REs) em nível macro e micro referentes à personalidade, atribuindo-se o adjetivo "prestativo" ao respondente.

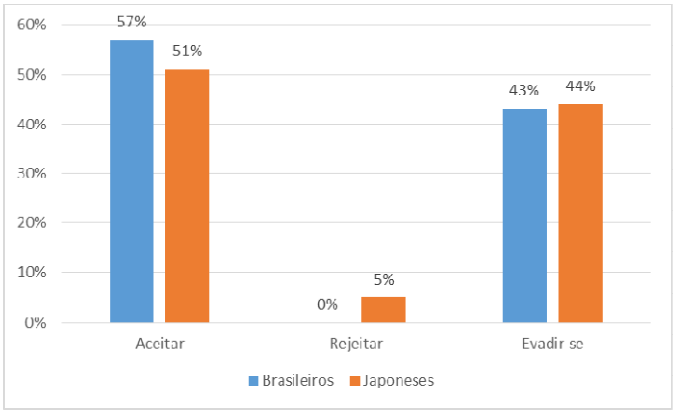


Fig. 8. Personalidade - REs em nível macro

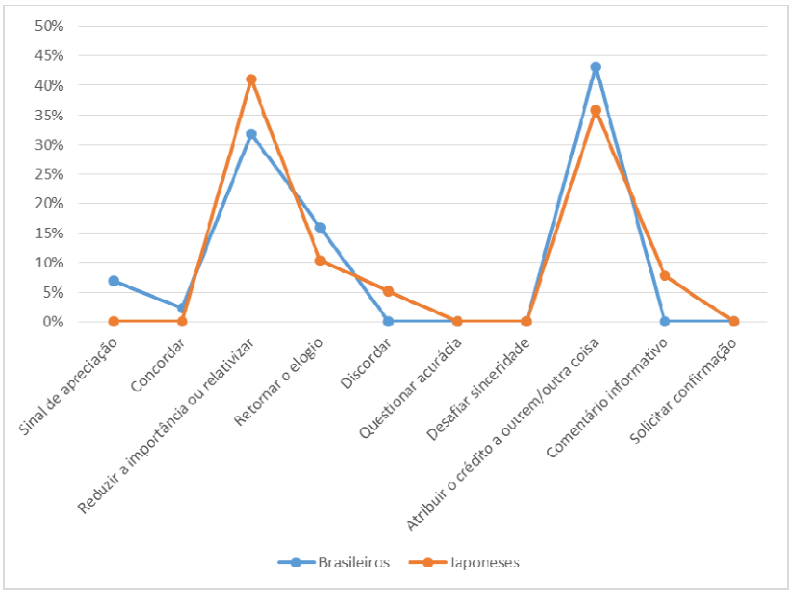


Fig. 9. Personalidade - REs em nível micro

Verificou-se que as atitudes de aceitação foram predominantes em ambos os grupos, sendo que brasileiros recorreram a mais estratégias. Os japoneses usaram *evadir-se* e *rejeitar* em mais ocorrências que os brasileiros, prevalecendo, entre as duas, as estratégias de evasão com significativa diferença. Não houve uso de *rejeitar* pelos respondentes brasileiros.

Em nível micro, as estratégias também foram relativamente semelhantes. *Atribuir o crédito a outrem/outra coisa* (evadir-se) seguida por *Reduzir a importância ou relativizar* (aceitar) foram predominantes para os brasileiros. Ambas também prevaleceram entre os respondentes nipônicos, porém em ordem inversa.

Nota-se diferenças também nas categorias *retornar elogio* (aceitar), *sinal de apreciação* (aceitar) e *concordar* (aceitar), que foram mais utilizadas pelos brasileiros, bem como em *discordar* (rejeitar) e *comentário informativo* (evadir-se), mais usadas pelos japoneses.

Essas informações podem indicar uma das características mais marcantes associadas aos japoneses, que é o coletivismo. Especialmente por se tratar de um elogio dirigido à personalidade, à própria pessoa, isto é, direcionado à sua individualidade, esse tipo de situação não é culturalmente valorizada. Coerentemente, utilizaram mais estratégias para evadir-se (a*tribuir o crédito a outrem/outra coisa* e *comentário informativo*, quando os brasileiros usaram apenas a primeira), bem como para rejeitar (*discordar*), o que não ocorreu com o outro grupo.

Nessa mesma linha de ideias, na cultura brasileira, a aceitação foi mais utilizada, verificando-se todas os seus quatro micro níveis. Foram recorrentes expressões como "*Imagina, o prazer foi meu!"* e "*Seu filho é uma ótima criança!"*, que também constituem expressões quase que automáticas, esperadas nesse tipo de situação e que destacam o papel do elogio nas relações sociais. Nota-se, portanto, que não há dificuldade para os brasileiros receberem a esse tipo de elogio, diferentemente dos japoneses.

5. Contribuições para o ensino de PL2E

Com vistas a contribuir para o ensino de PL2E, poderão ser úteis alguns dos dados coletados, organizados nos quadros esquemáticos a seguir, que relacionam as atitudes de reação ao elogio com as expressões utilizadas pelos respondentes.

Situação 1. Aparência física.

Você acaba de cortar o cabelo de uma forma diferente do habitual. Logo em seguida, encontra uma amiga na rua e, depois de se cumprimentarem, ela diz:

- Esse corte de cabelo fica muito bem em você! Você parece mais jovem!

Quadro 1. Aparência física - exemplos de respostas a elogios do português brasileiro

Aceitar	Sinal de apreciação	*Obrigado!*
	Concordar	*Eu também gostei!*
	Reduzir a importância ou relativizar	*Mas porque eu parecia mais velha antes!*
	Retornar o elogio	*Você também aparenta ser muito jovem!*
Rejeitar	Discordar	*Você está me chamando de velho!*
	Questionar acurácia	*Sério? Você achou mesmo?**
	Desafiar sinceridade	-
Evardir-se	Atribuir o crédito a outrem/outra coisa	*São seus olhos!*
	Comentário informativo	*Me sugeriram cortar dessa forma, resolvi ousar!*
	Solicitar confirmação	*Sério? Você gostou?**

* Nesses casos, a entonação indicará a atitude do falante de rejeitar ou evadir-se.

Situação 2. Posse de objeto.

Você acaba de comprar um relógio novo. Poucos minutos depois, encontra um amigo na rua e, depois de se cumprimentarem, ele diz:

- Ainda não tinha visto esse seu relógio! Nossa, que legal!

Quadro 2. Posse de objeto - exemplos de respostas a elogios do português brasileiro

Aceitar	Sinal de apreciação	*Valeu!*
	Concordar	*Muito legal mesmo!*
	Reduzir a importância ou relativizar	*Não costumo muito usar relógio, mas esse eu achei bem bacana!*
	Retornar o elogio	-
Rejeitar	Discordar	-
	Questionar acurácia	-
	Desafiar sinceridade	-
Evardir-se	Atribuir o crédito a outrem/outra coisa	*Foi presente do meu pai!*
	Comentário informativo	*Comprei na loja...*
	Solicitar confirmação	*Gostou?*

Situação 3. Habilidade.

Você convida um grupo de amigos para jantar na sua casa. No final do jantar, um deles diz:

- A comida estava muito gostosa! Você cozinha muito bem!

Quadro 3. Habilidade - exemplos de respostas a elogios do português brasileiro

Aceitar	Sinal de apreciação	*Muito obrigado!*
	Concordar	*Tava mesmo! Hoje eu me superei!*
	Reduzir a importância ou relativizar	*Não custou nada!*
	Retornar o elogio	-
Rejeitar	Discordar	*Minha comida não é tão boa assim!*
	Questionar acurácia	-
	Desafiar sinceridade	-
Evardir-se	Atribuir o crédito a outrem/outra coisa	*Vocês são muito gentis!*
	Comentário informativo	*Foi receita da minha mãe!*
	Solicitar confirmação	-

Situação 4. Personalidade.

Você ajudou um casal de amigos cuidando do filho deles em sua casa durante um dia inteiro. Ao retornarem para buscá-lo, eles lhe dizem:

- Muito obrigado! Você é muito prestativo!

Quadro 4. Personalidade - exemplos de respostas a elogios do português brasileiro

Aceitar	Sinal de apreciação	*Tudo bem!*
	Concordar	*Ah, que bom que reconhecem, pois o/a (nome da criança) é uma pestinha!*
	Reduzir a importância ou relativizar	*Imagina, o prazer foi meu!*
	Retornar o elogio	*Seu filho é uma ótima criança!*
Rejeitar	Discordar	-
	Questionar acurácia	-
	Desafiar sinceridade	-
Evardir-se	Atribuir o crédito a outrem/outra coisa	*É sempre um prazer ajudar amigos como vocês!*
	Comentário informativo	-
	Solicitar confirmação	-

6. Conclusão

A partir da descrição do ato de fala em estudo, o elogio, e das respectivas atitudes de respostas, foi possível verificar que, embora as culturas brasileira e japonesa

sejam tidas como muito diferentes, seja pelo senso comum, seja pelas teorias do interculturalismo, os padrões de respostas a elogios das duas culturas indicam não apenas diferenças, mas também algumas semelhanças.

Foram particularmente diferentes as situações de posse e personalidade. Na primeira, ficou evidente uma característica relevante da cultura brasileira: a de não ostentar recursos materiais. A atitude predominante de evasão contrastando com a aceitação prevalecente no grupo nipônico evidenciou esse aspecto cultural de maneira clara, consistindo na maior diferença entre todas as quatro situações.

Em relação à personalidade, observou-se a maior variedade de estratégias usadas pelos japoneses para evadir-se e rejeitar esse tipo de elogio, além de terem sido verificadas poucas estratégias de aceitação. Considerando-se que se trata de um elogio direcionado à própria pessoa, ao indivíduo, evidencia-se o coletivismo japoneses como aspecto cultural, pois aceitaram esse elogio com menos estratégias e se evadiram e o rejeitaram com maior variedade de categorias. Já os respondentes brasileiros produziram respostas que utilizaram todos os quatro micro níveis do macro nível *aceitar*, utilizando menos estratégias para se evadir e rejeitar, destacando, por oposição, o individualismo característico dessa cultura.

No tocante aos elogios à aparência física e habilidade, as respostas foram semelhantes em nível macro, diferindo mais perceptivelmente apenas em nível micro. Em relação à aparência, o contraste foi observado em dois níveis micro, *retornar o elogio* e *atribuir o crédito a outrem*, com expressões bem características ("*você também está muito bonita*" e "*são seus olhos*"), que ressaltam o papel do elogio como facilitador das relações sociais e evidenciam os traços de sociabilização e informalidade marcantes na cultura brasileira, classificada como "multiativa".

Por seu turno, a diferença das respostas ao elogio de habilidade também se nota apenas nos níveis micro, mais especificamente nas estratégias de evasão. A estratégia preferida pelos nipônicos, *solicitar confirmação*, pode ensejar a repetição ou reiteração do elogio, na medida em que requer nova manifestação do emissor do elogio. Entre os brasileiros prevaleceram as outras duas *atribuir crédito a outrem/outra coisa* e *comentário informativo*, que ao contrário, tendem a desviar o rumo da conversa para outro foco. Aqui também foram empregadas expressões típicas ("*vocês são muito gentis!*" e "*foi receita da minha mãe*"), que destaca o papel do elogio como mediador das relações.

No processo de aquisição de uma nova língua, é fundamental que o aprendiz busque desenvolver uma nova identidade enquanto falante desse novo idioma. Nesse processo, será importantíssimo conhecer elementos dessa cultura, intrinsecamente ligada ao processo de aprendizado da nova língua.

Nesse sentido foram elaborados quadros esquemáticos, com base nas respostas recebidas, relacionando as atitudes de reação ao elogio com as expressões utilizadas pelos respondentes. Esperamos que esse material, associado com as características culturais descritas, possa contribuir e ser útil no ensino de PL2E.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Almeida, Marta. 2004. *Elogios*. IN: Revista Palavra – Departamento de Letras da PUC-Rio. Rio de Janeiro: Edições Galo Branco.

Bennett, Milton, J. 1998. *Intercultural communication: A current perspective*. In Milton J. Bennett (ED.), Basic concepts of intercultural communication: Selected readings. Yarmouth, ME: Intercultural Press.

Brown, P. & Levinson, Stephen C. 1987. *Politeness: Some Universals in Language Usage*. Cambridge: Cambridge Universal Press.

Carvalho, M. 2013. *O papel do inglês como primeira língua em ensino aprendizagem de português como segunda língua para estrangeiros*. Rio de Janeiro: a autora (PUC-Rio). Cap. 3. Fundamentação teórico-medotológica, pp. 49-54.

Lévi-Strauss, Claude. 2012. *A outra face da Lua: escritos sobre o Japão*. São Paulo: Companhia das Letras.

Lewis, Richard D. 2014. *Personal Cultural Profiles*. http://www.crossculture.com/services/online-tools. Acesso em 25/10/2014.

Lorenzo-Dus, N. 2001. *Compliment responses among British and Spanish university students: a contrastive study*, Journal of Pragmatics, vol. 33, no. 1, pp. 107-127.

Macedo, Ana Lúcia Vales Domingues. 2010. *Para depois do elogio: um estudo sobre a polidez carioca*. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Letras.

Meyer, R. e Albuquerque, A. Org. 2013. Português para estrangeiros: questões interculturais. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio. *Para o bem ou para o mal: a construção de identidade pelo falante de PL2E a partir de estereótipos de brasilidade – uma questão intercultural*, pp. 13-34.

Tang, C. & Zhang, G.Q. 2009. *A contrastive study of compliment responses among Australian English and Mandarin Chinese speakers*, Journal of Pragmatics, vol. 41, no. 2, pp. 325-345.

Anexos

Questionário sobre respostas a elogios – Português

Respostas a elogios

Instruções
Solicitamos a gentileza de verificar as 4 situações descritas a seguir e responder ao elogio que foi dirigido a você. Para cada situação, você pode pensar em mais de uma resposta possível. Nestes casos, escreva as diferentes respostas que entender adequadas ao elogio em questão. Muito obrigado por participar da nossa pesquisa!

Perfil: Sexo / Idade / Cidade onde reside	
Situação 1 Você acaba de cortar o cabelo de uma forma diferente do habitual. Logo em seguida, encontra uma amiga na rua e, depois de se cumprimentarem, ela diz: - Esse corte de cabelo fica muito bem em você! Você parece mais jovem!	
Resposta A:	
Resposta B (opcional):	
Resposta C (opcional):	
Resposta D (opcional):	

Situação 2 Você acaba de comprar um relógio novo. Poucos minutos depois, encontra um amigo na rua e, depois de se cumprimentarem, ele diz: - Ainda não tinha visto esse seu relógio! Nossa, que legal!
[espaço para respostas igual à situação 1]

Situação 3 Você convida um grupo de amigos para jantar na sua casa. No final do jantar, um deles diz: - A comida estava muito gostosa! Você cozinha muito bem!
[espaço para respostas igual à situação 1]

Situação 4

Você ajudou um casal de amigos cuidando do filho deles em sua casa durante um dia inteiro. Ao retornarem para buscá-lo, eles lhe dizem: - Muito obrigado! Você é muito prestativo!
[espaço para respostas igual à situação 1]

Questionário sobre respostas a elogios – Japonês

褒め言葉のアンケート

インストラクション
次のようにほめられたら、あなたは何と返事しますか。
各シチュエーションには、返事が一つ以上可能です。その場合、てきとうな返事を全て書いてください。よろしく　おねがいします。

プロフィール： 性別 /年齢 / お住まいの町

シチュエーション　1 いつもと違ったヘアカットをしたばかりです。道ばたで女の友達に会って、あいさつしてから、彼女は言います： ―　そのカット似合うわね！もっと若く見えるわよ！	
返事A：	
返事B　（任意）：	
返事C　（任意）：	
返事D　（任意）：	

シチュエーション　2 新しい時計を買いました。すうふん後道ばたで友達に会ってあいさつしてから、友達は言います： ―　その時計初めて見た！すてきだね！
[espaço para respostas igual à situação 1]

シチュエーション　3 自分の家に、夕食に友達をさそいました。食事の後で、友達は言います： ―　おいしかった！料理が上手ね！
[espaço para respostas igual à situação 1]

シチュエーション　4 自分の家で、一日中友達の子供のせわをしました。むかえに来た時、友達は言います： ―　ありがとうございました！面倒見のいい人ですね！
[espaço para respostas igual à situação 1]

De volta ao futuro da língua portuguesa.
Atas do V SIMELP - Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa
Pôsteres, 4601-4616
ISBN 978-88-8305-127-2
DOI 10.1285/i9788883051272p4601
http://siba-ese.unisalento.it, © 2017 Università del Salento

JOÃO UBALDO, DEUS E O DIABO NA TERRA DO SOL

Edil Silva COSTA[47]
Pérola Cunha BASTOS[48]

RESUMO
"O Auto da Compadecida", "Deus é brasileiro" e "O homem que desafiou o diabo" são filmes, sucessos de público e crítica, que partem de obras literárias com fortes conexões com a cultura popular: a peça *Auto da Compadecida*, de Ariano Suassuna; o conto "O santo que não acreditava em Deus", de João Ubaldo Ribeiro; e o romance *As pelejas de Ojuara,* de Nei Leandro de Castro. Objetiva-se analisar os processos de apropriação e recriação de textos populares pela literatura e as produções recentes do cinema nacional que enfocam a temática predominante da religiosidade popular e dos pactos fáusticos. Tomando como ponto de partida e convergência o conto "O santo que não acreditava em Deus", de João Ubaldo Ribeiro, atualização/adaptação das narrativas orais populares do tempo em que "Nosso Senhor andava pelo mundo com São Pedro", é feito um estudo comparativo e de tradução intersemiótica dessas obras para discutir as conexões da tradição oral, a literatura e o cinema. Nas três obras, ambientadas no universo nordestino, com suas dificuldades e desigualdades sociais, tanto a figura divina como o diabo são humanizados e convivem muito de perto com os mortais e pecadores. Procura-se mostrar as construções da religiosidade popular e suas representações – quase sempre atravessadas pelo humor mais mundano e pela desacralização dos textos religiosos – e de que modo esse aspecto literário é conservado, atenuado ou ampliado nas traduções audiovisuais.

PALAVRAS-CHAVE: Cultura popular; cinema; literatura; religiosidade.

A apropriação da cultura popular pela cultura letrada e massiva se configura como um procedimento bastante profícuo ao longo do século XX. Porém, desde o Romantismo, já se evidenciava na literatura a aproximação com textos populares nas tentativas de fundação de uma identidade nacional. A associação do folclore com o nacional é fundamentada na crença de que o popular folclórico seja uma representação do puro, autêntico e homogêneo. Por outro lado, o fato de, tradicionalmente, se entender

[47] Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Departamento de Educação do Campus II/Alagoinhas, Bahia, Brasil, escosta@uneb.br.
[48] Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Departamento de Educação do Campus II/Alagoinhas, Bahia, Brasil, perolauneb@gmail.com.

o folclore como anônimo facilita as apropriações e a desconsideração das marcas pessoais que os criadores populares imprimem em seus textos. As produções culturais contemporâneas – que tendem a misturar gêneros, romper fronteiras e ignorar autorias – apresentam um diálogo muito rico no que diz respeito a essa interação com a cultura popular, demonstrando que é cada vez mais inócua a separação dualística popular, não-popular, na teia da criação artística.

Assim como a literatura escrita, nas últimas décadas, três produções do cinema nacional apresentam fortes conexões com a literatura de cordel e as narrativas orais. São filmes cujos roteiros são adaptações de textos literários que por sua vez se apropriam de textos da cultura popular: "O Auto da Compadecida" (2000), "Deus é brasileiro" (2003) e "O homem que desafiou o diabo" (2007). O primeiro filme parte da peça de Ariano Suassuna, *Auto da Compadecida* (1973), embora faça uma colagem de diversas obras do autor; o segundo é inspirado no conto "O santo que não acreditava em Deus" de João Ubaldo Ribeiro, publicado no livro *Já podeis da pátria filhos e outras histórias* (1991). Por último, temos a adaptação do livro *As pelejas de Ojuara:* o homem que desafiou o diabo (2006), de Nei Leandro de Castro. Pretende-se aqui analisar os processos de apropriação e recriação de textos oriundos da tradição oral pela literatura e como cinema nacional nos últimos tempos tem contribuído para fortalecer a inter-relação do oral-escrito-visual.

Até chegar às telas o roteiro adaptado passa por alterações, fruto das interpretações do diretor e dos atores. São, portanto, várias leituras que se sobrepõem. O humor é um traço comum a todas as obras em análise, embora com momentos densos quando colocam a nu a miséria da condição humana e do sujeito dividido entre o bem e o mal. Além de nos fornecer pistas sobre o processo de criação da cultura popular e massiva, o estudo dessas produções culturais favorece a discussão sobre como a cultura de massa, no caso o cinema, pode intermediar o acesso a obras em comunidades de oralidade mista (ZUMTHOR, 1997). Vale ressaltar que os filmes citados são facilmente encontrados em versões piratas à venda nas feiras e camelôs de todos os centros urbanos brasileiros, além de terem sido exibidos na TV. São assim de ampla recepção, podendo tornar-se novas matrizes narrativas da tradição oral, como são os clássicos épicos e contos de fadas para o cordel e os contos populares (FERREIRA, 2003).

Nossa proposta será discutir com o que nos proporciona a literatura comparada, considerando o que sublinha (Carvalhal,2006), "comparar é um procedimento que faz parte da estrutura do pensamento do homem e da organização da cultura". Este trabalho

discute: contos, romance, uma peça e um filme, ou seja, múltiplas linguagens todas incumbidas de muitos detalhes gregários e intercomunicantes às obras aqui discutidas. Como se já não bastasse, temos ainda que considerar que a "obra literária pode migrar da tradição original em que surgiu para incluir-se em outro contexto cultural" (Carvalhal,2006).

A Tradução intersemiótica nos instrumentaliza, para que neste terreno rico e produtivo de reflexões, possamos nos aproximar, de pelo menos, uma de tantas possíveis reflexões que as obras nos oferecem. Álvaro Machado e Daniel-Henri Pageaux (1998) afirmam que o texto (literário ou não) "é um sistema de signos que colaboram com outros signos, musicais, pictóricos, icônicos. E assim se afirma a necessidade de uma análise em que se conjuguem análise textual e semiologia". Portanto, nos debruçamos nesta perspectiva desafiadora, inquietante e rica experiência humanizadora.

A tradução divide-se em: interlingual (que ocorre entre línguas diferentes – a tradução propriamente dita); intralingual (que acontece no âmbito da mesma língua de origem); e, por fim, intersemiótica esta última foi definida por Jakobson em 1959 como um tipo de tradução que "consiste na interpretação dos signos verbais por meio de sistemas de signos não verbais, ou de um sistema de signos para outro, por exemplo, da arte verbal para a música, a dança, o cinema ou a pintura". Para Haroldo de Campos (2006), "toda tradução é uma recriação; forma privilegiada de leitura crítica; o crítico assegura que é impossível uma codificação estética na prática tradutora". E ainda Para Plaza "numa tradução intersemiótica é preciso levar em consideração o contexto histórico-social em que os signos foram produzidos, pois a "arte não se produz no vazio" e "a história, mais do que simples sucessão de estados reais, é parte integrante da realidade humana". Posto assim, a tradução nos dá margem de trabalho reflexivo intenso e largamente profícuo de aprendizagens, principalmente, sobre religiosidade, cultura popular e as querelas que debate a humanidades desde a mais tenra idade de existência.

Nos limites deste texto, iremos nos deter no filme "Deus é brasileiro", abordando o processo de composição da obra e as relações com a linguagem oral, escrita e cinematográfica. Desse modo, propomos uma análise de um conto popular do ciclo "Jesus pelo mundo com São Pedro", o conto de João Ubaldo Ribeiro "O santo que não acreditava em Deus" e o filme "Deus é brasileiro", de Cacá Diegues.

Religiosidade e cultura popular

A temática religiosa cristã está muito presente na cultura popular e é traduzida de maneira peculiar, seja nas narrativas, nos folguedos e dramas ou nas cantigas. Os textos populares, embora sigam um viés conservador nos costumes e na moral da religião oficial e dominante, corroborando com os discursos hegemônicos, deixam escapar nas brechas do humor as contradições humanas e embaralham a ordem das coisas, podendo fazer do diabo uma vítima da astúcia feminina ou de Jesus um malandro enganador.

Os contos religiosos protagonizados por Jesus e São Pedro poderiam ser classificados como narrativas cômicas, assim como os contos do ciclo do demônio logrado. O diabo nas narrativas populares ou nos folhetos de cordel tem seu caráter maléfico esvaziado, do mesmo modo que as atitudes de Jesus e Pedro provocam o riso e os distanciam da rigidez moral da religião que representam.

As obras *Auto da Compadecida* e *As pelejas de Ojuara* seguem essa mesma linhagem e dão a tônica aos filmes que inspiram. Longe da densidade do Cinema Novo, optam pelo humor debochado, pela facilidade dos estereótipos, por uma estética festiva. O diabo, ridicularizado e derrotado, não assusta aos que enfrentam a fome, a miséria, a violência do cangaço. Os protagonistas, João Grilo, Chicó, Cancão ou Ojuara, adaptados a esse mundo de provações, defendem-se com as armas de que dispõem, sua esperteza e malandragem.

Nos contos religiosos de Jesus e São Pedro pelo mundo, o diabo não aparece e a narrativa é centrada nos dois companheiros de viagem. São contos que tem a mesma estrutura dos contos de Pedro Malasartes, sempre um caminho e uma aventura. No caso de Malasartes, a aventura parece não ter fim nem propósito, além do puro e simples oficio de fazer artes. Para Jesus e São Pedro, a viagem, também sem começo nem fim, tem o propósito da pregação, dos ensinamentos religiosos pelo exemplo. Note-se que os demais apóstolos são esquecidos, raramente havendo alguma referência a eles. Apenas Pedro viaja com Jesus que se disfarça de homem comum para melhor avaliar o comportamento humano, castigando ou recompensando. Nessas narrativas, o mal não está personificado, mas diluído as ações humanas que serão corrigidas. Como veremos adiante, Pedro é a principal vítima, pois ele vai representar o homem em toda sua vulnerabilidade e pequenez que se acentua diante da grandiosidade de seu companheiro divino.

O filme "Deus é brasileiro" e os contos religiosos

"Deus é brasileiro" é uma obra que tem fortes marcas da religiosidade popular. Na tradição oral, os santos também cometem diabruras, a exemplo de São Pedro, nos contos populares do ciclo de "Jesus pelo mundo com São Pedro" já citados. Nessas narrativas, Pedro é um santo malandro que pensa ser esperto e se dá mal, revelando-se na verdade um besta, diante da malandragem de Jesus, este sim, um malandro esperto.

A tradição oral dessacraliza o sagrado, aproximando os santos da vida material. Humanizado, Jesus é um "malandro do bem", que não perde a oportunidade de dar a lição de moral em São Pedro, mas para isso pratica ações bastante duras. Pedro, por sua vez, só pensa em levar vantagem e serve de contraponto, fazendo o público rir de seu castigo por atitudes condenáveis. Suas espertezas, ou melhor, tentativas de esperteza, são sempre logradas pela sabedoria do seu senhor. É o homem que, revelando o que pode haver de mais humano, deixa transparecer toda a sua imperfeição, egoísmo e fraquezas. Na medida em que é penalizado, nos ensina as regras da "boa conduta".

Aqui, colocado frente a frente com o esperto, está o pseudo-malandro (no fundo, um besta) a ensinar que a esperteza deve ser bem usada (do contrário, volta-se contra seu agente) e que, na malandragem, também há uma hierarquia: sempre pode haver um malandro mais esperto que outro. São Pedro muitas vezes é confundido com Pedro Malasartes e na tradição oral pertence a um ciclo de contos que oscila entre o religioso, o exemplo e o humor.

São Pedro guarda semelhanças com o João Grilo do *Auto da Compadecida.* Já tão popular no cordel como Cancão de Fogo, João Grilo é o malandro amarelo. Passando pela literatura dramática de Ariano Suassuna, depois do sucesso no teatro e na televisão, também é transposto para a tela grande. O texto de Suassuna se aproveita da religiosidade popular e até justifica com isso as ações do personagem, colocado com vítima do sistema: a malandragem do pobre é questão de sobrevivência.

Seguido a trilha das histórias populares, João Ubaldo Ribeiro escreve o conto "O santo que não acreditava em Deus", recriando as narrativas de "Jesus pelo mundo com São Pedro". Essas narrativas ganharam uma atualização/adaptação para o cinema no filme de Cacá Diegues, "Deus é brasileiro" (2003). No filme, Taoca é um malandro-besta-preguiçoso endividado que tenta se aproveitar da situação quando encontra Deus e segue com ele em viagem, à procura de Quinca das Mulas, um "santo" que deveria substituí-lo durante suas merecidas férias.

Nessa trama cinematográfica, o malandro bem que tenta, mas não consegue tirar proveito da situação para saldar suas dívidas com o agiota. No entanto, alcança um final feliz ao lado de Madá, a mulher-tentação, que segue viagem com eles. A indiferença de Deus frente ao drama pessoal de Taoca lembra muito a relação dos personagens centrais nos contos de "Jesus pelo mundo com São Pedro". Vejamos um exemplo do conto popular.

As narrativas orais e a dessacralização do sagrado

Na tradição oral da Bahia, assim como em outras regiões do Brasil, estão registrados contos populares de temática religiosa. Essas narrativas estão difundidas por todo o mundo cristão, mas no Brasil São Pedro é o principal antagonista, compondo um conjunto de narrativas do ciclo "Jesus pelo mundo com São Pedro". O texto a seguir ilustra essas narrativas:

São Pedro, Jesus e o jogo de cartas[49]

> *Ela é de Pedro e Jesus que só andava pelo meio do mundo, né? Aí, conde foi um dia, saíram. Aí Pedro gostava de jogo e Jesus não gostava. Aí Jesus ia passando, era Pedro na frente, Jesus atrás, né? Quando chegou assim, tinha a casa de jogo, um barzinho assim, né, a casa de jogo. Aí Pedro disse:*
>
> *- Jesus, vamos ficar aqui?*
>
> *Aí Jesus disse:*
>
> *- Não, Pedro, nós vai embora!*
>
> *Aí Pedro:*
>
> *- Não, Jesus, vamos ficar pela aqui!*
>
> *Aí Jesus sabe de tudo, né, entende tudo. Ele viu que não dava certo aquilo ali, mas disse:*
>
> *- Nós vamos ficar!*
>
> *Aí pegaram, botaram uma esteira assim de junto da porta, aí deitaram todos dois, ficaram deitados. Jesus não gosta dessas coisas, deitou pro lado da parede — Jesus. E Pedro deitado na esteira! Jesus não gosta dessas coisa e Pedro gosta. Aí*

[49] Narrado por Maria da Conceição Lago Reis (Ceça). Jacobina, 05.01.92. Recolhido por Cely dos Santos Vianna e Edil Silva Costa e publicado em: COSTA, Edil Silva. *Ensaios de malandragem e preguiça*. Curitiba: Appris, 2015.

ficaram os dois deitadim. Jesus tá oiando pro jogo e os cara tava danado ganhando. Quando Jesus tava oiando, aí os cara que tava ganhando começou perder. Aí disse:

- Peraí, rapaz! Foi depois que esses cara chegou aqui que nós começemo perder.

Aí pegou Pedro, mas deu uma surra ni Pedro!... Aí Pedro ficou quietim. Aí, depois apanhou, balançou Jesus:

- Jesus, ói Jesus, tu passe pra frente que eu passo pra trás.

Aí Pedro passou pra trás, Jesus passou pra frente, tornou se embrulhar, se embrulharam, essas coisa... Aí os cara começou ganhar, depois começou perder. Disse:

- Peraí, rapaz, nós batemo o da frente, agora nós vamos bater o de detrás!

Pegou Pedro de novo, cacetou Pedro. Mas apanhou! Aí Pedro oiou assim, disse:

- Jesus, ói Jesus, vumbora embora, vumbora embora, que aqui não tá dando certo mais pra nós dois não, viu?

Aí se mandaram, eles dois.

Como se pode observar no conto narrado por Dona Ceça, São Pedro é um sujeito mundano que gosta de jogo e prefere frequentar ambientes onde há diversão, bares e casas de jogos. O comportamento inadequado do "santo" tem resposta na aceitação silenciosa de Jesus que dá demonstração de sabedoria e aproveita a oportunidade para doutrinar, ainda que pelo castigo. Nos contos do ciclo "Jesus pelo mundo com São Pedro", Pedro é o contraponto de Jesus, um pecador, muitas vezes tentando ludibriar Deus e sendo ridicularizado, castigado por isso. Nota-se na narrativa acima a adaptação do conto, tanto nas marcas regionais da linguagem quanto nos elementos temáticos característicos da cultura local como o "barzinho" e a acomodação na esteira. A narradora destaca a onisciência de Deus ao dizer que Jesus sabe tudo, entende tudo e toma as decisões sem argumentar. Por outro lado, Pedro tem um comportamento infantilizado, propõe a troca de lugar com Jesus para escapar da surra e termina apanhando duas vezes. O conto deixa ainda transparecer a ideia de que o jogo é algo pecaminoso e o ambiente onde acontece é mal frequentado, por pessoas violentas e sem escrúpulos. Portanto, lugar para ser evitado, como disse Jesus no primeiro momento da narrativa. Ao final, essa lição é aprendida e eles seguem viagem, Jesus ileso e Pedro duplamente castigado.

A indiferença de Jesus em relação às necessidades ou vontades de Pedro é uma constante nessas narrativas, algo muito semelhante ao que é retratado no conto de João Ubaldo Ribeiro e no filme "Deus é brasileiro".

João Ubaldo Ribeiro, pescador de causos

O conto "O santo que não acreditava em Deus", como outros textos de João Ubaldo é uma narrativa que carrega todo colorido da linguagem popular. Narrado em primeira pessoa, o conto traz as marcas da fala do povo da Ilha de Itaparica, Recôncavo da Bahia e das suas formas de narrar. A dinâmica da narração, o vai-e-vem, o suspense como quem joga a isca e fica esperando a reação do outro, tudo isso prende a atenção do ouvinte e dá sabor ao texto. É uma história de pescador com o movimento, o exagero e a credulidade desse tipo de narrativa. Como um causo de pescador, exige predisposição do ouvinte para aceitar a "verdade" da história. O sujeito inicia o causo demonstrando um vasto conhecimento a respeito de peixes e da vida local que mais parece "conversa fiada":

> É engraçado que eu entenda tanto de peixe e quase não pegue, mas entendo. Os peixes miúdos de moqueca são: o carapicu, o garapau, o chicharro e a sardinha. Entremeados, podemos ferrar o baiacu e o barriga-me-dói, o qual o primeiro é venenoso e o segundo causa bostas soltas e cólicas. De uma ponte igual a essa, que já foi bastante melhor, podemos esperar também peixes de mais de palmo, porém menos de dois, que por aqui passam, dependendo do que diz o rei dos peixes, dependendo de uma coisa e outra. Um budião, um cabeçudo, um frade, um barbeiro. Pode ser um robalo ou uma agulha ou ainda uma moreia, isto dificilmente (p. 127).

Aparentemente sem propósito, o longo trecho inicial situa o leitor no universo pesqueiro. Ao contrário dos causos que tradicionalmente costumam narrar pescarias bem sucedidas, de peixes enormes ou em grande quantidade, este conto narra o fracasso da pesca, porém um encontro inesperado que compensa em muito a extravagância da história. Numa discreta alusão ao "pescador de homens", o tão popular santo fundador da Igreja, nosso pescador encontra Deus. O narrador oscila entre a primeira pessoa do singular e o plural majestático, imprimindo um tom quase pedante a certos trechos:

> Mas temos uma vazante despreocupada, vem aí setembro com suas arraias no céu e, com esses dois punhados de camarão miúdo que Sete Ratos me deu, eu amarro a canoa nos restos da torre de petróleo e solto a linha pelos bordos [...]. Temos uma carteira quase cheia de cigarros; uma moringa, fresca, fresca; meia quartinha de batida de limão; estamos sem cueca, a água, se não

> fosse a correnteza da vazante, era mesmo um espelho; não falta nada e então botamos o chapéu um pouco em cima do nariz, ajeitamos o corpo na popa, enrolamos a linha no tornozelo e quedamos, pensando na vida (p. 128).

O quadro que o sujeito descreve é um delicioso retrato de um preguiçoso que ao invés da rede tem a canoa para o leve flutuar. O fracasso da pescaria não o apoquenta, pois o sucesso depende de mais esforço que o sujeito não se mostra disposto a fazer:

> [...] podemos abrir essa quartinha, retirar o anzol da água, verificar se vale a pena remar até o pesqueiro de Paparrão nesta soalheira, pensar que pressa é essa que o mundo não vai acabar, e ficar mamando na quartinha, viva a fruta limão, que é curativa (p. 129).

É nesse interregno, quando o leitor/ouvinte já tem uma ideia bem clara de quem é o narrador e de sua condição no mundo, que Deus aparece. O narrador de um conto oral assume a voz de todos os personagens e empresta sua linguagem e seu dialeto a todos eles, embora assumindo tons de voz diferentes para cada um. Dessa mesma forma, o pescador do conto de João Ubaldo coloca na boca de Deus o vocabulário do homem da Ilha. O trata com intimidade e até um certo abuso de confiança, aspecto não raro em classes populares:

> Eu fiz: quá-quá-quá, não está vendo tu que temos somente carrapatos? Carrapato, carrapato, disse eu, está vendo a cara do besta? Ele, porém, se retou.
> – Não se abra, não – disse ele – que eu mando o peixe lhe dar porrada.
> – Porrada dada, porrada respostada – disse eu. (p. 131)

Deus é um ser arrogante, prepotente, sem paciência para com os outros, até mesmo violento e que não admite ser contrariado. Sua teimosia fica ainda mais visível no seu encontro com Quinca das Mulas. Como nos contos de Jesus pelo mundo com São Pedro, Deus é humanizado, come, bebe, vai ao bordel. Com suas criaturas, faz uma "farra lindíssima". Ele "sabia mais sambas de roda que qualquer pessoa". A camaradagem só é quebrada quando é feito o convite que deixa Quinca furioso. Vão aos berros e aos tapas madrugada a dentro:

> Eu, que fiquei sentado longe, só ouvia os gritos, meio dispersados pelo vento.
> – Você tem que ser santo, seu desgraçado! – gritava Deus.

> – Faz-se de besta! – dizia Quinca.
> E só quebrando porrada, pelo barulho, e eu achando que, se Deus não ganhasse na conversa, pelo menos ganhava na porrada, eu já conhecia. (p. 138)

A intolerância de Deus encontrou par em seu "santo". Apesar da ira divina se manifestar por diversas vezes, a simpatia e o carinho para com os homens reaparece ao final do texto:

> (...) estamos Deus e eu navegando de volta para Itaparica, nenhum dos dois falando nada, ele porque fracassou na missão e eu porque não gosto de ver um amigo derrotado. Mas, na hora que nós vamos passando pelas encostas do Forte, quase nos esquecendo da vida pela beleza, ele me olhou com grande simpatia e disse: fracasso nada, rapaz. Não falei nada, disse eu. Mas sentiu, disse ele. Se incomode não, disse ele, nem toda pesca rende peixes. (p. 138)

Esse trecho evoca a concepção paradisíaca dos trópicos, cuja beleza enche Deus de orgulho por sua criação ao passo que revela a sensibilidade do pescador. A onisciência divina, sua capacidade de auscultar os sentimentos dos homens, desarma o outro, mas também deixa transparecer cumplicidade e amizade. Tudo leva a crer que Deus está mais perto dos homens do que parece e menos perto do que gostaria. A frase final, uma máxima de sabedoria (*Nem toda pesca rende peixes*), nos remete novamente ao início do conto e ao texto bíblico, do pescador de homens[50]. Diante do homem que "pescou" Deus, os ouvintes não podem contestar o causo.

Religiosidade popular e malandragem

Os heróis malandros são caracterizados pela maleabilidade e facilidade de romper com as normas comuns de conduta social, criando eles suas próprias normas. Malandragem é maleabilidade, é jogo[51]. O malandro não dá crédito ao código social vigente e só respeita o novo código inaugurado por ele mesmo. Ele cria o jogo, inventa

[50] Citação de Mateus: "E Jesus, andando junto ao mar da Galiléia, viu a dois irmãos, Simão, chamado Pedro, e André, seu irmão, os quais lançavam as redes ao mar, porque eram pescadores;
E disse-lhes: Vinde após mim, e eu vos farei pescadores de homens." (Mateus 4:18,19)
[51] Para um estudo mais detalhado sobre o tema, ver COSTA, Edil Silva. *Ensaios de malandragem e preguiça*. Curitiba: Appris, 2015.

regras e, por isso, sabe bem jogar. Com sua maleabilidade, o malandro pode mudar as regras do jogo já existentes, sempre a seu favor. Claro está que, para agir nas margens, o herói tem que conhecer por dentro (e muito bem) o código dominante, pois é por dentro que ele vai minando-o, muitas vezes fingindo obedecê-lo.

Com sua rebeldia, delineia um novo estatuto, e um novo pacto se estabelece. Esse é um traço compartilhado por personagens de contos, romances, histórias em quadrinhos, filmes, textos orais, continuadores de uma tradição que reforçam discursos ora velados, ora explícitos, o texto da malandragem na cultura brasileira. Muitas vezes, tais discursos são o reflexo de uma visão estereotipada e exterior. Encobertos pelo verniz da cordialidade, estão o preconceito e a visão interessada em desqualificar.

É o que vemos tanto na narrativa oral quanto no conto escrito e no filme. O Deus brasileiro é também um malandro e, como nos contos, não admite contestação. Seu poder é absoluto. Na maior parte das vezes, o malandro é pobre ou está em uma situação de desigualdade. Herói solitário, só conta com sua esperteza para sobreviver. Assim é Taoca. Nos contos populares, o melhor representante desse tipo é Pedro Malasartes. Muitos dos contos com esse personagem são divididos em episódios, ações encadeadas que dão a entender da continuidade de suas aventuras. O herói é um viajante e sua história é o caminho, cheio de peripécias. Sem qualquer objetivo específico aparente, a não ser o lúdico, Malasartes é o malandro que parece só querer afirmar seu caráter picaresco. Seus ingredientes são o humor, a obscenidade, a falta de limites e até mesmo a crueldade.

Os valores que perpassam tais contos são, todavia, os valores culturais das comunidades narrativas que os transmitem. Os narradores desses contos podem confundir Pedro Malasartes com Bocage – protagonista de anedotas picantes ou pornográficas –, Camões ou São Pedro. Certas atitudes demonstram que a crueldade ou a malícia, e também a sensualidade e amoralidade, estão presentes nas camadas populares, refutando, assim, a tese de "povo ingênuo", vítima da sociedade injusta.

De modo geral, Pedro Malasarte e João Preguiçoso são tipos caracterizados como sujeitos do mundo rural, não só porque tais narrativas são encontradas em maior número e com mais vitalidade quanto mais afastados dos centros urbanos, mas por causa do preconceito em relação a essas populações, em grande parte, pobres e analfabetas. O malandro urbano costuma ser mais elegante, de fino trato, sabe se comportar no meio chique e até passa por um deles, sem precisar parecer submisso, como faz Pedro Malasartes. O Taoca do filme está entre um e outro, é um tipo

suburbano. Um homem ainda jovem, da zona urbana do interior do Brasil, que consome a cultura de massa, mas também está inserido na cultura tradicional. Na tradição oral, os maus exemplos são vistos com mais abundância nos contos faceciosos. Pode-se considerá-los contos de exemplo às avessas ou contos de maus exemplos. É curioso como é maior a solidão do herói malandro. Suas regras e seus pactos são individualistas, ele pactua por ele e consigo mesmo. São viajantes solitários. Sua inconstância e maleabilidade são expressas no ato de viajar. No filme, a viagem e a solidão acabam com o retorno de Deus e o encontro definitivo com Madá que parece ser o porto seguro no qual Taoca vai atracar, como veremos.

Como o herói picaresco Lazarilho de Tormes, que nasce dentro do rio, o homem deitado na rede fica suspenso no ar, como que flutuando, e embalado por um ritmo lento, convidativo ao sono. Nas crônicas, mapas e pinturas do cotidiano no Brasil Colônia, são muitas as citações do modo de dormir nativo adotado pelos que aqui chegaram. Hábito que vai ser comum na região Nordeste, sendo associado ao estereótipo do nosso *modus vivendi*.

No conto de João Ubaldo, Deus, cansado do trabalho de cuidar de sua criação, quer tirar férias e procura, na feira de Maragogipe, um santo que o substitua temporariamente. Observamos um traço de humanização de Deus. Assim, observa-se a feira como, também, um momento de encontro, partilha e solução de questões do cotidiano. A tradição da feira como lugar de comércio, encontro e diversão se repete até os dias de hoje em qualquer lugar do Brasil.

Os tipos de heróis malandros estruturam-se em torno de dois núcleos temáticos correlacionados: a preguiça e a malandragem. O ponto de convergência dos dois é o trabalho. Ambos, ao assumirem a liberdade do seu próprio ritmo, rompem com a norma social, provocam um deslocamento. Eles têm a rede, a canoa ou a estrada. Oscilação, errância. Lembro que no conto de João Ubaldo, o pescador se embala no balanço do barco e deixa a vida em suspenso. Taoca é um malandro, mas ao mesmo tempo um preguiçoso e um besta. Sua conduta é redimida e sua vida reencaminhada pelo amor de Madá.

O malandro que acreditou em Deus

No filme “Deus é brasileiro”, não só há o exemplo, mas a facécia, o

encantamento e o final feliz. É também uma comédia romântica. Madá, personagem de Paloma Duarte, é o vértice de um triângulo amoroso que tem Deus (Antônio Fagundes) e Taoca (Wagner Moura) nas outras pontas. Vale ressaltar a colaboração de João Ubaldo no roteiro no filme, também assinado por Cacá Diegues, João Emanuel Carneiro e Renata de Almeida Magalhães.

Além disso, Cacá Diegues, ao transpor a atmosfera do conto para o filme, recupera a narrativa de viagem, dando ênfase a esse aspecto da narrativa. Embora no texto de João Ubaldo se entreveja o deslocamento, pois os personagens saem de Itaparica para a feira de Maragogipe passando por vários lugares, encontros e desencontros, até chegarem a Quinca, o espaço é bem mais limitado que no filme. Em "Deus é brasileiro", o cenário é amplo e o número de personagens que eles encontram no caminho também. A viajem no conto é localizada na Bahia, mas o filme amplia esse espaço expandindo também os horizontes culturais da narrativa.

Diegues revisita o clássico "Bye bye, Brasil", desta vez passando por belas paisagens de Alagoas, Tocantins e Pernambuco. Faz uma espécie de homenagem ao povo brasileiro, mostrando o Brasil em suas paisagens geográficas e culturais. Deus, sendo brasileiro e estando entre nós, adota a malandragem como forma de sobrevivência até mesmo "fazendo mágica" como artista de rua para conseguir dinheiro.

Ele se mantém indiferente aos apelos de ajuda de Taoca ao ponto de ficar surdo e ouvir música enquanto o outro se põe a lamuriar. A indiferença e impaciência do "Professor" são suavizadas quando eles encontram Madá, uma jovem que demonstra um enorme desejo de liberdade, ainda que seja pecando, contraditoriamente. Como os pequenos delitos divinos são justificados pelos fins a serem alcançados, acentua-se a humanização de Deus.

Hugo Carvana faz um pequeno papel, mas sua aparição pode nos remeter sutilmente ao texto da malandragem no cinema. O ator que imortalizou o tipo malandro em filmes como "Vai trabalhar, vagabundo!" vive um matador de aluguel míope e desempregado que espera ainda ser requisitado para um "trabalho". Com a visão comprometida e a mira de pouca confiança, é um personagem extremamente dramático por sua inusitada condição. Sente-se só e inútil, perdido, pois nada mais sabe fazer.

Nessa breve aparição, como outras não menos rápidas, o louco, o menino de rua, a família que vende os filhos na favela de Brasília Teimosa no Recife, o estelionatário, o marido traído, um desfile de tipos populares revela a pequenez da condição humana.

E Deus, rabugento, arrogante, resmunga, esbraveja, condena. Mas Ele é também vaidoso a ponto de dar todo o dinheiro a um pastor protestante que o elogia fervorosamente em um casamento na roça para desespero de Taoca, muito mais preocupado com os roncos de sua barriga que com a condenação da alma.

Assim como no conto, Quinca das Mulas teima em não aceitar o encargo e Deus retorna sem convencer o santo a substituí-lo, não sem antes fazer um bom escarcéu. Mas se Deus não consegue tirar suas férias nas estrelas, como era seu intuito inicial, termina fazendo turismo mesmo é no Brasil, entre as belas paisagens do sertão ao litoral. E o diretor nos leva nessa deliciosa viagem. Em entrevistas de divulgação do filme, Diegues diz que escolheu o Jalapão por ser uma paisagem ainda pouco conhecida e assim procedeu na escolha das outras locações. Evitou o Norte do país já retratado em "Bye, Bye Brasil". Para conseguir o encantamento do primeiro olhar buscou cenários mais "virgens". Ao final das contas, a vinda de Deus à terra não foi em vão, pois além de ter suas férias terrenas, as vidas de Taoca e Madá são reconduzidas. Após da "morte e ressurreição" de Madá, e da revelação do herói no anti-herói Taoca, o casal fica finalmente junto. Na última cena, eles flutuam na canoa a deriva, à luz da lua, imagem de paz na superfície tranquila e límpida da água que simboliza não só o amor, mas a fertilidade. Os peixes que nadam sob a canoa, símbolo cristão, indica a fartura do pescador, sua recompensa. Paz, amor e final feliz.

Como toda travessia, a viagem de Deus, Taoca e Madá implica transformação. O homem que inicia a viagem não é o mesmo que a termina. Somente Ele, o inominável, o imutável, Aquele que está acima de todas as coisas, parece permanecer o mesmo. Isso nos indica que: ou sua indiferença para com os homens é apenas aparente ou a viagem também serviu como travessia para Deus. Uma maneira de se reaproximar dos homens e ensiná-los a viver como no tempo em que Ele andava pelo mundo.

Como bem coloca Iuri Lotman (1996, p. 104) em relação ao *Hamlet*, hoje o texto de Shakespeare é também o conjunto de suas montagens, que vai somando novas leituras e interpretações. Do mesmo modo, os filmes em questão, além de popularizarem a obra literária, acrescentam ao texto escrito uma leitura audiovisual que vai suscitar novas leituras. Além disso, podem despertar o desejo de leitura do texto escrito e a prova disso é que, em geral, o lançamento de um filme que se pretende sucesso de bilheteria é feito paralelamente ao livro que o inspirou. Por último, a narrativa audiovisual poderá ser mais uma matriz a partir da qual a narrativa oral pode

se desenrolar, fomentando a circulação de matrizes narrativas, as transformando e fortalecendo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alcoforado, Doralice. F. Xavier & Albán, Maria del Rosário Suarez. 2001. *Contos populares brasileiros:* Bahia. Recife: Joaquim Nabuco, Massangana.

Bernd, Zilá. Inscrição do oral e do popular na tradição literária brasileira. In: Bernd, Zilá & Migozzi, Jacques (Orgs.). 1999. *Fronteiras do literário:* literatura oral e popular Brasil/França. Porto Alegre: UFRGS.

Campos, Haroldo de. Da tradução como criação e como crítica. In: Campos, Haroldo de. 2006. *Metalinguagem e outras metas*: ensaios e crítica literária. 4. ed. São Paulo: Perspectiva.

Canclini, Nestor Garcia. 2003. *Culturas Híbridas*: Estratégias para entrar e sair da modernidade. São Paulo: Edusp.

Carvalhal, Tânia Franco. 2006. *Literatura comparada.* 4. ed. São Paulo: Ática.

Cascudo, Luís da Câmara. 1984. *Literatura oral no Brasil*. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: Edusp.

Castro, Nei Leandro de. 2006. *As Pelejas De Ojuara*: o homem que desafiou o diabo. São Paulo: Arx.

Damatta, Roberto. 1997. *Carnavais, malandros e heróis*: para uma sociologia do dilema brasileiro. Rio de Janeiro: Rocco.

Ferreira, Jerusa Pires. 2003. *Armadilhas da memória e outros ensaios*. São Paulo: Ateliê Editorial.

Hall, Stuart. 2003. *Da diáspora:* identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: Ed. UFMG.

Campos, Haroldo de. Da tradução como criação e como crítica. In:____. Metalinguagem e outras metas: ensaios e crítica literária. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 2006.

Lotman, Iuri. M. 1996. *La Semiosfera I*; semiótica de la cultura e del texto. Madrid: Cátedra.

Machado, Álvaro Manuel; Pageaux, Daniel-Henri. 1988. *Da literatura comparada à teoria da literatura*. Portugal: Edições 70.

Ong, Walter. 1998. *Oralidade e cultura escrita*. Campinas: Papirus.

Plaza, Julio. 2001. *Tradução intersemiótica*. São Paulo: Perspectiva.

Ribeiro, João Ubaldo. O santo que não acreditava em deus. In: Ribeiro, João Ubaldo. 1991. *Já podeis da pátria filhos e outras histórias*. Rio De Janeiro: Nova Fronteira.

Santos, Idelette Muzart Fonseca dos. 1993. Pícaros e malandros no cordel: uma galeria de tipos. *Revista Internacional de Língua Portuguesa,* n.9. Lisboa: Associação das Universidades de Língua Portuguesa, p.121-36.

Suassuna, Ariano. 1973. *Auto da Compadecida.* Rio de Janeiro: Agir Editora.

Xidieh, Oswaldo Elias. 1993. *Narrativas populares*: estórias de Nosso Senhor Jesus Cristo mais São Pedro andando pelo mundo. São Paulo: Edusp; Belo Horizonte: Itatiaia.

Zumthor, Paul. 1997. *Introdução à poesia oral*. São Paulo: Hucitec.

Filmografia

O Auto Da Compadecida
Direção: Guel Arraes, Columbia Pictures Do Brasil, 2000.
Deus É Brasileiro
Direção: Cacá Diegues, Columbia Tristar Filmes Do Brasil, 2003.
O Homem Que Desafiou O Diabo.
Direção: Moacyr Góes. Produção: Lucy E Luiz Carlos Barreto, Globo Filmes, 2007.

De volta ao futuro da língua portuguesa.
Atas do V SIMELP - Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa
Pôsteres, 4617-4632
ISBN 978-88-8305-127-2
DOI 10.1285/i9788883051272p4617
http://siba-ese.unisalento.it, © 2017 Università del Salento

DISCURSO, LETRAMENTO E PROFICIÊNCIA EM REGIMES DE (IN)VISIBILIDADES: LINGUA PORTUGUESA COMO ADICIONAL E ESTRANGEIRA

Maraisa Daiana da SILVA[1] (UEM-G/GEDUEM-CNPq)
maraisa.d.silva@gmail.com
Talita Dias TOMÉ[2] (UEM-G/GEDUEM-CNPq)
talitadtome@gmail.com
Ismara Eliane Vidal de Souza TASSO[3] (Universidade Estadual de Maringá – UEM)
ievstasso@gmail.com

RESUMO
A partir do conceito de biopolítica trazido por Foucault e subsidiado pelo escopo teórico da Análise do Discurso franco-brasileira e da Linguística, propõe-se, neste trabalho, avaliar a produção cinematográfica francesa sob o status de vanguarda na abordagem do tema da transexualidade infantil feminina no filme *Tomboy*, de Céline Sciamma e *Ma vie en rose*, de Alain Berliner. A opção pela materialidade fílmica como objeto de investigação está fundamentada na ausência deste componente curricular na grade do curso de Letras, habilitação português-francês, e, dessa forma, inexistente na formação do professor, além da condição singular de ser o cinema uma mídia de excelência para além do entretenimento, um dispositivo de congregação entre saberes "tecnocientíficos" (LUZ, 2007), discursivos e político-culturais para o dizer da sociedade sobre o corpo e a sexualidade. Trata-se de uma arte capaz de se articular com diferentes temas, dentre os quais a sexualidade e, sobretudo, de tratamento e abordagem pela literatura, na qual a palavra é o elemento central. O cinema apresenta uma narrativa que abarca outras possibilidades artísticas, seja pelo figurino, pela cenografia, pela fotografia e por meio do diálogo entre a imagem e o mundo extra fílmico. Conjunto que favorece, na prática de sala de aula do ensino médio, para o componente curricular "língua portuguesa", estabelecer relações entre língua, cultura, arte e história sob o viés dos temas transversais propostos nas Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio no Brasil.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de Língua Portuguesa; Transexualidade infantil; dispositivo; corpo; biopolítica.

CONSIDERAÇÕES INTRODUTÓRIAS

Contrariamente às teorias que, durante muito tempo, pregaram (e pregam) sobre a repressão do sexo e sexualidade, o presente trabalho buscou, fundamentado nos recursos cinematográficos, analisar a produção cinematográfica como um espaço de manifestação crítica sobre as questões de diferentes ordens, dentre as quais a transexualidade.

Temática que demanda condutas éticas e educativas na sociedade contemporânea, especialmente, no que tange ao que se denomina transtorno de identidade de gênero na infância. Inquietação esta que nos mobiliza a buscar, pela cinematografia, alternativa para tratar a questão na escola, já que a atualidade do tema e emergência requer sabedoria de conduta por parte dos professores no contexto de sala de aula. Com esse propósito, a primeira pergunta para qual buscou-se resposta é: quais saberes o corpo transexual infantil pode re(criar) na sociedade brasileira?

No Brasil, durante muito tempo, a produção cinematográfica apresentou o homossexual na sua imagem estereotipada – conhecido como *gay-clown* – aquele que tinha como função fazer a plateia rir, vestindo roupas mirabolantes, passando uma imagem de falsidade e até mesmo, sendo apresentado como marginal. Somente a partir dos anos 90 que essa temática conquista uma imagem mais tolerante, menos estereotipada (NAZÁRIO, 2010).

Na visão De Carli (2009), o jogo de olhares entre o espectador e as imagens em movimento adquirem vida através do olhar. Essas imagens, pela tecnologia cinematográfica; para além do entretenimento e diversão, sensibilizam, emocionam e provocam insegurança pelo que é diverso. Agregam-se a essas imagens depoimentos, metáforas, alegorias, documentos. Os quais favorecem a criação de condições de possibilidade à construção da realidade social. E meio à realidade inquirida pela imagem, está o corpo e seus desdobramentos como: juventude, beleza, erotismo, sexualidade, entre outros. Elementos constitutivos da natureza humana que, desde as grandes guerras, tem sido o âmago de questões existenciais.

Para Araujo e Chauvel (2012, p. 298), o "filme é um produto popular e bastante consumido na sociedade contemporânea". Afirmação que pode ser comprovada em condições como a de muitas produções cinematográficas que, em poucas semanas, levam milhares de pessoas às salas de cinema do mundo todo. Ainda que as produções norte-americanas sejam as campeãs de bilheteria e preferência, o público tem se tornado adepto de outros estilos e origens cinematográficas. Dentre essas novas preferências aparece a França, que "é o terceiro país em produção cinematográfica e o segundo em distribuição de filmes em nível mundial. Nos últimos anos, as produções francesas têm crescido em popularidade junto ao público estrangeiro, inclusive o brasileiro" (ARAUJO E CHOVEL, 2012, p. 298).

> Filmes são, de um lado, produtos culturais e, portanto, enraizados em realidades, tradições, "redes de significados" (GEERTZ, 1973)

> eminentemente locais. Por outro lado, eles contribuem para a "homogeneização generalizada de gostos e preferências" de que fala Levitt (1990). A internacionalização do cinema é, hoje, uma realidade (Castells, 1999; Nelmes, 1999), pois com a globalização, filmes são assistidos por milhões de espectadores em todo o mundo.
>
> [...] Araujo e Chauvel (2007) observam que a França é o país europeu que mais se destaca na política de produção e promoção do produto filme. O Estado francês fomenta a produção cinematográfica por meio de regulamentação, subsídios, incentivo à produção e exportação, ajuda a distribuidores e exibidores realizando parcerias internacionais de produção e premiações (Araujo e Chauvel, 2007; Jameson, 2001; Vakaloulis, 2001). A ideia é a de apoiar o cinema francês e promover a diversidade cultural, incentivando a produção e a difusão de filmes de diversas nacionalidades, que se tornam co-produções francesas (Boudier, 2004) (ARAUJO e CHOVEL, 2012, p. 299).

Por mais que, ao longo de sua história, o homem tenha aprofundado cada vez mais seus horizontes quanto à busca por compreender o universo simbólico e os modos de representar esse entendimento no campo das artes, em especial àquele que se estabelece em produções artísticas cinematográficas, é possível notar que as produções cinematográficas brasileiras ainda deixam muito a desejar no que se refere ao cinema da diversidade.

As produções cinematográficas colocam em cena (e também em jogo) domínios de saber e exercícios do poder relacionados com uma época e com um lugar, inscrevendo os sujeitos representados nesse espaço fílmico em lugares, entrelugares ou lugares à margem, especialmente, ao se referir ao pertencimento identitário, alimentado por regimes de verdade.

Nesses termos, a união desses vários elementos constitui a cinematografia em forma de uma engrenagem discursiva sobre a qual nos detivemos neste capítulo. Dada a emergência que a temática transexualidade infantil apresenta no Brasil, especialmente pelas instituições: escolar, jurídica e familiar, o objetivo das reflexões teórico-analíticas apresentadas busca, inicialmente, descrever o modo como essa temática é discursivizada em duas materialidades fílmicas no cinema francês: *Ma vie em rose* (1997) e *Tomboy* (2011).

FORMAÇÃO DE PROFESSORES E LÍNGUA PORTUGUESA COMO ADICIONAL

O português está entre as dez línguas mais faladas no mundo. De acordo com Albuquerque e Esperança (2010, p. 4), com cerca de 205 milhões de falantes, "a língua portuguesa tem uma dimensão bastante considerável no panorama linguístico mundial", em função de ser (a) segunda língua românica, (b) terceira língua europeia, (c) quarta língua mais falada como LA, (d) quinta com maior número de países de língua oficial, espalhados pelos cinco continentes e (e) sexta língua mundial".

Embora não seja o foco do nosso trabalho, discutiremos de maneira breve, sobre o ensino de português como língua adicional, baseadas na necessidade de preparação e formação do professor que está inserido em um contexto pluricultural e que precisa estar preparado para lidar com a diversidade cultural e social.

Quando uma criança está aprendendo uma língua adicional outros fatores além dos linguísticos devem ser levados em consideração, como por exemplo, o contexto sócio cultural no qual ela está inserida e de onde ela veio.

> Desde Hymes (1972) que a dimensão linguística no ensino de LE não é concebida como o único aspecto a ser abordado e nem mesmo ensinado isoladamente como se fosse possível separar as formas linguísticas de seu uso. Tal concepção foi precursora do movimento comunicativo no ensino de línguas (CANALE; SWAIN, 1980), ou seja, não significa desconsiderar a "forma" em detrimento do "uso" quer seja em uma dimensão linguístico-discursiva quer seja sócio-cultural. (ROTTAVA, 2013. p 4).

Bruner (1986 apud MARCHIORI, 2010), em sua obra *Mentes reis, mundos possíveis*, discorre sobre a importância de refletirmos sobre um indivíduo que se constitui em uma cultura e "narra de acordo com a realidade em que vive e que também ajuda a reconstruir em relação dialética" (MARCHIORI, 2010, p. 17).

> Como Bruner (1986) explicou, a linguagem é o melhor meio de educar, uma linguagem que é sempre carregada de valor e que representa a forma de ensinar adotada. Assim, uma educação pluricultural/internacional em língua adicional, que, embora mantenha uma língua como meio principal de comunicação e aprendizagem na comunidade escolar, vise a heteroglossia, não a monoglossia, teria o poder de desenvolver o potencial de comunicação de uma comunidade de alunos em uma língua global, enquanto forma cidadãos capacitados para comunicar-se com diversas comunidades promovendo a paz e a consciência pluricultural. (MARCHIORI, 2010, p. 18).

António Nóvoa e Ángel Perez Gomes (*apud* COSTA 2013) afirmam que a formação do professor parte de onde ele está, e não do contrário. Trata-se da ideia de que a formação, seja ela inicial ou continuada, segue uma lógica da racionalidade técnica - modelo orientado pela racionalidade prática que "vê nos problemas situações problemáticas únicas e que muitas vezes não se enquadram no que a teoria e a técnica podem prever (Pérez, Gómes, 1995). Uma visão da formação de professores que vê nas práticas sociais as oportunidades constantes de formação" (COSTA, 2013, p. 17)

É preciso adquirir meios, métodos, técnicas e conhecimentos para ministrar aulas de português para falantes de outras línguas que estão inseridos em um contexto cultural mais avançado que o brasileiro, por isso a necessidade de formação do professor. E no Brasil, com base no que foi observado enquanto período de pesquisa, há uma falta de professores com experiência para lidar com a diversidade, seja ela cultural, no campo da sexualidade, do gênero, das raças, religiões, enfim, trata-se de uma necessidade de formação emergencial de professores capacitados para lidarem com as diferenças.

OS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS E A SEXUALIDADE

Os Parâmetros Curriculares Nacionais são propostas de reformas curriculares para o Ensino Fundamental a serem implantadas, inicialmente, nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, fundamentadas em uma visão neoliberal da educação. Na visão de Braga (2006), a versão atual dos PCN's é constituída por dez volumes, estabelecidos para as quatro séries finais do ensino fundamental:

> a) documento introdutório; b) documentos que abordam a forma de tratamento a ser dado às diferentes disciplinas curriculares: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, História e Geografia, Arte e Educação Física; c) documento intitulado Convívio Social e Ética, o qual apresenta e justifica a importância do desenvolvimento na escola de temas que possam favorecer a vida democrática — os chamados Temas Transversais; d) documentos referentes a esses temas, a saber: Orientação Sexual, Ética, Saúde e Meio Ambiente, Pluralidade Cultural e Trabalho e Consumo.

Segundo a análise dos PCN's, foram estabelecidos critérios para definição e escolha dos Temas Transversais:

> URGÊNCIA SOCIAL. Este critério indica a preocupação de eleger como Temas Transversais questões graves, que se apresentam como obstáculos para a plenitude da cidadania, afrontando a dignidade das pessoas e deteriorando sua qualidade de vida.
>
> ABRANGÊNCIA NACIONAL. Por ser um parâmetro nacional, a eleição dos temas buscou contemplar questões que, em maior ou menor medida e mesmo de formas diversas, fossem pertinentes a todo o país. Isso não exclui a possibilidade e a necessidade de que as redes estaduais e municipais e mesmo as escolas, acrescentem outros temas considerados relevantes para suas realidades específicas.
>
> POSSIBILIDADE DE ENSINO E APRENDIZAGEM NO ENSINO FUNDAMENTAL. Este critério norteou a escolha de temas ao alcance da aprendizagem nessa etapa da escolaridade. A experiência pedagógica brasileira, ainda que de modo não uniforme, indica essa possibilidade, em especial no que se refere à Educação para a Saúde, Educação Ambiental e Orientação Sexual, já desenvolvidas em muitas escolas.
>
> FAVORECER A COMPREENSÃO DA REALIDADE E A PARTICIPAÇÃO SOCIAL. A finalidade última dos Temas Transversais se expressa neste critério: que os alunos possam desenvolver a capacidade de posicionar-se diante das questões que interferem na vida coletiva, superar a indiferença e intervir de forma responsável. Assim os temas eleitos, em seu conjunto, devem possibilitar uma visão mais ampla e consistente da realidade brasileira e sua inserção no mundo, além de desenvolver um trabalho educativo que possibilite uma participação social dos alunos. (BRASIL, 1996 *apud* BRAGA, 2006, p. 2).

Braga (2006, p. 4) discorre sobre a escolha desses critérios de definição dos Temas Transversais:

> Num contexto desses, evidentemente, questões de desejo, de afetividade e desenvolvimento da sexualidade infantil não são mencionados como norteadores do processo de escolha dos temas a serem discutidos pela Orientação Sexual; é como se as crianças precisassem "ser protegidas da educação sexual". Isso explica, em parte, o fato de que, no documento, a sexualidade infantil é descrita sob o ponto de vista biológico e atrelada às funções hormonais, assumindo um caráter "exploratório, pré-genital e que o ato sexual, assim como as carícias genitais, são manifestações pertinentes à

> sexualidade de jovens e de adultos, não de crianças" (Brasil, 1998, p. 303). Em outras palavras, à sexualidade é demarcada uma época e idade apropriadas para sua manifestação, resultante desse processo é a pedagogia de prevenção que se estabelece através dos discursos de orientação sexual disseminados no cotidiano escolar.

Porém, Latapi (*apud* Braga, 2006) contesta esses Parâmetros Curriculares fundamentados em uma perspectiva neoliberal, pois, de acordo com ele, associada à educação, essa perspectiva preconiza a valorização do indivíduo, sua capacidade de iniciativa e seu espírito de competitividade. Isso forma "uma mentalidade econômica, pragmática e realizadora orientada para a produtividade, para o lucro e para o consumo" (Latapi, *apud* BRAGA, 2006). O problema desse tipo de visão é, e aqui, esse trabalho fundamenta-se na visão da Filósofa Beatriz Preciado:

> "Quem defende o direito das crianças diferentes? Os direitos do menino que adora se vestir de rosa? Da menina que sonha em se casar com a sua melhor amiga? Os direitos da criança queer, bicha, sapatão, transexual ou transgênero? Quem defende o direito da criança a mudar de gênero, se for da vontade dela? Os direitos das crianças à livre autodeterminação de gênero e de sexualidade? Quem defende os direitos da criança a crescer num mundo sem violência sexual ou de gênero?" (Beatriz Preciado).

Braga (2006, p. 1) defende que nos PCN's as identidades sexuais são representadas como produto da "articulação das relações de poder-saber e do discurso dominante, que se transfigura na indicação de se estabelecer um modelo de currículo nacional, o qual deixa de questionar o respeito às diferenças e a produção da identidade dos indivíduos". Em uma análise mais detalhada, Braga (2006) argumenta que nos PCN's

> a) o discurso contido nele é uma forma de "homogeneização cultural, o cultivo de conhecimentos e valores supostamente úteis e necessários a todos" (Moreira, 1996, p. 19). Negligenciadas nessas posturas, estão as relações de poder que atravessam tais conhecimentos e valores; b) no que se refere ao bloco Orientação Sexual, a visão de sexualidade proferida nesse discurso vem ao encontro da "boa saúde sexual" (Moreira, 1996), isto é, conduzem à higienização da sexualidade, convocando o indivíduo a ser responsável pela higiene do corpo, pela sua integridade física e moral, orientando comportamentos, dúvidas e atitudes sexuais, e abordando o tema corpo/organismo geralmente ligado ao aspecto biológico e reprodutivo, o que

> acaba por secundarizar e por vezes silenciar outras questões, tais como relações e constituição de gênero, sexualidade infantil e homossexualidade, desprezando assim a realidade escolar brasileira, na qual a diversidade e o multiculturalismo se fazem tão presentes.

Com base na análise dos PCN's, o que acontece é que tem-se uma escola fundamentada na transmissão de conhecimentos "historicamente produzidos e aceitos, de conhecimentos que apresentam um caráter transcultural, de uma escola voltada para o desenvolvimento de competências necessárias a todos para viver e conviver em sociedade" (Moreira, 1996). Foucault (1993) aponta para o "controle-estimulação" (1993, p. 147), que evidencia os mais fortes, aqueles que se ajustam aos moldes pré-estabelecidos de um discurso que se apresenta paradoxalmente moralista e despretensioso, mascarando as relações de poder que nele se articulam. Esses discursos operam como "elementos ou blocos táticos no campo das correlações de força; podem existir discursos diferentes e mesmo contraditórios dentro de uma mesma estratégia; podem ao contrário, circular sem mudar de forma entre estratégias opostas" (Foucault, 1998, p. 97).

A sexualidade tornou-se um instrumento de manobras, que sustenta a articulação de diversas estratégias utilizadas nas relações de poder entre pais e filhos e homens e mulheres. Em relação aos conjuntos estratégicos de domínios do poder e produtividade do saber descritos por Focault (1988), o que foi de maior relevância para esta pesquisa é o da psiquiatrização do prazer perverso – uma espécie de normalização e psiquiatrialização para as anomalias da sexualidade. "Fez-se análise clínica de todos as formas de anomalia que podem afetá-lo; atribui-se-lhe um papel de normatização e patologização de toda a conduta; enfim, procurou-se uma tecnologia corretiva para tais anomalias" (FOUCAULT, 1988, p. 100). Em outras palavras, no dispositivo da sexualidade há uma disseminação da ideia de "não o reproduzir, mas o proliferar, inovar, anexar, inventar, penetrar nos corpos de maneira cada vez mais detalhada e controlar as populações de modo cada vez mais global (FOUCAULT, 1988, p. 101). A partir daí, foi estabelecido o domínio dos discursos rotuladores, que classificam, por meio de inúmeras estratégias de saber e poder, impondo verdades sobre o sexo que criam uma teoria da sexualidade.

Com base nessas definições e na perspectiva dos Temas Transversais, pode-se afirmar que, de acordo com Braga (2006,) a abordagem a respeito da sexualidade

carrega uma ideia arcaica de que quanto mais se sabe sobre sexo, mais a criança desejará praticá-lo. Fine (*apud* Braga, 2006, p. 4) defende que "a supressão autorizada e legitimada de um discurso do desejo sexual feminino, a promoção de um discurso de vitimização sexual feminina e o privilegiamento explícito da heterossexualidade matrimonial em prejuízo de outras práticas de sexualidade" prolifera uma imposição de uma heteronormatividade no discurso escolar.

Para Foucault (1999) a sexualidade funciona como um dispositivo histórico contingente que agrega as práticas sociais em relação ao corpo, seus usos e prazeres; e que os sujeitos vivem seus desejos e prazeres corporais de um modo que atenda aos anseios de identidades que estão o tempo todo em construção. O autor defende ainda que o dispositivo da sexualidade é um conjunto de estratégias de poder e saber que estão filiadas a alguns discursos, para que, dessa maneira, os efeitos de verdade sejam exercidos. A sexualidade tornou-se um instrumento de manobras, que sustenta a articulação de diversas estratégias utilizadas nas relações de poder entre pais e filhos e homens e mulheres. Em outras palavras, no dispositivo da sexualidade há uma disseminação da ideia de "não o reproduzir, mas o proliferar, inovar, anexar, inventar, penetrar nos corpos de maneira cada vez mais detalhada e controlar as populações de modo cada vez mais global" (FOUCAULT, 1999, p. 101). A partir daí, foi estabelecido o domínio dos discursos rotuladores, que classificam, por meio de inúmeras estratégias de saber e poder, impondo verdades sobre o sexo que criam uma teoria da sexualidade.

Por mais que o tempo passe, as instituições escolares continuam focadas na construção de um sujeito normal. Antes mesmo de objetivarem isso, outras instituições como Igreja e Estado já trabalhavam com a ideia de preservar a heterossexualidade como o "normal" – palavra, essa, que é uma definição moderna.

Porém as questões que muitos levantam é: existe criança transexual? O que é transexualidade? Estariam os professores preparados para lidarem com essas crianças no contexto de sala de aula? Falar sobre transexualidade, de um modo geral, não é fácil, imagina, então, falar sobre transexualidade infantil que, na maioria das vezes, implica trilhar um caminho escorregadio o qual, segundo Bento (2012), ainda está fundamentado em uma análise sob um ponto de vista patológico.

"A transexualidade é uma experiência identitária, caracterizada pelo conflito com as normas de gênero" (BENTO, 2012, p. 18).

> Transexualidade, travestilidade, transgênero são expressões identitárias que revelam divergências com as normas de gênero uma vez que estão fundadas

> no dimorfismo, na heterossexualidade e nas idealizações. As normas de gênero definirão o considerado "real", delimitando o campo no qual se pode conferir humanidade aos corpos (BUTLER, 1990 apud BENTO, 2012, p. 20).

Pessoas transexuais "reivindicam o pertencimento a um gênero distinto daquele que lhe foi imposto" (BENTO, 2012, p. 12). Muitos desses transexuais enfrentam problemas na família, apresentam dificuldade em estudar, não conseguem ler, manter relações sociais e ter um emprego fixo e digno. Conforme exemplifica Bento (2012), são pessoas que não se reconhecem em seus corpos e não se identificam com o gênero imposto, razão de o desejo manifestado por parcela significativa delas ser o de passar por cirurgias corretivas do sexo, tendo em vista sentirem-se aprisionadas a um corpo que não lhes pertence.



Frame 1 – Ludovic

Em *Ma vie en rose* há uma recorrência aos mecanismos e estratégias estéticos e técnicos surpreendentes, inovadores e criativos. De uma maneira até então não realizada pelo cinema francês, o filme aborda o tema transexualidade infantil com a atualidade das discussões de diferentes campos de saber, compreendidos especialmente pelas instituições médicas, psicológicas, escolar, religiosas e familiar. Narrando a história de Ludovic, um menino que se veste e se identifica como menina. Uma personagem dócil e intrigante que tem seus sentimentos e conduta ignorados pela família inicialmente e como arqui-inimigo o preconceito (des)velado da sociedade. A problematização é discutida por linguagem de apelo emocional, a qual promove a comoção coletiva, numa sequência de cenas que mesclam realidade e imaginário, repletas de cores e detalhes do universo feminino e infantil, o que suaviza o tratamento da questão, sem prejuízos à complexidade que lhe é inerente. Sob tais mecanismos, o tom narrativo promove a

naturalidade dos fatos, genuinamente. O jogo enunciativo e de fotografia cria as condições necessárias à personagem Ludovic, possibilitando-lhe lidar com a visão adulta do que é ser menina.



Frame 2 – Laure/ Mickaël

Já no filme *Tomboy,* temos Laure, uma garota que usa cabelo curto e gosta de vestir-se como menino. Quando ela e sua família se mudam para um novo condomínio, Laure é confundida com um menino e, a partir de então, passa a apresentar-se como Mickaël. A busca pelo emprego de técnicas cinematográficas que apresentem personagens em crise, "procedimentos visuais ou sonoros que confundam as fronteiras entre subjetividade (do personagem, do autor) e objetividade (do que é mostrado)" (VANOYE e GOLIOT- LÉTÉ, 1994, p. 33) são elementos marcantes nesse filme.

Da mesma forma que a imposição da heterossexualidade normativa foi propagada pelos meios de comunicação de massa e artefatos culturais, também é possível definir as ideias da aceitação da transexualidade infantil como passíveis do mesmo meio de propagação. Para tratar desse tema é preciso buscar, também, filmes específicos com essa temática, pois são os filmes infantis que deveriam abordar esse tema, visto que são eles que influenciam no processo formador da mente da criança. O problema é que a maioria dos filmes infantis está voltada para a propagação da heterossexualidade normativa. No contexto da sala de aula, a escola, ainda que não deseje, acaba intervindo em algumas situações inquietantes e curiosas, no que diz respeito à diversidade sexual. No entanto, o papel da escola tem sido informar os pais sobre as manifestações do filho e, muitas vezes, essa abordagem é feita de uma maneira rígida, até mesmo despreparada. Isso acaba fazendo com que a família, muitas vezes

desinformada, tome atitudes drásticas em relação ao filho, punindo e envergonhando; ordenando que a criança adote uma postura normal.

> [...] A família é o cristal no dispositivo da sexualidade: parece difundir uma sexualidade que de fato reflete e difrata. Por sua penetrabilidade e sua repercussão voltada para o exterior; ela é um dos elementos táticos mais preciosos para este dispositivo (FOUCAULT, 1999, p. 105).

Foucault (1999) defende ainda que não se deve entender a família, em sua forma contemporânea, como uma estrutura social, econômica e política de aliança, porque ela não exclui a sexualidade, muito menos a refreia. Porém, segundo o teórico, seu papel é o de fixar a sexualidade e constituir seu suporte permanente. Com base na teoria foucaultiana, o dispositivo da sexualidade dará visibilidade à transexualidade no âmbito familiar, se puder controlá-la ou explicá-la de alguma forma justificacionista. O saber que desconhece da mãe sobre o filho é talvez a forma encontrada pelo dispositivo para invalidar uma sexualidade fora dos padrões que ele define.

As pessoas sentem necessidade de classificar o outro porque, a partir do momento dessa classificação, ela pode, então, encaixá-lo dentro do desvio da norma. E então, quando essa pessoa identifica a que classe pertence o outro, ela evita a dúvida e passa a tratá-lo conforme as exigências de um padrão. No caso do filme *Ma vie em rose*, isso acontece quando o patrão do pai de Ludovic começa a questionar a família do garoto, para descobrir se ele é *gay*, e a partir daí, o tratamento passa a ser diferente.



Frame 3 - A mãe de Ludovic obriga que ele corte o cabelo para que não se pareça com uma menina

Com base na teoria de Foucault (1998), é possível enquadrar esse comportamento do patrão nas definições de biopoder, que apresentam uma noção sobre aqueles que objetivam regular os indivíduos, vasculhando os menores detalhes da vida deles, com o objetivo de "qualificar, medir, avaliar e hierarquizar" (Foucault ,1998, p. 135).

No caso de *Tomboy*, desde o início, o filme nos faz acreditar que Laure é um menino. Seu corpo e maneiras mostram características masculinas. Ao transitar pela casa, reconhecendo o novo território, passa pelo quarto azul e sabe que é seu; em seguida, o quarto rosa, de sua irmã mais nova. A partir do momento que começa a socializar com as outras crianças, Laure adota o nome Michel e começa uma vida dupla: em casa ela é Laure e, para os amigos, ela é Mickaël.



Frame 4 - Laure/Mickaël se apresenta como menino e joga bola com os novos amigos. Nada na represa apenas de sunga. Conversa com a vizinha como se fosse menino. Brinca com a irmã com um bigode.

Quando a mãe de Laure descobre que ela "estava se passando" por menino, ela fica sem saber o que fazer e coloca o poder de decisão nas mãos de Laure/ Mickaël, para que ela confesse para todos que é uma menina. Conforme defende Foucault , *é preciso duplicar a revelação da confissão pela decifração daquilo que ela diz. Aquele que escuta não será apenas o dono do perdão, o juiz que condena ou isenta: será o dono da verdade* (FOUCAULT, 1999, p.76).



Frame 5 – Laure/Mickaël conversa com o pai.

Refletir sobre gênero e infância, de acordo com Louro (1999), está entre as várias ações que articulam o processo de educação sexual. Isso implica no fato de que a criança aprende os modelos e concepção do que é ser menino e do que é ser menina, pois essa definição é feita pela sociedade, ainda que seja de forma subjetiva, e permanece por toda história da humanidade, multiplicando os estereótipos de masculino/feminino. Sampaio & Coelho (2011), citando Ceccarelli (2008), afirmam que o fato de um bebê ser tratado como menino ou menina, logo após o nascimento ou até mesmo antes, faz com que seja estabelecido um padrão de conduta baseado no sexo anatômico, que vai determinar o gênero masculino ou feminino. Muitas vezes, essa postura é acentuada "através de palavras, do discurso dos pais sobre a criança e para com a criança, discurso baseado nos desejos dos pais, seus fantasmas e crenças, pelos presentes que serão dados ao recém-nascido, pelo lugar que ele ocupa na família e na sociedade" (CECCARELLI, 2008, p.68 *apud* SAMPAIO & COELHO). Em relação às crianças transexuais, os pais de meninos transexuais explicam que, no momento que seus filhos começam a falar, demonstram preferência por usar roupas e sapatos de suas mães e preferem as brincadeiras de meninas. São crianças que, muitas vezes, manifestam comportamento angustiado e insatisfeito por não terem o genital que gostariam. Ainda com base na teoria das autoras, "mesmo admitindo-se a hipótese de que o ser humano ou é homem ou é mulher, a pessoa transexual não pretende fugir a este enquadre normativo. O que destoa da norma, nesse caso, é que o sentimento da pessoa transexual de existir enquanto homem ou mulher discorda do sexo biológico" (SAMPAIO; COELHO, 2011, p. 7-8).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não é possível controlar práticas discursivas que desaprovam o transexual, práticas resultantes do desconhecimento sobre a questão (saber científico) e intervenções institucionais (familiar, escolar, religiosa), as quais operam sobre o processo de identificação. Aquilo que se diz sobre o outro – não importa onde nem quando – basta estar inserido num contexto e crença, aquilo que se diz sobre o outro é o que vai propagar a divulgação de um modelo da realidade e por meio desse modelo serão denominados os lugares aos quais pertence. E por meio das relações sociopolítica e culturais do sujeito que vai definir se ele pertence a um lugar desejável ou não. No caso das crianças transexuais, a necessidade de adequação a um modelo de comportamento social afeta a constituição da identidade, e isso é o que vai lhe causar estranhamento ao se identificar como ser no mundo. Porém, da mesma forma que a imposição da heterossexualidade normativa foi propagada pelos meios de comunicação de massa e artefatos culturais, também é possível definir as ideias da aceitação da transexualidade infantil como passíveis do mesmo meio de propagação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBUQUERQUE, A.; ESPERANÇA, J. P. *El valor económico del portugués:* lengua de conocimiento con influencia global. Madrid: Fundación Real Instituto Elcano, 2010. Disponível em: <http://www.iadb.org/intal/intalcdi/PE/2010/05929.pdf>.

ARAUJO, T.H.B.; CHAUVEL, M.A. *Marketing de cinema francês no Brasil: um estudo exploratório sobre as estratégias de promoção para o lançamento de filmes no mercado brasileiro*. FACEF Pesquisa: Desenvolvimento e Gestão, v.15, n.3 - p.298-315 – set/out/nov/dez 2012.

BENTO, Berenice Alves de Melo. *O que é transexualidade?* São Paulo: Brasiliense, 2012.

BERLINER, Alain. *Ma Vie en Rose.* 1997.

BRASIL, *Parâmetros Curriculares Nacionais*/ Ensino Fundamental: Orientação sexual. Brasília: Ministério da Educação, 1999.

BRAGA, André Vieira. *Identidade sexual e cultura escolar: uma crítica à versão de sexualidade contida nos PCN*. Revista Iberoamericana de Educación (ISSN: 1681-5653) n.º 40/2 – 10 de octubre de 2006.

COSTA, Everton Vargas da. *Práticas de Formação de Professores de Português Língua Adicional em um Instituto Cultural Brasileiro no Exterior.* 2013. 162 f. Tese

(Mestrado) - Curso de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.
DE CARLI, Ana Mery Sehbe. *O corpo no cinema:* variações do feminino. Caxias do Sul, RS: Educs, 2009.

_____ (1993): *Microfísica do poder*. 11ª.ed., Rio de Janeiro, Graal.
_____. *História da Sexualidade I: A vontade do saber*. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J.A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Graal, 1999.

_____ *História da Sexualidade II: O uso dos prazeres*. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J.A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Graal, 1998.

LOURO, G. L. (Org.). *O corpo educado:* pedagogias da sexualidade. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

MARCHIORI, Juliana Pelluzzi. *O primeiro contato de crianças pequenas com a língua inglesa em uma escola internacional no Brasil: um estudo de caso.* 2010. 167 f. Tese (Mestrado) - Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

NAZÁRIO, Luís. *Cinema Gay*. 2010. Revista Cult. Disponível em: <http://revistacult.uol.com.br/home/2010/03/cinema-gay/>. Acesso em: 20/mar/2014.

PRECIADO, Beatriz- Quem defende a criança queer – PDF. Disponível em: http://rogeliocasado.blogspot.com.br/2013/01/quem-defende-crianca-queer-por-beatriz.html. Acesso em: 10/07/2014.

ROTTAVA, Lucia. *Aprendizes de PE como L3 ou língua adicional em contexto multilíngüe: aspectos gramaticais recorrentes na produção escrita.* Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS). Disponível em: <http://www.celsul.org.br/Encontros/08/aprendizes_de_pe.pdf>.

SAMPAIO, Liliana. L. P; COELHO, Maria T. A. D. *Corpo e Identidade das Pessoas Transexuais.* Seminário Internacional Enlaçando Sexualidades. Salvador, BA, 2011.

SCIAMMA, Céline. *Tomboy.* 2011.

VANOYE, Francis; GOLIOT-LÉTE, Anne. *Ensaio sobre a análise fílmica*. Tradução de Marina Appenzeller. Campinas, SP: Papirus, 1994.

De volta ao futuro da língua portuguesa.
Atas do V Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa
Pôsteres, 4633-4652
ISBN 978-88-8305-127-2
DOI 10.1285/i9788883051272p4633
http://siba-ese.unisalento.it, © 2017 Università del Salento

APONTAMENTOS PARA UMA TRADUÇÃO À PROCURA DE EDITOR: ESTRATÉGIAS TRADUTÓRIAS PARA A NOVELA EPISTOLAR *MARIA DOS CANOS SERRADOS* DE RICARDO ADOLFO

Sara Quarantani[52]

RESUMO
Num texto que revela uma arquitetura complexa, variadas referências multiculturais e intratextuais e uma língua marcada diastrática e diatopicamente com evidentes traços orais e pela presença de gíria e o calão, como se apresenta a novela epistolar de Ricardo Adolfo intitulada *Maria dos Canos Serrados*, o tradutor terá de planear uma estratégia de tradução para conseguir veicular ao destinatário as características do texto-fonte sem trair as intenções do próprio autor.
Para alcançar este objetivo, que identifico com o que Peeter Torop chama de "tradução total", será necessário desenvolver previamente uma operação hermenêutica para uma compreensão profunda da obra.
As etapas que esta preverá são, em primeiro lugar, um exaustivo estudo dos géneros e dos temas que subjazem à novela e, subsequentemente, uma análise das características linguísticas do texto. Destas salientamos a particular variedade popular de PE utilizada pelo autor para caracterizar a fala e a procedência sociocultural da protagonista, e única voz narrativa da novela, e também o uso singular dos vocativos que encabeçam as cartas/mensagens que constituem o texto. Marcados pelo frequente uso de alterações da palavra, ou seja, pelo extenso uso não só de diminutivos ("querido velhinho", "velhito"), mas também de aumentativos ("velhão", "velhãozão"), os vocativos transmitem ao texto um efeito irónico e carinhoso, ou, pelo contrário, transmitem significados depreciativos, agindo, portanto, como verdadeira marca estilística do autor.
Portanto, planeando este processo metodológico, visaremos encontrar a verdadeira ontologia do texto.

PALAVRAS-CHAVE: tradução total; novela epistolar; calão e gírias; alteração das palavras.

Todas as cartas de amor são
Ridículas.
Não seriam cartas de amor se não fossem
Ridículas.

Também escrevi em meu tempo cartas de amor,

[52] Università di Modena e Reggio Emilia (Itália); Departamento Estudos Linguísticos e Culturais; sara.quarantani@unimore.it

Como as outras,
Ridículas.

As cartas de amor, se há amor,
Têm de ser
Ridículas.

Mas, afinal,
Só as criaturas que nunca escreveram
Cartas de amor
É que são
Ridículas.

Álvaro de Campos, 21 outubro 1935

Introdução

Ricardo Adolfo, nascido em Luanda em 1974, tendo crescido entre Mem Martins, periferia de Lisboa, e Macau, e na condição de migrante há quinze anos devido à sua profissão de publicitário – já viveu em Amesterdão, Londres e agora Tóquio –, é uma das vozes da nova literatura portuguesa que mais mereceu o consenso da crítica pela sua capacidade de combinar o extremo realismo das ambientações com a tragicomédia das tramas surrealistas com o fim de recriar o quotidiano dos seres humanos que vivem numa condição subalterna, seja em Portugal (*Os Chouriços São Todos Para Assar*, 2003, *Mizé*, 2006), seja no estrangeiro (*Depois de morrer aconteceram-me muitas coisas*, 2009).

Na sua mais recente novela, *Maria dos Canos Serrados*, editada em 2013, acrescenta à galeria de personagens marginais criada nas antecedentes publicações uma nova criatura, Maria. Mais que uma rapariga, ou uma mulher de quase trinta anos, através das páginas do livro é-nos apresentada uma "gaja" dos subúrbios lisboetas que não aceita as desilusões que lhe apresenta a vida e decide tratá-las de uma maneira muito particular, munindo-se de uma caçadeira Baikal e fazendo justiça por si mesma.

Nesta narração ficcional de uma vivência feita através de cartas/mensagens, o leitor acompanha Maria no seu quotidiano – desde as dificuldades que tem no trabalho, as incompreensões da sua vida amorosa, às suas deambulações noturnas, sozinha ou com as amigas nos bares mais mal afamados da periferia, entre álcool, drogas e armas – mas encontra-se ao mesmo tempo perante a apresentação realista da sociedade que habita os subúrbios de Lisboa – que poderiam ser quaisquer outros subúrbios de uma metrópole contemporânea – e das regras que neles vigem.

Além disso, o livro é também uma viagem no universo pessoal de uma narradora-protagonista, uma peregrinação no seu interior da qual transparece uma voz crítica e política que não quer esconder uma corporalidade explosiva – no texto a

expressão erótica assume um papel fundamental – e que revela uma personalidade impetuosa que se manifesta com um plural majestático, que designa Maria, o nome feminino mais comum em muitos países católicos, como a representante de um destino, tanto singular, quanto comum ao de muitas outras mulheres.

Dada a complexa arquitetura com que este livro se apresenta – este é, inegavelmente, um texto emaranhado e multifacetado em que emerge uma complexa projetação por parte do autor –, antes de enfrentar a transposição para outra língua, o tradutor deverá seguir a lição de Umberto Eco que, em *Dire quasi la stessa cosa. Esperienze di traduzione*, afirma a necessidade de «aver fatto precedere la traduzione da una lettura critica, interpretazione o analisi testuale che dir si voglia.» (2003: 247). Por outras palavras, antes de começar a tradução, será preciso cumprir uma ação hermenêutica sobre o texto, cujo primeiro pressuposto será (Delille, 1986: 10)

> A apreensão profunda da matriz, a sua apreciação e valorização adequadas, a percepção de cada unidade linguística no seu valor denotativo, conotativo e pragmático, nas suas relações co-textuais, intertextuais e contextuais, em suma, a compreensão do significado total da obra no aspecto linguístico-literário e histórico-cultural.

O objetivo final desta operação será encontrar as fases do processo que levarão a uma «tradução total» do texto. Com esta expressão, Peeter Torop, professor na universidade estoniana de Tartu, identifica «un processo in cui, benché a ciascun livello della lingua dell'originale venga sostituito del materiale testuale nella lingua di traduzione, ciò non significa necessariamente che a tutti i livelli tale sostituzione avvenga mediante "equivalenti".» (2000: 25)

Isto significa que não será suficiente refletir só no âmbito de uma tradução interlinguística, mas será necessário pensar, para os inevitáveis "resíduos" de tradução, neste caso sobretudo as referências à sociedade multicultural portuguesa, em encontrar um lugar num metatexto, ou seja em notas, prefácios ou posfácios, etc. Concordo por isso com as palavras de Torop (2000: 129) quando afirma

> Consideriamo una delle missioni dell'attività traduttiva (idealmente) la lotta contro la neutralizzazione culturale, la neutralizzazione livellante, che porta nelle varie società, da una parte, all'indifferenza nei confronti degli "indizi" culturali dell'uomo e del testo (soprattutto negli stati multietnici) e, d'altra parte, a ricercare l'identità e le radici nazionali.

Portanto, para ter uma ideia completa da estratégia autoral que forma a base da poética do escritor, antes de planear uma estratégia de tradução, irei deter-me, nas palavras de Torop, que mutua o léxico de Bakhtin e de Jakobson, no estudo dos "cronótopos" e das "dominantes" desta obra, ou seja, respetivamente, das suas coordenadas espácio-temporais, mas também culturais e psicológicas, e dos elementos do próprio texto que se considerem irrenunciáveis para o caracterizar. Com vista a uma

emergência da «ontologia do texto» (Torop, 2000: 123-132) irei, portanto, realizar em primeiro lugar uma análise do género e dos temas que subjazem à novela; em seguida estudarei as particularidades da língua criada por Ricardo Adolfo, caracterizada por uma mimese completa da língua falada na escrita e por um uso de operações de alteração das palavras, para, por fim, construir pautas que irão acompanhar o próprio processo de tradução do texto.

Recognição acerca do género e dos temas

Como já antecipei, a uma primeira leitura a novela de Ricardo Adolfo apresenta-se ao leitor como uma série de cartas/mensagens que a protagonista, Maria, dirige ao seu namorado ausente. É evidente, portanto, que o autor escolheu a filiação ao género da novela epistolar. Assim fazendo, o autor consegue aproveitar o que Janet Gurkin Altman define «the letter's multivalency», que se caracteriza «as a linguistic phenomenon, as a real-life form, as an instrument of amorous or philosophical communication» (1982: 6). Fenómeno linguístico porque estamos perante uma maneira hábil de introduzir na escrita o Português falado nos subúrbios de Lisboa; uma forma de vida verdadeira porque o livro, através das ameaças de falência da empresa onde a protagonista trabalha, trata da crise económica que afeta Portugal e toda a Europa; e por fim, um instrumento de comunicação amorosa que Ricardo Adolfo subverte e transmuta num desabafo das frustrações da própria protagonista, criando assim uma ilusão de realidade.

Aliás, entre os subgéneros da novela epistolar, é possível reconhecer o livro de Ricardo Adolfo como uma «lettre-drame» onde, segundo a definição de François Jost, «the action progresses through the letters themselves, which provoke reactions or function as agents in the plot.» (in Altman, 1982: 8). A cada carta, de facto, corresponde um avanço da trama que levará a um final rocambolesco e explosivo.

Além do enquadramento da novela numa precisa tipologia textual com a intenção de fazer ressaltar a existência de níveis intertextuais, que como afirma Torop estão sempre patentes numa obra literária, é fundamental salientar aqui, além da poesia de Álvaro de Campos, citada em epígrafe, e das *Cartas de Amor* de Fernando Pessoa dirigidas a Ophélia Queiroz – que será mais pertinente tratar na parte que diz respeito à análise linguística –, a presença de mais duas obras que funcionam como textos

matriciais e com as quais dialoga a novela de Ricardo Adolfo. Ambos de género epistolar, estes dois textos são: *Lettres Portugaises*, ou *Cartas de Amor de uma Freira Portuguesa*, publicado em francês em 1669, de Soror Mariana Alcoforado, freira de clausura do convento de Beja, apesar de muitos críticos atribuírem a verdadeira autoria ao diplomata e jornalista francês Gabriel de Guilleragues; e *Novas Cartas Portuguesas* (1972), livro a seis mãos escrito por Maria Isabel Barreno, Maria Teresa Horta e Maria Velho da Costa, que se apresenta como uma revisitação do precedente texto em clave de denúncia e de contestação da condição das mulheres na sociedade patriarcal salazarista.

Com *Lettres Portugaises*, *Maria dos Canos Serrados* partilha o tema do abandono e da separação, ou da ausência do namorado. Como escreve Roland Barthes em *Fragmentos de um Discurso Amoroso*, citando Hugo, «Historicamente, o discurso da ausência é sustentado pela Mulher: a Mulher é sedentária, o Homem é caçador, viajante; a Mulher é fiel (ela espera), o Homem é conquistador (navega e aborda). É a mulher que dá forma à ausência: ela tece e ela canta». (1981: 27)

A linguagem em que se expressam Soror Mariana Alcoforado e Maria, ainda nas palavras de Roland Barthes, «põe em cena a ausência do objeto amado – quaisquer que sejam a causa e a duração – e tende a transformar essa ausência em prova de abandono.» (1981: 25) Das palavras de ambas emerge a tentativa de afirmar uma extrema solidão; enquanto da escolha do léxico sobressai a veemência dos sentimentos e das paixões que sentem.

Nas palavras de Mariana que escreve ao oficial francês Noel Bouton de Chamilly, a ausência e o abandono por parte do amado são assim expressados:

> Apesar disso, não estou arrependida de te haver adorado. Ainda bem que me seduziste. A crueldade da tua ausência, talvez eterna, em nada diminuiu a exaltação do meu amor. Quero que toda a gente o saiba, não faço disso nenhum segredo; estou encantada por ter feito tudo quanto fiz por ti, contra toda a espécie de conveniências.
> (Alcoforado, C2: 17)

Enquanto Maria relata a falta do namorado com estas palavras:

> Velhinho,
> Estamos fodidas. Estamos muito fodidas. Estamos fodidas como o caralho.

> Há uma série de coisas que são um problema:
> 1. A tua pessoa;
> 2. A tua pessoa nunca estar cá;
> 3. Não termos sexo porque a tua pessoa nunca está cá;
> 4. Não termos orgasmos porque não temos sexo porque a tua pessoa nunca está cá.
> 5. Andarmos completamente putas da vida porque não temos orgasmos porque não temos sexo porque a tua pessoa nunca está cá.
> 6. Não falarmos porque não temos as nossas conversas depois dos orgasmos que não temos porque não temos sexo porque a tua pessoa nunca está cá.
> (Adolfo, 2013: 9)

Pelo contrário, com o segundo texto matricial, *Novas Cartas Portuguesas*, a novela de Ricardo Adolfo partilha a vontade de contestar a situação em que as mulheres são relegadas, desafiando os papéis sociais e sexuais esperados delas pela sociedade. Os dois textos estão repletos de frases, trechos, afirmação de contestação.

Entre as palavras das três Marias, retiradas da *Primeira Carta V*, escolhi:

> Mais duras, mais cruéis, mais rigorosas. – De lésbicas por isso nos chamarão: tendo nós de mulher deles apenas o corpo, não a vontade, o desgosto. Que de homens precisamos mas não destes.
> (meu amor, amor, meu desejo, minha mesa e sede ao longo destes anos. Meu tido precipício, meu violento, violento sido; corpo despido onde me deserto; minhas estreitas, estreitas ancas no seu vício.)
> (Barreno, Horta, Velho da Costa, 1971 (2004): 110)

Enquanto, entre as palavras de Maria,

> Nada disto faz de nós coitadinhas, não precisámos de ajuda nem ficámos traumatizadas. A tentativa de violação é algo com que todas as moças aprendem a viver neste lado da linha; é a primeira lição que aprendemos no comboio para a escola. Mentira, a primeira é no autocarro a caminho da ama, ao colo das nossas mães com o peito a transbordar e o resto do corpo ainda a latejar. (Adolfo, 2013: 73).

Outra característica evidente do texto de Ricardo Adolfo, ou seja, outra dominante, além da sua filiação por temas e género com os livros que constituem o seu intertexto, é a sua particularidade linguística. Esta pode identificar-se com a expressão "livro em tomada direta": a narração é caracterizada por um ritmo rápido, frenético, enquanto as palavras da protagonista podem ser paragonadas a disparos, a rajadas a

saírem da sua boca, que de forma simbólica se relacionam com os próprios disparos que ela quer aprender a dar no Nandos, um bar e um clube de tiro clandestino onde se junta o submundo da periferia.

O processo de escrita pode ser definido então como «afetado pela re-oralização», que, nas palavras de José Gaston Hilgert, significa «livrar-se das coerções da codificação da língua escrita, recodificando-a com o fim da interatividade». (in Preti, 2000: 49). Por outras palavras, o autor utiliza uma forma sincrética de expressão que transfere as marcas do discurso falado "por escrito". Apesar disso, a interatividade, uma das marcas essenciais desta tipologia de texto, como também a intenção fundamental de quem escreve cartas, não se realiza. No caso de Maria, como já com Mariana Alcoforado nas *Cartas de uma Freira Portuguesa*, a resposta demora a chegar. Segundo o *Argumentum* de um dos fragmentos amorosos de Barthes, estamos perante o "mutismo": «O sujeito apaixonado fica angustiado porque o sujeito amado responde parcimoniosamente, o não responde, às palavras (discursos ou cartas) que ele lhe dirige» (1981: 150).

Maria é assim que se queixa, se farta e enfim se rebela ao mutismo do seu namorado, gigolô de profissão, que "trabalha" no Algarve com turistas estrangeiras:

> Nosso príncipe Velhinho,
> A semana passou e com ela passaram as nossas certezas. Não ajudou não teres aparecido mais uma vez. Nós temos alguma empatia por achares que tens que ajudar a senhora tua mãe e mais todos os meios-irmãos que ela vai trazendo ao mundo. Mas é uma empatia teórica, algo que achamos que te fica bem e foda-se.
> (Adolfo, 2013: 19)

> Reles mentiroso, minhoca aldrabona,
> Não apareceste. Não telefonaste. Adiaste tudo com uma mensagem a dizer que afinal ias chegar uns dias atrasados, porque acabou de chegar em Armação um cruzeiro a abarrotar com gajas da alta do estrangeiro, e tu, desgraçado, não tens outra opção senão ir trabalhar.
> (Adolfo, 2013: 60)

> Velho Verme,
> Estamos com um ódio canídeo à tua pessoa e ao resto do mundo. Estamos prestes a ir ao Nandos comprar uma fusca que te desfaça a carapinha e o nariz empinado em milhares de bocadinhos pequenininhos.
> (Adolfo, 2013: 65)

Portanto, não estamos perante uma verdadeira correspondência, uma troca de cartas/mensagens, ou um diálogo; como afirma Manuela Parreira da Silva, coordenadora de uma nova edição das *Cartas de Amor* que reúne os escritos de

Fernando Pessoa e da amada Ophélia Queiroz: «Se o destinatário opta por não responder, de algum modo, o seu silêncio se inscreve na carta seguinte» (2012: 7). E se então a necessidade premente e permanente da presença do outro não é satisfeita, a função destas cartas desliza de uma troca até uma urgência de enunciar um "eu", e transforma-se assim numa hibridização do género epistolar com o formato diarístico. Neste último ressaltamos sobretudo – nas palavras de Eakin: «an intricate process of self-discovering and self-creation» (in Cunha, 2013: 3) –, que faz emergir um ser ontologicamente instável e fragmentado. Nas palavras de Maria: «Escrever faz-nos parecer mais ocupadas, logo importantes, quase inacessíveis, diríamos mesmo essenciais à dinâmica deste submarino». (Adolfo, 2013: 21). E se a escrita permite a Maria relatar o curso do tempo e da sua vida, o que sobressai é a franqueza de uma identidade feminina e marginal, que aborda no seu dia-a-dia problemas sociais e políticos relativos à categoria social a que pertence.

Escrevendo, ela bate-se contra o silenciamento, como já fizeram Barreno, Horta e Velho da Costa nas *Novas Cartas Portuguesas*; por isso, pode-se afirmar que o texto de Ricardo Adolfo funciona também como denúncia de um papel social a que são relegadas as mulheres marginais e como tomada de consciência da desagregação social e da falência das estruturas coletivas. A protagonista da novela quer, de forma transgressiva, libertar-se destes cânones rígidos, e para atingir o seu objetivo está disposta a fazer qualquer coisa.

Uma linguagem suburbana: análise da língua

Como emerge dos trechos precedentemente citados, o livro de Ricardo Adolfo apresenta-se como um texto a cuja manifestação escrita estão atribuídas algumas marcas da comunicação oral e mais ainda da comunicação face a face, aquela que hoje em dia normalmente é substituída e realizada através de meios modernos, como o computador ou o smartphone. A própria Maria, contando um acordar bastante traumático, revela o meio com que procura um diálogo e um contacto com o namorado: «Não sabemos como é que fomos do chão da sala para o chuveiro, do chuveiro para o autocarro e do autocarro para esta secretária de onde te tentamos escrever num monitor que não consegue parar quieto e focado.» (Adolfo, 2013: 11). Ou ainda noutra referência às redes sociais: «Chegámos a casa e tu não estavas. Também não estavas no telemóvel

nem no Face nem no chat». (Adolfo, 2013: 62). Mas não é só uma questão de meio eleito para a comunicação, porque o escritor conota o idioleto da protagonista com expressões típicas da linguagem informática, cujo significado originário é transposto para ser referido a outras ações; por exemplo: «as tuas faltas de comparência foram apagadas do ficheiro» (Adolfo, 2013: 83); ou «a tua incapacidade de processar desejos nossos pode ser fatal» (Adolfo, 2013: 112).

Por isso, de facto, podemos definir as "cartas" de Maria como mensagens instantâneas enviadas através de um suporte eletrónico. Como afirma Dino Preti, neste tipo de comunicação, «há um sincretismo de expressão» (2000: 12) marcado por características temporais, espaciais e atuariais de um texto oral transferidas a um texto escrito e por aspectos linguísticos que distinguem a sua realização e que podemos também individuar, com algumas exceções, no livro de Ricardo Adolfo.

Das primeiras, Hilgert salienta: um alto grau de privacidade e de intimidade, um envolvimento emocional e a espontaneidade, uma mútua referencialidade, e enfim a cooperação e a dialogicidade que, pelo contrário, por este ser um texto afetado pelo "mutismo" barthesiano, não se realizam. Enquanto relativamente aos aspectos de um texto "falado" o mesmo autor sublinha: «uma forte incidência de palavras e expressões típicas da fala; palavras e expressões do registo coloquial da fala às gírias; o fenómeno do *flaming*; e formas abreviadas». (in Preti, 2000: 19-20).

No que diz respeito aos primeiros três aspectos muitos são os exemplos que encontramos ao longo das cartas-mensagens. Pelo contrário, relativamente às formas abreviadas, estas são mais frequentes na reprodução dos diálogos, que normalmente se seguem à primeira parte de cada carta e se constituem como flash-backs de episódios passados.

De facto, é preciso especificar que quase cada carta/mensagem que compõe o livro é formada por um primeiro fragmento de diegese, de narração, de "conto" das aventuras de Maria e um segundo fragmento de mimese, onde são reportados trechos de diálogos que a protagonista entretém com quem partilha a vida, sejam amigas, colegas de trabalho, superiores, etc.

Se é na parte da diegese que a língua possui um tom coloquial e popular, em que é evidente a presença de modismos, frases feitas, ditos e da disfemia, e também da gíria e do calão, é nos trechos de mimese que língua se faz ainda mais mimética, reprodução fiel no escrito da fonética do Português falado nos arredores de Lisboa, imitação do idioleto que reflete a procedência da protagonista e o status social das outras

personagens que rodam à volta dela. Como demonstra a seguinte passagem:

> As tuas canalhices e as tuas faltas de comparência foram apagadas do ficheiro e já estávamos a trepar parede acima quando o telefone tocou, e tu não o ignoraste.
> eró Jesus
> não quero saber
> ele tem duas clientes à espera
> bom para ele
> duas
> mais uma fantasia realizada
> elas tão à espera
> ele dá conta delas
> elas tamém tão a minha espera
> issé que já não vai dar
> (Adolfo, 2013: 83)

Neste fragmento de diálogo são presentes muitos dos fenómenos e dos recursos gráfico-estilísticos que o autor usa para reproduzir o diálogo espontâneo e instintivo:

1) A síncope de consoantes: "tamém" no lugar de "também".

2) A aférese de todas as sílabas "es" iniciais do verbo estar; encontraremos escrito, por isso, "tou", "tás", "tão", "tava", "távamos", etc. Enquanto em muitas ocasiões "ainda" torna-se "inda".

3) A crase: neste trecho "era o" torna-se "eró" enquanto "isso é" transforma-se em "issé"; em outras ocasiões "do que eu" chega a ser "do queu", "e quanto é que achas" transforma-se num críptico "e quanté cachas", "que as" num "cas" e, como já fixado na norma (o próprio corretor ortográfico do Word não assinala estas formas como erro; e o dicionário on-line Priberam.pt inclui estes lemas), os vários "para a", "para o" são escritos como "pra", "pro".

4) O vocalismo: "então" transforma-se em "atão" e "que estão muito bem" em "que estão muita bem".

Este recurso gráfico-estilístico que adota o autor não serve só para representar a velocidade do elóquio; a mimese completa da usura e do desbotamento fonéticos que se produzem na conversa oral são também testemunhas de um traço diatópico. Como reconhecem alguns estudos (Amaral, 1998; Barros 1994), as características principais do Português falado na área de Lisboa são as quebras vocálicas e as desestruturações silábicas que fazem com que a realização das vogais átonas seja extremamente reduzida ou até não realizada. Em todo o caso, as elisões e as concatenações produzem-se sempre quando nos encontramos perante uma fala contínua, uma produção espontânea de um

discurso oral.

Além das características acima citadas, outra peculiaridade evidente da língua da novela é o seu ser diastraticamente marcada, ou seja, aparecem nela singularidades linguísticas que a afastam da norma, incorporando, pelo contrário, traços típicos da gíria e do calão.

Várias são as definições dadas aos dois termos; Rodrigues Lapa afirma que o calão diz respeito só à linguagem no contexto de meios especiais, com carácter mais reservado ou secreto, como por exemplo o mundo das drogas, enquanto define a gíria «um conjunto de expressões de tipo popular, usuais na linguagem corrente e despretensiosa, e sobretudo frequentes nas esferas menos cultas da população» (1979: 68). Dino Preti, no entanto, sublinha que a gíria é um vocabulário marcado cujo uso ainda enfrenta preconceitos na sociedade. Este vocabulário tipicamente oral, quando incluído na escrita, reflete «um recurso linguístico, com objetivos determinados, como por exemplo, indicar a fidelidade de uma transcrição; criar uma interação mais eficiente do escritor com o seu leitor [...], dar uma realidade maior ao diálogo literário ou teatral.» (2000: 241)

Porém, é a tripartição que De Rosa propõe aquela que mais se apresenta funcional também ao nosso estudo. Ressaltando a sobreposição que muitos estudiosos sempre fizeram dos dois termos, e partindo do esquema do sociolinguista italiano Gaetano Berruto, De Rosa utiliza «il termine *calão* per identificare il gergo storico; la definizione *gíria de grupo* per riferirci alle lingue speciali in senso stretto, mentre *gíria comum* servirà a identificare le lingue speciali in senso lato, ovvero le varietà paragergali transitorie.» (in De Marchis, 2008: 65-66)

Assinalo em seguida alguns exemplos destas três categorias. O calão da droga é o mais frequente e encontra-se logo na primeira página do livro:

> Vamos abrir outra garrafa e cheirar o que ainda aí houver, para clarear as ideias. Esperamos que não tenhas tomado tudo, como fazes sempre. E essa é a outra coisa que nos deixa ainda mais fodidas. Nós às vezes também fumamos os restos do chocolate ou damos o último tirinho. Mas sentimo-nos mal.
> (Adolfo, 2013: 9)

Ou a seguir, referindo-se ao consumo de drogas sintéticas: «não sabemos o que é que estava perdido na caixa dos smarties...» (Adolfo, 2013: 11)

Como parte de uma gíria de grupo identifico o que Maria chama o “falar à preto” (Adolfo, 2013: 33). O namorado da protagonista tem ascendência angolana e usa

expressões daquela variedade de Português (como "dama" p. 10 ou "*mboa*" p. 194) para se dirigir a esta. Enquanto outras referências que se encontram ao longo do texto, por exemplo «Uma coisa é certa: apesar de ser cem por cento branco, falava cento e cinquenta por cento à preto» (p. 33) ou «Se fôssemos mazinhas, diríamos que os tapetes que se vêem em tudo quanto é parede de retornado são sempre os mesmos» (p. 53), revelam que o facto de provir das ex-colónias ainda constitui um elemento preconceituoso.

Enfim, como gíria comum, reconheço em geral a língua em que Maria se expressa normalmente. Todavia, é preciso sublinhar que Ricardo Adolfo caracteriza o idioleto da protagonista, introduzindo na sua fala alguns elementos de facto absolutamente originais. Estes são neologismos criados através da crase de duas palavras existentes, por exemplo "pirogajosa" (p. 32) ou o insultuoso "vacabra" (p.55), ou através de outro mecanismo de invenção; procedendo de uma palavra real como "molestar" o autor cria o neologismo "molestação" que graças a um deslizamento de significado, no idioleto de Maria, não possui a conotação negativa de incomodar obsessivamente alguém, mas sim um sentido positivo de atenção sexual desejada e satisfatória.

É portanto através de uma compenetração marcante dos três níveis que o escritor consegue criar uma língua viva, trepidante e afetiva, e uma linguagem natural, vivíssima e em constante transformação, atingindo o objetivo de dar vida a uma novela realista, que procura justamente reproduzir fielmente o falar das suas personagens, reforçando com isso a evocação do ambiente, e encontrando a maneira de fazer penetrar o leitor no mundo da marginalidade em que se ambienta a trama.

Os vocativos e as operações derivacionais

Ao ler criticamente a novela de Ricardo Adolfo, imediatamente se nota a fundamental importância que as operações derivacionais, feitas por sufixação e operadas através dos múltiplos recursos de que dispõe a língua portuguesa, têm ao longo de todo o texto. Para este trabalho deter-me-ei essencialmente naquelas que se encontram nos vocativos que encabeçam as cartas/mensagens de que é composto o livro. Como função principal, estas palavras modificadas têm uma função estritamente retórica, de *captatio benevolentiae*; através dos vocativos, a protagonista quer captar a

atenção do seu interlocutor, como veremos nem sempre de forma benevolente, e servem para entender de imediato a boa o má disposição da protagonista para com o seu namorado.

Além disso, estas modificações dos substantivos e dos adjetivos, que iremos analisar mais à frente, servem para caracterizar a linguagem contemporânea e dinâmica da protagonista. A nível pragmático, enfim, o papel dos sufixos diminutivos e aumentativos expressa-se sobretudo na manifestação da intersubjetividade e de uma vontade de interatividade.

Isto significa que aumentativos e diminutivos não são só expressão do locutor mas são também orientados para o interlocutor, que a protagonista da novela procura incansavelmente através dos vários meios de comunicação multimédia.

Todavia, acima de tudo estas operações derivacionais feitas através da sufixação são mais do que um recurso que modifica o substantivo ou o adjetivo a que se referem, mas intervêm sobretudo na transformação do ato da fala, ou melhor, da situação discursiva no seu conjunto, como um todo. Na narrativa de Ricardo Adolfo, então, o uso extensivo da modificação das palavras eleva-se a verdadeira estratégia narrativa e de construção da própria novela porque agem no plano da expressão.

Como afirma Manuel Rodrigues,

> É nos sufixos que a descarga de paixões se dá com maior energia. Os sentimentos que vulgarmente agitam a nossa alma e que se resumem, ao final, no amor e na aversão que manifestamos de ordinário pelas coisas e pelas pessoas, refletem-se perfeitamente em alguns dos sufixos.
> (in Rio-Torto, 1993: 19)

Na recognição destas formas e dos significados que veiculam partirei da forma diminutiva das palavras. A maioria das operações derivacionais é feita através da forma de sufixação em *–inho*; embora, apesar de serem de uso minoritário, estejam presentes no texto também as formas em *–ito*.

Como afirma Rio-Torto, essa forma

> É o recurso derivacional diminutivo mais generalizado, mais expressivo e mais produtivo, sendo portanto operador comum, atualizado em qualquer variedade dialectal, por qualquer tipo sociolinguístico de falantes, e em quaisquer circunstâncias discursivas, desde as mais familiares e coloquiais às mais cuidadas e até formais.
> (Rio-Torto, 1993: 57)

Se, como é evidente, os dois agem como espelho da subjetividade e das emoções do falante, isto é, como instrumento de interação social entre o "eu" da

protagonista e o "tu" a quem ela se refere, ou seja o namorado, o leque de valores, funções e significados que assumem é muito mais amplo, e tem a ver com o valor emotivo da linguagem.

Estas formas diminutivas desempenham, portanto, uma função avaliativa, demonstrando toda a sua carga expressiva e o seu valor polissémico.

De facto, estas podem ser expressão de uma manifestação de carinho (sempre à maneira de Maria):

> Velhinho milagreiro,
> Mil vezes aleluia. Aleluia mais uma vez. Obrigada, Senhor, apesar de sabermos que não passas da mãe de todas as tangas.
> Estás de volta, caralho. Foi a molestação do milénio.
> (Adolfo, 2013: 140)

> Velhinho do coração,
> Somos as cabras mais sortudas do mundo. Vais receber alta do hospital e dar baixa lá em casa.
> (Adolfo, 2013: 110)

E também de umas exageradas exteriorizações de felicidade:

> Velhinhinhinhinhinhinhinhinho,
> Daqui a setenta e três horas vamos estar a dizer-te boa-noite na mesma cama. E depois bom-dia. Vamos deixar de adormecer agarradas ao telemóvel à espera do teu telefonema para adormecermos agarradas a ti.
> (Adolfo, 2013: 55)

Porém, o diminutivo pode ser também expressão de desprezo e de compaixão, dois sentimentos que andam muitas vezes a par, sendo muito difícil discernir qual é aquele que o locutor realmente sente. O exemplo que Andrade de Novais apresenta na sua tese de mestrado parece aplicar-se ao nosso caso. Ele afirma:

> Uma base como corno ("homem atraiçoado") a que se afixe o sufixo –inho não passa de exprimir compaixão, talvez se entenda que, neste caso, o paciente poderia ter evitado a aquisição de tal atributo. O termo coitadinho, "homem atraiçoado" também não é utilizado por compaixão mas por desprezo e zombaria.
> (Andrade de Novais, 2002: 76)

Aplicando a afirmação acima às palavras de Maria:

> Corninho,
> Estávamos com fome, sem vontade de fazer jantar e já não conseguíamos digerir as pizzas congeladas. Mandámos vir o Jesus.
> (Adolfo, 2013: 89)

> Velhito muito cornito,
> Ser corno a posteriori não deve ser fácil. Tens direito a toda a raiva, embora nenhuma base de reclamação. É o chamado fode-te e cala-te. Podia ser pior,

> só não sabemos como.
> (Adolfo, 2013: 186)

Se na primeira citação, nas tentativas de Maria de suscitar ciúmes ao namorado através do irmão dele, Jesus, ainda podemos entrever uma base de compaixão, no segundo trecho emerge a vontade da protagonista de o ridicularizar e demonstrar todo o seu desprezo por ele, depois de ela, para vingar as suas ausências, o ter atraiçoado.

Esta recognição sobre o uso dos diminutivos permite-me ainda sublinhar que estes, apesar de revelarem às vezes compaixão e enternecimento e até carinho da parte do falante pelo seu interlocutor, não são nem mais nem menos do que eufemismos, que encobrem a verdade e a crueza destas expressões, que atenuam um valor negativo que trazem sempre consigo, sobretudo quando os vocativos são expressados através de insultos, palavrões e elementos disfémicos.

No que diz respeito às operações de morfologia derivacional que dão vida aos aumentativos, notamos que, na totalidade dos casos, nos vocativos que abrem as cartas/mensagens de Maria, estas são operadas através das sufixação em *–ão.* Como nos sufixos diminutivos, as palavras que se formam, às vezes verdadeiros neologismos, têm vários valores semânticos e um carácter avaliativo.

Como afirma Rio-Torto: «as significações complementares que afectam algumas destas palavras relevam os factores de ordem pragmática, pelo que são totalmente imprevisíveis e idiossincráticas». (1986: 105).

Seguem aqui quatro exemplos do texto que o podem demonstrar:

> Velhão,
> Acabámos mesmo, mesmo de chegar. O fim-de-semana contigo foi maravilhoso.
> (Adolfo, 2013: 40)

> Velhão,
> Abrimos a porta derreadas, acabadas de sofrer quinze quilómetros, prontas para mandar a vizinha chatear o escroto do marido, e apareces tu de sorriso e ramo de flores. Gostamos muito desta tua nova faceta mais clássica.
> (Adolfo, 2013: 83)

> Velhãozão,
> Entrámos nas últimas vinte e quatro horas. Também estás em transe? Nós passamos a noite a pensar em ti, agarradas ao Tarzan II.
> (Adolfo, 2013: 58)

> Velhãozão,
> Desculpa termos desmaiado ontem à noite. Andamos mal habituadas e este corpinho parece não aguentar a fama que lhe deu nome.
> Estavas incansável.
> (Adolfo, 2013: 144)

No texto de Ricardo Adolfo, as palavras modificadas através do sufixos *–ão* são essencialmente amplificadores dos sentimentos positivos e de felicidade da protagonista, e não, como pareceria previsível, manifestação dos sentimentos de ódio que sente pelas continuas desilusões do namorado.

Apesar de tudo, na minha ótica, subjaz, nestas formas derivadas das palavras, a vontade do autor de conscientemente tornar a sua ficção risível para o leitor; no caso dos diminutivos aumentando os indícios de insignificância e intensificando o valor irónico da gíria em que se expressa a protagonista. No caso dos aumentativos intensificando o aspecto burlesco e caricatural, dando-lhe matizes grosseiras e satíricas.

Podemos então voltar ao adjetivo "ridículo" com que Álvaro de Campos apelida todas as cartas de amor, com alusão àquelas que o ortónimo escrevia à namorada Ophélia Queiroz; nelas, sobretudo nos vocativos e nas fórmulas de tratamento, nas palavras de David Mourão-Ferreira:

> O ridículo se apresenta, pois, como una espécie de selo de garantia da autenticidade do sentimento amoroso. Mas, fixando-nos no preciso sentido da palavra "ridículo" – aquilo que provoca riso, porque mesquinho ou grotesco se nos afigura –, não poderemos deixar de inquirir se muito do que nos parece "ridículo" (e numerosas teorias sobre o "riso" teriam de intervir então) não resulta, as mais das vezes, do despertar de um nosso mecanismo de defesa perante certas transgressões (ou dissonâncias) que se verificam em determinado comportamento, individual ou colectivo, a que, por convenção, teremos o vezo de chamar "normal".
> (Pessoa; Ferreira (org.), 1978 (2001):130-31).

Dado que os vocativos não deixam de suscitar no leitor o riso, mais do que ridículos então prefere-se defini-los cómicos, ou tragicómicos, ressaltando mais uma vez, na sua função avaliativa, o poder polissémico que têm e a força dos sentimentos da protagonista.

Conclusões

Tendo como pano de fundo a análise cumprida, ou seja, esta interpretação hermenêutica que permitiu identificar as áreas do texto literário que maior resistência oferecem ao processo de recodificação, quais serão as pautas que conduzirão à tradução total desta obra literária? Por outras palavras, o que será preciso fazer para reproduzir a complexidade do original na língua e na cultura italiana?

Antes de mais, será preciso evitar a produção do que Laura Salmon define uma

"pseudo-tradução", ou seja uma tradução em que o leitor reconhece a língua de partida, ou melhor, que o leitor sente como um texto não natural, não espontâneo e não apropriado. (in Cardinaletti, 2005: 19-23); em segundo lugar será necessário trabalhar, mais que numa equivalência perfeita, numa elaboração de um texto de chegada que tenha uma equivalência funcional com o texto de partida, onde encontrem o próprio lugar todas as implicações originais, tais como a fala diatópica e diafasicamente marcada da protagonista, feita de uma linguagem veemente, excessiva e espontânea, e sejam incluídas todas as conotações histórico-culturais que emaranham o texto.

Por isso, na minha opinião, será preciso realizar quer uma tradução textual quer uma tradução metatextual que moverá o leitor ao encontro com outra cultura e outras vivências.

Relativamente à tradução textual, ou seja, à transposição interlinguística, existem características da variedade popular do italiano que respeitam a variedade diastrática de Português utilizada por Ricardo Adolfo; por exemplo, a nível morfossintático será necessário privilegiar o uso de formas mais simples, evitar o uso da forma passiva, abundar no uso de perífrases e usar em modo alusivo os deíticos (Berruto, 2012: 146-47) e também utilizar construções de clivagem; a nível lexical terei que privilegiar os usos genéricos de termos para indicar pessoas, manter os usos disfémicos da língua e os popularismos; no que diz respeito às operações derivacionais feitas ao longo do texto e sobretudo nos vocativos das cartas, a língua italiana põe à nossa disposição uma série de instrumentos para poder equacionar as nuances imaginadas pelo autor. Por fim, a nível de restituição gráfica da usura fonética será preciso utilizar a aférese, por exemplo nos adjetivos demonstrativos (‘sti; ‘ste), conglutinações e deglutinações do artigo na palavra (Berruto, 2012: 136-37) e, enfim, utilizar invenções linguísticas a par dos neologismos do escritor.

Em conclusão, longe de ter resolvido todos os problemas que esta tradução implica, e não tendo contabilizado exaustivamente as perdas e as possíveis restituições a fazer através de uma trabalho de criação linguística na língua italiana, estou convencida de que, como salienta Paola Faini, tendo como objetivo a reconstrução do sentido intencionado pelo autor, será preciso utilizar toda «la libertà traduttiva di cui è possibile, anzi addirittura auspicabile, far uso in forme espressive contestualizzate nel quotidiano» (2004: 82-83), e até, às vezes, apresentar uma tradução menos fluida mas mais fiel à alteridade da cultura em que a obra nasceu.

Referências bibliográficas

Adolfo, Ricardo. 2013. *Maria dos Canos Serrados*. Lisboa: Alfaguara.

Alcoforado, Mariana. 1669 (S.d.). Cartas de Amor de uma Freira Portuguesa. Disponível em: www.cdn.luso-livros.com. Acesso em: 10 jun 2015.

Altman, Janet Gurkin. 1982. *Epistolarity. Approaches to a Form*. Columbus: Ohio State University Press.

Andrade de Novais, António Afonso. 2002. *Para uma Semântica do Diminutivo. Analise Cognitiva do Sufixo –inho,* Dissertação de Mestrado, Universidade Católica Portuguesa.

Barreno, Maria Isabel; Horta, Maria Teresa; Velho da Costa, Maria. 2004 (1972). *Novas Cartas Portuguesas*. Lisboa: Dom Quixote.

Barros, Rita. 1994. *Contributo para uma Análise Sociolinguística do Português de Lisboa*, Tese de Mestrado, Universidade de Lisboa.

Barthes, Roland. 1981 (1977), *Fragmentos de um discurso amoroso*, trad. Hortência dos Santos. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves Ed.

Berruto, Gaetano. 2012 (1987). *Sociolinguistica dell'italiano contemporaneo*. Roma: Carocci.

Cardinaletto, Anna; Garzone, Giuliana. 2005. *L'Italiano nelle traduzioni*, Milano: Franco Angeli.

Cunha, Sílvia, *Dias Inventados: o Romance-Diário na Ficção Contemporânea Portuguesa*. 2013. Tese de Doutoramento, Universidade de Aveiro.

Delille, Carl Heinz (org.). 1996. *Problemas de Tradução Literária*. Coimbra: Livraria Almedina.

De Rosa, Gian Luigi. 2008. *Gírias e Calão. Tra Dialogo Finzionale e Realtà Linguistica.* In: De Marchis, Giorgio (org.) *Da Roma all'Oceano: il Portoghese nel mondo*. Roma: La Nuova Frontiera, p. 65-85.

Eco, Umberto. 2003. *Dire quasi la stessa cosa*. Milano: Bompiani.

De Faini, Paola. 2004. *Tradurre. Dalla teoria alla pratica*. Roma: Carocci.

Pessoa, Fernando; Mourão-Ferreira, David (org., postfácio e notas). 2002 (1978) *Cartas de Amor a Ophélia Queiroz*. Lisboa: Ática.

Pessoa, Fernando; Queiroz, Ofélia; Parreira da Silva, Manuela (org.). 2012. *Cartas de Amor*. Lisboa: Assírio&Alvim.

Preti, Dino (org.). 2000. *Fala e Escrita em Questão*. São Paulo: Humanitas / FFLHC.

Rio-Torto, Graça Maria. 1986. *Operações Derivacionais que Envolvem os Sufixos em –ão em Português*, Lisboa: 2º Encontro da Associação Portuguesa de Linguística, p. 104-145.

Rio-Torto, Graça Maria. 1993. *Formação das Palavras em Português. Aspectos da Construção dos Avaliativos*. Dissertação de doutoramento, Universidade de Coimbra.

Torop, Peeter. 2000 (1995). *La traduzione totale*, trad. it. e org. Bruno Osimo, Modena: Guaraldi, Logos.

De volta ao futuro da língua portuguesa.
Atas do V SIMELP - Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa
Pôsteres, 4653-4664
ISBN 978-88-8305-127-2
DOI 10.1285/i9788883051272p4653
http://siba-ese.unisalento.it, © 2017 Università del Salento

DO PORTUGUÊS PARA ITALIANO: APRENDER A LER E COMPREENDER O TEXTO COM *EUROM5*

Salvador PIPPA[1]

RESUMO
Neste estudo refletiremos sobre a didática do português língua estrangeira destinada a italófonos e particularmente sobre a formação em tradução do português. No início da formação universitária, as performances dos alunos apresentam vários pontos fracos, tanto em relação à capacidade de leitura e de compreensão dos textos originais em português, como na fraca qualidade das traduções. Em particular, esses estudantes não sabem aproveitar as informações fornecidas pelo contexto linguístico assim como os conhecimentos prévios que ajudam a compreender o significado do texto original. Quanto à abordagem à tradução na direção português-italiano, eles escolhem automaticamente um enfoque *mot à mot* que inevitavelmente é causa de numerosas interferências. O enfoque que propomos para encarar esses problemas é o da Intercompreensão e a ferramenta que escolhemos é *Eurom5*, um método de ensino/aprendizagem das línguas românicas baseado nos princípios da Intercompreensão. Esta ferramenta, mesmo que se limitando ao desenvolvimento das habilidades receptivas em cinco línguas românicas, fomenta uma reflexão teórica e prática sobre o processo de leitura e compreensão, permitindo consolidar no estudante as competências tradutórias e de reformulação que lhe permitirão elaborar um texto traduzido livre das interferências e dos erros que caracterizam frequentemente as traduções entre línguas românicas, incluindo a nível profissional.

PALAVRAS-CHAVE: tradução; línguas românicas; interferências linguísticas; Intercompreensão.

Introdução

Na primeira fase da formação universitária em língua e tradução português, os estudantes italófonos manifestam frequentemente algumas fragilidades em relação à sua

[1] Università Roma Tre, Dipartimento di Lingue, Letterature e Culture Straniere, Via del Valco di San Paolo 19, 00146 Roma (Italia), salvador.pippa@uniroma3.it

capacidade de ler e compreender os textos, só parcialmente imputáveis ao baixo nível dos conhecimentos linguísticos. Essencialmente, esses estudantes não exploram quase nunca as indicações e as informações sugeridas pelo contexto imediato nem os conhecimentos previamente acumulados acerca do assunto tratado. Tudo isso se reflete na prática, em sala de aula como autonomamente, da tradução do português para o italiano, na qual a reformulação segue invariavelmente uma abordagem *mot à mot*, com frequentes blocos perante as palavras desconhecidas e com numerosas interferências de diferente tipologia, como decalques lexicais e construções sintáticas alheias à língua italiana (Pippa, 2007; 2012). Frequentemente, os aprendizes selecionam palavras mais ou menos relacionadas à etimologia mas com um significado diferente ou não pertinente para a situação específica. Dois exemplos (Pippa, 2007:246):

(1a) É aqui que começa *a face negra* de todo o processo
(1b) *È qui che comincia* la faccia nera *di tutto il processo*
(2a) A brutal *exploração* de que são vítimas os imigrantes
(2b) *La brutale* esplorazione *di cui sono vittime gli immigrati*

Os efeitos dessas interferências, isto é, o impacto sobre o significado transmitido, podem ter diferente intensidade. Em alguns casos, apenas produz-se no leitor um efeito de desorientação (1b); em outras ocasiões, pelo contrário, o decalque envolve a cadeia sintagmática, a coesão e a coerência textual (2b). Devido à aparição frequente dessas interferências e decalques, torna-se claro para nós que é necessário, no ensino/aprendizagem da tradução, superar a abordagem da transcodificação e orientar os alunos para uma compreensão profunda e autônoma do texto original e para uma reescritura do texto na tradução. A este respeito, é necessário um esforço de elaboração que tenha em conta tanto o nível analítico e a representação linguística dos elementos lexicais e textuais como o nível global da representação semântica e das situações evocadas, ligando a informação lexical ao contexto linguístico e ao conhecimento do assunto e do mundo (Garzone, 2004:112).

Em conclusão, o primeiro passo a dar com esses estudantes é ajudá-los a reforçar a capacidade de compreender o sentido do texto original em português, tanto no que se refere ao *input* linguístico como no que diz respeito aos processos inferenciais *top-down*. Para fazer isso, propomos aproveitar a abordagem plurilíngue baseada na

intercompreensão entre línguas românicas, em particular o método de ensino/aprendizagem *Eurom5* (Bonvino et al., 2011).

1. Uma definição de Intercompreensão

A Intercompreensão nasceu de uma ideia da linguista Blanche-Benveniste segundo a qual, dado que as línguas românicas se assemelham entre si, as pessoas que falam uma delas como língua materna deveriam ser capazes de compreender as outras explorando as semelhanças (Bonvino et al., 2011:XIV). A ilustre autora queria deste modo dar nova difusão e força às línguas românicas, à herança latina, mesmo quando na Europa o inglês se afirmava em muitos setores como língua franca. Por isso, na década dos anos 90 do século XX, realizou com outros colegas europeus algumas experimentações sobre as línguas românicas. Esses estudos deram resultados muito encorajantes. Antes de mais, os estudantes de línguas maternas românicas compreendiam muito mais do que pudessem imaginar e em poucos meses atingiam um bom nível receptivo nas outras línguas da mesma família. Através de numerosas experimentações, foi possível lançar os alicerces de um novo método de ensino e de aprendizagem segundo uma perspectiva inovadora: a Intercompreensão. O método fundamentava-se, além da semelhança entre as línguas românicas, em três linhas principais: a transferibilidade dos saberes, a abordagem simultânea à aprendizagem das línguas e as caraterísticas do processo de leitura.

No que diz respeito à primeira linha, os aprendizes de um mesmo grupo linguístico são encorajados a explorar os elementos linguísticos normalmente pouco aproveitados pela tendência a considerar a proximidade linguística mais um problema do que um recurso. Sabemos muito bem que ainda hoje, nas práticas de ensino das línguas estrangeiras, é viva a convicção de que, para aprender uma língua sem interferências, é necessário pôr de lado a L1 e deixar espaço à língua estrangeira, porque a influência da primeira é negativa e causa de erros. Este preconceito é enganoso e leva-nos a ignorar os aspectos de evidente transparência entre as nossas línguas românicas. A didática da Intercompreensão, seguindo uma visão oposta, baseia-se nas proximidades e quer sublinhar as semelhanças para poder reforçar nos aprendizes as capacidades de compreensão mútua.

Um conceito fundamental da Intercompreensão é o de ‘competência parcial’:

> É também nesta perspectiva que o conceito de competência parcial numa dada língua é significativo: não se trata apenas de nos darmos por satisfeitos, por razões de princípio ou de pragmatismo, com o desenvolvimento de um domínio limitado ou compartimentado de uma língua estrangeira, mas sim de encarar esta proficiência – imperfeita num dado momento – como fazendo parte de uma competência plurilingue que a enriquece. (QECR § 6.1.3.4.)

A ideia de ‘competência parcial’, funda-se assim na capacidade de separar as diferentes habilidades, isolando, por exemplo, as de recepção (escrita/oral) daquelas de produção (escrita/oral). Os aprendizes atingem muito mais rapidamente as primeiras do que as segundas e é precisamente este desnível que constitui um dos conceitos principais da Intercompreensão. Aliás, a abordagem ao estudo das línguas mudou radicalmente nas últimas duas décadas:

> a finalidade do estudo das línguas modificou-se profundamente. Não se trata já de alcançar ‘mestria’ em uma, duas ou mesmo em três línguas (cada uma colocada no seu lugar), tendo como modelo final o “falante nativo ideal”. Em vez disso, a finalidade passa a ser o desenvolvimento de um repertório linguístico no qual têm lugar todas as capacidades linguísticas. (QECR, § 1.3)

Achamos que o processo de aquisição das competências tradutórias do português para italiano em estudantes italófonos com conhecimentos linguísticos e culturais elementares pode se beneficiar grandemente desse novo método que, graças também ao papel da facilitação do tutor, é capaz de melhorar as habilidades receptivas e, por conseguinte, a capacidade de lidar com uma complexidade lexical e textual que é surpreendente num aluno que dá seus primeiros passos no mundo da tradução (Bonvino; Pippa, 2015).

2. *EuRom5*, um método para compreender as línguas

A ferramenta que propomos é, como antecipamos, *Eurom5*, um método de ensino/aprendizagem das línguas românicas que se baseia nos princípios da Intercompreensão e que é pensado para falantes de cinco línguas românicas: português (P), espanhol (E), catalão (C), italiano (I) e francês (F). Este método é usado no período inicial da formação em tradução português – italiano, tanto na sala de aula como na modalidade de autoaprendizagem. O objetivo é fortalecer nos estudantes a capacidade de leitura e compreensão de simples textos jornalísticos, para poder depois encarar o processo tradutório, com melhores competências na reformulação e na produção de um texto de chegada livre de interferências do português. A especificidade do percurso de *Eurom5* baseia-se antes de mais na abordagem simultânea às línguas, na transferibilidade do processo de compreensão entre línguas românicas e, por fim, na atenção aos aspectos do processo de leitura (Bonvino et al., 2011:4 ss).

O primeiro aspecto é a simultaneidade do contato com as línguas. Em cada sessão de trabalho enfrenta-se a leitura de textos em diversas línguas estrangeiras. O contato contemporâneo com várias línguas favorece a transversalidade da aprendizagem e permite reutilizar as estratégias de compreensão, explorando a origem comum das línguas e umas semelhanças a todos os níveis que facilitam a compreensão recíproca.

O léxico é o fator principal no processo de compreensão de um texto. Um léxico transparente nas várias línguas facilita sempre o acesso ao significado. “É o que se observa na família das línguas românicas onde os elementos lexicais potencialmente identificáveis são numerosos” (442):

P	O Museu da Haia	apresenta	uma grande retrospectiva
E	El Museo de La Haya	presenta	una gran retrospectiva
C	El Museu de l'Haia	presenta	una gran retrospectiva
I	Il Museo dell'Aia	presenta	una grande retrospettiva
F	Le Musée de La Haye	présente	une grande rétrospective

Um outro fator está ligado à leitura. Na língua estrangeira o leitor tende frequentemente a ler palavra por palavra, tentando compreender tudo. O objetivo do

método *EuRom5* é, em primeiro lugar, levar o aprendiz "a compreender o texto através de uma abordagem global do sentido, aprendendo a reutilizar os mecanismos de leitura na língua materna, os conhecimentos do mundo e aproveitando o contexto linguístico e extralinguístico" (4). Paralelamente, *EuRom5* favorece uma reflexão sobre a língua materna, contribuindo para o desenvolvimento da consciência linguística. No que concerne o ensino, as línguas são frequentemente concebidas como unidades distintas, mas *EuRom5*, querendo superar esta visão, propõe encarar a aprendizagem de um ponto de vista plurilíngue. Nesta perspectiva, o objetivo do leitor é a compreensão, que pode também ser "aproximada". Como afirma Blanche-Benveniste (2008:58), um bom leitor na sua L1 chega a compreender um texto sem progredir palavra por palavra mas baseando-se em inferências a vários níveis. No entanto, quando pretende traduzir, o estudante iniciante fica bloqueado na palavra que não conhece e nem sequer tenta inferir o significado da expressão lexical, como aparece no exemplo seguinte:

Era uma mulher casada, mas que *se dava* muito mal com o marido
Era una donna sposata ma che ☐ *molto male con il marito*

O bom leitor, pelo contrário, aceita, por um período mais ou menos longo, dispor de diversos tipos de compreensão, mais ou menos precisos. Há que dizer que muitas vezes uma palavra que cria dificuldades pode ser percebida graças ao contexto linguístico sucessivo ou porque o tema geral sugere um número limitado de possibilidades. Segue um exemplo com palavras não transparentes (em negrito) nas cinco línguas românicas consideradas mas que conseguimos compreender fazendo referência ao contexto imediato (Bonvino et al. 2011:12)

(5) E *el director ejecutivo* ***firmó*** *un contrato…*
el director ejecutivo ☐ *un contrato…*

P	o diretor	**assinou**	um contrato
E	el director	**firmó**	un contrato
C	el director	**va signar**	un contracte
I	il direttore	**ha firmato**	un contratto
F	le directeur	**a signé**	un contrat

Esta abordagem à leitura aparece muito interessante porque permite evitar o *mot à mot*, favorecendo, pelo contrário, a análise e a interpretação do significado global da oração e do texto.

3. *Eurom5*, o manual e sua estrutura

O volume *Eurom5* é composto por vinte textos para cada uma das línguas consideradas, ou seja, o português, o espanhol, o catalão, o italiano e o francês. Os títulos de cada texto (artigo de jornal) são traduzidos nas outras quatro línguas para apresentar sinteticamente o assunto e assim facilitar a compreensão global, como neste caso (137):

P	E	C	I	F
Bolo de chocolate provoca gula em São Paulo	Un pastel de chocolate provoca la gula en São Paulo	Un pastís de xocolata provoca la gola a São Paulo	Dolce al cioccolato provoca peccato di gola a San Paolo	Un gâteau au chocolat provoque le péché de gourmandise à São Paulo

O segundo tipo de ajuda, ao lado do texto, facilita a aquisição das estratégias de leitura e de compreensão. Tais estratégias dependem, por vezes, da estrutura sintática do texto ou da forma das palavras (106):

26	"É de pequenino que se torce o pepino", acrescentou,	
27	defendendo que "é desde pequeno que se ajuda as	[§9.1]
28	pessoas a responsabilizarem-se pelas suas opções".	[§16.1] [§24.5]

São várias as observações sobre as estratégias de compreensão e de tradução do léxico não transparente. As tabelas lexicais, por exemplo, fornecem a tradução nas quatro línguas, quando as estratégias de leitura não tenham funcionado (106):

26	é de pequenino que se torce o pepino	desde chiquito se ha de criar el árbol derechito	l'arbre, de xiquet, si està tort es pot fer dret	la pianta si raddrizza da giovane	il est plus facile de plier un jeune plant que de redresser un arbre

Além disso, os textos assinalam as referências à gramática da leitura, no final do manual. As informações contidas na gramática permitem desenvolver progressivamente um conhecimento dos fatos linguísticos mais frequentes nos textos, como neste caso (500):

16.1 P Infinitivo pessoal do português – E Infinitivo personal del portugués – C Infinitiu personal del português – I Infinito personale del portoghese – F Infinitif personnel du portugais

P Das cinco línguas, o português é a única a ter um infinitivo com desinências pessoais, que são muitas vezes totalmente ignoradas pelos leitores das outras línguas.
De acordo com os contextos sintácticos, as outras línguas utilizam um infinitivo (i) ou uma construção com um verbo conjugado (ii).

4. A leitura e a transposição de sentido

Desde o início da sessão, a tarefa do estudante é facilitada pela ajuda da tradução do título em todas as línguas, incluindo a L1 do leitor. Esta tradução tem a tarefa de ativar a *expectancy grammar*, por um lado, e habituar o leitor as outras quatro línguas românicas. Também é fornecida uma leitura em voz alta do texto inteiro por parte de um speaker de língua materna. A leitura é importante porque facilita a compreensão mediante uma abordagem global do significado e porque aclara a construção da frase e o agrupamento das palavras, assinalando as informações mais relevantes (Bonvino; Fiorenza; Pippa, 2011). Pode também esclarecer uma grafia opaca, dado que o som das palavras pronunciadas pelo speaker permite, às vezes, compreender a proximidade entre as línguas, como no exemplo seguinte, relativo à palavra ‘estação’ (Bonvino et al., 2011:85):

1 A agência de exploração espacial japonesa (JAXA)
2 pretende lançar um avião de papel da Estação [🎧]
3 Espacial Internacional (ISS) até ao planeta Terra. Com

Apesar da grafia opaca, por exemplo para um italófono, a pronúncia destaca a semelhança com a palavra equivalente nas outras línguas românicas:

P **estação**
E estación
C estació
I stazione
F station

Depois de ouvir a leitura, o estudante deve esforçar-se para perceber o significado do texto de forma independente. Normalmente o aprendiz aceita esse desafio com motivação e fica surpreendido ao compreender muito mais do que ele esperava. Falando em voz alta, ele fornece uma tradução aproximada, que no método *Eurom5* é chamada 'transposição do texto em L1'. Este é um enfoque parecido à técnica *think-aloud* (pensar em voz alta), que permite reconstruir o caminho de aprendizagem do estudante, caracterizado por uma modalidade de seleção para reajustes progressivos. É uma maneira para averiguar a compreensão do texto, e para compartilhar com os outros estudantes o percurso realizado. O tutor só intervém verbalmente no caso de dificuldades graves, encorajando o aprendiz e estimulando a cooperação e a troca de ideias entre alunos.

5. Da transposição à tradução

A tradução dos textos de *Eurom5* não constitui o objetivo do leitor mas uma ferramenta de conhecimento destinada a favorecer e assegurar o processo de compreensão. Sabemos, em particular, que a compreensão se realiza através de uma alternância de processos que os especialistas chamam de *top-down* e que definimos como abordagem global ao sentido, inferência, recurso aos conhecimentos enciclopédicos etc., e processos *bottom-up*, como a segmentação das palavras, a identificação de correspondências etc. Por um lado, as ajudas oferecidas de baixo para cima são destinadas a favorecer a consciência da transparência lexical e das correspondências entre as diferentes línguas; por outro lado, as ajudas que vêm de cima para baixo, principalmente por inferência, constituem traduções que são fortemente influenciadas pelo contexto e que são afetadas por processos de aproximação,

generalização e de modulação do sentido (Bonvino; Fiorenza; Pippa, 2011:177). A pluralidade das escolhas adotadas em *Eurom5* quer, essencialmente, incentivar o aprendiz a encontrar autonomamente o seu percurso de compreensão.

A ideia desta experiência didática, com *Eurom5*, na Universidade Roma Tre é, de fato, melhorar as habilidades de leitura e compreensão do texto escrito português (mas também nas outras línguas românicas) e ao mesmo tempo superar essa abordagem tradicional da tradução que coloca entraves para o desenvolvimento de boas competências tradutórias .

Não é fácil para um estudante italófono que dá os primeiros passos no estudo de uma língua estrangeira, mesmo que próxima do italiano como o português, encarar o desafio da tradução. Essa tarefa implica a exploração de recursos cognitivos, linguísticos e culturais significativos. Nesse sentido, um instrumento, uma metodologia como *Eurom5* é muito eficaz porque permite um rápido melhoramento da abordagem da tradução, o desenvolvimento de estratégias e a solução dos problemas mais frequentes no início da formação. É o contexto global, e não a palavra isolada, a constituir o ponto de referência para poder inferir o significado de um termo que não foi imediatamente percebido. O estudante de tradução, mediante o percurso de *Eurom5*, poderá adquirir uma melhor capacidade de analisar os elementos da oração e aprender a controlar a articulação lógica e semântica do texto. Desta forma, superando a abordagem tradicional, ele poderá contar com bases sólidas para construir e aperfeiçoar as suas competências tradutórias.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Blanche-Benveniste, Claire. (2008). Aspetti lessicali del confronto tra lingue romanze. Esiste un lessico europeo? In Barni M.; Troncarelli D.; Bagna C. (a cura di). *Lessico e apprendimenti*. *Il ruolo del lessico nella linguistica educativa*. Milano. Franco Angeli. p. 47-66.

Bonvino, Elisabetta; Caddéo, Sandrine; Vilaginés Serra, Eulàlia; Pippa, Salvador. (2011). *Eurom 5. Leggere e capire 5 lingue romanze - Ler e compreender 5 línguas românicas - Leer y entender 5 lenguas románicas - Llegir i entendre 5 llengües romàniques - Leggere e capire 5 lingue romanze - Lire et comprendre 5 langues romanes*. Milano. Hoepli.

Bonvino, Elisabetta; Fiorenza, Elisa; Pippa, Salvador. (2011). EuRom5, una metodologia per l'intercomprensione. Strategie, aspetti linguistici e applicazioni pratiche. In De Carlo M. (a cura di) *Intercomprensione e educazione al plurilinguismo*. Porto S. Elpidio. Wizarts editore. p. 162-182.

Bonvino, Elisabetta; Pippa Salvador. (2015). Il portoghese e l'intercomprensione nella didattica della traduzione verso l'italiano. In Laura Santone (coord.) *Repéres-DORIF Les voix/voies de la traduction*. Roma. Disponível em: http://www.dorif.it/ezine/ezine_articles.php?id=249 Acesso em: 24 out. 2017.

Garzone, Giuliana. (2004). Traduzione e interferenza linguistica: il punto di vista della traduttologia. In Garzone G.; Cardinaletti A. (a cura di). *Lingua, mediazione linguistica e interferenza*. Milano. Franco Angeli. p. 105-127.

Pippa, Salvador (2007). Sulle "orme" del portoghese: una riflessione sul calco nella traduzione verso l'italiano. In *Quaderno del Dipartimento di Letterature Comparate*, n. 3, Roma. Carocci. p. 245-248.

Pippa, Salvador. (2012). Contos tradicionais: proposta di un corpus e di un percorso ad hoc per il rafforzamento di abilità linguistiche e cognitive nella didattica della traduzione dal portoghese verso l'italiano. In Maiello G.; Pellegrino R. (a cura di). *Database, Corpora, Insegnamenti Linguistici*. Fasano/Paris. Schena Editore/Alain Baudry et C.ie. p. 349-360.

QECR. (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas – aprendizagem, ensino, avaliação*. José Matias Alves (ed.). Porto. Edições Asa.

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

Araújo e Sá, Maria Helena; De Carlo, Maddalena; Antoine, Marie-Noëlle (coords.). (2011). L'intercompréhension: la vivre, la comprendre, l'enseigner. *Cadernos do LALE, Série Propostas 6*. Aveiro. Universidade de Aveiro, CIDTFF. Disponível em: http://www.ua.pt/cidtff/lale/PageText.aspx?id=13949 Acesso em: 24 out. 2017.

Bonvino, Elisabetta; Jamet, Marie-Christine (Ed.). (2016). *Intercomprensione: lingue, processi e percorsi*. Venezia. Edizioni Ca' Foscari.

CARAP. (2007). *Cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures*. Candelier, M. et al. Graz. Conseil de l'Europe.

Castagne, Eric. (2007). Transparences lexicales entre langues voisines. In Castagne E. (ed.). *Les enjeux de l'intercompréhension*, Coll. ICE 2, Reims. Epure. p. 155-166.

De Carlo, Maddalena (a cura di). (2011) *Intercomprensione e educazione al plurilinguismo*. Porto Sant'Elpidio, Wizarts editore.

Degache, Christian (coord.). (2003). *Intercompréhension en langues romanes. Du développement des compétences de compréhension aux interactions plurilingues. De Galatea à Galanet*. Lidil, n. 28.

Ferrão Tavares, Clara; Ollivier, Christian (ed.). (2010). *O conceito de intercompreensão : origem, evolução e definições. Redinter-Intercompreensão 1*. Chamusca. Edições Cosmos. Disponível em: http://redinter.cat/web/files/revistas/5REDINTER_intercompreensão_1.pdf Acesso em: 24 out. 2017.

Melo-Pfeifer, Sílvia; de Araújo e Sá, Maria Helena; Santos, Leonor. (2011). As “línguas que não sabemos que sabíamos” e outros mitos: um olhar sobre o percurso da Didática de Línguas a partir da intercompreensão. In *Intercompreensão e Didática de Línguas: histórias a partir de um projeto*. Pinho A. S.; Andrade A. I. (Org.). Centro de Investigação Didática e Tecnologia na Formação de Formadores. Aveiro. Edição Universidade de Aveiro. p. 33-55.

Santos, Maria Leonor Simões (dos). (2007). *Intercompreensão, Aprendizagem de línguas e Didáctica do Plurilinguismo*. Aveiro. Universidade de Aveiro (Tese de Doutoramento não publicada). Disponível em: https://ria.ua.pt/bitstream/10773/1468/1/2008000918.pdf Acesso em: 24 out. 2017.

De volta ao futuro da língua portuguesa.
Atas do V SIMELP - Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa
Pôsteres, 4665-4678
ISBN 978-88-8305-127-2
DOI 10.1285/i9788883051272p4665
http://siba-ese.unisalento.it, © 2017 Università del Salento

Culturas desterradas, línguas exterminadas e heranças surrupiadas.

Maria Célia Lima-Hernandes
Universidade de São Paulo
CNPq/FAPESP
Brasil

Introdução

Aspectos culturais impactam decisivamente línguas no mundo todo, aqui ou na China, seja no Alto Xingu, seja em Macau. Os kamaiurás, comunidade cuja distância cultural não pode ser medida em termos de Oriente-Ocidente, quando comparados aos brasileiros miscigenados, assim como os macaenses (euroasiáticos) em relação aos portugueses, refletem histórias de contatos colonizantes de ideias os quais primam pela busca de um monolinguismo desnecessário. Kamaiurás e macaenses, contudo, podem ser congregados no conceito de "povo da terra" do mesmo modo que podem ser congregados no conceito de línguas de herança.

Ocorre que a terra foi colonizada e os povos desterrados. Então, o preconceito pode agir de modo mais velado e ao sabor da política em períodos sócio-históricos. É sobre a aproximação da condição comunicativa e sócio-histórica desses povos afastados culturalmente que tratarei neste texto. Para dar conta desse objetivo, duas seções serão necessárias: uma que trate dos saberes locais e da aproximação de povos com valores socioculturais diversos; outra que discuta a tipologia de identidades socioculturais em Macau e entre os índios kamaiurás[1], especialmente focalizando a língua de herança de falantes bilíngues simultâneos. E como será preciso lidar com essas duas comunidades, o ideal será iniciar, já na seção seguinte, com uma apresentação geral desses grupos para, assim, justificar a razão de aproximá-los num único estudo.

1. Ser da terra, identidades em construção

Antes de tratar de uma aproximação que pede atravessar oceanos, como é o caso daquela prevista no alinhamento de macaenses e kamaiurás, podemos dar uma visada

[1] As entrevistas foram colhidas pela equipe de Charlotte Emmerich, da Universidade Federal do Rio de Janeiro/Museu Nacional (Brasil).

em um contexto geográfico vizinho, o da China continental e de Macau.

A China continental cada vez mais se aproxima das margens de Macau por aterros e ações políticas integrativas. Naquele espaço, atualmente, sob administração chinesa, embora desde sempre territorialmente chinês, não é possível empregar a língua majoritária de Pequim (o mandarim, língua de quatro tons), sem que se tenha em mente que o rótulo 'língua chinesa' recobre uma gama enorme de línguas que são faladas na China. Em Macau, a língua cotidiana e majoritária ainda é o cantonês (língua de nove tons nessa região e em Guangdong). Há uma porção de outras línguas que colorem a China de norte a sul, de leste a oeste.

Não são línguas em extinção, ainda, pois muitas são as pessoas que as utilizam em suas regiões e também quando se encontram com conterrâneos em qualquer parte do mundo. No entanto, essas não são reconhecidas como línguas, e sim como dialetos, até pelos mais jovens filhos dessas línguas. Este também é o primeiro passo que sinaliza uma pressão pelo monolinguismo (segundo tipo de ataúde linguístico, tal como rotulei em Lima-Hernandes, 2016), em que não se reconhece uma língua materna como língua, reforçando o que Mey (2007) identificou como violência contra línguas.

Já na escola básica, em idade tenra, os estudantes aprendem, na China, a repetir que a língua materna é o mandarim e que a língua que trazem de casa é um dialeto. Os pais, falantes da língua local, vão se silenciando em alguns espaços chineses, os filhos vão atendendo aos apelos soberanos de uma pátria unida em torno do rótulo "chinês". E assim suas línguas maternas vão sendo deslocadas para a ideia de língua de herança. E assim deve ser para um futuro de inserção social, de sucesso na carreira, de êxito na vida pessoal; os impeditivos de uso nas várias instâncias em que as comunicações ocorrem em vida adulta são variados.

O povo de Macau, que convive há mais tempo com estrangeiros, devido principalmente à colonização portuguesa em Macau e inglesa em Hong Kong, sentem que ainda podem lutar contra esse monolinguismo. Seguem bilíngues dando-se conta dia a dia de que sua língua materna está sendo cerceada. Sigamos agora a tratar, mas a partir de um outro espaço menor também multilíngue, da Macau do século XX.

Em Macau, nem a língua corrente, tampouco a materna, equivale entre os jovens ao mandarim. Já frisamos que ali o cantonês é a língua majoritária, viva nas ruas e mesmo nas tentativas de pronúncia pelos que não a têm como materna. É língua do negócio, do lazer, do bate-papo descompromissado da população local. É língua

materna da maioria, e talvez para alguns dessa maioria seja também língua apenas falada.

Essa verdade, contudo, se considerarmos as etnias que convivem diariamente na cidade macaense, pode não se aplicar a todos, pois ser de etnia chinesa não necessariamente equivale a uma só e à mesma língua para todos. Embora similares em muitos pontos, são incompreensíveis na sonoridade entre si. Se estendermos essa discussão para o rótulo "língua oficial", tudo ficará bem mais complexo.

Em Macau, duas línguas são oficiais a partir de 1999: o português e o chinês. Fazer constar o chinês na Lei Básica com o estatuto de oficialidade foi uma grande vitória do povo de Macau. Nos primeiros anos após o *Handover*, Macau viu ainda uma prevalência (não numérica) do português sobre as línguas chinesas em espaços de oficialidade. Apenas dez anos depois, no entanto, os contratos imobiliários, por exemplo, já destacavam uma prevalência inversa: "The contract will be mainly on the chinese version" (*sic*).

As publicações em língua portuguesa foram intensas até então, em especial pelos órgãos culturais do governo, que sempre fizeram questão de recontar a história de doce convivência entre chineses e portugueses. O cantonês já era considerado pelos habitantes como a língua chinesa referida nos documentos oficiais, dentre os quais a Lei Básica da RAEM (Região Administrativa Especial de Macau).

Devagar e quase de forma imperceptível para grande parte da população, as escolas deram prioridade ao mandarim, as publicações em mandarim ganharam força e o inglês passou a ser a melhor solução como língua franca. Na Livraria de Publicações do Governo, o funcionário, um macaense retornado, contou-me que já há poucas ou raras publicações em língua portuguesa e que há um movimento de se recontar toda a história de Macau sob a ótica de chineses. Alguns antigos heróis passaram a carrascos gradativamente.

A realidade é que talvez menos de 3% da população tenha o português como língua materna, porém nem todos que têm essa língua como materna pertencem ao mesmo grupo cultural, não podendo se encaixar na mesma luso-"fonia" da oficialidade ou, melhor dizendo, do discurso da oficialidade: há uma gama de falantes que considera a língua portuguesa como materna, mas não compartilha sons e léxico (alguns caboverdeanos, angolanos, brasileiros, açorianos, etc.). Na verdade, isso pouco importa em Macau; são multiculturais e vivem costumeiramente entre silêncios e sons, tons e ritmos diversos. Desse movimento, o que remanesce é uma língua viva e majoritária (o

cantonês), rica culturalmente, que vai sendo silenciada, aos poucos, muito aos poucos, devagar tornando-se a língua de herança de um parcela enorme do povo.

Do outro lado do mundo, encontramos os kamaiurás, tribo indígena do tronco tupi, habitantes do Parque Indígena do Xingu, que foi criado logo no início da segunda metade do século XX, por decreto governamental de Jânio Quadros, presidente do Brasil em 1961. Na verdade, esse processo foi iniciado bem antes, desde o final da década de 30, pelo presidente Vargas com a *Marcha para o Oeste*[2]. Uma população com um pouco mais de 5.500 índios distribuídos entre 14 etnias diferentes foi aos poucos se transferindo para os quase 2.800.000 hectares do Parque. Lá, iniciariam o processo de ocupação e de adaptação, logo depois ocorrendo a aproximação, diálogo e uma organização política desses povos. Aos poucos, uns foram incorporando os rituais dos outros, e uns aprendendo as línguas dos outros.

Assim, embora o discurso oficial ecoava com a ideia de que essa mudança preservaria os índios de qualquer contato com os grandes centros urbanos (com os brancos) e, em consequência preservaria as culturas indígenas, o que de fato estava por trás era o desterramento indígena. Presenciamos com o passar dos tempos a interculturalidade plasmar-se continuamente, na mesma proporção de ocupação de terras indígenas por afoitos fazendeiros. Perto dos índios, também com o discurso de proteção e cuidado, o governo instalou ali uma base da força aérea brasileira e criou a Fundação Nacional do Índio (FUNAI)[3].

Assim como os rituais e hábitos foram se generalizando e influenciando-se mutuamente, também as línguas não puderam se manter incólumes frente a esses contatos, inclusive com os homens ditos civilizados que passaram a administrar aquele espaço. Para se comunicar com o administrador que representava o governo brasileiro – e assumir função de representação política –, os índios (na maioria, homens) aprenderam o português do Brasil, mas continuaram falando suas línguas entre si. Sendo assim, alguns índios tornaram-se multilíngues ao desenvolver a habilidade de se comunicar com os índios de outras tribos, algumas crianças tiveram pais de uma tribo (e

[2] *Marcha para o Oeste* foi um movimento político que previa o desenvolvimento e ocupação do interior brasileiro. Lembremo-nos que, até então, 90% da população brasileira habita regiões litorâneas devido à falta de infraestrutura das demais regiões.

[3] A FUNAI é um órgão oficial do Brasil, criado em 1967, com o objetivo de proteger e promover os direitos dos povos indígenas no Brasil. A despeito disso, desde sempre, as tribos indígenas são alvos de ataques violentos de madeireiros e latifundiários ávidos por apropriar-se e usufruir das terras demarcadas.

língua) e mães de outra (e outra língua). Essas crianças passaram a ter uma língua de herança.

Algumas índias casaram-se com 'brancos' e foram viver fora da tribo, levando consigo sua língua materna, ensinando-a aos filhos, que tinham o português como língua materna. Alguns foram estudar fora dos limites do Alto Xingu e assumiram postos diferenciados dentro e fora da tribo, tornaram-se pintores, escritores e políticos. Hoje, não sei exatamente como se encontra esse quadro de influências, mas essa caracterização referente ao momento de coleta desses dados, final do século XX, pode ser útil para o que pretendo discutir aqui: o estatuto de línguas e a migração de estatuto em decorrência de fatos sociais.

Nesse sentido, variados foram os casos que deram margem à mudança de estatuto das línguas indígenas: de materna para língua de herança. Abster-me-ei, contudo, de tratar dos casos em que casais de mesma etnia (ou não) – tementes quanto à não proficiência de seu filho em língua materna – esforçaram-se por falar a língua majoritária (abandonando a sua própria língua materna) o tempo todo, chegando mesmo a comparar a proficiência de seu filho com a de filhos de pais locais. São casos passíveis de ocorrer em qualquer circunstância de migração ou de transculturação. Também não está no escopo deste texto tratar do contexto intercultural, que se resolve pontualmente sempre nas mesmas situações comunicativas sem uma continuidade para outras situações, tal como ocorre com os chineses em São Paulo, ainda em primeira geração de migração.

O que realmente interessa, aqui, é o contexto multicultural, a partir do qual proporei uma forma de análise baseada na língua de herança. Não ignoro, em suma, que existam outros universos que acabam ficando descobertos quando tratamos de língua de herança nesses moldes[4].

Esses casos ilustrados aqui permitem determinar critérios metodológicos para pesquisas sobre línguas de herança. A seleção de informantes e das ações comunicativas mais profícuas para a pesquisa é um desses eixos de interesse, por isso selecionamos dois contextos específicos:

[4] Baseamo-nos aqui em Mey (2007: 166), para o qual a distinção entre intracultural e intercultural dá-se do seguinte modo: "[...] the intra-cultural, which has to do with culture as it is held and exercised within one community, and the inter-cultural, which regards the relationship between various cultures."

1º contexto: indivíduos que constituem matrimônio ou geram crianças com pessoas de outras etnias e manifestam, ao longo do tempo, o desejo de que seus filhos interajam com seus familiares em sua língua materna (e não na dos filhos);
2º contexto: casais de mesma etnia que dialogam em casa, o tempo todo, em sua língua materna, propiciando a seus filhos, desde o momento mais tenro, ainda no período de gestação, que a LH ecoe sonoramente de forma íntima e cotidiana como a língua de casa. Essa decisão pode colocar em choque a língua de casa com a língua oficial.

O que está, essencialmente, na base desta discussão e funciona como *background* que fundeia a paisagem a ser descrita é a moldura criada, o que deflagrou as respostas a duas perguntas elaboradas em 1997 por Geertz, inspiradas em Keats, e nas quais igualmente me inspiro para encaminhar esta discussão: (i) como é a maneira de conviver desse grupo, de um modo geral? (ii) quais são as circunstâncias em que esse modo de conviver se manifesta?[5] Para responder a essas questões, será preciso tratar dessas identidades e de suas vantagens.

2. Espaços multiculturais, vantagens e tipologia identitária

O rótulo multicultural é ambíguo e pode referir-se tanto a comunidades em que as pessoas se comunicam em várias línguas alternadamente, quanto pode se referir a comunidades em que várias etnias convivem lado a lado, sem se comunicarem adequadamente por nenhuma dessas línguas. Aqui, estabeleceremos um recorte metodológico em espaços multiculturais correspondentes àqueles em que as pessoas precisam utilizar mais de uma língua ou sistema de comunicação para resolver problemas cotidianos. Esse conceito também se aplica a espaços em que a língua materna não é suficiente para as rotinas e convivência do desenvolvimento de dinâmicas sociais dos falantes locais.

Ocorre que nem todos os indivíduos são capazes de ter a prontidão linguística para se comunicar eficientemente em duas línguas ao mesmo tempo. Em Macau, os que têm essa prontidão são considerados os verdadeiramente macaenses. Estes, que, ao conversarem entre si, mesclam português e cantonês, passando de uma língua para a outra numa lógica de perfeita combinação, sem titubear e, às vezes, sem perceber, constituem o grupo, selecionado.

Apesar de serem agrupados como uma comunidade, esse sentimento de pertença não é o mesmo para todos. Tratemos, então, da identidade de cada um desses grupos

[5] As perguntas originalmente formuladas eram: “Como é a sua maneira de viver, de um modo geral?” e “Quais são precisamente os veículos através dos quais esta maneira de viver se manifesta?”.

macaenses. Identifico três a partir do seguinte enquadramento de conversa: uma pesquisadora brasileira, numa conversa informal, em determinado momento, pergunta o que é ser macaense. Suas respostas são diferentes e revelam identidades.[6]

Primeiro grupo: muito arredio ao se manifestar sobre a sociopolítica e a mudança na sociedade de Macau desde 1999, proclama-se como o verdadeiro macaense utilizando o rótulo "macaenses 100%". Os integrantes deste grupo tiveram uma origem humilde, estudaram no Colégio Santa Rosa de Lima, mas foram melhorando de vida, ingressaram no Liceu e, depois, passaram a ocupar posições na administração de associações de assistência social a macaenses e a chineses de Macau. Alguns tiveram a oportunidade de estudar em Portugal. Quando voltaram, seu repertório passou a se aproximar do dos macaenses de segundo grupo.

Ser macaense 100% (Primeiro Grupo) equivaleria, em tese, a uma mãe chinesa e um pai português. Separando num só grupo esses miscigenados, ainda assim nem todos se integrariam ao mesmo grupo que se caracteriza em termos percentuais. É a questão da identidade.

Segundo grupo: os que se consideram portugueses e, durante o discurso, podem revelar raízes chinesas. São os que conviveram muito de perto com os europeus atuando em funções administrativas de suporte. Eram os que intermediavam a conversa com os chineses. Alguns deles foram estudar em Portugal e, ao voltarem, passaram a ser vistos como membros de um terceiro grupo. Após o *Handover*, foram convidados a se retirar do emprego público em troca de uma "bolada", com o que, juntando as economias, comprou uma casa, invariavelmente no Algarve (Portugal). Muitos desses integraram os grupos que partiram de Macau imediatamente antes do *Handover*. Muitos desses são os retornados hoje.

Uma boa parte dos miscigenados identifica-se como portugueses (Segundo Grupo). São famílias com um certo poder aquisitivo, com entrada em postos e cargos relevantes para alguma instância decisória em Macau, grande parte dos quais já perdeu de vista o fato de terem um ascendente chinês ou, antes, escamotearam a raiz chinesa

[6] Essa tipologia não encerra os grupos representados em Macau. Há muitos outros grupos, tais como: os que se consideram chineses e, antes, tinham passaporte português; os que são chineses e tiveram, em algum momento, que abrir mão de sua identidade e nome chinês para ter um futuro melhor durante a Administração de Portugal; os que têm pais africanos, brasileiros, dentre outros; os que vêm dos países orientais vizinhos (Malásia, Filipinas, Tailândia, Índia, Timor, etc.), cujos filhos se sentem macaenses.

porque, a bem da verdade, são filhos de macaenses (de miscigenados), que, por sua vez, eram já miscigenados.

Terceiro grupo: os que se consideram macaenses e portugueses, que, no passado, integrando uma família tradicional, escondia a raiz chinesa, deixando-a distante no tempo, e que, há pelo menos cinco anos, vangloriam-se de sua raiz chinesa. Estudaram em bons colégios desde o ensino básico e fizeram curso superior na Europa, especialmente em Coimbra e Lisboa. Consideram-se falantes do patoá, do cantonês e do português, mas gostam de reverberar essa habilidade.

São ligados à administração de associações macaenses culturais e desempenham na vida profissional uma atividade liberal, como advogado, dentista, arquiteto, estilista etc. Não abandonaram Macau no *Handover*, mas possuem imóvel em Portugal. Falam abertamente de política e defendem o espaço de Macau como um espaço multicultural e multilíngue.

Esses três grupos, sem exclusividade, integram a grande massa de bilíngues simultâneos, ou seja, com duas línguas maternas. É sobre sua forma de ser e de estar na sociedade macaense que tratamos neste texto.

As vantagens de conviver em um ambiente multilíngue ou ser um indivíduo multilíngue são maiores que as de um monolíngue porque esse é o cartão de embarque para o acesso a mais nichos sociais e a mais campos de informações. Segundo Wurm (1996:8-9), as vantagens emocionais e intelectuais comumente referidas são as seguintes:

> 1) From a practical point of view, such individuals have access to a much wider volume of information and knowledge than monolinguals, have a larger volume of knowledge (both language-oriented and other) in their minds, understand differing semantic associations better, and being used to switching languages and thought patterns, have more flexible minds;
>
> 2) They are less rigid in their attitudes and have a tendency to be more tolerant of (i.e. less hostile and on the defensive against) the unknown than monolinguals, more inclined to regard manifestations of other cultures by individuals as acceptable and to be respected, though they may be different from their own;

> 3) Their thought patterns and world-view are more balanced because they are familiar with different, often somewhat contradictory concepts. They have greater ability than monolinguals to learn something entirely new and to fit into novel situations without trauma, and to understand different sides of a problem.

As características vantajosas atreladas ao indivíduo multilíngue, nessa perspectiva, são psicológicas porque permitem o equilíbrio emocional desse indivíduo em situações em que um indivíduo monolíngue pode ter a tendência ao estranhamento e sofrimento maior para a adaptação, tais como: mudanças bruscas de situações ou experienciamento de situações totalmente novas (item 3). Essa facilidade de adaptação e resiliência se deve justamente ao fato de terem sido criados num lar com hábitos e costumes que não eram coincidentes com os do entorno social em 100% das experiências cotidianas, repleto de contrastes. Nesse sentido, costumam ser pessoas que demonstram atitudes menos rígidas e mais tolerantes ao novo, o que favorece uma convivência mais harmônica mesmo em ambientes diferentes dos seus (item 2). São práticas habituais desses indivíduos a busca e a concentração de um maior volume de informações e conhecimentos, o que, por sua vez, propicia exercícios inferenciais de base associativa mais exitosos (item 1).

2.1. Revisitando cenas de diálogos com bilíngues simultâneos

O português para o povo indígena é língua estrangeira, uma língua que também pode ser franca quando o diálogo entre tribos de língua diferente não funcionar. No entanto, a realidade indígena no Xingu, devido à proximidade, é que línguas de herança existem, mas estão em risco de extinção. Analisemos os seguintes exemplos:

(1)
Pesquisador: Você é o quê? Trumai?
Kokoti: Não, eu sô aweti. Minha mãe é aweti e meu pai kajabi.
Pesquisador: Você veio pro posto quando?
Kokoti: Eu nasci aqui, estou morando aqui.
[...]
Pesquisador: A sua mulher é o quê? Trumai?
Kokoti: Minha mulher é trumai.

Pesquisador: Você só tem um filhinho?
Kokoti: Só tenho um.

(2)
Awakukumã: Eu falo pra ele, muié não sabe kalapalo, portugueisi, só eu. Eu assim, assim menino eu tem mãe, mãe kuikuro.
Pesquisador: Ah sua mãe, ah deixa eu anotar
Awakukumã: mãe kuikuro, kamaiurá papai
Pesquisador: papai, kamaiurá
Awakukumã: kamaiurá papai
Pesquisador: mamãe kuikuro
Awakukumã: kuikuru mamãe
Pesquisador: você, kamaiurá
Awakukumã: eu kamaiurá papai

Kokoti, no trecho de entrevista (1), é índio aweti, mas o pai é kajabi. Conhece duas línguas já de berço, a da mãe e a do pai. Casou-se, depois, com uma mulher da tribo trumai e com ela teve um filho, que certamente teria direito a uma herança linguística riquíssima: a da mãe (trumai), a do pai e da avó paterna (aweti) e do avô paterno (kajabi), sem contar às heranças por parte de mãe. No contexto de aproximação em que vivem, no Alto Xingu, tomam contato, por necessidade de sobrevivência, com o português, que é língua franca entre alguns. Grande risco de não ter esse direito respeitado, ainda mais quando se tem uma língua majoritária, que também é a oficial.

Na entrevista apresentada em (2), Awakukumã sabe falar português e kalapalo, como línguas adicionais, mas têm duas línguas maternas, o kamaiurá e o kuikuro. Certamente, tem mais algumas línguas de herança ancestral, da família materna e da família paterna. Esse é um quadro multicultural em risco de extinção, pois uma língua majoritária, também oficial, começa a ser uma necessidade de comunicação na Reserva. São as tais línguas desterradas a que me referi no início deste texto. Toda língua materna num ambiente em que língua oficial e língua majoritária se sobrepõem corre risco de desaparecer a longo prazo. Esse é o terceiro tipo de ataúde de línguas de herança.

Visitemos, agora, trechos de conversas com macaenses registradas em 2010:

(3) Alice, macaense, 41 anos.
Pesquisadora: Qual a origem de sua mãe?
Alice: minha mãe é macaense. Meu pai costumava dizer para não falarmos chinês, que precisávamos falar português. Eu falo chinês, mas não sei escrever.
Pesquisadora: E seu pai?
Alice: é português. Do lado paterno é puro português, só minha avó que era chinesa. Assim, meu pai é macaense. É cinquenta por cento. Eu sou menos que isso.

(4) António, macaense, 40 anos.
Pesquisadora: António, seus pais são macaenses?
António: sim, meu pai é macaense e minha mãe, chinesa. Na minha casa, a gente misturamos o português e o chinês, mas é o chinês o mais falado. Na escola, sempre tinha mais macaenses do que ngau chai [portugueses] e só falávamos chinês, mas meu pai cobrava falar o português.

Alice e António são filhos de macaense com chinês(a). Em casa de Alice, a língua proibida era o chinês, mas para a família de António não era uma questão que se colocasse: todos conversavam mesclando um pouco de português e muito de chinês. Em ambas as famílias, línguas de herança se revelam e se escondem: Alice tem a língua de herança cantonesa reprimida; António tem a língua de herança portuguesa pouco funcional na escrita, mas sabe conversar perfeitamente.

Sintetiza melhor essa ideia das diferenças de comportamento entre as famílias de Macau o que relata o Sr. Pedro, macaense entrevistado em 2011. Segundo ele, os macaenses possuem traços muito diferentes, recortando-se pela sociocultura:

(5) Sr. Pedro, macaense, 71 anos.
A família que era constituída de marido português e de mulher chinesa, com filhos mestiços já crescidos, falam o português e o chinês em simultâneo. Os filhos serviam de pontes entre o pai e a mãe. Em casa de famílias de descendências de eurasianos, como no meu caso, famílias essas em vias de extinção, fala-se mais o Patois que o português. Outras famílias há em que o pai é português e a mãe macaense, isto é, eurasiana, então fala-se quase que exclusivamente o português. Famílias compostas por pai macaense, isto é, eurasiano, e mãe chinesa, fala-se apenas o chinês.

No caso desses macaenses e dos kamaiurás, a presença de línguas majoritárias impactou algumas socioculturas mais do que outras, e em períodos diferentes. Os macaenses, no passado, eram exigidos a falar português em todas as situações, pelo menos se quisessem ter prestígio social; devagar, após o *Handover*, essa língua prestigiosa passou a ser genericamente o "chinês". O poder restritor passa de uma língua minoritária para outra majoritária, o cantonês, confundido em muitas situações com o mandarim, a língua oficial da República Popular da China. Ainda assim, não há sobreposição entre oficialidade e majoritariedade, tal como vimos no caso dos indígenas. Com estes, há o agravante de haver uma língua oficial que coincide com a língua majoritária. Já, no caso dos macaenses, com língua igualmente ameaçada, língua majoritária colide com a oficialidade. São roldanas de um mecanismo que ainda está em processo de uso. Será preciso que políticas públicas flexíveis quanto à concepção de multiculturalismo, se houver o interesse na manutenção linguística – e cultural – da população local, sejam implementadas.

À guisa de conclusão

Iniciei este texto afirmando que a cultura atravessa as línguas e que a observação desse fato poderia ser exemplificado com o caso dos kamaiurás e dos macaenses. Ambos os povos, sendo considerados o "povo da terra", ou das respectivas terras, passaram e passam por processos de aproximação e de afastamento 'colonial'. Alguns conceitos importantes revestem as cenas de contato e de conversas cotidianas desses povos, mas a sócio-história é o pilar que permitirá compreender a edificação da convivência salutar e mutuamente benéfica.

O problema do contato intercultural e, consequentemente, dos ambientes multiculturais – sabemos – favorece o extermínio de línguas. Esse processo de morte passa quase sempre pela a existência de alguns marcadores de desaparecimento de línguas, a que rotulei ataúdes linguísticos em outro momento (Lima-Hernandes, 2016). Esses lugares que demandam cuidado em termos de políticas linguísticas, deveriam ser preocupação de toda soberania porque implicam resistência de parcelas de sua nacionalidade.

O que presenciamos é justamente uma leitura ao contrário, míope para a realidade local. Conservar o espaço nacional tem sido sinônimo de estupidez sobre

contatos linguísticos, e essas atitudes só tornam ainda mais incólume o mito de que língua nacional só pode ser uma. Esse equívoco se traduz na sociedade como desrespeito a línguas locais, a línguas de herança e, na contramão disso, como reforço a um monolinguismo bastardo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CLAVERT, Manisa Salambote. Eu e a língua portuguesa - Minha experiência de aprendizagem. In: LIMA-HERNANDES, Maria Célia; MARÇALO, M. J.; MICHELETTI, G.; ROSSI, V. L. *A Língua Portuguesa no Mundo - I Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa.* 1. ed. São Paulo: FFLCH-USP, 2008.

GOFFMAN, Erving. *Interaction ritual: essays on face-to-face behavior*. New York: Garden City, 1967.

LIMA-HERNANDES, Maria Célia ; FERREIRA NETTO, Waldemar. Estudo contrastivo entre o português e o kamaiurá: divergências entre sistemas. In: Grobe, Sybille *et alii*.. (Org.). *Ex Oriente Lux: Festschrift für Eberhard Gärtner zu seinen 60*. 1ed.Valentia: Frankfurt am Main, 2002, v.1, p. 277-286.

LIMA-HERNANDES, Maria Célia. Interlínguas - estruturas verbais aspectuais no português L2. In: Maria Célia Lima-Hernandes; Guilherme Fromm. (Org.). *Domínios de Linguagem V: diálogo entre a universidade, a escola e a sociedade.* 1ed.São Paulo: Plêiade, 2005, volume 5, pp. 221-240.

LIMA-HERNANDES, Maria Célia; CIOCCHI-SASSI, Karina Viana. Língua de herança como integradora de identidades. In: JENNINGS-WINTERLE, Felícia; LIMA-HERNANDES, Maria Célia (orgs.). *Português como língua de herança: a filosofia do começo, do meio e do fim.* Nova Iorque: BeM, 2015, pp. 104-115.

LIMA-HERNANDES, Maria Célia. Ataúdes linguísticos, saberes locais e consciência sobre o outro. Nova Iorque: *Lincool* (2), 2016, pp. 1-9.

MENDONÇA, Florsil Alfredo; LIMA-HERNANDES, Maria Célia. Interculturalidade e raízes nacionais: os “sem terra” acadêmicos. *Coletânea de Iniciação Científica.* In: SANT’ANNA, M.R.; TODARO, M.A., TEIXEIRA, R.A. *Iniciação Científica - voz e vez de estudantes*. São Leopoldo: Oikos, 2015, pp. 53-65.

MEY, Jacob L. Developing pragmatics interculturally. In: KECSKÉS, István; HORN, Laurence R. (orgs.) *Explorations in pragmatics: linguistic, cognitive, and intercultural aspectos.* Berlin: Mouton de Gruyter, 2007, pp. 165-190.

OKOUDOWA, Bruno. Experiência de Aprendizagem da Língua Portuguesa no Brasil. In: LIMA-HERNANDES, Maria Célia; MARCALO, M. J.; MICHELETTI, G.; ROSSI, V. L. *A Língua Portuguesa no Mundo - I Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa.* 1. ed. São Paulo: FFLCH-USP, 2008.

SEKI, Lucy. *Gramática do kamaiurá. Língua tupi-guarani do Alto Xingu*. Campinas/São Paulo: Editora Unicamp/Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2000.

WURM, Stephen A. (ed.). *Atlas of the world's languages in danger of disappearing*. Paris/Canberra: Unesco Publishing/Pacific Linguistics, 1996.

De volta ao futuro da língua portuguesa.
Atas do V SIMELP - Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa
Pôsteres, 4679-4694
ISBN 978-88-8305-127-2
DOI 10.1285/i9788883051272p4679
http://siba-ese.unisalento.it, © 2017 Università del Salento

ENSINO DO PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA E LÍNGUA DE HERANÇA: MATERIAIS PARA UMA APRENDIZAGEM INTEGRADA DE LÍNGUAS E CONTEÚDOS

Maria João MARÇALO[1]
Ana Alexandra SILVA

RESUMO
Este artigo apresentará os principais objetivos e resultados de dois projetos europeus, nos quais a Universidade de Évora esteve envolvida e onde foram concebidos materiais disponibilizados online para o ensino/aprendizagem de PLE e PLH e outras oito línguas, a saber:
- uma biblioteca digital com vídeos para nove línguas; cada vídeo está transcrito e classificado para enquadrar os estudantes de acordo com o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas;
- um curso para professores a fim de desenvolver materiais para a aprendizagem de línguas através de suporte informático;
- um curso para professores sobre a metodologia da aprendizagem de línguas assistida por computador;
- um livro didático e vídeos "faça você mesmo" que mostram como desenvolver materiais online.
TOOLS (Ferramentas para professores CLIL) foi também um projeto co-financiado pela Comunidade Europeia que previa o desenvolvimento de uma ferramenta online gratuita para apoiar CLIL (*Content and Language Integrated Learning* - Aprendizagem Integrada de Línguas e Conteúdos).
O projeto tinha por objetivo principal a criação de materiais que ajudassem os professores de línguas a trabalhar conteúdos diversificados na L2. Neste artigo serão explorados os conteúdos criados no âmbito do ensino do Português Língua Estrangeira/ Português Língua de Herança.

PALAVRAS-CHAVE: Português Língua Estrangeira; Português Língua de Herança; ferramentas on line gratuitas

1. POOLS-2 Portugal, Chipre e Malta

POOLS-2 constitui-se como um projeto baseado no POOLS, o qual ganhou a medalha de prata para a Inovação e Criatividade.

POOLS teve como resultados:

[1] Universidade de Évora, Departamento de Linguística e Literaturas, 7000-052 Évora, Portugal, mjm@uevora.pt , aasilva@uevora.pt

- uma biblioteca digital com vídeos para nove línguas; cada vídeo está transcrito e classificado para enquadrar os estudantes de acordo com o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas;

- um curso para professores a fim de desenvolver materiais para a aprendizagem de línguas através de suporte informático;

- um curso para professores sobre a metodologia da aprendizagem de línguas assistida por computador;

- um livro didático e vídeos "faça você mesmo" que mostram como desenvolver materiais online.

Foi objetivo do POOLS-2 adaptar e transferir os resultados do POOLS para utilização no Chipre, em Malta e em Portugal. Para cada língua POOLS-2 desenvolveu conjuntos de vídeos e materiais de cursos-piloto de formação de professores. O website de POOLS- 2 serviu como um portal para os seus resultados. A partir do website foi possível permitir o acesso a materiais de ensino de línguas e manuais do professor.

A falta de exploração da metodologia CALL (Computer Assisted Language Learning) no Chipre, em Malta e em Portugal está bem documentada em vários relatórios[23]. Os recursos às TIC são tradicionalmente reservados para as áreas tecnológicas e raramente surgem nas áreas ligadas às artes e humanidades. A falta generalizada de formação adequada dos professores de línguas, nas áreas das TIC, fortalece esta tendência.

O projeto de Transferência de Inovação permitiu a transferência dos resultados obtidos no projeto POOLS, adaptando e traduzindo os materiais iniciais (livro didático, manuais do curso, e vídeos legendados), produzindo vídeos para o desenvolvimento de materiais nas três novas línguas e executar uma sequência de cursos de formação de professores em CALL. A principal transferência da inovação consistiu na adaptação geográfica e linguística dos três novos países e mais três línguas.

---

[2]

[3] Ver, por exemplo, o *The Impact of Information and Communications Technologies on the Teaching of Foreign Languages and on the Role of Teachers of Foreign Languages*, relatório solicitado pela Direcção Geral de Educação e Cultura, da União Europeia, em 2002.

2. TOOLS- ferramentas on line gratuitas para o professor de PLE

O projeto *TOOLS - Ferramentas para professores CLIL* criou um serviço online gratuito que permite a produção e partilha de conteúdos por parte dos professores de línguas. Unidades de aprendizagem multimédia com escolhas de áudio, de vídeo (*YouTube*), de texto (por exemplo, uma transcrição) e de imagens / gráficos. Esta ferramenta apresenta um elemento único e inovador: a capacidade de estabelecer automaticamente a ligação entre cada palavra do texto a dicionários online em mais de 100 línguas.

O professor poderá escolher entre compartilhar a página *online* ou uma ligação para a página em sites, via *e-mail* ou Plataformas de Aprendizagem Virtual (por exemplo, o *Moodle*).

O serviço *online* também permite a criação de unidades de aprendizagem a partir de dispositivos móveis, como por exemplo, *iPads*, e é compatível com qualquer sistema operacional (*Linux*, *Windows*, *MacOS*, *Unix*, etc.). Os materiais de aprendizagem podem ser acedidos e utilizados por *smartphones* e podem, inclusivamente ser criados materiais a partir destes dispositivos móveis.

A facilidade de utilização do sistema também beneficia os professores de línguas mais estudadas e resulta numa Aprendizagem de Línguas com Orientação Vocacional (ALOV) feito à medida e em materiais nas Línguas Menos Utilizadas e Ensinadas (LMUE), caso da língua portuguesa, no contexto Europeu.

Estamos convencidos de que o sistema *online* - as ferramentas de criação de conteúdos e o repositório de materiais -, será de grande benefício, tanto para as instituições de ensino, como para os alunos, uma vez que se trata de um serviço gratuito e em código aberto. As ferramentas de criação e de conteúdos resultantes podem ser usados em dispositivos de baixo custo e em computadores portáteis velhos, pois não necessitam de elevada capacidade de processamento de dados ou de banda larga. Este é um fator chave para facilitar a adoção desta nova tecnologia, já que, para beneficiar do serviço, os utentes finais não necessitam de adquirir um novo hardware ou de atualizar o hardware existente. As despesas com novo equipamento (seja ele hardware ou software) impedem, frequentemente, a utilização de novas tecnologias e são uma fonte de frustração para os potenciais utilizadores.

2.1 Aprendizagem Integrada de Línguas e Conteúdos

A Aprendizagem Integrada de Línguas e Conteúdos foi reconhecida como uma metodologia de ensino pela Comissão das Comunidades Europeias, na sua Comunicação n º 449.[4] Este documento enumera uma série de propostas de ações a nível europeu que irão complementar as iniciativas dos Estados-Membros, que incluem, especificamente, a promoção AILC das seguintes formas:

- I.2.4 A ação Lingua 2 do programa Sócrates financiará uma série de projetos transnacionais para o desenvolvimento e disseminação de novas metodologias específicas para o ensino de disciplinas através de línguas além das línguas francas. [...]
- I.2.5 A Comissão irá propor a alteração do convite geral Sócrates para Apresentação de Propostas [...] de modo a aumentar o apoio às escolas que pretendam introduzir uma abordagem de Aprendizagem Integrada de Línguas e Conteúdos. Serão, em particular, incentivados os intercâmbios alargados de professores entre escolas parceiras.
- I.2.6 Será realizada uma Conferência Europeia para que os políticos e inspetores possam lançar um importante novo estudo sobre os benefícios de Aprendizagem Integrada de Línguas e Conteúdos.
- I.2.7 A Unidade europeia Eurydice vai reunir e divulgar informações sobre a disponibilidade de Aprendizagem Integrada de Línguas e Conteúdos em sistemas de educação e formação europeus, com base na coleta de dados facultados pela sua rede.

De acordo com a política da UE em matéria de multilinguismo, a AILC implica ensinar uma disciplina curricular através de um idioma diferente do que o normalmente utilizado. O tema pode não ter qualquer relação com a aprendizagem de línguas, como

[4] *Promoting Language Learning and Linguistic Diversity: An Action Plan 2004 – 2006*. Este documento estabelece que: "Content and Language Integrated Learning (CLIL), in which pupils learn a subject through the medium of a foreign language, has a major contribution to make to the Union's language learning goals. It can provide effective opportunities for pupils to use their new language skills now, rather than learn them now for use later. It opens doors on languages for a broader range of learners, nurturing self-confidence in young learners and those who have not responded well to formal language instruction in general education. It provides exposure to the language without requiring extra time in the curriculum, which can be of particular interest in vocational settings. The introduction of CLIL approaches into an institution can be facilitated by the presence of trained teachers who are native speakers of the vehicular language." (p.8)

por exemplo, temas de engenharia que serão ensinados em Inglês, numa universidade Espanhola. A AILC está presente e provou ser eficaz em todos os sectores da educação, do ensino primário ao ensino superior, passando pela educação e formação de adultos. O seu sucesso tem sido crescente ao longo dos últimos 10 anos e continuará a sê-lo.

A abordagem multifacetada da AILC pode oferecer uma grande variedade de benefícios:

- desenvolve o conhecimento e a compreensão intercultural
- desenvolve as competências de comunicação intercultural
- melhora as competências linguísticas e de comunicação oral
- desenvolve interesses e atitudes multilingues
- oferece oportunidades para estudar conteúdos através diferentes perspectivas
- permite aos alunos maior contato com a língua-alvo
- não necessita de horas extras de ensino
- complementa outras matérias em verde competir com elas
- diversifica métodos e práticas em sala de aula
- aumenta a motivação e a confiança dos alunos, tanto na língua, como na matéria que está a ser ensinada.

2.2 Apresentação do *CLILSTORE*, *MULTIDICT* e *WORDLINK*

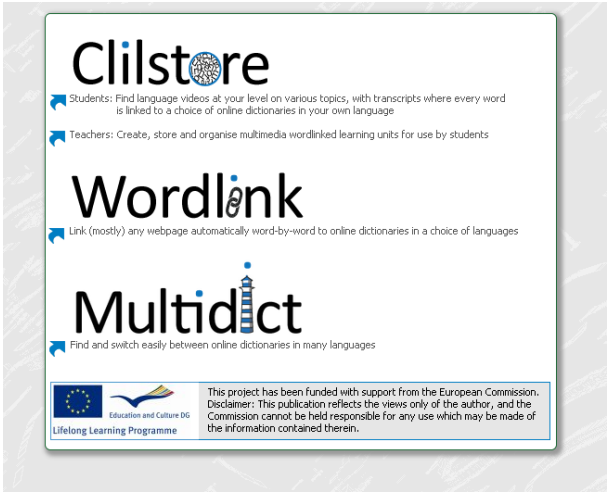


Figura 1. Página do ***Clilstore*** *acessível em* http://multidict.net.

Clilstore é um site que:

(i) serve professores que desejem criar ou encontrar unidades multimédia de aprendizagem de línguas para usar com os seus alunos;

(ii) oferece um repositório de unidades de aprendizagem de línguas numa variedade de idiomas que os alunos podem aceder diretamente e usar de forma autónoma.

Os alunos também têm a possibilidade de se registarem como autores, criando e compartilhando unidades. Como o repositório de unidades existentes é de acesso público, professores e estudantes que desejam utilizar as unidades existentes não precisam de se registar no serviço antes de visualizar ou utilizar os materiais. Qualquer pessoa que pretenda criar unidades deve registar-se primeiro e ter o seu endereço de e-mail verificado. O interface de autoria foi projetado para ser de fácil utilização.

A ênfase das unidades **Clilstore** está na utilização de material multimédia, o que significa que usa combinações de vídeo, áudio, imagens, texto, hiperligações e tecnologias de suporte secundárias que permitem a criação e partilha de exercícios de linguagem interativos. As unidades de aprendizagem de línguas **Clilstore** contém a mais-valia de cada uma das palavras do texto estar ligada a dicionários *online*. À distância de um simples "carregar na palavra" o aprendente tem acesso a vários dicionários, que lhe permitem a tradução da língua fonte para a língua alvo.

Multidict funciona como uma interface de dicionário *online*, independente, acessível em multidict.net ou, diretamente, em multidict.net/multidict. É também um *site* que permite todas as combinações de línguas apresentadas nas unidades de aprendizagem de línguas **Clilstore**. A partir do momento em que os utentes das unidades **Clilstore** carreguem nas palavras, o interface *Multidict* abre ao lado da unidade **Clilstore**, possibilitando aos alunos uma consulta fácil e rápida dos dicionários disponíveis. As mais de cem línguas oferecidas pelo *Multidict* conta com vários dicionários *online*, o que significa que não estando o aluno satisfeito com o seu primeiro resultado, poderá procurar noutro dicionário selecionando-o a partir do menu de dicionários disponíveis ou carregando nos ícones de dicionários, sem ter que reintroduzir o termo da pesquisa.

É importante selecionar o dicionário que melhor se adequa às necessidades de tradução. Cada dicionário tem pontos fortes e pontos fracos. Se um dicionário não tem a palavra que está a ser procurada, como já fizemos notar, o utente pode sempre escolher outro dicionário.

Wordlink liga a maioria das páginas da internet palavra por palavra a dicionários *online*. É o software que possibilita a ligação automática de cada palavra dos textos das

unidades **Clilstore.** Pode também ser utilizado como uma ferramenta de uso autónoma, acessível em multidict.net para os alunos que desejam consultar facilmente dicionários *online* enquanto leem páginas da internet.

Ao utilizar o *Wordlink* como uma ferramenta de uso autónomo para ligar todas as palavras numa determinada página na internet aos dicionários *online* disponíveis a partir do *Multidict*, a primeira coisa que temos a fazer é selecionar a língua da página da internet no menu *drop-down*. Seguidamente é preciso colar a URL da página que desejamos ligar no campo apropriado e carregar em "Go". Isso permite-nos carregar em qualquer das palavras do texto e procurá-la no *Multidict*.

Multidict tem a capacidade de "recordar" o dicionário que foi utilizado na sua última visita à página, tal como o par de línguas que estava a ser trabalhado. No entanto, isso não impede que tanto a língua, como o dicionário possam ser alterados a qualquer momento.

2.3 Estudos de Caso

Título do estudo de caso	*O quarto de uma estudante universitária*
Resumo do estudo de caso	Esta unidade foi concebida para estudantes de nível A2. O vídeo e o texto mostram uma estudante explicando as diferentes partes de seu quarto. Ela fala muito claramente, ajudando o discente de língua Portuguesa a expandir o seu vocabulário relativo às partes de uma casa e os móveis usados numa determinada parte.
Ramo educacional	Educação superior
Perfil dos alunos	Estudantes de educação superior que aprendem português como língua estrangeira
Ambiente linguístico	Imersão total
Pedagogia subjacente	ABT, AILC
Número (s) de unidade Clilstore	http://multidict.net/cs/140
Nível QECRL (A1-C2)	A2
Línguas em destaque	Português (PT)
Fundamentação da seleção de material de vídeo / áudio / texto	Esta unidade abrange uma área específica de vocabulário (partes de uma casa (quarto) e os móveis que o compõem).
Função dos materiais de suporte com ligações a partir das unidades	O material de apoio abrange exercícios, como um questionário (compreensão de leitura); exercícios (cobrindo alguns verbos básicos "ser" e "estar"; números cardinais e ordinais); palavras cruzadas (móveis e partes da casa); exercício de preenchimento de espaços (informações a partir do texto). As instruções são dadas em inglês, mas o professor deve tentar mediar a tradução para português.
Aprendizagem prevista com a prática desta(s) unidade(s)	Os alunos vão adquirir tópicos específicos de vocabulário ou seja, partes da casa e mobiliário. Os alunos vão praticar a gramática dos verbos *ser* e *estar* no presente do indicativo.
Como são apresentadas as unidades aos estudantes	A unidade é explicada na sala de aula. Em primeiro lugar, o vídeo é introduzido. Em seguida, os alunos são convidados a ouvir o vídeo e a ler o texto. O estudante deve verificar palavras desconhecidas no *Multidict*. Em seguida, cada aluno deve começar a fazer os exercícios ao seu próprio ritmo.

Resultados de qualquer avaliação da(s) unidade(s) e das aulas que envolvem a(s) unidade(s)	Os alunos consideraram a unidade muito útil. O vídeo é muito claro e o texto escrito ajudou os alunos a compreender o texto que eles estavam a ouvir. Segundo os alunos, os exercícios foram também muito úteis.
Recomendações sobre como boas práticas identificadas no estudo de caso podem ser utilizadas.	O uso de áudio e de texto é muito eficaz e pode ser replicado para qualquer idioma e em qualquer cenário.

Título do estudo de caso	*Portugal, um país a descobrir*
Resumo do estudo de caso	Esta unidade explora vários aspectos da vida e da cultura Portuguesas, especialmente temas sobre geografia, história e língua.
Ramo educacional	Educação superior
Perfil dos alunos	Estudantes de educação superior que aprendem português como língua estrangeira
Ambiente linguístico	Imersão total; ambiente virtual de aprendizagem
Pedagogia subjacente	ABT, AILC
Número (s) de unidade Clilstore	http://multidict.net/cs/205
Nível QECRL (A1-C2)	B2
Línguas em destaque	Português (PT)
Fundamentação da seleção de material de vídeo / áudio / texto	Esta unidade foi projetada para estudantes de nível B2. É um vídeo promocional sobre Portugal e as suas tradições. Ele abrange três aspectos principais: geografia, história e a língua portuguesa.
Função dos materiais de suporte com ligações a partir das unidades	O material de apoio abrange exercícios, tais como um questionário (compreensão da leitura), um exercício de preenchimento de espaços (com informações do texto); texto re-ordenação (uma carta descrevendo o país onde o aluno vive agora e os seus novos amigos); exercícios (completar frases, o uso de preposições); palavras cruzadas (tempos verbais). As instruções são dadas em português e cada um dos exercícios tem um limite de tempo. A unidade também tem uma ligação ao Instituto Camões(http://cvc.instituto-camoes.pt/aprender-portugues/a-brincar/jogo-da-lusofonia.html) permitindo ao aluno explorar outros elementos da língua e da cultura Portuguesas.
Aprendizagem prevista com a prática desta(s) unidade(s)	Os alunos vão aumentar o seu vocabulário nas áreas da geografia e da história, adquirindo, ao mesmo tempo, conhecimentos sobre as questões culturais e sociais. Os alunos vão explorar tópicos gramaticais: tempos verbais (presente, pretéritos - *pretérito perfeito e pretérito imperfeito* - o uso de preposições). Os estudantes ganharão prática na escrita de cartas.
Como são apresentadas as unidades aos estudantes	Esta unidade é apresentada aos alunos através de um Ambiente Virtual de Aprendizagem para estudo independente.
Resultados de qualquer avaliação da(s) unidade(s) e das aulas que envolvem a(s) unidade(s)	Os alunos consideraram a unidade muito interessante. O vídeo foi muito claro, mostrando diferentes aspectos da cultura e tradições Portuguesas. Embora o vídeo não tenha som associado, as informações fornecidas no texto escrito completam-no. O vídeo motiva o aluno para o texto que iam ler. Os exercícios permitem ao aluno verificar a sua compreensão do texto, bem como a verificação de pontos gramaticais.
Recomendações sobre como boas práticas identificadas no estudo de caso podem ser utilizadas.	A utilização de um vídeo sem texto, complementado por um texto informativo pode ser eficaz e pode ser facilmente replicado para qualquer cenário e qualquer língua.

3. Como Criar uma Unidade PLE no CLILSTORE

Concebido como uma abordagem de educação em que o ensino das línguas e a aprendizagem temática estão em harmonia com o ensino de conteúdos, AILC inspira-se, desta forma, neste duplo objectivo. Destina-se, em primeiro lugar, a assegurar que os estudantes adquiram conhecimento do assunto curricular, e em segundo lugar, a desenvolver a sua competência numa língua diferente da sua instrução normal.

AILC tornou-se uma abordagem educacional inovadora, que é cada vez mais uma prática europeia, caracterizada pela sua metodologia.

Ao projetar materiais de aprendizagem com objectivos duplos, torna-se de extrema importância a cooperação estreita entre o especialista em língua estrangeira e o especialista nos temas e conteúdos. A implementação dos materiais pedagógicos deverá cumprir os dois objectivos: a aquisição da língua estrangeira e dos conteúdos. Devido ao facto de as duas disciplinas - aprendizagem de línguas e determinado conteúdo - poderem recorrer a diferentes abordagens para a aquisição de conhecimentos e de metodologias de ensino, ambos os especialistas devem conceber as tarefas e atividades que se complementem, que sirvam ambos os propósitos e que estejam bem equilibradas.

Há uma série de abordagens de ensino, tais como a aprendizagem baseada em tarefas ou a aprendizagem baseada em problemas que, juntamente com metodologias mais tradicionais, podem ser implementadas em benefício tanto da aprendizagem da língua, como da aprendizagem do conteúdo, num ambiente AILC.

A aprendizagem baseada em tarefas envolve a execução de tarefas diárias usando a língua-alvo. Estas tarefas, contrariamente aos exercícios em aula de língua, visam, geralmente, resultados não linguísticos. Elas concentram-se no significado e não na forma, procurando alcançar um objetivo prático. Por outro lado, na aprendizagem baseada em problemas, utilizam-se desafios, problemas abertos de forma a impulsionar a aprendizagem. Os alunos envolvem-se em trabalhos de grupo colaborativos, sendo que os professores adotam o papel de "facilitadores", em vez de "prestadores de conhecimento." Também se acredita que a aprendizagem baseada em tarefas melhora o conhecimento dos conteúdos e fomenta o desenvolvimento das capacidades de comunicação e de aprendizagem autónoma. Em contexto AILC colocar problemas abertos aos nossos alunos pode, obviamente, assumir muitas formas, dependendo do tema que está interligado ao ensino da língua estrangeira. A tecnologia,

consequentemente, pode desempenhar um papel importante na facilitação dos elementos-chave, a fim de realizar uma tarefa de aprendizagem.

3.1 Opções iniciais

A unidade que iremos apresentar pode ser encontrada em http://multidict.net/cs/780.

Vá à página http://multidict.net/clilstore e carregue em "register" - registo. De seguida, escolha um nome de utilizador, palavra-passe e indique o seu primeiro nome, apelido, e-mail e morada.

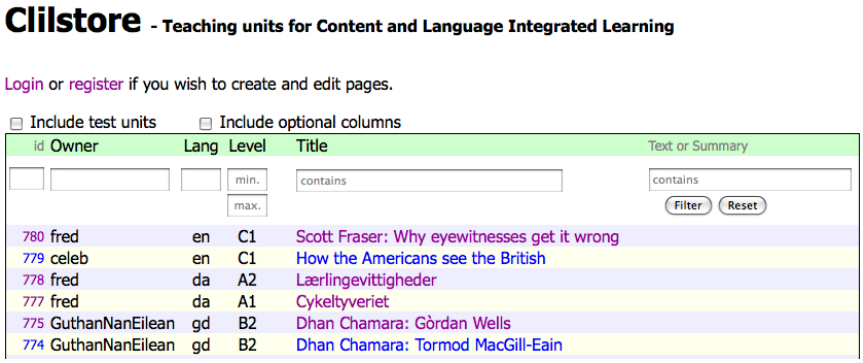


Figura 2: Página inicial - Clilstore.

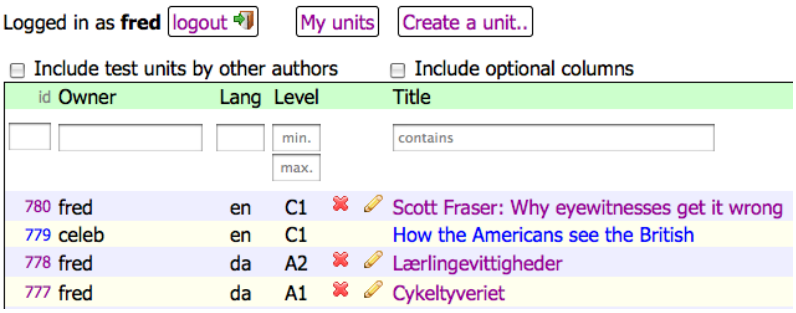


Figura 3: Página Inicial do Clilstore

Depois de se registar, pode criar novas unidades ou editar unidades já existentes (é também possível eliminar unidades criadas por si, carregando em X). De seguida, carregue em "Create a unit" – "Construa uma unidade".

A página "Create a Unit" – "Construir uma unidade" - possui vários campos e opções. Iremos apresentar esses campos de seguida:

- Title - Título: Escreva um título adequado à unidade que está a criar.
- Embed Code > "Float" – Código incorporado > "Flutuando": Escolha o sítio onde o texto será posicionado em relação ao vídeo/áudio ou à imagem.
- Embed Code: Para adicionar um vídeo/áudio ou imagem do Youtube.com, TED.COM, Vimeo.com, Flickr.com, etc. é necessário procurar a opção "Partilhar e Incorporar" ("Share and Embed") e, seguidamente, copiar e colar todo o código html no campo "Embed code for video or picture".
- Text - Texto: Para que o resultado final corresponda a uma formatação adequada é necessária a existência de uma linha em branco entre cada parágrafo.

  *Preste atenção à caixa no meio das instruções – se o texto for a letra de uma música, por exemplo, é necessário assinalar as linhas em branco, de forma a que as estrofes apareçam correctamente.
- Text - Texto: Existem diversos sites que oferecem não só o vídeo, como a sua transcrição. Por exemplo em http://www.languages.dk/digital onde estão disponíveis diversas línguas. Neste exemplo, utilizaremos um vídeo do site TED.COM (http://www.ted.com/talks/scott_fraser_the_problem_with_eyewitness_testimony.html). Carregue no botão "Show transcript", selecione "English", depois copie e cole o texto completo em Clilstore.
- Link buttons – Botões de ligação: Neste campo é possível criar botões que podem ligar a outros sites, mas que também podem ligar a exercícios. Escreva um pequeno título no espaço verde "Button text" – "Botão de texto" e escreva o endereço completo da página, no espaço "Link" – "Ligação"(recomendamos que copie e cole a ligação, de forma a que não existam erros de transcrição). Repare que existe uma opção listada por "WL". Uma vez selecionada esta opção, a página ligada será processada , de forma a que todas as palavras que aí surjam também elas possam estar ligadas aos dicionários *online* disponíveis. (Se as páginas contiverem erros, podem não funcionar com a opção WL.)
- Language Code – Código da Língua: É preciso utilizar a abreviatura internacional para a língua do texto, por exemplo, EN para Inglês, PT para Português. Esta operação é obrigatória, de forma a que a página possa ser direcionada para os dicionários correctos (se não tem a certeza sobre o código da

língua em que pretende criar a sua página, vá a http://multidict.net/multidict e seleccione a lista de opção do campo ‘from’ – ‘de’)

- Learner level – Nível do aluno: Faça uma estimativa do nível que o alunos precisa de ter para tirar pleno proveito da unidade. Estes níveis são baseados no Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas (http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/cadre_en.asp)
- Summary - Sumário: Escreva uma pequena descrição do conteúdo. O texto será pesquisável em diversos motores de busca, como o Google, por exemplo.
- Tick if this is still just a test unit – Carregue se esta é uma unidade de teste: Apenas assinale esta opção enquanto a unidade não estiver terminada. Não retirar a sua opção, uma vez terminada a unidade. Só assim ela ficará disponível para visualização.
- Owner - Autor: Assinale esta caixa se tiver a permissão / direito de usar os textos, vídeos, etc.
- Publish - Publicar: Carregue e partilhe com colegas de todo o mundo ☺

O sua unidade está concluída. Ser-lhe-á atribuído um número, por exemplo 780. Tal significa que o endereço da sua unidade é http://multidict.net/cs/780

3.2 Opções Avançadas

Depois de criada uma unidade, é possível editá-la e, por exemplo, acrescentar ligações para outras páginas ou unidades complementares, utilizando a opção “Link Buttons” – “Botões de Ligação”e colar na ligação.

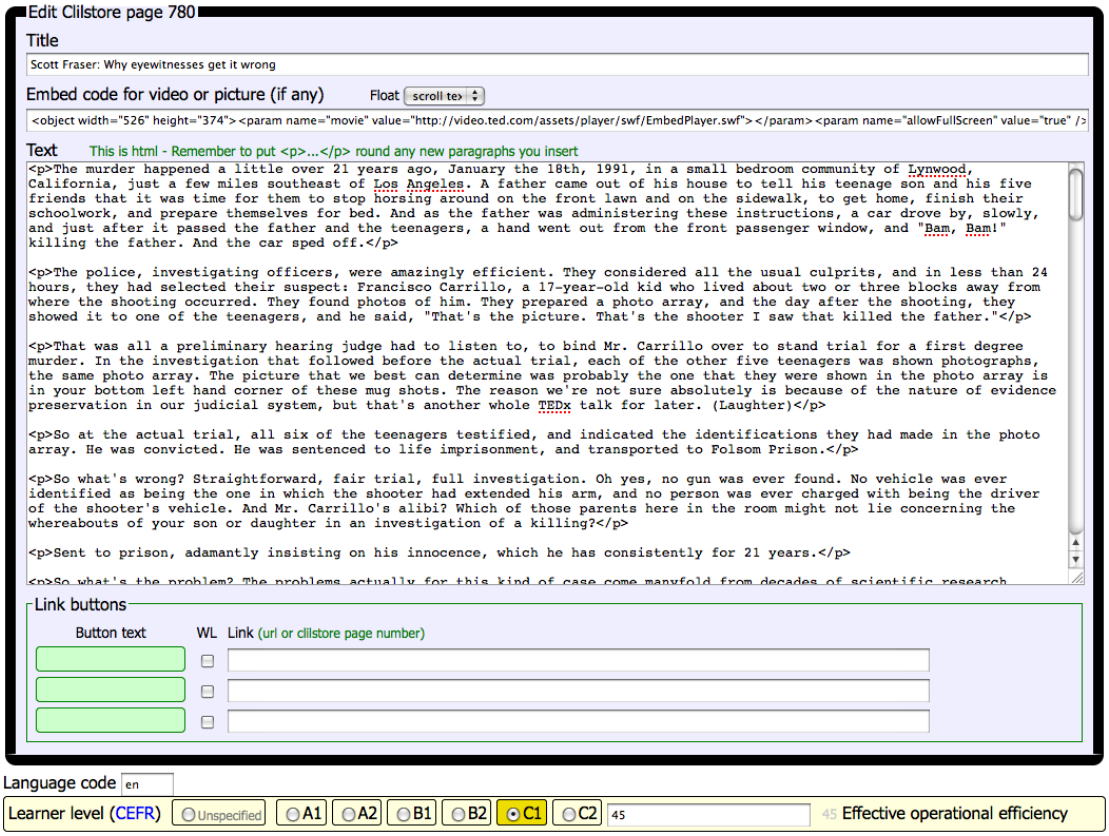


Figura 4: Edição de exercícios - Clilstore

Note, por favor, que o texto na caixa “Text” – “Texto” está agora formatado em HTML. Cada parágrafo começa com e acaba com . Se quiser editar/mudar palavras evite apagar, por exemplo, o . Se desejar inserir um novo parágrafo no texto, lembre-se que terá que começar com e acabar com .

Se desejar inserir uma imagem do Flickr.com entre dois parágrafos, escolha a imagem do Flickr, e de seguida clique em Compartilhar e "Obter o HTML / BBCode" (ou seja, o modo como o Flickr oferece seu código de incorporação).

O código copiado (e, portanto, a imagem) já pode ser colado na caixa "Text" – “Texto” , mas lembre-se de o colocar entre os dois símbolos de parágrafo: "</ p> e ".

O mesmo procedimento pode ser utilizado para incorporar outro vídeo, ou ficheiros áudio, entre parágrafos.

Por outro lado, se não estiver satisfeito com o seu texto e quiser fazê-lo de novo, não se pode esquecer dos códigos e , de forma a separar cada um dos parágrafos.

4. Vídeos “Do-it Yourself”

Vários videos foram criados para apoiar professores que pretendam criar unidades **Clilstore** e alunos/formandos que queiram utilizar o serviço de forma autónoma. Estes vídeos estão disponíveis em todas as línguas representadas no projeto e podem ser acedidas através das ligações abaixo.

	VÍDEOS *DIY* PARA PROFESSORES	VÍDEOS *DIY* PARA ESTUDANTES
INGLÊS	http://youtu.be/yaiybnAnEuU	http://youtu.be/WjGt5d4AXBs
DINAMARQUÊS	http://youtu.be/2sVai-_Qqtc	http://youtu.be/wbpiaBd2imc
ESPANHOL	http://youtu.be/C4Xq0ALARHU	http://youtu.be/Mp_aFDC4o24
IRLANDÊS	http://youtu.be/BB10jBjbAS0	http://youtu.be/bzyFWvvXtw8
GAÉLICO ESCOCÊS	http://youtu.be/iY9PAeYQugE	http://youtu.be/eHnY7X-67vo
PORTUGUÊS	http://youtu.be/hyOmWVgtchI	http://youtu.be/Acj0Sb6RrtM
LITUANO	http://youtu.be/7sGJ5ULxNKQ	http://youtu.be/mc8oQDp3Slc

5. Resultados TOOLS

A lista que se segue fornece ligações para: (i) os três instrumentos disponíveis em multidict.net, (ii) o site do projeto que fornece uma detalhada introdução ao conceito explorado, incluindo toda a documentação do projeto, os boletins informativos, informação de referência sobre todos os parceiros e projetos associados; e (iii) ligações directas para as redes sociais utilizados para disseminar os resultados do projeto, construindo uma comunidade de utilizadores.

- Clilstore: http://multidict.net/clilstore
- Multidict: http://multidict.net/multidict
- Wordlink: http://multidict.net/wordlink
- Tools website: http://languages.dk/tools/index.htm
- Tools Facebook: http://www.facebook.com/tools4clil
- Tools Blog: http://tools4clil.wordpress.com
- Tools Twitter: https://twitter.com/tools4clil
- Tools LinkedIn: http://www.linkedin.com/groups/Tools4Clil-4269787

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Coonan, C. 2007. Insider Views of the CLIL Class Through Teacher Self-observation Introspection, *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 10:5, 625-646.

Coyle, D. 2007. Content and Language Integrated Learning: Towards a Connected Research Agenda for CLIL Pedagogies, *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 10:5, 543-562

Coyle, D., Hood, P. & Marsh, D. 2010. *CLIL: Content and Language Integrated Learnin*Dalton-Puffer (2007) *Discourse in content and language integrated learning (CLIL) classrooms*. Philadelphia.

Lorenzo, F. 2008. Instructional discourse in bilingual settings. An empirical study of linguistic adjustments in content and language integrated learning, *The Language Learning Journal*, 36:1, 21-33

De volta ao futuro da língua portuguesa.
Atas do V Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa
Pôsteres, 4695-
ISBN 978-88-8305-127-2
DOI 10.1285/i9788883051272p4695
http://siba-ese.unisalento.it, © 2017 Università del Salento

TRAÇOS DE ORALIDADE EM GIL VICENTE

Francesco MORLEO

Resumo

A língua que Gil Vicente utiliza na sua obra está para além do patamar entre português médio e português clássico, mantendo traços dum passado linguístico ainda na memória do seu público. Gil Vicente escolhe cautelosamente formas linguísticas novas e arcaicas, standard e não standard para criar uma esfera social que reflete a sociedade da sua época. Ao longo do século passado, vários autores como Leite de Vasconcelos, Celso Cunha e Paul Teyssier estudaram a obra vicentina em relação aos seus aspetos lexicais e fonéticos, criando uma base de dados útil para estudar, portanto, a língua portuguesa entre o fim do século XVI e a primeira metade do século XVII.

Contudo, a obra vicentina tem ainda muito para dizer-nos: ainda é possível estudá-la no contexto do aspeto interacional entre as suas personagens como reflexo do discurso interacional da sociedade daquela época; quer isto dizer que é possível acrescentar, às considerações já produzidas acerca desta obra no que diz respeito ao binómio uso/camada social, eventuais reflexões acerca dos recursos interacionais usados por Gil Vicente nas suas obras. Será, portanto, proposta uma breve reflexão sobre alguns trechos vicentinos à luz de teorias do discurso e da conversação mais actuais.

PALAVRAS-CHAVE: língua portuguesa; Gil Vicente; pragmática; oralidade; fala.

Introdução: A fala teatral como reprodução da fala real.

A fala reproduzida existe desde que existe, pelo menos, o teatro: autores da antiguidade como Plauto, Terêncio ou Petrónio já tinham ‘gravado’ na sua obra a forma como falava o povo ou determinadas personagens da sua época (cf. o *Banquete de Trimalquião* de Petrónio). Ao longo dos séculos, os dramaturgos usaram sempre a realidade para encenar as próprias obras artísticas.

No âmbito da cultura portuguesa é possível pensar em Gil Vicente como um dos primeiros a propor no teatro da época (séc. XVI), especificamente nos seus autos, traços de oralidade. É conhecimento comum que o objetivo deste tipo de peça teatral (os autos vicentinos) era moralizar divertindo: retratando a sociedade, o autor criticava os vícios e os maus costumes das várias classes sociais. Esta representação da sociedade da época é o que aqui interessa porque, como escrevia Teyssier (2005), o teatro de Gil Vicente é um documento linguístico sobre o Portugal do século XVI. Nas cenas representadas entre 1502 e 1536, Vicente mostra uma extraordinária "galeria de personagens": cortesãos, frades, lavradores, judeus, pretos, ciganos, padres, criados, capelães, bruxas, regateiras e ainda outros. "Todas as condições e, a partir delas, todas as variantes da língua":

> Encontram-se nos autos vicentinos pastores castelhanos que falam estilo pastoril posto em moda pelos poetas espanhóis Juan de Encina e Lucas Fernández; encontram-se lavradores que falam português rústico, rico em formas arcaicas e regionais; encontram-se mulheres do povo que, na língua portuguesa, apresentam traços bem particulares; encontram-se judeus, pretos, mouros, ciganos, que, em português ou em espanhol, se caracterizam igualmente por uma linguagem original (Teyssier 2005: 1)

Como escreve Castro (1991), o português clássico começa quando morrem os últimos falantes que usavam formas como *olhade*, *queredes* e *cobride*. Estas expressões acabam com o teatro vicentino, cujas personagens femininas usam para se expressar:

> A língua literária, especialmente a língua do teatro, é das últimas normas a poder, facultativamente, preservar fósseis linguísticos com uma certa semelhança de vida (tirando partido do artificialismo da ressuscitação para efeitos estéticos). Quer isto dizer que era possível, ou provável, que nenhum actor trabalhando para Gil Vicente possuísse no seu idiolecto formas verbais com [-d-]: elas faziam parte da sua transformação cénica. Era igualmente possível que no público ninguém, ou poucas pessoas, conservassem aquela consoante. Assim, o que este caso significa é que todos – dramaturgo, actor, público – tinham abolido da sua competência linguística activa aquele [-d-], embora o reconhecessem como um arcaísmo. Só assim se explica que recorressem a ele como marca para uma traição imediata da idade, da incultura, ou da imobilidade de algumas personagens. (Castro 1991: 247)

Como escrevia Teyssier (2005), "o facto de uma dada forma ser reservada às mulheres do povo, uma certa palavra aos lavradores, uma determinada pronúncia aos judeus, esclarece ao mesmo tempo com uma nova luz a história dessa forma, dessa palavra e dessa pronúncia". Mais adiante, falando da linguagem rústica portuguesa inventada por Gil Vicente, afirmava que era possível, "graças à análise da linguagem rústica dos autos, descrever e explicar muitos traços do português popular falado na primeira metade do século XVI". Contudo, o linguista francês acrescenta que "Gil Vicente trata esta matéria como artista: os autos não são documentos filológicos recolhidos por um linguista, mas obras literárias criadas por um poeta. De modo que essa linguagem

rústica exprimirá a seu modo o temperamento e a sensibilidade artística do próprio Gil Vicente" (Teyssier 2005: 89). Teyssier, falando na sua tese (de 1959) das várias formas arcaicas que encontra na obra vicentina, utiliza um método moderno:

> [A]o lermos os autos, sentimos rapidamente que muitas destas variantes não têm significado particular: existiam simultaneamente na língua do tempo. Outras, pelo contrário, estão reservadas a certas personagens, caracterizam certos modos de falar, e, entre outras, a linguagem rústica. Mas como identificá-la? O único método seguro consiste em fazer o inventário completo de todos os traços linguísticos, observando cuidadosamente as personagens que os empregam. Verifica-se então que certas palavras, certas formas, certas expressões, certas construções, são utilizadas por personagens de todas as categorias e que outras, pelo contrário, estão reservadas às personagens rústicas. (Teyssier 2005: 93)

O autor francês recupera o trabalho de Leite de Vasconcelos[53] acerca da "confusão das finais em *-eis*, *-ês* e *-és* revelada pelas rimas" na obra vicentina, explicando a origem dessas finais com base nos conhecimentos da fonética do português do sec. XVI.

> [S]e os autos se inspiram frequentemente em fontes literárias, por outro lado copiam a realidade. Os inúmeros tipos humanos que figuram no teatro vicentino [...] falam portanto a língua que usam na vida real. Os lavradores portugueses usam, como vimos, a «língua rústica portuguesa»; as comadres falam igualmente português, como as mulheres do povo de Lisboa; os judeus são portugueses ou espanhóis pela língua, e conforme representam os judeus instalados há séculos no País, ou os cristãos-novos vindos de Espanha; o dialecto dos pretos tem por base o português, o dos mouros e dos ciganos baseia-se no espanhol, como na realidade. (Teyssier 2005: 358-359)

Cada 'grupo sociolinguístico' tinha as suas próprias características: como acontecia com os "*d* das mulheres", que identificam por meio de formas arcaicas "as mulheres do povo", assim sucedia com os judeus, os mouros, os negros e os ciganos. O que podemos ver no trabalho do linguista francês é uma extraordinária análise lexical, fonética e fonológica que ainda hoje parece não ser contradita por investigações posteriores, e que oferece um quadro sociolinguístico da Lisboa quinhentista[54].

Traços de oralidade em Gil Vicente

Ao analisar alguns trechos da *Barca do Inferno* ou do *Pastoril Português*, é possível encontrar várias marcas de oralidade: repetição de palavras, uso de interjeições, exclamações, interrogações, uso de dêiticos com função vocativa e fática marcam as interações entre as personagens destas peças.

[53] Em "Nota sobre a linguagem de Gil Vicente" (1890-92).

[54] A não esquecer a análise que também Cunha (1984) faz no seu artigo "Regularidade e irregularidade na versificação do primeiro «auto das barcas» de Gil Vicente", em que o autor brasileiro entrelaça a análise filológica acerca das irregularidades da versificação vicentina com os conhecimentos sobre a fonética da língua portuguesa do século XVI.

1) **Arrais do inferno** À barca, à barca, oulá
que temos gentil maré,
ora venha o caro a ré.
Companheiro. Feito feito.
Diabo Bem está.
Vai ali muit'ieramá
e atesa aquele palanco
e despeja aquele banco
pera a gente que virá.
À barca à barcau u
asinha que se quer ir.
Oh que tempo de partir
louvores a Berzebuu.
Ora sus que fazes tu?
Despeja todo esse leito

2) **Fidalgo** Que que que. E assi lhe vai?
Diabo Vai ou vem. Embarcai prestes
segundo lá escolhestes
assi cá vos contentai

3) **Fidalgo** Porém a que terra passais?
Diabo Pera o inferno senhor.

4) **Fidalgo** A estoutra barca me vou.
Ou da barca pera onde is?
Ah barqueiros não m'ouvis?
Respondei-me. Oulá ou.
Pardeos aviado estou
quant'a isto é já pior
que gericocins salvanor
cuidam cá que sou eu grou.

5) **Fidalgo** Ao inferno todavia
inferno há i pera mi?
Oh triste enquanto vivi
nunca cri que o i havia
tive que era fantesia
folgava ser adorado
confiei em meu estado
e não vi que me perdia.

6) **Fidalgo** Pera que é escarnecer
que nam havia mais no bem?
Diabo Assi vivas tu amém
como te tinha querer.

7) **Onzeneiro** Dixe nam m'embarco eu nessa barca

estoutra tem avantagem.
Ou da barca oulá ou
haveis logo de partir?

8) **Frade** Que me praz. Dêmos caçada:
Esgrime entam logo um contra sus
um fendente ora sus
esta é a primeira levada.
[…]
Quando o recolher se tarda
o ferir nam é prudente
eia sus mui largamente
cortai na segunda guarda.

9) **Diabo** Ea aguarda-me rapaz
por que nam vem ela já?

10) **Brísida Vaz** Ui e eu vou pera o paraíso.
Diabo E quem te dixe a ti isso?
Brísida Vaz Lá hei d'ir desta maré.

11) **Diabo** Ora sus dêmos à vela
vós Judeu ireis à toa
que sois mui roim pessoa
levai o cabrão na trela.

12) **Diabo** Que quereis?
Corregedor Está aqui o senhor juiz.
Diabo Ó amador de perdiz
quantos feitos que trazeis.
Corregedor No meu ar conhecereis
qu'eles nam vem de meu jeito.
Diabo Como vai lá o dereito?
Corregedor Nestes feitos o vereis.
Diabo Ora pois entrai veremos
que diz i nesse papel. (**Auto da Barca do Inferno**)

13) **Caterina**: Cha cha cha raivarão elas
samicas doudejais vós
s'eu lá vou veremos nós
se sondes cabras s'aquelas.
O decho se chantou nelas
cha cha cha reira de morte
nem no mato nem na corte
nam pode o decho co elas. (**Auto Pastoril Português**)

14) **Fidalgo** Ao inferno todavia
inferno há i pera mi?
Oh triste enquanto vivi

nunca cri que o i havia
tive que era fantesia
folgava ser adorado
confiei em meu estado
e não vi que me perdia.
Venha essa prancha e veremos
esta barca de tristura.

Diabo Embarque vossa doçura
que cá nos entenderemos.
Tomareis um par de remos
veremos como remais
e chegando ao nosso cais
nós vos desembarcaremos.

Fidalgo Mas esperai-me aqui
tornarei à outra vida
ver minha dama querida
que se quer matar por mi.

Diabo Que se quer matar por ti?

Fidalgo Isto bem certo o sei eu.

Diabo Oh namorado sandeu
o maior que nunca vi.

Fidalgo Era tanto seu querer
que m'escrevia mil dias.

Diabo Quantas mentiras que lias
e tu morto de prazer.

Fidalgo Pera que é escarnecer
que nam havia mais no bem?

Diabo Assi vivas tu amém
como te tinha querer.

15) **Joane** Abém. Digo: qu'é de Catelina?
E ela estava mofina
disse-me: e que lhe queres assi?
Bem sei eu que j'ela aventa
que ando eu contego à choca
que quando t'eu trougue a roca
j'ela estava rabugenta.

Caterina Nam t'empaches de mim não.(**Auto daBarca do Inferno**)

Podemos ver por meio destes exemplos que Gil Vicente escrevia os diálogos assim como deviam ser lidos pelo ator, imaginando talvez a cena como devia ser interpretada: nestes trechos é possível detetar várias formas ligadas à oralidade, como as interjeições, principalmente *oulá*, *u*, *ou*, *oh*, *ea*, *amém*; repetições como *à barca, à barca*; *feito feito, que que que*, claros sinais de oralidade reproduzida, assim como forma típica da oralidade é a dupla negação (*Nam… não*). Não faltam nos exemplos acima expostos, como na restante obra vicentina, pronomes e nomes com função dêitica e alocutória:

senhor[55], *rapaz, nossa doçura,* nos exemplos acima indicam no texto a interação não horizontal entre os falantes (ou personagens); assim como o sarcasmo do Diabo no caso de *nossa doçura*.

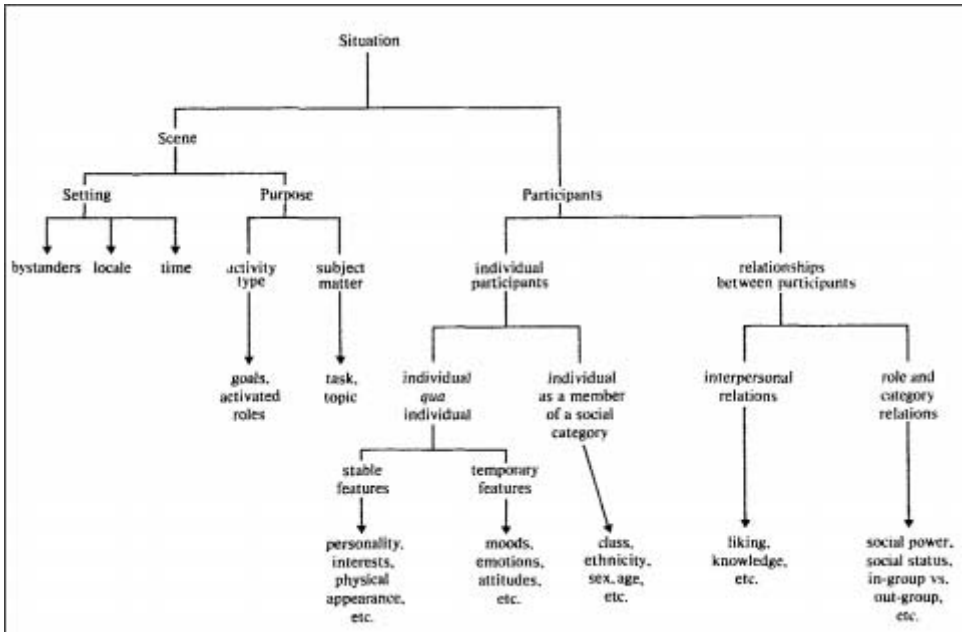


Figura1 (components of situation - Brown & Fraser 1979)

O que Gil Vicente faz é criar situações verosímeis tendo em consideração as várias características duma interação real, criando/reproduzindo uma imagem fiel da sociedade por meio do *code-switching* entre castelhano e português, por meio de marcas da oralidade e formas de tratamento que permitiam, ao público, acompanhar as suas obras teatrais – é necessário aqui lembrar a importância da língua espanhola nos ambientes cortesãos do século XVI: "no século XVI, a própria corte era, de resto, bilingue, em virtude da sucessão de alianças matrimoniais" (Buescu 2004: 15). Assim, a língua espanhola era usada pelas camadas socialmente superiores e os eruditos (a castelhanização lusitana iniciou-se antes da anexação de Portugal com Espanha, com o Tratado de Alcáçovas em 1479, e o castelhano tornou-se uma lingua "na moda" nos ambiente letrados portugueses, desde o Cancioneiro Geral de Garcia de Resende, publicado em 1516). Por meio desta variação linguística, Gil Vicente representa todas as expressões sociais que ele e os seus contemporâneos conheciam (vd. Tocco 1993, 2014).

[55] Segundo Teyssier (1982), até o início do séc. XVI, o português conhecia apenas o tuteamento familiar ou o voseamento respeitoso. Só após esta data, surgem fórmulas como "vossa graça", "vossa excelência", "o senhor".

Gil Vicente: uma análise *a posteriori*

Encontrados vários traços da oralidade nas peças de Gil Vicente, e confirmado que desempenham no texto teatral uma função pragmática não diferente da que desempenham ainda hoje, é possível tentar uma ulterior análise do teatro vicentino com uma sensibilidade mais atual – uma tentativa certamente ousada, mas que pode levar-nos a perceber, no caso de se confirmar esta hipótese, que a língua e a linguagem funcionam sempre da mesma maneira desde, pelo menos, a idade média. Quer isto dizer que a linguagem sempre conseguiu moldar a língua para que fossem alcançados os objetivos comunicativos dos locutores. Por este motivo, com base em Cardeira (2012), proponho aqui uma análise dos textos vicentinos à luz da teoria da "acomodação do discurso" (Giles e Smith 1979; Trugdill 1986; Coupland 2007).

> A teoria da "acomodação" do discurso […] assume que os falantes podem convergir ou divergir em termos linguísticos desde que desejem (ou não) a aprovação mútua. Ou seja: num acto de fala, quando um interlocutor pretende aproximar-se do outro, esforça-se pelo sucesso da comunicação, "acomodando-se" ao discurso do outro; pelo contrário, quando a aproximação não é desejada, a "rejeição" torna-se visível na não adequação do discurso e na divergência entre os falantes. (Cardeira 2012: 297)

Segundo esta teoria existem dois tipos de acomodação, nomeadamente *short-term accomodation* e *long-term accomodation*, que podem implicar novas variantes linguísticas ou uma verdadeira mudança linguística. Como advoga Cardeira (2012), a acomodação "produz-se pontualmente e em interações particulares", mas isto não leva necessariamente a mudanças linguísticas. "Uma acumulação de interações particulares poderá resultar na difusão e aceitação dessas variantes que se tornam, deste modo, permanentes em determinado dialeto" (Cardeira 2012: 298). A diferença entre estes dois tipos é mesmo a possibilidade de mudar (*long-term accomodation*) a língua à medida que estas formas são usadas. O *cha cha cha* de Caterina em *Pastoril Português* é um claro exemplo de reprodução da oralidade por meio dessa interjeição reiterada (como aconteceria na interação real). Todos os diálogos da *Barca do Inferno* podem ser analisados à luz da teoria da "acomodação" já que há uma contínua negociação entre o diabo e o fidalgo (ex. 15).

Estas marcas da oralidade, embora o número de ocorrências não seja elevado, dizem muito a respeito de como era entendida a interação entre os falantes. Parece, destes dados, que o discurso era construído como ainda hoje é; a interação entre dois interlocutores é elaborada por meio de formas de tratamento como *o senhor* por parte do

diabo para se dirigir ao fidalgo. Esta forma de tratamento, *o senhor*, usada pelo diabo tem um valor pragmático que vai para além do sentido superficial. Tendo presente o quadro geral acima exposto acerca da obra vicentina, é possível perceber que a forma de tratamento *o senhor* é posta sobre vários níveis interpretativos que levam a entendê-la como uma forma sarcástica de o diabo se relacionar com o fidalgo. O mesmo podemos afirmar em relação à forma *nossa doçura* cheia de ironia; ou ao vocativo *rapaz* usado pelo diabo para falar com alguém hierarquicamente inferior.

A construção dos diálogos em Gil Vicente, como explicado por Teyssier, responde a uma vontade de representação sociolinguística, que passo a denominar "consciência meta-pragmática" (*metapragmaticawarness* cf. Coupland 2007). Interessante é a conclusão de Teyssier quando afirma que a língua utilizada por Gil Vicente no seu teatro é um espelho que reflete a sua sociedade:

> A língua de Gil Vicente é um espelho e um testemunho. Através dela, apercebemo-nos do estado linguístico de Portugal na primeira metade do século XVI. Gil Vicente escolhe traços linguísticos bem claros para retratar o mundo da Lisboa manuelina, certos pormenores que transformou em signos, como fez ao tomar as formas verbais com *d* dos velhos do seu tempo e fazendo delas o indicativo das mulheres do povo. (*ibid*.)

As peças (*O Auto da) Barca do Inferno* e *Pastoril Português* (só para mencionar as obras aqui apresentadas) estão repletas de interjeições: *cha, pardeos* (*pardeus*), *oh, ah, sim, ai, hou, amém, ui, oulá, eia sus* (são apenas as principais interjeições encontradas na obra vicentina). Quer isto dizer que o autor clássico usa a língua de maneira consciente, jogando com formas standard (o português da corte e o luso-castelhano da aristocracia portuguesa, cf. Cardeira 2012; Castro 2006; Teyssier 1982, 2005) e formas não standard (Teyssier 2005), para apresentar, ao seu público, personagens claramente identificáveis, porque o público tinha conhecimento desses traços linguísticos.

Neste contexto adquire um valor social também a interjeição, que, além de ter um valor interacional forte, leva aqui talvez uma indicação para o público, quando Caterina se exprime com um *cha cha cha*: na "esfera social" criada por Gil Vicente, cada um usa a sua própria forma de se expressar. Assim, através do *code-switching* entre castelhano (luso-castelhano) e português, e entre português standard e português não standard, Gil Vicente cria diálogos como um demiurgo que conhece a sua própria realidade linguística, ele tem conhecimento das regras sociolinguísticas e tem consciência de como construir um diálogo que possa parecer real.

Conclusões

Nesta breve apresentação sobre a oralidade na obra vicentina, verificámos que o autor português usava a língua com uma sensibilidade já muito moderna, usando traços linguísticos vários para identificar as suas personagens, usando formas linguisticamente prestigiadas para deixar exprimir anjos e personagens de camadas sociais superiores e formas desprestigiadas ou arcaicas para mulheres do povo, mouros etc. Gil Vicente escrevia tendo em consideração as características da fala e nas suas obras não faltam repetições e interjeições para os atores (provavelmente) repetirem, assim como ele as tinha escrito, e não faltam exemplos de negação repetida – típico traço da oralidade popular. Ironia e sarcasmo, à base da obra vicentina, são expressos por meio das novas formas de tratamento usadas desde o inicio de 1500. Formas de tratamento usadas com a mesma relação cognitiva que estaria na base de uma contemporânea análise da interacção.

Bibliografia:

Brown, P & Fraser, C (1979). *Speech as a marker of situation*. In Scherer, K. R. and Giles H. Sociale Markers in Speech. Cambridge. University Press.

Cardeira, E. (2012). *Para o estudo do Cancioneiro Geral: uma perspectiva linguística*. In: Armanda Costa e Inês Duarte (eds.), Nada na Linguagem Lhe é Estranho. Homenagem a Isabel Hub Faria. Lisboa: Ed. Afrontamento. 293-305.

Castro, I (1991). *Curso de história da língua portuguesa*. Lisboa. Universidade Aberta.

- (2011). *Língua, comunidade linguística, variação e mudança,* In: Nova Gramática didática de português, VV.AA, Ed. Santillana-Constância, Lisboa, 10-32.

Cunha, Celso F. (1984). *Regularidade e irregularidade na versificação do primeiro Auto das Barcas de Gil Vicente.* In Língua e Verso, Sá da Costa, Lisboa.

Giles, H e Smith, P. M. (1979). *Accommodation theory: optimal levels of convergence*. In H Giles e R. St. Clair (eds). Language and social psychology. Oxford: Blackwell, 45 – 65.

Leite de Vasconselos, J. (1981). *Nota sobre a linguagem de Gil Vicente*. In Revista Lusitana, pp. 340-342.

Lopes, A. C. M. (2004). *A polifuncionalidade de 'bem' no PE contemporâneo*. A. S. Silva et al (orgs.) Linguagem, cultura e cognição. Estudos de Linguística Cognitiva, vol. II. Coimbra, Almedina, 433-458

- (2012). *A polifuncionalidade das expressões de qualquer modo e de outro modo em PEC*. In Armanda Costa (eds). Nada na Linguagem Lhe é Estranho. Homenagem a Isabel Hub Faria. Lisboa: Ed. Afrontamento. 79 -91

- (1996). *Então: elementos para uma análise semântica e pragmática*. In I. Castro (org.), Actas do XII Encontro Nacional da APL. Lisboa: Colibri. 177-190.

Teyssier, P. (1982). *História da Língua Portuguesa*. Lisboa: Sá da Costa.

Teyssier, P. (2005). *A língua de Gil Vicente.* Lisboa : Imprensa Nacional-Casa da Moeda.

Tocco, V. (1993). *Osservazioni sul bilinguismo in Portogallo (sec. XV-XVIII),* in «Il Confronto Letterario» n. 20.

- (2014). *Gil Vicente nel terzo millennio,* in Valeria Tocco (a cura di), Gil Vicente, La Barca dell'Inferno, Colle Val d'Elsa (SI), Vittoria Iguazù Editora, 2014.

Trugdill, P. J. (1986). *Dialects in contact.* Oxford: Blackwell.



© 2017 Università del Salento
Lecce

eISBN 978-88-8305-127-2 (electronic version)
http://siba-ese.unisalento.it